



SciencesPo.

LIEPP



« Les politiques d'ouverture sociale des filières d'excellence de l'enseignement supérieur: bilan et perspectives »

Table ronde Politiques Educatives
Organisé par le LIEPP de Sciences Po
le mercredi 27 novembre 2013
à Sciences Po, Paris

Compte rendu des présentations et débats
Rédigé par Cécile Ballini

SYNTHESE

Résumé :

Depuis le début des années 2000, et en réponse aux critiques qui leur sont adressées, les grandes écoles et grands établissements français mettent en place des programmes d'ouverture sociale, dans la lignée des programmes CEP (Convention Education Prioritaire) de Sciences Po et PQPM (« Pourquoi pas moi ? ») de l'ESSEC. Ces programmes ont en commun de partager un objectif de diversification du recrutement des filières élitistes, et partagent le même diagnostic : c'est en amont de la grande école ou de l'université qu'il faut agir, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement secondaire. Trois grands types d'action sont imaginés : des tutorats d'excellence, un aménagement des procédures de recrutement réservé à des élèves sélectionnés sur critères géographiques, ou encore un système de soutien scolaire compensatoire. Cette table ronde se centre sur l'effet produit par les politiques d'ouverture de l'enseignement supérieur sur les établissements d'enseignement secondaire : innovation dans les pratiques éducatives, meilleure attractivité des lycées, incitation au travail pour les lycéens inscrits dans les programmes et leurs camarades non-inscrits...

Les travaux académiques font un bilan mitigé de ces politiques. Les acteurs de terrain tirent un bilan positif de leurs programmes : ils sont parvenus à créer un pont inédit entre enseignement secondaire et supérieur en mobilisant durablement les chefs d'établissement, et ont déjà fait école. A l'échelle individuelle, le programme CEP ou les programmes de tutorats créent une relation privilégiée entre les élèves et les enseignants ou les tuteurs, et parviennent à ouvrir les champs de possible en termes d'orientation. S'ils partagent ces constats, les travaux académiques font cependant un bilan mitigé des effets de ces programmes à l'échelle des établissements. Ils peuvent avoir contribué à l'amélioration de l'image des lycées concernés, mais la composition sociale de ces lycées n'a pas varié. Les programmes de tutorat suscitent parfois des réticences au sein du corps enseignant, tandis que le CEP a eu des effets limités sur le plan pédagogique selon les chefs d'établissement, et circonscrits aux seuls enseignants directement impliqués. L'effet des programmes sur les résultats scolaires des élèves reste à prouver et ces effets ne s'étendent pas aux élèves non directement inscrits dans les programmes.

Les intervenants, académiques ou professionnels, s'accordent à dire qu'un important travail de sélection sociale a déjà eu lieu avant l'entrée en lycée. Les politiques d'ouverture doivent agir avant la terminale, et – comme c'est déjà le cas pour certaines d'entre elles - s'ouvrir à d'autres filières que la seule filière générale.

Cette synthèse se présente comme suit :

Résumé des principaux débats et apports du séminaire	1
Rappel du programme de la séance	2
Compte-rendu détaillé des différentes interventions et des débats	2
Informations sur les intervenants.....	14

Rappel du programme de la séance

1/ Quel bilan des politiques d'ouverture sociale du point de vue de la recherche ?

Aude Soubiron :

« Le tutorat d'excellence des grandes écoles: quels effets sur les politiques de l'enseignement secondaire ? »

Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer :

« Geographically-targeted affirmative action and incentive effects in French high schools »

Agnès van Zanten :

« Les "conventions éducation prioritaire" de Sciences Po: ouverture de l'espace de compétition ou parrainage compensatoire? »

Discutant : Daniel Sabbagh

2/ Quelles perspectives pour les politiques d'ouverture sociale du point de vue institutionnel et politique ?

Chantal Dardelet (Responsable du Pôle Égalité des Chances de l'ESSEC) :

« 10 ans après le lancement des programmes de tutorat-étudiant, quel second souffle pour l'égalité des chances ? »

Yves Jayet (Centre Diversité et Réussite – INSA Lyon) :

« Politique développée par le Centre Diversité et Réussite de l'INSA de Lyon: bilan et perspectives »

Hakim Hallouch (Responsable du Pôle « Égalité des Chances et Diversité » à Sciences Po) :

« Les conventions prioritaires d'éducation prioritaires : une expérience d'égalité des chances »

Jacques Staniec (Responsable du Programme d'Études Intégrées de l'IEP de Lille) :

« Les spécificités du PEI (Programme d'Études Intégrées) »

Discutant : Marc Oberti

Compte-rendu détaillé des différentes interventions et des débats

1/ Quel bilan des politiques d'ouverture sociale du point de vue de la recherche ?

Aude Soubiron :

« Le tutorat d'excellence des grandes écoles: quels effets sur les politiques de l'enseignement secondaire ? »

La présentation d'Aude Soubiron se propose de revenir sur le développement des programmes de « tutorat d'excellence » mis en place par les grandes écoles françaises dans les années 2000, et de montrer en quoi ils ont fait émerger une nouvelle catégorie de l'action publique éducative.

Au début des années 2000, l'ESSEC met en place un programme d'ouverture sociale dont l'instrument principal est le tutorat exercé par les étudiants de la grande école auprès de lycéens de zones défavorisées. Une trentaine de grandes écoles lui emboîtent rapidement le pas, dans un contexte où les grandes écoles sont régulièrement accusées d'élitisme et de clôture sociale. Les objectifs affichés de ce type de programme sont de trois ordres : un objectif dirigé vers les lycéens défavorisés, dont l'origine sociale censure l'ambition ; un objectif de diversification du recrutement des grandes écoles elles-mêmes, et plus généralement des filières d'excellence ; et un objectif pédagogique à l'adresse des étudiants tuteurs, pour qui l'expérience de tutorat doit permettre de découvrir la « grande diversité sociale de la société française ».

En dépit du développement des programmes de tutorat, on observe une forte inertie des dynamiques d'accès aux formations sélectives. Les programmes de tutorat concernent par ailleurs une faible proportion de lycéens : en 2010, 3000 à 4000 lycéens étaient impliqués dans un des dispositifs de tutorat, soit moins de 0,5% des effectifs des filières générales. Pourtant le développement des tutorats a eu un effet symbolique certain : la responsabilité du problème de l'homogénéité sociale des populations étudiantes des grandes écoles est désormais imputée à l'enseignement secondaire. Par ces programmes, les grandes écoles sont donc devenues des acteurs de l'enseignement secondaire. Quels effets leur action a-t-elle produit sur la forme scolaire, et quelle place trouvent-elles parmi les acteurs éducatifs traditionnels ?

Pour répondre à ces questions, Aude Soubiron s'appuie sur 58 entretiens semi-directifs, sur des observations ethnographiques réalisées à l'occasion de réunions conduites par les chargés de mission des grandes écoles, ainsi que sur une base de données détaillant les caractéristiques de 45 projets et renseignant le déroulement de chacun d'entre eux.

L'intervention pédagogique des grandes écoles dans l'enseignement secondaire a pour premier effet de promouvoir un nouvel acteur pédagogique, l'étudiant-tuteur, dont la position est valorisée. La particularité de leur position tient à leur qualité d'étudiant, mais également au contenu de leurs interventions qui mettent l'accent sur la socialisation culturelle. L'étude des fiches pédagogiques qui formalisent les objectifs des séances de tutorat montre qu'on y cherche principalement à transmettre des savoir-être et des savoir-faire, et non des savoirs. On encourage par exemple la prise de parole, l'ouverture d'esprit ou l'esprit critique. Du fait de ces contenus, le rôle de l'Ecole dans l'enseignement des savoirs est renforcé.

La mise en place de ces dispositifs engendre par ailleurs une marginalisation des acteurs éducatifs traditionnels. Le recours à l'expérimentation exclut les syndicats qui - lorsqu'ils interviennent - entrent en opposition. Les chargés de mission nouent leurs partenariats directement avec les établissements sans faire appel aux autorités administratives locales. Le contenu des séances est défini par les chargés de mission des grandes écoles et les étudiants eux-mêmes, ce qui limite le travail des enseignants à la seule information des lycéens. Ni le soutien des syndicats, ni celui des autorités administratives ou des enseignants n'explique le succès des « tutorats d'excellence », qui repose en réalité entièrement sur la mobilisation active d'un petit nombre de chefs d'établissement. Dans les établissements de l'Education Prioritaire notamment, ces programmes ont été une opportunité pour trouver de nouvelles ressources suite au recentrage opéré par la réforme de l'éducation prioritaire de 2006. Les tutorats d'excellence sont aujourd'hui très bien inscrits dans les routines partenariales de l'Education Prioritaire.

L'ensemble de ces facteurs conduit à la concentration des partenariats dans un petit nombre de lycées, souvent situés dans des zones urbaines ou périurbaines proches des métropoles universitaires. La plupart des lycées qui accueillent un programme ont de 5 à 10 grandes écoles partenaires, ce qui leur permet d'augmenter le nombre d'élèves qui peuvent bénéficier d'un tutorat. Pour les grandes écoles, la concentration des partenariats dans un petit nombre de lycées répond à une contrainte géographique : leurs étudiants-tuteurs doivent pouvoir se rendre facilement sur les lieux pour donner les tutorats. Le résultat de ces deux stratégies est une différence d'encadrement pédagogique extrascolaire entre les zones géographiques, en défaveur des zones rurales.

En conclusion, Aude Soubiron souligne que l'agrégation des tutorats constitue une nouvelle catégorie de l'action publique éducative, qui se caractérise par son public cible - les « lycéens prometteurs de la diversité » - sélectionné sur critères géographiques, sociaux et scolaires. Elle incarne un renouveau de l'action pour l'égalité des chances et la démocratisation scolaire, jusqu'alors pensée en termes d'échec scolaire. Les « tutorats d'excellence » sont un succès car ils s'attaquent au lycée, un objectif plutôt délaissé jusqu'ici par les politiques éducatives. Ils ne représentent ni une dynamique de privatisation de l'activité éducative, ni un prolongement des politiques d'éducation prioritaire, mais une interpénétration entre public et privé dans l'action publique. On assiste autour de ces programmes à un affaiblissement de la sectorisation entre enseignement secondaire et supérieur, et des logiques syndicales et professionnelles au profit d'une logique économique. Il faut enfin nuancer la perte de centralité étatique souvent reprochée à ces programmes : seul un rectorat fait exception au constat de marginalisation des administrations de l'Education Nationale, et a choisi d'intervenir pour assurer une meilleure répartition des partenariats entre les établissements. Cette place reste à prendre dans les autres académies.

Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer :

« Geographically-targeted affirmative action and incentive effects in French high schools »

Dans cette intervention, Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer s'intéressent au programme de Conventions d'Education Prioritaire lancé par Sciences Po en 2001, et aux effets d'incitation qu'il pourrait produire sur les lycéens et les lycées conventionnés.

Les politiques visant à favoriser l'accès des minorités à l'enseignement supérieur peuvent avoir des objectifs complexes : augmenter la mixité sociale ou ethnique, maintenir le niveau des élèves diplômés tout en diversifiant le recrutement, ou encore favoriser et encourager le travail des élèves cibles aussi bien avant qu'après leur admission. Plusieurs instruments ont été pensés pour atteindre ces différents objectifs. On peut les classer selon la typologie suivante :

	Explicit quota	No explicit quota
« colored policy »	I Quota rule for minority	II Markup over grades for minority
Apparently colorblind	III Relative quota (e.g. Texas, California, Florida)	IV Sciences Po
Effectively colorblind	-	V Laissez-faire

Ces instruments doivent notamment permettre de réduire le phénomène d'autocensure des élèves, souvent mentionné pour expliquer l'inégalité sociale d'accès à l'enseignement supérieur, et motiver les politiques d'*affirmative action*. En termes économiques, on peut modéliser ce phénomène comme une « discrimination pré-marché » : les élèves s'autocensurent s'ils sous-estiment le rendement de leur investissement dans l'éducation sur le marché du travail. Ils investissent moins d'effort dans l'acquisition des savoirs. Augmenter le rendement de l'effort pour le public cible serait alors le moyen de faire diminuer ses comportements d'autocensure. La difficulté est ensuite de trouver le degré optimal d'action, avec ou sans quota, car des conditions d'admission trop avantageuses pour une minorité pourraient avoir l'effet inverse et conduire à une diminution de l'effort.

En 2001, Sciences Po lance un programme de Conventions d'Education Prioritaire, permettant aux étudiants de lycées de zones défavorisées de bénéficier d'une procédure d'admission particulière : les élèves sont d'abord présélectionnés par leurs enseignants, et passent ensuite une épreuve orale d'admission. Pour prétendre à la signature d'une convention, un lycée doit être classé en Zone d' Education Prioritaire (ou un autre dispositif de la politique d'éducation prioritaire mise en œuvre par l'Etat), accueillir une proportion importante d'élèves d'origine défavorisée ou une proportion importante de lycéens issus de collèges classés en ZEP (ou autre dispositif de la politique d'éducation prioritaire).

Le succès des Conventions d'Education Prioritaire pourrait être mesuré à trois niveaux :

- les élèves admis par cette procédure ont-ils les mêmes opportunités sur le marché du travail et les mêmes carrières que leurs camarades ?
- les élèves admis par cette procédure ont-ils les mêmes performances scolaires au cours de leurs 5 années de formation à Sciences Po ?
- Les lycées conventionnés ont-ils vu les performances scolaires de leurs élèves s'améliorer ?

Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer proposent d'examiner le troisième de ces points. Leur modèle permet de tester les hypothèses suivantes :

1. Les lycées conventionnés avec Sciences Po devraient voir leur taux de réussite au baccalauréat augmenter, et ce de manière d'autant plus forte qu'un grand nombre d'élèves du lycée ont été admis à Sciences Po et peuvent servir de modèle.
2. Le conventionnement des lycées devrait aboutir à une modification de la composition de leurs élèves, du fait de l'augmentation de leur attractivité auprès des familles ;
3. La mobilité des enseignants des lycées conventionnés devraient diminuer, ces lycées étant mieux capables de retenir leurs enseignants, notamment les professeurs agrégés.

Pour tester ces hypothèses, Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer mobilisent des données fournies par la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance de l'Education Nationale. Elles concernent 2500 lycées qui ont plus de 30 candidats au baccalauréat général entre 1998 et 2013.

Pour s'assurer que les évolutions observées dans les lycées conventionnés sont bien dues au conventionnement, et non à une tendance qui serait commune à tous les lycées du même type, Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer ont recours à une estimation par *Difference-in-differences*. Ils définissent trois groupes de contrôle, auxquels ils peuvent comparer les lycées conventionnés. Le premier groupe de contrôle rassemble des lycées éligibles au conventionnement et appartenant à une académie dans laquelle des CEP existent. Le deuxième regroupe des lycées éligibles mais situés

dans des académies où le programme n'est pas implanté. Le troisième et dernier est constitué de lycées ayant signé une convention avec Sciences Po tardivement (entre 2008 et 2013).

Les résultats des estimations ne montrent pas d'impact significatif robuste du programme des CEP :

1. Seule une des spécifications adoptées indique un effet significativement positif du programme sur le taux de réussite au Baccalauréat. Les autres spécifications indiquent un effet positif mais non significatif.
2. Les estimations ne révèlent pas non plus d'impact significatif des CEP sur la composition sociale des élèves qui entrent dans les lycées conventionnés.

L'hypothèse selon laquelle les lycées retiendraient mieux leurs enseignants reste à explorer. Les données révèlent par ailleurs une très forte hétérogénéité selon les établissements, et selon la date de signature de la convention. Cette hétérogénéité pourrait être une piste de travail à explorer d'avantage.

Pour conclure, Mame Fatou Diagne et Etienne Wasmer ouvrent une autre piste de recherche : si les CEP n'ont pas eu d'impact sur le taux de réussite au Baccalauréat des élèves des lycées conventionnés, peut-être en ont-elles eu sur leurs aspirations. Sont-ils plus nombreux à avoir postulé aux classes préparatoires ou à d'autres filières d'enseignement sélectives ?

Agnès van Zanten :

« Les "conventions éducation prioritaire" de Sciences Po: ouverture de l'espace de compétition ou parrainage compensatoire? »

L'exposé d'Agnès van Zanten part d'un double constat a priori contradictoire : d'une part la faiblesse générale des liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en France et, d'autre part, l'existence voire le renforcement de « high status tracks » entre des établissements d'élite appartenant à ces deux niveaux d'enseignement. Dans ce contexte, les Conventions Education Prioritaire (CEP) mises en place par Sciences Po à partir de 2001 interrogent les modes d'accès à l'élite en France.

A la fin des années 60, le sociologue américain Ralph H. Turner élabore deux idéaux-types de mode d'accès à l'élite, qui distinguent et opposent les systèmes américains et anglais : la « compétition ouverte » et le « parrainage ». La « compétition ouverte » se caractérise par une série de « tournois » (Rosenbaum, 1979), régis par certaines règles garantant de l'honnêteté des candidats et du caractère égalitaire des épreuves, à l'issue desquels, les candidats, grâce à leurs efforts personnels, remportent comme « prix » une ascension sociale réussie. A l'inverse, dans le cadre du « parrainage » (*sponsorship*), le statut élitaire est conféré par les membres de l'élite ou par leurs agents délégués, en fonction de certaines qualités supposées, et ressemble à l'admission dans un club privé où chaque nouveau membre doit être parrainé par un ou plusieurs membres.

Comme la plupart des systèmes éducatifs, le système français a progressivement officiellement épousé l'idéaltype de la « compétition ouverte », grâce à l'unification des structures d'enseignement et à l'accès généralisé des élèves à ces structures. Par ailleurs l'accès aux positions d'élite est étroitement relié de longue date dans l'imaginaire national au concours, c'est-à-dire à un grand « tournoi méritocratique ». Il repose néanmoins sur un important « parrainage » familial (par

l'incorporation du capital économique, culturel et social dans la production du mérite individuel), mais aussi scolaire (par l'influence des établissements fréquentés - au fonctionnement et à la réputation toujours différenciés - dans l'accès aux établissements et aux positions d'élite) (van Zanten, 2014).

Dans ce contexte, doit-on concevoir les politiques d'ouverture sociale comme une extension de la « compétition ouverte » ou un passage à un « parrainage compensatoire » ?

Les politiques d'ouverture sociale ont officiellement pour but, comme l'indique leur nom, d'élargir l'espace de compétition en intégrant des candidats qui s'en trouvaient de facto exclus auparavant, témoignant ainsi de la réalisation imparfaite du modèle. Ces politiques ont pu néanmoins être analysées comme relevant plutôt de ce qu'on pourrait appeler un « parrainage compensatoire ».

Pour qu'il s'agisse d'un élargissement de la compétition, il faudrait que l'on observe d'une part une ouverture quantitativement significative et non contrôlée par l'élite, et d'autre part la confrontation des individus à des épreuves destinés à mesurer le mérite, ou la prise en compte de mesures du mérite ne récompensant pas des formes antérieures de parrainage. Le parrainage compensatoire se traduirait quant à lui par une ouverture limitée et contrôlée par les membres de l'élite, et la recherche de garanties supplémentaires par-delà les résultats aux épreuves ou les mesures du mérite, en vue de distinguer parmi les méritants les plus à même d'intégrer l'élite.

Une fois ce cadre théorique établi, Agnès van Zanten mobilise tour à tour les résultats de deux études conduites successivement sur les politiques d'ouverture sociale.

La première de ces études - consacrée à plusieurs programmes d'ouverture sociale - s'appuie sur une série d'entretiens, de nombreuses observations de colloques, séminaires, journées d'accueil, séances de tutorat et jurys d'admission, sur une analyse de rapports, de documents et de données statistiques, ainsi que sur un travail ethnographique d'un an dans un lycée conventionné avec Sciences Po.

Selon les conclusions provisoires de cette étude, les grandes écoles et grands établissements continuent à se situer dans une position de *gatekeepers* de l'accès aux positions d'élite par des groupes désavantagés (Ciccourel et Kitsuse, 1967; Karen, 1990), ce qui les inscrit dans le modèle du « parrainage compensatoire ». Si les politiques de tutorat se situent clairement, par les modalités de sélection des bénéficiaires et les modes de socialisation proposés, du côté du parrainage, le changement d'épreuve à Sciences Po apparaît davantage du côté de la compétition ouverte mais incorpore dans sa mise en œuvre des éléments de parrainage. Le choix des lycées facilite notamment une logique de parrainage, avec la constitution d'un ensemble nouveau de « high status tracks », qui garantit une certaine qualité des nouvelles recrues si l'on fait le pari d'un apprentissage organisationnel et pédagogique des lycées partenaires.

D'un autre côté, sur le plan discursif les grandes écoles et grands établissements se font champions d'une cause nationale d'ouverture sociale et de démocratisation, et l'extension du nombre des bénéficiaires, bien qu'encore modeste, permet de voir ces dispositifs comme des formes d'élargissement de la compétition. Pour faire définitivement pencher la balance vers un élargissement de la compétition, il suffirait sans doute que le programme démontre aussi des effets

sur les élèves qui ne sont pas admis à Sciences Po à son issue. Dans le cas contraire, l'interprétation en termes de parrainage compensatoire serait renforcée.

Les grandes écoles ont par ailleurs fait basculer la définition de ce qu'est être défavorisé, d'une « misère de position », pour reprendre la terminologie élaborée par Bourdieu dans la *Misère du monde*, qui serait ici d'appartenir à un groupe défavorisé, à une « misère de situation », qui serait d'être scolarisé dans un établissement défavorisé, qu'on appartienne ou non à un groupe défavorisé soi-même.

La seconde étude que présente Agnès van Zanten concerne uniquement le programme CEP de Sciences Po. Il s'appuie sur une analyse des questionnaires passés par Sciences Po auprès des chefs d'établissement ou les enseignants en charge du programme dans les lycées conventionnés en 2009. Il était demandé aux répondants d'évaluer eux-mêmes les effets du dispositif dans leur établissement. Cet exercice était évidemment difficile, ce qu'ils n'ont pas manqué de souligner. Les réponses sont surtout qualitatives, et sont à prendre avec précaution.

Les conclusions provisoires de cette étude sont les suivantes :

- Les répondants déclarent une amélioration de l'image de leur lycée, aussi bien en interne qu'en externe. La presse locale s'est souvent intéressée à la signature des conventions. L'insertion institutionnelle des lycées a également été améliorée, et la signature d'une convention a ouvert la porte à d'autres partenariats associatifs. Le plus souvent les répondants ne constatent cependant pas d'évolution de la composition sociale et ethnique des établissements.
- Les effets pédagogiques sont présentés comme très limités. Une poignée de répondants mentionnent un travail sur l'actualité ou une plus grande interdisciplinarité, mais soulignent que ces effets restent circonscrits à l'équipe pédagogique directement impliquée dans le programme. Les effets positifs sur les relations enseignants-élèves sont beaucoup plus souvent signalés, mais toujours circonscrits au groupe impliqué dans le dispositif.
- Les effets sur les résultats au baccalauréat sont également circonscrits aux élèves directement concernés dans le programme. Certains établissements, parmi les plus anciens dans le dispositif, constatent une progression pour tous les élèves avec des « bonds » au bout de quatre ou cinq ans.
- Une proportion non négligeable d'établissements évoque des effets significatifs sur l'orientation, plus ouverte et ambitieuse, mais sans prétendre systématiquement qu'ils concernent les élèves non bénéficiaires.

2/ Quelles perspectives pour les politiques d'ouverture sociale du point de vue institutionnel et politique ?

Chantal Dardelet (Responsable du Pôle Égalité des Chances de l'ESSEC) :

« 10 ans après le lancement des programmes de tutorat-étudiant, quel second souffle pour l'égalité des chances ? »

Dix ans après le lancement par l'ESSEC du dispositif « Une grande école : pourquoi pas moi ? » (PQPM), Chantal Dardelet propose d'en dresser un bilan et d'en présenter les perspectives.

Le dispositif a été développé en 2002 au sein de l'Institut de l'Innovation et de l'entrepreneuriat social, créé par l'ESSEC à la même période. Son objectif est de rétablir l'égalité des chances dans

l'accès à l'enseignement supérieur au sens large, et aux filières sélectives en particulier. Structuré autour de séances de tutorat donné par des étudiants de l'ESSEC, il vise trois publics cibles :

- *De jeunes collégiens et lycéens issus de milieux modestes*, au croisement de la « misère des positions » et de la « misère des situations » - pour reprendre le mot d'Agnès van Zanten - puisqu'ils sont scolarisés dans des lycées défavorisés et sélectionnés individuellement sur critères sociaux. Il s'agit d'ouvrir leurs perspectives d'études à BAC+5, sans limiter ces perspectives aux seules grandes écoles ;
- *Les étudiants de l'ESSEC qui s'engagent dans le programme et deviennent tuteurs*. En leur permettant de vivre des rencontres improbables, le programme souhaite développer leur empathie et leur permettre de s'appropriier les enjeux de la diversité ;
- *La société dans son ensemble, et les établissements partenaires en particulier*. Grâce au programme PQPM, l'ESSEC espère pouvoir jouer un rôle d'entraînement sur un territoire donné.

Plusieurs études ont été réalisées sur le dispositif à l'occasion de ses dix ans. L'une d'entre elles portait sur le devenir des jeunes tutorés. Pour avoir un point de comparaison, cette étude apparie chacun d'eux à des jeunes qui leur ressemblent dans les bases de l'Education Nationale, sur des critères sociaux et scolaires. Les résultats sont les suivants :

- Du point de vue des ambitions :
 - o A niveau scolaire comparable (obtention d'une mention au baccalauréat général), les étudiants PQPM ont autant de chances que les enfants de cadres de s'orienter en CPGE. Quatre ans après l'obtention du baccalauréat, ils sont deux fois plus nombreux à avoir réussi leur admission dans les filières sélectives que le groupe témoin.
 - o Parmi les bénéficiaires de PQPM, les filles ont autant de chances que les garçons de s'orienter en CPGE, alors qu'elles sont deux fois moins nombreuses que les garçons à le faire dans le groupe témoin.
- Du point de vue des parcours :
 - o Il n'y a pas de décrochage universitaire massif chez les jeunes PQPM, ce qui est d'autant plus remarquable qu'ils ne sont pas initialement sélectionnés parmi les seuls élèves brillants d'un point de vue scolaire.
 - o Leurs parcours sont globalement plus longs et moins linéaires que pour les publics traditionnels. Cette question n'est pas à nos yeux essentielle parce que leur parcours peut être valorisé par la suite en termes de maturité. Elle met en revanche en lumière l'importance de l'enjeu des passerelles d'accès aux grandes écoles si on veut jouer sur le devenir des jeunes des catégories populaires.
- L'étude a aussi révélé un impact non négligeable sur les étudiants tuteurs, ce qui s'est traduit très concrètement par des innovations pédagogiques au sein même de l'ESSEC, en termes de service-learning par exemple.

Le programme PQPM a par ailleurs lancé une dynamique autour des enjeux de diversité à l'ESSEC. Des programmes de démocratisation de l'accès comme CAP ESSEC se sont traduits depuis par une réelle évolution de la composition sociale des étudiants : 16% des élèves recrutés après une classe préparatoire sont boursiers en 2013. Ils sont 27% parmi les étudiants admis sur titre. C'est sur les admissions sur titre que l'ESSEC compte pour suivre ses actions.

Concernant l'effet de PQPM sur la société, une autre étude a été conduite selon la méthode SROI (Social Return on Investment), et nous renseigne sur l'impact du dispositif sur l'ensemble des parties prenantes du dispositif. Elle montre tout d'abord que PQPM a été largement essaimé au niveau national, mais aussi que de nombreux dispositifs ont pu voir le jour localement à la suite de

PQPM, et en particulier un autre dispositif mis en place par l'ESSEC, qui n'est pas fondé sur un principe de tutorat étudiant et est celui qui donne aujourd'hui les meilleurs résultats dans les établissements : le dispositif POLLEN.

Pour Chantal Dardelet, les choses ne seront certainement pas reproduites à l'identique dans les 10 prochaines années à l'ESSEC. Les perspectives de l'école en termes de politique de diversité sont les suivantes :

- *Toucher un public plus large.* Si le programme PQPM visait au début des jeunes défavorisés à fort potentiel, le public s'est vite élargi et des dispositifs ont été mis en place à l'adresse des jeunes scolarisés en voie technologique ou encore des jeunes handicapés. Aujourd'hui on parle de voie professionnelle et on travaille à un dispositif qui s'adresserait aux jeunes décrocheurs.
- *Faire dialoguer enseignement secondaire et supérieur,* pour commencer à équiper le système pour les jeunes, au lieu d'équiper les jeunes pour le système, ses codes et ses règles. Grâce au travail conduit ces 10 dernières années, le fossé entre enseignement secondaire et supérieur s'est amoindri. Les conditions sont maintenant réunies pour mieux travailler ensemble. L'arrivée d'un nouveau directeur à l'ESSEC venu de la DGESCO peut aussi apporter un coup d'accélérateur de ce point de vue-là. Désormais les premiers interlocuteurs seront les enseignants, pour que par ricochet ils touchent eux-mêmes plus d'élèves encore.

Yves Jayet (Centre Diversité et Réussite – INSA Lyon) :

« Politique développée par le Centre Diversité et Réussite de l'INSA de Lyon: bilan et perspectives »

Créé en 2009, le Centre Diversité et Réussite de l'INSA Lyon est chargé de mettre en place la politique de l'INSA Lyon en faveur de la diversité. Il travaille sur plusieurs dimensions, parmi lesquelles :

- la réussite des étudiants de l'INSA Lyon issus de la diversité, par des mesures d'accompagnement qui leur sont destinés ;
- la formation de tous les étudiants de l'INSA Lyon, par l'introduction dans le cursus de modules d'enseignements de la Responsabilité Sociale de l'Ingénieur (RSI) ;
- la recherche, avec la création à l'INSA d'une chaire qui associe la diversité à la créativité et à l'innovation dans l'étude du management.

Mais ces actions sont indissociables d'un travail mené en amont, auprès des lycéens et sur les procédures de recrutement. Yves Jayet revient dans ce court exposé sur les programmes que le Centre Diversité et Réussite de l'INSA Lyon conduit sur le terrain auprès des lycéens, pour en proposer un premier bilan et en dessiner les perspectives.

Le premier de ces programmes est le programme « Convention-Diversité », structuré en trois phases : aller dans les lycées défavorisés ou ruraux pour susciter des vocations, puis mettre en place une procédure de recrutement spécifique pour les élèves de ces lycées, et enfin accompagner les élèves recrutés lorsqu'ils arrivent à l'INSA, pour éviter l'échec et le décrochage. Ce programme concerne 40 à 50 élèves par an, dans 5 lycées de zone urbaine sensible et 4 lycées ruraux, mais aussi dans les territoires d'Outre-Mer. L'expérience a montré qu'il était essentiel d'accompagner les lycéens recrutés par cette procédure au cours de leur première année à l'INSA. Lorsque le programme a été lancé, sur 12 admis, 11 étaient en échec scolaire grave à la période de Noël. Depuis, l'INSA organise une pré-rentrée spécifique pour ces élèves, 15 jours avant la rentrée classique, qui leur permet de s'appropriier le site et le fonctionnement de l'école, et donc de se sentir chez eux avant l'arrivée des autres étudiants. Les jeunes du programme bénéficient également d'un tutorat donné par des étudiants de 3^e année pendant toute leur première année. Ces mesures ont été un

succès, et les étudiants issus du programme « Convention-Diversité » réussissent maintenant aussi bien que leurs camarades.

Le deuxième programme s'adresse à des élèves de filière STI2D, qui ont souvent du mal à se projeter en tant qu'ingénieur, et encore plus à se projeter à l'international : le programme « Critère ». Il permet aux élèves de 6 lycées de l'Académie de Lyon de réaliser un projet technologique en partenariat avec un groupe d'élèves de l'INSA et un groupe d'élèves d'un pays d'Amérique latine.

Toujours à destination des élèves de STI2D, l'INSA Lyon conduit par ailleurs un programme appelé « Microenvironnement anglophone », grâce auquel les lycéens rencontrent les étudiants anglophones de l'INSA Lyon tout au long de l'année autour d'évènements ludiques, sportifs ou culturels.

L'INSA Lyon participe également chaque année au programme national « Course en cours », en partenariat avec une dizaine de collèges et de lycées.

L'INSA Lyon a enfin mis en place des formations de niveau BTS en alternance dans toutes ses filières, et agit dans les lycées pour encourager les jeunes à s'engager dans ce type d'études. Ce programme accompagne les lycéens tout au long de l'année dans leurs lycées, et les accueille à l'INSA Lyon pendant les vacances scolaires pour des stages de renforcement dans les disciplines scientifiques.

Le bilan de cet ensemble d'action est très positif. Il existe pourtant deux problèmes :

- Il faut tout d'abord noter que les relations entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont toujours à construire. Le succès des actions de terrain menées jusqu'ici est entièrement lié à la bonne volonté des chefs d'établissement, qui peut tout à fait fermer les portes de son établissement s'il ne considère plus le programme comme prioritaire.
- Il faut ensuite garder à l'esprit que le lycée est un excellent filtre social. En s'adressant aux lycéens, une fois le filtre appliqué, l'INSA Lyon et tous les établissements d'enseignement supérieur dits élitistes ne pourront pas reproduire dans leur recrutement la répartition sociale qui existe dans le pays.

C'est la raison pour laquelle, en complément de la poursuite de l'ensemble des programmes énumérés, l'INSA Lyon compte désormais agir auprès de ses étudiants, pour changer leur propre rapport à la diversité, afin qu'ils adoptent les bonnes pratiques dans leur future vie professionnelle, leur recrutement et la gestion de leurs équipes. Un module sur l'innovation va ainsi être ajouté au cursus dans le cadre de l'enseignement de la Responsabilité Sociale de l'Ingénieur, pour que le gain d'innovation que les entreprises attendent de la diversité devienne effectif. Pour mettre en œuvre ces perspectives, l'INSA Lyon se dote d'une nouvelle structure plus importante : l'Institut Gaston Berger va bientôt remplacer le Centre Diversité et Réussite.

Hakim Hallouch (Responsable du Pôle « Egalité des Chances et Diversité » à Sciences Po) : « Les conventions prioritaires d'éducation prioritaires : une expérience d'égalité des chances »

En 2001 Sciences Po met en place une politique en faveur de l'égalité des chances et de la diversité. Hakim Hallouch commence par rappeler brièvement les principes qui ont fondé cette politique, avant de faire le point sur l'état actuel du dispositif de convention d'Education Prioritaire, puis d'en souligner les originalités et les perspectives.

A la fin des années 90, l'admission à Sciences Po est encore très largement réservée à une population socialement favorisée. Le constat n'est pas nouveau, et Bourdieu le soulignait déjà dans les années 70. Sciences Po décide d'agir au début des années 2000, et commence par identifier les causes qui peuvent expliquer pourquoi les élèves scolarisés en Education Prioritaire ne candidatent pas : un manque d'information, un manque de moyens financiers, l'autocensure des élèves, mais aussi le

biais social contenu dans les épreuves d'admission elles-mêmes. De nombreux travaux ont montré que les concours, pensés comme républicains, méritocratiques et égalitaires, défavorisent en fait une partie de la population. Prendre en compte ce biais social est une particularité du programme de Sciences Po. Sa philosophie de départ est d'apporter une solution à l'ensemble des difficultés qui empêchent les lycéens de candidater, et d'inscrire cette action dans une dimension géographique.

Aujourd'hui, les Conventions d'Education Prioritaire concernent 100 lycées, répartis dans 18 académies de France. Ces lycées sont situés dans des territoires défavorisés, des zones rurales, des zones désindustrialisées, à la périphérie des grandes villes ou encore à l'outre-mer. Depuis sa création, le programme a permis à 7200 jeunes de candidater à Sciences Po, parmi lesquels 1150 ont été admis. Huit promotions d'étudiants admis par cette procédure ont déjà été diplômées. Il est important de noter que l'admission à Sciences Po par cette procédure reste sélective, et qu'elle n'obéit à aucun quota. S'il est vrai que dans la culture anglo-saxonne on pense les différences comme intrinsèques, et la mixité par l'union, en France la mixité est pensée par le mélange.

La première des spécificités du programme des conventions d'Education Prioritaire est de considérer que si la sélection est une bonne chose car elle favorise l'ambition des jeunes, elle ne doit arriver qu'en conclusion d'une phase d'information et d'une phase de formation. La phase d'information est réalisée conjointement par Sciences Po et les équipes pédagogiques des lycées conventionnés. La phase de formation est ensuite entièrement assurée par les équipes enseignantes, à qui Sciences Po fait entièrement confiance de ce point de vue. La sélection intervient ensuite, avec une particularité remarquable dans le paysage des établissements d'enseignement supérieur en France : la procédure de recrutement délègue l'admissibilité aux établissements, c'est-à-dire à l'Education Nationale. Ce choix fort a été fait car il était convenu qu'il faudrait adapter la sélection au public recruté, malgré les phases d'information et de formation préalable. Notons tout de même que si la sélection est adaptée au public, elle ne constitue pas pour autant une petite porte : pour qui croit en une pluralité des formes d'intelligence, il est logique d'admettre une pluralité des modes d'admission. A Sciences Po, cette logique présidait d'ailleurs déjà lors de la mise en place du programme d'ouverture internationale.

Une deuxième spécificité du programme d'ouverture sociale de Sciences Po est de l'accompagner d'une politique d'aide sociale spécifique. Sciences Po dispose notamment d'un fonds supplémentaire destiné à compléter le montant des bourses du CROUS pour tous ses étudiants boursiers.

Une dernière originalité du programme de Conventions d'Education Prioritaires, mais qui n'en est déjà plus une, est que ce programme ne se limite pas à l'environnement proche de l'établissement, et a tout de suite eu pour vocation d'atteindre une ampleur nationale.

Les treize années d'expérience de ce programme permettent aujourd'hui de dégager un certain nombre de perspectives de travail pour les années à venir :

- Sciences Po aimerait tout d'abord entamer une réflexion renouvelée sur son lien avec l'Education Nationale. Comme l'ont déjà souligné les exposés précédents, une fois arrivé à la fin du lycée, une grande partie de « l'écroulement » a déjà eu lieu. Il faut donc réfléchir à ce qu'est vraiment l'Education Prioritaire, et s'attaquer à des problématiques trop souvent oubliées, comme la ruralité par exemple.
- Un deuxième axe de réflexion concerne ce qui fait qu'il y a aujourd'hui 50% de redoublement à l'université, et une baisse du nombre de boursiers à l'université aussi bien que dans les grandes écoles et grands établissements. Un certain nombre de compétences et de

méthodes de travail ne sont pas acquises à l'école, comme une habitude de recherche documentaire ou de lecture de la presse.

C'est à ces deux axes de réflexion que le travail du Pôle « Egalité des Chances et Diversité » va s'atteler dans les prochaines années.

Jacques Staniec (Responsable du Programme d'Etudes Intégrées de l'IEP de Lille) :
« Les spécificités du PEI (Programme d'Etudes Intégrées) »

Créé en 2007, le dispositif PEI (Programme d'Etudes Intégrées) est un dispositif national, co-géré par l'IEP de Lille et de Toulouse, et commun aux 6 IEP de région : Lille, Lyon, Toulouse, Aix, Strasbourg et Rennes. Le 7^e IEP qui doit être créé en région parisienne entrera également dans le dispositif. A la rentrée 2013, le dispositif concerne 3000 élèves de la 3^e à la terminale, scolarisés dans 300 établissements sur l'ensemble du territoire, y compris en Guadeloupe. Les jeunes bénéficiaires sont sélectionnés sur la base du volontariat, à condition d'être boursiers du secondaire ou dans des conditions qui les rendraient éligibles aux bourses d'enseignement supérieur. Aucune sélection particulière n'est faite au niveau des collèges ou lycées : dès qu'un de ses élèves manifeste l'envie de participer au programme, tout établissement peut signer une convention avec l'IEP le plus proche.

Du point de vue de la finalité, le PEI rejoint globalement le programme des CEP de Sciences Po. Il s'agissait à l'origine de favoriser la réussite au concours commun d'entrée aux IEP des élèves défavorisés. Mais le PEI se différencie des CEP car il n'a pas mis en place de procédure d'admission spécifique. Il propose aux élèves de suivre un programme de cours et d'exercices en langue vivante, histoire et culture générale, à partir d'un portail numérique, destiné à préparer les élèves à préparer le concours commun. Un professeur référent permet aux élèves de faire régulièrement le point sur l'avancée de leur travail dans chaque établissement. 30% des participants au programme réussissent au concours d'entrée aux IEP, contre seulement 10% parmi l'ensemble des candidats. Le PEI s'adresse également à des élèves de 3^e et de seconde, pour qui l'intérêt n'est pas directement de préparer le concours. Suivant le même fonctionnement (portail internet et professeur référent dans les collèges), il s'agit alors de proposer une formation propédeutique à l'enseignement supérieur.

Ce dispositif se différencie donc également des autres programmes d'ouverture sociale qui ont pu être présentés aujourd'hui par son contenu : il est avant tout scolaire, au contraire de programmes qui mettent l'accent sur des apprentissages culturels. Une autre spécificité du PEI est d'être essentiellement porté par les professeurs, que ce soient les professeurs référents qui encadrent les élèves dans les établissements ou les professeurs qui réalisent les cours et les exercices mis en ligne sur le portail. Jacques Staniec est d'ailleurs lui-même professeur en classe préparatoire à temps plein, et responsable du PEI sur son temps libre. Les étudiants des IEP n'interviennent que de manière très ponctuelle dans le programme, lors des journées de regroupement qui se tiennent dans les locaux des IEP. Le PEI se différencie donc très fortement des programmes de type tutorat. De ce fait il peut toucher un nombre bien plus important de collégiens et lycéens.

Les perspectives de ce programme sont doubles :

- Le PEI est en retard sur le plan de l'évaluation. Des efforts vont donc en premier lieu être réalisés dans cette direction dans les années à venir.
- Le PEI souhaite également prendre de l'ampleur, pour arriver à faire masse et à avoir un véritable impact pour un grand nombre d'élèves. Cette année, un PEI « scientifique » et un

PEI « management » vont être mis en place à l'IEP de Lille, à titre expérimental, pour accompagner les élèves vers les écoles d'ingénieur et les IAE et facultés de management. Un autre chantier est ouvert dans cette perspective, en direction des élèves de l'enseignement professionnel. L'IEP n'étant pas forcément l'entité la plus légitime pour agir dans ce domaine, des réflexions sont actuellement menées pour créer une structure qui puisse porter un projet de ce type, en associant des universités et grandes écoles de la région de Lille.

Informations sur les intervenants

Aude Soubiron est sociologue. Actuellement post-doctorante au Centre Emile Durkheim de l'IEP de Bordeaux et de l'Université Bordeaux 2, elle est diplômée de l'ESC Toulouse, et titulaire d'un DEA et d'une thèse de doctorat de science politique de l'université Paris-Dauphine. Ses recherches portent principalement sur l'Enseignement supérieur et la recherche, la Justice et les régulations sociales. Sa thèse de doctorat portait sur les représentations et pratiques de gestion de la diversité dans les Grandes Ecoles Françaises.

Mame Fatou Diagne est économiste. Diplômée de Sciences Po et de Columbia University (New York), elle a obtenu en 2009 sa thèse de doctorat en économie à l'université de Californie à Berkeley, avant de rejoindre la Banque Mondiale, où elle est actuellement = Senior Economist.

Etienne Wasmer est économiste. Full Professor au Département d'Economie de Sciences Po et Directeur du LIEPP, Etienne Wasmer travaille principalement sur ...

Agnès van Zanten est sociologue. Directrice de recherche au CNRS, chercheuse à l'Observatoire sociologique du changement (OSC), et co-directrice de l'Axe « Politiques Educatives » du LIEPP. Elle travaille actuellement sur les nouveaux enseignants, la régulation des systèmes éducatifs européens et la production d'inégalités, ainsi que sur le choix de l'école et la polarisation scolaire et urbaine à Paris et à Londres.

Chantal Dardelet intervient en tant que Responsable du Pôle Egalité des Chances de l'ESSEC. Diplômée de Centrale Lille en 84, elle entre à la Sagem à Cergy-Pontoise et y exerce différents postes de R&D en télécommunication. Elle consacre ensuite quelques années à l'éducation de ses quatre enfants et à l'engagement associatif dans le champ de l'éducation populaire. En 2001, elle rejoint l'équipe municipale de Lille, puis l'ESSEC en 2004, pour développer le projet « Une Grande Ecole : pourquoi pas moi ? » (PQPM). Elle est aujourd'hui secrétaire générale de l'Institut de l'Innovation et de l'entrepreneuriat social de l'ESSEC. En tant que responsable du pôle Egalité des chances de l'ESSEC, elle coordonne les dispositifs expérimentaux d'innovation éducative qui y sont développés : programme de tutorat PQPM collège et lycée, PQPM post-bac pour les anciens tutorés et POLLEN sur la problématique de la diversité sociale, le programme PHARES sur le handicap et l'équipe de chercheurs en charge de l'évaluation de ces programmes.

Yves Jayet est professeur à l'INSA de Lyon. Son domaine de recherche se rapporte au contrôle non destructif des matériaux par ondes ultrasonores et électromagnétiques. Après une forte activité dans le domaine des sciences de l'ingénieur, il a pris la direction du département de Premier Cycle de l'INSA de Lyon de 2000 à 2009. Suite à cette mission et à la demande de la direction, il crée le Centre Diversité et Réussite qu'il dirige depuis 2009. Actuellement, secrétaire général du Groupe INSA (6 écoles INSA), il fait évoluer le Centre en Institut Gaston Berger dont la thématique est étendue au

profil de l'ingénieur et à son impact sociétal. Cet Institut, créé au sein de l'INSA de Lyon, a aussi vocation à être un élément fédérateur du Groupe INSA.

Hakim Hallouch : son diplôme de Master en Affaires Publiques de Sciences Po en poche, Hâkim Hallouch commence à travailler à Sciences Po comme chargé de projet au sein du Pôle Egalité des Chances et Diversité. En 2009, il devient directeur du Pôle Egalité des Chances et Diversité de Sciences Po. Maîtrisant trois langues (arabe, turc et français) depuis l'enfance, il a grandi dans un quartier populaire au nord de Paris. En 2008 il rejoint le conseil municipal de Saint-Ouen, où il est actuellement l'élus en charge de la jeunesse.

Jacques Staniec est professeur agrégé d'histoire. Titulaire de la chaire d'histoire en classes préparatoires Hypokhâgne et Khâgne de Lille, il est aujourd'hui responsable du Programme d'Etudes Intégrées de l'IEP de Lille.