

CE QUE SCIENCES PO FAIT AUX LYCÉENS ET À LEURS PARENTS : ENTRE MÉRITOCRATIE ET PERCEPTION D'INÉGALITÉS

Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis

Marco Oberti *et al.*

Le Seuil | *Actes de la recherche en sciences sociales*

2009/5 - n° 180
pages 102 à 124

ISSN 0335-5322

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-102.htm>

Pour citer cet article :

Oberti Marco *et al.*, « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités » Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis,
Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/5 n° 180, p. 102-124. DOI : 10.3917/arss.180.0101

Distribution électronique Cairn.info pour Le Seuil.

© Le Seuil. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

« MOI JE NE TENAIS PAS SPÉCIALEMENT
À CE QUE MES ENFANTS AILLENT DANS
LE PRIVÉ. J'ÉTAIS PLUTÔT ÉCOLE PUBLIQUE.
MAIS VU NOTRE SITUATION GÉOGRAPHIQUE,
NOUS DÉPENDONS DU COLLÈGE Y. QUI EST
EN ZEP ET QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS
AU NIVEAU DE LA POPULATION QUI
FRÉQUENTE LE COLLÈGE. J'AI VOULU ÉVITER
D'Y METTRE MES ENFANTS. C'ÉTAIT DE
TRÈS BONS ÉLÈVES, JE TROUVAIS DOMMAGE
QU'ILS SOIENT TIRÉS VERS LE BAS. [...]
SI ON AVAIT PU AVOIR UNE DÉROGATION,
ON AURAIT ESSAYÉ LE COLLÈGE [PUBLIC]
MAIS ON NOUS AVAIT RÉPONDU D'OFFICE
QU'ILS NE SERAIENT PAS PRIS PARCE
QU'IL AVAIT TROP D'ÉLÈVES. »

« POUR MES PARENTS LE FAIT
QUE JE FASSE SCIENCES PO
C'EST JUSTE ENFIN,
C'EST JUSTE EXTRAORDINAIRE,
ALORS QUE POUR CERTAINS
PARENTS C'EST... C'EST JUSTE
NORMAL, C'EST COMME S'ILS
ALLAIENT CHERCHER DU PAIN
ET MOI C'EST LE TRUC QUI
ME FRUSTRE LE PLUS JE CROIS.
[...] ÇA ME FOUT LA RAGE
COMME PAS POSSIBLE. »

FILLE, 1^{RE} ANNÉE DE SCIENCES PO, ANCIENNE ÉLÈVE
DE JEAN-RENOIR ENTRÉE PAR LES CEP

Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités

Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis

Depuis le début des années 2000, suite aux Conventions éducation prioritaire (CEP), les principales grandes écoles françaises ont proposé des actions dans des lycées défavorisés visant à diversifier leur recrutement. Ces actions ne sont pas toutes identiques et n'ont pas toujours exactement les mêmes finalités. Si la plupart interviennent pour encourager, accompagner, et préparer les (meilleurs) élèves au concours d'entrée, très peu ont aménagé les conditions de recrutement et proposé des voies parallèles (dérogatoires) au concours habituel. La spécificité de Sciences Po, qui a été à l'origine du conventionnement CEP, est de combiner les deux : les lycéens suivent des ateliers spécifiques de préparation durant leur formation au lycée, et se présentent à une procédure de sélection spécifique.

Dans le cadre d'une démarche expérimentale [voir encadré « Les dispositifs Sciences Po », p. 104-105], Sciences Po s'est aussi engagé, avec d'autres partenaires, dans un projet-cadre d'établissement dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis. L'ambition de ce projet est de montrer « qu'en s'appuyant sur des expériences pédagogiques innovantes déjà à l'œuvre dans ces établissements, sur des équipes volontaires, et en accordant les moyens nécessaires, ces lycées situés dans des zones défavorisées peuvent constituer des contextes scolaires de qualité, en mesure de garantir la réussite scolaire dans la diversité des parcours et des attentes ». L'entrée à Sciences Po ne constitue donc pas l'unique finalité, et il ne s'agit pas tant de créer des établissements « d'excellence » que de garantir une qualité et une diversité des parcours scolaires dans le respect du recrutement local.

Dans le premier cas (CEP), l'objectif prioritaire est bien celui de la diversification de l'élite, l'idée étant qu'en agissant en amont auprès des milieux les moins représentés

et les plus éloignés de l'excellence scolaire, on se donne les moyens de corriger les effets bien connus des inégalités sociales et territoriales. Les grandes écoles étant les lieux par excellence de formation de l'élite, c'est bien sur leur recrutement qu'il faut agir pour la diversifier. Dans le second cas, l'ambition a plus à voir avec un objectif d'« égalité des chances » concernant la scolarité en général, et la possibilité d'obtenir une formation de qualité, et donc de meilleures chances d'accès à l'emploi, mais sans forcément passer par les grandes écoles et accéder à l'élite. Dans les deux cas, il ne s'agit pas tant de rompre avec la logique de ciblage territoriale au cœur des dispositifs de type ZEP (Zone d'éducation prioritaire), que de monter en puissance dans les actions et les moyens accordés. D'ailleurs, le succès de la formule « convention ZEP » est explicite et constitue un affichage clair quant au public, aux territoires et aux établissements visés. Il a aussi contribué à sa médiatisation en tant que mesure de « discrimination positive ».

Les deux objectifs, diversité de l'élite et égalité des chances, ne sont pas nécessairement contradictoires, mais ils ne sont pas non plus toujours congruents. Il est tout à fait possible d'agir sur le premier sans pour autant renforcer plus largement l'égalité des chances, c'est-à-dire lutter de façon plus globale contre les inégalités. Ils n'impliquent pas non plus les mêmes moyens. Or, les comparaisons internationales fondées sur les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis) mettent en évidence deux fortes spécificités du système scolaire français : un écart très important de performances scolaires entre une élite bien dotée et la grande masse des élèves ; mais aussi le poids particulièrement significatif du milieu social et culturel

Les dispositifs Sciences Po

Le programme expérimental :

Selon le projet-cadre d'établissement, le programme expérimental se fixe comme but de « valoriser, amplifier et pérenniser les réussites des lycées publics, de secteur, dans les quartiers défavorisés », à travers trois principes essentiels :

– L'élève « acteur » de sa formation.

L'accent est mis sur la motivation (« amener les élèves au meilleur d'eux-mêmes ») et le suivi individuel des élèves. Information et orientation sont une priorité. Chaque élève est doté d'un référent-adulte qui l'accompagne dans les différents aspects de sa scolarité. Les élèves bénéficient de bilans de compétence au cours de l'année. Le travail en petits groupes est favorisé. Un accompagnement scolaire est proposé hors des temps scolaires, notamment pendant les vacances.

– Un emploi du temps et des formats d'enseignement organisés à partir des besoins des élèves.

La variété des méthodes pédagogiques ainsi que la pluridisciplinarité sont encouragées. Les cours ont lieu à deux ou trois voix. Une demi-journée par semaine est consacrée à un projet mené sur l'ensemble de l'année, rassemblant des enseignants de plusieurs disciplines et contenant souvent une dimension artistique, sur lequel les élèves travaillent en groupe (ex. : monter une pièce de théâtre, réaliser des films vidéo avec les téléphones portables, etc.).

– Un lycée inséré dans un territoire et ouvert sur le monde.

Les liens avec l'enseignement supérieur comme avec les entreprises du bassin où les élèves réalisent des stages sont favorisés. De nombreuses rencontres et débats sont organisés avec des professionnels de différents secteurs. Les élèves sont sensibilisés au débat social, politique et éthique. Les sorties culturelles sont nombreuses (théâtre, opéra, etc.). L'ouverture au monde se concrétise aussi par des voyages aux destinations souvent inédites pour des lycéens : Chine, Cuba, Sénégal, New York, etc.

S'il a vocation à englober l'action des établissements dans leur ensemble, par la création de « lycées-pilotes », le programme expérimental fonctionne pour l'instant sur le bénévolat des équipes enseignantes qui ouvrent des « classes expérimentales » en fonction de leur engagement et de leurs possibilités. Ainsi, une même classe de seconde peut avoir des enseignements expérimentaux avec une partie de son équipe pédagogique, et des enseignements traditionnels avec l'autre ; tandis que d'autres classes du lycée se trouvent totalement en dehors du programme. Les premières classes expérimentales ont concerné 500 élèves de secondes dans quatre lycées de Seine-Saint-Denis à la rentrée 2006. Elles se sont depuis élargies aux autres niveaux et à d'autres établissements.

Pour plus de détails : http://www.sciences-po.fr/presse/lycee/Projet-cadre_etablissement.pdf.

Les Conventions éducation prioritaire :

Il s'agit d'un outil d'ouverture sociale de Sciences Po. C'est ainsi qu'elles sont présentées sur le site Internet de l'école : l'objectif est de faire sauter le « verrou social » et de « rétablir l'égalité des chances » en luttant contre quatre handicaps des élèves de ZEP : le manque de moyens financiers, l'absence d'une information spécialisée, le biais social des épreuves de sélection, et un phénomène d'autocensure.

Les ateliers Sciences Po :

Il y a aujourd'hui 62 lycées conventionnés. Tout lycée situé sur le territoire national peut signer une convention tant qu'il répond aux critères de la politique d'éducation prioritaire menée par l'État. Les établissements conventionnés organisent sur la base du bénévolat des professeurs des « ateliers Sciences Po » hebdomadaires, où les élèves sont préparés aux épreuves d'admission. Durant ces ateliers, l'information sur l'orientation dans le supérieur ainsi que la motivation pour les études sélectives sont favorisées. Les élèves sont sensibilisés au débat social et politique. En dehors de la préparation même à Sciences Po, les lycéens y trouvent également un suivi personnel et des cours de soutien dans certaines matières. Des échanges entre les lycées partenaires et Sciences Po sont

organisés tout au long de l'année (comme des événements tenus à Sciences Po pour les lycéens, telle la simulation annuelle d'un conseil de sécurité de l'ONU).

Les épreuves d'admission :

L'admissibilité est déléguée au chef d'établissement et aux enseignants des lycées. Les candidats soutiennent pendant le printemps de la terminale une revue de presse réalisée en autonomie sur le trimestre précédent. Le dossier scolaire est aussi pris en compte. Les candidats admissibles doivent ensuite obtenir le bac à la session de juin pour pouvoir se présenter à l'oral d'admission à Sciences Po. Celui-ci est un entretien de 30 à 40 minutes devant un jury composé de cinq personnalités (professeurs des universités, hauts fonctionnaires, cadres dirigeants d'entreprise, enseignants et membres de la direction de Sciences Po, personnalités invitées).

Les admis :

447 élèves sont entrés à Sciences Po par la procédure CEP depuis sa création en 2001. La première année, ils étaient 118 en 2008 (soit 15,9 % des candidats). Entre 50 et 70 % d'entre eux sont enfants de chômeurs, d'ouvriers ou d'employés, les 3/4 sont boursiers et les 2/3 ont au moins un parent né hors de France. Pour plus de détails : <http://www.sciences-po.fr/formation/inscriptions/cep.html#0>.

sur la réussite scolaire¹. Les programmes Sciences Po n'échappent pas à cette donnée structurelle : le CEP valide une distinction bien établie entre les filières d'élite et le reste (même s'il s'agit d'en diversifier le recrutement) ; en revanche, le programme expérimental a plutôt vocation à améliorer de façon plus large l'efficacité du système scolaire.

Au-delà de cette différence, très peu perceptible par les lycéens et encore moins par les parents, ces actions participent d'une sorte de « requalification scolaire » qui passe par la référence et la mobilisation d'une grande école au sein d'établissements précisément défavorisés, voire stigmatisés. De nouvelles aspirations et perspectives voient le jour, et reconfigurent des contextes locaux fortement structurés par leur relégation urbaine et scolaire. Ces mécanismes ne sont pas sans créer des adaptations, des tensions qui traversent un rapport plus ordinaire, parfois plus fataliste à la scolarité et au devenir social. La mobilisation d'une école prestigieuse n'a pas simplement des effets sur la scolarité au sens strict, elle agit aussi sur l'image et l'attractivité de l'établissement concerné. La façon dont les lycéens et les parents construisent leur rapport au quartier et à l'école engage toute une série d'interactions qui renvoient à des représentations, des négociations, et des tensions qu'il faut pouvoir saisir. L'école, comme institution et cadre d'interactions, a plutôt tendance à « imposer » ses principes et le sens qu'elle donne à ses actions. Mais les élèves, et plus encore les parents, les réinterprètent, et y injectent des dimensions (pratiques et symboliques) qui concernent d'autres expériences et références (dont le quartier est un élément important, en particulier pour les lycéens). La « requalification scolaire » telle qu'elle est pensée au sein du système éducatif ne prend pas nécessairement le même « sens » pour les parents. Les réinterprétations et distorsions qui peuvent en naître sont importantes à comprendre pour saisir ce que produisent de telles initiatives dans les quartiers et lycées populaires.

Parents et lycéens ne sont pas engagés de la même manière, mais partagent souvent des aspirations communes. Dans la plupart des cas, les premiers ont eu des expériences scolaires bien différentes de celles que connaissent leurs enfants. Les écarts de contexte, associés parfois à des écarts culturels, contribuent à donner une place particulière à l'expérience concrète des lycéens qui peuvent devenir des « passeurs » ou des « traducteurs » d'un univers scolaire objectivement mis à distance. Leurs visions respectives ont été distinguées

mais se rejoignent pour produire un rapport spécifique à l'école. Prendre simultanément en compte les parents et les lycéens permet de mieux saisir l'effet de ces dispositifs sur la « croyance méritocratique », les aspirations et la perception des inégalités des lycéens. Cette démarche renvoie à plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, le contexte urbain, l'appartenance à la classe populaire ainsi que l'origine étrangère sont trois déterminants sociaux ou structureaux qui encadrent (de façon inégale, avec des effets variables statistiquement repérables) les pratiques scolaires de ces familles dans un rapport de distance ou d'éloignement relatif à l'institution. Ce sont ces déterminants structureaux et ce rapport à l'école que va amplifier auprès des parents les plus éloignés de l'école l'action de Sciences Po. En effet, ces contextes locaux et scolaires imbriquent d'une façon plus prononcée et visible qu'ailleurs les dimensions sociales (appartenance aux catégories populaires, voire précaires) et « ethniques » (expérience migratoire, environnement culturel et linguistique, stigmatisation), liées à la forte présence de populations populaires immigrées ou d'origine immigrée. Sur le plan scolaire, des mécanismes classiques de distanciation/dessaisissement se trouvent reconfigurés, voire amplifiés, par la référence même à l'excellence scolaire française incarnée par les actions Sciences Po. Ainsi, la façon dont les lycéens vont se rapporter à l'institution scolaire, et plus précisément encore à son fonctionnement, ses principes, ses verdicts, et les opportunités qu'elle porte, se comprend aussi en rapport avec la manière dont les parents se trouvent dessaisis.

Toutefois, ces déterminants sociaux ne sauraient être des déterminismes absolus par lesquels se reproduirait chez les élèves la distance parentale à l'école et qui, surtout, conduiraient *in fine* à un « échec » des actions de Sciences Po auprès des lycéens. Il existe une part de réappropriation ou une réélaboration de ces actions avec de multiples effets quant à la perception d'un « soi lycéen » et de ses environnements (sociaux, urbains, scolaires, etc.). La plupart des lycéens d'origine populaire (et souvent immigrée) de ces quartiers se voient contraints de se construire de façon plus précoce, mais aussi incertaine, comme « sujets » ou « acteurs » de leur propre « expérience scolaire² ». L'objet de la première partie consiste précisément à présenter ce rapport inégal au suivi de la scolarité et aux dispositifs Sciences Po qui produit chez une partie des parents une « remise de soi » à l'institution mais surtout à l'enfant (l'élève). Une grande majorité de parents, démunis des connivences implicites

1. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées », 2009. 2. Cette notion renvoie ici à la définition qu'en donne François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1994 ; bien différente de celle couramment utilisée dans le jargon sociologico-administratif aujourd'hui en vigueur.

que possèdent ceux, majoritairement nés en France, qui ont eux-mêmes évolué dans ce système, accordent leur « confiance » à l'enfant pour le choix des filières, l'évaluation de son niveau et des appréciations professorales, et la projection dans des études supérieures. La capacité de l'élève à construire de manière relativement autonome sa trajectoire est alors fondamentale, et souvent interprétée de l'extérieur comme une « qualité » (motivation, envie de réussir, persévérance, débrouillardise, etc.) que les dispositifs Sciences Po cherchent d'ailleurs à reconnaître et valoriser.

De ce point de vue, plus que d'autres lycéens de milieux sociaux plus favorisés, soutenus et accompagnés par leurs parents dans leur scolarité, ces élèves majoritairement d'origine très populaire des lycées ZEP sont doublement responsabilisés : par leurs parents qui leur font confiance et en attendent « une réussite », et par des actions du type Sciences Po qui s'appuient précisément sur des « qualités » supposées dont l'autonomie, la motivation, etc. Ce sera l'objet de la deuxième partie, centrée sur les lycéens, de s'attacher à faire ressortir l'impact de telles actions qui placent les élèves au centre, non seulement comme « bénéficiaires », mais aussi comme « responsables » de leur investissement, de leur choix et de leur devenir. Les efforts consentis par certains élèves sont à la hauteur des attentes portées par l'accès à une grande école, mais se traduisent par un profond ressentiment lorsque cet espoir ne se concrétise pas. Dans les deux cas, cette expérience transforme leur vision de la méritocratie et des inégalités.

Comment parents et lycéens perçoivent-ils ces programmes consistant à agir sur le cadre scolaire en partenariat avec des institutions prestigieuses ? Ces actions participent-elles d'un changement d'attitude vis-à-vis de l'école, de la méritocratie, de la perception des inégalités et des discriminations dans la société française ? Restent-elles au contraire marginales et sans effets notables sur l'image de l'établissement et du quartier ? Comment sont-elles perçues et interprétées par les lycéens ? Sont-elles sources de nouvelles tensions ?

On tentera de répondre à ces questions à partir d'une enquête réalisée entre 2006 et 2008 dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis concernés par les dispositifs Sciences Po (CEP + programme expérimental), en prenant en compte les parents et les lycéens. Si la partie sur les parents se centrera davantage sur le programme expérimental, dont la mise en place au moment

de l'enquête s'est révélée un lieu d'observation privilégié des mécanismes de dessaisissement parental, celle sur les lycéens concerne également les conventions ZEP. C'est bien l'action globale de la grande école dans leur lycée qui faisait sens pour ces lycéens, et qui doit être analysée ainsi dans sa totalité pour comprendre tous les enjeux d'une telle « requalification » scolaire [voir encadré « Une enquête à plusieurs entrées », p. 108-109].

Les familles et l'expérimentation : dispositions et fabrication d'un malentendu

Des programmes connus de façon imparfaite et inégale

Le contraste est saisissant entre la médiatisation à l'extérieur des actions de Sciences Po dans un certain nombre de lycées « ZEP », et la faible connaissance qu'en ont les parents des élèves fréquentant les lycées concernés. En effet, seul un tiers d'entre eux déclare connaître ces dispositifs. De plus, contrairement à une vision homogénéisante des publics scolarisés dans ces établissements, cette connaissance des programmes varie de façon significative selon l'origine sociale, le diplôme, et le pays d'origine des parents. À titre d'exemple, les parents diplômés (> bac) sont deux fois plus nombreux à déclarer connaître ces programmes par rapport à ceux non ou peu diplômés (< bac). Au même titre, cela concerne plus de la moitié des parents cadres, et seulement 29 % des classes populaires. C'est aussi le cas pour le pays d'origine³ : près de la moitié des parents français déclarant la France comme origine (47 %) disent connaître le programme, et seulement un quart de ceux originaires du Maghreb, et 30 % de ceux originaires d'Afrique subsaharienne.

Le croisement « pays d'origine »/« diplôme des parents » montre surtout qu'à diplôme équivalent l'origine française joue toujours, et de façon relativement significative, en faveur d'une meilleure connaissance des programmes Sciences Po [voir tableau « Connaissance des programmes Sciences Po par pays d'origine des parents selon le diplôme et le milieu social », p. 111]. Mais l'origine ne supprime jamais l'effet plus prégnant du diplôme. Ainsi, les parents étrangers ou d'origine étrangère diplômés (> bac) déclarent plus souvent connaître les programmes Sciences Po que ceux moins diplômés d'origine française. De manière plus précise encore, on constate que l'absence de diplôme a un effet particulièrement marqué pour les parents d'origine d'Afrique subsaharienne, et plus nettement encore chez les mères.

3. L'enquête distingue la nationalité de l'origine de manière à repérer la population française « issue de l'immigration ». Cette distinction s'est révélée pertinente puisque la population de nationalité française

représente 55 % de notre échantillon, mais, parmi elle, seulement 37 % déclarent la France comme pays d'origine, 21,3 % un pays du Maghreb, et 12,5 % un pays d'Afrique subsaharienne. Sur la base du

pays d'origine déclaré, la structure de notre échantillon pour les quatre lycées est : Maghreb (plus de 30 %), France (20,6 %), Afrique subsaharienne (13,9 %), Asie (7,3 %), Turquie (5 %), et enfin Antilles

françaises (4,4 %). La question précise posée au père et à la mère était : « Quel est votre pays d'origine ? ».

Une enquête à plusieurs entrées

L'enquête comportait cinq volets :

1) Analyse documentaire des contextes urbains et scolaires des quatre municipalités

Profil urbain :

Des quatre communes étudiées (Bondy, Clichy-sous-Bois, Épinay-sur-Seine et Saint-Ouen), Saint-Ouen se caractérise nettement par sa position géographique limitrophe de Paris et son profil social et scolaire moins défavorisé que celui des autres communes. À l'autre extrémité, Clichy-sous-Bois se singularise par un éloignement et un enclavement très marqués, un profil social et scolaire plus défavorisé, une plus forte présence de jeunes (les moins de 20 ans représentent 40 % de la population, seulement 25 % à Saint-Ouen), d'étrangers et de familles nombreuses (13 % de familles de quatre enfants et plus, seulement 4,7 % à Saint-Ouen).

Bondy et Épinay-sur-Seine occupent une position intermédiaire, avec cependant une présence plus marquée des classes moyennes dans la ville de Bondy, qui accueille aussi moins d'étrangers. Toutes ces communes sont caractérisées par des contrastes infra-communaux significatifs, entre des quartiers pavillonnaires à plus forte présence de catégories intermédiaires et de cadres moyens, d'une part, et des quartiers d'habitat social ou de locatif privé dégradé (Clichy-sous-Bois) à forte présence de catégories populaires et précaires, immigrées ou issues de l'immigration, d'autre part. Clichy-sous-Bois apparaît cependant comme la plus homogène.

Toutes ces communes ont été concernées par les dispositifs de la politique de la ville, certains quartiers depuis plusieurs décennies. De nouveau, Clichy-sous-Bois se distingue par l'importance des émeutes en 2005, et leurs impacts sur la stigmatisation de la ville.

Profil scolaire :

Outre leur localisation dans des banlieues populaires et la présence des dispositifs Sciences Po (Convention ZEP et programme expérimental), ces lycées ont en commun d'être classés « sensibles » (sauf Jean-Renoir à Bondy), mais aussi de recruter sur des collèges dont la plupart sont également en « zone ou réseau d'éducation prioritaire ». Cependant, des différences notables caractérisent le profil social de leur recrutement. Alors que les lycées d'Épinay-sur-Seine (Jacques-Feyder) et de Bondy (Jean-Renoir) ont moins de la moitié de leurs élèves issus de milieux défavorisés (47 %), le lycée de Clichy-sous-Bois en accueille plus de 65 %, le lycée de Saint-Ouen (Auguste-Blanqui) étant dans une situation intermédiaire (53 %). L'écart est encore plus important s'agissant de la part d'élèves étrangers, puisqu'ils sont presque trois fois plus nombreux au lycée Alfred-Nobel de Clichy-sous-Bois (33,4 %) qu'aux lycées d'Épinay-sur-Seine (11,7 %) et de Bondy (11,2 %). Le lycée Auguste-Blanqui est de nouveau dans une situation intermédiaire avec près de 19 % d'élèves étrangers. C'est aussi le cas concernant la proportion d'élèves en retard de deux ans et plus à l'entrée en seconde, puisque ce taux est deux fois supérieur à Alfred-Nobel (19 %) comparativement à Jean-Renoir. Les écarts sont encore plus saisissants lorsque l'on compare avec la moyenne du département de la Seine-Saint-Denis ou plus encore de l'académie de Créteil : la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés à Alfred-Nobel dépasse de 30 points celle de l'académie (respectivement 66 et 36 %), et le taux d'élèves ayant deux ans et plus de retard en seconde y est plus de deux fois supérieur. Des écarts tout aussi significatifs concernent

le profil de qualification et d'âge du corps enseignant. Le lycée de Clichy-sous-Bois apparaît sous-doté en professeurs agrégés (13 %). C'est aussi celui où la part des très jeunes enseignants (moins de 30 ans) est la plus forte avec le lycée Jacques-Feyder (entre 31 et 33 %).

2) Réalisation d'entretiens auprès des parents d'élèves (N = 42)

Ces entretiens semi-directifs ont concerné des parents des quatre lycées : 11 au lycée Auguste-Blanqui, 10 à Alfred-Nobel, 9 à Jean-Renoir et 12 à Jacques-Feyder). Ces entretiens visaient à saisir de façon qualitative le rapport au quartier, au lycée et à la scolarité des enfants. Les parents étaient sollicité(e)s lors de leur présence obligatoire à la remise des bulletins. Les entretiens (d'une heure, une heure trente environ) avaient lieu ensuite soit à leur domicile, soit dans une salle de l'établissement. Notre échantillon reflète la diversité des situations en termes de position sociale, niveau d'éducation, origine, statut matrimonial et statut résidentiel.

3) Passation d'un questionnaire auprès des parents d'élèves (N = 1 191)

Le questionnaire comprenait 47 questions et portait sur des thèmes abordés dans les entretiens : les trajectoires sociales, résidentielles et scolaires des parents, ainsi que leur rapport au quartier et à la scolarité de leurs enfants (dont des questions plus précises sur le programme expérimental). Leurs points de vue sur les différents aspects du lycée et plus généralement sur l'éducation y sont abordés. Près de 1 200 questionnaires ont pu être traités, pour plus de 3 000 distribués.

4) Réalisation d'entretiens collectifs avec les lycéens par groupes de niveau (seconde, première, terminale) dans trois établissements sur l'ensemble de l'année 2007-2008.

Ces groupes rassemblaient entre 4 et 15 élèves selon les classes, et se sont réunis entre trois et cinq fois au cours de l'année pour des séances qui duraient entre une heure et deux heures trente. Ce sont au total 60 élèves qui ont participé à ces groupes (13 secondes, 24 premières, et 23 terminales). Les séances abordaient progressivement le rapport des lycéens à leur scolarité (orientation, projets d'études, notations et apprentissages), à la vie lycéenne (vie scolaire et discipline, relations entre élèves, relations avec les divers personnels de l'établissement) et aux dispositifs Sciences Po, auxquels la grande majorité des élèves interrogés participaient. Un dernier volet urbain sur le rapport au quartier, aux institutions et aux émeutes de 2005 visait à comprendre la manière dont les lycéens articulent les questions d'inégalités, d'injustice et de discrimination entre les cadres scolaire et urbain. Quelques entretiens individuels ont été menés par la suite avec d'anciens élèves entrés ou non à Sciences Po.

5) Observation ethnographique approfondie du lycée Alfred-Nobel de Clichy-sous-Bois¹ (septembre 2007-juin 2008).

1. Franck Sanselme, « L'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue », *Sociétés contemporaines*, 76, à paraître.

Les régressions logistiques permettent d'affiner les résultats précédents, en mesurant les effets propres des différentes variables une fois contrôlé l'effet des autres [voir tableau « **Connaissance des programmes Sciences Po par pays d'origine et niveau de diplôme de la mère** », ci-contre]. Dans plusieurs modèles, l'origine sociale, mais de façon plus significative encore le diplôme de la mère ont un effet très significatif, plus que le pays d'origine dont l'effet ne disparaît pas pour autant complètement. D'autres variables comme l'investissement scolaire des parents⁴ et le niveau d'études souhaité ont également un effet moindre, mais significatif.

Ces données révèlent l'extrême complexité de l'intrication des différentes variables intervenant dans le rapport à l'institution scolaire, abordée ici de façon plus précise à travers la connaissance des programmes Sciences Po. Si elles rappellent la force du diplôme (surtout de la mère) et de l'origine sociale, elles montrent aussi que celles-ci se combinent de façon spécifique à l'origine des parents. À diplôme équivalent, l'origine maghrébine ou africaine se traduit par une moindre connaissance de l'environnement scolaire. Celle-ci peut être certes rattachée à des formes de distanciation/dessaisissement caractéristiques d'une frange des classes populaires, mais qui se trouvent amplifiées par une trajectoire, une expérience et un environnement liés à une origine étrangère. Cette configuration est typique d'une grande partie des lycées « sensibles » des banlieues les plus populaires⁵, ceux ciblés par des dispositifs de type Sciences Po. Ces contextes, où l'urbain, le social et l'ethnique s'entrecroisent de façon spécifique et beaucoup plus prononcée qu'ailleurs dans l'espace social et urbain, constituent le cadre à partir duquel il convient de comprendre comment les parents se trouvent dessaisis, mis à distance d'une institution scolaire dont ils attendent pourtant beaucoup. Cela permet de saisir aussi pourquoi cette expérience construit le lycéen agissant dans ce contexte comme un « acteur » particulièrement « sollicité », non seulement par ses parents, mais aussi par l'institution, et d'une autre manière par les dispositifs Sciences Po.

Les programmes d'action de Sciences Po constituent à l'évidence une offre scolaire socialement et symboliquement inédite dans ces lycées. Partant, les conditions de leur réception posent inévitablement pour les lycéens la question d'un changement assez radical de référentiel⁶ et d'une conversion identitaire qui l'est tout autant pour ceux qui se préparent à intégrer l'institution de la rue Saint-Guillaume. Ces processus d'acculturation ne sauraient aller de soi. Ils dépendent très largement de l'articulation entre des cadres de socialisation « primaire » et « secondaire »⁷ que représentent respectivement la famille et ici les programmes d'action d'une grande école. C'est pourquoi il convient d'examiner en premier lieu l'accueil que font à de telles innovations scolaires ces parents majoritairement issus de milieux populaires. Il y a là un préalable permettant de mieux comprendre celui que leur réservent leurs enfants. Sans préjuger pour l'instant d'une quelconque continuité ou rupture entre les socialisations primaire et secondaire, on peut néanmoins accepter l'idée que la seconde doit composer avec un monde déjà intériorisé au sein de la famille.

Le dessaisissement inaugural

L'existence de l'expérimentation est d'abord pour les familles⁸ concernées une découverte sur le tard et « sur le tas ». Soit par l'intermédiaire de l'enfant lui-même pour celles, populaires et généralement issues de l'immigration, qui sont habituellement les plus en « retrait » de l'institution scolaire⁹. Soit, pour les plus mobilisées, lors des réunions d'information qui se sont tenues dans les lycées quelques semaines après la rentrée¹⁰. Toutes mises devant le fait accompli, elles affirment en premier lieu ignorer totalement la règle d'affectation de leur enfant au sein de ces classes. Beaucoup se rabattent sur l'hypothèse (avérée) de ce qu'elles appellent une « loterie » où est seulement intervenu le « pur hasard ». Une telle modalité d'accès¹¹ à un bien scolaire d'exception ne pose pas en soi de réels problèmes à ces parents. Mais elle n'est pas pour autant plébiscitée

4. L'indicateur d'investissement scolaire a été calculé à partir des scores (souvent/de temps en temps/jamais) obtenus aux questions relatives à : ren- contre avec les professeurs, suivi des devoirs, discussion sur le lycée et les études, participation aux événements organisés dans le lycée.
5. L'approche territoriale suppose une vision homogène des publics scolarisés dans les établissements ZEP. Or, si leur recrutement se distingue nettement de ceux situés dans des zones plus favorisées, il ne peut se réduire à la seule présence de catégories très populaires et à une grande homogénéité des origines. Comme le mon-

tront les résultats précédents, ces facteurs de différenciation ne sont pas sans effet sur la façon dont est reçue et interprétée l'intervention de Sciences Po.

6. L'instauration au sein de lycées ZEP d'une politique de l'égalité des chances promue par une institution élitiste propose à ces jeunes de banlieue défavorisée une vision du monde pour le moins inhabituelle.

7. Pour une théorie de la socialisation et du changement social appréhendée à partir de l'articulation entre socialisations « primaire » et « secondaire » : Peter Berger et Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-

Klincksieck, 1989, p. 177-200.

8. L'usage alternatif des termes « familles » et « parents » vise essentiellement à éviter les répétitions, mais il s'agit de catégories normatives et différenciées lorsqu'elles sont produites par l'école. Celle-ci, dans une volonté d'externalisation, parlera volontiers de « familles » (problématiques) pour en souligner la distance à l'univers scolaire. À l'inverse, acculturées, converties à l'école, les « familles » deviennent alors des « parents » (cf. Dominique Glasman, « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100, juillet-août-septembre 1992, p. 19-33).

9. Agnès van Zanten, *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, PUL, 1990, p. 94-100.

10. Certaines familles avouent avoir préalablement pris connaissance du dispositif par la presse écrite locale ou nationale avant leur convocation par le lycée.

11. Dont la logique est strictement égalitaire même si cela n'est relevé par aucun parent. En s'appuyant en effet sur le hasard comme principe d'attribution d'un bien scolaire rare, cette « loterie » neutralise ainsi tout discriminant (scolaire, social, économique ou culturel) dans le processus de sélection de ses quelques bénéficiaires.

Tableau 1

Connaissance des programmes Sciences Po par pays d'origine des parents selon le diplôme et le milieu social

Ne connaissent pas les programmes Sciences Po (%)	France N = 214	Maghreb N = 327	Afrique subsaharienne N = 148	Autres N = 502	Ensemble N = 1 191
Niveau d'éducation					
Sans diplôme ou < bac	65,9	75,2	80,6	72,6	72,1
> ou = bac	40,3	66,3	57,1	61,8	55,0
Khi2	0,000	0,136	0,008	0,045	0,000
Milieu social					
Indépendant	60,9	82,3	88,9	76,3	75,7
Cadre	41,4	50,0	56,5	48,5	46,4
Populaire	57,6	75,6	69,9	71,4	68,9
Khi2	0,054	0,004	0,294	0,001	0,000

Sources : Enquête Lycées ZEP, OSC, 2009.

Note : L'affectation du milieu social repose sur la catégorie sociale la plus élevée dans le couple.

Tableau 2

Connaissance des programmes Sciences Po par pays d'origine et niveau de diplôme de la mère

Connaissent les programmes Sciences Po (%)	France	Maghreb	Afrique subsaharienne	Autres	Sign. Khi2
Sans diplôme ou < bac	35,8	25,2	22,5	26,3	0,131
> ou = bac	61,0	35,1	47,8	41,7	0,005
Khi2	0,000	0,129	0,003	0,001	
Vde Kramer	0,251	0,087	0,260	0,151	

quand cette « loterie » a fait que l'on est « tombé » dans l'une de ces classes expérimentales. Ni bien, ni mal tombées, les familles regrettent avant tout l'économie d'explication de la part de l'institution à leur égard. Elles se sentent surtout la cible de décisions qui leur échappent. Ce sentiment n'est pas chose nouvelle, il s'exacerbe généralement quand, sans prévenir, tombent les verdicts scolaires négatifs¹². Ici toutefois, point ou pas encore de défiance à cette étape inaugurale de l'expérimentation. Simplement, une certaine méfiance et surtout un nécessaire travail de réinterprétation en l'absence de publicisation d'une cause publique.

Pour paradoxale qu'elle puisse apparaître, cette absence est d'abord significative du peu de volonté partenariale dont fait preuve non plus une institution, mais une organisation scolaire fortement séparée de ses « usagers »¹³. Elle témoigne en tout cas de sa faible capacité à produire de l'action concertée. Clairement affichée, l'ambition de l'expérimentation de « donner plus à ceux qui ont moins » ne saurait pleinement se réaliser sans une offre préalable d'informations et ainsi la possibilité d'une réelle intercompréhension, ceci au risque d'une fausse économie du don¹⁴. Cela ne paraît pas réalisé dans le cas présent. Car parler ne suffit pas. Faut-il encore, durant ces réunions d'information auxquelles sont conviés les parents, que l'équipe pédagogique s'applique à « socialiser » sa représentation¹⁵. À écouter les familles, il paraît nécessaire qu'elle adopte à leur égard un code de loyauté dramaturgique minimal qui rend possible le partage d'une action et de son sens :

« Vous en avez entendu parler des classes expérimentales ?

– Un petit peu, mais pas grand-chose. Il y a eu la réunion qu'on a eue la dernière fois.

– Et on vous en a dit quoi ?

– Rien de spécial. C'est vrai qu'ils parlent de choses qu'on ne comprend pas. Parce qu'on est tous là dans une grande salle, ils parlent, c'est pas évident.

– Mais vous savez ce qui est mis en place dans sa classe ?

– Il [son fils] m'a parlé d'un truc de tutorat. Il y a des tuteurs qui s'occupent des enfants. Après, il y a des grands mots qu'on ne sait pas trop à quoi ça correspond : l'interdisciplinarité, la méthodologie, la trans-ver-sa-lité [elle bute sur le mot] » [Femme, 40 ans, agent d'entretien, troisième comme niveau d'études, origine France, lycée Jacques-Feyder].

Le symbolisme des experts est doublement dominant. Outre la spécialisation et l'ésotérisme de leurs « grands mots » qui tiennent à distance le profane¹⁶, leurs énonciateurs sont toujours investis d'une autorité institutionnelle ou sociale¹⁷. C'est elle qui permet plus sûrement d'imposer la définition d'une situation et de parachever dans ce rapport inaugural à l'expérimentation le dessaisissement parental. Ce dessaisissement est certes relativement fréquent dans l'expérience scolaire ordinaire des familles populaires¹⁸. Cependant, il prend un relief particulier pour ces classes expérimentales que les parents qualifient de « pas banales » ou de « spéciales » et dont le seul épithète « expérimentales » suffit à susciter chez eux interrogations et réticences. Bref, il désoriente un peu plus ceux qui peinent déjà à comprendre la complexité d'un système scolaire normal¹⁹. Il ne faut donc pas s'étonner que ces familles qui n'ont pas les moyens de se soustraire entièrement au jeu scolaire le jouent imparfaitement ou l'interprète selon une partition qui leur est propre.

Des recadrages nécessaires : de la valorisation du travail à la consommation culturelle

Afin de pouvoir en accepter et en apprécier le principe, les familles populaires procèdent à des recadrages²⁰ de l'expérimentation. Elles lui appliquent, entre autres, celui par le travail²¹ ou par l'activité laborieuse, l'effort. Un modèle qui d'abord admet, plus qu'il ne les évalue réellement, les innovations pédagogiques et leur rentabilité supposée au regard de la quantité de travail demandée et accomplie par l'élève. L'inoccupation scolaire demeurant suspecte

12. Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et le quartier*, Lyon, PUL, 1998.

13. Il faut voir dans la disparition de la capacité d'un collectif à transformer des valeurs en normes communes, et des normes en personnalités individuelles conformes aux exigences du système, un déclin manifeste du programme institutionnel (François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002).

14. Évoquer cette forme imparfaite de communication n'a, dans nos propos, rien de normatif. Il s'agit simplement de rappeler qu'une véritable économie du don passe par l'institution de son sens (Vin-

cent Descombes, *Les Institutions du sens*, Paris, Minuit, 1996 ; Alain Ehrenberg, « Sciences neurales, sciences sociales : de la totémisation du soi à la sociologie de l'homme total (de Mauss à Wittgenstein et retour) », in Michel Wieviorka (dir.), *Les Sciences sociales en mutation*, Paris, Sciences Humaines, 2007, p. 385-397). Elle implique pour tous une entière visibilité ou lisibilité de ses règles et enjeux (Marcel Mauss, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année sociologique*, seconde série, 1923-1924).

15. Erving Goffman, *La Mise en scène de*

la vie quotidienne. 1. *La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973, p. 40-41.

16. Olivier Reboul, *Le Langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Paris, PUF, 1984, p. 78-79.

17. Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

18. Pierre Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005, p. 156-162.

19. Jean-Manuel de Queiroz, « La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation », thèse de sociologie, Université de Paris VIII, 1981.

20. Erving Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

21. Le terme serait à prendre ici dans une acception très générale. Il désigne toute action qui suppose un certain effort, un investissement. Transposé au champ scolaire, le travail ou l'« équivalent-travail » (Anne Barrère, *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997) revêt un sens identique, mais s'augmente d'une fonction proprement moderne de légitimation des performances. Parents, élèves et enseignants portent collectivement cette fiction méritocratique.

aux yeux de parents ayant eu une expérience scolaire personnelle courte²², il est alors bon d'avoir toujours « quelque chose à faire »²³ :

« Les sorties, c'est des sorties quand même enrichissantes et puis, derrière ça, ils ont un travail. Donc ça les motive. Ils ont tout le temps quelque chose à faire » [Femme, 45 ans, assistante maternelle, BEP, origine Algérie, lycée Jean-Renoir].

Certes, les familles sont tout à fait sensibles à un réalisme pédagogique²⁴ qui peut d'ailleurs être rapproché de la leçon de choses. Mais au final, c'est bien la quantité de travail, si indéterminée soit-elle, qui confère aux expériences et apprentissages inédits leur légitimité :

« Au début, elle [sa fille] est rentrée et elle m'a dit « maman, je suis dans une classe "souris" ». Ah oui, « je suis dans une classe souris » ! Ouais, parce qu'ils n'avaient pas bien compris à quoi ça servait en fait d'aller sur Internet, de faire du traitement de texte et tout ça. En fait, ils les aident à se préparer, à s'organiser... Ils les aident à plein de choses. Non, non, ils font beaucoup plus de choses que les autres » [Femme, 44 ans, surveillante en collège, BEP, origine France, lycée Jean-Renoir].

D'une manière identique, si l'on bute sur la prononciation du terme « transversalité », on n'en reconnaît pas moins l'utilité lorsqu'elle permet de « faire d'une pierre deux coups », c'est-à-dire de faire deux fois plus. La perception de cette utilité seule, par opposition au « futile » ou au « gratuit », ne suffit toutefois pas. Elle doit pouvoir également se mesurer ou s'objectiver dans la comparaison avec ce qui est fait dans les classes « normales ». Faire « beaucoup plus de choses que les autres » rassure ici cette mère. L'incertitude inquiète cette autre qui menace de remettre sa fille en « classe banale » l'année prochaine si elle en vient à s'apercevoir qu'ils en font moins que dans celle d'à côté qui est banale ». Il ne saurait donc y avoir d'approbation de l'expérimentation sans possibilité de mesure ou de quantification, même abstraite, du travail qui y est engagé. Ce mode d'évaluation où prime la visibilité semble d'ailleurs se suffire à lui-même. En effet, ces parents n'évoquent jamais, sinon en négatif à travers le risque encouru d'un moindre « faire », la présence de bénéfices spécifiquement scolaires qu'il serait possible d'escompter de l'expérimentation. On redoute les pertes,

on ne parle jamais de gains en termes de performance scolaire. L'important, comme le résume cette mère, est bien qu'« il doit y avoir du travail derrière, sinon c'est du temps perdu ». Une conception éminemment pratique de ce temps²⁵ que l'on ne doit pas perdre et qui est toujours indissociable de ce souci moderne ou productiviste d'objectivation du travail fourni²⁶. C'est ainsi qu'une autre mère s'inquiétera de l'existence de « modes de rattrapage » susceptibles de combler les dix jours d'un voyage en Chine effectué par les élèves dans le cadre des classes expérimentales. Temps préoccupé par une réussite scolaire incertaine qui conduit à la quasi-fétichisation du programme scolaire qui doit « être passé » avant tout et passer devant toute chose, dont l'expérimentation :

« Quand avez-vous entendu parler des classes expérimentales ?

– Moi, avant qu'il y soit, je n'en avais jamais entendu parler. C'est parce que mon fils était dedans.

– Il n'y a pas eu, de la part du lycée, de campagnes d'information, au préalable ?

– Non, non.

– Quelle a été votre réaction quand vous avez su qu'il intégrait une classe expérimentale ?

– Lui : Ils nous ont expliqué un peu, un petit peu, quand même, qu'il y aurait une réunion de parents d'élèves.

– Et cette explication vous a été satisfaisante ?

– Elle : Non, franchement non parce que je trouve... Bon, ils ont beaucoup de sorties. Il y a déjà ça. Est-ce que les sorties, ça ne va pas les empêcher de faire le programme ? Et est-ce que le jour où ils vont passer le bac, est-ce qu'ils ont eu tout ce qu'il fallait ?

– Vous avez cette inquiétude, aujourd'hui ?

– Oui parce que, quand même, il y a deux après-midi de libres. C'est des sorties. Deux après-midi, quand même, ça... compte dans les programmes... parce qu'ils ont du retard dans les maths, dans le français, dans l'histoire... Est-ce qu'ils seront prêts le jour où ?... » [Femme, 42 ans, CAP ; homme, 40 ans, bac ; gardiens d'immeuble, origine Tunisie, lycée Auguste-Blanqui].

Cette vision exclusivement « programmatique » de l'expérience scolaire recadre fortement l'exigence de « flexibilité » de l'emploi du temps de l'élève qu'appelle de ses vœux l'expérimentation. Mais ce temps préoccupé scolairement l'est aussi socialement. Si le temps compte, c'est parce qu'il est compté pour ces familles

22. Colette Pétonnet a bien montré les excès, souvent punitifs, de ce type de recadrage, qui doivent à une situation tout aussi extrême d'éloignement de l'univers scolaire chez des mères sous-prolétaires et d'origine étrangère (Colette Pétonnet, *On est tous dans le brouillard*, Paris, Éd. du CTHS, 2002, p. 319-321).

23. Rien ne permet de démontrer que ce

recadrage constitue un indicateur fiable (comme le contrôle des devoirs) du suivi parental de la scolarité de l'enfant. Il s'apparente bien plus dans le cas présent à une attente identitaire ou à un contrôle du bon accomplissement d'un rôle : celui d'un enfant tout entier occupé par ses tâches scolaires. C'est en quelque sorte l'exécution d'un travail de figuration, d'expressi-

on, de présentation de soi (E. Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, op. cit.) qui est ici visuellement soumise à vérification par le parent.

24. Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1999 [1938], p. 86.

25. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 247-273.

26. Sur cette acculturation dans le cas de la production agricole : Franck Sanselme, « Le Nouveau Larousse agricole et "La gestion rationnelle des entreprises" : une tentative d'acculturation capitaliste en agriculture », *Techniques & culture*, 42, décembre 2003, p. 77-95.

qui anticipent fort bien, en termes de probabilité, le destin social de leurs enfants. D'un côté critiquée de trop détourner d'une scolarité classique, l'expérimentation se voit par ces mêmes parents plébiscitée quand elle permet de réaliser, ne serait-ce qu'une fois, l'irréalisable :

« C'est sûr que le voyage en Chine, eh bien celui qui sort, je ne sais pas, d'une super école, il ne va peut-être pas l'avoir fait. À Condorcet, ils n'ont peut-être pas un voyage en Chine. Mais en tout cas, ils auront les bases pour le faire plus tard, à leurs frais, alors que les autres, ils n'auront plus la chance de le faire parce que ils vont gagner un salaire de merde » [*Femme, 42 ans, ouvrière, CAP, origine France, lycée Auguste-Blanqui*].

Pensés un peu à la manière d'une offre commerciale avantageuse qui risque de ne plus se reproduire, les voyages organisés au sein des classes expérimentales sont appréciés selon un recadrage par la consommation de loisirs. Il est justifié pour ceux de petite condition dont l'immobilité sociale condamne à l'immobilité spatiale, enferme dans la cité :

« Le voyage, il est pris en charge par le conseil régional, en fait. C'est pour ça que ce n'est pas cher. Parce qu'en principe, ce n'est pas tellement ce prix-là, en fait. La Mauritanie, le désert et tout ça, c'est vrai que c'est une super expérience en fait, que personne ne pourra se faire après. Non, c'est vrai, c'est un voyage qu'ils ne pourront pas se payer plus tard, à moins de bosser dans un truc... C'est un truc, personne n'aura l'occasion de le faire plus tard. Il y en a même, ils ne sont jamais sortis de Bondy » [*Femme, 44 ans, surveillante en collège, BEP, origine France, lycée Jean-Renoir*].

Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'aller très loin pour être ailleurs. Le dépaysement et l'exotisme culturels des « sorties à Paris » que l'on propose aux lycéens font tout aussi bien l'affaire. Un exotisme ici aussi à bon marché pour ces familles n'ayant pas l'occasion de « faire les musées » ou d'« aller au théâtre », comme elles disent. L'évocation de lieux, et non de biens, culturels se suffit alors généralement à elle-même. Le « musée » ou le « théâtre » sont ces substantifs toujours très généraux dans la bouche des parents. Jamais ceux-ci ne spécifient le nom des structures (à l'exception du « Louvre ») visitées par leur enfant ni celui des œuvres ou des artistes. Dans une logique conjointe à celle consumériste de probable déférence, l'appréciation de ces sorties culturelles se satisfait amplement d'une topographie symbolique qui visiblement impressionne. À l'instar des aspirations scolaires des plus ambitieuses de ces familles populaires qui espèrent que leurs enfants fassent « de grandes études » ou aillent à « l'université », les nominations restent très générales et paraissent succomber à la magie des mots. Et cela, toujours, avec

ce regard quantitatif comme mode supplémentaire d'évaluation : « Ma fille a dû aller au théâtre déjà trois ou quatre fois ! » se réjouit une mère. Une autre lance, admirative : « Vous avez vu tout ce qu'ils font comme sorties et tout ! » Par cette consommation, autant récréative que socialement réhabilitante, de biens culturels haut de gamme, ces familles font également preuve d'une bonne volonté culturelle.

Les remises de soi

Les familles populaires qui sont les plus éloignées de l'expérience scolaire et les plus démunies en capital culturel scolairement rentable s'en remettent avec le plus de confiance à l'école. Un éloignement qui n'est pas synonyme de désintérêt ou de démission. Il indique plutôt la reconnaissance de la supériorité et de la légitimité des savoirs des enseignants et autres experts de l'école. Cette remise de soi à l'institution est particulièrement marquée chez les parents primo-migrants. Ils se distinguent souvent des autres familles par un parcours scolaire très court, s'arrêtant fréquemment au seuil du secondaire dans le pays d'origine. Sur fond d'absence de mémoire scolaire mais de vif désir d'ascension sociale pour leurs enfants, ils s'estiment la plupart du temps en situation de débiteurs vis-à-vis d'une école dont ils ne saisissent pas toutefois le sens des innovations pédagogiques et leurs enjeux. Ainsi cette mère maghrébine, entièrement acquise à la cause scolaire et qui rêve de voir son fils « faire médecine » :

« Estimez-vous que le lycée a donné aux parents suffisamment d'informations sur ce que sont les classes expérimentales ?

– Non. Je l'ai su seulement quand il allait partir en Chine. Je ne sais pas exactement en quoi ça consiste.

– Et ça vous pose un problème ?

– Je fais confiance à l'école, au lycée » [*Femme, 54 ans, au foyer, CE2 comme niveau d'études, origine Algérie, lycée Auguste-Blanqui*].

Une remise de soi inconditionnelle à l'institution que l'on retrouve encore, et presque mot pour mot, chez cette mère d'origine malienne qui attend de l'école « un bon diplôme et un bon travail » pour sa fille :

« Que pensez-vous de cette classe expérimentale ?

– C'est bien.

– Et ça vous pose un problème ?

– Non... Je fais confiance au lycée » [*Femme, 35 ans, au foyer, primaire comme niveau d'études, origine Mali, lycée Alfred-Nobel*].

Ces familles ne contestent pas la mise en place des classes expérimentales. Mais elles ne s'y impliquent pas non plus personnellement. Elles estiment que « les professeurs savent bien mieux que nous ce qui

est bon pour l'enfant », cela au risque d'être perçues comme démissionnaires par l'institution. Il y a là un malentendu manifeste, sinon une source de stigmatisation, que tente d'ailleurs de lever plus ou moins adroitement le projet-cadre de l'expérimentation. Sa mission s'attache, entre autres, à « sortir du risque de l'ignorance mutuelle », voire de l'« opposition », l'école et les familles dont il convient « de restaurer aux yeux des enfants l'autorité ». La critique, ici sur le papier, n'est pas nouvelle. Elle est même habituelle en Zones d'éducation prioritaires²⁷. Serait-ce là le principal attendu de l'expérimentation à destination des familles ? Toujours est-il que la présence de typifications réciproques²⁸ pour une institutionnalisation de l'expérimentation n'est donc pas une absolue nécessité, comme on l'a vu à travers les recadrages parentaux. Tout comme il n'y a pas, lorsqu'il s'agit de « donner plus à ceux qui ont moins », de don gratuit, dénué d'une arrière-pensée quand il invite ses bénéficiaires à plus de rigueur morale.

Cette fausse économie du don, qui oblige négativement les donateurs sur fond de malentendus, intéresse enfin et de façon indissociable parents et enfants dans ce mélange des liens entre la chose échangée (le bien scolaire) et les personnes. Pour les familles populaires, ce lien est d'une nature particulière. Il prend souvent la forme d'une seconde remise de soi qui cette fois-ci est faite à l'enfant lui-même, à son autodétermination scolaire²⁹. Il faut à nouveau y voir, mais pas seulement, cette nécessaire adaptation à la complexité d'un système d'enseignement que l'expérimentation contribue à accentuer encore. Les parents émigrés, qui plus est ceux qui ne maîtrisent pas ou imparfaitement la langue française, y ont tout particulièrement recours :

« Quelle idée vous faites-vous des classes expérimentales ?

– Je connais pas exactement ce que c'est « expérimenter ». Alors c'est là que ma fille, elle commence à m'expliquer ce que c'est. Alors je n'ai pas encore bien compris ... tant que je n'aurai pas tout ce qu'il faut... pour cette expérience.

– Pour l'instant, ce que vous en savez, c'est par votre fille.

– Oui, exactement. C'est elle qui est plus intéressée pour ça » [Homme, 59 ans, au chômage, seconde comme niveau d'études, origine Maroc, lycée Auguste-Blanqui].

Cette seconde délégation de compétences faite à l'enfant qui est le plus « intéressé », c'est-à-dire qui « se place entre » l'école et ses parents, s'observe également chez des familles non issues de l'émigration. Elle diffère cependant, surtout chez les petites classes moyennes plus diplômées. Elles font preuve d'une attention plus soutenue aux sensations de plaisir ou de déplaisir éprouvées par l'adolescent. C'est à l'aune de celles-ci qu'est d'abord évaluée l'expérimentation :

« Comment votre enfant vit-il la classe expérimentale ?

– Pas trop bien. Ben non. Toutes ces sorties là, il y a des sorties qu'il n'aime pas trop. Il fait tellement de sorties. Mais ce qu'il n'aime pas trop, je crois, c'est plus le théâtre.

– Il trouve qu'il y a trop de choses, trop de sorties ?

– Oui, il dit qu'il est fatigué, il est fatigué » [Femme, 44 ans, infirmière en milieu hospitalier, bac, origine France, lycée Jean-Renoir].

De manière symétrique et selon un mode d'évaluation identique, l'expérimentation est appréciée quand elle contribue au bien-être de l'enfant plus qu'à celui de l'élève :

« Aviez-vous entendu parler des classes expérimentales avant cette rentrée ?

– Vaguement. Vaguement. J'en ai vraiment entendu parler quand ma fille était dedans. Mais je ne sais pas moi, ma fille, elle a l'air d'être bien là. Oui, elle a l'air d'être heureuse. Là, elle a l'air bien. Mais bon après, on verra » [Femme, 39 ans, au chômage, bac, origine France, lycée Jean-Renoir].

L'exercice de cette petite juridiction parentale, si importante soit-elle pour ceux que l'école dessaisit si souvent de leur légitimité éducative, s'accorde-t-elle pour autant avec l'attendu institutionnel implicite de la réussite scolaire ? Cette attention particulière aux sensations de l'enfant ou cette régulation de la scolarité par le soi de l'individu a-t-elle quelque chose à voir avec ce que possèdent les couches sociales favorisées, ce « capital relationnel d'un individualisme expressif mis au service de l'individualisme instrumental de la réussite scolaire³⁰ » ? Rien n'est moins sûr. Contenues dans le « projet-cadre d'établissement » relatif à l'expérimentation, les incitations récurrentes à la création de l'« autonomie » de l'élève dans ses apprentissages

27. François-Régis Guillaume, « Travailler en ZEP », Note d'information DEP-MEN, 98-16, mai 1998, p. 1-6.

28. P. Berger et T. Luckmann, *op. cit.*

29. Pierre Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005, p. 162-167.

30. *Ibid.*, p. 65.

31. Il y a là en fait deux niveaux de réalité distincts de l'expérience scolaire. L'un, cognitif et institutionnel, s'adresse à l'élève dans ses rapports aux savoirs avec cette invite à en devenir sujet (Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992 ; Éli-

sabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998). L'autre, familial et affectif, s'adresse à l'enfant dans son rapport plus global de satisfaction (de bien-être) à l'école. Il faut généralement attendre la scolarisation dans les der-

nières classes du secondaire pour que les familles privilégient plutôt le premier répertoire que le second (François de Singly, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », in François Dubet (dir.), *Écoles, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997, p. 45-58, particulièrement p. 49).

ne cadrent pas vraiment avec la préoccupation parentale à l'instant évoquée³¹. Certes, certains parents apprécient dans l'expérimentation cette remise au travail ou ce goût pour les études qu'elle redonne à des enfants en rupture de ban précoce avec l'école. Comme l'affirme avec enthousiasme cette mère :

« Mon fils, il n'a plus supporté l'école à partir du collège. Et c'est pour ça qu'à Blanqui... pour moi, c'était vraiment très important ces classes expérimentales parce qu'il a commencé à réapprécier l'école, justement. Mais tous ces enfants, ils se sentent choyés ! Ils sentent qu'on s'intéresse à eux et, finalement, ils ont envie de donner quelque chose parce que... on les a toujours traités comme de la merde, comme des... enfin, la plupart, un peu comme des rebuts de la société. On leur montre, pour une fois, qu'on les aime et qu'on s'intéresse à eux » [*Femme, 45 ans, au chômage, terminale comme niveau d'études, origine France, lycée Auguste-Blanqui*].

Cette réconciliation avec l'école est en soi significative. Néanmoins, elle se limite essentiellement à une considération « thérapeutique » qui reste au seuil des exigences réelles du monde scolaire en termes de compétition et de performances. Il en va de même pour ces positions d'attente ou ces postures de navigation à vue qui font dire à cette mère que pour l'instant sa fille « a l'air d'être bien là. Mais bon après, on verra ». La remise de soi à l'enfant et à ses affects est une indexation sur un temps présent. Celui dans lequel vit justement une adolescence que l'école ou le chômage n'en finissent pas d'étirer. Un « présentisme » qui se situe aux antipodes du temps anticipatif qu'autorise une position de surplomb sur le champ scolaire et qui fait les stratégies gagnantes. Il faut alors peut-être chercher ailleurs pour trouver un sens des études plus scolaire chez les bénéficiaires d'une politique de compensation des inégalités, et se tourner du côté de ceux qui se trouvent dans l'étape ultime de leur carrière lycéenne et visent ensuite l'excellence – plus précisément ces élèves de terminale se préparant au concours d'entrée à Sciences Po. Un double défi pour ceux qui, scolarisés au sein d'établissements classés en Zone d'éducation prioritaire, sont aussi issus de familles jouant imparfaitement ou différemment le jeu scolaire. Il y a manifestement là, à l'articulation de deux cadres de socialisation différents, une forme de disjonction sociale qui n'est pas sans structurer plus fortement qu'ailleurs l'expérience de ces lycéens de banlieue. Pris dans les contradictions de ces instances de socialisation et devant gérer nombre de continuités

et de ruptures de rôle, ils sont en quelque sorte et plus que d'autres sommés de devenir acteurs ou auteurs de leur devenir scolaire. Une sorte de réflexivité par défaut qu'il s'agit à présent d'examiner.

Les lycéens face à « Sciences Po » : de la croyance méritocratique aux inégalités

Dans ces contextes populaires singuliers, des programmes de requalification comme ceux menés par Sciences Po, qui s'appuient sur un fort discours méritocratique et sur l'investissement personnel des élèves pour encourager une « surmotivation » scolaire, trouvent un écho particulier. Cela d'autant plus que les « remises » parentales, dues à un éloignement du système scolaire pour des raisons sociales comme migratoires, ne sont pas contradictoires avec de fortes attentes envers l'école et une pression souvent redoublée sur les lycéens. Leur réussite doit en quelque sorte racheter le sacrifice familial. Mais l'action exceptionnelle et inattendue d'une grande école transforme l'expérience scolaire des lycéens : la réussite scolaire tant attendue semble soudain à portée de main tandis que des établissements autrefois vus comme dévalorisés deviennent le centre d'attention de grandes entreprises, de journalistes, d'hommes politiques, de grandes écoles. Pourtant, cette confrontation directe à une voie d'élite que la plupart des élèves ne connaissaient pas avant d'entrer dans l'établissement n'est pas exempte de tensions : tensions entre socialisation « primaire » familiale et socialisation « secondaire » exigée par les programmes, tensions entre les élèves, face à l'importation au cœur de l'établissement d'inégalités scolaires habituellement tenues hors des murs du lycée.

Transformer les dispositions ? Les objectifs affichés et leur réception par les élèves

Les programmes Sciences Po ne se donnent pas tant pour objectif d'agir sur le contenu proposé que sur les représentations et les comportements des lycéens. À travers la mobilisation de l'établissement, l'apport d'information sur le système scolaire et les filières prestigieuses, ainsi qu'une offre de culture générale et d'ouverture socioculturelle, il s'agit de contrer une certaine autocensure et d'ouvrir les élèves à d'autres univers sociaux. Pourtant, ces processus demandent des dispositions particulières qui font défaut chez un grand nombre de ces « nouveaux lycéens³² », qui n'y sont donc pas également réceptifs. Ils y appliquent leurs propres grilles

32. Dubet distinguait les « vrais », les « bons », les « nouveaux » lycéens, et les « futurs » ouvriers. Les premiers renvoient aux lycées classiques de l'excellence scolaire à forte présence de classes supérieures, les seconds à ceux plus ordinaires des classes moyennes, les troisièmes aux lycées plutôt situés en périphérie à plus forte présence d'enfants de milieux populaires. Les derniers renvoient aux lycées professionnels (François Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991).

et recadrages, tentant de résoudre la contradiction entre les très fortes attentes adressées à l'école et le sentiment d'impuissance éprouvé face à un système scolaire qu'ils perçoivent comme fortement inégalitaire, mais dont les ressorts et mécanismes leur restent souvent opaques.

La mobilisation des établissements est au cœur des deux dispositifs. Elle se lit dans l'importance des moyens mobilisés, la diversité des acteurs engagés, et surtout l'investissement d'une partie du personnel de l'établissement. C'est le cas pour les ateliers Sciences Po, où les élèves bénéficient d'un encadrement supplémentaire hebdomadaire qui, en dehors de la préparation même à l'entrée au concours, comprend des cours particuliers et un suivi personnel ; mais aussi du programme expérimental à travers les sorties et les voyages ou encore le tutorat personnalisé et les divers ateliers proposés.

Les lycéens apprécient particulièrement l'engagement des professeurs, essentiel dans ces deux dispositifs fondés sur le volontariat des enseignants. On retrouve la description courante chez les lycéens du « bon prof » sur le mode de la vocation, comme celui qui donne de lui-même par opposition au « mauvais prof » qui ne viendrait « que pour son salaire ». Cette implication des professeurs joue dans un système de don/contre-don pour impliquer à leur tour les élèves. Cette logique est singulièrement importante dans des milieux sociaux défavorisés où les élèves expriment des demandes d'attention, de protection et de réassurance auprès des enseignants³³. Les lycéens se sentent alors valorisés, objet d'attention et d'écoute. Ils le décrivent comme un moteur essentiel de leur motivation scolaire.

« Mais entre une classe normale et une classe expérimentale j'ai vraiment vu la différence, même la relation avec les professeurs ce n'est pas du tout la même c'est... plus qu'une relation élève-professeur, c'est... vraiment on voit qu'on peut avoir confiance en eux, qu'ils sont investis justement pour nous » [Fille, première, lycée Jean-Renoir].

L'importance du sentiment de protection offert par l'établissement ressort encore plus nettement *a posteriori*, dans les propos d'une jeune fille du lycée d'Épinay-sur-Seine ayant intégré Sciences Po. Elle oppose le caractère convivial, voire amical et rassurant du lycée, entre autres dans le rapport avec les enseignants, au caractère compétitif et individualiste de Sciences Po. Elle explique sa dépression en milieu de première année par son « ras-le-bol de l'ambiance et le manque de convivialité ». Elle trouvera refuge chez sa grand-mère, et redoublera

sa première année. À travers les moyens supplémentaires qui découlent des dispositifs Sciences Po, dont les moyens financiers, les élèves ont vraiment le sentiment d'appartenir à un établissement scolaire qui lutte contre les inégalités. C'est pour eux une juste réparation (voire un privilège) de recevoir plus que les élèves d'établissements favorisés.

« Oui mais regarde, franchement, à Schweitzer [lycée le mieux coté de la ville voisine], il y a l'atelier Sciences Po ?

– Non, y a pas. À Schweitzer, y a pas l'atelier.

– Est-ce qu'il y a les classes expérimentales ?

– Est-ce qu'il y a le voyage au Sénégal, les voyages... ?

– Par rapport à ça, on a des privilèges.

– C'est clair ! » [Terminales, lycée Jean-Renoir].

Cette dynamique de mobilisation joue donc sur l'image que les élèves se font de leur établissement – un établissement exceptionnellement mobilisé et concentré sur leur réussite – mais aussi plus largement du système scolaire. Face à une société dominée par les inégalités et les discriminations, l'école leur apparaît comme un agent de l'égalisation des chances :

« Est-ce que vous croyez à l'égalité des chances à l'école ?

– L'égalité des chances à l'école ? Ben oui. [...]

Le lycée ça en est la preuve : les conventions ZEP ça en est la preuve » [Fille, terminale, lycée Jean-Renoir].

Il est toutefois difficile de dégager ce qui est propre aux dispositifs Sciences Po. En effet, les établissements situés en ZEP utilisent ces pédagogies de la réassurance et de la protection pour motiver les élèves en les impliquant dans une relation de don/contre-don. L'engagement des équipes enseignantes, administratives et d'encadrement est antérieur au programme Sciences Po, puisqu'il a précisément constitué un élément de leur sélection pour le CEP et le programme expérimental.

L'accès à l'information, une des carences majeures de ces lycéens de milieu modeste, constitue un point très sensible. Présent dans le programme expérimental, à travers le suivi proposé aux élèves et notamment le tutorat, il est au cœur des CEP. En dehors de la préparation à l'entrée à Sciences Po, les ateliers visent à mieux faire connaître les filières sélectives de l'enseignement supérieur et à inciter un plus grand nombre d'élèves à s'y orienter. Ce discours est très bien reçu par les lycéens qui stigmatisent leur posture antérieure interprétée en termes de « culture de l'échec », et valorisent au contraire l'émulation induite par les ateliers :

33. Ce sont aussi dans ces milieux que les effets d'encadrement ou « effets-maîtres » sont les plus importants : Pascal Bressoux, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, juillet-septembre 1994, p. 91-137.

« L'autre jour je suis rentré, je leur [ses amis du quartier] ai fait oui, je leur ai juste dit je veux intégrer Sciences Po, ils ont tous couru !! [rires] [...] ils ont tous couru genre pour me dire : "allez, qu'est-ce que tu vas faire à Sciences Po, reste tranquille, tu vois. Va à Saint-Denis et casse-moi pas la tête, quoi" » [Garçon, terminale, lycée Jean-Renoir].

« Après l'issue de secours ça serait quoi... et ça serait aussi l'issue de secours si jamais je ne rentrais pas à Sciences Po [...] : fac d'économie. – Pourquoi pas HEC ? » [Terminales, lycée Jean-Renoir].

Les élèves de l'atelier témoignent de la façon dont leurs ambitions se sont élevées au cours de l'année. Pour les deux élèves du lycée Jean-Renoir entrées finalement à Sciences Po, c'est le point essentiel qu'elles retiennent de l'atelier :

« Même si je n'avais pas réussi par les CEP, j'avais maintenant un objectif c'était de faire Sciences Po, et je n'avais plus peur du concours, je n'avais plus peur d'entrer en master, et c'est ça vraiment que j'ai trouvé, ça m'a permis vraiment de changer, de me dire mais non c'est possible : jamais, jamais je n'aurais pensé faire une classe prépa ; alors qu'à la fin de ma terminale j'étais inscrite en prépa. Et je l'aurais fait, enfin j'aurais fait une hypokhâgne si je n'avais pas eu Sciences Po. Enfin c'est juste, ça paraît débile à dire, mais c'est juste que pour moi c'est extraordinaire ; parce qu'en entrant en terminale je ne savais pas ce que c'était une classe préparatoire aux grandes écoles. En entrant en terminale ! Tu passes ton bac dans neuf mois quoi ! Et je ne savais pas ce que c'était ! » [Fille, 1^{re} année de Sciences Po, ancienne élève de Jean-Renoir entrée par les CEP].

Pour ceux qui échoueront au concours d'entrée à Sciences Po, leurs choix d'orientation dans l'enseignement supérieur en seront toutefois marqués : une part importante d'entre eux s'orientent vers des classes préparatoires ou d'autres filières sélectives. En soutien à cette émulation, les enseignants produisent un fort discours méritocratique qui fait écho auprès des lycéens participant à ce programme. Ces derniers martèlent l'idée que « quand on veut on peut », ce qui va de pair avec une très forte responsabilisation individuelle. Ce discours de méritocratie et d'égalité des chances se répercute plus largement sur les autres élèves de l'établissement, et notamment sur ceux qui participent aux classes expérimentales. Le fait que certains élèves du lycée entrent effectivement à Sciences Po est pour cela décisif :

« Si tu n'es pas courageux, si tu ne te lances pas dans la vie, c'est clair que tu auras des obstacles et si tu n'arrives pas à... à, je ne sais pas, à les vaincre, à cause des préjugés, ne te lance pas !

– Ceux qui s'arrêtent au niveau des préjugés, je dis franchement, pour moi, je dis la vérité, je le dis tel que je le pense : ils sont stupides. Parce que si tu as vraiment envie de faire quelque chose, quand tu veux tu peux hein, franchement quand tu veux tu peux. Tu as beau être noir, tu as beau, faut arrêter d'être parano un peu, c'est bon. Je viens du 93, je ne peux pas rentrer à Sciences Po, faut arrêter, c'est pas vrai !

– La preuve : chaque année cinq à dix élèves de Jean-Renoir qui habitent dans le 93 rentrent à Sciences Po » [Premières, lycée Jean-Renoir].

« Avant vraiment je voyais Jean-Renoir, la ZEP et tout, ce n'est pas... je ne vais pas réussir à cause de ça. Mais en fait, je me dis : si moi je veux réussir, qui va m'en empêcher en fait ? Si je veux travailler, même si je serai isolée, même si... j'aurai mon diplôme à la fin » [Fille, première, lycée Jean-Renoir].

Pourtant, cette thématique récurrente de la motivation, présentée comme la clef de la réussite personnelle, est un rempart nécessaire mais fragile face à la réalité des inégalités scolaires. Elle s'accompagne surtout d'une exposition de la personne du lycéen, déjà fragilisée par un face-à-face exclusif avec l'institution scolaire et certains de ses agents. Cela traduit une tension paradoxale au cœur de ces dispositifs ciblés sur les représentations et les aspirations des élèves, qui font cohabiter des logiques de réassurance et de protection des élèves en même temps que celle de leur responsabilisation.

Entre ouverture culturelle et socialisation

Les programmes Sciences Po visent enfin à offrir aux élèves des connaissances et des aptitudes extrascolaires, sorte de pré-socialisation aux études supérieures (culture générale, aisance dans l'argumentation et le débat oral, ouverture culturelle et sociale), tout en transformant en retour leur rapport au travail scolaire et aux apprentissages. Il s'agit bien d'une logique de « conversion identitaire » qui pose la question des conditions de l'articulation entre les intériorisations originales, acquises dans la famille et le quartier, et les intériorisations nouvelles, demandées par les programmes Sciences Po. Si mobilisation et information faisaient fortement écho à l'expérience des élèves et à leurs attentes face à l'école, ce troisième volet, moins « scolaire », est reçu de manière plus ambiguë.

L'utilité des voyages et des sorties réalisés dans le cadre de l'expérimentation fait débat. Comme leurs parents, les lycéens les prennent avant tout comme une chance (qui se justifie au nom de la compensation des inégalités), mais ils doutent par contre des effets plus directement scolaires :

« En fait j'aime bien ; par exemple je n'ai jamais été à l'opéra, donc ça m'a permis de voir ce que c'est ; ça m'a permis aussi de voyager : Cuba. Ça m'a permis de voir beaucoup plus de, niveau culture générale surtout, pas niveau école, niveau culture générale plutôt. Mais je pense que c'est utile, enfin même si on ne fait pas des longues études au moins avoir un minimum quoi » [*Fille, première, lycée Jean-Renoir*].

Pour les plus âgés, les terminales, et particulièrement ceux qui participent à l'atelier Sciences Po, la question de l'utilité des voyages est rabattue sur celle de la motivation supplémentaire qu'ils en retirent pour les études. Ces élèves ont intégré la logique de réparation et de mobilisation au cœur des dispositifs et ils abordent la compétition scolaire essentiellement en ces termes.

« C'est ton cœur qui parle. Tu te dis peut-être que ces enfants-là, s'ils avaient eu de meilleures conditions, peut-être qu'ils auraient pu réussir ; maintenant que moi je les ai...
– Et il y a des images que tu as vues au Sénégal qui sont restées dans ton cœur ?
– C'est clair, la motivation, elle devient plus forte » [*Terminales, élèves de l'atelier Sciences Po, lycée Jean-Renoir*].

C'est aussi la motivation, plus que les avantages en termes de type et de contenu du savoir, que les élèves mettent en avant à propos des innovations pédagogiques du programme expérimental. En revanche, les élèves les plus jeunes, surtout les secondes, sont plus réticents. Déroutés par des méthodes qu'ils ne comprennent pas, ils aimeraient un apprentissage plus « scolaire » dans lequel ils pourraient s'appuyer sur des repères connus : matières distinctes, évaluations et apprentissage classiques. Le caractère expérimental du programme, le manque de coordination entre enseignants du programme et les autres, ainsi que la mise au point chaotique de certains ateliers, viennent encore renforcer l'hostilité de certains élèves, qui se plaignent de surcharges de travail et de pertes de temps, sans être sûrs au bout du compte d'avoir assimilé le contenu. Cette incompréhension découle de l'opposition entre un dispositif fondé sur une « logique culturelle d'apprentissage et de développement » et des lycéens pris dans une « logique institutionnelle de cheminement ». Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex décrivent cette cause importante d'échec scolaire chez les « nouveaux lycéens » qui peinent à donner sens aux apprentissages qu'on leur propose : les savoirs ne leur semblent pas détachables des exercices où ils les ont acquis, tandis que ceux-ci sont vus comme une suite de tâches

hétéroclites à remplir pour passer dans la classe supérieure et se hisser jusqu'au baccalauréat³⁴. La réalisation d'une maquette en histoire-géographie dans une classe de seconde expérimentale au lycée Jean-Renoir soulève ainsi l'opposition des élèves qui ne voient pas l'intérêt d'un exercice coûteux en temps, dont ils ne comprennent pas les modes de notation, et surtout qu'ils n'auront pas à refaire dans leur scolarité. La réussite des programmes dépend donc de leur capacité à transformer le rapport aux savoirs des élèves pour les conduire vers une logique d'apprentissage. Mais cette transformation des dispositions n'est pas donnée d'avance, elle demande un travail spécifique, centré sur les apprentissages, seul à même de garantir que l'expérimentation profite au mieux aux différents élèves³⁵.

L'ouverture en termes de culture générale sert aussi à préparer les élèves à changer d'univers social, en particulier dans le programme CEP. La projection dans la scolarité à Sciences Po s'accompagne ainsi de rencontres avec divers professionnels (hommes politiques, chefs d'entreprise, journalistes) à travers lesquelles les élèves sont encouragés à abandonner un certain « esprit de banlieue », pour s'ouvrir plus largement au débat social et politique. Les lycéens les plus engagés dans l'atelier adhèrent fortement à ce principe, et la virulence de leur discours contre la banlieue refermée sur elle-même est frappante. Cette pré-socialisation agit sur leurs représentations sociales : elle se traduit par une vision plus large des injustices, à travers le passage d'une représentation presque exclusive en termes de discrimination, à une prise en compte plus globale des inégalités économiques et sociales. On le voit à l'œuvre, rétrospectivement, dans le discours de cette lycéenne de Jean-Renoir entrée à Sciences Po et qui symbolise au mieux la conversion identitaire attendue par les CEP :

« [La discrimination] ça a guidé même mes premières idées politiques, et avant même je crois la confrontation banlieusard et le reste, j'avais une vision très... communautaire en fait. C'était plus les Noirs et les Arabes, enfin les... ceux d'origine étrangère et puis le reste. Et j'avais toujours un peu le rapport qu'ont finalement beaucoup de jeunes qu'on dit de banlieue mais qui sont en fait des jeunes issus de différents milieux, mais qui est : [...] "Y a des discriminations contre nous, y a des..."", enfin j'étais vachement dans cette optique-là [...]. Surtout en seconde quoi. En plus, c'était l'année des émeutes en banlieue. J'avais vraiment vu ça comme : ils sont toujours contre nous – "ils", on ne sait pas qui c'est forcément – ils sont toujours contre nous ; j'étais vachement dans l'idée de persécution. Alors que je me rends

34. É. Bautier et J.-Y. Rochex, *op. cit.* 35. Pour un plaidoyer en faveur d'un « nécessaire centrage sur les apprentissages et les missions de l'école et l'abandon des actions périphériques sans claire finalité éducative » : Catherine Moisan et Jacky Simon, « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, l'Inspection générale de l'Éducation nationale, et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, Paris, INRP, 1998.

compte que non il n'y a pas de... Il y a des discriminations, il y a des faits, etc., et bien sûr qu'il faut les combattre, mais ce n'est pas... ce n'est pas quelque chose qui est fait exprès en fait » [Fille, 1^{re} année de Sciences Po, ancienne élève de Jean-Renoir entrée par les CEP].

Or, au cours de sa scolarité, sans oublier le problème des discriminations, cette élève rejette peu à peu l'idée de « persécution » qui l'accompagnait. La participation à l'atelier-découverte des sciences sociales, mais aussi aux classes expérimentales et à leurs voyages, confirme cette ouverture d'horizon, et l'amène à voir la question de l'injustice du point de vue plus large des « inégalités mondiales ».

« Je me rends compte maintenant que cet enjeu-là, l'enjeu d'égalité des chances, j'arrive à le voir d'une manière... mondiale en fait. Surtout avec le voyage au Sénégal et puis en Martinique aussi, je me rendais compte que, même si c'était un département de France, eh bien il y avait plein d'inégalités. [...] Maintenant j'arrive à voir que c'est un enjeu mondial. Et je ne me ferme pas du tout... je ne suis plus enfermée dans la problématique des banlieues, etc., même si je m'y intéresse toujours. Je ne suis plus enfermée dans cette problématique » [Fille, 1^{re} année de Sciences Po, ancienne élève de Jean-Renoir entrée par les CEP].

Ce travail de conversion identitaire suppose toutefois une certaine prédisposition des élèves. Directement efficace sur les « bons » élèves, déjà bien disposés à l'égard de l'école et des apprentissages, qui y voient un moyen de découverte, d'exploration et de transformation personnelle, il risque d'avoir moins de prise sur la majorité des nouveaux lycéens, plus réticents – au sens de la « culture de la réticence » dont parle Patrick Rayou³⁶ – à l'égard des transformations identitaires qui peuvent venir de l'école. Cette « réticence » est d'autant plus forte dans ces contextes sociaux particuliers où de nombreux lycéens pratiquent une coupure entre l'univers urbain du quartier (et familial) et l'univers scolaire, coupure parfois renforcée par la participation aux programmes Sciences Po. Pour être tenue, cette dernière se traduit alors par une mise à distance des deux univers, à mille lieues de la conversion identitaire attendue.

« C'est surtout la mentalité. Quand je vais au lycée, j'ai une vieille mentalité, je sors dehors, je rejoins mes potes, c'est moins l'infini, plus l'infini ! » [Garçon, terminale, lycée Jean-Renoir, atelier Sciences Po].

Cette volonté de conversion identitaire traduit la vision finalement très binaire (et peut-être très française) des parcours de réussite scolaire contenue dans ces dispositifs. Il s'agit d'arracher les lycéens à leur milieu social pour les socialiser à d'autres univers de référence portés par Sciences Po. L'environnement social et urbain est interprété uniquement en termes d'obstacle, jamais comme une ressource. L'idée par exemple d'augmenter le potentiel social de ces lycéens pour leur permettre de construire des projets personnels de qualité dirigés aussi vers leur propre milieu social, comme dans la logique étasunienne d'*empowerment*³⁷, s'efface derrière la perspective très académique et abstraite d'une entrée à Sciences Po³⁸.

Un effet inattendu : une expérience avivée des inégalités

La présence et la référence à Sciences Po ont indéniablement un impact global sur l'établissement, créant une dynamique qui rejaillit sur la motivation des élèves, leurs ambitions scolaires, voire leur identité. Les lycéens y sont d'autant plus réceptifs qu'ils sont déjà institués comme sujet principal de leur parcours scolaire par des parents ayant peu de prise sur le système scolaire. En même temps, cette logique de « surmotivation » au nom des principes d'égalité des chances et de méritocratie confronte très directement les lycéens à la réalité et à l'ampleur des inégalités scolaires. Ce dévoilement qui s'accompagne d'une meilleure appréhension des mécanismes sociaux n'est pas exempt d'amertume.

En important dans l'établissement, et surtout dans la tête des lycéens, des aspirations jusqu'alors absentes ou jugées utopiques, ces programmes contribuent à renforcer des clivages entre lycéens, d'autant plus ambigus et problématiques que l'information disponible entretient la confusion entre les deux programmes, leurs moyens et leurs objectifs. Les élèves scolarisés dans les classes expérimentales sont loin d'en comprendre les principes, et remettent en cause les moyens accordés au programme comparativement aux autres élèves « standards », mais aussi la sélection des bénéficiaires. Ne choisissant pas d'y participer, ils se sentent parfois « pris au piège » (plus de travail, journées allongées par les sorties). D'où certaines attentes étonnantes d'élèves de seconde « tombés » en classe expérimentale qui tendent à en considérer les privilèges comme des dus, voire des compensations aux emplois du temps surchargés. Ils se plaignent ainsi de ne pas faire assez de sorties ou de voyages. Le sens de

36. « Culture de la réticence » qui amène les lycéens, par l'intermédiaire d'une certaine « rétention de soi », d'un « quant-à-soi », à minimiser l'emprise du lycée sur eux et sur leurs relations à autrui, en « distinguant soi-

gneusement l'élève qu'on est contraint d'être de la personne dont on souhaite préserver l'autonomie » (Patrick Rayou, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, coll. « Débats/Jeunesses », 1998).

37. Marie-Hélène Bacqué, « Associations "communautaires" et gestion de la pauvreté. Les *Community Development Corporations* à Boston », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 160, décembre 2005, p. 46-65.

38. Cela peut aller jusqu'au conseil professoral dissuadant le lycéen de présenter au concours de présélection un thème d'exposé en lien avec ses origines sociale ou culturelle.

l'expérimentation est également brouillé pour certains élèves inquiets qui préféreraient un enseignement traditionnel. Ceux-ci doutent de l'utilité d'une aide qu'ils n'ont pas choisie.

« Je ne savais même pas que ça existait ça, les secondes expérimentales.

– Non, nous on ne savait pas, on n'a rien demandé.

– C'est pour ça, on n'a rien demandé, on arrive : "Eh bien cette année vous êtes dans une seconde expérimentale" » [*Secondes, lycée Jean-Renoir*].

« En fait je n'ai pas compris : quand on est en classe expérimentale, ça veut dire qu'on fait forcément un voyage ?

– Non, n'importe quoi...

– Si, parce que... même si on n'était pas partis en voyage, on aurait fait beaucoup plus de sorties que les autres.

– La technique de travail est différente quand tu es en expérimentale et quand tu ne l'es pas.

– À part les TPE...

– C'est juste que quand tu es en expérimentale, le jeudi après-midi eh bien on fait autre chose qui n'a pas de rapport avec le programme » [*Premières, lycée Jean-Renoir*].

Le manque de clarté sur les modalités et les enjeux précis du dispositif est beaucoup plus problématique dans le cadre des CEP, dans la mesure où l'enjeu est bien d'intégrer Sciences Po. Inégalités d'abord entre les élèves intégrés à l'atelier et les autres ; mais aussi entre les « favorisés » et les autres au sein des ateliers, et surtout entre ceux qui seront finalement admis et leurs camarades. L'année de terminale est exigeante et éprouvante, pleine d'espoirs, et marquée par un fort investissement émotionnel.

« Non mais après j'ai une ambition, enfin je pense que j'ai une ambition qui est assez importante par rapport à avant et justement, je suis trop focalisée sur un seul objectif et il faudrait que je regarde ailleurs pour voir au cas où le projet que je prépare en ce moment...

– C'est quoi le projet ?

– Sciences Po. Franchement... au début je pensais que je n'avais pas la capacité, ou que je n'aurais aucune chance, et finalement, on a tous nos chances, on peut réussir si on en a vraiment envie.

– On applaudit ou quoi ? [Applaudissements, rires]

– On dirait de la pub pour Adidas : "impossible is nothing" » [*Terminales, lycée Jean-Renoir*].

« Il fallait être dans ma tête hein, quand on est revenus de Sciences Po, c'était... pendant deux jours je n'ai pas dormi, je n'ai pas mangé. Parce que c'est tellement ce que je veux faire, je vous jure mais c'est vrai, pendant deux jours je n'ai pas mangé. Je n'arrivais pas à avaler un truc » [*Fille, terminale, lycée Jean-Renoir*].

Cet investissement émotionnel est renforcé par le discours très méritocratique et de responsabilisation individuelle martelé tout au long de l'année. Or les critères de sélection ne sont pas clairs. Si le processus d'admissibilité, puis d'admission, repose en partie sur les critères scolaires classiques, la prise en compte d'autres critères moins académiques introduit un flou parfois mal perçu par les élèves, car ces critères sont moins méritocratiques.

L'oral d'admission est ainsi en partie un oral de personnalité, qui insiste sur la curiosité et l'ouverture d'esprit³⁹. L'interprétation de ces derniers critères est très large, et les attentes du jury en termes de profil et de personnalité sont incertaines pour les élèves. Émilie, aujourd'hui à Sciences Po, relate sa surprise d'avoir été retenue, alors qu'elle évaluait très mal sa prestation orale du point de vue du contenu. Elle explique davantage son succès par « sa fraîcheur, sa spontanéité ». Pour d'autres candidats, comme cet élève de terminale à Clichy-sous-Bois, cela peut conduire à s'inquiéter du caractère peu « banlieue » de ses goûts musicaux, qui pourraient ne pas correspondre aux attentes identitaires du jury. L'épreuve est ainsi envisagée non comme un jugement de compétences scolaires *stricto sensu* mais comme un jugement d'identité, d'habiletés culturelles et sociales⁴⁰. Cette inquiétude du « casting » de l'admission est en fait très liée à l'ambiguïté de la « discrimination positive » du dispositif, dont les élèves débattent beaucoup. Est-ce le critère social, « issu de l'immigration » ou encore « 93 » qui prime ? Autant d'interrogations qui renvoient à la question du mérite et des raisons de cette action. Or l'idée de mérite est essentielle pour ces élèves dont la foi en la méritocratie se trouve renforcée par leur participation à l'atelier.

« À l'école, au travail, et où que ce soit, être favorisé au détriment d'autres, ce n'est pas mon but. Si j'ai une place, je n'ai pas envie d'être parachutée, si je veux une place, il faut que je la mérite.

– Je ne veux pas te contredire hein, mais les conventions ZEP c'est de la discrimination positive.

– Ce n'est pas de la discrimination ! Pourquoi

39. L'admission selon la procédure CEP est « un oral de réflexion et de personnalité, il ne vise pas à déstabiliser le candidat. Il doit lui permettre de mettre en valeur des qualités de réflexion, d'argumentation et de curiosité intellectuelle » (<http://www.sciences-po.fr/formation/inscriptions/cep.html#7>) ; « Il s'agit pour le candidat de présenter ses motivations [c'est le site qui souligne] et son projet d'études en témoignant de son ouverture d'esprit, son esprit critique et ses capacités d'analyse » (<http://admissions.sciences-po.fr/fr/node/81>).

40. Le problème, commun aux stigmatisés, est bien celui du contrôle approprié de l'information sociale (Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975, p. 58-64). Mais il prend un relief tout à fait singulier quand il s'agit de savoir s'il faut ou non dissimuler un fait « honorable » (comme ne pas écouter de musique rap) afin de ne pas décevoir des attentes identitaires d'autrui qui restent toujours difficiles à décrypter.

c'est de la discrimination ?!

- Il n'y a pas de quotas.
- Si, il y a des quotas.
- Non il n'y a pas de quotas [...].
- Mais les conventions Zones éducation prioritaires, ça n'a pas été mis en place parce qu'il y avait beaucoup de Noirs et d'Arabes dans les lycées ZEP, hein. Ce n'est pas pour ça, c'est parce que...
- Parce que c'est des lycées ZEP, c'est tout. En fait, c'était par rapport au statut social [...].
- C'est quoi alors ? Dites-moi pourquoi c'est de la discrimination positive ?
- Sciences Po ? Parce qu'on vient te chercher toi en tant que lycéenne de ZEP pour t'amener à Sciences Po.
- Ah, et tu crois que moi ils viennent me chercher parce que je suis une lycéenne de ZEP ou parce que j'ai les capacités ?
- Parce que tu es une lycéenne de ZEP qui a les capacités.
- Je ne suis pas réduite à une lycéenne de ZEP !
- Qui te parle de réduire !
- Eh mais c'est de la discrimination !
- Ce n'est pas de la discrimination positive, j'ai autant de capacités que les autres !!!
- Eh, mais le concours écrit c'est plus dur à passer, voilà !
- Parce que nous on a des qualités autres qu'à l'écrit, d'accord ? » [Terminales participant à l'atelier Sciences Po, lycée Jean-Renoir].

C'est plus largement la question d'un programme dirigé vers les ZEP et des fondements de cette aide qui préoccupe les élèves. S'agit-il effectivement de venir prendre les meilleurs, de favoriser les chances de tous, ou encore de socialiser des « jeunes de banlieue », voire de faire de la publicité à leurs dépens ? Les lycéens sont très sensibles à tout ce qui pourrait augmenter la stigmatisation dont est victime leur milieu social et urbain. Réticents à l'égard du label « ZEP », ils sont souvent agacés par les présentations journalistiques qui se focalisent sur le caractère inespéré et exceptionnel des entrées de leurs camarades à Sciences Po.

« Moi, je me souviens, j'avais regardé une émission, "Envoyé spécial", où ils montraient la promotion des jeunes par Sciences Po. Ils disaient "il y a un élève qui vient de là, de là". Ils n'ont même pas [c'est l'enquêtrice qui souligne] cité Clichy-sous-Bois ! Même si ce n'est qu'un, pourquoi ne pas avoir cité Clichy-sous-Bois ? C'est une banlieue comme une autre, hein.

- Et la façon dont ils ont représenté Ange, comment ils ont dit "un élève de Clichy-sous-Bois à Sciences Po". C'est comme si c'était... comme si c'était un idéal, comme si c'était un rêve, comme si c'était... inespéré. [...] on dirait un conte de fées.
- Mais il a travaillé pour ça.
- Oui mais il faut insister sur son travail...
- ... et non sur ses conditions sociales...

À la limite, l'article aurait pu ou dû ne pas les évoquer et simplement dire que c'est quelqu'un qui travaillait à l'école...

- Eh bien comme nous, hein, si on prend l'option Sciences Po l'année prochaine et qu'on travaille à fond. On peut... on peut arriver à quelque chose de... on peut intégrer l'école de Sciences Po, enfin... ce n'est pas quelque chose qui ne peut pas arriver, qui est exceptionnel. Je ne sais pas... mais ... ils montrent ça comme si c'était..., comme si ça va se passer une fois dans l'histoire...
- Oui !
- ...de l'humanité ou je ne sais pas » [Filles, premières, lycée Alfred-Nobel].

Cette publicité autour des programmes vient finalement conforter les lycéens dans l'idée qu'ils ne sont pas dans des établissements comme les autres ; « Et on entre même dans le journal quand des élèves de Jean-Renoir intègrent Sciences Po », constate avec ironie un élève de première.

L'effet inattendu de la présence de Sciences Po dans ce type d'établissement est donc double : non seulement elle crée de fait des inégalités de traitement entre lycéens, perçues comme tels ; mais elle leur révèle des inégalités sociales et scolaires, qu'ils connaissaient certes, mais dont ils disent avoir « pris conscience » de l'ampleur à travers ces dispositifs. En dévoilant en partie les rouages d'un système dont on leur explique qu'il n'est pas si méritocratique que cela dans le fond (en insistant par exemple sur les façons d'être et de parler, l'évaluation implicite de la culture générale, le travail de « réparation » nécessaire à leur adaptation au « milieu Sciences Po », etc.), certains élèves changent de regard sur les inégalités.

Si le programme expérimental est moins remis en cause dans sa visée démocratique, la logique d'élite associée aux CEP apparaît plus « violente », avec des différences significatives selon les trajectoires scolaires. Pour les lycéens finalement admis à Sciences Po, le dispositif ancre indéniablement une grande foi en l'école, mais s'accompagne d'une prise de conscience plus aigüe des inégalités :

« En faisant l'atelier vraiment, je me suis rendu compte qu'il y avait un décalage comme pas possible. Et quand je suis venue à Sciences Po c'est devenu encore plus palpable parce que je parlais avec ces gens-là ! Enfin, ça me tue ! Enfin, ce n'est pas que ça me tue mais... parce que finalement ce n'est pas de leur faute, pas plus que de la mienne en fait. C'est normal qu'il y ait des gens qui soient... mieux lotis que les autres parce que voilà, c'est normal. [...] je ne suis pas dans l'optique lutte des classes, vraiment. Ce qui m'énerve c'est... voilà, on ne part pas tous, on est lancés finalement dans la même fosse mais on ne part pas tous avec les mêmes chances » [Fille, 1^{re} année de Sciences Po, ancienne élève de Jean-Renoir entrée par les CEP].

« On a des gens dans notre classe, on parle des

fois entre nous : “tu voulais faire quoi si tu n’avais pas Sciences Po ?” et... et pour eux c’était logique de faire Sciences Po. “Et qu’est-ce que tu veux faire après Science Po ? – Ben, l’ENA” comme si c’était une évidence. Alors qu’enfin tu vois c’est... pour moi ce genre de truc ce n’est encore pas, ce n’est pas naturel et ça ne le sera jamais. [...]

– Je sais que ma sœur, elle ne se réveillera pas un matin en disant je vais faire Sciences Po.

– Oui, je pense que ce n’est même pas... je crois qu’ils sont nés avec l’idée de faire Sciences Po, EHES, HEC, Polytechnique... Une fois, je regardais sur Internet, c’est un truc de “Sept à huit”, et en fait tu as deux polytechniciens, et tu as un garçon d’Aulnay-sous-Bois, il est d’origine algérienne, etc., ses parents ne savent pas lire, il est quand même arrivé à Polytechnique, par la voie normale, et puis tu as une fille, ses parents sont déjà ingénieurs. Et en fait on pose la même question aux deux parents et... Enfin, c’est débile mais ça m’avait fait pleurer parce que... ils posent la question à la mère de la fille, ils lui demandent : est-ce que vous êtes fière de votre fille, parce qu’elle est à Polytechnique, et elle dit : oui, enfin, oui elle est fière du travail qu’elle a fait, mais pas tant parce que c’est Polytechnique ; et on demande à la mère du jeune homme, et enfin c’était quelque chose de, de juste grandiose quoi pour elle ; et j’avais l’impression d’entendre mes parents et... [sa voix s’étrangle] et en fait... il y a un vrai décalage qui est présent parce que... Pour mes parents le fait que je fasse Sciences Po c’est juste enfin, c’est juste extraordinaire, alors que pour certains parents c’est... c’est juste normal, c’est comme s’ils allaient chercher du pain et moi c’est le truc qui me frustre le plus je crois. [...] Ça me fout la rage comme pas possible » [Filles, 1^{re} année de Sciences Po, anciennes élèves de Jean-Renoir entrées par les CEP].

La prise de conscience des inégalités scolaires est plus amère après coup pour les lycéens qui ne sont pas entrés à Sciences Po. Ils doivent gérer cet « échec » après avoir touché du doigt une improbable promotion sociale.

La montée en puissance du thème de la diversification des élites sur le plan politique a trouvé des prolongements dans les actions engagées par plusieurs grandes écoles pour élargir leur recrutement et/ou mettre en place des voies dérogatoires à leur admission. Le ciblage s’effectue selon une logique socio-territoriale, particulièrement développée en France, que l’on retrouve par exemple dans la politique de la ville, et qui consiste non pas à intervenir directement sur des individus, mais bien sur des lycées situés dans des zones défavorisées et labellisés ZEP. Cette approche territoriale tend à

renforcer la vision homogène de leur profil social et scolaire, en considérant que les retombées des programmes mis en place profiteront au plus grand nombre, à travers une sorte de « requalification scolaire » diffuse sur le plan des résultats, mais aussi en termes d’image, d’attractivité. Parallèlement aux actions directement scolaires et pédagogiques menées auprès des élèves pour les préparer à l’entrée à Sciences Po (atelier CEP), il s’agit bien de lutter contre une stigmatisation rampante de ces lycées, et limiter ainsi leur évitement. Ces effets sont difficiles à mesurer et nécessitent des appareillages méthodologiques problématiques à élaborer dans le contexte actuel, afin de mesurer les effets de l’intervention de Sciences Po sur la réussite scolaire (taux de réussite au bac, d’admission à Sciences Po ou d’autres filières sélectives de l’enseignement supérieur, mentions, etc.) et sur son recrutement (évolution du profil, évitement, etc.).

En revanche, en ce qui concerne les effets sur la perception de la méritocratie et des inégalités par les parents et les élèves, les lignes de clivage mises en évidence dans cet article ont tendance à être diluées à la fois par l’innovation et la portée politique de ces programmes, dans un contexte plus général où le thème de la diversité et de la lutte contre les discriminations relègue au second plan celui plus classique de la lutte contre les inégalités⁴¹. Le résultat le plus visible et le plus médiatisé est bien celui de l’entrée à Sciences Po d’élèves qui, sans ce dispositif, n’auraient jamais pu franchir les portes de la rue Saint-Guillaume.

Mais le risque est de maintenir un « élitisme républicain » reposant sur une distinction forte entre les filières d’élite et le reste, c’est-à-dire de continuer à assurer de hautes performances scolaires pour un petit nombre (certes un peu plus diversifié), sans nécessairement accorder les moyens d’une élévation du niveau scolaire de la masse. Or, les enquêtes PISA montrent que les pays les plus égalitaires sur le plan scolaire sont aussi ceux dont les performances sont les plus élevées. Élever le niveau scolaire du plus grand nombre ne se traduit pas par une baisse de niveau de l’élite⁴².

Dans les deux cas (CEP ou programme expérimental), la question du profil des élèves qui bénéficieront de ces dispositifs ne doit pas être évacuée et renvoie à celle des limites d’un ciblage territorial et expérimental (limité à un nombre restreint d’établissements). D’une part, même si ces établissements accueillent une majorité d’élèves issus de milieux populaires et défavorisés, d’autres catégories sociales plus favorisées et diplômées y scolarisent également leurs enfants, et s’approprient plus facilement les mesures de ce type. L’accès à l’information

41. Walter Ben Michaels, *La Diversité contre l’égalité*, Paris, Raisons d’agir, 2009 ; Marco Oberti, *L’École dans la ville*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007. 42. C. Baudelot et R. Estabiet, *op. cit.*

et la compréhension des programmes constituent des vecteurs fondamentaux d'inégalités dont l'inertie globale est difficile à mesurer. Mais surtout, cela crée implicitement une situation délicate pour les lycées les plus ordinaires, les plus banals, ni prestigieux ni défavorisés, dans lesquels la présence des classes moyennes inférieures et des classes populaires est significative. Ces élèves sont globalement peu représentés dans les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur, et restent à l'écart d'une politique territoriale de « diversification de l'élite ». Il est frappant de voir d'ailleurs à quel point les élèves eux-mêmes des lycées conventionnés et expérimentaux y voient une injustice.

Cette question de la « diversification de l'élite » laisse également dans l'ombre la place accordée aux critères ethniques. La confusion et l'euphémisme dominant dans les déclarations et documents se référant à la notion de diversité. Le ciblage territorial entretient ce flou et ce contournement de toutes catégorisations ethno-raciales ou ethno-culturelles, alors même qu'implicitement cette dimension est visée. Or, précisément sur le rapport à l'école, l'imbrication entre le niveau social, le niveau d'éducation et l'origine étrangère est complexe et oblige à ne jamais considérer l'une ou l'autre de ces dimensions indépendamment des autres. Il faudra bien affronter cette impasse à la fois méthodologique et politique, et les élèves eux-mêmes s'interrogent d'ailleurs sur la conception de la diversité et de la discrimination sous-jacente : sociale ou ethnique, ou mélange des deux. Leur participation à ces programmes les conduit à accorder plus d'importance aux inégalités socio-économiques. Si l'approche par la diversité leur paraît légitime, ils la considèrent réductrice, et incapable à elle seule de lutter efficacement contre ces inégalités.

Il faut insister sur l'effet paradoxal (plutôt que pervers même s'il n'était sans doute pas attendu ou souhaité) de la présence d'une grande école, en l'occurrence Sciences Po,

dans ce type d'établissement. Si, d'un côté, la croyance méritocratique dans l'école, largement mobilisée par les enseignants les plus impliqués, se trouve renforcée, en particulier auprès des élèves qui suivent les ateliers CEP, d'un autre côté, cette présence contribue à changer leur vision des inégalités. La forte mobilisation des professeurs est très appréciée des élèves, qui en retour se projettent dans un modèle d'investissement et de réussite dont ils attendent des retombées, et dont ils savent qu'il est apprécié des professeurs eux-mêmes. Les deux parties se trouvent légitimées et confortées dans l'importance de leur engagement, et la référence au paradigme don/contre-don prend tout son sens. On comprend mieux aussi la dureté de l'épreuve lorsqu'elle se conclut par un échec. Mais l'effet inattendu, particulièrement repérable dans les entretiens collectifs avec les lycéens, renvoie à la visibilité accrue des inégalités, comme si ces programmes importaient « dans les murs » de l'établissement une réalité qui restait pour l'essentiel à l'extérieur. Cela est directement lié à l'ampleur du travail de « réparation » et aux diverses « pédagogies de la réassurance et de la protection » dont les élèves avaient conscience mais dont ils sous-estimaient les présupposés et les attendus dans le cadre scolaire. Ce travail de « réparation » leur révèle surtout l'écart avec d'autres lycées, qui vient heurter l'idée qu'ils expriment par ailleurs d'être dans un lycée comme les autres. Cette tension est au cœur de leur expérience, marquée par une « croyance nécessaire » dans la méritocratie (« fiction nécessaire », « inégalité juste »), dans le cadre d'un programme qui leur révèle que le jeu est encore plus truqué qu'ils ne l'imaginaient. Pour ceux qui ne participent pas à ces programmes, cette présence consolide l'étanchéité des mondes sociaux et scolaires, mais aussi des principes déjà très prégnants de hiérarchisation internes entre élèves.