

Rapport du Groupe Recherche Formation

Remis à M. Olivier DUGRIP

Recteur de l'Académie de Toulouse, le 30 mars 2011.

Ce que « révéler et accompagner les ambitions » veut dire.

Evaluation du programme DISPO 2006-2010

Rapport coordonné par Paul Vinachès, professeur de SES au lycée des Arènes, responsable du Groupe Recherche Formation.

Laure Barrail, enseignante de SES au lycée Jean Jaurès de Carmaux, membre du GRF.

Stéphane Bourdoncle, enseignant d'Histoire Géographie au lycée de Mirepoix, membre du GRF.

Florence Gallier, enseignante de SES au lycée Bourdelle de Montauban, membre du GRF.

Stéphanie Maffre, enseignante d'Histoire-Géographie au lycée Bourdelle de Montauban, membre du GRF.

Jean-Pierre Malrieu, enseignant de SES au lycée Berthelot, membre du GRF.

Laurent Pertusa, enseignant de lettres au lycée Jean Jaurès de Carmaux, membre du GRF.

Olivier Philippe, maître de conférences en science politique à Sciences Po Toulouse, expert associé au GRF.

Elise Cruzel, doctorante en science politique au LaSSP, Sciences Po Toulouse.

Mélanie Duval, étudiante en M2, « Politiques Discriminations Genre », Sciences Po Toulouse.

Les étudiants du Master « Politiques et discrimination sociale » 2009, Sciences Po Toulouse.



Rapport du Groupe Recherche Formation

Remis à M. Olivier DUGRIP

Recteur de l'Académie de Toulouse, le 30 mars 2011.

Ce que « révéler et accompagner les ambitions » veut dire.

Evaluation du programme DISPO 2006-2010

Rapport coordonné par Paul Vinachès, professeur de SES au lycée des Arènes, responsable du Groupe Recherche Formation.

Laure Barrail, enseignante de SES au lycée Jean Jaurès de Carmaux, membre du GRF.

Stéphane Bourdoncle, enseignant d'Histoire Géographie au lycée de Mirepoix, membre du GRF.

Florence Gallier, enseignante de SES au lycée Bourdelle de Montauban, membre du GRF.

Stéphanie Maffre, enseignante d'Histoire-Géographie au lycée Bourdelle de Montauban, membre du GRF.

Jean-Pierre Malrieu, enseignant de SES de SES au lycée Berthelot, membre du GRF.

Laurent Pertusa, enseignant de lettres au lycée Jean Jaurès de Carmaux, membre du GRF.

Olivier Philippe, maître de conférences en science politique à Sciences Po Toulouse, expert associé au GRF.

Elise Cruzel, doctorante en science politique au LaSSP, Sciences Po Toulouse.

Mélanie Duval, étudiante en M2, « Politiques Discriminations Genre », Sciences Po Toulouse.

Les étudiants du Master « Politiques et discrimination sociale » 2009, Sciences Po Toulouse.

« Quand on voit d'où ils viennent, on se demande qu'est-ce qu'ils peuvent bien faire ici ? Il faut pas s'attendre à des miracles ! »

Propos d'un responsable syndical entendu en salle des professeurs d'un lycée toulousain par un enseignant référent à propos d'élève de seconde générale issus de collèges ZEP.

« Pour une fois qu'être noir et pauvre me servira à quelque chose, bien sûr que votre projet m'intéresse ! »

Elèves de terminale ES d'un lycée d'une ville moyenne.

« Je crois que surtout ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un déficit de confiance en soi, chez nous et aussi, enfin moi j'ai remarqué ça. Mais je sais pas si c'est une réflexion qui est partagée. J'ai remarqué que quand on est de milieu modeste, être ambitieux, c'est presque pas moral, enfin y a une espèce de pudeur, une espèce de gêne à dire qu'on a de l'ambition quand on est de milieu modeste »

Elève de Terminale dans un lycée d'une petite ville, cité dans Duval (M.) *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO, le dispositif égalité des chances de l'IEP de Toulouse*, mémoire de M2, sous la direction d'O. Philippe, Sciences Po Toulouse, juin 2010, p.46.

« Porter à la conscience des mécanismes qui rendent la vie douloureuse, voire invivable, ce n'est pas les neutraliser ; porter au jour les contradictions, ce n'est pas les résoudre. [...] Constat qui malgré les apparences n'a rien de désespérant : ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir le défaire. »

Pierre Bourdieu, « Post-scriptum » in *La misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993, p.1453-1454.

Remerciements

M. Le Recteur pour son intérêt et son soutien

Éric Dupuy et Béatrice Blanchard pour leur travail, leur implication, leur conseil et leur intérêt.

Les inspecteurs d'Académie de l'Ariège, de l'Aveyron, de Haute-Garonne, du Gers, du Lot, des Hautes-Pyrénées, du Tarn, et du Tarn-et-Garonne pour leur intérêt et leur soutien.

Madame Veyer, IA-IPR de SES, pour son soutien à la demande de création du GRF.

Les proviseurs, les équipes pédagogiques et les élèves qui prennent part au programme pour leur intérêt et leur implication : Les Arènes, Berthelot, Raymond-Naves, Jean-Lurçat, Léo - Ferré, Raymond-Savignac, Jean-Jaurès, Victor-Hugo, Las Cases, Claude-Nougaro, Bourdelle, Mirepoix, Castella, Théophile-Gautier, Marie-Curie et Alain Fournier.

Laure Ortiz, directrice de l'IEP et Philippe Raimbault, directeur de l'IEP, les équipes pédagogiques et administratives ainsi que les étudiants-tuteurs pour leur concours dans la mise en œuvre du programme.

Les étudiants du master pour leur concours dans la collecte des données.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	6
Introduction	7
La question de la démocratisation de l'accès à Sciences Po Toulouse	7
Sciences Po Toulouse, un acteur de la démocratisation.....	8
L'existence d'initiatives locales en faveur de <i>l'égalité des chances</i>	9
Un cadre de réflexion collective : le GRF	10
Chapitre 1. DISPO, un programme « d'égalité des chances » original.....	12
Section 1 : Construire et adapter le programme.	13
Section 2 : Construire une méthodologie d'évaluation du programme.....	24
Chapitre 2. Mettre en œuvre le programme	28
Section 1 : Retour sur la construction de <i>l'égalité des chances</i> comme problème public en France.....	28
Section 2 : Appropriation(s) du programme sur le terrain	34
Section 3 : La mise en œuvre dans les établissements	39
Chapitre 3. Les élèves du programme	55
Section 1 : La question du recrutement des élèves dans le programme	55
Section 2 : Les élèves face au recrutement	64
Section 3 : Le public des bénéficiaires.....	78
Section 4 : La question des effets du programme	90
Chapitre 4. Les effets du programme : des résultats remarquables par rapport au public bénéficiaire	93
Section 1 : Des effets quantifiables sur la réussite	93
Section 2 : Des effets sur l'institution scolaire : l'exemplarité du lycée Jean Jaurès de Carmaux	101
Chapitre 5 : Les effets du programme : des résultats différenciés au sein du public bénéficiaire	109
Section 1 : Des inégalités cumulatives : l'existence de corrélations significatives	109
Section 2 : Des inégalités structurantes : de la ségrégation urbaine à la ségrégation territoriale.	127
Conclusion.....	137
Annexes	143
Bibliographie	209
Tables des matières	213

Introduction

Le présent rapport entend rendre compte et évaluer le programme d'égalité des chances mis en œuvre depuis 2006 par Sciences Po Toulouse en direction des élèves de milieux défavorisés de l'Académie de Toulouse. Il est le fruit d'un travail de réflexion collective sur les modalités d'évaluation, sa mise en œuvre concrète, ses résultats et ses enjeux, mené dans le cadre d'un Groupe Recherche Formation qui a rassemblé durant trois ans des enseignants du second degré et des universitaires de Sciences Po.

La question de la démocratisation de l'accès à Sciences Po Toulouse

L'Institut d'Études Politiques de Toulouse a été créé en 1948 afin de former les cadres du secteur public et du secteur privé de la Nation et de développer la recherche en sciences politiques et administratives. Le caractère sélectif des accès à l'IEP a amené l'établissement à s'interroger depuis 1997 sur les effets d'homogénéisation sociale du recrutement et, en amont, aux processus d'autocensure socioculturelle qui sont associés à une « grande école » pour des populations défavorisées. La plus ancienne initiative visait à faire connaître la formation et les conditions d'accès aux élèves des lycées de Midi-Pyrénées au regard du faible nombre de ceux-ci (moins de 20% de l'effectif de l'IEP, et quasi exclusivement originaires de Haute-Garonne) par la mise en place d'un programme d'information et d'organisation de « galops d'essais » en partenariat avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse de 2001 à 2004. Cette expérience a concerné au plus fort du dispositif plus de 600 élèves de terminale de 50 lycées de l'académie.

En ce qui concerne les conditions d'accès, l'IEP a accru de manière sensible le nombre d'étudiants en première année (de 160 en 1997 à 250 aujourd'hui) et mis en place un concours d'entrée en quatrième année qui s'adresse aux étudiants licenciés de l'Université. La réflexion a également porté sur la nature des épreuves et les compétences à détecter. Cette démarche s'est traduite par l'organisation d'un concours commun, d'abord avec l'IEP de Rennes, qui a été élargi à quatre autres établissements (afin d'amoindrir les coûts pour les familles). La mise en place du concours commun a entraîné la collaboration resserrée du « réseau des six » (Rennes, Lille, Strasbourg, Lyon, Aix-en-Provence, Toulouse) en matière de politique de démocratisation commune.

Enfin, cette politique de démocratisation de l'accès s'est accompagnée d'une politique importante d'aides financières aux étudiants de l'IEP, tout le long de leur cursus, financée sur le budget propre de l'établissement.

Sciences Po Toulouse, un acteur de la démocratisation.

Cette réflexion et ces actions menées par l'établissement en matière de démocratisation de l'accès à Sciences Po se sont portées au cours du temps sur la recherche en matière d'inégalités sociales et de discriminations dans le cadre du LaSSP, par l'incitation à traiter de ces questions au niveau des mémoires de recherche de masters, mais également au niveau du doctorat. La mise en place du nouveau diplôme de Sciences Po en 2007 s'est donc naturellement traduite par la mise en place d'une formation de master (Politique, Discriminations, Genre) qui a pour vocation de former les futurs responsables de la mise œuvre des politiques de diversité et de non discrimination, tant dans les secteurs privé que public ou associatif.

Sciences Po est devenu ainsi un acteur et une ressource en matière de recherche et de formation, reconnu par les autres acteurs de la lutte contre les discriminations et de la promotion de la diversité, que ce soit par les entreprises, les ONG ou les pouvoirs publics. Des partenariats actifs ont été noués avec l'Acsé¹ en matière de recherche et d'organisation de manifestations, une convention a été signée avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse, qui favorise notamment la recherche sur le système éducatif, des liens ont été noués avec le TGI et le Procureur de la Cour d'appel de Toulouse, avec la Ville de Toulouse, pour la mise en place de l'Observatoire des discriminations, par la production d'études et par une participation aux travaux de la coalition des villes contre le racisme (ECCAR) sous l'égide de l'UNESCO.

L'IEP de Toulouse est devenu un partenaire actif de l'action publique en matière de lutte contre les inégalités et les discriminations. C'est ainsi que l'établissement a signé des conventions avec l'ENA et les IRA dans le cadre de la mise en place des classes préparatoires intégrées. Sciences Po participe également à une initiative de préparation aux concours administratifs pour de jeunes diplômés de milieux défavorisés en partenariat avec la Préfecture de Région, l'AFIJ et le CNFPT.

1. Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances, créée par la loi sur l'égalité des chances en 2006.

Dans cette dynamique, il semble logique que Sciences Po Toulouse soit devenu, le 14 décembre 2010, le premier établissement d'enseignement supérieur de la région Midi-Pyrénées signataire de la Charte de la diversité².

C'est dans ce contexte que l'on peut expliquer que l'IEP soit devenu un acteur de la démocratisation de l'enseignement supérieur dans l'optique de la « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »³ de 2005 et de la réponse aux appels à projets de promotion de l'égalité des chances en application de la Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et que, dans le prolongement de ces politiques, l'établissement ait été labellisé comme tête de Cordée de la réussite depuis 2008.

L'existence d'initiatives locales en faveur de l'égalité des chances

Depuis les années 2000, le lycée des Arènes a mené une réflexion sur une propédeutique à l'enseignement supérieur. A partir de 2003, le lycée met en œuvre un programme d'accompagnement de l'orientation d'élèves de terminale vers l'enseignement supérieur, et notamment la préparation du concours d'entrée à Sciences Po. Ce dispositif s'adresse exclusivement à des élèves issus de milieux défavorisés dans une philosophie proche de celle de Sciences Po. En 2005, alors que le processus autour de la mise en œuvre du programme portée par l'IEP, est engagé, le lycée des Arènes développe également une approche similaire. Ainsi le programme entre Sciences Po et les lycées va être nourri par la rencontre et la mise en synergie de ces initiatives locales lors de l'appel d'offres de 2005 en faveur de l'accès aux formations d'excellence⁴. Cet appel à projet a donné lieu à la mise en place d'un premier programme à destination de 6 lycées « sources » intitulé IEP-Lycées cibles.

L'expérimentation dans le cadre d'IEP-Lycée cibles a mis en évidence toute l'importance des réunions avec l'équipe des professeurs référents des 6 lycées engagés tant du point de vue des échanges de pratiques que de la réflexion sur le contenu des actions et leur

2. « Depuis son lancement en octobre 2004, la charte de la diversité incite les entreprises à garantir la promotion et le respect de la diversité dans leurs effectifs. En la signant, ces entreprises s'engagent à lutter contre toute forme de discrimination et à mettre en place une démarche en faveur de la diversité ». Cf. <http://www.charte-diversite.com/>

3. Cf. Charte en annexe du rapport, p.181.

4. « Mon rôle ça a été à partir de 2000, quand on nous a demandé d'imaginer un système de préparation au concours de Sciences Po. J'avais dit ok au proviseur de l'époque et je lui ai demandé de me donner carte blanche sur le recrutement des profs et sur le fait de le faire de façon ciblée sur des gamins de milieu modeste. Et ensuite j'avais un projet pour le lycée qui est arrivé au moment où il y a eu un appel d'offres qui chargeait les établissements d'enseignement supérieur d'être porteurs de projets. Donc j'ai pu présenter mon projet à un responsable du Rectorat et ça intéressait aussi le lycée des Arènes d'être dans le dispositif IEP. C'est comme ça que je me suis retrouvé, pas par hasard évidemment, en contact avec le responsable du dispositif de l'IEP en 2006. » Entretien avec un professeur de SES, 2009.

adaptation. La question de l'évaluation s'est également rapidement posée en termes de co-construction avec ces enseignants.

Un cadre de réflexion collective : le GRF

Une demande de création d'un Groupe Recherche Formation a été adressée, par M. Vinachès, Coordonnateur académique du dispositif et formateur IUFM, au SAFCO du Rectorat de Toulouse, avec le concours de Mme Veyer, IA-IPR de SES.

Cette structure s'est réunie durant trois ans et a été le cadre d'échanges d'ordre méthodologiques, techniques et pédagogiques fondamentaux dans la mise en œuvre du programme. Au-delà de ces aspects, cette collaboration intellectuelle entre enseignants du secondaire et du supérieur a fonctionné comme une formation pour les enseignants, sur les questions des discriminations et de l'égalité des chances à l'école, ce qui constituait aussi un enjeu central de ce programme.

Le travail de coopération, la connaissance de terrain d'enseignants du second degré et l'expertise scientifique d'universitaires de l'IEP associés à ce groupe ont donné lieu à la conception d'un questionnaire destiné aux élèves bénéficiaires, lequel a permis à l'IEP le développement d'une base informatisée, de suivi des élèves et d'évaluation des effets du programme.

Ce travail a également permis à Sciences Po de développer des recherches sur la question de l'Égalité des chances et des discriminations.

Ce rapport constitue à ce titre une expérience singulière et rare de collaboration entre l'enseignement supérieur et des établissements de l'enseignement secondaire.

L'objet du présent rapport est de produire une évaluation et un regard réflexif sur le programme DISPO (Dynamiques de l'Innovation Sociale et Politique) que l'IEP de Toulouse a mis en œuvre depuis 2006. La démarche qu'a adoptée l'IEP avec les lycées partenaires pour élaborer le projet a été celle de la co-construction. Aucune « boîte à outils », aucune idée préconçue, aucun programme « clé en main » n'a été proposé aux établissements. C'est en collaboration avec les chefs d'établissements et les enseignants que, peu à peu, ont été définies la « philosophie » du programme et son contenu. Les expériences acquises par les divers acteurs en la matière ont été intégrées à la réflexion, dans un état d'esprit réaliste et une volonté de produire un projet collectif et commun qui prenne en compte la diversité des acteurs (petits et grands établissements, lycées métropolitains et lycées en périphérie régionale) afin de ne pas rajouter d'autres formes d'inégalités à celles liées à la situation

propre des élèves concernés. La tonalité du dispositif tente de traduire un certain nombre de convictions partagées par les acteurs qui considèrent qu'un projet « d'égalité des chances » doit se faire au plus près des élèves, dans une logique de mixité et ne peut réussir qu'avec une forte implication d'équipes locales, constituées des différents acteurs de la communauté éducative. On peut véritablement parler d'une approche « bottom up » puisqu'il s'est agi à la fois de mettre en œuvre « par en bas » une politique publique d'État, mais aussi d'adapter ces actions au fur et à mesure de l'expérience et finalement de réaliser une auto-observation, à des fins d'évaluation, de cette mise en œuvre⁵.

La démarche d'exposition du présent rapport s'attachera donc à rendre compte de la construction et des adaptations de la définition du programme à travers le temps qui en font une expérience originale (Chapitre 1). Une attention particulière sera donnée à la mise en œuvre du programme (Chapitre 2) et aux conditions de sa réussite (difficultés, limites, solutions). S'il est important de rendre compte des contours et du contenu du programme, il est encore plus important de savoir concrètement à qui bénéficie DISPO. La méthode d'évaluation qui a été construite permet de connaître qui sont les élèves du programme et les raisons qui font qu'ils y participent (Chapitre 3). Le programme DISPO veut être une expérimentation efficace et significative en matière de promotion de « l'égalité des chances ». Il est donc impératif de « mesurer » les effets qu'il a pu avoir. Les résultats auprès des élèves sont très encourageants, mais il est important de mettre en relief que le programme a eu également des effets collatéraux très intéressants (Chapitre 4). Le « bilan » est donc d'une certaine manière « très positif ». Grâce aux outils d'évaluation mis en place, il est toutefois possible de mettre en perspective les effets du programme (Chapitre 5) et de faire apparaître ainsi la manière dont les inégalités se structurent, au-delà de la catégorie homogénéisante du « boursier ». Si le programme DISPO agit et corrige l'inégalité réelle des chances d'accès aux filières longues de l'enseignement supérieur, il ne transforme pas en profondeur les inégalités structurelles de la société française, ni certaines formes de discriminations qui leur sont associées.

Bien plus qu'un simple compte rendu d'expérimentation, le présent rapport du GRF ouvre et pose des pistes de réflexion pour les décideurs des politiques éducatives.

5. L'approche « bottom up » des politiques publiques privilégie l'analyse des interactions des acteurs chargés de la mise en œuvre effective des décisions publiques, afin d'observer, notamment, les ajustements, les (ré)appropriations et les interprétations à l'œuvre. Cf. Fontaine (J.), Hassenteufel (P.), (dir.), *To change or not to change ? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*, Presses Universitaires de Rennes, 2002, p.14.

Chapitre 1. DISPO, un programme « d'égalité des chances » original

L'IEP de Toulouse a répondu à l'appel à projet du Ministère de la Ville (circulaire du 22 août 2005) pour l'égalité des chances en proposant la mise en œuvre dans l'académie de Toulouse d'un partenariat entre Sciences Po et certains établissements publics d'enseignement secondaire. Le projet « IEP-Lycées cibles » a été initialement proposé à sept lycées. Six d'entre eux (Les Arènes, Berthelot, Rive Gauche à Toulouse ; Bourdelle à Montauban, Jean-Jaurès à Carmaux et Mirepoix) se sont véritablement engagés dans le partenariat dont la convention a été signée le 28 novembre 2006.

Labellisé en novembre 2008 « Cordée de la réussite », par le Secrétariat d'État à la Ville et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le projet « IEP-Lycées cibles » devient à la rentrée 2009-2010, (au terme de la première convention triennale), le programme DISPO : Dynamiques de l'Innovation Sociale et Politique. Ce programme reconduit les objectifs du premier projet, mais s'adresse désormais à seize lycées de l'Académie.

L'accroissement du nombre d'établissements partenaires vise à prendre en considération les inégalités territoriales dans l'accès à l'enseignement supérieur, qui peuvent se cumuler avec d'autres handicaps de type socio-économiques ou culturels, par exemple. Ce changement d'échelle se traduit par une redéfinition de certaines actions. Celles-ci ont aussi été adaptées en fonction de certaines injonctions nationales (le tutorat), ou de l'introduction de nouveaux partenaires (le Conseil Régional Midi-Pyrénées).

Il s'agit donc d'exposer comment et dans quelles conditions pratiques un tel projet *d'égalité des chances*, à la croisée de logiques institutionnelles plus ou moins imbriquées, peut exister. La structuration du programme est progressive, depuis l'élaboration d'une philosophie commune, qui détermine les conditions de la collaboration et du partenariat entre établissements (secondaire et supérieur), jusqu'à la mise en œuvre et l'adaptation des actions, en fonction des obstacles, des opportunités.

L'originalité du programme tient à la fois à son mode particulier d'élaboration et à la mise en œuvre d'une méthodologie d'évaluation spécifique.

Section 1 : Construire et adapter le programme.

A partir de la définition collective d'une philosophie, le programme a évolué constamment en intégrant, grâce aux réflexions menées dans le cadre du GRF, les acquis des premières expériences, et en adaptant les actions aux demandes institutionnelles et aux possibilités ouvertes par les partenariats noués.

§-1 : Révéler et accompagner les ambitions

La philosophie du programme s'attache à travailler au plus près des élèves et de leur environnement scolaire. De ce point de vue, le dispositif proposé dès 2006, entendait développer non seulement des actions qui pouvaient « s'insérer » dans les programmes scolaires du lycée, mais surtout des actions conçues avec les professionnels de l'enseignement (co-construction). Mettre en place un tel projet d'égalité des chances s'est d'abord traduit par une réflexion sur les codes sociaux et les compétences propres à l'enseignement supérieur et aux moyens de permettre leur acquisition. Il s'agit de considérer avant tout les modes d'appropriation des schèmes et des normes par les enfants. Dès lors, il apparaît que les actions proposées doivent être différenciées et graduées selon les niveaux de classes afin de s'adapter aux perceptions et représentations des élèves. Il ne s'agit pas de faire du soutien scolaire ou des cours de culture générale, mais plutôt de permettre aux élèves d'acquérir et de s'approprier des expériences, des types de compétences à travers des situations concrètes. C'est cette philosophie de travail coopératif, d'articulation entre les enseignements secondaires et supérieurs qui a conduit à déposer une demande de GRF auprès du Rectorat dès 2007.

Révéler les ambitions relève de plusieurs dimensions non exclusives : cela passe par un système d'information, des actions de sensibilisation aux études supérieures et d'immersion momentanée, la rencontre d'acteurs extérieurs au lycée (étudiants, professionnels, chercheurs...), l'expérimentation de situations concrètes (enquêtes et entretiens, prise de parole en public, synthèse de travaux collectifs, manipulation des TICE...). Le programme entend jouer, de manière explicite, sur le capital social et culturel des élèves.

Accompagner les ambitions des élèves implique un travail d'acquisition de compétences générales (prise de confiance en soi, autonomie dans le travail, présentation en public) et plus spécifiques (maîtrise des outils TICE ; savoir rédiger ; exprimer un point de vue argumenté) afin de concrétiser les ambitions d'orientation. Cela passe également par une

réflexion sur la valorisation de soi, à travers des mises en situation communicationnelles concrètes qui permettent de légitimer ses ambitions vis-à-vis d'autrui. Les rencontres avec les tuteurs participent, en la dédramatisant, de cette projection des élèves vers l'enseignement supérieur. Ces actions — prise de parole, productions écrites, rencontres, recherches — revêtent une dimension symbolique assumée. Celle-ci permet, non par inculcation mais par imprégnation, la découverte, voire, l'acquisition, de codes sociaux particuliers inhérent à des lieux et des situations.

Cet accompagnement des ambitions se comprend également à travers des actions de découverte culturelle dont l'objectif consiste à permettre aux élèves de connaître des univers méconnus (théâtre, opéra, danse, etc.). Enfin l'accompagnement se réalise grâce au suivi des élèves, depuis leur repérage jusqu'au baccalauréat en passant par les ateliers DISPO et au-delà du baccalauréat par le suivi d'évaluation mis en place. Le rôle et l'implication des enseignants sont ici primordiaux, et peut aller jusqu'au développement et à l'entretien de relations interpersonnelles durables entre élèves et enseignants.

Traduire l'ensemble de ces dimensions au travers d'actions concrètes, au centre desquelles se trouvent les élèves, n'est pas simple et le programme conserve, malgré une forme d'institutionnalisation, un caractère expérimental indéniable et revendiqué. Tout en conservant les objectifs initiaux, le passage de six lycées à seize à la rentrée 2009 s'est traduit par une redéfinition de certaines formes d'actions.

§-2 L'évolution des actions : les conditions de la pérennisation

Afin de créer une dynamique de moyen ou long terme dans les établissements, les actions ont été mises en œuvre simultanément sur les trois niveaux de classe (2^{nde}, 1^{ère} et Terminale) pour les six lycées originels⁶. Lors de l'entrée des dix nouveaux lycées dans le programme en septembre 2009, il leur a été proposé de ne mettre en œuvre qu'un ou deux niveaux seulement (2^{nde} et/ou 1^{ère}), afin d'une part d'éviter des stratégies d'affichage d'une « prépa sciences po » en terminale de la part des établissements et d'autre part de permettre aux équipes pédagogiques de se familiariser avec le programme en y entrant progressivement.

6. « L'idée de commencer en classe de seconde c'était justement de se rendre compte que seulement en terminale ça ne tourne pas. Tu n'auras que deux ou trois élèves intéressés, les autres ne participeraient pas forcément et c'est ceux qui viennent des milieux les plus modestes. Et ça c'est un vrai problème qu'on s'est posé avec M. Philippe... et c'est pour ça qu'on a négocié pour que ça commence en seconde. » Entretien avec Paul Vinachès, Coordonnateur Académique, 2009.

Pour chaque niveau de classes, les actions se sont progressivement transformées pour s'adapter aux situations des élèves et mieux répondre aux objectifs.

A/ En classe de seconde

Pour les élèves de 2^{nde}, les actions visent à la familiarisation avec l'enseignement supérieur qui demeure souvent au mieux un horizon lointain, au pire un univers inaccessible. Dans le dispositif « IEP-Lycées cibles » les actions destinées aux élèves de 2^{nde} étaient de deux ordres : information et sensibilisation aux parcours post-bac d'une part, et initiation aux techniques d'expression orale et écrite d'autre part. L'expérience de la première année a montré que le volet d'information tel qu'il avait été conçu (présentation de parcours d'étudiants, rencontre d'enseignants de l'IEP, informations sur les études post-bacs) entraînait peu en résonance avec les préoccupations d'élèves de 2^{nde} pour qui le baccalauréat n'est pas un enjeu immédiat. En revanche, les ateliers de techniques d'expression orale et écrite ont permis, grâce à des travaux de groupe autour de l'actualité (travaux sur des thèmes d'actualité et autour de la presse), de faire travailler les élèves sur certains thèmes et de les initier à la maîtrise des outils informatiques, par exemple. Les actions en 2^{nde} se sont donc recentrées en 2008 et 2009 autour de ces ateliers de techniques d'expression écrite et orale qui ont été progressivement liés à des activités scolaires et extra-scolaires préparées en amont (conférences, visites, sorties culturelles, voyages...). La démarche de projet a donc été initiée au fur et à mesure des expériences.

Un moment fédérateur a été organisé à travers la sortie à l'Opéra lors d'une Représentation Générale, qui a permis aux élèves de se confronter à un univers culturel éloigné de leurs propres pratiques et auquel ils avaient un accès limité (obstacle financier, préjugés liés à la culture « d'élite », méconnaissance, etc.)

Toutefois, les actions destinées aux 2^{nde} demeuraient finalement dépendantes de l'équipe pédagogique locale, de l'investissement possible des enseignants et des ressources qu'ils étaient en mesure de mobiliser (inégalité entre les compositions des équipes pédagogiques, problème du soutien de certaines administrations...). De plus, il s'est avéré que le recrutement des élèves de 2^{nde} était crucial à la fois en terme de ciblage des profils d'élèves, mais aussi pour assurer la continuité du projet au sein même des établissements. Il est apparu nécessaire de parvenir à proposer aux élèves de 2^{nde} du programme un objectif plus lisible.

C'est au terme de ces réflexions que l'idée d'un concours d'actualité a pris forme. Un thème général est proposé aux lycées en début d'année. Il est décliné dans chaque

établissement, à la faveur des discussions entre le groupe d'élèves et les enseignants. A la fin de l'année, les élèves doivent remettre une production de type journalistique (écrit, audiovisuel ou web) à un jury. La présentation des travaux et la remise des prix se déroulent dans un lieu prestigieux (hémicycle de l'Hôtel de Région) destiné à valoriser le travail des élèves et à les mettre en situation de communiquer en public sur un travail collectif. Ce concours d'actualité permet d'une part aux élèves de s'investir dans un projet précis avec un objectif clair, d'autre part, sur le plan pédagogique, il permet de les initier à la problématisation autour d'une question d'actualité et leur donne l'occasion d'acquérir des méthodologies de travail différentes. Les thématiques choisies incitent de manière volontaire enseignants et élèves à mobiliser des compétences et des connaissances dans une perspective véritablement interdisciplinaire.

Le volet actions culturelles a été maintenu dans le cadre du programme DISPO, afin de permettre à l'ensemble des élèves de 2^{nde} d'accéder à des types de spectacle auquel ils sont d'ordinaire peu confrontés. La proposition d'organiser des actions culturelles en région, c'est-à-dire avec les partenaires culturels les plus proches des établissements du programme, demeure une option qui n'est, pour le moment, mise en œuvre que de manière ponctuelle par les lycées. L'IEP a donc fait le choix de proposer des actions pour l'ensemble des lycées en réservant directement des places à l'Opéra, au TNT (Théâtre national de Toulouse) ou encore pour des spectacles de danse contemporaines, avec le CDC (Centre de danse contemporaine).

Les actions en Seconde privilégient ainsi l'ouverture culturelle et la sensibilisation aux questions d'actualités, afin de permettre aux élèves de s'approprier certains codes sociaux, de révéler leur curiosité et leur créativité.

B/ En classe de première

Dès le premier dispositif le travail avec les élèves de 1^{ère} s'est articulé autour de l'oral dans la perspective des épreuves anticipées du baccalauréat de français. Dans le cadre du dispositif « IEP-lycées cibles », un débat était organisé entre les élèves de 1^{ère} des six lycées, sur un thème particulier, en fin d'année à l'IEP. Les élèves préparaient ce débat dans le cadre d'atelier dans chaque lycée. Un thème général était déterminé en début d'année et chacun des six établissements devait traiter un aspect de manière problématisée. Cette action a permis aux élèves de s'exercer à la prise de parole en public pour exposer et défendre de manière argumentée un point de vue et apprendre à débattre. Des thèmes aussi divers que l'égalité des chances, les élites ou encore la société de surveillance, ont été abordés les trois premières années.

La pertinence de cette action au regard des objectifs poursuivis a conduit à son adaptation dans le programme DISPO. Il s'avère plus complexe de faire débattre les élèves de seize lycées... Aussi c'est l'option du colloque des lycéens qui a été retenue afin de conserver un débat en y ajoutant une dimension spécifique : celle d'une enquête de terrain. L'instauration d'une « communication » à un colloque conduit en effet à ce que les élèves, en sortant du lycée, rencontrent certains acteurs (économiques, sociaux, politiques ...) de leur territoire. Ce travail a l'avantage de pouvoir s'appuyer, au niveau pédagogique, sur le dispositif TPE et de permettre aux élèves de se confronter, à l'extérieur du lycée, à différents milieux professionnels selon l'enquête qu'ils mettent en place. Le débat entre les élèves peut avoir lieu dans le cadre des ateliers du colloque qui leur permettent à la fois de présenter leurs travaux et de discuter ceux de leurs camarades. La discussion est, dans l'idéal, animée par un chercheur ou un expert du sujet traité, toujours dans l'objectif de confronter les élèves à des situations concrètes de prise de parole et d'échanges constructifs avec des personnalités reconnues, ce qui valorise leurs travaux.

Cette action fédératrice dont l'un des buts consiste à rencontrer des professionnels pourrait utilement être complétée par la mise en place de bourses de stage de courte durée dans des entreprises régionales. Ce dispositif reste à construire.

C/ En classe de terminale

Les actions proposées aux élèves de terminales se sont transformées uniquement sur le fond entre l'ancien et le nouveau programme. Elles visent depuis le départ à la préparation aux exigences de l'enseignement supérieure et au concours d'entrée commun des IEP. La dimension méthodologique est donc importante. Ces actions s'articulent autour de trois événements-clés : la sensibilisation aux études longues, l'immersion au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, et un concours blanc.

Dans le projet « IEP-Lycées cibles », une semaine de sensibilisation était destinée à présenter aux élèves de terminale (et parfois de 1^{ère}) les parcours post-bac et notamment le diplôme de l'IEP. Cette action s'organisait autour de la présentation de parcours d'étudiants qui répondaient ensuite aux questions des élèves. Un enseignant de l'IEP était également présent pour apporter un témoignage concernant les exigences attendues. Cette interaction permettait aux élèves de considérer, à travers les expériences étudiantes, la diversité des parcours qui peuvent mener à l'IEP.

Dès la deuxième année, il s'est avéré compliqué de mobiliser des enseignants-chercheurs de l'IEP. De plus, malgré des tentatives pour rendre ces rencontres moins

formelles, elles demeuraient relativement artificielles. Cette action de sensibilisation aux études supérieures a été fondue dans le cadre du tutorat étudiant, qui est présenté plus loin.

Le deuxième moment-clé, la journée d'immersion, permet aux élèves de vivre *in situ* la journée d'un étudiant de l'IEP. Ils assistent notamment à un cours en amphithéâtre, déjeunent au restaurant universitaire, visitent le campus et ses équipements. L'après-midi est consacré à des ateliers de travail autour des épreuves du concours, notamment la question contemporaine. Si ces ateliers ont pu prendre diverses formes, entre des présentations par des enseignants de l'IEP ou un travail à partir de copie du concours, la philosophie demeure identique : faire découvrir aux lycéens la vie quotidienne de l'IEP, démythifier les études à l'IEP ou dans le supérieur, rendre réaliste la poursuite d'étude.

Enfin, le concours blanc constitue un moyen pour les élèves de Terminale de se tester avant le baccalauréat pour évaluer leur niveau. Il est évidemment un test pour ceux qui souhaitent tenter le concours d'entrée des IEP. Il a lieu dans les lycées partenaires qui l'organisent. Ce galop d'essai s'appuie sur des contenus pédagogiques dont la production a évolué dans le temps. Dans le projet « IEP-Lycées cibles » les contenus étaient produits par les enseignants de chaque lycée. Une plateforme de mutualisation avait été créée par l'enseignant coordonnateur des TICE afin de mettre en commun ces ressources.

Le développement des programmes de démocratisation des six IEP du concours commun les a conduits à mettre en commun une plateforme de contenu pédagogique produite par l'IEP de Lille : IEPEI.COM⁷. Cette plateforme permet aux élèves via un identifiant d'accéder à des contenus et de se préparer aux épreuves du concours des IEP avec un calendrier d'exercices et de compositions à rendre tout au long de l'année. Au-delà, cette préparation intégrée permet de préparer le baccalauréat dans d'excellentes conditions.

Cette plateforme est présentée en début d'année aux élèves de Terminale et aux enseignants, à l'IEP. Ainsi les actions en direction des Terminales sont véritablement tournées vers leur participation à la construction d'un projet d'orientation dans le supérieur, à travers leur mise en situation de futur étudiant par l'acquisition de méthodologies de travail, mais aussi par leur venue, au moins, deux fois dans l'année, dans un établissement d'enseignement supérieur qui marque symboliquement leur appartenance, dans un futur proche, au milieu étudiant.

On le voit, l'ensemble des actions s'appuient sur et s'insèrent dans le dispositif pédagogique lycéen, tout en permettant une valorisation à l'extérieur du lycée. Les actions

7. Plateforme financée par la BNP Paribas et conventionnée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cf. http://www.iepei.com/page.php?P=fo/public/menu/gestion_front/index&id=404

visent à renforcer le capital social et culturel des élèves en diversifiant à la fois leurs relations au sein de l'institution scolaire et à l'extérieur ainsi que leurs expériences. Les transformations progressives de ces actions ont introduit une dynamique interne au programme qui encourage les élèves à le poursuivre d'une année sur l'autre. La sensibilisation et la socialisation à l'enseignement supérieur sont présentes grâce à l'introduction du tutorat étudiant.

§-3 : Répondre aux injonctions nationales : l'invention du tutorat à Sciences Po Toulouse.

En passant de sept étudiants lors de la première semaine de sensibilisation en janvier 2007 à plus de cent étudiants tuteurs aujourd'hui, le développement des actions et leur pérennisation se sont fortement appuyées sur le tutorat. Celui-ci est particulièrement encouragé par la politique d'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, notamment via le modèle du programme de l'ESSEC⁸ « Une Grande Ecole Pourquoi pas moi », décliné depuis 2006 dans de nombreux établissements du supérieur. Le tutorat étudiant est également, un des critères d'obtention du label des « Cordées de la réussite ».

La spécificité du programme porté par Sciences Po Toulouse réside, nous l'avons dit, dans l'implication très étroite des équipes pédagogiques locales, tant dans l'élaboration des actions (cohérence pédagogique, à travers le GRF) que dans leur mise en œuvre. Cette philosophie posait de fait un problème de définition du tutorat étudiant qui ne pouvait être conçu comme un moyen de pallier les éventuelles carences du système éducatif. Il ne pouvait pas non plus s'entendre comme un remplacement des enseignants par des étudiants, par définition en formation et non professionnels de l'enseignement. De ce fait, dans le premier projet de l'IEP, le rôle des étudiants demeurait limité à un accompagnement lors la semaine de sensibilisation et de la journée d'immersion des terminales à l'IEP.

L'évolution du programme sur la question du tutorat résulte des injonctions nationales qui ont conduit à s'interroger sur la manière d'intégrer davantage les étudiants aux actions menées auprès des élèves. Plusieurs expériences de travail autour de projets communs entre un groupe d'étudiants et un groupe d'élèves (notamment avec les associations Cactus et Caractères de l'IEP et les lycéens de Carmaux et de Berthelot, mais aussi avec des élèves du Collège de Bellefontaine en 2007) ont montré le bénéfice que pouvaient en retirer aussi bien les élèves, que les étudiants : réalisation d'un projet, acquisition d'autonomie, transmission

8. Ecole Supérieure de Sciences Economiques et Commerciales.

d'expériences étudiantes, création d'espaces de dialogue privilégiés pour les élèves. Les entretiens menés en 2009, avec les élèves bénéficiaires du programme, montrent que des interactions plus fréquentes avec les étudiants étaient sollicitées par les élèves eux-mêmes dans la mesure où, selon eux, elles rendraient plus cohérents et plus lisibles les objectifs des actions mises en œuvre auprès d'eux. Enfin, les étudiants de l'IEP formulaient également une demande forte pour être mieux intégrés dans la mise en œuvre des actions du programme. La réflexion sur le programme DISPO a tenu compte de l'ensemble de ces observations qui ont déterminé en partie l'adaptation, la transformation ou la création des actions proposées.

L'introduction du tutorat étudiant imposait donc de s'inscrire dans une véritable démarche de projet dans laquelle ils puissent avoir une place d'accompagnateurs, de co-construteurs des productions (en 2^{nde} et 1^{ère} au moins), à côté et avec les enseignants mais de manière différente. La question de la définition d'un tutorat étudiant dans le cadre de ce programme, restait posée. Elle a conduit à une réflexion sur la nature de « l'expérience étudiante » (le fait d'être étudiant) en tant que ressource pour le tutorat. En effet, depuis 2006-2007, de nombreux étudiants de Sciences Po sont bénévoles auprès de l'AFEV⁹. Le suivi et l'évaluation de leur action montre que confrontés à des situations difficiles dans l'accompagnement à la scolarité (échec scolaire, élèves primo-arrivant, perte de confiance, problème familiaux ou de santé des élèves), les étudiants révèlent une capacité d'initiative et d'adaptation tout à fait insoupçonnée. Parce qu'ils éprouvent un sentiment de responsabilité envers l'élève, ils imaginent des moyens afin de dédramatiser les situations problématiques, d'apporter des solutions concrètes dans la mise en œuvre de méthodologies de travail et dans le maintien de la relation avec l'élève (mail, téléphone, parfois rencontre des familles, sorties culturelles, rencontre avec des professionnels, développement d'outils de travail, etc.).

L'adaptabilité des étudiants à des situations individuelles complexes, les conduit à utiliser des ressources « étudiantes » (recherche en bibliothèque, élaboration de fiches, usage de la démarche de projet, sorties culturelles, réseaux sociaux, etc.). Ce constat a permis d'imaginer un tutorat fondé sur l'expérience étudiante comme ressource. Cela présente l'avantage de permettre d'intégrer cette dimension dans les actions tout en respectant le rôle des enseignants. Cela laisse aux étudiants une marge de manœuvre relativement importante quant à la forme que peut revêtir leur investissement. Ils représentent certes l'institution, mais

9. « Créée en 1991 par trois étudiants, l'Afev (Association de la fondation étudiante pour la ville) est née de l'envie de lutter contre les inégalités dans les quartiers populaires, et de créer un lien entre deux jeunesses qui ne se rencontraient pas ou peu : les enfants et jeunes en difficulté scolaire ou sociale, et les étudiants ». Cf. <http://www.afev.fr/>

sont aussi un contact intermédiaire : ni enseignants, ni amis, mais proches par l'âge et l'expérience lycéenne, représentant peut-être l'avenir des élèves qui les rencontrent.

Encadré n°1 : Les tuteurs de l'IEP¹⁰

La rencontre avec les étudiants de l'IEP a soulevé l'enthousiasme [*parmi les élèves investis dans le programme*]. Les tuteurs ont pu répondre à toutes sortes de questions que se posaient les élèves sur les études supérieures en général et l'école Sciences Po en particulier. Ils ont pu prodiguer des conseils sur le concours d'actualité, le colloque ou le concours de l'IEP à deux reprises quand ils sont venus dans les lycées pendant les séances de travail. Les élèves ont en cela bénéficié de leur statut particulier de tuteurs, ni élève, ni professeur. Vincent, étudiant de première année de l'IEP qui avait suivi le dispositif à Carmaux et, est passé comme il dit « de l'autre côté de la réussite », l'explique assez bien :

« *On n'est pas des profs, quand on va là-bas... Ben les terminales [nous prennent] pas du tout [pour des profs], parce qu'ils nous connaissent, et les premières, ils étaient un peu intimidés, certains ont commencé à nous vouvoyer et on a dit « mais non ! » et donc, ça s'est très vite fait après, parce que mettons, avec les premières, ils nous considèrent pas comme des profs, mais on est en dessous de profs, mais au-dessus de camarade, donc on est entre les 2 et c'est assez bien parce qu'ils nous, ils sont... c'est pas une question de respect, mais ils sont attentifs comme si on était des profs, mais ils sont libres comme si on était comme eux, enfin, comme si c'était nos camarades quoi.* »

Le rôle du tuteur est d'incarner l'institution, et par là de la démythifier, ils montrent par leur présence qu'il ne s'agit pas d'étudiants qui ne font que travailler toute la journée, ou qui sont en costume cravate. Ils peuvent raconter la vie étudiante, rassurer sur la difficulté des cours, préciser les thèmes abordés. Le cas de Vincent est encore plus parlant et particulier parce qu'il a suivi le dispositif, il était dans le même lycée avec les mêmes professeurs et montre par sa seule réussite et en devenant tuteur que c'est possible. Il est vraiment là pour leur donner l'envie de travailler de manière différente, comme lorsqu'il explique qu'il a révisé l'épreuve d'anglais en regardant des séries en VO et en *streaming* sur Internet ou qu'il a commencé à lire [*la presse*] par quelques articles de l'*Equipe* parce qu'il s'intéressait aux résultats sportifs et qu'ensuite l'habitude est venue.

Désormais, le tutorat étudiant se déploie sur les actions précédemment décrites. En 2^{nde} et 1^{ère}, les étudiants accompagnent les élèves dans la réalisation de la production du concours et la communication du colloque. Pour ce faire, ils se rendent plusieurs fois dans l'année dans les lycées pour des après-midi de travail autour du projet. Ils assurent également un suivi par mail et forum Internet (facebook, etc.). En terminale, les étudiants guident les élèves qui travaillent sur la plateforme PEI par des conseils de nature méthodologique concernant les devoirs à rendre et le concours blanc. Les étudiants accueillent les élèves lors de leurs venues à l'IEP, pour la présentation de la plateforme et lors de la journée d'immersion. Ils peuvent être amenés à se rendre également dans les lycées pour des séances de travail.

10. Cet encadré cite un extrait d'un mémoire réalisé dans le cadre de l'évaluation du programme. Cf. Duval (M.), *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO*, mémoire de 5^{ème} année, sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Sciences Po Toulouse, juin 2010, p.44. Dans l'ensemble des extraits d'entretiens ou de mémoires cités dans le présent rapport, les parties [entre crochets] signalent des précisions insérées par les auteurs afin de restituer la compréhension d'extraits décontextualisés.

Durant l'ensemble de ces rencontres, ce qui s'échange va bien au-delà de conseils méthodologiques : c'est là que s'opère une sensibilisation beaucoup plus fine à la poursuite d'étude, à travers le partage d'expérience, les récits des étudiants, la confrontation des parcours individuels. La proximité d'âge, de loisir entre jeunes gens facilite le développement de rapports moins formels qui rendent possible une projection des élèves dans le milieu étudiantin (développement de rapports entre « pairs », socialisation anticipatrice). Le fait de retrouver, pour certains, d'une année sur l'autre, les mêmes tuteurs accroît la motivation des élèves et permet d'ancrer plus solidement leur projet d'orientation grâce à la confiance en soi acquise par des relations non-artificielles avec les étudiants.

Sciences Po Toulouse a intégré cet engagement étudiant dans les activités facultatives du diplôme au titre de « projet d'implication citoyenne ». Une évaluation en fin d'année permet aux étudiants tuteurs d'obtenir des points supplémentaires.

§-4 : Diversification des financements, mutualisation et ajustement des actions.

La question du financement du programme a une incidence sur les actions possibles à mettre en œuvre. En premier lieu, il s'est agi dans le cadre d'IEP-lycées cibles de déterminer un volume horaire plafond par établissement (104h) pour mettre en place les actions et rémunérer les enseignants. Cette rémunération était directement assurée par la subvention des Cordées de la réussite. La montée en puissance du programme à partir de la rentrée 2009 a conduit à rechercher de nouveaux modes de financement. En effet d'une part, le programme fonctionne avec 16 lycées, un professeur référent par lycée et une équipe « d'enseignants DISPO » qui peuvent intervenir de manière ponctuelle ou systématique dans les actions proposées. La question de la rémunération des intervenants se pose donc de manière tout à fait différente par rapport au premier dispositif. D'autre part, l'intégration de la problématique des inégalités territoriales confronte l'équipe de l'IEP et les lycées à la nécessité de financer des déplacements dans l'ensemble du territoire régional. En effet, si les actions qui se déroulent à Toulouse ne sont pas exclusives d'autres projets qui peuvent être mis en place localement, dans le cadre de DISPO, elles demeurent incitatives pour les élèves du programme et cohérentes avec sa philosophie.

La rémunération des enseignants a été organisée de deux manières. D'abord, les actions du programme DISPO ont été pensées sur les trois niveaux de classe pour un volume horaire de 72 HSE (3 x 24h), soit l'équivalent de 2 HSA par établissement. Ces heures ont été accordées par les Inspections Académiques. Les Inspections d'Académie ont ainsi été

associées à la signature des conventions de partenariat. Par ailleurs, la mutualisation d'une partie des actions menées en terminale, c'est-à-dire la plateforme IEPEI.COM, conduit les 6 IEP à introduire deux partenaires communs à leurs programmes en terminale : la BNP Paribas et le Ministère de l'Education Nationale qui financent cette plateforme ainsi que les enseignants référents des lycées qui interviennent dans ce cadre. La réorganisation des actions et l'inscription territoriale du programme DISPO ont nécessité la recherche d'autres partenaires, ce qui a également conduit à (re)penser certaines actions du programme et la manière de les organiser dans les établissements.

Certains lycées partenaires dans le premier programme avaient eu recours, de manière ponctuelle et non systématique aux Projets d'Avenir, proposés par le Conseil Régional de Midi-Pyrénées, afin de mettre en place des projets de voyage notamment autour des actions du dispositif IEP-Lycées cibles. Le dispositif « Projets d'Avenir » a fait l'objet dès la rentrée 2009 d'un investissement beaucoup plus systématique de la part des lycées du programme DISPO¹¹. Afin de faciliter le montage des dossiers, un canevas commun a été proposé aux enseignants par l'équipe de l'IEP, à charge pour eux de s'en inspirer plus ou moins fidèlement et d'introduire autour des actions proposées dans le cadre de DISPO, d'autres actions cohérentes dans le champ de *l'égalité des chances*. Ainsi le programme DISPO devient le dénominateur commun des Projets d'Avenir des lycées partenaires, mais permet à chaque établissement de développer un projet propre relativement autonome autour d'une problématique d'*égalité des chances*. On peut citer à titre d'exemple pour l'année 2009-2010, l'initiation à la spéléologie (Mirepoix) pour renforcer l'esprit de groupe et expérimenter les valeurs qu'un tel sport véhicule (solidarité, démarche collective...); ou encore l'enquête menée au cours d'un voyage en Allemagne par des élèves de 1^{ère} (Mirande) sur les politiques d'*égalité des chances* mises en œuvre dans ce pays.

La conception du concours d'actualité pour les élèves de seconde a également conduit à rechercher des partenariats (MAIF, Ombres Blanches ...) pour doter les lauréats de prix (voyages linguistiques, équipement informatiques, biens culturels ...).

On voit bien que l'élargissement du programme conduit à un ajustement des actions et à une recherche de financements autres que les Cordées de la réussite. L'intégration de nouveaux modes de financement tels que les Projets d'avenir ou les partenariats privés conditionnent non seulement la faisabilité des actions, mais aussi leur envergure.

11. Les autres Ecoles dont les programmes ont été labellisés Cordées de la Réussite en Midi Pyrénées (à Toulouse, INSA, INP, ou ISAE par exemple) pratiquaient depuis plusieurs années le recours systématique aux Projets d'Avenir pour assurer le financement des déplacements hebdomadaires des élèves en leur sein.

La mise en œuvre de ce programme relevant de l'expérimentation devait nécessairement s'accompagner d'une évaluation dont les modalités avaient été élaborées dès la première année. De plus l'évaluation constitue un outil de pilotage du programme qui a permis son adaptation.

Section 2 : Construire une méthodologie d'évaluation du programme.

Cette évaluation a procédé d'une réflexion collective au sein du GRF qui a permis l'élaboration d'un support technique spécifique. Des entretiens qualitatifs ont été réalisés avec les principaux acteurs du programme afin de compléter les données quantitatives.

§-1 : La construction d'une base de données.

La nécessité de disposer d'un outil permettant le suivi et l'évaluation du dispositif est apparue immédiatement. Il a donc été menée, dans le cadre du GRF un travail de réflexion sur les indicateurs pertinents utiles à l'évaluation quantitative des apports du programme. Ce travail a permis à l'IEP de développer une base de données relationnelle à cette fin. Elle contient essentiellement, pour chaque élève, des informations familiales, des informations sur les résultats scolaires, les souhaits d'orientation, l'orientation post-bac et le devenir professionnel des élèves.

La structure de la base a été conçue pour permettre la prise en compte de données temporelles (des souhaits d'orientations ou des situations de formation qui évoluent dans le temps, par exemple). Les lycées du dispositif étant éloignés géographiquement, une application de saisie et consultation des données par Internet a été développée. Une attention toute particulière a été accordée à la question des droits d'accès. Ainsi, par exemple, les référents de chaque établissement n'ont accès qu'aux fiches des élèves de leur établissement.

Pour assurer la scalabilité¹² de la solution de suivi, la base a été conçue, non seulement pour être « multi-établissements » mais aussi « multi-académiques ». Elle a en effet vocation à être mutualisée entre les 6 IEP pour assurer le suivi et l'évaluation de la plateforme IEPEI.COM.

L'application développée permet de réaliser des statistiques élémentaires (tris à plats, tris croisés, rapport sur l'évolution des résultats scolaires, rapport sur l'évolution des souhaits d'orientation). Ces fonctionnalités mettent à disposition des professeurs référents une sorte de

12. Capacité à changer d'échelle.

« tableau de bord » du dispositif, particulièrement utile pour communiquer avec les chefs d'établissement, par exemple. Ce sont elles, aussi, qui fournissent une bonne part des statistiques contenues dans ce rapport.

Techniquement, la solution repose sur une base de données libre et gratuite (MySQL) et une application écrite en Java, utilisant des bibliothèques gratuites. L'application est hébergée gratuitement par la société OMT-Fylab¹³, une société leader dans le domaine du logiciel libre dans l'éducation.

La force de la solution mise en place repose sur le fait que sa conception s'est effectuée progressivement, à l'épreuve du terrain, et au terme d'une réflexion collective. La structure de la base et l'ergonomie de l'application de saisie ont beaucoup évolué avant de se stabiliser. Nous espérons que le travail effectué pourra inspirer d'autres programmes ayant les mêmes objectifs de suivi et d'évaluation.

Pour permettre un traitement plus approfondi des données, une exportation des données (anonymées) au format tableur (Excel) est proposée. Les traitements en termes d'analyse des données (tris croisés, corrélations, classifications) qui nourrissent le présent rapport ont été effectués à partir du logiciel *Modalisa*.

Cet outil a été déposé auprès de la CNIL en vue de sa mutualisation avec les 5 autres IEP du concours commun pour l'évaluation de la plateforme PEI.

Outre le traitement quantitatif permis par la base de données, l'évaluation du programme nécessitait une prise en compte de ses effets qualitatifs.

§-2 : La réalisation d'entretiens semi-directifs

La dimension qualitative de l'évaluation s'appuie sur la réalisation d'entretiens approfondis auprès des acteurs concernés : élèves, enseignants et quelques étudiants-tuteurs. Ces entretiens ont été réalisés en 2009 par un groupe de sept étudiants en M2 dans le parcours « Politiques et discriminations sociales » de l'IEP. En 2010, une seule étudiante du même parcours a effectué ces entretiens avec des élèves et des enseignants au titre de son mémoire de fin d'études. Ces entretiens portent sur l'expérience de ces acteurs dans le cadre du programme DISPO, leurs représentations, leur compréhension et leurs vécus de ces actions. Une partie des entretiens s'intéresse aux trajectoires sociales et scolaires des individus, c'est-à-dire à leur(s) déplacement(s) éventuel(s) dans l'espace social des positions. C'est la raison

13. Fylab et OMT sont deux sociétés (fusionnées) de développement de solutions numériques spécialisées dans le secteur de l'enseignement et de l'éducation. Elles fournissent des solutions « open source » telles que des ENT (Environnement Numérique de Travail) par exemple. Cf. <http://www.omt-viescolaire.fr/> et <http://www.fylab.fr/>

pour laquelle des questions ont été posées sur le métier des parents, les pratiques culturelles, les représentations de l'institution scolaire, etc. Ainsi l'analyse de ces entretiens peut s'appuyer, par comparaison, sur les savoirs déjà produits par la sociologie de l'école et de l'éducation, notamment sur le public scolaire.

Le choix des étudiants pour effectuer ces enquêtes qualitatives procède d'un double objectif. D'une part, cela relève de leur formation en sciences sociales et des compétences qu'ils doivent acquérir pour prétendre exercer par la suite dans des métiers liés à l'évaluation des politiques publiques ou à la mise en œuvre de programme de discrimination positive. Par ailleurs, le recours aux étudiants constitue une manière de contourner le problème de l'autocensure des élèves en situation d'entretien. En effet, l'entretien est une relation sociale artificielle entre l'enquêteur et l'enquêté qui introduit une relation d'asymétrie entre les protagonistes (notamment en terme de statut)¹⁴. Ainsi, il a paru peu réaliste de faire réaliser ces entretiens par les enseignants eux-mêmes, ni par des doctorants du laboratoire de l'IEP. Ces derniers s'ils ont l'avantage, par rapport aux professeurs, de ne pas être dans une relation d'autorité avec les élèves, n'en sont pas moins à leurs yeux des représentants d'une institution universitaire, et d'une partie assez méconnue de celle-ci (la recherche). Les étudiants sont dans une position intermédiaire. Tout d'abord, ils n'ont pas tout à fait terminé leurs études. Ils peuvent apparaître plus proches (en âge par exemple) aux élèves. Ils font partie d'une population « familière », dans la mesure où la plupart des élèves interrogés dans le cadre de l'enquête avaient déjà rencontré au moins une fois des étudiants de l'IEP dans le cadre du tutorat autour des activités de DISPO. Ainsi ce public connu est peut être moins intimidant. Il apparaît d'ailleurs qu'en cours d'entretiens les élèves peuvent poser des questions aux étudiants « comme si » il s'agissait de tuteurs DISPO.

Pour autant, la production d'un discours « ajusté » de la part des élèves en entretien n'est pas exclue, les dimensions de cette relation particulière ne pouvant pas être totalement maîtrisée. Il en va de même avec les enseignants, avec lesquels, les étudiants se retrouvent dans une position plutôt défavorable¹⁵. En tant que professionnels de l'enseignement, ils sont plus à même de produire un discours d'institution sur les élèves, c'est-à-dire de s'ajuster au discours qu'ils anticipent de la part de l'IEP. Ils peuvent aussi être plus résistants à l'objectivation que les élèves, d'une part parce que nombre d'entre eux sont des enseignants de SES qui maîtrisent les enjeux d'une analyse sociologique ; d'autre part, parce que à cause

14. Bourdieu P., « Comprendre », dans *La misère du Monde*, Le Seuil, 1993, p.1389-1432.

15. Chaboredon (H.), Pavis (F.), Surdez (M.), Willemez (L.), « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutant dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, n°16, 1994, p.114-132.

de cette connaissance, mais aussi tout simplement de par leur expérience professionnelle, ils sont capables de prendre du recul et d'analyser les raisons sociales qui sont au principe de leurs pratiques. Il ne s'agit pas ici d'introduire une méfiance vis-à-vis de la sincérité des propos tenus en entretiens, mais plutôt de conserver à l'esprit les conditions de production de ces discours qui font de ces entretiens un matériau riche, mais dont on ne peut évacuer entièrement la dimension subjective, ni les enjeux relationnels, sociaux voire politiques qu'impliquent les statuts des différents acteurs individuels (enseignants, étudiants, personnels de Sciences Po, élèves) et collectifs (l'université, l'IEP, l'enseignement secondaire) concernés¹⁶.

En 2009, 21 entretiens ont été réalisés par les étudiants du Master « Politiques et discriminations » de l'IEP : 11 avec des élèves participants au programme, 7 avec des enseignants, 2 avec des étudiants de l'IEP ayant bénéficiés du programme en tant que lycéens et désormais tuteurs auprès des élèves, et un avec une mère d'élève. En 2010, 36 entretiens ont été réalisés. 26 avec des élèves des différents lycées, 8 avec des enseignants et deux avec des étudiants de l'IEP ayant pris part au programme en tant que lycéens (tous deux tuteurs dans le cadre du programme DISPO).

Si une trentaine d'entretiens auprès des élèves du programme paraît faible au regard du nombre total d'élèves concernés depuis 2006-2007, cela demeure, un très riche matériau pour analyser et comprendre ce qu'un tel dispositif signifie dans la trajectoire personnelle d'un élève ainsi que les effets collectifs éventuels du programme.

La présentation générale de la philosophie et des objectifs du programme DISPO, la réflexion menée dès l'origine sur les conditions de son évaluation, mettent en lumière à la fois son originalité et l'ambition des acteurs réunis dans et autour de ce projet. Il s'agit à présent de rendre compte de la mise en œuvre du programme.

16. Bien que les conditions de l'enquête soient particulières, elles ne diffèrent pas très fortement de n'importe quelle enquête qualitative par entretien dont les enjeux sont similaires. Les conditions d'enquête ne disqualifient en rien les résultats obtenus ni l'analyse que l'on peut en tirer.

Chapitre 2. Mettre en œuvre le programme

La mise en œuvre du programme DISPO n'est pas mécanique. Elle renvoie tout d'abord à la mise sur l'agenda politique du « problème » de *l'égalité des chances* à partir de 2005. Ce nouveau problème public saisi par l'État génère un travail intellectuel et politique de définition d'un « public cible », qui est à l'origine de la Loi pour l'égalité des chances (2006). La mise en œuvre du programme implique ensuite de rendre opératoires les catégories de publics ciblées par une politique publique de l'Etat, ce qui implique de déterminer des modalités de repérage des élèves dans les établissements partenaires. Enfin cette mise en œuvre s'effectue sur le terrain, à travers le travail d'intégration du projet dans l'organisation générale des établissements engagés.

Section 1 : Retour sur la construction de *l'égalité des chances* comme problème public en France

A la suite des émeutes urbaines de la fin 2005, les gouvernements successifs se sont saisis de la question de *l'égalité des chances* en définissant les catégories de publics qui devaient être concernés.

§-1 : Eléments de contextualisation.

La mise à l'agenda des politiques *d'égalité des chances* doit être mise en rapport avec les importantes émeutes urbaines qu'a connues la France fin 2005. Même si le phénomène est loin d'être nouveau, ces événements ont agi dans une certaine mesure comme le révélateur d'une situation qui échappe aux discours officiels et convenus tenus jusque là sur *les quartiers difficiles* :

« Les événements que nous venons de vivre sont graves. Ils ont entraîné des drames humains et des pertes matérielles considérables. Ces événements témoignent d'un malaise profond. Je veux dire aux enfants des quartiers difficiles, quelles que soient leurs origines, qu'ils sont tous les filles et les fils de la République. Nous ne construirons rien de durable sans le respect. Nous ne construirons rien de durable sans combattre ce poison pour la société que sont les discriminations. Nous ne construirons rien de durable si nous ne reconnaissons pas et n'assumons pas la diversité de la société française. Elle est inscrite dans notre Histoire. C'est une richesse et c'est une force »¹⁷.

17. Déclaration aux Français de Monsieur Jacques Chirac, Président de la République, 14 novembre 2005.

Le Président Jacques Chirac introduit à travers son intervention l'idée que la *cohésion sociale* est menacée par l'existence d'une ségrégation spatiale, sociale et *raciale*¹⁸ dans la société française ; ce qui s'impose c'est la *visibilité* d'une jeunesse française qui est exclue et qui ne peut plus être considérée et traitée uniquement selon le paradigme de la nationalité ou de la criminalisation. Le *modèle d'intégration à la française* ne fonctionnerait-il plus ?

C'est le constat que semble faire le Président de la République Nicolas Sarkozy lors d'un discours à l'École Polytechnique qui eut quelque retentissement en décembre 2008 :

« La République, c'est un projet de société, c'est un projet politique que nous avons le devoir de continuer, mais il ne suffit pas de glorifier la République pour qu'elle demeure vivante et surtout, il ne suffit pas de proclamer l'égalité pour qu'elle soit réalisée. Alors regardons notre société en face, regardons la promotion sociale, regardons le nombre d'enfants d'ouvriers dans nos grandes écoles, la ségrégation urbaine, les discriminations, l'inégalité des chances, et posons-nous la question : Qu'avons-nous fait de la République ? Comment peut-on encore parler de la République quand l'école ne parvient plus à compenser les handicaps sociaux ? Comment peut-on parler de République quand la réussite scolaire et l'avenir professionnel dépendent non de l'intelligence, non du courage, non de l'ardeur au travail, non du mérite mais beaucoup du milieu social d'où l'on vient, du quartier où l'on habite, du nom que l'on porte, de la couleur de sa peau ? »¹⁹

Le Président Sarkozy apporte ainsi une inflexion dans la considération du discours républicain dominant en France de *l'intégration* à la Nation des *individus* quelles que soient leurs caractéristiques. L'idéologie républicaine ne reconnaît que des individus égaux en droit et se méfie de toutes formes d'appartenances de quelque nature qu'elles soient²⁰. L'affirmation des différences dans l'espace public y est perçue comme un risque de *dissolution* de la Nation (les particularismes peuvent en revanche s'exprimer dans l'espace privé).

À propos de cette égalité *formelle* sensée permettre de transcender les différences, on notera une inflexion dans le discours au niveau de la plus haute autorité de l'Etat, lorsque Jacques Chirac insiste sur la « diversité de la société française », qu'il l'inscrit dans « l'Histoire » de la France et qu'il la considère comme une « richesse » et une « force »²¹.

18. Fassin (D.), « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire », in *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

19. Nicolas Sarkozy, « Discours de M. le Président de la République à l'Ecole Polytechnique-Palaiseau », 17 décembre 2008.

20. Cf. article 1^{er} de la constitution de 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

21. D'une certaine manière, le discours du Président Chirac, « publicise » les frontières « intérieures » de la société française. Cf. *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

L'une des réponses qui inscrit cette inflexion du penser de *l'intégration* sera la loi « pour l'égalité des chances » du 31 mars 2006²².

Dès lors, ce sont deux visions assez différentes, sinon contradictoires, de la fabrique du *vivre ensemble* qui sont présentes dans l'action publique : le modèle *d'intégration*, cher à la conception républicaine et celui de la *cohésion sociale*²³.

L'appropriation par le chef de l'Etat du thème de la « diversité » est d'abord une manière de prendre acte de l'existence d'une *question raciale*²⁴ dans la société française. Or dans les expressions du discours politique légitime en France, la plupart du temps articulées à l'idée de la République, il y a sinon un refus, du moins une euphémisation de cette question sous peine d'être considéré comme « raciste » (et d'être assimilé au discours du Front National). Nicolas Sarkozy ne déroge d'ailleurs pas vraiment à l'euphémisation, lorsqu'il s'agit de proposer des critères qui permettront d'élaborer des politiques publiques de lutte contre les discriminations. En effet, ce sont des critères sociaux – la figure du *boursier*²⁵ – qui seront mis en avant pour traiter des discriminations liées à *l'origine* : la *question raciale* se dilue dans la *question sociale* :

« Si l'on regarde comment se distribuent les inégalités, il apparaît clairement qu'en réduisant toutes les fractures sociales on réduira du même coup toutes les fractures ethniques, religieuses et culturelles. Les territoires, les quartiers et les catégories les plus défavorisés doivent être l'objet d'une politique volontariste qui rétablira l'égalité des chances. Au fond, c'est la solution qu'avait choisie la III^e République en créant le statut de boursier qui a permis quoi ? À tant de fils et de filles d'immigrés pauvres de rejoindre en une ou deux générations les élites sociales, intellectuelles et politiques d'une République qui acceptait alors de regarder en face les inégalités »²⁶.

22. Dite « loi Boorlo », du nom du Ministre de la cohésion sociale de l'emploi et du logement qui l'a proposée, cette loi est à l'origine d'un mouvement de protestation contre l'une des mesures phares : le dispositif du Contrat Première Embauche, qui sera finalement retiré du texte. Cette loi donne naissance entre autres à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) et à la Haute Autorité de lutte contre les discriminations (HALDE). Elle institutionnalise le *testing* comme preuve juridique de discrimination. Cf. <http://www.admi.net/jo/20060402/SOCX0500298L.html>

23. « Alors que le paradigme de *la société* conduit à resserrer l'espace des positions sociales au nom de l'intégration, celui de la cohésion sociale invite à réfléchir d'abord en termes d'inégalités des chances et des opportunités. Les inégalités injustes sont perçues comme des discriminations, des obstacles aux possibilités d'atteindre équitablement toutes les positions sociales en fonction du seul mérite des individus ». Dubet (F.), *Le travail des sociétés*, Seuil, Paris, 2009, p.9.

24. Fassin (D.), « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire », in *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

25. Il est nécessaire d'insister sur le fait que l'idéologie républicaine ne semble pas *a priori* contre les politiques de *discrimination positive*. En effet, depuis la III^e République, la mise en place de bourses pour les élèves méritants de milieux défavorisés est devenu l'un des piliers de l'Ecole républicaine. Or, cibler une population spécifique – ici sur des critères de mérite et socioéconomiques – pour lui appliquer une politique particulière est la définition même de la *discrimination positive*, même si dans un pays comme la France, cela n'est pas considéré comme tel. Cf. Calvès (G.), *La discrimination positive*, Paris, PUF, 2004.

26. Nicolas Sarkozy, « Discours de M. le Président de la République à l'Ecole Polytechnique-Palaiseau », 17 décembre 2008.

Cette proposition – en grande partie soutenable et démontrable - peut trouver un large consensus au-delà des clivages politiques. Elle réintroduit la dimension des inégalités sociales et la figure du *fils d'ouvrier* . Elle permet également de revenir sur la réalité de la reproduction sociale et de reformuler plus largement les échecs du « projet de société » qu'est censée incarner la République.

La mise à l'agenda de *l'égalité des chances* par rapport à l'accès aux filières d'excellence ne date pourtant pas de 2005 et n'est pas le fait du gouvernement. Elle intervient en 2001 avec l'initiative de Sciences Po Paris et la *réponse* qui est faite par l'ESSEC en 2002. Ce sont les grandes écoles – mais pas les *plus grandes* ²⁷ - qui abordent la question de l'égalité des chances avant qu'elle ne soit saisie par le politique²⁸.

Sciences Po Paris, école sélective, ne peut que constater l'homogénéisation sociale de son recrutement qu'elle impute au mode même de la sélection. Elle propose donc d'initier un mode d'accès spécifique pour des publics défavorisés. Sciences Po Paris met alors en place le dispositif Convention ZEP. Sont ainsi ciblés les établissements de l'éducation prioritaire avec pour objectif de parvenir à une diversification sociale de la population de l'établissement. L'initiative de Sciences Po Paris aura un certain retentissement dans le débat public comme exemple – ou contre exemple – d'une politique de *discrimination positive* .

Dans ce contexte, l'initiative de l'ESSEC à travers le dispositif PQPM (Une grande école, pourquoi pas moi ?) peut apparaître à bien des égards comme une réaction *républicaine* à l'initiative de Sciences Po Paris. Il s'agit pour cette école de commerce de réaffirmer l'égalité de tous devant le même concours. Autrement dit, tout en reconnaissant les effets discriminants de la sélection et de l'homogénéisation sociale des élèves, l'ESSEC entend amener des élèves de milieux défavorisés à réussir comme les autres, par la mise en place d'un tutorat et d'actions spécifiques pour compenser les inégalités en matière d'ouverture culturelle, de comportement, de capital social et d'orientation. L'objectif n'est pas l'autorecrutement, mais l'incitation à poursuivre des études dans des filières d'excellence pour les élèves ciblés.

Dans un contexte d'urgence sociale et politique produit par les émeutes de la fin 2005, la loi Borloo de mars 2006 inscrit la nécessité de lutter contre les discriminations et les inégalités en matière d'accès aux filières d'excellence. Les appels à projets auprès des

27. Buisson-Fenet (H.), Draelants (H.), « Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles », *Sociologies Pratiques* , n° 21, 2010.

28. Pour une vision synthétique des dispositifs mis en œuvre, voir De Glowczewski (X.), « Les dispositifs de démocratisation de l'accès au supérieur : état des lieux », in Toulemonde (B.), (dir.), *Le système éducatif en France* , La Documentation française, 2009.

établissements d'enseignement supérieur se multiplient et s'appuient sur les standards du modèle PQPM de l'ESSEC. Une phase d'expérimentation s'ouvre alors (2006-2008), où il s'agit de mettre en œuvre des programmes afin de susciter et d'accompagner les ambitions des élèves de milieux défavorisés. Les objectifs seront même élargis à partir de 2009 et la création de la labellisation des *Cordées de la réussite* initiée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le Secrétariat d'Etat à la Ville. Il s'agit de parvenir à 30% de boursiers dans les CPGE. Par ailleurs, la signature de la *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence* (février 2010) par la CGE et la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs fixe l'objectif d'intégrer 30% d'élèves boursiers dans les grandes écoles. La question des conditions d'accès et donc des concours d'entrée est également posée par Valérie Pécresse. D'autres initiatives vont dans le sens d'améliorer *l'égalité des chances* comme celle de la création des Internats d'Excellence promue par le Haut Commissaire à la Diversité et à l'Egalité des Chances, Yazid Sabeg.

Au bout du compte, ces politiques s'intéressent essentiellement à la question de la *diversification des élites* telles qu'elles sont modelées et produites par les Grandes Ecoles²⁹ et plus largement par le système éducatif. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur les modes de définition des élèves bénéficiaires. Qui est concerné par ces politiques publiques ? Que recouvre la catégorie *d'élève défavorisé* ?

§-2 : La construction des bénéficiaires des politiques éducatives d'égalité des chances.

En matière d'éducation, c'est la réactivation de la figure républicaine du *boursier méritant* qui va servir de base à la définition de l'action publique. Même si les pouvoirs publics *ciblent* un public bien précis, c'est un critère essentiellement socio-économique (le niveau de revenu) qui est mis en avant, combiné au *zonage* de l'action publique en matière de politique de la ville (ZUS) et d'éducation (ZEP et RAR³⁰).

La mise en avant du critère socio-économique renvoie dans les faits à une territorialisation des publics défavorisés (ZUS et ZEP), qui recouvre aussi de manière implicite la dimension des origines. L'évolution de la politique gouvernementale en matière *d'égalité des chances* et l'objectif de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la

29. La diversification des élites administratives est également prise en considération par la mise en place notamment de classes préparatoires intégrées comme celle de l'ENA ou des IRA.

30. Zone d'Education Prioritaire et Réseau Ambition Réussite.

Recherche de parvenir à 30% de *boursiers* en classe préparatoire se sont traduits par une inflexion des critères d'attribution des bourses du supérieur et donc un élargissement des publics bénéficiaires. C'est ainsi que le relèvement des taux de bourse, l'intégration des *boursiers*³¹ du secondaire et de l'enseignement supérieur, dans la définition des publics *cibles*, élargissent considérablement les bénéficiaires potentiels.

D'autres dimensions génératrices d'inégalités sont également intégrées au cours du temps. C'est ainsi que la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence (février 2010)³² introduit de manière explicite la dimension territoriale comme facteur d'inégalités à prendre en considération. Autrement dit, il s'agit aussi d'agir en direction des publics des zones rurales qui échappent aux interventions d'une politique, justement nommée, de la *ville*. Cela revient à considérer qu'il existe des *élèves méritants de milieux défavorisés* qui ne sont pas tous localisés dans le cadre des *zonages* mis en place par les politiques publiques et pour qui les conditions de réalisation de *l'égalité des chances* ne sont pas réunies. Cet élargissement des critères est remarquable également lorsqu'il est fait référence au *manque d'appétence* des élèves pour la poursuite d'études supérieures longues. Cela signifie qu'il existe des *élèves méritants défavorisés* qui obtiennent des résultats scolaires qui leur permettraient d'envisager des CPGE, des filières sélectives ou de poursuivre des études longues et qui pourtant ne le font pas (en raison d'une absence d'offre de formation de ce type au niveau local, par exemple).

En tout état de cause, l'on passe d'une politique qui vise un public de la politique de la ville, *caractérisé par la dimension des origines*, à une politique élargie aux *inégalités sociales*. Toutefois, cette évolution semble aujourd'hui être remise en cause sous les effets de la crise économique et financière de 2009 et des politiques de restriction de la dépense publique qui ont été décidées. En effet, la baisse des moyens publics et la réaffirmation dans ce contexte de concentrer les moyens disponibles sur les publics les plus défavorisés semblent réorienter l'action publique vers une définition plus stricte des bénéficiaires potentiels.

31. Le critère du « boursier » sur critères sociaux a fait l'objet de plusieurs évolutions entre 2006 et aujourd'hui. La prise en considération par les autorités publiques et les porteurs de projets de l'enseignement supérieur des boursiers de l'enseignement secondaire et de ceux de l'enseignement supérieur a un effet sur la redéfinition des élèves bénéficiaires. En effet, les conditions d'éligibilité aux bourses de l'enseignement secondaires sont davantage restrictives que celles de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme l'objectif de ces politiques d'égalité des chances vise à amener des « élèves de milieux défavorisés » à suivre des études sélectives et longues dans l'enseignement supérieur, il est apparu « logique » de se baser sur les critères de l'enseignement supérieur. D'autant que la comptabilisation des 30% de boursiers en CPGE s'effectue sur la base des critères d'attribution de l'enseignement supérieur, puisque ces élèves ont le statut d'étudiant.

32. Cf. texte de la charte en annexe du présent rapport, p.184.

Autrement dit, il semblerait que l'on s'achemine vers un ciblage des moyens pour les élèves de ZUS et de RAR³³.

Au regard de ces éléments de mise en perspective des politiques *d'égalité des chances* tels qu'ils ont été posés en France, il est maintenant nécessaire de rendre compte de la manière dont Sciences Po Toulouse s'est positionné pour élaborer le programme DISPO, et comment les différents acteurs se le sont approprié.

Section 2 : Appropriation(s) du programme sur le terrain

Il incombe aux établissements d'enseignements supérieurs engagés auprès de l'État de mettre en œuvre la politique *d'Égalité des chances* dans l'accès aux filières de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de transposer en actes et surtout en actions, auprès d'élèves du secondaire, les objectifs fixés. Il s'agit ensuite d'identifier les bénéficiaires auxquels ces actions sont destinées.

§-1 : Définir des actions

Construit de manière collective et progressive, le premier dispositif mis en place s'appuie sur une définition des actions à mener, élaborée par quelques enseignants et chefs d'établissement. Le choix des établissements ayant relevé de la mission égalité des chances certains établissements ont été choisis pour mener des actions qui n'avaient pas donné lieu à une réflexion préalable de leur part. Le travail mené au sein du GRF s'est donc avéré fondamental. Il a permis dans un premier temps, après discussion sur la nature d'un programme - réservé à quelques élèves - de transposer les objectifs d'égalité des chances en actions concrètes à mener par les enseignants au plus près des élèves. Ce travail de mutualisation s'est avéré primordial à plusieurs titres. D'abord afin de pouvoir échanger sur les modes de « recrutement » des élèves. Ces recrutements s'avèrent délicats à mettre en œuvre mobilisant des registres différents : d'information, de sélection et d'incitation. Il s'agit ensuite d'imaginer la préparation et la mise en œuvre concrète des actions initiales (un débat entre les élèves des 6 premiers établissements par exemple). Cette mutualisation s'est aussi

33. Zones Urbaines Sensibles et Réseaux Ambitions Réussite On peut s'interroger sur les effets possibles d'une telle réorientation. En effet, nombre d'établissements d'enseignement supérieur ont développé des actions en faveur de *l'égalité des chances* avec des établissements qui ne relèvent pas forcément du *zonage* des politiques prioritaires, mais qui concernent cependant des élèves de *milieux défavorisés*. Le risque est celui du désengagement par rapport à ces établissements et à ces élèves et la production d'un sentiment d'injustice. Le risque est également de rendre les objectifs ambitieux du Gouvernement en la matière (30% de boursiers en CPGE et 30% de boursiers dans les Grandes Ecoles) plus difficiles à atteindre.

traduite par des actions conjointes : les ateliers à destination des élèves de Terminale toulousain des lycées des Arènes et Berthelot ont eu lieu dans les deux établissements réunissant deux équipes.

Encadré n°2 : La philosophie du programme DISPO

Entretien avec un professeur de SES d'un lycée toulousain, 2009.

« Et si on regarde la politique du dispositif « pourquoi pas moi » qu'est-ce que vous en pensez? Vous le connaissez ?

- Eh bien, étant donné qu'on est là depuis le début on connaît mais on en pense pas du bien non. On s'est un peu construit en opposition en quelque sorte. Nous l'objectif c'était d'être au plus près des élèves et au plus près de leur territoire. C'est vraiment un parti pris sur toutes les actions qu'on met en œuvre. Le problème de cet autre dispositif c'est qu'il ne travaille que sur l'individu et pas sur le territoire lui-même. Nous on pense qu'il faut travailler sur l'individu et dans son milieu. Le coaching au sens où on prend les élèves dans un bus et on les amène à l'ESSEC, c'est sûrement positif pour ces élèves-là, quoique un peu violent. Mais surtout, ça ne travaille pas sur le local et pour le lycée Camargue par exemple quand on a adopté ce dispositif, en se disant qu'on faisait des cours les mercredis, qu'on mobilisait certains profs... On se disait que ça pourrait valoriser par le fait d'être avec Sciences Po. Ça constituait un profit symbolique dont tout le monde pouvait tirer parti. On va créer des dynamiques locales car il faut profiter de tout cela. Ça me semble dommage dans l'autre dispositif que l'on ne joue pas là-dessus. Et le fait de mettre des jeunes en situation professionnelle à 16 ans, moi je ne trouvais pas cela pertinent. Moi je préfère demander à un gamin d'écrire un travail sur lui ou de lui faire prendre la parole dans un lieu symbolique comme Sciences Po. Et de le faire travailler sur l'oral, mais pas de le mettre dans une situation je ne dirai pas parodique, mais un peu ».

La démarche qui a prévalu au choix de nouveaux établissements en 2008 a été sensiblement différente. Avec l'aval du Recteur d'Académie, Sciences Po s'est adressé à l'ensemble des établissements de l'académie ainsi qu'à certains enseignants qui avaient manifesté leur intérêt pour le programme. Cette modalité était destinée à repérer les établissements qui présentaient un réel intérêt pour le programme et une relative disponibilité en termes d'équipes pour le mettre en œuvre. Vingt-six établissements se sont manifestés, les caractéristiques de ces établissements en termes de profil socio-économique des élèves mais aussi d'éloignement de la métropole toulousaine ont conduit Sciences Po avec le concours de la mission égalité des chances du Rectorat à retenir 16 établissements. La volonté de certains chefs d'établissements ayant déjà constitué une équipe et soucieux de rejoindre le programme a permis à un nouvel établissement de rejoindre DISPO en 2010, alors que la convention avec l'un des lycées toulousain n'était pas reconduite : les critères de sélection des élèves n'avaient pas été respectés, pas plus que la bonne mise en œuvre du programme.

Là encore les conditions de mise en œuvre d'un programme s'étendant sur un vaste territoire nécessitent un travail de co-construction et de coordination qui est une condition fondamentale de son efficacité. L'un des défis de ce dispositif a donc consisté à mettre en

place des actions pouvant correspondre à des publics différenciés (milieux ruraux et quartiers sensibles).

La logique qui prévaut n'est pas de proposer un dispositif « clef en main » à destination des lycées. Accompagner des élèves suppose un travail de terrain, mené par des professionnels de l'enseignement disposant de compétences spécifiques. Cet accompagnement se fait au quotidien mené par les équipes enseignantes et les chefs d'établissements avec une coordination régulière. Il ne peut être pérenne sans une inscription dans une démarche qui fondamentalement est une démarche de projet. La logique qui prévaut n'est donc pas une logique d'extraction d'élèves vers l'enseignement supérieur, mais d'accompagnement des élèves au sein de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur.

§-2 : L'ajustement des critères du « public cible » aux réalités du territoire de l'académie

Dans le cadre du programme IEP-Lycées cibles, puis du programme DISPO, on peut distinguer deux phases dans cette identification du public bénéficiaire. D'abord un repérage des établissements dans lesquels ce public pourrait être scolarisé. La mission Égalité des Chances du Rectorat de Toulouse a apporté son concours dans le repérage de ces établissements en examinant notamment les indicateurs suivants le taux de boursiers (supérieur ou non à la moyenne académique), le taux de réussite au baccalauréat, le type d'orientation post-bac, les collèges de recrutement (classés ZEP et/ou situés en ZUS). Les professeurs référents effectuent un repérage au sein des établissements retenus, des élèves correspondant au « profil »³⁴. Celui-ci a fait l'objet d'une interprétation au fil de l'expérience. En effet, lors du premier programme en 2006-2007, la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence³⁵ désignait ce public cible selon deux critères : les élèves boursiers et présentant un « fort potentiel ». Le repérage des élèves s'est effectué dans un premier temps en tenant compte du critère de bourse quasi exclusivement. La première année le dispositif a fonctionné, de ce fait même, avec très peu d'élèves. Dans le même temps, l'expertise des professionnels de l'éducation engagés dans le programme, concernant la constitution des groupes, a conduit rapidement les membres du GRF à adopter une acception

34. Au fil du temps un vocabulaire indigène s'est constitué : entre eux, et avec l'équipe de l'IEP, les enseignants du programme parlent des « profilés » pour désigner les élèves cibles. Certaines expressions comme « être dans les clous » ou « être dans les critères » sont également employées lors des discussions au sujet du recrutement des élèves. Par opposition les autres élèves sont désignés comme « hors critères » ou « non profilés ».

35. Cf. texte de la charte en annexes du présent rapport, p.181.

un peu plus large que le seul critère de bourse. Afin d'éviter un effet de stigmatisation trop important à l'égard des élèves ciblés par le programme (les élèves boursiers méritants), il a été décidé de composer les groupes de 2/3 d'élèves boursiers et 1/3 d'élèves non boursiers³⁶. Cette suggestion s'appuie aussi sur les recherches menées en sociologie sur les effets du « social mix » c'est-à-dire les possibilités d'émulation à l'intérieur du groupe entre élèves issus de milieux sociaux différents³⁷. Il s'agissait également d'une demande de certains établissements afin de pouvoir intégrer à la marge quelques élèves motivés hors de ces critères, probablement dans un souci d'acceptation interne du programme. Par ailleurs, il ne s'agissait pas non plus de faire profiter du programme à des élèves manifestement suffisamment dotés sur le plan socio-économique et culturel du fait de leurs milieux sociaux. C'est ainsi que les enseignants ont veillé, par une lecture attentive des dossiers sociaux des élèves, à repérer, ceux, non boursiers, qui pouvaient subir d'autres types d'inégalités que le critère des bourses ne révèle pas forcément. Il pouvait s'agir, par exemple, de situations familiales difficiles (parents décédés, famille monoparentale...) dont seuls les enseignants pouvaient avoir connaissance.

Lorsque s'est posée la question de la pérennisation du programme en 2009 et de son élargissement, une réflexion a été menée sur d'autres facteurs générateurs d'exclusion en matière de poursuite d'études longues. La prise en considération des inégalités territoriales s'est imposée rapidement pour deux raisons : aucun lycée de Midi-Pyrénées n'est classé en ZEP, et en termes de politique de la ville, les territoires classés en ZUS sont peu nombreux, essentiellement regroupés à Toulouse. Ce constat rend difficile, au regard des critères du public cible de ces actions définies par les politiques publiques, d'étendre les actions à d'autres établissements. Or la région Midi-Pyrénées est l'une des plus vastes de France et se caractérise par des zones rurales parfois très isolées et très éloignées du centre urbain et universitaire principal que constitue la ville de Toulouse. Cette situation affecte la poursuite d'études longues et en particulier vers des filières d'excellence pour la plupart concentrées dans la métropole régionale³⁸. Aux critères de zonage s'est donc ajouté un critère d'éloignement territorial. Dans le même temps l'intégration dans les critères du ciblage, par

36. Cette répartition ne figurait pas dans la convention de partenariat avec les lycées.

37. Le *social mix* renvoie à la composition sociale des groupes d'élèves (groupe classe). Les recherches montrent que les élèves de milieux défavorisés ont davantage de chance de mieux réussir (scolairement et en terme d'orientation) lorsque leurs condisciples sont issus de milieux sociaux plus favorisés, c'est-à-dire lorsque la composition sociale des groupes classes n'est pas socialement homogène. Cependant cet effet de contexte ne joue pas seul. Cf. Duru-Bellat et al., « Tonalité sociale du contexte et expérience au lycée et à l'école primaire », *Revue Française de Sociologie*, vol.45, n°3, p.441-468.

38. A l'exception notable de l'Ecole des Mines d'Albi-Carmaux.

les pouvoirs publics, des élèves boursiers du supérieur a permis de rendre compatible le critère de l'éloignement géographique avec le « ciblage officiel »³⁹.

Au-delà de cet aspect, la réflexion a conduit à déterminer un certain nombre de situations individuelles génératrices de discriminations devant l'École et dans la poursuite d'études supérieures, qui permettent de définir les contours ou du moins de donner des pistes pour identifier les élèves de milieux défavorisés. Une attention particulière de la part des enseignants référents est donc nécessaire concernant ces situations. De même la question du « potentiel » a été retravaillée afin de ne pas considérer uniquement les critères de l'évaluation scolaire (la notation). Il s'agit dans tous les cas de considérer le caractère cumulatif de ces situations sociales et scolaires.

Encadré n°3 : Article 3 de l'annexe de la convention DISPO signée par les lycées en 2010⁴⁰

L'ensemble des élèves concernés doivent présenter un « fort potentiel » et être pour les 2/3 d'entre eux issus de milieux défavorisés.

3-1 Les élèves présentant un « fort potentiel »

L'ensemble des élèves retenus dans le programme doit présenter un « fort potentiel ».

L'appréciation de celui-ci relève des équipes pédagogiques et prend en compte :

- Le niveau scolaire tel qu'il s'apprécie dans les notations (moyenne générale supérieure à 11/20)
- L'absence d'ambition, en termes d'orientation, d'élèves sans difficultés scolaires.
- Des élèves présentant des qualités ou des compétences non intégrées dans l'évaluation scolaire mais de nature à être transformées dans le cadre du programme en ambition vers des études supérieures longues.

3-2 Les lycéens de milieux défavorisés

Le public concerné par les actions du programme DISPO doit être composé pour les 2/3 d'élèves boursiers.

Pour le tiers restant, il convient de privilégier les élèves dont la situation économique, sociale, familiale ou encore géographique est susceptible de générer des phénomènes d'autocensure et des situations qui produisent des inégalités de traitement. (Filles, Parent(s) salarié(s) dans les PCS : ouvrier, agriculteur, artisan ou employés, Parent(s) sans profession, au chômage, Lycéens issus des collèges ZEP ou Ambition réussite, Résidant en Z.U.S, Famille monoparentale, Situation de handicap, Difficultés familiales particulières (décès, longue maladie,...)

On peut considérer que ces interprétations vont au-delà des définitions strictes des politiques publiques. Pour autant, elles n'en sont pas moins en accord avec les politiques de lutte contre les

39. La nouvelle charte pour l'égalité des chances signées par différents ministères et la CGE en février 2010 inclus les inégalités territoriales. Cf. Charte en annexe du présent rapport, p.184. Par contre, cela n'est plus le cas à l'automne 2010, lorsque le Ministère de la politique de la Ville, via les préfets en charge de sa gestion, préconise de se concentrer à nouveau et prioritairement sur les élèves issus de Zones Urbaines Sensibles. Cf. chapitre 2, Section 1.

40. Le texte de cette convention est annexé au présent rapport, cf. p.193.

discriminations, promues par les gouvernements successifs, et desquelles l'École est partie prenante. Par ailleurs il est important de noter que la présente évaluation rend compte des effets du programme, uniquement auprès des élèves du public cible, c'est-à-dire les élèves boursiers⁴¹.

Une fois ce travail de définition du public cible réalisé, l'étape de la mise en œuvre concrète du programme peut être analysée.

Section 3 : La mise en œuvre dans les établissements

La mise en place du programme relève pour l'essentiel du travail des enseignants et des chefs d'établissements. Représentant un enjeu pour les établissements partenaires en termes de visibilité, cette mise en œuvre n'est pas exempte de difficultés. Elle s'appuie sur des équipes d'enseignants dont les profils sont singuliers.

§-1 : Les volontés des chefs d'établissements, entre dynamisation des équipes et valorisation d'une prépa Sciences Po.

La mission égalité des chances du Rectorat d'Académie a constamment été associée au choix des établissements, soit qu'elle en ait été à l'initiative (dans le groupe initial des 6 établissements) soit par ses conseils dans le cadre de l'élargissement à 16 établissements. Le programme DISPO représente pour de nombreux chefs d'établissements une possibilité légitime de valoriser leur établissement et d'insuffler une dynamique dont a témoigné la réussite du Lycée Jean-Jaurès de Carmaux. Si les possibilités de mise en place d'équipe autour d'une problématique d'égalité des chances rencontrent un écho certain, la possibilité d'affichage que permet un tel partenariat constitue aussi une motivation pour certaines équipes dirigeantes. Révéler et accompagner les ambitions conduit les élèves en classe de Terminale à disposer d'un encadrement spécifique destiné à les préparer à l'enseignement supérieur au travers notamment d'une plateforme de préparation en ligne du concours. Une telle opportunité constitue certes une ressource, mais dans l'esprit du programme celle-ci représente un aboutissement d'un travail d'incitation et d'accompagnement d'élèves. Le travail d'information à destination des chefs d'établissements a donc conduit à travers de nombreux échanges avec Sciences Po, mais aussi dans leurs lycées et auprès de leurs équipes à préciser la philosophie du programme qui ne constitue pas une « prépa sciences Po » à l'affichage toujours valorisant.

41. Entre 2006 et 2009, 84,6% des élèves du programme DISPO (tous niveaux confondus) ont le statut de boursiers de l'enseignement secondaire.

§-2 : Les difficultés rencontrées

Les difficultés sont principalement de deux ordres : l'absence de mobilisation des équipes enseignantes autour des ateliers DISPO d'une part ; l'absence de soutien de l'administration des lycées et la concurrence entre plusieurs programmes au sein d'un même établissement.

Les difficultés de mise en œuvre proviennent d'abord de la difficulté à constituer une véritable équipe enseignante pour mener le projet. Ainsi si dans la plupart des lycées il existe une « équipe DISPO », même réduite (2 ou 3 enseignants), certains enseignants se retrouvent seuls pour porter le programme. On peut penser que dans l'optique d'un partenariat avec Sciences Po, certains établissements ont répondu à l'appel à projet tout en omettant de mobiliser les équipes. Or l'expérience montre que le programme fonctionne mieux dans des établissements dans lesquels il existe quelques enseignants sensibilisés à ces programmes ou bien même une demande des enseignants ou de leur proviseur vers Sciences Po. L'hypothèse de la valorisation, par les instances de l'Education Nationale, d'une politique d'affichage de « projets porteurs » par les établissements du secondaire⁴² peut expliquer la réponse à des appels à projet sans considération des besoins humains.

Encadré n° 4 : L'absence de mobilisation des collègues

Entretien réalisé avec une enseignante de SES, professeure référente d'un lycée en zone rurale, 2010.

« Et vous êtes combien de profs à vous impliquer ? »

- Ben quasiment moi toute seule, à l'exception de la venue des tuteurs et les deux derniers mardi après-midi où il fallait finir l'écrit des premières où j'ai eu ma collègue d'histoire-géo qui est venue m'aider, sinon toute seule.

- Est-ce que vous essayez de convaincre d'autres profs ?

- Oui oui, pour l'année prochaine, je ne pourrai pas faire les 3 niveaux toute seule, vu que j'ai déjà beaucoup d'heures et que je me bats déjà pour avoir une aide dans ma discipline, donc oui je ferai pas les 3 niveaux toute seule.

- Vous êtes la seule prof de SES ?

- Oui et j'ai plein d'heures sup et donc je me bats pour avoir ce qu'on appelle un bloc moyen provisoire, c'est-à-dire quelqu'un qui vienne faire quelques heures pour m'alléger un peu. Donc j'espère l'année prochaine réussir à convaincre des collègues, je vais m'y prendre autrement.

- Et comment vous allez les convaincre ?

- Ben je ne sais pas ! Je pense que je vais vraiment travailler un réel plan d'attaque cet été, pour demander des engagements concrets des collègues, parce qu'en fait j'avais eu beaucoup d'engagements oraux l'année dernière de leur part, c'était génial, l'idée était bonne, tout le monde était intéressé. Et puis en définitive quand il s'agit de venir le mercredi après-midi, de faire garder ses enfants, il n'y a plus personne. Et donc comme j'ai un peu horreur des histoires, je dis rien, donc je suis pas allée réclamer tout le temps, dire au secours etc. Donc j'ai un peu essayé de me débrouiller comme je pouvais, mais bon, je l'ai quand même assez mal vécu, donc j'espère que l'année prochaine... Donc je vais vraiment essayer d'inciter, voilà, je sais que la rémunération ne suffira pas,

42. Image du lycée, classements nationaux des établissements, avancements de carrières individuelles, etc.

donc je vais... Ma collègue qui est venue quelques heures va beaucoup plus s'impliquer l'année prochaine parce que ça lui plaît et elle me dit même que ça lui apporte beaucoup à elle, ça la sauve un peu parce qu'elle est un peu fatiguée de sa matière et tout ça, et après je vais essayer d'impliquer d'autres profs.

- *Mais c'est pas qu'ils n'accrochent pas avec le projet ?*

- Non non, l'idée tout le monde trouve ça génial, ça a commencé à ré intéresser les gens à partir du moment où il y a eu un article dans *La Dépêche*... là c'est tout de suite plus intéressant, mais avant, quand il s'agissait de travailler le mercredi après-midi, on est tout seul dans l'établissement donc les élèves et moi, on n'a jamais vu ni supérieur hiérarchique, ni personne, donc du coup, c'est pas valorisant parce que c'est dans l'ombre et tout le monde s'en fout. Et il y a beaucoup de gens qui ne font que ce qui se voit, qui rapporte quelque chose. Voilà moi je pense que c'est peut-être dû à ma personnalité, je suis quand même assez discrète et j'ai pas hurlé ça partout, c'est des petits groupes par rapport au lycée, c'est pas forcément quelque chose qui est familier aussi, l'IEP, même etc. Je pense que cette inégalité, cette presque ignorance du système, elle va presque jusqu'aux enseignants, ils hurleraient s'ils m'entendaient. Je pense qu'il y a une moyenne d'âge qui fait que ce n'est pas des choses... pas tous, mais je parle en général, et puis on n'est quand même pas très nombreux au niveau du lycée général : 2 profs d'histoire-géo, 1 prof de philo, 2 profs de français, 1 prof d'éco, on a vite fait le tour par rapport aux profs qui peuvent potentiellement donner un coup de main, voilà. »

Même quand des enseignants sont fortement mobilisés, il peut exister de difficultés organisationnelles de la part des chefs d'établissements, en termes d'emplois du temps ou de coordination des différents projets. En effet, la politique d'appel à projet telle qu'elle a été menée a conduit le nombre de projets à se multiplier dans certains établissements. S'ils sont porteurs en termes de dynamique d'établissements, ils participent aussi parfois d'une mise en concurrence de programmes au sein d'un même établissement. De ce point de vue, le rôle des chefs d'établissements et des équipes enseignantes est déterminant.

Encadré n° 5 : L'absence de soutien de l'administration

Entretien avec un professeur d'histoire-géographie d'un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« *Comment s'est mis en place ce dispositif au sein de votre lycée ?*

- Ça s'est mis en place difficilement et lentement parce qu'il n'y a eu aucune aide de notre administration. En fait il existe en parallèle de notre projet, un autre dispositif mis en place par l'école INSA auprès des élèves en scientifique. Et ça a été très organisé puisque c'est l'école INSA qui s'est chargée de tout, avec une grande mobilisation des intervenants. Il y a des rapports étroits avec les professeurs de physique du lycée qui font du « bon lobbying ». Le proviseur n'a rien eu à faire pour ce projet-là, il n'a qu'à claquer des doigts et tout va tout seul.

- *Et ce n'est pas le cas pour le projet « égalité des chances » ?*

- Non pas du tout, nous on a dû monter notre propre dispositif, envisager de mettre en place des cours pour les terminales et donc trouver des professeurs qui acceptent de les faire, organiser des sorties et encadrer les élèves. Alors il y a une sorte de compétition entre ces deux projets et on en pâtit.

- *Pensez vous que l'aide fournie par l'IEP soit insuffisante ?*

- Non ce n'est pas ça le problème, c'est sur le proviseur qu'il faudrait faire pression. Il faudrait lui faire comprendre que pour son image à lui et celle du lycée, ce dispositif est important. Mais on n'y arrive pas. Alors on parvient quand même à faire fonctionner ce dispositif, ça marche bien, les élèves sont satisfaits mais il manque un peu d'aide quand même. Surtout du point de vue organisationnel, ça les administrateurs savent bien le faire quand ils le veulent, il faudrait plus de structuration.

- *Cela pourrait être fait par l'IEP ?*
- Peut-être, il faudrait surtout convaincre le proviseur de l'importance de ce dispositif, faire un peu de lobbying auprès de l'administration du lycée.
[...]
- *Et il ne serait pas possible de changer le jour des activités pour attirer plus d'élèves ?*
- C'est évident que le mercredi après midi, ça rebute pas mal d'élèves, c'est le moment où ils font des activités, des loisirs personnels, où ils veulent se détendre et profiter. Mais en même temps, c'est le moment où personne n'a de cours au lycée alors c'est plus facile de mettre ces activités à cette période pour que ceux qui le souhaitent puissent venir librement, sans contrainte d'horaires. C'est le dilemme. Le mercredi c'est un frein, c'est sûr que c'est un frein⁴³. Le plus important pour le moment de toute façon c'est que l'administration se rende compte que ce dispositif est important et positif pour l'image du lycée. Et qu'elle soit prête à nous aider. »

Ces difficultés ne doivent pas être minorées car elles déterminent pour une bonne part les possibilités de succès du programme et sa pérennisation dans les établissements.

Malgré tout, il faut reconnaître que le programme fonctionne. La qualité des travaux réalisés en 2010 lors du concours des 2nde et du colloque des 1^{ère} attestent du formidable investissement de la part des élèves mais aussi, et peut-être surtout, des enseignants, dont certains ne s'arrêtent pas au plafond fixé (pour des raisons budgétaires) à 24h par niveau d'action. Cet engagement mérite d'être souligné tant il est à la fois chronophage et indispensable pour la crédibilité d'un tel programme. Les échanges à ce sujet au sein du GRF ont conduit à s'interroger sur les raisons de cet engagement dans le programme, ainsi que sur celles qui conduisent à y rester.

§-3 : Des enseignants spécifiques : les ressorts de l'engagement

On peut compter environ une cinquantaine de professeurs impliqués dans les 16 établissements qui prennent part au programme DISPO. Il s'agit d'une estimation établie à partir des entretiens et des questionnaires récoltés car certains enseignants interviennent de manière ponctuelle dans le cours de l'année, il est donc difficile d'obtenir le nombre définitif de participants. Des entretiens ont été réalisés avec 15 enseignants (dont huit référents) et un questionnaire a été envoyé aux professeurs référents afin d'avoir une « photographie » plus précise de l'ensemble des professeurs engagés⁴⁴. Si les données ainsi collectées demeurent

43. Dans le projet INSA le jeudi après-midi est banalisé par le chef d'Etablissement pour que les élèves de ce programme puissent participer aux activités de l'INSA comme l'explique une enseignante de SES du même établissement : « Pour [les élèves du projet INSA], ça se passe le jeudi après-midi et tout est organisé par l'INSA. Et donc ça a emmené des conflits parce que l'administration a du adapter les emplois du temps des élèves qui participent au dispositif INSA pour qu'ils puissent sortir ces après-midi là. Et donc il y a des élèves qui ont eu un emploi du temps qui n'était pas pratique pour que ces élèves-là puissent sortir. »

44. Celui-ci n'a malheureusement connu qu'un faible succès puisque seulement 13 réponses ont été retournées (dont 8 par des enseignants référents). Ceci peut s'expliquer de différentes manières : tout d'abord par le refus des enseignants de répondre à cette enquête, dont le dispositif, bien qu'anonyme, entend saisir certaines

partielles, elles permettent néanmoins de formuler plus précisément des hypothèses observées en pratique quant au profil des enseignants impliqués. Peut-on dire qu'il s'agit de professeurs « différents » des autres ? Cela paraît difficile car il n'existe pas un seul profil type d'engagement dans le métier⁴⁵. En revanche, on constate qu'une partie des professeurs engagés partagent certaines caractéristiques qui les disposent peut-être davantage à être réceptifs à un tel programme.

En premier lieu les enseignants de DISPO sont issus des Sciences Humaines et Sociales. Cette composition disciplinaire est particulièrement marquée pour les seize enseignants référents (7 femmes et 9 hommes) qui enseignent majoritairement en SES (62,5%), en histoire (31,25%) et en lettres (6,25%). Elle s'explique par la nature du programme, et des ateliers proposés, plutôt orientés sur la culture générale relevant des humanités, même si des professeurs de séries scientifiques peuvent intervenir comme c'est le cas par exemple au lycée Jean-Jaurès (seul cas recensé cependant). L'IEP étant par ailleurs une formation en sciences humaines et politiques, cela renforce, pour ne pas dire que cela détermine, l'implication « naturelle » d'enseignants de SHS. Notons la forte implication d'enseignants de langue, qui se renforce au fur et à mesure, ainsi que celle des professeurs de philosophie, notamment autour des ateliers avec les élèves de terminale.

Cette dimension « sciences sociales » s'explique également par la présence d'un formateur IUFM en SES en la personne du coordinateur pédagogique académique du programme (M. Vinachès). Cinq enseignants engagés dans le programme font ainsi partie de ses anciens stagiaires, dont quatre sont référents pour leur lycée. Son statut de formateur IUFM permet au programme de bénéficier du réseau professionnel de cet enseignant : ainsi quatre autres enseignants, dont trois référents DISPO, sont des relations professionnelles de M. Vinachès. Sur les 16 référents, près de la moitié connaissent le coordonnateur académique, ce qui explique l'implication importante des enseignants de SES d'une part et également peut-être une certaine forme de conviction dans les actions menées, à partir du moment où une partie du programme est coordonnée par un enseignant que l'on connaît.

L'engagement des enseignants dans le programme pose la question du rapport au politique. De ce point de vue, si huit des treize répondants au questionnaire déclarent être

dimensions professionnelles et personnelles dont le recueil peut paraître illégitime. Il peut également s'agir d'un désintérêt pour ce type d'enquête. Ensuite peut-être une forme d'incompréhension de la démarche, ce qui a été suggéré par un répondant qui ne l'a pas transmis à ses collègues. Le questionnaire a pu être considéré comme ne concernant que les professeurs référents, puisqu'ils sont plus nombreux à répondre. Enfin, probablement le manque de temps, lors d'une rentrée où une réforme se met en place, peut expliquer ce faible taux de réponse.

45. Perrier (P.), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation des enseignants du secondaire. », *Revue Française de Pédagogie*, n°147, 2004, p.79-90.

syndiqués, il ne semble pas pour autant que l'engagement des enseignants dans DISPO relève d'une logique militante⁴⁶. En effet, nous verrons plus loin à travers les discours sur la discrimination positive que leur adhésion au programme s'explique davantage par une sorte de conscience professionnelle, qui traduit un rapport au métier (atteindre/restaurer les objectifs de l'école républicaine) plus qu'une vision militante (argumentation politique absente des discours), quand bien même le militantisme voire l'engagement politique peuvent être mobilisés comme *motivations* de la démarche de certains enseignants.

L'examen des parcours individuels des enseignants (personnels, scolaires et professionnels) montre des évolutions proches. On observe des parcours caractérisés par des ruptures familiales, c'est-à-dire par rapport à la conformité avec le schéma parental. Elles peuvent précéder ou accompagner (voire accomplir) les choix scolaires et professionnels. On observe des trajectoires scolaires impliquant un relatif déclassement entre les aspirations ou les diplômes obtenus et les positions sociales et professionnelles occupées. A l'inverse certains parcours sont typiques d'une ascension sociale permise par l'école. Dans les deux cas, des formes d'homologies (objective ou subjective) de position ou de situation peuvent être mobilisées par les enseignants pour expliquer leur intérêt pour le programme. En outre, quand l'information a pu être recueillie, le métier n'est pas envisagé par les enseignants du DISPO sous l'angle vocationnel. Il apparaît en effet, que l'entrée dans le métier s'effectue tardivement à la fin des études supérieures, voire soit l'objet d'une réorientation professionnelle.

Ce constat concorde avec le niveau de diplôme des enseignants de DISPO. Parmi ceux ayant répondu à un questionnaire ou à un entretien, 62% sont titulaires du Capes et 38% de l'agrégation. Pour autant, on note qu'une proportion importante d'entre-eux sont surdiplômés par rapport au niveau requis pour le concours (Licence). Ainsi parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire ou à un entretien on compte au moins sept titulaires d'un doctorat ou ayant entamé une thèse. Six autres sont titulaires d'un niveau M2 dont cinq d'un « Master recherche ». Au moins cinq enseignants indiquent pratiquer des activités de recherche. Cette proximité avec l'univers de l'enseignement supérieur et de la recherche peut avoir plusieurs conséquences : d'une part, elle peut inciter l'engagement des enseignants dans un programme avec une école telle que Sciences Po Toulouse, dont l'univers ne leur est pas totalement inconnu. D'autre part, cela peut expliquer un rapport au métier, à la pratique enseignante, et

46. Si 53 % des enseignants sont syndiqués, parmi eux, tous ne s'engagent pas dans la cause, et s'il s'agit bien de soutenir, à travers l'adhésion, un attachement à une conception du métier ou à la défense des conditions d'exercice, nombre d'enseignants recourent également à l'adhésion parfois comme outil supplémentaire de mobilité dans la carrière.

notamment à la discipline enseignée, peut-être un peu plus distancié. Les enseignants notent en effet comme un apport important du programme, la nature interdisciplinaire du travail impliqué par les ateliers.

De même les entretiens tout comme les questionnaires permettent de saisir l'unanimité des enseignants au sujet des conditions de travail permises via les ateliers du programme avec les élèves. En effet, ces enseignants partagent, avec l'ensemble de la profession, la dégradation des conditions d'exercice de leur métier qui s'est accrue en même temps que l'entrée massive dans l'enseignement secondaire d'élèves de milieux défavorisés qui n'y accédaient pas jusque dans les années 80⁴⁷ : *« l'organisation actuelle du système d'enseignement ne permet pas aux enseignants d'apporter aux élèves une assistance intensive et différenciée ; or celle-ci devient indispensable à mesure que s'accroît la part des élèves peu pourvus en capital culturel et ayant pour cela plus à apprendre de l'école. Ainsi maintenir à l'école ceux qui en auraient été « exclus » autrefois sans créer les conditions d'une action éducative efficace à l'intention d'élèves dépendant davantage de l'Ecole pour acquérir tout ce qu'elle exige, c'est faire surgir des difficultés de tous ordres propres à détériorer les conditions de travail des enseignants sans améliorer réellement le sort des élèves. »*⁴⁸.

L'exercice du métier d'enseignant est devenu plus difficile : culpabilisation de l'échec scolaire, injonctions contradictoires de la hiérarchie⁴⁹, démoralisation⁵⁰. De ce point de vue, il semble que le programme permette d'établir (ou de rétablir ?) une relation pédagogique heureuse, avec les élèves participant, qui s'apparente, dans les discours, aux conditions de félicité d'exercice du métier. Ces formes de gratifications acquises ou recherchées par les enseignants peuvent les disposer, peut-être davantage que d'autres, à s'investir dans un tel

47. Politique des 80% d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat menée à partir de 1985.

48. Broccolichi (S.), Oeuvarard (F.), « L'engrenage », dans Bourdieu (P.), dir., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p.981-982.

49. « Au lieu de s'interroger sur le fonctionnement de l'école qui rend le métier d'enseignant impossible à exercer de façon satisfaisante, on tend au contraire à imputer aux enseignants les difficultés des élèves qui vont en s'accroissant au fur et à mesure qu'ils sont moins sélectionnés et donc moins dotés des propriétés sociales qui « facilitaient » auparavant leur travail. Au niveau des instructions d'abord, l'affirmation que « tous les élèves sont appelés à réussir » (peu après la généralisation de l'accès en 6^{ème}) a coïncidé avec l'injonction adressée aux enseignants (notamment en 1985 dans les instructions aux enseignants des collèges) d'« assurer une diversification et une individualisation de l'enseignement » faisant abstraction des conditions d'un tel changement. Et c'est aussi, depuis quelques années, la référence à « l'autonomie des établissements » qui met en demeure les équipes éducatives locales de résoudre elles-mêmes les problèmes en grande partie produits par la politique centrale des « 80% ». Que les professeurs, qui éprouvent des difficultés bien supérieures à ce qui est légitimement prévu par ces différentes « instructions », s'en attribuent la responsabilité ou qu'ils voient là une méconnaissance réelle ou feinte de ceux qui devraient les éclairer, c'est dans tous les cas « l'écart à l'idéal » que ces textes font douloureusement mesurer. » cf. Broccolichi (S.), Oeuvarard (F.), *art. cit.*, p.988-989.

50. Cf. Broccolichi (S.), Oeuvarard (F.), *art. cit.*, p.983. Elle peut se traduire par la diminution progressive de l'usage de certains moyens d'exercer l'autorité : politique du non redoublement, régime des sanctions euphémisé par la hiérarchie (par exemple le non suivi administratif des signalements)... qui favorise le développement d'un sentiment « d'impuissance » face aux élèves les plus « difficiles ».

programme, précisément parce qu'ils peuvent y investir des formes de travail que l'on peut qualifier de « non scolaires » (c'est-à-dire non conformes aux injonctions de l'institution : BO, etc.) qui correspondent mieux à la représentation qu'ils se font de leur propre rôle⁵¹. Ces formes de valorisations individuelles et collectives, les ouvertures de perspectives dans la pratique enseignante que le programme peut générer, s'accompagnent souvent d'un resserrement des liens professionnels entre collègues, voire nouent des amitiés. Ces dimensions peuvent être considérées comme autant de forme d'un « réenchancement professionnel »⁵² qui se manifeste à travers des espaces (physiques, temporels) qui permettent des « arrangements » avec la pratique enseignante et plus globalement avec le (dys)fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire.

Les portraits présentés ci-dessous entendent rendre compte de certaines de ces caractéristiques communes tout en montrant leur inscription dans des trajectoires individuelles. Ces portraits ne constituent donc pas des profils types « d'enseignants DISPO » mais permettent de comprendre comment des parcours singuliers peuvent construire des rapports à l'institution scolaire et à soi (en tant qu'enseignant) qui peuvent conduire à devenir réceptif envers un programme comme DISPO⁵³.

Portrait 1 : Trouver sa place dans l'institution

Entretien avec B., professeur de SVT dans un lycée d'une petite ville, 2009.

B. a moins de 40 ans. Enseignant de SVT depuis une dizaine d'année, il est en poste dans un lycée tarnais depuis 6 ans. Auparavant il a enseigné en collège ZEP et encore avant, à l'Université. Titulaire d'un bac S, il a entamé des études en prépa vétérinaire, qu'il a abandonnées rapidement pour entrer à l'Université. Titulaire d'un DEUG de philosophie et d'un autre en sciences, c'est finalement cette filière qu'il a privilégiée, jusque, semble-t-il, au doctorat :

« Je voulais faire enseignant chercheur, j'avais commencé dans la recherche, j'ai commencé dans l'enseignement. Les grands à la fac ne m'intéressaient pas parce que c'est du mandarinat. La

51. Paul Pasquali, suggère, à propos de la « prépa expé » mise en oeuvre entre un IEP de province et un lycée doté de CPGE, qu'il n'y a pas que les élèves issus de milieux défavorisés qui connaissent un « déplacement » dans l'espace social. Analysant l'engagement d'enseignant du secondaire issus de l'Ecole Normale Supérieure et exerçant en lycée ZEP, l'auteur parle de « l'enrichissement symbolique » du rôle de ces enseignants dont l'engagement dans ce programme constitue une façon d'ajuster leur poste à leur important capital scolaire, dévalué par la position qu'ils occupent au sein de l'institution scolaire. Cet engagement contribue par conséquent à les « replacer », c'est-à-dire à les déplacer vers une position institutionnelle et sociale plus proche de celle à laquelle ils pouvaient aspirer en sortant de Normale Sup'. Cf. Pasquali (P.), « Les déplacés de l'ouverture sociale », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°183, p.92.

52. Au même titre mais peut-être dans une moindre mesure que les médecins ré-enchantent leur métier en devenant humanitaires ou praticiens des médecines « douces ». Cf. Dauvin (P.), Siméant (J.), *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002 ; Bouchayer (F.), « Les voix du réenchancement professionnel », dans Fassin (D.), Aïach (P.), dir., *Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité*, Paris, Economica, 1994, p.201-225.

53. Rappelons que les entretiens avec les enseignants ne sont pas des entretiens biographiques. Nous disposons ainsi de peu d'éléments pour permettre l'interprétation. Celle-ci demeure partielle faute de matériaux précis, d'où l'emploi de formes du conditionnel.

recherche ne m'intéressait plus donc il me restait les moyens, les lycées, c'est ce qui me convient.

[...]

Je me suis retrouvé à l'enseignement en éliminant ce qui ne me plaisait plus mais toujours dans l'enseignement, dans la transmission quoi ».

Son parcours professionnel se caractérise par un rapport distancié et non vocationnel au métier d'enseignant dont on peut supposer qu'il est le fruit d'une part d'une orientation plus subie que choisie et d'autre part d'un double déclassement scolaire. B. se revendique comme un élève « pluridisciplinaire » qui, parce que bon élève, a été orienté en filière S :

« [...]

Quand on est assez bon au lycée, on va pas faire une littéraire, on va pas faire une économique et sociale, si vous êtes vraiment très bon en sciences il faut faire une scientifique. Donc, vous continuez dans cette filière et voilà on se retrouve... ».

De ce point de vue l'abandon de la Prépa, « voix royale » pour un bon élève de terminale (S qui plus est) constitue un premier déclassement scolaire qui est peut-être aussi un déclassement familial et qui est en tout cas une rupture avec le parcours type que l'institution scolaire avait dessiné pour B.

Cet abandon semble permettre à B. de revendiquer sa « pluridisciplinarité » puisqu'il obtient deux DEUG dans des disciplines que tout semble opposer. Puis dans un second temps, une vocation déclarée pour l'enseignement et la recherche est contrariée par la confrontation au système mandarin universitaire. L'enseignement auprès des « moyens » constitue « un juste milieu », qui, au terme de quelques détours, permet à B. de « trouver ce qui [lui] convient », c'est-à-dire d'ajuster son capital scolaire et à son aspiration professionnelle : le plaisir d'enseigner⁵⁴. Pour autant, « trouver sa place » dans le monde enseignant ne semble pas aussi évident pour B. même après 10 ans de carrière.

Ainsi, cette mise à distance de la vocation professorale se manifeste sur la plupart des aspects du métier évoqué par B. C'est tout d'abord un rapport critique à l'institution qui renvoie peut-être à la fois à son propre vécu en tant qu'élève et à son impuissance individuelle en tant qu'enseignant à infléchir « le système » des CPGE et des Grandes Ecoles⁵⁵.

« C'est un système [les CPGE et les Grandes Ecoles] où on laisse plein de monde derrière quand même, où on est quand même obligé de créer des projets égalité des chances après pour réintégrer des gens dans le système, pour en mettre faussement. Il reste quand même beaucoup de monde derrière par ce que c'est un système super sélectif. Le bac, le lycée, c'est quelque chose qui est déjà violent.

[...]

- C'est quelque chose de très violent, on laisse de plus en plus de monde à la porte.

*- **Violent par rapport à quoi ? Sélectif ? Social ?***

- Oui, parce que c'est exigeant, qu'on a des enseignants qui sont très exigeants, où il faut être élitiste. Donc on est élitiste au lycée, on prend les meilleurs du lycée on les met en classe prépa. On devient très élitiste, ils deviennent les plus mauvais de classe prépa alors, avec des meilleurs on fait des mauvais et on recommence comme ça jusqu'à temps qu'on arrive à rentrer dans les grandes

54. Cet ajustement peut être mis en rapport avec les modifications structurelles qui affectent le recrutement des enseignants depuis une vingtaine d'année et notamment, après la création des IUFM, le recrutement d'étudiants à bac + 3 ou bac + 4. Les métiers de l'enseignement secondaire deviennent de fait des débouchés pour les titulaires de diplômes universitaires. Ces transformations vont de pair avec une dévaluation sociale relative des métiers de l'enseignement secondaire sur le marché de l'emploi à partir des années 80 et surtout 90. Ainsi ces métiers permettent le recrutement d'étudiants parmi les plus diplômés, mais dont le statut social est inférieur au statut auquel ils auraient pu prétendre, avec de tels diplômes, dans d'autres secteurs d'emploi. Cf. Deauvau (J.), « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue Française de Pédagogie*, n°150, 2005, p.31-41. Par ailleurs, la trajectoire de B. doit également être comprise à la lumière de la raréfaction des postes dans l'enseignement supérieur dans les années 90, et notamment dans les filières scientifiques comme la biologie, qui en la matière connaît des problématiques proches de celles des filières de SHS.

55. L'entretien est mené en 2009 au moment des discussions sur la réforme du Lycée ce qui explique peut-être les vives critiques émises lors de l'entretien. Par ailleurs, ce discours critique semble être caractéristique des enseignants du secondaire très diplômés comme le montre Pierre Perrier. Cf. Perrier (P.), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation des enseignants du secondaire. », *Revue Française de Pédagogie*, n°147, 2004, p.79-90.

écoles. Donc c'est ce que je disais : j'aime bien les grandes écoles, j'aime pas le système de sélection. On met plein de monde à la porte alors soit parce que on a des exigences qui ne correspondent pas à ce qu'on enseigne, soit par ce que, psychologiquement, c'est très difficile. [...] »

Cette mise à distance n'est pas qu'un discours sur l'institution, elle se manifeste physiquement, pour ainsi dire, dans le vécu quotidien de cet enseignant quand il évoque l'isolement (choisi ou subi ?) dans lequel il exerce ses fonctions :

« Il faut pas imaginer que les profs, c'est une grande communauté où tout le monde s'aime bien et qu'on va en salle des profs. Je ne croise pas les trois-quarts des enseignants. Moi, j'ai mon laboratoire qui est là-haut, je croise les profs de sciences. La salle des profs que vous avez vue là-bas, il y a quasiment personne donc on se croise pas. Si on se croise, c'est avec les gens avec qui on aime travailler. ».

Enfin cette distance au métier se manifeste par la promotion de pratiques interdisciplinaires, qui s'appuie peut-être sur le souvenir de l'élève qu'il était et sur la formation universitaire de B., par une forme de refus du rapport hiérarchique entre élève et enseignants, sur lequel nous reviendrons plus loin, ainsi que par l'absence revendiquée d'une envie de « faire carrière » :

« [...] »

Je ne compte pas faire ça toute ma vie quand même. Non, je ne pense pas... On verra déjà les réformes sur quoi elles vont nous amener et si ça me convient plus, je le ferai plus. Ce que j'aime bien, c'est non pas enseigner ma matière mais j'aime bien transmettre et j'aime bien cet échange avec les élèves. Je parle bien d'échanges, j'aime bien ça, j'aime ça ».

[...]

J'aime bien les projets interdisciplinaires et j'aime bien sortir des sciences ».

Dès lors, ce n'est peut être pas par hasard que B. s'investit dans des projets au sein de son établissement. Il a mené avec une collègue un projet auprès d'élève de 2nde pour leur faire découvrir le milieu universitaire par le biais d'un voyage à Paris :

« moi je suis parisien, et quand je suis arrivé ici le plus dur je trouve, c'est que les élèves ici, et ça se retrouve je pense dans pas mal de lycées isolés, c'est qu'ils sont du coin et ils restent dans le coin et ils ne sortent pas beaucoup du coin »

[...]

Nous [sa collègue et lui], on est beaucoup sur une problématique de montrer que les élèves qui sont ici peuvent s'éloigner de leur famille ne serait-ce que pour aller à Toulouse ou voir un peu plus loin pour faire les études parce qu'on a des élèves de bon niveau mais qui ne veulent pas s'éloigner. Et j'ai trouvé que c'était un avantage de leur apporter quelque chose en plus, et en plus de leur montrer, de les amener un peu vers l'extérieur, voir un peu plus que les formations... Leur donner un peu plus d'ambition par rapport à ce qu'ils ont ne serait-ce que par rapport à l'éloignement et leur montrer que c'est faisable. ».

L'homologie de situation entre sa collègue et lui (« moi je ne suis pas du coin, elle n'est pas du coin... »), semble les conduire à mobiliser cette expérience commune et personnelle de la proximité ou de « l'expatriation »⁵⁶ auprès de leurs élèves qui eux « restent dans le coin ». On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure leurs propres expériences personnelles ne sont pas du même coup converties en quelque sorte en exemples « d'expatriations réussies » ?

C'est par le biais de cette collègue, professeure référente pour le programme DISPO qu'il a été sollicité pour prendre part aux actions du programme. L'engagement de B. dans DISPO s'inscrit donc avant tout dans la poursuite d'une pratique pédagogique de projet et d'une collaboration « heureuse » avec une collègue plus qu'il ne constitue une adhésion au programme en lui-même, qu'il avoue ne pas véritablement connaître⁵⁷. Avec des objectifs proches de ce qu'il avait déjà initié avec sa collègue, le programme DISPO constitue pour B. une modalité particulière d'exercice du métier qu'il privilégie (« on n'a pas attendu la réforme pour se dire que le plus important, c'est pas forcément le programme [officiel] ».) On peut se demander si le choix de cette démarche pédagogique n'est pas une manière de produire des espaces ou des moments de mise à distance du cadre scolaire et de

56. « Je suis parisien donc moi, c'est plutôt l'expatriation ici ».

57. Cet enseignant « entre » dans le programme la deuxième année de sa mise en œuvre. Il indique ne pas connaître l'IEP ni le cursus et demeure évasif au sujet des modalités de repérage des élèves.

transformations des rapports à l'école. En effet, cette participation contribue à l'éloigner physiquement avec le lycée et avec les pratiques pédagogiques traditionnelles. Il l'éloigne également du rôle d'enseignant d'une part en tant que détenteur de connaissances spécialisées et d'autre part en tant qu'évaluateur des connaissances des élèves :

« Déjà [dans le cadre des ateliers de DISPO] on n'a pas le groupe classe enfin, on n'est pas dans la même notion de classe où je suis l'enseignant et c'est les élèves. C'est plutôt l'accompagnement, à part en terminale où ça change un peu, mais les premières, c'est complètement différent. On est souvent en dehors du lycée soit aux archives soit au CDI ou à la médiathèque. Donc on sort un peu des classes donc ça change les rapports et je ne suis pas dans ma matière, je ne suis pas dans la matière où ils me connaissent habituellement.

[...]

C'est vrai que travailler en petits groupes, dans un dispositif où je ne suis pas là pour les évaluer, je ne suis pas là non plus juste pour distribuer mon savoir ou quoi que ce soit, où on discute, c'est vrai que ça fait ressortir qu'ils ont des connaissances. C'est comme le dispositif cinéma audiovisuel, quand on a moins de cadre, les élèves ont plus tendance à être valorisés plus facilement. Parce qu'on n'a pas de critères d'évaluation donc on peut les évaluer un peu sur ce qu'on veut, les remotiver. Y'a pas de notes, y'a rien, ça remotive [...]

Il est même possible d'aller plus loin en soutenant que les projets comme DISPO offrent des conditions de possibilités pour cet enseignant, d'avoir une prise sur « le système ». Cette hypothèse se comprend au regard du parcours de B. et de son investissement, par petites touches, de manière conjoncturelle, en fonction des compétences pédagogiques qu'il pense pouvoir mettre à profit dans le programme :

« Là, la guerre je crois ça va être le thème du concours, cette année, je ne vais pas y rentrer. Enfin, j'ai fait des propositions mais que je ne trouve pas très très pertinentes pour le concours IEP. L'année dernière, c'était l'identité donc j'y rentre je peux rentrer. Identité biologique, ou est-ce qu'il y a un sens à l'identité biologique ? Donc là, j'y rentre. »

Cette dimension « à la carte » ne doit pas être considérée comme un engagement « distancié » dans le programme. Au contraire, elle procède, dans ce cas précis, d'un choix « éclairé » entre deux projets « égalité des chances », en faveur de celui qui donne une place aux enseignants :

« [...]

Le projet IEP n'était pas fermé comme le projet INSA donc on a pu y mettre un peu des choses sur lesquelles on travaille déjà. Et donc, ça tourne autour d'une tournure qui nous plaisait déjà.

Et donc qu'est-ce qui vous plaisait dans ce projet par rapport au projet INSA ? Le fait que ce soit ouvert, qu'il y ait un dialogue avec la communauté enseignante ?

- Voilà, c'est ça, qu'il y ait un dialogue avec les enseignants, avec les élèves, que nous en tant qu'enseignants on soit intégré dans le dispositif aussi, qu'on ne soit pas seulement accompagnateur, ce qui se passe dans le projet INSA où ils sont là juste pour accompagner les élèves dans les déplacements. Et que ça soit pluridisciplinaire. »

Conclusion : En sortir pour y trouver sa place ?

Paradoxalement, alors que les actions se déroulent sur le temps scolaire, l'investissement de B. dans le programme DISPO constitue au sens propre et figuré une sortie du cadre scolaire qui lui permet de déployer auprès des élèves du programme, l'ensemble de sa « personnalité enseignante » : sortir de la discipline à laquelle l'assigne son statut (son concours) pour faire de l'interdisciplinaire, sortir de la relation prof/élève et du système d'évaluation des connaissances pour valoriser les connaissances des élèves et des discussions dont la finalité n'est pas la bonne réponse. Dans ces moments, les rapports aux savoirs sont modifiés car les statuts de l'enseignant et de l'élève ne sont plus les mêmes qu'en classe.

Dans le cas de B., c'est l'investissement dans ces espaces « hors cadre », où les rôles de chacun sont réévalués, qui lui permet de trouver sa place dans l'institution. L'engagement de B. dans le programme DISPO contribue, à ce titre, à ré-enchanter sa pratique professionnelle. En s'investissant dans des projets il se fabrique des moyens, des moments, des espaces qui lui permettent d'introduire dans l'institution des formes de travail, des compétences, acquises ailleurs (notamment peut-être dans sa formation d'enseignant-chercheur). Ce type de pratique enseignante peut être une source de légitimation de soi en tant qu'enseignant en donnant des raisons de l'être et de le rester.

On voit à travers ce portrait que la dimension des rétributions générées (ou recherchées) par l'engagement dans le programme (en terme de relation pédagogique par exemple) font sens sur le plan individuel. Il s'agit d'ailleurs d'un constat général des enseignants investis. Le second portrait ci-après met en lumière la manière dont cet engagement peut être mis en relation avec les valeurs de l'école républicaine, du moins la perception de ce qu'elles devraient être. Ainsi tout en contournant une fois encore le cadre strictement scolaire, il s'agit paradoxalement de donner réalité à l'idéal républicain dans une forme de contre-don de l'enseignante envers les élèves.

Portrait 2 : Le contre-don de l'Ecole

Entretien avec C. professeure d'histoire-géographie dans un lycée toulousain, 2009.

L'histoire personnelle de C., sa trajectoire scolaire et son parcours professionnel sont particulièrement entrelacés. En effet, d'une part, elle impute à l'École l'acquisition de ses goûts culturels. D'autre part, elle établit un lien entre son intérêt pour l'histoire de la guerre d'Algérie qui la conduit à embrasser la carrière d'enseignante et sa propre histoire de famille : un grand-père algérien. Issue d'un milieu que l'on peut qualifier d'économiquement modeste, l'école est vécue par C. comme le moyen d'émancipation sociale et culturelle par excellence : elle semble avoir un profil de « miraculée scolaire »⁵⁸. Il est probable que son milieu familial ait joué un rôle déterminant dans la construction de cette imagerie autour de l'école, comme c'est souvent le cas dans les familles modestes⁵⁹. En effet, l'investissement scolaire des familles, notamment envers les filles, contribue dans une certaine mesure à façonner des dispositions à la réussite scolaire (sortie culturelle, valorisation de la réussite scolaire, respect de l'école/de l'enseignant, etc.). L'accès de C. au professorat se traduit par un rapport très étroit à l'institution scolaire, qui manifeste à la fois une forme de gratitude, sa croyance dans « le rôle » de l'école dans la société, notamment auprès des plus défavorisés (même si elle tient par ailleurs un discours critique sur l'égalitarisme supposé de l'école) et qui délimite une partie de son propre rôle d'enseignante en la positionnant dans le contre-don :

« Moi j'ai un DEA d'Histoire, j'ai failli faire sciences po mais je savais pas du tout ce que c'était et du coup j'ai voulu faire d'histoire. J'ai voulu faire une fac d'histoire à partir du moment où j'ai étudié la guerre d'Algérie en histoire. Comme j'ai un grand-père d'origine algérienne. [...] Pour moi dans mon histoire personnelle, l'école elle m'a permis d'aller au cinéma, de découvrir la lecture. J'adorais aller à l'école... et d'une certaine manière j'essaie de redonner. Et ça je pense que ça a été le rôle de l'école même si elle ne l'a pas toujours rempli. Ça a été toujours cela pour un petit nombre,

58. Cette expression qualifie la réussite scolaire d'enfants issus de milieux populaires que leur origine sociale ne prédispose pas à cette réussite. Mauger (G), « Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires », Conférence introductive au colloque « Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne », Université Paris VIII, 26 octobre 2005. <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/G.Mauger.pdf>

59. Sur les conditions sociales de la réussite des « miraculés », cf. par exemple, Mauger (G), « Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires », Conférence introductive au colloque « Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne », Université Paris VIII, 26 octobre 2005. <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/G.Mauger.pdf> Pour une analyse des conditions sociales du miracle scolaire d'une élève issue de l'immigration, cf. par exemple Balland (L.) « Devenir(s) enseignant(s) : étude d'une entrée dans l'institution scolaire et ses effets sur une posture professionnelle. », Communication pour le colloque *L'étude des devenirs biographiques. Techniques et concepts*, 15-16 novembre 2010. Publication à paraître.

et je pense que c'est la seule solution que l'on peut lier à ça. Il y a des élèves avec des origines immigrées pour qui la seule possibilité de réussite c'est l'école. [...] Pour moi dans ma démarche, la manière dont je vois les choses, et les rapports que l'on peut entretenir, je pense aussi que je me mets aussi en danger entre guillemets. Je veux dire je m'implique quoi, je ne suis pas juste prof dans un cours. Je fais quoi ? Je parle aussi un peu de moi, même si j'aime pas ça, mais je pense que c'est à moi aussi de faire cela pourquoi ? Pour les mettre en confiance à un moment donné. L'idée c'est que voilà je vous parle de cela parce que je peux avoir confiance en vous, on peut dire qu'il y a un engagement qui va au-delà du projet. »

Titulaire d'un CAPLP français-histoire-géographie, et d'un CAPES d'histoire-géographie, C. se trouve, en entrant dans le métier, doublement aux marges de celui-ci, d'une part parce qu'elle est remplaçante et d'autre part parce qu'elle entre dans l'enseignement par une voie relativement dévaluée : celle de l'enseignement professionnel. En effet, ces filières regroupent plus que les filières générales des élèves relégués de l'institution scolaire. Or C. revendique ces expériences en collèges et lycées professionnels comme formatrices et comme relevant d'un choix délibéré. Cet aspect n'est pas anecdotique si on le rapporte à l'histoire de C., qui, originaire d'une famille issue de l'immigration, a pu connaître des situations de rejet, de racisme ou d'exclusion de manière plus ou moins directe. On peut penser ici que l'homologie de position ressentie par C., vis-à-vis des élèves de lycée professionnel, motive au sens plein du terme son investissement auprès d'eux. Bien qu'elle ne le formule pas de cette manière, C. semble envisager son début de carrière comme une mission :

« J'enseigne au lycée depuis 7 ans, mais avant j'étais TA (Titulaire Académique) qui est l'équivalent maintenant de prof remplaçant, donc j'ai tourné pas mal en collège et en lycée professionnel et franchement ça m'a beaucoup plu même si au départ j'étais pas forcément... J'ai eu différents types d'élèves et c'était très formateur. Ça m'a aidée par rapport au type d'élèves, car c'est des élèves difficiles en lycée professionnel et d'origine plus diverses que ce que l'on a dans les lycées généraux. Beaucoup de garçons un peu durs et ça m'a vachement appris et j'adore mon métier. C'était ma vocation. [...] J'étais dans un lycée pro et j'enseignais l'histoire mais j'étais remplaçante et j'ai accepté mais j'étais pas obligée d'accepter... Et j'ai accepté parce que je n'avais pas de permis mais aussi parce que je voulais travailler avec ce type d'élèves. J'enseignais le français avec l'histoire géo. En lycée pro ils ont une heure d'histoire par semaine et alors qu'en français ils en ont cinq. J'ai hésité entre prof de lettres et histoire en fait. »

Finalement titularisée sur un poste fixe, elle enseigne désormais dans un lycée général⁶⁰. Mais il s'agit d'un lycée général un peu particulier : recrutant dans des collèges classés « Ambition réussite » de la ZUS voisine⁶¹, cet établissement concentre de manière un peu inédite un public très défavorisé sur le plan socio-culturel et un public plutôt aisé, issus des quartiers périphériques non ZUS et/ou s'orientant vers les filières sélectives, « arts appliqués » et « vidéo » notamment, proposées par ce

60. On ne sait pas quelles raisons ont déterminé ce choix vers un lycée général. Il existe probablement des raisons liées à son établissement familial et peut-être aussi à l'obtention d'un DEA, diplôme qui a pu permettre d'assumer cette forme de reclassement au sein de la profession.

61. Selon les chiffres produits par le lycée, à la rentrée 2010, 16,3% des élèves entrant en seconde sortent d'un collège Ambition Réussite ou CLAIR. Deux extraits d'entretiens permettent de témoigner de cette exclusion précoce du cursus général des élèves issus de ces établissements :

Entretien avec S., élève en 1^{ère} ES dans un lycée toulousain, scolarisée auparavant dans un collège ZEP, 2009.

« - Et tes camarades du collège, de ta classe qu'est-ce qu'ils font en ce moment ?

- Et bien ils sont en lycée professionnels, la moitié est à la rue.

- A la rue ?

- Bien ils ne veulent pas continuer les études. Ils font rien.

- Ils ne sont pas dans un lycée ? Il y en a combien en gros qui sont en lycée général ?

- Bin sur six classes de troisième il y en a dix [élèves] qui sont allés en lycée général.

- Dix ?

- On était entre 10 et 20 à aller en général et on est dix au lycée Camargue ».

Entretien avec B., étudiante en CPGE, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée toulousain, scolarisée auparavant dans un collège ZEP, 2009.

« Je veux pas que critiquer l'éducation mais j'étais dans un collège de Zone d'Education Prioritaire et voilà, les conseillers d'orientation c'est vraiment des gens qui voulaient nous envoyer dans des BEP, des CAP et pour eux on pouvait pas intégrer une seconde générale parce que c'était pas fait pour nous... ».

lycée. Cette « fausse mixité » conduit à la constitution de classes, notamment en seconde générale, qui regroupent des élèves scolairement moyens voire faibles, dont pour la plupart les parents ou grands-parents sont issus de l'immigration d'Afrique et d'Afrique du Nord⁶². Les enseignants pratiquent depuis plusieurs années un dédoublement des classes de seconde afin de favoriser le travail en groupe et de permettre aux élèves en difficultés de s'adapter progressivement à l'environnement de travail du lycée. De fait, C. se retrouve en situation d'enseigner à des élèves dont les origines et plus probablement la position sociale peuvent résonner avec son propre vécu : des élèves qui, dans n'importe quelle autre configuration, ne seraient pas en filière générale comme elle l'exprime de manière très clairvoyante :

« Et par rapport aux élèves du dispositif, comment pourriez vous expliquer qu'ils soient, à ce que nous disent vos élèves, assez nombreux à être issus de l'immigration ? »

- Tout d'abord par le fait que le collège de La Cité n'est pas loin, on dépend aussi d'une partie du Quartier Nord, on en a pas mal et l'avantage c'est qu'on a de la mixité parce qu'il y a des options sur toute l'académie... Comme art appliqué. Mais on ne peut pas dire qu'il y en a qu'en seconde c'est faux. Et ils se retrouvent souvent en SES parce que comme notre lycée a des options entre guillemets d'élite, SES se retrouve la série à l'issue de la seconde ou la part des élèves d'origine immigrée est la plus importante. Si on regarde la session art plastique il n'y a pas un élève d'origine... Si peut-être un d'origine italienne, mais de jeunes d'origine maghrébine vous n'en avez aucun quoi. Nous les SES c'est notre STT à nous dans notre lycée. »

Ainsi, le positionnement de C. dans le programme doit être compris à la lumière de son rapport à l'école et en particulier de sa croyance dans le rôle d'ascenseur social de celle-ci. Ceci semble renforcer l'appréhension par C. de son métier comme une vocation. A ce titre, il est logique qu'elle poursuive sa « mission » d'enseignante auprès d'élèves de milieux défavorisés. Ce qui se joue ici, pour C., c'est donner à ces élèves le goût pour les études, comme l'école l'a fait pour elle, faire en sorte que le « miracle scolaire » opère à nouveau. Cette projection de C. dans les élèves la conduit à développer un rapport affectif avec eux du fait peut-être de la proximité socioculturelle qu'elle ressent, mais aussi de son expérience antérieure avec des publics défavorisés. Ce rapport est assumé et transcendé, dans le cadre du dispositif, par des pratiques pédagogiques visant à doter les élèves de connaissances, de codes sociaux, mais aussi à leur permettre de s'approprier leur propre histoire. Il s'agit véritablement de pallier, ce qui est identifié comme des manques dans les programmes ou dans les manières traditionnelles d'enseigner.

« Si vous pouvez me préciser le rôle que vous avez dans ce dispositif ? »

- Je pense que c'est plus ma conviction, le rapport avec les élèves en fait. V. est plus dans l'organisation, moi c'est plus ma capacité à faire émerger chez les élèves, à les faire parler par exemple on a travaillé sur l'immigration, sur le rapport aux territoires, sur des sujets difficiles. Et comme souvent ils ont des origines immigrées c'est plus ce côté-là qui fonctionne chez moi. C'est plus par rapport au rapport avec les élèves, de leur faire émerger des choses sur leurs représentations et leur vécu de façon à ce qu'ils les dépassent en se réappropriant leur histoire qui est la leur. [...] Pour moi j'ai adapté le programme, c'est-à-dire que j'ai des élèves en cours avec lesquels je fais un travail sur la colonisation et la décolonisation. ».

On voit finalement que le programme est un prétexte pour une prise en charge très individualisée des élèves autour de thèmes qui renvoient à leurs histoires personnelles qui est elle-même imbriquée dans la « grande histoire ». La connaissance fine de C. des discriminations que peuvent subir ces élèves, pour les voir à l'œuvre au sein même du lycée, entre élèves, la conduit à utiliser les espaces du programme pour introduire une parole sur ces souffrances et désamorcer les complexes et la violence que ces rejets peuvent provoquer⁶³.

62. Cela s'explique aussi du fait de la ségrégation urbaine qui existe à Toulouse et qui a contribué au fil du temps à concentrer les populations les plus démunies, parmi lesquelles les populations issues de l'immigration, dans des quartiers précis au Nord et au Sud de la ville. De ce fait, la mixité sociale est absente de certains quartiers et a fortiori des établissements scolaires qui y sont implantés ou dont ces habitants relèvent du fait de la carte scolaire. Cf. par exemple Philippe (O.), *Enquête sur les discriminations à Toulouse. Rapport pour l'Observatoire des discriminations de la Mairie de Toulouse*, 2009.

63. Dans l'enquête menée auprès des classes expérimentales de Sciences Po Paris en Seine-Saint-Denis, les élèves relèvent également cet engagement des professeurs auprès d'eux, dans une logique différente de celle de la classe. Les auteurs parlent de « pédagogies de la réassurance et de la protection » qui impliquent les élèves (et

« Est-ce que vous pouvez expliquer ce rapport affectif par des petites choses ?

- Disons qu'on travaille quand même avec des élèves qui ont des complexes sociaux. Il y en a qui ont subi le racisme et qui en ont souffert. On a affaire à des élèves qui sont sensibles, et comme moi j'ai pu travailler sur des sujets qui renvoient à cela voilà... Ça libère une parole et ça ... et il y a des émotions. Depuis deux ans par rapport à l'immigration, et moi-même par rapport à mon histoire, bon bref, du coup ils osent parler d'humiliations qu'ils ont subies, qui en les nommant peuvent les dépasser et moi j'ai un rapport très privilégié avec ces élèves-là. Et selon moi ça ne peut pas fonctionner dans un premier temps je pense que ça passe par là. La formulation d'une parole douloureuse, de la prise en compte d'une difficulté sur laquelle on passe trop rapidement. Que ce soit le racisme, ou l'humiliation sociale, et après pour prendre en compte de tout cela, je pense qu'il y a des déclics qui se font. L'année dernière par exemple, N... disait que « moi par exemple quand je parle on dit que je ne parle pas comme un arabe par exemple ». Exprimer des choses violentes qu'ils ont subies leur permet de prendre de la distance par rapport à tout cela. L'année dernière on a rencontrés, un historien spécialiste de l'immigration... Gérard Noiriel. Qui est un grand historien de l'immigration, et bien ils étaient super contents parce qu'ils ont dépassés le truc « je suis un [enfant issu de] immigration et tout ça », et en connaissant l'histoire de l'immigration ils ont vu l'intérêt de faire de l'histoire et ils ont dépassé tout cela. »

L'engagement de C. auprès des élèves frôle la substitution de rôle lorsqu'elle anticipe l'absence supposée d'investissement des parents dans les scolarités. Son travail s'apparente presque à celui d'un travailleur social, son expérience intime à une expertise portée sur le vécu des élèves :

« Et quand je parle de l'affect c'est aussi parce que comme ils n'ont pas de parents qui puissent entre guillemets être fiers d'eux, ils sont content de voir dans notre regard, de la reconnaissance et de l'écoute. Et moi j'essaie de toujours leur dire « c'est toi qui doit être fier de toi », mais il faut leur renvoyer ça parce que leurs parents ne peuvent pas leur renvoyer. »

Conclusion : un devoir doublement accompli ?

La démarche très personnelle de C. dans sa manière de s'impliquer dans le programme est finalement rapprochée d'une logique militante en fin d'entretien. L'investissement dans le programme permet à C. de réaliser pleinement (et peut-être ici plus et mieux que dans n'importe quel autre établissement), concrètement le contre-don de l'École vis-à-vis des élèves. Il ne s'agit pas simplement d'être enseignante et de transmettre des connaissances, mais aussi de transmettre des conditions d'études, d'attention aux élèves. Cette démarche produit des gratifications qui sont à double sens : épanouissement d'élèves plutôt faibles qui finissent par avoir des bonnes notes d'une part, reconnaissance exprimée par les élèves à leur enseignante d'autre part et satisfaction du devoir accompli en tant qu'enseignante. Devoir peut-être doublement accompli dans le cas de C. : en tant qu'enseignante pour ces élèves et en tant qu'enfant issue de l'immigration vers d'autres enfants issus d'une immigration.

L'intérêt de ces portraits vise à mettre en évidence que les enseignants qui s'engagent dans le programme ne sont pas « n'importe quels enseignants ». Il n'est pas évident, pour eux, parfois, comme on le verra plus loin, de s'accorder avec une problématique de discrimination positive. On ne peut pas conclure à priori que les enseignants s'engagent *seulement* parce que le programme est « intéressant ». Il existe aussi d'autres raisons qui tiennent aux trajectoires individuelles et qui, si elles sont implicites, n'en sont pas moins puissantes pour rendre raison de l'intensité de leur investissement, pour certains depuis quatre années déjà. Un tel

donc les enseignants) dans une relation de don/contre-don. Cf. Oberti (M.), Sanselme (F.), Voisin (A.), « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la recherche en sciences Sociales*, n°180, 2009, p.17.

programme peut fonctionner parce qu'il rencontre, dans ces trajectoires individuelles, des résonances qui font sens pour les individus concernés.

La mise en œuvre du programme DISPO, requiert, comme nous l'avons dit, l'identification d'un public particulier, ciblé par les politiques publiques d'*Égalité des chances*. La question se pose de déterminer les critères de ce ciblage et les modalités de « sélection » qui sont impliquées. En effet, il ne s'agit pas de proposer l'intégration du programme à tous les élèves mais à ceux qui correspondent aux critères des politiques publiques. Les réunions du GRF ont permis de discuter cette question et d'établir au fil du temps une forme de méthodologie du repérage des élèves.

Chapitre 3. Les élèves du programme

Avant de pouvoir décrire les caractéristiques des élèves impliqués dans le programme DISPO, il faut s'intéresser d'une part à la mise en œuvre du recrutement de ces élèves et d'autre part aux implications de ce recrutement sur les élèves.

Section 1 : La question du recrutement des élèves dans le programme

La question du repérage d'élèves cibles du programme se heurte directement à la conception républicaine égalitariste de l'École. Il s'agit de montrer comment les enseignants « s'arrangent » dans leur discours avec cette problématique afin de mettre en œuvre le repérage des élèves. Des réponses collectives ont été élaborées qui s'appuient sur l'incitation des élèves cibles par les professeurs référents.

§-1 : Une question sensible : les enseignants et la *discrimination positive*.

La mise en œuvre du programme DISPO heurte la croyance dans la dimension méritocratique de la réussite scolaire, puisque il se fonde précisément sur les études qui mettent en lumière le rôle déterminant de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales. De ce point de vue il s'agit bien d'un programme de discrimination positive puisque la participation des élèves est conditionnée par le ciblage de certains d'entre eux selon des critères socio-économiques notamment. Une telle démarche implique l'adhésion des enseignants à la remise en cause du caractère méritocratique de l'École républicaine, principe justifiant et légitimant par ailleurs la sélection à l'entrée des filières d'excellence (CPGE, concours d'entrée aux Grandes Écoles)⁶⁴.

Si globalement les enseignants du programme, admettent, en théorie, et constatent, en pratique, le manque d'ambition et l'autocensure chez des élèves issus de milieux défavorisés et dépourvus d'information et les conséquences de ces situations en terme d'orientation post-bac, le ciblage des élèves demeure une question sensible. Les enseignants sont amenés à produire des discours de justification de leur propre adhésion aux objectifs du programme tout en atténuant de manière plus ou moins forte la dimension « discrimination positive » qui en

64. Pour des précisions sur l'histoire des Grandes Ecoles et la mise en œuvre de la sélection à l'entrée, cf. Belhoste (B.), « Historique des classes préparatoires », Communication lors du colloque « Démocratie, classes préparatoires, grandes écoles », 2003.
http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/HISTOIRE/BrunoBelhoste.htm

résulte. Certains enseignants se sont approprié les objectifs du programme et les arguments liés à la discrimination positive, tandis que pour d'autres, cela peut être plus compliqué eu égard à l'attachement à la notion de mérite républicain. Cette mise en porte-à-faux vis-à-vis de l'Institution est difficile à accepter et à gérer. On constate alors des formes d'arrangement dans les discours produits qui visent à considérer que la discrimination positive est un moyen de réaliser l'idéal républicain. L'argumentation la plus courante consiste à dire que la discrimination positive est « un moindre mal » et permet de « sauver ceux qui peuvent l'être ». En rapportant ainsi l'adhésion aux objectifs du programme (et donc aux constats d'une inégalité des chances produite, reproduite, accentuée par le système scolaire) à une forme de conscience professionnelle qui permet de rattraper « les ratés » d'un système, les enseignants peuvent demeurer les garants de l'Institution, dont les fondements ne sont que partiellement remis en question.

Encadré n°6 : Les enseignants et la discrimination positive : des critiques ambivalentes de la méritocratie républicaine.

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie et un enseignant de SES, professeur référent, d'un lycée toulousain, 2009.

- C : « [...] malgré tout en en parlant avec des collègues, cette idée de discrimination ou d'égalité des chances elle n'est pas toujours très bien perçue, c'est subtil bien sûr, mais il y en a qui ont des visions encore très troisième république de l'enseignement. L'égalité à tout prix, que les élèves sont tous égaux, qu'ils doivent avoir tous le même enseignement etc... Ils ont du mal à penser qu'il y a des inégalités que l'on peut combattre autrement... Enfin ils sont assez rigides sur leur vision de l'enseignement et sur la transmission de la connaissance et de l'égalité. Enfin, en histoire.

- V. : Après moi je vois que ce qui m'a quand même étonné c'est une espèce de « neutralité bienveillante » au départ, en tout cas à laquelle je ne m'attendais pas forcément. Je m'attendais justement à une attaque politique, et cette neutralité bienveillante me faisait penser qu'ils ne voulaient pas s'impliquer et de se dire que « quand même c'est bien ce qu'ils font ». Et du coup j'ai senti dans certains discours l'idée qu'« ils font quand même quelque chose » quoi. On n'a pas eu d'opposition, moi c'est ce que j'ai senti en tout cas, pas de positions bureaucratiques, mais plutôt des positions plus individuelles, « mais quand même c'est bien » sans pour autant s'impliquer.

- C. : On peut dire que les oppositions sont bien souvent d'ordre idéologique, d'extrême gauche entre guillemets... Sur des positions d'égalité absolue... ».

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie, professeure référente, d'un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« [le ciblage des élèves] ça pose tous les problèmes de la discrimination positive quoi, là aussi le débat est très contradictoire et bon on est pas tous à fond pour, mais on se dit que c'est un moindre mal...

- Et vous, vous êtes pour ?

- C'est compliqué...euh...fondamentalement je pense que je ne suis pas pour...Je me dis que si l'école faisait son boulot on aurait pas à faire ça... le principe d'égalité...en même temps l'égalité de fait elle existe pas et l'école elle les accentue ces inégalités...De fait on se retrouve toujours avec d'excellents élèves dont les parents sont cadre sup, professeurs, ou professions libérales, et les élèves qui, à potentiel égal n'ont pas à la maison tous les codes et toutes les clefs pour y arriver donc de fait moi je me dis que même si ce n'est pas le truc idéal ou génial, cela permet peut être de...de limiter les

dégâts...

- *Et moi ce que j'ai trouvé assez surprenant, c'est que des élèves se sont apparemment vexés qu'on ne leur propose pas le dispositif et au contraire certains à qui on l'avait proposé qui l'avaient mal pris parce qu'effectivement...*

- Ben ouais parce que voilà, c'est super sensible comme sujet...en même temps ceux qui refusent c'est parce qu'ils ont l'impression qu'on les montre du doigt et qu'on les stigmatise de par leur origine sociale et à partir du moment où on pose la question aux secondes moi je suis toujours très très ennuyée quoi parce qu'il faut le tourner de façon à le valoriser quoi... »

Entretien avec un enseignant de Lettres d'un lycée d'une petite ville, 2010.

« - *Pourquoi avez-vous décidé de vous impliquer dans le dispositif égalité des chances de l'IEP ?*

- Par conviction, je pense que le travail des enseignants, c'est d'amener le plus grand nombre possible d'élèves à la réussite la plus importante pour eux. Qu'ils puissent exploiter au mieux leurs capacités, sans forcément faire de hiérarchie, mais que chacun d'entre eux puisse connaître tout ce qu'il peut faire.

- *Et même si ce sont de petits effectifs ?*

- Oui oui, c'est très variable, ça peut être 12, 13, en terminale parfois ils sont 5. C'est une façon de... oui c'est un petit peu caricatural, mais de sauver ceux qui peuvent l'être quoi. »

Entretien avec un enseignant de SES, professeur référent, d'un lycée toulousain, 2010.

« Moi je suis dans ce dispositif parce que c'est le seul moyen d'avoir des moyens [...] Moi je suis là-dedans parce que ça nous permet de faire des choses, mais la philosophie de fabriquer des élites, de diversifier le recrutement des élites, un j'y crois pas et de deux ça laisse de côté tout le reste. Ce n'est pas tellement mon truc quoi. Mais y'a un moment où c'est soit faire ça, soit rien faire, donc vaut mieux faire ça que rien, après c'est pas le truc idéal mais pour personne. Après le dispositif je ne pense pas qu'on ait fait le truc fantastique, le mieux qu'on pourrait faire. On a fait ce qui nous était possible de faire, on a décidé de le faire donc on a arrêté les discussions, mais en même temps en étant un peu lucides quand même ... »

Entretien avec une enseignante de SES, professeur référent, d'un lycée d'une petite ville, 2010

« - *Est-ce que vous êtes convaincue de l'utilité de cette démarche ?*

- Oui ! J'aimerais qu'elle soit plus générale mais oui. Que l'égalité des chances soit assurée plus globalement au sein du système et pas seulement par des partenariats ponctuels. Mais parce que voilà, nous on a la chance d'en bénéficier, mais déjà trier les élèves dans le lycée qui vont en bénéficier ou pas, c'est quand même une sacrée responsabilité ! Et puis le lycée d'à côté l'a pas, c'est ponctuel, c'est utile, mais c'est ponctuel. Donc tant mieux pour les élèves qui en bénéficient, j'adhère complètement. »

Autrement dit, il n'y a pas d'adhésion complète au principe de discrimination positive mais plutôt l'idée qu'il s'agit d'une solution pragmatique transitoire à un problème plus vaste. « Faire quelque chose plutôt que rien » semble être le leitmotiv d'enseignants conscients des limites de l'école comme ascenseur social, mais qui veulent encore y croire. Il s'agit de détecter la méritocratie dans des profils qui ne sont plus, du fait de la massification, révélés par l'institution (résultats), voire dont le mérite est entravé par des logiques d'orientations précoces (échec scolaire) desquelles n'est pas absente la question des inégalités sociales devant l'école (accès aux filières générales). D'ailleurs, les enseignants pointent à quel point il

demeure complexe de « faire entrer » la réalité de l'expérience scolaire dans le cadre théorique de la discrimination positive (le ciblage).

Encadré n°7 : La différence entre « élève cible théorique » et la réalité des inégalités socio-scolaires

Entretien avec un professeur d'histoire-géographie d'un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« [...] Mais j'ai adhéré à ce projet sans en attendre plus qu'il n'en faut.

- *Que voulez vous dire ?*

- Je pense que la discrimination positive ne change pas la donne globalement du système scolaire car elle ne met pas fin aux différenciations qui existent entre les élèves, mais plus épisodiquement à des cas particuliers. Elle permet juste de remédier à quelques inégalités. Je crois que ce projet permet en quelque sorte d'aider certains élèves qui ont du potentiel et des capacités réelles. Et il me semble que s'ils acceptent c'est qu'ils sont motivés mais aussi qu'ils ont déjà une certaine aide familiale. Qu'il existe déjà une stratégie familiale qui passe par l'importance de l'école. Mais ce dispositif permet de favoriser cela et de donner des chances de réussite à des élèves qui ne sont pas favorisés.

[...]

- *Donc pour vous, ce dispositif est très utile ?*

- Oui. Finalement je ne crois pas vraiment en la nature même de la discrimination positive parce qu'elle est illusoire et ne concerne qu'une poignée d'élèves, mais je crois qu'il est nécessaire qu'elle existe et la mettre en place. Parce que cela permet de cibler quelques élèves et de leur venir en aide. Et c'est le cas de ce projet.

[...]

- *Qu'est ce que vous voulez dire par « élèves profilés » ?*

- C'est surtout les critères financiers qu'on prend en compte quand on propose à un élève de participer à ce dispositif, avec par exemple la détention d'une bourse. Ce sont des élèves qui cadrent avec l'image qu'on se fait de la discrimination positive. Mais c'est difficile de trouver les élèves qui devraient en bénéficier car le plus souvent les élèves qui sont socialement dans des espaces de relégation sont aussi scolairement relégués, en échec scolaire. Généralement ces garçons et ces filles ne sont pas dans les filières générales. C'est pour ça qu'on essaye en tant qu'organismes de ce dispositif de solliciter des élèves dans les filières technologiques.

- *Et vous avez beaucoup d'élèves du technologique qui adhèrent au dispositif ?*

- Non on en manque, ça reste difficile car ils ont souvent des difficultés rédactionnelles et d'analyse que n'ont pas les élèves dans le général. Mais parfois il y en a des bons qui sortent du lot et surtout qui possèdent beaucoup d'ambition. Ceux là on a vraiment envie de les aider dans le cadre de notre activité. Donc en général, ça reste assez difficile de convaincre ces élèves de participer à ce dispositif, il y en a qui ne sont pas assez forts scolairement et qui ont des lacunes ce qui rend difficile leur adhésion, d'autres qui n'osent pas avoir de l'ambition au niveau professionnel par peur et manque de confiance en soi. Et puis on en voit d'autres, des filles notamment que les parents n'autorisent pas à faire des sorties par craintes qu'elles aient de mauvaises fréquentations à Toulouse, de peur qu'elles « perdent leur vertu ». Je connais une fille ou deux qui ne sont pas allées à l'Opéra à Toulouse ou visiter le centre ville parce que c'était quelque part, casser le regard familial. [...] C'est dur de pouvoir cibler les élèves profilés, qui correspondent au profil de la discrimination positive, et qui ont les moyens de faire une composition, de s'intéresser à l'actualité et de participer à ce projet. D'autant plus que certains même s'ils ont les capacités scolairement, ont parfois des lacunes parce qu'ils ont décroché et ont pris du retard. Beaucoup aussi refusent d'y participer parce qu'ils veulent s'insérer rapidement dans la vie professionnelle alors qu'ils auraient le potentiel pour continuer leurs études après le bac. Mais comme ils veulent ne plus être une charge pour leurs parents mais souhaitent s'auto gérer seuls en gagnant leur vie financièrement, ils pensent en priorité à l'alternance.

[...]

- *Et vous pensez que le recrutement devrait être fait plus tôt ? Au collège par exemple ?*

- Je ne sais pas, c'est peut être un peu tôt. Enfin, pourquoi pas ? En tout cas oui ça se joue là évidemment. C'est là que les inégalités se creusent. De toute façon on touchera ceux qui sont

touchables, il y en a certains pour lesquels ce n'est pas possible, qui sont en tel échec scolaire qu'on ne peut pas faire grand-chose, du moins dans le cadre de notre dispositif. Mais ça c'est ma vision des choses, c'est peut-être faux. C'est pour ça que je n'aime pas parler « d'égalité des chances », ce n'est pas vraiment ce qu'on arrive à faire. C'est trop idéologique, trop utopique. On fait juste de la discrimination positive.

[...]. On a démarré tard aussi en France parce que l'école devait être méritocratique, républicaine. Et que ça allait à l'encontre de l'égalité. C'est pour ça qu'aujourd'hui dans le lycée, on « bricole ». Et dans le corps des professeurs qui y participent, on a tous des opinions politiques différentes, cela ne nous empêche pas de nous dire qu'il est nécessaire d'aider les élèves à progresser et à être conscients de leurs propres capacités.

- *En tout cas, vous êtes réellement favorable au dispositif « égalité des chances » ?*

- Oui tout à fait. Je sais qu'il ne faut pas en attendre trop, qu'on ne va pas changer le monde. Mais cela donne des petits coups de pouce à certains élèves qui le méritent »

§-2 : Une réponse construite collectivement pour effectuer le choix.

Comme nous l'avons rappelé précédemment, le GRF a travaillé sur la question des critères de recrutement des élèves afin de fournir aux enseignants du programme des éclairages plus précis sur les élèves concernés. De plus s'est posée concrètement la question sur la manière de « recruter » les élèves cibles sans pour autant établir une sélection formelle. En effet, selon la philosophie du dispositif, la participation des élèves devait relever du volontariat et non de l'obligation. C'est donc à travers les réunions du GRF que des réponses ont pu être trouvées, des expériences mutualisées et finalement une « méthodologie » a pu être proposée à l'ensemble des lycées du programme à la rentrée 2010 pour le « recrutement » des élèves de 2^{nde} dans le programme⁶⁵.

Un travail d'information aux élèves de seconde est effectué dans le courant du 1^{er} trimestre par le biais principalement des professeurs principaux qui sont chargés de transmettre l'information de manière aussi large que possible⁶⁶. Puis ils font « remonter » au professeur référent les noms des élèves susceptibles d'être dans le programme. Le professeur référent se charge alors du travail concret de repérage des élèves « cibles » : il s'agit de consulter le dossier social et scolaire de l'élève en croisant différents critères : le fait d'être boursier, les CSP des parents, le nombre de frères et sœurs, les résultats trimestriels, le manque d'ambition manifeste de certains élèves aux résultats corrects. A l'issue des conseils de classe du premier trimestre, les groupes de seconde peuvent être constitués (en général dans le courant du mois de janvier).

65. En effet, en 1^{ère} et Terminale, on considère que les élèves poursuivent le programme, il s'agit donc d'effectuer un repérage précis en 2^{nde}. D'autres élèves peuvent se greffer au groupe initial en 1^{ère} et terminale, sous réserve qu'ils demeurent dans les critères.

66. Certains organisent une réunion avec les élèves qui ont eu l'information pour leur présenter de manière plus précise les objectifs du programme. L'équipe de l'IEP peut être présente à ce moment là.

Malgré l'établissement de cette méthodologie, les pratiques dans le repérage des élèves et la proposition d'intégrer le programme peuvent être variables selon les établissements. A la décharge des enseignants, la convention ayant été rédigée tardivement, certains des nouveaux lycées entrant dans le programme ont eu recours à une interprétation plus ou moins fidèle des critères qui avaient été énoncés lors des réunions de lancement du programme. Mais la différence de pratique renvoie également à des stratégies enseignantes, en fonction de leur degré d'accord avec ce système de ciblage, de leur anticipation des réticences des élèves ou encore, et plus fréquemment, de la difficulté objective à exposer aux élèves les *raisons sociales* de la proposition qui leur est faite. Ainsi le repérage des élèves peut aller d'une attention individualisée aux dossiers des élèves ciblés accompagné parfois d'une prise de contact avec les familles pour encourager l'élève à s'engager, à un examen moins personnalisé des dossiers. Les argumentaires varient entre l'exposition feutrée des critères sociaux du ciblage, et le contournement de cette explication par la mobilisation des résultats scolaire et/ou du critère géographique⁶⁷.

Encadré n°8 : Expériences de recrutement d'élèves dans le programme

Les expériences 1 et 2 sont celles d'enseignants entrés dans le programme depuis 2006-2007. Les expériences 3 et 4 sont celles d'enseignants de lycées entrés dans DISPO en 2009-2010

1/ Une approche pragmatique

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie et un enseignant de SES, professeur référent, dans un lycée toulousain, 2009.

« - Je vais parler des élèves maintenant, comment vous les avez choisis ? Avec pour critère de base qu'ils sont boursiers ?

- V. : Oui en seconde et en première, en terminale c'est plus mélangé. Ce qui s'est passé c'est assez simple, en seconde chaque professeur principal à l'issue du conseil de classe du premier trimestre et des élèves boursiers de sa classe, essaie de repérer des élèves qui lui semblent méritants et qui semblent avoir un potentiel.

- C. : Avec des élèves qui ont des résultats moyens, moyens plus. Dont on sent qu'ils pourraient progresser et dont on sent aussi, c'est subtil, mais qui peuvent manquer de confiance et cette marge de progression elle tient à pas grand-chose parfois et elle aurait besoin parfois d'un plus.

- V. : A partir de ça je regarde les dossiers et je vois un peu les parents etc... Et par l'intermédiaire des professeurs principaux et surtout de certains professeurs, ils me disent « tiens j'ai un petit ou une petite pour toi ». Et donc après j'ai réuni les élèves en leur disant voilà, vous êtes boursiers, vous avez cette proposition, vous êtes pas obligés, voilà donc quel est l'objectif donc de vous donner de l'information, de vous apprendre à viser un peu plus haut, de travailler un peu sur le fond, de travailler indirectement sur l'identité. Et à partir de là voilà le cadre, et il y a très peu de déperdition. »

67. Il s'agit là de pratiques développées par des professeurs référents de lycées entrant dans le programme en septembre 2009, notamment des femmes professeures référentes dans des établissements assez éloignés de la métropole. Le fait que la possibilité d'être boursier du supérieur soit prise en considération dans les critères du ciblage permet d'user de l'argument géographique (éloignement des centres universitaires), sans avoir besoin de souligner qu'il peut recouvrir une réalité sociale qui correspond au profil d'élève recherché.

Entretien avec une enseignante de SES, professeur référent dans un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« - *Comment vous avez fait pour choisir les élèves qui participent au dispositif?*

- Euh... ça se fait en seconde au départ, enfin ceux qu'on recrute dès la seconde, c'est par l'intermédiaire des profs principaux, à l'issue des premiers conseils de classe qu'ils sont sensibilisés, en allant chercher aussi la liste des élèves boursiers, en regardant les dossiers scolaires, en demandant aux profs principaux de repérer les élèves qui seraient susceptibles de suivre des études supérieures. Alors pas forcément les meilleurs élèves mais des élèves qu'on pense quand même pouvoir aller dans une série générale, enfin dont on pense qu'ils iront dans une série générale. Et ensuite, c'est, ben c'est moi qui vais les rencontrer.

[...]

- Il y a toujours la difficulté de « pourquoi moi et pas untel » par rapport aux critères sociaux. Ça, c'est toujours compliqué à présenter. Bon après, c'est... un peu de socio quoi. »

2/ Respecter le cahier des charges

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie, professeur référent dans un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« [...] Ce qu'on fait d'habitude c'est qu'on croise les fiches pour les secondes qu'on ne connaît pas bien et les bulletins premier trimestre. On a le professeur principal qui nous informe parce qu'on fait une information aux profs principaux et je croise les fiches de renseignements sur les parents, le nombre de frères et sœurs etc. ... Donc quand on le propose c'est que quand même on a plutôt des données qui collent, des notes plutôt favorables et un milieu d'origine modeste... Cette année j'ai deux élèves à qui j'ai proposé en seconde qui ne sont pas excellents en classe mais dont on sent bien que d'intégrer le dispositif leur apportera une ouverture culturelle dont ils sont curieux quoi...même si ça n'a pas dix sept de moyenne, c'est curieux de plein de choses... [...] On est obligé de croiser tout ça, on a quand même un cahier des charges, on ne peut pas recruter n'importe qui n'importe comment... »

3/ Contourner le critère social

Entretien avec une enseignante de SES, professeur référent dans un lycée d'une petite ville, 2010.

« - *Et comment vous avez choisi les élèves ?*

- Alors les élèves ils ont été choisis à l'issue des conseils de classe du premier trimestre, on avait au préalable travaillé avec les professeurs principaux en leur disant de repérer les meilleurs élèves de milieux modestes s'ils pouvaient l'entrevoir, c'est-à-dire sans aller forcément chercher dans les dossiers, et les élèves qu'ils sentaient manquer d'ambition voilà. On leur a donné vraiment les critères du dispositif quoi, et on leur a dit voilà, maintenant c'est à vous de voir. A l'issue des conseils de classe ils nous ont fait passer des petites listes de 2 ou 3 élèves par classe et avec ça on a eu une première réunion avec le chef d'établissement et son adjoint et là, on a repéré ceux qui étaient boursiers, ceux qui ne l'étaient pas. On a regardé les critères sociaux, ça en a éliminé certains qui avaient des milieux familiaux tout à fait aisés ou privilégiés. Voilà. Du coup ça a occasionné des discussions entre collègues, on a publié une première liste, finalement ça a été un choix assez collégial quoi. Y' a eu des élèves qui ont fait savoir qu'ils étaient déçus de ne pas être dans le dispositif.

- *Parce qu'on leur avait proposé avant ?*

- Ben c'est-à-dire qu'on avait informé toutes les classes qu'il y aurait une sélection des élèves susceptibles de s'épanouir dans le dispositif.

- *Et vous leur aviez dit que c'était aussi sur critères sociaux ?*

- Alors, moi j'ai insisté surtout au début sur le fait que c'était sur leurs résultats scolaires, et sur des critères sociaux, mais j'ai insisté surtout sur l'aspect scolaire. Moi ce que je ne voudrais pas, c'est que ça devienne, parce que bon c'est vrai que toute l'année, ils ont eu des avantages, ils sont allés au théâtre gratuitement, ils sont allés au musée gratuitement, ils ont des avantages, là ils partent en voyage scolaire. Ils ont été privilégiés, et je ne voudrais pas qu'on les regarde comme les élèves boursiers du lycée qui sont privilégiés, donc je ne tenais pas à ce qu'on insiste lourdement sur les

critères sociaux. On a gardé l'équilibre 2/3, 1/3 alors ce n'est pas forcément des milieux très favorisés mais quand même des gamins qui ont les 2 parents qui travaillent. Je ne veux pas que ce soit le ghetto du lycée. Et le proviseur avait insisté, parce qu'on a convié les parents une fois qu'on avait sélectionné les élèves et donc dans le courrier il avait insisté sur le fait que c'était destiné aux élèves modestes, boursiers, et la première question « mais ma fille elle n'est pas boursière » donc genre je vous le dis bien. Donc j'ai expliqué que ce n'était pas exclusif et ça a détendu l'atmosphère. Evidemment que l'objectif c'est... mais en même temps je trouve que c'est bien qu'il y ait cette souplesse et que ça les stigmatise pas. ».

4/ Un choix entre méritocratie scolaire, critère social et « irrationalité »

Entretien avec un enseignant de SES, professeur référent d'un lycée d'une petite ville, 2010.

«- Vous avez choisi les élèves sur quels critères ?

- Ils ont été choisis sur 2 critères, euh d'abord critères sociaux, boursiers du secondaire, et puis sur les résultats scolaires du premier trimestre, fallait que ça soit satisfaisant, donc on a mis la barre à 13 ou 14, enfin quand même déjà pas mal. Et puis après on l'a ouvert à... c'est là que c'est moins rationnel, on l'a proposé à 2 autres élèves qui n'étaient pas boursiers. Enfin il y en a un parce que son prof principal nous l'a envoyé, il a de bons résultats, mais était pas boursier, on l'a constaté à la première réunion et on n'a pas osé lui dire... donc ça en fait un et l'autre a été pris et bon c'est pas plus mal, ça fait 2 élèves. Ça n'a pas été de pistonner des élèves, mais ce n'était pas très rationnel, ça fait 2 sur 9. Sur ces 2 là, y' en a un qui connaît une situation de séparation de parents, enfin une situation matérielle pas facile. »

Il s'agit finalement de créer les conditions du volontariat auprès d'élèves dont on pense que sans cette sollicitation, la simple information de l'existence d'un tel programme ne suffirait pas à « provoquer » leur engagement. L'action des professeurs référents est donc primordiale non seulement dans le repérage, mais aussi dans la motivation des élèves cibles, à entrer dans le programme. Pour convaincre les élèves, plusieurs moyens sont développés : informer les parents, diffuser l'information sur le programme auprès des élèves dès le collège, laisser un temps d'expérimentation aux élèves, voire « sauver un élève ».

Encadré n°9 : Convaincre les élèves

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie, professeur référent dans un lycée de ville moyenne, 2009.

« - Vous avez des papiers tout prêts ?

- Ben cette année oui, il était temps qu'on fasse un truc pour les élèves et leurs parents...parce que ce n'était pas assez clair... On fait circuler des papiers pour les secondes qui seraient intéressés pour que les parents voient qu'il y a quelque chose de sérieux. Je me suis inspirée du papier qu'on avait fait pour les profs principaux et je l'ai retravaillé...il fallait que ça ne soit pas trop stigmatisant !

[...] Ce dispositif je crois qu'il montre les limites d'action de la République et moi j'aurais bien aimé que l'école elle intègre mieux qu'elle ne le fait...et c'est peut être ça aussi ma seconde motivation, montrer aussi que l'école de la République peut proposer des choses à ceux qui peuvent y arriver, en tout cas le retour des parents qu'on a eu c'était dans ce sens là... « On est très touché que l'école ait donné cette chance à nos enfants ».

Entretien avec une enseignante de SES, professeure référente dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« [Les élèves] connaissent le dispositif, ils savent qu'il existe. On le présente assez, y compris

Mme la Proviseure, je crois quand elle va voir les collèges, donc quand ils viennent au lycée. Aux portes ouvertes, on a en fait aussi un... on le met en avant. Donc, c'est quelque chose qu'ils savent plus ou moins.

[...] les élèves postulent en fait à l'INSA. Alors que nous on est plus dans l'incitation, où en amont, on fait tout un travail de voir avec les profs principaux et ensuite on va voir les élèves. Y'a les élèves qu'on repère et après y'a les élèves qui viennent nous voir. Hier, il y en a une qui est venue nous voir en première, elle était « passée à travers » l'année dernière. »

Entretien avec un enseignant de SES, professeur référent d'un lycée toulousain, 2010.

«- Est-ce que vous avez rencontré des difficultés avec certains élèves et comment vous avez essayé de les convaincre ?

- Mmmh, euh... moi j'essaye de les convaincre en leur disant, « va voir, viens fait quelques séances et puis tu verras ». On leur donne une période pour expérimenter la chose. Chez des élèves ça peut marcher, y' en a qu'on a récupéré comme ça.»

Entretien avec une enseignante de SES, professeur référent d'un lycée d'une petite ville, 2010.

« Il y avait un élève qu'on a pris non pas pour ses résultats scolaires, mais pour le sauver d'une spirale un peu négative, il s'enfonçait dans une classe qui n'est pas bonne et le prof principal nous a dit « écoutez, pour moi, faut le sauver, je vous le confie, peut-être que ça le motivera, il est très intelligent, mais ne le sait pas ».

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie d'un lycée toulousain, 2009.

« Par exemple on a un élève qui était un peu moyen, un peu laxiste qui faisait pas grand-chose, et on s'est rendu compte qu'il posait des questions hyper pertinentes, et finalement l'air de rien je suis allé le voir en lui disant « Et bien dis donc t'es bon en histoire », et il a vachement accroché et maintenant il est en prépa Cachan... »

Les modalités du recrutement des élèves montrent que la mise en œuvre des conventions de partenariat résulte d'une interprétation fluctuante par les enseignants des situations des élèves. Si ce recrutement est problématique pour les enseignants, il ne l'est pas moins pour les élèves.

Section 2 : Les élèves face au recrutement

Les modalités de repérage des élèves tentent à la fois de déjouer les biais sélectifs d'une proposition « tous azimuts » du programme, et d'éviter l'effet stigmatisant sur les élèves cibles. Il n'en reste pas moins vrai qu'il existe des effets de sélection, à la fois sur les élèves bénéficiaires et sur ceux qui, de par leur profil social, ne sont pas ciblés par le programme.

§-1 : Élection vs réticences à l'instrumentalisation.

Pour certains élèves, le fait d'être « élu » par les enseignants, alors même qu'ils ne sont pas systématiquement brillants sur le plan scolaire, peut entraîner un sentiment de reconnaissance très important qui se traduit par un regain de motivation, de réussite scolaire, ainsi qu'à travers l'assiduité dans la participation aux ateliers du programme. La valorisation de soi passe d'abord par cette forme de reconnaissance de l'institution, qui est aussi une conformation aux attentes des enseignants⁶⁸. Cela s'avère primordial, pour une partie des élèves en termes de légitimation de soi, et des ambitions d'orientation. Pour autant, être choisi n'est pas toujours bien vécu par les élèves.

Encadré n°10 : Être choisi

Entretien avec une enseignante d'histoire-géographie et un enseignant de SES, professeur référent d'un lycée toulousain, 2009.

« V. : Après ils sont dans un dynamique vraiment positive, et puis ils nous renvoient aussi qu'à partir d'un moment ils ont été choisis. Certains m'ont renvoyé que c'était la première fois qu'on les choisissait pour faire quelque chose.

[...] Quand on voit N. par exemple, on a pensé que pour elle c'était valorisant. Et on lui a expliqué qu'elle pourrait avec ce projet avoir le choix d'un truc un peu prestigieux comme la prépa Cachan. Elle moyenne, mais bon... Aujourd'hui elle est en seconde année de la prépa, elle réussit bien, et elle m'a envoyé un SMS, en disant que j'avais été un des rares à avoir cru en elle. Ça renvoie à un truc en se disant voilà bon, alors que d'autres on s'en rend compte pas immédiatement ».

[...]

- V. : Il y a un élève qui m'a sorti cette phrase que je sors en réunion quand il faut faire un peu « genre », parce que ça en impose un peu. « Vous savez monsieur moi si j'ai pas l'école j'ai rien ». Lui il a fallu le convaincre à travers différents projets, et jouer sur différents images. [S'adressant à C.] Toi tu joues plus dans l'image maternelle, plus dans l'affect, et moi je me positionne plus dans l'autorité, et donc pour certains comme M., C. lui a dit de venir me voir et on est rentré en négociation en discutant à la cafet'. Et il me demandait ; « mais pourquoi j'aurais intérêt à entrer dans ce programme ? ».

- C. : Et lui c'est le premier à dire, « moi je ne veux pas être discriminé »

68. Cf. §-3 de cette section.

Entretien avec Y., étudiant à l'IEP, ancien bénéficiaire du programme dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« Est-ce que... voilà... pourquoi toi tu penses qu'on t'a choisi? T'as pensé quoi quand les profs t'ont dit... tu t'es senti stigmatisé? Tu t'es pas dit : « on me met à part ... » »

- Non, je me suis pas senti... Même, au contraire, ça fait plutôt plaisir... enfin c'est un peu gratifiant quand même. On est venu me voir, on disait bon... enfin, t'as le profil pour pouvoir préparer peut-être pas le concours mais t'as le profil pour pouvoir suivre le projet. C'est toujours intéressant [...] ».

Entretien avec K., étudiante en Psychologie, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« En fait avant qu'on te parle de tout ça, tu avais une idée de ce que tu voulais faire comme étude?

- Pas du tout. Je pense que c'est pour ça que les profs m'ont plus poussée à moi. Parce que je voulais pas m'inscrire. Je pense qu'ils ont eu plus de difficultés à m'inscrire moi que les filles de l'autre classe. Je voulais pas du tout y aller, je voulais pas en entendre parler.

- Pourquoi tu ne voulais pas t'inscrire?

- Parce que pour moi c'était pas cohérent. Ce n'était pas cohérent. Quand on est étudiant, qu'on a pas d'objectif, qu'on imagine pas... qu'on se donne pas les moyens d'y aller. Or, si je l'avais pas fait, je pense que j'en serais toujours au même stade, à me poser des questions sur ce que j'aime et que j'aime pas, sur ce que j'ai envie de faire ou que j'ai pas envie de faire. Et j'aurais peut-être même quitté les cours, je pense. A force de pas savoir, on arrive à tomber dans des choses qu'on veut pas forcément. Alors que là, j'ai côtoyé différents milieux, j'ai été dans différents cours, j'ai travaillé. Et je sais maintenant ce que j'aime, ce que j'ai envie de faire, et ce que je n'aime pas ».

Entretien avec P., élève de terminale ES dans un lycée toulousain, 2010.

« J'y allais pas souvent, d'ailleurs, ça le décevait à Monsieur J. On va dire qu'il croit en moi et d'ailleurs, si j'y suis allé quelques fois, à mon avis, c'est pour ça. Bon après ça c'est un peu personnel, mais vu que ma mère, elle est pas au courant, parce qu'elle a arrêté les cours rapidement, elle sait pas comment ça se passe le cursus scolaire, les études supérieures, si j'entrais à Sciences Po ça lui ferait la même chose que si je lui disais que je faisais un BTS. Après mon père, si, lui il connaissait, mais je le vois pas souvent. Donc disons que la seule personne qui me motivait avec Sciences Po, c'était mon prof d'éco. Donc en plus ça me faisait plaisir de voir quelqu'un qui avait confiance en moi etc. »⁶⁹.

On voit à travers le témoignage de ce dernier élève, que cette reconnaissance de la part de l'institution est importante quand elle ne peut pas venir de la famille, même si parfois cela ne suffit pas pour convaincre les élèves. En effet, le ciblage du public bénéficiaire du programme peut se heurter avec les élèves, comme avec les enseignants, à l'appropriation de la méritocratie républicaine dans les discours qui conduisent certains élèves à refuser d'intégrer le dispositif.

69. Entretien cité dans Duval (M.), *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO*, mémoire de 5^{ème} année sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Sciences Po Toulouse, Juin 2010, p.48.

Encadré n°11 : « Pourquoi moi et pas un autre ? »

Entretien avec une enseignante de SES d'un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« - Il y a des élèves à qui vous avez proposé d'adhérer au dispositif et qui ont refusé ?

- Oui, il y en a qui nous ont reproché de le leur proposer parce qu'ils étaient pauvres. Alors on a essayé de les rassurer en leur disant que ce n'était pas que ça, qu'on leur avait proposé parce qu'on les croyait capables de réussir. Mais ça ne fonctionne pas forcément, il y en a certains qui nous ont répondu qu'ils pouvaient très bien s'en sortir tout seuls ».

Entretien avec une enseignante d'Histoire-Géographie d'un lycée toulousain, 2009.

« Ce qui est important par rapport aux élèves c'est qu'au départ quand on l'a proposé à certains élèves, ils ne voulaient pas, ils disaient « moi je ne veux pas être discriminé positivement », et ils avaient intégré complètement l'égalitarisme républicain à la française, sous-entendu je vais y arriver par moi-même, l'école me le permettra. Il y a deux élèves qui m'ont dit « non ! non ! Moi je ne viens pas, c'est de la discrimination positive, je suis contre, je vois pas pourquoi moi et pas un autre ».

Entretien avec K., étudiante en Psychologie, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« Nous ils ont demandé aux élèves qui voulait participer. Je pense que c'était la chose à faire. Je trouve ça inégal de choisir 5 élèves. Dire "toi tu vas y aller". Peut être que dans cette classe il y avait des élèves qui avaient de l'ambition, qui voulaient y aller. Et pourquoi pas eux ? On leur dit : "vous, déjà c'est mort, vous allez arrêter là" ».

Conscients qu'ils sont un public ciblé par différents types de politiques publiques⁷⁰, certains refusent catégoriquement une proposition qui peut apparaître à leurs yeux comme une instrumentalisation de leurs conditions de vie objectives.

Encadré n°12 : Les résistances à l'instrumentalisation

Entretien avec F., étudiante à l'IEP, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée toulousain, 2010.

« Ben déjà en fait ça me plaisait pas l'idée de sélectionner juste certains par rapport aux notes. Et puis par exemple il me parlait aussi pour dire « ça dépend des quartiers, ça dépend où t'habites et tout », donc euh une fois il m'a dit ça, donc... Enfin ça m'a pas trop plu, après sur le fond, le sujet, les cours et tout ça, c'est intéressant, donc là je me suis dit qu'il n'y avait pas de problème, ça valait le coup quand même ! »⁷¹.

70. Le témoignage de S., élèves de 1ère ES dans un lycée toulousain, interrogée en 2009 est à ce titre édifiant : « [...] Déjà que j'ai beaucoup de mal à m'intégrer [au lycée] vu que je viens de quartiers sensibles, je viens du Quartier Nord en fait. Les gens venant de là bas sont perçus comme des bons à rien... Des gens qui ne réussissent pas forcément.

- Et qu'est-ce qui te fait dire ça ?

- Ne serais-ce que le dispositif, déjà la plupart des élèves qui sont là dedans c'est des élèves qui viennent des quartiers. Et c'est ceux qui ont le moins de chance de réussir.

- Et est-ce qu'il y a des gens qui auraient bien voulu entrer dans le dispositif et qui viennent pas de quartier ?

- Oui il y en a, mais la plupart des élèves dans ce dispositif viennent des quartiers.

- Le critère c'est boursier, mais il y a quand même plus de gens qui viennent des quartiers ? Et si ce n'est pas indiscret c'est plutôt des enfants d'immigrés ?

- Oui, mais en fait je crois qu'on est tous des enfants d'immigrés dans le truc. Vous n'avez pas une liste des noms ? [L'enquêteur lui donne la fiche en hésitant un peu] Ben en fait on en est tous, des enfants d'immigrés. »

71. Entretien cité dans Duval (M.), *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO*, mémoire de 5ème année sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Sciences Po Toulouse, Juin 2010, p.31.

Entretien avec K., étudiante en Psychologie, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« Par contre il y a aussi des points négatifs que j'ai relevés sur le projet sciences po, qu'on nous avait proposé. Le mot qui était utilisé c'était "pour les milieux défavorisés". Je trouvais ça un peu... C'est LE mot. Vous vous dites, les gens ils me donnent une chose parce que je suis... pour essayer d'évoluer. On se dit bon... c'est un peu.... C'est comme si on dit "je te donne de l'argent pour t'aider". C'est un peu ça. C'est pour ça que le concours je l'ai pas passé en lui-même. Je voulais le faire une prochaine fois, mais avec mes propres moyens. Quelqu'un qui vous paye.... Les autres ils vous regardent comme ça en disant "moi je suis venu avec mes propres moyens"... c'est désagréable, et vous vous dites... Au final on valorise pour y arriver et de l'autre on dévalorise. C'est un peu ... bizarre ».

Toutefois on constate que ces réticences demeurent assez marginales (ou non explicitées) : les effets de l'élection par l'institution priment. Parfois même des élèves qui ont refusé au départ finissent par venir après quelques semaines ou l'année suivante. Les refus peuvent également se transformer lorsque les parents interviennent dans le choix de leur enfant. Dans un des lycées où l'information des parents a été systématique on remarque que la combinaison entre « l'élection » par l'école et l'encouragement des parents peut aboutir à l'engagement de l'élève, comme l'explique le professeur référent de cet établissement d'une petite ville, nouvel entrant dans le programme DISPO :

« Il y avait des réticences de la part d'au moins 3 élèves qui sont restés je pense sous la pression des parents, donc ça on recommencera, je pense qu'il faut inviter les parents dès le début, parce qu'après, on a su que notamment C. elle était très réticente au départ parce que ça lui flinguait ses loisirs. Et sa mère lui a dit « le seul risque que tu prends à refuser, c'est de le regretter ». Et maintenant c'est elle qui est en train de me dire qu'il faut l'imposer, les obliger à venir et tout ! »⁷².

§-2 : Effets de distinction, *discrimination* à l'envers, stigmatisation.

Le recrutement dans le programme semble produire des effets d'éloignement, voire de distinction des élèves par rapport aux espaces sociaux qu'ils fréquentent d'ordinaire, notamment vis-à-vis du milieu familial et des amis.

Concernant les familles, il faut noter que celles-ci n'ont été que très marginalement impliquées dans l'information sur le programme. Cela peut s'expliquer par une hésitation à rassembler les familles des élèves repérés, pour éviter de stigmatiser à la fois les élèves et leurs parents. Il s'agit aussi pour partie d'un manque de temps, d'organisation dans les établissements et d'un impensé de la part de l'IEP⁷³. D'un autre côté il est important de

72. Entretien cité dans Duval M., *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO*, mémoire de 5ème année sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Sciences Po Toulouse, Juin 2010, p.32.

73. Au sujet des classes expérimentales de Sciences Po Paris dans des lycées de la Seine-Saint Denis, les chercheurs parlent du « dessaisissement inaugural » des parents qui sont mis devant le fait accompli de l'intégration de leur enfant dans de telles classes. Si l'information existe en aval, celle-ci n'est pas réalisée dans des conditions permettant aux parents de comprendre les raisons qui ont présidé au choix de leurs enfants, pas

souligner que plusieurs élèves ont manifesté leur désaccord à l'idée d'informer leurs familles de leur participation au programme. Cela signale, par exemple, l'anticipation par les élèves du décalage important que ce type de rencontre pourrait susciter entre l'espace du lycée et en particulier les relations avec leurs enseignants et l'espace familial, surtout lorsque les parents disposent de peu de capitaux culturels (faible niveau d'études, sans emploi, ne maîtrisant pas la langue française, ou les codes de l'école, etc.)⁷⁴. D'autres élèves en parlent à leurs parents et sont encouragés, comme on l'a vu précédemment, dans leur choix. Cela dit, la plupart du temps les élèves se déterminent seuls pour prendre part au programme et peuvent ne pas en informer leurs parents si cela ne leur semble pas nécessaire⁷⁵. Le soutien de ces derniers peut être qualifié de passif dans le sens où les objectifs du programme peuvent demeurer flous pour eux⁷⁶. Ils font confiance à leurs enfants⁷⁷.

Encadré n°13 : La distance avec la sphère familiale

Entretien avec une enseignante d'Histoire-géo et un enseignant de SES, professeur référent dans un lycée toulousain, 2009.

« - *Et est-ce que vous avez des liens avec les parents ?*

- C. : Ah non alors là. Et ça représente un gros tabou. Ils [les élèves] ne veulent pas. C'est-à-dire que je pense très honnêtement qu'ils ont honte, c'est dire qu'ils pensent que leurs parents parlent pas très bien français et ils ont pas forcément conscience de ce qu'ils peuvent faire ou quoi. Donc c'est vrai qu'il y a un mur par rapport à ça. Ils ne veulent pas que l'on rencontre leurs parents. Une fois j'ai essayé de demander entre guillemets si leurs parents étaient fiers de ce qu'ils faisaient, mais le problème c'est qu'ils ne savent pas ce que c'est. Ils peuvent pas être fiers parce qu'ils ne comprennent pas. Et là il y a un gros mur. »

Entretien avec N, élève de Terminale ES dans un lycée toulousain, 2009.

« *Et que t'ont dit tes parents quand tu leur as parlé de ce dispositif ? Ils t'ont un peu influencé dans ton choix ?*

- Non pas du tout, parce que dès que mon professeur d'histoire m'a proposé d'y participer, j'ai dit oui tout de suite quand elle m'a expliqué ce que c'était. Elle avait l'air de trouver ça bien donc j'ai pensé qu'elle avait raison. Et puis après quand j'en ai parlé à mes parents, ils m'ont dit qu'il fallait que je saisisse cette chance.

plus que les tenants et aboutissants du projet. Cf. Oberti (M.), Sanselme (F.), Voisin (A.), « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, décembre 2009, p.110 et suivantes.

74. Ce déplacement social consécutif à toute situation d'acculturation est bien analysé dans la sociologie. Au sujet des élèves bénéficiaires de ce type de dispositif et de leurs manières de gérer ce décalage, cf. par exemple Pasquali (P.), « Les déplacés de l'ouverture sociale », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°183, juin 2010, p. 99-103 en particulier.

75. Mélanie Duval note ainsi que les ateliers se déroulant le mercredi après-midi, en l'absence de ramassage scolaire, ce sont les parents qui doivent venir récupérer les élèves. Ils doivent donc être informés de l'implication de leurs enfants. Cf. Duval (M.), mémoire cité, p.32-33. Ce constat de l'absence d'information de la part des élèves à leur parent a également été noté dans l'enquête par entretien, menée en 2009. Cf. Couret (M.), Maynier (P.), Badis (A.), Lavergne (P.), Bouton (P.), Bonnet (E.), Bayadrour (M.), *Evaluation du dispositif IEP-Lycées cibles*, mémoire de 5^{ème} année, sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Juin 2009, p.12-13.

76. Tout comme pour les élèves d'ailleurs.

77. Cf. §-3. de cette section.

- Et tu parles beaucoup avec eux de ce que tu fais comme activités ? Des cours que tu vois le mercredi après midi ?

- Non pas plus que les cours normaux, je n'en parle pas trop. »

Entretien avec A. élève de 1^{ère} S d'un lycée de ville moyenne.

« Et tes parents ont réagi comment quand tu leur en as parlé, de ce dispositif ?

- Mes parents ils ne connaissaient pas ...non non ils ne connaissaient pas (rires) on connaissait pas du tout ! Et puis on début ben ils m'ont dit ben si t'en as envie fais-le. Et quand ils voyaient que je rentrais super contente le mercredi après-midi, je leur en parlais tout le temps, je me disais je dois les saouler à force (rires) mais je leur en parlais tout le temps et ma mère... ma mère en a parlé avec ma prof principale et elle lui a dit qu'elle trouvait ça super intéressant. Ma mère elle a beaucoup apprécié qu'on ouvre certaines portes à certains élèves, qu'on aurait pas imaginé côtoyer...donc elle a trouvé ça super.

- Donc tu en parles beaucoup chez toi, et ils te posent des questions aussi tes parents ?

- Oui...Ils me demandent, enfin quand j'arrive : « qu'est ce que tu fais, est ce que ça t'intéresse ? A quoi ça va te servir plus tard ? ». Ben je ne sais pas c'est toujours de la culture en plus quoi ! »

Entretien avec P., élève en seconde dans un lycée d'une petite ville, 2010.⁷⁸

«- Ils étaient d'accord avec moi [*mes parents*], ils me laissent en fait lorsque je prends une décision, ils savent que ce sera à moi de gérer l'entière responsabilité, par exemple, si j'ai des contraintes, ce sera à moi de les résoudre. Ben par exemple si je devais être pris d'un surplus de travail ça aurait été à moi à résoudre ce surplus, à trouver les solutions adéquates.

- Ils vous font confiance en fait. Ils vous soutiennent dans ce projet ou pas spécialement ?

- Non, non, ça a été, je faisais le projet, ce sont mes affaires et donc j'ai... comme par exemple lorsqu'il fallait trouver des idées, c'était à moi de les trouver, je n'allais jamais leur demander des conseils, comme pour moi c'était le projet que je faisais avec la classe, je ne voyais pas spécialement le but d'insérer mes parents dans ce projet. »

La plupart du temps, l'engagement dans le programme n'engendre pas de modifications dans les relations entre élèves. Toutefois, le fait d'être choisi provoque aussi des incompréhensions, voire des jalousies dans la sphère amicale des élèves et plus largement dans l'espace de la classe ou du lycée. Ainsi les élèves du programme parlent peu voire pas du tout de leur implication aux amis qui n'en font pas partie. S'il y a bien l'idée de ne pas se mettre en avant par rapport à son groupe d'ami, les analyses effectuées montrent que l'effet de distinction est tout de même perçu par les non-participants de DISPO. « *La plupart des amis sont interpellés par l'image de grande école et de prestige de Sciences Po, et taxent leurs camarades d' « élites de la classe » ou se demandent s'ils vont y arriver tant cela leur paraît loin de leur quotidien et de ce qu'ils connaissent d'eux.* » note ainsi Mélanie Duval⁷⁹. Ce qui se joue ici c'est le rapport des adolescents à la norme institutionnelle : égalitarisme républicain et adoption des registres d'injustice et de « discrimination à l'envers » ; dénonciation des privilèges d'un petit groupe (voyages linguistiques, sorties culturelles à

78. Entretien cité dans Duval (M.), mémoire cité, p.52.

79. Duval (M.), mémoire cité, p.34.

Toulouse, prix du concours...) ou des privilégiés, élus par les enseignants « au détriment » d'autres⁸⁰.

L'enjeu semble également porter sur le rapport aux normes de l'entre-soi adolescent (pratiques vestimentaires, ou culturelles semblables) et la négociation qui s'opère entre eux pour le maintien dans le groupe des pairs⁸¹.

Encadré n°14 : Pourquoi eux et pas moi ?

Entretien avec une enseignante d'histoire et un enseignant de SES, professeur référent d'un lycée toulousain, 2009.

«- C. : Oui c'est vrai que moi je m'en étais pas rendu compte autant, mais la semaine dernière en fait il y a une élève qui travaillait sur la discrimination positive et elle travaillait avec deux autres élèves [hors DISPO] qui disaient que c'était pas juste. Ils disaient que ce n'est pas juste que toi tu aies accès à des cours, entre guillemets, des cours particuliers. Et c'est vrai qu'avec l'intervention des élèves d'école d'ingénieurs, on peut dire qu'ils sont là point. Et les autres élèves disaient « moi je trouve pas normal que toi tu aies accès à cela et moi non ». Et les élèves de DISPO étaient mal à l'aise par rapport à cela. Et moi j'ai essayé de leur faire comprendre que la justice devait être questionnée au sens que les élèves bénéficiant de ce dispositif sont boursiers. Et que ces autres élèves-là non. Et c'est vrai que moi j'avais sous-estimé cela. Et par exemple c'est vrai qu'en ES aussi une autre élève nous a dit qu'elle voulait aller à Sciences Po. Et elle me disait que ce n'était pas normal parce qu'elle, elle voulait faire Sciences Po et qu'elle n'avait pas accès à ces cours. Et moi je lui ai expliqué que ça n'avait rien à voir parce qu'en terminale il y a la possibilité à des élèves non boursiers de pouvoir participer à ces cours-là. Ça c'est vrai que je pense qu'il faudrait travailler dessus.

- V : On avait réglé le problème dès le départ avec la mixité en terminale. Et l'idée de commencer en classe de seconde c'était justement de se rendre compte que seulement en terminale ça ne tourne pas. Tu n'auras que deux ou trois élèves intéressés, les autres ne participeraient pas forcément et ce serait justement ceux qui viennent des milieux les plus modestes. Et ça c'est un vrai problème qu'on s'est posé ... et c'est pour ça qu'on a négocié pour que ça commence en seconde. ».

Entretien avec B., élève en CPGE, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée toulousain, 2009.

« - Est ce qu'en terminale tu avais des amis extérieurs au lycée ou pas ?

- Euh...des amis de mon quartier avec qui j'étais toujours en contact.

- Est-ce que tu leur as dit justement que tu faisais partie de ce dispositif ?

- Pas spécialement, je ne sais pas, ça rentre pas dans les discussions je ne sais pas

80. Cf. Duval (M.), mémoire cité, p.35-36. On retrouve cette idée d'un décalage ressenti par les élèves des classes expérimentales de Sciences Po Paris en Seine-Saint-Denis, lorsqu'ils partagent leurs ambitions avec leurs amis et plus généralement sur les inégalités qui peuvent être recréées au sein du lycées entre ceux qui sont dans ces classes et les autres. Cf. Oberti (M.), Sanselme (F.), Voisin (A.), « ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, 2009, p.118 et 121-122.

81. Gérard Mauger explique bien par exemple comment les élèves de milieux populaires, qui plus est issus de l'immigration qui se retrouvent en situation d'échec scolaire, produisent des attitudes d'un entre-soi adolescent, contre l'institution scolaire (comportement « non-conforme », violence verbales vis-à-vis des enseignants et des « bons élèves », etc.) qui a pour conséquence de renforcer leur exclusion de l'institution et de les rapprocher du groupe des pairs du quartier. Cf. « Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires », Conférence introductive au colloque *Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne*, Université Paris VIII, 26 octobre 2005. <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/G.Mauger.pdf> C'est ici le contraire qui se passe semble-t-il : les élèves euphémisent leur participation ou n'en parlent pas pour ne pas subir de stigmatisation de la part d'un groupe de pairs dont ils sont en train de se détacher pour se rapprocher de l'institution scolaire.

pourquoi...C'est dommage...

- *Tu aurais eu envie de leur dire ?*

- Oui, oui mais je pense tous mes amis extérieurs c'est des gens qui ont quitté le système scolaire depuis longtemps et...

- *C'est un peu délicat...*

- Oui, je n'ai pas envie entre guillemets de me « vanter » non ce n'était pas...je ne préfère pas et je pense vraiment que ce dispositif il faudrait en parler partout...Je pense vraiment que c'est le problème de l'information. Et je pense qu'il faut vraiment commencer au collège, au collège oui... C'est malheureux mais c'est au collège que tout se joue... »

Entretien avec N, élève de terminale ES d'un lycée toulousain, 2009.

« - *Est-ce que tu as des amis qui sont à l'extérieur du lycée ?*

- Oui.

- *Est-ce que tu leur as dit que tu participais à ce dispositif ?*

- Euh, (il réfléchit), je ne sais pas. Euh (il semble embarrassé), non. Mais quand ils me demandent ce que je veux faire je dis Sciences Po.

- *Pourquoi tu ne leur en as pas parlé ? Tu n'as pas voulu leur dire ou tu n'y as pas pensé ?*

- Je crois que la question qui fait que j'aurais dû apporter cette réponse ne m'a pas été posée. Je ne sais pas, je ne sais pas. ».

[...]

- *Les autres élèves de ta classe sont au courant que tu participes à ces activités ?*

- Oui.

- *Et qu'est ce qu'ils en disent ?*

- Bah, ils disent que c'est mon choix. Il y en avait qui avait l'opportunité de le faire aussi et qui ont refusé. Tout ceux qui ont voulu y participer le font. En fait il y en a beaucoup qui disent que c'est n'importe quoi, que c'est une perte de temps. Pour la plupart, ils disent « vous n'arriverez jamais à Sciences Po parce que c'est trop dur, ça ne sert à rien de faire des cours en plus ».

- *Ils ne vous trouvent pas courageux ? Parce que c'est du travail en plus quand même pour vous ?*

- Euh non ils disent plutôt qu'il faut être vraiment bête pour faire trois heures en plus par semaine alors qu'on a déjà pas mal de travail en cours ».

Entretien avec A., élève de 1^{ère} S d'un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« - *Et est ce que les gens de ta classe savent que tu fais partie de ce dispositif ?*

- Oui...Même l'année dernière quand la prof m'a demandé si je voulais faire partie du dispositif, y a une fille qui est venue me voir et qui m'a dit « ouais, c'est dégueulasse qu'on ne t'ait proposé qu'à toi et à E., parce que nous aussi on aurait bien aimé le faire... » et après elle commence à faire « oui enfin moi j'aurai pas aimé le faire mais c'est pour les autres... ». Enfin moi j'ai pas trouvé la logique mais je sais pas... Il y en a certains, certains ça leur a fait plaisir : « ah, c'est cool qu'on t'ait proposé ça ! » et certains « ouais c'est dégueulasse qu'on t'ait proposé qu'à toi ! ».

- *Ils étaient jaloux...*

- Et là plus parce qu'on avait proposé aussi à certains de leur amis qui étaient pas dans la classe et ils étaient jaloux parce qu'ils auraient bien aimé qu'à elles aussi on leur propose.

- *Mais elles auraient accepté tu crois ?*

- C'est pour ça que j'ai trouvé ça bizarre car je ne crois pas qu'elles auraient accepté...on me l'a proposé à moi, j'ai accepté (rires) c'est un peu égoïste mais...

- *Ben non écoutes... Et maintenant ils réagissent comment ?*

- Non ça va maintenant... Ils savent que ça me plaît... Dès fois il y en a qui me demandent « mais pourquoi tu y vas, le mercredi après-midi, ça te gâche ton mercredi après-midi ! ». Mais non ça me le gâche pas, je finis à trois heures et demie et après j'ai toute la fin d'après-midi donc ça me pose pas de problème !

[...]

- *Et est ce que tu as des amis en dehors du lycée ?*

- Oui j'ai ma meilleure amie, et certains copains aussi qui ne sont pas au lycée...

- *Et est ce qu'ils savent que tu fais partie de ce dispositif ?*

- Ma meilleure amie ouais elle le sait. Au début elle m'a demandé « ouais mais c'est quoi ça ? » et je lui ai dit « ouais peut-être que vous avez pas ça à votre lycée mais nous on l'a ».

- *Et les autres non ?*

- Non

- *Pourquoi tu ne leur en parles pas ?*

- Parce que je trouve, je ne suis pas forcément très très proche...enfin si je suis proche mais pas forcément au point de leur dire « je fais IEP et tout.. » (rires) Je trouve qu'on n'est pas assez proches, je ne leur confie pas forcément des trucs... C'est vraiment des amis...des gens que je connais qui étaient avec moi au collège donc bon...

- *Ta meilleure amie tu lui en parles beaucoup ou pas ? Elle sait juste ce que tu veux faire ?*

- Non à chaque fois que je reviens des sorties je lui dis « ouais j'ai fait ça l'autre jour... ».

Donc, enfin comme pour une meilleure amie quoi, on lui dit tout ce qu'on fait...Ce n'est pas toujours super intéressant mais on lui dit tout quoi. ».

Toujours dans ce rapport aux normes adolescentes et à l'appartenance au groupe de pairs, certains enseignants décèlent « par exemple pour certains garçons, la difficulté d'assumer de faire partie de ce dispositif aux yeux des autres garçons du lycée ou des anciens camarades de collège souvent scolarisés au lycée dans des filières professionnelles.»⁸². L'écart à la norme des élèves du programme est également perceptible lorsque les autres élèves les identifient déjà comme « différents » à cause de la participation à des activités qui ne sont pas considérées comme « ordinaires ». Ainsi, les élèves du programme peuvent être considérés comme des « originaux » qui ne font pas comme tout le monde. C'est ce dont témoigne une élève de 1^{ère} STT :

« - *Comment ont réagi tes amis quand tu leur as dit que tu participais au DISPO ?*

- Ben euh, déjà ils ont pas trop compris ce que c'était et ils ont pas épilogué, ils m'ont pas trop demandé. Je leur dis : « demain je pars à Toulouse on va présenter notre projet et tout ». « Ha ouais t'as de la chance, tu vas pas en cours ». Non mais voilà ! Enfin j'ai pas trop épilogué sur le sujet, je leur ai dit que j'étais dans un dispositif qu'on était tutoré par des élèves de l'IEP et qu'on avait un projet à rendre, voilà. Et c'est pas qu'ils s'en foutent mais... Je suis toujours dans des trucs farfelus, enfin je sais pas comment je me suis retrouvée là, maintenant je suis vice-présidente du foyer socio-éducatif de mon lycée alors que 3 mois avant je savais même pas que ça existait... Donc ils posent plus tant de questions ! ».⁸³

Enfin, le choix de jouer sur les effets de groupe pour produire des dynamiques individuelles et collectives se révèle à double tranchant. Il apparaît que, dans certains lycées, l'effet de groupe est tel que s'y substitue un « esprit de corps » très semblable (bien que d'une

82. Cf. Couret (M.), Maynier (P.), Badis (A.), Lavergne (P.), Bouton (P.), Bonnet (E.), Bayadroun (M.), *Evaluation du dispositif IEP-Lycées cibles*, mémoire de 5^{ème} année, sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Juin 2009, p.15.

83. Entretien avec une élève de 1^{ère} dans un lycée d'une ville moyenne, cité dans Duval (M.), *mémoire cité*, p.35. On retrouve cette idée d'un décalage ressenti par les élèves des classes expérimentales de Sciences Po Paris en Seine-Saint-Denis, lorsqu'ils partagent leurs ambitions avec leurs amis. Cf. Oberti (M.), Sanselme (F.), Voisin (A.), « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, 2009, p.118. Les mêmes effets sont constatées (tensions au sein du lycée et avec le milieu social d'origine) pour les élèves de la « prépa expé », cf. Pasquali (P.), « Les déplacés de l'ouverture sociale », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°183, juin 2010, p.103.

échelle différente) à ce qui s'observe dans certaines Grandes Écoles. Ainsi il a été relevé par des enseignants que le groupe d'élèves de 1^{ère} de tel établissement envisageait « d'intégrer » (au sens de rituel d'intégration propre aux Ecoles) le groupe des élèves de seconde de cette année en leur décrivant « les affres » par lesquelles ils auront à passer dans le cadre du concours d'actualité de DISPO... Un autre enseignant souligne que ses élèves de 1^{ère} ont manifesté leur refus à l'entrée de deux nouveaux élèves dans le groupe. Après discussion sur les objectifs du programme auquel ils participent, la tension est retombée. Ces anecdotes nous éclairent peut-être sur les limites de la mise en place de dynamiques de groupe, mais plus encore, elles donnent à voir la capacité des élèves à s'approprier des codes sociaux qui, pour le coup, sont bien ceux de l'enseignement supérieur sélectif. A charge pour les enseignants et les organisateurs de faire en sorte que ces comportements soient explicités, expliqués et déconstruits afin d'éviter des effets de distinction désocialisants aussi bien pour les élèves du programme que pour les autres.

§-3 : Stratégies et dispositions à s'engager dans DISPO.

Différents types de motivations sont repérables dans les entretiens avec les élèves qui montrent que l'engagement dans le programme fait l'objet d'une négociation entre ce que les élèves comprennent des objectifs généraux explicités et leurs propres objectifs individuels ou à plus court terme. Ces motivations sont recueillies *a posteriori*, à la fin de l'année, les élèves se trouvent donc en situation de produire des justifications de leur acceptation à prendre part aux ateliers du programme. Finalement les motivations exprimées sont donc reconstruites à partir de leur expérience, de leur perception des apports du programme et des discours tenus sur celui-ci par les enseignants ou l'IEP. Les registres de justifications reflètent à la fois les appropriations des discours sur le programme et les perceptions des élèves sur celui-ci.

On constate que ces registres mettent en lumière les intérêts que les élèves trouvent dans le programme. Pour autant il ne faut pas en conclure qu'ils agissent de manière opportuniste. Si certains manifestent explicitement que leur choix résulte d'un calcul « coût-avantage », la plupart du temps les élèves interrogés indiquent adhérer spontanément au programme. Cette spontanéité renvoie à deux postures : d'une part il semble difficile à cet âge de s'opposer à l'institution, d'autant plus lorsqu'on est choisi par celle-ci. D'autre part les parents de familles de milieux populaires estiment leurs enfants plus à même qu'eux de

réaliser des arbitrages quand il s'agit de l'école⁸⁴. Le fait que les élèves décident « spontanément » d'intégrer le dispositif doit être lu avec cet arrière-plan. On peut alors considérer que l'engagement au sein du programme participe d'un ensemble de stratégies scolaires implicites de la part des élèves. Les motivations exprimées par les élèves laissent entrevoir les fondements de ces stratégies scolaires sous-jacentes. On peut observer quatre catégories de raisons exprimées par les élèves pour entrer dans le programme qui sont décrites ici sous forme de catégorie d'intérêt⁸⁵ :

- **Intérêt scolaire** : Pour accroître ses connaissances et diversifier les savoirs. Le cas des élèves en filière scientifique est très significatif de cela (ils disent vouloir apprendre autre chose que ce qu'il y a dans le programme de leur filière avec des savoirs qui leur correspondent aussi). Ici la motivation n'est pas directement liée à celle des parents. Ceci concerne également des élèves de la filière ES qui veulent approfondir leur connaissances et ont le sentiment que cela peut aider leur réussite dans les matières ES.

- **Intérêt professionnel** : Pour préparer à leur orientation post-baccalauréat. Volonté d'information par rapport aux études supérieures, préparation à la projection universitaire post-Baccalauréat. Souvent ces élèves expriment qu'ils ne connaissaient pas Sciences Po avant la participation à ce dispositif. Il s'agit aussi d'élèves qui souhaitent se préparer aux concours de l'IEP dans une perspective professionnelle précise. Par exemple des élèves voulant faire du journalisme par le biais d'une formation à l'IEP. Les élèves souhaitent connaître la science politique et se disent passionnés par l'actualité et les problèmes politiques contemporains. Ils anticipent que l'IEP est susceptible de leur apporter une telle formation aidant à ce type de réflexion.

- **Intérêt culturel** : Pour participer aux sorties qui apportent un « enrichissement culturel ». Ce dispositif semble permettre à certains élèves de participer à des événements culturels auxquels ils n'ont pas accès dans le cadre familial du fait de l'absence de

84. On peut parler de « remise de soi » à l'institution (l'Ecole) et/ou en l'occurrence aux enfants. Cf. par exemple Oberti (M.), Sanselme (F.), Voisin (A.), « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, 2009, p.114 et suivantes.

85. Ces catégories procèdent d'un regroupement des différentes motivations listées par les étudiants qui ont menée la recherche en 2009. Cf. Couret (M.), Maynier (P.), Badis (A.), Lavergne (P.), Bouton (P.), Bonnet (E.), Bayadroun (M.), *Evaluation du dispositif IEP-Lycées cibles*, mémoire de 5^{ème} année, sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Juin 2009, p.10.

consommation de ces biens au sein de la famille et du coût qu'elle représente. L'exemple de l'opéra est significatif. Certains élèves mentionnent même le coût que cette sortie représente.

- Intérêt « **d'opportunité** » : Parce que c'est bien de participer à ce dispositif et que cela représente une « opportunité » sans grande conception des apports directs que ce dispositif peut manifester. Des proches leur ont dit que participer au dispositif serait bien pour eux-mêmes.

Ces catégories sont présentées séparées mais plusieurs d'entre-elles peuvent être mobilisées par un même élève. Elles ne sont pas exclusives les unes des autres.

Encadré n°15 : Stratégies et justifications de l'entrée dans le programme

Entretien avec une enseignante d'Histoire-Géographie et un enseignant de SES, professeur référent dans un lycée toulousain, 2009.

« - Et est-ce que vous avez déjà exprimé des refus par rapport à certaines demandes ?[d'élèves qui souhaiteraient faire partie du programme]

- V. : Non.

- C. : Par contre il y a des élèves qui avaient vu que ça existait et qui voulaient vachement parce que ça les intéressait vachement et tout, ça oui par contre.

- V. : Il y en a qui ont un peu instrumentalisé le truc aussi. Une élève boursière qui a joué là-dessus pour entrer dedans et avec sa mère j'ai fait un entretien pour lui expliquer pourquoi elle n'avait pas été prise.

- C. : C'est-à-dire qu'elle maîtrisait les codes sociaux pour faire cela.

- V. : Mais c'est pas la seule, A... par exemple il sait très bien qu'il a intérêt à jouer ce jeu-là aussi.

- C. : Et c'est bien aussi je pense. Qu'à un moment donné, ils fassent cela.

-V. : Je veux dire ils n'ont pas tant de ressources dans leur système où ils sont et je veux dire qu'ils se servent de cela aussi.

-C. : Je pense que c'est déjà une manière de s'émanciper et de s'approprier...

[...]

-V. : Pour certains comme M., C. lui a dit de venir me voir et on est rentré en négociation en discutant à la cafet'. Et il me demandait ; « mais pourquoi j'aurais intérêt à entrer dans ce programme ? ».

- C. : Et lui c'est le premier à dire, « moi je ne veux pas être discriminé ». »

Entretien avec F., élève de terminale ES dans un lycée toulousain, 2009.

« Comment et quand as-tu découvert le dispositif « égalité des chances » ?

- Quand j'étais en seconde. Avant c'était juste une prépa Sciences Po pour les terminales afin de préparer les élèves du lycée au concours d'entrée mais il y a deux ans, ils ont décidé d'élargir le dispositif aux secondes. Alors un professeur m'a proposé en seconde d'y participer et comme j'envisageais déjà de faire une prépa après le bac, j'ai tout de suite accepté. Je me suis dit que c'était une bonne chose pour la culture générale. [...]

- Que souhaites-tu faire après le baccalauréat ?

- Bah (elle réfléchit), j'aimerais bien passer le concours de Sciences Po. Et si je ne l'ai pas, je pense intégrer une prépa ou la fac pour ensuite entrer dans une école de journalisme. Si j'ai voulu participer à ce dispositif c'était parce que j'étais intéressée par les concours mais aussi parce que les cours proposés me plaisaient. En plus ça ne ressemble pas à des cours normaux, c'est plus des

échanges avec les professeurs, avec une ambiance détendue. Et puis j'aime l'actualité alors c'était le bon moyen pour être plus informée sur ce qui se passe dans le monde. Je pense que c'est une bonne préparation. »

Entretien avec M., élève en première S dans un lycée d'une ville moyenne, 2009.

« *Comment [ton professeur] t'a présenté ce projet ?* »

- Elle a dit que c'était un dispositif qui nous permettrait d'aller quelque fois à Toulouse pour visiter des choses, que c'était quelque chose de culturel et que ce n'était pas des cours en plus qui se rajoutaient. C'était de passer quelques mercredis après-midi à faire des activités culturelles diverses. Et puis elle nous a dit aussi qu'il y avait des débats entre les terminales et les élèves de l'IEP, qu'on pourrait assister à des cours là-bas. Je crois qu'elle a dit ça.

- *Et tu as accepté tout de suite [d'entrer dans le programme]? Ou tu as eu besoin d'y réfléchir avant de te décider ?*

- Non j'ai accepté tout de suite.

- *Pourquoi ? Qu'est ce qui te plaisait et te motivait ?*

- Et bien, voir d'autres choses. Enfin, euh... (elle réfléchit), même si je suis en filière scientifique, je ne m'intéresse pas qu'à la science et à la physique, j'aime aussi la politique, les sujets de société. Même si en fait on n'a pas vraiment fait de politique finalement avec ce dispositif.

- *D'ailleurs vous avez fait quoi comme activités l'an dernier ? Donne-moi des exemples.*

- Déjà au lycée, on a étudié des peintures, on a regardé des films, enfin on s'est intéressé à tout ce qui était artistique. Et puis aussi on est allé à l'opéra à Toulouse.[...]

- *[tu as accepté parce que ce programme te permettait d'avoir davantage confiance en toi ?]*

- Euh, non je ne crois pas. C'est juste au niveau culturel que cela peut m'apporter je pense. Ça me permet de connaître de nouvelles choses.

A l'expression de ces motivations, s'ajoutent certaines dispositions particulières qui peuvent également expliquer l'engagement des élèves. En effet, Mélanie Duval s'est intéressée aux modes de participation à la vie sociale de ces élèves et elle relève des caractéristiques inattendues. Rappelons ici que les élèves interrogés en 2010 n'ont pas été « sélectionnés » par les professeurs pour répondre aux entretiens. On peut donc écarter cet effet même s'il demeure vrai que, comme pour toute enquête, les « répondant » présentent souvent des caractéristiques distinctives par rapport à la moyenne. Mélanie Duval note que les élèves interrogés sont plus investis dans la vie sociale que la moyenne des adolescents⁸⁶. Cet investissement se traduit par deux types de pratiques : d'une part des pratiques qui peuvent être qualifiées de « citoyennes » et qui consistent à prendre part à la politique au sens large du terme, que cela soit en tant que délégué de classe, en prenant des responsabilités au sein du lycée (foyer socio-éducatif), ou encore en s'engageant, hors du lycée dans une organisation politique ou associative. D'autre part, Mélanie Duval remarque des pratiques culturelles et sportives très développées : pratique d'un sport à haut niveau (compétition), pratique d'un instrument de musique de manière individuelle ou collective, donnant lieu à des représentations en public, à des séances régulières de répétition.

86. Duval (M.), *mémoire cité*, p.66-70 et 84-88.

Ces investissements sont d'autant plus remarquables que l'on travaille ici avec des élèves issus de milieux très modestes, dont les ressources notamment sociales, sont faibles. On peut penser qu'au-delà des loisirs, ces pratiques fonctionnent comme des instances de socialisation et des vecteurs d'expériences pratiques (de construction de soi) qui conduisent les élèves à sortir de leurs milieux familiaux et à côtoyer d'autres univers que celui du lycée. Des élèves déjà impliqués dans ou hors du lycée dans d'autres types d'activités présentent des dispositions à s'engager dans un programme comme DISPO, qui s'inscrit dans le pluralisme de leurs activités. Mélanie Duval note que la pratique d'un sport ou d'un instrument nécessite un important travail d'entraînement et elle remarque ainsi que « le seul élève interrogé vraiment sportif de haut niveau, fait lui-même le parallèle entre l'esprit de compétition dans le sport et la configuration mentale dans laquelle il a passé le concours de l'IEP, ainsi qu'entre le sérieux et la discipline que lui demandent ses entraînements et la manière dont il s'oblige à assister à tous les cours et à faire les exercices en temps et en heure »⁸⁷.

Le fait que ces dispositions soient présentes dans des milieux familiaux modestes donne à penser que l'intériorisation, par les familles (et les enfants), de l'inégalité des positions sociales entre-elles, conduit à développer des stratégies de compensation par les parents et aussi par les enfants : stratégies scolaires, mobilisation des modèles ou contre-modèles familiaux de réussite socioprofessionnelle ou scolaire (tel membre de la famille peut procurer des stages à la mairie, tel grand frère ou grande sœur stagne dans ses études ; tel parent n'a pas poursuivi d'études ; tel autre se trouve au chômage malgré un bac + 5, etc.⁸⁸), développement de sociabilités externes à la famille et à l'école (capital social). Les familles et les élèves auxquels s'adresse le programme ne sont donc pas dépourvus de ressources. On peut penser que le programme joue un rôle de « caisse de résonance et d'amplification » des stratégies de contournement des assignations socio-culturelles.

Après avoir explicité les difficultés liées au recrutement, il convient de décrire le public bénéficiaire du programme.

87. Duval (M.), mémoire cité, p.87.

88. Duval (M.), mémoire cité, p.55-60.

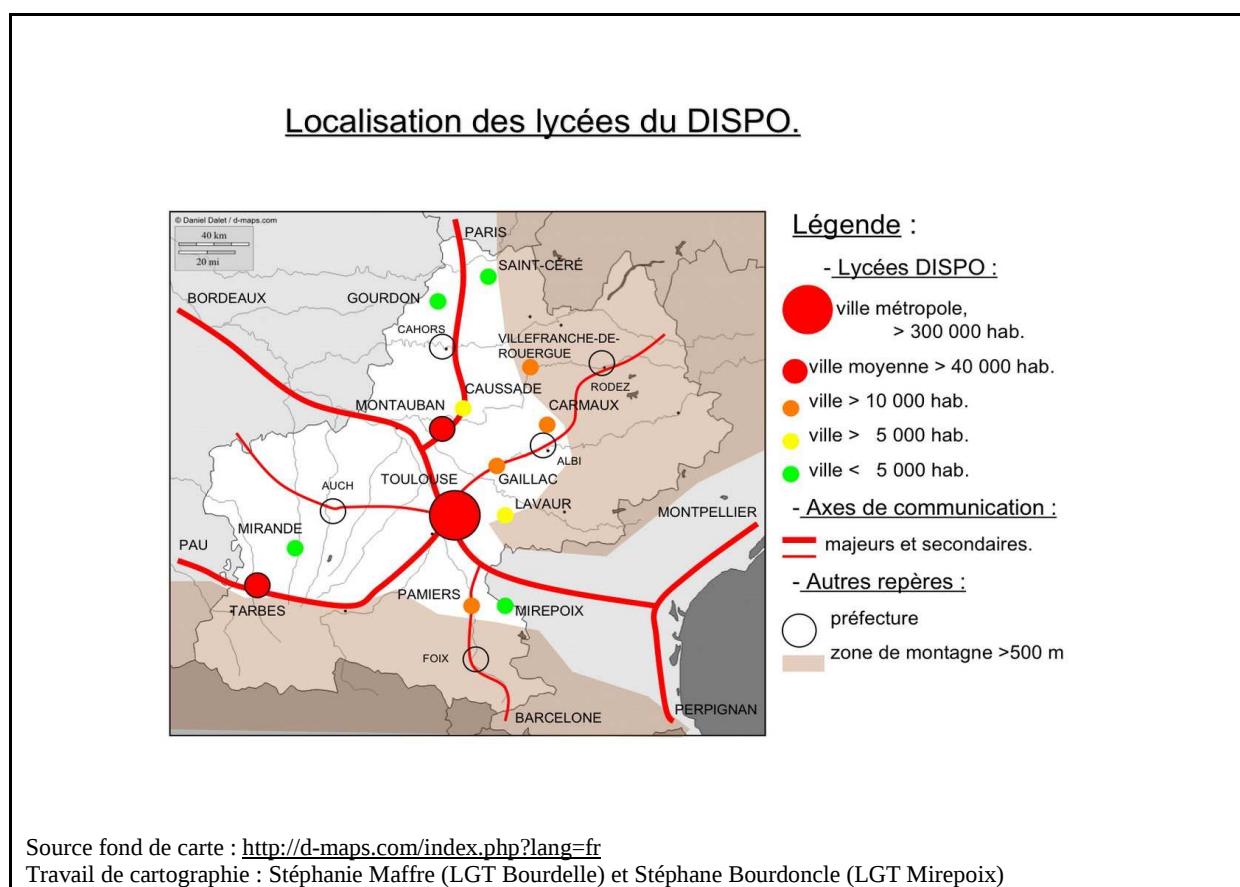
Section 3 : Le public des bénéficiaires

Les établissements participants étaient volontaires. La répartition des lycées est donc à l'image du territoire de Midi-Pyrénées : une vaste région rurale, peu de petites villes et une métropole. Conformément aux critères du programme, les élèves présentent les caractéristiques d'un public défavorisé.

§-1 : Cartographie des établissements partenaires et géographie du public bénéficiaire

Seize établissements participent au programme DISPO. Leur localisation reflète assez bien les disparités spatiales de cette région : une métropole polarisant l'essentiel des fonctions de commandements politiques, économiques et culturels (Toulouse, 400 000 habitants), quelques villes moyennes (souvent préfectures départementales), puis un mitage de petites ou très petites villes (voire de gros bourgs) dont la population est comprise entre 13 000 et 3 000 habitants.

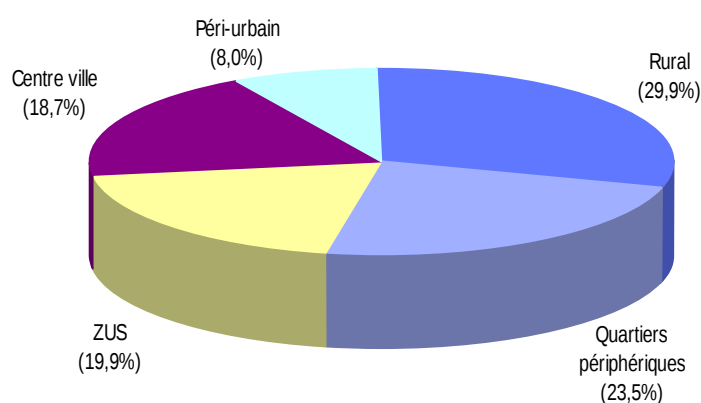
Carte n°1 : Localisation des lycées du programme DISPO



Ainsi, trois établissements sont situés à Toulouse et trois dans des villes moyennes : un à Montauban (51 000 habitants) et deux à Tarbes (46 000 habitants).

La dichotomie territoriale apparaît alors : deux établissements sont situés dans des « petites » villes proches de villes moyennes et de grands axes de communication, donc plutôt « urbaines » (Carmaux, 10 200 habitants ; Gaillac, 11 000 habitants ; Pamiers, 13 400 habitants ; Lavaur, 8 500 habitants). Le cas de Villefranche-de-Rouergue est singulier : 12 000 habitants, mais une situation géographique plutôt rurale. Enfin, les sept autres établissements sont situés en zones rurales, dans des communes de 5 000 à moins de 5 000 habitants : Caussade, Gourdon, Saint-Céré, Mirande et Mirepoix.

Graphique n°1 : Types de quartiers de résidence



Les lieux d'habitation des élèves du dispositif sont très variés⁸⁹. Aux extrêmes, près de 20% d'entre eux habitent en centre ville, et 20% en ZUS (Toulouse, Carmaux et Villefranche-de-Rouergue), tandis que 30% habitent en milieu rural. Les proportions globales sont ici de peu de signification, tant est grande la différence entre les lycées toulousains et ceux du reste de l'académie, situés majoritairement en zone rurale.

Ainsi, au lycée des Arènes, 49% des élèves du dispositif habitent en ZUS (Reynerie-Bellefontaine, Faourette-Bordelongue-Bagatelle), au lycée Rive Gauche, 43%, et au lycée Berthelot, 37% (Empalot). Ces chiffres sont significatifs, compte tenu du fait qu'ils sont très

89. Les tableaux des données utilisées dans cette section (tris à plats) sont reproduits en annexes du présent rapport, p.141.

éloignés de la part de la population toulousaine résidant en ZUS, qui s'élève à 5%⁹⁰. Une partie des élèves du dispositif bénéficie donc de mesures liées aux politiques de la ville. Apparaît ici une particularité du public du dispositif, qui de ce point de vue, se différencie nettement de l'ensemble de la population scolaire.

Les disparités spatiales évoquées précédemment permettent d'expliquer les chiffres de 30 % d'élèves habitant en zone rurale, et 20 % en zone péri-urbaine. Ces populations, bien que ne relevant pas, pour la majorité, de la politique de la ville, subissent des inégalités spécifiques, qui tiennent notamment à leur éloignement par rapport aux centres universitaires et aux pôles culturels.

§-2 : Un public d'élèves issus de milieux économiquement⁹¹ défavorisés

Conformément aux objectifs du programme, les élèves intégrés dans le programme Égalité des chances vivent dans un environnement peu propice à la poursuite d'études supérieures longues. Ils ne bénéficient pas dans leur quotidien familial, social et souvent territorial des ressources en termes d'information, de relations, d'exemples qui constituent le plus souvent les ressorts de l'ambition. Issus de milieux modestes, leurs parents disposent de ressources financières limitées. Ils sont peu ou pas diplômés et vivent, pour une part importante d'entre-eux, éloignés géographiquement mais surtout culturellement des lieux de l'enseignement supérieur qui leur sont étrangers.

On peut en premier lieu souligner que plus des ¾ des élèves sont issus des catégories les plus défavorisées de la population. Leurs mères sont pour 30 % d'entre elles inactives ou appartiennent aux PCS employées. Elles sont plus nombreuses que dans le reste de la population à être sans activités. Par ailleurs, elles ont tendance à appartenir plus fréquemment à des catégories populaires, à l'image des employées. La catégorie des femmes cadres est cependant légèrement supérieure à la moyenne, de même que celle des artisans et commerçants. On peut supposer qu'il s'agit de mères séparées dont les enfants bénéficient de bourses d'enseignement étant dans un foyer monoparental.

Le dispositif concernant des lycées de zone rurale, les enfants d'agriculteurs y sont surreprésentés : les enfants des ouvriers et employés représentent 44% des élèves du

90. www.insse.fr

91. Les données présentées dans les paragraphes suivants sont extraites de la base de données du DISPO. Elles concernent donc 100 bacheliers et 285 élèves au total. Ces données sont mises en perspectives avec les données statistiques de l'INSEE.

dispositif, alors que les ouvriers et employés représentent 29% de la population des plus de 15 ans en Midi-Pyrénées et 29,6% au niveau national. La part des pères sans activité professionnelle renvoie pour l'essentiel à des situations de chômage.

Tableau n°1 : Groupe socio-professionnel de la mère

Mère	% parmi les élèves DISPO	% dans la population (France) ⁹²	% dans la population (Midi-Pyrénées) ⁹³
1-Agriculteurs	2,9	0,6	1,2
2-Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	4,1	1,8	2
3-Cadres et prof. intellectuelles supérieures	6,9	6,7	5,6
4-Professions intermédiaires	10,6	12,7	13,7
5-Employés	41,2	24,1	24
6-Ouvriers	2,4	4,7	4
7-Retraités	1,2	27,5	29,3
8-Pers. sans activité professionnelle	30,6	21,9	20
Ensemble	100	100	100

Tableau n°2 : Groupe socio-professionnel du père

Père	% parmi les élèves DISPO	% dans la population (France) ⁹⁴	Part dans la population (Midi-Pyrénées) ⁹⁵
1-Agriculteurs	7,2	1,6	2,9
2-Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	11,8	5,1	5,6
3-Cadres et prof. intellectuelles supérieures	8,6	11,1	10,8
4-Professions intermédiaires	10,9	13,6	13,5
5-Employés	23,5	8	7,2
6-Ouvriers	19,9	21,6	20,2
7-Retraités	9	27,5	27,1
8-Pers. sans activité professionnelle	9	13,4	12,6
Ensemble	100	100	100

La proportion d'élèves dont les parents ont un niveau de vie inférieur à la moyenne de la population française et de celle de Midi-Pyrénées est significative. Elle constitue un premier handicap en termes de projection vers des études supérieures dont le coût est perçu comme élevé.

Du point de vue de son recrutement socioprofessionnel, le dispositif répond donc bien à ses objectifs, en s'adressant prioritairement à des catégories défavorisées. Des enfants de

92. Données Insee 2009 www.insee.fr

93. Données Insee Midi Pyrénées 2007.

94. Données Insee, cf. www.insee.fr

95. Donnée insee, cf. www.insee.fr

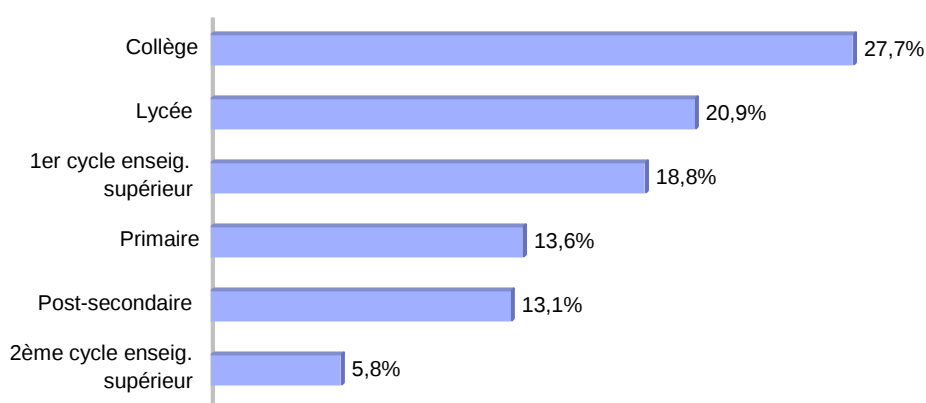
cadres et de profession intermédiaires y participent aussi, en raison de situations familiales (séparations par exemple) qui justifient l'attribution de bourses à des élèves issus de milieux qui ne sont pas défavorisés sur le plan culturel alors qu'ils le sont du point de vue de leurs revenus.

§-3 : Un public d'élèves issus de familles plus faiblement diplômées ?

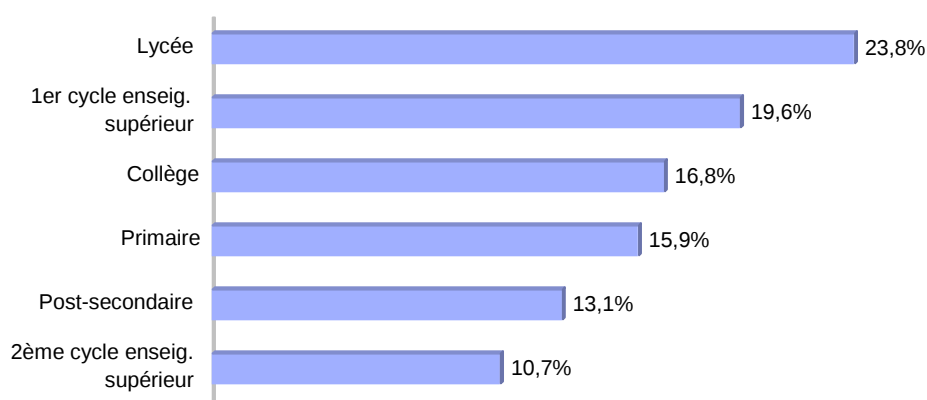
On peut en second lieu s'attacher au niveau des titres scolaires détenus par les parents des élèves du dispositif. Les travaux sociologiques montrent, depuis plus de 30 ans, l'influence du capital culturel sur la réussite scolaire des élèves, et en particulier, celle du niveau de diplôme des mères (qui assurent une part importante du suivi scolaire des enfants).

Comme le montrent les données ci-dessous, on recense davantage d'élèves dont le niveau d'études du père reste inconnu et dont celui de la mère est identifié, cela en grande partie à cause de l'existence de nombreuses familles monoparentales. Globalement le niveau de diplôme des parents n'apparaît pas significativement inférieur à celui de la moyenne nationale. Cependant les éléments de comparaison portent sur l'ensemble de la population française et non sur le niveau de diplôme des parents de lycéens. L'inversion dans la structure de la population scolaire de la part des enfants d'ouvriers et de cadres entre les classes de 6ème et de Terminale biaise quelque peu cette comparaison. La part des enfants d'ouvriers est divisée par deux en Terminale et celle des enfants de cadres multipliée par deux. La part des parents diplômés du supérieur est donc plus importante au lycée.

Graphique n°2 : Niveau de diplôme des pères



Graphique n°3 : Niveau de diplôme des mères



Si 16% des mères des élèves de notre effectif n'ont fréquenté, au mieux, que l'école primaire dans l'ensemble, le niveau d'étude des mères n'est pas significativement inférieur à celui du reste de la population, pour la tranche d'âge considérée⁹⁶. Cela peut être dû à un effet de sélection, le dispositif attirant des élèves qui ont pu bénéficier d'un soutien, d'une motivation vis-à-vis de la réussite scolaire de la part de mères relativement diplômées et impliquées dans la trajectoire scolaire de leurs enfants. Le dispositif recruterait alors pour une part significative des élèves qui ne sont pas totalement démunis de ressources culturelles, mais qui du fait de sa massification, peuvent difficilement faire l'objet d'une attention particulière de la part du système scolaire. Il recruterait également un autre type d'élèves dont les parents sont très significativement sous-diplômés notamment les pères. Les analyses croisées permettront d'identifier des types de profils d'élèves.

Les pères ont en effet un niveau d'étude inférieur à celui des mères. Ces différences sont accentuées chez les parents d'élèves du dispositif. En effet, 28% des pères se sont arrêtés au collège, probablement pour entrer dans la vie active (comme ouvriers notamment). Ils ne sont cependant pas moins diplômés que l'ensemble des hommes de leur tranche d'âge, en particulier pour ce qui est des études supérieures.

Pour cette population, la faiblesse des revenus peut provenir d'un faible niveau de qualification du père. Cependant, le niveau de diplômes tel qu'il a pu être recueilli (avec les précautions nécessaires : une partie des élèves ne connaissant qu'approximativement le niveau de diplôme de leurs parents) ne permet pas de conclure à une surreprésentation des élèves

96. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=10920&page=pages_de_profils/P07_17/graphiques.htm#tableau1, données 2006.

dont les parents sont faiblement diplômés. Comparés à la moyenne nationale, les parents des élèves bénéficiaires et notamment les mères sont plus diplômés que la moyenne nationale.

Si on ramène le niveau de diplôme au type d'emploi occupé par les parents, il en résulte deux remarques.

En premier lieu, une partie importante des parents occupent une position sociale dévalorisée par rapport à leur niveau de qualification initiale. Un tel paradoxe peut résulter d'une insertion difficile sur le marché de l'emploi ou de ruptures professionnelles. Il s'explique également par la sur-représentation des élèves dont les parents sont nés à l'étranger. Le niveau de qualification acquis à l'étranger est faiblement pris en compte en France et explique dans de nombreux cas la position de déclassement professionnel que subissent ces parents et notamment les mères. Les discriminations à l'embauche, notamment chez les parents nés à l'étranger (près du quart de l'effectif) particulièrement au Maghreb renforcent ce phénomène. On citera à titre d'exemple une institutrice du Rwanda ayant dû fuir son pays et occupant après une longue période de chômage un emploi de personnel d'entretien. Ou encore cette famille franco-algérienne arrivée en France en 1997, dont la fille, élève en 1^{ère} ES dans un lycée toulousain, explique, sans le nommer, le déclassement social et socioprofessionnel subi par elle-même et ses parents :

Encadré n°16 : Le déclassement social

Entretien avec S, élève de 1^{ère} ES dans un lycée toulousain, 2009

« - *Et vous avez toujours habité ici à Bagatelle⁹⁷ ?*

- Non moi j'ai vécu en Algérie... je suis née en Algérie de parents français en fait... Ma grand-mère c'était une pied noir. Toute la famille de mon père était pied noir et ils se sont cachés en Algérie en 1962 pour pas venir ici. En 62 il y avait une communauté de pieds noirs qui s'étaient cachés pour ne pas rentrer en France. Ils sont restés en Algérie et ils se sont cachés.

- *Et où ça si ce n'est pas indiscret ?*

- Un peu partout en Algérie, il y en avait à Oran, moi ma famille était dans la région de Tlemcen. Ma grand-mère était française et mariée avec un Algérien. Mon père lui a fait ses études là bas. Et ma grand-mère était française et s'était mariée avec un Algérien. Et moi je suis née en Algérie, je suis française de sang et algérienne de sol. Je suis française par filiation et algérienne parce que je suis née en Algérie.

- *Et tu es arrivée à quel âge ?*

- En 1997, j'avais cinq ans. Je ne parlais pas arabe en Algérie, mais maintenant oui. J'allais au caté, j'ai pas du tout eu la même éducation que mes voisins en Algérie.

- *Et à la maternelle c'était français ?*

- Oui et les premiers mots que j'ai dit c'était en français. Ma grand-mère ne savait pas parler arabe. J'ai appris à parler vers huit/neuf ans.

- *T'es arrivée à cinq ans à Toulouse ?*

97. Quartier situé dans la commune de Toulouse mais considéré comme « la banlieue » : il s'agit d'un quartier classé en ZUS.

- Oui et on avait de la famille ici... C'était les sœurs à ma grand-mère qui étaient déjà venues en 1962. En fait comme mon père en Algérie il avait une grosse entreprise qui travaillait avec le Maroc et comme à un moment donné c'était interdit, ils ne travaillaient plus avec mon père. Ma grand-mère elle a eu peur et donc on a tout vendu, on a tout pris. C'était une entreprise de camions et donc on a tout vendu.

- Et maintenant ?

- Eh bien, mon père il est toujours chauffeur routier. Des fois il l'est des fois il l'est plus, ça dépend car il se fait vieux et il est malade. Et ma mère elle est... femme de ménage. En Algérie elle était hôtesse de l'air et là elle est femme de ménage.

[...]

- T'en parles un peu dans ta famille ? [de l'ambition d'entrer à Sciences Po]

- Oui mon père... Non ma mère. Enfin mon père trouve que c'est bien, mais que les études ça sert à rien. Mais ça sert pour soi, mais ça sert pas à rien dans la vie. Je n'arrive toujours pas à comprendre, mon père c'est mon père. Je n'ai pas toujours compris ce qu'il disait.

- T'as pas compris quoi exactement ? Il a fait des études ?

- Ben... cette phrase que les études ça sert à rien. En Algérie il a fait une école d'ingénieur quelque chose à Tlemcen. Les plus grandes écoles de médecine et d'ingénieur elles sont à Tlemcen en Algérie. »

Ces différents facteurs peuvent produire des effets paradoxaux. Ils peuvent en premier lieu renforcer les difficultés de projection dans l'enseignement supérieur long. Selon une étude menée sur les bacheliers de première génération « *Les bacheliers de « première génération » [ceux dont les parents ne sont pas titulaires du baccalauréat] intègrent moins souvent une classe préparatoire aux grandes écoles et ils poursuivent aussi moins fréquemment leurs études dans une grande école au terme des trois premières années d'enseignement supérieur. Tout se passe comme si le fait de vivre dans des familles éloignées de l'école et souvent moins convaincues de l'utilité professionnelle des diplômes les plus élevés, fragilisait le rapport de ces jeunes aux études, tant au niveau de la perception des opportunités apportées par certaines filières qu'à celui du vécu de leur scolarité.* »⁹⁸.

Ils peuvent également participer d'une délégitimation des ambitions sur le mode « à quoi bon ? ». Cependant, ces élèves peuvent aussi constituer dans certaines familles un ressort en termes d'ambition et d'attentes vis-à-vis de l'école chez une population encore attachée aux vertus du mérite républicain et aux projections d'ascension sociale.

En jouant sur les représentations des élèves, en révélant, légitimant et accompagnant leurs ambitions le dispositif entend compenser au moins partiellement ces inégalités culturelles. Il accompagne les élèves dans des parcours ambitieux et re-légitime leurs ambitions.

98. Cf. Caille (J.-P.), Lemaire (S.), *Les bacheliers de « première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?*, France Portait social, Insee, 2009, p.171-194.

Tableau n°3 : Niveau de diplôme des pères et mères d'élèves DISPO

Niveau de diplômes Données en %	Elèves dispo Mères*	Données nationales ⁹⁹	Elèves dispo Pères**	Données nationales
Niveau V et VI ¹⁰⁰	32,7	63,7	41,3	64,2
Niveau IV	23,8	15	20,9	14,4
Niveau III ,II et I	43,4	21,6	27,9	21,4

* base 220 élèves

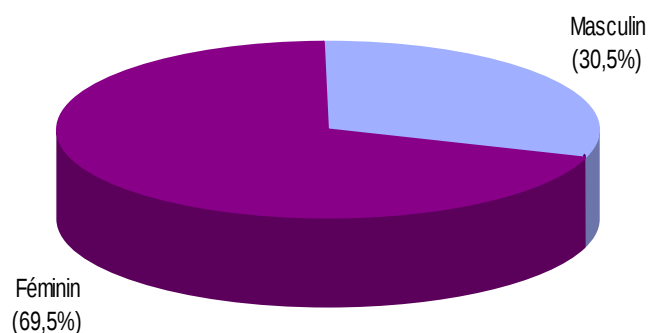
** base 191 élèves

Le travail mené en classe de seconde contribue pour une part à cette légitimation des ambitions. L'orientation des élèves et leur répartition par filière sont à cet égard significatives puisque 95 % des élèves du cycle Terminal sont dans une filière générale conformément aux objectifs du programme.

Un tel résultat s'explique en partie également par un biais de sélection consistant à proposer l'intégration dans le dispositif à des élèves ayant un potentiel scolaire.

§-4 : Un public majoritairement féminin

Graphique n°4 : La sur-représentation des filles dans le programme



99. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=10920&page=pages_de_profils/P07_17/graphiques.htm#tableau1, données 2006.

100. Niveau VI : abandon sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire; niveau V : CAP ou BEP; niveau IV: Baccalauréat; niveau III : BTS, DUT, DEUG; niveau I et II : niveau égal ou supérieur à la licence.

Tableau n°4 : Répartition par genre et par série des élèves DISPO

Répartition des filles par série	Série ES	Série L	Série S
Elèves DISPO	66 %	69 %	69%
Ensemble des élèves (France) ¹⁰¹	62,7 %	79,8 %	45,7 %

Lecture : parmi les élèves DISPO en série S, 69% sont des filles

L'effectif des élèves apparaît donc singulier à un double titre : par la sur-représentation des filles dans l'effectif global et au sein des séries scientifiques.

Celle-ci résulte en fait d'un biais de sélection des élèves du programme. Les élèves inclus dans l'étude ne constituent pas un groupe représentatif de la population générale. Ce sont pour une partie d'entre-elles des élèves qui formulent, notamment au cours de l'année de seconde – et tel est l'objectif du programme - des vœux d'orientation plus ambitieux qui les conduisent vers l'enseignement général et notamment la filière S.

Le genre ne constitue pas, en soi, un critère de sélection. La sur-représentation (69,5%) des filles est aussi un effet de la nature du programme, celui-ci étant davantage orienté vers les SHS. Par ailleurs, les filles font preuve d'un hyper-ajustement (une bonne volonté) aux injonctions de réussite scolaire. Les travaux menés par J.P Terail, R. Baudelot et R. Estabiet, ou encore B. Lahire montrent l'importance du rôle des mères auprès des filles. Les mères d'origine populaire ou ayant immigré encouragent leurs filles afin que ces dernières ne connaissent pas leur propre sort.

§-5 : Une part importante d'élèves dont les parents sont nés à l'étranger

Les élèves du dispositif sont très majoritairement français (92%). 7% d'entre eux sont de nationalité d'un pays d'Afrique du Nord ou sub-saharienne.

Cependant, nombre de ces élèves français ont des parents nés à l'étranger. 38% d'entre eux ont un père né à l'étranger. Les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord sont particulièrement représentés dans l'effectif : 22% d'entre eux ont un père né en Afrique du nord, alors que les immigrés d'Afrique du Nord représentent 2,4% de la population française. Il y a donc une très forte sur-représentation des populations dont les parents sont nés à l'étranger, alors même qu'il ne s'agit pas d'un critère de recrutement dans le programme¹⁰². Le croisement des critères du lieu de naissance des parents et de leur nationalité permet de considérer qu'une part non négligeable de ces élèves est issue d'une immigration récente puisqu'on constate qu'une partie seulement des pères et mères nés à

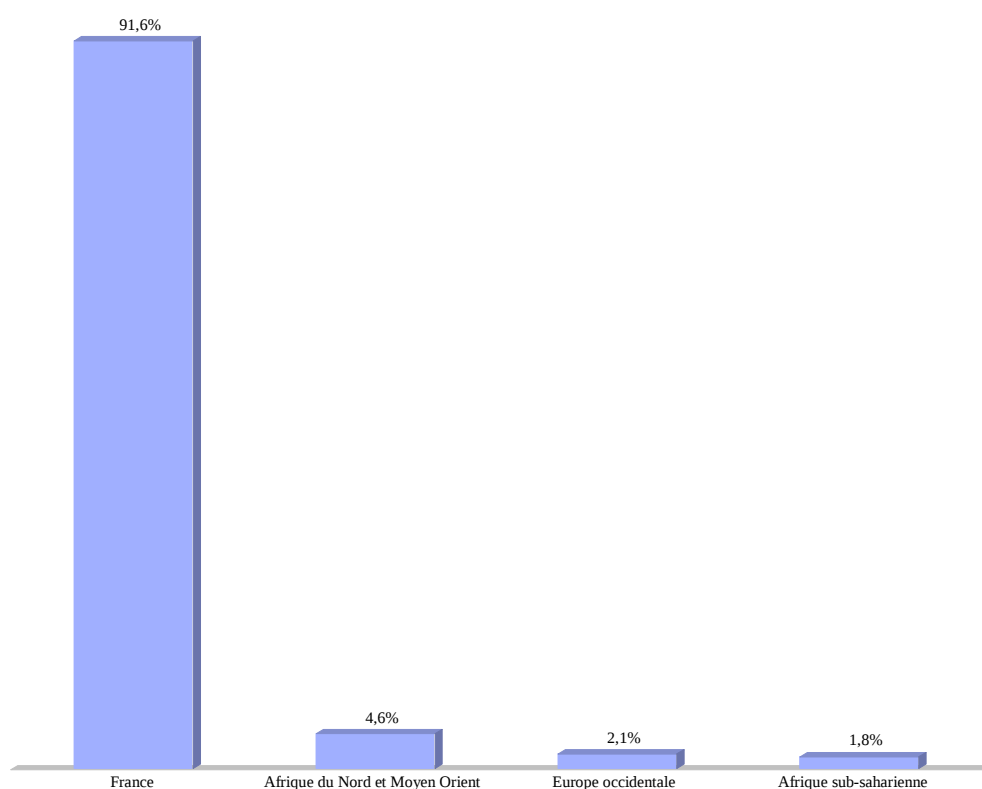
101. « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », DEPP, mars 2009. cf. www.media.education.gouv.fr

102. C'est un effet du ciblage du public, cf. Chapitre 2.

l'étranger ont acquis la nationalité française : 21,3 % des mères et 24,7 % des pères sont étrangers.

Lorsqu'on considère notamment les lycées de Toulouse, la présence de ces élèves est massive. 44% des élèves du lycée des Arènes ont un père né en Afrique du Nord, si l'on ajoute 13% dont les parents sont nés en Afrique sub-saharienne, au total 57% des élèves du dispositif du lycée des Arènes a un père né en Afrique (au sens large). Cette présence de l'immigration africaine se repère aussi de manière très forte au lycée Berthelot (19% d'élèves dont les parents sont nés en Afrique sub-saharienne), au lycée Bourdelle de Montauban (33% des parents nés au Maghreb), ou au lycée Jean-Jaurès de Carmaux (27% nés en Afrique du Nord). Cette immigration renvoie à l'histoire ouvrière et industrielle de la région : à Carmaux la mine, à Toulouse le bâtiment et les services¹⁰³.

Graphique n°5 : Nationalité des élèves DISPO



103.Cf. Teulière (L.), *Une histoire des immigrations en midi Pyrénées : XIXe et XXe siècles*, Loubatières, 2010.

Tableau n°5 : Lieu de naissance et nationalité du père

	Lieu de naissance	Nationalité
Afrique du Nord et Moyen Orient	23,7%	15,9%
France	61,6%	75,3%
Afrique sub-saharienne	6,9%	3,3%
Europe	6,0%	4,6%
Autres	1,7%	0,8%
Total (239)	100,0%	100%

Tableau n°6 : Lieu de naissance et nationalité de la mère

	Lieu de naissance	Nationalité
Afrique du Nord et Moyen Orient	22,6%	14,9%
France	66,9%	78,7%
Afrique sub-saharienne	5,9%	2,8%
Europe	3,8%	3,6%
Autres	0,8%	0%
Total (239)	100%	100%

Les élèves bénéficiaires du dispositif présentent donc un certain nombre de spécificités d'ordre socio-culturel. Ils sont majoritairement issus de foyers disposant de faibles revenus, leurs parents occupant des positions d'exécution, conséquence d'un faible niveau de qualification initiale et/ou d'un déclassement professionnel. Celui-ci est en partie le fait de leur trajectoire liée à l'immigration ou de leur résidence dans des territoires où l'activité économique est peu propice aux reconversions : zones rurales, ancien bassin minier par exemple.

Au regard de son public, les effets du programme en termes de réussite, d'orientation et d'établissement, apparaissent remarquables.

Section 4 : La question des effets du programme

A ce moment du rapport, il paraît important de fournir aux lecteurs quelques éléments méthodologiques concernant la question des effets du programme afin de permettre la meilleure lecture possible des développements qui suivent. Il faut donc s'interroger sur l'interprétation que l'on peut effectuer des effets perçus comme « étant ceux du programme mis en œuvre ». Il est également nécessaire de communiquer des éléments de lecture des données et analyses statistiques utilisées.

§-1 : Quelle interprétation des effets ?

L'évaluation de l'impact du dispositif sur les résultats scolaires des élèves, sur leurs souhaits d'orientation, sur leurs résultats au baccalauréat, sur leur poursuite de formation et sur leur avenir professionnel soulève une difficulté méthodologique fondamentale. Il est en effet très difficile, lorsque l'on repère un effet positif par exemple, de savoir si cet effet doit être attribué au dispositif ou à un éventuel biais de sélection. Pour trancher cette question, il faudrait disposer d'un échantillon de référence d'élèves ayant exactement les mêmes caractéristiques que les élèves du dispositif, mais ayant choisi de ne pas y participer. Or il est très délicat de constituer cet échantillon, ne serait-ce que parce que, dans certains « petits » établissements, il n'y a pas beaucoup d'élèves ayant exactement le même profil que les élèves du dispositif et qui n'y participent pas. A profil équivalent, le fait de ne pas participer au dispositif peut révéler une différence sous-jacente (de l'ordre de la motivation), difficile à identifier avec certitude. En dépit de la constitution d'un échantillon de référence, le biais de sélection pourrait être toujours présent. La comparaison avec d'autres lycées où le dispositif n'est pas présent pourrait représenter une solution, cependant une telle comparaison ne permettrait pas d'intégrer les effets établissement induits par la mise en place du programme.

Il n'est donc pas possible de distinguer entièrement entre effet du dispositif et biais de sélection. Cependant, comme le dispositif n'est pas très sélectif en termes de résultats scolaires, il est peu probable que les effets positifs que nous détaillerons ci-dessous puissent être attribués au fait que les élèves du dispositif soient « meilleurs » que les autres scolairement. Enfin, les deux effets n'ont pas nécessairement vocation à être distingués. Ce genre de dispositif consiste à cibler des actions sur un public particulier, et c'est la rencontre de ces actions et de ce public qui produit des effets. Il n'a jamais été question, dans ce genre de programme, de s'adresser à des élèves ayant un potentiel scolaire très faible à court terme.

La philosophie du dispositif consiste à s'adresser à des élèves ayant un potentiel non révélé (peut-être même de nature différente des « bons élèves » issus de milieux favorisés) ou sous-exploité par l'institution scolaire. De ce point de vue, l'effet du dispositif est inséparable de l'effet de sélection.

§-2 : Traitement et lectures différenciées des données¹⁰⁴

La base de données utilisée permet de produire différents types de données : tris à plat (descriptifs cf. chapitre 3), tris croisés permettant la comparaison entre certaines variables, « toutes choses égales par ailleurs » (chapitre 4). L'exportation des données sur le logiciel *Moda Lisa* permet d'effectuer une analyse factorielle des correspondances (chapitre 5) qui permet de produire des classifications ou typologies. Ces types de données permettent des analyses différentes : elles n'ont pas le même sens et ne peuvent pas être lues de la même manière.

Dans le chapitre 4, la mobilisation de certains tris croisés entre deux variables, permet de produire des répartitions d'effectif que l'on peut comparer. La comparaison porte sur un certain nombre de caractéristiques présentes chez les élèves DISPO avec les mêmes caractéristiques présentes dans une population générale. On comparera, par exemple, les résultats au baccalauréat des élèves DISPO dont les parents sont employés-ouvriers, avec les résultats au baccalauréat des enfants d'employés-ouvriers de l'académie de Toulouse. Un premier niveau de lecture de ce type de tris nous informe que les élèves du programme se répartissent par rapport à ces deux variables de telle et telle manière en fonction de la catégorie socio-professionnelle. Il y a tant de X% de fils d'employés-ouvriers qui ont la mention passable ou la mention bien. Un second niveau de lecture consiste à effectuer une comparaison de ces données avec les mêmes données pour un public plus large (académie ou France).

Dans le chapitre 5 l'analyse des *tris croisés corrélés* permet de comparer *toutes les caractéristiques du public bénéficiaire entre elles* et de mettre en lumière, grâce à l'analyse des corrélations, *les variables les plus significatives dans la production des différences entre élèves du programme*. On regarde à l'intérieur de l'effectif des élèves DISPO s'il existe des différences significatives entre les élèves et à quelles variables elles sont dues. Par exemple au-delà de leurs bons résultats, quelles variables permettent d'expliquer les plus fortes

104. Les exemples mobilisés dans le paragraphes sont purement illustratifs.

proportions de mention bien et très bien de certains élèves DISPO par rapport à d'autres élèves DISPO. Autre exemple, il existe une différence entre le constat du fait que les filles obtiennent davantage que les garçons une mention au bac (niveau d'analyse = description des caractéristiques du public) et le fait de pouvoir dire que c'est *parce qu'elles sont filles* qu'elles obtiennent plus de mention (explication causale).

Après avoir mis en lumière les conditions du recrutement des élèves, les conséquences de ce recrutement et après avoir spécifié les caractéristiques du public bénéficiaire du programme DISPO, il convient à présent d'étudier quels sont les effets, autrement dit les apports du programme. Le chapitre 4 présente les résultats « remarquables » au regard du public bénéficiaire, que l'on peut attribuer au programme. Le chapitre 5 propose de resituer les effets du programme dans la problématique plus large de la structure des inégalités dans la société française.

Chapitre 4. Les effets du programme : des résultats remarquables par rapport au public bénéficiaire¹⁰⁵

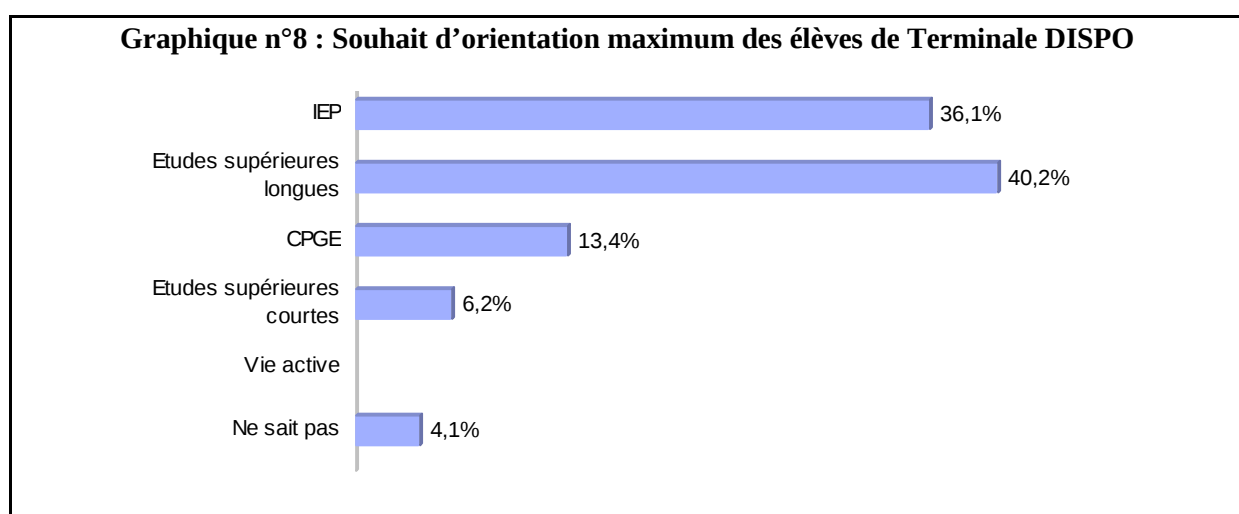
Le programme, initialement destiné aux élèves, a également eu des effets sur l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire. Ce qu'on peut légitimement attendre d'un tel programme, d'une part, concerne les résultats, les orientations, les ambitions voire les transformations de trajectoires des élèves. D'autre part, le programme modifie les dynamiques internes aux établissements.

Section 1 : Des effets quantifiables sur la réussite

Le programme permet à l'ensemble des élèves d'améliorer leurs résultats et leur réussite, notamment au niveau du baccalauréat et les conduit à des filières longues de l'Université dans lesquelles ils sont sous-représentés. De ce point de vue, le dispositif mis en place joue un rôle de révélation et d'accompagnement très positif auprès d'élèves sous-représentés dans les filières générales de l'enseignement secondaire et encore plus dans les filières longues voire sélectives de l'enseignement supérieur.

On dispose cependant d'éléments significatifs de comparaison. Les données Insee, DEPP, Académiques ainsi que certaines études spécifiques fournissent des éléments de comparaison sur la place, la réussite et la trajectoire des élèves en fonction de différentes variables liées aux origines de leurs parents.

§-1 : Des effets sur la projection dans l'enseignement supérieur



105. L'intégralité des tableaux de données utilisés dans ce chapitre se trouvent en annexes du présent rapport, p.141 et 167.

Il existe, pour les élèves, des effets liés notamment à la représentation des soi, à la transformation de leurs ambitions, à l'acquisition de méthodologies de travail. Plus complexes à mesurer, ils ont été objectivés par la construction d'un indicateur d'évolution des ambitions basé sur l'expression, par les élèves, de leurs souhaits d'orientation, enregistrés chaque trimestre ou au moins deux fois dans l'année¹⁰⁶. Ainsi, parmi tous les élèves bénéficiaires du programme, 89,4 % souhaitent s'orienter vers des études supérieures longues, Université, CPGE et IEP. Si les enfants dont les pères sont cadres sont 78 % à faire ce vœu, les enfants d'ouvriers sont 67 %. Ce résultat montre un rapprochement des ambitions, que l'on peut attribuer au dispositif.

Ces effets peuvent également être perçus au travers des entretiens réalisés qui permettent de rendre compte de la réflexivité des élèves sur cette expérience. Ils indiquent surtout que les ateliers mis en œuvre leur ont permis de prendre confiance en eux et d'oser se projeter dans des études qu'ils n'auraient pas osé entreprendre, soit parce qu'ils ne les connaissaient pas, soit parce que cela leur paraissait hors d'atteinte. L'appropriation de méthodes de travail et leur transposition dans d'autres contextes montre également la capacité des élèves à mobiliser les ressources générées dans le cadre du programme.

Encadré n°17 : Ambition et confiance en soi

Entretien avec K., étudiante en Psychologie, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée d'une petite ville, 2009.

« Nous ils ont demandé aux élèves qui voulait participer. Je pense que c'était la chose à faire. Je trouve ça inégal de choisir 5 élèves. Dire "toi tu vas y aller". Peut être que dans cette classe il y avait des élèves qui avaient de l'ambition, qui voulaient y aller. Et pourquoi pas eux? On leur dit "vous, déjà c'est mort, vous allez arrêter là". Par contre, nous on nous a demandé à toute la classe qui voulait y aller.... Bon moi, je voulais pas... je me sentais pas capable d'y aller. On était entre filles, en train de se regarder, en L: "Vous croyez quoi qu'on devrait y aller?" "Non, pas trop, tu devrais pas y aller, c'est pas fait pour toi.". La première chose qu'on entendait, c'est "c'est pas pour toi".

- *Qui te disait ça?*

- Des élèves. Entre nous: "non, c'est pas fait pour toi". Parce que, bon voilà, y avait une fille...

- *C'était de la compétition un peu mais sans le dire?*

- Non, pas du tout. Je pense que c'était spontané. Moi même j'y avais jamais pensé, donc pour elles c'était déjà: "Pourquoi tu veux y aller ? C'est pas ce que tu voulais faire !". Il y avait une personne qui était en compétition, parce que depuis TOUJOURS elle rêve d'aller à science po. Et là on m'a dit "mais c'est pour elle, parce qu'elle est ambitieuse". Donc les gens qui ont de l'ambition, c'est fait pour eux, mais toi qui doutes, non, abandonnes. C'est ça en fait. Ce n'était pas méchant de leur part. Ils pensaient que ce n'était pas pour moi. Or quand j'y suis allé, j'ai vu que je n'étais pas plus stupide

106. L'outil d'évaluation permet de recueillir ces données qualitatives et d'effectuer une statistique globale de l'évolution des ambitions de l'ensemble des élèves enregistrés ou bien de croiser cet indicateur avec d'autres comme la PCS du père ou de la mère. Concernant cet indicateur, il convient d'être prudent dans les interprétations, à la fois du fait de leur saisie et de la subjectivité, dans le recueil de cette information, des réponses des élèves.

qu'une autre. Tous les thèmes abordés de différentes manières, avec différentes visions... Je me suis bien amusée, et j'ai bien appris. Et c'est après, en leur parlant, que j'ai compris que ça avait changé quelque chose sur eux. Je leur ai dit : vous auriez dû y aller, ça vous aurait ouvert sur autre chose. En fait il y a eu un renversement de situation. Moi je me suis épanouie, je me sentais bien en cours. Je pense que le changement venait surtout de moi, et pas des gens autour. Ça peut créer en vous une envie d'y arriver.»

Entretien avec élève de 1^{ère} STG dans une ville moyenne, 2010¹⁰⁷

« Parce que j'aime pas du tout la mentalité de ma classe et dès que je veux me mettre en avant, enfin si je connais toutes les réponses pendant une heure et que je veux lever la main, ben je passe pour la fayotte, on est critiqué, c'est la mauvaise ambiance, c'est tendu pour toute la journée. Alors que là hier on a tout mis en place pour que tout soit parfait et euh j'ai balancé mes idées comme ça, et euh M. G. [...] me disait « ouais c'est bien tu dis ça demain ». Et je me suis sentie trop en confiance parce que les gens autour de moi m'ont pas regardée mal, m'ont pas critiquée, m'ont pas dit « ouais elle s'affiche, elle se met trop en avant ». Le prof m'a dit « demain tu me plantes pas ! » ça fait super plaisir à entendre et sachant que les autres, y'a pas de jalousie apparente, je suis pas plus élevée qu'eux, et juste cette manière de mise en confiance oui. »

Entretien avec N., élève de terminale ES dans un lycée toulousain, 2009

« - Et quels sont les points positifs pour toi d'avoir participé à ce projet ? Qu'est-ce que cela t'a apporté ?

- Je pense que cela apporte plus d'assurance, de confiance en soi. Je ne pense pas que cela ait amélioré mes notes mais je crois que ça apporte au niveau des méthodes, ça apprend à travailler plus et à faire les choses à fond. Je ne me contente plus du minimum. Comme on nous apprend pendant ces cours en plus à approfondir le travail, on reproduit cette méthode pendant les contrôles. »

Entretien avec B., étudiante en CPGE, ancienne bénéficiaire du programme dans un lycée toulousain, 2009.

- On a une question que l'on pose également aux personnes que l'on rencontre qui va peut être te sembler surprenante : qu'est-ce que tu penses de la réussite ?

- Alors la réussite alors là...

- Ta réussite ?

- Ma réussite...euh...pas spécialement être la première de la classe, mais moi pour moi vraiment ma victoire c'est d'avoir pris confiance en moi, j'avais pas du tout confiance en moi...pour moi je pouvais pas y arriver et je pense vraiment avoir gagné...de ce point de vue-là...Après la réussite...atteindre les objectifs qu'on s'est fixé, et fournir tous les efforts, et même si on arrive pas à atteindre les objectifs qu'on a fait, rien que le fait d'avoir fourni des efforts je pense déjà que c'est une réussite.

- Se donner les moyens...

- Oui voilà, même avoir deux ans de prépa, même si je n'ai pas le concours à la clef, je me dis déjà que c'est une réussite... Parce que c'était vraiment une porte que je m'étais fermée, pour moi ce n'était pas pour moi et c'est vraiment grâce à mon prof d'éco que ...pour moi je lui dois vraiment tout car c'est vraiment lui qui m'a encouragé à intégrer cette classe préparatoire...Donc rien que ça c'est une victoire... ».

Le programme a également un effet sur la perception des inégalités sociales et scolaires des élèves ce qui se manifeste par leur engagement ultérieur. Par exemple, tous les élèves bénéficiaires qui ont obtenu le concours de l'IEP se sont investis par la suite en tant que tuteurs auprès des élèves DISPO, avec l'idée de « 'rendre' une partie de ce dont j'avais

107. Entretien cité dans Duval (M.), *mémoire cité*, p.40.

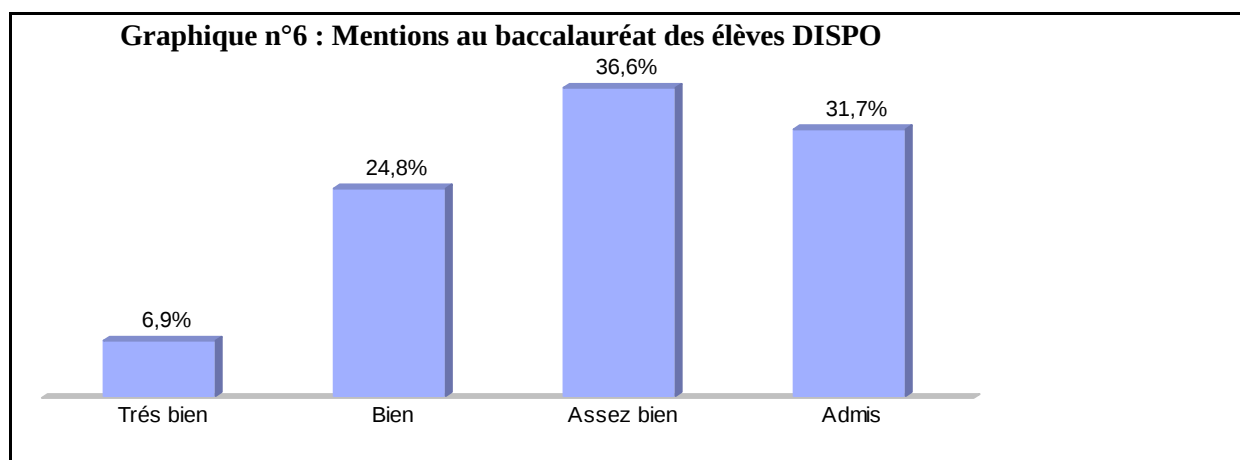
bénéficié en terminale en tant qu'élève du programme DISPO »¹⁰⁸. Ce fait est également relevé par Paul Pasquali et permet de mettre en évidence que si « les dispositifs ont d'abord pour effet de produire des déplacés sociaux »¹⁰⁹, l'acculturation (et la violence symbolique) qui résulte de ces déplacements dans l'espace social peut être convertie en ressource pour ces élèves.

Ces effets se traduisant en termes de résultats.

§-2 : Les effets sur les résultats scolaires

A/ Des résultats globalement positifs en termes de réussite au baccalauréat et d'orientation post bac

Les graphiques n° 6 et 7 montrent que 31,7% des élèves du programme DISPO obtiennent une mention Bien ou Très Bien et 36,6% une mention Assez Bien. Près de 70% des élèves de terminale obtiennent un bac avec mention. Par ailleurs on constate que ces élèves s'orientent à 89% vers des filières longues de l'enseignement supérieur (CPGE comprises).

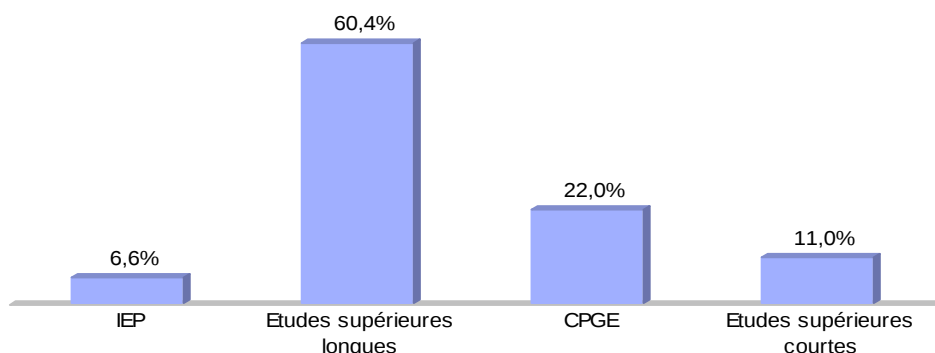


108. Témoignage de Yoann sur le site Internet DISPO.

109. Pasquali (P.), *art. cité*, p.103.

Graphique n°7 : orientation post-bac des élèves DISPO

23R1. Orientation post-Bac



Ces résultats, même s'ils ne peuvent pas être intégralement attribués aux effets du programme n'en restent pas moins remarquable au regard du public du programme. Ils revêtent davantage de sens lorsqu'ils sont comparés avec d'autres variables.

Par exemple, alors même que 16,2% des élèves de l'Académie, *toutes PCS confondues*, effectuent un premier vœu pour une admission en CPGE¹¹⁰, 22,3% des élèves DISPO (issus de milieux défavorisés) sont admis dans ces mêmes classes préparatoires.

B/ Origines des élèves et mention au bac

On peut en premier lieu examiner la corrélation entre origine sociale et mentions au baccalauréat et la comparer à une étude effectuée en 2001 dans l'Académie de Montpellier assez proche du point de vue des profils sociaux¹¹¹. 57 % des élèves du dispositif appartenant à des catégories définies comme défavorisées (ouvriers, inactifs) obtiennent une mention, alors qu'ils ne sont que 17,4 % dans l'académie de comparaison.

68 % des élèves du DISPO issus des catégories moyennes (employés, agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise) ont une mention contre 20 % dans l'académie de Montpellier.

33% des élèves du programme DISPO obtiennent une mention Bien ou Très Bien entre 2006 et 2009, alors même que 19,3% des élèves de l'Académie de Toulouse¹¹², toutes

110. Données SAIO Toulouse, février 2011.

111. Il n'a pas été toujours été possible de se procurer des données de l'Académie de Toulouse. Cf. Bloch (D.), Chamonard (D.), Boulenc (J.), et Bernard (A.), « Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études » *Education et formations*, n° 60, juillet-septembre 2001. Cf. http://media.education.gouv.fr/file/60/08/9/6_25089.pdf

112. Donnée SAIO Toulouse, février 2010

PCS confondues, obtiennent ces mentions. De ce point de vue le programme produit des effets considérables en termes de réussite à l'examen.

Enfin, l'incidence des origines nationales mérite elle aussi d'être signalée. Les élèves DISPO, dont le père est de la nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ont davantage que les autres élèves le Bac avec la mention passable¹¹³.

C/ Origine géographique des parents et résultat au baccalauréat

« Selon la définition de l'INSEE une famille est immigrée lorsque les deux parents (ou un seul parent en cas de famille monoparentale) sont nés étranger dans un pays étranger. Si un seul des deux parents est né étranger dans un pays étranger, on parle de famille mixte. Lorsque aucun des parents n'est né étranger dans un pays étranger, il s'agit d'une famille non immigrée »¹¹⁴.

On regarde l'impact du lieu de naissance des parents sur les résultats des élèves du dispositif, au niveau de la réussite au baccalauréat et de leur orientation post-bac.

Il semble qu'il existe une corrélation entre le lieu de naissance de la mère et l'obtention d'une mention : quand la mère est née en France ou en Europe, les mentions obtenues par leurs enfants sont plutôt des mentions bien ou très bien. En revanche, lorsqu'elles sont nées en Afrique du Nord ou sub-saharienne, leurs enfants obtiennent davantage de mention AB ou B. En outre, dans ce cas, les élèves ont plus de chance d'être admis sans mention.

Or, on sait que l'origine géographique de la mère est corrélée avec son niveau d'études (cf. chap.3 : 60% des mères nées en Afrique du Nord qui ne dépasse pas l'enseignement primaire). La variable déterminante ici est en réalité le moindre niveau de diplôme des mères nées à l'étranger, voire l'absence de diplôme. (cf. chap.3)

113. Tableau n°001 : Nationalité du père / Mention Bac

Khi2=9,24 ddl=12 p=0,683 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Très bien	Admis	Assez bien	Bien	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	1	10	3	2	16
Total	4	29	35	22	90
Tableau : Val. théoriques					
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,7	5,2	6,2	3,9	
Tableau : Khi2 partiel					
Afrique du Nord et Moyen Orient		4,6	1,7	0,6	6,8
Total		5,9	2,3	1,1	9,2

114. « Les bacheliers de 1995 : évolution et analyse des parcours », Note d'information DEPP, septembre 2010, p.5, note 5. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid53110/les-bacheliers-du-panel-1995-evolution-et-analyse-des-parcours.html>

Lorsqu'on regarde le lieu de naissance du père, les corrélations observées sont comparables alors même que les pères sont relativement plus diplômés. Effet que redouble la logique d'homogamie à l'œuvre, les non diplômés se marient entre eux.

On peut faire l'hypothèse que l'obtention d'une mention et le type de mention sont corrélés avec le niveau de diplôme de la mère et le lieu de naissance du père. Il existerait à la fois un effet de genre, de niveau de diplôme et d'origine des parents sur l'obtention et la « qualité » de la mention. L'analyse factorielle croisée permettra de déterminer l'importance relative de ces différentes variables.

Même si leurs mentions sont relativement moins élevées, les élèves du dispositif dont les parents sont nés à l'étranger obtiennent tous le baccalauréat. Bien que le panel des élèves DISPO se limite à la trajectoire de ces élèves au sein du lycée, il peut être mis en perspective avec un panel plus large portant sur une génération. L'étude de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) réalisée sur le panel des bacheliers 1995 montre que toutes choses égales par ailleurs : « la moitié des enfants d'immigrés maghrébins, portugais et africains obtiennent [le baccalauréat] »¹¹⁵. De ce point de vue les résultats au baccalauréat des élèves du dispositif dont les parents sont nés à l'étranger (notamment au Maghreb) apparaissent particulièrement remarquables, puisque ils obtiennent tous le baccalauréat. Les études réalisées sur les parcours des enfants d'immigrés montrent que le niveau d'ambition scolaire de ces élèves est plus élevé, toutes choses égales par ailleurs. Il s'accompagne d'une forte volonté de mobilité sociale¹¹⁶.

Comme le souligne l'étude de Jean-Paul Caillé et Sylvie Lemaire¹¹⁷ « Les enfants d'immigrés qui, huit fois sur dix, appartiennent à des familles dont la personne de référence est un ouvrier ou un employé de service, rejettent d'autant plus la condition ouvrière qu'une forte aspiration à la mobilité sociale est sous-jacente au projet migratoire de leurs parents. Par ailleurs, ceux-ci sont souvent originaires de pays où l'offre scolaire était faible. A la différence des autres parents non bacheliers, leur faible niveau de diplôme relève plus de la déscolarisation que d'un échec scolaire. Ils se positionnent donc de manière plus positive par rapport au système éducatif français, alors que pour beaucoup de parents non bacheliers, les

115. « Les bacheliers de 1995 : évolution et analyse des parcours », Note d'information DEPP, septembre 2010, p.5. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid53110/les-bacheliers-du-panel-1995-evolution-et-analyse-des-parcours.html>

116. Caillé (J.-P.), « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education et formation*, n°74, MEN-DEP, avril 2007. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid4945/perception-systeme-educatif-projets-avenir-des-enfants-immigres.html>

117. *Op. cit.*

difficultés scolaires de leur enfant seraient plus souvent vécues comme la poursuite de leur propre échec. »

Conformément à l'étude de la DEPP, les élèves de DISPO dont les parents sont nés à l'étranger présentent des ambitions plus élevées dans leurs vœux d'orientation post-bac. Ils sont plus nombreux à envisager des parcours en CPGE ou en Institut d'Etudes Politiques. Si leur intégration dans ces parcours d'excellence sélectifs reste effective (39 % en CPGE et 25 % à l'IEP) bien qu'en deçà de leurs espérances, en revanche leurs ambitions se concrétisent dans les filières longues de l'Université pour 65 % des élèves de parents nés en Afrique du Nord et pour 71 % d'élèves de parents nés en Afrique sub-saharienne. Comparée à l'insertion des autres enfants dont les parents sont nés à l'étranger, leur orientation effective dans les filières sélectives est donc exceptionnelle ; comparée à l'ensemble des effectifs du dispositif, elle est moindre. La troisième partie permettra d'affiner ces analyses. De ce point de vue, l'accompagnement spécifique des élèves dans la construction de leurs ambitions par les professeurs référents est primordial, car il légitime les ambitions à travers les actions d'information et de « pré-socialisation » aux études longues.

D/ Origine sociale et orientation

Parmi les élèves du dispositif aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, 87 % poursuivent des études supérieures longues, y compris en CPGE. Parmi les étudiants en CPGE issus du programme DISPO, on retrouve 28 % d'enfants d'employés et d'ouvriers alors qu'au niveau national en 2008-2009, ils n'étaient que 14,9 %.¹¹⁸

Parmi les élèves du programme qui ont intégré l'IEP de Toulouse, 50 % ont des parents employés et 25 % ont des parents agriculteurs. Ces deux catégories socio-professionnelles représentent respectivement 5,2 % et 2,3% des étudiants entrés en 1^{ère} année à l'IEP de Toulouse en septembre 2010¹¹⁹.

Ces effets se manifestent également sur l'institution elle-même.

118. « L'origine sociale des étudiants », Observatoire des inégalités, Mai 2010. Cf.

http://www.inegalites.fr/spip.php?article1176&id_mot=83

119. Données du service du Pilotage de Sciences Po Toulouse. Nos remerciements à Delphine Vié pour nous avoir fournies ces informations.

Section 2 : Des effets sur l'institution scolaire : l'exemplarité du lycée Jean Jaurès de Carmaux

Un bilan des actions mises en œuvre dans le cadre du programme DISPO conduit à considérer des effets qui n'avaient pas véritablement été anticipés lors de l'élaboration et de la proposition du projet aux établissements. Il s'agit d'effets qui sont plutôt d'ordre « qualitatifs »¹²⁰. D'une part il existe des effets de la mise en œuvre des actions du programme pour les équipes en termes de relation pédagogiques, de travail interdisciplinaire, et en retour des effets sur les dynamiques d'établissements¹²¹. Ces aspects seront mis en lumière à travers un focus sur le lycée Jean Jaurès de Carmaux dont l'expérience apparaît exemplaire c'est-à-dire vaut au-delà de sa seule singularité.

§-1 : Le contexte local

La zone de recrutement du lycée Jean Jaurès de Carmaux se situe dans ce que l'on nomme le bassin carmausin qui mérite que l'on s'y attarde pour faciliter la compréhension des enjeux

A/ Environnement social

Cette zone est en souffrance d'un point de vue économique. L'arrêt de l'exploitation de la mine à ciel ouvert dite Découverte a quasiment signé la fin de la vie industrielle à Carmaux. Le tissu économique qui s'était construit autour de ce que l'on peut considérer comme une mono-industrie a commencé à se déliter progressivement et malgré les efforts des pouvoirs publics pour enrayer ce déclin, la situation n'est pas florissante. Peu d'élèves issus du Carmausin imaginent trouver un emploi dans le bassin même.

Encadré n°18 La situation socio-économique du Carmausin

L'unité urbaine de Carmaux (Blaye-les-mines, Carmaux, Le Garric, Rosières, Saint-Benoît de Carmaux) connaissait un taux de chômage de 14,2 % en 2007 et 73,5 % des salariés étaient employés ou ouvriers en 2006. Si on se limite à la ZUS de Carmaux (Cambous, Cérou, Europe), le taux de chômage atteignait 18,7 % et 80,2 % des salariés sont employés ou ouvriers.

120. Ce terme renvoie à des activités ou des transformations non quantifiables mais qui apparaissent dans les discours des personnes interrogées (enseignants, élèves) et qui sont perçues comme des conséquences des actions menées.

121. Cf. également chapitre 2, section 3, §-3 du présent rapport.

B., professeur de SVT note ainsi : « On arrive dans un contexte familial, si on a été choisi, ce n'est pas... on est dans la mine, on a un niveau social qui est difficile, des parents qui sont... le plus grand employeur ici, c'est l'ASI donc... »

(L'ASI est un organisme pour la prise en charge de la déficience mentale)

Pour être complet, il faut ajouter que le recrutement des élèves porte également sur les zones rurales des alentours. Le recrutement du lycée se fait traditionnellement et essentiellement sur deux collèges : le collège Victor Hugo dit de « centre-ville » mais inscrit en REP (réseau éducation prioritaire), et le collège Augustin Malroux, plus périphérique et rural. Avec ce recrutement, dont les indicateurs montrent qu'il ne se situe pas dans le haut de l'échelle, les résultats d'examen au lycée sont plutôt bons et donnent à l'établissement une bonne évaluation pour le critère dit « de valeur ajoutée ». Il existe donc au lycée Jean-Jaurès une sorte de culture de l'implication et du volontarisme.

On pourrait donc imaginer que ce constat conduirait les élèves à un investissement accru dans la formation scolaire, vue comme une protection contre le chômage. De fait, un nombre non négligeable de familles accordent une grande attention à la réussite de leurs enfants : présence régulière aux rencontres avec les enseignants, investissements dans des cours particuliers. Cela montre bien qu'il y a des attentes fortes vis-à-vis de l'école, même si les ambitions sont parfois limitées (études courtes, préférence donnée à la proximité géographique). Ainsi à la question de la confiance des familles dans l'institution scolaire, les enseignants interviewés sont unanimes :

« Ah oui oui, non vraiment, c'est énorme. Ils ont une confiance en l'école, en les enseignants, et un respect de cette institution qui est, des parents et des enfants, je pense que pour le coup, ça va avec, qui est vraiment impressionnante » (entretien avec un enseignant de SVT participant au programme DISPO.)

« [Dans le lycée où j'étais avant Jean Jaurès, il] y avait quand même un sentiment d'attachement à l'école que je retrouve ici. Enfin, ce n'est pas un attachement à l'école. C'est, l'école a encore du sens, enfin a un sens. Et ça, on le retrouve aussi ici. L'école, c'est hyper important » (entretien avec une enseignante de SES, professeur référent DISPO)

En revanche, d'autres facteurs interviennent pour expliquer la modestie des projections en termes d'orientation. Dans les familles d'anciens mineurs, le pouvoir d'achat est souvent plus important chez les grands-parents que chez les parents. Les grands-parents apportent un soutien qui souvent n'est pas négligeable et entretiennent un confort relatif pour les petits-enfants¹²². Cette situation peut avoir pour effet une certaine auto-limitation de la part des jeunes et des élèves, à partir du moment où les besoins de consommation ordinaires d'adolescents sont satisfaits. On a du mal à se projeter vers l'avenir quand on constate que les grands-parents « vivent mieux » que les parents et que les perspectives économiques locales sont peu engageantes.

Pour le reste, les emplois de service ne génèrent pas une activité économique très dynamique et ne sont pas davantage de nature à inspirer de l'ambition aux élèves. Cela est d'autant plus frappant pour un observateur venant de l'extérieur que le bassin carmausin vit un héritage historique pesant. La préfecture, Albi, se trouve à la fois fort proche (18 kilomètres) et fort éloignée. C'est la ville des services, des institutions, pour caricaturer, c'est la ville des « bourgeois », par opposition à Carmaux, ville ouvrière au passé militant. Le complexe

122. Rappelons que des conditions de départ à la retraite très avantageuses ont été négociées par le pouvoir politique.

d'infériorité ne s'est jamais complètement effacé. Nous en prendrons pour preuve le fait que nombre de notables carmausins font le choix d'envoyer leurs enfants poursuivre leurs études dans des lycées albigeois.

B/ Environnement culturel

A la situation sociale dégradée correspond un environnement culturel lui aussi en souffrance relative. Le passé du Carmausin avait poussé les générations précédentes à investir sur une formation technique. Le lycée actuel, général et technologique, était à ses débuts un établissement technique. C'est dire que l'investissement dans la culture « classique » n'est pas une tradition. Nous sommes loin du lycée Lapérouse d'Albi qui a compté dans ses élèves Georges Pompidou et dans ses enseignants Jean Jaurès.

La culture n'est pourtant pas absente dans le Carmausin. Elle a souvent été liée d'une part à l'éducation populaire, d'autre part à l'action solidaire qui est une des caractéristiques du Carmausin. Ainsi l'éducation et la pratique musicales se sont longtemps inscrites dans le cadre d'harmonies. Il n'existe pas de salle de théâtre à proprement parler, les salles de spectacle relevant plutôt de la structure des salles de fêtes municipales. Certes, l'ensemble de loisirs « Cap Découverte » propose deux salles modernes et confortables, mais les difficultés d'exploitation et sa localisation n'ont pas permis pour l'instant d'en faire un lieu attractif pour les Carmausins. En revanche, le cinéma de Carmaux propose une programmation de qualité et la médiathèque de Carmaux offre des ressources intéressantes. De son côté, l'AJC (Association des Jeunes du Carmausin) s'investit dans la tradition de l'éducation populaire, dans le cadre de la politique générale de la communauté de communes. Ce dynamisme est relevé par les enseignants :

« Il y a des projets qui tournent de partout justement parce que c'est un petit lycée, on est dans des anciennes mines donc projet égalité des chances, le projet INSA, il y a des choses qui pleuvent de partout. Il y a un contrat urbain de cohésion sociale qui marche très très bien à Carmaux, il y a un cinéma qui marche très très bien. »¹²³.

On ne peut donc pas parler de désert culturel, mais il faut reconnaître qu'il est plus malaisé d'accéder à la culture « classique » qu'à Albi, si proche et si lointaine. Ajoutons à ce tableau le fait que nombre d'élèves utilisent le service des transports scolaires et sont donc moins disponibles pour des activités périscolaires.

Ce contexte économique et culturel, lié en grande partie à l'histoire, peut expliquer au moins en partie les problèmes d'autocensure que connaissent les lycéens carmausins. Ils ont

123. Entretien avec un enseignant de SVT.

souvent la conviction qu'ils sont en situation d'infériorité par rapport aux autres lycées et partant, ils réduisent d'eux-mêmes leurs ambitions, pour éviter des situations où ils pensent qu'ils se trouveraient en difficulté. Les conduire à envisager d'accéder à des filières de formation sélectives relève parfois de la gageure.

L'équipe pédagogique qui s'est engagée dans le projet est partie de ce constat pour lancer le dispositif et pour mettre en place des moyens de combattre cette espèce de fatalisme peu propice à la réussite individuelle et collective.

§-2 : Le travail mené dans le cadre du programme

La participation à ce dispositif s'inscrit dans une dynamique générale d'établissement impulsée par la proviseure, Mme Garrigues, appropriée et relayée par les équipes. Jean-Jaurès est en effet le seul lycée de l'Académie à avoir signé trois partenariats avec des grandes écoles (IEP de Toulouse, INSA Toulouse et l'École des mines Albi-Carmaux). Ainsi environ un tiers des élèves de Seconde bénéficient de l'un de ces partenariats.

La participation au programme de l'IEP a été encouragée par le chef d'établissement, après consultation des enseignants. L'équipe qui s'est mise en place a d'emblée été pluridisciplinaire : autour de l'enseignante de SES, référente du programme, se sont engagés une enseignante de philosophie, une enseignante d'histoire, un enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre et un enseignant de lettres, chacun intervenant selon ses compétences. Ce choix de la pluridisciplinarité avait pour objectif de sortir des champs purement disciplinaires de chacun pour travailler davantage les approches culturelles et méthodologiques avec les élèves et de les initier à d'autres modalités de travail.

A/ Ouverture culturelle

En s'insérant dans les propositions faites par le GRF, l'équipe a privilégié l'ouverture culturelle. Ainsi sur les thèmes du concours commun IEP, chaque intervenant a apporté son regard. Par exemple, l'identité (thème de l'année 2008-2009) a d'abord été traitée par le professeur de philosophie, qui a communiqué aux collègues le canevas et l'orientation de son intervention. L'enseignante d'histoire-géographie a ensuite posé le problème dans un cadre historique, l'enseignant de SVT dans un cadre scientifique, en insistant notamment sur le caractère relatif de la connaissance et de la portée qu'on lui accorde. L'enseignante de SES a abordé la question d'un point de vue sociologique et l'enseignant de lettres a montré comment ce thème avait été traité dans la littérature et au cinéma.

Ces approches croisées ne visaient pas à épuiser la question, mais à montrer l'enrichissement que constitue la confrontation différents angles d'approche. Il s'agit d'amener les élèves à se poser des questions et à apporter des réponses qui ne soient pas monolithiques. La culture n'apparaît plus seulement comme un code à acquérir, mais comme une clef à fabriquer et à adapter.

B/ Préparation au supérieur

Donner de l'ambition aux élèves ne consiste pas simplement à mettre à leur disposition des outils, mais aussi à construire avec eux des modalités pédagogiques d'appropriation de ces outils (pédagogie dite proactive). L'équipe a donc décidé non seulement de donner des conseils de méthode généraux, pour éviter le cloisonnement disciplinaires, mais aussi de mettre les élèves en situation de recherche et de travail collaboratif. C'est notamment ce qui se passe dans le cadre du programme des Premières : répartition des tâches, partage des informations, solutions pour la restitution. Toutes ces activités sont formatrices et apprennent à sortir du cadre strictement scolaire.

Encadré n°19 : Travailler autrement/Sortir du cadre scolaire

Interrogés au sujet des modalités de travail mises en œuvre dans les ateliers DISPO, les enseignants insistent sur la dimension interdisciplinaire et « hors cadre » de ces activités tant pour eux mêmes que pour les élèves.

Entretien avec une enseignante de SES, professeur référent DISPO, 2009.

« Alors, en terminale, c'est essentiellement des cours avec... on est 5 profs : prof de philo, prof de littérature/cinéma, français, SES, histoire, SVT parfois, et après, il y a des cours, on a un prof d'anglais qui est dans le dispositif. Et donc tous les profs que j'ai cités à part l'anglais, on travaille en interdisciplinaire. Donc sur un même thème, on va apporter plusieurs éclairages différents, donc on se réunit avant, on se montre... [...] Donc ça demande pas mal de boulot. Rien que les cours en fait, c'est pas mal de boulot et après, voilà. Mais bon, on devient plus efficace aussi : on s'est organisés, on communique. »

Entretien avec un enseignant de Lettres, 2010.

« Quelqu'un, je dirais qui est prof de sa matière et qui s'intéresse uniquement à sa discipline, à mon avis, il est pas apte à participer à ce genre de dispositif qui est fondé justement sur euh... la mise en danger permanente parce qu'on aborde des sujets et des techniques qu'on ne maîtrise pas nécessairement tous les jours. On aborde des sujets qui sortent de notre champ disciplinaire et donc se mettre en danger par rapport à ces sujets, ça veut dire qu'on est capable de sortir de son cadre ! »

Entretien avec un enseignant de SVT, 2009.

« Déjà on n'a pas le groupe classe enfin, on n'est pas dans la même notion de classe où je suis l'enseignant et c'est les élèves. C'est plutôt l'accompagnement, à part en terminale où ça change un peu, mais les premières, c'est complètement différent. On est souvent en dehors du lycée soit aux archives soit au CDI ou à la médiathèque, c'est le même endroit que les archives en fait. Donc on sort un peu des classes dont ça change les rapports et je ne suis pas dans ma matière. Je suis pas dans la matière où ils me connaissent habituellement sauf ceux qui font cinéma audiovisuel par ce que

j'enseigne aussi l'audiovisuel [...] C'est vrai que travailler en petits groupes, dans un dispositif où je ne suis pas là pour les évaluer, je ne suis pas là non plus juste pour distribuer mon savoir ou quoi que ce soit, où on discute, c'est vrai que ça fait ressortir qu'ils ont des connaissances. C'est comme le dispositif cinéma-audiovisuel, quand on a moins de cadre, les élèves ont plus tendance à être valorisés plus facilement. Parce qu'on n'a pas de critères d'évaluation donc on peut les évaluer un peu sur ce qu'on veut, les remotiver. Y'a pas de notes, y'a rien, ça remotive ».

Cette démarche a aussi trouvé sa concrétisation dans un autre cadre que les ateliers. En effet, des étudiants de l'association Caractères de Sciences Po Toulouse sont venus pendant l'année scolaire 2008-2009 pour aider à la confection d'un journal. Cette expérience a été formatrice pour les élèves, car elle leur a permis de mettre la main à la pâte et de se confronter collectivement à la réalisation d'un projet.

Dans une autre perspective, la journée d'immersion organisée par Sciences Po Toulouse permet aussi aux lycéens de Terminale de voir quelle est la position de l'étudiant dans son établissement du supérieur : cours en amphithéâtre ou TD sont des modalités à maîtriser. Les échanges avec les étudiants de Sciences Po ont aussi contribué à éclairer les lycéens sur les enjeux et sur les démarches à suivre pour s'insérer dans la vie étudiante. Ce dialogue a souvent eu un effet rassurant.

C/ Travail sur l'ambition

Des élèves préparés à développer leur curiosité et plus au fait du fonctionnement de l'enseignement supérieur peuvent davantage se projeter dans une orientation plus ambitieuse avec un regard plus averti. Savoir où l'on peut aller, savoir comment y aller, c'est déjà avoir moins de crainte. L'équipe pédagogique n'a jamais fixé comme ambition de conduire tous les élèves à s'orienter vers des filières sélectives. L'équipe les a amenés, par le travail mené en atelier et le type de travail pédagogique, à poser un autre regard sur leurs possibilités et donc sur leurs ambitions : mobiliser certaines capacités en dehors d'un « académisme » scolaire, être mis en situation d'élaborer des réponses diverses, travailler collectivement et devenir autonome.

De fait, dès la première année est apparue une révision à la hausse des ambitions perceptible avec la 1ère cohorte d'élèves, alors en Terminale, qui ont choisi de suivre le dispositif. Alors qu'une partie majoritaire du groupe se destinait à des études courtes (IUT ou BTS), le choix d'orientation final s'est modifié. Des études longues ont été envisagées et le passage par des filières sélectives (CPGE) a été intégré dans les demandes. Ce résultat acquis dès le début de l'expérience a conforté l'équipe dans sa volonté de persévérer. Cette démarche,

articulée à l'ouverture de l'outil « portail d'orientation post-bac », a contribué à l'efficacité de ces deux dynamiques.

§-3 : Constats et résultats

A/ Résultats d'orientation

L'effet le plus visible se manifeste dans le choix des filières sélectives. Ainsi, pour la session 2009, 19 % des élèves de Terminale ont intégré des filières sélectives, alors que le taux moyen pour un établissement du type de Jean-Jaurès est de 5 %. Ces choix se font en direction d'établissements situés en centre-ville. Pour illustrer cette réussite, nous prendrons le cas d'un élève de filière littéraire. Cet élève obtenait des résultats de bon niveau, mais envisageait plutôt des études courtes. A l'issue de son passage dans le dispositif, il a non seulement obtenu son admission en classe préparatoire dans un grand lycée toulousain, ce qui lui paraissait totalement inenvisageable en début de Terminale, mais il a aussi été admis à Sciences Po Toulouse, filière qu'il a choisie *in fine*. Ce parcours est révélateur d'un changement d'ambition, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

B/ Modification d'ambiance

L'ouverture du dispositif à des élèves volontaires a permis de constituer un groupe motivé. Les élèves font fi des contraintes matérielles (cours sur le temps du repas, travail supplémentaire) pour participer aux activités et conservent leur implication tout au long de l'année. Ils se retrouvent en dehors du groupe classe, et dans des dynamiques de travail différentes. Cette implication dans le programme, en singularisant les élèves, produit des effets de « distinction » qui révèlent une transformation des représentations et des positionnements des élèves (postures des élèves dans le lycée, dans le programme). Le brassage d'élèves issus de différentes filières (ES, L, S) permet de remettre en question les hiérarchies tacites qui structurent l'univers du lycée.

Pour les anciennes cohortes, on observe des changements en termes d'orientation. Trois exemples significatifs peuvent être évoqués.

Une élève de la filière littéraire a suivi une bonne scolarité au sein de l'établissement et s'est engagée dans le dispositif avec l'intention d'intégrer l'IEP. En dépit de ses bons résultats, cette élève avait une confiance très mesurée en ses chances de succès. La préparation qu'elle a suivie au sein du dispositif l'a amenée à prendre confiance en elle. Elle a décidé de passer le concours et de solliciter une inscription en classe préparatoire. Elle a

obtenu ce dernier vœu et en repassant le concours à l'issue de sa 1^{ère} année de préparation, elle a réussi à intégrer l'IEP de Toulouse.

Une autre élève a participé dès le début du programme tout en ayant des ambitions d'orientation modestes. A la suite de la préparation incluse dans le dispositif, elle est entrée en classe préparatoire, alors qu'elle n'aurait jamais osé une telle demande sans cette implication. Certes, elle a renoncé à suivre la totalité de la scolarité en classe préparatoire, mais a continué dans un parcours d'études longues et sélectif, puisqu'elle se trouve actuellement à l'IAE de Toulouse.

On peut enfin citer le cas d'un élève au parcours révélateur. Assez bon élève en classe de seconde, il participe au dispositif. En 1^{ère}, il s'investit aussi dans des activités citoyennes (élu au Conseil académique de la vie lycéenne) et obtient de bons résultats. En classe de Terminale, il participe de façon pleine et entière au dispositif et réussit une année de très bon niveau, sanctionné par un baccalauréat série L avec mention Très bien. Au cours de l'année, son ambition se modifie. Alors qu'il formulait l'ambition de devenir Compagnon du devoir, il souhaite intégrer l'IEP de Toulouse, mais postule aussi pour une classe préparatoire aux grandes écoles. Après discussion avec les enseignants de l'équipe, il modifie l'ordre de ses vœux : il remplace son souhait n°1 vers un établissement moins réputé (pour être à peu près « sûr » de l'avoir), pour un établissement plus sélectif. Son vœu est retenu. Cette légitimation d'ambition n'est pas due à l'effet de groupe, car les classes dans lesquelles il s'est trouvé, en 1^{ère} comme en Terminale, n'étaient pas dynamiques et ne favorisaient pas l'ambition. Sans conclure que tout est dû à la participation au dispositif Egalité des chances, on peut raisonnablement penser qu'elle a efficacement contribué à son changement de trajectoire.

Chapitre 5 : Les effets du programme : des résultats différenciés au sein du public bénéficiaire¹²⁴

L'évaluation du programme DISPO, malgré certaines limites et difficultés, peut apparaître à ce moment du rapport, comme particulièrement riche et positive. Toutefois, l'analyse des données permet d'aller plus loin dans l'étude et elle produit les conditions d'une mise en perspective des effets y compris inattendus du programme. Les élèves DISPO ne constituent pas une population homogène, ce que leur appartenance à la catégorie de « boursier » pourrait laisser croire. Des différences significatives existent entre les élèves bénéficiaires ; ces différences traduisent pour la plupart des inégalités structurantes de la réalité actuelle de la société française.

Section 1 : Des inégalités cumulatives : l'existence de corrélations significatives

Lorsqu'on revient sur les caractéristiques des élèves de DISPO, elles renvoient à celles décidées par les Gouvernements successifs depuis 2006 (cf. Chapitre 2, Section 1), avec les évolutions de définitions des élèves concernés par les politiques publiques *d'égalité des chances*. Parmi ces critères, un seul reste relativement stable, celui du *boursier*¹²⁵ sur critères sociaux.

L'utilisation de la catégorie du *boursier* laisse entendre et construit l'idée de l'existence d'un *public défavorisé* homogène d'un point de vue essentiellement socio-économique. La catégorie n'est pourtant pas homogène et rien ne peut permettre de considérer que d'autres dimensions ne tiennent pas un rôle déterminant dans la définition, de ce que l'on peut entendre par *élèves défavorisés* et qui sont censés être la cible des politiques *d'égalité des chances* éducatives. C'est ce que permet de mettre en évidence la sociographie (cf. Chapitre 3, Section 3) des bénéficiaires du programme DISPO de Sciences Po Toulouse.

124. L'ensemble des tableaux de données utilisés dans le présent chapitre se trouve en annexes du présent rapport, p.167.

125. Le critère du « boursier » sur critères sociaux a fait l'objet de plusieurs évolutions entre 2006 et aujourd'hui. La prise en considération « convenue » entre les autorités publiques et les porteurs de projet de l'enseignement supérieur de prendre en considération non seulement les boursiers de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur. En effet, les conditions d'éligibilité aux bourses de l'enseignement secondaires sont davantage restrictives que celles de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme l'objectif de ces politiques d'égalité des chances vise à amener des « élèves de milieux défavorisés » à suivre des études sélectives et longues dans l'enseignement supérieur, il est apparu « logique » de se baser sur les critères de l'enseignement supérieur

L'établissement, le type de quartier d'habitation, la nationalité des parents, le lieu de naissance des parents, les professions et le niveau d'études des parents des élèves bénéficiaires, apparaissent comme des dimensions déterminantes de production des *différences* au-delà de la catégorie homogénéisante du *boursier*. C'est ce que permet de mettre à jour une analyse systématique des corrélations les plus significatives de la population étudiée. La lecture des données qui est ici proposée *ne se contente plus de décrire des répartitions de caractéristiques des élèves DISPO*, il s'agit de s'attacher à voir quelles sont les caractéristiques – et parfois les *non caractéristiques* - de cette population qui sont significativement associées, l'interprétation que l'on peut en faire et les profils d'élèves que l'on peut mettre en évidence.

§-1 : La dimension de l'établissement dans la construction des différences.

Un établissement s'inscrit par définition dans un espace géographique, un territoire. Le choix des établissements dans le programme DISPO a pris en considération la diversité territoriale de l'Académie de Toulouse (cf. Chapitre 2, Section 2). Il n'est donc guère étonnant qu'une dichotomie entre espace rural et urbain se retrouve dans les formes de lieux de résidence des élèves. Aux extrêmes d'une diversité territoriale, les lycées des Arènes et Berthelot à Toulouse *recrutent* au sein du programme des élèves qui, de manière significative, habitent en ZUS et quartiers périphériques qui correspondent aux lieux d'implantation de ces établissements. De la même manière, les lycées de Gourdon et Saint-Céré dans le Lot *recrutent*, de manière significative, des élèves qui vivent en habitat rural. Au total, les établissements mentionnés apparaissent comme les plus *ruraux* ou les plus *urbanisés*¹²⁶.

126. Tableau n°002 : Lycée / Type de quartier

Khi2=193,7 ddl=60 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 67)

	Quartiers périphériques	Centre ville	ZUS	Péri-urbain	Rural	Total
Berthelot, Toulouse	18	4	13			35
Arènes, Toulouse	18	4	21			43
Jean Lurçat, Saint Céré					12	12
Léo ferré, Gourdon		5			11	16
Total	59	47	50	20	75	251
Tableau : Val. théoriques						
Berthelot, Toulouse	8,2	6,6	7,0	2,8	10,5	
Arènes, Toulouse	10,1	8,1	8,6	3,4	12,8	
Jean Lurçat, Saint Céré	2,8	2,2	2,4	1,0	3,6	
Léo ferré, Gourdon	3,8	3,0	3,2	1,3	4,8	
Tableau : Khi2 partiel						
Berthelot, Toulouse	11,6	1,0	5,2	2,3	10,5	30,6
Arènes, Toulouse	6,2	2,0	18,0	2,9	12,8	42,0
Jean Lurçat, Saint Céré	2,3	1,7	1,9	0,5	15,3	21,7
Léo ferré, Gourdon	3,3	0,6	2,7	0,8	6,2	13,6
Total	46,4	12,8	40,5	27,8	66,2	193,7

Cette dichotomie que traduit le type d'implantation territoriale des établissements se retrouve d'une certaine manière liée à une dimension moins évidente, celles des origines des parents des élèves DISPO. En effet, tant du point de vue de la nationalité de la mère¹²⁷, de son lieu de naissance¹²⁸ ou de celui du père¹²⁹, les élèves DISPO du lycée des Arènes à Toulouse ont de manière significative, par rapport aux autres établissements, des parents nés en Afrique du Nord ou de nationalité de l'un des pays de cette région (Maghreb et Machrek). A l'opposé, il y a plutôt davantage de pères d'élèves DISPO du lycée de Gourdon dans le Lot qui sont nés en France (cf. note n°129).

Ce que l'on peut noter, à cet instant de l'analyse des corrélations, est que la dimension des origines s'inscrit comme l'une des caractéristiques de certains établissements du dispositif.

127. Tableau n°003 : Lycée / Nationalité de la mère

Khi2=25,8 ddl=45 p=0,99 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 50)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
Arènes, Toulouse	29	12	1	1	43
Total	196	37	9	7	249
Tableau : Val. théoriques					
Arènes, Toulouse	33,8	6,4	1,6	1,2	
Tableau : Khi2 partiel					
Arènes, Toulouse	0,7	4,9			5,6
Total	5,7	15,2	3,0	1,8	25,8

128. Tableau n°004 : Lycée / Lieu de naissance de la mère

Khi2=69,7 ddl=60 p=0,183 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 64)

	Afrique sub-saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
Arènes, Toulouse	5	11	21	2		39
Total	14	160	54	9	2	239
Tableau : Val. théoriques						
Arènes, Toulouse	2,3	26,1	8,8	1,5	0,3	
Tableau : Khi2 partiel						
Arènes, Toulouse	1,8	8,7	16,9			27,4
Total	8,8	24,4	34,2	1,9	0,4	69,7

129. Tableau n°005 : Lycée / Lieu de naissance du père

Khi2=47,6 ddl=60 p=0,877 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 65)

	Afrique du Nord et Moyen Orient	France	Afrique sub-saharienne	Europe	Autres	Total
Arènes, Toulouse	14	11	4	2	1	32
Léo ferré, Gourdon		15				15
Total	55	143	16	14	4	232
Tableau : Val. théoriques						
Arènes, Toulouse	7,6	19,7	2,2	1,9	0,6	
Léo ferré, Gourdon	3,6	9,2	1,0	0,9	0,3	
Tableau : Khi2 partiel						
Arènes, Toulouse	5,4	3,9	0,6			9,9
Léo ferré, Gourdon	3,1	3,6	0,5	0,4		7,6
Total	20,0	19,2	6,2	2,1	0,2	47,6

De même que l'établissement constitue une dimension relativement significative de différenciation des élèves DISPO, le quartier de résidence produit également des différences intéressantes.

§-2 : La dimension du quartier de résidence dans la construction des différences.

L'endroit où l'on habite n'est pas simplement un espace physique, mais également un espace social qui exprime des *différences* et qui s'associe à des caractéristiques. L'analyse de la population des élèves DISPO en la matière, malgré son apparente homogénéité, ne déroge pas à cette hypothèse.

C'est ainsi que des corrélations significatives apparaissent entre le type de lieu de résidence et les origines des populations qui y habitent. Que ce soit du point de vue de la nationalité du père¹³⁰ ou de la mère¹³¹ des élèves DISPO, lorsqu'ils habitent en ZUS, alors leurs parents sont de manière assez significative davantage de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ; tandis que ceux dont les parents sont de nationalité française habitent moins en Zone Urbaine Sensible (cf. notes n°130 et 131). Autrement dit, le fait d'avoir des

130. Tableau n°006 : Type de quartier / Nationalité du père

Khi2=36,2 ddl=16 p=0,003 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe occidentale	Afrique sub-saharienne	Asie	Total
ZUS	20	16	3	5		44
Total	176	35	10	8	2	231
Tableau : Val. théoriques						
ZUS	33,5	6,7	1,9	1,5	0,4	
Tableau : Khi2 partiel						
ZUS	5,5	13,1	0,1	4,4		23,0
Total	8,4	19,5	0,4	6,4	1,6	36,2

131. Tableau n°007 : Type de quartier / Nationalité de la mère

Khi2=27,9 ddl=12 p=0,006 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 11)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
ZUS	26	16	3	3	48
Total	192	34	8	7	241
Tableau : Val. théoriques					
ZUS	38,2	6,8	1,6	1,4	
Tableau : Khi2 partiel					
ZUS	3,9	12,6	0,4	0,6	17,5
Total	5,7	18,4	1,5	2,3	27,9

parents étrangers de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord présente une corrélation significative avec le fait d'habiter dans les quartiers de la politique de la ville.

Le constat est assez similaire en ce qui concerne le lieu de naissance des parents. Les élèves DISPO qui habitent en ZUS ont davantage que les autres, un père¹³² et une mère¹³³ qui sont nés dans l'un des pays d'Afrique du Nord. A l'inverse, les élèves DISPO qui habitent en milieu rural ont plus que les autres des parents nés en France.

Le fait d'habiter en ZUS, pour les élèves DISPO, est associé au fait d'avoir une famille issue de l'immigration maghrébine, relativement récente. La structure familiale intervient également de manière très significative, puisque les élèves DISPO qui habitent en ZUS appartiennent davantage que les autres à des familles nombreuses (fratrie d'au moins quatre enfants)¹³⁴.

132. Tableau n°008 : Type de quartier / Lieu de naissance du père

Khi2=49,1 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Afrique Nord Moyen Orient	France	Afrique sub- saharienne	Europe	Autres	Total
ZUS	21	7	7	4	1	40
Rural	7	58	1	3	1	70
Total	50	137	16	13	4	220

Tableau : Val. théoriques

ZUS	9,1	24,9	2,9	2,4	0,7	
Rural	15,9	43,6	5,1	4,1	1,3	

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	15,6	12,9	3,8	0,5		32,7
Rural	5,0	4,8	3,3	0,1		13,2
Total	21,3	17,9	8,0	1,1	0,8	49,1

133. Tableau n°009 : Type de quartier / Lieu de naissance de la mère

Khi2=59,5 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	Afrique sub- saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
ZUS	8	10	22	3	1	44
Rural		65	3	3		71
Total	14	154	49	8	2	227

Tableau : Val. théoriques

ZUS	2,7	29,9	9,5	1,6	0,4	
Rural	4,4	48,2	15,3	2,5	0,6	

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	7,1	13,2	16,5	0,4		37,2
Rural	3,9	5,9	9,9		0,1	19,8
Total	11,7	19,5	26,5	1,6	0,1	59,5

134. Dans l'Académie de Toulouse, 30,1% des élèves de lycées vivent dans une famille dont la fratrie totale est de 3 enfants et plus (donnés SAIO Toulouse, février 2010).

Tableau n°010 : Type de quartier / Fratrie

Khi2=34 ddl=12 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 4)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
ZUS	11	7	21	1	40
Total	81	61	55	17	214

Tableau : Val. théoriques

ZUS	15,1	11,4	10,3	3,2	
-----	------	------	------	-----	--

La résidence comme dimension de différenciation des élèves DISPO est également construite sur les professions et le niveau d'études des parents. C'est ainsi que les élèves qui habitent au centre ville ont davantage que les autres des pères qui ont une profession intermédiaire, et ceux de milieu rural ont davantage des pères agriculteurs¹³⁵. Quant aux élèves qui habitent en ZUS, que ce soit pour les pères ou les mères¹³⁶, leurs parents sont davantage que les autres *sans activité*. Etre sans activité pour ces hommes, signifie être *sans emploi*, alors que pour les femmes cela signifie être *des femmes au foyer*.

A la logique des PCS, une autre corrélation mérite d'être ajoutée, celle du niveau d'études. En effet, les élèves DISPO qui habitent en ZUS ont plus que les autres une mère ayant un niveau d'études équivalent à l'enseignement primaire, alors que ceux qui habitent en centre ville ont davantage un père ayant un niveau d'études équivalent à un premier cycle d'enseignement supérieur. Au total, pour les élèves DISPO, le fait d'habiter en ZUS, renvoie davantage à des familles nombreuses, d'origines maghrébines, dont les parents sont peu qualifiés et dans une situation précaire vis-à-vis de l'emploi. Quant aux élèves DISPO qui

Péri-urbain	7,6	5,7	5,1	1,6	
Tableau : Khi2 partiel					
ZUS	1,1	1,7	11,2	1,1	15,1
Total	6,5	3,7	21,5	2,3	34,0

135. Tableau n°011 : Type de quartier / Profession du père

Khi2=61,8 ddl=28 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 25)

	Professions intermédiaires	Employés	Artisans, commerçants	Retraités	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Sans activité	Agriculteurs	Total
Centre ville	11	8	3	6	5	6	2		41
ZUS	1	7	2	5	1	13	10	1	40
Rural	5	20	10	5	2	11		13	66
Total	24	47	25	19	18	43	20	16	212

Tableau : Val. théoriques

Centre ville	4,6	9,1	4,8	3,7	3,5	8,3	3,9	3,1	
ZUS	4,5	8,9	4,7	3,6	3,4	8,1	3,8	3,0	
Rural	7,5	14,6	7,8	5,9	5,6	13,4	6,2	5,0	

Tableau : Khi2 partiel

Centre ville	6,7	0,1	0,4	0,8	0,3	0,6	0,6	2,6	12,1
ZUS	2,3	0,4	1,2	0,2	1,2	2,9	7,7	0,9	16,8
Rural	0,8	2,0	0,6	0,1	2,3	0,4	6,2	10,3	22,8
Total	9,8	2,8	3,2	2,0	5,7	4,1	17,3	17,0	61,8

136. Tableau n°012 : Type de quartier / Profession de la mère

Khi2=48,4 ddl=28 p=0,01 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 27)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
ZUS	24	1	16		2	2			45
Total	71	26	98	17	6	3	7	9	237

Tableau : Val. théoriques

ZUS	13,5	4,9	18,6	3,2	1,1	0,6	1,3	1,7	
-----	------	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	8,2	2,7	0,4	2,7	0,1	0,8	0,8	1,2	16,9
Total	18,2	5,2	3,4	8,7	0,1	1,1	10,4	1,3	48,4

habitent dans d'autres types de lieu de résidence, et notamment en milieu rural, ils sont davantage d'origine française.

Enfin, le type de lieu de résidence des élèves DISPO est une dimension qui est associée aux résultats scolaires et aux ambitions en termes d'orientation de la population étudiée. C'est ainsi que les résultats scolaires des élèves habitant en ZUS sont davantage *moyens*, alors que ceux qui habitent en quartiers périphériques ont davantage de meilleurs résultats¹³⁷. Le potentiel des élèves DISPO se traduit donc de façon différenciée en fonction des conditions d'habitat et de ce que ces dernières traduisent en termes de définitions socio-économiques et culturelles.

Des différences significatives apparaissent également en termes de projections et d'ambitions des élèves en fonction du type de lieu de résidence¹³⁸. Les élèves DISPO qui habitent en quartiers périphériques souhaitent s'orienter davantage vers un IEP et sont moins dans une situation d'indétermination de leur orientation ; ceux qui habitent en centre ville sont davantage que les autres dans l'indétermination de leur orientation ; quant aux élèves habitant

137. Tableau n°013 : Type de quartier / Note moyenne

Khi2=29,2 ddl=16 p=0,023 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 13)

	13 et 14 de moyenne	11 et 12 de moyenne	15 de moyenne et plus	10 de moyenne	Inférieur à 10 de moyenne	Total
Quartiers périphériques	19	23	2	3	5	52
ZUS	4	21	1	14	3	43
Total	42	88	10	23	13	176
Tableau : Val. théoriques						
Quartiers périphériques	12,4	26,0	3,0	6,8	3,8	
ZUS	10,3	21,5	2,4	5,6	3,2	
Tableau : Khi2 partiel						
Quartiers périphériques	3,5	0,3	0,1	2,1	0,1	6,2
ZUS	3,8		0,5	12,5		16,8
Total	7,8	0,7	1,0	19,4	0,3	29,2

138. Tableau n°014 : Type de quartier / Souhait d'orientation maximum

Khi2=47,2 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 14)

	IEP	CPGE	Etudes supérieures longues	Ne sait pas	Etudes supérieures courtes	Vie active	Total
Quartiers périphériques	23	6	22	2	3		56
Centre ville	7	5	6	12	4		34
ZUS	5	4	18	5	10		42
Rural	6	2	21	18	7		54
Total	44	17	73	42	24	1	201
Tableau : Val. théoriques							
Quartiers périphériques	12,3	4,7	20,3	11,7	6,7	0,3	
Centre ville	7,4	2,9	12,3	7,1	4,1	0,2	
ZUS	9,2	3,6	15,3	8,8	5,0	0,2	
Péri-urbain	3,3	1,3	5,4	3,1	1,8	0,1	
Rural	11,8	4,6	19,6	11,3	6,4	0,3	
Tableau : Khi2 partiel							
Quartiers périphériques	9,4	0,1	0,1	8,0	2,0		19,7
Centre ville		0,8	3,3	3,4			7,4
ZUS	1,9		0,5	1,6	5,0		9,0
Rural	2,9	1,1	0,1	4,0			8,1
Total	14,2	2,7	4,0	17,6	8,3	0,3	47,2

en ZUS, ils sont plus nombreux à formuler une orientation vers des études supérieures courtes ; enfin, les élèves de milieu rural sont davantage dans l'indétermination de leur orientation et beaucoup plus loin d'une projection d'études en IEP.

Ces différences de projection en termes d'ambitions des élèves DISPO sont assez remarquables. Comment les interpréter en fonction des données propres à cette population ? La tendance à l'indétermination de l'orientation entre les élèves de milieu rural et ceux de centre ville peut-elle avoir la même signification ? Il est probable que, pour les élèves qui habitent en centre ville où l'environnement est *a priori* moins défavorisé (même si les élèves DISPO sont eux issus de milieux défavorisés), l'indétermination puisse résulter du non choix parmi une palette d'orientations possibles assez large (une indétermination liée à la diversité des projections envisageables). En revanche, l'indétermination dans la formulation des ambitions des élèves d'habitat rural est probablement interprétable comme une traduction de la faiblesse de l'offre de formation post-Bac en contexte rural ; comme une difficulté à se projeter en dehors de son territoire, ce que semble appuyer la difficulté significative des élèves de milieu rural à projeter leurs ambitions vers un IEP situé dans la métropole régionale.

La moindre indétermination des élèves DISPO concernant leur orientation n'a pas non plus la même portée si l'on se situe du côté des quartiers périphériques ou des ZUS. Ces élèves semblent partager davantage que les autres une forme de *nécessité* à se projeter dans l'avenir. Les *horizons d'attente* qu'ils manifestent ne sont toutefois pas les mêmes puisque les projections s'effectuent davantage vers des études courtes pour les élèves des quartiers ZUS (cela peut traduire également un positionnement plus réaliste au regard des résultats scolaires plus moyens que pour les autres, cf. plus haut, note n°87) ; alors que les élèves des quartiers périphériques se projettent davantage vers les filières sélectives longues de l'enseignement supérieur, telles que celle d'un IEP (les meilleurs résultats de ces élèves n'y sont peut-être pas étrangers, cf. plus haut, note n°87).

Le fait *d'habiter quelque part* produit des différenciations entre les élèves DISPO. Afin d'affiner l'analyse, il convient de s'attacher aux origines familiales des élèves DISPO qui constituent une autre dimension discriminante, tant d'un point de vue statistique qu'en termes de discriminations.

§-3 : La dimension de l'origine des parents dans la construction des différences.

Les élèves DISPO sont très majoritairement de nationalité française (91,6%). En revanche, parmi leurs parents, la proportion d'étrangers est plus élevée, que ce soit pour le père (24,7%) ou bien la mère (21,3%) que pour l'ensemble de la population française. La dimension des origines pour les élèves DISPO intervient tant dans la caractérisation des familles, des professions, du niveau d'études que dans les résultats obtenus au Bac.

A/ Origines et familles.

Un des premiers traits caractéristiques des parents des élèves DISPO renvoie à une forte *endogamie originaire*¹³⁹. En effet, les pères et les mères d'une nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord partagent de manière très significative la même nationalité¹⁴⁰. Le constat est identique, mais de manière moindre toutefois, pour les parents de nationalité française ; *l'endogamie des origines* est ici relativement plus faible. Le même type de caractérisation se retrouve au niveau du lieu de naissance des parents¹⁴¹. Pour le dire autrement, de manière significative, les parents des élèves DISPO ont une nationalité

139. Tableau n°015 : Nationalité du père / Nationalité de la mère
Khi2=232,8 ddl=12 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 12)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
France	174	4	2		180
Afrique du Nord et Moyen Orient	7	29			36
Tableau : Val. théoriques					
France	142,0	26,6	6,1	5,3	
Afrique du Nord et Moyen Orient	28,4	5,3	1,2	1,1	
Tableau : Khi2 partiel					
France	7,2	19,2	2,7	5,3	34,4
Afrique du Nord et Moyen Orient	16,1	105,5	0,7	0,6	122,9

140. Le mode de saisie de la nationalité et du lieu de naissance ne permet pas toutefois de savoir s'il existe, et dans quelle part, des mariages entre nationaux et originaires des différents pays de la région (Algérie, Maroc, Tunisie, essentiellement).

141. Tableau n°016 : Lieu de naissance du père / Lieu de naissance de la mère
Khi2=260 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 17)

	Afrique sub-saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient		8	42	1	1	52
France		136	2	3	1	142
Total	13	154	50	8	2	227
Tableau : Val. théoriques						
Afrique du Nord et Moyen Orient	3,0	35,3	11,5	1,8	0,5	
France	8,1	96,3	31,3	5,0	1,3	
Tableau : Khi2 partiel						
Afrique du Nord et Moyen Orient	2,5	21,1	81,5	0,1		105,1
France	8,1	16,3	27,4	0,8		52,7
Total	94,3	45,3	110,3	10,0		260,0

conforme à leur lieu de naissance que ce soit pour ceux originaires d’Afrique du Nord ou de France. Cela signifie également que les parents des élèves sont issus de *couples* de même origine, tout au moins pour les parents originaires d’Afrique du Nord, ou pour ceux –dans une moindre mesure- originaires de France¹⁴².

Cette configuration particulière des origines familiales des élèves DISPO s’articule également avec la structure familiale. En effet, lorsque les pères¹⁴³ ont l’une des nationalités d’un pays d’Afrique du Nord, alors les élèves concernés ont plus de chance que les autres d’appartenir à une fratrie de quatre enfants et plus. De manière inverse, les élèves qui ont des pères français ont moins de chance que les autres d’appartenir à une famille nombreuse (quatre enfants et plus). Cette association entre la nationalité et la structure familiale est également présente en ce qui concerne les mères dont la nationalité correspond à l’un des pays d’Afrique du Nord¹⁴⁴.

142. L’intégralité des corrélations qui apparaissent dans les croisements entre nationalités et lieux de naissance des pères et mères va dans ce sens. L’intégralité des tableaux se trouve en annexes du présent rapport p.167.

143. Tableau n°017 : Nationalité du père / Fratrie

Khi2=27,4 ddl=12 p=0,007 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 13)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
France	63	49	30	14	156
Afrique du Nord et Moyen Orient	10	1	19	2	32
Tableau : Val. théoriques					
France	58,3	42,4	42,4	12,9	
Afrique du Nord et Moyen Orient	12,0	8,7	8,7	2,6	
Tableau : Khi2 partiel					
France	0,4	1,0	3,6	0,1	5,1
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,3	6,8	12,2		19,3

144. Tableau n°018 : Nationalité de la mère / Fratrie

Khi2=24,3 ddl=9 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 9)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	8	2	16	3	29
Tableau : Val. théoriques					
Afrique du Nord et Moyen Orient	11,2	7,9	7,6	2,3	
Tableau : Khi2 partiel					
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,9	4,4	9,2		14,5
Total	2,7	8,8	12,7	0,1	24,3

Il se trouve donc que parmi les élèves DISPO une partie de la population se caractérise par le fait d'appartenir à des familles nombreuses et d'être issus d'une première génération d'immigration des pays d'Afrique du Nord.

B/ Origines et professions.

Des différences significatives liées à la dimension des origines apparaissent également au niveau de l'activité professionnelle. C'est ainsi que les élèves DISPO, dont les pères sont de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ont davantage de chance d'avoir des mères *sans activité*, ce qui signifie plutôt en l'occurrence, qu'elles sont *mères au foyer*¹⁴⁵. Ces mères *sans activité* sont par ailleurs davantage de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord¹⁴⁶ à l'inverse des mères françaises.

Lorsqu'on introduit le lieu de naissance des mères, des indications plus précises sur les différences en termes d'activités professionnelles apparaissent¹⁴⁷. En effet, de manière assez

145. Tableau n°019 : Nationalité du père / Profession de la mère

Khi2=27,4 ddl=28 p=0,495 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 33)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	38	21	79	16	4	2	6	8	174
Total	69	25	92	16	6	2	6	9	225
Tableau : Val. théoriques									
France	53,4	19,3	71,1	12,4	4,6	1,5	4,6	7,0	
Afrique du Nord et Moyen Orient	9,5	3,4	12,7	2,2	0,8	0,3	0,8	1,2	
Tableau : Khi2 partiel									
France	4,4	0,1	0,9	1,1			0,1	0,2	6,8
Afrique du Nord et Moyen Orient	11,6	0,3	3,5	1,7	0,3		0,3		17,8
Total	18,0	0,9	4,5	3,0	0,3		0,5	0,2	27,4

146. Tableau n°020 : Nationalité de la mère / Profession de la mère

Khi2=42,2 ddl=21 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 25)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	41	26	84	17	5	2	6	8	189
Afrique du Nord et Moyen Orient	25		5		1	1		1	33
Total	73	26	97	17	6	3	6	9	237
Tableau : Val. théoriques									
France	58,2	20,7	77,4	13,6	4,8	2,4	4,8	7,2	
Afrique du Nord et Moyen Orient	10,2	3,6	13,5	2,4	0,8	0,4	0,8	1,3	
Tableau : Khi2 partiel									
France	5,1	1,3	0,6	0,9			0,1	0,1	8,1
Afrique du Nord et Moyen Orient	21,7	3,1	5,4	1,9			0,3		32,3
Total	27,4	5,1	6,3	2,8			0,4	0,1	42,2

147. Tableau n°021 : Lieu de naissance de la mère / Profession de la mère

significative, les mères des élèves DISPO nées en France ont plus une activité que celles nées ailleurs ; elles ont par ailleurs davantage une activité de professions intermédiaires voire de cadres et professions intellectuelles.

Etre nées quelque part, notamment pour les mères des élèves DISPO, c'est également être confrontées à une définition sexuée des possibles rôles socioprofessionnels, qui peut varier sensiblement d'une société à l'autre (cf. situations de déclassement évoquées précédemment). Ces différences ont bien entendu un lien avec le niveau d'études.

C/ Origines et niveau d'études.

Etre né quelque part, c'est également avoir pu bénéficier ou non d'un système éducatif et de ses caractéristiques (obligatoire ou pas, gratuit ou pas, ouvert à tout-e-s ou pas,...). A ce titre, des différences entre les mères (femmes) et les pères (hommes) des élèves DISPO sont notables.

De manière significative, les pères des élèves DISPO de nationalité française ou nés en France¹⁴⁸ ont davantage un niveau d'études au-delà du primaire par rapport aux autres pères¹⁴⁹.

Khi2=54,7 ddl=28 p=0,002 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 32)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	26	23	68	16	4	2	7	7	153
Afrique du Nord et Moyen Orient	33		11		1	1		3	49
Total	69	23	93	16	5	3	7	10	226

Tableau : Val. théoriques

France	46,7	15,6	63,0	10,8	3,4	2,0	4,7	6,8	
Afrique du Nord et Moyen Orient	15,0	5,0	20,2	3,5	1,1	0,7	1,5	2,2	

Tableau : Khi2 partiel

France	9,2	3,5	0,4	2,5			0,6		16,2
Afrique du Nord et Moyen Orient	21,8	4,5	4,2	3,0			1,0		34,4
Total	32,1	9,3	5,6	6,0			1,6	0,2	54,7

148. Tableau n°022 : Lieu de naissance du père / Niveau d'études du père

Khi2=59,7 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	2	4	1	2	13	18	40
Total	22	33	9	37	51	26	178

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	4,9	7,4	2,0	8,3	11,5	5,8	
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient	1,3	1,6	0,2	4,8	0,2	25,3	33,4
Total	3,7	2,1	1,4	7,4	0,8	44,4	59,7

149. Tableau n°023 : Nationalité du père / Niveau d'études du père

Khi2=45 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 21)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
France	22	28	10	38	40	8	146
Total	25	36	10	40	53	26	190

Tableau : Val. théoriques

France	19,2	27,7	7,7	30,7	40,7	20,0	
--------	------	------	-----	------	------	------	--

Tableau : Khi2 partiel

Cette différence concerne également les mères françaises par rapport à celles qui ont une autre nationalité¹⁵⁰ (l'obligation effective de scolarisation en France agit de manière significative pour les personnes qui ont *grandi* dans ce pays).

En dehors de ces différences entre *l'origine* des pères et des mères des élèves DISPO, d'autres indications apparaissent sur la morphologie de la cellule parentale quant au lien qui se noue entre *origines* et niveau d'études. Il est tout d'abord notable que les pères nés ou de nationalité française ont eu des enfants avec des femmes nées ou de nationalité française qui ont un niveau d'études supérieur au primaire¹⁵¹. La proposition inverse est également vraie si

France	0,4		0,7	1,7		7,2	10,0
Total	1,3		1,8	7,0	2,2	32,8	45,0

150. Tableau n°024 : Nationalité de la mère / Niveau d'études de la mère

Khi2=68 ddl=15 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	1er cycle ens. Sup.	Post- second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
France	40	25	21	30	45	10	171
Total	42	28	23	36	51	34	214
Tableau : Val. théoriques							
France	33,6	22,4	18,4	28,8	40,8	27,2	
Tableau : Khi2 partiel							
France	1,2	0,3	0,4	0,1	0,4	10,8	13,3
Total	5,8	1,4	1,5	2,1	2,8	54,5	68,0

151. Tableau n°025 : Nationalité du père / Niveau d'études de la mère

Khi2=46,5 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 22)

	1er cycle ens. Sup.	Post- second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
France	36	21	20	28	41	10	156
Total	40	26	22	33	51	33	205
Tableau : Val. théoriques							
France	30,4	19,8	16,7	25,1	38,8	25,1	
Tableau : Khi2 partiel							
France	1,0	0,1	0,6	0,3	0,1	9,1	11,3
Total	6,0	1,1	1,6	0,8	1,7	35,2	46,5

Tableau n°025bis : Lieu de naissance du père / Niveau d'études de la mère

Khi2=48,7 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 19)

	1er cycle ens. Sup.	Post- second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	5	3	1	6	9	19	43
France	25	17	17	23	34	4	120
Total	36	25	19	31	49	33	193
Tableau : Val. théoriques							
Afrique du Nord et Moyen Orient	8,0	5,6	4,2	6,9	10,9	7,4	
France	22,4	15,5	11,8	19,3	30,5	20,5	
Tableau : Khi2 partiel							
Afrique du Nord et Moyen Orient	1,1	1,2	2,0	0,1	0,3	18,5	23,2
France	0,3	0,1	2,3	0,7	0,4	13,3	17,1
Total	2,6	1,5	5,9	2,4	1,1	35,2	48,7

Tableau n°025ter : Lieu de naissance de la mère / Niveau d'études du père

Khi2=40,7 ddl=20 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. Sup.	Post- second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
France	16	24	8	34	32	6	120
Afrique du Nord et Moyen Orient	3	6	1	1	12	15	38
Total	21	32	10	37	50	25	175
Tableau : Val. théoriques							

l'on se situe au niveau du lieu de naissance. Les mères nées en France ont eu des enfants de manière significative avec un homme dont le niveau d'études est supérieur au primaire. Quant aux familles (pères et mères) nées en Afrique du Nord, elles ont plus que les autres, un niveau d'études équivalent au niveau primaire.

Autrement formulé, les élèves DISPO *d'origines* françaises ont des parents dont le *capital scolaire* est relativement plus élevé que les élèves DISPO dont les parents sont *originaires* d'Afrique du Nord. Même si les indicateurs de la base de données ne permettent pas de mesurer ce qui relève du *capital culturel*, on sait par ailleurs qu'il existe des formes de corrélation entre *capital scolaire* et *capital culturel*, qui peuvent permettre d'avancer l'hypothèse que parmi les élèves DISPO – homogènes du point de vue du statut de *boursier* – il existe des différences significatives en termes d'environnement culturel et scolaire liées aux *origines* familiales. Par ailleurs, les résultats attirent l'attention sur la présence d'une forme *d'endogamie scolaire* différente en fonction de *l'origine*. Toutefois, au-delà de l'incidence de l'origine, *l'endogamie scolaire* caractérise les parents des élèves DISPO¹⁵². De manière assez significative, lorsque les pères ont un premier cycle d'enseignement supérieur, alors les mères ont également ce niveau d'études. Il en est de même pour les niveaux du collège et du lycée.

D/ Origines et résultats au Bac.

Une dernière indication intéressante de l'incidence des *origines* mérite d'être signalée. Les élèves DISPO, dont le père est de la nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ont

France	14,4	21,9	6,9	25,4	34,3	17,1	
Afrique du Nord et Moyen Orient	4,6	6,9	2,2	8,0	10,9	5,4	
Tableau : Khi2 partiel							
France	0,2	0,2	0,2	2,9	0,2	7,2	10,9
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,3	0,1	0,3	6,2	0,1	16,9	23,8
Total	1,5	0,9	0,5	10,0	0,6	27,2	40,7

152. Tableau n°026 : Niveau d'études du père / Niveau d'études de la mère

Khi2=162,8 ddl=25 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. sup.	Post- second.	2è cycle ens. Sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
1er cycle enseign. supérieur	14	7	1	2	7	4	35
Lycée	6	5	2	4	21		38
Collège	7	4	3	20	13	6	53
Total	34	23	19	30	48	31	185
Tableau : Val. théoriques							
1er cycle enseign. supérieur	6,4	4,4	3,6	5,7	9,1	5,9	
Lycée	7,0	4,7	3,9	6,2	9,9	6,4	
Collège	9,7	6,6	5,4	8,6	13,8	8,9	
Tableau : Khi2 partiel							
1er cycle enseign. supérieur	8,9	1,0	1,4	2,4	0,5	0,6	14,7
Lycée	0,1		0,6	0,8	12,6	6,4	20,4
Collège	0,8	1,0	1,1	15,1		0,9	19,0
Total	14,1	8,9	36,9	21,3	17,6	64,0	162,8

plus que les autres élèves le baccalauréat avec la mention passable¹⁵³. Cette indication doit bien entendu être reliée avec le fait que les pères de ces nationalités sont également ceux qui ont un niveau d'études plus bas que les autres pères (cf. plus haut, note n°149).

§-4 : La dimension de la profession des parents dans la construction des différences.

Parmi les points saillants qui permettent de rendre compte des particularités des élèves DISPO, la profession des parents apparaît. C'est ainsi, qu'il existe une partie significative des parents des élèves qui sont tous les deux sans activité¹⁵⁴. Cela signifie qu'une partie de ces familles se trouve dans des situations de précarité économique assez importante.

Une autre indication se situe dans certaines associations entre la profession et le niveau d'études. C'est ainsi que les pères ouvriers ont, plus que les autres, un niveau d'études équivalent au collège¹⁵⁵. Pour ce même niveau d'études, les mères ont plus une activité

153. Tableau n°027 : Nationalité du père / Mention Bac

Khi2=9,24 ddl=12 p=0,683 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Très bien	Admis	Assez bien	Bien	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	1	10	3	2	16
Total	4	29	35	22	90

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	0,7	5,2	6,2	3,9	
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient		4,6	1,7	0,6	6,8
Total		5,9	2,3	1,1	9,2

154. Tableau n°028 Profession du père / Profession de la mère

Khi2=80,7 ddl=49 p=0,003 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 48)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
Sans activité	12		8						20
Total	70	21	87	14	5	2	7	8	214

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	6,5	2,0	8,1	1,3	0,5	0,2	0,7	0,7	
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Sans activité	4,6	1,5		0,8			0,2	0,2	7,2
Total	8,4	16,9	4,5	20,7	3,0	0,2	16,4	10,6	80,7

155. Tableau n°029 : Profession du père / Niveau d'études du père

Khi2=85,7 ddl=35 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 37)

	Post-secondaire	1er cycle enseign. supérieur	2ème cycle enseign. supérieur	Lycée	Collège	Primaire	Total
Ouvriers	3	2	1	7	19	8	40
Total	24	36	11	39	51	26	187

Tableau : Val. théoriques

Ouvriers	5,1	7,7	2,4	8,3	10,9	5,6	
----------	-----	-----	-----	-----	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Ouvriers	0,9	4,2	0,4	0,2	6,0	1,1	12,8
Total	8,3	18,3	16,1	5,8	14,9	22,4	85,7

d'employée que d'autres professions¹⁵⁶. Par ailleurs, les mères qui ont un niveau d'études équivalent au lycée, travaillent davantage que les autres dans les professions intermédiaires, alors que celle qui ont un niveau primaire sont significativement plus que les autres mères sans activité. Enfin, les élèves DISPO dont les mères sont sans activité ont plus que les autres élèves des pères qui ont un niveau d'études équivalent au primaire¹⁵⁷.

§-5 : L'absence de la dimension du genre dans la construction des différences ?

Pour terminer cette présentation des dimensions significatives de différenciation de la population des élèves DISPO, il faut évoquer une variable qui n'apparaît pas en termes de corrélations, tout au moins directement. Cette absence remarquable est celle du genre. On peut être étonné à juste titre que le genre ne semble pas entrer dans la définition des différences caractéristiques de la population étudiée, et cette *absence* mérite quelques propositions explicatives.

Tout d'abord, on peut avancer l'hypothèse d'un effet de la structure de la population étudiée, la composition étant fortement féminine, puisque les filles représentent 69,5% de

156. Tableau n°030 : Profession de la mère / Niveau d'études de la mère

Khi2=97,8 ddl=35 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 35)

	1er cycle enseig. supérieur	Post- secondaire	2ème cycle enseig. supérieur	Collège	Lycée	Primaire	Total
Sans activité	6	7	3	8	13	24	61
Professions intermédiaires	13	3	4	2	3		25
Employés	14	14	4	23	26	6	87
Total	42	27	23	36	51	32	211

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	12,1	7,8	6,6	10,4	14,7	9,3	
Professions intermédiaires	5,0	3,2	2,7	4,3	6,0	3,8	
Employés	17,3	11,1	9,5	14,8	21,0	13,2	

Tableau : Khi2 partiel

	1er cycle enseig. supérieur	Post- secondaire	2ème cycle enseig. supérieur	Collège	Lycée	Primaire	Total
Sans activité	3,1	0,1	2,0	0,6	0,2	23,5	29,5
Professions intermédiaires	10,3		0,2	0,8	1,5	3,3	16,2
Employés	0,6	0,7	3,2	4,5	1,2	3,9	14,1
Total	17,2	1,4	30,3	8,3	6,9	33,8	97,8

157. Tableau n°031 : Profession de la mère / Niveau d'études du père

Khi2=56,4 ddl=35 p=0,012 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 37)

	Post- secondaire	1er cycle enseig. supérieur	2ème cycle enseig. supérieur	Lycée	Collège	Primaire	Total
Sans activité	6	9	4	5	17	15	56
Total	24	36	11	39	53	22	185

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	7,3	10,9	3,3	11,8	16,0	6,7	
---------------	-----	------	-----	------	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Sans activité	0,2	0,3		3,9	0,1	10,4	15,0
Total	7,7	3,3	13,2	10,3	6,1	16,0	56,4

l'effectif contre 30,5% pour les garçons. Cette sur-représentation féminine pourrait laisser entendre un effet de neutralisation de la variable ; le poids quantitatif de la population des filles compenserait les effets de différenciation dus au genre, en quelque sorte. Pourtant cette piste n'est pas vraiment probante dans la mesure où une analyse en termes de corrélation ne dépend pas totalement de la répartition de l'effectif et qu'elle se base sur le calcul des écarts à l'indépendance.

En fait, plutôt qu'un effet de neutralisation de la variable par surreprésentation, il convient davantage d'interpréter ce résultat de la manière suivante et d'en tirer un certain nombre de conséquence : les différences que nous avons fait apparaître au sein de la population sont partagées que ce soit pour les garçons ou bien les filles. La sur-représentation du public féminin implique peut-être alors un effet de *domination* d'un *modèle féminin* de différenciation. Autrement dit, plutôt que de conclure à une absence d'une différenciation « genrée » de la population, il faudrait plutôt dire que les caractéristiques de la population des élèves DISPO sont *féminines*. Plus précisément, les garçons DISPO auraient la particularité de partager les mêmes caractéristiques d'une population « genrée » au *féminin*.

Cette proposition peut sembler de prime abord étonnante, pourtant un certain nombre d'informations produites par cette étude et par la littérature qui appréhende la dimension du genre à l'école permettent d'argumenter cette hypothèse. L'étude, en conformité avec la connaissance actuelle sur le sujet, avance que s'il y a plus de filles que de garçons qui intègrent ce type de dispositif, ce serait parce que les filles sont plus sensibles à l'injonction et à la conformité scolaire. Le souci de bien faire, de bien travailler, de réussir, d'obéir apparaissent-ils ainsi comme des caractéristiques significatives des filles dans la définition de leur rapport à l'école. A l'inverse, une forme de distanciation, voire parfois d'opposition définirait davantage le rapport que les garçons entretiennent à l'école.

Si l'on poursuit le raisonnement, le programme DISPO qui s'inscrit non seulement dans le cadre scolaire, mais qui plus est, a pour objectif de *révéler et d'accompagner les ambitions des élèves vers l'enseignement supérieur et les filières d'excellence*, va dans le sens de la légitimation de la valeur (et des valeurs) de l'école. Cette identification de la nature du programme par les élèves n'est sans doute pas sans incidence sur le recrutement. Des témoignages de professeurs qui participent au programme permettent d'éclairer cette idée.

Lors du travail de détection des élèves par les professeur-es référent-es des situations se sont présentées où des garçons qui correspondent aux critères de sélection refusent au bout du compte d'intégrer le programme sur le mode du *ce n'est pas pour moi*. Si ce registre de justification de la décision est sujet à diverses explications, certain-es enseignant-es se sont

enquis-es auprès des élèves (filles souvent) qui ont intégré DISPO, des raisons du refus de certains de leurs camarades (garçons). Les informations obtenues ainsi sont assez édifiantes : « C'est pas qu'il n'est pas intéressé, mais il trouve qu'il y a trop de filles, et lui, il n'est pas une fille » ou encore, « Ils disent que c'est un truc de filles ». Il y a un témoignage qui se situe au sein d'une fratrie où un frère et une sœur avaient tous deux été incités par une professeure à rejoindre le programme. Seule la sœur a intégré le programme. Elle confie alors qu'elle a été *poussée* par son frère à venir, que lui-même était intéressé, mais que lui ne voulait pas venir parce qu'il n'y avait que des filles. La perception que peuvent avoir certains garçons du programme comme un dispositif *féminin* relèverait donc du fait objectivable qu'il y a quantitativement davantage de filles, mais également du fait que dans le processus social de définition des genres, le rapport à l'école fait du *bon élève* une figure *féminisée*. Par ailleurs, l'on perçoit à travers ces témoignages l'importance de *l'entre-soi*, du contrôle des pairs dans les processus de différenciation des genres. Il apparaît donc un phénomène d'auto-exclusion de la participation au programme de la part de certains garçons de milieux défavorisés par crainte d'être assigné, par les pairs, à une identité de genre féminine. Ce point n'est certainement pas négligeable à l'âge qu'ont les lycéens, où les identités de genre se construisent de concert avec la construction de l'orientation sexuelle et d'un rapport au corps en pleine transformation.

Au total, *l'absence* du genre comme dimension significative des différences au sein de la population des élèves DISPO (en termes de corrélations) est à relativiser fortement. Elle peut s'expliquer par le caractère féminin associé au programme qui a tendance à exclure le public masculin. Autrement dit, le genre est bel et bien présent et l'importance de cette dimension ne doit pas être sous-estimée. De manière assez singulière, alors que la problématique du genre à l'école amène souvent à poser la question de la *féminisation* de certaines filières – comme pour les écoles d'ingénieurs -, le programme DISPO, davantage identifié aux sciences humaines et sociales, appelle plutôt à s'interroger sur les moyens d'une *masculinisation* des publics bénéficiaires.

Pour terminer, la dimension du genre, comme dimension significative de la construction des différences, intervient de manière significative – comme nous l'avons vu - au niveau des pères et mères des élèves DISPO que ce soit pour le niveau d'études, la profession ou encore en fonction de l'origine.

Cette approche de la population des élèves DISPO, en termes de corrélations de variables à partir des tris croisés significatifs, permet de relativiser l'effet d'homogénéisation

de la catégorie du *boursier*. Les indicateurs que nous avons choisi d'intégrer à la base de données des élèves permettent également d'apporter des éléments de compréhension de ce que l'on peut appeler des élèves de *milieux défavorisés* (et le pluriel est ici important). D'ores et déjà, on comprend que certaines dimensions défavorables se combinent, se cumulent, peut-être même de manière dynamique. Si les élèves DISPO sont issus de conditions socio-économiques et culturelles plutôt défavorables, ils sont également en partie déterminés par le territoire où ils vivent et par leurs origines.

Section 2 : Des inégalités structurantes : de la ségrégation urbaine à la ségrégation territoriale.

L'analyse des données permet à partir d'une analyse factorielle des correspondances multiples de dresser une typologie des élèves DISPO. Comme toute typologie, les résultats que l'on obtient constituent une manière de traduire schématiquement une réalité pourtant complexe en faisant ressortir les traits les plus saillants qui clivent une population donnée.

Appliquée à notre population, cette forme d'analyse des données permet de dresser deux profils de bénéficiaires, les élèves issus de la *ségrégation urbaine* et ceux issus de la *ségrégation territoriale*.

Les tableaux n°8 et n°9 ci-dessous présentent les modalités les plus significatives qui constituent les deux types d'élèves. Il faut comprendre que le mode de construction d'une typologie à partir de l'analyse des données distingue des ensembles de caractéristiques. Les deux types présentés ne sont pas indépendants l'un de l'autre ; au contraire, les caractéristiques du premier type se construisent par rapport à celles du second type et inversement en termes de distance.

L'analyse proposée ici à partir des caractéristiques de chacun des deux profils d'élèves est une proposition de lecture et d'interprétation qui aboutit à la proposition d'un intitulé pour chaque type, lesquels sont censés rendre compte au mieux des informations présentes. Enfin, il faut rappeler, pour que la compréhension des analyses produites soit considérée dans ses justes limites, que les profils d'élèves issus de la *ségrégation urbaine* et ceux issus de la *ségrégation territoriale* sont des descriptions schématiques de la réalité et qu'ils ne correspondent en aucun cas à des élèves en tant que tels.

§-1 : Les élèves DISPO issus de la ségrégation urbaine.

Tableau n°7 : Les élèves issus de la ségrégation urbaine

Question	Modalité	Effectifs	Ecart	Khi2	PEM
Lieu de naissance de la mère	Afrique du Nord et Moyen Orient	50	33	64,48	89
Nationalité de la mère	Afrique du Nord et Moyen Orient	37	26	57,09	100
Lieu de naissance du père	Afrique du Nord et Moyen Orient	47	30	52,49	79
Nationalité du père	Afrique du Nord et Moyen Orient	35	23	44,65	88
Niveau d'études de la mère	Primaire	31	20	38,92	87
Type de quartier	ZUS	39	23	35,43	68
Niveau d'études du père	Primaire	24	16	32,85	89
Fratrie	Quatre enfants et plus	43	24	28,63	57
Profession de la mère	Sans activité	47	24	26,17	47
Nationalité	Afrique du Nord et Moyen Orient	13	9	20,06	100
Lieu de naissance de la mère	Afrique sub-saharienne	14	9	18,88	100
Lieu de naissance du père	Afrique sub-saharienne	15	10	18,31	91
Lycée	Arènes, Toulouse	27	13	12,95	40
Profession du père	Sans activité	13	7	7,616	49
Série Bac	Scientifique	17	8	6,33	34
Profession du père	Retraités	12	6	5,554	42
Note moyenne	10 de moyenne	15	7	5,236	40
Profession du père	Ouvriers	21	7	4,112	24
Mention Bac	Admis	18	6	2,578	29

Ce profil d'élève de DISPO se caractérise par les origines des parents. Ce type d'élève a des parents qui sont nés et qui ont une nationalité d'un pays d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient. Ces parents sont donc étrangers du point de vue de la nationalité et puisqu'ils sont également nés à l'étranger, les parents sont des immigrés de première génération. De ce fait, les élèves de ce profil peuvent être nés en Afrique du Nord ou Moyen Orient et ne pas avoir la nationalité française. Les parents de ce type d'élève peuvent également être nés dans un pays d'Afrique sub-saharienne sans pour autant qu'ils soient de l'une des nationalités de cette région. Autrement dit, ces parents peuvent être nés en Afrique sub-saharienne et être de nationalité française. Quant à la structure familiale, ce type d'élève appartient de manière

significative à une fratrie de quatre enfants ou plus. Autrement dit, il s'agit de familles nombreuses, voire très nombreuses.

Sur cette dimension des origines, au regard des pays concernés, on peut en déduire bien qu'imparfaitement¹⁵⁸ que cet élève issu de la *ségrégation urbaine* est un élève dont le phénotype et la couleur de peau le rendent *visible* dans une société comme la France où *l'invisibilité* se définit par le fait d'être *blanc*.

Ce profil d'élève se caractérise également par le fait que leur mère et leur père ont un niveau d'études primaire, ce qui laisse entrevoir que l'élève issu de la *ségrégation urbaine* n'a que peu de ressources en terme d'aide aux devoirs de la part des parents, tout au moins¹⁵⁹. Pour utiliser une certaine terminologie, il s'agit d'élèves qui évoluent dans un environnement à *faible capital scolaire*.

Par ailleurs, cet élève de famille nombreuse dont les origines se situent en Afrique dont les parents ont un faible niveau d'études habite en Zone Urbaine Sensible, autrement dit, sur les territoires d'intervention de la politique de la ville, dans les quartiers d'habitats définis par les pouvoirs publics comme étant les plus *défavorisés*¹⁶⁰.

Il faut ajouter à la lecture de ce profil que les professions des parents interviennent de manière significative dans la caractérisation de cet élève issu de la *ségrégation urbaine*. La mère et le père sont de manière notable *sans activité* (ce qui signifie pour les femmes davantage *sans profession* et pour les hommes davantage *sans emploi* que les autres parents DISPO). Le père peut être également retraité et s'il a une activité, il est ouvrier. Pour reprendre une certaine terminologie, ce type d'élève qui évolue dans un environnement à *faible capital économique*.

A ce moment de l'explicitation de ce profil d'élève, c'est une *définition* d'une partie des bénéficiaires du programme DISPO qui apparaît. Il faut ici noter que ces caractéristiques recouvrent, que ce soit dans l'explicite ou l'implicite, la définition de *l'élève défavorisé* que

158. Le fait d'être né dans tel ou tel pays ou le fait d'avoir telle ou telle nationalité n'informe que partiellement et indirectement sur l'apparence physique, le phénotype et la couleur de peau qui peuvent se révéler sources d'inégalités de traitement et de discriminations. On peut par exemple être né et de nationalité d'Afrique du Sud, sans que l'on puisse savoir à partir de ces éléments si l'on est blanc ou non blanc.

159. Ce type d'élève appartenant à une famille nombreuse peut bénéficier de l'aide de sa fratrie, à condition de ne pas être l'aîné-e. Ce genre de configuration de la fratrie peut constituer une ressource en termes d'appétence et de réussite potentielles des élèves, qui peut pallier dans une certaine mesure le faible capital scolaire des parents. Ces pistes explicatives n'apparaissent pas dans le cadre de cette analyse de données. Toutefois, cela ne signifie pas que cela soit absent au regard de certaines informations recueillies par le biais des entretiens d'élèves qui ont été effectués.

160. Le lycée des Arènes de Toulouse dont le bassin de recrutement de proximité géographique est pour partie composé de quartiers situés en ZUS apparaît de manière significative, en tant que tel, dans la caractérisation de ce type d'élève

les politiques publiques *ciblent* et qui vont dans le sens d'une reconnaissance de l'existence dans la société française de phénomènes de ségrégation urbaine.

L'élève *défavorisé* de ce type habite en milieu urbain et plus précisément en ZUS. Habitant dans les territoires de la politique de la ville, il a davantage de chances que d'autres élèves de milieux défavorisés d'appartenir à une famille nombreuse originaire d'Afrique, d'être par ce fait probablement *visible* (c'est-à-dire *non blanc*), et que la situation de ses parents se caractérise par un faible niveau socio-économique et scolaire. L'articulation significative de ces éléments décrit une certaine réalité de la ségrégation territoriale et sociale et donne des éléments de compréhension sur la fabrique des stéréotypes et des phénomènes de naturalisation des inégalités sociales qui permettent de définir sociologiquement ce qu'est une discrimination¹⁶¹.

L'élève DISPO issu de la *ségrégation urbaine* ainsi caractérisé a-t-il un rapport particulier à l'École, tant au niveau des possibilités d'orientation, que des résultats ?

Ce type d'élève fait davantage le choix d'une série scientifique pour le Bac, ce qui est assez conforme avec une stratégie de contournement du *handicap culturel* perçu comme plus présent dans les séries littéraire ou économique et sociale, qui font plus nettement référence à des savoirs *culturellement* (et donc socialement) situés. Ce profil d'élève, qui, rappelons-le, suit le programme DISPO, a des résultats *moyens* au lycée (il obtient plus souvent 10 de moyenne que les autres élèves). S'il réussit à avoir le baccalauréat, il y parvient *moyennement* et n'obtient pas de mention.

Ces éléments permettent de proposer une forme d'évaluation des effets du programme DISPO par rapport au type d'élève issu de la *ségrégation urbaine*. On peut dire que le recrutement du programme ne se trompe pas sur les bénéficiaires, et que malgré le poids des *origines*, d'une situation socio-économique et culturelle très défavorable au regard des connaissances sur le sujet, DISPO contribue et permet à ce type d'élève de réussir au lycée et d'avoir le baccalauréat, et ce n'est pas rien, si l'on considère l'importance de ce cap. Toutefois dans ce profil d'élève, on ne voit pas poindre une *projection* significative vers l'enseignement supérieur et les filières d'excellence¹⁶².

161. « Discriminer, c'est naturaliser des inégalités. A l'inverse, la discrimination suppose des inégalités naturalisées. Il s'agit bien d'une logique circulaire entre effets et conditions de possibilité : les discriminations reconduisent la hiérarchie sociale du fait que celle-ci paraît naturelle, et d'autant mieux que celles-là la font paraître telle. C'est parce que l'ordre social a pour lui l'évidence de ce qui va sans dire que les représentations et pratiques discriminatoires vont de soi – et inversement ». Cf. Fassin (E.), Halpérin (J.-L.), (dir.), *Discriminations : pratiques, savoirs, politiques*, La Documentation française, 2008, p.9.

162. Plus exactement, s'il peut y avoir des ambitions qui se construisent pour accéder à l'enseignement supérieur, les résultats scolaires que traduisent les résultats au Bac ne sont pas suffisants pour accéder

Cette manière de traiter les données sous forme de typologie permet donc d'introduire une autre lecture des effets du programme moins *positive* et qui peut, sur certains aspects, paraître contradictoire avec certains résultats produits plus haut. C'est ainsi que le fait d'habiter en ZUS dans ce profil d'élève insiste sur l'importance de la dimension territoriale fortement liée à l'origine. Nous avons pu voir auparavant que les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord avaient des ambitions exigeantes en termes de poursuite d'études, conformément à la littérature sur le sujet. Toutefois, tous les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord n'habitent pas forcément en ZUS, même s'ils partagent grosso modo les mêmes caractéristiques économiques. Autrement dit, même si pour ce type de famille il est difficile de ne pas habiter en ZUS (au regard des coûts du logement), où sont souvent concentrées les logements sociaux, certaines familles originaires d'Afrique du Nord des élèves DISPO ont mise en place des stratégies d'évitement des quartiers prioritaires, traduisant par là un *ressenti* que *ces quartiers* constituent non seulement un *handicap*, mais aussi une forme de *stigmatisation* et de *discrimination*. *A contrario*, ne pas habiter en ZUS devient une *ressource*, accroît les ambitions des élèves défavorisés originaires d'Afrique du Nord et leur réussite.

Cette analyse interroge les critères qui permettent d'objectiver les modes d'intervention de l'action publique. Au regard des réalités de la ségrégation urbaine, le *vivier* des élèves potentiels qui pourraient bénéficier avantageusement de ce type de programme n'est pas illimité. En revanche, les familles qui présentent les mêmes caractéristiques mais qui habitent *ailleurs*, constituent un *vivier* potentiel, où ce type de programme peut avoir des effets plus importants comme en atteste les résultats. Toutefois, si la condition pour devenir un bénéficiaire d'une politique publique est liée au fait d'habiter en ZUS, alors ces élèves – pourtant bien semblables d'un point de vue socio économique, culturel et des origines – *disparaissent* en tant que *bénéficiaires légitimes*.

Qu'en est-il maintenant des élèves issus de la ségrégation territoriale ?

notamment aux CPGE. Dès lors, si ce type d'élève décide malgré tout de faire des études supérieures, ses choix ne pourront se diriger que vers les filières non sélectives.

§-2 : Les élèves DISPO issus de la ségrégation territoriale.

Tableau n°8 : Les élèves issus de la ségrégation territoriale

Question	Modalité	Effectifs	Ecart	Khi2	PEM
Lieu de naissance du père	France	141	42	18,21	95
Lieu de naissance de la mère	France	154	44	17,8	88
Nationalité du père	France	156	32	8,544	80
Nationalité de la mère	France	168	33	7,855	89
Type de quartier	Rural	71	19	7,211	83
Orientation post-Bac	CPGE	19	7	3,681	87
Niveau d'études de la mère	1er cycle enseign. supérieur	39	10	3,571	77
Profession de la mère	Professions intermédiaires	26	8	3,398	100
Niveau d'études du père	Lycée	37	9	3,004	75
Fratrie	Trois enfants	53	11	2,729	54
Niveau d'études de la mère	2ème cycle enseign. Sup.	22	6	2,434	86
Fratrie	Deux enfants	68	11	2,308	43
Souhait d'orientation maxi	Ne sait pas	38	8	2,286	58
Profession de la mère	Cadres et prof. Intellect.	17	5	2,222	100
Profession du père	Professions intermédiaires	22	5	1,745	73
Nationalité	France	201	16	1,386	94
Profession de la mère	Employés	80	10	1,282	31
Profession du père	Employés	42	6	1	38

Ce profil d'élève de DISPO se caractérise comme le précédent par les origines des parents bien qu'elles soient différentes. En effet, ce type d'élève a des parents qui sont nés et qui ont la nationalité française. En concordance avec cette caractéristique, l'élève de ce profil est de nationalité française. La structure familiale est en revanche quelque peu différente du premier type. Bien que l'élève issu de la *ségrégation territoriale* appartienne de manière significative à une fratrie plutôt nombreuse, de deux ou trois enfants, il ne s'agit pas de familles nombreuses, voire très nombreuses comme dans le premier profil.

Ce type d'élève se caractérise également par le fait qu'il habite plutôt en milieu rural. En cela, on retrouve l'une des caractéristiques de la démarche du programme DISPO en termes de choix des établissements. Toutefois, le fait qu'il y ait des établissements dans une inscription territoriale urbaine ou rurale constitue une différence et non pas forcément une distance significative. Or ce que traduit ici la présence de cette dimension dans la construction des deux types d'élèves est bien une forme d'opposition entre *ruralité* et *urbanité* d'une part, et d'une opposition pour l'élève issu de la *ségrégation urbaine* entre territoire de la politique de la ville et les territoires urbains qui n'y sont pas soumis d'autre part. L'importance de l'inscription territoriale dans la caractérisation des profils d'élèves explique en partie le choix des dénominations des deux types d'élèves.

Par ailleurs, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* se caractérise par le fait que sa mère et son père ont un niveau d'études sensiblement plus élevé que pour le premier type. De manière assez nette, les mères sont davantage diplômées que les pères puisqu'elles ont un niveau d'études de premier cycle d'enseignement supérieur, voire de deuxième cycle. Les pères quant à eux ont plutôt un niveau d'études équivalent au lycée (pour l'élève du premier type, les parents ont un niveau d'études équivalent qui se situe au primaire).

Le fait que les mères aient ici un niveau d'études supérieur à celui des pères est un point important. En effet, l'état du savoir en la matière insiste sur le rôle prépondérant des mères pour les enfants dans la construction du rapport au système éducatif. Le fait que les mères aient ici un niveau d'études important constitue une ressource importante pour ce type d'élèves qui n'est pas disponible ou dans une moindre mesure pour les élèves du premier type. L'incitation à l'investissement scolaire de la part des mères est sans doute comparable dans les deux cas ; les ressources mobilisables en termes d'accompagnement scolaires sont quant à elles très différentes. Pour utiliser la même terminologie qu'auparavant, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* est dans un environnement familial à *capital scolaire élevé*.

Les professions des parents sont d'ailleurs assez en accord avec le niveau d'études et elles interviennent de manière significative dans la caractérisation de ce profil d'élève. Les mères ont une activité, elles exercent avant tout une profession intermédiaire, mais elles peuvent également être *cadre et profession intellectuelle* ou encore exercer un emploi d'employée. Quant aux pères, ils exercent davantage une profession intermédiaire ou bien sont employés.

Il est d'abord intéressant de noter que les caractéristiques professionnelles des parents de ce type d'élève, comme pour le niveau d'études, sont déséquilibrées à l'avantage des mères. Cette configuration est donc assez particulière, puisque de manière générale, c'est

l'inverse qui est observable. Ensuite, on peut être étonné de voir apparaître dans les PCS des parents de ce type d'élève, des catégories qui ne relèvent pas de ce que l'INSEE traduit par catégories défavorisées (employé-e, ouvrier-ère).

Ce type d'élèves est donc plus favorisé socio-économiquement que ceux du premier type. Toutefois, il faut rappeler que la sélection des élèves DISPO se fait sur critères socio-économiques, ce qui signifie que malgré un profil socioprofessionnel plus avantageux que les élèves du premier type, le niveau économique de ces familles ne suit pas. Trois hypothèses peuvent être ici avancées. D'une part, les situations de monoparentalité qui statistiquement concernent d'abord les femmes, d'autre part les inégalités de carrières et de salaires qui touchent les femmes, enfin il s'agit de familles plutôt nombreuses, ce qui a un impact dans les calculs des bénéficiaires des politiques sociales¹⁶³.

Au total, les caractéristiques de l'élève issu de la *ségrégation territoriale* dessinent le portrait d'un *élève défavorisé*, certes, mais différent de celui de l'élève issu de la *ségrégation urbaine*. En effet, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* habite en milieu rural, il est comme ses parents, originaire de France. Bien qu'appartenant à une fratrie relativement nombreuse, les professions et le niveau d'études de ses parents sont plus élevés que pour l'élève du premier type. Cela revient à dire que parmi les élèves *défavorisés* de DISPO, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* est relativement moins *défavorisé* que l'élève issu de la *ségrégation urbaine* d'un point de vue socio-économique et culturel, mais également du point de vue des origines, dans la mesure où cette caractéristique apparaît comme une dimension discriminante.

Les caractéristiques de ce profil d'élève ont-elles une incidence sur les ambitions et les résultats, comme cela apparaît pour l'élève issu de la *ségrégation urbaine* ? La réponse est affirmative. L'élève issu de la *ségrégation territoriale* a plus d'ambition *réalisée* que l'élève du premier type.

Ce point mérite que l'on s'y attarde. De manière assez significative, ce profil d'élève DISPO choisit de poursuivre ses études dans une CPGE et il est accepté dans ce type de formation sélective. Les significations de ce résultat sont multiples. D'abord, cela peut laisser entendre une efficacité du programme DISPO sur ce type d'élève en termes de *révélation et d'accompagnement des ambitions*. Cette hypothèse semble avérée, de manière en apparence paradoxale, par le fait que ce profil d'élève de DISPO se caractérise également par une *non*

¹⁶³ A titre d'illustration, une mère enseignante, titulaire du CAPES, relève de la PCS cadres et professions intellectuelles. Si elle est séparée avec trois enfants, ses enfants peuvent se trouver dans une situation d'éligibilité aux bourses de l'enseignement.

projection dans les études supérieures. Or, le programme DISPO a intégré cette année beaucoup de lycées de type rural en seconde et première. Il est donc probable que cela ait un impact sur ce résultat, dans la mesure où les élèves du programme ne savent pas en seconde ce qu'ils feront après le baccalauréat, notamment pour ceux qui habitent des territoires ruraux. Ces résultats peuvent ainsi signifier que l'élève issu de la *ségrégation territoriale* qui n'a pas d'*ambition* ou de *projet* au début du programme finit par se projeter réellement dans les études supérieures au terme du programme.

Toutefois, les effets *très positifs* du programme sur l'élève issu de la *ségrégation territoriale* doivent être remis en relation avec les caractéristiques de ce type d'élève que nous avons décrites, notamment au regard du niveau d'études des parents. Autrement dit, le degré d'efficacité du programme DISPO dépend en partie des prédispositions familiales des élèves

Il faut rappeler qu'une typologie produit une projection schématisée de la réalité des élèves DISPO. Ce qui permet de faire apparaître cette forme de traitement des données est l'existence ou non de corrélations multiples entre différentes variables, chacune étant considérée par rapport à l'ensemble des autres variables. Une typologie permet de répondre en partie à la question suivante : existe-t-il des dimensions structurantes au sein de la population étudiée ?

La réponse est affirmative pour les élèves bénéficiaires du programme DISPO. Des différences apparaissent au sein des publics bénéficiaires qui se traduisent par des formes d'inégalités complexes et structurantes. L'origine, le fait *d'habiter quelque part*, le niveau d'études des parents, leurs professions se combinent de manières différentes pour des élèves de niveau économique relativement similaires, au moins du point de vue des critères que mettent en œuvre les politiques publiques éducatives (le critère du *boursier*). Cela ne signifie pas que le statut de *boursier* ne signifie rien. Il permet de mettre à jour une diversité de situations que l'on peut qualifier à juste titre de *défavorisées*. Ce qu'apporte l'étude, c'est une manière de rendre compte de la diversité de la *défaveur* et des effets différenciés d'un programme *d'égalité des chances* sur les catégories, elles-mêmes différenciées, de la *défaveur*.

Les très bons résultats globaux du programme DISPO par rapport à ses objectifs, comme nous l'avons vu (cf. chapitre 4) ne se distribuent pas de la même manière si l'on a affaire à des élèves issus de la *ségrégation urbaine* ou *territoriale*. Si tous les élèves DISPO bénéficient des apports d'un dispositif identique, ils n'en bénéficient pas avec la même efficacité. Cela ne remet pourtant pas en cause l'efficacité du programme. En revanche, les résultats, les orientations post-Bac sont sensiblement différentes en fonction de ces deux

profils. Ce travail apporte donc une contribution à la mise en évidence d'inégalités structurelles qui se combinent à des phénomènes discriminatoires dans une population pourtant censée être homogène.

Conclusion

Au terme de cette étude qu'est-ce que « révéler et accompagner les ambitions veut dire » ?

1/ Bilan général

Le premier constat qui s'impose, c'est que le programme mis en œuvre corrige les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Les résultats obtenus par les élèves DISPO, de milieux défavorisés, apparaissent remarquables. Leurs résultats au Baccalauréat, leurs accès aux filières sélectives et la poursuite d'études longues à l'Université montrent que les objectifs du programme sont atteints.

La réussite au baccalauréat des élèves du programme est assurée dans les meilleures conditions possibles : l'obtention de mentions pour 68,3 % des élèves en atteste. Par rapport à ce profil d'élève, l'insertion dans les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur (22% en CPGE, 6,6% en IEP) est également remarquable. Les entretiens montrent que les ambitions des élèves et leurs représentations se modifient dans une plus ou moins grande amplitude, mais que les intentions se traduisent dans leurs parcours post-Bac.

Le programme accompagne la construction et la réalisation des projets des élèves dans la mesure où il s'adresse à un public motivé, mais qui ne dispose pas dans l'univers familial, territorial, social, culturel, des incitations qui permettent de légitimer leurs ambitions. De ce point de vue, l'on peut considérer que le programme contribue à ré-enchanter l'Institution scolaire auprès d'élèves qui, sans être dans un rapport particulièrement problématique à l'école, seraient plus enclins que d'autres à s'autocensurer.

Pour ces élèves qui, sans être en échec scolaire, manquent d'ambition ou ne parviennent pas à les exprimer, le programme participe à la révélation des ambitions et à la construction d'un projet d'orientation ambitieux. DISPO contribue donc à re-légitimer le rôle de l'école dans sa dimension méritocratique.

Dans une certaine mesure, on pourrait dire que le programme DISPO agit comme un acteur de la remobilisation de la figure mythique du *hussard noir de la République*. Dans un contexte de massification certaine et de démocratisation très relative de l'enseignement, la mise en œuvre d'un programme de ce type peut en effet être considérée comme la transposition, au lycée, du rôle sacralisé de *l'Instituteur*. Dans le *récit* national de l'Ecole de la République, *l'instituteur* est celui qui a la *mission* de détecter et d'accompagner les fils

(davantage que les filles d'ailleurs) du *peuple* (au départ essentiellement des paysans) qui par leurs mérites intellectuels pourront changer de condition, ne plus être ainsi soumis aux déterminismes de la naissance.

Le programme en remobilisant ce *récit* sur l'école permet aux enseignants impliqués une réalisation en acte et une incarnation, à travers des parcours d'élèves, de l'idéal républicain, qui est constitutif de leurs représentations du métier. Il y a, pour nombre de ces enseignants, davantage de mérite à faire réussir des élèves dont les trajectoires de réussite scolaire sont plus incertaines, que d'autres élèves, pour qui l'école est un élément parmi d'autres de la réussite.

Le programme corrige certaines inégalités entre élèves dans l'accès à l'enseignement supérieur mais ne fait pas disparaître les inégalités qui restent structurelles, et les discriminations qui y sont associées. Les apports de la typologie des élèves bénéficiaires font ainsi apparaître que le programme DISPO améliore l'égalité des chances pour tous, mais qu'il ne parvient pas à faire disparaître des différences liées aux effets des inégalités structurantes de la société française qui produisent *l'inégalité des chances*, en particulier face à l'École.

Bien que les élèves semblent proches sur le plan socio-économique, l'étude fait apparaître qu'être un élève *défavorisé*, c'est avoir une origine, c'est aussi habiter *quelque part* et pas n'importe où (en ZUS ou en ville, en ville ou en milieu rural), avoir des parents peu ou pas diplômés, plus ou moins bien insérés économiquement. L'imbrication de ces différences, *socialement situées et construites*, produit des inégalités (« je ne vais pas en filière générale car ce n'est pas fait pour moi » ; « je ne poursuis pas d'études à Toulouse, car j'habite loin, je choisis une filière courte dans la ville d'à côté ») qui sont structurantes, c'est-à-dire *qui se naturalisent peu à peu* (« parce que j'habite loin il est *normal, logique, évident* que je choisisse une filière courte dans la ville la plus proche »). C'est dans ce mouvement que les *inégalités naturalisées* deviennent des discriminations qui se manifestent dans la réussite différenciée des élèves qui est observée au Chapitre 5.

La réussite remarquable du programme ne doit donc pas faire oublier la modestie de sa contribution dans la transformation des inégalités structurelles que coproduisent le système éducatif et la société française en matière *d'inégalité des chances*. Au-delà des objectifs premiers du programme, cette expérience permet également de formuler un certain nombre de remarques et de pistes de réflexion.

2/ Eléments de mise en perspective

La logique de projet

En mobilisant des équipes constituées de disciplines différentes, auxquelles sont associés ponctuellement des étudiants, l'expérience d'un tel dispositif interroge les manières d'être à l'Ecole. A partir du moment où certains élèves s'inscrivent durablement dans le programme parce que « ça ne ressemble pas à ce qu'on fait en cours », l'expérience souligne tout l'intérêt qu'il peut y avoir à développer des espaces pédagogiques où le rapport au savoir et le rapport enseignant/élève se construisent sur une logique de projet.

De telles expérimentations sont cependant fragiles mais elles permettent, quand un petit nombre d'acteurs est prêt à jouer le jeu, un volontarisme qui peut bénéficier à l'ensemble de l'établissement. Les conditions d'efficacité de cette action supposent qu'une réflexion préalable puisse être menée pour en fixer les modalités et pour intégrer continuellement des aménagements nécessaires. Le GRF et plus largement la mobilisation de l'ensemble des enseignants référents montre que - *dans ces conditions* - cela fonctionne. Si les résultats sont positifs, c'est qu'un minimum de conditions nécessaires à la réussite ont été intégrées dans l'élaboration du partenariat : s'appuyer sur l'expérience et le professionnalisme des enseignants, s'appuyer sur l'implication des chefs d'établissements et des administrations, s'appuyer sur l'implication d'un établissement de l'enseignement supérieur et enfin bénéficier d'un espace de réflexion collective qui permet de construire, piloter, coordonner, adapter un tel programme. Le GRF a aussi constitué cet espace. Au terme de ces trois années se pose la question des modalités de pérennisation de cette forme de fonctionnement.

Ces modes de travail modifient aussi en partie la place des enseignants dans leurs établissements et la nature des relations qu'ils peuvent entretenir avec leur hiérarchie. Ce type de relation, plus partenariale, semble valoriser dans le cas du DISPO, le rôle des enseignants. Cependant cette mobilisation des acteurs ne peut se faire uniquement et durablement sur la base de leur *bonne volonté*. Elle gagnerait à être organisée et reconnue par l'Institution, au-delà des seules gratifications matérielles et symboliques, comme l'une des modalités à part entière de l'exercice du métier d'enseignant.

Décloisonner les différents niveaux de l'enseignement

Le présent rapport apporte des éléments de réflexion au sujet de l'articulation entre enseignement secondaire et supérieur : la structuration actuelle du système éducatif fait

coexister des univers cloisonnés, ce qui crée des inégalités sociales et territoriales, notamment pour ceux qui sont les plus démunis socio-culturellement.

L'expérience du programme montre que les établissements d'enseignement supérieur peuvent développer des implications avec les lycées au-delà des salons d'informations (INFOSUP, etc.), dans le cadre de partenariats qui permettent de nouer ou d'entretenir, dans la durée, de véritables échanges. Ceux-ci permettent d'infléchir les représentations que les élèves mais aussi leurs enseignants ont de l'enseignement supérieur et réciproquement. On peut penser que cette articulation pourrait davantage être mise en œuvre à tous les niveaux de l'enseignement : entre le primaire et le collège, entre le collège et le lycée, entre le lycée et l'université. Concevoir les niveaux de classe comme des passerelles vers le niveau supérieur a des conséquences en termes d'information et de socialisation des élèves et cela produit également des effets individuels et collectifs.

Les effets de l'évaluation et les politiques publiques

L'action publique, parce qu'elle engage des ressources publiques de plus en plus rares, se doit de rendre des comptes et de mettre en place des procédures d'évaluation les plus pertinentes possibles. A ce titre, la méthode d'évaluation du programme DISPO, qui associe une approche qualitative, quantitative et un traitement complexe des données, apporte des éléments d'information et de réflexion sur l'usage et les effets des catégories et des modes d'intervention de ces politiques.

Les politiques publiques, et notamment celles que l'on nomme au sens large les politiques de la ville, essaient d'intervenir sur la réalité en définissant des priorités qui concernent des populations spécifiquement identifiées. La question de la catégorisation est donc au principe de l'action publique (et de la science d'ailleurs). Comment dès lors définir un public *prioritaire* pour mettre en œuvre une politique éducative qui rende plus effective *l'égalité des chances* ?

Nous avons vu que les pouvoirs publics ont décidé d'agir sur les élèves de *milieux défavorisés* en mobilisant la catégorie du *boursier* (comme définition du plus petit dénominateur commun de la *défaveur* depuis 2006). Malgré les limites de cette catégorie administrativo-politique, être *boursier* cela signifie quelque chose. Mais cela ne veut pas dire pour autant que la catégorie soit homogène. La signification ne sera pas la même selon que l'on habite en Zone Urbaine Sensible ou en milieu rural, que l'on soit d'origine étrangère ou pas, que ses parents soient plus ou moins dotés en capital scolaire, ou soient séparés, etc. Autrement dit, la *défaveur* est multidimensionnelle et ne saurait se définir sur la base d'un

seul critère. L'évaluation du programme amène donc à s'interroger sur la définition de la *défaveur* et la manière dont les politiques publiques s'en saisissent, ce qui n'est pas rien si l'on veut essayer de rendre compte pertinemment des actions entreprises.

L'enjeu et les conséquences sont de taille. Etre *boursier* ou pas, intègre ou exclus d'une catégorie, et les modalités d'inclusion ou d'exclusion passent par l'application de seuils et de leurs effets. En conséquence, si l'on applique *également* un seul critère, le risque est grand de produire une situation *inéquitable*.

Un autre point mérite d'être soulevé à propos des modalités d'intervention de l'action publique. La détermination d'un objectif prioritaire global peut se révéler en situation d'application contextualisée paradoxale. En matière d'éducation, la réalisation d'un objectif d'égalité des chances entre filles et garçons est prioritaire. A ce titre, le programme DISPO obtient des résultats remarquables, puisqu'une large majorité de filles sont concernées par les actions. Pourtant, nous avons vu que ces résultats sont en partie liés à la perception *genrée* que les élèves *ciblés* ont du programme comme étant *féminin*. La problématique de l'identification d'une école comme Sciences Po Toulouse (en termes de *sciences molles* et donc *féminines*) n'est pas la même que celle de la plupart des écoles d'ingénieurs qui interviennent sur l'Académie (en termes de *sciences dures* et donc *masculines*). Quitte à être moins bien évalué, les acteurs du programme DISPO ne doivent-ils pas se poser la question de la *masculinisation* du public ?

Enfin, l'on notera que les politiques de la ville ou d'éducation prioritaire interviennent en termes de *territoires*, que ce soient à travers les ZUS ou les RAR. Cette manière d'agir repose bien entendu sur le constat que certaines difficultés se cumulent sur des territoires déterminés ou, si l'on préfère, sur le constat d'une ségrégation territoriale à l'œuvre dans la société française depuis de nombreuses années et qui nécessite des actions spécifiques. Ce que pointe l'évaluation du programme DISPO est que cette politique de *zonage* de l'action publique peut avoir des effets contre-productifs de stigmatisation (des élèves d'origines d'Afrique du Nord boursiers qui participent au programme ne bénéficient pas de la même manière des actions s'ils habitent en ZUS ou pas). Des familles dont la situation est identique d'un point de vue socio-économique peuvent avoir des stratégies de *fuite* des zones d'intervention de la politique de la ville afin de ne pas être stigmatisés davantage. Cette information interroge bien entendu sur les modalités d'intervention de l'action publique mais, plus spécifiquement, si les politiques publiques font du lieu d'habitation le seul critère de définition des publics concernés, alors risquent-elles d'exclure des élèves qui sont pourtant

concernés, et pour qui l'efficacité des actions qui peuvent être mises en œuvre se révèlent être pourtant la meilleure.

Au final, le programme DISPO corrige des inégalités par rapport à des publics spécifiques, mais il ne touche qu'une partie de ces publics et ne transforme pas les inégalités structurelles. Cela pose donc la question de l'amplitude d'un tel programme : doit-on se contenter d'essayer d'agir sur les publics les plus fragiles ou les plus défavorisés ? Au terme de cette évaluation, on peut penser qu'un tel programme peut permettre, à son échelle, de nourrir une réflexion plus large sur le système éducatif par rapport à ceux qui ont le plus de difficultés.

Nous arrivons là aux vertus et aux grandes limites que peuvent apporter les sciences sociales qui ont nourri l'évaluation du programme DISPO et l'activité du GRF : « Porter à la conscience des mécanismes qui rendent la vie douloureuse, voire invivable, ce n'est pas les neutraliser ; porter au jour les contradictions, ce n'est pas les résoudre. Mais pour si sceptique que l'on puisse être sur l'efficacité sociale du message sociologique, on ne peut tenir pour nul l'effet qu'il peut exercer en permettant à ceux qui souffrent de découvrir la possibilité d'imputer leur souffrance à des causes sociales et de se sentir disculpés ; et en faisant connaître largement l'origine sociale, collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes, y compris les plus intimes et les plus secrètes. Constat qui malgré les apparences n'a rien de désespérant : ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir le défaire». ¹⁶⁴

Non seulement, l'expérience du programme DISPO n'est pas désespérante, mais elle est encourageante, malgré toutes ses limites. Elle invite à agir encore plus intensément et à réfléchir peut être autrement sur la manière de *faire société*.

En effet, une façon de rendre compte de la nature du lien social que tisse une société donnée entre ses membres ne peut-elle pas être évaluée à travers le sort qu'elle réserve aux plus fragiles, à la manière dont elle prend en compte les différences, et comment elle considère et réagit aux situations de *défaveurs*, quelles qu'en puissent être les raisons?

164. Bourdieu (P.), « Post-scriptum », dans *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993, p.1453-1454.

Annexes

Table des encadrés	144
Table des tableaux et graphiques	145
Tableaux et graphiques des tris à plats.....	146
Tableaux des chapitres 4 et 5	172
Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 17 janvier 2005.....	186
Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 2 février 2010.	189
Convention du dispositif IEP-Lycée cibles entre Sciences Po Toulouse et 6 lycées de l'académie de Toulouse (2006-2009).....	195
Convention du programme DISPO entre Sciences Po Toulouse et 16 lycées de l'académie de Toulouse (2009-2012)	198
Questionnaire élèves	204

Table des encadrés

Encadré n°1 : Les tuteurs de l'IEP	21
Encadré n°2 : La philosophie du programme DISPO	35
Encadré n°3 : Article 3 de l'annexe de la convention DISPO signée par les lycées en 2010..	38
Encadré n° 4 : L'absence de mobilisation des collègues	40
Encadré n° 5 : L'absence de soutien de l'administration	41
Portrait 1 : Trouver sa place dans l'institution	46
Portrait 2 : Le contre-don de l'Ecole	50
Encadré n°6 : Les enseignants et la discrimination positive : des critiques ambivalentes de la méritocratie républicaine.....	56
Encadré n°7 : La différence entre « élève cible théorique » et la réalité des inégalités socio- scolaires	58
Encadré n°8 : Expériences de recrutement d'élèves dans le programme.....	60
Encadré n°9 : Convaincre les élèves	62
Encadré n°10 : Être choisi.....	64
Encadré n°11 : « Pourquoi moi et pas un autre ? »	66
Encadré n°12 : Les résistances à l'instrumentalisation	66
Encadré n°13 : La distance avec la sphère familiale.....	68
Encadré n°14 : Pourquoi eux et pas moi ?	70
Encadré n°15 : Stratégies et justifications de l'entrée dans le programme	75
Encadré n°16 : Le déclassement social	84
Encadré n°17 : Ambition et confiance en soi.....	94
Encadré n°18 La situation socio-économique du Carmausin.....	101
Encadré n°19 : Travailler autrement/Sortir du cadre scolaire	105

Table des tableaux et graphiques

Carte n°1 : Localisation des lycées du programme DISPO	78
Graphique n°1 : Types de quartiers de résidence	79
Tableau n°1 : Groupe socio-professionnel de la mère	81
Tableau n°2 : Groupe socio-professionnel du père	81
Graphique n°2 : Niveau de diplôme des pères	82
Graphique n°3 : Niveau de diplôme des mères	83
Tableau n°3 : Niveau de diplôme des pères et mères d'élèves DISPO.....	86
Graphique n°4 : La sur-représentation des filles dans le programme	86
Tableau n°4 : Répartition par genre et par série des élèves DISPO	87
Tableau n°5 : Lieu de naissance et nationalité du père	89
Tableau n°6 : Lieu de naissance et nationalité de la mère	89
Graphique n°8 : Souhait d'orientation maximum des élèves de Terminale DISPO	93
Graphique n°6 : Mentions au baccalauréat des élèves DISPO.....	96
Graphique n°7 : orientation post-bac des élèves DISPO.....	97
Tableau n°7 : Les élèves issus de la ségrégation urbaine.....	128
Tableau n°8 : Les élèves issus de la ségrégation territoriale.....	132

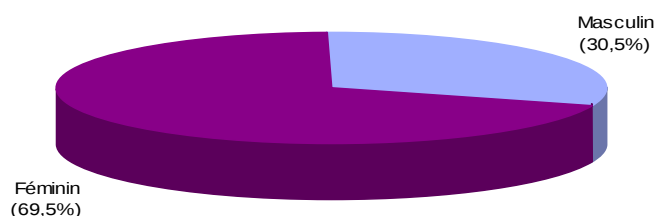
Tableaux et graphiques des tris à plats

Tris à plats sur l'ensemble de l'effectif

Tableau n°01 : Sexe

	Effectifs	%
Masculin	87	30,5%
Féminin	198	69,5%
Total	285	100,0%

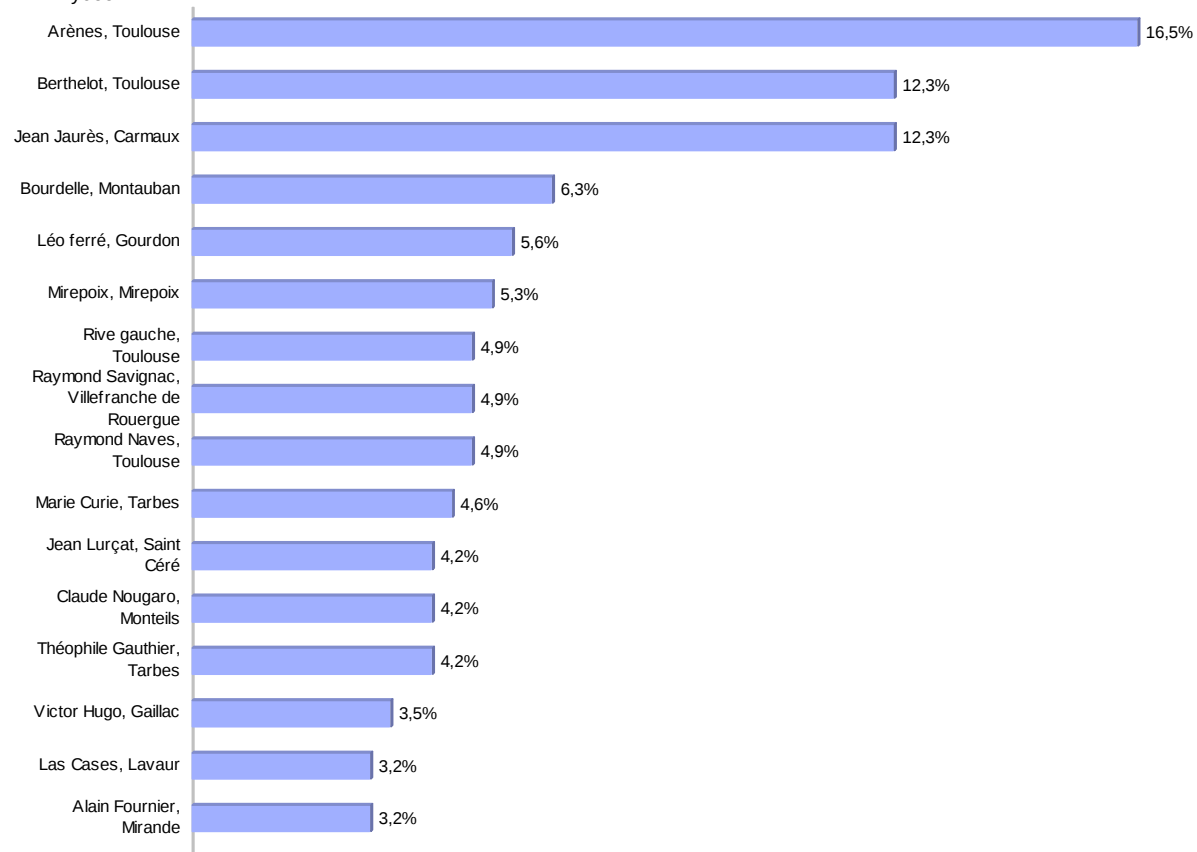
1R1. Sexe



2R1. Lycée

	Effectifs	%
Berthelot, Toulouse	35	12,3%
Arènes, Toulouse	47	16,5%
Bourdelle, Montauban	18	6,3%
Jean Jaurès, Carmaux	35	12,3%
Mirepoix, Mirepoix	15	5,3%
Rive gauche, Toulouse	14	4,9%
Las Cases, Lavaur	9	3,2%
Alain Fournier, Mirande	9	3,2%
Jean Lurçat, Saint Céré	12	4,2%
Marie Curie, Tarbes	13	4,6%
Léo ferré, Gourdon	16	5,6%
Victor Hugo, Gaillac	10	3,5%
Raymond Savignac, Villefranche de Rouergue	14	4,9%
Claude Nougaro, Monteils	12	4,2%
Raymond Naves, Toulouse	14	4,9%
Théophile Gauthier, Tarbes	12	4,2%
Total	285	100,0%

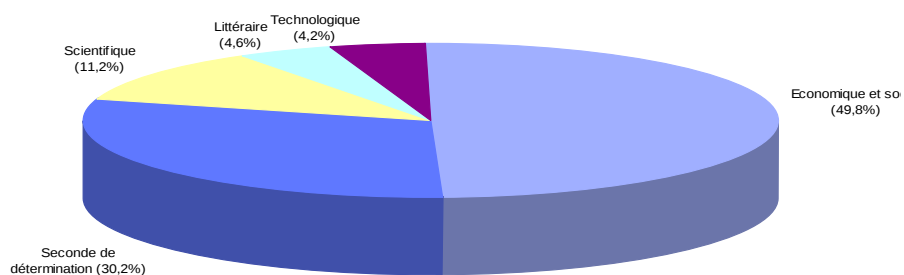
2R1. Lycée



4R1. Série Bac

	Effectifs	%
Economique et social	142	49,8%
Technologique	12	4,2%
Scientifique	32	11,2%
Littéraire	13	4,6%
Seconde de détermination	86	30,2%
Total	285	100,0%

4R1. Série Bac



6R1. Type de quartier

	Effectifs	%
Non réponse	34	11,9%
Quartiers périphériques	59	20,7%
Centre ville	47	16,5%
ZUS	50	17,5%
Péri-urbain	20	7,0%
Rural	75	26,3%
Total	285	100,0%

6R1. Type de quartier

	Effectifs	%
Quartiers périphériques	59	23,5%
Centre ville	47	18,7%
ZUS	50	19,9%
Péri-urbain	20	8,0%
Rural	75	29,9%
Total	251	100,0%

6R1. Type de quartier

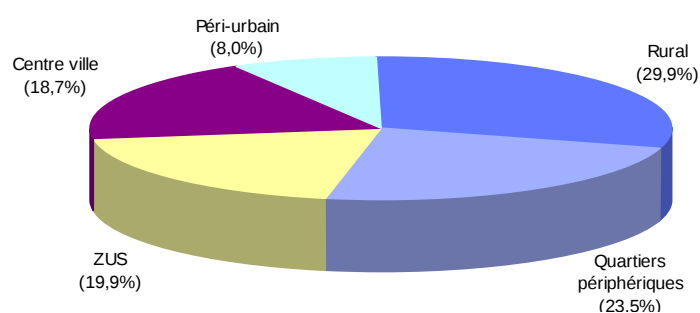
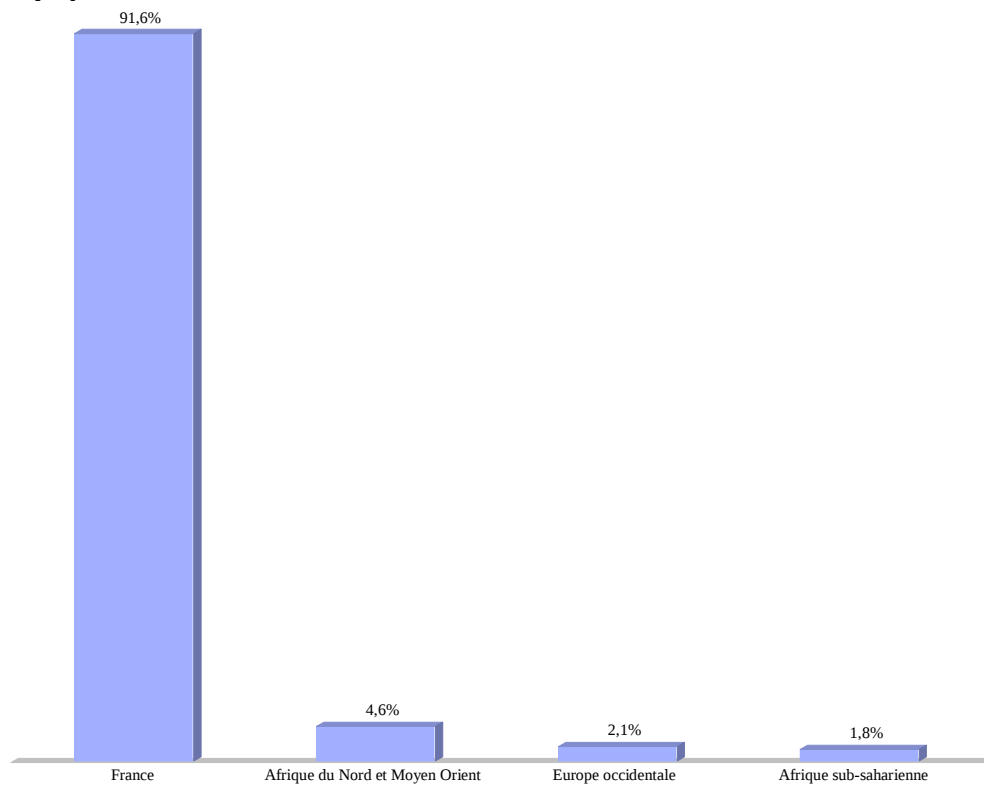


Tableau n°02 : Nationalité des élèves DISPO

	Effectifs	%
France	261	91,6%
Europe	6	2,1%
Afrique du Nord et Moyen Orient	13	4,6%
Afrique sub-saharienne	5	1,8%
Total	285	100,0%

Graphique n°01: Nationalité des élèves DISPO



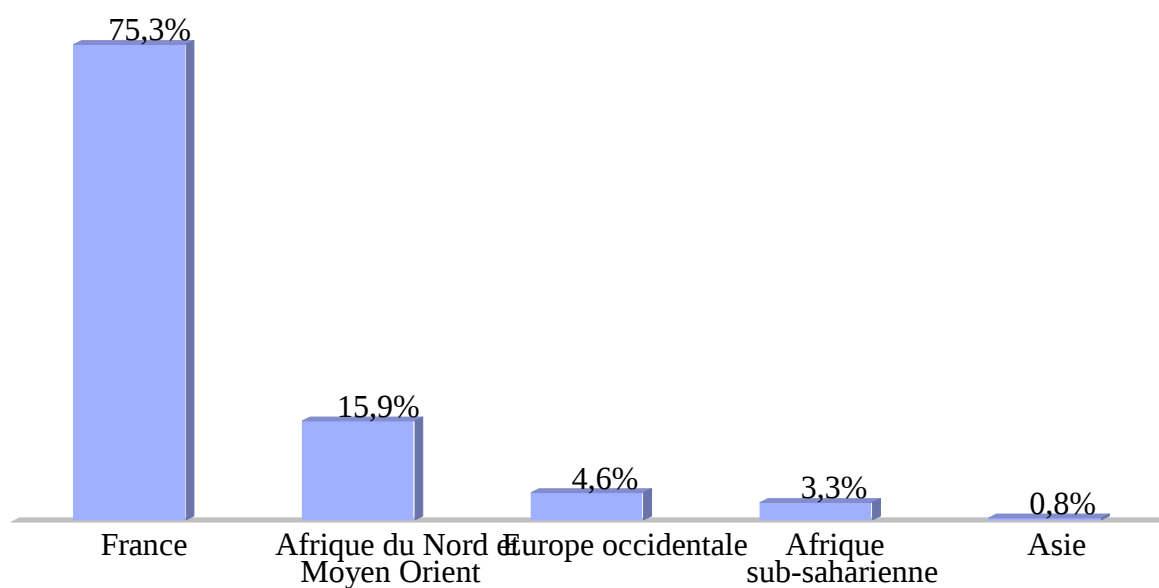
9R2. Nationalité du père

	Effectifs	%
Non réponse	46	16,1%
France	180	63,2%
Afrique du Nord et Moyen Orient	38	13,3%
Europe occidentale	11	3,9%
Afrique sub-saharienne	8	2,8%
Asie	2	0,7%
Total	285	100,0%

Tableau n°03 : Nationalité du père

	Effectifs	%
France	180	75,3%
Afrique du Nord et Moyen Orient	38	15,9%
Europe occidentale	11	4,6%
Afrique sub-saharienne	8	3,3%
Asie	2	0,8%
Total	239	100,0%

Graphique n°02 : Nationalité du père



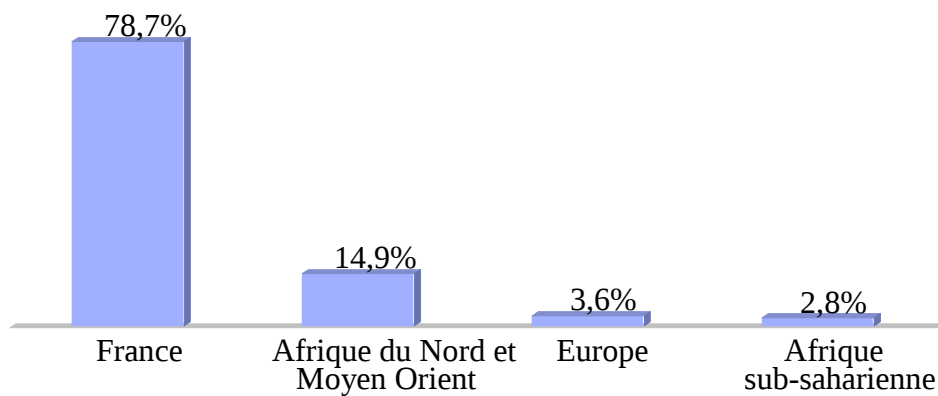
10R2. Nationalité de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	36	12,6%
France	196	68,8%
Afrique du Nord et Moyen Orient	37	13,0%
Europe	9	3,2%
Afrique sub-saharienne	7	2,5%
Total	285	100,0%

Tableau n°04 : Nationalité de la mère

	Effectifs	%
France	196	78,7%
Afrique du Nord et Moyen Orient	37	14,9%
Europe	9	3,6%
Afrique sub-saharienne	7	2,8%
Total	249	100,0%

Graphique n°03 : Nationalité de la mère

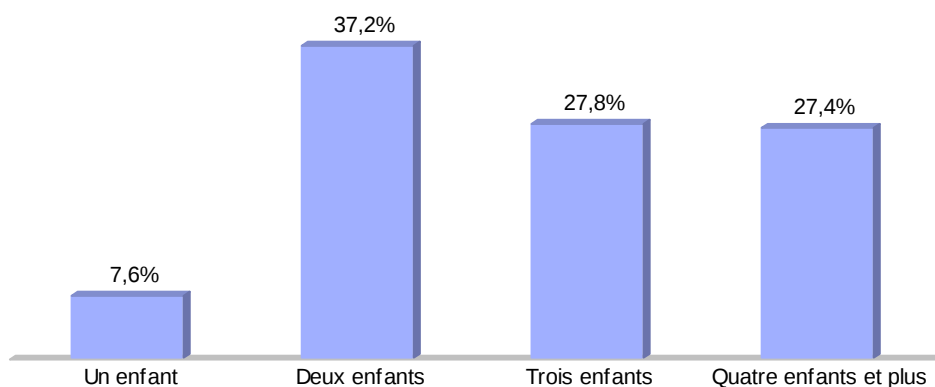


	Effectifs	%
Non réponse	 62	21,8%
Deux enfants	 83	29,1%
Trois enfants	 62	21,8%
Quatre enfants et plus	 61	21,4%
Un enfant	 17	6,0%
Total	285	100,0%

11R3. Fratrie

	Effectifs	%
Deux enfants	 83	37,2%
Trois enfants	 62	27,8%
Quatre enfants et plus	 61	27,4%
Un enfant	 17	7,6%
Total	223	100,0%

11R3. Fratrie (Recodage) (Recodage)



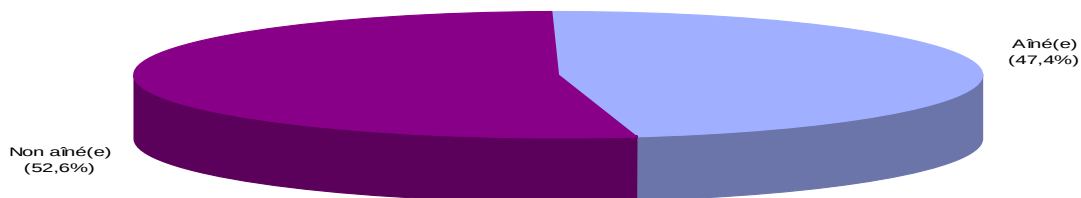
12R2. Place dans la fratrie

	Effectifs	%
Non réponse	 188	66,0%
Aîné(e)	 46	16,1%
Non aîné(e)	 51	17,9%
Total	285	100,0%

12R2. Place dans la fratrie

	Effectifs	%
Aîné(e)	 46	47,4%
Non aîné(e)	 51	52,6%
Total	97	100,0%

12R2. Place dans la fratrie (Recodage)



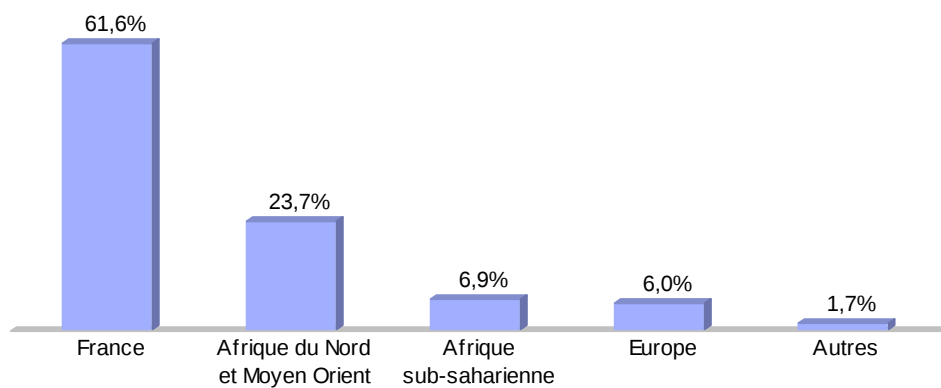
13R2. Lieu de naissance du père

	Effectifs	%
Non réponse	53	18,6%
Afrique du Nord et Moyen Orient	55	19,3%
France	143	50,2%
Afrique sub-saharienne	16	5,6%
Europe	14	4,9%
Autres	4	1,4%
Total	285	100,0%

13R2. Lieu de naissance du père

	Effectifs	%
Afrique du Nord et Moyen Orient	55	23,7%
France	143	61,6%
Afrique sub-saharienne	16	6,9%
Europe	14	6,0%
Autres	4	1,7%
Total	232	100,0%

13R2. Lieu de naissance du père (Recodage)



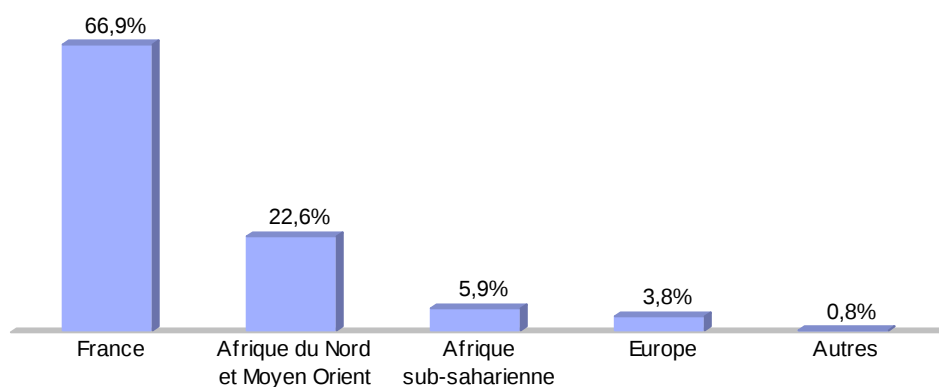
14R2. Lieu de naissance de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	46	16,1%
Afrique sub-saharienne	14	4,9%
France	160	56,1%
Afrique du Nord et Moyen Orient	54	18,9%
Europe	9	3,2%
Autres	2	0,7%
Total	285	100,0%

14R2. Lieu de naissance de la mère

	Effectifs	%
Afrique sub-saharienne	14	5,9%
France	160	66,9%
Afrique du Nord et Moyen Orient	54	22,6%
Europe	9	3,8%
Autres	2	0,8%
Total	239	100,0%

14R2. Lieu de naissance de la mère (Recodage)



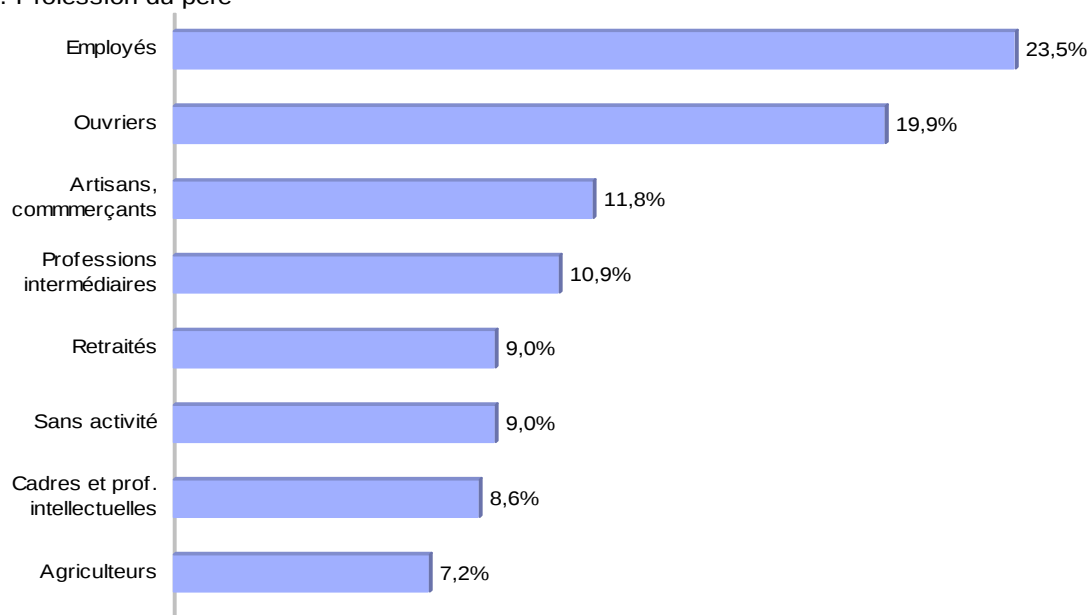
15R1. Profession du père

	Effectifs	%
Non réponse	64	22,5%
Professions intermédiaires	24	8,4%
Employés	52	18,2%
Artisans, commerçants	26	9,1%
Retraités	20	7,0%
Cadres et prof. intellectuelles	19	6,7%
Ouvriers	44	15,4%
Sans activité	20	7,0%
Agriculteurs	16	5,6%
Total	285	100,0%

15R1. Profession du père

	Effectifs	%
Professions intermédiaires	24	10,9%
Employés	52	23,5%
Artisans, commerçants	26	11,8%
Retraités	20	9,0%
Cadres et prof. intellectuelles	19	8,6%
Ouvriers	44	19,9%
Sans activité	20	9,0%
Agriculteurs	16	7,2%
Total	221	100,0%

15R1. Profession du père



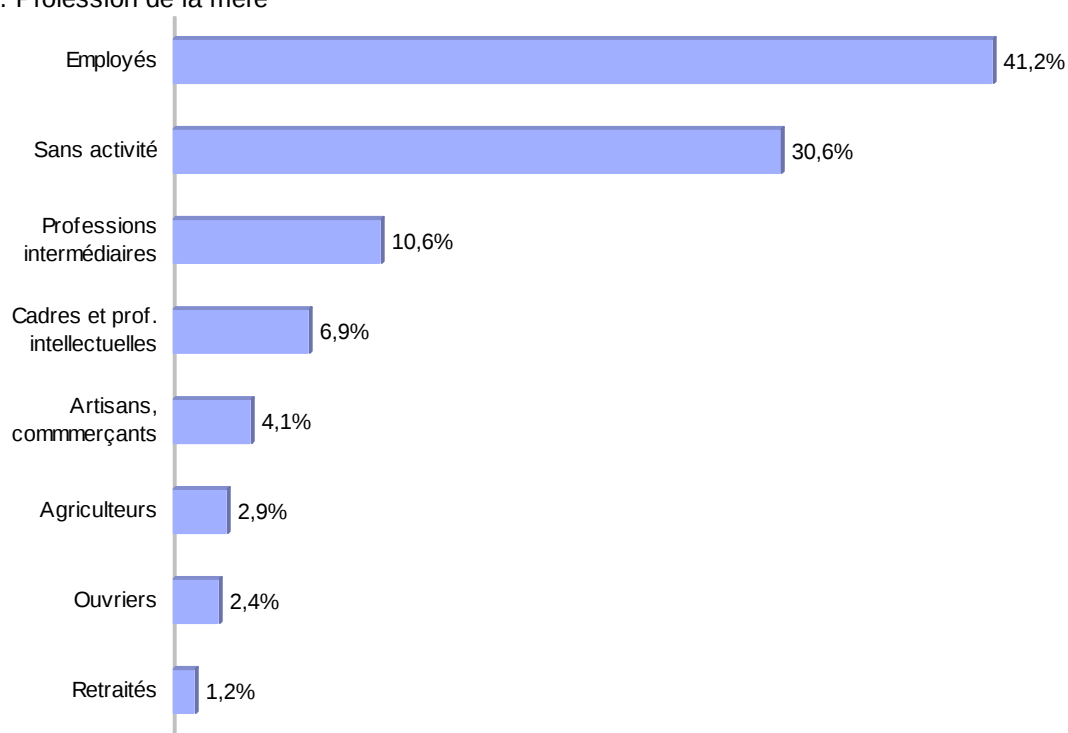
16R1. Profession de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	40	14,0%
Sans activité	75	26,3%
Professions intermédiaires	26	9,1%
Employés	101	35,4%
Cadres et prof. intellectuelles	17	6,0%
Ouvriers	6	2,1%
Retraités	3	1,1%
Agriculteurs	7	2,5%
Artisans, commerçants	10	3,5%
Total	285	100,0%

16R1. Profession de la mère

	Effectifs	%
Sans activité	75	30,6%
Professions intermédiaires	26	10,6%
Employés	101	41,2%
Cadres et prof. intellectuelles	17	6,9%
Ouvriers	6	2,4%
Retraités	3	1,2%
Agriculteurs	7	2,9%
Artisans, commerçants	10	4,1%
Total	245	100,0%

16R1. Profession de la mère



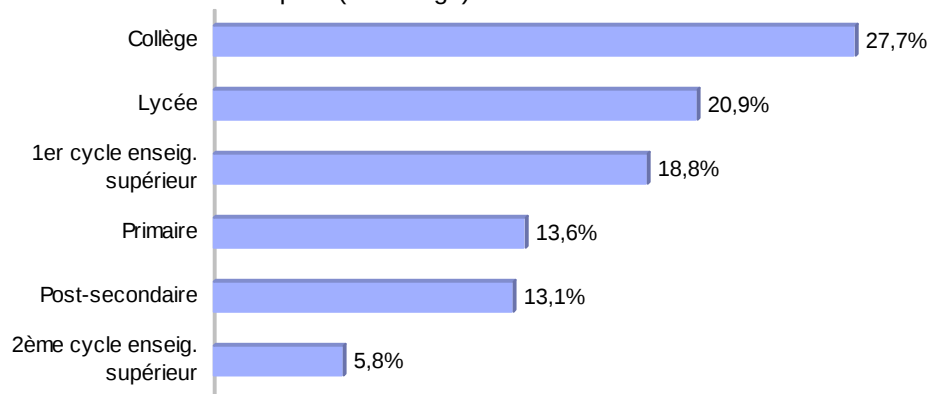
17R2. Niveau d'études du père

	Effectifs	%
Non réponse	94	33,0%
Post-secondaire	25	8,8%
1er cycle enseign. supérieur	36	12,6%
2ème cycle enseign. supérieur	11	3,9%
Lycée	40	14,0%
Collège	53	18,6%
Primaire	26	9,1%
Total	285	100,0%

17R2. Niveau d'études du père

	Effectifs	%
Post-secondaire	25	13,1%
1er cycle enseig. supérieur	36	18,8%
2ème cycle enseig. supérieur	11	5,8%
Lycée	40	20,9%
Collège	53	27,7%
Primaire	26	13,6%
Total	191	100,0%

17R2. Niveau d'études du père (Recodage)



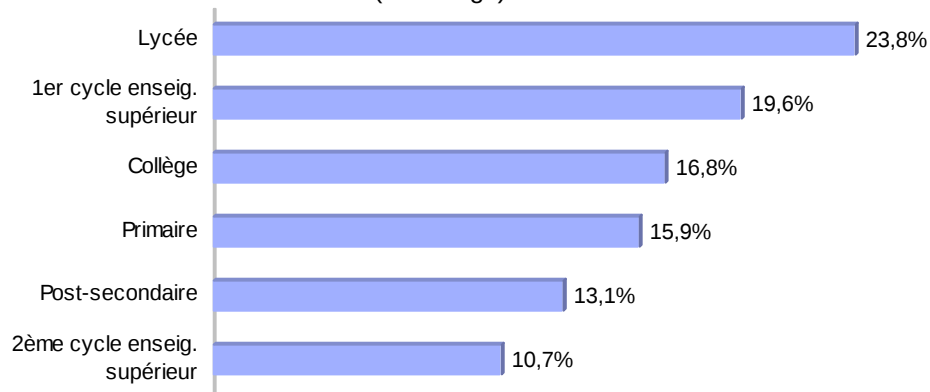
18R2. Niveau d'études de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	71	24,9%
1er cycle enseig. supérieur	42	14,7%
Post-secondaire	28	9,8%
2ème cycle enseig. supérieur	23	8,1%
Collège	36	12,6%
Lycée	51	17,9%
Primaire	34	11,9%
Total	285	100,0%

18R2. Niveau d'études de la mère

	Effectifs	%
1er cycle enseig. supérieur	42	19,6%
Post-secondaire	28	13,1%
2ème cycle enseig. supérieur	23	10,7%
Collège	36	16,8%
Lycée	51	23,8%
Primaire	34	15,9%
Total	214	100,0%

18R2. Niveau d'études de la mère (Recodage)



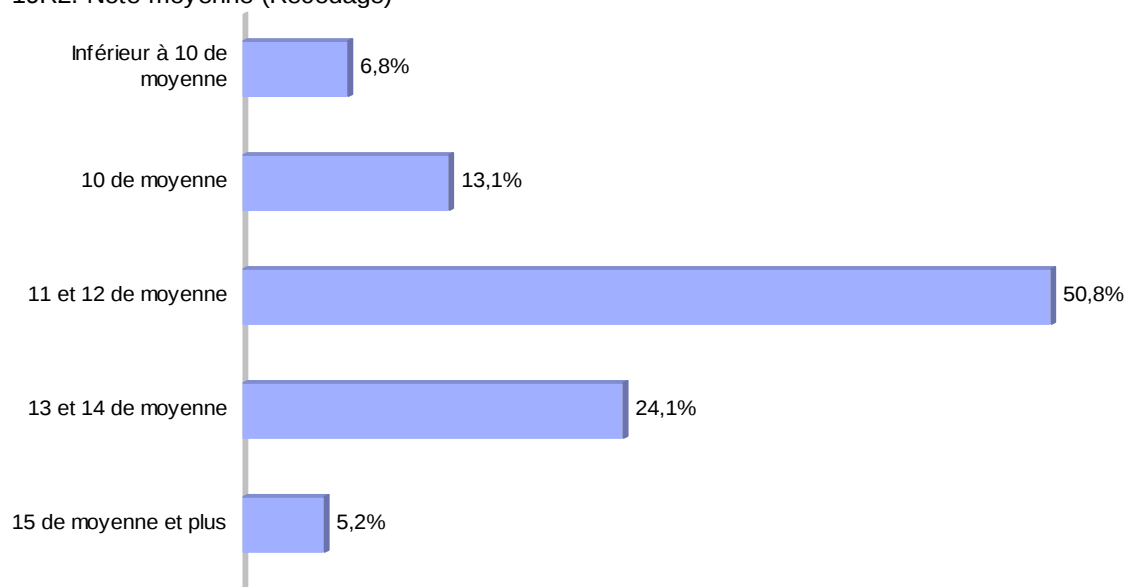
19R2. Note moyenne

	Effectifs	%
Non réponse	94	33,0%
13 et 14 de moyenne	46	16,1%
11 et 12 de moyenne	97	34,0%
15 de moyenne et plus	10	3,5%
10 de moyenne	25	8,8%
Inférieur à 10 de moyenne	13	4,6%
Total	285	100,0%

19R2. Note moyenne

	Effectifs	%
13 et 14 de moyenne	46	24,1%
11 et 12 de moyenne	97	50,8%
15 de moyenne et plus	10	5,2%
10 de moyenne	25	13,1%
Inférieur à 10 de moyenne	13	6,8%
Total	191	100,0%

19R2. Note moyenne (Recodage)



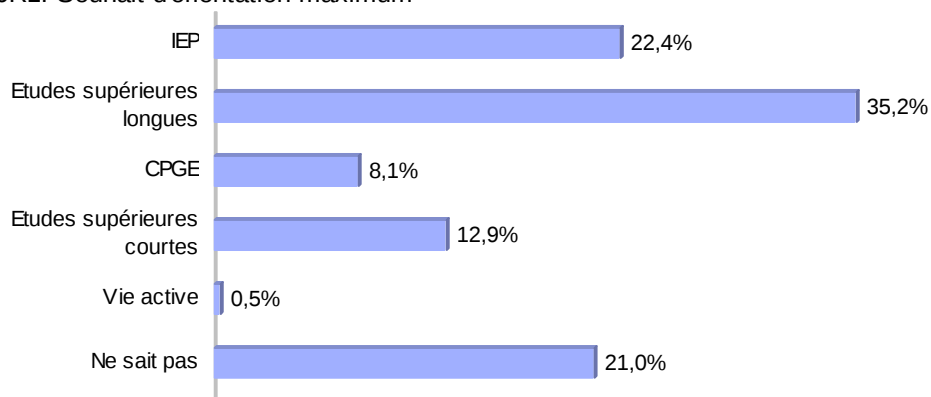
20R1. Souhait d'orientation maximum

	Effectifs	%
Non réponse	75	26,3%
IEP	47	16,5%
CPGE	17	6,0%
Etudes supérieures longues	74	26,0%
Ne sait pas	44	15,4%
Etudes supérieures courtes	27	9,5%
Vie active	1	0,4%
Total	285	100,0%

20R1. Souhait d'orientation maximum

	Effectifs	%
IEP	47	22,4%
CPGE	17	8,1%
Etudes supérieures longues	74	35,2%
Ne sait pas	44	21,0%
Etudes supérieures courtes	27	12,9%
Vie active	1	0,5%
Total	210	100,0%

20R1. Souhait d'orientation maximum



Tris à plats de l'effectif des élèves post-bac

1R1. Sexe

	Effectifs	%
Masculin	 28	27,7%
Féminin	 73	72,3%
Total	101	100,0%

2R1. Lycée

	Effectifs	%
Berthelot, Toulouse	 18	17,8%
Arènes, Toulouse	 28	27,7%
Bourdelle, Montauban	 9	8,9%
Jean Jaurès, Carmaux	 21	20,8%
Mirepoix, Mirepoix	 9	8,9%
Rive gauche, Toulouse	 6	5,9%
Raymond Naves, Toulouse	 10	9,9%
Total	101	100,0%

4R1. Série Bac

	Effectifs	%
Economique et social	 69	68,3%
Technologique	 5	5,0%
Scientifique	 20	19,8%
Littéraire	 7	6,9%
Total	101	100,0%

6R1. Type de quartier

	Effectifs	%
Non réponse	 4	4,0%
Quartiers périphériques	 43	42,6%
Centre ville	 12	11,9%
ZUS	 25	24,8%
Péri-urbain	 2	2,0%
Rural	 15	14,9%
Total	101	100,0%

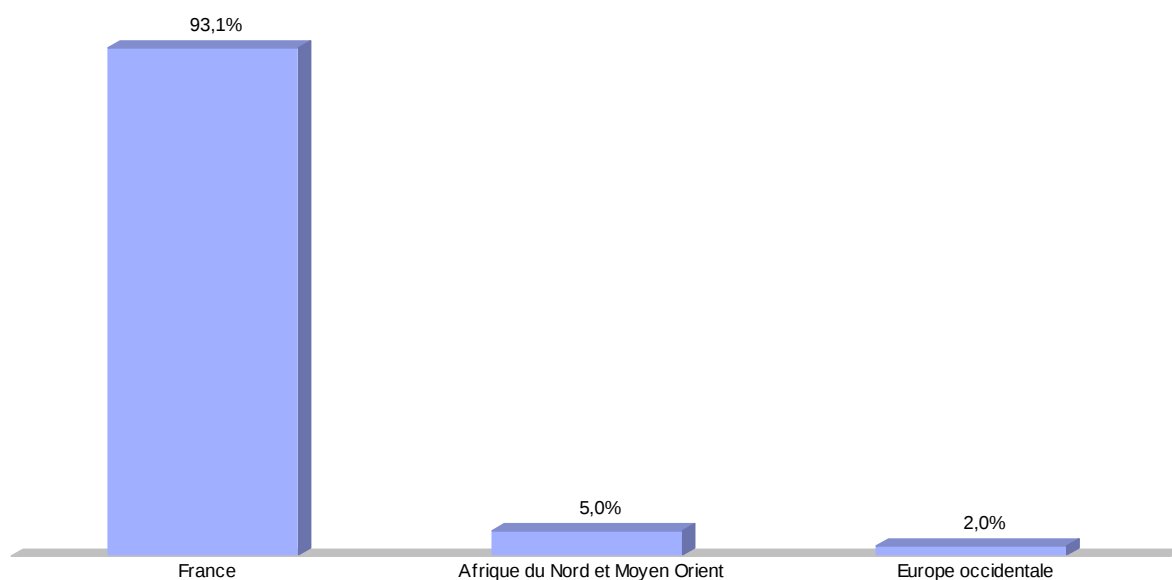
6R1. Type de quartier

	Effectifs	%
Quartiers périphériques	 43	44,3%
Centre ville	 12	12,4%
ZUS	 25	25,8%
Péri-urbain	 2	2,1%
Rural	 15	15,5%
Total	97	100,0%

8R1. Nationalité

	Effectifs	%
France	94	93,1%
Europe occidentale	2	2,0%
Afrique du Nord et Moyen Orient	5	5,0%
Total	101	100,0%

8R1. Nationalité



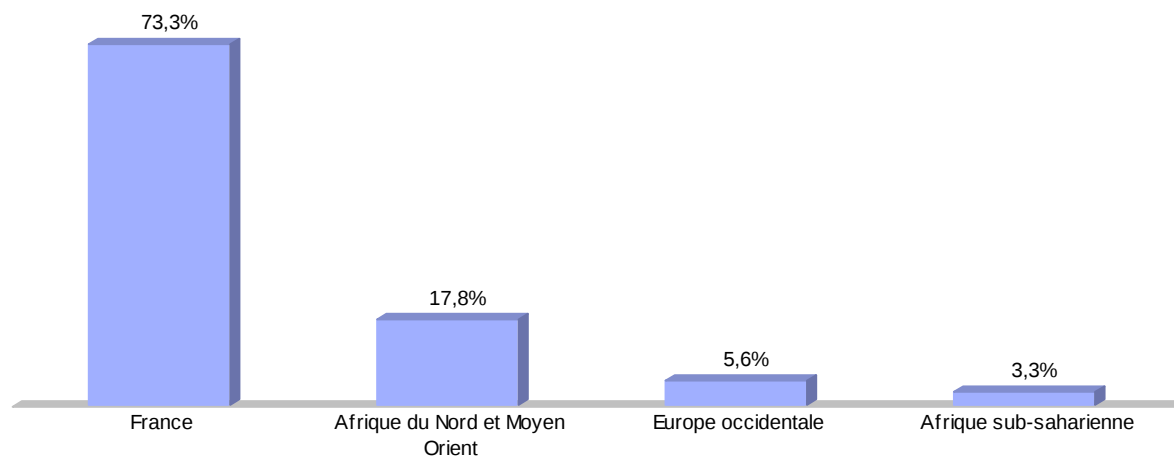
9R2. Nationalité du père

	Effectifs	%
Non réponse	11	10,9%
France	66	65,3%
Afrique du Nord et Moyen Orient	16	15,8%
Europe occidentale	5	5,0%
Afrique sub-saharienne	3	3,0%
Total	101	100,0%

9R2. Nationalité du père

	Effectifs	%
France	66	73,3%
Afrique du Nord et Moyen Orient	16	17,8%
Europe occidentale	5	5,6%
Afrique sub-saharienne	3	3,3%
Total	90	100,0%

9R2. Nationalité du père (Recodage)



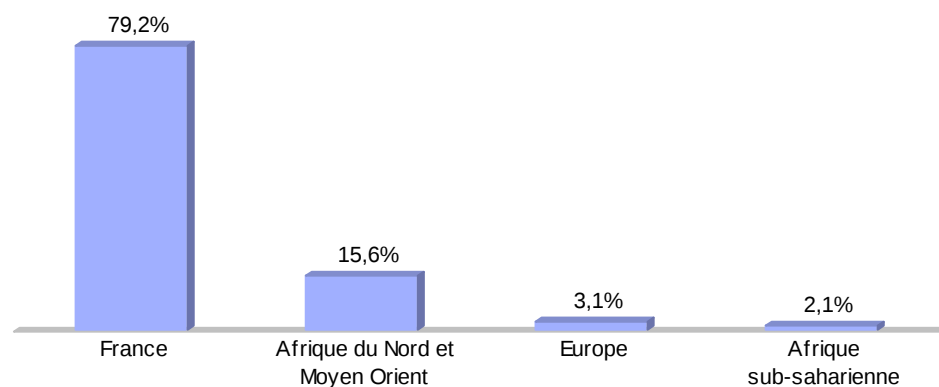
10R2. Nationalité de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	5	5,0%
France	76	75,2%
Afrique du Nord et Moyen Orient	15	14,9%
Europe	3	3,0%
Afrique sub-saharienne	2	2,0%
Total	101	100,0%

10R2. Nationalité de la mère

	Effectifs	%
France	76	79,2%
Afrique du Nord et Moyen Orient	15	15,6%
Europe	3	3,1%
Afrique sub-saharienne	2	2,1%
Total	96	100,0%

10R2. Nationalité de la mère (Recodage)



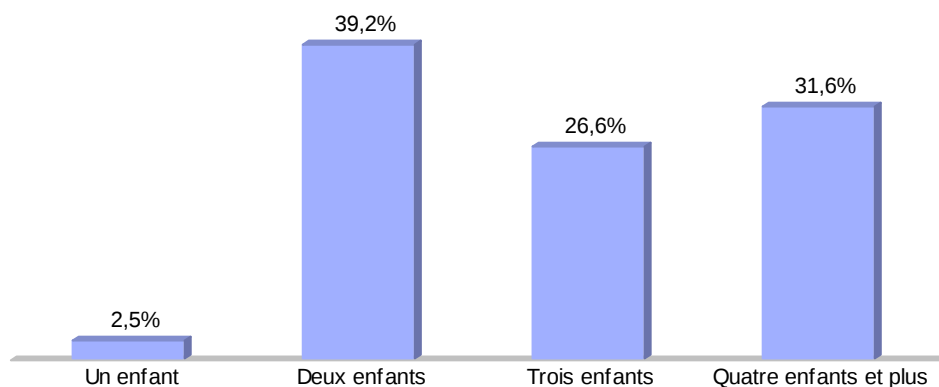
11R3. Fratrie

	Effectifs	%
Non réponse	22	21,8%
Deux enfants	31	30,7%
Trois enfants	21	20,8%
Quatre enfants et plus	25	24,8%
Un enfant	2	2,0%
Total	101	100,0%

11R3. Fratrie

	Effectifs	%
Deux enfants	31	39,2%
Trois enfants	21	26,6%
Quatre enfants et plus	25	31,6%
Un enfant	2	2,5%
Total	79	100,0%

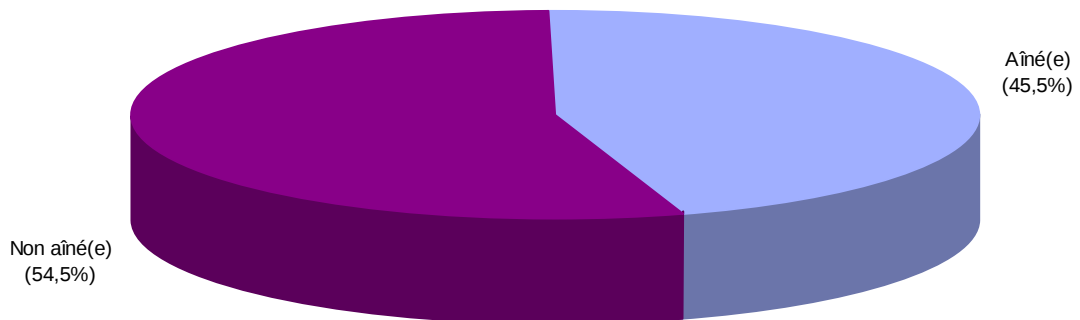
11R3. Fratrie (Recodage) (Recodage)



12R2. Place dans la fratrie

	Effectifs	%
Non réponse	90	89,1%
Aîné(e)	5	5,0%
Non aîné(e)	6	5,9%
Total	101	100,0%

12R2. Place dans la fratrie (Recodage)



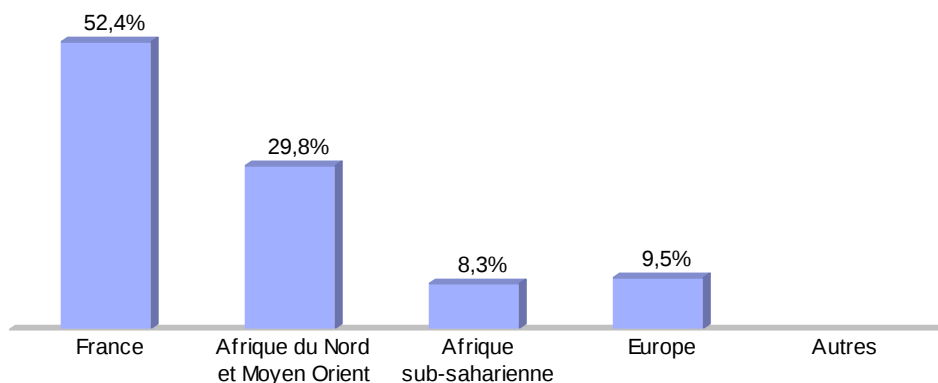
13R2. Lieu de naissance du père

	Effectifs	%
Non réponse	17	16,8%
Afrique du Nord et Moyen Orient	25	24,8%
France	44	43,6%
Afrique sub-saharienne	7	6,9%
Europe	8	7,9%
Total	101	100,0%

13R2. Lieu de naissance du père

	Effectifs	%
Afrique du Nord et Moyen Orient	25	29,8%
France	44	52,4%
Afrique sub-saharienne	7	8,3%
Europe	8	9,5%
Total	84	100,0%

13R2. Lieu de naissance du père (Recodage)



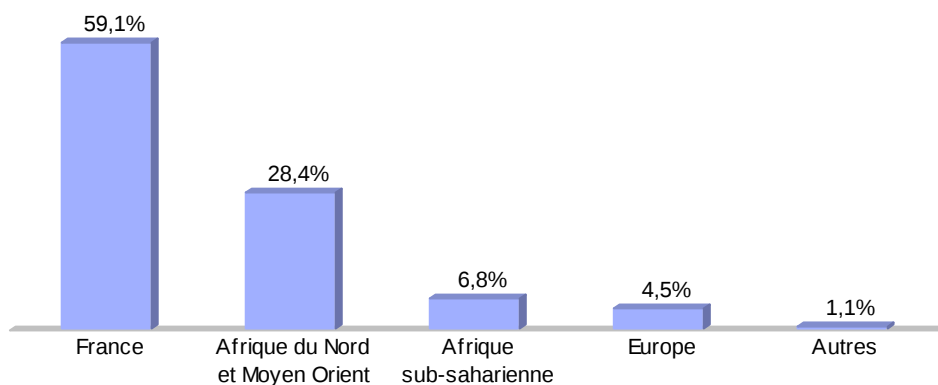
14R2. Lieu de naissance de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	13	12,9%
Afrique sub-saharienne	6	5,9%
France	52	51,5%
Afrique du Nord et Moyen Orient	25	24,8%
Europe	4	4,0%
Autres	1	1,0%
Total	101	100,0%

14R2. Lieu de naissance de la mère

	Effectifs	%
Afrique sub-saharienne	6	6,8%
France	52	59,1%
Afrique du Nord et Moyen Orient	25	28,4%
Europe	4	4,5%
Autres	1	1,1%
Total	88	100,0%

14R2. Lieu de naissance de la mère (Recodage)



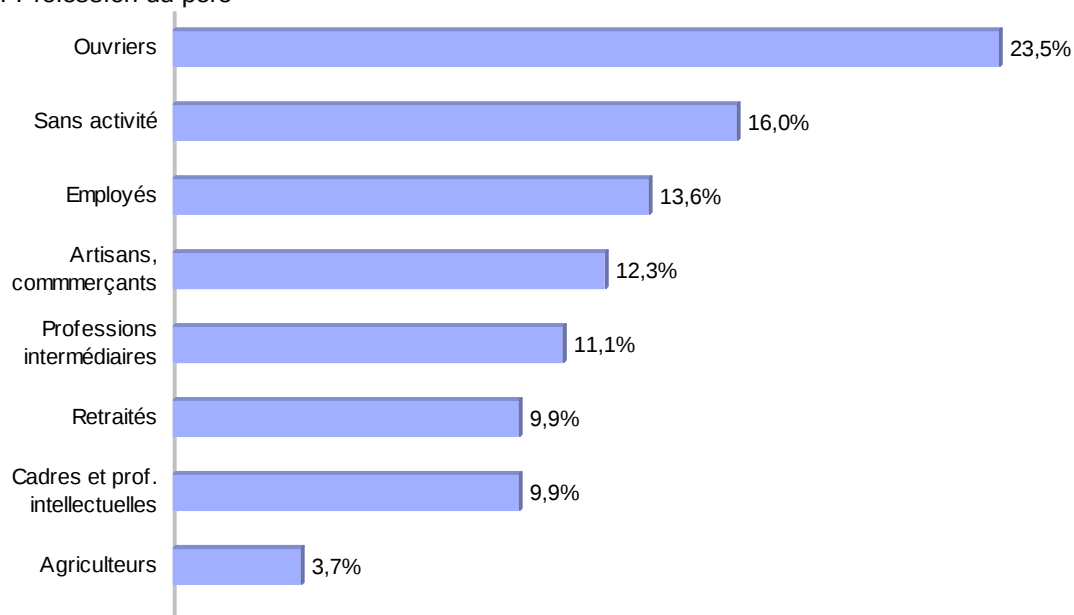
15R1. Profession du père

	Effectifs	%
Non réponse	20	19,8%
Professions intermédiaires	9	8,9%
Employés	11	10,9%
Artisans, commerçants	10	9,9%
Retraités	8	7,9%
Cadres et prof. intellectuelles	8	7,9%
Ouvriers	19	18,8%
Sans activité	13	12,9%
Agriculteurs	3	3,0%
Total	101	100,0%

15R1. Profession du père

	Effectifs	%
Professions intermédiaires	9	11,1%
Employés	11	13,6%
Artisans, commerçants	10	12,3%
Retraités	8	9,9%
Cadres et prof. intellectuelles	8	9,9%
Ouvriers	19	23,5%
Sans activité	13	16,0%
Agriculteurs	3	3,7%
Total	81	100,0%

15R1. Profession du père



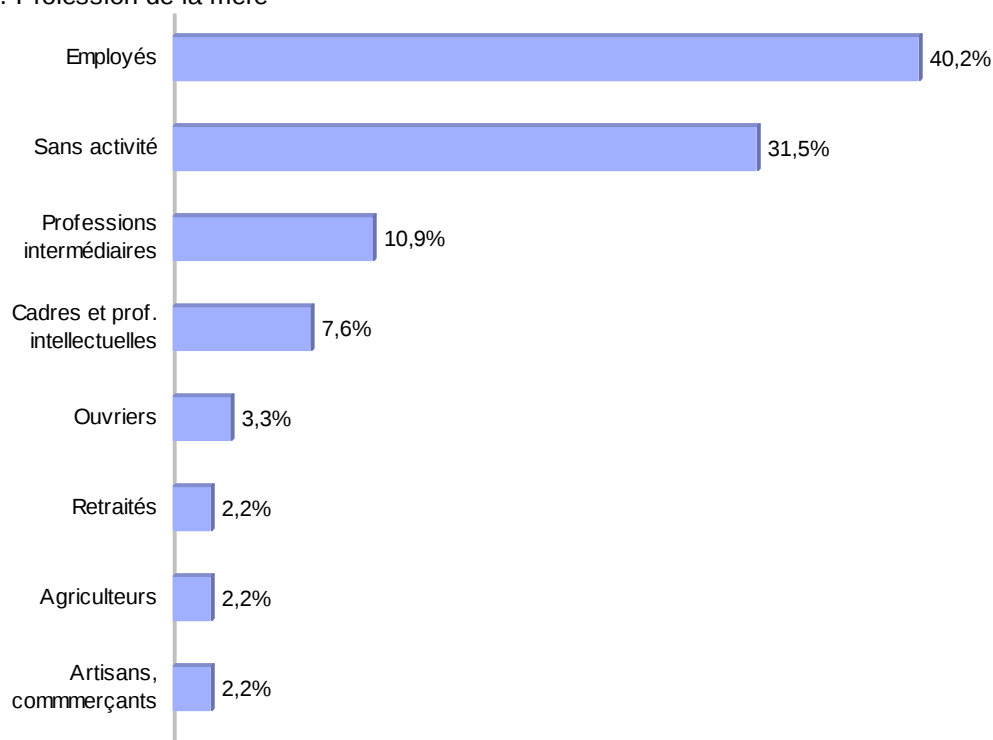
16R1. Profession de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	9	8,9%
Sans activité	29	28,7%
Professions intermédiaires	10	9,9%
Employés	37	36,6%
Cadres et prof. intellectuelles	7	6,9%
Ouvriers	3	3,0%
Retraités	2	2,0%
Agriculteurs	2	2,0%
Artisans, commerçants	2	2,0%
Total	101	100,0%

16R1. Profession de la mère

	Effectifs	%
Sans activité	29	31,5%
Professions intermédiaires	10	10,9%
Employés	37	40,2%
Cadres et prof. intellectuelles	7	7,6%
Ouvriers	3	3,3%
Retraités	2	2,2%
Agriculteurs	2	2,2%
Artisans, commerçants	2	2,2%
Total	92	100,0%

16R1. Profession de la mère



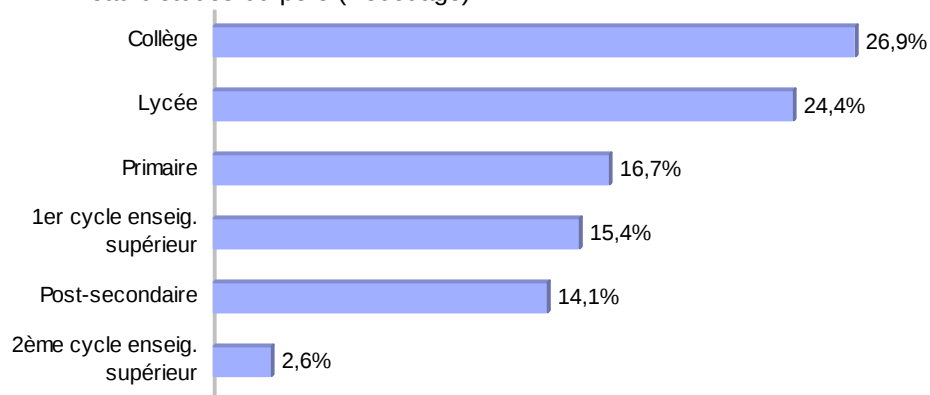
17R2. Niveau d'études du père

	Effectifs	%
Non réponse	23	22,8%
Post-secondaire	11	10,9%
1er cycle enseign. supérieur	12	11,9%
2ème cycle enseign. supérieur	2	2,0%
Lycée	19	18,8%
Collège	21	20,8%
Primaire	13	12,9%
Total	101	100,0%

17R2. Niveau d'études du père

	Effectifs	%
Post-secondaire	11	14,1%
1er cycle enseign. supérieur	12	15,4%
2ème cycle enseign. supérieur	2	2,6%
Lycée	19	24,4%
Collège	21	26,9%
Primaire	13	16,7%
Total	78	100,0%

17R2. Niveau d'études du père (Recodage)



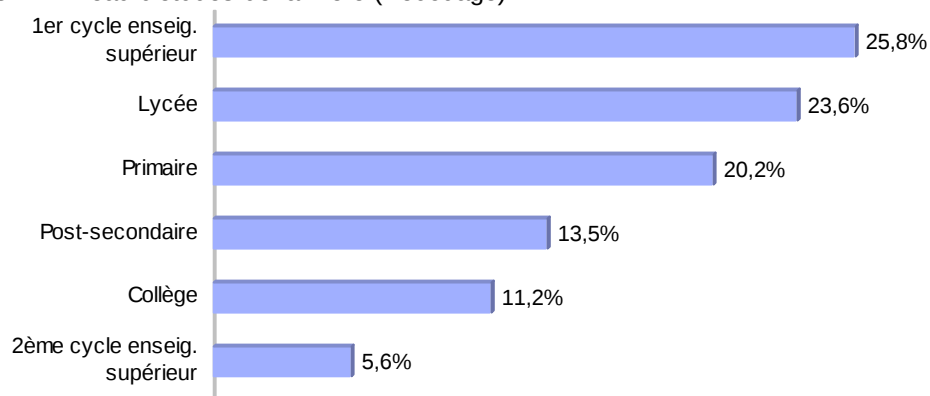
18R2. Niveau d'études de la mère

	Effectifs	%
Non réponse	12	11,9%
1er cycle enseign. supérieur	23	22,8%
Post-secondaire	12	11,9%
2ème cycle enseign. supérieur	5	5,0%
Collège	10	9,9%
Lycée	21	20,8%
Primaire	18	17,8%
Total	101	100,0%

18R2. Niveau d'études de la mère

	Effectifs	%
1er cycle enseig. supérieur	23	25,8%
Post-secondaire	12	13,5%
2ème cycle enseig. supérieur	5	5,6%
Collège	10	11,2%
Lycée	21	23,6%
Primaire	18	20,2%
Total	89	100,0%

18R2. Niveau d'études de la mère (Recodage)



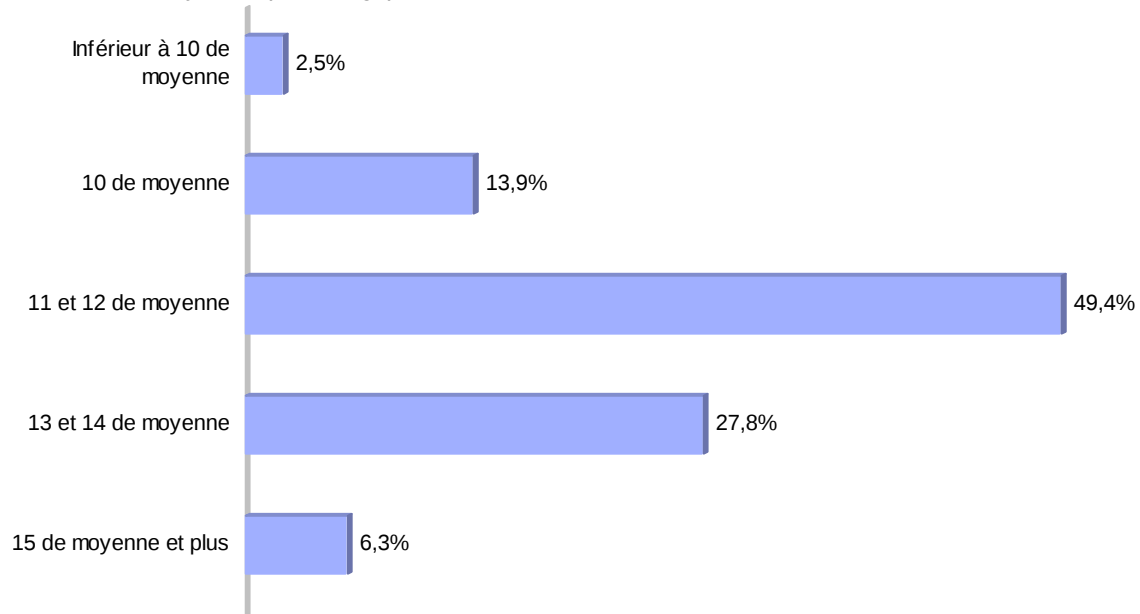
19R2. Note moyenne

	Effectifs	%
Non réponse	22	21,8%
13 et 14 de moyenne	22	21,8%
11 et 12 de moyenne	39	38,6%
15 de moyenne et plus	5	5,0%
10 de moyenne	11	10,9%
Inférieur à 10 de moyenne	2	2,0%
Total	101	100,0%

19R2. Note moyenne

	Effectifs	%
13 et 14 de moyenne	22	27,8%
11 et 12 de moyenne	39	49,4%
15 de moyenne et plus	5	6,3%
10 de moyenne	11	13,9%
Inférieur à 10 de moyenne	2	2,5%
Total	79	100,0%

19R2. Note moyenne (Recodage)



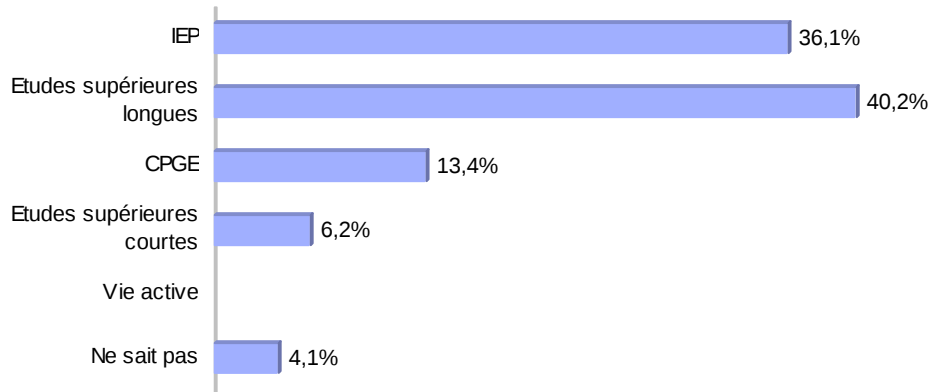
20R1. Souhait d'orientation maximum

	Effectifs	%
Non réponse	4	4,0%
IEP	35	34,7%
CPGE	13	12,9%
Etudes supérieures longues	39	38,6%
Ne sait pas	4	4,0%
Etudes supérieures courtes	6	5,9%
Total	101	100,0%

20R1. Souhait d'orientation maximum

	Effectifs	%
IEP	35	36,1%
CPGE	13	13,4%
Etudes supérieures longues	39	40,2%
Ne sait pas	4	4,1%
Etudes supérieures courtes	6	6,2%
Total	97	100,0%

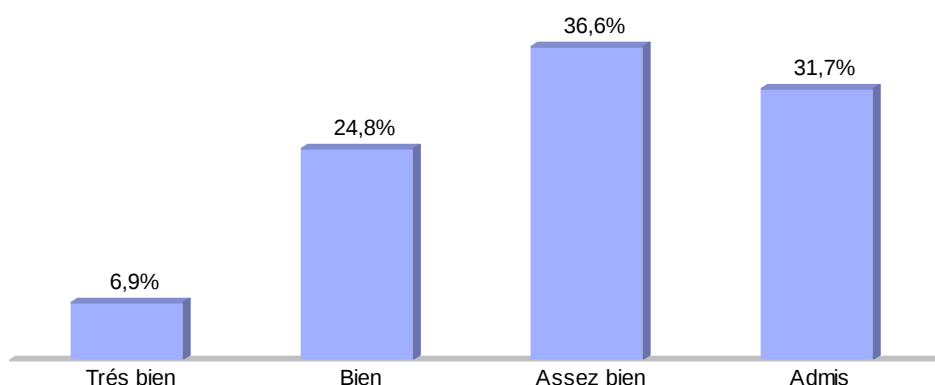
20R1. Souhait d'orientation maximum



22R1. Mention Bac

	Effectifs	%
Très bien	7	6,9%
Admis	32	31,7%
Assez bien	37	36,6%
Bien	25	24,8%
Total	101	100,0%

22R1. Mention Bac



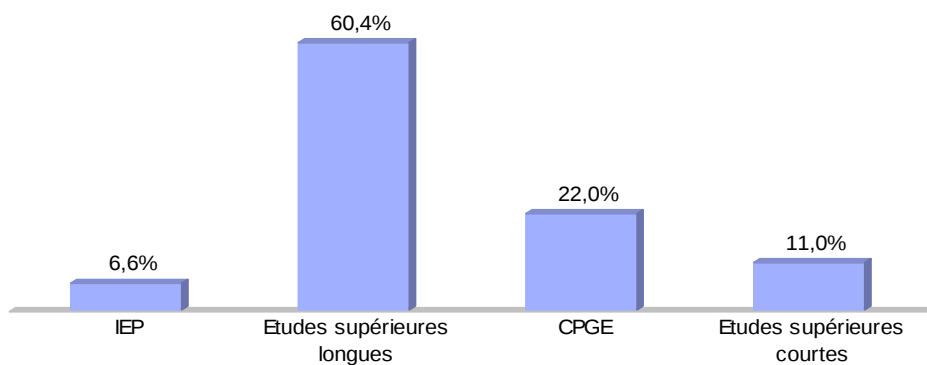
23R1. Orientation post-Bac

	Effectifs	%
Non réponse	10	9,9%
IEP	6	5,9%
Etudes supérieures longues	55	54,5%
CPGE	20	19,8%
Etudes supérieures courtes	10	9,9%
Total	101	100,0%

23R1. Orientation post-Bac

	Effectifs	%
IEP	6	6,6%
Etudes supérieures longues	55	60,4%
CPGE	20	22,0%
Etudes supérieures courtes	10	11,0%
Total	91	100,0%

23R1. Orientation post-Bac



Tableaux des chapitres 4 et 5

Chapitre 4

p.91.

Note 102. **Tableau n°001 : Nationalité du père / Mention Bac**

Khi2=9,24 ddl=12 p=0,683 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Très bien	Admis	Assez bien	Bien	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	1	10	3	2	16
Total	4	29	35	22	90

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	0,7	5,2	6,2	3,9	
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient		4,6	1,7	0,6	6,8
Total		5,9	2,3	1,1	9,2

Chapitre 5

p. 106.

Note 119. **Tableau n°002 : Lycée / Type de quartier**

Khi2=193,7 ddl=60 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 67)

	Quartiers périphériques	Centre ville	ZUS	Péri-urbain	Rural	Total
Berthelot, Toulouse	18	4	13			35
Arènes, Toulouse	18	4	21			43
Jean Lurçat, Saint Céré					12	12
Léo ferré, Gourdon		5			11	16
Total	59	47	50	20	75	251

Tableau : Val. théoriques

Berthelot, Toulouse	8,2	6,6	7,0	2,8	10,5	
Arènes, Toulouse	10,1	8,1	8,6	3,4	12,8	
Jean Lurçat, Saint Céré	2,8	2,2	2,4	1,0	3,6	
Léo ferré, Gourdon	3,8	3,0	3,2	1,3	4,8	

Tableau : Khi2 partiel

Berthelot, Toulouse	11,6	1,0	5,2	2,3	10,5	30,6
Arènes, Toulouse	6,2	2,0	18,0	2,9	12,8	42,0
Jean Lurçat, Saint Céré	2,3	1,7	1,9	0,5	15,3	21,7
Léo ferré, Gourdon	3,3	0,6	2,7	0,8	6,2	13,6
Total	46,4	12,8	40,5	27,8	66,2	193,7

Notes 120. **Tableau n°003 : Lycée / Nationalité de la mère**

Khi2=25,8 ddl=45 p=0,99 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 50)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
Arènes, Toulouse	29	12	1	1	43
Total	196	37	9	7	249

Tableau : Val. théoriques

Arènes, Toulouse	33,8	6,4	1,6	1,2	
------------------	------	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Arènes, Toulouse	0,7	4,9			5,6
Total	5,7	15,2	3,0	1,8	25,8

p.107

Note 121. **Tableau n°004 : Lycée / Lieu de naissance de la mère**

Khi2=69,7 ddl=60 p=0,183 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 64)

	Afrique sub-saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
Arènes, Toulouse	5	11	21	2		39
Total	14	160	54	9	2	239

Tableau : Val. théoriques

Arènes, Toulouse	2,3	26,1	8,8	1,5	0,3	
------------------	-----	------	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Arènes, Toulouse	1,8	8,7	16,9			27,4
Total	8,8	24,4	34,2	1,9	0,4	69,7

Note 122. **Tableau n°005 : Lycée / Lieu de naissance du père**

Khi2=47,6 ddl=60 p=0,877 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 65)

	Afrique du Nord et Moyen Orient	France	Afrique sub-saharienne	Europe	Autres	Total
Arènes, Toulouse	14	11	4	2	1	32
Léo ferré, Gourdon		15				15
Total	55	143	16	14	4	232

Tableau : Val. théoriques

Arènes, Toulouse	7,6	19,7	2,2	1,9	0,6	
Léo ferré, Gourdon	3,6	9,2	1,0	0,9	0,3	

Tableau : Khi2 partiel

Arènes, Toulouse	5,4	3,9	0,6			9,9
Léo ferré, Gourdon	3,1	3,6	0,5	0,4		7,6
Total	20,0	19,2	6,2	2,1	0,2	47,6

Notes 123. **Tableau n°006 : Type de quartier / Nationalité du père**

Khi2=36,2 ddl=16 p=0,003 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe occidentale	Afrique sub-saharienne	Asie	Total
ZUS	20	16	3	5		44
Total	176	35	10	8	2	231

Tableau : Val. théoriques

ZUS	33,5	6,7	1,9	1,5	0,4	
-----	------	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	5,5	13,1	0,1	4,4		23,0
Total	8,4	19,5	0,4	6,4	1,6	36,2

p.108.

Note 124. **Tableau n°007 : Type de quartier / Nationalité de la mère**

Khi2=27,9 ddl=12 p=0,006 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 11)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
ZUS	26	16	3	3	48
Total	192	34	8	7	241

Tableau : Val. théoriques

ZUS	38,2	6,8	1,6	1,4	
-----	------	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	3,9	12,6	0,4	0,6	17,5
Total	5,7	18,4	1,5	2,3	27,9

p.109.

Note 125. **Tableau n°008 : Type de quartier / Lieu de naissance du père**

Khi2=49,1 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Afrique du Nord et Moyen Orient	France	Afrique sub-saharienne	Europe	Autres	Total
ZUS	21	7	7	4	1	40
Rural	7	58	1	3	1	70
Total	50	137	16	13	4	220

Tableau : Val. théoriques

ZUS	9,1	24,9	2,9	2,4	0,7	
Rural	15,9	43,6	5,1	4,1	1,3	

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	15,6	12,9	3,8	0,5		32,7
Rural	5,0	4,8	3,3	0,1		13,2
Total	21,3	17,9	8,0	1,1	0,8	49,1

Note 126. Tableau n°009 : Type de quartier / Lieu de naissance de la mère

Khi2=59,5 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	Afrique sub-saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
ZUS	8	10	22	3	1	44
Rural		65	3	3		71
Total	14	154	49	8	2	227

Tableau : Val. théoriques

ZUS	2,7	29,9	9,5	1,6	0,4	
Rural	4,4	48,2	15,3	2,5	0,6	

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	7,1	13,2	16,5	0,4		37,2
Rural	3,9	5,9	9,9		0,1	19,8
Total	11,7	19,5	26,5	1,6	0,1	59,5

Note 127. Tableau n°010 : Type de quartier / Fratrie

Khi2=34 ddl=12 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 4)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
ZUS	11	7	21	1	40
Total	81	61	55	17	214

Tableau : Val. théoriques

ZUS	15,1	11,4	10,3	3,2	
Péri-urbain	7,6	5,7	5,1	1,6	

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	1,1	1,7	11,2	1,1	15,1
Total	6,5	3,7	21,5	2,3	34,0

p. 110.

Notes 128. **Tableau n°011 : Type de quartier / Profession du père** Khi2=61,8 ddl=28

p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 25)

	Professions intermédiaires	Employés	Artisans, commerçants	Retraités	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Sans activité	Agriculteurs	Total
Centre ville	11	8	3	6	5	6	2		41
ZUS	1	7	2	5	1	13	10	1	40
Rural	5	20	10	5	2	11		13	66
Total	24	47	25	19	18	43	20	16	212

Tableau : Val. théoriques

Centre ville	4,6	9,1	4,8	3,7	3,5	8,3	3,9	3,1	
ZUS	4,5	8,9	4,7	3,6	3,4	8,1	3,8	3,0	
Rural	7,5	14,6	7,8	5,9	5,6	13,4	6,2	5,0	

Tableau : Khi2 partiel

Centre ville	6,7	0,1	0,4	0,8	0,3	0,6	0,6	2,6	12,1
ZUS	2,3	0,4	1,2	0,2	1,2	2,9	7,7	0,9	16,8
Rural	0,8	2,0	0,6	0,1	2,3	0,4	6,2	10,3	22,8
Total	9,8	2,8	3,2	2,0	5,7	4,1	17,3	17,0	61,8

Note 129. **Tableau n°012 : Type de quartier / Profession de la mère**

Khi2=48,4 ddl=28 p=0,01 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 27)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
ZUS	24	1	16		2	2			45
Total	71	26	98	17	6	3	7	9	237

Tableau : Val. théoriques

ZUS	13,5	4,9	18,6	3,2	1,1	0,6	1,3	1,7	
-----	------	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

ZUS	8,2	2,7	0,4	2,7	0,1	0,8	0,8	1,2	16,9
Total	18,2	5,2	3,4	8,7	0,1	1,1	10,4	1,3	48,4

p.111.**Notes 130. Tableau n°013 : Type de quartier / Note moyenne**

Khi2=29,2 ddl=16 p=0,023 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 13)

	13 et 14 de moyenne	11 et 12 de moyenne	15 de moyenne et plus	10 de moyenne	Inférieur à 10 de moyenne	Total
Quartiers périphériques	19	23	2	3	5	52
ZUS	4	21	1	14	3	43
Total	42	88	10	23	13	176

Tableau : Val. théoriques

Quartiers périphériques	12,4	26,0	3,0	6,8	3,8	
ZUS	10,3	21,5	2,4	5,6	3,2	

Tableau : Khi2 partiel

Quartiers périphériques	3,5	0,3	0,1	2,1	0,1	6,2
ZUS	3,8		0,5	12,5		16,8
Total	7,8	0,7	1,0	19,4	0,3	29,2

Note 131. Tableau n°014 : Type de quartier / Souhait d'orientation maximum

Khi2=47,2 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 14)

	IEP	CPGE	Etudes supérieures longues	Ne sait pas	Etudes supérieures courtes	Vie active	Total
Quartiers périphériques	23	6	22	2	3		56
Centre ville	7	5	6	12	4		34
ZUS	5	4	18	5	10		42
Rural	6	2	21	18	7		54
Total	44	17	73	42	24	1	201

Tableau : Val. théoriques

Quartiers périphériques	12,3	4,7	20,3	11,7	6,7	0,3	
Centre ville	7,4	2,9	12,3	7,1	4,1	0,2	
ZUS	9,2	3,6	15,3	8,8	5,0	0,2	
Péri-urbain	3,3	1,3	5,4	3,1	1,8	0,1	
Rural	11,8	4,6	19,6	11,3	6,4	0,3	

Tableau : Khi2 partiel

Quartiers périphériques	9,4	0,1	0,1	8,0	2,0		19,7
Centre ville		0,8	3,3	3,4			7,4
ZUS	1,9		0,5	1,6	5,0		9,0
Rural	2,9	1,1	0,1	4,0			8,1
Total	14,2	2,7	4,0	17,6	8,3	0,3	47,2

p. 113.

Note 132. Tableau n°015 : Nationalité du père / Nationalité de la mère

Khi2=232,8 ddl=12 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 12)

	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Afrique sub-saharienne	Total
France	174	4	2		180
Afrique du Nord et Moyen Orient	7	29			36

Tableau : Val. théoriques

France	142,0	26,6	6,1	5,3	
Afrique du Nord et Moyen Orient	28,4	5,3	1,2	1,1	

Tableau : Khi2 partiel

France	7,2	19,2	2,7	5,3	34,4
Afrique du Nord et Moyen Orient	16,1	105,5	0,7	0,6	122,9

Note 134. Tableau n°016 : Lieu de naissance du père / Lieu de naissance de la mère

Khi2=260 ddl=16 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 17)

	Afrique sub-saharienne	France	Afrique du Nord et Moyen Orient	Europe	Autres	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient		8	42	1	1	52
France		136	2	3	1	142
Total	13	154	50	8	2	227

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	3,0	35,3	11,5	1,8	0,5	
France	8,1	96,3	31,3	5,0	1,3	

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient	2,5	21,1	81,5	0,1		105,1
France	8,1	16,3	27,4	0,8		52,7
Total	94,3	45,3	110,3	10,0		260,0

p.114**Note136. Tableau n°017 : Nationalité du père / Fratrie**

Khi2=27,4 ddl=12 p=0,007 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 13)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
France	63	49	30	14	156
Afrique du Nord et Moyen Orient	10	1	19	2	32

Tableau : Val. théoriques

France	58,3	42,4	42,4	12,9	
Afrique du Nord et Moyen Orient	12,0	8,7	8,7	2,6	

Tableau : Khi2 partiel

France	0,4	1,0	3,6	0,1	5,1
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,3	6,8	12,2		19,3

Note 137. Tableau n°018 : Nationalité de la mère / Fratrie

Khi2=24,3 ddl=9 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 9)

	Deux enfants	Trois enfants	Quatre enfants et plus	Un enfant	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	8	2	16	3	29

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	11,2	7,9	7,6	2,3	
---------------------------------	------	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient	0,9	4,4	9,2		14,5
Total	2,7	8,8	12,7	0,1	24,3

p.115**Notes 138. Tableau n°019 : Nationalité du père / Profession de la mère**

Khi2=27,4 ddl=28 p=0,495 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 33)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	38	21	79	16	4	2	6	8	174
Total	69	25	92	16	6	2	6	9	225

Tableau : Val. théoriques

France	53,4	19,3	71,1	12,4	4,6	1,5	4,6	7,0	
Afrique du Nord et Moyen Orient	9,5	3,4	12,7	2,2	0,8	0,3	0,8	1,2	

Tableau : Khi2 partiel

France	4,4	0,1	0,9	1,1			0,1	0,2	6,8
Afrique du Nord et Moyen Orient	11,6	0,3	3,5	1,7	0,3		0,3		17,8
Total	18,0	0,9	4,5	3,0	0,3		0,5	0,2	27,4

Note 139. Tableau n°020 : Nationalité de la mère / Profession de la mère

Khi2=42,2 ddl=21 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 25)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	41	26	84	17	5	2	6	8	189
Afrique du Nord et Moyen Orient	25		5		1	1		1	33
Total	73	26	97	17	6	3	6	9	237

Tableau : Val. théoriques

France	58,2	20,7	77,4	13,6	4,8	2,4	4,8	7,2	
Afrique du Nord et Moyen Orient	10,2	3,6	13,5	2,4	0,8	0,4	0,8	1,3	

Tableau : Khi2 partiel

France	5,1	1,3	0,6	0,9			0,1	0,1	8,1
Afrique du Nord et Moyen Orient	21,7	3,1	5,4	1,9			0,3		32,3
Total	27,4	5,1	6,3	2,8			0,4	0,1	42,2

Note 140. **Tableau n°021 : Lieu de naissance de la mère / Profession de la mère**

Khi2=54,7 ddl=28 p=0,002 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 32)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
France	26	23	68	16	4	2	7	7	153
Afrique du Nord et Moyen Orient	33		11		1	1		3	49
Total	69	23	93	16	5	3	7	10	226

Tableau : Val. théoriques

France	46,7	15,6	63,0	10,8	3,4	2,0	4,7	6,8	
Afrique du Nord et Moyen Orient	15,0	5,0	20,2	3,5	1,1	0,7	1,5	2,2	

Tableau : Khi2 partiel

France	9,2	3,5	0,4	2,5			0,6		16,2
Afrique du Nord et Moyen Orient	21,8	4,5	4,2	3,0			1,0		34,4
Total	32,1	9,3	5,6	6,0			1,6	0,2	54,7

p. 116.

Notes 141. **Tableau n°022 : Lieu de naissance du père / Niveau d'études du père**

Khi2=59,7 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	2	4	1	2	13	18	40
Total	22	33	9	37	51	26	178

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	4,9	7,4	2,0	8,3	11,5	5,8	
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient	1,3	1,6	0,2	4,8	0,2	25,3	33,4
Total	3,7	2,1	1,4	7,4	0,8	44,4	59,7

Note 142. **Tableau n°023 : Nationalité du père / Niveau d'études du père**

Khi2=45 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 21)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primaire	Total
France	22	28	10	38	40	8	146
Total	25	36	10	40	53	26	190

Tableau : Val. théoriques

France	19,2	27,7	7,7	30,7	40,7	20,0	
--------	------	------	-----	------	------	------	--

Tableau : Khi2 partiel

France	0,4		0,7	1,7		7,2	10,0
Total	1,3		1,8	7,0	2,2	32,8	45,0

Note 143. **Tableau n°024 : Nationalité de la mère / Niveau d'études de la mère**

Khi2=68 ddl=15 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 16)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primair e	Total
France	40	25	21	30	45	10	171
Total	42	28	23	36	51	34	214

Tableau : Val. théoriques

France	33,6	22,4	18,4	28,8	40,8	27,2	
Tableau : Khi2 partiel							
France	1,2	0,3	0,4	0,1	0,4	10,8	13,3
Total	5,8	1,4	1,5	2,1	2,8	54,5	68,0

p. 117.

Note 144. **Tableau n°025 : Nationalité du père / Niveau d'études de la mère**

Khi2=46,5 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 22)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primair e	Total
France	36	21	20	28	41	10	156
Total	40	26	22	33	51	33	205

Tableau : Val. théoriques

France	30,4	19,8	16,7	25,1	38,8	25,1	
Tableau : Khi2 partiel							
France	1,0	0,1	0,6	0,3	0,1	9,1	11,3
Total	6,0	1,1	1,6	0,8	1,7	35,2	46,5

Note 144. Tableau n°025bis : Lieu de naissance du père / Niveau d'études de la mère

Khi2=48,7 ddl=20 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 19)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primair e	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	5	3	1	6	9	19	43
France	25	17	17	23	34	4	120
Total	36	25	19	31	49	33	193

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	8,0	5,6	4,2	6,9	10,9	7,4	
France	22,4	15,5	11,8	19,3	30,5	20,5	
Tableau : Khi2 partiel							
Afrique du Nord et Moyen Orient	1,1	1,2	2,0	0,1	0,3	18,5	23,2
France	0,3	0,1	2,3	0,7	0,4	13,3	17,1
Total	2,6	1,5	5,9	2,4	1,1	35,2	48,7

Note 144. Tableau n°025ter : Lieu de naissance de la mère / Niveau d'études du père
 Khi2=40,7 ddl=20 p=0,004 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. Sup.	Post-second.	2ème cycle ens.sup.	Collège	Lycée	Primair e	Total
France	16	24	8	34	32	6	120
Afrique du Nord et Moyen Orient	3	6	1	1	12	15	38
Total	21	32	10	37	50	25	175

Tableau : Val. théoriques

France	14,4	21,9	6,9	25,4	34,3	17,1	
Afrique du Nord et Moyen Orient	4,6	6,9	2,2	8,0	10,9	5,4	

Tableau : Khi2 partiel

France	0,2	0,2	0,2	2,9	0,2	7,2	10,9
Afrique du Nord et Moyen Orient	0,3	0,1	0,3	6,2	0,1	16,9	23,8
Total	1,5	0,9	0,5	10,0	0,6	27,2	40,7

p. 118.

Notes 145. Tableau n°026 : Niveau d'études du père / Niveau d'études de la mère
 Khi2=162,8 ddl=25 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 20)

	1er cycle ens. sup.	Post-second.	2è cycle ens. Sup.	Collège	Lycée	Primair e	Total
1er cycle enseig. supérieur	14	7	1	2	7	4	35
Lycée	6	5	2	4	21		38
Collège	7	4	3	20	13	6	53
Total	34	23	19	30	48	31	185

Tableau : Val. théoriques

1er cycle enseig. supérieur	6,4	4,4	3,6	5,7	9,1	5,9	
Lycée	7,0	4,7	3,9	6,2	9,9	6,4	
Collège	9,7	6,6	5,4	8,6	13,8	8,9	

Tableau : Khi2 partiel

1er cycle enseig. supérieur	8,9	1,0	1,4	2,4	0,5	0,6	14,7
Lycée	0,1		0,6	0,8	12,6	6,4	20,4
Collège	0,8	1,0	1,1	15,1		0,9	19,0
Total	14,1	8,9	36,9	21,3	17,6	64,0	162,8

Note 146. Tableau n°027 : Nationalité du père / Mention Bac

Khi2=9,24 ddl=12 p=0,683 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 15)

	Très bien	Admis	Assez bien	Bien	Total
Afrique du Nord et Moyen Orient	1	10	3	2	16
Total	4	29	35	22	90

Tableau : Val. théoriques

Afrique du Nord et Moyen Orient	0,7	5,2	6,2	3,9	
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Afrique du Nord et Moyen Orient		4,6	1,7	0,6	6,8
Total		5,9	2,3	1,1	9,2

p.119.**Note 147. Tableau n°028 Profession du père / Profession de la mère**

Khi2=80,7 ddl=49 p=0,003 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 48)

	Sans activité	Professions intermédiaires	Employés	Cadres et prof. intellectuelles	Ouvriers	Retraités	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Total
Sans activité	12		8						20
Total	70	21	87	14	5	2	7	8	214

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	6,5	2,0	8,1	1,3	0,5	0,2	0,7	0,7	
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Sans activité	4,6	1,5		0,8			0,2	0,2	7,2
Total	8,4	16,9	4,5	20,7	3,0	0,2	16,4	10,6	80,7

Note 148. Tableau n°029 : Profession du père / Niveau d'études du père

Khi2=85,7 ddl=35 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 37)

	Post-secondaire	1er cycle enseign. supérieur	2ème cycle enseign. supérieur	Lycée	Collège	Primaire	Total
Ouvriers	3	2	1	7	19	8	40
Total	24	36	11	39	51	26	187

Tableau : Val. théoriques

Ouvriers	5,1	7,7	2,4	8,3	10,9	5,6	
----------	-----	-----	-----	-----	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Ouvriers	0,9	4,2	0,4	0,2	6,0	1,1	12,8
Total	8,3	18,3	16,1	5,8	14,9	22,4	85,7

p.120.

Notes 149. Tableau n°030 : Profession de la mère / Niveau d'études de la mère

Khi2=97,8 ddl=35 p=0,001 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 35)

	1er cycle enseig. supérieur	Post- secondaire	2ème cycle enseig. supérieur	Collège	Lycée	Primair e	Total
Sans activité	6	7	3	8	13	24	61
Professions intermédiaires	13	3	4	2	3		25
Employés	14	14	4	23	26	6	87
Total	42	27	23	36	51	32	211

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	12,1	7,8	6,6	10,4	14,7	9,3	
Professions intermédiaires	5,0	3,2	2,7	4,3	6,0	3,8	
Employés	17,3	11,1	9,5	14,8	21,0	13,2	

Tableau : Khi2 partiel

	1er cycle enseig. supérieur	Post- secondaire	2ème cycle enseig. supérieur	Collège	Lycée	Primair e	Total
Sans activité	3,1	0,1	2,0	0,6	0,2	23,5	29,5
Professions intermédiaires	10,3		0,2	0,8	1,5	3,3	16,2
Employés	0,6	0,7	3,2	4,5	1,2	3,9	14,1
Total	17,2	1,4	30,3	8,3	6,9	33,8	97,8

Note 150. Tableau n°031 : Profession de la mère / Niveau d'études du père

Khi2=56,4 ddl=35 p=0,012 (Peu fiable. Valeurs théoriques inférieures à 5 : 37)

	Post- secondaire	1er cycle enseig. supérieur	2ème cycle enseig. supérieur	Lycée	Collège	Primair e	Total
Sans activité	6	9	4	5	17	15	56
Total	24	36	11	39	53	22	185

Tableau : Val. théoriques

Sans activité	7,3	10,9	3,3	11,8	16,0	6,7	
---------------	-----	------	-----	------	------	-----	--

Tableau : Khi2 partiel

Sans activité	0,2	0,3		3,9	0,1	10,4	15,0
Total	7,7	3,3	13,2	10,3	6,1	16,0	56,4

Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 17 janvier 2005.



CHARTE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE

Entre :

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Représenté par François FILLON, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

LE MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DE LA COHÉSION SOCIALE

Représenté par Jean-Louis BORLOO, ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale

LE MINISTÈRE DÉLÉGUÉ A L'INTÉGRATION, A L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET A LA LUTTE CONTRE L'EXCLUSION

Représenté par Nelly OLIN, ministre déléguée à l'Intégration, à l'Égalité des Chances et à la Lutte contre l'Exclusion

Et :

LA CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ

Représentée par Yannick VALLÉE, vice-président

LA CONFÉRENCE DES GRANDES ÉCOLES

Représentée par Christian MARGARIA, président

LA CONFÉRENCE DES DIRECTEURS D'ÉCOLES ET FORMATIONS D'INGÉNIEURS

Représentée par Paul JACQUET, président

Il a été convenu et exposé ce qui suit :

Préambule

La nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire et des zones urbaines sensibles, demeure une préoccupation centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale.

Bon nombre de ZEP/REP ont mis en place des partenariats avec des grandes écoles, des universités ou des organismes de recherche pour sensibiliser leurs élèves à la démarche scientifique, contribuer à l'information nécessaire à leur orientation, les inciter à poursuivre des études longues et leur faire rencontrer des jeunes en réussite scolaire. Ces partenariats s'adressent majoritairement à des écoliers et à des collégiens. Depuis 2002, une expérimentation est menée par le ministère en charge de la ville et une grande école de commerce et de gestion en direction des élèves du second cycle. Ses premiers résultats encourageants incitent les partenaires signataires de la présente charte à étendre ce dispositif auprès d'un nombre significatif d'établissements scolaires, de grandes écoles et d'universités. Cette charte vise à donner un cadre à ces partenariats pour les mettre en place dans des lycées avec l'appui des grandes écoles et des universités.

Les zones et les réseaux d'éducation prioritaire ainsi que les zones urbaines sensibles comptent, comme ailleurs, des élèves qui réussissent, de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent, faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale des enjeux de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.

Les analyses montrent que l'origine sociale des diplômés de niveau bac + 5 de l'enseignement supérieur français est peu diversifiée et marquée par l'appartenance à des milieux plutôt favorisés. Cette insuffisance d'ouverture sociale présente de réels inconvénients. D'une part, en fermant les voies de l'excellence à ceux qui n'ont pas la chance d'évoluer dans un environnement familial économiquement fort ou culturellement porteur, elle affaiblit leur légitimité. D'autre part, en excluant les talents qui tardent à s'épanouir en raison de blocages sociaux, elle prive de la diversité des origines, garante de richesse intellectuelle, les élites qui aspirent à exercer des responsabilités. Les étudiants tirent, à titre personnel, le plus grand profit à fréquenter des jeunes issus de milieux différents du leur.

Dans ce contexte, la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grandes Ecoles et la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs, conscientes de la responsabilité politique, sociale et morale toute particulière qu'elles portent, se proposent de contribuer à la démocratisation de l'accès aux établissements d'enseignement supérieur.

A cet effet, des universités et des établissements d'enseignement supérieur, membres de la Conférence des Présidents d'Université, de la Conférence des Grandes Ecoles et de la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs, et des lycées volontaires, notamment situés en zone urbaine sensible et/ou accueillant au moins 60% d'élèves issus des zones et réseaux d'éducation prioritaire s'associeront en un partenariat ayant pour objectif de mettre en commun leurs compétences ainsi que leurs moyens humains et matériels afin de contribuer à la réussite de cet ambitieux projet. Ce partenariat peut être étendu à d'autres établissements supérieurs ainsi qu'à d'autres lycées, à titre exceptionnel, en particulier pour leurs élèves boursiers.

Objectifs

La présente Charte a pour objet la mise en oeuvre d'un partenariat entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, pour mettre en oeuvre des conventions nationales visant à organiser les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées volontaires, accueillant les élèves définis dans le préambule, avec la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grandes Ecoles et la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs. Ces conventions seront alors déclinées au niveau local entre les établissements concernés

Principes de mise en oeuvre

La Conférence des présidents d'universités, la Conférence des Grandes Écoles et la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs s'engagent à promouvoir auprès de leurs membres toute initiative permettant le rapprochement entre les universités, les grandes écoles et les lycées accueillant les élèves définis dans le préambule. Elles apportent leur soutien et contribuent à l'orientation de jeunes vers des études supérieures par une information sur les métiers et un accompagnement régulier de l'opération.

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche s'engage à promouvoir l'opération auprès des lycées concernés et à favoriser son développement, en associant chaque fois que possible des partenaires publics ou privés au déroulement du programme.

Le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale s'engage, dans le cadre du plan de cohésion sociale, à mobiliser son administration et ses réseaux, à promouvoir l'opération auprès de ses partenaires publics et privés. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale s'engagent à soutenir dans leur démarche la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grandes Ecoles et la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs et à favoriser le développement de leurs initiatives.

La présente Charte sera prolongée par des conventions spécifiques avec la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grande Ecoles et la Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs pour définir les modalités de mise en oeuvre de ce partenariat.

Le partenariat peut être étendu à d'autres partenaires qui souhaitent s'engager et adhérer à la Charte. De nouvelles conventions pourront alors être signées.

À Paris, le 17 janvier 2005

Le ministre de l'Éducation nationale
de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
François FILLON

Le président de la Conférence
des Grandes Écoles
Christian MARGARIA

Le ministre de l'Emploi, du Travail
et de la Cohésion sociale
Jean-Louis BORLOO

Le vice-président de la Conférence
des Présidents d'Université
Yannick VALLÉE

La ministre déléguée à l'Intégration,
à l'Égalité des Chances
et à la Lutte contre l'Exclusion
Nelly OLIN

Le président de la Conférence des
Directeurs d'Écoles et
Formations d'Ingénieurs
Paul JACQUET

Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 2 février 2010.



CHARTE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE

Convention spécifique

Entre

le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche,

le Ministère de l'Éducation Nationale,

le Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer,

le Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi,

le Ministère de la Défense,

le Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche,

le Ministère Chargé de l'Industrie,

le Secrétariat d'État chargé de la Politique de la Ville,

le Commissariat à la Diversité et à l'Égalité des Chances,

la Conférence des Grandes Écoles

et la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs.

Comme indiqué en préambule de la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 17 janvier 2005, la nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les territoires, de l'éducation prioritaire, des zones urbaines sensibles, des zones rurales et plus généralement à tous les élèves qui pour des raisons diverses s'autocensurent, manquent d'ambition et n'osent pas s'engager dans des voies de formations d'excellence, demeure une préoccupation centrale du gouvernement.

Depuis 2005, de nombreuses initiatives ont vu le jour, visant à contribuer à l'orientation des jeunes vers des études supérieures par une information sur les métiers et un accompagnement individuel, et à amener vers les voies de l'excellence les talents qui tardent à s'épanouir en raison des blocages sociaux et culturels ou d'inégalités initiales de toute nature.

Cependant de nouveaux engagements, décrits dans cette convention spécifique, sont maintenant nécessaires en faveur de ceux qui n'ont pas la chance d'évoluer dans un environnement familial économiquement fort ou culturellement porteur. Il convient de donner un élan nouveau à l'action de tous les établissements de tous les niveaux d'enseignement pour

répondre à l'impérieuse nécessité d'ouverture de toutes les voies d'excellences post-baccalauréat aux talents les plus divers ,aux étudiants de tous les territoires, de toutes les origines sociales, de toutes les cultures .

En un mot il faut passer de l'égalité formelle, proclamée du droit de chacun à l'éducation à la mise en actes de l'égalité réelle. Il faut redonner du corps à la méritocratie républicaine et pour cela nous avons besoin de la mobilisation de toutes les écoles, de tous les établissements d'enseignement supérieur. Ensemble nous devons relever le défi de former, de diplômer et d'insérer professionnellement le plus grand nombre d'étudiants issus de notre corps social dans toute sa diversité qui est aussi sa richesse, selon leurs goûts, leurs talents et leurs aptitudes.

Entre

le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ci-dessous désigné par le MESR)

le Ministère de l'Éducation Nationale (ci-dessous désigné par le MEN),

le Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer,

le Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi,

le Ministère de la Défense,

le Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche,

le Ministère Chargé de l'Industrie,

le Secrétariat d'État chargé de la Politique de la Ville

le Commissariat à la Diversité et à l'Égalité des Chances (ci-dessous désigné par le CDEC)

d'une part,

Et

la Conférence des Grandes Écoles et la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (ci-après désignées comme « les conférences »)

d'autre part,

ci-dessous désignés conjointement par « les signataires »,

il est convenu ce qui suit.

Contexte :

Les signataires jugent primordiales l'ouverture sociale et la diversité au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Il convient dans ce cadre de rappeler que de multiples actions ont lieu au sein des établissements, ou sous l'égide des conférences et que ces actions multiples s'inscrivent dans la mise en oeuvre du principe de solidarité active entre des établissements de tous niveaux

d'enseignement, collèges, lycées, classes post baccalauréat, universités et IUT, écoles d'ingénieurs, écoles de management, écoles d'architecture, grandes écoles , pour repérer et accompagner dans leur ascension sociale des élèves puis des étudiants qui a priori pensaient être exclus ou incapables d'entreprendre et de réussir des études longues ou courtes mais assurément d'excellence.

Cet ensemble d'actions nombreuses relève de la mise en oeuvre du principe des « cordées de la réussite ».

L'information et l'accompagnement des élèves et des étudiants :

Les signataires constatent qu'une des raisons importantes de la représentation insuffisante dans les Grandes Écoles des enfants issus de catégories sociales défavorisées, est l'apparition de phénomène d'autocensure très tôt dans le parcours scolaire.

Ils estiment que des opérations visant à l'information des jeunes et de leurs familles, à la découverte des possibilités de formation, et à la présentation de parcours de réussite accessibles peuvent contribuer à une augmentation des vocations à poursuivre des études supérieures non seulement dans les Grandes Écoles mais également dans d'autres dispositifs de formation supérieure.

Les signataires partagent l'objectif d'optimiser le traitement des informations issues du dispositif Admission Post Bac qui couvre désormais quasiment toutes les formations post baccalauréat et qui concerne tous les lycées, pour repérer les lycées en situation de sous appétence aux études post baccalauréat et pour insérer ceux-ci dans un processus de cordée de la réussite.

Les conférences s'engagent dans l'organisation et la mise en oeuvre d'opérations d'information et de sensibilisation à la poursuite d'études post-bac d'excellence avec comme première réalisation, les « journées nationales annuelles de l'excellence et de la réussite » dont la première édition est prévue fin janvier 2010.

Les conférences feront campagne auprès de leurs membres afin que le plus grand nombre possible d'entre eux s'engage dans les dispositifs de type « cordées de la réussite », avec pour l'objectif l'atteinte d'ici à la rentrée 2011 d'un taux de participation de 100 %.

Les conférences organiseront une action de communication amont mettant en évidence toutes les formes de financement des études supérieures (bourses sociales, bourses au mérite, prêts étudiants, emprunt garanti par l'état sans caution familiale, possibilités de travaux rémunérés au sein des établissements, individualisation des parcours de formation, stages, années de césure, alternance, apprentissage ...)

Charte Diversité et Égalité des chances Page 4

Les conférences impliqueront pour cela à la fois des ressources qui leur sont propres mais également mèneront des actions d'incitation et de mobilisation de leurs membres et de tous les acteurs impliqués sur ce sujet.

Considérant que les conférences sont des forces de propositions en matière de diversité et d'ouverture sociale, le MESR, le MEN et le CDEC s'engagent à les impliquer très en amont dans toutes les réflexions sur le sujet.

L'ouverture sociale des grandes écoles

Les conférences souscrivent à la demande du gouvernement d'augmenter le nombre de boursiers recrutés dans chacune des écoles pour atteindre l'objectif du taux de 30% quand celui-ci n'est pas déjà réalisé.

Les signataires s'engagent à promouvoir ou à accroître la diversification de voies de recrutement pour en particulier atteindre l'objectif d'ouverture sociale dans le respect des missions des écoles.

Les formations par l'apprentissage

La formation par l'apprentissage permet notamment :

- d'intégrer des formes différentes d'intelligence,
- de répondre aux attentes et aux capacités de certains types d'étudiants,
- de mettre en oeuvre des pédagogies alternant l'inductif et le déductif,
- et également, par les conditions financières qui l'accompagnent, d'offrir à des jeunes d'origine modeste un cadre de financement et de vie facilitant ainsi grandement la poursuite d'études supérieures pour la catégorie sociale visée.

En conséquence, les conférences souscrivent à la demande du gouvernement d'augmenter le nombre de places offertes dans les voies par l'apprentissage, à la fois en augmentant le nombre de celles-ci dans les filières déjà ouvertes et en favorisant l'ouverture de nouvelles filières de formation de ce type.

Les signataires inciteront les établissements situés dans leurs périmètres, à oeuvrer dans ce sens.

Le MESR et le CDEC interviendront par les moyens qu'ils jugeront les plus efficaces au niveau des instances d'habilitation, des collectivités régionales et autres acteurs institutionnels pour faciliter la mise en oeuvre administrative et économique de ces voies de formation dans l'enseignement supérieur.

Les concours

Les signataires constatent que les frais d'inscription aux concours d'accès aux Écoles membres des conférences représentent un coût de plusieurs centaines d'euros et ont pour conséquence une limitation du nombre de candidatures présentées par les étudiants d'origine modeste.

Ils constatent en outre l'importance des dépenses annexes générées par le passage des épreuves de concours (déplacements et hébergement).

Enfin, la composition et la pondération des épreuves de concours, parfois jugés discriminantes à l'encontre des élèves issus des catégories les moins favorisées, exigent un examen scientifique et approfondi.

En conséquence :

Les conférences souscrivent à la demande du Gouvernement, de dispenser des frais de concours les étudiants boursiers. Par ailleurs les conférences veilleront à la mise en place,

pour le déroulement des épreuves orales, de modalités qui réduisent les frais de transport et d'hébergement pour les boursiers en particulier,

Les conférences demanderont à leurs membres et aux opérateurs de concours de mener une étude sur les éventuels biais sociaux des épreuves de concours et de prendre les décisions nécessaires. Le MESR et le MEN ont confié à l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et à l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Éducation et de la Recherche le soin de mener une étude de même nature, à laquelle les conférences apporteront tout leur soutien. Des comparatifs entre la situation au niveau du bac et au niveau post CPGE seront intégrés à cette analyse pour garantir son assise scientifiquement robuste.

Les filières technologiques

Les signataires constatent que l'origine sociale des élèves inscrits dans les filières technologiques de la voie scientifique ou technologiques de la voie économique est sensiblement différente de celle des élèves suivant les filières générales et que leur taux de poursuite d'études supérieures est beaucoup plus faible.

Les signataires décident de valoriser ces voies technologiques, notamment grâce à l'accroissement de leurs effectifs :

Les créations de nouvelles classes préparatoires doivent toutes porter la marque de l'égalité des chances. Ainsi les classes préparatoires spécifiques aux bacheliers technologiques et professionnels doivent accueillir de nombreux bacheliers de ces voies qui sont boursiers, motivés et en particulier ceux qui obtiennent des mentions.

Les signataires s'engagent à oeuvrer pour que ces bacheliers bénéficient d'un accroissement significatif des possibilités qui leur sont offertes d'accéder aux écoles de management (bac STG) comme aux écoles d'ingénieurs (bacs STL, STI, STAV) soit immédiatement après le baccalauréat, soit à l'issue des classes préparatoires (TSI, TPC, TB, ATS, ECT).

Structure de consultation et de communication permanente

Afin d'assurer la meilleure efficacité à l'ensemble des actions entreprises par les signataires, il est décidé de mettre en place un système d'échanges permanents qui aura pour mission :

de tenir en permanence un état d'avancement des actions entreprises

d'échanger sur les actions en préparation

de préparer la communication commune des parties.

Pour ce faire chaque partie désignera un correspondant.

En outre, il est créé un comité de pilotage et de suivi des opérations, se réunissant autant que nécessaire et au minimum deux fois par an. Ce comité est composé de chacun des signataires de la présente convention spécifique, ou de leurs représentants.

Fait en autant d'exemplaires originaux que de signataires.

La Ministre de
l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche
Valérie PECRESSE

Le Ministre de
l'Éducation Nationale
Luc CHATEL

Le Commissaire à la
Diversité et à l'Égalité des
Chances Yazid SABEG

Le Président de la Conférence des Grandes
Écoles Pierre TAPIE

Le Président de la Conférence des
Directeurs des Écoles Françaises
d'Ingénieurs Paul JACQUET

Le Ministre de l'Écologie,
de l'Énergie, du
Développement durable et
de la Mer

Jean-Louis BORLOO
La Ministre de
l'Économie, de l'Industrie
et de l'Emploi

Christine LAGARDE
Le Ministre de la Défense
Hervé MORIN

Le Ministre de l'Alimentation, de
l'Agriculture et de la Pêche
Bruno LE MAIRE

Le Ministre Chargé de l'Industrie
Christian ESTROSI

La Secrétaire d'État
chargée de la Politique
de la Ville
Fadéla AMARA

Convention du dispositif IEP-Lycée cibles entre Sciences Po Toulouse et 6 lycées de l'académie de Toulouse (2006-2009)

CONVENTION DE PARTENARIAT

Entre :

Le lycée _____représenté par Mme, M. (1), proviseur(e)

Ci après désigné par "le lycée"

(1) Rayez la mention inutile

Et

L'Institut d'Etudes politiques de Toulouse, représenté par Madame Laure Ortiz , directrice

Ci après désignés "l'IEP"

Il a été convenu ce qui suit:

EXPOSE DES MOTIFS

L'IEP de Toulouse souhaite s'engager dans la mise en place- d'un dispositif en réponse à l'appel d'offre pour l'égalité des chances afin de promouvoir la réussite de publics issus de milieux défavorisés et de les promouvoir, en les accompagnants, vers des choix d'excellence de l'enseignement supérieur.

La construction du programme s'est faite collectivement, en associant l'ensemble des établissements désireux d'y participer (6 au total) : le Lycée Berthelot (Toulouse), le Lycée Rive gauche (Toulouse), le Lycée des Arènes (Toulouse), le Lycée Jean Jaurès (Carmaux), le Lycée de Mirepoix (Mirepoix) et le Lycée Bourdelle (Montauban).

Les expériences acquises par les divers acteurs en la matière ont été intégrées à la réflexion, dans un état d'esprit réaliste et une volonté de produire un projet collectif et commun qui prenne en compte la diversité des acteurs (petits et grands établissements, lycées métropolitains et lycées en périphérie régionale) afin de ne pas rajouter d'autres formes d'inégalités que celles liées à la situation propre des élèves concernés. La tonalité du dispositif tente de traduire un certain nombre de convictions partagées par les acteurs qui considèrent qu'un projet d'égalité des chances doit se faire au plus près des élèves, dans une logique de mixité et ne peut réussir qu'avec une forte implication d'équipes locales, constituées des différents acteurs de la communauté éducative.

C'est dans cette direction que le dispositif proposé entend favoriser des dynamiques à différentes échelles : individuelles, d'établissements et territoriales.

De manière synthétique le dispositif entend remplir les trois objectifs suivants:

- 1 – Transformer les représentations attachées aux études supérieures que ce soit celles des élèves, des familles ou de la communauté éducative;
- 2 - Révéler et accompagner les ambitions des élèves;
- 3 - Contribuer à l'acquisition des méthodes de travail, de la culture et des codes sociaux favorisant la poursuite d'études universitaires.

Ces objectifs sont traduits dans le dispositif proposé, en trois grandes catégories d'actions : l'information, l'immersion, la préparation, qui sont déclinées de manière différenciée en fonction de l'année d'intervention (seconde, première et terminale).

Le programme proposé vise à accompagner de façon individualisée et appropriée, durant les trois années de la convention, un groupe de 90 élèves (30 en seconde, 30 en première, 30 en terminale) scolarisés dans le lycée_____.

Article 1er

La présente convention définit les principes de la coopération entre le lycée et l'IEP pour l'accueil de lycéens du lycée dans le cadre des actions définies par le dispositif.

Chaque année, un avenant confirmera l'engagement du lycée et de l'IEP dans la prise en charge d'une nouvelle promotion.

Article 2

Les frais afférents à ces périodes seront pris en charge par l'IEP en fonction de la réglementation en vigueur et en fonction des financements dont il est responsable.

Ces dépenses seront engagées directement par l'IEP ou à défaut validées par l'IEP avant engagement. Elles seront remboursées sur justificatifs à l'Etablissement qui reste le principal interlocuteur administratif et financier des familles.

Le professeur tuteur sera rémunéré par le lycée, sur la base des ressources déléguées par les autorités académiques d'une part, et par la DIV d'autre part, conformément au budget prévisionnel de l'ensemble du projet.

Le lycée comme les familles ne supporteront, en aucun cas, la moindre charge financière supplémentaire.

Article 3 : durée

La convention est d'une durée minimale de 3 ans.

Article 4 : l'organisation opérationnelle

4.1- Le lycée s'engage à désigner au moins un professeur responsable de la coordination pédagogique, sélectionné au sein de l'équipe pédagogique qui assurera le tutorat des élèves sélectionnés, tout au long de la période sauf cas de force majeure.

En cas de défaillance du professeur responsable de la coordination pédagogique, le lycée s'engage à le remplacer dans un délai de 2 semaines.

4.2- Le lycée s'engage à faciliter l'action de coordination et de mutualisation du coordonnateur pédagogique de l'ensemble des établissements concernés par le dispositif.

Le coordonnateur pédagogique des établissements est un professeur de lycée désigné par l'IEP en accord avec les chefs d'établissements du dispositif. En cas de défaillance du coordonnateur pédagogique des établissements, l'IEP et les lycées concernés par le dispositif s'engagent à le remplacer dans un délai de 2 semaines.

4.3- Le lycée s'engage à faciliter l'action de développement des outils TIC et de mutualisation numérique que mène le développeur des outils TIC pour l'ensemble des établissements concernés par le dispositif.

Le développeur des outils TIC est un professeur de lycée désigné par l'IEP en accord avec les chefs d'établissements du dispositif. En cas de défaillance du développeur des outils TIC, l'IEP et les lycées concernés par le dispositif s'engagent à le remplacer dans un délai de 2 semaines.

4.4- L'IEP s'engage à mobiliser un responsable du projet pour l'ensemble des établissements concernés par le dispositif.

4.5- L'IEP s'engage à désigner un coordonnateur pédagogique pour l'IEP qui sera l'interface des chefs d'établissements du dispositif et travaillera étroitement avec le coordonnateur pédagogique des établissements pour la réalisation des actions prévues dans le cadre du programme.

Article 5 : responsabilité du lycée

En signant cette convention, le lycée garantit sa coopération et s'engage à trouver des solutions pratiques pour satisfaire les exigences du programme.

Article 6: statut des élèves

Les lycéens demeurent durant leur formation, sous statut scolaire. Ils restent sous l'autorité et la responsabilité du lycée et du chef d'établissement.

Ils sont soumis aux règles générales en vigueur dans l'organisme d'accueil, notamment en matière de sécurité, d'horaires et de discipline.

Article 7 : suivi de la présence des lycéens

Le Chef d'Etablissement et le responsable de projet de l'IEP se tiendront mutuellement informés des difficultés qui pourraient naître de l'application de la présente convention et prendront d'un commun accord et en liaison avec l'équipe pédagogique, les dispositions propres à les résoudre, notamment en cas de manquement à la discipline.

Article 8 : vacances scolaires

Les présentes dispositions sont applicables pour toutes les périodes de formation, hormis les périodes de vacances scolaires.

Article 10 : communication

Toute communication liée à la convention sera effectuée en concertation avec l'IEP.

Fait à Toulouse, le _____

Pour le Lycée _____,

Mme, M. (1),

Proviseur

Pour l'IEP de Toulouse

Madame ORTIZ,

Directrice

(1) Rayez la mention inutile

Convention du programme DISPO entre Sciences Po Toulouse et 16 lycées de l'académie de Toulouse (2009-2012)

CONVENTION DE PARTENARIAT - Programme DISPO

Entre : Le lycée _____ représenté par
M., Mme¹, _____, proviseur(e).
Ci après désigné par « le lycée »

Et

L'Institut d'Etudes politiques de Toulouse, représenté par Madame Laure Ortiz, directrice
Ci après désigné « l'IEP »

Il a été convenu ce qui suit :

EXPOSE DES MOTIFS

A la suite de l'appel d'offre pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence de 2006, l'IEP de Toulouse s'est engagé dans la mise en place d'un dispositif afin de détecter, révéler et accompagner les ambitions d'élèves issus de milieux défavorisés, de promouvoir leur réussite en les accompagnant, vers des choix d'excellence de l'enseignement supérieur. Fort de cette expérience l'IEP de Toulouse entend poursuivre ces actions et élargir le public visé à travers le programme DISPO (Dynamique Innovation Sociale et Politique) pour la période 2009 – 2012. Ce programme est mis en œuvre dans les lycées de la région Midi-Pyrénées dès l'année 2009 -2010.

Ce programme est mis en œuvre dans plusieurs lycées de l'académie de Toulouse, il s'adresse prioritairement à des élèves présentant un fort potentiel et issus de milieux défavorisés.

Les expériences acquises par les divers acteurs en la matière ont été intégrées à la réflexion, dans un état d'esprit réaliste et une volonté de produire un projet collectif et commun qui prenne en compte la diversité des acteurs (petits et grands établissements, lycées métropolitains et lycées en périphérie régionale) afin de ne pas rajouter d'autres formes d'inégalités que celles liées à la situation propre des élèves concernés.

C'est dans cette direction que le dispositif proposé vise à favoriser des dynamiques à différentes échelles : individuelles, d'établissements et territoriales. De manière synthétique le dispositif entend remplir les trois objectifs suivants:

- 1– Transformer les représentations attachées aux études supérieures que ce soit celles des élèves, des familles ou de la communauté éducative;
- 2 – Détecter, révéler et accompagner les ambitions des élèves;
- 3 – Contribuer à l'acquisition des méthodes de travail, de la culture et des codes sociaux favorisant la poursuite d'études universitaires.

Une évaluation du programme sera réalisée chaque année.

Pendant la durée de la convention (2009-2012) l'objectif du programme DISPO est d'accompagner

¹ Rayer la mention inutile

dans le lycée _____, de façon individualisée, un groupe d'environ 30 élèves par an (10 en seconde, 10 en première, 10 en terminale)

PRESENTATION GENERALE

Article 1 : Principe de coopération

La présente convention définit les principes de la coopération entre le lycée et l'IEP pour l'accueil de

lycéens du lycée _____ dans le cadre des actions définies par le dispositif. Elle précise les modalités de mise en œuvre des actions dans le lycée.

Chaque année, un avenant confirmera l'engagement du lycée et de l'IEP dans la prise en charge d'une nouvelle promotion.

Article 2 : Responsabilité du lycée

Le lycée s'engage à tout mettre en œuvre pour satisfaire la bonne réalisation du programme DISPO.

Il est souhaitable que le programme soit présenté au conseil d'administration préalablement à son inscription au projet d'établissement.

Article 3: Statut des élèves

Les lycéens demeurent durant leur formation, sous statut scolaire. Ils restent sous l'autorité et la responsabilité de l'enseignant du lycée et du chef d'établissement.

Ils sont soumis aux règles générales en vigueur dans l'organisme d'accueil, notamment en matière de sécurité, d'horaires et de discipline.

Article 4 : Communication

Toute communication liée au programme DISPO sera effectuée en concertation mutuelle des deux parties.

ORGANISATION

Article 5 : Le professeur référent

Le lycée s'engage à désigner un professeur référent, choisi au sein de l'équipe pédagogique qui assurera la coordination pédagogique des actions DISPO (Concours d'actualité, Colloque des lycéens ; Journée d'immersion, plate-forme PEI) au sein du lycée, tout au long de la période sauf cas de force majeure.

En cas d'un constat de défaillance du professeur référent dans l'une de ces missions, le lycée s'engage à procéder à son remplacement dans les meilleurs délais.

Le lycée s'engage à faciliter l'action de coordination du professeur référent au sein du lycée (plage horaire pour les ateliers, pour les réunions pédagogiques...) aussi bien que lors de ces déplacements pour des réunions extérieures.

Article 6 : Pilotage du programme DISPO

L'IEP désigne un responsable général du programme, de sa réalisation et de son évaluation.

Un coordonnateur pédagogique des établissements est nommé sur proposition du Recteur. Il veille et coordonne la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des actions du programme DISPO dans chacun des établissements concernés en liaison avec l'IEP. En cas de défaillance du coordonnateur pédagogique des établissements, à l'IEP propose son remplacement dans les meilleurs délais.

L'IEP désigne un coordonnateur chargé de la logistique du programme. En liaison avec le coordonnateur pédagogique des établissements, il assure la mise en œuvre à l'IEP des actions prévues dans le cadre du programme DISPO. Il organise et évalue notamment le tutorat étudiant.

Article 7 : Comité de pilotage DISPO

Le proviseur ainsi que le professeur référent sont membres du comité de pilotage. Celui-ci se réunit au moins une fois par an afin de faire le bilan des actions menées et de déterminer le programme des actions futures.

L'IEP s'engage à communiquer un bilan annuel du programme aux établissements partenaires.

FRAIS AFFERENTS AU PROGRAMME DISPO

Article 8 : Frais incombant à l'IEP

La rémunération de l'enseignant référent en charge de la coordination du programme dans le lycée sera prise en charge par l'IEP.

Les frais afférents à la réalisation des actions du programme DISPO (Concours d'actualité, Colloque des lycéens, Journée d'immersion, plate-forme PEI) seront pris en charge par l'IEP en fonction du budget prévisionnel.

Article 9 : Frais incombant aux établissements

La rémunération des enseignants qui assurent la réalisation des ateliers du programme DISPO au sein du lycée sera prise en charge par le lycée dans le cadre de la dotation horaire de l'établissement notamment celle rattachée au projet d'établissement.

Les frais afférents au transport des élèves et des enseignants dans le cadre des actions annuelles du programme DISPO (Concours d'actualité, Colloque des lycéens, Journée d'immersion, sorties culturelles, réunion de coordination) seront pris en charge par les établissements dans le cadre notamment des Projets d'avenir ou de toute autre modalité de financement.

Les frais afférents aux repas des étudiants tuteurs lors de leur venue dans l'établissement seront pris en charge par le lycée.

Le lycée comme les familles ne supporteront, en aucun cas, la moindre charge financière supplémentaire.

SUIVI ET EVALUATION

Article 10 : Suivi des élèves

Les lycéens ont une obligation d'assiduité aux ateliers du programme.

Les parents des élèves bénéficiaires sont informés de la participation de leurs enfants au programme DISPO.

Le chef d'établissement et le responsable de programme de l'IEP se tiendront mutuellement informés des difficultés qui pourraient naître de l'application de la présente convention et prendront d'un commun accord et en liaison avec l'équipe pédagogique, les dispositions propres à les résoudre, notamment en cas de manquement à la discipline.

Article 11 : Evaluation du programme

L'évaluation est menée à partir d'un questionnaire soumis aux élèves concernés par le programme afin d'identifier son impact sur leurs choix d'orientation et de réaliser une sociologie des bénéficiaires.

L'ensemble des questionnaires est saisi par le professeur référent sur une base de donnée informatisée.

Cette base garantit l'anonymat des données sauf autorisation expresse des élèves ou des parents pour les mineurs. Les noms et coordonnées des élèves ayant donné leur autorisation seront conservés afin d'effectuer un suivi post bac (jusqu'à Bac + 5).

Les données confidentielles recueillies, ne seront utilisables qu'aux fins de l'évaluation scientifique du dispositif.

Article 12 : Durée et résiliation

La convention est d'une durée minimale de 3 ans. A l'issue de cette période, elle pourra être prorogée d'un commun accord par voie d'avenant pour une nouvelle période après évaluation faite par les deux parties des acquis et résultats de la période écoulée.

En cas de non respect par l'une des deux parties des articles, la présente convention pourra être dénoncée par l'une des parties avec préavis de 2 mois

Fait à _____, le _____

Le Directeur de Sciences Po Toulouse,

Le _____ proviseur du _____ lycée

Annexes de la convention

1 - Actions et périodicité

Le programme DISPO s'organise autour de trois ateliers principaux

En seconde : un concours sur un thème d'actualité, un travail sur le projet d'orientation ;

En première : un colloque portant sur les territoires, une sensibilisation au milieu professionnel (stages en entreprises, administrations...)

En terminale : une sensibilisation aux parcours d'excellence, une journée d'immersion à Sciences Po Toulouse, la préparation aux études supérieures (plate-forme PEI).

D'autres actions de type culturel notamment peuvent venir enrichir le programme.

Les ateliers se déroulent durant l'année scolaire entre les mois d'octobre et juin sur des plages horaires spécifiques à raison de 24 heures minimum à chaque niveau de classe.

2 – Missions du professeur référent

Le professeur référent a pour mission :

de coordonner l'équipe enseignante engagée dans la mise en œuvre des ateliers DISPO ;

de diffuser l'information relative au recrutement d'élèves de milieux défavorisés (cf. art. 9) aux professeurs principaux ;

de superviser le recrutement des élèves ciblés en veillant particulièrement à ce que l'objectif de 2/3 d'élèves issus de milieux défavorisés soit respecté pour chaque groupe de niveau de classe (2nde, 1ère, Terminale) ;

de collecter les informations nécessaires à la base de donnée de suivi et d'évaluation (questionnaires) et de remplir la base ;

de contribuer avec le concours du chef d'établissement à l'organisation opérationnelle des actions DISPO (déplacement, rédaction des projets d'avenir, insertion dans le projet d'établissement,...)

de participer aux réunions pédagogiques relatives au programme DISPO ;

d'accueillir ou de prévoir des modalités d'accueil des étudiants tuteurs ;

de fournir les informations d'ordre pratique sollicitées le cas échéant par le coordonnateur pédagogique des établissements ou par le coordonnateur de l'IEP.

3 – Critères de recrutement des élèves dans le programme

L'ensemble des élèves concernés doivent présenter un « fort potentiel » et être pour les 2/3 d'entre eux issus de milieux défavorisés.

3-1 Les élèves présentant un « fort potentiel »

L'ensemble des élèves retenus dans le programme doit présenter un « fort potentiel ».

L'appréciation de celui-ci relève des équipes pédagogiques et prend en compte :

- Le niveau scolaire tel qu'il s'apprécie dans les notations (moyenne générale supérieure à 11/20)

- L'absence d'ambition, en termes d'orientation, d'élèves sans difficultés scolaires.

- Des élèves présentant des qualités ou des compétences non intégrées dans l'évaluation scolaire mais de nature à être transformées dans le cadre du programme en ambition vers des études supérieures longues.

3-2 Les lycéens de milieux défavorisés

Le public concerné par les actions du programme DISPO doit être composé pour les 2/3 d'élèves boursiers.

Pour le tiers restant, il convient de privilégier les élèves dont la situation économique, sociale, familiale ou encore géographique est susceptible de générer des phénomènes d'autocensure et des situations qui produisent des inégalités de traitement. (Filles, Parent(s) salarié(s) dans les PCS : ouvrier, agriculteur, artisan ou employés, Parent(s) sans profession, au chômage, Lycéens issus des collèges ZEP ou Ambition réussite, Résidant en Z.U.S, Famille monoparentale, Situation de handicap, Difficultés familiales particulières (décès, longue maladie,...)

Questionnaire élèves

Nom :

Prénom :

Adresse :

Courriel :

N°de tel :

N° de tel des parents :

Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

Nationalité :

Zones géographiques	
ACP	
Afrique du Nord	
Afrique sub-saharienne	
Amérique du Nord	
Amérique du Sud	
Asie	
CEI	
Europe occidentale	
France	
Moyen Orient	
PECO	

Lycée :

Collège d'origine : ☐ Collège ZEP, REP, Ambition réussite

Série : ☐ Economique et Sociale ☐ Littéraire ☐ Scientifique ☐ Technologique

Niveau actuel : ☐ Seconde ☐ Première ☐ Terminale ☐ Post-bac

Participation au dispositif

Année académique	Niveau

Informations familiales

Boursier : ☐ du secondaire ☐ du supérieur

Type de famille : ☐ parents ensemble ☐ parents séparés

Nombre de frères et sœurs :

Place dans la fratrie :

Type de quartier d'habitation :

☐ Centre ville ☐ Banlieue résidentielle ☐ Cité, ZUS ☐ Périurbain ☐ Rural

Eloignement / lycée (temps de trajet en minutes) :

Nationalité et lieu de naissance des parents :

Mère		Zones géographiques	Père	
Nationalité	Naissance		Nationalité	Naissance
		ACP		
		Afrique du Nord		
		Afrique sub-saharienne		
		Amérique du Nord		
		Amérique du Sud		
		Asie		
		CEI		
		Europe occidentale		
		France		
		Moyen Orient		
		PECO		

Profession des parents :

Mère	Groupe socioprofessionnel	Père
	1 – Agriculteurs exploitants	
	2 – Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	
	3 – Cadres et professions intellectuelles supérieures	
	4 – Professions intermédiaires	
	5 – Employés	
	6 – Ouvriers	
	7 – retraités	
	8 – Autres personnes sans activité professionnelle	

Niveau d'études des parents :

Mère	Niveau d'études CITE	Père
	0 – Education préprimaire	
	1 – Enseignement primaire	
	2 – Collège	
	3 – Lycée	
	4 – Enseignement post-secondaire non-supérieur	
	5 – Premier cycle de l'enseignement supérieur	
	6 – Second cycle de l'enseignement supérieur	

Peut bénéficier d'aide pour faire ses devoirs : ☐ oui ☐ non

Résultats scolaires

Avis au bac : ☐ Doit faire ses preuves
☐ Assez favorable
☐ Favorable
☐ Très favorable

Résultats au bac : ☐ Refusé
☐ Admis
☐ Admis mention AB
☐ Admis mention B
☐ Admis mention TB

Rang au concours de l'IEP :

Admis à l'IEP : ☐ oui ☐ non

Résultats Trimestriels

Année	Niveau	Trim.	Note	Appréciation	Distinction
	2nde	1			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		2			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		3			☐ Encouragements ☐ Félicitations
	1ère	1			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		2			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		3			☐ Encouragements ☐ Félicitations

	Term.	1			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		2			☐ Encouragements ☐ Félicitations
		3			☐ Encouragements ☐ Félicitations

Souhaits d'orientation

Année	Niveau	Trim.	Souhaits d'orientation	Souhaits profession
	2nde	1	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		2	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		3	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
	1 ^{ère}	1	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		2	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		3	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
	Term	1	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		2	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	
		3	☐ Ne sait pas ☐ CPGE ☐ Vie active ☐ IEP ☐ Sup. court ☐ Sup. long	

Orientation

Orientation post-bac : ☐ Vie active ☐ CPGE
☐ Etudes supérieures courtes ☐ IEP
☐ Etudes supérieures longues

Situations post-bac :

Début	Fin	Formation	Groupe socioprofessionnel

Bilan

Indice de satisfaction

Par rapport à l'école	Degré de satisfaction	Par rapport au dispositif
	0 – Pas satisfait	
	1 – Assez satisfait	
	2 – Satisfait	
	3 – Très satisfait	

Bibliographie

OUVRAGES

BEAUD (S.), *80% au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.

BOURDIEU (P.), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit 1970.

CALVES (G.), *La discrimination positive*, Paris, PUF, 2004.

DAUVIN (P.), SIMEANT (J.), *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.

DUBET (F.), *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil, 2009.

FASSIN (D.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010.

TEULIERES (L.), *Une histoire des immigrations en Midi-Pyrénées : XIXème et XXème siècles*, Loubatières 2010.

ARTICLES DE REVUES

BUISSON-FERRET (H.), DRAELANTS (H.), « Réputation , mimétisme et concurrence : ce que “l’ouverture sociale” fait aux grandes écoles », *Sociologie Pratiques*, n°21, 2010, p.67-81.

CHAMBOREDON (H.), PAVIS (F.), SURDEZ (M.), WILLEMEZ (L.), « S’imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutant dans la pratique et l’usage de l’entretien », *Genèses*, n°16, 1994, p.114-132.

DEAUVIAU (J.), «Devenir enseignant du secondaire : les logiques d’accès au métier », *Revue Française de Pédagogie*, n°150, 2005.

DURU-BELLAT (M.) et al., «Tonalité sociale du contexte et expérience au lycée et à l’école primaire », *Revue Française de Sociologie*, vol.45, n°3, p.441-468.

EURIAT (M.), THELOT (C.), 1995, « Le recrutement social de l’élite scolaire en France. Evolution et inégalités en France de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, n°3, p.403-438.

FASSIN (D.), 2002, « L’invention française de la discrimination », *Revue Française de Science Politique*, Vol.52, n° 4, p.403-423.

GARCIA (S.), POUPEAU (F.), 2003, « La mesure de la ‘démocratisation’ scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol.149, n° 1, p.74-87.

GLOWCZEWSKI (X. de), « Les dispositifs de démocratisation de l'accès au supérieur : état des lieux », dans TOULOEMONDE (B.), (dir.), *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation Française, 2009.

MAURIN (E.), GOUX (D), 1995, « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985, 1993 », *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, n°1, p.81-121.

OBERTI (M.), SANSELME (F.), VOISIN (A.), « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, 2009, p.103-124.

PASQUALI (P.), « Les déplacés de l'ouverture sociale », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°183, 2010, p.86-105.

PAYET (J.-P.), 1996, « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France » », *Revue Française de Pédagogie*, n°117, p.89-116.

PERRIER (P.), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation des enseignants du secondaire. », *Revue Française de Pédagogie*, n°147, 2004.

SABBAGH (D.), 2006, « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la 'discrimination positive' dans l'enseignement supérieur français », *Politix*, Vol. 19, n°73, p.211-229.

VINACHES (P.), « Un dispositif égalité des chances dans l'académie de Toulouse », *Administration et éducation*, décembre 2007, n°4, p.117-121.

CHAPITRES D'OUVRAGES

BOUCHAYER (F.), « Les voix du ré enchantement professionnel », dans Fassin (D.), Aïach (P.), dir., *Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité*, Paris, Economica, 1994.

BOURDIEU (P.), « Comprendre », dans *La misère du Monde*, Le Seuil, 1993, p.1389-1432.

BROCCOLICHI (S.), OEUVRARD (F.), « L'engrenage », dans Bourdieu (P.), dir., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

MAUGER (G), « Election parentale, élection scolaire », dans HUERRE (P.), RENARD (L.) (dir.), *Parents et adolescents. Des interactions au fil du temps*, Ramonville, Eres, 2001.

MEMOIRES ET RAPPORTS

BOUYSSOU (C.), *La mise en ouvre de l'égalité des chances à Sciences Po : entre isomorphisme et pluralité des conceptions*, mémoire de Master de Science Politique, sous la direction de M. Simoulin, Sciences Po Toulouse, juin 2008.

DARDELET (C.), *Ouverture sociale des Grandes Ecoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, CGE, Décembre 2010.

DUVAL (M.), *Une sociologie des bénéficiaires du DISPO*, mémoire de 5^{ème} année sous la direction d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », Sciences Po Toulouse, Juin 2010.

COURET (M.), MAYNIER (P.), BADIS (A.), LAVERGNE (P.), BOUTON (P.), BONNET (E.), BAYADROUN (M.), *L'évaluation du dispositif IEP-Lycées cibles*, mémoire de 5^{ème} année sous la directions d'Olivier Philippe, Parcours « Politiques et discriminations sociales », juin 2009.

PHILIPPE (O.), *Enquête sur les discriminations à Toulouse. Rapport pour l'Observatoire des discriminations de la Mairie de Toulouse*, 2009.

Ministère de l'Education Nationale, *Les discriminations à l'Ecole*, Rapport relatif aux auditions sur les discriminations, en milieu scolaire, groupe de travail piloté par la DGESCO, remis au gouvernement le 22 septembre 2010.

COMMUNICATIONS

BALLAND (L.) « Devenir(s) enseignant(s) : étude d'une entrée dans l'institution scolaire et ses effets sur une posture professionnelle. », Communication pour le colloque *L'étude des devenirs biographiques. Techniques et concepts*, 15-16 novembre 2010.

BAUDELLOT (C.) et al., « Les CPGE au fil du temps », actes du colloque « Démocratie, classes préparatoires, grandes écoles », 2003.

http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/HISTOIRE/histoire_preps.htm
http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/HISTOIRE/histoire_preps2.htm

BELHOSTE (B.), « Historique des classes préparatoires », Communication lors du colloque « Démocratie, classes préparatoires, grandes écoles », 2003.

http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/HISTOIRE/BrunoBelhoste.htm

CRUZEL (E.) : «The Practical learning of social inequalities: political science students and the “égalité des chances” program in Sciences Po Toulouse», Communication au Congrès Américain de Science Politique, Boston, 28-31 Aout 2008.

MAUGER (G.), Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires, Conférence introductive au colloque « Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne », Université Paris VIII, 26 octobre 2005.
<http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/G.Mauger.pdf>

DONNÉES MEN, INSEE

BLOCH D. (D.), CHAMONARD, (D.) BOULENC (J.), BERNARD (A.), « Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études » *Education et formations*, n° 60, juillet-septembre 2001. Cf. http://media.education.gouv.fr/file/60/08/9/6_25089.pdf

CAILLE (J.-P.), LEMAIRE (S.), « Les bachelier de 1^{ère} génération... », *Portrait social 2009*, INSEE, 2009.

CAILLE (J.-P.), « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education et formation*, n°74, MEN-DEP, avril 2007.

Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid4945/perception-systeme-educatif-projets-avenir-des-enfants-immigres.html>

L'Etat de l'école, n°19, MEN-DEPP, octobre 2009.

Cf. http://media.education.gouv.fr/file/etat19/82/3/etat19_129823.pdf

« Les bacheliers de 1995 : évolution et analyse des parcours », Note d'information DEPP, septembre 2010. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid53110/les-bacheliers-du-panel-1995-evolution-et-analyse-des-parcours.html>

« L'origine sociale des étudiants », Observatoire des inégalités, mai 2010. cf. http://www.inegalites.fr/spip.php?article1176&id_mot=83

AUTRES

Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, 17 janvier 2005, <http://media.education.gouv.fr/file/81/9/3819.pdf>

Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, 2 février 2010 http://www.industrie.gouv.fr/include/convention_CGE-CDEFI.pdf

Tables des matières

Remerciements	5
Sommaire	6
Introduction	7
La question de la démocratisation de l'accès à Sciences Po Toulouse.....	7
Sciences Po Toulouse, un acteur de la démocratisation.....	8
L'existence d'initiatives locales en faveur de l'égalité des chances.....	9
Un cadre de réflexion collective : le GRF.....	10
Chapitre 1. DISPO, un programme « d'égalité des chances » original.....	12
Section 1 : Construire et adapter le programme.....	13
§-1 : Révéler et accompagner les ambitions.....	13
§-2 L'évolution des actions : les conditions de la pérennisation.....	14
A/ En classe de seconde	15
B/ En classe de première	16
C/ En classe de terminale	17
§-3 : Répondre aux injonctions nationales : l'invention du tutorat à Sciences Po Toulouse.	19
§-4 : Diversification des financements, mutualisation et ajustement des actions.	22
Section 2 : Construire une méthodologie d'évaluation du programme.	24
§-1 : La construction d'une base de données.	24
§-2 : La réalisation d'entretiens semi-directifs.....	25
Chapitre 2. Mettre en œuvre le programme	28
Section 1 : Retour sur la construction de l'égalité des chances comme problème public en France.....	28
§-1 : Eléments de contextualisation.	28
§-2 : La construction des bénéficiaires des politiques éducatives <i>d'égalité des chances</i> . 32	
Section 2 : Appropriation(s) du programme sur le terrain.....	34
§-1 : Définir des actions	34
§-2 : L'ajustement des critères du « public cible » aux réalités du territoire de l'académie	36
Section 3 : La mise en œuvre dans les établissements.....	39
§-1 : Les volontés des chefs d'établissements, entre dynamisation des équipes et valorisation d'une prépa Sciences Po.....	39
§-2 : Les difficultés rencontrées	40
§-3 : Des enseignants spécifiques : les ressorts de l'engagement	42
Chapitre 3. Les élèves du programme.....	55
Section 1 : La question du recrutement des élèves dans le programme.....	55
§-1 : Une question sensible : les enseignants et la <i>discrimination positive</i>	55
§-2 : Une réponse construite collectivement pour effectuer le choix.....	59
Section 2 : Les élèves face au recrutement.....	64
§-1 : Élection vs réticences à l'instrumentalisation.	64
§-2 : Effets de distinction, <i>discrimination à l'envers</i> , stigmatisation.....	67
§-3 : Stratégies et dispositions à s'engager dans DISPO.	73
Section 3 : Le public des bénéficiaires.....	78
§-1 : Cartographie des établissements partenaires et géographie du public bénéficiaire. 78	
§-2 : Un public d'élèves issus de milieux économiquement défavorisés.....	80
§-3 : Un public d'élèves issus de familles plus faiblement diplômées ?.....	82
§-4 : Un public majoritairement féminin.....	86
§-5 : Une part importante d'élèves dont les parents sont nés à l'étranger	87

Section 4 : La question des effets du programme.....	90
§-1 : Quelle interprétation des effets ?	90
§-2 : Traitement et lectures différenciées des données	91
Chapitre 4. Les effets du programme : des résultats remarquables par rapport au public	
bénéficiaire.....	93
Section 1 : Des effets quantifiables sur la réussite.....	93
§-1 : Des effets sur la projection dans l'enseignement supérieur.....	93
§-2 : Les effets sur les résultats scolaires	96
A/ Des résultats globalement positifs en termes de réussite au baccalauréat et	
d'orientation post bac	96
B/ Origines des élèves et mention au bac.....	97
C/ Origine géographique des parents et résultat au baccalauréat.....	98
D/ Origine sociale et orientation	100
Section 2 : Des effets sur l'institution scolaire : l'exemplarité du lycée Jean Jaurès de	
Carmaux.....	101
§-1 : Le contexte local	101
A/ Environnement social	101
B/ Environnement culturel	103
§-2 : Le travail mené dans le cadre du programme	104
A/ Ouverture culturelle.....	104
B/ Préparation au supérieur	105
C/ Travail sur l'ambition	106
§-3 : Constats et résultats	107
A/ Résultats d'orientation	107
B/ Modification d'ambiance	107
Chapitre 5 : Les effets du programme : des résultats différenciés au sein du public	
bénéficiaire.....	109
Section 1 : Des inégalités cumulatives : l'existence de corrélations significatives.....	109
§-1 : La dimension de l'établissement dans la construction des différences.	110
§-2 : La dimension du quartier de résidence dans la construction des différences.	112
§-3 : La dimension de l'origine des parents dans la construction des différences.	117
A/ Origines et familles.	117
B/ Origines et professions.	119
C/ Origines et niveau d'études.	120
D/ Origines et résultats au Bac.....	122
§-4 : La dimension de la profession des parents dans la construction des différences. .	123
§-5 : L'absence de la dimension du genre dans la construction des différences ?	124
Section 2 : Des inégalités structurantes : de la ségrégation urbaine à la ségrégation	
territoriale.	127
§-1 : Les élèves DISPO issus de la ségrégation urbaine.	128
§-2 : Les élèves DISPO issus de la ségrégation territoriale.	132
Conclusion.....	137
Annexes	143
Bibliographie.....	209
Tables des matières	213