

Diplomarbeit

L'ouverture sociale des Grandes Écoles – démocratiser l'accès à la formation d'élite ?

Eingereicht bei:

Prof. Dr. Klaus Peter Walter

Professur für Romanische Literaturwissenschaft/Landeskunde
(Schwerpunkt Frankreich)

Verfasser:

Benjamin Schmäling
Ludwigstraße 17
94032 Passau

Telefon: 0851/9873130
Email: bschmaeling@gmx.net

Diplomstudiengang „Sprachen,
Wirtschafts- und Kulturraumstudien“
Frankophoner Kulturraum

Fachsemester: 10
Matrikelnummer: 43515

Sommersemester 2009

Pour mes parents.

Table des matières

Liste des sigles.....	I
Table des figures.....	III
1. Introduction.....	1
2. Démarche et échantillon	2
3. Les Grandes Écoles et la discrimination positive : deux particularités « à la française »	4
3.1 Les Grandes Écoles : une exception française.....	4
3.2 Les Grandes Écoles : reproductrices d'une « noblesse d'État ».....	6
3.3 Les initiatives d'ouverture : éléments de la discrimination positive « à la française »	9
4. La structure sociale des établissements d'élite et de l'élite française : une reproduction sociale continue	14
4.1 L'absence de démocratisation de la formation d'élite après 1945	14
4.2 L'hypersélectivité actuelle des classes préparatoires et des Grandes Écoles ..	16
4.3 Les mécanismes de sélection sociale.....	18
4.3.1 La hiérarchisation des différents baccalauréats	18
4.3.2 La contrainte d'information et d'orientation.....	20
4.3.3 L'autocensure	21
4.3.4 La contrainte géographique.....	22
4.3.5 La contrainte financière	22
4.3.6 Le recrutement par la voie des CPGE et la nature du concours	23
4.4 La conséquence : une élite socialement fort homogène.....	25
5. Les initiatives d'ouverture sociale des Grandes Écoles : une prise de conscience récente	27
5.1 La « troisième voie » de l'ENA : une initiative d'ouverture ambiguë	27
5.2 L'ouverture sociale des Grandes Écoles depuis 2001 : une multiplication de dispositifs	28

5.3	Entre mode et moral : la motivation des Grandes Écoles de lancer ces initiatives	30
5.4	Concours dérogatoire et programme de tutorat : deux modèles complémentaires à idéologies opposées.....	33
5.4.1	Les « Conventions Éducation Prioritaire » de Sciences Po (CEP) : un concours dérogatoire	33
5.4.2	« Une Grande École – pourquoi pas moi » de l'ESSEC (PQPM) : un programme de tutorat dès la seconde.....	35
6.	Les deux modèles face à leur mise en pratique : une ouverture sans démocratisation ?.....	37
6.1	Chiffres impressionnants – portée réduite : un premier bilan quantitatif	37
6.1.1	Le public dans le programme CEP	38
6.1.2	Le public dans les programmes PQPM	40
6.2	La prise en compte des mécanismes de sélection : entre aplanissement et persistance	41
6.2.1	Un travail considérable sur le choix de la série bac.....	41
6.2.2	Un travail de fond sur l'information, l'orientation et l'autocensure.....	44
6.2.3	Une concentration continue sur les zones francilienne et urbaines.....	46
6.2.4	Une persistance partielle d'obstacles financiers	48
6.2.5	Un recrutement discriminatoire continu <i>via</i> les CPGE et le concours.....	53
6.3	Les effets secondaires sur les acteurs impliqués.....	56
6.3.1	Les effets sur les étudiants dans le dispositif CEP : entre « intégration parfaite » et stigmatisation.....	57
6.3.2	Les lycées partenaires : bonne image, mais absence d'un effet d'entraînement.....	60
6.3.3	L'insertion professionnelle des étudiants : une discrimination décalée ?.....	61
6.4	Conditions de la mise en œuvre et limites	62
6.5	Vue d'ensemble et évaluation générale	65
7.	Remarque finale.....	71
	Bibliographie.....	73
	Annexes	81

Liste des sigles

APL	Aide Personnalisée au Logement
CEP	Conventions Éducation Prioritaire
CGE	Conférence des Grandes Écoles
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CNOUS	Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires
CPES	Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur
CPGE	Classe Préparatoire aux Grandes Écoles, « prépa »
DIV	Délégation Interministérielle à la Ville
EBI	École de Biologie Industrielle
ENA	École Nationale d'Administration
ENGREF	École Nationale du Génie Rural, des Eaux et des Forêts
ENPC	École Nationale des Ponts et Chaussées, « Les Ponts »
ENS	École Normale Supérieure
ENSAE	1) École Nationale de la Statistique et de l'Administration Économique 2) École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace, « Sup'Aéro »
ENSAM	École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers
ESM	École Spéciale Militaire, « Saint-Cyr »
ESSEC	École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales
HEC	École des Hautes Études Commerciales
IEP	Institut d'Études Politiques, « Sciences Po »
INA	Institut National Agronomique, « Agro »
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IUT	Institut Universitaire de Technologie
La fémis	École Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OVE	Observatoire de la Vie Étudiante
PACE	Programme d'Accompagnement et de Coopération Éducative
PCS	Professions et Catégories Socioprofessionnelles
PDG	Président-Directeur Général
PQPM	Une Grande École : Pourquoi pas moi ?
RBG	Revenu Brut Global

REP	Réseau d'Éducation Prioritaire
RP	Recensement de la Population
Série ES	Série économique et sociale
Série L	Série littéraire
Série S	Série scientifique
SMIC	Salaires Minimum Interprofessionnelle de Croissance
STS	Section de Technicien Supérieur
UNEF	Union Nationale des Étudiants de France
UNI	Union Nationale Inter-universitaire
X	École Polytechnique
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire
ZUS	Zone Urbaine Sensible

Table des figures

Figure 1	Évolution du rapport des chances relatives entre milieux supérieur et populaire d'accéder aux différents établissements de l'enseignement supérieur de la génération 1919-1928 à la génération 1959-1968	15
Figure 2	De la sixième aux CPGE : évolution des origines sociales (en %).....	16
Figure 3	Situation socioprofessionnelle des chefs de ménage des élèves aux Grandes Écoles (Écoles d'ingénieurs, Écoles de commerce, ensemble des Grandes Écoles) et la part des catégories socioprofessionnelles dans la population totale (RP de 1999)	17
Figure 4	Portrait social des candidats et des admis au concours d'entrée à Sciences Po en 1998.....	24
Figure 5	Origine sociale des élèves admis par la procédure CEP dans la durée et en moyenne (2001-2008)	39

1. Introduction

« 'Les *boat people* de Sciences Po' s'indignait la présidente de la Société des agrégés de France. 'Vous transformez Sciences Po en fac de Nanterre, avec les Arabes, la drogue, les viols !' s'écriait une mère dans le grand hall de Sciences Po... 'Vous allez ruiner la valeur du diplôme !' »¹ – À la première initiative d'ouverture sociale d'une Grande École, les réactions furent d'une rare violence, et l'initiative en tant que telle fort controversée parmi ceux qui craignaient une perte de leurs privilèges. Pour d'autres, il était grand temps que le monde des Grandes Écoles bouge enfin en faveur d'une vraie égalité des chances dans la formation d'élite. Car, depuis les années soixante, on assiste effectivement à une démocratisation de l'enseignement, avec la naissance du collège unique, l'augmentation considérable du nombre de bacheliers et l'ouverture massive des universités. La formation d'excellence assurée par les Grandes Écoles, en revanche, semblait jusqu'à présent complètement exempte de cette évolution. Reposant sur des épreuves juridiquement ouvertes à tous et à toutes, la sélection de ces institutions a été vue comme un élément du principe méritocratique par excellence. Or, au plus tard depuis la publication de *La noblesse d'État* de Pierre Bourdieu, il est évident que la sélection d'entrée est avant tout de nature sociale, une chose qui a été confirmée à plusieurs reprises par des études récentes.²

Il n'en reste pas moins que l'on a dû attendre les années 2000 pour voir émerger les premiers efforts en faveur d'une vraie égalité des chances dans l'enseignement supérieur. Désormais, des initiatives politiques ont vu le jour, telle la *Charte pour l'égalité des chances* en 2005 ou la déclaration de l'année 2006 l'année de l'égalité des chances. Mais aussi de la part des Grandes Écoles même, des initiatives visant à réduire les inégalités d'accès ont été mises en œuvre ces dernières années. Après l'introduction des « Conventions Éducation Prioritaire » (CEP) par Sciences Po en 2001, un dispositif instaurant une voie aménagée d'accès pour des jeunes issus de milieux défavorisés, outre les épreuves d'entrée traditionnelles, l'ESSEC, prestigieuse école de commerce, a opté pour un autre genre de dispositif deux ans plus tard, à savoir un programme de tutorat intitulé « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » (PQPM). Commencant en seconde au lycée, il prévoit un

¹ DESCOINGS 2007, 351.

² Par exemple EURIAT / THÉLOT 1995 ou bien ALBOUY / WANECQ 2003.

accompagnement de jeunes d'origine moins aisée sur une durée de trois ans pour les préparer à l'intégration d'un établissement de l'enseignement supérieur par les voies classiques d'accès. Comme on le verra dans la chronologie de l'ouverture sociale proposée plus loin dans ce travail, les initiatives des Grandes Écoles se sont multipliées par la suite. Néanmoins, ce sont ces deux approches qui sont les plus présentes dans le débat public, puisque leur logique et leur fonctionnement respectifs sont fondamentalement opposés. Aussi seront-elles considérées comme deux modèles de l'ouverture sociale des Grandes Écoles dans le cadre de ce travail.

Huit années après la mise en place du dispositif de Sciences Po, et face à l'imitation massive de l'initiative PQPM par d'autres Grandes Écoles, il nous semble opportun de dresser un premier bilan. En quoi les deux initiatives modèles se distinguent-elles exactement ? Pourquoi n'ont-elles été mises en place que récemment ? Quelle est leur portée quantitative respective, et comment prennent-elles en compte les mécanismes de sélection sociale ? Y a-t-il aussi d'autres effets sur les personnes et les institutions impliquées dans l'ouverture sociale ? Et pour quel modèle une école devrait-elle opter pour élargir le plus efficacement son recrutement ? À partir de ces questions, nous nous proposons de comparer les deux initiatives modèles sur le mode contrastive et de les évaluer à partir d'exemples concrets, dont principalement l'École Polytechnique, l'ESSEC, HEC et Sciences Po Paris. Ainsi la présente analyse est-elle censée donner finalement une réponse à la question principale de cet ouvrage : est-il possible, à partir de ces dispositifs, de démocratiser l'accès à la formation d'élite ?

2. Démarche et échantillon

Avant de discuter toutes ces questions, il semble nécessaire de donner un petit aperçu sur la démarche et l'échantillon des personnes rencontrées dans le cadre des recherches empiriques.

Les sources sur lesquelles s'appuie l'évaluation dans les parties V et VI sont principalement des entretiens. Le choix de faire une étude qualitative est basé sur plusieurs réflexions. Premièrement, il est difficile pour la plupart des initiatives de dresser un bilan quantitatif, soit parce qu'il est encore trop tôt, soit parce qu'il est impossible de dresser des statistiques de l'intérieur d'un établissement qui pratique

le tutorat. Deuxièmement, l'analyse a pour objectif principal de donner un éclaircissement sur des éléments qui ne sont pas mesurables de manière quantitative, comme la prise en compte des mécanismes de sélection, la perception des initiatives par les personnes concernées ou bien les effets produits sur les différents acteurs et institutions.

Pendant les travaux empiriques, deux types d'entretiens ont été menés, d'une part avec des responsables des Grandes Écoles et des experts du système d'enseignement supérieur, d'autre part avec les personnes directement concernées par les programmes d'ouverture sociale, donc les étudiants (pour les CEP) et les lycéens (pour le dispositif PQPM). Le premier type a été réalisé avec quatre responsables des initiatives d'ouverture sociale dans leur établissement : Nicole d'Anglejan de HEC, Isabelle Bapteste de l'École Polytechnique, Hâkim Hallouch de Sciences Po et Chantal Dardelet de l'ESSEC, qui est en même temps la coordinatrice du pôle Ouverture sociale de la Conférence des Grandes Écoles. Par ailleurs, j'ai rencontré deux sociologues de l'éducation travaillant sur ce sujet, Annabelle Allouch et Agnès van Zanten, ainsi que deux représentants des syndicats étudiants, Alexandre Fleuret, porte-parole et trésorier de l'UNEF Sciences Po, et Sébastien Janicot, président de l'UNI Sciences Po. Afin d'inclure aussi les structures en amont, j'ai également rencontré Joël Cantaut, ancien proviseur d'un lycée conventionné avec plusieurs Grandes Écoles, et Catherine Cuaz-Perolin, principale du lycée Jules Verne. L'échantillon est complété par Renaud Dorandeu, directeur des études de l'ENA, Louis Maurin, directeur de l'Observatoire des inégalités et Jürgen Ritte, ancien membre du jury de sélection à l'ENS Ulm.

En ce qui concerne le deuxième type d'entretiens, j'ai eu l'occasion de parler à sept étudiants de Sciences Po, dont deux, Fatima et Mohamed, sont dans le programme CEP depuis un an. De plus, sept lycéens, membres d'un dispositif du type PQPM et dont on gardera l'anonymat, se sont déclarés prêts à parler de leurs expériences pendant le tutorat. Dans l'impossibilité de réaliser un entretien personnel avec tous ces élèves, quatre entre eux ont été interrogés par questionnaire.

3. Les Grandes Écoles et la discrimination positive : deux particularités « à la française »

3.1 Les Grandes Écoles : une exception française

Avant de se pencher sur les initiatives d'ouverture des Grandes Écoles, il semble intéressant de rappeler brièvement la genèse de ces institutions si spécifiquement françaises, qui ont toujours été réservées à un petit nombre de personnes en raison de modalités d'accès très sélectives. Il est vrai que les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et les Sections de Technicien Supérieur (STS) sont aussi « fermés » au sens où les candidats sont sélectionnés sur dossier, mais ils offrent un enseignement technique court et professionnalisant beaucoup moins prestigieux. La formation de l'élite du pays incombe donc exclusivement aux Grandes Écoles.³ Contrairement aux universités, dont les objectifs principaux sont la recherche et la transmission d'un savoir spécifique, les Grandes Écoles offrent une formation plus ou moins généraliste pour former les cadres supérieurs, les hauts fonctionnaires et les responsables politiques, ou, comme Bourdieu l'a formulé, les « spécialistes du général ».⁴ Tandis qu'au Moyen Âge, ce fut l'université qui forma l'élite du pays, les nouveaux besoins du pouvoir central au XVIII^e siècle en matière de génie militaire menèrent à la création d'établissements de formation d'ingénieurs, dont le premier, l'École Nationale des Ponts et Chaussées, vit le jour en 1747, suivie par l'École des Mines en 1783, l'École Polytechnique en 1792 et l'École Normale Supérieure en 1794, qui, elle, a pour vocation la formation d'enseignants et de chercheurs. Au fil du XIX^e siècle, leur statut et leur enseignement se sont diversifiés avec la création des premières écoles privées, dont Sciences Po en 1871, et des premières écoles de commerce, comme par exemple l'École Supérieure de Commerce de Paris en 1820 et l'École des Hautes Études Commerciales en 1881, école fondée par la chambre du commerce et de l'industrie. La prestigieuse École Nationale d'Administration n'a été créée qu'en 1945 pour assurer la formation des hauts fonctionnaires.⁵

En ce qui concerne le statut actuel des plus de 200 Grandes Écoles qui sont nées ces derniers siècles, l'ENS, l'ENA aussi bien que la plupart des écoles d'ingénieurs (68%) sont des écoles publiques, tandis que les écoles de commerce sont soit privées, soit consulaires, c'est-à-dire financées par la chambre de commerce et de l'industrie. Leur financement est également assuré par des subventions de l'État, par

³ Cf. BRAUNS 1998, 85.

⁴ BOURDIEU 1989, 121.

⁵ Cf. MARIE 1996, 6 sq.

des frais de scolarité, qui sont particulièrement élevés dans les écoles de commerce, ou bien par des fondations.⁶

Encore que les voies d'accès se soient diversifiées ces dernières années, l'accès à ces écoles n'est possible, dans la majorité des cas, qu'en décrochant le concours d'entrée, une épreuve qui est préparée pendant deux ans dans une Classe Préparatoire aux Grandes Écoles, exception faite des Instituts d'Études Politiques et des plusieurs petites écoles qui recrutent déjà directement après l'obtention du baccalauréat.⁷ Ce système des concours, induisant une forte hiérarchisation interne du paysage des Grandes Écoles dans lequel HEC, l'ESSEC, l'École Polytechnique, l'ENS, l'ENA et Sciences Po figurent parmi les plus prestigieuses, s'inscrit parfaitement dans la logique du système éducatif français, qui est, depuis la Révolution de 1789, marqué par deux principes fondamentaux. Premièrement, l'égalité des droits pour chacun est censée assurer un enseignement démocratique et accessible à tous. Deuxièmement, les droits de l'intelligence sont considérés comme des inégalités légitimes dépendant du talent de chacun, qui se manifeste aussi et surtout dans le recrutement de la future élite. Dans sa conception idéale, cet « élitisme républicain »⁸ assure donc la sélection des meilleurs indépendamment de leur origine sociale. À l'instar de l'Ancien Régime, la République française mise sur une formation d'excellence pour promouvoir la modernisation et le pouvoir économique, politique et militaire du pays.

La dichotomie qui existe au niveau de l'enseignement supérieur entre les Grandes Écoles et les autres institutions se traduit logiquement dans la structure de la société même, qui accepte l'existence d'une élite aussi bien que le clivage entre ceux qui y appartiennent et ceux qui n'en font pas partie. Si la société accepte cet élitisme, c'est parce que le système, dissolvant l'opposition entre égalité et inégalité, est censé assurer l'égalité des droits pour tous tout en maintenant une sélection rigoureuse en fonction de l'intelligence et du talent de chaque candidat.⁹ Or, la réalité montre que le système actuel est loin d'être purement méritocratique, comme on le verra dans la partie suivante.

⁶ Cf. MARIE 1996, 12.

⁷ Cf. *ibid.*, 16. À noter que les classes préparatoires sont des institutions dépendant du ministère de l'Éducation nationale, qui se trouvent à l'intérieur d'un lycée et ne relèvent pas de la responsabilité des Grandes Écoles.

⁸ Jean-Pierre Chevènement, cité d'après BRAUNS 1998, 85.

⁹ Cf. BRAUNS 1998, 87.

3.2 Les Grandes Écoles : reproductrices d'une « noblesse d'État »

Le premier sociologue qui dénonça l'hypersélectivité des Grandes Écoles et les modes de reproduction sociale est Pierre Bourdieu. Comme il l'avait esquissé au début des années 70 avec Jean-Claude Passeron dans un ouvrage portant sur les inégalités sociales, le système éducatif fait office d'agent de la classe dirigeante dans la mesure où il légitime et qu'il renforce les structures de domination.¹⁰ Une vingtaine d'années plus tard, Bourdieu appliqua cette théorie du système d'enseignement au système des Grandes Écoles dans *La noblesse d'État* paru en 1989. D'après lui, même si les établissements de formation d'excellence prennent une place importante dans le processus de ségrégation sociale permanente parce qu'ils arrivent à son sommet, ce phénomène ne vaut pas moins pour les autres niveaux du système éducatif et se manifeste surtout au niveau de la langue : les mots utilisés par les professeurs de lycée pour juger les prestations des élèves, par exemple, ne sont pas l'expression de critères objectifs et purement scolaires, mais, implicitement et inconsciemment, de critères liés à l'origine sociale de l'élève en question. L'école contribue donc à hiérarchiser la société par la taxinomie qu'elle impose et qu'elle croit basée sur la méritocratie pure :

« La transmutation de la qualification sociale en qualification scolaire n'est pas un simple jeu d'écriture sans conséquence, mais une opération d'alchimie sociale qui confère aux mots leur efficacité symbolique, leur pouvoir d'agir durablement sur les pratiques. Une proposition qui, sous sa forme non-transformée ('vous n'êtes qu'un fils d'ouvrier') [...] serait dépourvue de toute efficacité symbolique et qui serait même propre à susciter la révolte contre l'institution et ses desservants [...] devient acceptable et acceptée, admise et intériorisée, sous la *forme méconnaissable* que lui impose la censure spécifique du champ scolaire ('correct sans plus', 'devoir insignifiant', 'style insipide'). »¹¹

Ce système de schèmes classificatoires et d'euphémisation, qui fait que chacun intériorise les structures de domination existantes, se continue tout au long du parcours scolaire, ainsi par exemple lors des épreuves prestigieuses du concours général, un concours national ayant pour but de découvrir et de primer les meilleures élèves de la première et de la terminale.¹²

Une fois que les survivants de ce système sont arrivés dans une des classes préparatoires réputées, la sélection sociale – toujours selon Bourdieu – n'est pas encore arrivée à sa fin, mais elle continue au sein de ces classes en faveur de ceux qui sont les mieux adaptés au système. Comme au lycée, le rôle du professeur est prépondérant puisqu'il est en même temps l'objet et le sujet de la reproduction

¹⁰ Cf. BOURDIEU / PASSERON 1970.

¹¹ BOURDIEU 1989, 61. Mise en évidence par Bourdieu.

¹² Cf. *ibid.*, 73.

sociale. Objet parce qu'il est lui-même, dans la majorité des cas, un produit du système des classes préparatoires. Et sujet parce qu'il contribue à la formation d'un certain habitus à ceux de ses élèves qui lui sont les plus proches en raison de leur origine sociale :

« La bonne marche et la perpétuation harmonieuse de l'institution [des CPGE, nda] reposent à peu près complètement sur l'homogénéité des habitus qu'elle produit et qui, étant automatiquement accordés, dans l'instant et à travers le temps, c'est-à-dire par-delà les différences d'âge, s'accordent de manière immédiate, intuitive, pratique, dans l'euphorie des évidences partagées, et en dehors de toute codification expresse par le contrat, la règle ou le contrôle bureaucratique. »¹³

Au bout de deux ans, cette procédure d'initiation est couronnée par le concours, aussi prestigieux que redouté, et qui est pour ainsi dire un acte d'ordination créant une inamovible frontière sociale entre le dernier admis et le premier exclu, entre ceux qui sont « 'promis au plus hautes destinées' (la tradition scolaire dirait : doués) »¹⁴ et ceux qui ne le sont pas. Le concours arrive alors à la fin d'un processus de tri social qui commence au plus tard lors de la transition du collège au lycée et qui est marqué par une série d'actes de consécration dont chacun apporte sa contribution au classement hiérarchique des élèves :¹⁵

« Cette *dialectique de la consécration et de la reconnaissance* au terme de laquelle l'Ecole choisit ceux qui la choisissent parce qu'elle les choisit est un des mécanismes qui permettent à l'Ecole d'attirer, par la consécration qu'elle leur accorde, les individus les plus conformes à ses exigences explicites et implicites et les plus disposés à la perpétuer identique à elle-même. »¹⁶

Dans ce contexte, Bourdieu ne nie pas la possibilité d'une certaine promotion sociale, mais il la considère plutôt comme un effet secondaire et rare :

« Si l'Ecole peut user de son autonomie relative pour imposer des hiérarchies qui ont pour couronnement la carrière universitaire et pour détourner à son profit quelques-uns des adolescents issus des milieux les moins disposés à reconnaître ses verdicts, elle ne réussit complètement que lorsqu'elle prêche ces convertis que sont les fils d'enseignants ou ces sortes d'oblats, voués dès la prime enfance à une Ecole à qui ils ne peuvent rien opposer, puisqu'ils lui doivent tout et en attendent tout, à savoir les 'miraculés' issus des régions dominées du monde social. »¹⁷

Après le dernier acte de consécration qu'est le concours, la nature et le montant de capital économique et culturel de la famille tracent la voie que suivra le fils ou la fille, ce qui veut dire, de manière aussi simplifiée qu'éloquente, que le fils d'un professeur d'université intégrera l'ENS, celui d'un haut fonctionnaire l'ENA et celui d'un grand industriel HEC. Afin de se différencier clairement de la théorie microsociologique de Raymond Boudon, qui impute les inégalités sociales à l'agrégation de différents

¹³ BOURDIEU 1989, 128.

¹⁴ Ibid., 142.

¹⁵ Cf. *ibid.*, 140 sq.

¹⁶ Ibid., 144. Mise en évidence par Bourdieu.

¹⁷ Ibid.

choix personnels que chaque individu fait au fur et à mesure de son parcours scolaire,¹⁸ Bourdieu tient à souligner que ces « choix » ne sont pas des choix au sens propre du terme, mais qu'ils sont l'expression d'un automatisme inhérent à la structure du système éducatif et de la société :

« [T]outes les actions individuelles dont l'aboutissement est l'orientation, la sélection et la distribution des élèves entre les différentes 'cases' qui leur sont offertes par le système scolaire sont accomplies *sous contrainte structurale* et revêtent de ce fait une nécessité irréductible à l'effet de l'agrégation statistique des 'choix' individuels. »¹⁹

Cette différenciation entre les individus se retrouve logiquement à l'intérieur du champ des établissements d'enseignement supérieur : tandis que les établissements de la « grande porte », c'est-à-dire les très Grandes Écoles comme l'ENA, l'ENS, Sciences Po, HEC ou l'X, accueillent majoritairement un public issu de la classe dirigeante, prédestiné à occuper les postes clés de l'économie, l'administration et la politique, les « petites écoles », les universités et les IUT, qui font partie de la « petite porte » et dont la structure sociale diffère nettement de celle de la « grande porte », assurent la formation des cadres moyens et des techniciens. Ainsi est créée une opposition durable entre ceux qui dirigent et ceux qui exécutent, opposition qui n'est pas uniquement basée sur le mérite, mais sur le milieu social d'origine.²⁰ Selon Bourdieu, ce processus n'est pas très éloigné de la logique des ordres pendant l'Ancien Régime parce qu'il tend

« à instituer, par des sanctions symboliques juridiquement garanties, des différences d'essence, analogues à celles qu'institue la noblesse de naissance, différences définitivement assignées et (relativement) indépendantes des accomplissements effectifs. »²¹

Sous couvert de la méritocratie naquit donc, selon Bourdieu, la nouvelle classe dirigeante, une classe qui se reproduit itérativement : la noblesse d'État.

Même si les constatations de Bourdieu et Passeron « ne sont qu'imparfaitement confortées par les recherches sociologiques contemporaines »,²² et même si, entre temps, on a proposé une multitude d'autres explications pour les inégalités (explications qui seront abordées dans la troisième partie de ce travail), il est évident que l'héritage culturel et le capital économique de la famille demeurent des éléments cruciaux du succès scolaire et de la réussite lors des épreuves d'entrée des établissements d'élite.

¹⁸ Cf. BOUDON 1973.

¹⁹ BOURDIEU 1989, 196. Mise en évidence par Bourdieu.

²⁰ Cf. *ibid.*, 198.

²¹ *Ibid.*, 211.

²² DURU-BELLAT 2003, 33.

3.3 Les initiatives d'ouverture sociale : éléments de la discrimination positive « à la française »

Bien que cette reproduction sociale soit connue depuis au moins une vingtaine d'années, ce n'est que depuis quelques années qu'on assiste à une remise en cause massive de la méritocratie dans l'enseignement supérieur français. Cette discussion s'inscrit désormais dans un cadre plus vaste, comprenant un débat sur le principe de l'égalité des chances en général et notamment sur la notion de la discrimination positive, laquelle semble être un des concepts les plus controversés dans les discours politique et scientifique de ces dernières années. Ainsi le nombre de publications portant sur ce sujet a-t-il augmenté de manière significative.²³ Étant donné que les initiatives qui font l'objet de ce travail ne peuvent être vues que dans le contexte de ce débat sociétale, il convient tout d'abord de se pencher sur les notions de l'égalité des chances et, plus particulièrement, celle de la discrimination positive, qui est intimement liée à la première.

Dans la conception libérale, l'égalité des chances implique de prime abord, dans une logique concurrentielle, que chacun est responsable de son sort. Elle est comprise comme une égalité formelle qui garantit les mêmes droits à chacun indépendamment de son origine. Étant donné que cela était impensable sous l'Ancien Régime, où des discriminations juridiques étaient considérées comme naturelles, les pères fondateurs de la République tenaient d'abord à la réalisation d'une égalité devant la loi. En même temps, il va de soi que cette interprétation purement formelle de l'égalité est incompatible avec un quelconque traitement préférentiel de certains groupes ou de certains individus. Or, « [f]ace aux nouvelles inégalités et à l'héritage des discriminations antérieures, il apparaît insuffisant d'invoquer la seule égalité formelle des droits. »²⁴ Pour cette raison, une autre interprétation de la notion de l'égalité des chances semble nécessaire, une interprétation qui contient l'idée qu'il faut compenser dans un premier temps les inégalités pour mettre les individus sur la même ligne de départ, ou du moins de rapprocher leurs positions. Contrairement à l'égalité formelle, cette conception de l'égalité des chances implique que les inégalités produites par des discriminations antérieures ou par le libre marché soient prises en considération avant que la « course » commence. Tout en mettant ainsi en

²³ À titre d'exemple on citera ici le rapport public du Conseil d'État sur le principe d'égalité, le numéro consacré à la discrimination positive du journal scientifique *Pouvoirs*, les nombreux articles parus dans un ouvrage sous la direction de Christine Albanel sur une approche républicaine à la discrimination positive ou bien les monographies de Éric Keslassy et de Patrick Savidan. Pour plus de détails, cf. bibliographie.

²⁴ DESCHAVANNE 2005, 66.

cause le principe de l'égalité formelle, cette deuxième conception semble incontournable pour toute société qui veut placer la justice sociale au centre de son système de valeurs. Reste la question de savoir jusqu'à quel point il est acceptable, pour un pays fondé sur l'égalité formelle, de remettre en question ce principe.²⁵

À partir de ce problème, la notion de la discrimination positive est entrée dans le débat. Elle désigne la conviction

« que les obstacles qu'il faut lever pour parvenir réellement à l'égalité des chances – handicaps, inégalités socio-économiques, discriminations – imposent de suspendre l'égalité formelle pour mettre en place un traitement préférentiel en faveur des plus démunis ».²⁶

Le débat autour du sujet de la discrimination positive s'attisera au plus tard avec l'instauration des Conventions Éducation Prioritaire de Sciences Po, qui s'est vu vivement critiquée par bon nombre de défenseurs des valeurs républicaines, au nom du principe de l'égalité formelle. Cette réprobation n'est toutefois pas uniquement imputable à un rejet de la procédure même de Sciences Po, mais aussi, et grandement, à un malentendu qui s'est ancré dans le discours actuel, comme le révèle par exemple François Stasse. À l'instar de Éric Keslassy, l'auteur met en avant que la discrimination positive est souvent mise en relation avec le concept de l'*affirmative action* états-unien, mais qu'elle s'en distingue nettement.²⁷ Une petite digression historique pourrait aider à éclaircir les choses : L'*affirmative action* a été introduite aux Etats-Unis en 1964 avec le *Civil Rights Act*, une législation favorisant la promotion de certains groupes ethniques par la fixation de quotas, notamment pour l'accès à l'université. Autrement dit, on admet désormais quelqu'un à l'université non pas sur la base de son mérite scolaire, mais de son appartenance au groupe ethnique des afro-américains. Cette procédure est fondamentalement liée à l'esclavage et à la ségrégation raciale : en instaurant un traitement préférentiel pour certains groupes ethniques, l'État américain vise à compenser les discriminations que ce public subit dans le passé.²⁸

Il va de soi qu'une telle politique est impensable en France, non seulement parce que la constitution de 1958 stipule que chaque individu jouit d'« égalité devant la loi sans distinction d'origine, de race ou de religion »,²⁹ mais aussi et *a fortiori* parce qu'elle serait contraire à l'universalisme français, qui s'oppose depuis des siècles à un quelconque traitement préférentiel de certains groupes. Les détracteurs de l'initiative

²⁵ Cf. DESCHAVANNE 2005, 66 sq.

²⁶ Ibid., 67.

²⁷ Cf. STASSE 2004, 119, KESLASSY 2004, 16.

²⁸ Cf. STASSE 2004, 120 sq.

²⁹ Art. 1 de la Constitution du 4 octobre 1958, cf. www.legifrance.gouv.fr.

de l'IEP de Paris craignaient donc, et craignent toujours, une communautarisation de la société française et finalement un éclatement de la République une et indivisible.³⁰ Afin de contrer une image fautive de ce que l'on appelle en France la discrimination positive, ceux qui se prononcent en sa faveur argumentent que la discrimination positive « à la française » se distingue nettement de l'*affirmative action* : il ne s'agit nullement d'instaurer un quota préétabli pour un certain public, mais de soutenir sur des critères économiques et sociaux. À la notion de la discrimination positive telle qu'elle est conçue par Keslassy est donc rajouté le qualificatif « socio-économique ». Il explique qu'« il est [...] possible d'adhérer à une conception socio-économique de la discrimination positive sans accepter celle qui serait conçue sur un critère ethnique ou religieux. »³¹ Or, dans cette optique il est évident que la discrimination positive est déjà pratiquée en France depuis des années. La mise en place des zones d'éducation prioritaire (ZEP) par la gauche en 1981, par exemple, s'inscrit parfaitement dans cette logique puisqu'il s'agit d'un soutien matériel et pédagogique supplémentaire qui s'adresse à des territoires socialement et économiquement défavorisés. Les critères pour obtenir cette aide, tel le revenu moyen des familles et leur statut social ou bien le taux de chômage, sont objectifs pour autant qu'ils ne soient pas liés à l'origine ethnique ou à l'appartenance religieuse.³² Dans une définition plus vaste on pourrait même considérer les contrats aidés, les emplois-jeunes ou le tarif progressif de l'impôt sur les revenus comme des éléments de la discrimination positive.³³

Pour distinguer encore plus nettement les deux types de discrimination positive, Deschavanne oppose la discrimination positive *socio-économique* à la discrimination positive *anti-discriminatoire*, cette dernière impliquant un rapport entre les acteurs et les victimes d'une quelconque discrimination, tandis que la première vise à équilibrer les différentes situations de départ.³⁴ À cet égard, il est quand même légitime de s'interroger sur la notion même de discrimination positive : s'agit-il effectivement d'une discrimination positive *stricto sensu* si l'on ne compense pas une discrimination antérieurement institutionnalisée ? Pour y répondre, il est opportun d'avoir recours à un autre type de discrimination : la discrimination structurelle. Elle « désigne un rapport de domination qui structure la vie sociale, *abstraction faite de la*

³⁰ Cf. STASSE 2004, 121.

³¹ KESLASSY 2004, 19 sq.

³² Cf. *ibid.*, 74.

³³ Cf. *ibid.*, 37.

³⁴ Cf. DESCHAVANNE 2005, 73 sq.

discrimination juridique. »³⁵ Cela veut dire qu'en dépit de l'abolition de la discrimination devant la loi, les rapports sociaux sont toujours imprégnés par une discrimination inconsciente et donc non-intentionnelle, une discrimination qui se manifeste dans des préjugés ou des sentiments naturels de supériorité ou, inversement, d'infériorité : « L'un des effets les plus subtils de l'enracinement historique ou social de la discrimination réside à cet égard dans l'intériorisation par les 'dominés' d'un sentiment d'infériorité ou d'impossibilité qui entrave leurs ambitions. »³⁶ Pour reprendre les termes de Bourdieu, la « violence symbolique » de la classe dirigeante et la soumission délibérée des dominés empêchent la réalisation d'une vraie égalité des chances. La discrimination positive socio-économique ou « à la française » est donc considérée comme instrument de lutte contre les discriminations structurelles qui sont toujours ancrées à un certain degré dans la société actuelle.³⁷

Dans le domaine de l'enseignement, on peut observer concrètement le phénomène qui vient d'être décrit. Après la disparition des barrières d'accès juridiques et institutionnelles à l'enseignement au cours des XIX^e et XX^e siècles et suite à sa démocratisation massive depuis les années soixante, ont été mises en place des mesures de l'éducation compensatoire, notamment les zones d'éducation prioritaire, qui s'adressent à un public particulier dans un territoire défavorisé. Aussi assiste-t-on à un basculement des principes de l'égalité aussi en matière de l'éducation, d'une égalité formelle à une réelle égalité des chances ou, autrement dit, à une (relative) égalité de fait.³⁸ Néanmoins, la nécessité de pratiquer une discrimination positive est évidente compte tenu des inégalités persistantes, et ceci d'autant plus que d'autres possibilités théoriques de les réduire ne semblent pas praticables, voire absurdes, comme le démontre Patrick Savidan : si on voulait sincèrement égaliser les chances de chaque enfant, suivant son raisonnement, il faudrait effectivement que les environnements respectifs soient uniformisés ; autrement dit, « il faudrait en quelque sorte empêcher certains parents de renforcer les chances de réussite de leurs propres enfants, tout en incitant les autres à en faire davantage. »³⁹ Or, selon Savidan, il n'est ni possible, ni souhaitable de pousser la logique du principe de l'égalité des chances, en conséquence ultime, à une telle absurdité. Il faut donc trouver d'autres moyens pour réformer le système éducatif pour le rendre plus

³⁵ DESCHAVANNE 2005, 82. Mise en évidence par Deschavanne.

³⁶ Ibid., 83.

³⁷ Cf. *ibid.*

³⁸ Cf. VAN ZANTEN 2004, 42 sq.

³⁹ SAVIDAN 2007, 235 sq.

égalisateur. Au lieu de « désinciter » les parents de milieux favorisés, il faudrait donner un soutien supplémentaire aux familles modestes et défavorisées.

Or, pour ce qui est de la formation d'excellence, qui est au cœur du présent travail, la nécessité d'une réforme fondamentale a longtemps été éclipsée parce que l'on considérait le recrutement à travers les concours comme purement méritocratique.⁴⁰

Par conséquent, n'importe quelle mesure remettant en cause ce système fait objet d'un scepticisme plus ou moins fort, même parmi ceux qui la pratiquent :

« En produisant et en diffusant un long argumentaire destiné à démontrer que ce procédé [les Conventions Éducation Prioritaire, nda] relève de la discrimination positive, la communication de l'IEP de Paris est extraordinairement symptomatique de cette difficulté à nommer – et donc à avouer – la mise en œuvre d'un traitement préférentiel. »⁴¹

Or, pour le souligner une fois de plus, la discrimination positive « à la française », y compris la procédure de Sciences Po, n'est pas une politique de quotas, qui serait certes incompatible aux valeurs républicaines, mais un soutien pour des individus défavorisés. Vu cette définition, chaque initiative compensatoire relève de la discrimination positive, soit-elle une voie d'accès aménagée ou un tutorat en amont tel qu'il est pratiqué par l'ESSEC et par de nombreuses autres Grandes Écoles. Pour le dire plus concrètement, et aussi pour contribuer à un apaisement de la « guerre des mots »⁴² autour du sujet, les deux initiatives qui seront étudiées dans le cadre de ce travail s'inscrivent clairement dans la logique de la discrimination positive.⁴³ Mais avant de les soumettre à un examen plus approfondi, étudions tout d'abord la composition sociale des établissements de formation d'élite et de l'élite elle-même ainsi que les mécanismes qui sont à l'origine de cet état de fait.

⁴⁰ Cf. KESLASSY 2004, 81.

⁴¹ Ibid., 19.

⁴² Ibid., 16.

⁴³ Cf. DESCHAVANNE 2005, 93.

4. La structure sociale des établissements d'élite et de l'élite française : une reproduction sociale continue

4.1 L'absence de démocratisation de la formation d'élite après 1945

Faute de données exactes sur la période avant 1945, il est très malaisé de mettre en évidence d'éventuels changements dans la structure sociale des Grandes Écoles dans le passé. Pour les années 1920, le romaniste allemand Robert Curtius constate que les universités ne sont accessibles que pour une minorité d'origine bourgeoise ou aristocratique, alors que les Grandes Écoles accueillent majoritairement des gens d'origine sociale défavorisée, qui peuvent intégrer ces établissements grâce à un système répandu de bourses.⁴⁴ Ceci est confirmé dans la préface d'une publication de l'Institut Montaigne. Selon son auteur, Claude Bébéar, il y avait à l'École Polytechnique, juste après la Seconde Guerre mondiale, « certes, quelques représentants de grandes lignées industrielles, déjà de nombreux fils d'instituteur [...] mais aussi des enfants d'ouvriers, d'employés, également des français musulmans d'Algérie admis par la voie normale. »⁴⁵ Or, ces constats pèchent par deux aspects : ils ne se fondent pas sur des données statistiquement fiables et ne prennent pas en considération le fait que la part des couches modestes et défavorisées dans l'ensemble de la société était beaucoup plus élevée pendant cette période, ce qui est indispensable pour évaluer l'état et l'évolution des inégalités sociales.

Pour la période après la Seconde Guerre mondiale, l'étude de Michel Euriat et Claude Thélot portant sur le recrutement de l'ENA, de l'École Polytechnique, de l'ENS et de HEC dresse un bilan différent. Tandis que l'enseignement supérieur en général est devenu beaucoup plus accessible pour les enfants d'ouvrier entre 1960 et 1992 – un enfant de cadres ou d'enseignants avait 28 fois plus de chances d'intégrer une université en 1960 contre 7 fois en 1992 – la haute sélectivité des Grandes Écoles les plus prestigieuses est restée stable.⁴⁶ Il est vrai que la part des jeunes d'origine populaire dans la population a régressé entre les années 1950 et les années 1990, mais le pourcentage de jeunes issus de ce milieu a également diminué significativement, passant de 29 à 9% dans la même période dans les Grandes Écoles. Compte tenu de ce fait statistique, les auteurs concluent que « les jeunes d'origine populaire vers 1950-1955 avaient 24 fois moins de chances que les autres

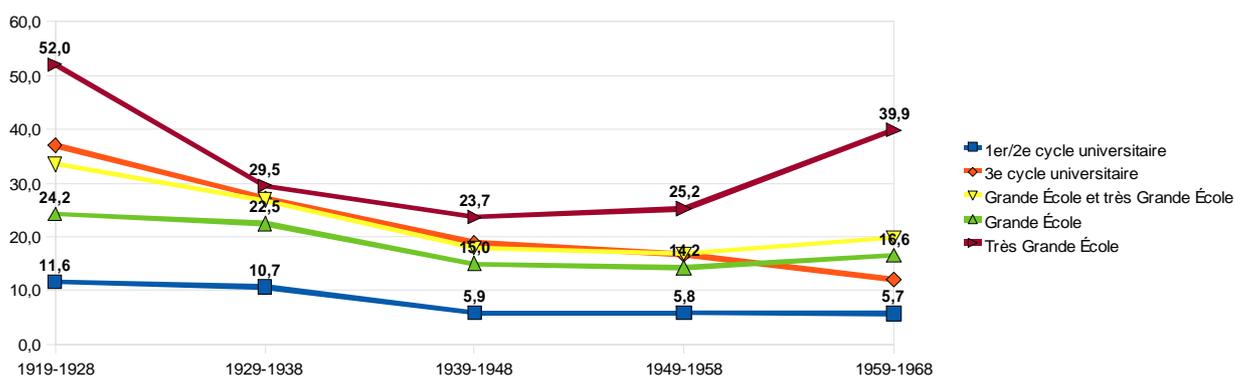
⁴⁴ Cf. CURTIUS 21975, 136.

⁴⁵ Institut Montaigne 2006, 7.

⁴⁶ Cf. EURIAT / THÉLOT 1995, 417.

d'être dans l'une de ces quatre écoles. Aujourd'hui, ils en ont 23 fois moins, ce qui est pratiquement identique. »⁴⁷ Tout en s'étant très légèrement réduites, les inégalités sociales d'accès aux quatre Grandes Écoles étudiées sont donc toujours très fortes. Pour l'ensemble des Grandes Écoles, Albouy et Wanecq dressent un bilan un peu différent, mais avec une conclusion presque identique. Selon eux, l'accès à l'enseignement supérieur, y compris au troisième cycle universitaire, s'est constamment démocratisé entre les générations nées dans les années vingt et celles nées dans les années soixante du vingtième siècle, de sorte que le rapport des chances relatives entre un garçon de milieu supérieur et un garçon de milieu populaire d'entrer en premier ou deuxième cycle universitaire ait diminué de 11,6 à 5,7 (cf. Fig. 1).⁴⁸

Fig. 1 Évolution du rapport des chances relatives entre milieux supérieur et populaire d'accéder aux différents établissements de l'enseignement supérieur de la génération 1919-1928 à la génération 1959-1968



Source : Graphique réalisé d'après les données de ALBOUY / WANECQ 2003, 35.

En revanche, le rapport des chances relatives d'intégrer une Grande École a de nouveau connu une hausse de 14,2 à 16,6 entre les années cinquante et les années soixante, après une baisse remarquable de 24,2 à 15 pendant les décennies précédentes. Pour ce qui est des très Grandes Écoles, ce rapport des chances s'est même accrue de manière significative, passant de 25,2 à 39,9 dans la même période après une nette démocratisation pour les générations nées entre 1919 et 1948.⁴⁹

⁴⁷ EURIAT / THÉLOT 1995, 417.

⁴⁸ Le rapport des chances, également désigné comme *odds ratio*, décrit la probabilité qu'un jeune issu d'un milieu social défini intégrera une Grande École par rapport à la probabilité pour un autre jeune issu d'un autre milieu social. Quant aux chiffres donnés ci-dessus, cela veut dire, par exemple, qu'un garçon de milieu supérieur a 14,2 fois plus de chances d'intégrer une Grande École qu'un garçon de milieu populaire dans la période 1949-1958. À noter que l'étude de Albouy et Wanecq se limite aux hommes à cause de la part très faible de femmes dans les Grandes Écoles sur la période étudiée.

⁴⁹ Cf. ALBOUY / WANECQ 2003, 35.

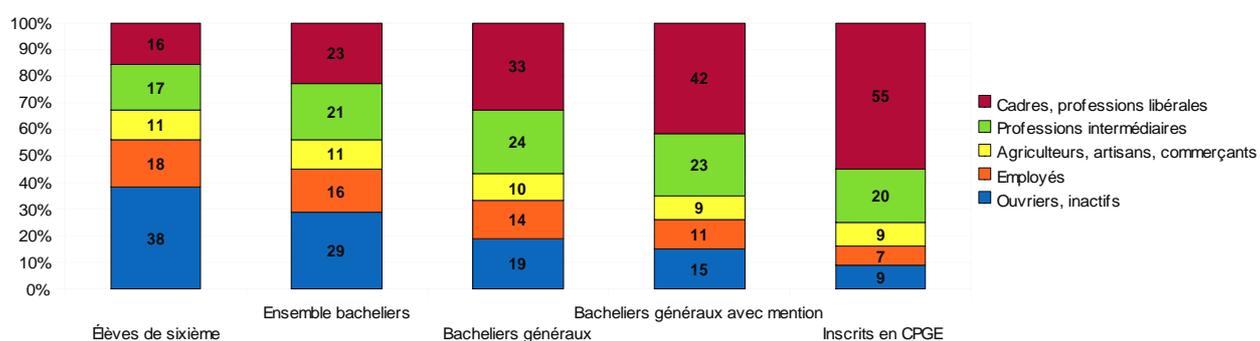
C'est-à-dire que la chance d'un fils de cadre né dans la dernière période étudiée d'intégrer une Grande École est presque 17 fois plus élevée que celle d'un enfant d'ouvrier, respectivement même 40 fois pour les très Grandes Écoles. Même si les chercheurs pronostiquent une tendance à l'atténuation de ces divergences pour la génération suivante, les différences par rapport à d'autres établissements de l'enseignement supérieur sont apparentes.⁵⁰

Comme le montreront les chiffres suivants, la situation actuelle n'a pas changé ces dernières années et s'inscrit clairement dans la logique de la reproduction sociale.

4.2 L'hypersélectivité actuelle des classes préparatoires et des Grandes Écoles

La composition des classes préparatoires, antichambres des Grandes Écoles, est relativement stable depuis des décennies. Si le nombre absolu d'effectifs a augmenté de 8.600 dans les années quarante, atteignant environ 79.000 aujourd'hui, la part relative dans la même période est restée stable au niveau de 7% d'une tranche d'âge.⁵¹ De plus, ce groupe d'élèves est socialement toujours fort homogène : selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale de mars 2008, la proportion des enfants de cadres supérieurs et de professions libérales s'élève à 55%, tandis que les enfants d'ouvriers, d'inactifs et d'employés ne représentent que 16%. Au niveau de la sixième, par contre, les relations étaient inverses : 16% pour la première catégorie contre 56% pour le deuxième groupe (cf. Fig. 2).⁵²

Fig. 2 De la sixième aux CPGE : évolution des origines sociales (en %)



Source : Graphique réalisé d'après MEN-DEPP 2008, 2.

⁵⁰ Cf. ALBOUY / WANECQ 2003, 41. La nomenclature à laquelle se réfèrent les chercheurs considère comme très Grandes Écoles les 18 écoles suivantes : École Centrale, École de l'Air, École de la Magistrature, ESSEC, ENA, ENGREF, ENSAE (« Sup'Aéro »), Génie Maritime, HEC, INA, École des Mines, École Navale, ENS, École Polytechnique, ENPC, ESM, IEP et Télécom Paris, cf. ibid., 30.

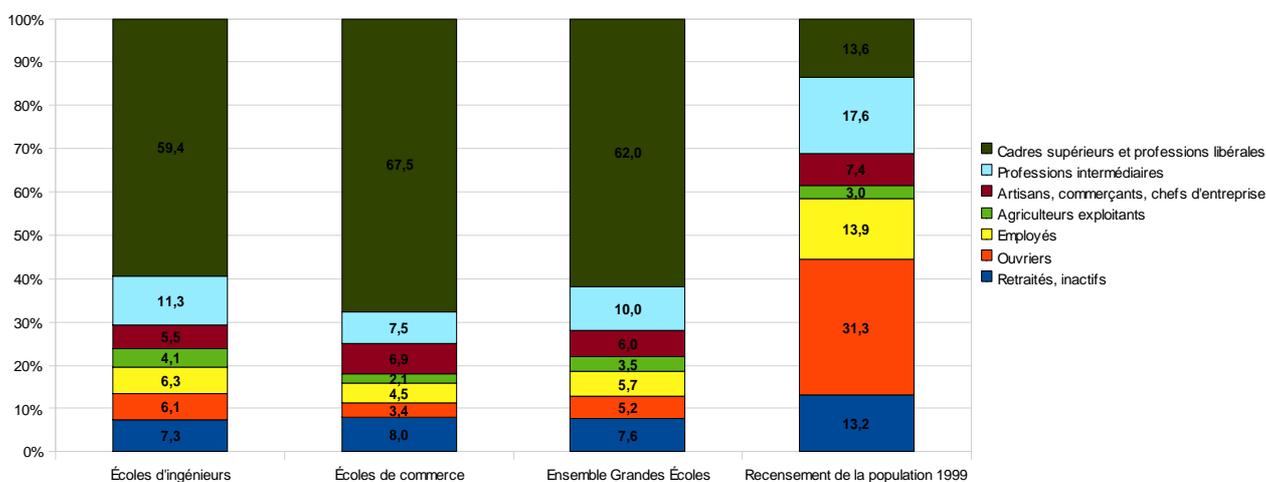
⁵¹ Cf. BAUDELLOT et al. 2003, 14 sq.

⁵² Cf. MEN-DEPP 2008, 2.

Le premier groupe est donc « trois fois et demi plus nombreux que dans l'ensemble de la cohorte des élèves de sixième, tandis que les enfants d'origine ouvrière le sont quatre fois moins. »⁵³ Toujours est-il que le taux de boursiers dans les CPGE a augmenté de 13,5% en 1995 à 17,6% en 2005. Il demeure pourtant le plus bas dans l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur.⁵⁴

Cette sélectivité sociale avant même l'entrée dans une Grande École se traduit logiquement dans la structure sociale de cette dernière. Si les CPGE ne sont pas la seule voie d'accès aux Grandes Écoles, une autre possibilité étant l'admission sur titre ou encore une admission directe comme pratiquée par certaines écoles d'ingénieurs,⁵⁵ l'homogénéité sociale se consolide dans les Grandes Écoles. Selon une étude de la Conférence des Grandes Écoles publiée en 2005, 62% des élèves des Grandes Écoles déclarent que leur père appartient à la catégorie socioprofessionnelle *cadres supérieurs et professions libérales* (cf. Fig. 3).

Fig. 3 Situation socioprofessionnelle des chefs de ménage des élèves aux Grandes Écoles (Écoles d'ingénieurs, Écoles de commerce, ensemble des Grandes Écoles) et la part des catégories socioprofessionnelles dans la population totale (RP de 1999)



Source : Graphique réalisé d'après les données de CGE 2005, 1 sq.

Les *agriculteurs exploitants* et les *artisans-commerçants-chefs d'entreprises* sont représentés avec 3,5 respectivement 6% des élèves de l'ensemble des Grandes Écoles, les *professions intermédiaires* avec 10%. La part des élèves dont le père est employé ou ouvrier s'élève à 5,7 et à 5,2%, celle des enfants d'inactifs et de retraités

⁵³ MEN-DEPP 2008, 2.

⁵⁴ Cf. MEN 2007, 25.

⁵⁵ BODIN 2007, 22.

à 7,6%.⁵⁶ Afin de mieux comprendre la signification de ces chiffres, la CGE a établi un cadre de référence en les corrélant avec les données statistiques du recensement général de la population de 1999 (RP), plus précisément avec la part des ménages qui déclarent avoir un enfant entre 18 et 25 ans, qui est donc susceptible de suivre une formation à une Grande École. Au vu de cette mise en relation, les inégalités deviennent apparentes : tandis que les *cadres supérieurs et professions libérales* ne représentent que 13,6% des recensés, la part des *employés seuls* est de 13,9% et les *ouvriers* forment presque un tiers de la population active. Seuls les *agriculteurs exploitants* et les *artisans-commerçants-chefs d'entreprises* sont représentés de manière relativement égale à leur part de la population active, à savoir avec 3,0 respectivement 7,4%.⁵⁷ Toujours est-il que le paysage des Grandes Écoles est fortement hiérarchisé à l'intérieur, de façon que les très Grandes Écoles comme l'ENA, l'ENS, Sciences Po, HEC ou l'École Polytechnique sont les plus sélectives, tandis que les écoles moins prestigieuses sont plus démocratiques dans leur recrutement⁵⁸ – comme le confirment les nombres de boursiers sur critères sociaux : l'École Supérieure de Mécanique, par exemple, en accueille entre 30 et 35%,⁵⁹ tandis qu'à l'ENA et à l'X, ce chiffre tombe à 6, voire 1%.⁶⁰

4.3 Les mécanismes de sélection sociale

Après cet aperçu statistique, et avant la présentation des initiatives en question, il semble nécessaire de rappeler brièvement les mécanismes de sélection sociale. Étant à l'origine de la composition sociale décrite ci-dessus, ceux-ci livrent premièrement une explication de l'état actuel des choses. Deuxièmement, fait beaucoup plus crucial, le degré jusqu'auquel ils sont pris en compte par les initiatives des Grandes Écoles est l'indicateur central qui permet d'évaluer la pertinence des dispositifs étudiés dans la suite de ce travail.

4.3.1 La hiérarchisation des différents baccalauréats

Ayant franchi les différentes transitions socialement sélectives du système éducatif, qui ne seront pas abordées dans le cadre de ce travail, les bacheliers forment un

⁵⁶ Cf. CGE 2005, 1.

⁵⁷ Cf. *ibid.*, 2.

⁵⁸ Cf. BODIN 2007, 46.

⁵⁹ Cf. *ibid.*

⁶⁰ Cf. Institut Montaigne 2006, 14.

pourcentage relativement élevé d'une tranche d'âge (64%).⁶¹ Mais force est de relativiser ce chiffre, qui cache une hiérarchisation interne entre les différents baccalauréats, déterminant fortement la poursuite du parcours scolaire en aval par le choix du type et de la série : les bacheliers généraux ont beaucoup plus de chances d'intégrer un établissement de l'enseignement supérieur en général que les bacheliers technologiques, d'autant plus lorsqu'ils sortent de la prestigieuse série S (scientifique). Corollaire de ces inégalités au lycée, les différents baccalauréats sont inégalement représentés dans les classes préparatoires : tandis que seulement 7,1% des bacheliers littéraires (série L) et 4,5% des bacheliers en série économique et sociale (série ES) ont poursuivi leurs études dans une CPGE en 2002, on y a retrouvé 17,3% des bacheliers S. Au sein des CPGE, la part des bacheliers généraux a certes baissé de 99,6% à 95% entre 1975 et 2002 pour céder de la place à quelques bacheliers technologiques, qui représentent aujourd'hui environ 5%, contre 0,4% en 1975, mais cette proportion reste extrêmement réduite. Parmi l'ensemble des bacheliers généraux en CPGE, 12% avait un bac L, 12% un bac ES et 76% un bac S.⁶² Pour le secteur des Grandes Écoles, cela signifie que la probabilité qu'un diplômé de la série S obtienne le diplôme d'une Grande École est presque dix fois plus élevée que celle d'un bachelier technologique. Pour les bacheliers ES et L, cette probabilité est « seulement » 4,1 fois supérieure à celle des bacheliers technologiques, mais toujours significative.⁶³

Or, l'accès aux différents types et séries de baccalauréat est socialement très marqué : tandis que le nombre relatif d'enfants d'ouvrier dans le cursus technologique a nettement progressé suite à la démocratisation de l'enseignement, la probabilité d'accéder à un enseignement de type général est toujours beaucoup plus élevée pour les jeunes issus des couches supérieures. Au sein du groupe des baccalauréats généraux, la série scientifique est devenue la plus prestigieuse et la plus fréquentée par des enfants de milieux aisés. Il en résulte que, parallèlement à la démocratisation quantitative qui s'est opérée au niveau du baccalauréat dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, se manifestent en filigrane des processus de sélection plus subtils.⁶⁴ Ce n'est donc pas uniquement lors de la transition de l'enseignement

⁶¹ Cf. MEN 2007, 7.

⁶² Cf. BAUDELLOT et al. 2003, 31 sq.

⁶³ Cf. BRAUNS 1998, 207.

⁶⁴ Cf. *ibid.*, 206. À noter que cette analyse se réfère aux séries A, B, C et D, qui ont été substituées entre temps par les séries L, ES et S. Elle est pourtant confirmée par l'étude récente du ministère de l'Éducation nationale, dans laquelle est constaté que « de fortes inégalités subsistent entre cursus généraux, technologiques et professionnels », MEN 2007, 32.

secondaire à l'enseignement supérieur que se produisent des inégalités liées à l'origine sociale, mais déjà au lycée, par l'accès aux différents types de baccalauréat.⁶⁵

Or, le choix d'un certain cursus n'est pas seulement l'expression de la réussite scolaire de l'enfant, mais aussi d'une stratégie parentale. À côté de l'héritage culturel de l'enfant, qui peut influencer sur sa réussite, joue aussi l'activation d'un capital social, c'est à dire d'un réseau de contacts et d'influence, dont l'application effective dépend d'une connaissance approfondie du système éducatif réservée aux « parents initiés ».⁶⁶ En choisissant des options comme le latin, la technologie ou l'informatique, qui constitueront un atout pour l'accès à une classe scientifique en première, et en insistant (parfois lourdement) pour que l'enfant accède à telle ou telle classe, les initiés du système influent fortement sur le destin scolaire de leur progéniture.⁶⁷ Dans un système éducatif formellement uniformisé, il n'est pas rare de voir les parents intervenir auprès du conseil de classe ou de la direction de l'établissement pour influencer les décisions concernant l'avenir scolaire de l'enfant ou pour imposer des classes de niveau officiellement interdites.⁶⁸

4.3.2 La contrainte d'information et d'orientation

Les familles de milieux modestes ou défavorisées, en revanche, ne possèdent pas ces clés et n'osent pas critiquer les décisions prises par les professeurs.⁶⁹ Elles se trouvent plutôt « dans une position d'infériorité par rapport à une organisation dont [elles] ne maîtrisent pas les rouages. »⁷⁰ Ceci est d'autant plus compréhensible que le système éducatif français est fort complexe, notamment pour ceux qui n'ont pas suivi leur parcours scolaire jusqu'au sommet prestigieux des CPGE et des Grandes Écoles.⁷¹ Mais si les familles moins aisées connaissent mal les possibilités qu'offre le système éducatif, ce n'est pas uniquement par désintérêt ou par peur ; cette désinformation est grandement imputable aux déficiences du système d'information et d'orientation. Apparemment, beaucoup de conseillers ont des connaissances lacunaires sur les filières des Grandes Écoles et leurs débouchés. De plus, ils contribuent à un certain déterminisme social en orientant les élèves de milieu

⁶⁵ Cf. BRAUNS 1998, 208.

⁶⁶ Cf. DURU-BELLAT 2003, 36.

⁶⁷ Cf. DURU-BELLAT / VAN ZANTEN 1999, 48.

⁶⁸ Cf. DURU-BELLAT 2003, 62.

⁶⁹ Cf. *ibid.*, 38.

⁷⁰ DROUIN 1994, 45.

⁷¹ Cf. *ibid.*

défavorisés vers les filières courtes et professionnalisantes, sans les encourager de passer le baccalauréat général, en dépit d'un bon ou d'un très bon niveau scolaire.⁷² Les consultations dans l'établissement scolaire s'inscrivent parfois dans la même logique : de la première langue étrangère jusqu'à la série de baccalauréat, certains conseils des professeurs tendent à diriger les élèves de milieux modestes ou défavorisés vers les orientations non favorables à l'intégration d'une classe préparatoire, sans que leurs parents en connaissent forcément les conséquences. Ils font confiance aux recommandations et pronostiques des professeurs concernant la poursuite du parcours scolaire de l'enfant, quand bien même ceux-ci sous-estimeraient souvent son potentiel.⁷³

4.3.3 L'autocensure

Mais même s'ils disposent de connaissances sur la voie à prendre pour suivre une formation d'excellence, les élèves de milieux modestes ou défavorisés pratiquent souvent ce que l'on appelle l'autocensure ou l'auto-sélection. Pour eux, le monde des classes préparatoires et des Grandes Écoles, dont ils ne connaissent pas les codes et le langage, semble éloigné d'eux, voire inaccessible.⁷⁴ Dans leur milieu social, la question de poursuivre des études longues ou d'essayer l'intégration d'une classe préparatoire ne se pose pas et ne s'est jamais posée. Ce sont les filières courtes et professionnalisantes qui sont préférées par peur d'un échec et d'une perte de temps, bien que les notes et le niveau intellectuel permettent au moins d'essayer l'intégration d'une Grande École.⁷⁵ Ce ne sont donc pas les capacités intellectuelles, mais un manque de confiance en soi et une peur de ne pas être à la hauteur des exigences qui freinent sensiblement les aspirations des jeunes de milieux moins aisés.⁷⁶ Dans le récent rapport fait au Sénat, un des jeunes interrogés raconte : « Quand j'ai parlé à mes parents de classes préparatoires, il m'ont dit qu'on ne faisait pas ce type d'études dans la famille »,⁷⁷ et un autre percevait Sciences Po « comme une école élitiste et inaccessible ».⁷⁸

⁷² Cf. BODIN 2007, 61. Pour plus d'informations sur le système d'information et d'orientation et notamment sur les conseillers voir MEN 2005.

⁷³ Cf. DURU-BELLAT 2003, 57 sq.

⁷⁴ Cf. DURU-BELLAT / VAN ZANTEN 1999, 49 sq.

⁷⁵ Cf. DURU-BELLAT 2003, 41.

⁷⁶ Cf. DURU-BELLAT / VAN ZANTEN 1999, 49 sq.

⁷⁷ Cité d'après BODIN 2007, 63.

⁷⁸ Cité d'après *ibid.*

4.3.4 La contrainte géographique

La distribution des CPGE reste aussi géographiquement et donc socialement très inégale. Il est vrai que la distribution des classes préparatoires sur le territoire français s'est déconcentrée ces dernières décennies en faveur de la province, de sorte que le taux d'élèves scolarisés dans une CPGE ait diminué de 40 à 33% en région parisienne et de 30 à 19% à Paris entre les années 1970 et aujourd'hui.⁷⁹ Mais ces chiffres montrent toujours une disproportionnalité, et ceci d'autant plus que les capacités d'accueil d'élèves en CPGE varient fortement selon l'académie. Sur les 26 académies au total, seulement six académies concentrent près de la moitié des effectifs en CPGE, à savoir celles de Paris, de Versailles, de Lyon, de Lille, de Rennes et de Toulouse.⁸⁰ Cette inégalité de distribution entre les centres des grandes villes et les zones périurbaines ou rurales est particulièrement problématique pour les couches moins aisées à cause des frais de transport et des coûts de vie et d'hébergement dans les grandes villes, un facteur qui est renforcé par un manque considérable d'internats dans les lycées qui offrent une classe préparatoire.⁸¹ Mais aussi le fait que la distance géographique accentue encore le caractère abstrait et inatteignable des CPGE et donc l'autocensure des jeunes joue un rôle important.⁸² Par ailleurs, il y a toujours une certaine hiérarchisation entre les classes préparatoires parisiennes et celles de province, concernant aussi bien le renommé que la qualité du lycée.⁸³

4.3.5 La contrainte financière

Outre les obstacles financiers liés à la distribution géographique des classes préparatoires, les moyens financiers limités des familles moins bien loties empêchent le choix d'études longues jugées trop coûteuses. Les frais de scolarité, par exemple, oscillent entre 4.500 et 7.000 euros par an aux Grandes Écoles de commerce,⁸⁴ sans parler des très prestigieuses comme HEC ou ESSEC, où les frais atteignent 10.800 euros pour un programme master.⁸⁵ De plus, mais dans une moindre mesure, les frais de concours peuvent être gênants pour des jeunes de milieux modestes. En

⁷⁹ Cf. BAUDELLOT et al. 2003, 17.

⁸⁰ Cf. *ibid.*

⁸¹ Cf. BODIN 2007, 66.

⁸² Cf. *ibid.*

⁸³ Cf. *ibid.*

⁸⁴ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20194/grandes-ecoles.html>.

⁸⁵ Pour la première année ils s'élèvent à 8.400 euros, pour la période master à 12.000 par an, cf. <http://mba.essec.fr/formations-ecole-commerce-paris/mba/financement>.

fonction du nombre d'écoles pour qui le concours sélectionne, le montant varie entre une cinquantaine et plusieurs centaines d'euros, même s'il faut concéder que des réductions pour des boursiers ont été mises en place pour certains concours.⁸⁶

Un autre obstacle de nature financière est lié aux bourses : comme une étude de 2006 le démontre, le système français des bourses de l'État défavorise à plusieurs égards les familles modestes. Son auteur constate qu'à partir d'un revenu global net des parents de 1.300 euros « il n'est plus possible d'avoir accès à la moindre aide substantielle ».⁸⁷ Qui plus est, la nature des bourses est si variée et les règles d'attribution si complexe qu'il conclut que le système de bourses ressemble à un « dédale administratif ».⁸⁸ Il est vrai que d'autres aides existent dont aussi des étudiants peuvent profiter, telle l'allocation logement APL. Mais au vu des prix du loyer dans les grandes villes et notamment en région parisienne, qui oscillent en moyenne entre 385 euros par mois dans les unités urbaines de plus de 300.000 habitants et 523 euros à Paris,⁸⁹ il est fort douteux que ces aides suffisent pour les étudiants moins aisés : selon les estimations de Sciences Po Paris, le budget nécessaire mensuel d'un étudiant dans une ville comme Nancy ou Menton varie entre 600 et 800 euros, voire entre 900 et 1.000 euros à Paris.⁹⁰ La bourse maximale sur critères sociaux, par contre, ne s'élève qu'à 4.019 euros par année universitaire.⁹¹

4.3.6 Le recrutement par la voie des CPGE et la nature du concours

Le dernier facteur de sélection sociale qui sera présenté dans le cadre de ce travail sont les exigences du système éducatif, qui peuvent contenir un biais social plus ou moins important, comme l'a déjà montré le chapitre sur la reproduction de la « noblesse d'État ». Comme Bourdieu l'a prouvé en 1989 pour les épreuves du concours général, il y a effectivement des matières qui sont socialement discriminatoires. Ceci s'applique notamment aux disciplines telles que la philosophie ou le français, qui demandent l'acquis préalable d'un savoir flou et indéfinissable et qui manquent de clarté et de précision concernant aussi bien les tâches proposées que les signes de réussite ou d'échec. D'autre côté, il y a des matières comme la

⁸⁶ Cf. BODIN 2007, 64.

⁸⁷ WAUQUIEZ 2006, 33.

⁸⁸ Ibid., 31.

⁸⁹ Cf. OVE 2007, 7.

⁹⁰ Cf. <http://www.sciences-po.fr/portail/fr-fr/international/preparer-votre-arrivee-a-sciences-po/cout-de-la-vie-et-infos-pratiques.html>.

⁹¹ Cf. http://www.cnous.fr/vie_dossier_15.737.271.htm.

géographie ou les sciences naturelles qui se fondent plus sur le travail et l'étude que sur un capital culturel transmis par la famille et qui sont, par conséquent, moins discriminatoires socialement.⁹² Cette sélection sur le bagage culturel de chaque enfant tout au long de son parcours scolaire trouve son apogée dans le concours d'admission aux Grandes Écoles. Sous couvert de l'anonymat et de l'égalité formelle devant les épreuves, des privilèges sociaux sont considérés comme de naturelles compétences individuelles.⁹³ Même si le concours est en partie préparé dans les CPGE, certaines épreuves du concours restent socialement biaisées, notamment celles de culture générale, parce qu'elles ne se fondent pas uniquement sur les connaissances acquises à l'école, mais sur le capital culturel et donc sur la position sociale de l'individu.⁹⁴ Pour les épreuves d'entrée de Sciences Po particulièrement, une enquête réalisée en 2001 confirme le caractère discriminatoire. Tandis que les enfants d'enseignants et de cadres ont une chance de réussir de 19,5 respectivement de 13%, celle des fils et des filles d'employés et d'ouvriers ne s'élève qu'à sept respectivement qu'à 3 %.⁹⁵ Ainsi, la part déjà très réduite des candidats dont le père est ouvrier diminue de nouveau de 66,7% lors de l'admission (cf. Fig. 4).

Fig. 4 Portrait social des candidats et des admis au concours d'entrée à Sciences Po en 1998

Catégorie socioprofessionnelle	Candidats	Admis	Variation en %
Artisans et commerçants	4,5%	2,5%	-44,4
Chefs d'entreprise	11,5%	9,5%	-17,4
Cadres et professions intellectuelles supérieures	53,5%	56%	+4,7
Professions de l'enseignement	10,5%	15,5%	+47,6
Professions intermédiaires	8,5%	7,5%	-11,8
Employés	4%	2%	-37,5
Ouvriers	1,5%	0,5%	-66,7
Autres, agriculteurs, retraités, militaires	6%	5,5%	-8,3

Source : Tableau réalisé d'après CHEURFA / TIBERJ 2001, 12.

« Le concours tend donc à favoriser les enfants des classes supérieures à fort capital économique et / ou culturel au détriment des candidats aux origines plus modestes. Il a un effet réel qui accentue les inégalités sociales constatées à Sciences Po. »⁹⁶ Les

⁹² Cf. BOURDIEU 1989, 22.

⁹³ Cf. BOURDIEU / PASSERON 1964, 104.

⁹⁴ Cf. BOURDIEU 1989, 228.

⁹⁵ Cf. CHEURFA / TIBERJ 2001, 13.

⁹⁶ Ibid., 14.

matières les plus discriminatoires étant les langues et l'histoire, l'épreuve sur dossier est socialement neutre.⁹⁷

4.4 La conséquence : une élite socialement fort homogène

La conséquence logique du système de formation d'excellence tel qu'il vient d'être décrit est une composition sociale homogène des futures élites. Les études du sociologue allemand Michael Hartmann démontrent qu'aucun système de formation d'élite en Europe ne fonctionne aussi « parfaitement » en termes de sélectivité sociale que le système français. Le rôle central que jouent les Grandes Écoles pour la formation des élites et leur lien étroit avec les grands corps demeurent des facteurs essentiels d'une continuité et d'une homogénéité uniques dans le monde actuel.⁹⁸ Contrairement à l'Allemagne, où du moins l'élite politique est *relativement* hétérogène, les élites françaises se constituent très majoritairement de personnes issues du même vivier de recrutement, et ceci d'autant plus que leur mobilité sectorielle est fort élevée. Une étude récente dudit sociologue montre pour le domaine de la politique que parmi les présidents de la V^e République seulement deux n'ont pas de diplôme d'une très Grande École, à savoir le socialiste François Mitterrand et le président actuel Nicolas Sarkozy. Tous les autres sont des diplômés de Sciences Po et/ou de l'ENA, de l'ENS ou bien de l'école militaire Saint-Cyr. À l'exception de Georges Pompidou, tous les chefs d'État sont issus de la bourgeoisie, voire de la haute bourgeoisie. Mais aussi aux niveaux inférieurs de l'élite politique on constate une structure socialement très marquée : parmi les 18 Premiers ministres, un seul, Pierre Bérégovoy (1992-1993), était un fils d'ouvrier, alors que les autres étaient soit des fils d'enseignants, soit issus de familles bourgeoises et haut-bourgeoises. Même vaut pour les ministres : le gouvernement de Dominique de Villepin, par exemple, y compris les ministres adjoints, se constituait à 40% de fils et de filles des classes supérieures, une part qui se retrouve aussi dans le gouvernement actuel.⁹⁹ En ce qui concerne les cabinets ministériels, où un tiers des postes est occupé par des énarques, la situation s'avère similaire, aussi bien que parmi les ambassadeurs (à moitié énarques) et les préfets (à deux tiers énarques). Dans les trois grands corps administratifs, c'est-à-dire au Conseil d'État, à la Cour des comptes et à l'Inspection des finances, la part des diplômés de l'ENA oscille

⁹⁷ Cf. RIOU / TIBERJ 2003, 1.

⁹⁸ Cf. HARTMANN 2007, 83.

⁹⁹ Cf. *ibid.*, 83 sq.

entre 66 et 80%, la structure sociale est donc évidente.¹⁰⁰ Grâce au système de la pantouflage, qui permet aux hauts fonctionnaires de quitter leur emploi après un certain nombre d'années pour poursuivre leur carrière dans une entreprise publique ou privée ou bien dans la politique, la composition sociale de ces institutions administratives a un impact direct sur celle de l'élite économique. Parmi les 290 inspecteurs des finances, par exemple, plus que la moitié a basculé dans le secteur économique en 2004. Les grands corps sont donc considérés comme

« les plus beaux viviers du monde occidental (et même du monde, depuis l'effondrement du Parti communiste de l'Union soviétique) de futurs dirigeants des grandes entreprises industrielles, financières et de service, et les grandes écoles, les plus beaux viviers de cadres dirigeants de ces organisations. »¹⁰¹

Tout en étant moindre, la perméabilité est également importante dans les secteurs politique et économique.¹⁰² Même s'il faut constater un recul relatif de la part des énarques et des polytechniciens aux têtes des 100 plus grandes entreprises françaises ces dernières années, ils en présentent aujourd'hui encore 41%. La part des diplômés d'autres Grandes Écoles comme HEC n'a cependant pas diminué.¹⁰³ Pour ce qui est de la structure sociale de l'ensemble des PDG de ces entreprises, plus que la moitié (57%) est issue de la haute bourgeoisie, contre 13% d'origine modeste.¹⁰⁴

S'il est vrai que cet aperçu ne comprend que les étages supérieurs des élites françaises, il reste qu'aux niveaux un peu inférieurs, la situation est similaire. Au lieu de passer par un grand corps, les cadres supérieurs du privé, par exemple, sont très majoritairement recrutés directement après l'obtention de leur diplôme d'une Grande École. La détection, la sélection et la formation des futurs managers sont cédées à l'État à cause de « l'incapacité de ces firmes à produire en leur sein de l'autorité légitime ».¹⁰⁵ Le diplôme initial d'une Grande École joue donc un rôle crucial pour intégrer directement le management d'une entreprise, et ceci en fonction du prestige de la Grande École, parce que « l'entreprise X accepte comme légitime la hiérarchie des différents groupes d'écoles et l'utilise donc pour structurer sa population de cadres dirigeants. »¹⁰⁶ Ainsi la part des polytechniciens et des diplômés de Sciences Po diminue-t-elle lorsqu'on descend sur l'échelle hiérarchique, alors que celle des diplômés de l'École Centrale et de l'ENSAM, considérées comme un peu moins

¹⁰⁰ Cf. HARTMANN 2007, 89.

¹⁰¹ BAUER / BERTIN-MOUROT 1997a, 50.

¹⁰² Cf. HARTMANN 2007, 99.

¹⁰³ Cf. *ibid.*, 94.

¹⁰⁴ Cf. *ibid.*, 97.

¹⁰⁵ BAUER / BERTIN-MOUROT 1997a, 50.

¹⁰⁶ *Ibid.*, 57.

prestigieuses, augmente au fur et à mesure.¹⁰⁷ Par conséquent, il demeure que le phénomène des « montagnards », c'est-à-dire des personnes qui ont gravi lentement la hiérarchie d'une entreprise, d'un poste d'ingénieur jusqu'au sommet prestigieux de la direction, est extrêmement minoritaire.¹⁰⁸

5. Les initiatives d'ouverture sociale des Grandes Écoles : une prise de conscience récente

Face à cette forte sélectivité sociale à causes multiples, bon nombre de Grandes Écoles ont introduit un dispositif d'ouverture sociale. Nous présenterons ici certaines initiatives, avec un accent particulier sur les deux mesures conçues par Sciences Po et par l'ESSEC, en raison de leur caractère modèle. Afin de les replacer en même temps dans un contexte plus vaste, on abordera également, brièvement, la « troisième voie » de l'ENA et proposera une chronologie de l'ouverture sociale. De plus, il semble intéressant de s'interroger sur la motivation des établissements de lancer ces initiatives, car on peut se demander à juste titre pourquoi elles ne sont apparues que récemment, alors que la haute sélectivité sociale des Grandes Écoles est un fait connu depuis longtemps.

5.1 La « troisième voie » de l'ENA : une initiative d'ouverture ambiguë

Les initiatives actuelles d'ouverture sociale ne sont pas quelque chose de fondamentalement nouveau. Il est vrai que leur ampleur et leur degré de médiatisation sont sans précédent, mais déjà au début des années 80 une des plus prestigieuses des Grandes Écoles, l'École Nationale d'Administration (ENA), a introduit une admission parallèle baptisée la « troisième voie ». Outre le concours interne pour les fonctionnaires et le concours externe ouvert aux étudiants, aujourd'hui comme hier très majoritairement issus de Sciences Po, cette troisième voie avait pour vocation d'ouvrir l'ENA pour des élus locaux aussi bien que pour des responsables syndicaux et associatifs après une certaine durée de leur mandat. Le choix de permettre à une dizaine de personnes par an qui ne font pas partie du cercle majoritairement bourgeois et parisien des candidats traditionnels d'intégrer

¹⁰⁷ Cf. BAUER / BERTIN-MOUROT 1997a, 57.

¹⁰⁸ Cf. BAUER / BERTIN-MOUROT 1997b, 92 sq.

cette Grande École des Grandes Écoles remonte à la volonté d'ouvrir le recrutement de la haute fonction publique de la gauche, qui est arrivée au pouvoir en 1981.¹⁰⁹ Or, l'instauration de la troisième voie a suscité de vives critiques, non seulement parmi les hommes politiques de différentes couleurs, mais aussi auprès de la majorité de la population française.¹¹⁰ La raison de ce rejet est facilement identifiable : étant donné qu'il s'agit de la mise en place d'une admission hors le concours méritocratique, celle-ci dérogerait au principe de l'égalité de tous les citoyens, tandis que le concours assurerait un traitement égal pour tous. L'élitisme républicain en tant que principe du système éducatif français n'est donc pas encore remis en question.¹¹¹ Selon Renaud Dorandeu, « c'est toujours compliqué à expliquer qu'il y a des gens qu'on recrute, et qu'on recrute d'autres différemment. »¹¹² En dépit de cette réprobation dans la société, la troisième voie a été conservée jusqu'à présent, mais le bilan est mitigé : « Pour moi, c'est un bon système de passerelle, de deuxième chance pour intégrer la haute administration, c'est bon ce type de parcours-là », juge Louis Maurin.¹¹³ Aujourd'hui, cependant, ce n'est plus le public visé qui profite de cette initiative d'ouverture sociale, mais le recrutement s'est beaucoup plus diversifié, de sorte que ce soient notamment des personnes du secteur privé, des médecins, des avocats etc. qui sont recrutés. « Les résultats de ce recrutement ne sont plus en face avec l'ambition d'il y a 25 ans. [...] On peut conclure en disant que l'esprit de l'origine, il n'est plus là aujourd'hui », résume Monsieur Dorandeu.¹¹⁴

5.2 L'ouverture sociale des Grandes Écoles depuis 2001 : une multiplication de dispositifs

Une vingtaine d'années après cette tentative de l'ENA, le directeur de Sciences Po, Richard Descoings, reprend la politique de démocratisation de la formation d'élite dans son établissement. Depuis 2001, l'IEP de Paris offre aux élèves de terminale dans des lycées situés dans des zones défavorisées la possibilité de passer des épreuves d'entrée spécifiques, hors des épreuves traditionnelles.¹¹⁵ Ayant suscité de vives critiques, aussi bien au sein de l'établissement que dans certaines parties de la population française, qui seront précisées ci-après, cette initiative ne trouve d'abord

¹⁰⁹ Cf. DORANDEU, 1.

¹¹⁰ Cf. BRAUNS 1998, 87.

¹¹¹ Cf. *ibid.*, 86 sq.

¹¹² DORANDEU, 2.

¹¹³ MAURIN, 7.

¹¹⁴ DORANDEU, 2.

¹¹⁵ Contrairement à ce que l'on peut parfois lire quant aux épreuves de Sciences Po, il ne s'agit pas d'un concours au sens strict du terme, mais d'un examen d'entrée.

aucun imitateur. Néanmoins, la Conférence des Grandes Écoles (CGE) annonce à la rentrée de 2001 de vouloir lancer des mesures afin de réduire les inégalités sociales dans les Grandes Écoles. À côté de l'instauration d'un observatoire censé veiller sur la composition sociale des établissements, le développement de l'apprentissage et la réforme des concours d'entrée sont pour le moins discutés par certains responsables. Mais l'introduction d'un concours dérogatoire tel que Sciences Po le pratique est impensable, semble-t-il, parce qu'il relève, selon les critiques, de la discrimination positive au sens de l'*affirmative action* états-unien et qu'il n'est donc pas conforme aux idéaux républicains.¹¹⁶

En janvier 2003, l'ESSEC, prestigieuse école de management, est la première parmi les écoles faisant partie de la CGE à proposer une initiative, qui diffère nettement de celle de l'IEP. Au lieu de mettre en place une admission distincte, l'ESSEC opte pour un programme de tutorat intitulé « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » (PQPM) qui vise à donner du soutien à des lycéens de milieux défavorisés dès la seconde, tout en maintenant le concours traditionnel.¹¹⁷ Contrairement à celui de Sciences Po, ce dispositif d'ouverture sociale semble faire l'unanimité : en automne 2004, plusieurs dizaines de Grandes Écoles se déclarent prêtes à suivre l'exemple de l'ESSEC en instaurant un propre programme du type PQPM.¹¹⁸ D'autres écoles s'investissent dans l'opération « tremplin STX », qui a pour vocation d'inciter les bacheliers technologiques à suivre un parcours dans l'enseignement supérieur long, entre autres en travaillant sur leur orientation et en leur réservant des classes préparatoires technologiques.¹¹⁹ En dépit de cette multiplication de dispositifs, l'engagement dans l'ouverture sociale est hésitant. Notamment les écoles les plus prestigieuses, et donc les plus sélectives, ne s'y investissent pas encore.¹²⁰

Au début de l'année 2005, les programmes d'accompagnement des Grandes Écoles sont inscrits dans un cadre politique avec la signature de la *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence*. Cette charte est signée par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Emploi aussi bien que par 57 Grandes Écoles, les présidents des universités et la CGE. Dans ce contexte, la Délégation interministérielle à la ville (DIV) se déclare prête à financer une partie des programmes de tutorat.¹²¹ De surcroît, un groupe de travail est mis en place par la

¹¹⁶ Cf. « Les grandes écoles veulent 'élargir le spectre des origines sociales' » (auteur inconnu).

¹¹⁷ Cf. DARDELET et al. 2008, 8 sq.

¹¹⁸ Cf. ALBERT 2004.

¹¹⁹ Cf. DAVIDENKOFF 2004.

¹²⁰ Cf. AUBE 2004.

¹²¹ Cf. GORCE 2005.

Conférence des Grandes Écoles pour coordonner l'ouverture sociale de ses membres et pour élaborer des propositions de réforme dans la formation d'excellence.¹²² Toutefois, l'ouverture sociale reste parfois timide, soit parce que les écoles souhaitent d'abord expérimenter avec un nombre très réduit d'élèves, soit parce que la tâche est plus lourde que prévu, ou bien par crainte d'une baisse de niveau de l'établissement et d'une production de « diplômés ZEP ».¹²³ À partir de 2006, on peut observer un élargissement de l'ouverture sociale. Au lycée Henri-IV, notoirement un des principaux viviers de recrutement des Grandes Écoles, la direction met en place une classe préparatoire pour des élèves de milieux modestes et défavorisés, appelée *Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur* (CPES). Le but de ce dispositif est d'accueillir pour un an une trentaine d'élèves dans les classes préparatoires accessibles à Henri-IV et de leur donner un soutien financier tout au long de leur scolarité.¹²⁴ Depuis 2007, l'école de gestion HEC s'investit, en étroite concertation avec le ministère de l'Éducation nationale, dans l'ouverture de classes préparatoires technologiques dans des zones économiquement et socialement sensibles. À côté de cela, l'école a lancé une initiative semblable au programme PQPM en partenariat avec l'association étudiante Fleur de Bitume intitulé PACE (Programme d'Accompagnement et de Coopération Éducative) pour accompagner et soutenir des lycéens dès la seconde.¹²⁵

5.3 Entre mode et moral : la motivation des Grandes Écoles de lancer ces initiatives

Vu la structure sociale des CPGE et des Grandes Écoles décrite ci-dessus, une des motivations majeures de lancer toutes ces initiatives est évidemment le manque de représentativité du public de ces établissements. Pour Chantal Dardelet de l'ESSEC,

« il y a évidemment quelque chose qui coïncide, tant pour la société elle-même, parce que ça veut dire qu'elle ne laisse pas les mêmes chances à tout le monde, que pour les Grandes Écoles qui finissent par souffrir d'un modèle [...] sur-représenté par rapport à la société ».¹²⁶

Tout en étant éthiquement et moralement nécessaire, cette recherche de la diversité est aussi l'expression de la crainte que la cohésion sociale de la France soit en danger : « Ça peut poser des problèmes en termes politiques, en termes de cohésion sociale de la nation etc. Donc il nous paraît sain, et c'est aussi notre responsabilité

¹²² Cf. Institut Montaigne 2006, 25.

¹²³ Cf. ALBERT 2005.

¹²⁴ Cf. MEN 2006, 3.

¹²⁵ Cf. <http://www.hec.fr/RSE/Themes/Social-Societal>.

¹²⁶ DARDELET, 1.

sociale, de privilégier la diversité au sein de l'école », explique Nicole d'Anglejan.¹²⁷ Cette angoisse d'un éclatement du corps social français est notamment liée aux émeutes dans les banlieues des grandes villes françaises, qui étaient particulièrement virulentes dans les années 2000, et qui ont directement contribué à la prise de conscience politique et à la mise en place de certains dispositifs.¹²⁸ Pour autant, Agnès van Zanten constate que la responsabilité sociale est certes un facteur important, mais que c'est le seul point commun en termes de motivation des Grandes Écoles parmi un bon nombre d'autres facteurs. Selon la sociologue, la proximité entre certains établissements et le monde économique est également décisive. Cela vaut notamment, avance-t-elle, pour Sciences Po et pour les écoles de commerce, où elle voit une pression de la part des entreprises, qui peuvent exiger de ces écoles un recrutement plus diversifié dû à leur lien étroit en termes de financement et des débouchés professionnels.¹²⁹ Mais s'il est possible qu'une plus grande diversité puisse être bénéfique pour une entreprise dans un monde globalisé, la quête de la diversité est plutôt imputable à une mode qui est en train de se développer dans le monde économique, signale Nicole d'Anglejan :

« Derrière ce qu'on entend de la part de nos partenaires que sont les entreprises, c'est : une plus grande diversité, c'est bon pour les entreprises. [...] D'abord, c'est un credo de communication. Quand on voit en réalité ce qui se passe dans les entreprises, ce n'est pas tout à fait si vrai et c'est une espèce de slogan. Je n'ai encore nulle part vu une démonstration scientifique qu'une très grande diversité était effectivement économiquement efficace. »¹³⁰

Ce « credo de communication » n'est pas seulement un reproche fait aux entreprises, mais aussi aux Grandes Écoles elles-mêmes, dans le débat public et de la part de plusieurs de mes interlocuteurs. Ainsi, tout en concédant une certaine honnêteté aux Grandes Écoles, Louis Maurin critique que « c'est tellement diffusé, c'est tellement utilisé qu'il y a aussi là-dedans une vitrine de communication »¹³¹ qui permet finalement de ne pas devoir changer le système, de ne pas réduire l'écart entre Grandes Écoles et universités ou bien de ne pas modifier le concours. « Finalement, c'est un outil pour ne pas s'interroger sur la question sociale en général. »¹³² Même de la part des responsables des Grandes Écoles, cet aspect n'est pas complètement nié. Bien que l'on tienne au fait qu'il n'y avait d'abord pas de communication sur le sujet de l'ouverture sociale aussi bien à l'ESSEC qu'à l'École Polytechnique, la communication est un aspect important. « Je ne peux pas dire que

¹²⁷ D'ANGLEJAN, 3.

¹²⁸ Cf. MAURIN, 5 sq., DARDELET, 4.

¹²⁹ Cf. VAN ZANTEN, 2.

¹³⁰ D'ANGLEJAN, 2.

¹³¹ MAURIN, 1.

¹³² Ibid., 2.

l'École Polytechnique n'avait aucune volonté de communication en lançant un projet comme ça, c'est évident. [...] C'est sûr que les Grandes Écoles le font aussi pour l'image », fait savoir Isabelle Bapteste de l'X.¹³³ Mais quelque bonne que soit une telle initiative pour redorer son blason, ce n'était pas une fin en soi, souligne-t-on à l'ESSEC.¹³⁴

Une autre pression qui joue certainement sur les Grandes Écoles est la compétitivité internationale. Pour attirer les meilleurs étudiants du monde entier, elles sont forcées à diversifier ou à modifier les modalités d'accès à la formation d'élite, ce qui mène à une remise en question des procédures traditionnelles :

« Pour attirer un étudiant américain, pour le convaincre de venir à Paris, de continuer à l'École Normale, et non pas dans une de ses universités américaines, on ne peut pas lui demander de passer le concours d'entrée comme tout le monde. »¹³⁵

Cette ouverture à l'international a aussi sensibilisé les responsables à la question de la performance internationale du système éducatif français, qui n'est peut-être pas la meilleure en dépit de la sélection rigoureuse qui s'y opère. Le recrutement d'un bon nombre d'étrangers en dehors de la voie traditionnelle du concours a donc « démystifié un peu l'idée que le concours était la seule voie de recruter des élèves excellents. »¹³⁶

En plus de cela, il est possible d'identifier des causes très spécifiques pour certaines écoles. Sciences Po, par exemple, a toujours eu une tradition d'innovation dès sa création, ce qui rend possible d'entreprendre des démarches qui semblent impensables aux autres écoles. L'ESSEC, par contre, s'inscrit dans une tradition catholique avec toute une idée sur le partenariat social.¹³⁷ Finalement, on peut émettre l'hypothèse que la concurrence entre les écoles joue aussi un rôle :

« Pourquoi l'ESSEC avant HEC? Alors peut-être parce que HEC est classée première et l'ESSEC plutôt deuxième sur le classement, que l'ESSEC, dans une logique concurrentielle, a eu plus d'incitants à faire quelque chose de nouveau que HEC. »

présume Agnès van Zanten.¹³⁸

¹³³ BAPTESTE, 10.

¹³⁴ Cf. DARDELET, 10.

¹³⁵ RITTE, 1.

¹³⁶ VAN ZANTEN, 11.

¹³⁷ Cf. *ibid.*, 10.

¹³⁸ *Ibid.*

5.4 Concours dérogatoire et programme de tutorat : deux modèles complémentaires à idéologies opposées

Après cet éclaircissement sur la motivation des Grandes Écoles, la partie suivante est consacrée à une présentation détaillée des deux modèles en question, dans laquelle seront abordés leur approche et leur fonctionnement respectifs aussi bien que les réactions qu'ils ont suscitées.

5.4.1 Les « Conventions Éducation Prioritaire » de Sciences Po (CEP) : un concours dérogatoire

Le dispositif de Sciences Po Paris, comme on l'a déjà évoqué, est un programme de pré-recrutement basé sur des épreuves d'entrée autres que l'examen traditionnel. À l'instar de l'admission sur mention Très Bien et celle par l'examen classique, ces épreuves s'adressent également à des lycéens en terminale.¹³⁹ Pour pouvoir profiter du programme CEP, le lycée qu'intègrent ces élèves doit être conventionné avec Sciences Po. Ce partenariat est soumis à la condition que le lycée en question se situe dans une zone de l'éducation compensatoire, c'est-à-dire en ZEP, en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), en zone sensible ou en zone de prévention de la violence, ou qu'elle accueille un public majoritairement issu d'un collège situé dans un de ces types de zones. Sinon, il doit compter parmi ses élèves au moins 70% issu d'un milieu défavorisé.¹⁴⁰ En ce qui concerne le profil des élèves, l'IEP exige de la motivation, du talent et un bon niveau scolaire. Ces trois critères sont évalués dans le processus de recrutement, lequel se compose de deux étapes : la procédure d'admissibilité se déroule au sein de l'établissement scolaire et consiste en la constitution d'un dossier de presse, qu'il faut défendre devant un jury interne, face auquel l'élève doit aussi expliciter sa motivation. Cette première haie franchie, l'élève soumet son dossier à Sciences Po après l'obtention du baccalauréat et se présente devant le jury de Sciences Po pour une épreuve orale portant sur son parcours scolaire et sa motivation, mais aussi sur des questions de société ou encore sur des faits d'actualité.¹⁴¹ Ce jury est composé de membres de la direction de Sciences Po, de professeurs d'universités, de membres des grands corps de l'État et de cadres dirigeants d'entreprises internationales. Pour tenir suffisamment compte du mérite scolaire, sa décision est aussi basée sur les notes du candidat dès la seconde. Le

¹³⁹ Cf. HALLOUCH, 1.

¹⁴⁰ Cf. Sciences Po 2008b, 4.

¹⁴¹ Cf. *ibid.*, 8.

nombre de personnes admises par cette procédure n'est pas fixé à l'avance, il n'y a donc pas de quota, ni un critère ethnique de sélection comme à certaines universités aux Etats-Unis. Après l'admission, les étudiants entrés par la voie CEP suivent exactement le même cursus que ceux qui ont été admis par une autre voie, mais ils se voient offerts un encadrement spécifique pour faciliter leur intégration.¹⁴² Afin de se débarrasser du reproche qu'il s'agirait d'une admission au rabais, Sciences Po tient à souligner que « la procédure de sélection est au moins aussi difficile et rigoureuse que les traditionnels examens écrits en 1^{er} cycle. Mais elle est différente. »¹⁴³

Les réactions que ce dispositif a suscitées au sein de l'établissement et dans la société étaient très vives et fort controversées. Alors qu'une partie du monde intellectuel et éducatif se réjouit de l'audace de Sciences Po et de la pertinence de son dispositif, comme par exemple le sociologue Eric Keslassy¹⁴⁴ ou encore la plupart des syndicats étudiants,¹⁴⁵ d'autres se montrent indignés. Alain Cadix, alors président de la Conférence des Grandes Écoles, rejette cette initiative en la qualifiant d'un élément de la discrimination positive qui n'était pas conforme aux valeurs de la République. « Nous pensons, à la Conférence des Grandes Écoles, que le défi peut être relevé, mais pas sur le critère d'une adresse postale, comme à Sciences Po », et de continuer que cette discrimination positive « serait injuste pour des pans entiers de notre société ». ¹⁴⁶ « C'est donc par des pratiques conformes aux exigences de notre République, que les grandes écoles doivent élargir leur ouverture sociale », préconise-t-il, craignant aussi une baisse de qualité due à une procédure dérogatoire.¹⁴⁷ Mais les plus grandes réserves venaient de l'intérieur, comme le décrit Richard Descoings dans son ouvrage *Sciences Po. De la Courneuve à Shanghai*, dont un extrait a déjà été cité au début de ce travail :

« Monsieur le Directeur, vous avez fait entrer les Arabes à Sciences Po' [...] 'Vous faites le lit du communautarisme !' [...] Un maître de conférences annonça à ses élèves qu'il allait désormais demander à la direction un cadenas pour fermer le casier où il rangeait ses documents », ¹⁴⁸

pour ne citer que quelques autres réactions. À part la peur d'une baisse de niveau, une autre critique est articulée, à savoir la crainte d'une stigmatisation des personnes qui profitent de la procédure dérogatoire, aussi bien au sein de l'établissement que

¹⁴² Cf. Sciences Po 2008b, 2.

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ Cf. KESLASSY 2003.

¹⁴⁵ Cf. FLEURET, 2.

¹⁴⁶ CADIX 2002.

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ DESCOINGS 2007, 351.

lors de l'insertion professionnelle, comme le souligne le directeur de l'IEP Bordeaux en disant que « [c]ette démarche [d'offrir un programme de tutorat, nda] nous semble préférable aux 'discriminations positives', car, pour justifiables qu'elles soient, elles portent en elles les germes de la stigmatisation. »¹⁴⁹ L'Union Nationale Inter-universitaire (UNI), syndicat étudiant de droite, a même intenté un procès contre la direction de l'IEP de Paris afin d'obtenir la suppression des Conventions Éducation Prioritaire.¹⁵⁰ Même si la plainte fut rejetée par la Cour Administrative d'Appel en novembre 2003, l'analyse empirique montrera que le dispositif de Sciences Po est encore loin de faire l'unanimité. Jusqu'à présent, il n'a trouvé qu'un seul imitateur en l'IEP de Lille.

5.4.2 « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC (PQPM) : un programme de tutorat dès la seconde

Comparé au dispositif de l'IEP, le programme de tutorat tel qu'il a été conçu par l'ESSEC est différent à maints égards : il ne s'agit pas d'un dispositif de pré-recrutement, mais d'un accompagnement de lycéens dès la seconde sur une durée de trois ans ayant pour but principal de lever l'autocensure des élèves et de les motiver à poursuivre des études longues afin qu'ils aillent au plus loin de leurs capacités. Ce n'est donc pas un établissement spécifique qui est visé par ce programme, comme par exemple une CPGE ou la Grande École elle-même, quand bien même l'intégration d'un tel établissement serait souhaitable, mais plutôt une ouverture à toutes les possibilités qu'offre le système d'enseignement supérieur aux gens qui disposent des capacités intellectuelles et des résultats scolaires nécessaires.¹⁵¹ En même temps, il y a, du moins en partie, une préparation spécifique à l'intégration d'un établissements d'élite, puisque le tutorat est conçu comme « une aide pour réussir les concours et les études supérieurs telles quelles sont pour tous. »¹⁵² En posant cet objectif, l'ESSEC, et avec elle toutes les écoles qui pratiquent le programme PQPM, se démarquent nettement du principe de la voie aménagée et de la logique de pré-recrutement. Contrairement aux CEP, le programme de tutorat est ancré dans le territoire où se situe la Grande École qui le pratique et de préférence dans une zone de l'éducation compensatoire. S'inscrivant

¹⁴⁹ LAFORE 2001.

¹⁵⁰ Cf. KESLASSY 2003.

¹⁵¹ Cf. DARDELET et al. 2008, 7.

¹⁵² Ibid., 9.

dans une logique de l'entreprise sociale géographiquement limitée, l'ESSEC mise sur un effet de diffusion et d'imitation par les autres Grandes Écoles.¹⁵³

Le programme lui-même se déroule en trois étapes. Après une rencontre d'information avec les jeunes intéressés et leurs familles, les participants, qui doivent tous être scolarisés dans un lycée conventionné avec la Grande École, sont recrutés au début de la seconde sur différents critères. Étant donné que le programme demande aux élèves un grand investissement en temps et en travail, la motivation est un critère décisif. Qui plus est, l'élève doit être issu d'un milieu modeste et témoigner de certaines capacités intellectuelles prometteuses.¹⁵⁴ Après avoir soumis le dossier de candidature composé d'une lettre de motivation et d'un questionnaire, qui sont la base de la présélection par le proviseur et les professeurs-tuteurs, un entretien personnel donne la possibilité au candidat d'expliquer sa motivation devant un jury constitué de professeurs et de représentants de la Grande École. En même temps, il permet au jury « de s'assurer aussi que son milieu familial ne lui apporte pas déjà le capital culturel que le programme entend apporter. »¹⁵⁵

Une fois le programme intégré, l'élève se rend à la Grande École du moins une fois par semaine pour les séances de tutorat dans des groupes de cinq à dix élèves, animés par un binôme d'étudiants-tuteurs qui s'engagent volontairement sur la durée d'un an après avoir suivi une formation préparatoire. Outre les séances régulières, les tutorés participent à des sorties culturelles au théâtre, au musée ou à l'opéra, et à des ateliers pendant les vacances qui leur donnent l'occasion de rencontrer des personnes du monde socio-économique.¹⁵⁶ Ces activités dans le cadre du programme ne visent pas à donner du soutien scolaire, mais des compléments qui s'organisent autour des sept modules *outils et méthodologies, acquisition de capital culturel, techniques d'expression, comportement en société/codes sociaux, découverte de l'entreprise, des métiers et des filières, suivi individuel et projet d'équipe*. À côté des objectifs cités ci-dessus, ce sont donc des compétences requises par le monde professionnel comme l'esprit d'équipe et les techniques de présentation qui sont censés être développées.¹⁵⁷ Parallèlement à l'encadrement pendant les heures de tutorat, les participants sont suivis par deux professeurs-tuteurs au sein de leur lycée, qui servent aussi de relais entre le lycée et la Grande École. Après le tutorat de trois ans, il y a souvent un accompagnement post-bac de

¹⁵³ Cf. DARDELET, 9.

¹⁵⁴ Cf. DARDELET et al. 2008, 13.

¹⁵⁵ Ibid., 14.

¹⁵⁶ Cf. ibid.

¹⁵⁷ Cf. ibid.

la part des anciens tuteurs pour concrétiser les ambitions des jeunes et pour les transformer en réussite à travers de parrainages, d'un suivi par email ou de rencontres régulières.¹⁵⁸

Comme déjà mentionné, l'initiative PQPM de l'ESSEC sert de modèle pour plusieurs dizaines de Grandes Écoles, dont aussi l'École Polytechnique. Contrairement aux Conventions de Sciences Po, l'instauration du programme PQPM n'a apparemment suscité le moindre débat. Bien au contraire, la CGE a déclaré qu'elle comptait l'étendre à 400 lycées et 100 Grandes Écoles jusqu'en 2011.¹⁵⁹

6. Les deux modèles face à leur mise en pratique : une ouverture sans démocratisation ?

Après avoir vu maintenant le fonctionnement des deux modèles en question, on dressera d'abord un bilan quantitatif pour certaines initiatives concrètes, suivi d'une comparaison avec les mécanismes de sélection sociale présentés ci-dessus, pour voir en quoi les Grandes Écoles y répondent à travers leurs initiatives ou si elles les prennent en considération d'une autre façon. En outre, les effets secondaires que produisent ces initiatives sur les différents acteurs et institutions impliqués dans le programme et les possibilités de les étendre seront examinés de façon détaillée.

6.1 Chiffres impressionnants – portée réduite : un premier bilan quantitatif

Le premier constat à retenir concernant la portée numérique des initiatives est que le nombre absolu des personnes concernées par un dispositif d'ouverture sociale est très réduit. Agnès van Zanten souligne que « ce sont des politiques qui s'appliquent à un tout petit nombre d'individus, donc les effets sur la masse d'étudiants de milieux défavorisés sont très faibles. »¹⁶⁰ Et Joël Cantaut affirme que

« ce sont des dispositifs qui ne s'adressent qu'à une frange très limitée des élèves concernés, à une frange très mince. [...] À l'échelle de la banlieue de Paris, sans parler de Lyon, de Marseille, combien d'élèves sont pris en charge ? Très peu, très, très peu. »¹⁶¹

¹⁵⁸ Cf. DARDELET et al. 2008, 13 sq.

¹⁵⁹ Cf. AUBE 2004.

¹⁶⁰ VAN ZANTEN, 1.

¹⁶¹ CANTAUT, 5.

Or, au sein de ce groupe numériquement limité d'élèves il y a des différences intéressantes entre les deux modèles quant au nombre et à la toile de fond sociale du public concerné.

6.1.1 Le public dans le programme CEP

Le programme de Sciences Po fonctionnant au stade du pré-recrutement, il est évidemment plus facile d'en dresser un bilan statistique car on peut décompter les entrées dans les établissements de formation d'excellence. Pour ce qui est des chiffres absolus, on peut constater une progression importante du nombre d'élèves qui rentrent dans Sciences Po par la procédure CEP. Alors qu'en 2001, le nombre des personnes admises ne s'élevait qu'à 17, il était de 95 en 2007 et de 118 en 2008, ce qui se traduit en une hausse relative d'environ 700%. Pendant les huit ans depuis la mise en place de la procédure, un ensemble de 477 élèves a profité du programme. Dans la même période, le nombre de lycées partenaires a augmenté de sept en 2001 à 56 en 2008.¹⁶² Se montant à 15,9%, le taux de sélection se situe au milieu entre le taux de l'admission sur mention Très Bien (23%) et celui de l'admission par l'épreuve classique (12%).¹⁶³

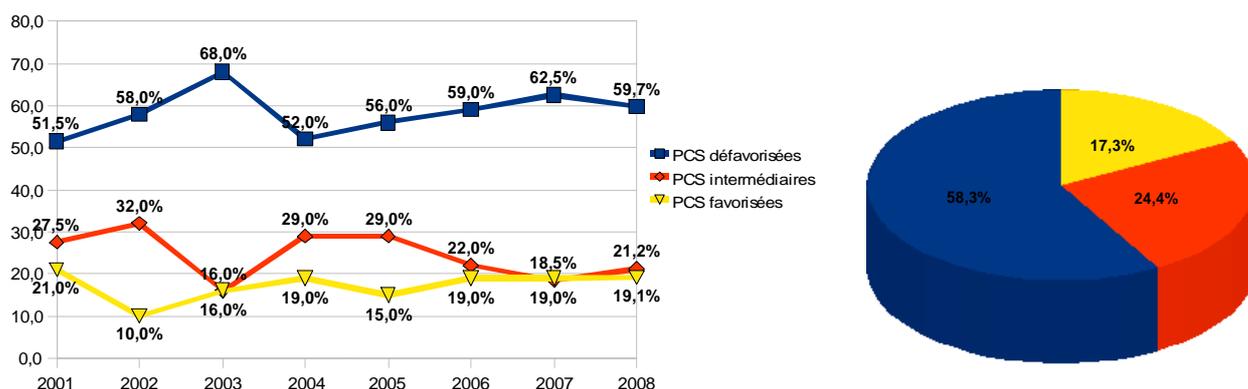
Cependant, ces chiffres ne sont pas suffisants pour permettre une évaluation qui prenne aussi en compte son objectif initial de changer la structure sociale de l'établissement. Pour cette raison, il est nécessaire de décortiquer la composition sociale des jeunes admis : la part des personnes issues d'un milieu défavorisé, qui comprend dans la nomenclature utilisée par Sciences Po (la même que celle de l'INSEE) les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) *sans activité professionnelle, ouvrier, employée et retraité*, oscille entre 51,5 et 68%, avec une moyenne de 58,3% sur la durée totale. Tout en étant relativement élevé, ce chiffre est relativisé par la présence d'autres couches sociales que l'on ne saurait qualifier de défavorisées. Ainsi, les catégories intermédiaires, auxquelles appartiennent, par exemple, les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, et de la fonction publique, aussi bien que les techniciens, les contremaîtres et les agents de maîtrise, constituent presque un quart du public dans le programme CEP, et même les catégories favorisées sont représentées à 17,3% en moyenne (cf. Fig. 5).¹⁶⁴

¹⁶² Cf. Sciences Po 2008a, 1.

¹⁶³ Cf. Sciences Po 2008b, 2.

¹⁶⁴ Cf. Sciences Po 2008a, 2.

Fig. 5 Origine sociale des élèves admis par la procédure CEP dans la durée et en moyenne (2001-2008)



Source : Graphique réalisé d'après les données de Sciences Po 2008a, 2.

Ce fait statistique est dû au choix de ne pas recruter les futurs étudiants sur des critères socio-économiques, mais sur des critères purement géographiques. Or « en France, malgré tout, on n'a pas le niveau de ségrégation qu'on a aux Etats-Unis, donc on n'a pas que des écoles totalement noires, ou des écoles où il n'y a absolument que des pauvres »,¹⁶⁵ ce qui entraîne « l'effet pervers de réduire la part des élèves de milieux défavorisés dans le dispositif automatiquement ».¹⁶⁶ Cet effet est renforcé par le fait que le repérage des jeunes pour le programme aussi bien que le travail d'information et d'orientation incombent aux professeurs du lycée. Or, comme il a été montré ci-dessus, leurs recommandations peuvent contenir dans certains cas un déterminisme inconscient qui risque de faire augmenter la sélection sociale. Ceci pourrait donc aussi valoir pour le recrutement des jeunes pour le programme, puisqu'il ne repose pas sur un critère social.

À l'IEP de Paris, on est parfaitement conscient de ce fait : quant aux élèves dont les parents auraient les moyens de déménager ou de contourner la carte scolaire, Hâkim Hallouch explique qu'« on ne souhaite pas sanctionner des élèves qui jouent le jeu de la mixité sociale », d'autant moins que leur proportion est « extrêmement minoritaire ».¹⁶⁷ Ayant pour but de ne pas renforcer la ségrégation sociale et territoriale et en agissant en faveur de la mixité sociale des lycées en ZEP, Sciences Po s'est finalement résolue à ne pas rajouter un tel critère.¹⁶⁸

¹⁶⁵ VAN ZANTEN, 7.

¹⁶⁶ Ibid., 8.

¹⁶⁷ HALLOUCH, 6.

¹⁶⁸ Cf. DESCOINGS 2007, 379.

6.1.2 Le public dans les programmes PQPM

Les écoles qui ont opté pour la voie du tutorat, par contre, ont, dans la plupart des cas, introduit ce critère social lors de la sélection des jeunes. Même si ce ne sont pas toujours les plus défavorisés qui bénéficient du programme, les Grandes Écoles veillent normalement à ce que l'effet décrit pour Sciences Po ne se produise pas. « Un enfant de cadre, un enfant d'enseignant, un enfant de médecin, d'avocat n'est pas dans le dispositif. Nous, on n'a que des enfants d'employés, d'ouvriers, de retraités, de chômeurs », souligne-t-on à l'ESSEC.¹⁶⁹ Doutant qu'une sélection sur la catégorie socioprofessionnelle seule des parents suffise, Isabelle Bapteste de l'X essaie de préciser le milieu familial des candidats dans une conversation personnelle avant l'admission au programme

« par des questions sur leurs loisirs, sur ce qu'ils font pendant les vacances scolaires, le niveau d'études de leur frères et sœurs, bien sûr le niveau d'études de leurs parents, leur métier, et leur date d'arrivée en France. On se rend compte un peu plus finement de ce qui est leur milieu familial. »¹⁷⁰

Le nombre de personnes bénéficiant d'un programme PQPM varie fortement en fonction de la taille, des moyens et du degré d'engagement de l'établissement. Pour ce qui est de l'école fondatrice du PQPM, un ensemble de 198 jeunes a été tutoré dans les cinq premières promotions dès la mise en œuvre en janvier 2003.¹⁷¹ Pour le moment, le chiffre d'élèves dans les trois promotions actuelles s'élève à 160 dans huit lycées, alors que HEC en accueille une centaine, et l'École Polytechnique (qui a un partenariat avec trois lycées) environ 70, selon l'information des trois responsables. Or, on ne peut mesurer que très difficilement si cet encadrement mène finalement à l'intégration d'une classe préparatoire ou d'une Grande École, ce qui est quand même un des objectifs. Certaines Grandes Écoles sont capables de fournir des statistiques : parmi l'ensemble des trois premières promotions de l'ESSEC, par exemple, la moitié des élèves a décidé de tenter une Grande École, en intégrant soit une CPGE (26%), soit une classe préparatoire intégrée (25%), tandis que 29% ont choisi la voie universitaire. Les autres ont opté pour un IUT, un BTS ou pour des voies singulières.¹⁷² Pour l'École Polytechnique et HEC, de tels chiffres n'existent pas encore.

Pour ce qui est du niveau national, un petit calcul peut illustrer la portée quantitative totale des programmes de tutorat, même s'il n'a pas la prétention d'être

¹⁶⁹ DARDELET, 8.

¹⁷⁰ BAPTESTE 2008, 1.

¹⁷¹ Cf. DARDELET et al. 2008, 1.

¹⁷² Cf. *ibid.*, 20.

statistiquement fiable : selon les informations de la CGE, le modèle PQPM concernait au total 83 établissements scolaires et 30 Grandes Écoles en 2007, avec un nombre d'élèves tutorés d'environ 1.250.¹⁷³ Mais comme les chiffres indiqués pour l'ESSEC le montrent, seulement la moitié des jeunes tutorés intégrera une CPGE ou une classe préparatoire intégrée. Si on suppose que cette part est similaire pour toutes les autres écoles du PQPM, 625 élèves intégreront une classe préparatoire (50% de 1.250). Même si tous les élèves réussissent, il y a encore une sélection lors de l'entrée dans une Grande École avec un taux d'environ 75%.¹⁷⁴ Le nombre de personnes qui sont susceptibles d'intégrer une Grande École *via* une classe préparatoire s'élève donc à environ à 470 toutes écoles confondues.

6.2 La prise en compte des mécanismes de sélection : entre aplanissement et persistance

Bien que la portée numérique de ces initiatives soit réduite, elle ne peut pas être le seul indice d'évaluation. Pour pouvoir juger leur pertinence, il est aussi important d'analyser en quoi les différents dispositifs répondent aux mécanismes de sélection présentés plus haut ou si ceux-ci sont suffisamment pris en compte par les Grandes Écoles hors des initiatives. Suivant en gros l'ordre établi dans la deuxième partie, la comparaison entre les mécanismes de sélection et la politique des Grandes Écoles sera faite autour des quatre facteurs *type et série de baccalauréat, question financière, critère géographique* et *caractère socialement discriminatoire du recrutement par la voie des CPGE et du concours*. Seuls les problèmes de l'information, de l'orientation et de l'autocensure seront traités ensemble en raison d'interférences.

6.2.1 Un travail considérable sur le choix de la série bac

Plusieurs travaux sur les inégalités dans le système éducatif français ont démontré que chaque transition dans le parcours scolaire contient un biais social.¹⁷⁵ De ce point de vue, il est évident que les initiatives viennent beaucoup trop tard dans le parcours scolaire pour rétablir un tir déjà faussé auparavant, et qu'elles s'adressent aux survivants du système.¹⁷⁶ Pour les programmes de tutorat en particulier, la

¹⁷³ Cf. CGE 2008, 1.

¹⁷⁴ Cf. MEN-DEPP 2008, 5.

¹⁷⁵ Par exemple BRAUNS 1998, DURU-BELLAT / VAN ZANTEN 1999.

¹⁷⁶ Cf. VAN ZANTEN, 2.

question du bon moment pour intervenir se pose quand même, parce que le choix du type et de la série de baccalauréat est déterminant pour l'avenir scolaire de l'élève, et en même temps socialement marqué en dépit de l'égalité formelle des différents bacs. Ces programmes commençant au début de la seconde (classe à « tronc commun »), il est, théoriquement, encore possible que le tutorat permette de diriger les élèves prometteurs issus de milieux défavorisés vers la prestigieuse filière S, sachant que celle-ci est actuellement le principal vivier de recrutement des classes préparatoires et des Grandes Écoles. D'autre côté, tous les lycéens interrogés dans le cadre de ce travail disent que le tutorat n'a pas influencé leur choix de la série, ce qui relativise donc cette espérance.¹⁷⁷ En même temps, il faut souligner que du moins parmi ces élèves, les trois séries du bac général sont représentées. Aussi peut-on espérer que l'intégration d'une Grande École devienne plus probable pour les élèves des séries ES et L grâce au tutorat de sorte que le quasi-monopole de la série S soit légèrement dilué.

Le travail sur le choix du type de baccalauréat, en revanche, n'est évidemment plus possible. C'est pourquoi, étant conscientes du déterminisme social qui existe avant la seconde par l'orientation, certaines écoles réfléchissent à une « version collège » du dispositif, comme l'ESSEC, ou elles l'ont déjà mise en pratique pour repérer des éléments prometteurs le plus tôt possible et pour empêcher qu'ils s'autocensurent.¹⁷⁸ L'initiative de l'École Centrale Marseille, par exemple, s'adresse à des collégiens de la quatrième et se poursuit jusqu'en seconde parce que « c'est dès la quatrième que l'on se pose les premières questions sur l'orientation que l'on va choisir après la troisième ».¹⁷⁹ Il est donc possible d'influer sur le choix du type de baccalauréat et d'accompagner les jeunes après la transition du collège au lycée, considérée comme un « moment charnière » par les initiateurs du projet.¹⁸⁰ Or, ces « déclinaisons version collège »¹⁸¹ sont soumises à d'importantes limites. Premièrement, étant donné que c'est la DIV qui cofinance la plupart des dispositifs de tutorat, il y a des contraintes financières qui entravent une extension du dispositif aux collèges, tout simplement parce que la DIV ne débloque pas de crédits pour de tels projets.¹⁸² Deuxièmement, il est apparemment beaucoup moins probable de trouver un nombre suffisant de tuteurs qui soient prêts à travailler avec des collégiens ou avec des

¹⁷⁷ Cf. par exemple Élève E, 2, Élève F, 2, Élève G, 2.

¹⁷⁸ Cf. DARDELET, 5.

¹⁷⁹ <http://echangesphoceans.ec-marseille.fr/joomla/>.

¹⁸⁰ Cf. *ibid.*

¹⁸¹ DARDELET, 5.

¹⁸² Cf. *ibid.*, 5.

élèves du primaire faute du caractère gagnant-gagnant des rencontres, qui est fort apprécié par les étudiants des Grandes Écoles à l'heure actuelle. Pour Isabelle Bapteste, cet échange entre les étudiants et les lycéens représente une ouverture sociale dans les deux sens, parce que non seulement les élèves tutorés en profitent, mais aussi parce que les étudiants-tuteurs se voient sensibilisés à un autre monde éloigné du leur.¹⁸³ Or, concernant la version collègue, elle tient à souligner que

« [d]es étudiants qui travaillent avec des primaires ou des collégiens, j'en trouverais beaucoup moins. Parce que ce que les motive à travailler dans le tutorat, c'est un échange quasi d'égal à égal avec des lycéens qui sont motivés, qui ont déjà un peu une idée de ce qu'ils veulent faire dans leur vie plus tard, même s'ils ne connaissent pas les Grandes Écoles. La maturité au collège est complètement différente. »¹⁸⁴

Une autre possibilité d'intégrer d'une meilleure façon les bacheliers technologiques est un travail spécifique sur leurs choix après l'obtention du baccalauréat, car une structure pour les accueillir dans un établissement de formation d'élite existe depuis de nombreuses années sous forme d'une CPGE réservé pour eux,

« [s]auf que ces bacheliers, très souvent, s'autocensurent, ne se présentent pas dans les classes préparatoires. Il y a beaucoup, beaucoup de bacheliers de ce type-là, et c'est eux qui ont la plus faible proportion à rentrer en classe préparatoire. »¹⁸⁵

Aussi l'initiative de l'HEC ne s'adresse-t-elle qu'aux bacheliers technologiques afin de casser cette forme spécifique d'autocensure, et d'autres écoles, comme l'ESSEC, commencent à suivre cet exemple.¹⁸⁶

En ce qui concerne le modèle de Sciences Po, la question du bon moment pour intervenir ne se pose pas. Ici, c'est notamment le moment où est diffusée l'information sur la possibilité d'intégrer Sciences Po par la voie dérogatoire qui est important. Selon Hâkim Hallouch, il y a un vrai effet d'essaimage qui se produit au niveau du lycée et même en amont :

« [O]n sait très bien que, dans ces lycées, l'information circule quand même très facilement, et donc elle se développe, elle se diffuse par capillarité aussi dès les années de collège par les grands frères, par les cousins, par les voisins. On parle de Sciences Po, alors même si c'est assez diffus, on en parle quand même. C'est un point positif parce qu'avant on n'en parlait pas du tout. »¹⁸⁷

Dans le cas idéal, l'information est donc assurée dès la seconde ou même au collège, ce qui mène à un élargissement du vivier de recrutement parce que les jeunes sont plus motivés lorsqu'ils voient une possibilité réelle d'intégrer l'IEP s'ils font suffisamment d'effort. Qui plus est, elle s'adresse à tous les bacheliers, indépendamment de la série ou du type de baccalauréat. Hâkim Hallouch en est

¹⁸³ Cf. BAPTESTE, 5.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ D'ANGLEJAN, 2.

¹⁸⁶ Cf. DARDELET, 5.

¹⁸⁷ HALLOUCH, 3.

convaincu : « Si on dit que les bacs sont équivalents, il faut qu'on traite de manière équivalente les élèves », ¹⁸⁸ ce qui est confirmé par les chiffres – du moins en ce qui concerne les bacheliers technologiques, dont l'IEP accueille treize actuellement. En l'occurrence, ces élèves réussissent très bien puisqu'ils ont les mêmes capacités et la même motivation que les étudiants issus de la voie générale. ¹⁸⁹

6.2.2 Un travail de fond sur l'information, l'orientation et l'autocensure

Comme il vient d'être montré, un des effets importants de la procédure CEP est véritablement le travail sur l'information et l'orientation des élèves. Le fait d'aller dans les écoles en difficulté et d'informer sur l'établissement et sur la possibilité de l'intégrer élargit le champ de vision des jeunes. Ce rapprochement est d'autant plus intense que l'on revalorise leurs compétences et leurs qualités par une adaptation des indices d'évaluation. ¹⁹⁰ Brice, un étudiant à Sciences Po en deuxième année, en est certain :

« Au moment où ils voient ça, dans les zones ZEP ils font de l'information etc., et les gens entendent en parler donc commencent à s'y intéresser. Ils n'auraient pas eu cette information si ça avait pas été mis en place, ils n'auraient certainement pas tenté Sciences Po. » ¹⁹¹

Cet avis est partagé par Mohamed, étudiant dans le programme CEP, qui explique que « ça a changé la façon de percevoir l'école. Maintenant, on y parle de Sciences Po, mais avant c'était quelque chose d'abstrait, d'élitiste et de parisien, et maintenant ça a carrément changé la façon de voir l'école ». ¹⁹² L'information qui est diffusée contribue donc en même temps à réduire l'autocensure à laquelle beaucoup de jeunes dans des quartiers difficiles se soumettent eux-mêmes. « Je pense que c'est vraiment cette initiative d'aller vers eux qui est intéressante et qui les amène à intégrer une Grande École. Ils ne le feront pas eux-mêmes, parce que c'est pas vraiment dans les habitudes », telle la réaction d'Étienne, lui aussi étudiant à Sciences Po. ¹⁹³ Et Mohamed confirme que « sans information on va dire 'c'est pas possible, je peux pas le faire, c'est trop fort, je peux pas y arriver', alors que si on vous informe et on dit 'si vous faites comme ça, comme ça et comme ça pour y arriver,' là, je pense, que c'est possible. » ¹⁹⁴ En même temps, l'engagement de l'école contre l'autosélection représente plutôt un effet secondaire et incident, et non

¹⁸⁸ HALLOUCH, 4.

¹⁸⁹ Cf. *ibid.*

¹⁹⁰ Cf. *ibid.*, 1.

¹⁹¹ Entretien de groupe, 1.

¹⁹² Mohamed, 5.

¹⁹³ Étienne, 1.

¹⁹⁴ Mohamed, 6.

pas un travail de fond avec ceux qui la pratiquent, comme Annabelle Allouch le constate. De plus, il incombe principalement aux lycées :

« Certains élèves sont repérés par leur prof, qui leur indique : 'ne te restreint pas, parce que tu as les capacités pour intégrer Sciences-Po, tu as le niveau pour tenter Sciences-Po'. Mais c'est plutôt un travail d'un point de vue des lycées, pas de Sciences-Po. »¹⁹⁵

Contrairement au CEP, le programme PQPM est plus ambitieux dans la mesure où elle contient « un travail de longue haleine sur la longueur d'un point de vue d'orientation, et aussi d'un point de vue psychologique, c'est-à-dire pour augmenter la confiance en soi en général dans sa vie personnelle, y compris la façon de se tenir ». ¹⁹⁶ Cette tâche d'information et d'orientation et ce travail de sape contre l'autocensure ne sont pas seulement accomplis par les tuteurs, mais en étroite coopération avec les professeurs, quant auxquels Chantal Dardelet explique qu'

« il faut travailler à actualiser l'image que les professeurs ont des prépas, et puis à les sensibiliser à l'idée de l'égalité des chances qui consiste justement à faire connaître à tous les jeunes les mêmes ressources sans coller des étiquettes comme 'ça va coûter cher, tu seras peut-être pas payé,' ou dans l'autre sens 'ça va être difficile, tu ne vas pas y arriver.' »¹⁹⁷

Pratiquée aussi par d'autres Grandes Écoles comme HEC ou l'École Polytechnique, cette coopération avec les équipes professorales ne semble pas rater son effet : « Ce que l'on peut dire c'est que l'ensemble des jeunes trouve leur voie et a de l'ambition. [...] 100% d'entre eux disent qu'il est peu probable qu'ils auraient été là sans ce genre de dispositif. »¹⁹⁸ Et Nicole d'Angeljan ajoute que « ce sont des élèves qui n'auraient *jamais* eu l'idée de s'inscrire en classe préparatoire ». ¹⁹⁹ Joël Cantaut, ancien proviseur d'un lycée conventionné avec plusieurs Grandes Écoles, constate quant à ses élèves : « Le tutorat durant trois années, indubitablement, permet à de jeunes élèves de progresser, de gagner en confiance, de gagner en maturité, de s'ouvrir au monde, de s'ouvrir à la culture. Il y a un travail de fond qui est absolument extraordinaire. »²⁰⁰

Pour ceux qui sont dans un tel programme, ce travail de fond est bénéfique à plusieurs égards. Premièrement, la plupart d'entre eux apprécie l'information sur les possibilités qu'offre l'enseignement supérieur et se sentent beaucoup mieux informés qu'avant la participation au tutorat. Grâce à ce travail d'information, certains élèves ont fini s'autocensurer en changeant complètement d'orientation : « [j]e m'étais destinée à faire des études courtes type BTS ou école post-bac, et en

¹⁹⁵ ALLOUCH, 5.

¹⁹⁶ Ibid., 5 sq.

¹⁹⁷ DARDELET, 7.

¹⁹⁸ Ibid., 2.

¹⁹⁹ D'ANGLEJAN, 3.

²⁰⁰ CANTAUT, 4.

découvrant d'autres types d'études, j'ai changé d'avis. [...] J'aimerais entrer à Sciences Po pour faire un master en communication. »²⁰¹ En même temps, il faut concéder que la question de l'autocensure est de nature secondaire parmi les interrogés. Un élève du lycée Jules Verne, qui est dans le programme de l'ESSEC, confirme que

« ça m'a permis d'être plus sûr de mes choix. Je suis maintenant convaincu de ce que je veux faire. Avant, je me suis dit 'Oui, la fac, c'est peut-être plus facile, il n'y a pas de concours à passer', et maintenant je suis sûr que je veux intégrer une école ou Sciences Po, pour les plus ambitieux. »²⁰²

Mais si le tutorat les aide à préciser leur choix, la majorité des élèves interrogés avaient déjà des projets ambitieux. Une élève membre d'un programme de l'EBI savait depuis le début de la seconde qu'elle se dirigerait vers un baccalauréat scientifique pour devenir médecin.²⁰³ Interrogée sur son orientation avant de participer au programme PQPM, la lycéenne répond :

« Des études longues, mais je ne sais pas du tout en quoi. C'est un peu pour ça aussi que je suis rentrée dans le programme, c'est que je savais pas vraiment ce que j'allais faire. Et le programme, ça donne aussi des idées pour l'orientation, et c'est pour ça aussi que je suis rentrée. »²⁰⁴

Pour d'autres élèves, le tutorat n'a apparemment pas changé l'orientation qu'ils avaient avant de rentrer dans le programme, selon cette étudiante, qui dit sur ses camarades que « l'EBI, ça leur apporte quelque chose de plus, mais c'est vrai qu'il y a aussi des gens qui savaient déjà avant ce qu'ils veulent faire. »²⁰⁵ Du moins dans ces cas concrets, l'obstacle principal n'était pas l'autocensure, mais un manque pur et simple d'information et d'orientation. Toujours est-il que déjà l'existence d'un partenariat avec une Grande École crée une certaine proximité entre les lycées et le monde des Grandes Écoles, qui a le potentiel de contribuer à une réduction de l'autocensure.²⁰⁶

6.2.3 Une concentration continue sur les zones francilienne et urbaines

Lors de la présentation des mécanismes de sélection, on a vu qu'il y a certes eu une augmentation du nombre de classes préparatoires en dehors de la région parisienne ces dernières années, qui n'a pourtant pas mené à un vrai équilibre entre l'Île-de-France et les autres régions. Le potentiel d'une initiative d'ouverture de réduire ces

²⁰¹ Élève D, 2.

²⁰² Élève A, 3.

²⁰³ Cf. Élève B, 3. Il s'agit d'un programme du type PQPM de l'École de Biologie Industrielle (EBI).

²⁰⁴ Élève C, 3.

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Cf. VAN ZANTEN, 1.

disparités géographiques et sociales est donc un autre indicateur pour juger leur pertinence. Concernant ce critère, les deux modèles sont théoriquement opposés, mais assez proche l'un de l'autre dans la mise en pratique.

Nécessairement, les lycées partenaires des écoles qui ont opté pour le programme de tutorat se situent de toute façon à proximité des Grandes Écoles, d'abord pour des raisons pratiques et logistiques. « Les lycéens viennent tous les mercredis après-midi à Polytechnique, on ne peut donc pas faire venir des Marseillais tous les mercredis à Polytechnique », explique Isabelle Bapteste.²⁰⁷ Cette restriction vaut également pour les autres Grandes Écoles pratiquant le modèle PQPM, d'autant plus qu'elles se situent très majoritairement dans les grandes villes et que 43% d'entre elles se situent en région parisienne seule.²⁰⁸ Cette concentration est aussi due à un autre facteur : financés à 50% par la Délégation interministérielle à la ville par des crédits et des subventions, ces projets sont soumis à la condition qu'ils ne concernent que le territoire urbain. Les coûts annuels par élève tutoré se montant à 2.000 euros par an,²⁰⁹ Chantal Dardelet confirme que l'ESSEC se concentre sur ces zones « pour des raisons de financement, tout simplement. C'est que c'est la ville qui a débloqué des crédits sur ces projets-là sous réserve, évidemment, qu'on s'intéresse à la ville, au territoire en politique de la ville ».²¹⁰ Malgré quelques efforts décentralisateurs, on constate donc toujours une forte concentration sur les zones urbaines et notamment parisiennes, dont le corollaire est que les établissements dans d'autres zones, notamment rurales, sont presque complètement éclipsés. La situation s'avère semblable au niveau national : selon les informations du groupe Ouverture sociale de la CGE, 18 écoles pratiquent le programme PQPM ou un dispositif similaire en région parisienne seule, contre 23 dans tout le reste du pays.²¹¹ Même Sciences Po, théoriquement plus indépendante qu'un établissement qui coopère avec les lycées à proximité, ne pratique pas, pour l'instant, une extension considérable sur d'autres villes dans tout l'Hexagone. Il y a certes des établissements partenaires en province, par exemple à Lille, à Montpellier ou en Moselle, et également dans les départements et régions d'outre-mer, tel en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane. La moitié des établissements (28 sur 56) en partenariat avec Sciences Po se situe néanmoins en région parisienne,

²⁰⁷ BAPTESTE, 7.

²⁰⁸ Cf. CGE 2007, 4.

²⁰⁹ Cf. GORCE 2005.

²¹⁰ DARDELET, 8.

²¹¹ Cf. <http://www.ouverture-sociale.fr/projets.php>.

notamment dans les académies de Versailles et de Créteil.²¹² À l'instar des écoles du PQPM, ce déséquilibre est à attribuer au choix de travailler avec des lycées dans une zone de l'éducation compensatoire, qui se trouvent majoritairement dans les banlieues des grandes villes, et notamment de Paris. Or, il est évident qu'

« il y a aussi beaucoup de personnes issues de classes défavorisées qui ne sont pas nécessairement géographiquement rattachées à un lycée qui est en ZEP. Donc, pour tous ces étudiants-là qui, eux, souffrent aussi de leur milieu social, on n'a pas encore de solution. »²¹³

Toujours est-il que « le programme de Sciences Po continue de s'étendre sur des territoires différents »²¹⁴ selon Hâkim Hallouch, le potentiel d'une extension est donc là. La concentration continue sur la ville de Paris est particulièrement forte parmi les très Grandes Écoles et leurs antichambres que sont les prestigieuses classes préparatoires des lycées Henri-IV, Louis-le-Grand et de quelques autres établissements. Contrairement à leur public, les élèves scolarisés dans un établissement en province ont beaucoup moins de chances d'intégrer une des très Grandes Écoles.²¹⁵ Pour l'ENS, Jürgen Ritte constate qu'

« on a multiplié les classes préparatoires, donc il y a beaucoup d'élèves qui intègrent les classes préparatoires maintenant, et ces élèves-là se sont aussi présentés au concours. Il s'est avéré qu'ils n'avaient aucune chance. »²¹⁶

Il en résulte que la prépondérance de la région parisienne est toujours très forte, indépendamment du dispositif.

6.2.4 Une persistance partielle d'obstacles financiers

Quant au financement des études, il est hors de question qu'il incombe aux Grandes Écoles seules de s'en occuper. Le choix d'aborder quand même cette question s'explique par le fait qu'une initiative d'ouverture sociale ne peut être efficace que si l'on parvient à la mettre dans un cadre où d'autres biais sociaux soient aussi supprimés.

Le premier constat à retenir est que le manque d'information constaté *supra* se répète lors de l'analyse des obstacles financiers. Selon Chantal Dardelet, le seul problème est le manque d'informations sur les possibilités de financement ou bien la désinformation chez les personnes qui croient que pour intégrer une Grande École il faut être riche : « il y a, avant tout, un grand travail à faire en termes d'information. Il

²¹² Cf. Sciences Po 2007, 1 sq.

²¹³ FLEURET, 2.

²¹⁴ HALLOUCH, 7.

²¹⁵ Cf. RITTE, 2.

²¹⁶ Ibid.

circule des tonnes d'informations absolument inexactes sur les études, ou en tout cas une somme d'informations non-connue du grand public. »²¹⁷ Et Nicole d'Anglejan explique qu' « aujourd'hui, pour ces élèves-là, c'est zéro centimes, ça leur ne coûtera rien. Mais il faut le leur dire, il faut le leur répéter, parce qu'ils sont persuadés de l'inverse. »²¹⁸ La question du financement en soi présente donc un obstacle moindre, semble-t-il. Selon Annabelle Allouch, elle est certes un facteur important, qui est cependant suffisamment pris en considération par divers dispositifs des Grandes Écoles.²¹⁹ Or, des statistiques actuelles et de propres calculs montrent que la question financière ne peut être réduite à un manque d'informations. Dans ce qui suit, les différents aspects du financement des études seront donc soumis à un examen plus approfondi, qui englobera aussi bien les frais de concours en amont que les frais de scolarité et les coûts de vie, y compris pour le logement, pendant les études.

En ce qui concerne le premier point, la situation a évolué ces dernières années dans la mesure où les droits d'inscription aux concours d'accès aux écoles de commerce sont passés à zéro pour les boursiers, ce que Chantal Dardelet attribue du moins en partie à la dynamique qui s'est mise en place avec le lancement du programme PQPM.²²⁰ Pour les concours d'accès aux écoles d'ingénieurs, il y a du moins une réduction des frais, et dans certains cas également une suppression totale. Néanmoins, il faut souligner que la très grande majorité des jeunes ne se présente pas à un seul concours, mais à plusieurs concours, de sorte que le montant total dont ils doivent s'acquitter peut s'élever à environ 400 euros pour les boursiers et à 700 euros pour les non-boursiers.²²¹ De plus, il existe des cas singuliers où l'on peut observer une contradiction entre la politique d'ouverture et les modalités de participation aux concours. La femis, École Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son, par exemple, revendique son ouverture sociale tout en maintenant des frais d'inscription au concours d'entrée pour tous les postulants, y compris pour les boursiers.²²² Un autre obstacle de nature financière concernant l'accès à Sciences Po et lié au concours est évoqué par Sébastien Janicot de l'UNI. Pour lui, le fait qu'il y a des classes préparatoires d'été pour préparer les épreuves classiques

²¹⁷ DARDELET, 5.

²¹⁸ D'ANGLEJAN, 8.

²¹⁹ Cf. ALLOUCH, 5.

²²⁰ Cf. DARDELET, 3.

²²¹ Cf. BODIN 2007, 155 sq.

²²² Cf. MAURIN, 8. Les frais d'inscription s'élèvent à 124 euros, somme qui « ne sera en aucun cas remboursée », <http://www.lafemis.com/documents/general2008.pdf>.

d'admission, qui ont lieu en septembre, contient un biais social parce que ces « prépas d'été » sont payantes et qu'elles discriminent logiquement les couches sociales moins aisées.²²³ Un des étudiants rencontrés précise qu'

« il y a beaucoup d'élèves qui font une préparation qui est très coûteuse, et pour les gens qui habitent en province, les classes qui préparent au concours se situent presque toutes à Paris. Il faut donc venir à Paris, et c'est aussi très coûteux. Donc, les gens qui ont les capacités, qui pourraient passer le concours n'ont pas les moyens financiers de le passer. »²²⁴

En décalant la date de ces épreuves de quelques mois, telle la proposition de Alexandre Fleuret, on pourrait facilement contrer cet obstacle financier.²²⁵

Quant aux droits de scolarité, on observe également des changements récents : certaines écoles, comme par exemple HEC ou Sciences Po, ont introduit la possibilité d'une exonération de ces frais sur demande pour les étudiants-boursiers.²²⁶ Pour les élèves dont les parents ont un revenu supérieur au seuil pour toucher une bourse, les droits de scolarité de cette dernière école augmentent progressivement de 530 jusqu'à 5.300 euros par an en fonction du revenu parental.²²⁷ D'autres écoles comme l'ESSEC accordent une réduction des frais annuels de scolarité qui peut s'élever à 90% pour les étudiants boursiers, de sorte que le montant à verser soit d'environ 1.080 euros par an.²²⁸ Les écoles faisant partie de l'ESC Rouen, par contre, qui prône également son engagement en faveur de l'égalité des chances avec la mise en place d'un projet similaire au PQPM, le dégrèvement n'est que de 50% pour les boursiers, qui auront donc à payer environ 3.600 euros par an.²²⁹ Dans le cas des écoles publiques comme Polytechnique ou l'ENA, la question des frais de scolarité ne se pose pas tellement parce que les étudiants de ces établissements sont rémunérés.²³⁰

Plus cruciaux, en termes de financement, sont les coûts de la vie et du logement, d'autant plus que la plupart des prépas prestigieuses et des écoles se situent en région parisienne. Comme nous l'avons montré ci-dessus (cf. chapitre 4.3.5), le financement peut constituer un obstacle parce que le système des bourses est fort complexe et que le montant des allocations n'est pas suffisant pour beaucoup de

²²³ Cf. JANICOT, 6.

²²⁴ Étienne, 2.

²²⁵ Cf. FLEURET, 10.

²²⁶ Cf. D'ANGLEJAN, 8, HALLOUCH, 5.

²²⁷ Cf. http://www.sciences-po.fr/formation/inscriptions/droits_scolarite/index.htm. Pour un jeune avec deux frères, par exemple, ce seuil est d'un revenu brut global de 41.190 euros, cf. le résultat du simulateur accessible sur http://www.cnous.fr/vie_dossier_264.757.265.htm.

²²⁸ Cf. <http://mba.essec.fr/formations-ecole-commerce-paris/mba/financement>. Le montant annuel est de 10.800 euros pour un programme master, réduit de 90% il reste à payer un montant de 1.080 euros.

²²⁹ Cf. <http://www.groupe-esc-rouen.fr/groupe/diversite-mixite-sociale.aspx>.

²³⁰ Cf. BAPTESTE, 6.

jeunes issus d'un milieu moins aisé. Les calculs suivants ont donc pour but de donner un éclaircissement sur la relation entre ces coûts et les dispositifs d'aide financière mis en place par l'État et par les Grandes Écoles.²³¹

L'IEP, par exemple, a introduit un complément de 50% du montant de bourse du CNOUS, en fonction de l'échelon de la bourse la somme totale peut donc osciller entre 2.136 et 6.028 euros par an.²³² Quoique cette somme semble relativement élevée, force est de la relativiser, car pour avoir le droit à une bourse du plus haut degré (4.019 euros par année universitaire), le revenu brut global²³³ ne doit pas excéder les 13.790 euros pour une famille avec trois enfants, si ceux-ci sont tous dans l'enseignement supérieur. Chaque RBG en-dessus de ce seuil mène automatiquement à une réduction de la bourse de quelques centaines d'euros.²³⁴ Deuxièmement, le montant des bourses et du complément est toujours très bas par rapport aux coûts de la vie, et ne couvre pas tout, notamment en Île-de-France, comme le soulignent plusieurs de mes interlocuteurs. Louis Maurin expose :

« D'abord, les bourses ne sont pas assez élevées même pour ceux qui sont en bas [sur l'échelle du revenu, nda], mais ensuite elles décroissent assez rapidement, ce qui fait que l'étudiant des couches moyennes se retrouve à ne pas avoir de bourse, et en même temps ses parents n'ont pas les moyens de lui financer ses études. »²³⁵

Il s'ensuit que « le facteur financier demeure un facteur discriminant, même si on a mis en place des systèmes d'aides. »²³⁶

Ce constat est en partie confirmé par ceux qui sont directement concernés. Interrogés sur les obstacles majeurs d'accès à une formation d'élite, il est vrai qu'aucun des élèves du lycée Jules Verne n'évoque le financement. « Moi, au niveau des finances, je pense que ça va aller, il n'y a pas de souci à ce niveau-là », voilà la réponse typique.²³⁷ Pour d'autres lycéens, par contre, le financement des études reste un obstacle important : « Le financement des études est un facteur déterminant pour avoir accès à l'enseignement supérieur, même s'il est possible dans certains cas d'obtenir des bourses, mais qui, bien sûr, ne sont pas suffisantes pour tout couvrir », telle la réaction d'un élève du lycée Simone de Beauvoir.²³⁸ Et un autre est

²³¹ Dans l'intérêt de rendre l'analyse plus globale et compte tenu du fait que les Grandes Écoles ne sont pas responsables du système de bourses, les aides accordées par l'État seront aussi prises en considération.

²³² Cf. http://www.cnous.fr/_vie_dossier_15.737.271.htm pour les échelons de bourses du CNOUS.

²³³ Le revenu brut global (RBG) est égal au revenu net imposable et désigne donc le montant des revenus qui sont soumis à l'impôt sur le revenu.

²³⁴ Cf. le résultat du simulateur accessible sur http://www.cnous.fr/_vie_dossier_264.757.265.htm.

²³⁵ MAURIN, 9.

²³⁶ VAN ZANTEN, 9.

²³⁷ Élève A, 4.

²³⁸ Élève G, 3.

convaincu que « le financement des études est, je pense, un obstacle majeur car énormément de gens issus du même milieu que le mien abandonnent leurs études à cause de problèmes financiers. »²³⁹ Parmi les étudiants de Sciences Po, la situation s'avère un peu différent : « Les gens qui viennent des ZEP, c'est pas des gens qui ont vraiment des problèmes matériels. Ils ne sont pas riches, mais ils n'ont aucun souci avec l'argent. Ils n'ont pas à se soucier des frais d'inscription. »²⁴⁰ Ce jugement d'un étudiant qui n'est pas dans le programme est confirmé par Mohamed, qui résume :

« S'il y a des problèmes financiers ou de logement, il y a vraiment des aides de ce côté-là. C'est un accompagnement tout au long de la scolarité, un accompagnement financier, des aides de financement, des aides de l'État, des systèmes de bourses. Donc, il n'y a pas de problème financier, je pense. »²⁴¹

Eu égard aux coûts globaux des études, ceci peut être dû au fait que ces étudiants habitent encore chez leurs parents, ce qui est le cas pour les deux étudiants en CEP rencontrés. Mohamed estime que ce serait beaucoup plus pénible pour un étudiant de milieu modeste s'il n'habite pas dans le ménage parental.²⁴² Aussi la distance de l'habitat de la famille reste-t-elle un facteur discriminatoire pour des raisons financières.

Nicole d'Anglejan dénonce en effet le manque d'internats aux alentours des Grandes Écoles et des CPGE, qui font cruellement défaut surtout aux boursiers. Pour cette raison, l'école soutient l'ouverture de CPGE technologiques dans des zones défavorisées, auxquelles des élèves boursiers ont un accès prioritaire, et s'engage auprès du ministère de l'Éducation nationale pour promouvoir l'augmentation d'internats à proximité des Grandes Écoles.²⁴³ Pour réduire encore le biais social inhérent à la question du financement, plusieurs Grandes Écoles proposent des dispositifs au-delà des bourses sur critères sociaux ou de l'exonération des frais d'études. À l'ESSEC, comme à d'autres Grandes Écoles, il est possible de faire une formation en alternance, c'est-à-dire que l'étudiant suit sa formation théorique à l'ESSEC, mais qu'il est en même temps une espèce d'apprenti dans une entreprise, qui prend complètement en charge les frais de scolarité et qui verse à l'étudiant comme rémunération un pourcentage du SMIC.²⁴⁴ Pour combler la lacune dans le financement entre l'obtention du baccalauréat et l'intégration éventuelle d'une

²³⁹ Élève D, 3.

²⁴⁰ Brice, 4.

²⁴¹ Mohamed, 6.

²⁴² Cf. *ibid.*

²⁴³ Cf. D'ANGLEJAN, 6.

²⁴⁴ Cf. DARDELET, 6.

Grande École, l'École Polytechnique a mis en place un programme d'accompagnement post-bac. Pour l'instant, quatre étudiants bénéficient de cette bourse qui est alimentée par un fonds créé par les anciens étudiants de l'X. Or, le montant de cette bourse n'est pas fixé, elle ne peut donc nullement être la seule source de revenu pour un étudiant qui intègre une classe préparatoire à Paris. De plus, le nombre de bénéficiaires est visiblement très réduit.²⁴⁵

En résumé, il faut constater qu'en dépit de vrais efforts de les réduire, les obstacles financiers continuent d'être d'une certaine importance, même s'ils ne semblent pas insurmontables pour la plupart des interrogés.

6.2.5 Un recrutement discriminatoire continu via les CPGE et le concours

Dans les parties portant sur la reproduction de la « noblesse d'État » et sur les mécanismes de sélection on a vu que certains éléments des différents concours peuvent être socialement discriminatoires, en dépit de la préparation dans les CPGE. De plus, l'enseignement dans ces classes est facilité pour ceux qui possèdent les pré-requis culturels nécessaires. Par conséquent, afin de réduire la sélectivité sociale des Grandes Écoles, on pourrait songer à modifier le système des classes préparatoires ou du moins à rendre les concours moins discriminatoires socialement par une modification de la nature des épreuves, comme le propose Louis Maurin :

« Il faut changer les concours de recrutement d'entrée pour les rendre plus accessibles à tous à travers des matières qui soient moins proches de celles de l'élite scolaire française et plus tournées vers des éléments techniques, factuelles, moins de rappels à la culture générale, plus d'analyses sur documents, par exemple. »²⁴⁶

Cependant, il semble improbable à l'heure actuelle que s'opèrent une modification du concours ou du système de recrutement en général, parce que la plupart des responsables du système éducatif sont encore convaincus du caractère purement méritocratique du concours.²⁴⁷ Il est vrai que parmi les représentantes des Grandes Écoles rencontrées, on concède du moins que certaines matières comme les langues ou la culture générale sont socialement discriminantes, mais personne ne remet globalement en question le système des classes préparatoires et des grands concours :

« L'impression générale, c'est quand même que ça s'appuie avant tout sur ce qui a été appris pendant les classes préparatoires, et ne s'appuie pas trop sur un déterminisme familial, social

²⁴⁵ Cf. BAPTESTE, 6.

²⁴⁶ MAURIN, 7 sq.

²⁴⁷ Cf. CANTAUT, 6.

etc. Donc, c'est pour ça que, pour le moment, il n'y a rien d'envisageable, à ma connaissance, en termes de changement sur la nature des concours. »²⁴⁸

En même temps, certains aspects du concours font surgir des questionnements sur la pertinence de ce mode de recrutement, même parmi ses partisans. Nicole d'Anglejan, par exemple, fait remarquer que le programme dans les CPGE aussi bien que les épreuves du concours sont très généralistes, tandis que le curriculum de la Grande École qui est intégrée après prévoit des matières parfois complètement différentes. Pour elle, « c'est le côté un peu schizophrène du système français. Vous pouvez être sélectionné sur la philosophie, et le jour où vous rentrez dans une école vous faites de la compta. »²⁴⁹ Néanmoins, plusieurs de mes interlocutrices tiennent à souligner que les modes de recrutement ne seront en aucun cas modifiés, par peur de transgresser les principes républicains avec l'instauration d'un dispositif qui relève de la discrimination positive au sens de l'*affirmative action* à l'américaine, et bien évidemment aussi pour se distancier de l'initiative de Sciences Po.²⁵⁰

En même temps, il va de soi que le programme de tutorat a le potentiel de combler les lacunes dans les domaines nécessaires pour réussir au concours. Si le système de recrutement en général n'est pas remis en question, on essaye donc du moins de réduire l'écart entre les exigences des épreuves du concours et le niveau des élèves par rapport à ces exigences. Notamment l'apport en culture générale, incontestablement crucial pour la réussite au concours, semble jouer un rôle important dans les séances de tutorat, ce dont témoigne une des élèves du lycée Jules Verne : « Dans le tutorat, on parle beaucoup de culture générale, on essaie d'améliorer la culture générale [...], on a beaucoup de sorties culturelles, au théâtre, on a vu des opéras, des choses comme ça, on a beaucoup de sorties au musée aussi. »²⁵¹ Pour un autre élève du programme, c'est « une ouverture de l'esprit, on s'ouvre à la culture ». ²⁵² D'autres sujets d'importance dans les séances de tutorat sont les faits d'actualité, l'expression écrite et orale ou bien l'anglais. « [J]e suis plus à l'aise à l'oral et à l'écrit et je me sens plus attentif à l'actualité », se félicite par exemple un élève du lycée Simone de Beauvoir.²⁵³ Or, même certains responsables des programmes d'ouverture restent sceptiques vis-à-vis de l'efficacité de cet apport supplémentaire: « [E]st-ce qu'on arrivera à effectivement remettre à niveau des

²⁴⁸ DARDELET, 7.

²⁴⁹ D'ANGLEJAN, 4.

²⁵⁰ Cf. par exemple D'ANGLEJAN, 5, DARDELET, 1.

²⁵¹ Élève A, 1.

²⁵² Élève B, 1.

²⁵³ Élève F, 2.

enfants qui ont parfois six à huit ans de déficits dans quelques domaines particuliers par rapport à leurs concurrents pour le concours ? », s'interroge Nicole d'Anglejan.²⁵⁴ Il semble douteux que cette « remise à niveau » puisse vraiment garantir un succès au moment d'intégrer un établissement d'élite.

La seule Grande École qui a osé modifier les épreuves d'entrée est bien évidemment Sciences Po, en adaptant les indices d'évaluation aux compétences d'un public autre que celui qui fréquente traditionnellement l'IEP. La voie d'accès dérogatoire ne fait donc pas référence à la culture générale ou à d'autres sujets socialement biaisés, mais plutôt à des sujets d'actualité et à la personnalité du candidat. Quant à l'épreuve d'admission qui a lieu à Sciences Po, Mohamed résume que « c'est purement la personnalité, un entretien type embauche, si je peux dire ».²⁵⁵ Remettant le concours traditionnel en cause, Hâkim Hallouch regrette qu'on soit « dans une espèce de dogmatisme religieux : le concours sert à mesurer un certain nombre d'attitudes de qualité. Sont-elles celles qui sont les plus utiles dans le monde actuel ? Je ne sais pas. »²⁵⁶ Selon lui, il faudrait remettre à plat les concours classiques parce qu'

« on voit bien que le monde actuel demande d'autres choses, une forme de réactivité, une forme d'adaptation, de multiculturalisme, une forme de sincérité intellectuelle, une capacité à travailler avec les autres, de gérer les différences. Donc, tout un tas d'indices qui pour l'instant ne sont pas pris en compte par les concours. »²⁵⁷

Cette conviction est partagée par Joël Cantaut, qui croit que cette revalorisation conditionnera même la réussite des jeunes scolarisés dans des zones difficiles :

« Il me semble que les problèmes culturels, les lacunes de nos élèves, notamment en langue française, notamment à l'écrit, peuvent être compensées si l'on parvient dans un premier temps à les recruter sur d'autres critères. Il y a là un enjeu qui me semble important et que Sciences Po a bien compris. [...] Le choix de Sciences Po est de dire 'Utilisons leur qualité, utilisons leur capacité d'engagement dans la société pour leur donner ce qui leur manque et pour leur permettre de combler leurs lacunes. »²⁵⁸

Bizarrement, l'examen d'entrée traditionnel de Sciences Po, qui ne prend pas en considération ces compétences, qui est calqué sur la culture générale et qui est sans aucun doute socialement discriminatoire, ne cesse d'exister. Il est donc légitime de demander pourquoi l'IEP n'a pas jugé possible de changer complètement les épreuves d'entrée en les rendant moins biaisées socialement, au lieu d'instaurer des épreuves distinctes pour un certain public. Essayant de répondre à cette question,

²⁵⁴ D'ANGLEJAN, 11.

²⁵⁵ Mohamed, 2

²⁵⁶ HALLOUCH, 7.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ CANTAUT, 5 sq.

Annabelle Allouch explique qu'une modification générale des épreuves de Sciences Po

« remettait certainement en cause tout un ensemble, à la fois de conceptions par rapport à des valeurs françaises traditionnelles et par rapport aux choses en lien avec la recherche de la qualité parmi les étudiants qu'on recrute sur ces critères-là. »²⁵⁹

Contrairement aux affirmations des responsables qu'il s'agit de valoriser des compétences différentes par un examen différent, les épreuves dérogatoires ne peuvent donc pas suffisamment assurer l'excellence de l'établissement et de ses étudiants, semble-t-il.

Sachant qu'une remise en question fondamentale du système de recrutement est exclue, dans le dispositif PQPM encore beaucoup plus que dans le programme CEP, Alexandre Fleuret résume que « finalement, les procédures sont une justification de maintien de tous les autres modes de sélection qui entraînent des biais sociaux énormes au sein des établissements. »²⁶⁰ Et pour Agnès van Zanten il se conçoit aisément que

« malgré tout on peut toujours tout à fait faire ce reproche-là que, effectivement, ça permet de justifier le maintien et même le renforcement de la sélection par les autres voies. Et c'est vrai que ça permet de limiter les tentatives ou les volontés politiques qu'il peut y avoir, notamment de la part des universités, de renforcer les liens avec les classes préparatoires et avec les Grandes Écoles. »²⁶¹

6.3 Les effets secondaires sur les acteurs impliqués

Après avoir vu maintenant jusqu'à quel point les initiatives d'ouverture des Grandes Écoles prennent en compte les mécanismes de sélection, il est intéressant de présenter leurs effets secondaires sur les personnes qui sont dans les programmes et sur les établissements impliqués dans l'ouverture sociale. Tout en étant nécessaires pour une analyse globale des initiatives, ces effets sont qualifiés de « secondaires » parce qu'ils ne sont pas forcément envisagés par les initiateurs ou bien en dehors du champ d'action de la Grande École. Il s'agit là, premièrement, de l'intégration des étudiants admis par la voie dérogatoire dans l'établissement, deuxièmement des effets produits sur les lycées partenaires des Grandes Écoles, et troisièmement de l'insertion professionnelle des personnes entrées dans une Grande École par une initiative d'ouverture afin de voir en quoi les initiatives puissent avoir un impact sur la composition de l'élite.

²⁵⁹ ALLOUCH, 7.

²⁶⁰ FLEURET, 7.

²⁶¹ VAN ZANTEN, 9

6.3.1 Les effets sur les étudiants dans le dispositif CEP: entre « intégration parfaite » et stigmatisation

Une question qui se pose particulièrement dans le cas du modèle de Sciences Po, et plus généralement lors de l'instauration d'une voie aménagée d'accès, est l'intégration des jeunes qui en profitent dans l'établissement. S'il est vrai qu'il y avait un rejet partiel de la procédure directement après sa mise en place, qui avait mené presque automatiquement à une certaine discrimination du public admis par cette voie, il y a maintenant une acceptation majoritaire de la procédure et des étudiants, semble-t-il.²⁶² Mohamed souligne à plusieurs reprises qu'il se sent « parfaitement intégré » dans l'établissement :

« Il y a aucun souci de ce côté-là. C'est une surprise, une agréable surprise, si je peux dire, des élèves issus de villes différentes, de milieux sociaux différents, d'origines différentes. Absolument, il n'y a pas de communautarisme, [...] c'est-à-dire que tout le monde est mélangé avec tout le monde. »²⁶³

Et de continuer un peu plus loin :

« On aurait pu penser qu'il y avait des gens qui ont des a priori, de petites idées. Bon, peut-être qu'ils pensent certaines choses, sûrement, mais en tout cas il n'y a rien de négatif qui se manifestait à l'égard des étudiants de ce programme. C'est très bien de ce côté-là, parfaite intégration. »²⁶⁴

Cette réussite en termes de l'intégration, Fatima la ressent aussi. Recrutée par convention, elle déclare : « j'aime beaucoup l'organisation de Sciences Po, les cours qui sont donnés ici, j'aime beaucoup l'ouverture de Sciences Po, donc, je me sens parfaitement intégrée. Il n'y a pas de problème. »²⁶⁵ Quant à ses camarades entrés par les CEP, elle constate également qu'« ils sont parfaitement intégrés à Sciences Po, et ça fait plusieurs années que c'est en place, donc les problèmes qui se sont posés au début n'ont plus lieu d'être. Finalement, il n'y a plus ce genre de problèmes ici. »²⁶⁶ Cependant, en dépit de cette intégration réussie, la même étudiante aurait préféré être admise par des épreuves écrites ou par la voie classique avec une préparation spécifique en amont, « pour voir ce que ça donnait, déjà, et comme ça il y a moins de distinction entre les étudiants ». ²⁶⁷ On pourrait donc émettre l'hypothèse que, même s'il n'y a plus de stigmatisation ressentie de l'extérieur, certains étudiants se sentent moins méritants que ceux qui ont pris la voie classique ou bien qu'ils considèrent leur voie d'accès comme moins légitime. Tandis que

²⁶² Cf. HALLOUCH, 3.

²⁶³ Mohamed, 2.

²⁶⁴ Ibid., 3.

²⁶⁵ Fatima, 2.

²⁶⁶ Ibid., 3.

²⁶⁷ Ibid.

Hâkim Hallouch souligne que « la personne qui est la plus légitime pour dire ‘ma voie d’admission est la meilleure, la plus légitime, la sacro-sainte voie d’entrée,’ [...] on ne l’a pas », ²⁶⁸ des recherches récentes montrent qu’ « il y a encore une certaine stigmatisation qui leur reste tout au long de leur parcours. » ²⁶⁹ Encore que cette stigmatisation ne soit plus institutionnalisée par des syndicats étudiants et que ce phénomène demeure minoritaire, « toute la carrière de l’étudiant à Sciences Po est marquée par cette appartenance, ce passage par le concours [distinct, nda], par rapport aux étudiants ‘classiques’. » ²⁷⁰ Julia, étudiante en deuxième année recrutée par le concours classique, raconte l’exemple d’une amie rentrée par la procédure CEP :

« Quand les gens de sa classe ont su qu’elle venait de ZEP, personne ne voulait se mettre avec elle pour faire un exposé. Donc, elle l’a super mal vécu, c’est un peu de la stigmatisation, parce qu’il y en a qui estimaient que c’était pas juste qu’ils [les étudiants entrés par les CEP, nda] soient là parce qu’ils n’ont pas eu de concours. » ²⁷¹

En revanche, tout en constatant une certaine bipolarisation entre les étudiants CEP et les autres au début de l’année scolaire, d’autres interviewés entrés par la voie traditionnelle ne ressentent aucune distinction, comme Arthur, étudiant en deuxième année :

« Je pense que l’avis général est très favorable à ça. On ne sent pas une espèce de favoritisme pour eux, ni justement une espèce de rejet de la part des profs, de la part de l’administration, de la part des autres élèves. » ²⁷²

Il constate même une relation gagnant-gagnant entre les « élèves CEP » et les autres étudiants : « Quand on est arrivé à Sciences Po, on trouvait ça très bien parce que tout le monde se mélangeait, on s’ouvrait à beaucoup de choses, on a appris plein de choses d’eux, ils ont appris plein de choses de nous ». ²⁷³ Selon Étienne, un autre étudiant en deuxième année, il n’y a pas de distinction majeure non plus en termes des résultats obtenus :

« L’année dernière j’avais une classe qui était commune, avec une trentaine d’élèves, et il y avait quatre élèves qui avaient été sélectionnés par les Conventions Éducation Prioritaire, et ça se passait très bien. Les niveaux entre ces élèves n’étaient pas les mêmes, il y avait des élèves qui avaient été sélectionnés par convention qui étaient meilleurs que d’autres [...], il y avait quelques-uns qui étaient plus faibles [...], comme pour tous les autres élèves. » ²⁷⁴

S’il peut y avoir des différences initiales quant aux prestations scolaires, il y a apparemment une homogénéisation au fur et à mesure du parcours :

²⁶⁸ HALLOUCH, 3.

²⁶⁹ ALLOUCH, 2.

²⁷⁰ Ibid., 3.

²⁷¹ Entretien de groupe, 2.

²⁷² Arthur, 3.

²⁷³ Ibid., 3.

²⁷⁴ Étienne, 2.

« Sur un plan purement scolaire, [...] on arrive tous à s'adapter, et malgré le fait qu'on a plus ou moins un gros bagage culturel à l'arrivée, finalement, ça s'homogénéise à la fin, [...] ça se peaufine un peu et tout le monde devient à peu près égal. »²⁷⁵

Cette impression est partagée par les élèves dans le programme, dont la plupart semblent bien réussir après une phase d'adaptation au rythme de travail et à la méthodologie de Sciences Po. Aussi de la part des professeurs, qui faisaient parfois la distinction entre les différents publics dans les cours dans le passé, il n'y a plus de stigmatisation ressentie par les élèves dans le dispositif. Mohamed raconte qu'

« on ne fait rien de particulier, pas des exposés spécialement pour tel ou tel élève. Sinon, ça marche très bien comme ça, chacun a la même quantité de travail que ses camarades, on attend de lui les mêmes exigences, ils font le même travail, et tout marche bien. La preuve est que les taux de réussite sont assez bons. On peut dire que la plupart des élèves réussissent leur première année, et à partir de la deuxième année on peut considérer que la différence ne se ressent plus. C'est sûr qu'au début il peut y avoir quelques petites difficultés, mais rien d'urgent, c'est-à-dire qu'on n'est pas forcément familiarisé avec la méthodologie, avec certaines choses, des attentes précises qu'on ne remplit pas forcément. C'est vrai pour le premier semestre, mais à partir du deuxième semestre ça commence à s'égaliser, et dans la deuxième année c'est parfaitement égalisé, il n'y a pas de problème de ce côté-là. »²⁷⁶

De plus, il faut retenir que tous les étudiants et étudiantes de Sciences Po auxquels j'ai parlé ne considèrent pas la procédure CEP comme un recrutement au rabais, mais qu'ils trouvent, au contraire, que ces étudiants sont aussi méritants que les autres, sinon plus. Julia pense « qu'ils ont d'autant plus de mérite parce qu'ils ont dû préparer un dossier [...], chaque fois ils sont passés devant un jury, et ça, les autres ne savent pas et parfois se permettent de les critiquer alors qu'ils ont d'autant plus de mérite. »²⁷⁷

Pour faciliter encore la phase d'adaptation pendant la première année, Sciences Po offre un encadrement, plutôt apprécié des étudiants concernés :

« C'est un encadrement tout juste comme il faut. Pas trop d'encadrement, parce que après ça fait un peu dictateur, mais on ne nous laisse pas seuls non plus. [...] [M]ais c'est juste pendant la première année, et sur des difficultés particulières ils peuvent nous aider etc. Mais c'est aussi plaisant en même temps parce que ce sont des étudiants qui sont absolument comme les autres, c'est ça qui est très positif, »²⁷⁸

fait savoir Mohamed. En même temps, Fatima précise que « moi, j'ai eu un tuteur que je n'ai vu que deux fois, et on n'a pas trop travaillé ensemble. Je crois qu'on n'avait pas le temps, je me suis pas trop servie de ça, mais je pense que ça aide beaucoup d'étudiants. »²⁷⁹ Ainsi, si cet encadrement ne semble pas indispensable à certains étudiants, c'est sans doute qu'ils sont bien intégrés.

²⁷⁵ Arthur, 2.

²⁷⁶ Mohamed, 3.

²⁷⁷ Entretien de groupe, 2.

²⁷⁸ Mohamed, 2.

²⁷⁹ Fatima, 2.

6.3.2 Les lycées partenaires: bonne image, mais absence d'un effet d'entraînement

Autre effet secondaire qui sera analysé dans le cadre de ce travail : celui sur les lycées partenaires. Plusieurs de mes interlocuteurs le confirment : le simple fait d'entretenir un partenariat avec une Grande École peut avoir des effets positifs, s'il s'agit du dispositif de tutorat ou de la possibilité de passer un concours distinct. Premièrement, la présence d'un tel programme a le potentiel de créer une dynamique collective parmi les élèves, comme l'attend Joël Cantaut :

« L'objectif qui était le nôtre au lycée Simone de Beauvoir, c'était de créer une énergie et de faire que ces 42 élèves [dans le tutorat, nda] soient tirés vers le haut, mais que ces 42 élèves tirent les *autres* vers le haut, les amènent à sortir de leur situation et à progresser ».²⁸⁰

Les propos des élèves rencontrés, par contre, laissent supposer autre chose. Un élève dans le programme PQPM de l'ESSEC raconte que ses camarades qui ne sont pas dans le programme ne s'y intéressent pas beaucoup et n'en connaissent pas grand chose : « Ils n'en voient pas vraiment l'utilité, et pour eux c'est du travail en plus qui ne sert pas à beaucoup. »²⁸¹ Au contraire, « ils voient qu'on avait de la chance parce que nous, on est informé tout le temps, alors que pour eux c'est un peu plus difficile ».²⁸² Et une camarade ajoute : « Les autres, ils ne comprennent pas vraiment. Quand on leur explique ils ne voient pas en quoi ça va nous aider. »²⁸³ « Quand je leur explique [le programme] », réagit un troisième élève,

« ils n'allaient pas comprendre. Ils savent que ça nous prépare à intégrer des Grandes Écoles, et ils disent que c'est plutôt positif. Mais eux, ce qu'ils voient tout de suite, c'est que chaque mercredi après-midi, on doit se présenter là-bas, que ça nous prenait notre temps, en fait. »²⁸⁴

À partir de ces exemples, on voit bien qu'il faut nuancer l'espoir de voir une dynamique positive émerger d'une initiative de tutorat. Les jeunes dénotent en effet plutôt, chez leur camarades, un certain désintérêt, une méconnaissance, voire une certaine jalousie. Reste cependant que se crée un nouveau lien entre l'enseignement secondaire et supérieur, dont les élèves qui ne sont pas dans un dispositif peuvent aussi bénéficier, parce que les Grandes Écoles se rapprochent un peu du monde des lycéens par leur présence dans l'établissement.²⁸⁵

Le deuxième effet de la présence d'une initiative d'ouverture sociale sur le lycée est la revalorisation de l'établissement scolaire. La seule existence d'un tel dispositif peut augmenter l'attractivité de l'établissement en question, notamment pour les familles

²⁸⁰ CANTAUT, 2.

²⁸¹ Élève A, 4.

²⁸² Ibid., 3.

²⁸³ Élève C, 2.

²⁸⁴ Élève B, 3.

²⁸⁵ Cf. VAN ZANTEN, 1.

plus aisées qui auraient la possibilité et les moyens d'envoyer leurs enfants dans une meilleure école ou de déménager.²⁸⁶ Cet effet est positif, surtout pour les élèves moins bons, dans la mesure où une hétérogénéité de l'établissement peut contribuer, comme il a été prouvé,²⁸⁷ à une réduction des inégalités à cause d'un échange mutuel des élèves et de la diminution de l'ambiance anti-scolaire.²⁸⁸ Un autre facteur qui contribue à rendre l'établissement plus attractif est l'effet positif sur le corps enseignant, qui peut améliorer le fonctionnement interne. Selon Agnès van Zanten, « beaucoup d'enseignants pensent que c'est une opportunité pour faire des choses que ne leur permettait pas de faire le ministère de l'Education nationale dans leur façon de travailler. »²⁸⁹ Les effets sur les lycées partenaires doivent donc être qualifiés de positifs, tandis que ceux que certains interlocuteurs attendent pour les élèves non-tutorés ne peuvent être confirmés.

6.3.3 L'insertion professionnelle des étudiants : une discrimination décalée ?

La dernière question qui doit être soulevée est celle de l'insertion professionnelle. Il est certes évident qu'il ne relève ni de la compétence ni de la responsabilité des Grandes Écoles d'assurer l'insertion professionnelle de leurs étudiants, et que cette question ne peut pas faire partie intégrante de l'évaluation des initiatives modèles mêmes. Pourtant, il nous semble important de l'aborder ; en effet, elle montre la probabilité d'un changement de la structure des élites et de possibles limites en dehors du champ d'action des Grandes Écoles, même s'il n'est pas possible de la discuter ici *in extenso* et que la réponse reste plutôt de nature hypothétique.

Dans le cas du modèle de Sciences Po, nature et durée du dispositif permettent de dresser des statistiques : parmi les 83 étudiants issus des promotions de 2001, 2002 et 2003, 64 sont déjà dans le monde professionnel, plus précisément dans les secteurs traditionnels des diplômés de Sciences Po, comme les banques et les finances, les entreprises, la presse et les médias, aussi bien que dans la politique ou le service public.²⁹⁰ D'autres poursuivent leurs études soit à Sciences Po, soit dans un autre établissement de l'enseignement supérieur ou sont à la recherche d'un emploi.²⁹¹ Pour Hâkim Hallouch, le bilan est donc très positif. Néanmoins, force est

²⁸⁶ Cf. CUAZ-PEROLIN.

²⁸⁷ Cf. DURU-BELLAT 2003, 56.

²⁸⁸ Cf. VAN ZANTEN, 3.

²⁸⁹ Ibid.

²⁹⁰ Cf. Sciences Po 2008a, 4.

²⁹¹ Cf. HALLOUCH, 1.

de relativiser, car il se peut que ces diplômés soient confrontés, pendant la recherche d'un emploi, à « une sorte de racisme social ou de racisme tout court, puisque ce sont évidemment des gens qui remplissent certains critères ethniques », telle la crainte d'Annabelle Allouch.²⁹² Et Alexandre Fleuret confirme qu'

« il y a tout un autre processus de re-sélection sociale au moment de trouver un emploi, qui fait qu'il y a de nouveau d'autres discriminations, qu'elles soient sociales ou raciales, il y a d'autres biais qui vont s'effectuer après. Et ça n'a pas véritablement changé au cours de ces dernières années. »²⁹³

De surcroît, on peut émettre l'hypothèse que ces gens se heurtent à des limites en termes de capital social, qui rendent la recherche d'un poste plus difficile, ainsi qu'à un manque de moyens financiers qui empêche de compléter le simple diplôme par des qualifications supplémentaires :

« Même s'ils se constituent un petit capital social à Sciences Po, ils n'ont pas du tout le capital social et familial qu'ont les autres élèves, ni [...] l'argent, qui est parfois nécessaire pour après, quand même, pour aller à l'étranger ou pour beaucoup de choses dans la vie en général. Donc, effectivement, je pense qu'on peut imaginer qu'il y aura certaines limites ».²⁹⁴

Aussi peut-on déduire que le parcours en aval ne sera probablement pas complètement identique à celui des étudiants « classiques », et que le traitement tout à fait identique au sein de l'établissement ne masque pas le risque, au final, d'une certaine stigmatisation dans le monde professionnel, bien que celle-ci reste hypothétique pour l'instant. Pour l'initiative PQPM, il est malheureusement impossible de mesurer un changement quelconque. Mais force est de souligner que les étudiants qui étaient dans ce dispositif peuvent aussi être confrontés à une certaine discrimination lors de l'embauche, parce qu'ils remplissent les mêmes critères sociaux ou ethniques que le public entré dans Sciences Po par le concours dérogatoire.

6.4 Conditions de la mise en œuvre et limites

Mise à part la portée quantitative, la prise en compte des mécanismes de sélection et les effets secondaires sur les acteurs impliqués, un autre critère semble incontournable pour la présente analyse, à savoir la mise en pratique des deux modèles exposés. Étant donné que l'ESSEC, aussi bien que Sciences Po, mise sur un effet d'essaimage à partir de leur modèle respectif et que chaque nouvelle initiative peut effectivement contribuer à une certaine ouverture sociale du monde

²⁹² ALLOUCH, 4.

²⁹³ FLEURET, 2.

²⁹⁴ VAN ZANTEN, 6.

des Grandes Écoles, le dernier paragraphe de l'analyse empirique est consacré aux conditions de la mise en œuvre, aux possibilités et aux limites des deux modèles au niveau de chaque établissement aussi bien qu'à l'échelle nationale.

Concernant la mise en place et l'extension d'une initiative au niveau local, c'est-à-dire la coopération entre une Grande École et un lycée, la première condition sur laquelle repose chaque initiative est le volontariat du lycée et des professeurs de coopérer avec la Grande École, d'autant plus que les intérêts des différents acteurs peuvent diverger. Ceci peut arriver, par exemple, si les professeurs des élèves en terminale sont les mêmes qu'ils auront après le baccalauréat au cas où ils n'intégreraient pas d'autre établissement de l'enseignement supérieur, mais qu'ils restent dans le lycée pour faire un brevet de technicien. Nicole d'Anglejan explique pour HEC que les professeurs

« n'ont [parfois] pas d'intérêt à nous donner les élèves, parce que, à ce moment-là, ils perdent les meilleurs. Dans quelques lycées, nous n'avons pas le support des profs, parce que les profs ont des intérêts autres. »²⁹⁵

Le lycée doit donc disposer d'un corps enseignant qui soit convaincu de la nécessité et de la pertinence du dispositif et qui soit motivé de s'y investir dans la durée.²⁹⁶

Ceci est d'autant plus nécessaire qu'il faut convaincre les familles de la nécessité de participer au programme et de ses modalités, qui sont souvent inhabituelles pour les parents :

« [L]a réussite de ce dispositif repose sur le lien extrêmement étroit qu'on a avec les familles. Le fait de réunir les familles, de leur expliquer individuellement ce qui va se passer, comment ça va se passer, pourquoi ça va se passer est indispensable. C'est d'autant plus indispensable que ces dispositifs concernent souvent une majorité de filles, [...] qui pour la plupart n'ont jamais quitté le domicile en dehors du fait d'aller à l'école. Et expliquer aux familles que les gamins vont prendre le RER, vont aller à Paris, vont aller à Cergy-Pontoise [...], si on ne convainc pas les familles, si on n'a pas la confiance des familles, ça ne peut pas fonctionner. »²⁹⁷

Même si cette condition n'a pas été évoquée par le responsable de Sciences Po, elle devrait valoir dans une moindre mesure aussi pour les CEP.

Une différence entre les deux modèles peut être identifiée concernant le degré d'investissement impliqué : tandis que le programme du type PQPM ne demande pas de grand investissement de la part de l'école, excepté le fait qu'il nécessite des professeurs-tuteurs, « s'engager avec Sciences Po, ça veut dire de faire le choix d'utiliser une partie de la liberté de l'établissement, de la marge de manœuvre de l'établissement »²⁹⁸ pour la préparation et l'organisation des épreuves d'admissibilité.

²⁹⁵ D'ANGLEJAN, 4.

²⁹⁶ Cf. CUAZ-PEROLIN.

²⁹⁷ CANTAUT, 1 sq.

²⁹⁸ Ibid., 4.

Le tutorat, en revanche, est presque totalement pris en charge par la Grande École et par la Délégation interministérielle à la ville en termes organisationnels et financiers.²⁹⁹ À part ce problème pratique, il se peut qu'il y ait une opposition idéologique fondamentale de la part du corps enseignant vis-à-vis du dispositif de Sciences Po. Craignant une infraction aux valeurs républicaines par le recours à la « discrimination positive », certains professeurs s'opposent à la mise en place d'un partenariat avec l'IEP, comme l'atteste Joël Cantaut :

« Certains enseignants estiment que le partenariat avec Sciences Po relève de la discrimination positive, et au nom de l'égalité ils sont opposés à cette discrimination positive. Donc, il y a des blocages de nature idéologique, il y a des blocages syndicaux, politiques qui font que la mise en place du partenariat avec Sciences Po a été lourde, a été complexe à l'intérieur de l'établissement. »³⁰⁰

Au pire, cette opposition peut faire échouer la mise en œuvre du programme dans un établissement où elle serait majoritaire.

Le programme PQPM est également confronté à une restriction, mais de nature pratique : outre la nécessité de se concentrer sur les alentours de la Grande École, la disponibilité de suffisamment de tuteurs est un facteur sur lequel repose l'existence même du programme de tutorat. Nicole d'Anglejan les décrit comme « ma force de vie, je m'appuie sur eux pour le tutorat, le soutien etc. »³⁰¹ Jusqu'à présent, la majorité des Grandes Écoles ne semble pas avoir vécu une pénurie de tuteurs, en revanche le danger qu'il n'y ait pas assez de postulants ne peut pas être nié pour l'avenir. L'École Polytechnique, par exemple, s'est vue confrontée à ce problème cet automne, comme en témoigne Isabelle Bapteste :

« La troisième année, je ne savais pas quoi faire avec tous les étudiants qui se portaient candidats. Mais là, c'est la quatrième année, et je n'ai plus personne [...]. Donc, j'ai pas du tout l'impression d'avoir la main sur les changements qui se sont opérés parmi les étudiants. Je sais juste, les étudiants qui sont passés par le tutorat, ce que ça leur a apporté concrètement. Et maintenant, ils sont ailleurs, ils ont quitté l'école ou ils sont en quatrième année. »³⁰²

Malgré tout, le dispositif de l'X ne cesse d'exister, mais son exemple montre une certaine fragilité du programme de tutorat dès qu'il y aurait un manque de volonté de s'y investir de la part des étudiants.

Au niveau de l'extension nationale des initiatives, c'est-à-dire quant à la volonté d'une Grande École d'opter pour un des deux modèles, les réserves idéologiques déjà évoquées pour le niveau local se reconfirment : jusqu'à présent, en optant plutôt pour le tutorat, aucune des autres Grandes Écoles n'a remis en question le système

²⁹⁹ Cf. CANTAUT, 4.

³⁰⁰ Ibid., 1.

³⁰¹ D'ANGLEJAN, 5.

³⁰² BAPTESTE, 3.

des CPGE et des concours. La raison de cette réprobation du modèle est le fait que Sciences Po est toujours dans une « rupture culturelle ». ³⁰³ Et Louis Maurin explique que « tout le monde de l'éducation ne saurait pas faire des voies séparées, un concours pour les noirs, les blancs, les ouvriers. Enfin, si ça reste qu'il y a quelques élèves à qui il y a quelque chose qui est un peu spécifique, pourquoi pas. » ³⁰⁴ Allant plus loin, Jürgen Ritte suppose que cette initiative ne sera pas acceptée par la société sur le long terme :

« Ça peut être transitoire, parce qu'on a pris conscience en France que les élites ne représentent plus dans leur composition même le corps social français. [...] Mais à long terme, il faut que ça disparaisse, cette mesure-là. » ³⁰⁵

L'acceptation actuelle du dispositif dans la société cultivée en général s'explique aussi par le fait que « les gens se sont rendu compte qu'elles restent assez homéopathiques, donc ça n'avait pas fondamentalement changé le fonctionnement. Les peurs initiales se sont un peu dissipées, » souligne Agnès van Zanten. ³⁰⁶

Même de la part de ceux qui bénéficient directement du dispositif, ce recours à la discrimination positive risquerait de perdre l'acceptation, comme c'était le cas aux Etats-Unis, estime Sébastien Janicot :

« Pour l'instant, c'est bien parce que ça permet de faire de la diversité sociale, mais est-ce que les gens venant de ces quartiers, venant des couches défavorisées, ne finiront pas par dire 'Je veux pas être recruté parce que je suis de tel ou tel quartier, je veux être recruté parce que je suis bon' ? » ³⁰⁷

En dépit de ces limites idéologiques qui apparaissent toujours ici et là, l'impression générale à partir des entretiens, en revanche, est que ce programme est désormais accepté et ancré dans la société, du moins pour le cas particulier de Sciences Po.

6.5 Vue d'ensemble et évaluation générale

À partir de cette analyse exhaustive des critères d'évaluation, il semble opportun maintenant de dresser un bilan des deux initiatives modèles et de résumer les différents aspects qui ont été abordés pour parvenir à une évaluation générale.

Tout d'abord, il faut constater que les initiatives des Grandes Écoles sont louables parce qu'elles témoignent d'une prise de conscience chez un bon nombre d'acteurs majoritairement privés de l'enseignement supérieur, prise de conscience qu'elles peuvent encore renforcer par leur présence médiatique. En tant qu'acteurs sociaux,

³⁰³ CANTAUT, 6.

³⁰⁴ MAURIN, 4.

³⁰⁵ RITTE, 4.

³⁰⁶ VAN ZANTEN, 12.

³⁰⁷ JANICOT, 7.

les Grandes Écoles assument, à travers la mise en œuvre de ces initiatives, une responsabilité sociale dans la mesure où ils essayent d'améliorer l'intégration d'un public défavorisé dans la formation d'excellence. Ayant déclenché un nouveau débat sur les inégalités sociales dans les établissements d'élite, l'initiative de Sciences Po est particulièrement à mettre en exergue. En même temps, la motivation des Grandes Écoles de lancer ces initiatives est loin d'être réductible à une volonté sociale seule. Leurs objectifs d'augmenter leur visibilité et leur compétitivité internationales et de garder leur légitimité en tant qu'éléments traditionnels du système éducatif français sont pour le moins aussi importants. Finalement, la bonne image qui est ainsi créée dû à leur « credo de communication » plus ou moins prononcé permet au système de ne pas changer de fond.

En ce qui concerne le succès quantitatif des initiatives, il est évident qu'elles sont globalement assez limitées. Mais tandis que le modèle CEP permet à un nombre relativement important d'élèves d'effectivement intégrer un établissement d'élite, le résultat numérique des programmes de tutorat varie premièrement fortement en fonction du degré d'investissement de la Grande École et il est deuxièmement beaucoup moins ambitieux. S'il est vrai que l'ESSEC, à l'instar d'autres Grandes Écoles qui pratiquent un tutorat, se déculpabilise *a priori* en déclarant que l'objectif n'est pas forcément de changer sa propre structure sociale, le potentiel d'une initiative de la modifier est quand même un indicateur pour évaluer des programmes baptisés « ouverture sociale » ou bien « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? ». Bien que les chiffres moyens absolus de personnes tutorées par école soient supérieurs à ceux du programme CEP, il est douteux qu'il y ait un impact sensible sur la composition sociale de l'ensemble des Grandes Écoles. En dépit de l'effet d'essaimage, pour le rappeler, un nombre total d'environ 470 personnes *au niveau national* est pour l'instant susceptible de finalement intégrer une des Grandes Écoles, alors qu'une promotion d'élèves du programme CEP comprend pour l'instant 118 jeunes par an *à elle seule*. Il faut donc souligner que si, hypothétiquement, toutes les écoles optaient pour un programme de pré-recrutement, le nombre d'élèves issus de milieux défavorisés augmenterait beaucoup plus significativement dans l'ensemble des Grandes Écoles. De l'autre côté, l'exemple de Sciences Po montre que l'absence d'un critère social de recrutement mène à l'effet pervers que la part des personnes qui ne sont pas issues d'un milieu défavorisé n'est pas négligeable. Pour le projet PQPM, ce problème n'existe pas parce que les écoles, du moins celles étudiées dans le cadre de ce travail, ont introduit un tel critère.

Pour ce qui est du choix du type et de la série de baccalauréat, on peut constater que le moment où les initiatives interviennent dans le parcours scolaire est généralement bien choisi. Étant donné que la plupart des initiatives de tutorat commencent en seconde, il y a suffisamment de temps pour influencer sur l'orientation concernant du moins la série de baccalauréat. Également, le travail sur le type de baccalauréat est pris en compte par un certain nombre d'écoles à travers des « versions collèges » ou des programmes spécifiques pour les bacheliers technologiques. Quant aux conventions de Sciences Po, il n'est nullement exclu qu'aussi des bacheliers technologiques sont recrutés, quoique leur nombre soit limité. De plus, le travail d'information est assuré au bon moment dans la mesure où les élèves seraient probablement plus motivés vu la possibilité concrète d'intégrer l'IEP. La proximité entre la formation d'élite et le monde des lycéens qui est ainsi créée contribue évidemment à une réduction de l'autocensure, encore que ce soit un effet plutôt incident. Pour le cas de l'ESSEC, il est évident qu'un travail ambitieux en termes financiers et personnels sur l'information et l'orientation des jeunes sont dans le centre des activités, notamment pour les jeunes rencontrés. L'autocensure, par contre, semble jouer un rôle subordonné.

Quant au financement, il faut constater qu'en l'état actuel des choses, certains obstacles persistent. Certes, la dynamique qui s'est mise en place et l'amélioration de la communication sur les bourses et les exonérations sont en partie dues aux dispositifs des Grandes Écoles. Également, le problème des frais de concours est en train de se régler, semble-t-il, même s'il est souhaitable qu'ils soient complètement supprimés pour les boursiers. Mais malgré tout, bien que considéré comme un obstacle moindre par plusieurs de mes interlocuteurs, le financement des études reste un facteur discriminatoire. Premièrement, les frais de scolarité de certaines écoles sont toujours trop élevés en dépit des allègements, qui sont loin d'être suffisants pour inciter un jeune de milieu défavorisé à vouloir intégrer une Grande École. Bien au contraire, il est très probable qu'ils le « désincitent ». Le fait de prôner son ouverture sociale tout en maintenant des frais de scolarité pour les boursiers, soient-ils réduits de 50% ou plus, donne l'impression d'une certaine hypocrisie. Il faut noter que ceci n'est pas le cas pour Sciences Po et HEC, où il y a une suppression totale de ces frais pour tous les boursiers. En outre, l'IEP montre une vraie volonté de soutenir les étudiants de milieux moins aisés en leur accordant un supplément à leur bourse de l'État, une chose qui est pour l'instant singulière parmi les établissements de formation d'élite. Néanmoins, le coût de la vie et du logement

reste un facteur discriminatoire, parce que les bourses de l'État sont toujours trop réduites et que les critères pour les obtenir excluent une grande partie des classes modestes. Le domicile de la famille favorise également la persistance des inégalités. Or, force est de souligner qu'il incombe à l'État de changer cette situation. Concernant les coûts de vie et de logement, les Grandes Écoles font de vrais efforts pour les réduire en favorisant la formation en alternance et l'extension numérique d'internats ou en mettant à disposition d'autres aides financières, quoique le nombre de bénéficiaires soit réduit. En résumant, on peut mettre en exergue que dans le cadre de leurs compétences et de leurs moyens, les Grandes Écoles s'investissent visiblement pour alléger le poids des coûts de vie, mais qu'elles sont en même temps loin d'exploiter pleinement leur potentiel de réduire le caractère discriminatoire des frais de scolarité et, dans une moindre mesure, les frais de concours.

Un autre problème qui est aussi lié au financement est la concentration relativement forte sur l'Île-de-France et les grandes villes, pour des raisons logistiques et financières, malgré des efforts de décentralisation de la part de l'État. L'accès aux très Grandes Écoles parisiennes, notamment, est géographiquement et socialement fort biaisé. Même pour les Conventions Éducation Prioritaire, théoriquement plus indépendantes, on observe un ciblage francilien dans la mise en pratique. Néanmoins, on assiste également à une multiplication des programmes d'ouverture par des écoles situées dans les zones rurales et dans des zones hors ZEP sinistrées d'un point de vue socio-économique.

Pour ce qui est du recrutement par les CPGE et le concours, la critique est décidément plus forte. Plusieurs de mes interlocuteurs mettent le doigt sur ce point : la mise en place d'un programme de tutorat qui est censé, entre autres, préparer aux épreuves traditionnelles du concours, permet de ne pas bouleverser de fond en comble les modalités actuelles d'admission et de préserver un concours et un système de classes préparatoires considérés à tort comme purement méritocratiques. Seule Sciences Po a osé remettre en question ses examens d'entrée en considérant comme équivalentes les compétences d'un public nouveau. Mais malgré tout, tout en se vantant de ses épreuves aménagées, l'école ne remet pas en cause son examen traditionnel par peur d'une perte de qualité et d'une remise en cause trop massive des valeurs républicaines. En plus, le programme PQPM soulève un autre problème qui n'apparaît qu'implicitement dans les entretiens : il est vrai que l'apport en culture au sens strict du terme est apprécié par les jeunes tutorés. Mais alors que le concours distinct de Sciences Po revalorise les

compétences et le savoir des jeunes en difficulté en les considérant comme des pré-requis *autres* mais équivalents, les écoles qui pratiquent le tutorat tiennent à un gros bagage culturel de leurs candidats. Dans la logique de ces programmes, il est donc nécessaire de remettre à niveau les jeunes qui n'ont pas l'environnement familial pour leur transmettre ce savoir. Or, cela sous-entend à *contrario* que leurs compétences et leur savoir sont inférieurs par rapport à ce qui est considéré comme la « culture légitime ». Dans la diction de Bourdieu, on qualifierait certainement ces initiatives de violence symbolique exercée sur les jeunes, auxquels on octroie un savoir considéré comme légitime par la classe dirigeante. Face à cette non-remise en cause des épreuves d'entrée des Grandes Écoles, y compris Sciences Po, on ne laisse pas de s'interroger sur la sincérité des initiatives en général, et reste tenté de croire qu'elles servent d'alibi.

Quoi qu'il en soit, les effets secondaires sur les acteurs et les institutions impliqués sont en gros positifs. Bien que des cas singuliers de stigmatisation personnelle persistent au sein de l'établissement, il s'agit-là d'un phénomène minoritaire. Et en dépit d'une certaine sous-estimation parmi le « public CEP », l'avis général est que l'intégration dans l'établissement est réussie, voire parfaite. En termes de réussite scolaire, également, il n'y a apparemment aucune distinction ; on assiste au contraire à une homogénéisation au fur et à mesure de la première année. Tous les interrogés considèrent les « étudiants CEP » comme aussi méritants que les autres. Dans les lycées partenaires, la présence seule d'un programme d'une Grande École peut être bénéfique dans la mesure où une dynamique est créée parmi le corps enseignant et que l'image du lycée est améliorée, en faveur de la mixité sociale dans l'établissement. En outre, il est possible que la proximité ressentie de la Grande École guide aussi ceux qui ne sont pas dans un programme vers des objectifs plus ambitieux. Les témoignages des jeunes rencontrés, par contre, laissent plutôt supposer un désintérêt et l'absence de la dynamique collective qui est censée se manifester. De surcroît, il est possible que les personnes qui bénéficiaient d'un programme d'ouverture se voient confrontées à une certaine discrimination ethnique ou sociale lors de l'insertion professionnelle ou bien qu'elles ne disposent pas du capital social qui est nécessaire pour occuper des postes de haute responsabilité. Tout en montrant que les initiatives des Grandes Écoles auront peut-être un effet moins important sur la composition sociale des élites, cette limite ne relève pas de la responsabilité des Grandes Écoles, mais elle est plutôt de nature sociétale.

En ce qui concerne les conditions de la mise en œuvre d'une initiative quelconque au niveau local, la conviction du corps enseignant est indispensable, pour des raisons pratiques lorsqu'il s'agit du programme PQPM, qui nécessite des professeurs-tuteurs et des professeurs de terminale qui soient d'accord de renoncer à leurs meilleurs élèves, et pour des raisons pratiques et idéologiques quand il s'agit du dispositif CEP, qui implique beaucoup d'investissement pour les lycées et qui soulève souvent des critiques eu égard à la « discrimination positive ». De plus, le programme PQPM repose sur la volonté des étudiants d'intervenir en tant que tuteurs, ce qui le fragilise, tandis que les CEP sont beaucoup plus stables une fois établies. La possibilité d'étendre le programme au niveau national, en revanche, est beaucoup plus élevée pour le PQPM, comme le montrent les chiffres cités ci-dessus, puisque celui-ci ne pose aucun problème de nature idéologique. Pour résumer la pertinence des deux initiatives par rapport aux possibilités d'extension, on se rend rapidement compte d'un dilemme : étant tout à fait accepté dans le monde des Grandes Écoles et dans la société, le tutorat a connu un succès en termes d'essaimage, mais il se voit confronté à d'importantes limites de nature pratique et numérique. Le programme CEP a un important succès quantitatif en termes d'intégration d'un établissement de formation d'élite et il est théoriquement beaucoup plus facile à étendre, mais il est d'autre côté confronté à des limites considérables de nature idéologique.

Revenant sur la question initiale de savoir si les initiatives ont le potentiel de vraiment démocratiser l'accès à la formation d'élite, le constat est double : d'un côté, les deux dispositifs modèles ne sont pas seulement « palliatifs » ou « cosmétiques »,³⁰⁸ parce que ces qualificatifs impliqueraient qu'on ne s'attaque pas aux causes. Or, les causes des inégalités, tel le déficit d'information et d'orientation ou la distance mentale entre le monde des Grandes Écoles et celui des lycéens, sont du moins en partie identifiées et prises en compte par les initiatives. D'autre côté, certains obstacles, qui sont tout à fait dans le champ d'action des Grandes Écoles, ne cessent d'exister dans les domaines du financement et du recrutement *via* le système CPGE/concours. En ce qui concerne le nombre de personnes concernées, il est vrai qu'on réussit à *ouvrir* la formation d'élite pour un petit nombre d'individus, mais il serait exagéré de qualifier cette ouverture de démocratisation.

³⁰⁸ Deux qualificatifs qui se font entendre quant aux initiatives d'ouverture des Grandes Écoles dans le discours public.

7. Remarque finale

Quelle conclusion peut-on donc tirer face à cette constatation ambiguë ? Ayant de bons effets primaires et secondaires, les initiatives des Grandes Écoles peuvent effectivement présenter une première solution au problème des inégalités sociales dans la formation d'excellence. En même temps, leur portée réduite et l'incohérence qui subsiste entre, d'une part, la médiatisation et la promotion de l'ouverture sociale, et d'autre part, le maintien de certains mécanismes de sélection, impliquent que les initiatives ne peuvent être qu'une solution transitoire. Sur le long terme, des réformes plus approfondies seront nécessaires pour parvenir à la réalisation d'une vraie égalité des chances et d'une véritable démocratisation de la formation d'élite. Et en effet, les propositions de réforme de la part de mes interlocuteurs ne manquent pas, dont la plus téméraire est certainement celle qui vise à « faire exploser la division entre Grandes Écoles et universités ».³⁰⁹ Quand bien même une suppression des Grandes Écoles serait impensable, il faudrait du moins développer beaucoup plus de passerelles entre les deux institutions. À part la coopération dans le domaine de la recherche, qui est déjà pratiquée, il serait souhaitable d'améliorer la perméabilité des deux milieux pour les étudiants à partir de la première année. Une autre possibilité, qui va un peu plus loin et qui est, par conséquent, plus contestée, serait d'intégrer les classes préparatoires dans les universités afin de créer une espèce de « tronc commun » jusqu'au niveau bac +2 ou bac +3 pour tous les étudiants, après lequel chaque étudiant puisse choisir entre une formation d'excellence et une formation universitaire. Si on pratiquait de plus une certaine sélection à l'entrée dans ce « tronc commun », qui soit néanmoins beaucoup plus large que la sélection actuelle à travers les CPGE et les concours, on finirait par revaloriser les universités.³¹⁰

Or, ces réformes viennent assez tard dans le parcours scolaire. Il serait donc nécessaire d'intervenir à un stade plus précoce pour rendre le système éducatif plus égalisateur dans son ensemble, par exemple en augmentant le nombre de professeurs pour qu'ils puissent mieux encadrer les élèves et mieux travailler en faveur de leur orientation et contre l'autocensure. Pour cela, leur statut et leur formation devraient également être réformés, dans la mesure où l'aspect pédagogique et psychologique serait revalorisé par rapport à la discipline seule.³¹¹

³⁰⁹ MAURIN, 9.

³¹⁰ Cf. RITTE, 4.

³¹¹ Cf. CANTAUT, 8.

Qui plus est, les pratiques compensatoires devraient être mises en place beaucoup plus tôt qu'actuellement, dans l'idéal dès l'école primaire, et ceci non pas sur un mode additif, mais sur un mode coordonné. Plus d'évaluation scientifique et de contrôles *a posteriori* des dispositifs mis en place seraient également souhaitables.³¹² Pour aller encore plus loin, ce n'est finalement pas seulement la politique éducative, mais aussi la politique sociale et familiale qui est en partie responsable des inégalités dans le système éducatif pour autant que certaines allocations soient versées en fonction du nombre d'enfants, au lieu de les attribuer en fonction du revenu parental. « Pour que l'école soit plus égalitaire, il faut déjà que la société le soit un peu plus, ses politiques étatiques et son système social, » résume à juste titre Agnès van Zanten.³¹³

La plupart de ces propositions sont loin d'être utopiques ; elles se situent au contraire plus ou moins dans le politiquement praticable. En même temps, elles montrent que les inégalités au sommet d'une société ne sont pas uniquement imputables aux institutions de l'enseignement supérieur, mais qu'elles sont enracinées beaucoup plus en amont et même en dehors du système éducatif. En fin de compte, comme l'aurait dit certain Président : démocratiser l'accès à la formation d'élite : vaste programme, en effet !

³¹² Cf. VAN ZANTEN, 14.

³¹³ Ibid., 13.

Bibliographie

- ALBANEL, Christine (éd.) (2005), *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine à la discrimination positive*. Paris : La Documentation française 2005.
- ALBOUY, Valérie / WANECQ, Thomas (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». Dans : *Économie et Statistiques* N° 361 (2003), pp. 27-52.
- BAUER, Michael / BERTIN-MOUROT, Bénédicte (1997a), « La tyrannie du diplôme initial ». Dans : SULEIMAN / MENDRAS 1997, pp. 48-63.
- BAUER, Michael / BERTIN-MOUROT, Bénédicte (1997b), « Le recrutement des élites économiques en France et en Allemagne ». Dans : SULEIMAN / MENDRAS 1997, pp. 91-112.
- BOUDON, Raymond (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin 1973.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit 1989.
- BOURDIEU Pierre / PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit 1964.
- BOURDIEU Pierre / PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit 1970.
- BRAUNS, Hildegard (1998), *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*. Opladen : Leske und Budrich 1998.
- CALVÈS, Gwénaële (2004), « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités ». Dans : *Pouvoirs* N° 111 (2004), pp. 29-40.
- Conseil d'État (1996), *Sur le principe d'égalité*. Paris : La Documentation française 1996.
- CURTIUS, Ernst Robert (2^e1975), *Die französische Kultur. Eine Einführung*. Bern / München : Francke 2^e1975 [1930].
- CYTERMANN, Jean-Richard (éd.) (2007), *Universités et grandes écoles. Problèmes politiques et sociaux* N° 936 (2007). Paris : La Documentation française 2007.
- DESCHAVANNE, Éric (2005), *La discrimination positive face à l'idéal républicain : définition, typologie, historique, arguments*. Dans : ALBANEL 2005, pp. 63-192.
- DESCOINGS, Richard (2007), *Sciences Po. De la Courneuve à Shanghai*. Paris : Sciences Po Les Presses 2007.

- DROUIN, Jean-Claude (1994), *La société française face à ses inégalités*. Paris : Hatier 1994.
- DURU-BELLAT (2003), *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO 2003.
- DURU-BELLAT, Marie / VAN ZANTEN, Agnès (1999), *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin 1999.
- EURIAT, Michel / THÉLOT, Claude (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». Dans : *Revue Française de Sociologie* N° 36 (1995), pp. 403-438.
- HARTMANN, Michael (2007), *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt am Main / New York : Campus 2007.
- KESLASSY, Éric (2004), *De la discrimination positive*. Rosny-sous-Bois : Bréal 2004.
- LEBÈGUE, Thomas / WALTER, Emmanuelle (2008), *Grandes Écoles. La fin d'une exception française*. Paris : Calman-Lévy 2008.
- MARIE, Vincent (1996), *Les grandes écoles*. Toulouse : Milan 1996.
- NAKHILI, Nadia (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale ». Dans : *Éducation et Formations* N° 72 (2005), pp. 155-167.
- SAVIDAN, Patrick (2007), *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Grasset 2007.
- SLAMA, Alain-Gérard (2004), « Contre la discrimination positive ». Dans : *Pouvoirs* N° 111 (2004), pp. 133-143.
- STASSE, François (2004), « Pour les discriminations positives ». Dans : *Pouvoirs* N° 111 (2004), pp. 119-131.
- SULEIMAN, Ezra / MENDRAS, Henri (éds.) (1997), *Le recrutement des élites en Europe*. Paris : La Découverte 1997.
- TROUILLET, Bernard (1996), « Länderstudie Frankreich ». Dans : Mitter, Wolfgang (éd.), *Wege zur Hochschulbildung in Europa*. Köln : Böhlau 1996.
- VAN ZANTEN, Agnès (2004), *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France 2004.

Articles de presse

ALBERT, Laurence (2004), « Les grandes écoles plaident pour une hausse des droits d'inscription ». Dans : *Les Échos* du 22 septembre 2004, p. 4.

ALBERT, Laurence (2005), « Ouverture sociale : les grandes écoles passent aux travaux pratiques ». Dans : *Les Échos* du 22 juin 2005, p. 4.

AUBE, Claire (2004), « Les grandes écoles étudient l'égalité des chances ». Dans : *Enjeux-Les Échos* du 1 octobre 2004, p. 42.

CADIX, Alain (2002), « Grandes écoles : quelle ouverture sociale ? ». Dans : *Le Figaro* du 22 août 2002, p. 16.

DAVIDENKOFF, Emmanuel (2004), « Les grandes écoles admettent un déficit social ». Dans : *Libération* du 23 septembre 2004, p. 17.

GORCE, Bernard (2005), « Les jeunes de banlieue admis en 'classe prépa'. Les premiers résultats du programme d'ouverture sociale de l'Essec sont encourageants et inspirent d'autres grandes écoles ». Dans : *La Croix* du 27 mai 2005, p. 15.

KESLASSY, Eric (2003), « L'égalité, source d'inégalités. Seule une 'discrimination positive' à l'entrée de Sciences Po peut garantir l'équité ». Dans : *Libération* du 21 novembre 2003, p. 36.

LAFORE, Robert (2001), « Ouvrons les portes de Sciences Po ». Dans : *Sud-Ouest Dimanche* du 29 avril 2001, p. 18.

« Les grandes écoles veulent 'élargir le spectre des origines sociales' ». Dans : *Les Échos* du 10 octobre 2001, p. 7 (auteur inconnu).

Documents en version numérique

BAUDELLOT, Christian / DETHARE, Brigitte / HÉRAULT, Dominique / LEMAIRE, Sylvie / ROSENWALD, Fabienne (2003), « Les C.P.G.E. au fil du temps ». Dans : Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de l'évaluation et de la prospective (MEN-DEP) 2003, *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur 25 ans*. Dossier Évaluations et Statistiques N° 146 (2003), pp. 11-46.
<http://media.education.gouv.fr/file/45/8/4458.pdf>, consulté le 15 avril 2009.

BODIN, Yannick (2007), *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*. Rapport d'information N° 441 (2007) fait au Sénat.
<http://www.senat.fr/noticerap/2006/r06-441-notice.html>, consulté le 15 avril 2009.

CHEURFA, Madani / TIBERJ, Vincent (2001), *Le concours d'entrée à Sciences Po. Inégalités d'accès et inégalités sociales*. Enquête Sciences Po, janvier-février 2001. Document mis à disposition par les auteurs.

- Conférence des Grandes Écoles (CGE) (2005), *Origine sociale des élèves : ce qu'il en est exactement*. Dossier de presse, juin 2005.
http://www.cge.asso.fr/cadre_publications.html, consulté le 16 avril 2009.
- Conférence des Grandes Écoles (CGE) (2007), *Ouverture sociale de la CGE*. Dossier de presse, juin 2007.
http://www.cge.asso.fr/cadre_publications.html, consulté le 19 avril 2009.
- Conférence des Grandes Écoles (CGE) (2008), *La CGE et la diversité*. Communiqué de presse, janvier 2008.
http://www.cge.asso.fr/cadre_publications.html, consulté le 19 avril 2009.
- DARDELET, Chantal / LOUVEAU, François / SIBIEUDE, Thierry (2008), *Une Grande École : Pourquoi pas moi ? Des premiers résultats prometteurs, un essai à transformer*. Bilan d'étape, janvier 2008.
<http://www.pourquoipasmoi.essec.fr/rubrique44.html>, consulté le 15 avril 2009.
- Institut Montaigne (éd.) (2006), *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*. Rapport, janvier 2006.
<http://www.institutmontaigne.org/ouvrir-les-grandes-ecoles-a-la-diversite-2060.html>, consulté le 15 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2005), *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence*. Charte signée le 17 janvier 2005.
<http://media.education.gouv.fr/file/81/9/3819.pdf>, consulté le 24 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2005), *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*. Rapport N° 101 (2005).
<http://media.education.gouv.fr/file/97/5/5975.pdf>, consulté le 15 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2006), *Rentrée de la Classe Préparatoire aux Études Supérieures (CPES) du Lycée Henri-IV*. Dossier de presse, septembre 2006.
<http://media.education.gouv.fr/file/70/8/2708.pdf>, consulté le 15 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2007), *L'état de l'École. De la maternelle à l'enseignement supérieur*. L'état de l'École N° 17 (2007).
<http://media.education.gouv.fr/file/05/5/7055.pdf>, consulté le 15 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP) (2008), *Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires*. Note d'information, mars 2008.
http://media.education.gouv.fr/file/2008/83/1/ni0816_25831.pdf, consulté le 15 avril 2009.
- Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) (2007), *La vie étudiante. Repères*.
http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/94d6_brochurereperes_hd.pdf, consulté le 15 avril 2009.

RIOU, Cécile / TIBERJ, Vincent (2003), *Biais sociaux et procédure de recrutement. L'exemple de l'examen d'entrée à Sciences Po. Conclusions d'enquête*, 2003.
http://www.cevipof.msh-paris.fr/publications/notes_etudes/scpo2003.pdf, consulté le 15 avril 2009.

Sciences Po (2007), *Conventions Éducation Prioritaire. Lycées partenaires de Sciences Po. Classement par Académie*. Note d'information, octobre 2007.
http://www.sciences-po.fr/formation/inscriptions/pdf/lycees_2007.pdf, consulté le 15 avril 2009.

Sciences Po (2008a), *Conventions Éducation Prioritaire (CEP). Bilan session d'admission*. Document interne, septembre 2008. Mis à disposition par Hâkim Hallouch.

Sciences Po (2008b), *Huit années d'une action pionnière. Les principes des Conventions Éducation Prioritaire*. Document interne, septembre 2008. Mis à disposition par Hâkim Hallouch.

WAUQUIEZ, Laurent (2006), *Les aides aux étudiants. Les conditions de vie étudiante : comment relancer l'ascenseur social ?*. Rapport de mission parlementaire sur les aides sociales étudiantes, juillet 2006.
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000549/0000.pdf>, consulté le 17 janvier 2009.

Sites web

Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires :

- 1) http://www.cnous.fr/vie_dossier_15.737.271.htm, consulté le 17 avril 2009.
- 2) http://www.cnous.fr/vie_dossier_264.757.265.htm, consulté le 17 avril 2009.

Conférence des Grandes Écoles :

<http://www.ouverture-sociale.fr/projets.php>, consulté le 18 avril 2009.

École Centrale Marseille :

<http://echangesphoceans.ec-marseille.fr/joomla/>, consulté le 19 avril 2009.

ESC Rouen :

<http://www.groupe-esc-rouen.fr/groupe/diversite-mixite-sociale.aspx>, consulté le 13 avril 2009.

ESSEC :

<http://mba.essec.fr/formations-ecole-commerce-paris/mba/financement>, consulté le 17 avril 2009.

HEC :

<http://www.hec.fr/RSE/Themes/Social-Societal>, consulté le 19 avril 2009.

La fémis :

<http://www.lafemis.com/documents/general2008.pdf>, consulté le 23 avril 2009.

Légifrance :

www.legifrance.gouv.fr, consulté le 5 février 2009.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20194/grandes-ecoles.html>, consulté le 17 avril 2009.

Sciences Po :

1) http://www.sciences-po.fr/formation/inscriptions/droits_scolarite/index.htm, consulté le 18 avril 2009.

2) <http://www.sciences-po.fr/portail/fr-fr/international/preparer-votre-arrivee-a-sciences-po/cout-de-la-vie-et-infos-pratiques.html>, consulté le 18 avril 2009.

Entretiens

Experts et responsables des institutions intéressées

ALLOUCH, Annabelle, sociologue, chercheur à l'Observatoire Sociologique du Changement travaillant sur les initiatives d'ouverture sociale des établissements d'élite en France et en Angleterre. Entretien réalisé le 2 septembre 2008, Paris.

BAPTESTE, Isabelle, responsable de l'initiative d'ouverture sociale de l'École Polytechnique. Entretien réalisé le 10 septembre 2008, Palaiseau.

CANTAUT, Joël, ancien proviseur du lycée Simone de Beauvoir, Garges-lès-Gonesse (lycée conventionné avec Sciences Po et avec l'ESSEC), maintenant principal du collège Pierre Curie, Goussainville-les-Noues. Entretien réalisé le 30 septembre 2008, Goussainville-les-Noues.

CUAZ-PEROLIN, Catherine, proviseur du lycée Jules Verne, Cergy-Pontoise. Conversation informelle du 8 octobre 2008, Cergy-Pontoise.

D'ANGLEJAN, Nicole, déléguée à l'égalité des chances de HEC. Entretien réalisé le 4 septembre 2008, Paris.

DARDELET, Chantal, responsable de l'initiative « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC, coordinatrice du pôle Ouverture sociale de la Conférence des Grandes Écoles. Entretien réalisé le 3 septembre 2008, Cergy-Pontoise.

DORANDEU, Renaud, directeur des études de l'ENA. Entretien réalisé le 12 septembre 2008, Paris.

FLEURET, Alexandre, porte-parole et trésorier de l'UNEF Sciences Po. Entretien réalisé le 1 octobre 2008, Paris.

HALLOUCH, Hâkim, ancien élève de la première promotion CEP de Sciences Po, maintenant chargé de mission de l'ouverture sociale de Sciences Po. Entretien réalisé le 1 octobre 2008, Paris.

JANICOT, Sébastien, président de l'UNI Sciences Po. Entretien réalisé le 3 octobre 2008, Paris.

MAURIN, Louis, directeur de l'Observatoire des inégalités, rédacteur du magazine *Alternatives Économiques*. Entretien réalisé le 1 septembre 2008, Paris.

RITTE, Jürgen, enseignant à l'ENS, ancien membre du jury de sélection de l'ENS, maître de conférences à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Entretien réalisé le 29 septembre 2008, Paris.

VAN ZANTEN, Agnès, sociologue à l'Observatoire Sociologique du Changement, directrice de recherche au CNRS, directrice du Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives. Entretien réalisé le 25 septembre 2008, Paris.

Élèves et étudiants

Arthur, étudiant en deuxième année à Sciences Po Paris. Entretien réalisé le 1 octobre 2008, Paris.

Élève A, élève en terminale du lycée Jules Verne, Cergy-Pontoise, participant au programme de tutorat de l'ESSEC. Entretien réalisé le 8 octobre 2008, Cergy-Pontoise.

Élève B, élève en terminale du lycée Jules Verne, Cergy-Pontoise, participant au programme de tutorat de l'École de Biologie Industrielle (EBI). Entretien réalisé le 8 octobre 2008, Cergy-Pontoise.

Élève C, élève en terminale du lycée Jules Verne, Cergy-Pontoise, participant au programme de tutorat de l'École de Biologie Industrielle (EBI). Entretien réalisé le 8 octobre 2008, Cergy-Pontoise.

Élève D, élève en terminale du lycée Simone de Beauvoir, Garges-lès-Gonesse, participant au programme de tutorat de l'ESSEC. Questionnaire rempli en février 2009.

Élève E, élève en terminale du lycée Simone de Beauvoir, Garges-lès-Gonesse, participant au programme de tutorat de l'ESSEC. Questionnaire rempli en février 2009.

Élève F, élève en terminale du lycée Simone de Beauvoir, Garges-lès-Gonesse, participant au programme de tutorat de l'ESSEC. Questionnaire rempli en février 2009.

Élève G, élève en terminale du lycée Simone de Beauvoir, Garges-lès-Gonesse, participant au programme de tutorat de l'ESSEC. Questionnaire rempli en février 2009.

Entretien de groupe, entretien avec Brice, Cécile et Julia, étudiants en deuxième année à Sciences Po Paris. Entretien réalisé le 1 octobre 2008.

Étienne, étudiant en deuxième année à Sciences Po Paris. Entretien réalisé le 9 octobre 2008, Paris.

Fatima, étudiante en deuxième année à Sciences Po Paris, entrée par les Conventions Éducation Prioritaire. Entretien réalisé le 10 octobre 2008, Paris.

Mohamed, étudiant en deuxième année à Sciences Po Paris, entré par les Conventions Éducation Prioritaire. Entretien réalisé le 10 octobre 2008, Paris.

Annexes

Dans ce qui suit seront présentés les différents guides d'entretien qui servaient de fil conducteur dans les entretiens. Il faut noter que l'ordre et la formulation exacte des questions peut fortement varier selon l'entretien, il s'agit donc bien de guides d'entretien modèles.

Annexe 1 Guide pour les entretiens avec les responsables des Grandes Écoles

1. Pourriez-vous brièvement décrire en quoi le programme d'ouverture sociale de votre école consiste ?
2. Pour quelles raisons est-ce que le programme a été mis en place ?
3. À l'heure actuelle, est-il déjà possible de dresser un premier bilan ?
4. Comment est-ce que l'initiative est actuellement perçue dans votre établissement par les étudiants et par les enseignants ?
5. Y avait-il des obstacles lors de la mise en place de votre initiative ? Lesquels ?
6. Dans ce qui suit, je vais vous présenter des constatations scientifiques et des faits statistiques. Je vous prie de les commenter.
 - 6.1. Plusieurs sociologues ont montré que la sélection sociale a lieu déjà au collège, par exemple par le choix de différentes options et orientations. L'accès aux différentes séries de bac est aussi très inégal. Est-ce que les initiatives des Grandes Écoles arrivent trop tard dans le parcours scolaire ?
 - 6.2. La part des bacheliers technologiques et professionnels est très réduite dans les CPGE et les Grandes Écoles. (Comment) Essayez-vous d'y remédier ?
 - 6.3. Comment est-ce que le phénomène de l'autocensure est pris en compte par votre initiative ?
 - 6.4. Parfois, les conseils des professeurs de lycée et des conseillers relatifs à l'orientation des élèves tendent à renforcer la sélection sociale. Est-ce que vous travaillez aussi en concertation avec ces deux groupes de personnes ?
 - 6.5. Les ressources matérielles sont un autre obstacle d'accès aux CPGE et aux Grandes Écoles. Est-ce que cela est pris en compte dans le cadre de votre initiative ou d'une autre façon ?
 - 6.6. La distribution des CPGE sur le territoire français est toujours déséquilibrée entre la région parisienne et la province. Est-ce que vous faites des efforts pour atténuer ces disparités ?
 - 6.7. La grande majorité des initiatives se concentre sur les ZEP. Qu'est-ce que vous en pensez ?
 - 6.8. Plusieurs études montrent que certaines épreuves du concours tendent à favoriser les étudiants de milieux aisés. Serait-il, à votre avis, possible et/ou souhaitable, de modifier les épreuves traditionnelles ?
7. Où est-ce que vous voyez les limites de votre initiative ?
8. Dans le débat public sur les initiatives des Grandes Écoles, se fait entendre le reproche que celles-ci servent d'alibi pour les Grandes Écoles, qui évitent ainsi de changer le concours ou de se rapprocher des universités. Qu'en pensez-vous ?
9. Ces dernières années, une discussion autour de la discrimination positive a eu lieu en France. Est-ce que les initiatives des Grandes Écoles correspondent au principe de la discrimination positive ?
10. Est-ce que les initiatives d'ouverture sociale des Grandes Écoles montrent un changement de l'idée de l'égalité en France en matière de l'enseignement, d'une égalité formelle à une égalité de fait ?

Annexe 2 Guide pour les entretiens avec les experts du système éducatif

1. Les Grandes Écoles essaient de diversifier leur structure sociale à l'aide de différentes initiatives d'ouverture. Qu'est-ce que vous en pensez en général, sans d'abord parler d'une initiative particulière ?
2. À votre avis, quelle était la motivation des Grandes Écoles à introduire ces initiatives ?
3. Est-ce qu'il est déjà possible de dresser un premier bilan pour certains dispositifs ?
4. En quoi est-ce que les initiatives des Grandes Écoles répondent aux mécanismes de sélection sociale dans le système éducatif ?

Comparons maintenant les deux dispositifs considérés comme initiatives modèles, les « Conventions Éducation Prioritaire » de Sciences Po et le programme « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC.

5. Qu'est-ce que vous pensez du moment où ces initiatives interviennent dans le parcours scolaire ?
6. Comment est-ce que vous évaluez le travail sur l'information, l'orientation et l'autocensure ?
7. Qu'est-ce que vous pensez de la concentration des initiatives sur les zones d'éducation prioritaire ?
8. Est-ce que le financement des études reste un facteur discriminatoire ?
9. Il y a des études qui montrent que certaines épreuves du concours tendent à favoriser les étudiants de milieux aisés. Serait-il, à votre avis, possible et/ou souhaitable, de modifier les épreuves traditionnelles ?
10. Où est-ce que vous voyez les limites de ces initiatives ?
11. Pourquoi est-ce que la plupart des Grandes Écoles ont opté pour le modèle de l'ESSEC, tandis que les Conventions Éducation Prioritaire de Sciences Po n'ont trouvé presque aucun imitateur ?
12. Si vous comparez les deux modèles, les « Conventions » de Sciences Po et le programme « Une Grande École : Pourquoi pas moi ? » : quelle initiative vous semble la plus pertinente ?
13. Ces dernières années, une discussion autour de la discrimination positive a eu lieu en France. Est-ce que les initiatives des Grandes Écoles correspondent au principe de la discrimination positive ?
14. Est-ce que les initiatives d'ouverture sociale des Grandes Écoles montrent un changement de l'idée de l'égalité en France en matière de l'enseignement, d'une égalité formelle à une égalité de fait ?

Annexe 3 Guide pour les entretiens avec les étudiants de Sciences Po entrés par le programme CEP

1. Est-ce que tu pourrais brièvement décrire comment tu es rentré(e) dans le programme ?
2. Est-ce que tu pourrais préciser la nature des épreuves d'entrée ?
3. Qu'est-ce que tu penses de l'encadrement offert aux étudiants entrés par convention ?
4. Est-ce que tu te sens bien intégré(e) à Sciences Po ?
5. Est-ce qu'il y a des différences entre les étudiants qui sont rentrés par le programme CEP et les autres concernant
 - a. les prestations scolaires ?
 - b. le comportement des enseignants vis-à-vis d'eux ?
6. Comment est-ce que l'initiative est actuellement perçue dans l'établissement par l'ensemble des étudiants ?
7. À ton avis, pour quelles raisons est-ce que Sciences Po a introduit ce dispositif ?
8. Comment est-ce que tu évalues le succès global des CEP ?
9. Est-ce que tu as l'impression que l'existence de ce dispositif a changé le climat au sein de Sciences Po ?
10. Quels sont, à ton avis, les obstacles majeurs d'accès à l'enseignement supérieur, notamment aux Grandes Écoles ?

Annexe 4 Guide pour les entretiens avec les étudiants de Sciences Po entrés par une voie traditionnelle d'accès

1. Ces dernières années, bon nombre de Grandes Écoles ont mis en place un programme d'ouverture sociale. Qu'est-ce que tu penses de ces initiatives en général ?
2. À ton avis, pour quelles raisons est-ce que les Grandes Écoles les ont introduites ?
3. Comment est-ce que tu évalues le succès des Conventions Éducation Prioritaire de Sciences Po ?
4. Comment est-ce que l'initiative est actuellement perçue par les étudiants ?
5. Est-ce que tu as l'impression que l'existence de ce dispositif ait changé quelque chose au sein de l'établissement ?
6. Quelle est ton impression en ce qui concerne l'intégration des élèves entrés par la voie CEP dans l'établissement ?
7. Est-ce qu'il y a des différences entre les étudiants entrés par le programme CEP et les autres concernant
 - a. les prestations scolaires ?
 - b. le comportement des professeurs vis-à-vis d'eux ?
8. Quels sont, à ton avis, les obstacles majeurs d'accès à l'enseignement supérieur, notamment aux Grandes Écoles ?

Annexe 5 Guide / questionnaire pour les entretiens avec les élèves des lycées Jules Verne et Simone de Beauvoir

1. Est-ce que tu pourrais brièvement décrire comment tu es rentré(e) dans le programme de tutorat ?
2. En quoi est-ce que le tutorat consiste ? Quelles sont les activités principales pendant les heures de tutorat ?
3. Est-ce que le programme de tutorat demande beaucoup de travail de ta part ?
4. Qu'est-ce que le tutorat t'a apporté jusqu'à présent ? Est-ce que tu en es content(e) ?
5. Est-ce que tu te sentais bien informé(e) sur les possibilités qu'offre l'enseignement supérieur avant d'intégrer le programme ?
6. Est-ce que tu as déjà une idée de ce que tu veux faire après le bac ?
7. Si tu compares les objectifs que tu as maintenant avec ceux d'il y a deux ans, avant de rentrer dans le programme, est-ce que tu constates un changement ?
8. Est-ce que le fait que ton lycée a ce partenariat avec une Grande École a changé quelque chose dans la vie quotidienne du lycée ?
9. Y a-t-il aussi un impact sur ceux qui ne participent pas au programme de tutorat ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ?
10. Selon toi, quels sont les obstacles majeurs d'accès à l'enseignement supérieur, notamment aux Grandes Écoles ?

Remerciements

Je remercie tout d'abord Annabelle Allouch, Isabelle Bapteste, Joël Cantaut, Catherine Cuaz-Perolin, Nicole d'Anglejan, Chantal Dardelet, Renaud Dorandeu, Alexandre Fleuret, Hâkim Hallouch, Sébastien Janicot, Louis Maurin, Jürgen Ritte et Agnès van Zanten pour les entretiens riches et intéressants et pour la sincérité avec laquelle ils ont répondu à mes questions.

Un grand merci également aux étudiants de Sciences Po et aux élèves des lycées Jules Verne et Simone de Beauvoir, qui se sont déclarés prêts à me parler de leurs avis et de leurs expériences.

Merci beaucoup finalement à tous ceux qui m'ont accordé leur temps pour me donner des conseils et pour m'aider avec les corrections.

• • •

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Benjamin Schmäling, an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel

L'ouverture sociale des Grandes Écoles – démocratiser l'accès à la formation d'élite ?

selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Passau, den 30. April 2009

Benjamin Schmäling, Verfasser