

Mixité sociale dans l'enseignement supérieur : doit-on faire de la discrimination positive ?

Mathilde GAINI Claire SCOTTON Marianne BLANCHARD Irène FAVIER
Yasmine BOUAGGA

18 janvier 2006

Dossier élaboré à partir des réunions du séminaire d'élèves réfléchissant sur les inégalités scolaires et l'évaluation des politiques dites de « discrimination positive » dans l'enseignement supérieur

Table des Matières

Introduction

Document 1 : Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques publiques éducatives, M.Duru-Bellat, 2002

Document 2 : L'affirmative action dans le système supérieur au Etats-Unis, fiche technique séminaire d'élèves, Mathilde Gaini

Document 3 : CR réunion du séminaire (Yasmine Bouagga) : la discrimination positive (DP) dans le champ politique actuel, DP et définition des minorités, Les ZEP : peut-on parler de DP, la DP : quelles définitions ?

Document 4 : Articles de presse Qu'est-ce que la discrimination positive ? Gwénaële Calvès, professeur de droit à l'Université de Cergy-Pontoise. Alternatives Economiques, janvier 2005. Un plan pour l'égalité : Quel rôle peuvent jouer les politiques de discrimination positive dans la réduction des inégalités ? Patrick Weil, Directeur de recherche au CNRS (université Paris-I-Panthéon-Sorbonne), Le Monde, 13 décembre 2004 Repenser la légitimité de l'école, Entretien avec Carole Diamant, cahiers pédagogiques, n°438, décembre 2005 Les grandes écoles et les ZEP : à quand un transfert de fonds ? Observatoire des inégalités de Boivigny M. Chirac réclame un tiers d'élèves boursiers dans les "classes prépas", le Monde 05.01.06 Partager l'excellence, Mehdi Ouraoui, Nicolas Serrie, Luis Vassy et Sheraz Gasri, Pierre Singaravelou, Kyum Lee, le Monde, 16.11.05

Document 5 : Présentation des Conventions Education Prioritaire de l'IEP Paris

Document 6 : Présentation du programme de l'ESSEC « Une grande école pourquoi pas moi ? »

Document 7 : Eléments de réflexion émanant de la conférence sur la mixité sociale à l'ENS, 14 décembre 2005

Introduction

La question des inégalités socio-économiques et de leur reproduction à travers l'école n'est pas nouvelle pour les sociologues. Depuis plus de quarante ans ces derniers s'interrogent sur les mécanismes à l'oeuvre dans le système scolaire qui biaisent voire empêchent la réalisation du principe républicain de méritocratie. On constate en effet une promotion sociale par l'école très faible et une mobilité intergénérationnelle faible.

Si on assiste depuis trente ans à une réduction des inégalités avec la démocratisation du collège puis du lycée, du supérieur court et de l'université (il y a trente ans les enfants de cadre avaient 28 fois plus de chance que les enfants d'ouvrier d'aller à l'université, aujourd'hui 7 fois), dans le même temps des stratégies de différenciation de la part des classes supérieures ou « moyennes plus » avec un fort capital culturel se sont développées et matérialisées dans une course aux classes préparatoires et aux grandes écoles. Ainsi, le recrutement des grandes écoles demeure socialement très peu diverse : les jeunes d'origine populaire vers 1950 avaient 25 fois moins de chance qu'un enfant de cadre d'entrer dans les quatre grandes écoles (ENS, Polytechnique, HEC, ENA), aujourd'hui 23 fois.

Ainsi même s'il existe encore des différences significatives de choix de filières et de réussite scolaire selon l'origine sociale dans le secondaire, le supérieur court et le premier cycle de l'université, les inégalités les plus fortes se trouveraient au niveau des derniers cycles de l'université, des classes préparatoires et des grandes écoles.

Cela interroge donc sur l'égalité des chances (pour réussir il faut évoluer dans un contexte familial dont la culture est celle que valorise l'école et non pas seulement avoir des « capacités ») et sur la représentativité sociale des élites (très faible renouvellement par la barrière de la culture légitime).

D'autre part la prise de conscience politique de ces problèmes questionne l'universalisme républicain : l'égalité demande-t-elle de traiter tout le monde de la même façon ou de répondre à des situations de départ différentes par des traitements différenciés ?

Le débat français est influencé par les expériences d'*affirmative action* des Etats-Unis : la diversité sociale peut être un critère de plus pour le recrutement de quelqu'un, au même titre que ses qualités personnelles démontrées. Mais l'importation en France de ce qu'on a traduit par *discrimination positive* pose problème. En effet, nous n'avons pas en France d'outils statistiques et surtout conceptuels de définition des minorités, contrairement aux USA, or l'*affirmative action* repose en grande partie sur cette idée de diversité sociale et donc de visibilité des minorités. Quelles seraient les conséquences en France d'une définition institutionnelle des minorités ?

Enfin, des initiatives ont été prises en France par l'ESSEC et Sciences Po. L'ESSEC souhaite augmenter les ambitions des élèves et casser le cercle vicieux de l'auto-censure, tandis que Sciences Po propose un concours différencié aux élèves issu de lycées ZEP partenaires. La perspective est donc différente de celle américaine : on travaille sur des critères sociologiques et pas ethniques et on sélectionne des élèves aussi bons que les autres mais qui ne pourraient pas passer la barrière du concours en raison des présupposés culturels présents dans les épreuves classiques.

On le voit donc, plusieurs types d'action peuvent exister et coexister : diffusion de l'information sur les classes préparatoires et les grandes écoles, lutte contre l'auto-censure, préparation des élèves « défavorisés » et bons aux mêmes concours que les autres mais avec un encadrement plus important, ou concours différencié selon l'origine sociale en prenant acte des biais culturels des épreuves classiques.

Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives

Marie Duru-Bellat (IREDU-Université de Bourgogne)

Communication préparée pour le séminaire organisé par
LE CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE (CERC),
LA DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT
(DPD, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE)
ET
L'INSTITUT NATIONAL DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE)

« *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique* »

PARIS, 15 novembre 2002

Dans un débat sur les aspects redistributifs de l'éducation, il est essentiel de s'interroger sur son rôle dans la distribution des revenus et la mobilité sociale, d'une part et d'autre part de se demander qui en "profite". Cette contribution se limite à ce second aspect, et présente un bref état des lieux sur les inégalités sociales de niveau éducatif atteint, à la fois en France et dans quelques pays étrangers. Il s'agit là d'une perspective classique en sociologie, importante mais qui n'instruit que de manière partielle la question de la redistribution (éventuelle) par l'éducation puisqu'elle n'intègre pas l'aspect transfert.

Plus que des chiffres bruts, il est important de mettre en exergue les processus qui produisent ces inégalités face à l'école, car cela éclaire sur la portée des politiques éducatives; il n'est pas anodin, en particulier, de faire la part entre des inégalités qui dépendent directement de l'école, et des inégalités qui renvoient à des caractéristiques plus générales de la société, et relèvent d'autres politiques.

Dans une première partie, le texte présente ce qu'on sait des inégalités sociales face à l'éducation, en France, aujourd'hui, avant de résumer en quelques mots leur évolution dans une seconde partie. Enfin, sont présentées quelques données sur des pays étrangers, avec le parti d'en tirer quelques enseignements en termes de politiques éducatives¹.

I Les inégalités sociales face à l'éducation, en France, aujourd'hui

I.1. Quelques chiffres sur les inégalités sociales de carrières scolaires

Les chiffres sont multiples et connus. Ainsi, dans l'"enquête Emploi" de 1998, la proportion de jeunes adultes de 25-39 ans dotée d'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat varie de 42% chez les enfants d'ouvriers à 82% chez les enfants de cadres et professions libérales.

¹ Seules les références essentielles figurent dans ce texte; toutes les recherches utilisées sont référencées in Duru-Bellat, 2002.

Dans le panel 89 (qui suit les jeunes entrés en 6ème en 1989, aux heures de la très forte croissance du secondaire), l'accès au bac (de tous types) varie de 34% chez les enfants d'inactifs (52% chez les enfants d'ouvriers) à 85% chez les enfants de cadres supérieurs. Pour le seul bac S, les chiffres sont de 4,6% pour les enfants d'inactifs, 8,5% pour les enfants d'ouvriers et 38,6% pour les enfants de cadres. Au-delà des inégalités d'accès à un niveau, il y a de plus des inégalités "qualitatives" dans le type de bien possédé.

Dans le supérieur, le poids des enfants de cadres supérieurs (et d'enseignants) reste extrêmement inégal selon les filières : alors que leur poids dans la population des 20-24 ans est de l'ordre de 15%, ils représentent environ 33% des effectifs des filières universitaires, 14% des classes de STS, et 52% des classes préparatoires aux grandes écoles. Si on isole les plus "grandes" grandes écoles (Polytechnique, l'Ecole Nationale d'Administration, les Hautes Etudes Commerciales et les Ecoles Normales Supérieures), ce pourcentage atteint un niveau exceptionnel, puisqu'il dépasse 81% (Euriat et Thélot, 1995).

I.2. Calendrier de ces inégalités, et processus qui les engendrent

En France, des inégalités sociales et sexuées sont observées dès la "moyenne section" de maternelle (soit dès 4-5 ans). C'est dans le domaine de la logique verbale que les inégalités sociales entre enfants sont les plus marquées (l'écart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart-type), mais elles sont également significatives dans les autres dimensions cognitives (graphisme, structuration spatiale et temporelle)².

A partir du Cours Préparatoire, les apprentissages de l'enfant vont être évalués de manière plus précise. Leur caractère cumulatif est alors avéré : ce qu'on a acquis l'année antérieure va constituer le meilleur prédicteur des acquis manifestés en fin d'année. Comme ces acquis antérieurs ne sont pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l'enfant, ces dernières se trouvent en partie "incorporées" sous forme d'acquis scolaires. En d'autres termes, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante.

De plus, de nouvelles inégalités se manifestent au cours de chaque année. Au total, on observe que l'avantage initial dont bénéficient les enfants de milieu favorisé dès leur entrée en maternelle (les anglo-saxons parlent de *better start*) n'est pas entamé. Certes, on ne peut pas dire que les écarts sociaux s'accroissent fortement à l'école maternelle et à l'école primaire, mais il est certain qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser. Une logique d'accumulation est donc bien en place.

Elle connaît une période d'accélération au début du collège : on a estimé que le collège "produisait" en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1993).

² Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85% des enfants des travailleurs les moins qualifiés ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de travailleurs qualifiés, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce seraient seulement 50% d'entre eux. Il reste que le recouvrement entre les deux courbes est important, et que la majorité des membres d'un groupe ont donc des scores comparables à ceux de l'autre groupe.

Pourquoi ? Pour diverses raisons liées sans doute à certains traits du fonctionnement pédagogique de ce niveau d'enseignement, mais aussi au fait qu'à partir du collège, les inégalités sociales face à la réussite scolaire sont redoublées par des inégalités tenant spécifiquement aux stratégies des familles, qui cherchent à faire bénéficier leur enfant des conditions d'enseignement les plus favorables possibles. Ces stratégies se manifestent par des choix d'options et d'orientation, et aussi par le choix d'un établissement. Ces choix, qui portent toujours la trace du milieu social d'origine sont le vecteur d'inégalités sociales spécifiques, pour deux raisons : A) de manière directe, au moment des paliers d'orientation, en ce qu'ils aiguillent l'élève vers telle ou telle filière; B) de manière plus indirecte en ce qu'ils permettent de choisir l'environnement proche de l'enfant, environnement plus ou moins formateur.

a. Des inégalités sociales qui passent par les choix d'orientation et l'auto-sélection différenciée

Dans notre pays, l'orientation est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé (cf DPD. Note d'Information n° 01.32). De plus, les demandes d'orientation sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux : en fin de 3ème, une étude récente de la DPD (sur les élèves du panel 95) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres demandent (néanmoins) une orientation en second cycle long, contre 18% des familles ouvrières, qui rabattent donc beaucoup plus fortement leurs ambitions dès lors que le niveau de leur enfant est médiocre.

Face à ces demandes socialement typées, les conseils de classe prennent leurs décisions de manière essentiellement réactive : ils se contentent de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire de l'élève, sans chercher à "tirer vers le haut" les choix prudents de certains jeunes. De par ce mode de fonctionnement, les conseils de classe entérinent des demandes socialement différenciées, et ils figent donc les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

La recherche permet d'évaluer le poids respectif des inégalités sociales de réussite et des inégalités sociales d'orientation. En se plaçant à l'entrée en second cycle long, on a pu, à partir de données collectées dans les années 80, reconstituer la genèse de l'écart social d'accès à une classe de 2nde générale ou technologique, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers; à cette époque, 55 points d'écart séparent les taux d'accès des élèves de ces deux groupes sociaux. L'analyse donne les ordres de grandeur suivants : sur ces 55 points d'écarts, environ 10 sont déjà présents à l'entrée en primaire et se sont donc formés auparavant; au cours du primaire, 10 points d'écarts supplémentaires se forment; il reste donc 35 points qui vont s'accumuler pendant les quatre années du collège, ce qui signale une accélération dans la genèse des inégalités sociales. Sur ces 35 points, les inégalités sociales de réussite pèsent à peine plus que les inégalités d'orientation (respectivement 19 et 16 points). Si le poids capital du collège est ainsi confirmé, il apparaît aussi que sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes (10 + 19 points sur 45) par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation.

Mais ces dernières vont prendre de plus en plus d'importance au fur et à mesure de l'avancement du cursus et les inégalités sociales de cheminement scolaire sont de moins en moins le reflet d'inégalités sociales de valeur scolaire. L'analyse des carrières aux niveaux du lycée ou du Supérieur fournit de nombreux exemples de ce poids croissant des composantes stratégiques, dans un contexte

institutionnel qui leur donne d'autant plus de place qu'il prévoit de multiples choix. On y observe des orientations systématiquement différentes selon le milieu social, à baccalauréat identique, voire à niveau identique. Ainsi, avec un baccalauréat scientifique obtenu à l'heure ou en avance (soit une population relativement triée), plus de la moitié des fils de cadres (contre 30,5% pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20,8% des fils d'ouvriers (et 9,3% des filles).

Ce sont ces différences de comportements qui engendrent l'essentiel des différenciations sociales de cursus qui apparaissent spécifiquement dans l'enseignement supérieur. A ce niveau, on n'observe plus d'inégalités sociales de réussite nettes (à bagage scolaire initial comparable), sauf dans quelques filières juridiques ou littéraires. Et c'est l'orientation, au sens large (en incluant les réorientations en cas d'échecs, le choix des lieux d'études, la gestion de sa carrière universitaire, etc...) qui devient à ce stade le facteur déterminant, le mieux à même d'expliquer les différenciations sociales.

En conclusion de ces analyses des scolarités... Tout d'abord, les inégalités entre enfants sont déjà présentes à l'entrée en maternelle, et l'école ne parvient pas à les contrer pendant les premières années de la scolarité : elles vont au contraire s'accumuler petit à petit en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Même si chaque année, l'effet net de l'origine sociale sur la progression est très faible, les inégalités sociales se sédimentent avec le temps. Ce phénomène d'"incorporation" de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire, venant s'ajouter à une sélection plus ou moins forte, fait qu'à partir du lycée et plus encore dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale cesse d'être associée spécifiquement à la réussite; elle apparaît par contre, de plus en plus, et très ouvertement, liée aux choix qui jalonnent la carrière de l'élève à partir du secondaire. Petit à petit donc, la différenciation entre filières (au niveau du lycée ou du supérieur) crée des "micro-milieus" relativement homogènes socialement et les inégalités sociales se jouent alors plus dans l'"inter-filières" que dans l'"intra-filières". L'origine sociale est donc à la fois de plus en plus importante (elle clive de plus en plus les populations), mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique, ce qui n'est vraisemblablement pas sans portée en terme de légitimation des inégalités.

Quelle est en la matière la responsabilité de l'école ? On peut estimer qu'elle est limitée, en ce qui concerne les inégalités sociales de réussite précoce, qui ne sont pas sans rapport avec les inégalités de conditions de vie entre les familles; de même face aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation, qui sont sous-tendues par la volonté de placer son enfant au moins au même niveau que soi dans la hiérarchie sociale (avec donc, à nouveau, une source d'Inégalité "extérieure" à l'école).

Cela dit, c'est l'école, par son organisation, qui donne plus ou moins de portée à ces choix inégaux, qui oriente sur cette base les élèves vers des filières ou des dispositifs particuliers. Evidemment, elle est encore plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, inégalités entre élèves et inégalités sociales, d'autant plus que la fréquentation scolaire ne les atténue pas, au contraire. Car on sait aussi qu'une part des inégalités de réussite et de carrière est dépendante du contexte scolaire (classe ou établissement), et qu'il y a là une autre voie pour expliquer les inégalités sociales.

b. Le "choix d'un contexte inégalement formateur

La recherche montre aujourd'hui tout d'abord que le contexte "fait des différences", c'est à dire que l'on apprend plus ou moins bien selon les contextes (les maîtres, les écoles), à niveau initial et origine sociale comparable, cet effet du contexte étant plus marqué chez les élèves les plus faibles. Elle

montre aussi que les usagers les plus avertis le pressentent, et qu'ils cherchent très normalement à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement. Elle montre enfin que ces stratégies sont efficaces : les établissements les plus efficaces sont ceux qui scolarisent une population 'favorisée' ; ou encore, les classes de niveaux forts que constituent par leur choix d'option les élèves (souvent bons élèves) des milieux bien informés leur permettent de progresser plus que dans des classes hétérogènes, sachant que dans le même temps, les élèves faibles regroupés entre eux y perdent, par rapport à une scolarisation en classes hétérogènes qui leur est nettement plus profitable.

Tous ces points sont évidemment essentiels quand on s'interroge sur les aspects redistributifs de l'éducation ; mais il y a là un thème relativement tabou en France, où l'Etat est censé assurer une égalité (républicaine) dans les prestations éducatives offertes aux élèves. Les données disponibles ne permettent pas d'affirmer que les moyens alloués sont systématiquement plus restreints dans les zones populaires, ne serait-ce que parce que, depuis les années 80, une certaine discrimination positive est pratiquée par l'Etat. Mais ce dernier ne contrôle pas forcément les ressources qui s'avèrent les plus efficaces : ainsi, la taille des classes est effectivement plus restreinte dans les zones d'éducation prioritaires - ZEP - (presque deux élèves de moins, alors qu'à l'inverse les classes surchargées sont plus nombreuses dans les lycées favorisés de centre ville), mais on sait que cela joue peu sur les apprentissages ; par contre on sait que se concentrent en ZEP les professeurs les moins expérimentés, ou que les collègues y sont de taille un peu plus importante, deux sources de moindre efficacité. Mais au total, on dispose de très peu d'indices permettant d'instruire la question de l'égalité des ressources éducatives auxquelles accèdent les élèves.

Mais si le contexte est en partie 'fabriqué' par des politiques (et alors subi par les élèves), il est aussi 'fabriqué' par l'agrégation des comportements individuels : car ce sont les élèves qui, par leurs caractéristiques sociales et scolaires, composent, en interaction avec les enseignants, un environnement de qualité inégale. Dans le quotidien des classes et des établissements, le contexte est défini par les camarades qu'on rencontre, la 'ressource' qu'ils constituent, le climat qui en découle, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en oeuvre.

En France, on sait aujourd'hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995) : en particulier, l'usage du temps moins productif ; l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète. Enfin, le climat général est nettement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de 'déviance' scolaire ; les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes.

Nombre de travaux français et étrangers (cf. notamment Thrupp, 1999 ; van Zanten, 2001) montrent qu'il s'agit d'une relation à double sens : le curriculum réel résulte d'une négociation entre les élèves tels qu'ils sont, tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux, et ce qui leur est proposé, pour qu'au total la situation soit vivable. La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants.

Ce que montrent aujourd'hui les recherches, c'est qu'une part de l'avantage (en termes de carrière scolaire) des enfants des milieux favorisés passe ainsi par leur accès à de meilleures conditions d'enseignement, et non par des mécanismes individuels de type héritage culturel.

Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les "chances d'apprendre" ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent aux élèves un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir.

Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des "conditions de contexte" qui leur sont les plus favorables. Faut-il en conclure que les contextes scolaires sont des milieux largement définis par la tonalité sociale et scolaire des élèves, et que l'impact propre de l'école ou des maîtres est quantité négligeable ? Ce qui est avéré, c'est qu'il est plus facile (pour un établissement) d'être efficace face à un public favorisé. Mais les recherches montrent aussi que pour autant les performances des établissements accueillant par ailleurs des publics comparables restent fort variées. L'existence même d' "effets établissements" significatifs, même s'ils sont d'importance modérée, convainc de ce que tous les établissements disposent de fait de marges de manoeuvre.

Au total, l'importance des facteurs de contexte, donc de ce qui se joue dans les classes, au plus près des pratiques, et de manière extrêmement décentralisée limite incontestablement les capacités d'intervention du politique. Mais il y a place pour des politiques éducatives visant à réduire les inégalités. Selon deux grands axes :

i) contrôler la composition sociale des milieux scolaires, en s'efforçant d'imposer une certaine hétérogénéité des établissements, puisque l'homogénéité, la ségrégation, tend à durcir les écarts sans élever pour autant le niveau moyen. Cela passe sans doute par des pratiques de discrimination positive vigoureuses pour compenser les inégalités de qualité de l'offre.

ii) maximiser l'efficacité des actions pédagogiques, puisque efficacité et équité vont de pair (dans la mesure où ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles à la qualité du contexte).

II Évolution des inégalités des chances scolaires et incidence sur l'évolution des inégalités des chances sociales

Si les carrières scolaires prennent place dans des contextes concrets, classes et établissements, qui ont un effet propre, à un niveau plus "macro", le contexte est défini par l'offre scolaire, par les places ouvertes dans les différentes filières, par la manière dont le système éducatif organise de telle ou telle façon la gestion des flux. Les politiques éducatives ont pour objet d'organiser le cadre dans lequel, à un moment donné, se déroulent les scolarités, non sans conséquence sur les inégalités afférentes. Ceci n'est pas immédiatement perceptible quand on adopte un point de vue transversal, et limité à un seul pays, et en l'occurrence, les comparaisons dans le temps et dans l'espace sont très utiles. Sans développer ici la question de l'appréhension de l'évolution des inégalités sociales devant l'école, il faut mettre l'accent sur quelques points de méthode ou certains résultats qui apparaissent importants au regard de la question des aspects redistributifs de l'éducation.

L'évolution des écarts entre groupes sociaux, dans l'accès à tel ou tel niveau scolaire, peut suivre plusieurs cas de figure. Les taux des différents groupes peuvent évoluer à la hausse de manière parallèle : on parlera alors de démocratisation uniforme. Cette situation est nécessairement instable

quand il y a croissance : le groupe ‘en avance’ voit ses taux se rapprocher de 100%, et il est rattrapé par les groupes se trouvant initialement à des niveaux moins élevés. On se situe alors dans un second cas de figure, celui de la démocratisation égalisatrice, où les taux des groupes les plus en retard rattrapent ceux des groupes initialement en avance, du fait d’effets de plafond. Dans ce cas, l’ouverture de l’accès à un niveau produit de manière mécanique une démocratisation : quand la scolarisation à un niveau devient universelle, la notion d’inégalité n’a plus de sens.

Enfin, l’accroissement global des taux de scolarisation peut recouvrir des évolutions contrastées selon les groupes sociaux, se soldant par des écarts croissants : on parle alors de démocratisation ségrégative, dans la mesure où les différents groupes accentuent leur représentation dans des segments distincts du système. Le verdict dépendra évidemment du niveau de finesse des analyses : on peut conclure à une démocratisation égalisatrice pour l’accès à un niveau de diplôme (le baccalauréat par exemple) et à une démocratisation ségrégative pour ce qui est de l’accès à ses différentes séries (Merle, 2002).

Les travaux sur la démocratisation montrent sans ambiguïté une démocratisation dans l’accès aux niveaux du système qui se sont ouverts (démocratisation par l’ouverture). C’est évidemment le cas pour l’accès à une 6ème (surtout à partir des générations nées entre 1954-58); mais pendant une quinzaine d’années, les inégalités sociales qui ne se manifestaient plus à l’entrée en 6ème ont été différées jusqu’à l’entrée en 2nde : en effet, les carrières scolaires au collège sont devenues d’abord plus sélectives, au fur et à mesure que l’accès s’élargissait.

A partir des années 85-90, la sélectivité en cours de collège s’estompe significativement, et le fait que plus d’élèves accèdent à une 3ème réduit nécessairement l’ampleur des inégalités observées dans l’accès à la 2nde, même si, à ce niveau, les inégalités sociales restent importantes. A son tour, cette ouverture de l’accès à une 2nde, largement induite par l’ouverture du système en amont, entraîne une certaine démocratisation de l’accès au baccalauréat; cette évolution est renforcée par le fait qu’un nombre croissant de jeunes, majoritairement de milieu populaire, rejoignent un baccalauréat (professionnel) en passant par le BEP (et non par une 2nde). Cette démocratisation est d’ores et déjà visible quand on compare les panels 80 et 89 (la dernière livraison de ‘L’état de l’école’ montre bien la baisse des odds ratios entre ces deux cohortes); elle ne peut que s’accroître : quand le taux d’obtention du bac est supérieur à 85%, comme c’est le cas pour les enfants de cadres dans le panel 89, alors qu’il n’est que 52% chez les enfants d’ouvriers, tout développement de l’accès au bac va se traduire par une démocratisation.

L’évolution des inégalités met donc bien en exergue l’aspect mécanique de la démocratisation par l’ouverture, dès lors qu’apparaissent des ‘effets de plafond’ dans les catégories aisées : l’universalisation d’un bien entraîne sa démocratisation. Mais à côté de cette démocratisation par l’ouverture, on peut déceler des signes d’une démocratisation plus qualitative, ‘par le fonctionnement’ : les conseils de classe seraient moins sélectifs (avec moins de réorientations vers les seconds cycles courts à l’issue de la 2nde par exemple), les filières passerelles telles que les classes de 1ère d’adaptation permettant de rejoindre un baccalauréat après un BEP se sont développées, etc. Ces évolutions ont affecté surtout les scolarités des élèves de milieu populaire, qui étaient (et sont encore) les premiers concernés par les filières professionnelles.

Au total, ces modifications qualitatives, dans le sens d’une moindre sélectivité, et leurs incidences sociales, restent d’intensité mineure. Thélot et Vallet (2000) estiment qu’environ 14% de l’affaiblissement du lien entre origine sociale et niveau éducatif atteint s’explique par une baisse du

poids spécifique de l'origine sociale sur les carrières scolaires, au-delà de l'effet, très majoritaire, de l'allongement général des études. La démocratisation s'est opérée très majoritairement par l'ouverture.

De plus, dans la mesure où les écarts sociaux se déplacent vers des niveaux toujours plus élevés du cursus, avec une évolution irrépressible vers une démocratisation égalisatrice dans les filières ouvertes, les différenciations sociales doivent se situer sur d'autres terrains. Ce sera par exemple le cas des diverses séries du bac, où, selon Merle, c'est à une "démocratisation ségrégative" que l'on assiste; ou dans les filières sélectives du supérieur, d'autant plus qu'elles ont le pouvoir de contrôler leurs effectifs (et donc de préserver une certaine rareté), telles les CPGE.

En France, la politique d'ouverture a produit une massification qui est aussi une démocratisation, mais elle bute sur des processus ségrégatifs qui entretiennent les inégalités. Elle débouche par ailleurs sur un allongement des cursus dont les effets sociaux peuvent être contre-productifs dès lors que l'on évalue la démocratisation à l'aune de ses effets externes.

En effet, si les stratégies des familles s'avèrent si différenciées, c'est parce qu'elles s'attendent à ce que les différents niveaux ou types de bien éducatif produisent des rendements sociaux et économiques inégaux. Les faits leur donnent globalement raison : le diplôme possédé est la caractéristique qui a le plus d'influence sur la position sociale en début de vie active. Mais la valeur du diplôme est avant tout relative : il vaut en ce qu'il permet de se placer mieux que le diplôme du "dessous". Tous les jeunes vont donc avoir intérêt à poursuivre leurs études toujours davantage, sachant que leurs comportements ont des conséquences sur celui des autres : l'agrégation de ces comportements rationnels au niveau individuel engendre un effet pervers macro-social, à savoir une inflation sans fin de la demande d'éducation. De plus, il semble bien que cette inflation des diplômes, coûteuse pour l'Etat comme pour les jeunes, entraîne une redistribution régressive (à l'envers), puisque d'une part, les scolarités des plus scolarisés s'allongent plus (avec le surcoût afférent) que celles des moins scolarisés, et que d'autre part les scolarités les plus longues sont le fait des plus favorisés (cf. Merle, 2002).

De plus, sur le marché du travail, il n'y a aucune raison pour que le niveau des qualifications requises s'élève de manière parallèle à celui, toujours croissant, de la formation des jeunes (comme le notait Boudon dès 1973). Si, comme on l'observe en France ces vingt dernières années (Forsé, 2001), la structure sociale se déplace moins vite vers le haut que celle des niveaux d'éducation, l'ajustement va se faire au prix d'une dévaluation des diplômes. Un certain nombre de travaux confirment cette tendance (notamment ceux de Chauvel, 1998)³. Ce phénomène de dévaluation des diplômes est bien sûr vecteur d'inégalités, notamment parce qu'il faut pouvoir suivre le rythme (aller encore plus loin).

Enfin, il subsiste aujourd'hui un "effet de dominance"; c'est à dire le fait qu'à diplôme identique, on s'insère plus ou moins bien selon son milieu d'origine. Sur l'ensemble de la vie active, les relations entre origine sociale et diplôme d'une part, entre origine sociale et position sociale (quelle que soit la formation, donc l'"effet de dominance") d'autre part, sont d'intensité comparable (Goux et Maurin, 1997); la seconde est même au total un peu plus forte que la première, car elle pèse tout au long de la carrière alors que la première pèse plus au moment de l'insertion proprement dite. En d'autres termes,

³ Alors que jusque dans la génération née en 1967, le bac offrait environ une chance sur deux de s'insérer comme cadre ou profession intermédiaire, cette frontière se déplace depuis vers un premier cycle universitaire (soit deux ans après le bac).

L'influence spécifique du diplôme (et donc les inégalités sociales afférentes) baisse au cours de la vie active alors que les effets directs de l'origine sociale (qui tendent à maintenir les individus dans leur milieu d'origine) voient leur poids relatif augmenter.

Au total, la baisse de l'inégalité des chances scolaires peine à atténuer les inégalités de chances sociales "(d'atteinte d'une position sociale), du fait de ces deux phénomènes, de dévaluation des diplômes d'une part, du maintien d'un "effet de dominance" d'autre part. Néanmoins, on peut mettre en évidence sur le siècle, grâce à des modèles statistiques puissants, une érosion lente mais significative de l'inégalité des chances sociales (Vallet, 2001) : il y a bien une fluidité sociale un peu plus marquée, c'est à dire un peu plus de mouvements entre les groupes sociaux (au-delà de ce qu'exigent les transformations de la structure sociale)⁴, et cette évolution semble bien imputable avant tout à l'affaiblissement de l'inégalité des chances scolaires. Sur le long terme, cette dernière ne serait donc pas complètement sans portée sur la réduction des inégalités dans la vie. Mais cette conclusion "optimiste" ne fait pas l'unanimité (cf. Maurin, 2002) et la question reste largement ouverte.

III L'éclairage des comparaisons internationales

Si les effets de la politique éducative française apparaissent décevants pour ceux qui pensaient démocratiser la société en démocratisant l'accès à l'éducation, on peut se demander si l'on bute en l'occurrence sur des limites indépassables de toute politique éducative, eu égard au processus global de reproduction sociale, fortement cadré par les contraintes structurelles du pays. Une façon d'éclairer cette question est de mettre en perspective, sur un certain nombre de pays, niveau des inégalités et politiques éducatives.

De manière générale, les recherches concluent plutôt à une certaine uniformité des inégalités aussi bien dans le temps que dans l'espace (du moins dans les pays économiquement développés). Mais si les inégalités sociales face à l'école suivent un "pattern" comparable d'un pays à l'autre, elles apparaissent plus ou moins marquées selon les états. Mais il est délicat de comparer strictement l'ampleur de ces inégalités. On peut partir d'une mesure synthétique de la force des inégalités sociales telle que, sur la base de modèles de régression, le pourcentage de la variance du plus haut niveau éducatif atteint par les individus expliquée par leur milieu social d'origine (Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Parmi les générations nées dans les années 60 ou au début des années 70, ce chiffre est de l'ordre de 26-28% en Allemagne ou en Italie, de 20% en France, de l'ordre de 17% au Royaume-Uni, de 15% aux Etats-Unis, et de 12% aux Pays-Bas.

Mais ces chiffres résultent de modèles imparfaitement comparables, et surtout leur interprétation reste délicate. Les inégalités ainsi estimées dépendent à la fois de l'importance de la scolarisation dans les pays considérés, et de l'intensité de l'effet du milieu social sur l'accès à chacun des niveaux; un pays dont le niveau de scolarisation est plus élevé tendra de ce fait à avoir un niveau global d'inégalité moindre qu'un autre plus malthusien à cet égard, sans que ceci préjuge de l'intensité, dans ces deux pays, des inégalités sociales tenant au fonctionnement même des systèmes éducatifs.

Plus précises, pour comparer l'ampleur des inégalités sociales, sont les grandes enquêtes internationales sur les acquis des élèves; on élimine ainsi ce qui tient à l'inégal degré de développement du système, mais on perd aussi l'effet de ce qui se joue via les inégalités sociales

⁴ En 1977, les chances d'être cadre plutôt qu'ouvrier étaient 100 fois plus élevées pour les fils de cadres que pour les fils d'ouvriers; en 1985, 70 fois, et en 1993 environ 40 fois.

d'orientation et plus largement dans la transformation entre les acquis et les diplômés. Ces comparaisons d'acquis (notamment PISA, OCDE, 2001) montrent que les écarts entre les plus forts et les plus faibles varient selon les pays, de même que l'ampleur des inégalités en fonction du milieu social; par exemple, en compréhension de l'écrit, à 15 ans, le milieu social entraîne davantage d'inégalités en Allemagne, en Belgique ou en Suisse, qu'en Finlande, en Islande (dans les pays du nord en général) ou certains pays asiatiques comme la Corée, la France étant dans une situation moyenne, assez proche de pays comme les E-U, l'Italie, les Pays-Bas⁵. Notons que c'est pour les élèves de milieu défavorisé que les différences entre pays, dans les performances réalisées, sont les plus marquées, ce qui confirme leur plus forte sensibilité au contexte.

Pour comprendre ces variations, on peut chercher des facteurs susceptibles de faire des différences entre pays à la fois du côté des comportements des élèves et du côté des politiques éducatives mises en oeuvre.

III.1. Points communs et différences dans les comportements des élèves

Il faut distinguer inégalités de réussite, et inégalités de passage aux différents niveaux. Concernant les inégalités sociales de réussite, certains chercheurs évoquent le fait que la culture scolaire donne une place plus ou moins grande selon les pays aux humanités classiques (plus grande dans les pays latins dont la France que dans les pays du Nord) et que cela peut accentuer l'avantage des "héritiers". Mais, sans doute plus important, est le fait que, dans la plupart des pays (OCDE, 2001), une part importante de l'avantage des jeunes de milieu favorisé passe par l'accès à des établissements de meilleure qualité, et la variété de l'homogénéité de la qualité de l'offre scolaire au sein d'un pays explique pour partie les variations de l'ampleur des inégalités sociales de réussite d'un pays à l'autre. Les pays où les inégalités sociales sont les plus fortes sont ainsi les pays dans lesquels la ségrégation sociale entre établissements est la plus marquée (Allemagne, Suisse).

Concernant les inégalités de passage ou plus largement d'orientation, notons tout d'abord qu'elles s'observent dans tous les pays. C'est par exemple le cas en Suède, où, tout comme en France, les inégalités sociales dans les choix des familles pèsent autant que les inégalités sociales de réussite, dans les différenciations de carrière (Erikson et Jonsson, 2000). Or les systèmes scolaires, par la manière dont ils régissent l'orientation des élèves, donnent plus ou moins de prise à ces inégalités dans les demandes, avec davantage d'inégalités là où les choix des familles sont souverains. Ainsi, le système britannique serait au total moins inégalitaire (malgré un niveau d'inégalité d'acquis moyen) parce que les décisions d'orientation y dépendent davantage des notes scolaires.

De plus, les inégalités d'orientation s'appuient sur l'anticipation de l'avenir, elle-même fonction de multiples facteurs, susceptibles de varier selon les pays. On pense en particulier aux ressources de la famille, aux incitations à la poursuite d'études. Selon les pays, les inégalités "objectives" entre les classes, en termes de ressources et de sécurité économiques, sont plus ou moins marquées, ce qui influe sur la façon dont le jeune prend ses décisions et évalue le risque qu'il peut prendre. On s'attend ainsi à davantage d'inégalités face à l'école dans les pays où les inégalités socio-économiques sont fortes. Ainsi, en Suède, le niveau relativement faible des inégalités sociales de carrières scolaires s'expliquerait pour une part par la sécurité économique minimale assurée dans les milieux populaires, avec du même coup, des choix plus "tolérants au risque" de la part des jeunes de ces milieux. On

⁵ De plus, l'importance des inégalités est fort variable d'un pays à l'autre à niveau moyen comparable (il n'y a donc pas de relation mécanique entre efficacité et équité).

s'attend de même à ce que les inégalités sociales de carrières se réduisent quand les inégalités économiques s'atténuent, ce qui a été effectivement observé en Suède et aux Pays-Bas (Shavit et Blossfeld, 1993).

III.2. Le poids des structures scolaires

Si ces stratégies familiales sont importantes, la structure même du système éducatif l'est tout autant. Deux grands paramètres structurels sont a priori essentiels, d'une part, l'ampleur de la sélectivité à chacun des niveaux, d'autre part l'organisation des itinéraires scolaires.

La configuration des carrières et l'importance des inégalités dépendent tout d'abord de l'ampleur de la sélectivité à chacune des transitions. On s'attend à ce que les inégalités sociales de carrières soient d'autant plus marquées que le système est sélectif (que peu d'élèves accèdent à un niveau donné). L'ampleur des inégalités, dans un pays, va dépendre d'une part du niveau brut de scolarisation à chacun des niveaux (y a-t-il 20% d'une classe d'âge qui rentre dans le secondaire supérieur, ou 80% ?), d'autre part du "survival pattern", c'est-à-dire de la structure d'ensemble des taux de passages (ou taux de survie) aux niveaux successifs. Les recherches comparatives montrent (Müller et Karle, 1993) que les différences d'ampleur d'inégalités sociales de carrières entre pays résulteraient avant tout des modalités dans l'organisation du système et de la structure des taux de passage et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire.

Les itinéraires scolaires peuvent comporter des obstacles ou des choix précoces, entre des études de longueur différentes, avec des bifurcations entre des voies menant de manière plus ou moins irréversible vers des filières d'élite et au contraire vers des filières de relégation. Les modalités de l'orientation entre ces différentes voies, leur sélectivité interne, leurs coûts respectifs sont également des paramètres essentiels. Les inégalités sociales sont d'autant plus fortes que la sélection se produit tôt, et, par conséquent, supprimer un obstacle précoce ou différer les choix atténue en général les inégalités. Cela a été le cas en Suède, avec la mise en place de la *Grundskola* dès 1950, ne prévoyant aucun choix pendant les 9 ans d'études communes, ou encore en Italie, quand la *scuola media* pour tous a été instaurée en 1963.

Alors que ces observations confirment la portée démocratisante de l'indifférenciation, l'Allemagne (et un certain nombre de pays germanophones) gardent des structures diversifiées dès l'entrée du secondaire. Sont ainsi formés, précocement, des milieux de formation très différents, typés socialement, ce qui ne peut, vu les "effets de contextes" présentés précédemment, qu'accentuer et rendre irréversibles les inégalités entre élèves qui s'avèrent assez fortes au vu des comparaisons internationales, autour d'un niveau moyen plutôt médiocre (OCDE, 2001).

A l'inverse, les structures indifférenciées (avec une longue période de tronc commun) sont plutôt moins sélectives socialement (Crahay, 2000; OCDE, 2001)⁶. De fait, l'ampleur des inégalités sociales apparaît d'autant plus forte qu'on passe des systèmes entièrement indifférenciés (tels les pays scandinaves) aux pays indifférenciés mais fonctionnant de fait avec des classes de niveau (la France et plus encore la Belgique), aux pays ayant conservé des filières (l'Allemagne ou le Luxembourg).

⁶ Parce que l'affectation des élèves à des groupes inégaux supporte en général des biais sociaux (les élèves de milieu populaire étant sur-représentés dans les groupes faibles); parce que, dans des groupes inégaux, les forts deviennent plus forts, les faibles deviennent plus faibles; mais aussi parce que la fréquentation d'une classe ou d'un groupe affecte les attitudes et les valeurs des élèves, dans un sens plus ou moins favorable aux études, ce qui renforce les difficultés initiales.

Il faut également compter avec la ségrégation entre classes et entre établissements, que l'on observe dans certains pays du fait de la ségrégation de l'habitat lui-même mais aussi du fait des stratégies de choix des familles, et aussi de l'autonomie plus ou moins forte des établissements. Ainsi en Belgique, la ségrégation (sociale et ethnique) entre écoles est très marquée, via ces deux processus, alors qu'elle l'est moins dans les pays qui ont gardé des règles nationales limitant l'autonomie des établissements et/ou le choix des familles. Même si ces réglementations sont souvent détournées par les familles les mieux informées, elles limitent plutôt l'ampleur des inégalités sociales⁷. De manière générale, on conçoit en tout cas que l'absence de régulation nationale, alors même que l'autonomie des unités d'enseignement se développe, face à des familles inégales autant que stratèges, et alors que domine le souci de l'adaptation aux élèves que l'on a, laisse s'exprimer à plein les inégalités découlant de la diversité des contextes.

III.3. La portée des politiques éducatives

Il est certain que globalement les politiques d'offre ont un effet égalisateur important : le seul fait d'ouvrir le système débouche sur une distribution moins inégalitaire de l'éducation, ce qui n'est pas sans importance dès lors qu'on dote l'éducation d'une valeur intrinsèque et pas seulement instrumentale; son niveau "absolu" importe alors autant que les différences. Mais les réformes agissant davantage sur l'organisation du système ont des effets encore plus directs en termes de démocratisation. Outre celles consistant à différer les premières sélections (la mise en place de cursus unifiés par exemple), c'est aussi le cas du développement des passerelles entre filières ou de la suppression des obstacles précoces à franchir (financiers ou institutionnels) pour l'accès à un niveau.

Selon les pays, l'accent a été mis plus ou moins exclusivement sur l'expansion du système; ainsi, aux Etats-Unis, on aurait joué essentiellement la carte de l'éducation de masse, alors qu'en Suède, davantage d'efforts auraient tenté de réduire spécifiquement l'association entre milieu social et carrière scolaire (tandis que par ailleurs les inégalités de conditions de vie étaient réduites). Mais tout en ayant suivi des voies différentes, ces deux pays ne se distingueraient pas, en fin de période, par l'ampleur de ces dernières; ceci montre bien qu'une forte expansion du système (aux Etats-Unis) peut contrebalancer les effets d'une inégalité sociale bien plus forte qu'en Suède (et aussi d'acquis scolaires plus inégaux).

En conclusion, l'ouverture est donc bien une politique, et une politique efficace, et tous les pays l'ont bien compris : la manière la plus sûre de démocratiser l'accès à l'éducation consiste à ouvrir le système. Mais en décidant de laisser passer davantage d'élèves à telle ou telle transition, les pays procèdent à des arbitrages entre les intérêts de tel ou tel groupe social : jouer la carte du développement du supérieur avantage les groupes sociaux dont les enfants sont déjà scolarisés dans le secondaire supérieur, alors que des politiques visant à garantir à tous les élèves un niveau de formation minimal avantagerait davantage les familles, plus populaires, dont les enfants n'accèdent pas tous à ce niveau⁸. L'ampleur des inégalités entre pays est donc affectée par ces grands choix

⁷ L'effet d'une politique de choix de l'école peut cependant varier selon la manière concrète d'organiser les pratiques des établissements; si ceux-ci sont tenus de respecter certains quotas (ethniques par exemple, comme c'est le cas dans certains états américains), alors cette politique peut déboucher sur une ségrégation plus faible que celle qui prévaut quand un système de type carte scolaire existe, qui entérine la ségrégation de l'habitat (cf. Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001).

⁸ C'est encore plus vrai dans les pays pauvres (Mingat et Suchaut, 2000); les arbitrages y prennent de

structurels, qui vont susciter une redistribution plutôt régressive si on développe les niveaux éducatifs élevés, et une redistribution progressive si on vise plutôt à égaliser l'accès et la réussite aux niveaux moins élevés.

On portera donc sur l'ouverture un jugement circonspect. L'expansion peut fonctionner comme une soupape de sécurité ou de paix sociale : l'Etat permet, en ouvrant les vannes, aux groupes déjà les plus scolarisés de ne rien perdre tandis que les groupes actuellement distanciés peuvent améliorer leur situation. Mais si l'expansion est ce qui permet aux inégalités sociales de se combler à certains niveaux, elle est aussi ce qui permet aux plus favorisés d'investir les niveaux supérieurs, dès lors que la croissance des effectifs concerne aussi ces niveaux éducatifs et qu'aucune réforme davantage qualitative n'en modifie l'accès. L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et d'une certaine manière une contre-réforme, tout aussi politique, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant, non sans un coût pour l'état dans un contexte de financement public de l'éducation.

La question de la redistribution qui est susceptible de produire cet allongement sans fin, poussé par ceux qui veulent maintenir leur avantage, est donc tout à fait d'actualité. Si l'on peut donc estimer que l'ouverture est susceptible (dans des pays comme le nôtre où la scolarisation est universelle aux premiers niveaux, et où l'ouverture porte sur des niveaux élevés) d'avoir des effets redistributifs régressifs, que pourraient être des politiques alternatives susceptibles de réduire les inégalités sociales ?

Il faudrait sans doute en préalable, mais cette question est rarement posée explicitement, bien spécifier jusqu'où l'école se donne pour mission de réaliser l'égalité; il est clair que si les formations préparent à des emplois diversifiés et inégaux, l'école ne peut échapper à une fonction de sélection; mais on serait davantage certain que la méritocratie prévaut en la matière si cette sélection venait se greffer sur un socle partagé par tous, où aucune inégalité ne serait tolérée. On le sait depuis Jencks (notamment), rendre effective l'égalité des chances dans une société inégale est un défi. En la matière, il convient de donner leur place (mais rien que leur place) aux politiques scolaires, qu'il s'agisse de politiques structurelles nous l'avons vu, mais aussi de politiques d'égalisation de la qualité de l'offre (entre sites, entre segments du système), et de politiques, sans doute plus difficiles à mettre en oeuvre, d'amélioration de l'efficacité pédagogique.

Mais il ne faut pas oublier que les comportements des élèves et des familles et l'école elle-même est "nichée" (*embedded*, comme le disent les anglo-saxons) dans la société. Les élèves abordent l'école avec des atouts inégaux qui eux-même découlent des conditions inégales de vie entre les familles (qu'elles prennent la forme d'inégalités matérielles ou de pratiques éducatives inégalement stimulantes); ces inégalités de départ ont une influence on l'a vu pérenne. Par ailleurs, les visées des familles, face à des positions sociales inégales, sont elles-mêmes inégales (et reproductrices par le jeu des anticipations); l'école est très normalement instrumentalisée par les plus forts. Il ressort que les inégalités à l'école sont autant sinon plus dépendantes des politiques de réduction des inégalités entre adultes (entre les parents, entre les positions professionnelles elles-mêmes) qui passent par d'autres politiques (de l'emploi, du logement, de la ville...). Tout miser sur l'école et y faire simplement "plus de la même chose"; tant que les enfants partent si inégaux et visent des situations si inégales, est non

plus une forme plus drastique, car l'enseignement supérieur, dont les coûts sont élevés, mobilise alors des importantes pour une frange restreinte de la population, alors que la scolarisation n'est pas universelle en primaire.

seulement relativement inefficace, mais aussi conservateur. Le scepticisme des sociologues des années 70 face à la notion d'égalité des chances, et les résultats empiriques accumulés depuis, viennent ainsi rejoindre les interrogations contemporaines (cf. Maurin, 2002) autour de la notion d' "égalité des possibles "

Bibliographie sélective

Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

Chauvel L., 1998, *Le destin des générations*, Paris, PUF.

Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck.

Duru-Bellat M., Kieffer A. 1999 *La démocratisation de l'enseignement "revisitée" : une mise en perspective historique et internationale des inégalités de chances scolaires en France*, Cahier IREDU-LASMAS, n°60.

Duru-Bellat M., Mingat A. 1993 *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. genèse et mythes*, Paris, PUF.

Erikson R., Jonsson J.O., 2000, "Understanding Educational Inequality : the Swedish Experience", *L'Année Sociologique*, 50, n°2, 345-382.

Euriat M., Thélot, 1995, "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans", *Education et Formations*, n°41, 3-21.

Forsé M., 2001, "L'évolution des inégalités des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années", in Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (eds), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 171-186.

Goux D., Maurin E., 1997, "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Economie et Statistique*, n°306, 27-40.

Maurin E., 2002, *L'égalité des possibles*, Paris, Seuil.

Merle P., 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

Meuret D., 1995, "Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges", in Besse J-M. (et al.), *Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université*, AFAE. Paris, Colin, 81-91.

Meuret D., Broccholichi S., Duru-Bellat M., 2001, *Autonomie et choix des établissements scolaires*, Cahier de l'IREDU, n°62.

Mingat A., Suchaut B., 2000, *Le systèmes éducatifs africains*, Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2002, *L'Etat de l'Ecole*, n°12

Müller W., Karle W., 1993, "Social Selection in Educational Systems in Europe", *European Sociological Review*, vol.9, May, pp.1-23.

OCDE, 2001, Knowledge and Skills for Life, Paris, OCDE..

Shavit, Y., & Blossfeld, H.P., (eds) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder : Westview Press.

Thélot C., Vallet C., 2000, "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le milieu du siècle", *Economie et Statistique*, n°334, 3-32.

Thrupp M., 1999, *Schools Making a Difference. Let's be Realistic !*, Buckingham, Open University Press.

Vallet L-A., 2001, "La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période", in Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (eds), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 187-206.

Zanten (van) A., 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

L'« Affirmative action » dans le système scolaire supérieur aux Etats-Unis

I Principes

En 1961, Kennedy prononce pour la première fois le terme d'« affirmative action » dans un décret concernant la passation de marchés publics.

1964 : Civil Rights Act qui supprime toute discrimination due à la race, au sexe, à la couleur, à la religion ou à l'origine nationale.

Le 4 juin 1965, le président Lyndon B. Johnson déclare devant les étudiants de l'université Howard : « Nous ne sommes pas en quête de l'égalité comme droit ou comme théorie, mais de l'égalité comme fait et de l'égalité comme résultat. »

L'usage de l'affirmative action dans le débat public américain a largement évolué depuis la fin des années 1960. En effet, au départ, l'affirmative action désignait essentiellement l'ensemble des dispositions spécifiques destinées à susciter une augmentation du nombre de candidats noirs à certains postes : la diffusion d'offres d'emploi dans certains journaux dont on savait qu'ils étaient particulièrement lus par la population noire, la mise en place de formations à leur intention ou encore de notables efforts de recrutement dans les zones géographiques où ils étaient fortement concentrés. La prise en compte du phénomène racial ne jouait pas au moment du recrutement mais était bel et bien effective en amont de celui-ci.

A partir des années 1970, l'affirmative action ne s'exerce plus seulement en amont mais également au moment de la sélection proprement dite. Avec une loi de 1972 les mesures d'affirmative action concernent l'emploi public et l'accès à l'enseignement supérieur.

En 1978 la Cour Suprême des Etats-Unis interdit toute politique de quotas, qui étaient devenus pratique courante depuis 1965. Depuis cette décision, l'affirmative action américaine n'est plus juridiquement fondée sur des quotas, mais sur le principe de diversité.

En 2003, une nouvelle cause a ravivé le débat sur l'affirmative action et permis à la Cour suprême d'en préciser le mécanisme. La crise éclata à Ann Arbor, à l'université du Michigan. Sur 350 étudiants que recrute chaque année la faculté de droit, une centaine sont noirs, une quinzaine, indiens (Native Americans), et une cinquantaine, hispaniques. Il se peut que certains représentants de ces minorités aient obtenu des notes inférieures à celles d'étudiants blancs. Mais le président de l'université, Lee Bollinger, a estimé qu'il était de l'intérêt général que la faculté forme une élite dont la composition ethnique ressemblerait à celle de l'État tout entier. Il a innové davantage encore en estimant qu'au-dessous d'un seuil critique un étudiant indien ou noir ne saurait se sentir correctement représenté ni à l'aise ; il convenait donc, au nom de la diversité, que certaines ethnies soient surreprésentées. Selon lui, seule une représentation de groupe permettrait aux étudiants d'ethnies distinctes - qui, le plus souvent, se sont croisés mais jamais rencontrés avant d'entrer à l'université - d'apprendre à vivre ensemble. Les deux innovations de Bollinger : une élite à l'image de la nation et une représentation

de groupe, étaient-elles conformes à la Constitution ou discriminatoires ? Jennifer Gratz et Barbara Grutter, deux candidates blanches recalées (la première au collège, la seconde en faculté de droit), firent appel de la décision de Bollinger ; leur cause aboutit devant la Cour suprême des en 2003. Celle-ci donna raison à Bollinger contre Barbara Grutter, et à Jennifer Gratz contre Bollinger. Pourquoi celui-ci perdit-il contre l'étudiante recalée par le collège, et gagna-t-il contre Barbara Grutter, recalée par la faculté ? Jennifer Gratz parvint à démontrer que, pour les admissions au collège, Bollinger avait appliqué des quotas raciaux, en pourcentage brut sur le nombre de candidatures, sans que le principe de diversité fût appliqué individuellement. Au cours de la procédure d'admission, chaque candidat au collège se voyait automatiquement ajouter des points supplémentaires dès lors qu'il appartenait à une minorité (Noirs, Latinos, Portoricains ou Indiens). En revanche, Barbara Grutter fut déboutée parce que son dossier d'admission en faculté avait bien été examiné individuellement. La Cour confirmait donc que les quotas étaient illégaux, la discrimination raciale, interdite ; mais elle confirmait aussi le principe de diversité, quand bien même celui-ci avantagerait certains groupes ethniques. Dans cet arrêt Grutter, la juge républicaine Sandra Day O'Connor mérite d'être citée : « L'éducation supérieure est meilleure quand les étudiants sont diversifiés ; la diversité rend les débats en classe plus vivants, plus animés, plus éclairants, et, au bout du compte, plus intéressants. » Voilà le principe fondateur de la société universelle. Cette nouvelle loi fondamentale des États-Unis n'est clairement exprimée que dans cette jurisprudence, et Lee Bollinger, comme la plupart des présidents d'université, est le manager chargé d'appliquer ce principe. Ce management est compliqué. Pour appliquer le principe de diversité avec la rigueur qu'exige la Cour suprême, il faut disposer des moyens conséquents d'une grande université ; dans le Michigan, ceux-ci suffisent pour sélectionner 350 étudiants en droit, mais face à 25.000 demandes d'admission au collège, l'exercice devient ardu, et la tentation des quotas revient en force. Dans la plupart des institutions américaines - écoles, armée, entreprises -, ces quotas, bien qu'illégaux, sont utilisés tout en étant niés, parce qu'ils constituent la seule méthode opérationnelle pour aboutir à une diversité de fait ; mais tout candidat éliminé et qui s'estime victime d'une discrimination raciale peut tenter d'obtenir réparation devant les tribunaux.

L' « affirmative action » américaine repose donc sur le **critère de diversité** : on doit tenir compte dans le **traitement individuel** des dossiers d'inscriptions du critère de diversité au même titre qu'un critère méritocratique comme les notes ou les résultats sportifs.

Cela est confirmé depuis 2003 avec l'idée de **représentativité et de surreprésentation de certains groupes sociaux** : il est aussi important de former une élite à l'image de la nation que de la recruter uniquement sur des critères méritocratiques.

Il faut d'autre part souligner que ces politiques sont pensées comme **temporaires**. Elles doivent réparer des situations de discrimination issues d'un régime juridique discriminatoire dans le passé (avant 1964) et sont donc censées disparaître avec l'extinction de ces inégalités.

II L'efficacité

Qu'en est-il de l'efficacité réelle de ces politiques sur l'école ?

Il est difficile de savoir quels sont les effets propres de la politique volontariste américaine dans le supérieur et qu'est-ce qui résulte de l'évolution depuis trente/quarante ans des conditions de vie (baisse de la pauvreté parmi les minorités dans les années 1960/1970, déségrégation des écoles publiques, lois sur le marché du travail influençant les rendements supposés de l'éducation) et des politiques de discrimination sur le marché de l'emploi.

On constate

- Un accroissement important de la participation des minorités à l'enseignement supérieur au cours de ces trente dernières années. Le pourcentage des étudiants «Noirs» admis au sein des institutions autres que les *colleges* «Noirs» est passé de 1,8% en 1960 à 9% en 1994. Sur la période 1960-1995, le pourcentage de «Noirs» âgés de 25 à 29 ans ayant reçu un diplôme d'un *college* est passé de 5,4% à 15,4%.
- L'émergence d'une classe moyenne parmi les Noirs (par l'action sur l'enseignement supérieur et sur les emplois)
- L'émergence d'une élite noire (Colin Powell, Condoleezza Rice)

Cependant

- Un tiers de la population noire est encore sous le seuil de pauvreté
- La population noire est stigmatisée et sa réussite est toujours suspecte, a t'il réussi car il est compétent ou parce qu'il est Noir ? (questions qui deviennent cruciales lorsqu'il s'agit par exemple d'accepter de se faire soigner par un médecin noir). Cela ne contribue pas à lutter contre le racisme
- L'affirmative action est accusée de faire de la discrimination à rebours, en ne privilégiant plus le mérite voire en portant atteinte à la réussite des plus méritants
- Certains reprochent aussi le maintien de la population noire sous la dépendance des Blancs qui décident ou non de leur accorder un coup de pouce
- L'affirmative action est aussi accusée de désinciter les Noirs à s'impliquer à l'école en intégrant dans leur anticipation le critère de diversité qui s'appliquera à leur candidature en plus du critère du mérite

Interrogeons-nous sur le caractère provisoire de ces mesures.

Elles ont été mises en place pour combattre une situation qui ne dépendait pas des comportements individuels mais d'un cadre juridique. Elles ont comme objectif à terme de construire une société méritocratique épurée des discriminations négatives liées à l'origine sociale ou ethnique.

Ces politiques vont plus loin qu'une simple lutte contre les discriminations ethniques dans la sélection méritocratique. En prenant acte du fait que les Noirs font partie des couches défavorisées de la société et donc que selon le jeu des mécanismes sociaux ils sont moins bien éduqués, moins bons scolairement, la discrimination pousserait à sélectionner des individus avec des résultats objectivement moins bons, en mettant en avant la mise en place d'un cercle vertueux (plus diplômés ? meilleure situation socio-économique ? résultats scolaires des enfants objectivement moyens ou bons donc ne nécessitant plus de bénéficier de discrimination positive au moins quant aux résultats) et un effet d'entraînement en faisant des exemples. Au cours du temps la population qui aurait besoin de bénéficier d'affirmative action devrait donc diminuer. Par ailleurs, nous avons déjà remarqué que s'ajoute à l'objectif de méritocratie un objectif de représentativité sociale.

La question est donc de savoir si ce cercle vertueux et cet effet d'entraînement sont à l'oeuvre. Les études sur le sujet sont peu nombreuses et leurs résultats à prendre avec précaution. Il semble cependant que la discrimination ait permis un accès plus important des minorités à l'université et au marché de l'emploi, bien que de fortes inégalités économiques persistent selon l'appartenance sociale. Le cercle vertueux n'aurait ainsi bien fonctionné que pour l'élite noire, discriminée pour sa couleur de peau mais pas pour ses résultats scolaires.

On peut faire quelques observations conclusives sur ces politiques :

1. Elles se situent tard dans la scolarité et ne touchent donc qu'une partie limitée de la population noire, celle qui est parvenue jusqu'à un niveau suffisant pour postuler au *college* ou à l'université. Les performances scolaires des étudiants noirs qui sont sélectionnées ne sont donc pas non plus complètement disqualifiantes, il s'agit plus d'un « coup de pouce »
2. La question est donc aussi de savoir que faire avant le supérieur pour lutter contre les inégalités scolaires liées à une situation socio-économique défavorisées : le chèque-éducation pourrait-il être une solution ? (donner de l'argent aux familles pauvres si les enfants vont à l'école de façon régulière, s'ils continuent leurs études)

1. À noter : l'affirmative action traditionnelle s'applique à des races/ethnies mais il existait déjà un tel système de discrimination/préférence dans les universités américaines pour les enfants d'anciens élèves, les sportifs ? Il existait donc déjà un cadre conceptuel, ce qui n'est pas le cas en France

Séminaire d'élèves sur la « Discrimination Positive »

Compte-rendu séance du 21/11/2005

I La Discrimination positive (DP) dans le champ politique actuel

Le concept même de discrimination positive pose de nombreux problèmes de définitions ; à travers une revue de presse, Irène nous a proposé de voir comment était conçue la discrimination positive dans le champ politique actuel.

Le repérage dans le champ politique est difficile car les discours restent flous et peu structurés.

– à droite, on trouve d'une part le camp de l' « égalité des chances » (de Villepin, Chirac) et d'autre part le camp de la « discrimination positive » (Sarkozy). Cette dernière peut s'appliquer selon des principes ethnico-religieux ou des principes socio-économiques.

– A gauche ces notions sont dénoncées comme porteuses d'amalgames (MRAP dénonçant une confusion entre critères ethnico-religieux et critères sociaux), purement symboliques (SOS-Racismes) ; d'autre part, certains constatent que l'Etat lui-même a pratiqué des politiques discriminatoires, que les politiques publiques ont produit des inégalités : il conviendrait de mettre en place des politiques publiques de compensation en quelque sorte et qui relèvent de la discrimination positive : on peut ainsi dénombrer 4 types de politiques publiques « positivement discriminatoires » :

- la parité
- les ZEP (zones d'éducation prioritaire)
- les ZUP (zones d'urbanisation prioritaire)
- le système de redistribution des richesses par l'impôt et les diverses allocations.

Bilan : l'idée de discrimination positive divise le champ politique, à l'intérieur même des clivages traditionnels. D'autre part, introduisant des différences entre les individus, elle pose un débat constitutionnel qui est celui de la sélectivité dans les politiques publiques¹. La question de la discrimination positive nous amène à la réévaluation d'une prétendue neutralité étatique² - mais aussi peut-être, de façon plus perverse, à la mise en question d'un certain idéal politique, comme le dénonçait Stéphane Rozès : les luttes politiques seraient redéfinies comme de simples correctifs et non comme un véritable effort d'intégration³.

¹Nb : ce débat constitutionnel s'était déjà posé à propos de la loi sur la parité.

²Cf. Bourdieu sur la critique du modèle républicain.

³Cf. extraits d'article en annexe.

II DP et définition des minorités

La réflexion sur la notion de discrimination positive se heurte d'emblée dans le contexte français à la question d'une définition des « minorités » :

- interdiction du recensement de critères ethniques ou religieux - nb : cependant les enquêtes sur ce sujet se multiplient : ce qui n'est pas possible dans un recensement national est possible dans le cadre d'une enquête sociologique. Dans le cadre des enquêtes scolaires, la variable de l'origine des parents est de plus en plus utilisée, de même que le patronyme⁴.
- Daniel Sabbagh⁵ nous faisait justement remarquer que les catégories ethnico-religieuses n'étaient pas préexistantes dans le contexte français, contrairement aux USA : il y a donc un enjeu (et potentiellement un risque) à ce que l'État « construise » ces catégories ; cela ne risque-t-il pas d'encourager l'identification des individus selon ces catégories ? Pour voir les effets d'un tel recensement il faudrait se reporter à l'expérience britannique : la GB a introduit un système de classification ethnique dans ses recensements à partir de 1991, sans qu'il y ait de catégories raciales véritablement définies auparavant.

Du fait du caractère sensible de cette notion de minorité ethnique en France, l'idée de discrimination positive se base davantage sur des critères sociaux : ainsi le système de discrimination positive de Sciences Po se base sur un recrutement en ZEP (mais l'institution inclut dans ses statistiques des informations sur l'origine des parents).

On pourrait distinguer deux objectifs très différents de la discrimination positive :

- la *représentativité*, qui se fonderait sur des critères ethniques ; l'institution vante la richesse des minorités qu'elle accueille (cf. Harvard e.g.) ; cet objectif correspondrait plutôt à la prise en compte dans l'examen des dossiers individuels d'un critère de diversité ethnique au même titre que la réussite scolaire.
- L'*égalité des chances*, qui se baserait sur des critères socio-économiques, et qui correspondrait à des mesures de recrutement différencié (e.g. recrutement sur dossier plutôt que sur concours pour Sciences Po) ;

On voit qu'il y a des *notions très différentes de la discrimination positive*, allant de la *politique de prise en compte de la diversité ethnique dans le choix des élèves* à la *diversification des voies de recrutement* ou à *l'attribution de moyens supplémentaires* à certains territoires : c'est le cas des ZEP

III Les ZEP

(mise au point par Claire Scotton)

- mises en place en 1982 sous Alain Savary⁶. Circulaire n°90-028 du 1er février 1990 : La politique des ZEP a pour objectif de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales

⁴Cf. enquête de Michèle Tribalat, à partir d'une analyse des prénoms. Voir aussi Patrick Simon : travail sur le recensement ethnique dans les entreprises (données autorisées par la CNIL à condition qu'elles soient fournies volontairement par l'intéressé et gardées confidentielles par l'entreprise).

⁵Chercheur au CERI, auteur de **L'Égalité par le droit : les paradoxes de la discrimination positive aux Etats-Unis** (Paris, Economica, collection "Études politiques", 2003), ainsi que de nombreux articles sur l'« affirmative action » aux USA et la discrimination positive en France : "**Affirmative Action in the United States and France : Towards A Comparative Analysis**", in George Fredrickson, Riva Kastoryano (dir.), *Codes of Otherness*, Cambridge, Cambridge University Press ; Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, à paraître. "**Affirmative Action at Sciences Po**", *French Politics, Culture, and Society*, 20 (3), automne 2002.

sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent, et donc, à terme, pour leur insertion sociale ».

- Politique parfois dénoncée comme rupture avec un modèle républicain offrant l'égalité des chances à tous par un système uniforme : la politique des ZEP consiste en un traitement différentiel des élèves par la répartition inégalitaire des moyens selon le lieu : discrimination territoriale et collective. Concerne surtout les écoles et les collèges, moins les lycées.
- Cependant l'idée d'un traitement différencié des élèves est apparue plus tôt notamment avec la mise en place du collège unique en 1975 (question d'une « pédagogie différenciée », adaptée aux élèves en difficulté).
- Système des ZEP désormais remis en cause : rapport Moisan, enquête INSEE etc. montrent que les ZEP ont eu un coût élevé pour peu de résultats. Les moyens supplémentaires ont été utilisés comme crédits indemnitaires aux enseignants plutôt que pour l'amélioration du cadre éducatif : logique indemnitaire contre logique de projet. Par ailleurs, les collèges concernés connaissent une diminution du nombre d'élèves, une accentuation de l'homogénéité sociale ainsi qu'une augmentation de la proportion de jeunes enseignants. Il existe cependant de fortes différences de résultats entre les ZEP, dépendant notamment de l'investissement des enseignants selon Duru-Bellat (article « ZEP : la DP en question », 13/10/2005), ce qui pose la question du turn-over élevé du personnel éducatif dans ces établissements.
- À l'inverse le système mis en place en GB repose sur une logique de projet ; pour obtenir des financements, un projet doit être présenté par les enseignants et la communauté locale pour améliorer l'établissement dans une synergie locale (établissement, entreprises, familles ?)
- À l'origine les ZEP devaient être transitoires mais elles se sont installées dans la durée et surtout se sont multipliées à la faveur de plans de relance.

Nb : la notion de Zep n'était pas à l'origine associée à l'idée de « discrimination positive ». Le terme apparaît rarement avant la fin des années 90 ; (cf. par ex le rapport du sénateur de droite Ph Richert sur le projet de loi sur la lutte contre les exclusions de Martine Aubry, 1998 : « la participation de l'école à la lutte contre l'exclusion : du principe d'égalité au principe de discrimination positive » - extrait en annexe) ; mais quand le terme devient à la mode, c'est la ZEP qui est présentée comme le modèle-pilote de la discrimination positive (cf. J. Lang⁶)

⁶À l'occasion du vingtième anniversaire des zones d'éducation prioritaire, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale a annoncé la création d'un observatoire international de la discrimination positive. Lors du colloque international "La discrimination positive en France et dans le monde", qui s'est déroulé les 5 et 6 mars 2002, Jack Lang a rappelé les 5 axes qui ont guidé sa politique de discrimination positive :

1. Mesurer les réussites individuelles et collectives des ZEP à travers un bilan des contrats de réussite au terme des 3 ans de leur mise en œuvre.
2. Achever la mise en place des centres de ressources académiques pour l'éducation prioritaire.
3. Mieux accompagner les enseignants des ZEP par la rénovation de la formation initiale et dans le cadre de la formation continue.
4. Donner une impulsion nouvelle aux recherches dans ce domaine encore peu exploré.
5. Créer un observatoire international de la discrimination positive placé sous la responsabilité d'Alain Houchot, Inspecteur général et Patrick Bouveau, Maître de conférence à l'IUFM de Bourgogne.

L'objectif est de créer un réseau international de manière à échanger et enrichir les débats en capitalisant l'expérience internationale, à aider au pilotage grâce à la confrontation des démarches et des résultats, produire des outils. Le rôle de cet observatoire est réaffirmé dans la circulaire du 11/09/2003. Nb : je n'ai pas trouvé sur internet les références de cet observatoire ?

IV LA DP : définitions

Intervention de Daniel Sabbagh : il convient de préciser les définitions. A strictement parler la discrimination positive est un dispositif qui établit une discrimination favorable à tel individu sur la base de critères préalablement définis.

Le quota n'en est que la forme la plus rigide, même si c'est un mécanisme d'action publique très usité en France.

La politique de discrimination positive (*affirmative action*) est fortement remise en question aux USA⁷

Mais la convention ZEP de Sciences-Po est-elle vraiment un dispositif de discrimination positive ? Ce dispositif ne fait pas de victimes (le nombre de places au concours reste le même, les élèves admis par la voie ZEP sont admis « en plus ») . Par contre le dispositif pose d'autres problèmes, en particulier celui de l'équité interne entre les ZEP (comment les ZEP partenaires sont identifiées ?).

Le dispositif de discrimination positive des grandes institutions d'enseignement (type Harvard, Sciences-Po) repose sur le postulat que ces institutions sont capables de gommer des différences de niveau antérieures et que le diplôme est crucial. En outre discours sur la représentativité de ces institutions.

Bibliographie :

KESLASSY De la discrimination positive, Bréal 2004

G. CALVES la discrimination positive, QSJ

D.BORILLO (dir) Lutter contre les discriminations

⁷Cf. G. Calvès la discrimination positive, QSJ.

Articles de presse sur la discrimination positive

Qu'est-ce que la discrimination positive ?

Explications de Gwénaële Calvès, professeur de droit à l'Université de Cergy-Pontoise.
Article extrait d'Alternatives Economiques, janvier 2005.

Qu'est-ce qu'une politique de discrimination positive ? Que peut-on en attendre ?

La discrimination positive a longtemps été présentée, en France, comme une technique de recentrage de l'État-providence¹. Elle s'identifiait à une « forme équitable de l'égalité », qui imposait de rompre avec un principe d'universalité ou de gratuité des prestations sociales pour donner plus à ceux qui ont moins ». Elle désignait, ni plus ni moins, une politique de ciblage des conditions d'accès au service public ou aux revenus de transfert. Mais la discrimination positive « à la française » tend, depuis quelques années, à s'éloigner du champ des politiques sociales pour gagner un terrain balisé de longue date dans de nombreux pays sous le label d'« affirmative action ». Ce label recouvre, partout où il a cours, une série de mesures préférentielles qui poursuivent un triple objectif : un objectif de rattrapage entre groupes inégaux, un objectif de lutte contre les discriminations, un objectif de promotion de la « diversité ».

La discrimination positive est une politique de rattrapage entre groupes inégaux

L'*affirmative action* désigne initialement une politique d'intégration prioritaire adoptée dans un contexte de transition entre un régime d'oppression institutionnelle et la proclamation du principe d'égalité des droits et des chances. L'Inde libérée du joug britannique, les États-Unis des années 60 ou l'Afrique du Sud des années 90 voient naître une nouvelle société profondément marquée par le fossé qu'y ont creusé des décennies ou même des siècles d'inégalité statutaire. Dans un tel contexte, la consécration juridique du principe de non-discrimination apparaît comme radicalement insuffisante : « On ne peut pas rendre sa liberté à un homme qui, pendant des années, a été entravé par des chaînes, l'amener sur la ligne de départ d'une course et croire qu'on est ainsi parfaitement juste. » Comme le souligne cette célèbre métaphore du président des États-Unis Lyndon B. Johnson, des mesures de rattrapage accéléré s'imposent, à titre transitoire, lorsqu'il s'agit de combler une différence de positions initiales dont l'ampleur est telle qu'elle frappe d'absurdité l'idée même de compétition entre des hommes libres et égaux. On décide alors d'aménager, au bénéfice des groupes

¹ Voir La France de l'an 2000, Commissariat général au Plan, rapport au Premier ministre de la commission présidée par Alain Minc, éd. Odile Jacob et La Documentation française, 1994.

traditionnellement opprimés, un accès préférentiel aux ressources qui sont la clé de leur développement socio-économique : l'emploi, les capitaux, l'enseignement supérieur et, plus rarement, la propriété foncière ou les fonctions politiques.

Cette philosophie générale de l'affirmative action explique deux de ses traits essentiels : ce sont des politiques centrées sur le groupe, et ce sont des politiques élitistes. Leurs destinataires ne sont pas des regroupements ou des catégories d'individus, mais bien des groupes d'appartenance. On conserve en effet le critère qui avait permis de maintenir ces groupes dans une position subalterne (la race, la caste, le sexe, l'ethnie, la tribu...), mais pour en inverser la fonction : ce critère était un handicap et enfermait les individus dans un destin ; il fait dorénavant figure d'atout et ouvre devant eux les voies de la mobilité sociale. Mais c'est bien le même critère qui préside à la discrimination hostile et à la discrimination positive : naturalisé par une idéologie d'exclusion, ce critère dessine les contours de groupes auxquels on accède par la naissance exclusivement, et dont on ne se libère que par la mort.

Polarisées sur le groupe, les politiques d'*affirmative action* sont des politiques foncièrement élitistes : elles ne cherchent pas à lutter contre la pauvreté, mais à réduire l'écart entre différents groupes. La stratégie retenue consiste à faire surgir, au sein de ceux qu'on cherche à intégrer dans la société globale, des élites sociales, économiques ou politiques, dont on parie qu'elles joueront ensuite un rôle moteur dans le progrès général du groupe. L'effort porte donc sur des couches moyennes et supérieures qu'on veut aider à atteindre les positions sociales qu'elles auraient « normalement » occupées en l'absence de discrimination.

Le type de priorités retenues par les différentes politiques d'*affirmative action* manifeste clairement cette volonté de permettre à l'élite du groupe d'accéder aux « lieux de pouvoir » dont elle a si longtemps été exclue : cession préférentielle, en Afrique du Sud ou en Malaisie, de parts sociales des grandes entreprises majoritairement détenues par des Blancs et des Chinois ; priorité d'accès, en Inde, à une fonction publique traditionnellement monopolisée par les hautes castes ; accès facilité, dans tous les pays, aux perspectives de mobilité sociale ouvertes par les établissements d'enseignement supérieur. Rien de tout cela ne concerne, à l'évidence, les membres du « groupe cible » qui croupissent dans la misère : ils n'ont tiré ni ne tirent le moindre bénéfice direct d'une politique qui, de toute façon, ne leur est pas destinée. Aux États-Unis, par exemple, l'alternative entre l'*affirmative action* et le « plan Marshall pour l'Amérique noire » que réclamaient certains membres du mouvement pour les droits civiques a été clairement formulée, et délibérément tranchée². Il est en outre avéré que la réduction des inégalités entre groupes (plus ou moins forte d'un pays à l'autre, mais partout attestée), s'est accompagnée, dans tous les pays concernés, d'un accroissement des inégalités internes aux groupes bénéficiaires.

De nombreux esprits semblent aujourd'hui séduits, en France, par cette approche de la discrimination positive. Son faible coût n'est pas le moindre de ses attraits. Il semble commode, par exemple, d'instituer, ici ou là, des « filières ZEP » permettant un accès préférentiel à des écoles plus ou moins grandes, plutôt que d'entreprendre un vaste programme de rétablissement de l'égalité dans l'accès au savoir, ou même une refonte de la carte scolaire. Les réformateurs « réalistes » proposent ainsi, lorsque le concours, « sous une apparence égalitaire, avantage les candidats qui maîtrisent les codes socioculturels essentiels », d'instiller dans les écoles où se reproduisent les élites une petite dose d'élèves qui ne maîtrisent pas ces « codes socioculturels essentiels »³. L'élite découvrira ainsi la « diversité », le concours sera préservé, et on se sera évité la peine d'analyser les ressorts sociaux de l'effet discriminatoire qu'il produit de manière sans cesse accrue depuis le début des années 80 (car qui sait jusqu'où pourrait mener une telle enquête...).

²Voir *The Ironies of Affirmative Action*, par John D. Skrentny, University of Chicago Press, 1996, pp. 31-33.

³À titre d'illustration, voir le manifeste publié par Le Monde du 18 octobre 2004, « Etendre la discrimination positive "socio-économique" à toutes les grandes écoles ».

La discrimination positive est une politique contre-discriminatoire

Parallèlement à ce premier objectif de réduction des inégalités entre groupes, les politiques de discrimination positive entendent également contrebalancer une discrimination devenue illégale, mais qui continue à sévir dans divers domaines de la vie sociale. Lorsque la discrimination est ancienne et solidement ancrée dans les structures sociales, politiques et mentales, il est illusoire de tabler sur la seule force du droit. Les mécanismes d'exclusion sont perçus comme naturels, l'inégalité est dans l'ordre des choses, et le statu quo est voué à se perpétuer indéfiniment. Seules des mesures volontaristes peuvent rompre ce cercle vicieux. En imposant la présence d'indésirables en des lieux où, de l'avis de tous et, bien souvent, de leur propre avis, ils ne sont pas « à leur place », la discrimination positive cherche à dissoudre les stéréotypes des uns et le sentiment d'illégitimité des autres. La discrimination positive est ainsi solidaire d'une nouvelle définition de la discrimination, qu'on ne traque plus seulement dans les textes (discrimination de jure), mais aussi dans les faits (discrimination de facto). Dans un domaine où l'imagination humaine est sans limite, il est en effet clairement apparu - dès 1971 aux États-Unis, partout ailleurs au fil du temps -, qu'une définition du fait discriminatoire centrée sur la situation et le comportement respectifs des acteurs individuels ne permettrait pas de démanteler les pratiques d'exclusion les mieux dissimulées, ou anciennes au point de passer pour « naturelles ». Le juge américain, pour débusquer ce type de discrimination, a décidé de décentrer la perspective, en posant qu'un déséquilibre statistique entre groupes suffirait à faire naître une présomption de discrimination : c'est la consécration de la notion de discrimination indirecte qui manifeste un véritable changement de perspective.

Cette notion a en effet pour fonction de faire tomber sous le coup de la loi des différences de traitement qui, apparemment irréprochables, s'avèrent, en pratique, génératrices d'inégalités. Une présomption d'illégalité est établie à l'encontre d'une mesure, d'une pratique ou d'un critère apparemment neutre (la taille, par exemple), dès lors qu'elle affecte en proportion nettement plus élevée les membres d'un groupe vulnérable que les individus qui n'en relèvent pas. La discrimination n'est plus seulement définie comme un acte ponctuel et intentionnel : elle est désormais repérable objectivement, indépendamment des intentions et mobiles des acteurs. La relation entre la discrimination positive et la discrimination arbitraire change alors du tout au tout : la discrimination positive, qui apparaissait comme une dérogation ponctuelle et provisoire au principe de l'égalité de traitement, s'impose désormais comme une nécessité pratique, et peut-être permanente, des politiques de lutte contre la discrimination.

La discrimination positive est une politique de diversité

L'inspiration initiale des politiques d'*affirmative action* n'a strictement rien à voir avec le multiculturalisme. Ces politiques de rééquilibrage des positions socio-économiques globales ne s'étaient pas fixé pour idéal de faire advenir des entreprises, des administrations, des universités ou un gouvernement « à l'image de la population ».

Mais le relatif échec d'une démarche foncièrement assimilationniste (au sein des universités notamment) a conduit l'Amérique des années 80 à reformuler les objectifs de l'*affirmative action* ou, à tout le moins, à infléchir le discours de légitimation qui lui est appliqué. On la justifie désormais au nom de la « diversité », ou de la « représentation équitable » des différents groupes qui composent la population du pays.

Ce nouveau discours repose sur une approche renouvelée de l'égalité, qui ne s'identifie plus à l'égalité des conditions ni au principe de non-discrimination, mais à l'impératif de reconnaissance des identités, des différences et de l'égalité de dignité des minoritaires. Sur un plan plus pragmatique, la diversité est également présentée comme une force, une richesse, un atout...

Ce thème de la « diversité », s'il est le produit d'une évolution historique propre aux États-Unis,

n'en a pas moins franchi les frontières avec un indéniable succès. Sur le continent européen, il s'est d'abord épanoui dans le cadre du Conseil de l'Europe. Les travaux menés en son sein, à partir de 1989, sur la « démocratie paritaire », ont ainsi intégré dès l'origine une réflexion sur la place des hommes et des femmes dans la haute fonction publique et ont conduit à préconiser le « rééquilibrage » de leur part respective. Ces initiatives déboucheront, en France, sur d'importantes réformes destinées à favoriser la parité entre hommes et femmes dans l'accès aux fonctions électives. Au cours de la même période, l'aide à la transition démocratique en Europe centrale et orientale a mis à l'ordre du jour, dans le contexte du développement du droit des minorités nationales et linguistiques, la question du « management public de la diversité ethnique » dans la fonction publique notamment. De manière plus générale, les organes du Conseil de l'Europe affirment leur conviction que « la composition (...) de toute administration publique doit normalement être représentative de la collectivité qu'elle sert », afin d'instaurer « un climat plus confiant » et de donner à l'administration « une vision plus juste, plus respectueuse et plus sensible des divers groupes ethniques ou raciaux ». ⁴

Le thème de la diversité a ensuite été développé dans le cadre de l'Union européenne, lorsque la lutte contre les discriminations a été intégrée à la liste des compétences communautaires. Il figure au tout premier rang du programme d'action contre les discriminations élaboré pour la période 2001-2006, ainsi que dans la campagne d'information lancée en juin 2003, éloquemment baptisée « Pour la diversité. Contre les discriminations ». En France, les chefs d'entreprise et les responsables politiques ont affirmé, dès la fin des années 90, leur souci d'introduire du « métissage », de la « diversité » et une certaine forme de « représentativité » dans le monde du travail, à la télévision ou sur la scène politique. Ces initiatives s'épanouissent aujourd'hui sous forme de diverses chartes de la diversité - à l'instar de l'accord publié en septembre 2004 par PSA Peugeot Citroën⁵-, ou de la charte de la diversité dans l'entreprise signée, le mois suivant, par trente-cinq grands groupes. Les entreprises de travail temporaire comme Adecco ou Adia avaient ouvert, dès 2002, une voie dans laquelle s'engouffre aujourd'hui un nombre croissant de grands groupes français.

Les motivations de ces entreprises sont diverses : les unes cherchent à rectifier une image ternie par des pratiques discriminatoires avérées ou fortement suspectées (voir encadré). D'autres entendent désamorcer les tensions sociales qu'elles rencontrent (groupe Casino), d'autres encore essaient d'anticiper la pénurie de main-d'oeuvre qui, dans certains secteurs, menace de s'installer très prochainement. Les multinationales, en outre, sont plus directement exposées à la pression de ce mouvement nord-américain en faveur de la diversité ethnoraciale du lieu de travail. Les gains proprement économiques qu'elles peuvent espérer de cette opération de diversification s'annoncent, en revanche, nuls ou quasi nuls. Deux économistes américains, Jonathan S. Leonard et David I. Levine, ont en effet testé les deux hypothèses centrales de la théorie de la diversité comme source de productivité accrue (facilitation de la relation-client, d'une part, meilleure synergie dans le travail en équipe, d'autre part). Aucune de ces deux hypothèses ne semble confirmée, sauf dans les cas où la diversité recouvre une différence des compétences linguistiques (elle est alors un atout) ou dans le cas d'une diversification de la structure par âges (elle apparaît comme un handicap).

La discrimination positive est ce qui reste quand on a tout essayé...

Ces trois approches de la discrimination positive, dans le discours contemporain, se superposent volontiers, tout en demeurant analytiquement distinctes. Elles présentent le point commun de se définir par rapport au fait discriminatoire. La discrimination positive peut vouloir compenser une

⁴Formation de la police concernant les relations avec les migrants et les groupes ethniques. Directives pratiques, Conseil de l'Europe, éd. du Conseil de l'Europe, 1994.

⁵« PSA, un employeur black, blanc, beur », Liaisons sociales, octobre 2004, p. 87.

oppression passée dont la société contemporaine porte encore les cicatrices; elle peut chercher à contrebalancer des pratiques d'exclusion actuelles et persistantes; elle peut, enfin, prendre acte de l'échec du long combat destiné à démontrer l'inanité de certaines formes de « différences » entre les êtres humains, pour valoriser ou sublimer (de guerre lasse?) la « diversité » et la « nature multiraciale » de nos sociétés.

Dans les trois cas, la discrimination positive ne prend sens qu'en fonction de discriminations dont l'ampleur, la persistance et le caractère destructeur sont clairement avérés. Les sociétés qui ont institué ce type de politiques s'y sont résignées comme on se résout à ingurgiter un remède amer mais efficace : « Pour en finir avec le racisme, affirmait un juge américain dans une formule qui a fini par acquérir la force d'un slogan, nous devons commencer par prendre la race en compte. Il n'y a pas d'autre voie. »

La discrimination positive est ce qui reste quand on a tout essayé, ou quand on sait d'avance qu'une approche exclusivement répressive ne produira ses fruits qu'à très long terme. Mais elle n'a pas vocation - sauf peut-être aux yeux de ses nouveaux zélotes français -, à supprimer le symptôme de causes que l'on n'a pas le courage de traiter.

Un plan pour l'égalité : Quel rôle peuvent jouer les politiques de discrimination positive dans la réduction des inégalités ?

Patrick Weil, Directeur de recherche au CNRS (université Paris-I-Panthéon-Sorbonne).
Article publié dans Le Monde, 13 décembre 2004

Faut-il adopter en France des politiques d'*affirmative action*? La question est devenue légitime tant les discriminations à l'encontre de Français de couleur mettent en cause l'un des fondements essentiels de notre république : l'égalité devant la loi, sans distinction d'origine, de race ou de religion.

Il ne s'agit pas d'un problème lié au caractère récent de l'immigration ou encore à la différence culturelle ou religieuse : nos compatriotes d'outre-mer ne sont pas des immigrés ou des Français récents et ils sont dans leur majorité catholiques. Ils sont pourtant bel et bien absents des sphères dirigeantes de notre société.

Les études scientifiques le montrent aujourd'hui suffisamment : des discriminations touchent - au-delà des populations arrivées récemment d'Afrique ou d'ailleurs, souvent musulmanes - les Français et les étrangers de couleur. Et la législation qui s'attaque au racisme direct ou les politiques de zones - franches, urbaines ou d'éducation prioritaire - n'ont pas réussi à circonvenir ces phénomènes.

Aux États-Unis, des politiques de préférence raciale ont permis, depuis le début des années 1970, la promotion réelle et visible dans les hautes sphères de la société, dans les métiers les plus valorisés, dans la politique, principalement des Noirs, plus généralement de tous les groupes victimes dans le passé de discrimination officielle. Elles interviennent dans trois domaines : l'emploi, l'attribution de marchés publics et l'accès aux universités.

Dans le même temps, l'*affirmative action* n'a pas eu que des conséquences positives. Une partie des Noirs américains laissés sur le bord de la route ont vu leur situation non pas s'améliorer, mais se dégrader. Le politiste Andrew Hacker parle aujourd'hui de l'existence aux États-Unis de deux nations - noire et blanche - séparées, hostiles et inégales.

Est-il possible en France d'arriver aux mêmes résultats positifs sans être confrontés aux mêmes conséquences? Pour cela, il faut peut-être sélectionner, dans la diversité des expériences américaines, celles qui sont le mieux à même de prendre greffe chez nous. Les contextes sont différents. Il faut donc

bien cerner la particularité du problème français et ne se tromper ni d'objectif ni de méthode. A la fin des années 1960, la république américaine sortait de deux siècles de discrimination légale, instituée au coeur même de son territoire et de son système politique : d'abord un siècle d'esclavage puis - celui-ci aboli - de ségrégation légitimée par le droit et la Cour suprême. La France et les États-Unis ne partent donc pas du même point.

Le contexte social et institutionnel est également différent. En France, l'accès de tous à la protection sociale et à la santé est garanti et notre système scolaire assure une égalité minimale des moyens et des enseignants sur l'ensemble du territoire national.

Enfin, le contexte culturel de chaque pays est spécifique. Aux États-Unis, on compte les habitants par race depuis la création de la république. Dans les universités, la préférence raciale est venue s'ajouter à d'autres voies spéciales toujours ouvertes, pour les sportifs, mais surtout pour les enfants d'anciens élèves. Pendant quarante ans, 20 % des étudiants admis à Harvard l'ont été en raison de leur lien de filiation avec des anciens de l'université. Les enfants d'anciens élèves ont trois fois plus de chances d'être admis dans les universités de l'Ivy League que les autres candidats.

De fait, la politique du multiculturalisme est plus populaire dans les milieux académiques américains que dans les milieux ouvriers, attachés à leur identité de classe et au principe d'égalité. La réserve, le sentiment d'abandon éprouvé par ces derniers n'ont pas été sans conséquences politiques.

En France, le besoin d'égalité est d'autant plus fort que son principe est inscrit au c ?ur des valeurs républicaines. Il n'est pas exempt d'hypocrisie et son formalisme camoufle de profondes injustices concrètes. Mais sa légitimité recèle cependant contre les discriminations les meilleures ressources pour l'action. Or compter par race ou ethnique est contraire à nos traditions. Si l'on veut en faire la condition sine qua non de la lutte contre les discriminations dans l'entreprise, on risque alors de renvoyer aux calendes grecques tout changement, alors qu'il est urgent d'agir. Introduire de la diversité dans les grandes écoles, c'est bien. Mais si l'on se contentait de n'introduire qu'un zeste de diversité, tout en continuant de tenir de facto une grande majorité des élèves à l'écart de toute possibilité d'y accéder, alors on créerait de la discrimination dans la discrimination. Et l'on donnerait le sentiment qu'il ne s'agit là pour une élite parisienne que de garantir plus sûrement sa reproduction sociale et familiale.

Car le problème français est à la fois plus large et plus restreint : plus large, car la ségrégation urbaine et la difficulté de plus en plus grande qu'a l'école de jouer son rôle de promotion sociale touchent, au-delà des immigrés et de leurs enfants, des millions de familles d'ouvriers ou d'employés. Le sentiment de relégation ne concerne pas que les habitants des ZEP. Il n'est pas ressenti seulement en banlieue, mais aussi en province et outre-mer. Ce sentiment d'une coupure de plus en plus grande entre l'élite parisienne et le reste du pays s'aggrave. Il est fondé sur des réalités objectives. On ne sait plus, dans les Pyrénées-Orientales, en Savoie, dans le Puy-de-Dôme ou dans le Calvados, comment s'y prendre pour "monter à Paris". Les modes de sélection des grandes écoles aujourd'hui sont tels que les enfants des classes moyennes et populaires en sont exclus, et, de fait, de plus en plus exclus.

Lorsqu'il s'agit d'accéder à un emploi, le problème est là plus restreint : c'est la discrimination ethnique qui est clairement en cause, mais, contrairement aux États-Unis, elle ne concerne pas toutes les professions. Elle est particulièrement grave pour ce qui est des cadres supérieurs du privé. Seuls 11 % des jeunes d'origine algérienne âgés de 25 à 33 ans, diplômés de l'enseignement supérieur, étaient cadres en 1990, contre 46 % des Français de naissance.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'exercer une profession indépendante, commerçant, artisan ou chef d'entreprise, les jeunes d'origine algérienne réussissent aussi bien que les jeunes d'origine française.

Les enfants de l'immigration réussissent bien en droit ou en médecine, disciplines où le monopole de la formation est assuré par l'Université, ouverte à tous les bacheliers. C'est donc l'addition de la sélection à l'entrée des grandes écoles et de certains établissements (Instituts d'études politiques ou université Paris-Dauphine) et du mode de recrutement des cadres du privé qui provoque le plus haut

degré de discrimination.

Pour y remédier, il faut donc assurer à tous une plus grande égalité des chances dans le système scolaire et lutter contre les discriminations ethniques et raciales là où elles se produisent, principalement dans l'entreprise privée.

Pour assurer cette meilleure égalité des chances sur tout le territoire, je propose que l'on s'inspire des politiques pratiquées en Californie ou au Texas. Un pourcentage - par exemple 5 % - des meilleurs élèves de chaque lycée de France aurait un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles et aux premières années des établissements qui sélectionnent à l'entrée. Ce pourcentage tient compte des critiques portées à l'expérience du Texas, où le pourcentage de 10 % remplit complètement la première année de l'université de l'État et entraîne l'éviction de bons élèves vers des universités d'autres États américains. Avec 5 %, on laisse une marge de recrutement aux directions d'établissements.

Cette mesure universelle s'adresse à tous les enfants du pays, de Pointe-à-Pitre à Limoges en passant par Aubervilliers, donnant la possibilité à chaque lycée de créer une dynamique positive. Elle contribuera également à casser le processus de ségrégation urbaine qui voit les familles les plus dotées se concentrer près des lycées les plus cotés.

Une révision des épreuves des concours est aussi nécessaire afin d'en éliminer les épreuves sans programme (culture générale) ou celles dont le coefficient excessif est trop discriminant socialement (par exemple les langues vivantes).

Il faut, parallèlement, investir massivement dans les universités. La France est dans le peloton de queue des pays industrialisés en matière d'enseignement supérieur. Les moyens de l'Université se sont considérablement dégradés. Elle s'est paupérisée. Et si elle doit être réformée, rappelons qu'elle accueille, sans restriction, la majorité des bacheliers et leur fournit une formation trop souvent dénigrée à tort.

Enfin, tant que les grandes écoles ne seront pas démocratisées, il faut veiller au maintien des frontières disciplinaires avec les universités : les tentatives des écoles de commerce ou des IEP de prendre pied en droit ne peuvent avoir, en l'état actuel des choses, que des conséquences négatives pour la lutte contre les discriminations.

La même démarche égalitaire doit concerner l'accès aux emplois publics : sans difficulté, on peut supprimer la distinction qui frappe les étrangers communautaires des autres et ouvrir ainsi à ces derniers la possibilité d'accéder à 5 millions d'emplois qui leur sont aujourd'hui interdits. Là aussi, il faudra procéder à une révision générale des épreuves des concours, afin d'en éliminer les plus discriminantes socialement.

Enfin, l'État doit assurer la gratuité des oraux d'admission lors des concours nationaux d'entrée dans l'administration. Comment peut-on tolérer que l'avantage de concourir près de chez soi soit aggravé par le coût de voyage et de séjour que doivent supporter les candidats qui n'ont pas la chance d'être domiciliés près du lieu de déroulement des épreuves ?

Pour l'entreprise privée, c'est la lutte contre les discriminations directes et indirectes qui doit être privilégiée. La discrimination indirecte, c'est celle que produisent des dispositions, des pratiques apparemment neutres, par exemple le recours systématique aux mêmes réseaux de recrutement ou aux mêmes écoles.

Les entreprises devraient donc être incitées à réévaluer leurs procédures de recrutement et de stages. Elles devraient signer des conventions avec des universités, des IUT et des lycées. Les stages gratuits devraient être bannis : aux États-Unis comme en France, on sait que seuls peuvent se payer un stage gratuit, dans des milieux professionnels qui souvent ne recrutent que par ce biais, les jeunes appartenant à des milieux aisés. Enfin et surtout, l'anonymisation des CV (pour les embauches comme pour les stages) dans les entreprises au-delà d'un certain seuil (50 ou 100 salariés) semble indispensable. Cet anonymat ne garantira pas contre les discriminations. Mais, dans un entretien,

des préjugés peuvent tomber, et il est plus facile, pour un recruteur, de jeter un bout de papier à la poubelle que de mettre un individu à la porte...

Ces quelques règles et d'autres pourraient faire partie des "bonnes pratiques" que la nouvelle haute autorité de lutte contre les discriminations, qui voit le jour en janvier 2005, aura pour mission de suggérer. Les juges pourraient les considérer comme des indices lorsqu'ils auront à appliquer, au cas par cas, la loi du 16 novembre 2001, qui inscrit pour la première fois dans le code du travail l'interdiction de toute discrimination indirecte. Pour aider la Haute Autorité, les juges et les inspecteurs du travail, les outils statistiques qui permettent de croiser le lieu de naissance de l'individu et de ses parents, leur nationalité, leur date d'arrivée en France et d'autres informations portant sur le logement, le parcours scolaire, etc., devront être développés et seront autant d'indices pour préjuger la bonne ou la mauvaise foi des entreprises.

S'attaquer ainsi sans délai aux discriminations sociales et territoriales dans le système scolaire et aux discriminations ethniques dans l'emploi privé, c'est remettre l'égalité au cœur de l'action publique. Ne plus se contenter d'invoquer les principes ou de prendre des mesures symboliques, mais faire de l'égalité une politique, c'est la voie française d'*affirmative action*.

Repenser la légitimité de l'école

Entretien avec Carole Diamant

jeudi 1er décembre 2005

Cahiers pédagogiques, n°438, décembre 2005

Carole Diamant, professeur de philosophie à Saint-Ouen, fait partie de ceux qui ont mis en place les conventions ZEP/Sciences-Po destinées à permettre, par un examen spécifique, l'entrée de jeunes issus de zones défavorisées dans cette école. Elle parle de cette « révolution » dans l'École, terrain miné (Liana Levi, 2005). Elle y analyse aussi son sentiment que le dialogue profs-élèves se grippe et qu'à la contestation des élèves a succédé, parfois, un inquiétant silence. N'est-ce pas alors sur sa légitimité même que l'école doit retravailler ?

Quel bilan faites-vous de la mise en place des conventions ZEP-Sciences-Po... ?

Ce bilan est éminemment positif, d'abord depuis septembre dernier où le président de la Conférence des grandes écoles s'est emparé de ce projet pour dire combien c'était une bonne idée. Il a enfin parlé... Enfin le projet est reconnu « d'utilité publique » - or le projet n'avait de sens que si on en arrivait là.

Mais surtout depuis le 7 septembre, date à laquelle le ministre de l'Enseignement supérieur, François Goulard a déclaré à l'École centrale de Paris que : « *Ce qu'a fait Sciences-Po, qui a été très critiqué dès l'origine, est assez remarquable. C'est une vraie réussite. Il faut aller plus loin.* » Tout est dit. J'ai le sentiment que ce qui n'était encore qu'un audacieux projet est aujourd'hui une voie de formation et d'accès reconnue parmi d'autres, passées et à venir.

Au-delà des premiers moments de doute, j'ai toujours pensé que cette innovation était une brèche capitale dans notre système de production des élites. Compte tenu de nos vieilles habitudes mentales, démontrer que les bons élèves de ZEP - car nous en avons, comme partout - sont capables de réussir à Sciences-Po, c'est quasi subversif ! Je reconnais que la première année, je n'étais pas du tout certaine que nos élèves pourraient accéder aux années supérieures sans difficulté particulière. Et pourtant c'est

ce qui s'est produit. Ils connaissent en effet le même pourcentage de réussite et d'échec que ceux qui ont passé le concours traditionnel. Cela me rassure et encourage ma propre pratique d'enseignante. Je sais que tous les étudiants sont logés à la même enseigne. Les anciens élèves de ZEP ne sont pas « marqués » et seuls les quelques professeurs de Sciences-Po qui participent directement au projet les connaissent. Il n'y a donc pas de « discrimination » positive à proprement parler.

Un deuxième élément de bilan, c'est qu'ils sont très intégrés sur le plan associatif, ils viennent de créer l'année dernière une association, *Le relais*, qui a pour but d'élaborer un lien entre première et deuxième années. Les « première année » recrutés par le concours traditionnel viennent souvent de province, ils sont tout aussi perdus que ceux qui arrivent de banlieue. Cette association, née de leur initiative, travaille à l'intégration, toutes provenances confondues. C'est formidable de constater que des élèves venant de ZEP s'investissent pour l'intégration de ceux qui ont passé le concours, comme si tous les préjugés et préventions étaient en passe d'être vaincus.

Enfin, du côté des grandes écoles, on a compris le bien-fondé du développement de toutes ces formes d'accès ; on assiste au développement d'un grand nombre de propositions qui suivent cette expérience exemplaire.

L'égalité des chances vue comme une question socio-économique

Il est capital qu'on ne soit pas, ici, dans un système de quotas qui pourrait signifier qu'on sacrifie l'exigence de niveau. Je ne me serais pas inscrite dans un projet comme celui-là. Je préfère qu'on place le problème sur le terrain socio-économique et donc culturel, de fait.

Je me suis toujours située dans la perspective de l'égalité des chances. Si l'école républicaine n'est pas en mesure, pour mille raisons, d'assurer cette égalité - et elle ne l'est pas, je le constate - alors il est de son devoir de rectifier l'injustice qu'elle n'a pas su, ou pu, empêcher. Et je regrette que nous n'ayons pas eu nous-mêmes cette idée, c'est Sciences-Po qui est venu nous proposer ce projet. J'ai alors réalisé à quel point nous nous abîmons dans la routine, à quel point les questions les plus cruciales ne nous effleurent pas. Malgré la lecture de Bourdieu, ou, plus récemment, des travaux fructueux d'Éric Maurin, les habitudes mentales continuent de nous paralyser. C'est sans doute l'autre enseignement de cette heureuse initiative.

Quand Richard Descoings, le directeur de Sciences-Po, est venu à l'automne 2000 nous proposer son projet, j'étais assez méfiante. Je redoutais la complaisance à l'égard des jeunes défavorisés, et surtout, je craignais le syndrome de « l'éléphant blanc », le magnifique projet qui n'aboutit jamais. Que voulait-on faire à Sciences-Po de nos élèves de ZEP ?

Mais tout a été pensé et organisé pour que les élèves soient en situation favorable, en observation, certes, mais sans pression par rapport à ce qui allait se passer. Il fallait être sûr qu'on n'envoyait pas des gamins s'apercevoir qu'ils n'étaient pas capables de faire face à la quantité ou à la qualité du travail demandé. Cela aurait été psychologiquement destructeur pour les élèves et professionnellement inacceptable pour les adultes.

Le résultat, c'est que, depuis 2001, 132 élèves de zones d'éducation prioritaire ont intégré Sciences-Po. Cette année, sur 23 lycées concernés, 57 candidats ont convaincu le jury d'admission, ce qui porte l'effectif à près de 190 admis depuis cinq ans (un cycle complet) dans le cadre de cette convention. Dans le lycée où je travaille, cette année, 19 élèves prétendaient intégrer, 11 ont été admissibles, 5 ont été admis. On ne peut plus dire aujourd'hui qu'il s'agit d'un épiphénomène. Les prévisions ont été respectées : la chose était souhaitable, preuve est faite aujourd'hui qu'elle était également réalisable.

Depuis que le ministre et le président de la Conférence des grandes écoles ont cautionné le projet, les autres lycées, non « conventionnés », devraient maintenant voir se multiplier les propositions et les possibilités. De nombreuses associations (anciens élèves de grandes écoles, cadres à la retraite...)

s'organisent pour aider les jeunes, mettent en place des ateliers de travail ou de soutien. Et maintenant, ce sont les universités qui viennent nous tendre la main. La dynamique est lancée, on peut espérer voir se mettre en place ici ou là des initiatives permettant de remotiver une plus grande part des élèves et de débusquer partout les talents qui sans cela seraient restés en friche.

Retrouver une légitimité pour l'école

Il est plus que temps de prendre en compte les nouvelles difficultés que doit affronter l'école et qui ne se résument pas à la question des moyens.

L'une des plus graves et des plus difficiles, c'est que les enfants entrent trop souvent à l'école avec la conviction qu'elle ne leur donnera ni épanouissement personnel ni accès à un métier. L'autorité de l'école ne peut lui être insufflée *du dehors*, elle se tient tout entière dans cette double légitimité. C'est sur ce terrain-là que le projet Sciences-Po est gagnant : du point de vue professionnel, les élèves savent qu'ils auront un métier, quant à leur épanouissement personnel, ils découvrent d'autres groupes socio-culturels de toutes provenances, considérés comme les meilleurs, et se voient capables de s'y mêler et d'y trouver leur place. L'école est ici parfaitement dans son rôle et dans son rôle éminemment républicain.

Ce matin même, lendemain de la rentrée dans mon lycée, deux jeunes filles se présentaient déjà pour s'inscrire à l'examen. Avant même que nous ayons donné l'information... Si l'école est capable de rendre espoir, alors elle retrouve sa fonction républicaine c'est un grand pas de fait, parce que ce qui change dans ce cas, c'est la manière dont les élèves *s'éprouvent* à l'école.

Quand les « anciens Sciences-Po » reviennent au lycée, même s'ils n'ont eu que l'admissibilité, c'est pour dire aux autres, « tu peux réussir ».

Aider sans assister

Pour préparer l'admission, nous proposons des *ateliers*. Deux heures par semaine, les élèves qui préparent l'entrée à Sciences-Po viennent au CDI où ils ont accès aux journaux qu'ils n'ont pas toujours les moyens d'acheter. Un ou deux profs peuvent les aider dans ce travail de lecture et d'analyse de la presse sur lequel repose le dossier qu'ils doivent préparer pour l'examen. Le travail sur la presse présente l'intérêt de permettre à tous l'accès à la même information, c'est donc une épreuve qui s'est voulue la plus égalitaire possible. Avec l'aide des professeurs, ils apprennent à décoder les articles, à prendre de la distance, à comparer le traitement de l'information selon les supports choisis, à distinguer synthèse des articles et réflexion personnelle. Des interventions extérieures (journalistes, cinéphiles passionnés, spécialistes de sociologie...), des sorties - à Paris où ils ne vont jamais alors qu'ils habitent tout près - leur offrent une ouverture culturelle aussi grande que possible. Mais c'est pratiquement seuls qu'ils élaborent leur dossier au cours des six semaines qui incluent les vacances de Pâques.

Tous les élèves peuvent s'inscrire, les *bons* comme les *mauvais*, jamais on ne refuse, jamais on ne décourage. L'expérience prouve que, une fois inscrits, ils mettent souvent en oeuvre une motivation qui, même insuffisante pour décrocher l'intégration, les conduit à réussir leur bac, à entrer en prépa, ou en fac bien mieux armés.

Une fois à Sciences-Po, chacun de nos élèves se voit proposer un tuteur (professeur ou intervenant à l'école) qui peut l'aider à s'adapter, à organiser ou à faire un bilan de son travail. C'est le seul dispositif d'aide particulier à ces élèves. Il est intéressant de remarquer que nos élèves font de moins en moins appel aux tuteurs, ce qui n'est peut-être pas étranger à la création de l'association dont nous parlions plus haut.

L'heure de l'ironie à l'égard de ce projet semble passée, mais il reste des résistances discrètes de la part de ceux qui n'ont pas compris que l'école subit et reproduit, au moins en partie, les disparités issues de la société. Comment croire que la pratique enseignante et la transmission sont les mêmes dans une école élémentaire du 7^e arrondissement de Paris et son équivalent à Saint-Denis ? Les professeurs devraient-ils fermer les yeux ? Pouvons-nous échapper à l'épreuve des faits, au constat du réel ?

À côté de cette belle réussite, quel regard portez-vous sur ce qu'on analyse parfois comme une résistance des élèves aux savoirs de l'école ?

Cette belle réussite - comme on peut sans doute la nommer - aurait-elle existé dans un contexte moins difficile, moins inégalitaire ? Les faits montrent que non. C'est lorsque les conditions d'apprentissage ont souffert les plus nombreuses et les plus criantes disparités que certains ont compris la nécessité d'inventer de nouvelles voies d'accès, de proposer une réponse du système scolaire aux immobilismes de la tradition.

Il n'est donc pas surprenant de voir cohabiter ces innovations et des situations scolaires devenues inquiétantes. Elles sont précisément destinées à y répondre avec plus ou moins d'anticipation et plus ou moins de bonheur.

Ainsi, si l'on se tourne vers les symptômes qui nous ont conduits à nous investir dans cette réflexion, nous savons bien que c'est une sorte de lassitude, de désengagement ou pire de rejet par certains élèves de toutes les représentations scolaires, qu'il s'agisse de l'autorité des enseignants - récurrent et ancien - ou de la méfiance - plus récente - à l'égard du contenu même d'enseignement.

Dans ce contexte, ce qui m'inquiète réellement c'est lorsque l'émergence d'un fort sentiment d'appartenance communautaire vient faire obstacle à la réception de ce que je suis censée transmettre ; c'est lorsque les enfants nous signifient qu'un contenu d'enseignement exclut l'autre - et on retrouve cela dans le rapport Obin.

Or, il me semble que l'enseignement, de la philosophie notamment, n'entre nullement en concurrence avec d'autres formes de transmission culturelle traditionnelle. Car l'école n'est pas destinée à transmettre un contenu d'idées toutes faites, mais à former des consciences.

J'ai parfois l'impression que le sujet-élève est *divisé*, et se croit obligé de se défendre d'un enseignement qui viendrait menacer ses propres valeurs et croyances ; la fâcheuse impression qu'on le sommerait d'adopter une pensée qui ruinerait la sienne et que cela le conduirait à une sorte de schizophrénie culturelle.

Répondre à cette interrogation comme professeur de philosophie, c'est rappeler que l'école n'a pas pour vocation de transmettre des idées toutes faites mais de fournir aux enfants l'état des connaissances à un moment donné et surtout de leur permettre d'en juger par eux-mêmes. Dans ce contexte, on ne comprend pas très bien ce qui doit faire conflit entre les professeurs et leurs élèves. Ainsi, nous avons pour charge d'expliquer l'athéisme ou la croyance, leur fondement, leurs perspectives, mais pas de persuader les élèves de l'un ou de l'autre. Le travail philosophique est un travail d'interrogation et d'analyse. Il est du devoir de la raison de penser la croyance, mais certains élèves peuvent aujourd'hui s'y refuser de peur de la détruire, ou parce qu'on le leur a interdit (?).

Ces questionnements sont nouveaux, ils ne se posaient pas quand nous étions enfants, on vivait alors *entre soi*, au sein d'une seule et même culture, mais les conditions ont changé. Beaucoup d'enseignants ont un rapport exclusif et universel à leur savoir, ils ont du mal à accepter le questionnement sur la vérité, particulièrement dans les sciences. Il leur est parfois difficile de prendre en compte que la science progresse « d'évidence provisoire en évidence provisoire », et que le provisoire passé devient erreur. Ils n'expliquent pas la distinction entre ce qu'on se sait capable de justifier rationnellement,

et que nous appelons *le vrai*, et ce qui n'est pas justifiable rationnellement, mais que par d'autres approches on appelle aussi le vrai. Et les élèves mélangent tout, mais les professeurs ne sont pas toujours clairs non plus sur tout cela : on a peu enseigné la critique scientifique aux scientifiques... S'ils possédaient bien cette capacité critique et les éléments fondateurs du savoir, il leur serait peut-être plus facile de répondre aux différentes objections - souvent naïves - et d'analyser les hypothèses (contestables par nature) même si elles ont été élevées au rang de « vérité ».

Il est temps que nous prenions de la distance avec notre savoir, ce qui n'est pas le nier mais pouvoir justifier son statut. Même si, et c'est vrai, certains élèves sont maintenus, en dehors de l'école, dans une pensée fermée, cela *ne regarde pas l'école*. Si elle veut retrouver sa légitimité et son autorité, c'est à elle de se situer en dehors. Elle ne peut être l'une des chapelles, elle doit se situer au-delà du conflit et pour cela savoir instaurer un rapport critique et non dogmatique au savoir.

Ce n'est pas tant le contenu de savoir qui est à réajuster mais la *disposition* du professeur. S'il veut le rester, il lui faudra peu ou prou comprendre ses élèves. Tous ses élèves. Ce n'est pas rien... C'est un travail de fond dans la formation des enseignants. Notre public change, nous ne pouvons ressembler à nos maîtres. Il nous faut inventer. Nous n'avons plus à développer une connaissance du contenu à enseigner, trop large pour un seul homme, nous débordant de tous côtés (accélération infinie des découvertes et mise en ligne presque en temps réel sur Internet) mais une intelligence de ce contenu.

Les enjeux sont si grands que c'est peut-être une nouvelle révolution des lumières qu'il nous faut refaire aujourd'hui.

Carole Diamant, professeur de philosophie, Saint-Ouen.

Propos recueillis par Philippe Watrelot et Florence Castincaud, septembre 2005.

Les grandes écoles et les ZEP : à quand un transfert de fonds ?

Observatoire des inégalités de Boivigny

Presque cinq ans après Sciences Po et ses conventions avec des lycées choisis en Zones d'Education Prioritaire (ZEP), quatre ans après l'Essec et son coaching de lycéens, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) n'ont quasiment pas investi le créneau de la réactivation de l'ascenseur social. Elles souffrent d'une image de formation coûteuse (en terme de budget par étudiant) et sont souvent réservées de fait à une élite. Or ces classes, lorsqu'elles sont publiques, et donc financées sur les deniers publics, sont censées donner une chance de réussite à tous. Difficile pourtant à réaliser lorsque leur modèle pédagogique même repose sur la sélection (à l'entrée et à la sortie). De plus, les classements de ces formations (en fonction des taux de placement dans les grandes écoles) interdisent toute prise de risque dans le recrutement de profils atypiques, sous peine de perdre leur rang.

Le lycée parisien Henri IV, parmi les plus réputés de France, notamment grâce à ses classes préparatoires, devrait cependant accueillir à la rentrée prochaine trente bacheliers issus de ZEP, mais dans le cadre d'une classe d'accueil distincte. Ces élèves pourraient ensuite rejoindre l'une des CPGE de l'établissement. La disposition a été présentée par le Premier ministre, Dominique de Villepin, le 1er décembre dernier. Par contre, la majorité UMP de l'Assemblée nationale a rejeté ce même jour une proposition de loi du PS qui visait à ce que 6% des meilleurs bacheliers de chaque lycée soient automatiquement admis à l'entrée des CPGE et de certaines filières sélectives (1). Cette mesure, qui aurait pu s'appliquer dès la prochaine rentrée, était pourtant moins symbolique que la précédente. Elle aurait en outre redonné de la valeur au baccalauréat.

Autre initiative, cette fois bien accueillie par le gouvernement, l'idée présentée par Sciences Po Paris et l'Université Pierre-et-Marie-Curie d'ouvrir un lycée expérimental en Seine-Saint-Denis, avec une pédagogie adaptée à un environnement difficile. Une sorte de super-lycée de ZEP, animé par une équipe dédiée et composée de volontaires. Un laboratoire in vivo qui pourrait faire naître de nouvelles façons d'enseigner mais qui, comme toute expérience, a un coût. Dans le cadre de ce projet, des entreprises soucieuses de leur image sociale et responsable pourraient naturellement être sollicitées car, à budget constant, l'Education nationale risque d'avoir du mal à financer ce type de projet. A moins que l'État ne décide de réallouer les moyens aujourd'hui affectés aux grandes écoles publiques (2) pour financer ce genre d'expérience en zone d'éducation prioritaire? Les autorités pourraient aussi décider de rééquilibrer le budget en faveur des universités qui, elles, « accueillent sans limite et sans sélection l'ensemble des bacheliers qui veulent poursuivre des études supérieures », comme le rappelait la proposition de loi socialiste déjà évoquée. Mais les universités restent pour l'instant quasiment absentes de ce débat sur la promotion sociale, comme si les politiques avaient acté que cela fait bien longtemps qu'elles ne forment plus les élites de notre pays.

NB :

(1) Etaient notamment visés l'université Dauphine et les Instituts d'Etudes Politiques.

(2) telles Polytechnique et les autres grandes écoles d'ingénieurs, l'ENA et Sciences Po, les ENS...qui accueillent essentiellement des étudiants favorisés. .

M. Chirac réclame un tiers d'élèves boursiers dans les "classes prépas"

LE MONDE | 05.01.06 | 13h52 - Mis à jour le 05.01.06 | 13h52

Pour diversifier le recrutement des élites françaises, Jacques Chirac a sommé, mercredi 4 janvier, les classes préparatoires aux grandes écoles d'augmenter considérablement la proportion d'étudiants issus de milieux sociaux défavorisés dans leurs rangs. Lors de ses vœux à la presse, le chef de l'État a demandé que les "classes prépas" accueillent d'ici trois ans un tiers d'élèves boursiers, contre 18 % aujourd'hui. Cette filière, qui concerne 73 000 étudiants, se caractérise par la surreprésentation des milieux favorisés, avec 52 % d'enfants de cadres et de professions libérales, contre 32 % à l'université. Pour atteindre cet objectif, M. Chirac a annoncé que les meilleurs bacheliers bénéficieraient désormais d'un "droit d'accès garanti" aux classes préparatoires.

L'Élysée est resté assez flou sur deux questions centrales. La première est relative au périmètre de la mesure : pour la prochaine rentrée scolaire, ce droit d'accès garanti s'appliquera aux titulaires de mention "très bien", soit 8 000 bacheliers potentiels environ. Aucune décision n'a été prise pour les bénéficiaires de mention "bien" (environ 28 000), même si l'Élysée juge cette extension réalisable.

La seconde interrogation porte sur l'affectation des élèves ainsi recrutés dans les classes préparatoires. Ils bénéficieront d'une procédure spécifique leur permettant de se porter candidat après la publication des résultats au baccalauréat, en juillet, et non plus sur dossier en janvier. Mais aucune décision n'a été prise quant à leur affectation. Seront-ils orientés dans les établissements où des places sont vacantes (8 000 environ au total), donc dans les classes

préparatoires les moins prestigieuses? Ou bénéficieront-ils d'un contingent de places réservées dans chaque lycée, y compris les plus élitistes? Ces interrogations, qui peuvent modifier considérablement

l'ampleur des annonces, devraient être tranchées lors de la présentation d'un "plan d'action", d'ici quelques semaines, par le ministre de l'éducation.

La plupart des acteurs se sont félicités de l'affichage d'une telle ambition, mais se sont interrogés sur les moyens pour y parvenir.

D'abord parce qu'une partie importante des titulaires de mentions "bien" et "très bien" choisissaient déjà les classes préparatoires.

"Presque tous ceux qui obtiennent une de ces mentions ont des dossiers scolaires qui leur permettent d'être pris dans une classe préparatoire", relève Jean-Claude Lafay, responsable des classes préparatoires au sein du SNPDEN, le principal syndicat des proviseurs.

Quantitativement, l'impact de cette mesure devrait être assez limité. De l'avis des experts, ensuite, le problème de l'accès aux grandes écoles ne se situe pas au moment de la candidature, mais en amont, au collège et au lycée. Ils en veulent pour preuve que trois candidats sur quatre, en moyenne, sont acceptés à l'entrée des classes préparatoires.

"Nous sommes face à un problème d'autocensure des élèves de milieux défavorisés qui n'osent pas se porter candidats", explique Philippe Heudront, président de l'Aphec, association des professeurs des classes préparatoires commerciales.

Visiblement conscient de cette difficulté, M. Chirac a demandé aux universités et aux grandes écoles de "participer activement à l'orientation et à la préparation des jeunes" au lycée, en organisant des tutorats. L'Elysée s'appuie ainsi sur l'expérience mise en place par l'Essec en 2002 pour inciter les "jeunes de quartiers" à choisir des filières sélectives. Cette obligation sera formalisée dans les contrats signés entre les établissements d'enseignement supérieur et l'éducation nationale.

Les concours des grandes écoles et de la fonction publique devraient aussi être modifiés pour moins pénaliser les jeunes peu favorisés, en particulier ceux qui viennent de banlieue. Des études ont montré que les épreuves pour lesquelles un haut niveau de culture générale est

exigé (par exemple, les dissertations, qui concernent plus les filières commerciales et littéraires que les écoles d'ingénieurs) pénalisent ceux qui disposent d'un bagage culturel familial moins fourni.

En cas d'échec de ces différentes actions, l'Elysée n'exclut pas de fixer, de manière plus volontariste, le nombre d'élèves de chaque lycée qui se verraient garantir un droit d'accès aux classes préparatoires. Plusieurs travaux récents ont suggéré la mise en place de ce type de

politique. Un rapport publié par l'Institut Montaigne (Le Monde du 3 janvier) a proposé que chaque classe préparatoire accueille deux ou trois élèves issus des lycées classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Dans un ouvrage publié en 2005 (La République et sa diversité,

Seuil), l'universitaire Patrick Weil avait proposé que 5 % à 7 % des meilleurs élèves de chaque lycée aient un droit d'accès aux "classes prépas".

Une proposition de loi présentée par le Parti socialiste en décembre 2005 avait repris la suggestion de M. Weil. Elle avait alors été rejetée par le gouvernement et le Parlement. "L'équité républicaine, ce n'est pas abaisser les barrières pour créer une égalité apparente",

avait expliqué Henri Cuq, ministre délégué aux relations avec le Parlement. Au nom du gouvernement, il avait réfuté toute idée de créer "un droit à la prépa" - ce que M. Chirac a décidé de proclamer un mois plus tard. "Je me réjouis que M. Chirac reprenne finalement nos

propositions, mais j'attends que cela se traduise dans les actes", a réagi le député Manuel Valls, qui avait défendu la proposition de loi pour le PS.

Luc Bronner

CHIFFRES

73 150 ÉTUDIANTS étaient inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles en 2004-2005. 72,6 % des élèves entrant dans ces filières avaient obtenu un baccalauréat S (scientifique), 12,6 % un bac ES (économique et social), 9,9 % un bac L (littéraire).

ORIGINE SOCIALE

52 % sont enfants de cadres supérieurs ou professions libérales (contre 32 % à l'Université), 5 % sont enfants d'ouvriers (10 % à l'Université).

L'écart s'aggrave une fois réussis les concours : selon la conférence des grandes écoles, 62 % des élèves ont des parents cadres supérieurs ou professions libérales (contre 35,2 % à l'Université), alors que cette catégorie ne représente que 13,6 % de la population ayant un enfant âgé de 18 à 25 ans. 5,2 % sont enfants d'ouvriers (contre 11,8 % à l'Université), alors que les ouvriers représentent 31,3 % de la population ayant un enfant dans cette même tranche d'âge.

Partager l'excellence

Mehdi Ouraoui, Nicolas Serrie, Luis Vassy et Sheraz Gasri, Pierre Singaravelou, Kyum Lee

Article paru dans le Monde daté du 16.11.05

Diplômés de grandes écoles, nous voulons contribuer à la promotion des élèves des cités.

Elèves et anciens élèves des universités et des grandes écoles, nous sommes témoins d'une triste réalité : la France est diverse, ses élites ne le sont pas. Ouvrir les formations d'excellence à la diversité sociale répond à une triple exigence. Un impératif démocratique, d'abord : assurer la participation de tous les Français, même les moins favorisés, aux responsabilités publiques ou entrepreneuriales. Une obligation de cohésion sociale, ensuite : répondre aux ambitions légitimes de jeunes méritants et motivés, faute de quoi on nourrit les frustrations qui expliquent partiellement les troubles urbains de ces derniers jours. Une exigence de compétitivité, enfin : la France ne peut abandonner une partie de sa population sur le bord du parcours scolaire sans en souffrir économiquement, surtout dans un contexte de chômage de masse et de vive concurrence internationale.

Il est donc urgent de faire émerger des milieux populaires des personnalités capables de servir de modèles républicains et de porter les aspirations de la jeunesse. Les événements récents l'ont montré, l'égalité républicaine commande d'appliquer un traitement différencié aux situations inégales, dans le respect du mérite de chacun.

Devant l'urgence, une action volontaire s'impose. L'enseignement supérieur dans son ensemble doit s'engager dans la mobilisation nationale pour l'égalité réelle des chances. Chacune des 175 institutions d'excellence de la Conférence des grandes écoles doit parrainer, à la rentrée prochaine, l'un des 130 lycées des zones d'éducation prioritaires. Chacune doit

proposer tutorats, soutiens scolaires et aides à l'orientation, jumelages, voire préparations intégrées, ou mises à niveau après un recrutement parallèle.

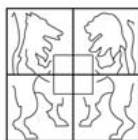
Pour coordonner ces efforts, des « référents diversité » doivent être créés dans les établissements. Afin d'évaluer précisément les effets de ces mesures dans trois à cinq ans - c'est-à-dire pour la première

cohorte de lycéens concernés -, il faut créer les outils statistiques nécessaires, dans les limites fixées par la Commission nationale de l'informatique et des libertés. Il serait bon d'instituer des enquêtes systématiques et anonymes sur l'origine sociale et géographique des élèves des grandes écoles et des universités.

Enfin, il faudra valoriser les nouveaux modèles « atypiques » de réussite scolaire par des campagnes d'information ciblées, tant pour sensibiliser recruteurs et membres de l'enseignement supérieur que pour rappeler à chaque élève des quartiers ses chances réelles de réussite. Le coût de telles initiatives est dérisoire au regard des bénéfices.

A l'évidence, ces efforts ne suffiront pas. Mais toutes les énergies méritent d'être exploitées. Quant à nous, qui croyons encore à l'ascenseur social, si la République nous demande de venir passer le relais dans les quartiers pour former et informer les écoliers qui y vivent sur leurs perspectives de réussite, nous serons heureux de répondre à cet appel.

Mehdi Ouraoui, Nicolas Serrie, Luis Vassy et Sheraz Gasri, Pierre Singaravelou, Kyum Lee



SCIENCES PO

LES CONVENTIONS EDUCATION PRIORITAIRE (CEP)

Cinq années d'une action pionnière

Bref rappel de la procédure et chiffres clés

Il revient aux acteurs de l'enseignement supérieur de faciliter les liens, de renforcer la mobilité, d'établir des passerelles là où le cloisonnement n'a aucune légitimité intellectuelle et de donner un contenu à l'intégration.

Alors que les grands établissements sélectifs français constatent le manque d'ouverture sociale et culturelle de leur recrutement, les lycées relevant d'une politique du Ministère de la Ville se déclarent quasi impuissants à mobiliser leurs élèves pourtant talentueux mais appartenant à des milieux défavorisés et fréquemment issus d'une immigration récente, pour des études longues et difficiles.

En dialoguant avec les proviseurs et les enseignants des lycées situés en zone d'éducation prioritaire, Sciences Po a identifié quatre handicaps majeurs vécus comme autant d'obstacles qui expliquent ce verrou social :

- **le manque de moyens financiers** : comment envisager des études longues à l'issue parfois incertaine quand la famille vit avec moins de 1000 euros par mois ?
- **l'absence d'une information spécialisée** donnée par un proche. Envoyer des brochures ne suffit pas.
- **Le biais social** lié à la nature même des épreuves de sélection.
- **Un phénomène d'autocensure** que résume la formule « Sciences Po, ce n'est pas pour moi ».

Quelques chiffres clés :

- 33 lycées partenaires en 2005 ; ils étaient sept en 2001.
- 189 étudiants recrutés à Sciences Po en cinq ans, dont 57 en 2005 ;
- une fois à Sciences Po, des résultats académiques comparables aux étudiants entrés par d'autres procédures d'admission : 9 étudiants sur dix passent directement dans l'année supérieure ;
- une parfaite intégration sociale : vie associative, délégués de conférence... ;
- chaque année, entre 50 et 70% des admis sont des enfants de chômeurs, d'ouvriers ou d'employés, les $\frac{3}{4}$ sont boursiers ;
- les $\frac{2}{3}$ des admis ont au moins un parent né hors de France.

L'action « Convention Education prioritaire » vise à rétablir l'égalité des chances en luttant contre ces quatre obstacles à la fois.

Les enjeux liés au CEP

- **Démocratisation de l'enseignement supérieur sélectif.** A l'heure où l'enseignement secondaire est de masse, la capacité du système éducatif à promouvoir la cohésion sociale et la vitalité des élites se mesure à la faculté de reconnaître tous les talents.
- **Diversification des profils et des parcours dans l'enseignement supérieur, mixité sociale.** Pour reconnaître les talents dans leur pluralité, des modalités de recrutement plus intelligentes parce que plus diverses sont mises en place. Elles associent les enseignants du second degré auxquels est déléguée la première sélection ; ils renouent ainsi avec le rôle décisif des instituteurs de la III^{ème} République dans la mobilité sociale.
- **Les études comme vecteur de promotion sociale.** les étudiants reçus à Sciences Po retournent dans leur lycée d'origine et donnent l'exemple immédiat et concret d'une réussite par les études. Dans des établissements où il était devenu rationnel de traiter celui qui travaille de « bouffon », parce que le taux de chômage du secteur est trois ou quatre fois supérieur à la moyenne nationale, la logique est inversée.
- **L'intégration.** Les lycéens des établissements conventionnés cumulent souvent les handicaps sociaux et culturels. Il n'est pas rare que les parents parlent très mal le français qui n'est pas la langue en usage à la maison. C'est dire si les voies de l'intégration scolaire sont peu connues et parfois très peu encouragées. La rue est la concurrente directe de l'école. Les conventions redonnent de la visibilité à l'institution scolaire et suscitent une dynamique de travail dans les lycées.

Ce que ne sont pas les CEP

- **De la discrimination positive.** Il n'y a aucun quota. Les étudiants sont recrutés sur les seuls critères de leurs mérites et de leurs talents. La discrimination positive, c'est appliquer des critères différents à des situations identiques. On va par exemple admettre à l'université un noir, un latino ou un asiatique parce qu'il est noir, latino ou asiatique, bien qu'il ait obtenu des résultats différents à une épreuve de sélection identique. Ce n'est en aucun cas ce que Sciences Po a mis en œuvre.
- **Une sélection au rabais.** Avec un taux de sélection de 16,5%, la procédure « Conventions Education prioritaire » connaît une sélectivité comprise entre celle de l'admission sur dossier mention Très Bien (22%) et celle de l'examen écrit de septembre (11,5%). Les lycéens passent l'admissibilité dans leur lycée d'origine. Ils défendent durant trente minutes une revue de presse composée pendant six semaines sur un thème de leur choix devant une commission présidée par le chef d'établissement. S'il réussissent, ils doivent encore obtenir le bac dès le premier groupe d'épreuves pour passer l'oral d'admission à Sciences Po. Celui-ci dure trente à quarante minutes. Le jury est composé de membres de la direction de Sciences Po, de Professeurs d'Universités, de membres des grands corps de l'Etat et de cadres dirigeants d'entreprises internationales (L'Oreal, Schlumberger, Accor...). La décision du jury se fonde également sur les résultats scolaires du candidat, de la seconde jusqu'au bac. La procédure de sélection est au moins aussi difficile et rigoureuse que les traditionnels examens écrits en 1^{er} cycle. Mais elle est différente.
- **Un cadeau.** Ne sont sélectionnés que les meilleurs élèves. Une fois admis à Sciences Po, les étudiants suivent les mêmes cours que les autres et passent les examens dans les mêmes conditions d'anonymat. Comme tous, ils doivent continuer à faire leurs preuves dans le travail et dans l'effort.
- **Un alibi, une forme de bonne conscience, un coup de pub.** Quand on mobilise en interne une équipe de plusieurs personnes, quand, depuis trois ans, on fait des visites répétées sur le terrain, quand on reçoit à Sciences Po chaque année quelque 600 lycéens pour qu'ils se posent concrètement la question de leur orientation et se familiarisent avec ce qui leur paraissait étranger et inaccessible, quand on a le soutien et la

participation des proviseurs et des équipes enseignantes, quand on s'engage à maintenir cette nouvelle forme de recrutement sur au moins 10 ans, on ne peut parler d'alibi ou de bonne conscience. Si l'action a été l'objet d'un débat national c'est bien parce qu'elle met en lumière un débat majeur actuel.

- **De la charité.** Les étudiants admis apportent à Sciences Po au moins autant que Sciences Po leur apporte. Leur engagement dans l'institution (un tiers d'entre eux ont été élus délégués de conférence) et dans les associations témoignent de leur dynamisme et de la confiance qu'ils ont su susciter. Les cadres des entreprises qui ont déjà pu les recruter en stage apprécient vivement des « profils particulièrement équilibrés associant une formation universitaire d'excellence, un sens du concret et une riche créativité ».

Les effets concrets des CEP

- **Réhabilitation du travail et de l'effort.** Le dispositif des conventions s'adresse potentiellement à tous les élèves d'un établissement, les très bons mais aussi les plus moyens et ceux qui sont pratiquement en rupture de scolarité. Les séances d'information et de sensibilisation faites par les enseignants et des étudiants de Sciences Po commencent dès la seconde. En première et en terminale, tous les lycéens qui le souhaitent, sans pré-sélection d'aucune sorte, peuvent se rendre à Sciences Po au cours d'une journée. Ils assistent alors à des cours, rencontrent des étudiants de l'Institut et achèvent leur visite par une table ronde d'environ 1H30 avec des professionnels de tous les secteurs d'activité (cadres d'entreprise, journalistes, magistrats, membres des grands corps de l'Etat) qui rendent leur métier compréhensible. Sciences Po qui paraissait comme appartenant à un monde lointain, étranger voire hostile devient plus familier. Un jeune Sénégalais alors en filière STT raconte : « Désormais, j'écoutais en cours et je réfrénais mon agressivité(...). Nous fûmes conviés à Sciences Po pour une réunion d'information. Nous avions fait auparavant une visite des locaux. Qui l'eût cru ? Moi foulant le sol de l'un des plus prestigieux établissements de France ! Pas mes professeurs de primaire ni de collège en tout cas. (...) Voilà le bilan en fin d'année, pour moi qui avais commencé par haïr les études et qui étais toujours prêt pour un mauvais coup. Je me retrouvais avec deux options pour la rentrée prochaine : soit Sciences Po, soit une prépa HEC ».

Des enseignants ont pu témoigner de la dynamique de travail suscitée par les conventions au sein même des établissements scolaires. La perspective de la sélection a conduit des élèves absentéistes à retrouver le chemin de l'Ecole et *in fine* leur a permis de sauver leur baccalauréat. Des lycéens d'un niveau correct, sous l'effet de l'émulation, redoublent d'efforts et obtiennent des mentions qu'ils jugeaient auparavant hors de leur portée. Lors des deux premières années de sélection, les jurys de Sciences Po n'avaient pu admettre aucun étudiant titulaire d'une mention Très Bien au baccalauréat. Ils sont quatre dans ce cas en 2003 pour 37 reçus, cinq en 2004 et en 2005, respectivement pour 45 et 57 reçus.

- **Les conventions rendent concrets des modèles de réussite qui passent par les études** dans des environnements où ils étaient devenus trop rares pour rester crédibles. Chaque année les étudiants admis à Sciences Po reviennent dans leur lycée d'origine et témoignent de leur parcours. Ils contribuent ainsi à réduire le phénomène d'autocensure résumé par la formule « *Sciences Po, ce n'est pas pour moi* ». L'analyse des résultats de la procédure d'admission permet de constater la **réduction du phénomène d'autocensure à plusieurs niveaux** :
 - ✓ **Pour les couches sociales les plus défavorisées** : les enfants de chômeurs, d'employés et d'ouvriers représentent chaque année entre 50 et 70% des admis. Le taux de CSP défavorisées parmi les admis est comparable à celui enregistré dans les lycées généraux et techniques ayant les plus fort taux de CSP défavorisées en France (de 50 à 79%). Il est de très loin supérieur à celui connu dans le premier cycle de l'Université (29%).

- ✓ **Pour les populations masculines.** La difficulté à motiver les lycéens pour les études, plus que les lycéennes, dans les établissements difficiles, est connue. Le sport dans le meilleur des cas, parfois des petits boulots, très souvent la rue sont les concurrents les plus directs de l'institution scolaire. Lors des deux premières années de mise en œuvre des conventions, les jeunes filles étaient à l'avant-garde du dispositif et ont représenté environ 70% des candidats comme des admis. En 2003, elle ne représentaient plus que 56% des candidats et 48,5% des admis. En 2004, elles sont encore les deux tiers des candidats et des admis.
 - ✓ **De la part des étudiants issus de l'immigration.** Les enfants ayant au moins un parent né hors de France représentaient les 3/5^{ème} des admis en 2002. Ils sont les deux tiers en 2003 comme en 2004.
- **Des effets très bénéfiques dans les lycées.** Les proviseurs et les enseignants estiment que les « *conventions ont suscité une dynamique de travail* » dans leur établissement et ont notamment permis d'améliorer les résultats au baccalauréat. De nombreuses candidatures spontanées parviennent régulièrement à Sciences Po. Des équipes pédagogiques défendent leur candidature en affirmant que l'entrée dans le dispositif permettrait à leur établissement de « *virer du bon côté* » à un moment où le moral du lycée et son avenir paraîtraient particulièrement précaires. Marc VIGIE, IA-IPR de l'**Académie de Versailles** conclut en janvier 2004 une note sur l'évaluation du dispositif dans cette Académie. « *Ce premier bilan est donc très favorable. Les dividendes pédagogiques, psychologiques et sociaux, sont des plus appréciables. La satisfaction d'avoir contribué à l'intégration de certains de leurs élèves à Sciences Po alors même que beaucoup en ignoraient jusqu'à l'existence, et cela dans le respect des principes de la méritocratie républicaine, est évidemment pour les établissements une magnifique récompense des efforts consentis.* » (Cf document joint *Conventions Education prioritaire Académie de Versailles-Sciences Po*). L'exemplarité et la dynamique de travail ainsi suscitées ont conduit le **Rectorat de Créteil** à diffuser un document de six pages comportant essentiellement des témoignages d'étudiants ayant participé aux procédures de sélection.

Quels sont les Etablissements éligibles pour signer une convention avec Sciences Po ?

Tout lycée situé sur le territoire national, qu'il soit public, privé sous contrat d'association avec l'Etat ou sans contrat d'association avec l'Etat, est susceptible de rejoindre le partenariat à condition de répondre à l'un au moins des critères objectifs suivants de la politique d'éducation prioritaire menée par l'Etat :

- être classé en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), en Réseau d'Education Prioritaire (REP), en Zone sensible ou en Zone de prévention de la violence, au sein des dispositifs mis en œuvre par l'Etat,

ou

- compter parmi les lycéens de l'établissement une part d'élèves de PCS (Professions Catégories Socio-professionnelles) dites « défavorisées »¹, supérieure de 70 % au moins à la moyenne nationale

ou

- compter une part de lycéens issus de collèges classés en ZEP, en REP, en Zone sensible ou en zone de prévention de la violence, au sein des dispositifs mis en œuvre par l'Etat, supérieure à 60%.

- **Gagner la bataille de la modernité et de la laïcité.** En permettant à des jeunes qui en étaient exclus de fait de poursuivre des études supérieures sélectives, les conventions contribuent à l'émancipation culturelle et sociale de populations particulièrement vulnérables et menacées par toutes les formes du radicalisme. Plusieurs étudiants ont fait part de pressions exercées par certains membres de leur entourage qui visaient à les décourager de poursuivre leurs études à Sciences Po.
- **Des études ambitieuses en dépit de grandes difficultés.** Plusieurs cas témoignent à la fois du dévouement de certains jeunes gens et du défi qui consiste à poursuivre des études supérieures exigeantes alors que la famille vit dans des conditions d'une précarité extrême. Des exemples de ce type ne sont pas majoritaires mais sont suffisamment nombreux et alarmants pour ne plus paraître exceptionnels.
- **Une intégration réussie à Sciences Po.** Des signes encourageants de réussite sont donnés par la qualité de l'intégration de ces étudiants au sein de Sciences Po. Cette intégration se mesure à leur **engagement au sein de l'institution**, notamment au Bureau des élèves ou dans les diverses associations. Ainsi, aujourd'hui, le Secrétaire général de l'Association sportive de Sciences Po est un étudiant CEP. En 2002, neuf étudiants sur les trente-trois admis avaient été élus délégués de leur classe dès la rentrée. **En 2003-2004, chiffre record, ils sont vingt sur trente-sept à être élus délégués.** Ces résultats témoignent à la fois de leur investissement personnel et de la confiance que leur donnent leurs condisciples. **Répondant à un questionnaire qui leur était proposé en février 2003, les 33 étudiants CEP de première année ont répondu à l'unanimité se sentir « assez, bien ou très bien intégrés » à Sciences Po et sont même neuf sur dix à se déclarer « bien ou très bien intégrés ».** Les étudiants CEP de deuxième année se déclarent à l'unanimité bien ou très bien intégrés. A la question « *Vous sentez-vous différents des autres étudiants de Sciences Po ?* » les étudiants de première année répondent à 50% oui et à 50% non. Les étudiants de la première promotion avaient répondu dans les mêmes proportions « *oui* » et « *non* » un an auparavant. En deuxième année, ils répondent à l'unanimité « *non* ». Ces résultats montrent une excellente intégration dès le début du cursus, pleinement confirmée et amplifiée après seulement un an de scolarité.
- **Cette intégration est d'autre part renforcée par la réussite universitaire de ces étudiants.** Une fois à Sciences Po, ils obtiennent des résultats académiques comparables aux étudiants entrés par d'autres procédures d'admission : 9 étudiants sur dix passent directement dans l'année supérieure ; dès l'année universitaire 2003-2004, 5 des 37 admis en juillet 2003 s'étaient classés dans le premier décile de leur promotion à un ou plusieurs des trois modules à examen final. La première de la promotion en Histoire (sur 255 étudiants de première année), avec 18/20 en contrôle continu et 18/20 à l'examen final est une étudiante mosellane issue d'un lycée conventionné. Les résultats excellents se confirment d'année en année.

Les cinq piliers de la réussite

Voici, pour Sciences Po, les facteurs et moyens qui ont rendu possible le succès de cette expérience.

Les cinq piliers de la réussite

Premier pilier : des passerelles entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Les étudiants de Sciences Po vont dans les lycées dans le cadre de projets collectifs évalués pour l'obtention du diplôme et organisent des actions communes avec les lycéens des établissements sensibles. Réciproquement, 600 lycéens se rendent chaque année à Sciences Po pour assister à des cours, rencontrer des étudiants et des professionnels de différents secteurs d'activité. Au delà des épreuves de sélection, l'intérêt pour tous les lycéens est de pouvoir se questionner concrètement sur leur orientation après le Bac et sur leur avenir professionnel. Des équipes d'analystes de Sciences Po vont également dans les lycées, et, en lien avec les équipes enseignantes qui le souhaitent, aident les élèves à travailler leur prise de parole en public devant caméra vidéo. Les prestations orales sont ensuite analysées collectivement. Là aussi, l'enjeu dépasse l'entrée à Sciences Po et vise à rendre les étudiants plus confiants en eux-mêmes et mieux aptes à se projeter dans la vie sociale et professionnelle. **Ces passerelles se construisent par des actions pragmatiques respectueuses des initiatives locales.** Chaque lycée est libre d'articuler comme il l'entend les actions liées au dispositif CEP à son projet d'établissement. Les seuls cadres donnés concernent les échéances et les modalités des épreuves de sélection. Chaque année deux réunions bilan rassemblent à Sciences Po les équipes des lycées et les membres du comité d'évaluation composé notamment d'inspecteurs généraux de l'Education Nationale et de cadres dirigeants d'entreprise.

Deuxième pilier : une sélection rigoureuse. La sélection intervient le plus tard possible, au printemps de l'année de Terminale. La première phase, l'admissibilité, est déléguée au chef d'établissement et aux enseignants des lycées. Les enseignants retrouvent ainsi la mission des instituteurs de la Troisième République qui étaient amenés à repérer des personnalités et des potentiels chez des élèves qu'ils accompagnaient et proposaient pour des bourses d'études au lycée. Chaque candidat, dans le cadre des conventions, soutient une revue de presse réalisée en autonomie. Les résultats scolaires de la Seconde à la Terminale, examinés minutieusement, fondent également la décision du jury. Si le candidat admissible obtient le Bac dès le premier groupe d'épreuves, il est autorisé à se présenter à l'oral d'admission. Il s'agit alors d'un entretien de 30 à 40 minutes devant un jury composé de cinq personnalités (Professeurs des Universités, Hauts Fonctionnaires, cadres dirigeants d'entreprise, enseignants et membres de la direction de Sciences Po, personnalités invitées).

Troisième pilier : l'intégration. Les élèves admis dans le cadre des Conventions bénéficient, avec les autres étudiants admis en première année dès le mois de juillet, d'un stage d'intégration de trois semaines en septembre. Pendant les trois premiers mois de leur scolarité, ils peuvent également choisir d'avoir un tuteur qui leur servira de personne référente, le temps de passer le cap de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur.

Quatrième pilier : le soutien matériel et financier. Les élèves admis peuvent, sur critères sociaux et financiers, bénéficier d'une bourse de mérite du Ministère de l'Education Nationale, d'une place en chambre double à la cité internationale universitaire de Paris, d'une aide au logement et, la première année, d'une bourse de livres d'une valeur de 500 euros, également proposée à d'autres élèves boursiers de Sciences Po.

Cinquième pilier : la réussite par l'exemple. C'est le moment le plus important. Celui où les élèves admis à Sciences Po peuvent retourner dans leur lycée d'origine et témoigner de leur parcours de réussite par les études. C'est grâce à leur exemple que l'effet de levier s'opère dans les lycées.

Les CEP ont conduit à une véritable prise de conscience

L'enjeu de la mixité sociale et culturelle dans l'enseignement supérieur sélectif est suffisamment crucial pour que l'action pilote entreprise par Sciences Po ait provoqué un déchaînement médiatique à ses débuts. Cette réaction médiatique, parfois épidermique, est en tout cas le signe que **la question de l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur sélectif est incontestablement au centre des préoccupations de nombreux citoyens.**

Après quatre ans de mise en œuvre, les signes de réussite sont très encourageants. Pour autant, les réponses au problème soulevé sont diverses et toutes intéressantes

- **Le programme fait école dans les grandes écoles.** Plusieurs dizaines de grandes écoles et d'établissements d'enseignement supérieur ont annoncé qu'ils allaient mettre en place des dispositifs de tutorat et d'accompagnement des lycéens durant les trois années qui précèdent le baccalauréat. C'est ainsi le premier volet du dispositif « Conventions Education Prioritaire », repris par l'Essec en 2003, qui est maintenant adopté. Cinq ans après, c'est la reconnaissance par les établissements d'enseignement supérieur sélectif de leur part de responsabilité dans le phénomène de reproduction sociale des élites et de cloisonnement du système éducatif. Conscients des limites d'une action qui prévoit de n'épauler que 4 ou 5 lycéens sélectionnés dès la Seconde dans des établissements qui peuvent compter 1500 à 2000 élèves, d'autres établissements d'enseignement supérieur sélectif, comme l'Institut d'Etudes Politiques de Lille, ont décidé d'adopter l'intégralité du programme « Conventions Education Prioritaire ». Celui-ci présente l'originalité d'être ouvert à tous les élèves du lycée et ce, jusqu'à la fin de leur scolarité, au printemps de l'année de Terminale, moment de la procédure d'admissibilité. C'est en effet un enjeu fondamental du partenariat avec les lycées sensibles, qui avait été identifié dès 2001, que de susciter, dans le cadre des conventions avec Sciences Po, une dynamique de travail, non pas seulement pour une poignée d'élèves choisis dès l'âge de quinze ou seize ans, mais dans tout l'établissement.

- **Les entreprises s'engagent.** Il y a donc une vraie demande de leur part pour plus de mixité et de diversité dans leurs recrutements. Elles sont d'ailleurs souvent en avance sur l'enseignement supérieur. Elles y ont un intérêt économique mais le font parfois aussi en tant « qu'entreprise citoyenne » engagées pour quoi pas dans le développement durable (qui comporte des volets environnementaux mais aussi sociaux). Parmi les entreprises partenaires, on trouve **Accor, Areva, BNP Paribas, CDC IXIS Asset Management, Deloitte, EDF, Ernst & Young, France Télévisions, HSBC, l'Oréal, Schlumberger, SFR Cégétel, la SNCF, Self-Trade, Suez, Total, Unilever-France,** pour n'en citer que quelques-unes.

Un développement continu. Notre expérience a suscité une forte demande et s'étend désormais aux **Académies de Guadeloupe, de Lyon, Montpellier, Versailles, Créteil, Lille, Poitiers et Nancy-Metz. En partenariat avec l'Institut d'Etudes Politiques de Lille dont le Conseil d'Administration a voté une résolution en ce sens le 15 janvier 2005, c'est toute la région Nord-pas-de-Calais** qui est potentiellement concernée. Beaucoup de lycées veulent nous rejoindre. C'est un formidable encouragement qui souligne l'importance de l'enjeu.

Procédure d'admissibilité

Principe :

elle est conduite par les équipes pédagogiques des lycées.

Qualités attendues des candidats :

curiosité intellectuelle, capacité d'adaptation, capacité de travail, investissement personnel / motivation, maîtrise de l'écrit.

Constitution d'un dossier de presse :

Les étudiants constituent un dossier de presse sur le thème de leur choix. La période de référence (six semaines) est fixée par chaque lycée.

Les lycéens complètent ce dossier par une synthèse (jusqu'à deux pages dactylographiées) et une réflexion personnelle (jusqu'à trois pages dactylographiées).

Epreuve orale :

Le lycéen défend son dossier et ses motivations face à un jury interne au lycée.

Sélection :

Le jury du lycée sélectionne les candidats qu'il présente à Sciences Po et motive son avis. Les décisions d'admissibilité sont prises avant la fin du mois d'avril. Les dossiers d'admissibilité sont adressés à Sciences Po la première semaine du mois de mai.

Procédure d'admission

Principe :

elle s'effectue à Sciences Po Paris, après les épreuves écrites du baccalauréat.

Dossier de candidature :

adressé en deux exemplaires à Sciences Po, il comprend :

- le dossier de presse dans l'état où il a été présenté au jury d'admissibilité ;
- les bulletins de la seconde à la terminale ;
- une copie de bac blanc ;
- la fiche d'admissibilité rédigée par le jury de l'établissement sur le candidat ;
- La fiche comportant la question sur le parcours personnel du candidat et la question ouverte, dûment complétée ;
- les résultats du baccalauréat sont joints au dossier début juillet.

Epreuve d'admission :

Elle a lieu début juillet à Sciences Po, après les résultats du premier groupe d'épreuves du baccalauréat. Elle consiste en un entretien oral de 30 à 40 minutes environ.

Si le dossier de presse peut donner lieu à un dialogue entre le candidat et le jury, la majeure partie de l'entretien concerne des questions de société et d'actualité ou encore le parcours du candidat. Il peut d'autre part être demandé à l'étudiant de réagir à un document d'accès rapide au cours de l'entretien. L'épreuve d'admission est un oral de réflexion et de personnalité, il ne vise pas à déstabiliser le candidat. Il doit lui permettre de mettre en valeur des qualités de réflexion, d'argumentation et de curiosité intellectuelle.

Une prépa, une grande école de gestion : pourquoi pas moi ?

1. Objectifs du programme

- Accroître les chances de jeunes originaires de milieux défavorisés, scolarisés dans des quartiers en difficulté et relevant de la politique de la ville, de poursuivre des études supérieures en classe préparatoire en vue d'intégrer une grande école de commerce et de gestion, en les accompagnant dès la classe de seconde au cours de leurs années lycée
- Réhabiliter la valeur du travail et de l'effort auprès de jeunes issus de certaines catégories de la population, en offrant un développement personnel à chaque élève participant au programme qui lui sera utile quel que soit son choix d'études post-bac
- Eviter de reproduire un système de recrutement qui prive les grandes écoles de talents qui tardent à s'épanouir du fait de blocages sociaux et qui les empêche de bénéficier de la diversité sociale de notre société,
- Permettre aux futurs diplômés des grandes écoles une confrontation directe avec une réalité plus large de la société dans laquelle ils évolueront, afin d'en favoriser une connaissance sous l'ensemble de ses facettes et une meilleure compréhension.

2. Pourquoi l'Essec et en son sein l'Institut des Villes et du Territoire (IVT)

- L'Essec accorde, depuis de nombreuses années dans ses enseignements et dans ses activités de recherche, une place importante au développement des villes et du territoire, à la gestion de l'intérêt général et au partenariat public privé. Cet intérêt académique marqué a conduit à la création au sein de l'Essec d'un pôle d'expertise sur ces questions, regroupant de nombreux partenaires: **L'Institut des Villes et du Territoire**. Cet institut, dirigé aujourd'hui par les professeurs Franck Vallerugo et Thierry Sibieude, a été à l'initiative de ce programme et le porte donc aujourd'hui.

- L'Essec a une tradition humaniste et d'innovation pédagogique qui la prédestinait à prendre cette initiative (ex : apprentissage cadre, choix de parcours individualisés pour les étudiants, création d'un département environnement et d'une chaire d'entrepreneuriat social).
- L'Essec souhaite développer des liens avec son environnement immédiat afin de permettre une intégration plus harmonieuse au sein de la communauté Cergy-Pontaine. Les lycées de l'agglomération de Cergy-Pontoise constituent à cet égard des partenaires privilégiés.
- L'Essec veut prouver qu'il n'y a pas de fatalité inexorable à la reproduction des schémas sociaux, et qu'à condition de s'en donner les moyens, les jeunes des milieux défavorisés peuvent prétendre, dès l'instant qu'ils en ont les capacités intellectuelles, intégrer les meilleures écoles de commerce et de gestion
- L'Essec souhaite contribuer à la mise en œuvre d'actions visant à élargir le recrutement des grandes écoles à des publics plus larges, en excluant toute politique de quotas

3. Les partenaires du programme

- **La Délégation Interministérielle à la Ville** : les acteurs de la politique de la ville mobilisent et apportent les financements nécessaires à la mise en œuvre chaque année du programme. Ils mobilisent également en tant que de besoin leurs réseaux d'opérateurs ou de services institutionnels à l'échelle de la ville, du département, de la région ou de l'Etat susceptibles de contribuer à la réussite du projet.
- **L'Inspection d'Académie**, veille, avec le lycée, à la bonne articulation entre le cursus et les principes de fonctionnement de l'Education Nationale.
- **L'Essec via l'Institut des Villes et du Territoire**, mobilise un professeur membre du corps professoral permanent (Thierry Sibieude, responsable du département environnement et directeur de l'IVT) responsable pédagogique du programme, des étudiants tuteurs pour accompagner les lycéens durant le cursus, et un chef de projet chargé de coordonner et d'animer leur action. Un comité de pilotage interne rassemble en outre des compétences diversifiées, permettant une bonne utilisation des ressources de l'école (département relation entreprises, suivi des étudiants, évaluation ou communication...).
- **Les lycées volontaires** sont situés dans des quartiers éligibles à la politique de la ville dans le quart Nord Ouest parisien pour des raisons de proximité géographique avec l'Essec implantée à Cergy. Le projet est naturellement placé sous la responsabilité du proviseur de chaque lycée. Le lycée est l'opérateur principal de la sélection des 5 à 7 lycéens de seconde. Il désigne au moins deux professeurs tuteurs, chargés d'accompagner plus spécifiquement les élèves concernés tout au long du cursus, de faire le lien avec leur environnement scolaire et péri-scolaire (conseiller d'orientation...), et de participer à la phase d'évaluation individuelle. L'équipe du lycée travaille en partenariat avec le chef de projet Essec. C'est aussi elle qui assure le lien avec les familles des lycéens concernés. Enfin, elle veille à l'existence, au sein de la communauté scolaire, d'un climat favorable à la mise en place du programme.
- **Des familles et des élèves volontaires** de chacun des lycées (les résultats scolaires doivent être bons ou très bons, l'origine sociale et professionnelle de la famille doit être modeste ou très modeste). Les familles sont étroitement associées dès l'origine et le seront tout au long du programme

4. Une approche fondée sur le respect des responsabilités et compétences de chacun

- Un choix des lycées partenaires réalisé par les sous-préfets à la Ville et les Inspecteurs d'Académie
- Une sélection des lycéens faite par les proviseurs et validée par l'Essec : 7 critères communs à tous les lycées (*appartient à la classe de seconde, est issu d'une famille ne pouvant pas lui apporter l'ensemble du capital financier, social ou culturel nécessaire, mais sans une problématique familiale et personnelle trop lourde pour s'investir, est motivé pour participer au projet, accepte et a la possibilité de consacrer un temps conséquent au projet, pendant et hors période scolaire, montre de réelles capacités scolaires, possède un goût prononcé pour le savoir ou l'apprentissage*) ont été déterminés. Les modalités de la sélection sont restées souples et adaptées aux spécificités de chaque lycée (*lettres de motivation, entretiens individuels, entretiens en groupe, réunion d'information avec les parents...*)
- Un programme conçu ensemble afin de garantir la diversité des regards et de favoriser une bonne appropriation du programme par chacun des acteurs et la prise en compte de spécificités de chacun des lycées partenaires : il ne s'agit pas de rechercher le plus petit dénominateur commun entre ceux-ci mais de favoriser des innovations en prenant en compte les risques de blocage et les éventuels freins au bon déroulement du programme et à son efficacité maximale (remise en cause d'un projet destiné à un petit nombre, sentiment de remise en cause de leur légitimité par les professeurs du lycée voire d'intrusion dans leur domaine réservé, lenteurs du fonctionnement administratif, crainte des jeunes de se singulariser en se distinguant du groupe, craintes des familles, limites réglementaires liée à la responsabilité des proviseurs ou à l'engagement des fonds publics, ...)
- Une implication de tous les acteurs de la communauté éducative dans le cadre d'un engagement mutuel fort pour la mise en œuvre du programme : trois contrats différents mais complémentaires sont mis en place : DIV – Essec/IVT, Essec/IVT – lycée, Parents et élèves – lycée – Essec/IVT
- Le recours à des experts pour permettre d'atteindre au mieux les objectifs pédagogiques du programme

5. Un accompagnement individualisé

- Garantir un soutien permanent des lycéens dans le cadre d'un double tutorat réalisé par deux professeurs du lycée d'origine et par un étudiant de l'Essec par groupe de 5 à 7 lycéens, formé pour ce faire
- Garantir une fluidité optimale de l'information entre les acteurs (les proviseurs des lycées, les professeurs tuteurs choisis dans les lycées, les tuteurs étudiants de l'Essec, le coordinateur chef de projet Essec, le professeur du corps professoral permanent de l'Essec responsable du projet) pour obtenir un accompagnement des lycéens le plus efficace possible
- Placer les lycéens en situation de progrès personnels constants et d'amélioration personnelle permanente en termes de connaissances comme de comportements

6. Des objectifs pédagogiques pour amener les lycéens à développer compétences et comportements nouveaux

- Se sentir légitime : avoir une meilleure connaissance de ses capacités et des possibilités qui s'offrent, sous réserve de réaliser les efforts nécessaires
- Développer des comportements et compétences attendus pour réussir le concours d'entrée dans une école de gestion, puis pour assumer avec succès une fonction d'encadrement dans une entreprise : *aisance verbale* (capacité à exprimer un point de vue, à l'argumenter et à le défendre), *ouverture d'esprit* (accroître ses connaissances livresques et culturelles), *faculté d'adaptation* (intelligence des situations), *sociabilité* (compréhension des codes sociaux) et *sens des responsabilités* (capacité à élaborer un projet personnel dans la durée)
- Renforcer et accroître sa capacité à assimiler des connaissances à un rythme plus élevé que celui du lycée
- Posséder une meilleure compréhension du monde de l'entreprise et de l'avenir professionnel qu'il offre
- Acquérir une meilleure compréhension des filières du système scolaire menant aux grandes écoles ou aux écoles de commerce et de gestion

7. Un programme qui complète et va au delà de ce qui est fait au lycée

- Un programme **exigeant** (chacun doit aller au maximum de son potentiel sans préjuger au départ de l'importance de ce potentiel), **mais bienveillant** (chaque élève doit "garder le sourire" et s'épanouir dans la sérénité la plus grande possible).
- Un programme qui apporte aux participants les connaissances et le capital culturel qu'ils ne peuvent trouver par eux-mêmes ou au sein de leur environnement familial et qui leur ouvre ou qui légitime des perspectives nouvelles et plus élevées
- Un programme qui prépare et entraîne à l'effort important d'acquisition de connaissances exigé en classe préparatoire : il s'agit de légitimer la valeur travail et de développer le goût et les capacités d'effort.
- Un programme qui apporte les outils et les méthodes pour améliorer les chances de réussite à un éventuel concours.

8. Des modalités pédagogiques différentes

- Une progression pédagogique, fondée sur la fixation d'objectifs à atteindre, dans le cadre de modules de 12 heures, suivant **trois** étapes: des modules de **sensibilisation** (année 1 du programme), des modules de **compréhension** (année 2 du programme), des modules de **approfondissement** (année 3 du programme)
- Des modalités pédagogiques qui permettent des contacts et des rencontres dont les lycéens n'auraient jamais pu bénéficier autrement
- Des modalités pédagogiques qui offrent aux lycéens un regard différent et nouveau sur le monde qui les entoure, et qui développent leur ambition (au sens de « passion de réussir un objectif le plus élevé possible »)

- Des modalités pédagogiques qui stimulent le travail en groupe et en équipe dans le cadre d'un projet d'année qui sera réalisé par chaque lycée et donnera lieu à soutenance face à un jury et en présence de l'ensemble des lycéens, des étudiants tuteurs et des professeurs tuteurs
- Des modalités pédagogiques prévoyant une alternance entre moments collectifs et moments individuels, comprenant des temps en entreprise, des temps au sein de l'école Essec mais aussi des temps à l'extérieur (source de capital culturel et social), dans le cadre de rendez-vous hebdomadaires (1/2 journée) ou de séances plus intensives (journées bloquées).
- Des modalités pédagogiques veillant à valoriser la démarche des lycéens, à intégrer leurs familles dans le processus

9. Un programme de 100 heures découpé en 7 modules en classe de seconde (année de sensibilisation)

- Les outils et la méthodologie (12 heures), assuré par les étudiants tuteurs
- Les connaissances de culture générale supplémentaires (12 heures), assuré par le "Théâtre 95"
- Les techniques d'expression (12 heures), assuré par le "Théâtre 95"
- Le comportement en société (12 heures), assuré par un sociologue
- La découverte de l'entreprise et des métiers de la gestion (12 heures), assuré par les étudiants tuteurs
- La découverte de l'Essec et de l'enseignement supérieur de gestion (6 heures), assuré par les étudiants tuteurs
- Le projet d'année (24 heures), encadré par les étudiants tuteurs
- Sessions collectives et entretien avec le professeur tuteur (10 heures)

Le programme et le calendrier de l'année 2003 sont joints en annexe.

Ces modules seront prolongés au cours des années de 1^{ère} (modules de compréhension) et de terminale (modules d'approfondissement) dans le cadre d'une enveloppe horaire de 140 heures par an.

10. Le rôle des étudiants tuteurs

Les étudiants tuteurs sont formés par un professeur spécialiste de la dynamique de groupe et de l'animation à raison de 3 séances de 2 heures par groupe de 12

Le document qui a été remis aux étudiants tuteurs est joint en annexe.

11. Le rôle des professeurs tuteurs

Les professeurs tuteurs sont sélectionnés par le lycée selon des modalités qui incombent au lycée.

Le document qui a été remis aux professeurs tuteurs est joint en annexe.

12. L'évaluation de l'efficacité du programme

Le programme étant expérimental, la gestion du temps doit être maîtrisée notamment en termes de communication afin d'éviter les effets d'annonce qui pourraient s'avérer contre productifs. Une communication sera réalisée sur la base du premier bilan et des premiers résultats concrets et tangibles, si ceux-ci sont positifs et correspondent à ce qui est attendu. Une visite conjointe du ministre délégué à la ville et du ministre de l'éducation nationale est prévue en mai à l'Essec.

Il est impossible d'ignorer que certains lycéens n'auront peut être pas la possibilité de suivre l'ensemble du cursus, pour des raisons qui leur seront propres, et ce malgré toute l'attention qui aura été portée tant à leur sélection qu'à leur accompagnement

Le programme fera donc l'objet d'une évaluation par un professeur expert dans le domaine du développement des compétences, le professeur Alain Bernard, professeur au département Sciences Humaines et sociales de l'Essec et directeur du Centre de Formation des Apprentis. Celui-ci sera assisté par un représentant de la DIV. Les modalités de cette évaluation seront définies au cours du premier trimestre 2003. Néanmoins, tous les partenaires seront sollicités lors du processus d'évaluation.

Il s'agit d'un programme dont les concepteurs prévoient dès l'origine les conditions de la reproductibilité

Le comité de pilotage officiel, qui se réunira trimestriellement, sera le garant de ces quelques principes de fonctionnement.

Compte-rendu conférence mixité sociale à l'ENS

Trois intervenants : Christian BAUDELLOT, Mehdi OURAOUI, Patrick WEIL

13 décembre 2005

Je n'ai repris ici que des éléments de la conférence, disponible en version audio sur le site (Mathilde Gani)

<http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=1003>

Exposé de Christian BAUDELLOT

ENS = élitisme républicain, sélectionner les meilleurs dans un vaste vivier. Or le recrutement social actuel n'offre pas l'image de la diversité sociale. L'école recrute dans un secteur très étroit de la diversité sociale.

Enquête sur 100 ans sur l'origine sociale :

Aujourd'hui : 80% des élèves originaires de familles dont le père est soit cadre supérieur, soit profession libérale soit professeur, 25 % issu d'une famille où les deux parents sont enseignants. Plus de 50% a au moins un des deux parents enseignants, 40 % des élèves venant de 19 départements alimentent 72 % de l'effectif. Les enfants d'agriculteurs, de commerçants, d'artisans, d'ouvriers et d'employés représentent 5% des élèves.

L'ENS n'est pas une exception. Pour Polytechnique c'est exactement la même chose, même s'il y a plus d'enfants de cadres et de chefs d'entreprise, pour l'ENA plus de 90% des élèves sont des enfants de cadre. HEC est relativement la plus démocratique tout en restant dans des zones assez voisines.

Depuis quarante ans, la situation ne s'est pas dégradée ni améliorée. Les jeunes d'origine populaire vers 1950 avaient 25 fois moins de chance qu'un enfant de cadre d'entrer dans les quatre grandes écoles, aujourd'hui 23 fois. Mais depuis les chocs pétroliers le chômage de masse a généré une compétition pour les titres scolaires. Les écarts ont alors fortement cru non pas entre les extrêmes (les jeunes d'origine ouvrière et paysanne ont toujours été très peu nombreux) mais entre les classes moyenne et la petite bourgeoisie. Depuis les années 1970 on note ainsi un effondrement du recrutement provenant des classes moyennes salariées à l'exception des enseignants. Ainsi dans le même moment où on observe un durcissement pour les grandes écoles on note une forte démocratisation de l'université : il y a trente ans les enfants de cadre avaient 28 fois plus de chance que les enfants d'ouvrier d'aller à l'université, aujourd'hui 7 fois. Face à cette démocratisation se sont développées des stratégies de différenciation et donc de compétition pour l'accès aux prépas et aux grandes écoles.

Les idéaux républicains ne sont donc absolument pas remplis, et ce d'autant plus que 23% des élèves trouvent leur conjoint à l'ENS donc reproduction en boucle.

Une spécificité de l'ENS et des grandes écoles par rapport à Sciences po est que le recrutement se fait non pas au niveau du bac mais au niveau BAC + 2? réformer les prépas et aussi recrutement plus tardif d'élèves qui viennent de l'université

Mais peut-on laisser les classes préparatoires telles qu'elles et laisser les concours comme ils sont sans changer l'esprit et les épreuves? Risque d'échec : mener des expériences pilotes dans des lycées dont on sait qu'ils sont « bons » conditionnellement à leur composition sociale, tenter la préparation à un même concours avec le concours BL (plus diversifié et demandant moins de capital culturel que AL par exemple) peut-être aménagé, mais on pourrait aussi concevoir un autre type de concours avec un programme précis.

Mais il existe de nombreux obstacles à toutes ces solutions : il ne s'agit pas seulement de faire de l'exemplarité mais aussi de transformer les choses sur le long-terme, ce qui implique par ailleurs un projet politique avec des politiques publiques sur le logement, ?

Exposé de Patrick WEIL

Le problème est double : discrimination sociale dans le système scolaire et discrimination raciale sur le marché du travail après l'acquisition de diplômes.

Le problème se pose de façon aigüe en France d'autant plus que l'immigration a été le fait de personnes de milieu modeste, contrairement au Canada par exemple qui a privilégié une immigration très qualifiée.

Qu'importer des expériences américaines ?

1. Il faut d'abord noter les effets positifs liés à une dynamique d'entraînement. A ce titre le problème de l'expérience initiée par Sciences po est qu'elle ne touche qu'une minorité de la population, ce qui pose des problèmes d'équité et souligne la nécessité d'apporter une réponse générale.
2. Cependant, l'affirmative action traditionnelle s'applique à des races/ethnies, en prolongeant un système de discrimination/préférence qui existait déjà pour les enfants d'anciens élèves, les sportifs? Or ce cadre est très différent de celui de la tradition française.

Mais un autre système a été mis en place au Texas et en Californie : depuis 2000 les élèves qui sont dans les 10% les meilleurs de leur lycée quel qu'il soit ont droit à l'université : cela a conduit à une diversité très importante et ne porte pas a priori de risque d'effet d'éviction car ce mode de recrutement ne représente que 60% des admis, ce qui laisse encore 40% de sélection sur dossier.

Patrick Weil propose de faire de même en France : 50 à 60% des places de classes préparatoires devraient être proposées aux meilleurs élèves de chaque lycée (7/8%). Cela aurait un impact sur la diversité sociale dans les classes préparatoires mais aussi dans les lycées en modifiant les stratégies des parents.

Ceci serait complémentaire avec un accroissement du tutorat, du soutien aux élèves, avec une modification des épreuves au concours ou des coefficients (en minorant les épreuves valorisant le capital culturel), avec un programme précis.

Ainsi, il semble qu'on ne puisse pas échapper à des évolutions radicales.

La nouvelle procédure de dossiers pour l'accès en classes préparatoires semble plus équitable et on note que dans les classes prépa scientifiques il y a déjà 15% d'élèves de classes populaires. L'impératif

qui se présente aujourd'hui est de mettre un terme à l'absence d'envoi de dossiers pour des classes préparatoires dans certains lycées, ce qui est valable non seulement pour les élèves de ZEP mais aussi pour des lycées de coins excentrés de la France

La question sous-jacente ici est la redéfinition de l'élitisme : qui sont les meilleurs ? La remise en question de l'élitisme traditionnel va émerger de la réflexion.

Il s'agit aussi d'imaginer des passerelles pour les admissibles mais non admis aux grandes écoles.

Exposé de Mehdi OURAOU

Le bac unique est un gage de niveau, donc comment accepter que des élèves avec des niveaux similaires n'aient pas le même destin scolaire ?

- Nécessité de mettre en place un outil statistique pour étudier la mobilité intergénérationnelle : questionnaires anonymes de mobilité
- Besoins d'incitations financières : bourse au mérite, prise en charge privée
- Valoriser des modèles atypiques de réussite sociale : exemplarité, inscrire la diversité dans les têtes
- Sensibiliser aux discriminations passives ou conscientes
- Valoriser la diversité : penser en terme de richesse et pas de handicap

