



HAL
open science

La promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles

Christine Naschberger, Sana Guerfel-Henda

► To cite this version:

Christine Naschberger, Sana Guerfel-Henda. La promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles. *Management & sciences sociales*, 2017, 22, pp.153-171. hal-01867686

HAL Id: hal-01867686

<https://hal.science/hal-01867686v1>

Submitted on 4 Sep 2018

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.

La promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles

Christine Naschberger

Professeure-chercheuse à Audencia Business School, Rn'B Lab - Research Centre of Audencia & Centrale Nantes
cnaschberger@audencia.com

Sana Guerfel-Henda

Professeur-chercheur à l'École Supérieure de commerce d'Amiens
sana.henda@gmail.com

Très peu de recherches portent sur les « politiques diversité » volontaristes des grandes écoles françaises. L'apport principal de cet article est de montrer les bénéfices ainsi que les limites des programmes « d'ouverture sociale » illustrés par deux cas exemplaires. En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, notamment l'accès aux grandes écoles, plusieurs obstacles ont été identifiés : les discriminations sociales, le discours autour de la méritocratie, le système d'orientation, l'autocensure des élèves, et les inégalités territoriales. Ce sont pour ces raisons-là que les grandes écoles tentent depuis une dizaine d'années d'intervenir en amont, en développant un système de tutorat selon le modèle anglo-saxon « outreach ». Ce modèle « d'accompagnement » essaie de redresser le tir en proposant une aide personnalisée à des jeunes lycéens issus de milieux modestes ou défavorisés. La partie empirique de cet article propose un bilan de deux programmes d'ouverture sociale, engagés par des grandes écoles. Les résultats sont encourageants car ils montrent que ces projets apportent de la valeur et répondent aux objectifs fixés. Il s'agit donc de politiques intéressantes mais limitées car l'accompagnement des lycéens s'arrête avant l'entrée en université.

Mots-clés : ouverture sociale, égalité des chances, management de la diversité, enseignement supérieur, grandes écoles.

Little research focuses on voluntary diversity policies within French Business Schools. The main contribution of this article is to show the benefits as well as limits of "outreach" programs illustrated by the example of two Business Schools. Concerning access to higher education, in particular access to French "Grandes Ecoles", a number of obstacles have been identified: social discrimination, a discourse of meritocracy, guidance systems, self-censorship of pupils, and territorial inequalities. In order to overcome the mentioned obstacles, the "Grandes Ecoles" have been attempting to intervene upstream over the last ten years by developing a tutoring system based on the Anglo-Saxon "outreach" model. This tutoring model tries to correct inequalities by offering personalized assistance to high school students of modest or disadvantaged backgrounds. The empirical part of this article shows an analysis of two program initiatives from two Business Schools. The results are encouraging because they show that these projects bring value and meet the objectives set. Therefore these voluntary policies are interesting but limited because the accompaniment of pupils stops before entering higher education institutions such as universities or the "Grandes Ecoles".

Keywords : social opening, equal opportunities, diversity management, higher education, grandes écoles.

Introduction

Cet article part du constat, que malgré de multiples efforts, l'ascenseur social en France ne fonctionne pas très bien (Senni et Pitte, 2005). Afin de répondre à cet enjeu, depuis une dizaine d'années les grandes écoles se penchent sur la question de l'intégration des politiques de diversité, notamment via des programmes d'ouverture sociale (van Zanten, 2010 ; Oberti, 2013).

Davantage de *business schools* tentent aujourd'hui de répondre aux enjeux de la diversité sociale, l'une des dimensions de la diversité. Les grandes écoles qui forment les futurs managers ont aussi un rôle d'exemplarité, et, selon Pérugien et Barth (2012), en tant qu'acteurs de socialisation, elles jouent un rôle important dans la production de nouvelles normes sociales et managériales.

De nos jours, les talents ne devraient pas être reconnus selon l'origine sociale car les élites sont souvent issues des classes favorisées, et les métiers pénibles dévolus aux classes défavorisées (Dubet, 2009). Les étudiants, en France, ne reflètent pas la diversité de la société française : par exemple l'origine sociale et le handicap sont encore aujourd'hui des facteurs discriminants pour la poursuite des études. En particulier, la population d'étudiants présente dans les grandes écoles et notamment dans les *business schools*, n'est pas représentative de la diversité sociale et culturelle de notre société.

De nombreux jeunes ne s'y trouvent pas pour des raisons liées à leur environnement social, ou à leur état de santé qui nécessite des aménagements particuliers. Et pourtant, ils possèdent bien le niveau et les compétences requises pour y étudier ; ils pourraient y trouver une façon d'exploiter pleinement leur potentiel et y acquérir un diplôme garantissant une bonne insertion professionnelle (Henda et Naschberger, 2012).

Les grandes écoles françaises sont carac-

térisées par une sélectivité importante ainsi qu'une forte homogénéité du corps social composant leurs étudiants (Pérugien, 2012). Les statistiques des taux d'accès aux filières sélectives de type grandes écoles montrent que les inégalités se creusent : il y a plus de 20 ans, les grandes écoles intégraient 8 % de fils/filles d'ouvriers (Albouy et Wanecq, 2003), et en 2011 seulement 3 à 4%. Pour l'année 2014-2015, la situation s'est plutôt détériorée puisque uniquement 2,5 % d'enfants d'ouvriers étaient présents dans les effectifs des *business schools* (Observatoire des inégalités, 2016). En sortant de ces études supérieures, les professions intellectuelles supérieures restent parmi les mieux rémunérées, et ces emplois ne sont accessibles que par l'accès à ces grandes écoles. Les spécificités du système d'enseignement supérieur français consistent à intégrer une classe préparatoire et réussir des concours de haut niveau de sélection. Pour pallier les problèmes évoqués précédemment, les grandes écoles misent depuis quelques années sur « l'ouverture sociale » (Redon, 2016 ; Pérugien et Barth, 2012, 2014, 2016 ; Dardelet, 2014 ; Dardelet et al., 2011) par exemple par l'introduction du tutorat étudiant – aussi connu comme « *Les Cordées de la réussite* ». Ce label a été créé par le gouvernement en 2008 afin de promouvoir l'égalité des chances et la réussite de jeunes lycéens pour l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cet article explore la question des apports et des limites d'une politique d'ouverture sociale des grandes écoles.

Peu de recherches ont pour objet les actions des grandes écoles en faveur de la diversité, notamment l'ouverture sociale (Redon, 2016; Pérugien et Barth, 2016). Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre théorique, le contexte et procéder ensuite à un état des lieux.

Dans un second temps, nous détaillerons une étude de cas basée sur deux expériences de *deux business schools* en matière d'ouverture sociale.

Cadre théorique, contexte et état des lieux

Concept de l'égalité des chances

L'égalité des chances sociales peut être définie comme « l'égle probabilité pour des individus quelconques d'avoir accès à une même position sociale quelconque ». Cette formulation probabiliste permet, en marquant le caractère abstrait sous-jacent à l'idée d'égalité démocratique (Marx, 1844 ; Marx et Engels, 1875), de tempérer ce que Lucien Sfez appelle la « rentabilité symbolique de l'égalité ». L'égalité des chances sociales repose en effet sur une indétermination théorique de la position sociale par l'origine sociale (Sfez, 1984).

Les systèmes éducatifs présentent un nombre considérable d'inégalités dans le sens où certains peuvent accéder aux Grandes Écoles alors que d'autres non. Quelles sont les causes de ces inégalités ? Quelles sont les conditions de réussite pour avoir accès à l'enseignement supérieur ? Des obstacles causant ces inégalités viennent, entre autres, des origines sociales, de la structure et la situation familiale, de l'autocensure, du manque de référent et d'information, du système d'orientation, du territoire, du lieu de résidence, de la barrière des frais de scolarité, du manque de confiance en soi, du sentiment de découragement, etc. Les deux obstacles principaux concernent « *le capital économique et culturel*¹ » (Bourdieu, 1986) : si les revenus restent nécessairement indispensables, au-delà du « capital éco-nomique », pour l'accès au plus haut niveau d'études, le « capital culturel » serait au moins aussi déterminant, puisqu'il favorise les enfants des classes « supérieures » (Bourdieu et Passeron, 1970).

Pour permettre un accès aux grandes écoles, il est nécessaire de favoriser une capacité d'analyse des contenus des concours d'accès aux business schools, de posséder des

connaissances dans les matières scientifiques, la maîtrise des langues étrangères et une bonne culture générale (Amadiou, 2006 ; Bourdieu, 1980, 1986). Même s'il existe des programmes en classe préparatoire, le bagage culturel transmis par l'environnement familial peut être considéré comme un avantage indéniable pour passer la barrière sélective des concours d'accès aux grandes écoles. D'autres facteurs clés du succès concernent les compétences comportementales (par exemple le niveau de langage, la curiosité), les attitudes ou encore l'apparence.

Les théories de la justice

Selon Meuret (2000) les « théories de la justice » permettent de mettre en place des règles d'équité pour aboutir à l'égalité.

Théorie de la méritocratie

La méritocratie, au sens strict, n'est pas une théorie locale de la justice. Elle revendique la direction de la société par ceux qui sont « le plus dignes d'éloge » (Bell, 1972) et met le système éducatif au service de leur découverte et de leur promotion. Un argument contre cette méritocratie est qu'elle suppose de détecter très tôt les « meilleurs » élèves, et qu'en conséquence, l'on prive injustement des meilleurs services des élèves qui auraient mis seulement un peu plus de temps à révéler leurs capacités. Peu de partisans de la méritocratie sont d'ailleurs disposés à défendre leur principe jusqu'à ses ultimes conséquences, qui sont pourtant celles-là (Gutman, 1999).

Cependant, l'acception la plus courante de la « méritocratie » dans la culture des systèmes éducatifs est simplement l'idée « locale » que la carrière scolaire d'un élève doit dépendre seulement de ses résultats scolaires antérieurs. La théorie de la méritocratie met en avant des différences existantes entre les

1. *Le capital économique englobe les revenus, le patrimoine matériel et financier d'un foyer et le capital culturel caractérise les ressources symboliques et les qualifications intellectuelles (Bourdieu, 1986).*

élites pouvant aboutir à une société très inégalitaire (Meuret, 2000). Elle peut aussi amener à une « dictature des talentueux », problématique d'un point de vue démocratique, et aussi arbitraire d'un point de vue moral que le gouvernement des riches. La méritocratie aboutirait à une société « *inivable, livrée à la tyrannie des gènes, dominée par une élite héréditaire de l'intelligence, elle étalerait aux yeux de tous la valeur de chacun* » (Dupuy, 1997 in Meuret, 2000).

Le principe de réparation

Selon Rawls (1987) « *pour traiter toutes les personnes de manière égale, pour offrir une véritable égalité des chances, la société doit consacrer plus d'attention aux plus démunis quant à leurs dons naturels et aux plus défavorisés socialement par la naissance. L'idée est de corriger l'influence des contingences dans le sens de plus d'égalité. Afin de réaliser ce principe, on pourrait consacrer plus de ressources à l'éducation des moins intelligents, du moins pendant un certain temps, par exemple les premières années d'école* ». Ce principe a apparemment une « évidence » forte. Les politiques de « discrimination positive » ne rencontrent pas d'opposition avouée. Rawls (1987) leur reproche de rester internes au système scolaire, d'appréhender la justice du système éducatif sans tenir compte des effets sociaux et politiques de la distribution de l'éducation.

Dans ce sens, la théorie de la justice a comme objectif de mettre en place des actions qui permettront une participation juste qui convient à tout le monde, tel que par exemple un système éducatif équitable. En effet, ceci permettra aux personnes d'avoir les mêmes accès et les mêmes droits et perspectives de carrières, sans tenir compte de leur histoire dans la société et de leur origine.

Dans ce cas, selon Meuret (2000), le principe de juste égalité des chances prend en charge les inégalités d'origine sociale, alors que le

principe de différence prend en charge les inégalités de talents. Mais pour Rawls (1987), le principe de juste égalité des chances consiste à compenser les inégalités sociales, alors que le principe de différence vise aussi bien les inégalités sociales que les inégalités naturelles. Dans ce sens, la légitimité des politiques d'ouverture sociale se base sur la justice sociale (Pérugien et Barth, 2016). Selon Bruna et al. (2016, p. 164) « *la conduite d'une politique de diversité peut se lire comme une démarche de changement visant à accroître la justice (et le sentiment d'équité)* » (voir aussi Bruna, 2013b, 2015). D'autres auteurs comme Krohmer et al. (2010) évoquent le rôle des parties prenantes dans la mise en œuvre des politiques de diversité, ou encore Scotto (2008) qui mentionne les théories relatives à la responsabilité sociale des entreprises (RSE) comme cadre d'analyse.

Les conditions de départ : l'influence de l'école

Selon Dupriez et Dumay (2004), des études focalisées sur la question de l'égalité dans les systèmes scolaires ont mis en avant que les systèmes scolaires de type intégré sont globalement plus égalitaires que les systèmes scolaires de type différencié (Couppié et Epiphane, 2004 ; Zachary et al., 2002; Margolis et Simonnet, 2005). Un système scolaire intégré consiste à ne pas séparer les élèves en fonction de leurs compétences mais à les regrouper dans un système commun. Ce système consiste donc à ne pas faire de différenciation et à permettre à chacun de réussir ; c'est le cas des pays scandinaves. Par contre, pour le système de type différencié, l'enseignement met en place des filières organisées, des orientations et des options et le recours au redoublement pour gérer les parcours scolaires, comme les cas de l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays-Bas. Zachary et al., (2002) remarquent par exemple que les pays avec une structure unique et longue sont clairement plus équitables que les pays à

différenciation précoce. L'équité est ici mesurée par le lien entre l'indice des ressources socioculturelles des familles et le score de l'élève. Cette conception renvoie à l'(in)égalité des chances (Benadusi, 2001) : il s'agit d'appréhender dans quelle mesure le score d'un élève est dépendant des ressources sociales et culturelles de son environnement familial. Selon Bourdieu et Passeron (1970), le lien entre le capital culturel et les performances scolaires existe, mais son degré d'intensité varie en fonction des pays, du système scolaire, et de la société qui influence les inégalités.

Duru-Bellat et al. (2004) se sont intéressés à l'intensité du lien entre la richesse matérielle et culturelle des familles et les scores des élèves. Un coefficient mesure l'ampleur de l'inégalité des chances en tenant compte du taux de redoublements en primaire, de la brièveté du tronc commun, et de l'ampleur de la ségrégation scolaire entre établissements. Leurs résultats aboutissent au fait que l'indicateur de différenciation est significativement corrélé ($r=0,63$) à l'indicateur d'inégalité des chances. Ils constatent par ailleurs que les pays « à culture de différenciation » n'améliorent pas pour autant le niveau moyen des scores des élèves. Au contraire, il existe une relation négative significative ($r=-0,33$) entre cet indice de différenciation et le score moyen des pays quant à la compréhension de l'écrit (Dupriez et Dumay, 2004).

Selon Combaz (2003), dans le système éducatif français, l'égalité des chances a été considérée comme un objectif essentiel. En effet, Derouet (1992) montre qu'à partir du début des années 1970, ce principe est peu à peu concurrencé par d'autres logiques.

Pour Combaz (2003), « le modèle de l'intérêt général » est un système éducatif qui relève du service public « dans la mesure où il produit un bien dont on s'attend qu'il profite à une collectivité dans son ensemble ainsi qu'à ses membres, indépendamment de la

contribution directe de ceux-ci à la production de ce bien ». Ensuite pour « le modèle de l'efficacité », son objectif est de rationaliser l'organisation scolaire pour qu'elle soit plus performante (Brassard et al., 1999). Enfin, « le modèle marchand » correspond à une logique de consommateur selon Ballion (1982), puisqu'il faut tenir compte des demandes des usagers de l'école tout en ayant un minimum de concurrence entre les établissements scolaires.

Selon Lemistre (2006), des logiques individuelles existent dans le système éducatif, mais elles dépendent de l'origine sociale, même si elles tiennent compte de certains critères de performance, comme le cas par exemple de l'orientation en fin de la troisième. La demande d'un cycle long pour des élèves qui ont une moyenne générale de moins de neuf, concerne 61 % des enfants de cadres supérieurs contre 37 % des enfants d'ouvriers (Duru-Bellat et al., 1993). Boudon (1973) souligne que les parents et les élèves des classes « populaires » ne connaissent pas assez les filières de la scolarisation. À l'inverse les parents et les enfants des classes « supérieures » donnent de l'importance à la scolarisation et mettent tous les éléments de leurs côtés afin de minimiser les risques. Ceci nous permet de vérifier que l'inégalité des résultats scolaires due à l'origine sociale existe réellement. Dardelet (2014) montre également que la diversité sociale des grandes écoles est fortement impactée par les fortes inégalités sociales qui se manifestent de manière précoce : à l'école élémentaire, seulement deux tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés arrivent en CM2 à l'âge normal (ou en avance), contre plus de 97 % des enfants d'enseignants.

L'accès à l'enseignement supérieur

Les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur demeurent très conséquentes, et ce malgré une forte augmentation de la population détenant un diplôme de l'enseignement supérieur (van

Zanten, 2015). Dubet (2009) constate que les études longues et les classes préparatoires attirent plus les enfants de cadres que ceux d'ouvriers. Le nombre d'élèves issus de milieux défavorisés admis dans les grandes écoles ne parvient plus à progresser. « *Des années 1960 jusqu'en 1995, il y a eu une progression constante de la présence de catégories sociales défavorisées. Depuis, ce chiffre stagne même s'il ne diminue pas* », admet Pierre Aliphat, le délégué général de la conférence des grandes écoles (CGE)². En 2002, 5 % seulement des élèves de grandes écoles étaient fils d'ouvriers et autant étaient fils d'employés. En revanche, 62 % étaient enfants de cadres et professions libérales (67,5 % dans les *business schools*). Certaines écoles seraient même devenues de plus en plus élitistes au fil des années : une étude citée par l'Institut Montaigne montre ainsi que la proportion d'élèves de l'ENA, d'HEC, de Polytechnique et de Normale Sup issus de milieux modestes a chuté de 29 % à 9 % entre 1950 et le début des années 1990 (Albert, 2010).

Force est de constater aujourd'hui le faible taux d'accessibilité des enfants issus des classes « populaires » et des minorités discriminées aux classes préparatoires et aux grandes écoles. Les grandes écoles essaient dans ce sens de mettre en place des politiques de diversité en déployant des programmes d'égalité des chances afin de réduire l'inégalité sociale. Comme le souligne Bruna (2013a, p. 9), en « *répondant aux enjeux de la justice sociale, la philosophie rawlsienne de l'équité se place au fondement des politiques républicaines d'égalité des chances* ».

Le nombre d'élèves quittant l'école sans aucune qualification est assez important. En 2016, le taux des 18-24 ans sortant sans diplôme est de 9,2 % en France (gouvernement.fr, 2017) Le fait de donner de l'importance au modèle de la méritocratie scolaire fragilise la fonction de l'école elle-même. Plus nous pensons que l'école est seule capable de définir le mérite et l'efficacité professionnelle des individus, plus

nous croyons qu'il est juste que le diplôme fixe le statut professionnel. Or, plus les diplômes déterminent les parcours professionnels, plus ils ont une forte emprise, plus les élèves et leurs familles accentuent la compétition scolaire afin de creuser les petites différences scolaires qui feront les grandes différences sociales. En France, plus les diplômes fixent les positions sociales et les revenus au nom de la méritocratie, plus l'existence des inégalités sociales est réelle.

Pour Dubet (2009), l'école permet de faire la différence entre le mérite des élèves. Ainsi, le parcours scolaire s'apparente à une longue compétition. C'est pour cette raison que le modèle de l'égalité des chances méritocratique prend de l'ampleur dans le débat scolaire. On ne parle que des dispositifs d'égalité des chances et des mesures de soutien et de rattrapage étalonnés sur cette norme. L'existence et la promotion de l'égalité des chances sont justifiées dans ce cas mais ne produisent pas forcément une société meilleure : plus les inégalités entre les positions sociales sont fortes, moins il est possible de réaliser l'égalité des chances. C'est pourquoi, pour affaiblir les effets négatifs du monopole de l'égalité des chances et du mérite, il faudra garantir la priorité de la réduction des égalités entre les positions sociales afin que l'égalité des chances ne se retourne pas contre elle-même et ne soit pas qu'une idéologie, une simple manière de rendre légitime les inégalités sociales.

Engagements des grandes écoles : les dispositifs d'ouverture sociale

En France, les classes préparatoires et les

2. En 2005, une commission diversité a été créée au sein de la CGE. Selon Pérugien et Barth (2016) la mise en place de cette commission avec trois sujets jugés prioritaires (handicap, égalité femmes-hommes et ouverture sociale) a eu une forte incidence sur la mise en place de politiques de diversité ou d'ouverture sociale. Également en 2005 une charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence a été signée par le gouvernement, les grandes écoles et les universités et en 2007, un rapport du Sénat porte sur la diversité sociale dans les classes préparatoires et les grandes écoles (Redon, 2016).

grandes écoles³ constituent une voie d'excellence internationalement reconnue et un formidable gage d'insertion professionnelle. Depuis des années, elles sont régulièrement montrées du doigt comme des vecteurs de reproduction immuable des clivages et inégalités sociales. Dès 1963, Bourdieu et Passeron mettaient en évidence qu'un enfant de cadre supérieur avait 2 fois plus de chances d'accéder à l'université qu'un enfant de cadre moyen, 40 fois plus qu'un enfant d'employé, et 80 fois plus qu'un enfant d'ouvrier. Quarante ans plus tard, le Haut Conseil de l'Éducation (auparavant le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE)), confirme la décevante actualité de cette analyse en constatant que 87 % des enfants de cadres supérieurs obtiennent le Baccalauréat (dont 82 % en filière générale), contre 45 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (dont les deux tiers en filière technologique ou professionnelle) (Dardelet et al., 2011).

Depuis quelques années, certaines parties prenantes s'expriment davantage influant ainsi sur la mise en place des politiques de diversité (Krohmer et al., 2010) au sein des business schools. À l'heure où la question du manque de démocratisation de l'enseignement supérieur fait polémique, les entreprises attendent des grandes écoles davantage de profils diversifiés. Selon un sondage réalisé par l'IFOP, les entreprises feraient preuve d'une réelle volonté de recruter des jeunes diplômés issus de la diversité (entendue comme des jeunes handicapés, des « minorités visibles », des classes sociales défavorisées). Pour 86 % des recruteurs interrogés, la diversité au sein de l'entreprise « représente un atout » et 79 % des entreprises déclarent avoir mis en place une politique de recrutement spécialisée, avec, tout de même, des variations selon les profils. Près de la moitié des entreprises sondées estiment que les profils proposés par les grandes écoles ne sont pas encore assez variés. Par ailleurs, si l'enquête confirme que les stages et expériences professionnelles restent les éléments les plus examinés par les

recruteurs, devant le niveau des diplômes, elle montre qu'à diplôme égal d'École supérieure de commerce (ESC) les profils les plus plébiscités sont ceux qui ont réalisé avant l'école un BTS, devant les classes préparatoires et le master (Ficek, 2010).

Afin de répondre à ces enjeux, les grandes écoles ont mis en place des programmes d'ouverture sociale. Selon Allouch et Buisson-Fenet (2008), trois modèles peuvent être distingués :

- Le modèle de « sélection parallèle » ou de diversification des voies d'accès : il s'agit du programme Conventions d'Éducation Prioritaires (CEP) initié par Sciences Po Paris en 2001.
- Le modèle « d'accompagnement » ou de tutorat : La plupart des grandes écoles ont opté pour ce modèle : les actions sont mises en œuvre à plusieurs niveaux, et notamment en amont (modèle « outreach⁴ »), dans la phase du recrutement et pendant les études.
- Le modèle « propédeutique » ou de mise à niveau : il s'agit d'une ouverture des classes préparatoires afin d'intégrer des jeunes bacheliers, par exemple le lycée Henry IV a ouvert en 2006 une classe préparatoire aux études supérieures (CPES) spécifique qui permet d'intégrer ensuite une prépa (Péruget et Barth, 2012).

L'intérêt principal de l'étude empirique est d'analyser deux programmes d'ouverture sociale de plusieurs grandes écoles qui ont opté pour le modèle de tutorat, selon Bruna (2013a, p.30) « le tutorat, levier d'action pro-diversité dans l'enseignement supérieur ».

3. L'ESSEC était parmi les premières grandes écoles qui avaient lancé des programmes d'ouverture sociale en 2002 notamment « Une Prépa, une Grande École : Pourquoi Pas Moi ? » (PQPM) (Redon, 2016 ; Dardelet et al., 2011).

4. Ce modèle s'est inspiré du programme d'égalité des chances Aimhigher, créé par le New Labour Party en 1999 en Angleterre. Ce programme a eu pour objectif de démocratiser l'enseignement supérieur. « Les actions, généralement qualifiées d'outreach, consistent à aller rechercher (reach) au-dehors de l'université (out) les futurs étudiants d'origine défavorisée » (Donzelot, 2011).

L'expérience d'une école supérieure de commerce (ESC)

La politique d'ouverture sociale de l'école supérieure de commerce

L'ESC objet de la présente étude se mobilise pour diversifier les profils de ses élèves et favoriser leur ouverture sociale. Mais plutôt que de se lancer dans une grande opération spectaculaire, elle a choisi de multiplier les initiatives « à taille humaine », par exemple le « Passeport lycéen » ou le « Concours post-bac ».

En ce qui concerne le **passeport lycéen** : ce dispositif a été créé en 2005 et il permet aux élèves des classes de Terminale des ZEP (Zone Education Prioritaire), d'être tutorés par des étudiants et des professeurs de l'ESC pour accéder à l'école supérieure de commerce afin de préparer un Bachelor (bac +3). L'objectif de ce tutorat est double : aider les élèves à préparer leur accès à l'enseignement supérieur, par exemple en les informant ou en organisant des simulations d'entretien, mais surtout dissiper leur a priori négatif à l'égard des études longues. La politique sociale de cette école en direction des étudiants est au cœur de son identité profonde. Elle s'articule autour d'un ensemble de dispositifs propres à chaque programme. Cette formule, lancée il y a 6 ans, s'adresse à 9 lycées. 5 à 10 étudiants intègrent chaque année le programme bachelor par ce biais.

Le Concours post-bac (ascenseur pour la réussite) quant à lui permet aux lycéens des ZEP d'entrer, via le concours « Post-Bac », en première année d'école supérieure de commerce pour préparer un Master, après avoir suivi deux années à l'IUT. En septembre 2008, le concours post-bac, a été créé afin de favoriser l'ascenseur social. Réalisée en partenariat avec la fondation FACE (Fondation Agir Contre l'Exclusion) dans l'optique d'une stratégie de multiplication des options ouvertes aux concours post-bac, cette formule a permis dès la première année la réussite au concours d'une candidate.

Cette école supérieure de commerce a été, de 2010 à 2014, Tête de Cordée du dispositif national « Cordées de la réussite » (soit 12 lycées cibles dans la Région). Pendant quatre ans, les étudiants provenant des lycées cibles représentaient un tiers des étudiants intégrés. Dans ce cadre, l'école a mis en œuvre une dégressivité des tarifs en fonction du quotient familial et selon l'obtention de mentions AB, B et TB au baccalauréat. Ces étudiants avaient également la possibilité d'effectuer la 3ème année en apprentissage. Depuis 2015, la politique d'égalité des chances de cette école permet aux étudiants méritants, quels que soient leur milieu d'origine et leur situation financière, de poursuivre des études en école de commerce. Les actions menées visent essentiellement à aider les jeunes à s'orienter, à rehausser leur ambition, encourager les échanges et l'ouverture sur le monde extérieur. Ces dispositifs permettent à la fois d'inciter un grand nombre d'étudiants à poursuivre des études supérieures, mais également à repérer des lycéens à fort potentiel qui pourront être orientés vers les filières sélectives de l'enseignement supérieur et suivis afin de maximiser leurs chances de réussite. Enfin, pour ses deux programmes, l'école met en place pour les étudiants en situation de handicap un accompagnement et un aménagement de leur scolarité (examens, aide à la recherche de stage, d'apprentissage et d'emplois). Elle participe aux ateliers des groupes GOS (Groupe Ouverture Sociale).

Prépa-boursiers : grâce à ce dispositif absolument inédit, l'école supérieure de commerce permet aux élèves boursiers des classes préparatoires de suivre la totalité du cursus, trois années, sans frais de scolarité. Opérationnelle dès la rentrée 2007, cette mesure vise à renforcer la politique d'égalité des chances, et à ouvrir les Grandes Écoles à tous. Dans le détail, les frais de scolarité de la première année de tout élève prépa boursier sont pris en charge par l'école, ses partenaires entreprises, ainsi que les anciens élèves. Ensuite, les élèves peuvent suivre la deuxième et la troisième année en

apprentissage. À titre d'exemple, 50 étudiants de 1ère année sont exonérés de frais de scolarité ; 40 étudiants de 2ème année suivent leur parcours en apprentissage, et 105 étudiants de 3ème année sont également en apprentissage.

En outre, l'école supérieure de commerce propose depuis de nombreuses années un dispositif très complet en faveur de l'égalité des chances et de la diversité sociale constitué de mesures allant dans le même sens :

- Frais de concours : pour les candidats boursiers de classes préparatoires, exonération totale des frais d'inscription au concours.
- Bourses : le Conseil Régional accorde 15-20 bourses représentant, chacune, 50 % du montant des frais de scolarité.
- Financement des études : l'école se portera, si nécessaire, caution pour le prêt contracté par les élèves pour financer leurs études.
- Ordinateur à 1€/jour : l'ESC se portera caution pour l'acquisition d'un ordinateur à 1 €/jour.
- Fonds de solidarité : destiné aux élèves en situation financière difficile.
- Apprentissage : les élèves peuvent, dès la seconde année, poursuivre leur cursus en apprentissage au sein d'une entreprise.
- Monitorat : des postes sont ouverts aux étudiants des 3 années afin de travailler au sein des différents services de l'école. Leur rémunération se traduit par une réduction de leurs frais de scolarité proportionnelle au temps travaillé.
- Logement : l'école dispose d'un service logement qui met tout en œuvre pour permettre aux élèves de se loger, adresses, organisation des visites et actions pour éviter les frais d'agence.
- Prêts au meilleur taux : faisant jouer l'effet de volume, l'école a obtenu que les taux pratiqués par les banques pour les élèves soient le plus bas possible.

En raison de changements de stratégie, le dispositif Prépa-boursiers n'existe plus aujourd'hui. Bien entendu, les dispositifs d'ouverture sociale et d'égalité des chances

ne sont pas mis en place pour « brader les diplômés » de l'enseignement supérieur.

La question de l'égalité des chances dans l'accès aux études supérieures ne se limite pas à celle de l'ouverture sociale. En effet, l'autocensure, le manque d'informations, de perspectives et d'ambition touchent également un autre public : les jeunes en situation de handicap.

Les dispositifs pour élèves en situation de handicap

L'AGEFIPH⁵ a confié à l'ESC la mission d'accompagnement et d'intégration dans le monde du travail des étudiants handicapés. De nombreuses actions ont été ainsi menées pour sensibiliser les étudiants au monde du handicap comme par exemple : oser « aller vers l'autre » ; l'animation de conférences par Hanploi s'adresse aux étudiants valides qui seront amenés, dans l'entreprise, à travailler avec des personnes handicapées. Des journées sportives ont également été organisées entre étudiants handicapés et étudiants valides (tournois de basket, tennis de table, journée multisports : randonnée, canoë, tir à l'arc, sarbacane). L'ESC propose également aux étudiants handicapés un accompagnement à l'intégration dans le monde du travail.

L'ESC a d'ores et déjà mis en place de nombreuses actions visant à favoriser la rencontre entre des étudiants en situation de handicap et des entreprises. Elle s'appuie sur le savoir-faire et l'expérience de l'école en matière de relations avec les entreprises. Des ateliers CV et lettre de motivation sont organisés, ainsi qu'un service « comportements professionnels » (mise en situation, coaching), des conférences thématiques - sensibilisation au Handicap, la loi de 2005 - et interventions de professionnels - les MDPH⁶, la société Hanploi⁷, la Caisse d'Épargne... Dans ce service, un bu-

5. Association de Gestion des Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées.

6. Maison départementale des personnes handicapées.

7. Hanploi = site de recrutement pour des personnes en situation de handicap.

reau y est dédié, avec un conseiller handicap formé à la langue des signes française, afin d'analyser les besoins de compensation des étudiants. Conférences thématiques, journées de sensibilisation au handicap (dîner dans le noir, raid Maxim'um, trophées « Tous en scène », etc.), interventions de professionnels, ainsi que le soutien de l'association Tremplin et de la FEDEEH⁸... les occasions sont nombreuses pour aborder le thème du handicap avec les étudiants.

À titre d'exemple, l'École a pu obtenir une bourse de 4000 € de la part de la FEDEEH pour financer les compensations mises en place pour une étudiante malentendante. Et cette même étudiante a reçu une bourse de 1500 € afin de financer une partie de sa scolarité. Cette École est également partie prenante du programme PHARES⁹. Ce programme vise à donner de l'ambition aux jeunes en situation de handicap qui ont tendance à s'auto-censurer et à ne pas exploiter leur potentiel.

La mission handicap est en contact avec de nombreuses entreprises ; beaucoup se sont montrées handi-accueillantes et ont proposé des offres de stages, d'apprentissages ou d'emplois aux étudiants.

Les objectifs du programme montrent tout l'intérêt pédagogique de développer chez le jeune des compétences et des comportements nouveaux.

- Accroître les chances des élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire de poursuivre des études supérieures, en les accompagnant depuis la classe de troisième jusqu'à leur entrée dans le supérieur ;
- Développer l'autonomie et l'ambition des lycéens handicapés en offrant un développement personnel à chaque élève participant au programme, qui lui sera utile quel que soit son choix d'études post-bac ;
- Offrir aux futurs diplômés (les tuteurs) de l'enseignement supérieur une expérience humaine très riche, une connaissance plus large de la société dans laquelle ils exerceront des responsabilités, et une opportunité de contribuer à l'amélioration de l'égalité des chances.

L'expérience d'un partenariat de quatre grandes écoles

Le programme d'ouverture sociale BRIO¹⁰

BRIO est l'acronyme de « *Fais un Bond pour la Réussite par l'Initiative et l'Ouverture* ». Ce projet d'ouverture sociale est né en 2006 à l'initiative d'une *business school*¹¹ et d'une école d'ingénieurs. Les deux grandes écoles ont décidé de s'engager conjointement dans un programme d'accompagnement de jeunes lycéens issus de milieux modestes vers les études supérieures. En 2009, deux autres grandes écoles ont rejoint ce projet. Une convention-cadre de partenariat unit les quatre écoles, qui engagent des moyens humains, financiers et structurels.

Aujourd'hui, treize lycées de l'agglomération sont partenaires et onze lycées avec classes préparatoires sont associés au projet. Depuis novembre 2008, l'initiative BRIO a obtenu le label « *Les Cordées de la réussite* »¹², décerné

8. La FEDEEH (Fédération Étudiante pour une Dynamique Étude et Emploi avec un Handicap) est une association qui vise à renforcer le parcours professionnel des jeunes en situation de handicap.

9. Par-delà le Handicap Avancer et Réussir ses Études Supérieures.

10. Les résultats présentés sont issus d'entretiens semi-directifs avec le chef de projet, une chargée de mission ainsi que des témoignages des lycéens qui ont suivi le programme d'ouverture sociale, d'un document interne et aussi du site internet du programme BRIO. À l'occasion des 10 ans du programme BRIO, une étude a été pilotée afin d'évaluer les effets du dispositif auprès des lycéens bénéficiaires.

11. Cette *business school* fait le pari d'un management responsable et inclusif (Bruna et al., 2016, p. 78). Elle a obtenu le label RSE LUCIE en 2013 et elle était la première *business school* à obtenir le label DD&RS (développement durable et responsabilité sociétale) en 2016. En 2015, l'école a signé la charte d'engagement LGBT de l'Autre Cercle. Les valeurs fondamentales de cette *business school* se basent sur l'innovation, la coopération et la responsabilité. Selon Bruna et al., (2016, p. 83) elle vise ainsi le pari d'un humanisme systémique et procédural.

12. Les « Cordées de la réussite » créent un partenariat entre des établissements d'enseignement supérieur et des lycées situés dans des quartiers prioritaires et dans les petites villes avec pour objectif d'aider les élèves motivés, issus de quartiers défavorisés, à intégrer une filière d'excellence en levant les obstacles psychologiques et culturels. L'objectif est de faire changer le regard et les a priori que les jeunes portent sur ces filières, de faciliter, par la communication des expériences et la transmission des codes appropriés, le passage vers l'enseignement supérieur dans une perspective de réussite et d'ascension sociale. Le partenariat entre les établissements est systématiquement formalisé à travers une convention.

par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, qui désigne les dispositifs ayant pour ambition de promouvoir l'égalité des chances et l'ouverture sociale des jeunes pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Selon le chef de projet, « *BRIO s'inscrit dans le cadre institutionnel de la politique nationale engagée en faveur de l'égalité des chances, ainsi que dans le programme national d'ouverture sociale des grandes écoles.*

BRIO a pour ambition d'apporter aux participants les informations et le capital culturel qu'ils ne peuvent trouver par eux-mêmes ou au sein de leur environnement familial, leur ouvrant ainsi des perspectives nouvelles et plus ambitieuses. Il vise à les préparer et les entraîner à l'effort important d'acquisition de connaissances exigé dans l'enseignement supérieur, en classes préparatoires notamment, et leur apporter les outils et les méthodes pour améliorer leurs chances de réussite ».

Le projet BRIO est mû par quatre objectifs :

- accroître les chances de jeunes originaires de milieux modestes de poursuivre des études supérieures longues, y compris en grandes écoles, en les accompagnant de la classe de première à la terminale ;
- leur donner le goût de la découverte et le sens de l'effort en les confrontant à des modes culturels et sociaux nouveaux ;
- leur permettre l'accès à des métiers à responsabilité où leurs talents seront valorisés en les amenant à réfléchir sur leur projet professionnel et en leur offrant une vision positive du monde du travail ;
- permettre aux étudiants des quatre Écoles d'avoir une confrontation directe avec d'autres jeunes, ouvrant ainsi leur champ de connaissance de la société actuelle.

Le parcours d'accompagnement (le tutorat)

Il se déroule sur 18 mois, de la classe de première à la terminale. La clé de voûte du programme repose sur l'encadrement des lycéens : le tutorat par des étudiants bénévoles, d'une part, le suivi par des professeurs référents dans chaque lycée

partenaire et par l'équipe projet BRIO, d'autre part. Les objectifs pédagogiques visés par le parcours recouvrent le développement de l'expression orale (prise de parole en public, sens de l'argumentation, organisation des idées, aisance verbale, esprit de synthèse), l'ouverture d'esprit (curiosité intellectuelle, ouverture internationale, esprit critique), la capacité à travailler en équipe (modération, sociabilité, adaptabilité, sens des responsabilités) et la confiance en soi.

Le programme BRIO est articulé autour de six modules qui composent le tutorat : projets d'équipe ; ouverture sur l'enseignement supérieur, la recherche, la vie professionnelle ; ouverture culturelle ; expression orale et prise de parole ; méthodes de travail et suivi individuel.

Les ateliers de tutorat, d'une durée de 2h30 et animés tous les 15 jours, portent sur des débats sur des sujets de société ou sur l'actualité internationale, la présentation de cultures étrangères et l'expression en anglais, l'univers du théâtre, de l'opéra et de la danse, la préparation et la mise en valeur des voyages et sorties culturelles, le rapprochement avec le monde de l'entreprise, le conseil à l'orientation, l'information sur les filières de l'enseignement supérieur et de la recherche et leurs modalités d'accès...

Les ateliers de tutorat animés par les étudiants alternent avec des sorties variées comme par exemple des visites d'entreprise, des sorties culturelles et des voyages sur le thème de l'ouverture culturelle et professionnelle.

Quelques chiffres

BRIO mobilise annuellement 60 étudiants-tuteurs bénévoles des quatre écoles et 26 professeurs référents des 13 lycées partenaires. En 2016, BRIO a représenté 3 300 heures de bénévolat et la coordination est assurée par un chef de projet, deux chargées de mission et une volontaire en service civique qui représentent les quatre écoles. Le tableau ci-dessous recense les promotions, le nombre de lycéens et de lycées partenaires.

La composition des promotions BRIO

Date de lancement de la promotion	Nombre de lycéens	Nombre de lycées partenaires dont sont issus les lycéens
Janvier 2007	36	10
Janvier 2008	52	11
Janvier 2009	65	11
Janvier 2010	67	12
Janvier 2011	68	12
Janvier 2012	72	13
Janvier 2013	75	13
Janvier 2014	71	13
Janvier 2015	78	13
Janvier 2016	83	13
Janvier 2017	87	13
TOTAL	754	

Résultats du programme BRIO

Le devenir post-bac de la promotion BRIO 2015

« 78 lycéens ont été recrutés et volontaires pour suivre le programme BRIO de janvier 2015 à mai 2016. 73 d'entre eux ont suivi le programme jusqu'au bout car 5 ont quitté le dispositif en cours de route pour des raisons personnelles (déménagement, manque d'assiduité, etc.). Sur ces 73 lycéens de la promotion 2016 de BRIO, 92 % ont obtenu leur baccalauréat, et pour la moitié, avec mention. Tous ont décidé d'entamer un parcours en études supérieures en 2016-2017: pour 10 % d'entre eux, en classe préparatoire ; pour 56 %, à l'université ; pour 25%, en IUT ou en BTS ; pour 9 % dans des filières spécifiques comme concours gendarmerie, écoles préparatoires au concours d'infirmiers, etc. » (Chargée de mission).

Le devenir post-bac des lycéens bénéficiaires

Un questionnaire a été diffusé auprès des 565

lycéens qui ont suivi le programme depuis son lancement. Le taux de réponse s'élève à 46 % : 97 % d'entre eux ont suivi leurs études en Faculté (42 %), en CPGE (21 %), en BTS (14 %), en IUT (11 %), en école privée ou spécialisée (10 %), ou encore en prépa intégrée (2 %).

Les apports globaux du programme BRIO

« BRIO se donne pour mission de favoriser l'accès aux savoirs pour tous et de lutter contre l'autocensure afin de lever les barrières culturelles et psychologiques des lycéens pour la poursuite de leurs études dans l'enseignement supérieur » (Chef de projet).

Selon le chef de projet « pour une grande partie des élèves, BRIO leur a permis de développer notamment le goût du travail en équipe et la curiosité, leur confiance pour se lancer dans les études supérieures et l'aisance pour la prise de parole en public, et leur capacité à donner leur opinion, ou trouver sa place au sein d'un groupe ».

Quels sont les facteurs de succès du pro-

gramme BRIO ?

Selon la chargée de mission le premier facteur clé de succès est « **le tutorat**. Il s'agit d'un petit groupe de 5-6 lycéens encadrés par 2 tuteurs pendant 18 mois, permettant un accompagnement de proximité, principe même d'une Cordée de la réussite. Cet encadrement en petit effectif représente un cadre rassurant qui permet de prendre confiance petit à petit et d'oser donner son opinion sans crainte d'être jugé. Les ateliers BRIO sont aussi pensés pour être le plus interactifs possibles et les lycéens y découvrent parfois le plaisir de travailler en équipe et de débattre ». BRIO mobilise beaucoup de personnes. « De nombreuses personnes gravitent et sont impliquées dans le programme BRIO. La multiplicité de leurs profils et de leurs compétences sont aussi la garantie de la réussite de ces années de tutorat : par exemple tuteurs, professionnels, consultants ou professeurs. Bien entendu, le plébiscite des tuteurs est évident car les lycéens ont développé des liens privilégiés avec eux tout au long de leur parcours. Ce tutorat entre pairs et sur la durée qui permet une émulation est aussi l'un des critères d'une Cordée de la réussite car il permet aux lycéens de se projeter ». (Chargée de mission).

Le chef de projet détaille que le deuxième facteur clé du succès repose sur la « **rencontre avec les professionnels lors des visites métiers**. Ces rencontres sont un élément déclencheur, selon les propos des lycéens, leur permettant soit de valider ou de modifier leur projet professionnel ». Les témoignages des lycéens soulignent l'importance de ces rencontres : « La rencontre avec le professionnel m'a été profitable, c'est une approche plus concrète de l'idée qu'on se fait du métier... Elle nous a fait découvrir son métier [juge des enfants] sans nous montrer que les avantages » (Victoria). Une autre lycéenne nous fait part de sa rencontre avec un lieutenant sapeur-pompier : « Pour mon orientation, la rencontre avec le professionnel a été très bénéfique... Cela m'a permis de me rendre compte que mes attentes étaient les bonnes

et que cette filière offrait un débouché ». (Hélène).

Selon la chargée de mission, la rencontre avec les autres groupes d'autres lycées est aussi un facteur de succès : « **les autres lycéens** représentent une ouverture pour les lycéens. Le fait de sortir de leur cercle d'amis ou de leur environnement scolaire habituel constitue d'abord une perte de repères qui leur permet de se retrouver face à eux-mêmes, sans étiquette, et ensuite de trouver ainsi progressivement leur place au sein de leur groupe BRIO. Leurs premières rencontres avec les autres lycéens du groupe alors que personne ne se connaît, et dans l'environnement inconnu lui aussi des grandes écoles, sont souvent très marquantes et l'on sait très vite, au bout de quelques ateliers BRIO, si le groupe sera soudé ou non. Nous encourageons l'esprit d'équipe et le travail collectif car ils sont stimulants pour les lycéens et nous avons constaté que le programme BRIO est d'autant plus bénéfique que le groupe est soudé et solidaire ».

« **Les consultants pour l'orientation des lycéens**, bénévoles pour la majeure partie, jouent également un rôle très important pour les lycéens en leur octroyant à chacun 2 heures en entretien individuel. Ces entretiens sont mis en place en amont des vœux post-bac et peuvent parfois être décisifs, notamment pour les lycéens qui se sentent encore perdus dans leur orientation » (Chef de projet). Il s'agit donc du quatrième facteur clé de succès.

Les apports de l'ouverture culturelle

Certains ateliers ou pièces de théâtre ont été largement plébiscités par les lycéens comme par exemple « l'atelier sur la culture japonaise, ou bien encore celui qui leur a permis de rencontrer des étudiants expatriés, qui les ont particulièrement marqués pour plus de la moitié d'entre eux » (Chargée de mission). Le spectacle Roméo et Juliette, mis en scène par David Bobée, a été une découverte pour 77 % des lycéens. Comme souligne ce lycéen « la pièce m'a réconcilié

avec le théâtre et j'ai particulièrement apprécié les danseurs» (Alexis). « Ou encore le concert « Coup de foudre » à Cholet, par l'orchestre symphonique du Palais Royal, véritable initiation à la musique classique pour 65 % des jeunes qui étaient présents » selon la chargée de mission.

Selon le chef de projet, on peut en conclure deux choses : premièrement, « **la rencontre de l'autre, de « l'étranger** », qu'il le soit par sa nationalité ou ses références culturelles, est l'un des facteurs d'ouverture culturelle qui fonctionne le mieux avec ce jeune public. Les lycéens, volontaires pour entrer dans le dispositif BRIO, ont cette attente, cette curiosité et prennent du plaisir à faire tomber leurs préjugés, à découvrir d'autres façons de penser, d'autres cultures. Comme cette lycéenne témoigne « pour moi le principal apport BRIO était dans l'échange. L'échange avec les tuteurs et les lycéens extérieurs. Mais surtout l'échange avec d'autres cultures lors du voyage en Angleterre et des échanges avec des étudiants d'autres nationalités » (Morgan).

Deuxièmement, « **les lycéens apprécient de pouvoir se projeter dans les œuvres pour mieux les appréhender**. La modernité de la mise en scène de *Romeo et Juliette* par exemple, qui joue avec les codes des « jeunes des cités », et plus généralement, des lycéens d'aujourd'hui, en introduisant l'univers de la danse hip-hop dans le spectacle, casse la barrière culturelle historique – avec les références de l'époque de Shakespeare - et nous montre que cette histoire est éternelle et que chacun peut s'identifier. De la même manière, le chef d'orchestre Jean-Philippe Sarcos a su replacer les œuvres de Mozart et Beethoven dans la vie de leurs auteurs, qui n'étaient pas tellement plus âgés que les lycéens du public lorsqu'ils les ont composées. En effet, une œuvre qui permet de se projeter développe l'empathie et devient alors accessible émotionnellement à celui qui la regarde ou l'écoute » (Chef de projet).

L'orientation des lycéens BRIO
« L'accompagnement à l'orientation des

lycéens est l'un des axes forts que propose BRIO et il est particulièrement important en terminale où nous mettons en place deux rencontres avec un consultant pour chaque lycéen, une réunion d'information sur le financement des études supérieures pour leurs parents, et une à deux visites métier ou d'entreprise par lycéen afin de rendre concret un domaine professionnel qu'ils visent. L'orientation reste cependant un leitmotiv tout au long de leur parcours BRIO et leurs tuteurs jouent un rôle capital en permettant aux lycéens de se projeter et ainsi de démystifier l'univers des grandes écoles, mais aussi en discutant régulièrement de ce sujet dès la première pour le faire avancer » nous explique le chef de projet. La chargée de mission rajoute « afin de faire évoluer le programme BRIO d'une année sur l'autre pour qu'il réponde au mieux aux attentes et besoins des lycéens, nous leur avons demandé ce qui leur avait été le plus utile pour leur orientation. Il en ressort qu'à cet âge du passage de l'adolescent au jeune adulte, où leur personnalité se construit et où ils doivent faire leurs premiers choix décisifs d'orientation avec leurs vœux post-bac, les **consultants en orientation** semblent être leurs principaux alliés. Les consultants professionnels que nous recrutons ne font pas le métier de conseiller d'orientation. Ils ont des profils très divers et viennent autant des ressources humaines de grosses entreprises, de PME/PMI, que de cabinets de coaching – bilan de compétences. Lorsque les projets de formation post-bac des lycéens sont flous, les consultants peuvent avoir un impact majeur en aidant les lycéens à mieux se connaître et en les guidant vers des cadres de formations qui seront adaptés à leur personnalité et à leur manière de travailler ». Ces échanges offrent une meilleure connaissance des formations post-bac et leur permettent ainsi d'envisager des études plus ambitieuses (Dugué et Kouzoubachian, 2017). Comme témoigne Romane « la rencontre qui m'a le plus touchée a été sans aucun doute les échanges que j'ai eus avec un consultant d'orientation. Car suite à ces échanges, j'ai remis en question mon choix post-bac radicalement. Aujourd'hui j'envisage de

m'inscrire à la fac – un projet que je n'aurais jamais imaginé avant. » Les propos d'une lycéenne, Cécile, rejoignent ceux de Romane « j'avais déjà une idée que la consultante n'a fait que confirmer en m'encourageant et en me motivant. Aujourd'hui je vise plus haut. J'ai plus de confiance en moi. »

Le chef de projet explique « **les visites métiers** sont dans un second temps mises en place pour chaque lycéen en fonction des retours des entretiens avec les consultants professionnels. Elles ont pour but de permettre à ces jeunes issus de milieux modestes, de rencontrer des professionnels et de pouvoir se projeter dans la réalité d'un métier. En effet, ils n'ont pas accès comme d'autres lycéens à des réseaux professionnels dans les secteurs qu'ils visent et c'est cette opportunité que BRIO leur offre afin de les aider à valider ou à invalider leur projet professionnel ». Deux témoignages des lycéennes soulignent l'importance de ces rencontres : « elle nous a conseillé de regarder une audience, ça a été une bonne surprise. Et sachant qu'on ne pense pas instinctivement à entrer dans une salle d'audience un après-midi avec des copines, c'était une expérience nouvelle » (Victoria). « Lors de mon parcours BRIO, j'ai eu la grande chance de visiter le labo du CHU de Nantes. La recherche et les analyses me passionnent. J'ai découvert de nombreux métiers dans un laboratoire tous très passionnants. J'ai vu le fonctionnement des diverses machines d'analyses. J'ai pu poser toutes mes questions au professeur qui nous faisait la visite. Il était très passionné par son métier et il m'a transmis sa passion. Je suis ressortie du CHU des étoiles plein les yeux, émerveillée. Maintenant j'aimerais réussir mes études pour pouvoir faire le métier que je souhaite » (Florine).

« Enfin, **les tuteurs** ont l'envie et se donnent la mission, en s'engageant dans leur tutorat BRIO, de donner confiance à leur groupe de lycéens afin qu'ils poursuivent des études supérieures qui correspondent à leur profil et à leurs besoins, quelle que soit la filière d'études choisie » (Chargée de mission).

Selon ce lycéen, il y a une « très bonne entente avec les tuteurs qui m'ont apporté beaucoup de soutien et d'aide pour mon projet professionnel » (Yessine). Tressy s'exprime sur la question des relations avec les tuteurs : « comme des amis avec plus d'expérience et responsabilités à notre égard. Conseils et aide pour mon orientation post-bac ».

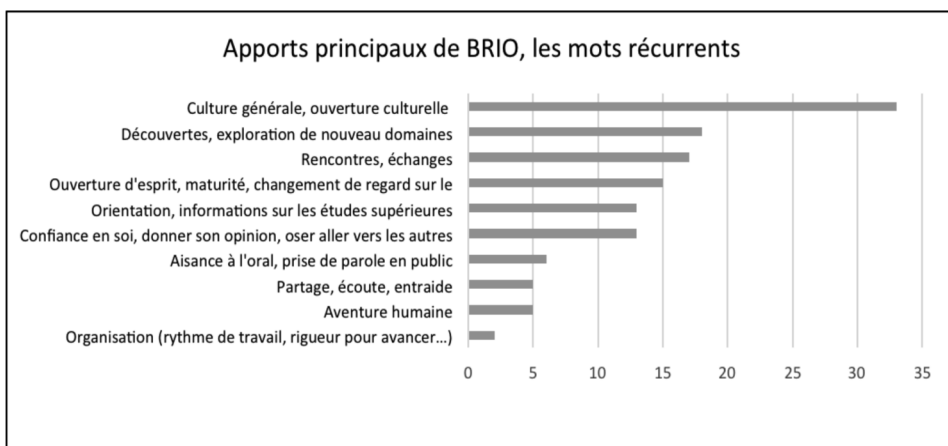
Principal bénéficiaire du parcours BRIO selon les lycéens de la promotion 2016

L'ouverture culturelle (voir figure) est de loin l'apport de BRIO le plus cité par les lycéens. Pour la chargée de mission « ceci s'explique aisément pour 3 raisons : lors de notre recrutement BRIO, le manque d'accès à la culture est l'un de nos critères de sélection. En effet, l'on sait bien que le manque de culture générale a un effet discriminatoire dans la poursuite d'études supérieures, notamment lorsque les jeunes visent les grandes écoles, mais qu'il a aussi l'effet pervers d'alimenter l'autocensure déjà bien établie chez les jeunes de milieux modestes. Avec BRIO, ils découvrent par exemple pour la plupart le théâtre, certains n'y étant jamais allés et d'autres, rarement et dans le cadre scolaire. Leur regard change ainsi sur cet art vivant qu'ils imaginent souvent au départ comme inaccessible, ennuyeux et adressé aux personnes âgées et aisées ou à l'élite intellectuelle. Ils découvrent ainsi qu'assister à une représentation peut être source de plaisir et pas seulement un moyen de préparer son bac de français, que l'on peut se projeter dans certains personnages, comme on le fait au cinéma. Mais quand on parle de culture à BRIO, l'on parle de la culture au sens large. Ainsi, les 22 ateliers dont bénéficie chaque lycéen traitent de multiples sujets, selon les profils et affinités des tuteurs, mais aussi de l'actualité et de la programmation culturelle BRIO. Les lycéens se frottent ainsi à des problématiques et à des débats sur des sujets qu'ils n'avaient jamais abordés auparavant ». Selon ce lycéen « j'ai découvert le théâtre en réel (qui est 100 fois mieux que le théâtre en livre) » (Aimeric). « ... J'ai beaucoup aimé les sorties au théâtre. Je ne vais jamais au théâtre et ces sorties m'ont

permis de découvrir un nouveau type de sortie justement » (Julien). Deux lycéennes nous expliquent : « j'ai découvert que la culture est partout, il suffit juste d'être curieux » (Romane) et « le principal bénéfice

est l'enrichissement de notre culture personnelle. J'ai appris beaucoup de choses qui me permettent maintenant d'avoir des discussions sur de nombreux sujets et me donnent envie de toujours en savoir plus » (Florine).

Les apports principaux du programme BRIO (enquête auprès de lycéens)



« La seconde raison est que l'ouverture culturelle est l'axe sur lequel nous mettons l'accent lors de la première année de tutorat BRIO. Les lycéens découvrent donc BRIO par cette entrée culturelle et sont donc marqués durablement par les découvertes qu'ils vont faire en première. Les ateliers et les sorties BRIO sont un espace de « respiration » et associés à des temps hors du cadre scolaire, des temps pour découvrir des choses sans être obligés de les retenir ensuite, où la culture n'est que source de plaisir, d'ouverture et une pause dans son rythme scolaire » (Chargée de mission).

L'analyse des résultats de cette enquête récente montre que les objectifs principaux visés par le parcours BRIO ont été atteints :

- le développement de l'expression orale : prise de parole en public, sens de l'argumentation, organisation des idées, aisance verbale,
- l'ouverture d'esprit : curiosité intellectuelle,

- ouverture internationale, esprit critique,
- la confiance en soi, l'ouverture aux autres,
- la capacité à travailler en équipe : modération, sociabilité, adaptabilité, sens des responsabilités,
- la compréhension des filières d'accès aux études supérieures,
- la découverte de l'univers professionnel et la réflexion sur le projet professionnel.

BRIO : un programme limité mais qui fait sens

BRIO s'avère donc être un dispositif adéquat pour accompagner ces lycéens sélectionnés vers les études supérieures en leur apportant des éléments utiles qui ne pas suffisamment transmis par le système d'études secondaires. L'existence du dispositif BRIO depuis plus de 10 ans permet également une certaine prise de recul. Il s'agit d'un dispositif gagnant-gagnant pour toutes les parties prenantes comme décrit dans l'ouvrage Une Grande École : *Pourquoi Pas Moi ?* (Dardelet

et al., 2011). Un autre atout de ce modèle est également d'encourager les lycéens à aller plus loin en dehors des voies d'excellence. BRIO permet également de lutter contre l'autocensure en essayant d'offrir de l'ambition à des jeunes gens qui n'étaient pas nécessairement désireux d'aller vers des études longues et exigeantes, celles qui donnent accès aux emplois aux plus fortes rétributions socio-économiques. Par contre, les programmes d'ouverture sociale étudiés ne sont pas (encore) une source d'évolution d'un modèle de reproduction sociale. D'autres auteurs comme Charles (2007) ont fait le même constat : « *les impacts de ces programmes en terme de reproduction sociale sont limités pour le moment, que ce soit en terme de recrutement ou de rapprochement des classes sociales* » (p. 82).

BRIO est un dispositif *ad hoc*, qui intervient à un moment décisif, à savoir les deux dernières années du lycée. Il s'inscrit toutefois dans une durée relativement courte, et ne permet pas de suivre les lycéens après leur entrée dans les études supérieures. Ce point faible représente une limite de ces dispositifs d'ouverture sociale qui mérite d'être approfondie dans de futures recherches. Il s'agit donc d'une innovation sociale mais limitée. Certains lycéens ont gardé le contact avec le chef de projet. Selon les témoignages, bon nombre d'étudiants issus du dispositif BRIO abandonnent au cours de la première année à l'université. Les raisons sont multiples : manque de moyens financiers, manque d'encouragement et de soutien de l'environnement, manque de réseaux (afin de trouver par exemple un stage), etc. Dans une perspective d'amélioration continue, les dispositifs d'ouverture sociale pourraient intégrer un accompagnement personnalisé comme des séances de coaching afin de limiter les échecs plus tard. Une autre mesure pourrait concerner le développement d'une meilleure accessibilité financière aux études supérieures. Malgré les limites, ces politiques d'ouverture sociale sont à poursuivre et à étendre. D'autres grandes écoles peuvent

s'inspirer de ce modèle, entamer une réflexion sur les mécanismes de transfert de la démarche, mettre en place les moyens et ainsi favoriser l'accès aux compétences pour les jeunes lycéens sur le territoire.

Conclusion

Le concept de l'égalité des chances est discuté et débattu depuis plusieurs décennies. Rawls a développé une théorie de justice basée sur le principe de réparation ; aujourd'hui on pourra traduire et appliquer cette théorie notamment à travers le modèle d'accompagnement ou « outreach ». Les acteurs de l'enseignement supérieur lancent des initiatives pour réduire les inégalités produites par le système scolaire. D'où naissent les actions volontaristes d'ouverture sociale des grandes écoles qui essaient de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. La question de l'égalité des chances dans l'accès aux études supérieures ne se limite pas à celle de l'ouverture sociale. En effet, l'autocensure, le manque d'informations, de perspectives et d'ambition touchent également un autre public : les jeunes en situation de handicap. Les établissements étudiés contribuent à la formation d'une société plus juste et moins inégalitaire. Nous avons vu que ces dispositifs peuvent être une réponse *ad hoc* pour pallier l'insuffisance des dispositifs publics. Ces initiatives peuvent intervenir en amont et elles permettent de lutter contre l'autocensure ou d'offrir de l'ambition à ceux qui ne sont pas désireux d'aller vers des études longues et exigeantes. Les résultats des expériences d'ouverture sociale montrent que ces dispositifs comblent les lacunes d'un système fortement inégalitaire. Les lycéens en sortent avec une meilleure confiance en eux, avec un sentiment d'encouragement et de pouvoir réussir. Le bilan de nos enquêtes terrain montre ainsi un point faible qui concerne l'accompagnement de ces élèves dans la durée car les programmes s'arrêtent avant l'intégration d'un établissement de l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Allouch, A. & Buisson-Fenet, H. (2008). Diversification des élites et repositionnement organisationnel. Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'*outreach* en Angleterre, *Cahiers de recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°7, 155-171.
- Albert, L. (2010). L'ascenseur social en panne, *Les Échos*, 7 janvier 2010.
- Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, INSEE, *Économie et Statistiques* n° 361.
- Amadiou, J.F. (2006). *Beauté, amour, gloire*, Paris : Odile Jacob.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris: Éditions Stock.
- Bell D. (1972). On equality :! On meritocracy and equality, *The Public Interest*, 29, 29-68.
- Benadusi, L. (2001). Equity and education : a critical review of sociological research and thought, in Hutmacher, W., Cochrane D., Bottani N. (Eds.), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 25-64.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social : notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 2 et 3.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, in Richardson, J.E. (ed). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, New York : Greenwood Press, 241-258.
- Brassard, A., Chené, A., Lessard, C. (1999). Les systèmes publics d'éducation ont-ils encore un avenir ? *Carrefours de l'éducation*, 8, 26-54.
- Bruna, M. G. (2013a). Pour une politique d'égalité des chances dans l'Enseignement Supérieur, in M.G.
- Bruna (resp. scient.), *Ouverture sociale, égalité, diversité*, Presses de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, Belfort, en partenariat avec la Fondation Dauphine, 13-48.
- Bruna, M.G. (2013b). Le portage d'une politique diversité comme processus de changement organisationnel, numéro spécial Management du Changement, *Questions de Management*, 3, 25-36.
- Bruna, M.G. (2015). L'heptagone de la diversité : dynamiques stratégiques et jeux d'acteurs dans la conduite d'une politique de diversité, *Management et Sciences Sociales*, 17, 69-86.
- Bruna, M.G., Peretti, J.M., Yanat, Z. (2016). Les nouveaux défis de la diversité : totems à dépasser et paris à relever, *Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 20, 68-88.
- Charles, N. (2007). L'enseignement supérieur français vers l'égalité des chances ? Les politiques d'ouverture sociale des établissements d'enseignement supérieur, Cahier de recherche, Observatoire du Management Alternatif, HEC Paris.
- Combaz, G. (2003). Les chefs d'établissement face aux paradoxes de l'école démocratique de masse : l'exemple des principaux de collèges publics en France, *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 629-648.
- Couppié, T. & Épiphane, D. (2004). Des bancs de l'école aux postes de travail... chronique d'une ségrégation annoncée, *Working paper, Notes Emploi Formation*, Céreq.
- Dardelet, C. (2014). *Ouverture sociale des Grandes Écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*. 80 pages.
- Dardelet, C., Hervieu-Wane, F. & Sibieude, T. (2011). *Une Grande École : pourquoi pas moi ? Le droit au mérite*, Paris : Armand Colin.
- Derouet, J.L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Donzelot, J. (2011). L'égalité des chances en Angleterre, 6 septembre, <http://www.laviedesidees.fr/Legalite-des-chances-en.html>
- Dubet, F. (2009). Les pièges de l'égalité des chances, *Le Monde*, 30 novembre, http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/30/les-pieges-de-l-egalite-des-chances-par-francois-dubet_1274042_3232.html
- Dugué, M. & Kouzoubachian, E. (2017). Le dispositif BRIO rend l'accès aux études plus équitables. *Ouest France*, 17 mars.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 31, octobre.
- Dupuy, J.P. (1997). *Libéralisme et justice sociale*, Paris : Hachette, Pluriel.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée, *Revue française de sociologie*, 34-1, janvier-mars. 43-60.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans, *Les Cahiers de l'Iredu*, 66, 1-158.
- Ficek, I. (2010). Les entreprises attendent plus de diversité des grandes écoles, *Les Échos*, 1^{er} mars.
- Giret, J.-F. & Lemistre, P. (2004). Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômés ?, *Cahiers Économiques de Bruxelles - Brussels Economic Review, Special Issue in Economics of Education and Human Resources*, 47(3) 483-503.
- Gouvernement. <http://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire> [consulté le 18 juillet 2017]
- Gutman, A. ([1987]1999). *Democratic education*, Princeton, N.J. : Princeton University press.
- Henda, S. & Naschberger, C. (2012). *The implementation of Educational Opportunity Programs (EOP) in the Higher Education Field*, Juillet, Equality, Diversity, In-

clusion (EDI) Conference.

Institut Montaigne. Ouvrir les grandes écoles à la diversité, Rapport janvier 2006.

Krohmer, C., Naschberger, C. & Sobczak, A. (2010). Le rôle de l'activité de régulation sociale dans le processus d'affirmation de nouvelles parties prenantes : l'exemple des réseaux de promotion de la diversité», *Management & Avenir*, 3(33), 258-274.

Lemistre, P. (2006). Égalité des chances ou des résultats : l'influence du genre, *Revue française des sciences sociales formation et emploi*, janvier-mars, 67-77.

Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue Française de Sociologie*. 35(4), 685-704.

Margolis, D. & Simonnet, V. (2005). Filières éducatives, réseaux et réussite professionnelle, *Economie et Prévision*, 3-4(408) 113-129.

Marx, K. ([1844], 1982). *La question juive*, Œuvres 3-Philosophie, Paris : Gallimard.

Marx, K. & Engels, F. ([1875], 1966). *Critique du programme de Gotha*, *Critique des programmes de Gotha et d'Éifurt*, Paris : Éditions Sociales.

Meuret, D. (2000). *L'équité en éducation selon les théories de la justice*, in A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plasard, G. Tahar (Coord.), *Efficacité versus équité en économie sociale* : tome 1, XXèmes Journées de l'A.E.S., Paris : L'Harmattan.

Oberti, M. (2013). Politique « d'ouverture sociale », ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France, *Sociologie* 3(4), 269-289.

Observatoire des inégalités (2016). Les milieux populaires largement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. <http://www.inegalites.fr/spip.php?article 1176>.

OCDE (2009). *Regards sur l'éducation 2009*, les indicateurs de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/43636350.pdf>. 502 pages.

Péruvien, S. (2012). La quête de diversité ou le nouveau challenge des grandes écoles, *Economie et Management*, 142, 25-31.

Péruvien, S. & Barth, I. (2012). Les mesures d'ouverture sociale des grandes écoles de management...faire bouger les frontières ? IIIème Etats généraux du management, Les Nouvelles frontières du management, Strasbourg, octobre 2012.

Péruvien, S. & Barth, I. (2014). Les business schools françaises à l'épreuve de la diversité : enjeux et défis, Actes du Colloque « *Pour un management de la diversité* » organisé par l'AIMS, l'AFM, l'AGR, l'AFMD, l'AFC, *Semaine du Management* 2014, Marseille, 21 mai.

Péruvien, S., Barth, I. (2016). Pour la mise en œuvre d'un management de la diversité. En quoi une école peut-elle faire école ?, *RIPCO*, XXII(54), 263-294.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris : Le Seuil.

Rawls, J. (1988). La théorie de la justice comme équité,

une théorie politique et non métaphysique, in

Redon, G. (2016). Politique de gestion de la diversité dans les grandes écoles françaises : quelles intentions stratégiques ?, *@GRH*, 2016/2, 19, 37-64.

Senni, A. & Pitte, J.M. (2005). *L'ascenseur social est en panne... J'ai pris l'escalier*, Paris : Éditions Archipel.

Sfész, L. (1984). *Leçons sur l'égalité*, Paris : Presses de Sciences Po.

Scotto, M.-J. (2008). *Les processus de féminisation et d'égalité professionnelle dans les métiers dits masculins : une analyse qualitative bi-sectorielle*, Thèse de doctorat. Université de Clermont-Ferrand 1.

van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?, *Sociétés contemporaines*, 3(79), 69-95.

van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?, *Regards croisés sur l'économie*, 1(16), 80-92.

Zachary, M.D., Dupriez, V., Vandenberghe, V. (2002). Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement, in D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, Wasner, E. (Eds.), *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles : De Boeck, 259-279.

Christine NASCHBERGER

Professeure-chercheuse à Audencia Business School spécialiste du management de la diversité et de l'inclusion et directrice pédagogique de la formation Executive DRH. Ses thèmes de recherche sont basés sur le management de la diversité, l'égalité professionnelle, la carrière des femmes, la conciliation vie professionnelle et vie privée, l'égalité des chances et l'inclusion de la population LGBT en entreprise. Intervenante en France et à l'étranger, elle apporte son expertise au monde académique ainsi qu'au monde professionnel. Les principales références d'entreprises sont Crédit Agricole Atlantique Vendée, Société Générale, CHU de Nantes et de nombreuses PME. Elle est auteure d'environ 15 articles académiques, de chapitres d'ouvrages et de nombreuses études de cas.

Sana GUERFEL-HENDA

Professeur-chercheur à l'ESC-Amiens. Docteur en Sciences de Gestion de l'École Polytechnique, spécialisée en management et ressources humaines. Ses axes de recherche portent sur la diversité, l'égalité des chances, la RSE, l'entrepreneuriat, la fidélisation des salariés, la socialisation des jeunes (...). Elle est auteur de nombreux articles, communications et contributions à des ouvrages collectifs.