



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po

Germán Fernández-Vavrik, Filippo Pirone, Agnès van Zanten

DANS **RAISONS ÉDUCATIVES** 2018/1 N° 22, PAGES 19 À 47
ÉDITIONS UNIVERSITÉ DE GENÈVE

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940195916

DOI 10.3917/raised.022.0019

Article disponible en ligne à l'adresse
<https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-19?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Partie I

Politiques éducatives territorialisées et catégorisation des publics scolaires

Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po

Germán Fernández-Vavrik*, Filippo Pirone**, Agnès van Zanten***

*King's College London ; **Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, LaCES ; ***CNRS et Sciences Po, OSC/LIEPP¹

RÉSUMÉ – Cet article s'intéresse à un dispositif dit « d'ouverture sociale », les « Conventions Education Prioritaire » (CEP) de Sciences Po, en prenant appui sur une enquête ethnographique en cours comprenant des analyses de textes institutionnels ainsi que des entretiens et des observations à Sciences Po et dans quatre lycées conventionnés. Il s'intéresse aux tensions normatives entre les acteurs impliqués, notamment entre les responsables institutionnels qui impulsent et coordonnent le dispositif et les acteurs scolaires qui le mettent en œuvre, autour de la priorité à accorder à la méritocratie, à la discrimination positive et à l'inclusion. Il examine également les arrangements pédagogiques et organisationnels auxquels les efforts pour résoudre ces tensions donnent lieu. La conclusion insiste notamment sur les effets de ces tensions et des pratiques qui en résultent sur le brouillage entre deux objectifs politiques distincts, la diversification des élites et la réduction des inégalités.

1. Outre les trois auteurs de l'article, ont participé à la collecte des données et à une partie des analyses A. Allouch (Université d'Amiens) C. Birolini (ENS de Cachan) et C. Gonzalez Tugas (Université O'Higgins, Chili).

ABSTRACT – Positive discrimination, meritocracy and inclusion: normative tensions in the “Conventions Education Prioritaire” (Priority Education Partnerships) at Sciences Po

This article focuses on a policy device for widening participation at Sciences Po, the “Conventions Education Prioritaire” (CEP) (Priority Education Partnerships). It is based on an on-going ethnographic study including the analysis of institutional texts as well as interviews and observations at Sciences Po and at four partner lycées. It focuses on the normative tensions that arise between all the actors involved in this policy, especially between the institutional actors that steer and coordinate actions at the top and the school actors that implement it in schools around the priority to give to meritocracy, positive discrimination and inclusion. It also examines the organisational and pedagogical arrangements that are the consequence of local actors' efforts to reduce these tensions. The conclusion insists on the fact that these tensions and the resulting practices tend to blur the difference between two distinct political goals: the diversification of elites and the reduction of educational inequalities.

RESUMEN – Discriminación positiva, meritocracia e inclusión en tensión: las “Convenciones educación prioritaria” de Sciences Po

Este artículo se interesa a un dispositivo de “apertura social”, las “Conventions Education Prioritaire” (CEP) (Convenciones de Educación Prioritaria) de Sciences Po. Se basa en un estudio etnográfica aún en curso que incluye el análisis de textos institucionales así como entrevistas y observaciones en Sciences Po y en cuatro liceos que benefician de una convención. Se focaliza en las tensiones normativas entre los actores implicados, sobre todo entre los actores institucionales que impulsan y coordinan el dispositivo y los actores escolares que lo implementan. Estas tensiones conciernen la prioridad a acordar a la meritocracia, a la discriminación positiva y a la inclusión. El artículo también examina los arreglos pedagógicos y organizacionales a los que dan lugar los esfuerzos para resolver esas tensiones. La conclusión insiste particularmente sobre la confusión que estas tensiones y las prácticas que son la consecuencia generan entre dos objetivos políticos distintos: la diversificación de las élites y la reducción de las desigualdades educativas.

Sous le terme de « politiques d’ouverture sociale » sont aujourd’hui rassemblés en France des programmes d’action dans l’enseignement supérieur se situant dans le sillage d’initiatives similaires aux Etats-Unis mais aussi au Royaume-Uni, en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil ou en Inde. Au-delà de différences liées aux caractéristiques des institutions qui en sont à l’origine et aux contextes sociaux et politiques, on peut distinguer deux grands types de dispositifs au sein de ces programmes (Sabbagh, 2015). Le premier a pour but de modifier la composition du public étudiant des établissements sélectifs d’enseignement supérieur, notamment des plus prestigieux, à travers de mesures de discrimination positive s’adressant à des membres de groupes s’en trouvant largement exclus, tout particulièrement à des jeunes appartenant à des minorités ethnoraciales ou à des milieux populaires. Le second

propose de contribuer à l'égalité de chances en matière d'études supérieures par des actions inclusives (*d'outreach* en langue anglaise) en amont de l'accès à l'enseignement postsecondaire visant à réduire les facteurs d'ordre économique, culturel ou psychologique qui empêchent ces jeunes de construire des projets d'études ambitieux.

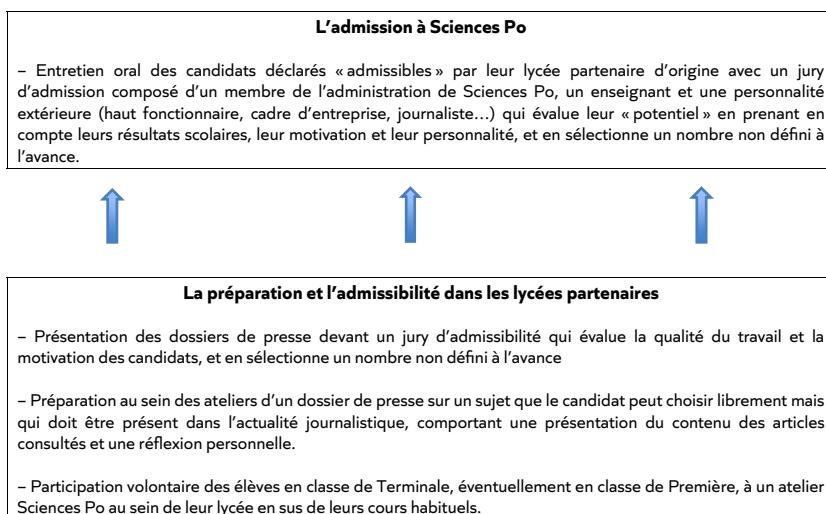
Ces deux orientations présentent des avantages et des désavantages différents pour leurs promoteurs et leurs bénéficiaires. La discrimination positive au sens strict est moins consensuelle que la discrimination positive « inclusive » car elle semble déroger en matière de sélection à deux principes majeurs au fondement des sociétés démocratiques contemporaines : le principe méritocratique selon lequel le candidat le plus qualifié devrait être systématiquement retenu (Duru-Bellat, 2009), et celui de l'illégitimité de distinctions officielles sur la base de la couleur de la peau ou de la religion (Calvès, 2016). Entraînant de ce fait une prise de risque pour les institutions et les acteurs qui le mettent en œuvre, la discrimination positive au sens strict peut en revanche leur apporter une reconnaissance sociale liée à la visibilité immédiate de ses effets. Par ailleurs, si elle peut faire l'objet de critiques du fait de la taille réduite du groupe des bénéficiaires, ces derniers connaissent le plus souvent une mobilité sociale « accélérée », qui peut néanmoins s'avérer difficile à vivre sur le plan psychologique (Naudet, 2012 ; Pasquali, 2010). Moins spectaculaire et polémique, l'action inclusive permet aux institutions qui s'en réclament de revendiquer un rôle pédagogique et social plus ambitieux et plus désintéressé car elle concerne généralement un ensemble plus large de bénéficiaires pouvant ensuite poursuivre des parcours dans un éventail diversifié d'établissements d'enseignement supérieur. Les politiques relevant de cette orientation contribuent cependant de façon moins sensible à améliorer la réputation de ceux qui les promeuvent car, en raison du caractère flou de leurs objectifs, elles peinent à faire la preuve de leur efficacité.

Ces deux modèles peuvent être mis en œuvre séparément mais aussi combinés au sein d'un même dispositif. Les expériences américaines de discrimination positive indirecte (c'est-à-dire ciblant des groupes exclus au travers de la mobilisation de critères peu contestés, comme l'établissement scolaire d'origine, pour contourner la législation en vigueur) ont montré la nécessité d'avoir recours à des bourses d'études mais aussi à des actions inclusives pour élargir le nombre potentiel des candidats et les convaincre d'aller jusqu'au bout de leur démarche (Tienda, Alon, & Niu, 2010). Parallèlement, comme en témoigne le cas de l'Université d'Oxford, l'*outreach* s'avérant produire peu de résultats visibles à court terme, les institutions soumises à des pressions politiques et sociales ont souvent besoin d'introduire une certaine dose de discrimination positive directe – dans ce cas par la prise en compte de « données contextuelles » sur les candidats lors de l'examen de leurs dossiers et de l'évaluation orale de leurs qualités – pour accroître l'efficacité à court terme de leur action (Allouch, 2017 ; Boliver, 2013 ; Zimdars, 2015).

Dans cet article, nous nous intéressons à un dispositif hybride, les « Conventions éducation prioritaire » (CEP) de Sciences Po, un des rares programmes dans le contexte français à ne pas se focaliser exclusivement sur l'*outreach*. Ce cas emblématique des politiques d'ouverture sociale françaises nous permettra d'analyser de façon concrète les tensions normatives entre les acteurs impliqués, notamment entre les responsables institutionnels qui impulsent et coordonnent l'action et les acteurs scolaires qui la mettent en œuvre. Ces tensions concernent le poids à accorder dans une action de ce type à la méritocratie, à la discrimination positive et à l'inclusion, ainsi que les arrangements pédagogiques et organisationnels auxquels les efforts pour résoudre ces tensions donnent lieu.

En 2001, Sciences Po créa une procédure d'admission spécifique pour des jeunes provenant de lycées défavorisés. Elle ne reposait pas sur l'évaluation de leur mérite scolaire via un examen écrit ou la prise en compte des notes, comme c'était le cas pour les deux procédures de sélection existant à l'époque, mais sur un entretien oral face à un jury d'admission visant à apprécier leur « potentiel » et leur motivation. Relevant d'une discrimination positive indirecte puisqu'il cible des jeunes issus de l'immigration et des milieux populaires par le biais de conventions avec des établissements d'enseignement, ce dispositif a comporté aussi, dès l'origine, une dimension inclusive. Les lycées partenaires doivent en effet organiser, pour des élèves volontaires, des ateliers spécifiques sans opérer en principe de sélection sur la base de critères scolaires ou de leurs chances d'intégrer Sciences Po. Dans ces ateliers, les jeunes préparent notamment des revues de presse qu'ils présentent et défendent face à des jurys d'admissibilité locaux en charge d'effectuer un premier tri des candidats (cf. fig. 1).

Figure 1 : Le dispositif CEP de Sciences Po



Les interprétations proposées mobiliseront des matériaux d'une enquête en cours, notamment, d'un côté, de façon moins approfondie, des analyses de textes institutionnels, des entretiens avec les initiateurs et les acteurs en charge de ce dispositif à Sciences Po et des observations participantes à des jurys d'admission et, de l'autre, avec plus de détails, des observations des ateliers et des jurys d'admissibilité et des entretiens avec différentes catégories d'acteurs (proviseurs, enseignants, documentalistes, autres intervenants, élèves) dans quatre lycées conventionnés². Ces lycées, situés en région parisienne et plus précisément dans les Académies de Créteil et de Versailles (deux dans chaque Académie), se distinguent peu du point de vue des caractéristiques de leur public ainsi que de leurs résultats au baccalauréat. Nous les avons choisis en fonction de leur ancienneté dans le programme (deux lycées « pionniers », D et O, et deux lycées « suivistes », S et N) et des différences dans la façon de concevoir et mettre en œuvre le dispositif afin de mettre en lumière la diversité des configurations locales.

Le dispositif vu d'en haut : des objectifs pluriels, un montage composite

Les dispositifs et les politiques doivent être analysés comme des propositions influencées par les différents contextes dans lesquels elles sont encastrées et qu'elles visent à modifier (Tilly & Goodin, 2006). Dans des sociétés caractérisées par une pluralité de valeurs (Weber, 1921), elles sont porteuses de finalités diverses, voire contradictoires, ce qui affaiblit leur cohérence. Comme par ailleurs, dans des sociétés où domine une solidarité de type organique (Durkheim, 1893), ces propositions reposent aussi sur l'implication d'une variété d'acteurs aux intérêts et aux visions contrastés et parfois opposés, elles donnent lieu également à des montages composites (Boltanski & Thévenot, 1991) et de ce fait souvent fragiles. Le dispositif CEP se prête particulièrement bien à ce type d'analyse par la pluralité d'objectifs qu'il cherche à atteindre et la relative complexité de son *design* institutionnel.

Une réponse institutionnelle à une diversité de pressions contextuelles

L'adoption par Sciences Po d'un principe de discrimination positive *via* la création d'une nouvelle voie d'admission pour des lycéens provenant

2. Ces démarches sont présentées de façon romancée dans le récit d'un des acteurs sur lequel s'appuya fortement le directeur de Sciences Po pour lancer le dispositif : C. Delhay, *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette Littératures, 2006.

d'établissements défavorisés constitue une réponse à des pressions émanant de son environnement immédiat ainsi qu'à des pressions exogènes qui ont à la fois contraint et facilité son action. Parmi ces pressions, la plus centrale concerne la critique de l'élitisme social de l'institution. Du fait de son implantation dans le Quartier Latin et du profil de ses étudiants, la réputation de Sciences Po a de longue date été celle de l'établissement bourgeois par excellence (Garrigou, 2001), ce qui lui a valu de nombreuses appréciations négatives au cours de son histoire de la part des défenseurs de la démocratisation de l'enseignement. Cette critique n'était cependant pas particulièrement vive au moment du lancement des CEP. En effet, elle n'était pas relayée de façon significative par des membres du gouvernement ou de l'opposition, y compris de gauche, en raison du large soutien des élites politiques aux institutions d'enseignement dont elles sont majoritairement issues (Hartmann, 2009). Elle avait néanmoins gagné en précision et en légitimité depuis les années 1960 grâce à des travaux de recherche mettant en lumière l'ampleur des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Bourdieu & Passeron, 1964) et plus particulièrement aux filières sélectives (Bourdieu, 1989). Une étude menée quelques années avant le lancement du dispositif avait notamment montré le rétrécissement de la base sociale du recrutement des très grandes écoles – dont l'Ecole Nationale d'Administration dont Sciences Po a longtemps constitué l'antichambre – après la relative démocratisation intervenue pour les générations nées entre les années 1930 et 1960 (Euriat & Thélot, 1995).

Au moment du lancement du dispositif, les conclusions de ces études avaient déjà largement pénétré le champ politique. Celles de Bourdieu et de ses collègues connurent une vaste et durable vulgarisation et contribuèrent à structurer le répertoire discursif de divers mouvements sociaux, à commencer par celui de Mai 68, et de nombreux militants politiques, syndicaux et associatifs ; la dernière bénéficia du prestige et des réseaux institutionnels et politiques d'un de ces auteurs, Claude Thélot, ancien polytechnicien ayant occupé diverses positions au sein du Ministère de l'Education, dont celle de directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective entre 1990 et 1997. Ce contexte politique externe n'a cependant joué un rôle significatif dans l'émergence des CEP que parce que des acteurs au sein de l'institution l'ont utilisé pour influer sur le contexte politique interne. C'est en effet en prenant appui sur ces travaux, ainsi que sur une enquête locale montrant que 81 % des étudiants de Sciences Po avaient des parents cadres, membres des professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise ou enseignants, que des étudiants appartenant à un syndicat de gauche dénoncèrent en 1997 la persistance de mécanismes de reproduction sociale au sein de l'institution. Or, si les étudiants ne faisaient ainsi qu'étayer empiriquement une situation connue de tous, la mobilisation de ces résultats au sein des instances de gouvernance pour s'opposer à l'élévation très significative des frais d'inscription prévue par le nouveau directeur élu en 1996 a poussé ce dernier à agir.

Le projet d'instaurer une nouvelle procédure d'admission pour des candidats provenant de lycées défavorisés, conçu pendant l'année universitaire 2000-2001 et mis en œuvre à la rentrée universitaire de 2001, n'était ainsi à l'origine qu'une tentative pour désamorcer les résistances internes en compensant le très probable accroissement de la sélectivité sociale engendré par l'augmentation des coûts de la scolarité par un dispositif visant, au contraire, à favoriser la venue de nouveaux publics. Néanmoins, en vue de mieux occulter ce tour de passe-passe, mais aussi en raison d'une plus grande sensibilisation aux problèmes et aux attentes d'acteurs évoluant dans des environnements éloignés de Sciences Po grâce aux premières démarches entreprises pour mettre au point et tester auprès du terrain, plusieurs *designs* possibles du dispositif³, son directeur, Richard Descoings, en vint néanmoins à majorer fortement sa portée politique. Il le présenta en effet comme une réponse à des problèmes se posant dans trois types de contextes n'affectant qu'indirectement le fonctionnement et l'image de l'institution.

Le plus important est le contexte éducatif de la fin des années 1990 caractérisé par l'importante massification de l'enseignement secondaire et supérieur, mais aussi par la ségrégation des publics entre les établissements et entre les filières de ces deux niveaux d'enseignement (Beaud, 2002 ; Felouzis, Liot, & Perrotin, 2005 ; Merle, 2000 ; van Zanten, 2012). À cela s'ajoute le désenchantement à l'égard des politiques territoriales compensatrices mises en œuvre à partir du début des années 1980, notamment des zones d'éducation prioritaire (ZEP), nourri par divers travaux montrant les effets mitigés de ces politiques sur la réduction des inégalités de résultats entre groupes sociaux et l'écart croissant entre les acquis des élèves scolarisés en ZEP et l'allongement de leurs parcours scolaires (Bénabou, Kramaz, & Prost, 2009). Ces constats ont favorisé l'apparition d'un discours politique et, plus tard, de nouveaux dispositifs orientés vers la promotion de l'excellence dans les établissements défavorisés (Bongrand, 2011 ; Pirone & Rayou, 2012 ; Rochex, 2011).

Le contexte urbain a également joué un rôle très important. Les recherches montrent, à la même période, une augmentation dans les grandes agglomérations de la ségrégation sociale et ethnoraciale (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989 ; Preteceille, 1995). Parallèlement, d'autres travaux mettent en évidence les limites des politiques urbaines porteuses d'une action compensatrice en direction des quartiers dits « sensibles » (Kirsbaum 1998), ce dont témoignaient aussi aux yeux de l'opinion publique et des responsables politiques les émeutes récurrentes et fortement médiatisées dans ces quartiers depuis le début des années 1980 (Lagrange & Oberti, 2006). Comme ces émeutes ont

3. Le pôle « Egalité de chances », dont l'intitulé a changé à plusieurs reprises, est le service en charge du suivi des CEP. Pendant la durée de notre étude il a été composé d'un responsable, qui est un ancien élève de Sciences Po admis par la voie CEP, de deux chargées de mission et d'une secrétaire assumant aussi partiellement les responsabilités de chargée de mission.

été le fait de jeunes, parfois même d'adolescents, c'est donc très logiquement à la lumière de leur exclusion scolaire et spatiale que leur révolte a été interprétée par certains travaux sociologiques (Dubet & Layperonne, 1992), cette thèse étant aussi celle de beaucoup d'acteurs de terrain.

Le contexte migratoire, enfin, a aussi été déterminant. Parmi les émeutiers, un nombre significatif de jeunes était issu de l'immigration. Or à partir des années 1990 émergent des travaux qui soulignent l'importance des inégalités éducatives et sociales en fonction de l'origine nationale ainsi que des processus objectifs et de sentiments de discrimination fondés sur l'appartenance ethno-raciale (Silberman & Fournier, 1999 ; Zirotti, 1997). De façon relativement indépendante commence également à circuler à cette période un discours nouveau en France sur l'absence de « diversité » sociale et ethno-raciale parmi les élites porté principalement par des journalistes, des intellectuels et des responsables politiques issus de l'immigration. Les dirigeants et directeurs de ressources humaines d'entreprises ouvertes sur un marché international se sont emparés également de cette notion dans un contexte caractérisé par la transposition dans le système juridique français des directives européennes de lutte contre les discriminations (Bereni, 2009).

Contours, limites et affaiblissement de la discrimination positive

Le double objectif de contrer les critiques d'élitisme à l'égard de l'institution et d'apporter une réponse à ces différents problèmes donna logiquement naissance à un dispositif hybride du point de vue des finalités. Ce dernier était en outre traversé d'emblée par la tension entre méritocratie et discrimination positive et ce d'autant plus que beaucoup de responsables de grandes écoles comme d'autres acteurs prééminents dans les sphères politiques et culturelles ne manquèrent pas dès l'annonce de sa création de dénoncer dans les médias le caractère démagogique d'un dispositif qui semblait abattre les barrières méritocratiques d'accès à l'enseignement supérieur sélectif. Cette tension a en outre été accentuée par les caractéristiques du dispositif et son évolution dans le temps.

Un premier élément à prendre en considération dans cette optique est le choix d'établir des partenariats avec des lycées ZEP ou dotés de caractéristiques proches de ces derniers. Ce choix présentait des avantages politiques évidents. D'une part, il permettait de tirer profit de la parenté avec une politique emblématique du rôle de la discrimination positive dans la lutte contre les inégalités et l'exclusion, ce dont témoigne le choix même du nom du dispositif, et d'émettre ainsi un signal fort quant à son ambition politique. D'autre part, il permettait, comme dans le cas des ZEP, d'éviter de désigner directement les bénéficiaires des actions sur la base notamment de

critères ethnoraciaux, ce qui aurait été contraire aux principes constitutionnels (Calvès, 2008). Les liens avec les lycées comportaient aussi des avantages institutionnels et financiers importants. En effet, l'institution pouvait disposer ainsi d'un cadre et d'un ensemble de ressources humaines dans les lycées facilitant la prospection, la préparation et la présélection des futurs candidats. Comme Sciences Po a obtenu que le travail de ces professionnels de l'enseignement secondaire soit rémunéré et facilité par des ressources en provenance des rectorats ou des conseils régionaux, les partenariats avec les lycées ont en outre largement contribué au financement du dispositif.

Ne pouvant pas se prévaloir d'un pouvoir hiérarchique sur les lycées et cherchant à éviter l'intervention des autorités éducatives nationales et locales pour préserver sa marge d'action, Sciences Po a fait le choix de laisser une part importante d'autonomie aux acteurs locaux, ce qui était également nécessaire pour pouvoir prendre appui sur leur mobilisation. L'institution posa d'emblée une barrière méritocratique (l'exclusion officielle des élèves des lycées et des filières professionnelles et celle *de facto* des élèves des filières technologiques) qui limitait le risque d'avoir affaire à des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires mais réduisait aussi le réservoir de candidats potentiels d'origine populaire. En revanche, Sciences Po définit de façon assez large les critères permettant à un établissement d'être classé comme désavantagé et fit appel au volontariat. Or, comme souvent dans ce cas, les établissements qui ont posé leur candidature au fil des ans ne sont pas nécessairement les plus désavantagés : un décalage qui a pu être accentué par l'exercice par Sciences Po d'un pouvoir discrétionnaire pour solliciter ou en écarter certains. L'exercice de ce pouvoir semble en outre avoir contribué à l'intégration ces dernières années de lycées plus hétérogènes socialement que les lycées « pionniers » (Oberti, 2013) ; un phénomène probablement lié aux pressions méritocratiques évoquées plus loin. Étant donné ces éléments et l'accent mis sur la non-sélection (sur des critères académiques mais aussi sociaux) des candidats aux ateliers, on ne saurait donc pas s'étonner de la forte proportion d'élèves non défavorisés recrutés par la voie CEP depuis le début du dispositif, de l'ordre de 40 % en 2010, plus proche de 60 % aujourd'hui (Oberti, 2013 ; van Zanten, 2010).

Un deuxième élément crucial pour étudier la tension entre méritocratie et discrimination positive concerne la nature des épreuves et les variations dans leur mise en œuvre. L'idée d'avoir recours à un dossier de presse pour évaluer dans une première étape les qualités des nouveaux candidats de la procédure CEP fut émise par un professeur de lycée. Elle rencontra un écho favorable parce qu'elle semblait pouvoir permettre d'appréhender chez les élèves d'autres qualités que celles habituellement prises en compte dans les évaluations scolaires, comme la curiosité, l'intérêt pour l'actualité ou la capacité à chercher et croiser des informations. Il faut toutefois souligner que le consensus dont elle a bénéficié reposait aussi sur le maintien d'une évaluation portant sur une pratique scripturale (Lahire, 1993), permettant a priori

d'apprécier et de comparer les performances des étudiants avec les critères méritocratiques habituels. Étant donné son caractère hybride, ce travail écrit, comme sa soutenance orale dans les jurys d'admissibilité, ont pu être utilisés pour favoriser aussi bien la sélection d'étudiants considérés comme ayant un niveau scolaire moyen mais faisant état d'autres « talents » que ceux des très bons élèves. L'autonomie réelle des jurys locaux pour s'éloigner des critères scolaires, encouragée dans les premières années du dispositif par des messages convergents dans ce sens de la part de Sciences Po, a néanmoins été partiellement limitée par une autre barrière méritocratique présente dans le dispositif initial, à savoir le fait que pour pouvoir se présenter aux jurys d'admission, les candidats admissibles de chaque lycée doivent aussi avoir été reçus à la première session du baccalauréat.

Par ailleurs, si les jurys d'admissibilité participent à fixer le curseur entre méritocratie et discrimination positive (et aussi entre discrimination positive et inclusion, comme nous l'évoquons plus loin), ce sont les critères des jurys d'admission qui sont les plus déterminants à la fois par leurs effets immédiats sur le devenir des élèves et par leur impact en retour sur les pratiques dans les établissements. Or la variabilité entre les différents jurys d'admission a toujours été forte, car leurs membres sont porteurs de logiques différentes et les rapports de force entre eux jouent un rôle important (Nozarian, 2015). Les enseignants tendent sans surprise à accorder plus d'importance aux qualités intellectuelles des élèves, comme l'étendue et la précision de leurs connaissances ou leur réflexivité, qu'ils pensent pouvoir appréhender de façon neutre, et à certaines qualités référencées à leurs origines et trajectoires scolaires, comme la modestie et la ténacité. Les cadres du public et du privé tendent quant à eux à accorder plus de poids aux traits de caractère comme la prise d'initiative, la confiance en soi, la réactivité ainsi qu'à la motivation et aux projets professionnels des élèves. Les membres de l'administration de Sciences Po se calquent, eux, sur des critères découlant d'orientations institutionnelles qui ont évolué de façon significative au cours du temps.

En effet, si le message initial du directeur de Sciences Po et des deux responsables successifs du service en charge du suivi du programme penchait nettement en faveur du recrutement d'élèves ayant des origines sociales et nationales, mais aussi des « talents », différents de ceux du public habituel de l'institution, plusieurs facteurs ont contribué à donner depuis 2010 plus de voix aux défenseurs de la méritocratie traditionnelle. Le premier est l'importante transformation du corps enseignant de Sciences Po par le recrutement massif d'enseignants universitaires. Dotés pour la plupart d'un excellent curriculum vitae et ayant souvent étudié et parfois enseigné dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, ces enseignants ont contribué à éléver le niveau d'exigence scolaire vis-à-vis des étudiants, y compris des étudiants entrés par la voie CEP. Le deuxième facteur est lié à l'expansion du dispositif. En effet, si la proportion d'élèves CEP au sein de l'institution n'a pas varié de façon très importante en raison de la croissance massive concomitante des

effectifs admis par les voies traditionnelles, leur nombre a rendu plus visibles les difficultés scolaires d'une proportion non négligeable d'entre eux auprès des enseignants et de l'administration, qui, à leur tour, ont réclamé une plus grande vigilance concernant les dossiers scolaires des candidats qui arrivent par la voie CEP. Enfin, le décès inattendu du directeur de Sciences Po en 2012 et l'installation d'une nouvelle équipe à la tête de l'institution ont contribué à leur tour à confirmer le tournant méritocratique.

Fortement relayées auprès des membres du pôle « Egalité des chances »⁴ par la directrice du collège universitaire puis de la Direction des études et de la scolarité entre 2009 et 2015, les nouvelles exigences méritocratiques ont affecté le fonctionnement des jurys d'admission et, par ricochet, à des degrés variables, celui des jurys d'admissibilité et des ateliers. Les notes et les appréciations dans les bulletins scolaires et celles obtenues par les candidats aux épreuves anticipées du baccalauréat y vinrent à jouer un rôle central, les membres de l'administration présents attirant fortement l'attention des autres membres sur les difficultés prévisibles d'élèves ayant des notes médiocres ou faisant preuve de peu de régularité dans leurs résultats. Sciences Po demanda en outre aux candidats de rédiger une lettre de motivation afin de mieux apprécier la cohérence de leur projet mais aussi leurs qualités d'écriture. Il fut également question à un moment donné de rendre obligatoire la lecture d'un ouvrage dans les ateliers.

Discrimination et inclusion ?

Une deuxième tension en apparence moins forte que celle entre méritocratie et discrimination positive mais gagnant en puissance au fil du temps est celle entre discrimination objective et inclusion. Dès le lancement de son dispositif, Sciences Po a été accusé par des grandes écoles de créer des filières de pré-recrutement pour améliorer son image alors qu'en développant à la suite de Sciences Po des actions d'*outreach*, ces écoles se chargeaient de la mission plus noble de prendre en charge des élèves pour améliorer de façon globale leurs trajectoires d'études dans l'enseignement supérieur (van Zanten, 2017). En fait, dès le départ, Sciences Po a d'une part mis en avant l'ambition politique de son projet et sa prise en compte de problèmes et de territoires bien au-delà de son champ d'action habituel. D'autre part, l'institution a fait valoir que son action visait à toucher indirectement tous les élèves des établissements conventionnés. Ceci revenait à étendre de façon très significative le nombre des bénéficiaires du dispositif CEP et à rajouter à la visée de discrimination positive une vision inclusive dont le contenu est resté imprécis.

4. Ce dispositif, lancé en 2010, a pour but de contraindre les enseignants à mettre en place des activités complémentaires à l'enseignement auprès de leurs élèves, notamment l'aide à l'orientation, l'approfondissement de connaissances et le soutien aux élèves en difficulté, pendant deux heures hebdomadaires.

Dans les faits, néanmoins, l'institution, assez logiquement, a toujours prêté plus d'attention au recrutement des élèves et, d'abord de façon très modeste puis de façon un peu plus soutenue, à leur accompagnement au sein de l'institution, car leur réussite et leur insertion professionnelle ultérieure demeurent le principal symbole du succès de la politique CEP. Ces activités lui permettent en outre de réactiver l'adhésion au projet de multiples acteurs internes et externes à l'institution dont le soutien matériel et moral a été décisif pour le démarrage et la survie de cette initiative. L'organisation de jurys d'admission est ainsi l'occasion de donner un sens fort au soutien de divers acteurs, et au premier chef, des donateurs et des entreprises partenaires du dispositif. C'est aussi l'occasion d'impliquer les enseignants et divers responsables administratifs de Sciences Po dans le dispositif et d'entretenir ainsi leur engagement en faveur de ce dernier. Des acteurs internes et externes ont aussi été impliqués dans le « parrainage » qui fut institué au début pour accompagner de façon légère l'intégration des élèves dans l'établissement. Cet accompagnement, encore limité, s'est néanmoins davantage étoffé et professionnalisé ces dernières années avec l'organisation d'un stage « booster » pendant une semaine d'été avant le début de leurs études à Sciences Po pour les nouveaux admis perçus comme les plus fragiles sur le plan des résultats scolaires et des tutorats en première année dans les matières où ces élèves rencontrent le plus de difficultés.

En revanche, la question du sens de la participation dans les ateliers pour les élèves qui, en bout de course, ne sont pas déclarés admissibles dans leur établissement comme pour ceux qui, admissibles, ne sont pas *in fine* admis à Sciences Po a été largement déléguée aux lycées qui, comme nous l'analysons plus loin, abordent cette question de façon plus ou moins frontale et avec des stratégies différentes. Peu nombreux sont par ailleurs les acteurs locaux qui estiment que les ateliers ont eu des effets importants à l'échelle de l'établissement, outre celui de contribuer à améliorer leur image et de ce fait, pour certains, de leur permettre de limiter la fuite de bons élèves de classes moyennes ou supérieures ou d'en attirer certains. Ces questions se posent néanmoins de façon de plus en plus cruciale du fait du nombre, devenu très important au fil des ans, des lycées conventionnés (sept la première année, cent six aujourd'hui) et de la volonté de ne pas accroître le nombre d'entrants par la voie CEP. Si on ajoute à cela le fait que les lycées, en lien avec les caractéristiques de leur public, leur ancienneté dans le dispositif et leur proximité avec Sciences Po, mais aussi avec leurs modes d'organisation, s'avèrent inégalement efficaces à produire régulièrement des admis (van Zanten, 2010), le résultat final est une proportion significative d'établissements pour qui l'intégration de Sciences Po par quelques élèves ne peut pas être le principal régulateur des activités dans les ateliers.

Si Sciences Po ne semble pas désireux de prendre en charge ce versant « inclusif », il a pris récemment un autre tournant en choisissant de mettre en avant les compétences de l'institution en matière d'*outreach* par des

actions qui prolongent, mais concurrencent aussi, le travail dans les ateliers. Ces actions concernent notamment l'inauguration à l'été 2017 d'un nouveau dispositif, « Premier Campus », destiné à encadrer des élèves de lycées défavorisés – mais pas nécessairement conventionnés avec Sciences Po – de la seconde à la terminale par des courts stages pendant les petites et grandes vacances en vue de favoriser une meilleure orientation et réussite dans le supérieur. S'il est trop tôt encore pour évoquer les effets de ce changement, qui semble correspondre à une volonté de « faire école » – alors que le dispositif CEP n'a jamais fait d'émules en France contrairement aux actions « inclusives » d'une grande école comme l'Essec – et de donner un nouveau souffle à la mission sociale de l'institution, il est fort possible qu'il affaiblisse à terme la portée de la discrimination positive.

Le dispositif vu d'en bas : l'hétéronomie et l'autonomie des activités dans les lycées

Les actions relevant du dispositif CEP dans les lycées présentent de nombreux points communs entre les établissements. L'isomorphisme institutionnel (DiMaggio & Powell, 1983) que l'on constate parmi eux s'explique dans une large mesure par la double contrainte externe, procédurale et normative, exercée par Sciences Po sur les établissements. Celle-ci s'exerce au travers, d'une part, de l'emboîtement des activités prévu dans la conception du dispositif et, d'autre part, des messages transmis à la base par les responsables de l'institution et les chargés de mission du pôle « Egalité de chances ». Les occasions de transmettre ces messages se concrétisent notamment lors des interventions de Sciences Po dans les établissements conventionnés, des visites que les lycéens des établissements conventionnés effectuent à Sciences Po avec leurs enseignants et de la journée annuelle dédiée au dispositif, au mois de janvier. Ces deux derniers cadres d'interaction permettent aussi aux acteurs scolaires d'effectuer des comparaisons et d'échanger sur leurs façons de faire, ce qui favorise le mimétisme institutionnel et la régulation normative entre pairs des pratiques professionnelles.

L'observation plus fine sur le terrain permet néanmoins de constater l'existence d'importantes différences entre les lycées concernant l'orientation et l'organisation des ateliers et des jurys d'admissibilité. Ces différences sont liées à la pluralité d'objectifs du dispositif et à l'évolution des priorités privilégiées par l'institution qui favorisent la diversité de réinterprétations et de réappropriations du dispositif au plan local. Elles s'expliquent également par l'existence d'un cadrage interne relativement autonome qui dépend moins des profils sociaux et scolaires des établissements étudiés, dont le public et les statuts locaux sont assez proches, que des caractéristiques, des ethos et des visées des enseignants et des chefs d'établissement.

Des configurations spatio-pédagogiques originales dans les ateliers : la ruche, l'open space et le cours magistral

Pour étudier l'activité au sein des ateliers, notamment leur degré d'hétéronomie ou d'autonomie vis-à-vis de Sciences Po, il est intéressant de se pencher sur leur organisation spatiale. Dans les lycées D et O, tous les deux « pionniers » et situés dans l'Académie de Créteil, la plupart des séances d'ateliers ont eu lieu dans le Centre de Documentation et Information (CDI). Ce dernier jouxte dans le lycée O la salle informatique permettant aux élèves et aux professionnels scolaires de circuler entre les deux lieux. Ce choix témoigne de l'importance qu'accordent les coordonnateurs de ces deux ateliers à la préparation du dossier de presse et au rôle des documentalistes avec qui ils forment, dans les deux cas, un couple professionnel soudé. Un des effets inattendus du dispositif CEP a en effet été de revaloriser aussi bien la place du rapport à l'actualité dans la formation des élèves que le rôle de ces personnels, qui ont du mal à faire reconnaître leurs compétences dans l'éducation aux médias dans le fonctionnement traditionnel des lycées.

Ces deux éléments nouveaux, dont le rôle est davantage encore valorisé quand le CDI devient le pivot des ateliers, favorisent l'émergence d'un code « intégré » qui se distingue sur plusieurs plans du code « sériel » en vigueur dans la tradition de l'enseignement secondaire français (Bernstein, 1975). En effet, la distinction entre savoirs savants et savoirs profanes s'y estompe, car les deux types de savoirs s'entrecroisent dans les articles que les élèves doivent sélectionner et analyser ; les différences et les hiérarchies entre les professionnels de l'éducation sur la base de leur maîtrise de savoirs savants spécifiques s'atténuent du fait de la focalisation de tous sur des techniques de recherche, de traitement et d'interprétation de l'information ; enfin, l'écart entre les enseignants et les élèves diminue aussi, car ces derniers peuvent développer de façon relativement autonome une forme d'expertise sur des sujets pointus, les rapports « horizontaux » (Bernstein, 2007) étant en outre facilités par le cadre qui incite à la circulation et à des échanges moins formels que dans la salle de classe.

À son tour, ce mode d'organisation est utilisé par les coordonnateurs de ces deux ateliers – dont il faut souligner qu'il s'agit dans les deux cas de professeurs certifiés avec une longue expérience d'enseignement et des ateliers CEP – pour faire de ces derniers des espaces autonomes de « mise au travail » (Darmon, 2013) de ce groupe spécifique d'élèves. Ces enseignants ont recours à des techniques proches en certains points de celles mises en œuvre dans les classes préparatoires – notamment l'évitement de la mise en concurrence directe des élèves et l'accent mis sur l'autonomie et l'autocontrainte individuelles – mais qui s'en distinguent par l'absence de classement et de pression au profit de l'encouragement constant des progrès de tous et de la coopération. Au travers de ces techniques, ces deux enseignants œuvrent à maintenir au sein des ateliers l'atmosphère d'une « ruche », selon l'image utilisée par

l'un d'entre eux. Ils ne délaissent pas leur rôle de « pré-recrutement » des futurs étudiants de Sciences Po, mais accordent beaucoup d'importance à leur fonction « inclusive », notamment par l'accent mis sur l'acquisition par tous les élèves de méthodes de travail efficaces et sur leur réussite au baccalauréat. Le soutien aux projets d'études des élèves dans le supérieur est aussi pris très au sérieux, notamment au lycée O, où la coordonnatrice souhaiterait qu'une des deux heures consacrées à l'atelier soit considérée comme relevant du dispositif national d'« accompagnement personnalisé ».

Le choix de la salle informatique, privilégié dans le lycée S (« suiviste », Académie de Versailles) pour la tenue des ateliers jusqu'au jury d'admissibilité, est révélateur quant à lui d'une tout autre conception de l'atelier favorisant la mise en œuvre d'une autre modalité de curriculum intégré. Dans tous les lycées, les élèves participant au dispositif CEP sont encouragés par l'exercice imposé, le dossier de presse, à avoir recours régulièrement à internet et ce d'autant plus que des nombreux lycées conventionnés – et c'est le cas des quatre que nous avons étudiés – se sont abonnés à des interfaces web comme Europresse permettant l'accès à un large éventail de journaux et d'articles. Toutefois, la tenue des ateliers dans une salle où les élèves ont en permanence accès à un ordinateur produit des effets spécifiques. Premièrement, elle favorise une conception du rapport au savoir accordant moins d'importance au travail de médiation des professionnels scolaires et davantage à la confrontation directe des élèves à des savoirs et à des modes de classement et de hiérarchisation de ces derniers par des journalistes, des agences de presse ou l'algorithme de classement de pages web de Google. Deuxièmement, cette organisation, et la durée plus courte de l'atelier – une heure et demie et non deux comme dans les trois autres lycées – encouragent aussi le travail individuel de chaque élève et non l'entraide entre eux. En effet, dans cet atelier, les élèves occupaient déjà les places devant les ordinateurs avant que l'enseignant n'arrive et y restaient après son départ, sans que son entrée en scène ou sa sortie ne provoquent des ruptures dans le flux de leur expérience. Ils y préparaient aussi bien leur dossier de presse que leur orientation dans le supérieur.

Cet atelier peut être assimilé à un *open space*. Dans sa conception originale, ce mode d'organisation, dans lequel chacun dispose d'un poste de travail d'où il est possible de voir et entendre les autres, devait faciliter le travail autonome mais aussi la coopération entre les salariés des nouvelles entreprises postindustrielles. Dans les faits, cependant, il encourage plutôt la compétition entre eux (Boltanski & Chiapello, 1999 ; d'Iribarne, 2012). Sans faire l'objet d'une réflexion d'ordre pédagogique de la part du coordonnateur ou des autres enseignants intervenant dans l'atelier, la possibilité pour les élèves de faire des activités sans lien direct avec la préparation à l'admissibilité, mais requérant le maniement d'informations ou la mobilisation de contacts extérieurs, et la faible coopération entre eux sont cohérentes avec les attentes que ces professeurs attribuent à Sciences Po et au monde

professionnel. L'orientation dominante n'est en effet pas l'inclusion, mais l'anticipation de la sélection de certains à Sciences Po et la nécessité de leur apprendre à se comporter comme des futurs cadres dans des univers hautement compétitifs :

L'enseignant-coordonnateur fait allusion à nouveau à l'importance des visites et de se constituer un réseau. Il encourage les élèves à profiter des contacts avec l'entreprise qui appuie les actions d'ouverture sociale dans l'établissement et avec Sciences Po. « Vous pouvez les utiliser pour faire un stage après. N'hésitez pas à me demander d'intervenir, si vous voulez », dit-il. [...]. En citant Pierre Bourdieu, il énonce : « à diplôme égal, c'est le capital social qui compte ». (notes de terrain, février 2015)

L'équipe des professionnels scolaires qui a choisi ce type de configuration spatiale dans le lycée S diffère sensiblement de celles des lycées D et O. Le coordinateur, qui occupe pour la première fois cette fonction, est, comme son prédécesseur, professeur agrégé. Il travaille en collaboration avec une collègue également agrégée et, comme le précédent coordonateur, également ancienne étudiante de Sciences Po. Celle-ci assure un atelier de revue de presse auquel participent, pour améliorer leur expression orale, certains élèves impliqués dans les CEP.

Contrairement à ce que nous avons observé dans les trois autres établissements, dans le lycée N (« suiviste », Académie de Versailles), le dispositif CEP ne relevait pas du code intégré mais avait pour but de pousser les élèves à opérer une transition entre le code sériel du lycée et celui de l'enseignement supérieur. Les séances ayant eu lieu avant les jurys d'admissibilité se sont toutes déroulées dans une salle de classe et se sont calquées sur le modèle des cours magistraux. Animées parfois par d'autres enseignants du lycée, elles étaient préparées avec un contenu orienté vers la transmission d'une « culture générale ». Celle-ci était présentée aux élèves comme un préalable indispensable pour l'admission de quelques heureux élus à Sciences Po, perçu avant tout comme une institution formant une élite culturelle, mais aussi pour la réussite dans l'enseignement supérieur en général et, plus globalement, pour le plein exercice de la citoyenneté :

*Coordinatrice : C'est des élèves qui, même si c'est l'élite chez nous, ça reste des élèves qui ont besoin de se fabriquer une culture générale.
[...]*

Enquêteur : Dans certains lycées, il y a des enseignants qui s'opposent aux CEP en disant que ce sont des ressources qu'on pourrait destiner aux élèves en général et non pas à certains élèves. Est-ce que cette opposition existe ici ?

Coordinatrice : Non, parce que déjà il est ouvert à tout le monde. Il y a une très bonne élève qui en fait partie qui m'a dit qu'elle, elle veut même pas le passer [l'examen d'admissibilité], elle veut juste assister aux cours. [...] Les élèves savent très bien qu'ils peuvent venir en

profiter, de la culture générale, de la préparation à l'oral, même s'ils ne veulent pas faire Sciences Po après. (Entretien avec la coordinatrice, octobre 2016)

La pédagogie mise en œuvre dans l'atelier de ce lycée est, selon les intentions des intervenantes, de type « universitaire », à savoir une intervention magistrale devant un groupe silencieux suivie d'une séquence de questions-réponses. Ces interventions sont appelées « conférences Sciences Po » mais insistent aussi beaucoup sur des éléments généraux de méthodologie universitaire comme l'écoute sans demande de répétitions et la prise de notes. La coordinatrice, qui a porté à bout de bras toute seule l'atelier l'année de notre enquête, était une professeure agrégée normalienne, de même que sa collègue, qui n'a pu finalement vraiment la seconder du fait de son emploi du temps mais aussi de sollicitations scientifiques et médiatiques dont elle fait l'objet en lien avec des publications liées à une thèse en préparation. Pour ces enseignants hautement qualifiés, dotés d'intérêts culturels variés, ces lycées de banlieue constituent souvent des lieux de passage en début de carrière. Ils peuvent néanmoins aussi devenir l'objet d'un ancrage plus long quand ils permettent, par leur proximité de Paris et par l'existence de dispositifs comme les CEP, de continuer à profiter d'une riche offre culturelle, de contacts et de possibilités de diversification des activités professionnelles (Farges, 2017).

Les variations autour du script institutionnel concernant les épreuves : dissociation, hybridation et « sur-couplage »

Une fois les dossiers de presse finis, les activités au sein des lycées se calquent davantage sur un même script institutionnel. Cet isomorphisme s'explique par l'importance qu'attachent tous les acteurs aux épreuves d'admissibilité et d'admission en lien avec des enjeux locaux. La réussite à ces épreuves apporte en effet aux enseignants de la reconnaissance de la part des élèves et de leurs parents, de leurs collègues et du chef d'établissement, avec l'assurance de pouvoir continuer à bénéficier d'un soutien financier et logistique pour la poursuite des ateliers. Pour les proviseurs, elle participe à une amélioration de l'image de leur lycée ainsi qu'au maintien à son tour du soutien financier et politique des autorités éducatives locales.

Cet isomorphisme s'explique toutefois aussi par le fait qu'en préparant les élèves à ces épreuves, les acteurs scolaires retrouvent des façons de faire hautement institutionnalisées dans les systèmes d'enseignement et typiquement associées à la compétition pour l'accès à un nombre limité de places très valorisées (Turner, 1960), surtout présentes aujourd'hui en France dans le « conservatoire » que représentent les classes préparatoires (van Zanten, 2016). En effet, un des attraits du dispositif Sciences Po pour les établissements est qu'il réactive des enjeux liés à la mise à l'essai des personnes et

des pratiques, à la comparaison interpersonnelle et interinstitutionnelle et à l'obtention de résultats et récompenses qu'ils ne trouvent désormais plus dans la préparation du baccalauréat. Ce dernier est en effet de moins en moins perçu comme un enjeu décisif en raison des taux très élevés de réussite et de sa forte dévalorisation sur le marché de l'emploi (Duru-Bellat, 2006 ; Merle, 2007).

Un des principaux indicateurs de l'isomorphisme institutionnel est l'organisation dans tous les établissements d'« oraux blancs » avant les jurys d'admissibilité et, pour les élèves admissibles, avant les jurys d'admission. Ces exercices, semblables aux « bacs blancs », suivent dans tous les établissements un format comparable et appliquent des critères semblables, car la plupart des acteurs scolaires ont intériorisé l'idée que le candidat idéal à l'admission à Sciences Po est celui capable devant un jury de faire état d'un certain stock de connaissances savantes et de qualités intellectuelles, tout en mettant en avant une personnalité et une biographie originales susceptibles d'apporter un « plus » à l'institution. Les jurys d'admissibilité sont quant à eux un exercice obligé mais moins codifié qui donne lieu à des variations significatives entre les établissements sur trois dimensions interdépendantes : la composition du jury, les critères de sélection et le degré de sévérité.

La prise en compte de ces différents éléments nous permet de distinguer trois types de logiques d'action à propos des épreuves et de leur préparation, qui ne découlent pas automatiquement des logiques à l'œuvre au sein des ateliers, du fait de la logique interne à chacun mais aussi, et surtout, du souci des établissements de faire tenir ensemble les injonctions par le haut et leurs propres convictions en matière de méritocratie, de discrimination positive et d'inclusion. Une première logique, la « dissociation », se caractérise par le fait de distinguer assez nettement les orientations dominantes des ateliers, des oraux blancs et des jurys d'admissibilité. Deux lycées correspondent à ce modèle, mais de façon différente. Le lycée D met en œuvre une transition inclusion/méritocratie/préparation à la discrimination positive. Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, pendant les séances d'atelier, le coordonnateur consacre beaucoup d'énergie à faire fonctionner sa « ruche » dans une optique inclusive rendue cohérente par une volonté réelle mais pragmatique de lutte contre les inégalités :

L'idée, c'est qu'on va pas changer les choses. C'est-à-dire, que les inégalités des chances, elles existent, c'est pas par un seul projet qu'on change tout. C'est une goutte d'eau. Donc... c'est plutôt donner des possibilités à nos élèves de faire des choses qu'ils ne connaissent pas, limiter l'autocensure. (coordonnateur lycée D)

Ensuite, un seul jury d'admissibilité pléthorique, uniquement composé d'acteurs scolaires (il comporte outre le proviseur, son adjoint et un conseiller principal d'éducation, les six enseignants de l'atelier) et présidé par le coordonnateur évalue longuement (55 minutes par candidat) et avec une relative

bienveillance (neuf admissibles sur quatorze candidats en 2015) la prestation écrite et orale des élèves sur la base de critères en partie « inclusifs » (participation régulière à l'atelier, bonne volonté dans la réalisation du travail demandé) mais aussi, et surtout, méritocratiques (leur maîtrise de savoirs en lien avec leurs dossiers de presse et leur capacité d'argumentation).

Une fois ce tri opéré, l'attention se focalise sur la préparation des admissibles aux oraux d'admission à Sciences Po, anticipée par la présence aux jurys d'admissibilité d'une linguiste prenant des notes sur les prestations orales des élèves pour les aider à préparer cette épreuve. La logique inclusive, puis méritocratique, cède alors la place à une logique stratégique orientée vers les modalités de discrimination positive à Sciences Po. Mobilisant des techniques d'« auto-confrontation » et de « confrontation croisée » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) grâce entre autres au recours à des enregistrements vidéos des oraux blancs d'admission, les enseignants se focalisent sur l'acquisition par les élèves de techniques de présentation de soi tant à propos de la forme (hexis corporelle, façon de s'habiller et de parler) que du fond (mise en valeur des traits de caractère et des investissements culturels ou civiques originaux et susceptibles d'être appréciés par les membres du jury).

L'orientation à N relève aussi du modèle de la « dissociation » mais cette fois-ci l'ordre des termes est inversé puisque l'établissement suit plutôt le cheminement suivant : méritocratie/préparation à la discrimination positive/inclusion. Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, les enseignants de ce lycée ont donné la priorité dans la plupart des séances de l'atelier à la transmission de connaissances et de compétences, mimant les attentes supposées de l'enseignement supérieur sélectif et visant la compensation des « déficits » culturels qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Cette orientation peut être vue comme inclusive dans la mesure où l'objectif affiché est de faire accéder tous les participants à l'atelier à cette culture. Toutefois, en raison des fortes exigences qui animent ces professeurs très qualifiés et tournés vers le supérieur, très proches de ce fait des professeurs des classes préparatoires, cette orientation s'est avérée en pratique, si on tient compte notamment des jugements émis sur les élèves, très sélective du point de vue de l'excellence méritocratique (Bourdieu & Saint-Martin, 1970, 1975).

En revanche, au cours des dernières séances, tournées vers l'organisation des oraux blancs d'admissibilité sous la forme de représentations quasi théâtrales, ces enseignants ont cherché à préparer les élèves à la discrimination positive à Sciences Po par des conseils, comme à D, sur la façon d'entrer dans la salle, de saluer les membres du jury, de s'asseoir ou de répondre aux questions. Ces séances ont cherché aussi à instaurer un rapport horizontal avec les élèves plus favorable à l'émergence d'une orientation inclusive en les conviant notamment à être tantôt candidats, tantôt membres du jury. Toutefois, outre le fait que ce changement pédagogique et ces nouveaux rôles mettaient mal à l'aise beaucoup d'élèves, la forme théâtrale adoptée maintenait la séparation

entre ceux se situant sur le devant de la scène – le candidat, les enseignants ou des intervenants extérieurs – et le public, s'avérant de ce fait faussement horizontale. C'est en fait paradoxalement dans les jurys d'admissibilité que la dimension inclusive a été le plus clairement introduite : c'est dans ce lycée où les enseignants paraissaient au départ les plus sévères que le jury local a été le plus indulgent parmi les quatre jurys observés, déclarant admissibles huit des dix candidats. Une des principales raisons de cela est le fait que la préparation intensive aux oraux – certains élèves en ont passé jusqu'à dix – a rendu plus difficile l'application de normes extérieures en matière de sélection.

Le lycée O cherche lui aussi à répondre aux exigences contradictoires de Sciences Po mais en privilégiant l'« hybridation ». Comme nous l'avons noté plus haut, dans cet établissement les ateliers sont conduits dans une optique à dominante inclusive. Toutefois, la présence à presque toutes les séances d'un ancien élève de l'établissement ayant intégré Sciences Po a servi à chaque fois à rappeler aux élèves l'objectif de discrimination positive et les attentes de l'institution. Un même processus de superposition des orientations est visible à propos de la préparation des jurys d'admissibilité et d'admission. En effet, pour ces deux épreuves, les élèves ont pu bénéficier de plusieurs types d'oraux blancs animés par des personnes diverses dans des optiques différentes, depuis un oral blanc d'admissibilité à tonalité très scolaire organisé par une enseignante du lycée la veille du jury local jusqu'à des oraux blancs d'admission organisés par des tuteurs hauts fonctionnaires s'inspirant des entretiens d'embauche. À cela il faut ajouter des oraux pour les deux types de jurys organisés par l'étudiant de Science Po, et par la sœur d'un élève de l'atelier – également admise à Sciences Po –, qui mobilisent des étudiants de l'institution et miment ses exigences.

Les jurys d'admissibilité se caractérisent quant à eux dans ce lycée par une disjonction entre le fond et la forme. Sur le premier aspect prédomine la même logique scolaire qu'à D (focalisation sur les dimensions intellectuelles de l'exercice écrit et de la prestation orale, sévérité faible avec douze admissibles sur dix-sept candidats). Toutefois, le temps de passage devant le jury est plus court qu'à D (45 versus 55 minutes). Par ailleurs, si le document que reçoivent au préalable les membres du jury souligne en gras l'orientation inclusive bienveillante dominante dans l'atelier (« Nous devons amener l'élève à donner le meilleur de lui-même car tous les candidats ont été persévérateurs même si leur travail n'est pas toujours convaincant »), il incite aussi les membres à vérifier que les demandes de l'institution sont respectées et les candidats ont 5 minutes au cours de l'entretien pour exposer leur motivation pour entrer à Sciences Po.

En outre, sur la forme, l'organisation et la composition des jurys se calquent sur celles des jurys d'admission à Sciences Po. Contrairement aux trois autres lycées, O n'organise pas un seul mais quatre jurys simultanés précédés d'un jury test et suivis d'une réunion d'harmonisation des évaluations à laquelle

participent aussi les enseignants animant l'atelier, le tout étant suivi d'un buffet déjeunatoire comme à Sciences Po. Le mimétisme concerne aussi la composition des jurys, qui comportent les mêmes types de membres qu'à Sciences Po (deux représentants de l'établissement et un membre extérieur). Enfin, le souci de tout tenir ensemble se manifeste par l'investissement parallèle des acteurs scolaires dans la réussite au bac et l'orientation des élèves d'un côté et la préparation de l'admission via les oraux blancs susmentionnés de l'autre. Soulignons enfin que pendant cette phase, et en raison notamment de leurs efforts pour maintenir un équilibre précaire entre différentes orientations, les acteurs scolaires de ce lycée sont ceux qui pointent le plus leurs incertitudes concernant la place à donner dans l'entraînement des candidats à l'éclosion de leurs mérites scolaires et non scolaires :

« Moi, je trouve pas qu'on en ait une explication claire et nette [de la part de Sciences Po], mais en même temps je ne pense pas que les personnes qui admettent les élèves en aient une aussi. Ce qui est sûr, c'est que la préparation des élèves ne doit pas être une préparation bachotage pour ce deuxième oral. On ne doit pas leur dire : « tu dois savoir ça, tu dois savoir ça, tu dois savoir ça ». On ne doit pas non plus leur dire : « montre ça de ta personnalité », parce que sinon ils mentent, et ça c'est clair. Après, je ne sais pas ». (Documentaliste du lycée O)

À S, l'ensemble des activités est orienté par le souci de répondre non seulement aux attentes de Sciences Po mais, au-delà, à celles du monde du travail des cadres dans une forme de « sur-couplage » hétéronome avec ces univers qui conduit les professionnels impliqués à délaisser les dimensions scolaires. Poursuivant la logique des ateliers qui se sont focalisés sur l'acquisition d'informations, de contacts et de capacités stratégiques susceptibles d'être mobilisés lors d'entretiens de recrutement et dans l'univers professionnel plus que sur l'accompagnement du dossier de presse, ce lycée a pris moins au sérieux que les trois autres la préparation des élèves à l'admissibilité. En revanche, les oraux d'admission ont mobilisé beaucoup les enseignants qui y ont accordé une place centrale à la mise en scène de soi des élèves :

Enquêteur [faisant allusion à une élève] : Pourquoi est-ce qu'elle pourrait intéresser Sciences Po ?

Coordonnateur : Ah bah c'est un parcours original ! Je crois qu'elle est née au Maroc, elle a fait sa scolarité en Espagne, donc elle maîtrise déjà des langues, elle a un parcours particulier, et je pense que... Oui, c'est ce que je disais, c'est du storytelling ! Voilà, il y a des choses à raconter, à faire rêver. Et elle a un niveau scolaire tout à fait acceptable.

Dans la même logique, le jury local a fonctionné comme un petit jury Sciences Po non seulement sur le plan de la forme, avec trois membres, dont deux extérieurs à l'établissement (incluant l'un d'entre nous), le troisième étant le chef d'établissement, comme du fond. Le chef d'établissement, mais surtout la représentante de l'entreprise qui appuie les actions d'ouverture sociale dans l'établissement, y ont en effet accordé plus d'intérêt et de valeur

à la biographie et à la personnalité des candidats qu'à leurs qualités intellectuelles et celles de leurs dossiers de presse. Ce jury a été le plus sévère parmi les quatre étudiés avec sept admissibles sur treize candidats.

Conclusion

Nos analyses ont mis en lumière le fait que le dispositif « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po se caractérise, tant au sein de l'institution que dans les lycées conventionnés, par une tension entre méritocratie, discrimination positive et inclusion, chaque dimension correspondant à une visée distincte : respecter les barrières culturelles d'accès aux institutions de formation des élites ; « diversifier » leur public ; réduire les inégalités en matière d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. La co-présence de ces trois dimensions a joué un rôle central dans la longévité du dispositif et dans l'appréciation positive que portent encore sur lui aussi bien des membres de l'élite que des acteurs du monde éducatif ou des jeunes des établissements défavorisés. En effet, la revendication d'une orientation inclusive lui a permis d'écartier la critique d'agir dans le seul but d'améliorer l'image de l'institution alors que l'admission annuelle et la réussite d'une proportion significative d'élèves issus de lycées défavorisés sont, aux yeux de beaucoup d'observateurs, les preuves de son efficacité et de son engagement en faveur de l'égalité des chances.

Il n'est pas sûr cependant que ce dispositif perdurera sous cette forme car la perception de ses différentes dimensions a évolué en lien avec les changements en cours dans son environnement proche et lointain. Salué pour son audace par une fraction des élites politiques et économiques, le modèle de discrimination positive de Sciences Po n'a pas fait d'émules parmi d'autres établissements d'enseignement supérieur d'élite en France, ce qui lui a permis initialement de se distinguer mais a contribué à terme en partie à l'isoler. Et ce d'autant plus qu'en France, les pouvoirs politiques n'ont pas imposé des dispositifs contraignants de ce type, contrairement à ce que l'on a pu observer dans d'autres pays. L'idée d'un quota de 30 % des boursiers dans chacune des grandes écoles, avancée sous la Présidence de Nicolas Sarkozy a été rapidement abandonnée et son maintien en tant qu'objectif partiellement dévoyé par l'évolution des barèmes pour l'obtention des bourses du supérieur. Cet immobilisme politique contribue à son tour à l'érosion du soutien de la coalition initiale d'acteurs en faveur du dispositif car, quelle que soit l'appréciation qu'ils portent sur ses effets, il s'agit d'une action à petite échelle qui ne peut pas avoir d'effets significatifs sur le renouvellement global des élites. L'institution elle-même, après la phase offensive du départ et celle d'expansion du dispositif, semble se tourner davantage vers des formes d'inclusion susceptibles de rapprocher son action de celle d'autres établissements d'enseignement supérieur sélectifs et de recueillir un accueil favorable à un

moment où l'accès à l'enseignement supérieur se trouve au centre de l'agenda politique.

Nous avons également montré que les lycées cherchent aussi à leur échelle à faire tenir ensemble méritocratie, discrimination positive et inclusion. Limités dans leur capacité d'innovation par le caractère contraignant du script institutionnel, les enseignants impliqués dans le dispositif ont puisé dans leur répertoire pédagogique mais mobilisent aussi, de plus en plus, des pratiques promues par d'autres institutions d'enseignement supérieur, entreprises ou associations, engagées dans *l'outreach*. Ceci est tout particulièrement le cas quand ces acteurs interviennent dans l'établissement en lien ou parallèlement au dispositif Sciences Po, comme c'est le cas à O et S. Chez la grande majorité de ces enseignants, on observe néanmoins un même brouillage entre l'objectif de « diversification » des élites et celui de la préparation des lycéens à l'enseignement supérieur. Ce brouillage, inhérent à la conception du dispositif et un des gages de sa longévité, apparaît néanmoins hautement problématique dès lors qu'il est pris comme un modèle à suivre pour organiser l'orientation des élèves dans les lycées défavorisés et leur réussite dans l'enseignement post-secondaire. Il s'agit là d'une tout autre tâche qui suppose plutôt un accompagnement long, intense et personnalisé de leurs projets, proche de celui dont bénéficient les élèves des lycées favorisés (Olivier, Oller, & van Zanten, à paraître), parallèlement à leur acquisition de connaissances solides et de modes d'organisation efficaces du travail intellectuel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allouch, A. (2017). L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford. *Revue française de sociologie*, 58(2), 233-254.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistique*, 380, 3-34.
- Bereni, L. (2009). « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise » : la transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons politiques*, 35, 87-106.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities ? *British Journal of Sociology*, 64(2), 344-364.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Économies de la grandeur.* Paris : Gallimard.
- Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps.* Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture.* Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. de (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système éducatif français. *Annales*, 25(1), 147-175.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Calvès, G. (2016). *La Discrimination positive* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, D., & Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante.* Paris : La Découverte.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-60.
- Dubet, F., & Layperonne, D. (1992). *Les Quartiers d'exil.* Paris : Le Seuil.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social.* Paris : Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie.* Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice.* Paris : Presses de Sciences Po.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36, 403-438.
- Farges, G. (2017). *Les Mondes enseignants. Identités et clivages.* Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris : Le Seuil.
- Garrigou, A. (2001). *Les Elites contre la République.* Sciences Po et l'ENA. Paris : La Découverte.
- Hartmann, M. (2009). *The Sociology of Elites.* Londres : Taylor & Francis.
- d'Iribarne, A. (2012). *Performance au travail : et si tout commençait par les bureaux ?* Eyrolles : Editions des organisations.
- Kirszbaum, T. (1998). *Fonction de coordination des services de l'État et contractualisation dans la politique de la ville. Essai de synthèse des évaluations produites dans le cadre du XI^e Plan,* Paris, Plan urbain.

- Lagrange, H., & Oberti, M. (2006). *Émeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Merle, P. (2000). Le Concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), 15-50.
- Merle, P. (2007). *Les Notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Naudet, J. (2012). *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nozarian, N. (2015). Les Conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation des grandes écoles : un enchevêtrement d'acteurs. *Education et sociétés*, 36(1), 51-65.
- Oberti, M. (2013). Politiques « d'ouverture sociale », ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France. *Sociologie*, 4(3), 269-290.
- Olivier, A., Oller, A.C., & van Zanten, A. (à paraître). Channelling students' into higher education in French secondary schools and the re-production of educational inequalities : discourses and devices. *Etnografia e Ricerca Qualitative*.
- Pasquali, P. (2010). Les Déplacés de l'« ouverture sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 86-105.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Le Seuil.
- Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62.
- Preteceille, E. (1995). Division sociale de l'espace et globalisation. Le cas de la métropole parisienne. *Sociétés Contemporaines*, 22-23, 33-67.
- Rochex, J.-Y. (2011). Les Trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-882.
- Sabbagh, D. (2015). Les Effets de la discrimination positive dans l'accès aux établissements d'enseignement supérieur d'élite : un essai de synthèse. In J. Ringelheim, G. Herman G. & A. Rea (Eds.), *Politiques antidiscriminatoires* (pp. 151-172). Bruxelles : De Boeck.
- Silberman, R., & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation Emploi*, 65, 31-55.
- Tienda, M., Alon, S., & Niu, S. (2010). La discrimination positive et la loi texane « des dix pour cent ». *Sociétés contemporaines*, 79(3), 19-39.
- Tilly, C., & Goodin, R. (2006). It depends. In R. Goodin & C. Tilly (Eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (pp. 3-32). Oxford : Oxford University Press.
- Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855-67.

- van Zanten, A. (2010). 'L'Ouverture sociale des grandes écoles'. Diversification des élites ou renouveau des politiques éducatives ? *Sociétés Contemporaines*, 79(3), 69-95.
- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. (1), 81-113
- van Zanten, A. (2017). Widening participation in France and its effects on the field of elite higher education and on educational policy. In S. Parker, K. Gulson & T. Gale (Eds.), *Policy and Inequality in Education* (pp. 73-89). Singapour : Springer.
- Zimdars, A. (2015). Contest and adjustment sponsorship in the selection of elites. *Sociologie*, 6(2), 157-220.
- Zirotti, J.-P. (1997). Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration. In F. Aubert, M. Tripier & F. Vourc'h (Eds), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi* (pp. 233-244). Paris : L'Harmattan-CIEMI.
- Weber, M. (1921). *Économie et société*. Vol. 1. Paris : Plon.

Les auteur·e·s

Germán Fernández Vavrik est chercheur à King's College London (boursier Marie Curie) et membre associé du Centre d'études des mouvements sociaux (CEMS-EHESS). Il étudie l'internationalisation et la marchandisation de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, notamment à travers l'expérience du personnel non académique. Ses travaux portent également sur les politiques de lutte contre les inégalités scolaires s'adressant aux membres des minorités en France et Argentine.

ADRESSE King's College London, School of Education, Communication and Society, Waterloo Campus, WBW, SE1 8AW, London

COURRIEL g.fernandezvavrik@kcl.ac.uk

Filippo Pirone est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine (LaCES) et coordonne le réseau thématique de Sociologie de l'Education et de la Formation de l'Association Française de Sociologie (RT 4 – AFS). Ses travaux ont comme objet d'étude principal l'évolution de la forme scolaire. Ils visent en particulier à analyser les dispositifs éducatifs contemporains (de remédiation ou de compensation) et les processus de production ou de réduction des inégalités sociales en leur sein. Récemment, ses recherches explorent des dimensions comparatives (France-Argentine).

ADRESSE ESPE d'Aquitaine, 160 avenue de Verdun
F-33700 Mérignac

COURRIEL filippo.pirone@u-bordeaux.fr

Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS. Elle travaille à l'Observatoire Sociologique du Changement (OSC) et coordonne avec Denis Fougère l'axe de recherches sur les politiques éducatives au Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de Sciences Po. Elle dirige également la collection « Education et Société » aux Presses Universitaires de France. Elle s'intéresse aux inégalités d'éducation, à la formation des élites, aux choix scolaires des familles, à la compétition entre établissements scolaires et aux politiques éducatives. Elle a récemment publié (avec P. Rayou), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, 2017 et *Elite education*, Routledge, 2018 (4 volumes).

ADRESSE OSC, Sciences Po, 27, rue Saint-Guillaume, F-75337 Paris Cedex 07

COURRIEL agnes.vanzanten@sciencespo.fr