



**HAL**  
open science

## Quand Sciences Po s'implique dans les lycées Retour sur les conventions éducation prioritaire

Aurelia Mardon, Frederic Poulard

### ► To cite this version:

Aurelia Mardon, Frederic Poulard. Quand Sciences Po s'implique dans les lycées Retour sur les conventions éducation prioritaire. [Rapport de recherche] Comets. 2008. hal-01401942

**HAL Id: hal-01401942**

**<https://hal.science/hal-01401942>**

Submitted on 26 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



COLLECTIF DE CHERCHEURS  
SUR LA MOBILITÉ ET LES  
TRAJECTOIRES SOCIALES

# QUAND SCIENCES PO S'IMPLIQUE DANS LES LYCÉES

## RETOUR SUR LES CONVENTIONS ÉDUCATION PRIORITAIRE

---

Mai 2008



# SOMMAIRE

<b>Les Conventions Education Prioritaire : Principes et questionnements.....</b>	<b>3</b>
<b>L'accueil du dispositif au sein des lycées : un effet d'entraînement institutionnel ?.....</b>	<b>5</b>
1)- Accueil des Proviseurs et stratégies d'établissement .....	5
2)- L'implication des équipes enseignantes.....	5
3)- Des configurations scolaires variées.....	7
<b>Le fonctionnement du dispositif au sein des lycées : critères de sélection et socialisation scolaire .....</b>	<b>9</b>
1)- Les ateliers : du volontariat à l'incitation .....	9
2)- L'épreuve d'admissibilité : critères administratifs et critères implicites.....	10
3)- Préparer l'oral d'admission : assimiler des impératifs opposés.....	11
4)- Inconvénients et effets non maîtrisés.....	12
<b>Les élèves entrés à Sciences Po : dispositions familiales et encouragements de l'équipe enseignante .....</b>	<b>15</b>
1)- Les élèves bénéficiant du dispositif : origines sociales et « dispositions ».....	15
2)- L'encadrement des enseignants : un rôle complémentaire !.....	17
3)- Des effets contrastés sur la trajectoire des élèves.....	18
4)- Quels effets sur les trajectoires des élèves qui ne sont pas admis à Sciences Po ?.....	23
<b>A Sciences Po : du parcours scolaire à l'insertion professionnelle .....</b>	<b>25</b>
1) Le choix du premier cycle .....	25
2) Difficultés scolaires et place du tutorat.....	25
3) Stigmatisation et intégration .....	27
4) Des stages de 3 <sup>ème</sup> année à l'insertion professionnelle.....	30
<b>Conclusion .....</b>	<b>33</b>
<b>Pistes d'amélioration.....</b>	<b>35</b>
<b>Bibliographie sélective.....</b>	<b>36</b>
<b>Annexe méthodologique.....</b>	<b>37</b>

*« Sciences Po a bien changé grâce aux conventions, plus personne aujourd’hui ne peut se permettre de remettre en cause le système. [...] On rencontre quand même des difficultés à évaluer les effets de ces mesures sur les lycéens. »*

Aussi paradoxal soit-il, le témoignage de ce proviseur résume assez bien l’état des savoirs et des débats relatifs aux Conventions Education Prioritaire initiées par Sciences Po.

Près de sept ans après leur mise en place, les polémiques se sont tues et rares sont les détracteurs qui osent encore s’élever publiquement contre ce dispositif expérimental. Le scepticisme ne semble plus de mise, à l’heure où les étudiants de trois promotions sont désormais diplômés, preuve s’il en est de leur capacité à surmonter les différentes épreuves jalonnant le cursus de cette grande école.

A ce jour pourtant, et en dehors des enquêtes internes conduites par l’Institut d’Etudes Politiques, aucune évaluation du dispositif n’a été rendue publique.

Dans le cadre de ses activités, la Fondation d’entreprise SFR a engagé des actions dont l’objectif était de favoriser l’entrée en Ecole d’ingénieurs d’élèves issus de Zones Urbaines Sensibles (programme « Passeport Ingénieurs Télécoms »)<sup>1</sup>. Dans le prolongement de cette opération, SFR a souhaité bénéficier d’une analyse détaillée lui permettant d’évaluer ce dispositif et d’établir une comparaison avec celui mis en place à l’Institut d’Etudes Politiques de Paris, dans le cadre des « Conventions Education Prioritaire ».

Dès lors, il convient de saluer la démarche de la Fondation SFR et de la direction de l’IEP de confier la réalisation de cette évaluation à une équipe de chercheurs indépendants. Nous remercions tout particulièrement Cécile Jouenne-Lanne, responsable de la Fondation d’entreprise SFR, pour avoir su comprendre l’intérêt d’une enquête qualitative conjointe de ces deux dispositifs et pour avoir réuni les conditions intellectuelles et matérielles afin d’en permettre la réalisation. Grâce à la médiation de Sylvain Kern (CHK), animateur du Laboratoire des Mobilités, des échanges très stimulants, entre l’équipe de chercheurs et Stéphane Roussel, Directeur général des ressources humaines, ont régulièrement ponctué cette recherche. Qu’il nous soit permis de les remercier tous les deux. Nous remercions également Joseph Kastersztein (ISMF) pour avoir porté la relation contractuelle au titre d’une co-responsabilité.

Qu’il nous soit enfin permis de remercier les équipes enseignantes des lycées conventionnés pour leur accueil chaleureux, ainsi que l’ensemble des lycéens et des étudiants qui ont accepté avec beaucoup de générosité de participer à cette enquête.

Aurélia Mardon, Frédéric Poulard  
**CoMeTs**  
Paris, Mai 2008

---

<sup>1</sup> Cf. Karima Guenfoud et Laurence Guyard, mai 2008, rapport final Passeport Télécoms.

## Les Conventions Education Prioritaire : Principes et questionnements

Conformément à l'idéal d'égalité des chances, le principe de l'élitisme républicain veut que les individus les plus talentueux et les plus volontaires soient promus, quels que soient leur sexe, leur appartenance religieuse ou ethnique, ou encore leurs conditions économiques ou culturelles.

Pourtant, malgré l'égalité théorique de l'offre scolaire, la gratuité des études et la possibilité offerte à tous d'accéder aux études secondaires, les plus défavorisés (du point de vue des ressources économiques, territoriales et culturelles) n'ont pas les mêmes chances que les autres d'accéder à l'enseignement supérieur. Les travaux relatifs à l'origine sociale des étudiants révèlent ainsi l'incapacité du système éducatif français à compenser les inégalités sociales et à promouvoir les meilleurs parmi les plus défavorisés (Bourdieu et Passeron, 1964). Pire, ils montrent que la proportion d'élèves d'origine populaire dans les grandes écoles diminue depuis une quarantaine d'années (Euriat et Thélot, 1995 ; Albouy et Wanecq, 2003).

Les critiques se sont donc multipliées, en France, à l'encontre d'un système éducatif manifestement discriminatoire. Elles ont conduit ces dernières années à la mise en place de mesures destinées à favoriser « l'égalité des chances », que l'on peut qualifier de discriminations positives au sens large du terme.

Conçues en 2000, les Conventions Education Prioritaire (CEP) élaborées entre Sciences Po Paris et des lycées situés en ZEP (Zone Education Prioritaire) ou en ZUS (Zone Urbaine Sensible) participent de cette tendance. Elles comptent aujourd'hui plus de 50 lycées conventionnés, lesquels organisent des ateliers de lecture de la presse pour les lycéens en classe de Terminale. En fin d'année scolaire, ces préparations débouchent sur une épreuve d'admissibilité au sein des lycées, fondée sur l'évaluation du dossier de presse réalisé par les élèves. En cas de réussite, et à condition d'avoir obtenu son Bac au 1<sup>er</sup> tour, cette épreuve ouvre la possibilité de participer à un oral d'admission à Sciences-Po. Les élèves admis peuvent ensuite bénéficier d'un suivi pédagogique (tutorat) pendant les deux premières années à l'Institut et, sous certaines conditions, bénéficier de bourses au mérite et d'une chambre à la cité universitaire.

De nos jours, les CEP sont généralement présentées dans la presse ou par Sciences Po comme un dispositif aux résultats « positifs », qui auraient de nombreux effets d'entraînement : sur l'offre scolaire, d'une part, en la diversifiant et en incitant les établissements à tisser d'autres formes de partenariat ; sur les parcours scolaires et la mobilité sociale des élèves qui y participent, d'autre part, en leur offrant une opportunité d'ascension sociale.

À partir d'une enquête sociologique approfondie (cf. annexe méthodologique), le présent rapport questionne ces affirmations et porte un regard neuf sur le dispositif à travers quatre grandes séries de questions, qui sont autant de chapitres du rapport :

- Quel est l'impact institutionnel du dispositif au sein des lycées et peut-on parler d'un effet d'entraînement ?
- Quels sont les critères de sélection retenus et en quoi consiste la socialisation des lycéens ?
- Qui sont véritablement les élèves entrés à Sciences Po et quel est l'impact réel du dispositif sur leur trajectoire ?
- Enfin, comment se déroulent leur scolarité à Sciences Po et leur insertion professionnelle ?

## L'accueil du dispositif au sein des lycées : un effet d'entraînement institutionnel ?

### 1)- Accueil des Proviseurs et stratégies d'établissement

D'une manière générale, le dispositif est très bien accueilli par les responsables d'établissements scolaires situés dans des quartiers défavorisés. **Les proviseurs y voient un moyen de rehausser l'image du lycée** et d'attirer les « bons élèves » :

*« Je me sers des Conventions comme effet d'annonce pour intéresser les autres élèves. Je réalise un gros travail de com auprès de mes collègues et des collèves. J'envoie aussi des professeurs dans les collèves. Depuis peu, j'arrive à toucher certains parents d'élèves. »*

Jusqu'à une époque récente, ils y voyaient également une occasion de limiter les stratégies de contournement de la carte scolaire - aujourd'hui supprimée - par les classes moyennes et supérieures.

### 2)- L'implication des équipes enseignantes

Plusieurs facteurs expliquent l'implication des enseignants dans le dispositif.

#### *Valoriser sa carrière dans un établissement ZEP*

Ce n'est pas dans la modeste compensation financière qui leur est attribuée que les enseignantes<sup>2</sup> trouvent un intérêt à faire fonctionner et à s'impliquer dans ces ateliers. Elles sont, en grande majorité, rémunérées en heures supplémentaires, à l'exception des coordinatrices dont la participation est incluse dans leur service.

**La participation aux ateliers Sciences Po est surtout une source de bénéfices symboliques** au sein de l'établissement, tant auprès du chef d'établissement que des collègues enseignants, et par conséquent une manière de valoriser sa carrière dans un établissement ZEP. Ainsi Mme B, explique-t-elle à propos des collègues de son établissement « *les gens qui s'en occupent, on est assez respecté* ».

#### *« Innover » sur le plan pédagogique*

Ce qui séduit également les enseignantes c'est que **les ateliers Sciences Po permettent de « travailler autrement » avec les élèves et avec les autres enseignants** : le fonctionnement par petit groupe (chaque atelier rassemble une vingtaine d'élèves chaque année) permet de créer un espace de convivialité entre professeurs et élèves, de développer un

---

<sup>2</sup> Tous les enseignants rencontrés sont en effet des enseignantes.

rapport plus individuel avec ces derniers, d’instaurer un dialogue, ce qui facilite la transmission des connaissances et l’apprentissage de savoir-faire techniques. L’atelier est présenté comme une « bouffée d’air frais » dans un quotidien présenté parfois comme pesant :

*« Je sais qu’il y a des établissements qui font systématiquement l’appel, où les élèves signent un engagement. Nous, personne ne signe rien. C’est un lieu où on fonctionne autrement. Et ça, je pense que ça plaît bien aux élèves cette démarche là. Je pense qu’ils sont sensibles à ça et puis nous aussi parce qu’on a envie de fonctionner différemment [...] parce qu’on traite quand même de la masse toute l’année. »*

### *L’implication au prisme du parcours biographique des enseignants*

**L’implication des professeurs s’explique également par le rapport intime à la matière qu’ils enseignent.** La plupart d’entre eux sont des professeurs de SES, filière générale la plus susceptible de conduire à l’IEP, ce qui n’exclut pas la participation de professeurs issus d’autres matières, comme l’histoire et la géographie.

Cette implication trouve parfois une justification dans leur propre parcours biographique. Quatre enseignantes rencontrées (dont trois coordinatrices d’ateliers), sont elles-mêmes passées par Sciences Po. Une autre a bénéficié d’une aide dans son parcours scolaire, et voit dans le dispositif l’opportunité d’effectuer une forme de contre-don :

#### **Madame Jacques : une « ancienne » des ZEP**

Mme Jacques est enseignante d’histoire géographie. Elle participe aux ateliers Sciences Po de son lycée depuis le début des conventions. Elle se présente comme « une vieille des ZEP ». Fière d’y avoir effectué toute sa carrière, elle a scolarisé ses propres enfants dans le précédent établissement où elle a enseigné pendant 20 ans. Avant de participer aux Conventions, elle a pris la direction de *Prémice*, un dispositif mis en place par le conseil général des Hauts de Seine qui fonctionnait sur des activités parascolaires et le tutorat des élèves en difficulté. Elle a également participé aux assises des ZEP. Forte de sa longue expérience d’enseignement auprès d’élèves de ZEP, elle considère qu’un des principaux attraits du dispositif réside dans la bourse qui leur est octroyée. C’est son parcours biographique qui éclaire sa position sur ce point et, plus largement, son implication dans les conventions. Issue d’un milieu plutôt modeste, elle est devenue enseignante grâce aux IPES (Instituts de préparation à l’enseignement secondaire). On peut lire son implication dans les conventions comme une sorte de contre don de l’aide, notamment financière, dont elle a pu bénéficier pour devenir enseignante :

*« Alors ce qui les attire [les élèves] à Sciences Po, c’est aussi le fait que les études sont payées, faut être clair. C’est quand même un des moyens de faire des études longues. Moi j’ai eu les IPES, je viens d’une famille où on était cinq enfants chez moi. Mon père travaillait à EDF, ma mère ne travaillait pas. On n’était pas pauvre mais enfin on n’était pas richissime et j’ai eu ce qu’on appelait les IPES à l’époque. C’est-à-dire qu’on passait un concours de pré-recrutement d’enseignant. Et j’ai touché toute la durée de mes études un salaire d’instit en échange de quoi j’avais l’écrit du CAPES et je devais 10 ans à l’état. Et ça a permis à toute une génération de profs d’être issus de milieux modestes, ce qui n’existe plus aujourd’hui. »*

### *Et pourtant... des risques d'essoufflement*

Si les enseignants trouvent plusieurs raisons de s'engager dans le fonctionnement d'un tel dispositif, leur implication peut s'essouffler pour de multiples raisons : le manque d'implication des autres enseignants ; les faibles bénéfices matériels (heures supplémentaires limitées) ; le fait que d'autres membres de l'équipe enseignante s'approprient les bénéfices symboliques ; le fait que le dispositif produise des effets pervers, en évinçant certains élèves appartenant aux classes moyennes et supérieures et dont les parents ne sont pas issus de l'immigration.

### 3)- Des configurations scolaires variées

Par « effets d'entraînement », on entend l'idée – souvent avancée – que les CEP ont permis de diversifier l'offre scolaire en engendrant une dynamique de partenariats avec un certain nombre d'associations ou d'institutions, mais aussi en renforçant la mobilisation du corps enseignant au sein des établissements. **Les investigations menées dans plusieurs lycées suggèrent que la réalité est beaucoup plus nuancée et invitent à conclure sur le caractère très conjoncturel de ces dynamiques.**

### *Quels effets d'entraînement en matière de partenariats ?*

**Dans un premier lycée enquêté, les Conventions Education Prioritaire ont suscité de réels effets d'entraînement, en intensifiant les partenariats institutionnels.** Certes, lorsqu'un premier accord a vu le jour avec l'IEP, des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) venaient juste d'être mises en place. Il s'agissait alors d'une réponse à une demande du rectorat qui souhaitait créer des pôles d'excellence. Depuis Sciences Po, le lycée a cependant pris l'habitude de mettre en place de nouveaux partenariats. Une convention a ainsi été signée avec l'université de Paris VI Pierre et Marie Curie, sur le modèle de Sciences Po et grâce aux liens qui préexistaient entre ces deux établissements d'enseignement supérieur. D'autres initiatives ont ensuite vu le jour qui, pour le responsable du lycée, visent à « susciter les ambitions » et « ouvrir des horizons ». Une autre convention a été signée avec l'association *Tremplin*, qui permet aux élèves de Polytechnique de réaliser leur service civil dans un lycée ZEP. Deux étudiants réalisent ainsi des ateliers de mathématiques en classe de Première et de Terminale S. Enfin, une option « Histoire des arts » a été ouverte afin de remédier à ce que le chef d'établissement identifie comme un « manque d'ouverture culturelle » des lycéens. Cette option a été inscrite en classe de Seconde tout d'abord, puis en Première, en Terminale, ainsi qu'en Khâgne et Hypokhâgne.

**Dans un second lycée, un nouveau partenariat a vu le jour, qui n'est pas imputable à un effet d'entraînement du dispositif mis en place par Sciences Po.** Dans un premier temps, les professeurs ont même refusé la collaboration avec une association de cadres retraités de la haute fonction publique, qui proposait de sélectionner les meilleurs élèves afin de leur offrir un certain nombre de services. Cette offre était en effet contraire à la philosophie de l'équipe enseignante, soucieuse de donner leur chance à tous les élèves. Par la suite, un partenariat a été signé avec une

université voisine, parce que cette dernière accueillait massivement les élèves de ce lycée tout en constatant un taux d'échec très important à l'issue de la première année. **Si ce partenariat a vu le jour, c'est avant tout parce qu'il constituait une réponse à une problématique locale, dans un contexte marqué par un développement de l'offre contractuelle.**

**Enfin, dans le troisième lycée enquêté, aucun autre partenariat n'a vu le jour, ce qui n'empêche pas la direction et les équipes d'être par ailleurs investis dans d'autres projets.** Les enseignantes responsables des ateliers Sciences Po ont été approchées par la même association d'anciens hauts fonctionnaires que précédemment, mais ont décliné l'offre en raison de leur surcharge de travail et alors même que le principe correspondait plus à leur philosophie.

### *Des effets d'entraînement au sein des équipes enseignantes ?*

**Il convient de ne pas surestimer l'émulation que suscite la mise en place des Conventions au sein des équipes enseignantes, même si elle est attestée.** Dans les établissements, ce sont des groupes de trois ou quatre enseignants – en fait des enseignantes, le plus souvent de sciences économiques et sociales (SES) et d'histoire géographie – qui font fonctionner les ateliers Sciences Po, parfois avec un professeur documentaliste.

**L'implication des autres enseignants est généralement plus limitée.** Certains informent les élèves du dispositif pendant leurs heures de cours, tandis que d'autres sont mobilisés ponctuellement, pour éclairer un sujet sous un autre jour ou pour traduire un article de presse en langue étrangère.

**Le problème de la pérennisation de l'équipe se pose d'ailleurs à chaque changement d'affectation ou départ en retraite, le remplacement des personnes jusque là impliquées n'étant pas toujours évident.** Ces situations, fréquentes après plusieurs années de fonctionnement, impliquent des négociations et pointent les problèmes de disponibilité des enseignants :

Dans un des lycées enquêté, on est ainsi passé de six à deux personnes impliquées dans le dispositif en l'espace de quatre ans. En dehors des deux professeurs de SES présentes depuis l'origine et très impliquées, tous les enseignants ne sont pas prêts à s'investir dans ce projet. **Cela peut s'expliquer par des choix pédagogiques** (certains se disent plus investis pour « repêcher les élèves les plus en difficulté ») ; **par des problèmes de disponibilités** (certains ne travaillent qu'à temps partiel) ; **par l'existence de projets concurrents ou personnels** qui accaparent certains enseignants (c'est le cas d'une professeure d'histoire, engagée sur un important projet avec la région Ile-de-France, et celui de son collègue, investi dans la réalisation d'une thèse de doctorat) ; Enfin, **par le souhait de certains enseignants de n'intervenir qu'en lien avec leur discipline**, donc de manière ponctuelle.

## Le fonctionnement du dispositif au sein des lycées : critères de sélection et socialisation scolaire

**La préparation et la sélection des élèves**, qui est scandée par différentes étapes (l'épreuve d'admissibilité au sein du lycée, l'obtention du Bac sans rattrapage et l'oral d'admission à Sciences Po), **repose sur un certain nombre d'exigences formulées par l'IEP<sup>3</sup>**, afin de garantir l'efficacité du dispositif et d'assurer une véritable « égalité des chances ». **En dépit de ces consignes, des écarts importants persistent entre les ambitions initiales et la réalité.**

### 1)- Les ateliers : du volontariat à l'incitation

Les ateliers constituent la forme la plus courante de préparation des élèves aux épreuves d'admissibilité et d'admission. Ils ont souvent lieu toutes les semaines, pendant une à deux heures, et visent à préparer les élèves à l'exercice du dossier de presse et à l'oral d'admission à Sciences Po. Ils sont généralement conduits par les enseignants et d'anciens élèves admis à Sciences Po.

La participation aux ateliers est censée s'effectuer sur la base du volontariat des élèves qui sont informés de l'existence du dispositif par leurs enseignants ou à l'occasion de réunions d'information. **Cependant, il arrive qu'une forme de « sélection » s'exerce en amont de l'épreuve d'admissibilité, puisque les professeurs incitent certains élèves à participer au dispositif dès la classe de seconde.** Cette incitation se fonde sur des appréciations – forcément subjectives – telles que l'intelligence, la vivacité d'esprit, la curiosité et la participation orale.

Bien qu'allant à l'encontre du souhait initial de l'IEP (soucieux d'assurer la plus grande égalité des chances), cette pratique, identifiée dans deux des lycées enquêtés, est bien perçue par les enseignants et par les élèves qui en ont fait l'objet. **Cette incitation précoce a en effet renforcé leur engagement** : contrairement à leurs camarades ayant découvert le dispositif plus tardivement, il semblerait que ces élèves aient moins tendance à abandonner le dispositif en cours de route.

Indépendamment de l'incitation ou non des élèves par les enseignants, **ce sont des philosophies d'action différentes que revendiquent parfois les équipes d'enseignants.**

Certaines considèrent que le dispositif doit profiter à un maximum d'élèves. Dans un des lycées, tous les élèves volontaires de terminale peuvent participer aux ateliers et présenter un dossier au jury d'admissibilité<sup>4</sup> : les bons élèves comme les mauvais, les absentéistes notoires et ceux dont on sait qu'ils ont peu de chances, du fait de leur niveau d'écriture.

---

<sup>3</sup> Initialement par l'IEP et les équipes enseignantes des premiers lycées conventionnés.

<sup>4</sup> Même si certains lycéens abandonnent en cours de route et qu'une partie d'entre eux seulement réussissent cette étape.

Dans un autre établissement au contraire, les enseignantes sélectionnent les élèves et n'envoient à Sciences Po qu'un très petit nombre de lycéens, uniquement ceux dont elles pensent qu'ils ont les capacités. Par ailleurs, elles n'hésitent pas à conseiller à certains élèves d'arrêter en cours de route, afin qu'ils se concentrent sur leur bac, et dans le but de leur éviter des déconvenues le jour de l'oral d'admissibilité ou d'admission.

## 2)- L'épreuve d'admissibilité : critères administratifs et critères implicites

Pour les responsables de l'IEP, l'épreuve d'admissibilité est censée porter un regard neuf sur l'élève et « *appréhender une personnalité dans son entier, avec la singularité de son cheminement personnel : les stages, les petits boulots, les centres d'intérêts, les passions ; les réussites, mais aussi les échecs et les obstacles surmontés* » (Descoings, 2007 : 373-374)<sup>5</sup>. En réalité, **le jury d'admissibilité continue à appréhender les élèves avant tout à partir de leur production écrite (le dossier de presse) et de leur capacité à formuler une problématique et à argumenter leurs idées.**

- Il est possible d'interpréter ce constat de deux manières différentes : d'une part, comme l'incapacité des enseignants à rompre avec certaines pratiques d'évaluation des élèves. D'autre part, comme leur volonté de ne pas renoncer aux exigences scolaires, ce qui trahit leur souci d'opérer une sélection « par le haut ».

Si, au cours de l'épreuve d'admissibilité, les enseignants accordent une attention primordiale à la qualité de la revue de presse des élèves, leur évaluation repose néanmoins sur des éléments plus subjectifs. Ainsi, **le fait d'être un élève « discipliné » peut, dans certains cas, constituer un critère implicite** : la sanction d'un élève d'origine maghrébine sur la base de son comportement nous a été relatée, ce qui rappelle certaines pratiques discriminatoires ayant cours dans les collèges au moment de l'orientation (Payet, 1995). **Etre un bon « communicant » peut également constituer un atout, tout comme le fait de savoir choisir un thème de revue de presse qui ne soit pas trop technique ou qui risquerait d'ennuyer certains membres du jury**<sup>6</sup>.

**Un autre décalage avec le projet tel qu'il a été initialement pensé, réside dans la composition des membres du jury qui n'est pas censé accueillir les enseignants ayant encadré l'élève dans les ateliers.**

- En réalité, les pratiques varient d'un lycée à l'autre, sans qu'il soit possible de les qualifier en termes positifs ou négatifs. Le fait que les membres du jury n'aient pas eu l'élève en cours ne constitue pas, en soi, un gage d'objectivité. D'autre part, rien ne dit qu'ils sont les mieux placés pour répondre aux attentes initiales de l'IEP, à savoir appréhender la personnalité de l'élève et son cheminement personnel.

---

<sup>5</sup> D'autres témoignages vont dans ce sens, tel celui de Nathalie Savary : « *Dans tous les cas, ces enseignantes ont été confrontés à une situation inconnue pour eux et ont dû imaginer des façons de procéder, éloignées de leur pratique habituelle d'évaluation des connaissances et d'attribution des notes.* » (2004 : 56).

<sup>6</sup> Nous avons assisté à des débats de cet ordre chez des enseignants encadrant les ateliers mais ne participant pas aux jurys d'admissibilité.

### 3)- Préparer l'oral d'admission : assimiler des impératifs opposés

Durant l'année de Terminale, **le dispositif des CEP vise à préparer les lycéens aux attentes de Sciences Po et à leur faire adopter un rôle bien précis**, notamment à l'oral d'admission. **Mais ce rôle, dont les codes sont plus ou moins explicites, nécessite des lycéens qu'ils concilient deux logiques très différentes.**

- **Il leur est tout d'abord demandé d'adhérer à l'esprit qui anime l'IEP.** Cette socialisation scolaire est caractérisée par l'apprentissage d'une maîtrise précoce des concepts et de la prise en compte de la diversité des points de vue sur un même sujet, parfois organisés selon le plan en deux parties privilégié à Sciences Po (Eymeri, 2001). De manière plus implicite, elle insuffle également l'idée du primat de l'argumentaire sur les convictions, dans un esprit proche de celui observé à l'ENA (Bellier, 1993), ce qui peut être interprété comme une volonté de former des étudiants susceptibles d'intégrer des milieux professionnels variés et de faire face à différentes situations de travail.

#### Extrait d'observation :

Lors d'une journée de présentation à Sciences Po, le représentant de l'IEP organise un jeu de rôle autour du nucléaire Iranien. Son objectif est de provoquer les élèves afin de susciter chez eux des réactions. A cette fin, il divise la salle en deux rangées (ceux qui sont « pour » et ceux qui sont « contre ») et demande individuellement à certains élèves de défendre leur argument comme s'ils se trouvaient à l'ONU. Il les pousse alors dans leurs retranchements ou les contrecarre et finit par expliquer que *« ce n'est pas grave si c'est un mensonge »*, que c'est une pratique courante en politique et dans les sphères du pouvoir. Pour l'exemple, il développe l'argument selon lequel le nucléaire serait une énergie plus « propre » que le pétrole et s'empresse d'ajouter : *« C'est un argument qui vaut ce qu'il vaut, mais c'est un argument ! »*

- **Paradoxalement, la préparation à l'oral d'admission incite les élèves à mettre en scène leurs singularités sociales et « culturelles ».** Les lycéens sont encouragés par l'IEP, via les enseignants du secondaire, à mettre en avant leur origine sociale modeste, voire leurs difficultés familiales (être issu d'une famille nombreuse, s'occuper de ses frères et sœurs, avoir des parents non diplômés et peu familiers avec des études longues), afin de mieux mettre en évidence leur mérite face à l'adversité. De même, ils sont fortement enjoins à mettre en scène leur profil culturel et son intérêt dans le cadre de projets professionnels (faire Sciences Po pour aider son pays ou sa communauté d'origine, profiter de la maîtrise d'une langue « maternelle » pour développer des partenariats internationaux, etc.). **Tout en cherchant à valoriser des aspects de leur existence qui sont le plus souvent perçus comme des handicaps, cet exercice pousse les élèves à montrer qu'ils incarnent un modèle d'intégration réussie.**

### Laura : de la nécessité de se conformer aux attentes de Sciences Po

Laura est en 4<sup>e</sup> année à Sciences Po. Originnaire d'une famille très modeste, elle a quatre frères et sœurs. Le récit qu'elle fait de son oral d'admission à Sciences Po témoigne de l'attitude stratégique qu'adoptent les élèves lors de cette épreuve, attitude fortement encouragée par les enseignants durant les ateliers. Incitée à mettre en scène son origine sociale et culturelle par les questions du jury, elle s'est conformée au rôle qui lui était proposé.

*« Ils ont vu ma petite sœur en fait parce qu'elle était venue m'accompagner jusqu'à la porte, ce qui fait que j'ai eu pas mal de questions sur elle. Et comme ma petite sœur c'est un petit peu mon sujet préféré... donc ça a été assez facile. On m'a fait parler d'elle, de ma famille. [...] Je me rappelle leur avoir dit que de toutes façons, ma famille elle sera toujours là et que ma petite sœur, c'est ma priorité. Et c'est vrai que c'est le genre de chose qui marche particulièrement à Sciences Po. [...] C'est certaines choses telles que la famille et les origines qu'ils recherchent. Pour eux, c'est ce qui fait notre particularité, aux étudiants de ZEP. C'est ce qui fait qu'en général on est des familles assez nombreuses, nous on est cinq enfants. C'est ce qui fait qu'on voit les choses un peu différemment souvent. Moi, je voulais pas mentir sur la question des origines parce que je suis d'origine africaine mais je suis avant tout française. L'Afrique, j'y suis allée trois fois et pour moi c'est un lieu de vacances. C'est pour ça que je comptais pas jouer la carte Afrique parce que c'est une carte à jouer. »*

Valorisée il y a quelques années, cette rhétorique est cependant présentée aujourd'hui comme moins rentable par les élèves de Sciences Po, qui en informent les lycéens :

*« Celui qui dit moi je veux faire Sciences Po pour les relations internationales pour ensuite aider mon pays, ça passe pas, surtout maintenant qu'ils sont beaucoup plus nombreux. »*

#### 4)- Inconvénients et effets non maîtrisés

L'exercice qui consiste à valoriser son origine modeste est cependant plus périlleux pour les élèves issus des franges élevées des classes moyennes ou des classes supérieures et dont les parents ne sont pas issus de l'immigration. D'ailleurs, **au sein de certains lycées inscrits anciennement dans le dispositif, des voix commencent à s'élever contre le sort réservé à ces élèves, qui seraient plus souvent recalés à l'oral d'admission, bien qu'ayant les qualités requises** (connaissance de l'actualité, vivacité d'esprit, etc.).

### Nicolas : une ambition contrariée

Nicolas est un lycéen issu des classes supérieures et dont les parents, enseignants dans le supérieur, ont fait le jeu de la carte scolaire. Habitué à lire la presse depuis la classe de seconde, très cultivé, il faisait la fierté des enseignantes. Il a néanmoins été recalé à l'admission après avoir été complimenté à l'autoscopie<sup>7</sup> et avoir passé brillamment l'admissibilité. Lorsque nous l'avons rencontré, il était un des rares élèves dont la présence au CDI était tolérée par les enseignantes durant le déroulement des ateliers, dans un souci évident de soutien moral. Son récit montre qu'il s'interroge, tout comme l'équipe enseignante, sur les critères de sélection qui ont réellement pesé au moment de l'oral d'admission :

*« Déjà des profils comme moi sans vouloir paraître extraordinaire, il n'y en a pas des masses. Enfin mes parents ils sont profs dans le supérieur mais voilà, il n'y en a pas quinze ici. Hé bien le proviseur un jour, il me convoque dans son bureau, il me dit : "Nicolas, qu'est-ce qu'ils font tes parents ? Parce que tu sais que la plus grande part des élèves qu'il y a à Sciences Po et qui réussissent le mieux, c'est des fils de profs. Et en général ils ne rentrent pas par la Convention. Donc je ne sais pas comment tu pourrais tourner ça Nicolas, mais peut-être il faudrait que... ". [...] Moi j'me suis habillé [le jour de l'oral d'admission], j'veux dire j'avais des chaussures en cuir, un jean et une veste en cuir. J'avais les cheveux longs en plus à l'époque, plus longs qu'en ce moment. Bon, bah je faisais pas vraiment très 9-3. J'faisais pas très 9-3. Voilà ! Sinon qu'est-ce qu'il aurait fallu que je fasse ? Que j'mette une paire de basquets, des Nike, un jogging, que je rentre les chaussettes par-dessus le jogging et que je me mette un sweat-shirt avec marqué Seine-Saint-Denis ? Enfin j'en sais rien... »*

Les propos d'un membre du jury après l'épreuve l'ont d'ailleurs conforté dans l'idée d'avoir été victime d'une injustice, puisque ce dernier lui aurait reproché des propos trop « convenus », tout en lui reconnaissant une « bonne culture générale » et une « très bonne connaissance de l'actualité ».

Il n'est pas dans notre intention de formuler une critique radicale du dispositif (notre échantillon n'est pas assez représentatif et nous avons observé ni le déroulement des jurys d'admission, ni les délibérations), mais d'attirer l'attention sur la réception locale du dispositif et ses conséquences. Sciences Po est en train d'envoyer un message fort à ces catégories sociales, celui de leur légitimité à prendre part à ce dispositif. **Ces critiques sous-jacentes**, auxquelles faisaient parfois écho la mise en scène par l'IEP de l'origine culturelle des élèves admis<sup>8</sup>, **pourraient laisser penser à terme que l'obligation de moyens, qui caractérise le type de discrimination positive souhaitée par l'IEP, cache en réalité une obligation de résultats<sup>9</sup>.**

<sup>7</sup> Il s'agit de simulations d'entretien filmées, puis analysées.

<sup>8</sup> Cf. Sciences Po, octobre 2006, « Conventions Education Prioritaire. Bilan de l'année 2006 », pp.3-4.

<sup>9</sup> Les formes de discrimination positive varient selon que le traitement se situe en amont de l'accès aux ressources ou au moment de cet accès. Dans le premier cas, qui correspond à une obligation de moyens, on fournit aux individus des outils censés les aider à obtenir les ressources. Dans le second cas, qui correspond à une obligation de résultats, on leur accorde la ressource considérée (Cf. CoMeTs, décembre 2007, Document de travail « Discrimination positive : un état de la question »).

Ce problème en induit un autre. **Le sentiment d'injustice rejaillit en effet sur le climat de travail entre élèves. Les lycéens dont l'origine populaire et immigrée est la plus « visible » (ceux-là même qui sont présentés comme étant les plus susceptibles d'intégrer Sciences Po) vivent parfois mal ces critiques, qu'ils entendent chez leurs camarades ou qu'ils surprennent parfois chez les enseignants. Elles jettent en effet un voile de soupçons sur leurs compétences et donc leur légitimité.**

### Le trouble de Melissa

C'est le cas de Melissa, une lycéenne d'origine maghrébine qui, tout en expliquant être affectée par ces critiques, tente de se persuader qu'elles ne sont pas fondées, afin de trouver des raisons de continuer à s'investir dans le dispositif. C'est elle qui a souhaité nous entretenir longuement sur ce sujet à la fin de l'entretien :

*« Bah en fait, moi j'ai l'impression que, qu'on nous avait dit qu'ils prenaient des jeunes qui avaient... qui avaient le plus souvent des origines étrangères. Moi j'ai trouvé ça assez choquant qu'on nous dise que certaines personnes n'ont pas été admises parce que soit elles étaient trop... trop blanches. Moi je trouve que c'est assez choquant. Enfin la plupart de ceux qui disent ça c'est ceux qui n'ont pas été admis, donc la plupart du temps c'est parce qu'ils sont rageurs ou qu'ils ne veulent pas admettre qu'ils n'ont pas pu être admis parce qu'ils n'avaient pas les capacités. Donc dire qu'ils nous prennent soit parce qu'on est noir, soit parce qu'on est arabe ou soit... j'trouve que c'est assez dommage de tout rabaisser à ça. Je comprends pas pourquoi on nous dit ça. Dans ce cas là, il faudrait dire à tous ceux qui n'ont aucune origine étrangère d'arrêter tout de suite l'atelier et de laisser la place à ceux qui sont noirs ou arabes... c'est stupide. [...] Parfois c'est assez insupportable, de se dire qu'on sera admis, pas parce qu'on a fait un bon dossier, pas parce qu'on a une bonne personnalité, mais en fait soit parce qu'on est noir, voilà. [...] Si on comprend bien, ça veut dire que ceux qui n'ont aucune origine et qui n'ont pas été admis, c'est parce qu'ils n'ont aucune origine, mais ceux qui sont noirs et qui n'ont pas été admis, c'est parce qu'ils n'avaient pas le profil Sciences Po. Donc c'est assez paradoxal de se dire que dans un sens, quand on est noir et qu'on n'est pas admis, on n'avait pas le profil, et quand on est blanc et qu'on n'est pas admis, on avait trop le profil. Donc au bout d'un moment on se demande : "C'est quoi qu'ils recherchent ?". C'est assez énervant de l'entendre à chaque fois : "Non tu vas pas être admis, ils veulent pas de gens comme toi" ou soit ils parlent à une autre personne et disent : "Toi ils t'aimeront bien parce que t'es pas comme les autres". [...] Je l'ai entendu au sein de l'atelier et chez quelques camarades, à l'extérieur de l'atelier. »*

## Les élèves entrés à Sciences Po : dispositions familiales et encouragements de l'équipe enseignante

### 1)- Les élèves bénéficiant du dispositif : origines sociales et « dispositions »<sup>10</sup>

Selon l'IEP, le pourcentage d'élèves issus des Conventions dont les parents appartiennent aux CSP défavorisées (chômeurs, ouvriers, employés) oscille, depuis 2001, entre 50 et 60%. Si la CSP constitue un indicateur de prédilection pour apprécier l'appartenance sociale des élèves, il est néanmoins insuffisant.

**La réalisation d'entretiens biographiques approfondis et la prise en compte d'autres critères, nous a permis de constater que les élèves concernés n'étaient pas les plus défavorisés sur le plan scolaire et familial.**

Le poids de la famille dans le parcours des lycéens ayant intégré Sciences Po constitue en effet un aspect fondamental. Tous ceux que nous avons rencontrés et qui ont été admis à Sciences Po, qu'ils appartiennent aux classes populaires ou aux classes moyennes, ont bénéficié d'une aide familiale déterminante. **Cette « aide » peut s'apparenter à la transmission de dispositions scolaires, parfois depuis leur plus jeune âge (aide aux devoirs, goût pour les études et la lecture, intérêt pour l'actualité et les débats, etc.).** Comme l'ont déjà montré certains travaux sociologiques (Zéroulou, 1988), les parents d'origine immigrée ne sont pas en reste. Pour Taina, une jeune fille d'origine maghrébine, la dispense des tâches ménagères a constitué un aide très importante :

*« Ma mère elle ne me demandait pas trop de tâches ménagères. De temps en temps on allait faire des courses, même si ça ne demandait pas longtemps. Elle disait : “Je te demande pas ceci ou cela. Je fais ça pour que tu travailles”. Non mais c'est vrai que par rapport à d'autres qui étaient dans ma classe, qui devaient s'occuper des frères et des sœurs ou faire le repassage, j'étais favorisée, du moins pas défavorisée. Par exemple j'ai une copine, elle n'a pas vraiment sa chambre chez elle, elle dort dans le salon. J'en connais d'autres aussi qui avaient un job à côté du lycée. » (Taina, en 1<sup>ère</sup> année à l'IEP)*

**Dans certains cas, l'aide familiale s'apparente à la transmission d'un goût pour l'effort et une relative confiance en soi, qui s'inscrivent plus largement dans une « trajectoire familiale ascendante ».**

#### Stéphanie ou la transmission d'une forte énergie sociale

Diplômée de l'IEP, Stéphanie est issue d'un milieu modeste. Son père est cheminot et sa mère assistante maternelle. Aucun d'eux n'était donc familier avec les études supérieures. Ils ont pourtant transmis à leur fille les dispositions nécessaires à son ascension sociale, en prenant, entre autre, la décision de quitter leur région natale pour venir s'installer en banlieue parisienne. La distance qui les sépare alors du reste de la famille est aussi et avant tout une distance sociale, perceptible dans le récit de Stéphanie qui se souvient d'avoir fait l'objet, avec ses parents, d'une forme de mise à l'écart et s'étonne encore du décalage culturel d'avec ses cousines qui n'ont pas poursuivi leurs études après le

<sup>10</sup> Au sens de façons d'être, de penser et d'agir.

bac, ont des enfants et sont propriétaires d'une maison. Mais cette trajectoire familiale s'est aussi accompagnée d'une transmission de valeurs. Stéphanie a ainsi hérité de sa mère une certaine confiance en elle. Diplômée d'un CAP couture, cette dernière a arrêté de travailler pour élever ses enfants avant de repasser un CAP dans le domaine de la petite enfance. Stéphanie se souvient de l'avoir toujours entendu dire que l'absence de diplômes ne la rendait pas moins capable d'entreprendre de nouvelles choses et de changer d'activité professionnelle. D'ailleurs, au cours de l'entretien, et afin d'illustrer sa capacité à surmonter les épreuves qui l'ont conduit du lycée au premier emploi, Stéphanie se réfère directement à cette disposition en la présentant comme une caractéristique personnelle, signe d'une intériorisation réussie.

**L'aide familiale s'apparente dans d'autres cas à un encouragement explicite en faveur du dispositif de l'IEP.** D'ailleurs, tous les élèves admis à Sciences Po que nous avons rencontrés ont bénéficié d'un soutien déterminant d'au moins un parent, un frère ou une sœur. Le fait de n'avoir rencontré aucun élève dont les membres de la famille soient opposés au dispositif nous laisse penser que ces cas sont minoritaires, alors même qu'ils sont parfois mobilisés par l'IEP ou certains enseignants pour mettre en avant les effets positifs des Conventions.

Rappelons que les mécanismes de socialisation sont par définition complexes. Un parent peut en effet afficher son opposition au prolongement d'études supérieures de son enfant, tout en ayant transmis, à son insu, certaines dispositions favorisant l'émergence de tels projets. Enfin, il arrive que d'autres figures familiales jouent un rôle et contrecarrent les normes édictées par les parents. Les transmissions ne sont donc jamais mécaniques et agissent différemment sur les membres d'une même famille (Bertaux et Bertaux-Wiame, 1988 ; Lahire, 1995).

**Le dispositif n'a donc une action que sur certaines catégories d'élèves et peine à toucher les élèves les plus défavorisés :** à origine sociale égale, les élèves ne sont pas tous égaux devant le dispositif<sup>11</sup>. Un tel constat invite à ne pas surévaluer l'impact du travail de l'équipe pédagogique, qui reste fortement tributaire de ce qui se passe au sein de la cellule familiale. D'ailleurs, les élèves issus de Terminales STG<sup>12</sup>, celles-là même qui accueillent les lycéens les plus en difficulté sur le plan scolaire et familial, ne sont quasiment jamais concernés par le dispositif.

**Il est donc exagéré de prétendre que les Conventions « modifient en profondeur » les comportements scolaires des lycéens, comme cela est souvent affirmé<sup>13</sup> !**

Pour autant, le dispositif n'est pas sans effet, même pour les élèves issus des franges élevées des classes moyennes. **Il a pu en effet constituer une opportunité pour des lycéens dont la trajectoire scolaire était déclinante et les perspectives d'orientation limitées, en raison d'une forme de démotivation.**

---

<sup>11</sup> De là à dire que les élèves qui abandonnent le processus sont ceux qui ne bénéficient pas d'un soutien familial attesté, il n'y a qu'un pas que nous ne franchirons pas.

<sup>12</sup> Sciences et Techniques de Gestion.

<sup>13</sup> Cf. Institut Montaigne, janvier 2006, *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, Rapport, 81 pages.

### Le nouveau souffle d’Alice

Alice est la cadette d’une famille de quatre enfants. Ses parents sont divorcés et elle vit chez sa mère, directrice de la diffusion dans un journal. Elle fréquente alors un lycée public non conventionné et non situé en ZEP au sein duquel elle ne trouve pas ses marques :

*« Moi, personnellement, au niveau scolaire je ne rentrais pas dans le moule. Je ne me sentais pas à l’aise. On ne me faisait pas... Enfin, oui je ne sais pas, le rapport que je pouvais avoir avec les profs, même ce que je rendais, je ne me sentais pas valorisée et puis quand on va en cours, on y va cinq jours sur sept. [...] ça ne me convenait pas, parce qu’ils m’en demandaient beaucoup, ils étaient très sélectifs on va dire et je ne me sentais vraiment pas à l’aise, pas confiance en moi du tout, enfin je n’y arrivais pas. »*

Face à cette démotivation, son père, enseignant dans le secondaire, décide de redresser le parcours scolaire de sa fille en lui proposant de venir habiter chez lui, et donc de changer de lycée lors du passage en classe de Terminale. Pour Alice, ce déménagement intervient comme une bouffée d’air frais. Son inscription dans le dispositif (le nouveau lycée est en effet conventionné) est une occasion d’acquiescer une nouvelle forme de confiance en elle :

*« Alors mon père il m’a vachement soutenue. Il a été même, bah c’est l’un des premiers à m’en avoir parlé [du dispositif], puisque concrètement c’est lui qui m’a apporté cette solution, parce que dans mon ancien lycée, il le voyait bien, je me sentais coincée, j’avais pas des notes super. Ma mère, ça ne se passait pas non plus très bien, et mon père me disait: ‘J’veux que tu y arrives, je veux que tu construises quelque chose’, en fait c’était plus ça. [...] Et arriver dans cette Terminale, ça m’a permis de déstresser je pense, de me poser et de me dire : ‘bah on te propose ça et tu vas essayer de le faire parce que j’pense que tu peux le faire concrètement. »*

## 2)- L’encadrement des enseignants : un rôle complémentaire

En dépit du rôle prééminent de la famille dans le parcours scolaire des lycéens et leur inscription dans le dispositif, le rôle des enseignants est loin d’être négligeable.

Sur le plan scolaire, tout d’abord, le climat de travail est souvent plus convivial et studieux au sein des ateliers que dans les classes. Les témoignages recueillis suggèrent que cet état d’esprit est apprécié par les élèves qui y prennent part :

*« Ça change au niveau du rapport aux professeurs. Enfin moi je parle par rapport à madame J., parce que madame D. je l’ai pas. C’était ma prof en seconde. Mais oui, les rapports changent. Là on prend le temps de discuter, de parler, d’essayer de comprendre certaines choses... ou même sans parler forcément de l’atelier ou du dossier. Mais c’est différent. J’apprécie plus. Trente cinq en cours on a vraiment du mal à gérer le temps, à gérer le calme et tout... et ça vraiment ça m’énerve. Ça c’est quelque chose qui m’énerve. Donc j’trouve qu’à l’atelier c’est mieux. [...] Faire une troisième Terminale ce serait pas mal. Mais bon, c’est pas grave... Non mais c’est un bruit de fond permanent et c’est insupportable. Surtout quand on essaye de suivre. En maths et en physique, quand on essaye de suivre, on peut pas travailler. » (Melinda)*

Outre l'apprentissage de savoirs scolaires et l'intériorisation de rôles, **le travail des enseignant(e)s permet également de lever progressivement les inhibitions qui empêchent les élèves d'envisager la poursuite d'études dans une grande école (manque de confiance en soi, inquiétudes sur les capacités intellectuelles, sentiment d'illégitimité par rapport aux autres étudiants, etc.)**. Les observations conduites au sein des ateliers confortent donc sur ce point les informations délivrées par les représentants de l'IEP. Elles révèlent en effet l'importance des encouragements et la nécessité pour les enseignants de répondre aux interrogations et inquiétudes des élèves – même si tous n'ont pas les mêmes attentes – avant que ne commence la préparation du dossier de presse lui-même.

Le travail réalisé au sein des ateliers et l'implication des enseignants viennent donc le plus souvent soutenir et conforter les dispositions familiales, certes inégales, des lycéens. **C'est donc bien un cumul des formes de soutien qui explique la participation des élèves au dispositif et, *in fine*, leur capacité à intégrer l'IEP<sup>14</sup>**. Ceci étant, l'incidence du dispositif sur les trajectoires scolaires varie fortement d'un élève à l'autre.

### 3)- Des effets contrastés sur la trajectoire des élèves

En dépit des points communs à tous les élèves (atouts familiaux et rôle important des équipes enseignantes), l'impact des CEP sur la mobilité des élèves est très variable et dépend de la manière dont les différents facteurs (environnement familial, groupe des pairs, expérience scolaire, etc.) agissent les uns par rapport aux autres. Autrement dit, **l'évaluation du dispositif est vouée à l'échec, dès lors qu'elle ne tient pas compte de la trajectoire biographique des élèves**. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter ci-dessous trois portraits illustrant l'impact variable des conventions sur les lycéens.

**Le premier cas de figure illustre les situations dans lesquelles les Conventions ont une incidence forte et constituent une véritable opportunité dans la trajectoire scolaire d'élèves d'origine défavorisée. Mais il suggère dans le même temps que de nombreuses conditions doivent être réunies pour permettre à cette mobilité de se réaliser.**

#### **Zaira : une inscription dans le dispositif fortement contrainte**

Inscrite en 1<sup>ère</sup> année de l'IEP, Zaira est issue d'une famille populaire, de sept enfants. Si elle explique n'avoir « jamais eu de soucis particuliers » sur le plan scolaire, l'idée d'entreprendre des études longues n'était pas du tout inscrite dans la culture familiale. Sa sœur aînée a fait un BTS et, parmi ses trois grands frères, l'un est conseiller financier, un autre est en arrêt maladie, tandis qu'un troisième est intérimaire. Néanmoins, elle doit sa participation au dispositif et son intégration à Sciences Po à sa sœur aînée qui, au regard de sa propre expérience, a pris conscience de la valeur de cette orientation sur le marché du travail et l'a donc encouragée, tout en convaincant leurs parents de la pertinence de ce choix :

<sup>14</sup> Indépendamment bien sûr de la « qualité » attribuée au dossier et de l'évaluation de leur prestation lors des oraux d'admissibilité et d'admission.

*« J'avais décidé de faire Sciences Po en Troisième déjà. Pour moi c'était... enfin je voulais faire du journalisme et donc c'est ce qui me paraissait le plus correspondre, enfin le plus correspondre à mon profil. [...] C'est ma sœur qui m'en a parlé au départ. Après j'en ai parlé à une prof d'histoire du collège et elle m'a dit de faire une Première ES, que ce serait plus adapté pour faire Sciences Po. [...] Je ne savais pas du tout qu'il y avait la convention quand je suis arrivée. C'est ma sœur aussi qui m'en a parlé parce qu'elle m'a dit : "Moi regarde j'ai fait un BTS et moi ça me tentait Sciences Po, c'est mieux." [...] Ma sœur elle m'a toujours soutenue, c'est elle qui m'a orientée sur le sujet du dossier de presse. Elle m'a dit : "ça on va en parler pendant toute la campagne électorale, donc fonce !". Mes parents je leur ai expliqué et tout... Bah, ils ne peuvent être que contents de toutes façons. Enfin même s'ils ne comprennent pas trop le système de Sciences Po. [...] Ma mère elle m'a dit : "Fais ce que tu veux". Aussi parce qu'ils avaient un peu mis la pression à ma sœur et tout. C'était la plus grande en fait, donc ils lui ont mis la pression pour qu'elle fasse de courtes études. Maintenant bah ils se sont rendus compte qu'ils avaient fait une erreur, mais ils ne veulent pas réitérer, donc... ils m'ont dit : "Tu le fais comme tu le sens" c'est tout. »*

Dès l'année de seconde, elle est confortée dans cette orientation par l'institution. Encouragée par une des enseignantes qui apprécie sa participation à l'oral, elle assiste dès cette époque à certaines réunions, alors même que l'IEP recommande d'éviter toute forme de sélection précoce : *« J'étais vraiment engagée depuis la seconde »*. Les encouragements d'une autre enseignante ont aussi joué un rôle déterminant durant l'année de Terminale, alors que les doutes et les éventuels sentiments d'illégitimité apparaissent :

*« Me L. était toujours en train de nous booster. Parce que même si on avait vraiment envie d'y entrer, on se demandait si on était capable d'être aussi bien que ceux qui rentrent par concours. Il y a des moments de doutes comme ça et Me L. était toujours là en train de nous booster. »*

Mais c'est aussi le soutien des autres élèves qui lui a permis de s'accrocher, puisque au sein des ateliers, une véritable entraide s'est instaurée à travers l'organisation de séances de travail communes et l'échange d'articles. Des encouragements d'autres lycéens ne participant pas au dispositif ont également contribué à soutenir son investissement :

*« Moi j'étais la déléguée et on me disait : "Alors Zaïra, tu vas à Sciences Po et tout !". Ça m'étonne encore plus après, mais bon ça fait du bien de se sentir soutenue. Je sais que dans ma classe il y en a qui me soutenaient. Il y a des filles d'une autre classe qui me disaient : "Ah, tu vas rentrer à Sciences Po !". Et depuis la seconde on en parle. Même les gens qui n'ont pas été admissibles. Malika elle n'a pas été admissible mais elle me soutenait beaucoup. Elle m'appelait, elle me disait : "Si tu veux, tu peux répéter devant moi". On était la fierté de la classe entre guillemets. Du coup ça met encore plus la pression. »*

Ce soutien s'est poursuivi le jour de l'oral d'admissibilité, alors même que la pression accumulée et les enjeux familiaux lui ont fait perdre tous ses moyens. Les membres du jury, conscients des épreuves endurées, lui ont alors permis de faire une pause et de reprendre plus sereinement l'épreuve.

**Bien qu'il concerne une élève non admissible, le deuxième cas de figure illustre un type de situation où le dispositif vient « seulement » conforter et réactiver des dispositions familiales, qui avaient déjà permis à l'élève de s'engager dans une véritable dynamique de travail et de se distinguer scolairement.**

### **Lucia : quand les CEP viennent soutenir et réactiver les dispositions familiales**

Lucia est la cadette d'une fratrie de trois filles. Elle est issue d'une famille où l'école occupe une place importante et où les différents membres relèvent essentiellement du secteur privé : sa mère a longtemps été employée administrative en entreprise avant d'intégrer récemment le secteur public, son père est chef de chantier, sa sœur aînée a effectué une école de commerce tandis que la seconde est partie travailler à l'étranger juste après l'obtention de son bac. Ajoutons que sa cousine maternelle, qui joue également un rôle important dans son orientation scolaire, est analyste en finance. Cette spécificité familiale n'est pas étrangère au fait qu'elle soit inscrite dans une filière scientifique sélective (Terminale S), que les mathématiques constituent sa matière préférée, et qu'elle n'envisageait ni de faire de prépa littéraire, ni d'entrer à l'université :

*« J'étais partie pour faire 5 ou 7 années d'études ! Mais pas à la fac car je préférais rester encadrée. Dans ma famille une personne a fait la fac. Ils ont toujours porté un regard très négatif sur la fac. J pense que ça a joué, mais personnellement j'aurais pas supporté. »*

Malgré ces atouts familiaux, le dispositif des Conventions a joué un véritable rôle en renforçant son investissement scolaire et en lui offrant de nouvelles perspectives d'orientation et d'insertion professionnelle, alors même que l'ascension sociale de ses sœurs aînées a été fortement contrariée à l'adolescence. Toutes trois ont en effet effectué leur scolarité dans un collège privé, avant de rejoindre un lycée public. Ce changement a eu des conséquences sur la trajectoire de ses deux sœurs. L'aînée, qui avait un an d'avance lorsqu'elle est entrée en classe de Seconde, a ensuite vu son niveau baisser et a échoué au bac à deux reprises. Elle s'est alors mise à travailler avant de repasser ce diplôme par correspondance et, finalement, intégrer une école de commerce. L'autre sœur a arrêté ses études après l'obtention de son bac et est partie travailler à Londres. Lucia aussi a rencontré quelques déconvenues. Elle garde un mauvais souvenir de sa première seconde effectuée dans un lycée public à la « mauvaise réputation » et où plusieurs professeurs ont été absents pendant six mois. C'est en effectuant son redoublement dans un nouveau lycée qu'elle découvre l'existence du partenariat avec Sciences Po.

Le dispositif est alors perçu par les membres de sa famille comme une véritable opportunité, susceptible de lui éviter les déboires de ses sœurs aînées, et donnent lieu à une véritable mobilisation familiale. Son père, qui a toujours suggéré à ses filles de faire ce qui leur plaisait, la pousse désormais à intégrer une grande école et n'hésite pas à lui signaler les articles en lien avec son sujet de dossier, au cours de sa lecture quotidienne de la presse. Sa cousine, analyste en finances, et elle-même diplômée de deux grandes écoles, l'a fortement encouragée à s'investir dans ce dispositif. Ces encouragements ont renforcé son engagement scolaire et lui permettent aujourd'hui de s'approprier pleinement ce choix :

*« J me suis dit que c'était une bonne opportunité pour le coup. Et puis j'aime beaucoup la géopolitique et j'ai été pas mal boostée par mon entourage. C'est ma cousine, qui est un peu plus âgée, qui veut absolument que je fasse une grande école. Et puis voilà, c'est elle qui m'a boostée, c'est elle qui m'a motivée, qui m'a mis en valeur les avantages de Sciences Po. [...] J suis très différente par rapport à mes sœurs. C'est-à-dire qu'elles ont eu leur période où elles ont eu envie d'arrêter, tandis que moi non. Moi je veux continuer. Et mes parents ont toujours*

*été là. Ils me soutiennent ! »*

Ce contexte explique que contrairement à Zaïra, dont nous venons de dresser le portrait, Lucia affiche moins d'attentes vis-à-vis du contenu des ateliers et des encouragements des autres élèves, comme en témoigne sa capacité à faire abstraction des jalousies que suscite son inscription dans le dispositif<sup>15</sup> :

*« On était en philo la dernière fois avec Madame J. et on parlait des émeutes qu'il y avait eu. Et je ne sais plus pourquoi elle en était arrivée là, mais elle m'a dit : "De toutes façons tu le diras à l'entretien pour Sciences Po". Et puis là tout le monde était surpris, tout le monde m'a regardée et particulièrement un élève qui m'a dit : "Parce que tu veux faire Sciences Po toi ?" [elle prend un air suspicieux et moqueur]. Voilà j'ai gardé cet exemple en tête. Et non, la réaction des gens c'est : "Tu veux faire Sciences Po ? Bah... tu rêves !". C'est ça en fait. Et il y en a beaucoup c'est comme ça. Donc je m'abtiens de le dire, je fais ça pour moi. »*

**Enfin, le troisième et dernier cas de figure, reflète les situations dans lesquelles l'impact du dispositif est moins évident, l'entrée à Sciences Po pouvant alors intervenir comme un second choix et, parfois, conforter des orientations scolaires très « sexuées ».**

#### **Zineb et Shainess : Quand Sciences Po vient conforter une orientation « sexuée »**

Zineb et Shainess sont issues d'une fratrie de trois enfants. Leur mère est devenue institutrice après avoir été employée dans une administration. Leur père, originaire d'un pays du Maghreb où il était professeur dans le supérieur, a un parcours professionnel plus chaotique et a connu de longues périodes de chômage, en raison de problèmes de santé. Tous deux ont pourtant aidé leurs enfants et les ont incités à faire une Terminale scientifique, considérée comme plus rentable sur le marché du travail. Le frère aîné a été le premier à bénéficier de cet encouragement et a intégré une école d'ingénieur après avoir réalisé deux années de prépa. Ce fut ensuite au tour de Zineb, la plus âgée des deux sœurs, de bénéficier de ce soutien :

*« C'est déjà mon père qui nous a poussés à faire un bac S, en disant que... parce qu'avant j'étais davantage littéraire, mais il m'a dit que ça m'ouvrirait davantage de portes, donc déjà le fait qu'il m'ait poussée à chaque fois... non, je pense que de ce point de vue là, nos parents nous ont donnés une bonne base aussi, pour la curiosité intellectuelle et cetera, ce que tout le monde n'a pas forcément la chance d'avoir. »*

Bien qu'elle s'oriente dans un premier temps vers une prépa bio, elle opte finalement pour Sciences Po. Outre l'intérêt évident pour l'actualité politique et l'enseignement prodigué à l'IEP, les raisons qu'elle invoque suggèrent également l'existence d'un problème d'« estime de soi », socialement construit, et propre aux lycéennes de Terminales S. Selon Pierre Merle (1993), les lycéennes affichent une confiance en elles beaucoup moins importante que les garçons, alors même qu'elles obtiennent de meilleurs résultats au Bac, dans toutes les matières. De ce point de vue, Zineb ne semble pas échapper à la règle :

---

<sup>15</sup> Ce témoignage invite à relativiser l'impact des CEP sur le déroulement quotidien des cours, la transmission des savoirs et la « motivation » des autres élèves. Tous les enseignants rencontrés s'accordent d'ailleurs à nier l'existence d'effets d'entraînement au sein même des classes !

*« J'aime l'actualité et la politique aussi. Et puis je pense aussi que c'est mes résultats scolaires, en mathématiques notamment, qui n'étaient pas super. Et je pense que pour une prépa, même si c'est bio, ça nécessite d'avoir de bonnes bases. Et puis, non je pense qu'après j'étais vraiment motivée par Sciences Po, à force d'en parler, avec mes parents, avec mes professeurs et mes amis. »*

Tout comme son frère et sa sœur, Shainess est une bonne élève de Terminale S (elle obtiendra une mention Bien au bac). Inscrite dans le même lycée, elle s'engage à son tour dans le dispositif des Conventions, encouragée par certains de ses enseignants, sa sœur et ses parents :

*« Mon père m'a dit : "Si tu es admise à Sciences Po, j'te mettrai 100 euros sur ton compte, et même si après tu y vas pas, tant pis, t'as été admise, ça veut dire quelque chose". Comme j'étais dans ma période où je voulais aussi faire autre chose, ma mère me disait : "Tu le fais, comme ça tu ne le regretteras pas". »*

Fidèle au « modèle d'excellence scolaire » des lycéennes de Terminale scientifique<sup>16</sup>, elle continue cependant à envisager de faire médecine ou une prépa bio, afin de se préserver d'autres opportunités d'orientation (« je me suis dit il faut mieux avoir plusieurs cartes en main »). D'ailleurs, lorsqu'elle formule ses vœux d'orientation, son premier choix se fait en faveur du double cursus Pierre et Marie Curie et le second pour une prépa bio. Pourtant, elle aussi finit par intégrer Sciences Po, après avoir réussi l'oral d'admission. A nouveau, c'est l'anticipation des difficultés scolaires qui explique en partie le choix d'intégrer Sciences Po :

*« J'avais abandonné l'idée de faire médecine car il faut être un bourreau de travail et je sais que j'ai tendance à m'endormir sur mes lauriers. J'allais aller à Lakanal. Mon frère était aussi à Lakanal, mais en maths, et donc je savais que c'était un établissement, enfin où il n'y avait pas un esprit trop de compétition, donc ça m'intéressait d'y aller. Mais bon finalement j'ai choisi Sciences Po. En classe, j'avais des bonnes notes en histoire, je m'intéressais un peu à tout, donc c'est vrai que Sciences Po me correspondait. Hé bien je regrette pas le choix. De toute façon, il faut bien à un moment faire un choix. [...] J'avais aussi postulé pour faire le double cursus Pierre et Marie Curie, mais en fait c'est... je me suis rendue compte que c'était dur. Bon, déjà je n'ai pas été acceptée. Et puis j'ai pu parler après avec quelqu'un qui était issu des conventions et qui était venu à une réunion, qui avait été accepté [à Pierre et Marie Curie]. Au début, les premières semaines, je lui demandais comment ça s'était passé, il me disait que c'était dur. Après je l'ai revu et il m'a dit qu'il avait abandonné, qu'il y en avait plein qui avaient abandonné. Que c'était vraiment dur. »*

Le cas de ces deux sœurs fait donc écho aux « stratégies » socialement contraintes des lycéennes de Terminale scientifique, qui investissent plus souvent les études longues et les filières spécifiques, telles que les universités, les écoles de commerce et les IEP, ce qui rappelle qu'elles ne craignent pas la compétition.

S'il convient de s'interroger sur les trajectoires des élèves entrés à Sciences Po, qu'en est-il de ceux qui n'ont pas été admis ? Que deviennent-ils et quel a été l'impact des Conventions sur leur parcours scolaire ?

---

<sup>16</sup> Tandis que les garçons focalisent avant tout leurs efforts sur les mathématiques, les filles réalisent en effet « un double investissement scolaire ». Ce modèle de « non spécialisation » se caractérise par la concurrence des garçons dans les matières scientifiques, mais aussi par la préservation d'une valeur scolaire dans les matières littéraires (Merle, *op. cit.*).

#### 4)- Quels effets sur les trajectoires des élèves qui ne sont pas admis à Sciences Po ?

Beaucoup d'enseignants et de chefs d'établissements signalent que les CEP sont bénéfiques aux élèves qui n'ont pas été admis à Sciences Po. Ils évoquent à cette fin les mentions que certains ont obtenues au bac, le fait que des élèves « en échec » ou « absentéistes » ont réussi leur bac contre toute attente, et que d'autres ont poursuivi des études supérieures dans des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ou à l'université<sup>17</sup>.

**Il est cependant difficile d'évaluer l'impact de la participation au dispositif sur les trajectoires scolaires de ces élèves.** En effet, les exemples retenus par les enseignants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves, le devenir scolaire d'un grand nombre leur étant inconnu. Ajoutons que beaucoup d'événements et de facteurs, autres que ce dispositif, ont pu peser sur leurs trajectoires. **En réalité, pour savoir si un tel dispositif a été bénéfique ou pas, il serait nécessaire de comparer les trajectoires d'élèves au sein d'un groupe de référence. Or, seules de très grandes enquêtes nationales peuvent conduire ce type d'études à l'aide d'analyses multivariées permettant d'isoler les différentes variables.** On constate cependant que pour certains élèves de Terminale, la participation aux ateliers Sciences Po a été un moyen de revaloriser symboliquement et momentanément leurs parcours :

##### Zied ou comment revaloriser sa trajectoire scolaire

En Terminale STG, Zied fait partie de ces élèves qui participent avec assiduité aux ateliers Sciences Po, sans pour autant envisager d'entrer à l'IEP. La raison affichée de sa présence est sa volonté d'« apprendre des choses », car il se plaît à envisager une carrière d'avocat. En fait, son investissement dans les ateliers constitue pour lui un moyen de revaloriser une trajectoire scolaire peu valorisante et d'afficher des ambitions plus fortes que celles offertes par sa filière, tant aux yeux de ses camarades que de ses parents (son père a souligné le caractère prestigieux de cette école). Il regrette en effet son orientation actuelle et estime avoir été mal informé des filières dans lesquelles il aurait pu s'engager.

**Les entretiens réalisés auprès d'élèves qui n'ont pas été admis à Sciences Po et ont poursuivi des études supérieures révèlent que leurs trajectoires scolaires ne sont pas toujours aussi exemplaires que celles qui sont généralement présentées.**

---

<sup>17</sup> De tels arguments sont repris par l'IEP (Cf. Sciences Po, Juillet 2006, « Les Conventions Education Prioritaire (CEP), Cinq années d'une action pionnière »).

### Guillaume : une trajectoire universitaire incertaine

Depuis le divorce de ses parents, Guillaume habite à proximité de son ancien lycée, avec sa mère (employée) et sa demi-sœur. Il a participé aux Conventions Education Prioritaire il y a quatre ans et a obtenu un Bac AES<sup>18</sup>. Après son échec à l'oral d'admission à Sciences Po, il a entamé une Licence d'AES à l'université d'Assas, sur les conseils de ses enseignants qui connaissaient son goût pour les sciences économiques et sociales. Aujourd'hui, pourtant, il peine à s'épanouir et à trouver sa place, tant en raison de l'enseignement prodigué que de l'absence de mixité sociale :

*« La fac m'a pas plu du tout. La mentalité qu'il y a là-bas, les cours, tout me plaisait pas. L'AES qu'il y avait là-bas correspondait pas du tout à ce qu'on m'avait dit. J'ai demandé à quelqu'un qui était à Saint-Denis et ils sont plus poussés vers la socio. Assas, on m'a dit : "Ah ! C'est une très bonne école". J'y suis allé, c'était des mathématiques. Ça m'énervait. Là-bas, les gens sont très étroits. Je me suis rendu compte de certaines discriminations. On n'était pas bien vu si on venait du 9-3, de certains coins ou de milieux socio-économiques différents. [...] Les seuls qui me parlaient, c'étaient les provinciaux ! ».*

Après un semestre passé à Assas, il choisit de se réorienter en droit à Saint-Denis. Il redouble néanmoins sa deuxième année et envisage désormais de s'orienter vers une licence professionnelle afin de s'insérer rapidement sur le marché du travail. Alors même qu'il se remémore avec nostalgie les ateliers Sciences Po, la période post bac s'apparente à une période d'hésitations :

*« Après Sciences Po, j'ai un peu galéré et je galère toujours mais j'attends d'avoir mon Bac + 2 et je vais retrouver une filière professionnelle. Je m'ennuie à la fac ! »*

---

<sup>18</sup> Administration Economique et Sociale.

## A Sciences Po : du parcours scolaire à l'insertion professionnelle

### 1) Le choix du premier cycle

La très grande majorité des élèves rencontrés ont effectué leur premier cycle à Paris. **Cependant, pour ceux qui souhaitent suivre leur cursus dans une des antennes ouvertes par Sciences Po en province, mais dont les parents ne peuvent pas soutenir financièrement les six premiers mois de scolarité, les délais d'obtention des bourses semblent constituer un handicap** (elles sont délivrées en février<sup>19</sup>). Or, parce qu'elles sont consacrées à des aires culturelles spécifiques, ces antennes sont justement susceptibles d'intéresser une partie des élèves issus des conventions, lesquels ont été encouragés à valoriser leurs dispositions culturelles (maîtrise d'une autre langue, ouverture sur d'autres cultures, etc.).

### 2) Difficultés scolaires et place du tutorat

**Les entretiens que nous avons réalisés auprès des élèves corroborent les enquêtes internes de l'IEP qui pointent l'existence de difficultés scolaires chez les élèves CEP surtout en première année** (Delhay, 2006). Ainsi, la charge de travail, le manque de culture générale, l'absence d'organisation et de familiarisation avec les exigences des enseignants sont des problèmes récurrents. **De telles difficultés ne sont pourtant pas propres aux élèves issus des Conventions**, comme le rappelle le témoignage de Céline, diplômée de Sciences Po, et entrée à l'époque par la voie des mentions Très Bien :

*« J'ai un souvenir très dur de la première année. Vraiment un travail... parce qu'on se retrouve entre bons élèves. Et puis, contrairement à ce qu'on pourrait penser, on connaît pas forcément tout et on n'a pas forcément la culture générale extraordinaire qu'on prétend que les gens de Sciences Po ont. C'est vrai que c'est dur. [...] C'est une manière différente d'enseigner, donc c'est une manière différente de prendre les cours, les examens et cetera. On est très entouré, c'est pas la fac, mais c'était quand même très dur. »*

**Dans un tel contexte, le tutorat mis en place par l'IEP est susceptible de prendre des formes très variées selon les besoins exprimés par les élèves** : soutien méthodologique, discussion sur des thèmes d'actualité, conseils de lecture, aide à l'organisation, oral de répétition, soutien moral. Il peut également se construire autour d'un suivi régulier ou de rencontres plus ponctuelles.

---

<sup>19</sup> Selon les informations fournies par l'IEP, entre 2/3 et 3/4 des élèves CEP sont boursiers de l'Enseignement supérieur.

### Cynthia : une relation tutorale réussie

Cynthia a rencontré des difficultés scolaires pendant sa première année d'étude à Sciences Po. Elle fait partie de ces élèves qui se sont appuyés sur leur tuteur pour dépasser leurs difficultés en soumettant les plans détaillés de leurs dissertations ou en sollicitant des conseils de lecture. Directeur d'un Master à Sciences Po, son tuteur lui a offert une aide déterminante à travers ses exhortations et ses conseils. Il a même été jusqu'à solliciter d'autres enseignants afin de la préparer à ses examens oraux, ce qui la pousse à le présenter comme un ami :

*« Alors moi j'ai eu la chance... enfin quand on vient des Conventions, on a un tuteur. Un prof de Sciences Po ou un directeur de master. Enfin voilà, chaque élève a un tuteur. Le but de ce tuteur c'est d'accompagner l'élève dans son intégration à Sciences Po, son travail. Et moi ça a été plus qu'un tuteur. Ça a été un ami même. Je pouvais l'appeler quand je voulais. Bon il me donnait du travail supplémentaire, il me faisait faire des plans détaillés, des dissertations, des intros pour avoir la méthode entre guillemets 'Sciences Po', qui n'est absolument pas la même que le lycée. Faire une intro à Sciences Po et faire une intro au lycée, c'est pas du tout la même chose. Il me donnait du travail supplémentaire, des lectures supplémentaires, des bouquins phares que, bien sûr, je n'avais pas lus et qu'il fallait lire. Et je crois que si je suis en deuxième année, c'est vraiment grâce à lui. [...] Et des conseils, parce que au niveau de ma vie personnelle, quand j'allais pas bien, il était toujours là pour me remotiver, m'aider quand j'avais des problèmes avec ma famille ou des choses comme ça. »*

**Tous les élèves ne rencontrent pas de difficultés scolaires importantes, c'est pourquoi certains décident de mettre fin à la relation tutorale au bout de quelques séances,** après avoir espacé les visites. Il peut même arriver qu'ils refusent de solliciter leurs tuteurs afin de se prouver à eux mêmes qu'ils sont capables de réussir leur première année sans aide. Une telle attitude témoigne du sentiment d'illégitimité qu'ils ressentent à être entrés par le biais des Conventions.

### Julien ou le rejet de l'aide scolaire

Inscrit en 2<sup>e</sup> année, Julien ne cache pas les difficultés scolaires qu'il a rencontrées au cours de sa première année, en partie à cause du manque de méthodes et de culture générale. Il n'a pourtant jamais sollicité l'aide de son tuteur qu'il a rencontré à plusieurs reprises. Il s'agissait d'une manière de se prouver à lui-même et à d'éventuels détracteurs, qu'il était capable de faire ses études sans tutorat :

*« Alors le système de tutorat, c'est pas mal mais ça dépend du tuteur en fait. Bon moi en fait mon tuteur, j'ai rien à lui reprocher, c'est quelqu'un de très sympa. Il m'a emmené bouffer dans des restos dans lesquels je serais jamais allé sans lui mais ensuite au niveau de l'aide qu'il m'a apporté au niveau du travail, il m'en a pas apporté. Mais en même temps, c'est aussi un peu à cause de moi. On a été un peu assisté quand même pour entrer à Sciences Po parce que c'est un système parallèle, donc j'avais envie de faire un peu mes preuves et de m'en sortir par moi-même. Donc j'ai pas eu recours à mon tuteur. J'ai essayé de me démerder. Oui moi je suis rentré, je suis un élève comme les autres. Les autres n'ont pas de tuteurs, je fais la même chose que les autres. Voilà, y a pas de passe droit »*

### 3) Stigmatisation et intégration

La question se pose de l'intégration des élèves issus des Conventions, indépendamment des difficultés proprement scolaires. D'une manière générale, leur engagement dans les fonctions de délégué de classe ou le Bureau des élèves est invoqué pour illustrer leur bonne intégration (Delhay, 2006).

**Bien que les polémiques de la première heure se soient éteintes et que les tracts aient disparus<sup>20</sup>, la stigmatisation des élèves issus des Conventions perdure.** Elle se perpétue juste de façon moins visible, parfois à travers des réflexions ou de simples regards. De l'avis des étudiants, cette stigmatisation émane souvent d'une minorité d'élèves, très dotés scolairement et économiquement. Il en résulte parfois une forme d'ostracisme, plus ou moins bien vécu :

*« On n'est pas là pour aimer tout le monde mais c'est vrai qu'il y en a avec qui ça colle pas. Comme s'ils étaient un peu au-dessus. Enfin on dirait qu'ils sont déjà à l'ENA. Je ne sais pas si ça vient de leur milieu où papa fait ceci, maman fait cela. Ils ont leur carrière en tête, ils sont un peu... pas hautains mais quand même, comme si tout leur était acquis. Mais après, c'est pas une majorité non plus. » (Shainess)*

*« On est tolérant, mais c'est vrai qu'il n'y a pas... moi j'sais que dans ma classe, à chaque fois j'suis obligée de... enfin je m'entends bien avec certaines personnes, mais j'suis obligée à chaque fois de repartir à zéro, comme si je venais de rencontrer la personne. Ça commence à me souler, maintenant je le fais plus. Au départ c'est vrai qu'on fait preuve de bonne volonté, on a envie de discuter avec tout le monde, mais à chaque fois les personnes entre guillemets elles s'en fichent, elles veulent pas vous parler. » (Zäira)*

**Ces témoignages rappellent qu'une minorité d'élèves reste attachée à l'image de Sciences Po comme une école « de l'élite » et non comme une école « d'élite »<sup>21</sup>, ce qui se traduit par la stigmatisation d'autres élèves que les CEP, plus dotés socialement. On comprend alors pourquoi les étudiants des Conventions tissent plus facilement des liens avec leurs homologues venant des Zep, ainsi qu'avec les élèves issus de province.** Tout en pointant les conditions qui garantissent une expérience sereine, le cas de Myriam révèle en creux la situation de ses camarades, restés à Paris :

---

<sup>20</sup> Sur ce point, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Cyril Delhay (2006) et Richard Descoings (2007).

<sup>21</sup> Nous reprenons la distinction opérée par Michel Villette dans un article consacré à l'École Supérieure de Commerce de Paris (ESCP). Pour l'auteur, « une école de l'élite s'efforce de réunir dans ses murs une population aussi homogène que possible de membres d'une élite sociale. Une école d'élite peut, au contraire, intégrer des membres d'origines plus variées, parce qu'on y pratique un intense travail pédagogique et que l'institution trouve son unité dans la formation et le maintien d'un savoir ésotérique et d'une tradition qui confère sa marque à chacun. » (1997, p.140).

### Myriam, une expérience provinciale

Myriam a choisi de passer les deux premières années dans une des antennes de Sciences Po-Paris située dans une grande ville de province. Son récit tranche avec celui des autres étudiants interrogés. Elle n'a en effet rencontré aucun problème d'intégration, ce qui s'explique en partie par l'attitude des élèves de ce site, assez éloignée de celle de certains étudiants parisiens :

*« J'ai une amie qui est restée à Paris et j'ai l'impression qu'elle a beaucoup souffert d'être à Paris. Enfin j pense que ça a été beaucoup plus compliqué parce que nous on était cinquante. Cinquante et la moitié était des étrangers, donc ils n'avaient aucun problème de ne pas avoir la culture du milieu [parisien et favorisé]. On fonctionnait en vase clos et on était assez protégé, là-dessus on n'a pas à se plaindre. [...] C'est vrai que pour moi au niveau ambiance, c'était très, très protégé. Et comme ensuite en Master on bosse pas mal sur des projets extérieurs à Sciences Po, j'ai pas l'impression d'avoir vraiment connu la culture étudiante de Sciences Po. [...] C'est drôle parce que lorsque je suis arrivée, je ne savais pas à quelle ambiance j'allais être confrontée. Et donc il y avait eu une espèce de cérémonie d'inauguration des nouveaux locaux, et moi j'avais mis un tailleur. Et donc il y avait beaucoup d'étudiants qui m'avaient pris pour une prof parce que j'étais tenue à quatre épingles, j'avais parlé à personne [rires], j'étais restée droite. [...] Donc ça s'est bien passé, enfin il n'y a pas eu de discriminations. Voilà, et puis en plus on était avec des étrangers, enfin des gens qui n'avaient pas non plus les mêmes codes culturels. »*

Il arrive également que les élèves issus des Conventions fassent l'objet de remarques acerbes de la part d'étudiants qui les soupçonnent de bénéficier d'aides spécifiques de l'administration, notamment pour trouver des stages « valorisants » :

*« Au début de l'année dernière, j'ai été la première avec une autre personne à trouver un stage mais l'autre personne venait de l'université donc elle avait déjà une maîtrise tandis que moi j'étais la première de ceux qui viennent de Sciences Po à obtenir un stage dans un cabinet d'avocats. Et je l'ai obtenu au forum Sciences Po ! [...] Mais par contre, j'ai eu pas mal de remarques à ce moment là : "C'est quand même bizarre que c'est Laura qui l'ait eu, je suis sûre que c'est l'administration !". »*

Bien entendu, **de telles réactions peuvent renforcer le sentiment d'illégitimité que certains élèves éprouvent à être entré à Sciences Po par le biais des conventions**, alors même que moins de 10% des diplômés de l'IEP sont admis par le concours d'entrée en 1<sup>ère</sup> année (Delhay, 2006)<sup>22</sup>. **Si un tel sentiment n'est pas systématique et tend à s'estomper au fil du temps, il touche plus particulièrement certains élèves, du fait de leur origine sociale et immigrée<sup>23</sup> et de leur habitus culturel**, ainsi que le laisse entendre le portrait de Laura.

<sup>22</sup>Notons que le mode d'entrée à Sciences Po est source de différenciation entre tous les élèves. Ainsi, les étudiants entrés par la mention très bien font-ils l'objet de l'opprobre des étudiants entrés par la voie du concours, etc.

<sup>23</sup> Les deux critères se renforcent souvent, la perception des « immigrés » et leur intégration dans la société d'accueil étant intimement liées à leur appartenance sociale (Wagner, 1996).

### Laura et le stigmate des CEP

Laura est en 4<sup>e</sup> année à Sciences Po et ne cache pas qu'elle a eu du mal à s'adapter. Pendant le premier cycle, elle a par exemple éprouvé le sentiment de devoir faire ses preuves :

*« En premier cycle, à chaque semestre y avait au moins une conférence où je sentais que je devais leur prouver quelque chose à ces personnes là. [...] »*

Son origine sociale et son rapport à la culture expliquent sa difficile adaptation ainsi que le laisse entendre la comparaison qu'elle effectue avec l'expérience de son meilleur ami, qui vient du même lycée. Issue d'un milieu très modeste, Laura se décrit comme une bonne élève, quelqu'un de studieux et de « bucheur » par opposition à son ami, issu des classes moyennes et qui possède une véritable culture et un amour pour la littérature. L'origine sociale de ce dernier ainsi que son rapport érudit à la culture en font quelqu'un capable de se fondre parmi les élèves, ce qui n'est pas son cas :

*« Mon meilleur ami aussi, depuis le lycée, c'était aussi notre différence, moi je suis très scolaire et lui il a beaucoup de connaissances. Il a une culture générale très large, il va beaucoup au théâtre, il lit énormément. Ce qui fait qu'il ressemble plus aux étudiants de Sciences Po donc il sait bluffer il sait bluffer. Voilà, il fait parti de l'équipe de foot aussi, il a pas eu de problèmes. Moi je suis arrivée comme ça comme étudiante scolaire, qui passait son temps à la bibliothèque. Moi j'ai toujours passé beaucoup de temps à travailler, lui il travaille deux fois moins que moi par exemple mais il me dit toujours que c'est une question de chance. Il a de la chance ! ».*

Son adaptation difficile ne l'empêche pas de considérer son parcours sous un jour positif, au point qu'elle incite aujourd'hui sa petite sœur à tenter l'entrée à l'IEP par le biais des conventions.

Certes, la préparation au sein des lycées est censée procurer à ces élèves des atouts pour gérer ce problème puisqu'elle les encourage à présenter leur origine sociale et culturelle comme une richesse et à retourner un stigmate à leur avantage. Il convient cependant de ne pas idéaliser ou de surestimer ce type d'intervention sur le vécu des élèves : sa réception varie d'un individu à l'autre (ne serait-ce qu'en regard de son histoire familiale spécifique) et parce qu'il ne soustrait pas les élèves aux situations de stigmatisation et de hiérarchie sociale (moins de réseaux, moins de ressources – en termes financiers ou d'information).

Notre enquête confirme la place des associations dans le processus d'intégration des élèves CEP, mais aussi que beaucoup d'élèves font le choix de se focaliser sur leur scolarité. Le parcours de Cynthia, présenté ci-dessous, conforte les données mises en avant par Sciences Po.

### Cynthia : l'intégration par les associations

En matière d'intégration, le parcours de Cynthia, en 2<sup>e</sup> année, est ce que l'on pourrait appeler un parcours exemplaire. En 1<sup>ère</sup> année à Sciences Po, elle a connu une période de repli sur elle-même qui a duré quelques mois, pendant lesquels elle restait très peu au sein de l'IEP après les cours. C'est par l'intermédiaire d'un camarade issu du même lycée, qu'elle a réussi à tisser des liens avec d'autres élèves. Elle s'est impliquée peu à peu dans la vie associative de Sciences Po, participant notamment à

l'association sportive. Elle s'est également présentée comme déléguée de classe dans plusieurs conférences, et s'est fait connaître en organisant des dîners comme le veut la tradition. Aujourd'hui, elle ne se réfugie plus chez elle immédiatement après les cours mais travaille souvent dans les couloirs de Sciences Po ou à la bibliothèque.

Le parcours d'Anne suggère la diversité des attitudes des élèves en matière d'intégration et de sociabilité.

### **Anne ou le repli sur le travail scolaire et le couple**

Cette toute jeune diplômée de Sciences Po, qui est actuellement en contrat avec une banque française, fait partie de ces élèves qui n'ont jamais cherché à « s'intégrer » par la vie associative de l'établissement. Soucieuse de réussir ses études alors même qu'elle rencontrait quelques difficultés scolaires, Anne a choisi de se focaliser sur ses études. De plus, n'étant pas boursière, elle a dû travailler à plusieurs reprises pendant ses études pour payer son loyer (elle vivait sur Paris, ses parents habitant dans une Banlieue trop lointaine) ce qui lui a laissé peu de temps pour s'impliquer dans la vie associative. Enfin, elle a rencontré son conjoint à Sciences Po (lui-même est entré par les conventions) et s'est centrée sur son couple plutôt que sur la sociabilité associative.

Quelle qu'ait été l'expérience des élèves au cours des deux premières années, tous confirment le changement d'ambiance qu'occasionnent à la fois le stage de troisième année passé à l'étranger et l'entrée en Master, moment où de nouveaux étudiants issus d'autres horizons, parfois étrangers, arrivent à Sciences Po.

## **4) Des stages de 3<sup>ème</sup> année à l'insertion professionnelle**

**Les dispositifs mis en place par Sciences Po ou par l'association *Le Relais*, tels que les forums ou les parrainages individualisés par des dirigeants d'entreprises, ont permis à certains élèves de compenser l'absence de réseaux familiaux pour trouver des stages et s'insérer sur le marché du travail.** Il est cependant plus difficile de savoir si tous les élèves intéressés ont bénéficié de cette aide et si elle est systématiquement payante en termes d'insertion professionnelle.

Les entretiens que nous avons réalisés semblent indiquer (comme le souligne Sciences Po) que les élèves issus des Conventions entrent sur le marché du travail dans les mêmes conditions que n'importe quel autre diplômé. Comme les autres, ils s'orientent dans des domaines très divers.

Dès lors, **ce qui joue au moment de l'insertion professionnelle est en effet moins le fait d'être issu des CEP que le type de Master effectué et le fait d'avoir eu l'opportunité de réaliser un stage de fin d'étude dans un secteur porteur.** Les deux portraits présentés ci-dessous témoignent de l'impact de ces facteurs dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle les élèves s'insèrent sur le marché du travail.

### Anne : une insertion professionnelle réussie

Anne avoue avoir été surprise de la facilité avec laquelle elle a réussi à s'insérer sur le marché du travail, même si elle sait que le fait d'être diplômée de Sciences Po et d'avoir fait un Master communication très spécialisé, ont joué un rôle déterminant dans cette insertion. C'est grâce à un partenariat tissé entre Sciences Po et une grande banque, visant à aider des étudiants à s'orienter professionnellement, et par l'intermédiaire de sa tutrice, DRH, qu'elle a tout d'abord réussi à décrocher un stage de fin d'étude dans cette entreprise. Actuellement, elle travaille en tant que consultante pour cette même entreprise qui vient de lui proposer un contrat à durée déterminée. A son grand étonnement, elle a même été approchée par des chasseurs de têtes et considère que sans Sciences Po et les conventions, elle n'aurait jamais eu l'avenir qui se présente aujourd'hui à elle.

### Sandrine, une insertion professionnelle tâtonnante

Sandrine a réalisé un Master promouvant une expertise auprès des collectivités territoriales. Elle rencontre cependant quelques difficultés à intégrer ce secteur, dans la mesure où la principale voie d'accès reste les concours de la fonction publique, auxquels elle n'a pas été préparée :

*« J'ai commencé [le stage de fin d'année] début avril et j'ai fini fin septembre. Et j'ai commencé à envoyer des lettres dans les collectivités dès mai, mais ils répondent six mois plus tard. Non les collectivités c'est vraiment déprimant. Enfin je trouve ça vraiment déprimant, parce que surtout, enfin... quand on est bon à l'école, on se dit qu'on a une place, qu'on est valorisé et reconnu dans ce qu'on sait faire. Surtout que Sciences Po nous fait un bon bourrage de crâne en nous disant qu'a priori on vaut mieux que la moyenne, pas explicitement mais quand même. Et tout d'un coup, on se retrouve sur le marché de l'emploi. Et donc je me suis retrouvée avec des collectivités qui ne me répondent pas ou qui vous prennent pour le dernier des abrutis... C'est pas ... enfin ça fait pas très plaisir. [...] En master on nous a tellement préparé sur le plan professionnel que... il y en a quelques uns aujourd'hui qui essayent de passer les concours [de la fonction publique] mais c'est hyper dur parce qu'en trois semestres, on a dû faire une note de synthèse pas plus et on n'a pas eu de cours de droit public par exemple. »*

Bien qu'elle explique être « mentalement » en recherche d'emploi depuis le mois de mai, Sandrine n'est restée officiellement que 15 jours sans travailler. Tout comme certains des étudiants de sa promotion, elle se retrouve à travailler dans un cabinet de conseil. Elle intègre très vite une agence de notation spécialisée en finances locales dont elle découvre l'existence via une offre d'emploi diffusée sur le site de Sciences Po Avenir. Si elle explique apprécier cette première expérience, elle évoque cependant le devenir incertain de cette start-up de deux personnes et s'inquiète à nouveau de son avenir :

*« Mais du coup c'est un équilibre économique qui est assez instable et la boîte ne va pas très bien en ce moment. Et donc là ça va être quitte ou double. [...] Maintenant ça me fait un peu peur par rapport au marché du travail. Là, comme ça va pas très bien, j'me dis qu'il faudrait que je me remette à prospecter quand même pour pas me retrouver sans rien. Et en même temps je me dis : "Qu'est-ce que je peux bien vendre comme compétence". Et donc là... je sais toujours pas vraiment où je peux me positionner sur le marché du travail. »*

**Le recul nous manque pour apprécier pleinement le devenir des diplômés de Sciences Po entrés par les Conventions.** En effet, dans la mesure où les deux premières années qui suivent l'obtention du diplôme s'apparentent souvent à une période de transition, voire d'incertitude (préparation des concours, extension du carnet d'adresse et stabilisation professionnelle), elles ne préjugent pas totalement de leur devenir professionnel.

## Conclusion

Au terme de cette étude, plusieurs enseignements méritent d'être rappelés.

### L'accueil du dispositif au sein des lycées et ses conséquences

Le succès du dispositif, tout d'abord, qui répond tant aux stratégies d'établissement que les Proviseurs s'efforcent de mettre en œuvre, qu'aux attentes d'une partie des enseignants, lesquels recherchent une plus-value symbolique dans leur carrière.

Notre enquête montre cependant le caractère conjoncturel des effets d'entraînement sur les établissements conventionnés. Si, dans certains lycées, le développement des partenariats institutionnels est imputable à la dynamique suscitée par les CEP, dans d'autres établissements ces partenariats n'ont aucun lien et préexistaient

### L'impact sur la mobilité sociale des étudiants

Le dispositif a des effets variables sur les lycéens, en fonction de leur trajectoire biographique. Il peine cependant à toucher les élèves les plus défavorisés sur le plan scolaire et familial, lesquels ont besoin d'un soutien moral et technique plus important et plus précoce de la part des enseignants.

Les Conventions ont cependant constitué une véritable opportunité pour les élèves entrés à Sciences Po, en leur transmettant des compétences écrites et orales, et en renforçant leur engagement. Dans bien des cas, elles ont suscité une mobilisation des membres de la famille, qu'il s'agisse de parents, de frères et sœurs ou encore de cousins et cousines, qui ont souhaité contrecarrer le destin familial d'autres membres de la fratrie.

L'insertion professionnelle des élèves CEP dépend surtout du Master effectué et des opportunités qu'ils ont eu de réaliser un stage de fin d'étude dans un secteur professionnel porteur. Leur mode d'entrée ne semble donc pas constituer un handicap sur le marché du travail. Il conviendrait cependant d'évaluer en amont l'impact du mode d'entrée par les conventions sur le choix des masters.

Pour des raisons méthodologiques, il est néanmoins plus difficile de se prononcer sur les bénéfices que les élèves non admis à Sciences Po ont tiré du dispositif.

### Inconvénients du dispositif et effets inattendus

L'intérêt que l'IEP manifeste pour l'origine populaire et immigrée des lycéens, et les conseils prodigués pour valoriser de tels profils inquiètent certains enseignants, surtout lorsqu'il s'accompagne d'un taux d'échec important des élèves issus des franges élevées des classes moyennes et supérieures à l'oral d'admission. Une telle attitude suggère en effet que l'obligation de moyens, qui caractérise le type de discrimination positive souhaitée par l'IEP,

cache en réalité une obligation de résultats. Elle peut engendrer un sentiment d'injustice chez les élèves, affecter la motivation des enseignants et détériorer le climat de travail au sein des ateliers.

Bien que le dispositif ne soit pas ici en cause, notre étude révèle qu'une stigmatisation des élèves CEP perdure les deux premières années. Elle émane d'une minorité d'élèves qui restent attachés à l'image de Sciences Po comme une école « de l'élite » et non comme une école « d'élite ». Cette stigmatisation, qui s'estompe le plus souvent à partir de la troisième année, affecte surtout les élèves d'origine immigrée les plus défavorisés et peut produire chez eux un sentiment d'illégitimité.

## Pistes d'amélioration

Les principales pistes d'amélioration que nous suggérons concernent la « sélection » et l'accompagnement des élèves au lycée, avant tout parce que c'est à ce stade que se situent les principaux enjeux.

- Compte tenu de l'objectif initial, qui consiste à permettre à des élèves d'origine défavorisée d'accroître leurs chances de réussite, nous suggérons dans un premier temps de mieux identifier le profil familial des élèves. A cette fin, on pourrait envisager d'impliquer plus systématiquement les Conseillers Principaux d'Education (CPE), lesquels sont susceptibles d'acquérir des connaissances plus approfondies sur les conditions de vie et de travail des lycéens, du fait de leur investissement croissant dans les activités socio-éducatives et l'orientation de certains élèves (Masson, 1999).
- Afin de renforcer les chances des élèves les plus défavorisés sur le plan scolaire et familial, il conviendrait également de les encourager plus tôt, dès la classe de seconde, et de prolonger cet effort au cours du temps. Un tel travail nécessite une implication des équipes enseignantes, et pas uniquement des responsables d'ateliers. Il implique également de rompre en partie avec le principe jusque là énoncé par l'IEP d'intervenir le plus tard possible, en classe de Terminale. Dans le cas présent, il s'agirait moins d'opérer une « sélection », qu'une forme « d'encouragement précoce et généralisé », les deux formules pouvant très bien coexister.
- L'IEP gagnerait aussi à clarifier ses attentes à l'égard des lycéens d'origine populaire et immigrée, d'une part, et les autres, d'autre part. Cela permettrait d'éviter, sinon de limiter certains effets indésirables, comme le sentiment d'injustice ou bien la démotivation des équipes enseignantes.
- Mais dans le même temps, il convient de permettre aux enseignants de prendre certaines libertés par rapport à la feuille de route élaborée par Sciences Po. En effet, leurs initiatives constituent souvent une réponse à des problématiques locales (disponibilité des enseignants, difficultés des élèves scolarisés, etc.). Elles permettent d'éviter les risques d'essoufflement et sont parfois à l'origine d'une amélioration du dispositif.
- Enfin, il serait souhaitable de réaliser d'ici deux à trois ans une nouvelle enquête auprès des diplômés afin d'apprécier plus finement leur insertion professionnelle et de la comparer à celle des autres étudiants.

## Bibliographie sélective

- Albouy Valéry, Wanecq Thomas, 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistiques*, 361, pp.27-52
- Bellier Irène, 1993, *L'ENA comme si vous y étiez*, Paris, Seuil.
- Bertaux Daniel, Bertaux-Wiame Isabelle, 1988, « Le patrimoine et sa lignée : transmissions et mobilité sociale sur cinq générations », *Life stories/récits de vie*, n°4.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- Delhay Cyril, 2006, *Promotion ZEP. Des quartiers à Science Po*, Paris, Hachette Littératures.
- Descoings Richard, 2007, *Sciences Po. De la Courneuve à Shanghai*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Euriat Michel, Thelot Claude, 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36(3), pp.403-438
- Eymeri Jean-Michel, 2001, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica.
- Institut Montaigne, janvier 2006, *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, Rapport, 81 pages.
- Lahire Bernard, 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard.
- Masson Philippe, 1999, *Les coulisses d'un lycée ordinaire*, Paris, PUF.
- Merle Pierre, 1993, « L'adhésion des lycéennes de Terminale C au modèle de l'excellence scolaire », *Sociétés Contemporaines*, n°16, p.7-26
- Payet Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin.
- Savary Nathalie, novembre 2004, « Les conventions d'éducation prioritaire de Sciences Po : de la polémique aux premiers effets », *Esprit*, pp.44-66
- Sciences Po, Juillet 2006, *Les Conventions Education Prioritaire (CEP), Cinq années d'une action pionnière*.
- Sciences Po, Octobre 2006, *Conventions Education Prioritaire, Bilan de l'année 2006*, 5 pages.
- Villette Michel, 1997, « Ecole de l'élite et savoirs ordinaires : L'Ecole Supérieure de Commerce de Paris en 1990-1992 », dans M. de Saint Martin et M. Gheorghiu (dir.), *Les écoles de gestion et la formation des élites* Paris, Editions de la MSH, pp.140-158.
- Wagner Anne-Catherine, 1996, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF.
- Zéroulou Zaïhia, 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, 29, p.447-470

## Annexe méthodologique

L'enquête que nous avons menée repose sur des entretiens et des observations auprès des personnels de quatre lycées conventionnés de la banlieue parisienne, ainsi qu'à Sciences Po Paris.

Au sein des lycées, nous avons rencontré 3 proviseurs, 14 enseignants et une dizaine de lycéens participant aux ateliers Sciences Po. Nous avons également effectué des entretiens avec 5 élèves ayant participé au dispositif dans leur lycée mais n'ayant pas réussi l'oral d'admissibilité ou l'oral d'admission.

A Sciences Po nous avons rencontré deux responsables des conventions et réalisé des entretiens auprès de 10 élèves CEP, à différents niveaux du cursus, et 4 diplômés. Trois autres élèves, entrés à Sciences Po par la Mention Très bien ou le concours, ont également été interrogés.

Enfin, nous avons observé les ateliers de presse hebdomadaire dans deux lycées (soit environ 40 heures d'observations) et assisté à deux demi-journées de présentation de Sciences Po aux lycéens.

comets

COLLECTIF DE CHERCHEURS  
SUR LA MOBILITÉ ET LES  
TRAJECTOIRES SOCIALES

---

Karima Guenfoud  
Laurence Guyard  
Aurélia Mardon  
Frédéric Poulard  
Nasser Tafferant

