

« Diversité », « excellence », « dons », « capacités »... De nouveaux mots d'ordre s'imposent dans l'éducation prioritaire et font reculer celui qui devrait en être le cœur : la lutte contre les inégalités sociales à l'école. Les évolutions liées à la mise en place des dispositifs « Cordées de la Réussite », et plus largement des [programmes dits « d'ouverture sociale » de l'enseignement supérieur\[1\]](#), en constituent un exemple.

Le label « Cordées de la Réussite », créé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), existe depuis 2008/2009. Issu du « plan espoir banlieue » – lui-même présenté comme une (énième) réponse à ce qui a été construit, depuis les années 1980, comme « problème des banlieues »[2] – il distingue des établissements du supérieur ayant des partenariats avec des établissements du secondaire en vue d' « aider les élèves de familles modestes à lever les obstacles matériels, scolaires et culturels qui les font souvent renoncer à se diriger vers des études longues alors qu'ils en ont les capacités »[3]. Présenté par Fadela Amara et Valérie Péresse, alors respectivement Secrétaire d'Etat chargée de la politique de la Ville et Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, l'alternance politique n'a pas remis en cause son développement.

Dans la foulée des médiatiques conventions ZEP/Sciences Po Paris incarnées par la figure de Richard Descoings directeur de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris de 1996 à 2012, l'objectif affiché est de faciliter l'accès d'élèves issus de classes populaires aux études supérieures, et notamment aux filières les plus élitistes de cet enseignement comme les grandes écoles. Si SciencesPo Paris a aménagé une filière spécifique de recrutement, la plupart de ces dispositifs s'appuient sur du tutorat réalisé par des étudiants de ces écoles auprès de collégiens et de lycéens, se rapprochant ainsi des diverses formes de soutien scolaire[4], mais peuvent aussi de façon bien plus originale proposer une année supplémentaire après la terminale comme les Classes Préparatoires à l'Enseignement supérieur (CPES) ou encore scolariser les élèves dans un « Internat d'excellence ».

Depuis leur création, les effectifs des « Cordées de la Réussite » n'ont cessé de se développer : de 100 dispositifs en 2008 à 341 en 2013 où ils concernent 73 000 élèves. Pour autant, le pourcentage d'élèves scolarisés dans l'éducation prioritaire et bénéficiaires d'une Cordée reste faible : les derniers chiffres disponibles dans l'académie d'Aix-Marseille datant de 2013 évaluaient ce taux à environ 2 %.

Si, par définition, ces politiques touchent peu d'élèves, elles semblent avoir un effet fort sur la conception de la lutte contre les inégalités scolaires. Elles promeuvent en effet les catégories de « mérite », d' « excellence » ou encore de « don », qui s'imposent ainsi de plus en plus dans l'agenda politique, les acteurs éducatifs s'en saisissant pour justifier la mise en place de ces dispositifs. L'idée selon laquelle « on fait enfin quelque chose pour ceux qui réussissent » est en passe de devenir une évidence, masquant un bouleversement majeur dans les politiques d'éducation prioritaire.

Deux dimensions seront abordées dans le présent article : l'inscription de ces dispositifs dans l'histoire de l'éducation prioritaire et les effets constatés chez les élèves qui en bénéficient.

## Des ZEP aux Cordées : entre continuité et rupture

C'est en 1981 que le ministère de l'Éducation nationale décide de lier l'école et son environnement spatial dans la lutte contre l'échec scolaire par la création des « Zones

d'éducation prioritaires » (ZEP), confirmant l'attention portée par le gouvernement à l'influence de la variabilité des contextes locaux dans les processus de scolarisation et la formation des inégalités d'apprentissage et de parcours.

Les ZEP sont d'ailleurs apparues comme une rupture de la tendance majoritaire suivie jusqu'alors pour prétendre réduire les inégalités sociales des chances scolaires : l'objectif affiché est resté l'amoindrissement des différences sociales dans les carrières scolaires, mais, alors que la tendance était à l'allongement et à l'unification des cursus – tendance qui ne disparaîtra pas pour autant –, la mise en œuvre des ZEP consiste à différencier le traitement des élèves selon les territoires au sein desquels se situent les établissements scolaires qui les accueillent. Les résultats de cette politique sont mitigés, et ce depuis les premières enquêtes sur le sujet qui ont cherché à en mesurer les effets[5].

Les « Cordées de la Réussite » s'inscrivent à la fois dans la filiation et en rupture avec la politique des « Zones d'éducation prioritaire ».

Il existe en effet une évidente continuité dans la détermination d'espaces géographiques présentés comme nécessitant une intervention éducative particulière : les élèves ciblés doivent être issus d'établissements prioritaires au sens de l'Education nationale ou d'établissements situés dans des quartiers prioritaires définis par la politique de la ville (également une invention des années 1980).

Mais une différence de taille sépare les ZEP des Cordées : il ne s'agit pas ici de proposer une aide à l'ensemble des élèves de ces territoires mais seulement à une partie d'entre eux, la sélection se faisant sur un certain nombre de critères. Ces critères, dont les dénominations sont variables selon les dispositifs, désignent des qualités prêtées aux individus sélectionnés et qui tradiraient une singularité susceptible de les distinguer du commun, c'est-à-dire des autres élèves de même milieu social et du même type de quartier.

Qu'il s'agisse de « *motivation* », de « *potentiel* », de « *capacités* », etc., ces caractéristiques sont présentées comme laissant penser aux acteurs responsables du ciblage qu'il est possible pour l'élève en question de poursuivre un parcours scolaire correspondant aux tendances observées plus souvent dans des milieux favorisés.

## Égalité ou diversité ?

Ces dispositifs s'inscrivant dans la politique de lutte pour l'égalité des chances affichée par le ministère de l'Éducation nationale, leur déploiement semble traduire une conception nouvelle de la question de l'égalité en éducation. En effet, quand les ZEP visaient officiellement à réduire les écarts de réussite scolaire entre groupes sociaux en appliquant une forme territorialisée de discrimination positive, les « Cordées de la Réussite » cherchent à permettre à des individus appartenant aux classes populaires de s'en extraire en encourageant des parcours scolaires s'écartant de la tendance majoritaire des milieux populaires.

Le concept de diversité dans l'enseignement supérieur paraît ainsi plus adapté que celui d'égalité des groupes sociaux face à l'école pour caractériser l'objectif politique des « Cordées de la Réussite ». S'il s'agit d'une volonté de « *diversifier* », restent deux problèmes à résoudre : diversité de quoi, et où ? La deuxième question est réglée par la

prescription des dispositifs : les publics des études supérieures et celui des Grandes Écoles doivent être plus diversifiés. Autrement dit, les classes intermédiaires et les classes dominantes (qu'il s'agisse des cadres d'entreprise, des partis politiques, des milieux patronaux, de la haute administration, etc.), doivent être plus diverses.

L'autre question est bien plus complexe et rarement développée : de quel point de vue doit-on diversifier ? Il faut d'abord noter que, là encore, les prescriptions politiques répondent partiellement à la question puisqu'elles désignent les territoires prioritaires de la politique de la ville ou les établissements prioritaires comme viviers de recrutement pour les « Cordées de la Réussite ». On pourrait alors affirmer que la discrimination positive territoriale individualisée vise à diversifier les origines géographiques – et, seulement de manière indirecte et implicite, les origines sociales – des individus appelés à rejoindre les rangs des classes intermédiaires et dominantes.

Selon certains, ces mesures reviendraient à reconnaître la valeur positive de pans de la culture dont seraient porteurs des individus parce qu'issus de territoires particuliers. François Dubet avance ainsi qu'il s'agirait de diversifier les classes intermédiaires et dominantes sur un plan essentiellement culturel [6]. Cette hypothèse est pourtant infirmée par deux traits des dispositifs en question : les modalités de sélection des individus et le fonctionnement des « Cordées de la Réussite ».

Comme nous l'avons souligné, les bénéficiaires des Cordées doivent dans le même temps appartenir à un groupe désigné comme défavorisé et s'en démarquer. C'est la combinaison de l'appartenance et de la différence qui fait d'un élève une cible. Par ailleurs, suite à la sélection des bénéficiaires, il est exercé sur eux un travail visant à leur faire intégrer des dispositions caractéristiques des classes qu'ils sont appelés à rejoindre, d'un point de vue scolaire mais aussi socio-culturel.

Il n'est en effet pas anodin que les Cordées de la Réussite présentent un volet dit « *d'ouverture culturelle* » incluant souvent des activités telles que le théâtre ou l'opéra. Il semble par ailleurs que les jeunes engagés dans ce type de dispositifs soient amenés ainsi à produire un discours très dévalorisant sur leur quartier d'origine [7].

L'objectif de cette mesure n'est donc pas de diversifier ou d'enrichir culturellement les classes en question, mais bien plutôt de les diversifier du point de vue des indices qui conduisent à classer un individu dans un groupe [8], et pour ce faire d'acclimater à la culture dominante – qui n'est rien d'autre que la culture des classes dominantes (pour plagier Marx et Engels) – des jeunes appartenant aux classes populaires. Autrement dit, les individus appelés à devenir des transfuges de classe doivent être porteurs de stigmates les renvoyant à leur origine populaire mais également d'une volonté de s'en débarrasser.

On ne peut dans ce cadre négliger l'importance de l'ethnicisation des représentations communes de la question sociale : concernant les questions éducatives, les politiques prioritaires définissent des territoires et touchent en réalité des populations ethnicisées, surreprésentées dans les quartiers populaires en raison de la ségrégation ethno-raciale de l'espace [9]. La visée non avouée de ces politiques serait donc de voir des individus porteurs d'indices renvoyant à leur altérité ethnique s'inscrire dans des parcours habituellement réservés aux héritiers des catégories sociales les plus favorisées.

Dans le même ordre d'idée, il est probable que les bénéficiaires d'une telle discrimination positive individualisée soient amenés à devenir, non des représentants d'une quelconque culture populaire, mais bien plutôt les emblèmes d'une mobilité sociale possible, visant à

prouver que la méritocratie n'est pas un simple discours creux permettant de masquer la reproduction des inégalités entre classes sociales. Autrement dit une reformulation du traditionnel « quand on veut, on peut », renforçant dans le même temps la responsabilisation individuelle – ou culpabilisation – de ceux qui n'ont pas pu...

## La diversité contre l'égalité ?

Si la recherche de « *diversité* » prétend s'inscrire dans la continuité des politiques visant à égaliser les apprentissages et les parcours dans le système scolaire, elle apparaît au contraire comme une rupture sur bien des points avec la manière dont la gauche concevait traditionnellement la lutte contre les inégalités scolaires. Si la diversité devient l'un des maîtres mots des politiques éducatives de discrimination positive territorialisées, il ne s'agit pas que d'une question de rhétorique : « *l'horizon d'une lutte globale contre les inégalités s'estompe toujours au profit d'une rhétorique méritocratique insistante* » [10],

L'objectif de lutte contre les discriminations – ethniques, sociales, territoriales, de genre – subit les effets de l'imposition du registre de la diversité. On peut y voir aussi un changement radical de paradigme comme de modalités d'action :

*« Alors que l'emploi du terme « discrimination » rend visibles des pratiques et des mécanismes inégalitaires, celui de « diversité » met en lumière des populations. Différents quant à leurs définitions, ces deux termes diffèrent ensuite quant à leur finalité. Le vocabulaire des discriminations est d'abord un vocabulaire juridique qui vise à éliminer des pratiques interdites par la loi. Bien qu'également commandée par des attentes de justice, la valorisation de la « diversité » ne découle pas de la norme juridique, mais manifeste une forme de volontarisme » (idem).*

Quand la lutte contre les discriminations désigne un état qui fait problème, la recherche de « *diversité* » désigne, un état dont on présente l'avènement comme souhaitable. Le système éducatif et ses acteurs ne sont alors plus envisagés comme responsables de discriminations subies par certaines catégories de la population mais comme producteurs volontaristes de réussites improbables.

## La rhétorique de l' « excellence »

Dans un registre proche, la rhétorique de l'excellence tend à s'imposer aux dépens de la lutte contre les difficultés rencontrées spécifiquement dans certains établissements. L'introduction de la thématique de l' « excellence » peut s'analyser comme l'aboutissement d'un processus par lequel un vocabulaire valorisant est venu remplacer, dans la désignation des territoires de l'éducation prioritaire, des termes déficitaires.

A l'origine, sans explicitement définir des territoires par les difficultés spécifiques qu'ils posent, les « Zones d'éducation prioritaire » le font implicitement en signifiant qu'ils nécessitent une intervention particulière en procédant de la même façon que la politique de la ville contemporaine avec ses territoires prioritaires. Les refontes de l'éducation prioritaire ont conduit à voir évoluer la terminologie désignant les établissements en

bénéficiant : les Réseaux Réussite Scolaire (RRS), Ambition Réussite (RAR), les Dispositifs Expérimentaux pour la Réussite Scolaire au Lycée (DERSL). Pour effacer le stigmate dû à la désignation négative des établissements et des territoires, on a donc fait évoluer les labels.

Mais jusqu'à une période récente, l'objectif de « réussite » pouvait être compris comme concernant l'ensemble des élèves. Dans les dispositifs d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur, l'excellence individuelle se substitue à la réussite collective : « en lieu et place d'une requalification des territoires, il s'agit plutôt de « dégager une élite issue des quartiers » »[\[11\]](#). La multiplication et la labellisation « Cordées de la Réussite » de la majorité de ces dispositifs sont venues confirmer la place centrale des notions de « diversité » et d' « excellence » dans les politiques d'éducation prioritaire.

## Les effets sur les bénéficiaires

Concernant l'objectif officiel et prioritaire des « Cordées de la Réussite », la diversification sociale des publics de l'enseignement supérieur, on ne sait étonnamment rien de leur efficacité quantitative. Ce n'est pourtant qu'à l'aune de ces résultats que l'on pourrait se prononcer sur leur efficacité, ne serait-ce qu'au regard des effets visés.

Toutefois les travaux menés sur des classes préparatoires à l'enseignement supérieur dans l'académie d'Aix-Marseille[\[12\]](#) montrent que les « Cordées » post-bac conduisent un taux non négligeable d'élèves vers l'enseignement supérieur sélectif, mais que cette insertion est plus forte chez les étudiants d'origine non populaire : alors que les 2/3 des élèves issus de catégories favorisées - dont la présence parmi les bénéficiaires de cette politique est due aux modalités territorialisées du ciblage - poursuivent dans l'enseignement supérieur sélectif, c'est le cas de seulement la moitié des élèves issus de catégories défavorisées.

Au sein même des dispositifs d'ouverture sociale jouent donc les tendances bien connues dans l'école conduisant à désavantager les élèves issus de classes populaires. Si aucune donnée nationale ne permet de savoir si ces politiques sont efficaces du point de vue de l'objectif qui leur est fixé, on sait que la participation des élèves a tendance à améliorer leur niveau scolaire ou à les rendre plus ambitieux quant à leur orientation[\[13\]](#). Mais on ne sait rien des effets réels de ces évolutions sur les parcours à plus long terme, les orientations éventuelles dans le supérieur ou les insertions professionnelles.

Un autre effet noté par les travaux de recherche concerne l'acculturation - pour reprendre une expression de Bourdieu et Passeron[\[14\]](#) - connue par les jeunes participant aux dispositifs d'ouverture sociale. Ce qui est en jeu dans l'inscription de jeunes de milieu socialement défavorisé dans des parcours de réussite scolaire ne se limite pas exclusivement à la dimension scolaire. « Passer les frontières sociales »[\[15\]](#), c'est aussi réussir sa conversion identitaire, [acquérir les codes des dominants](#), faire oublier - et peut-être surtout se faire oublier - l'étrangeté sociale de sa présence.

Ce processus d'acculturation peut s'accompagner d'une mise à distance à la fois symbolique et pratique de son milieu social d'origine, comme si la gestion des tensions entre les dispositions acquises au sein de son milieu d'origine et celles valorisées au sein de son milieu d'accueil ne pouvait se prolonger dans le temps.

Réside ici un impensé des politiques scolaires malgré une documentation relativement importante en termes de recherche et même de littérature : intégrer l'univers des

dominants peut nécessiter de rompre avec celui des dominés et ceci sur un large spectre de pratiques sociales (langages, intérêts, valeurs, jugements, goûts, etc.)<sup>[16]</sup>. Envisager ces ruptures biographiques uniquement à travers le prisme enchanté de la mobilité sociale ascendante, donc forcément bénéfique, ne saurait constituer une analyse de l'expérience subjective des individus qui les connaissent.

Enfin, une dernière série d'effets peuvent être considérés à la fois comme non désirables et non désirés par les politiques d'éducation prioritaire : il s'agit vraisemblablement bien d'effets induits par ces politiques mais qui vont à l'encontre des objectifs qu'elles poursuivent.

Des situations observées dans l'étude d'un dispositif local de tutorat individualisé sont particulièrement révélatrices de ce type de cas : des évolutions scolaires positives (amélioration des notes, plus grande appétence pour les savoirs scolaires notamment) apparaissaient bien pour les élèves ayant bénéficié d'un fonctionnement correspondant à ce qui en était attendu, mais s'inversaient pour ceux qui n'y avaient participé que sporadiquement ou qui avaient abandonné en cours d'année. La comparaison des élèves suivis avec des effectifs d'élèves témoins<sup>[17]</sup> permettaient d'affirmer que la participation au dispositif pouvait ainsi avoir des effets scolairement néfastes. Là encore on ne sait rien de ces effets induits au niveau national.

Si les résultats produits par ces dispositifs sur les élèves apparaissent ainsi marginaux et incertains, leur inscription dans l'histoire de l'éducation prioritaire, en mettant en lumière les mots d'ordre et les catégories idéologiques sur lesquels elles s'appuient, montre qu'il y a de ce point de vue un effet important et visible : la rupture avec l'objectif d'égalisation des conditions de scolarisation entre les différents territoires et les différentes classes sociales.

## Notes

<sup>[1]</sup> Les données de terrain citées sont tirées d'une recherche menée depuis cinq années sur les « Cordées de la Réussite » dans l'académie d'Aix-Marseille

<sup>[2]</sup> Tissot S., 2007. *L'Etat et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*. Paris : Seuil

<sup>[3]</sup> Voir : <http://www.ac-aix-marseille.fr/cid80356/ouverture-sociale-enseignement-superieur.html>

<sup>[4]</sup> Voir : Glasman D. 2001. *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.

<sup>[5]</sup> Meuret D. 1994. *L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges*. Revue française de pédagogie ; Bénabou R, Kramarz F et Prost C. 2004. *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992* Economie et statistiques ; Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016. [\*Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?\*](#)

<sup>[6]</sup> Dubet F. 2010. *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.

[7] Oberti M., 2009. *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.

[8] Poutignat P. et Streiff-Fenart J. 2001. *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.

[9] Calvès G. 2004 *La discrimination positive*. Paris : PUF ; Castel R. 2006. *La discrimination négative*. Paris : Seuil ; Centre d'Analyse Stratégique, 2011. *La prise en compte de critères ethniques et culturels dans l'action publique*. Note d'analyse 220. Pour conforter l'hypothèse de l'ethnisation de la notion de diversité il suffit de se référer à ses usages lors de la nomination de Rachida Dati et de Rama Yade à des postes de ministres.

[10] Ben Ayed, C 2013. *Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville*. AGORA. Débats Jeunesses

[11] Ben Ayed, C. 2013. *Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville*. AGORA. Débats Jeunesses

[12] Enquête menée entre 2012 et 2014 sur les étudiants inscrits dans une des quatre CPES de l'académie basée sur la passation de questionnaires et le suivi scolaire à N+1.

[13] Buisson Fênet H, Landrier S, 2007. « *Etre ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une « prépa ZEP » de province* ». Education et Sociétés ; Rayou P., Glasman D. (dir.), 2012. *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE pour le Centre Alain Savary.

[14] Bourdieu P., Passeron J-C. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

[15] Pasquali P., 2014. *Passer les frontières sociales. Comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

[16] Ernaux A. 1974. *La place*. Paris : Gallimard ; Bourdieu P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

[17] Enquête par questionnaire sur 300 élèves suivis et autant de témoins (aux profils socio-scolaires proches mais ne bénéficiant pas du dispositif) Alligier S., Bouteiller J., Cornand R., 2012. *L'expérimentation d'un dispositif de tutorat individualisé pour les jeunes*. Rapport au Haut Commissariat à la Jeunesse.