



HAL
open science

Diagnostiques critiques et remèdes pédagogiques des “ prestataires de l'égalité des chances ” vis-à-vis de l'École

Alice Pavie

► **To cite this version:**

Alice Pavie. Diagnostiques critiques et remèdes pédagogiques des “ prestataires de l'égalité des chances ” vis-à-vis de l'École. *Terrains et Travaux: Revue de Sciences Sociales*, 2022, *Concurrer l'école publique ?*, 1 (41), pp.71-98. 10.3917/tt.041.0071 . hal-03913150

HAL Id: hal-03913150

<https://hal.science/hal-03913150>

Submitted on 5 Apr 2023

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.

Diagnostiques critiques et remèdes pédagogiques des « prestataires de l'égalité des chances » vis-à-vis de l'École

Résumé

Les discours critiques vis-à-vis de l'École sont souvent présentés comme émanant de deux camps politiques distincts. L'un, réformiste, prône une modernisation de l'institution scolaire, l'autre, conservateur, un retour à une école républicaine mythifiée. Cet article propose de questionner cette division binaire à partir d'une enquête auprès d'acteurs associatifs : les « prestataires de l'égalité des chances ». Leur activité consiste à accompagner des élèves scolarisé-es en éducation prioritaire et défini-es comme « méritant-es ». Ils partagent l'idée que l'École, seule, n'est pas à même de garantir leur réussite, mais ils revendiquent des diagnostics et remèdes contrastés. Leurs approches se distinguent selon deux dimensions : l'une relative à leur vision de ce que devraient être les relations École/société, l'autre à leur lecture des carences du système scolaire. Leur croisement permet d'analyser quatre modèles pédagogiques caractérisant les associations enquêtées et d'esquisser une autre grille de lecture des discours critiques à l'encontre de l'École.

Mots clés : secteur des services éducatifs, égalité des chances, éducation prioritaire, pédagogie

Abstract

Equal Opportunity Providers' Critical Diagnoses and Pedagogical Remedies Regarding the School

Criticism of the public school system is often presented as coming from two distinct political camps. Reformists advocate a modernisation of the school institution. Conservatives prefer a return to a mythical republican school. This paper proposes to question this binary division based on a field survey of associative actors: the "equal opportunity providers". Their activity consists in accompanying pupils from priority education who are defined as "deserving". They share the idea that school alone is not able to guarantee their success, but they claim contrasting diagnoses and remedies. Their approaches are differentiated along two dimensions: one relates to their vision of what school/society relations should be, the other to their reading of the shortcomings of the school system. Their intersection allows us to analyse the four pedagogical models that characterise the associations surveyed and to draft an alternative framework for reading the critical discourse against the school.

Keywords: Education Industry, Equal Opportunity, Priority Education, Pedagogy

Les discours critiques sur l'École sont souvent présentés comme émanant de deux camps politiques distincts. L'un, réformiste, celui des « pédagogues »¹, prône la modernisation de l'institution scolaire par son ouverture sur la société, le recours à l'innovation pédagogique et l'adaptation à chaque élève. L'autre, conservateur, celui des « républicains », est attaché à une forme scolaire² traditionnelle, centrée sur la transmission descendante et uniforme de savoirs désintéressés.

¹ Parfois qualifié-es de « pédagogistes » par leurs détracteurs et détractrices.

² Cette notion forgée par Guy Vincent (1980) renvoie à la relation de transmission pédagogique historiquement propre à l'École républicaine. Elle possède trois caractéristiques essentielles : la transmission de « savoirs savants déclinés sous forme de disciplines scolaires », la création d'« espaces-temps » spécifiques « permettant des processus d'apprentissage progressifs et longs et des routines qui se manifestent sous forme de rituels à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage » et « une fonction idéologique, politique et morale qui vise à une transformation profonde de la totalité de l'individu » (Pirone et Rayou, 2012).

Depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui³, cette « guerre scolaire » est régulièrement mise en scène dans les médias (Forestier, 2014). À des essais dénonçant un système scolaire dénaturé⁴ répond « toute une série d'ouvrages qui soulignent au contraire l'intérêt [d'une] approche puerocentrée, récusent les présentations caricaturales qui en sont faites et accusent leurs détracteurs d'archaïsme, d'élitisme et de vouloir sauvegarder les privilèges de la classe aisée en reproduisant un ordre scolaire dépassé » (Aebischer, 2010 : 12). En effet, les tenant-es du discours sur la « crise de l'École » l'associent à son ouverture à de nouveaux publics : « l'école valorisée est associée à la rareté, au savoir, au silence, à la sélection qui renvoient à un passé certes mythifié mais désignant l'avant-démocratisation, où l'enseignement secondaire n'était réservé qu'à une minorité d'élus » (Balland, 2017 : 13).

Cet article propose de questionner cette division binaire à partir d'une enquête auprès d'acteurs associatifs mettant en œuvre des dispositifs se revendiquant de « l'égalité des chances ». Cette expression renvoie au fait de considérer les possibilités individuelles d'atteindre des positions dont l'inégalité structurelle n'est pas remise en cause. Mais elle est ici entendue dans un sens restreint : il s'agit de contribuer à la réussite d'un public scolaire spécifique, celui des élèves « défavorisé-es », souvent scolarisé-es en éducation prioritaire et défini-es comme « méritant-es ».

Ces dispositifs allouent ainsi des ressources supplémentaires à des élèves distingué-es positivement de leurs pairs sur la base de leurs résultats, de leur « potentiel » ou de leur motivation supposés. Le tutorat individuel ou collectif en est une modalité privilégiée, parfois combinée à des sorties culturelles, des visites d'entreprises, des bourses, etc. Ces dispositifs se sont multipliés après la mise à l'agenda politique, au tournant des années 2000, de la question de l'ouverture à la « diversité » des filières sélectives de l'enseignement supérieur. Certaines grandes écoles ont alors contribué à imposer l'idée que l'institution scolaire serait responsable de la faible proportion en leur sein d'élèves issu-es de milieux populaires ou descendant de l'immigration (Van Zanten, 2010). Ces dispositifs se veulent des solutions au problème ainsi formulé : l'École, seule, n'est pas à même de garantir la réussite des meilleurs élèves de l'éducation prioritaire.

L'apport d'un remède implique alors l'explicitation du diagnostic : que reprochent à l'École les promoteurs et promotrices de ces dispositifs ? Comment se positionnent-ils et elles par rapport à l'opposition précédemment évoquée ? Plusieurs éléments tendraient à associer ces dispositifs au camp réformiste : leur ambition de lutte contre les inégalités ; leur caractère pédagogique innovant ; leur logique partenariale. Néanmoins, la rhétorique du mérite, du potentiel et de l'excellence dont ils sont empreints (Allouch, 2021) penche plutôt en faveur du camp conservateur.

Le présent article met en évidence l'hétérogénéité des positionnements critiques vis-à-vis de l'École de la part des acteurs qui les promeuvent, ainsi que la difficulté à en rendre compte de façon binaire. L'objectif est alors de contribuer à leur intelligibilité et à une réflexion plus générale sur les critiques de l'institution scolaire.

L'hypothèse défendue est celle d'une disjonction entre deux dimensions de ces critiques, pourtant souvent pensées comme indissociables. La première renvoie à une opposition entre critique méritocratique et critique structurelle de l'institution scolaire. La seconde à la façon dont est pensé le lien entre École et société. En en tenant compte indépendamment, une autre grille de lecture peut alors être esquissée.

³ Bien que chacune de ces positions détienne des racines historiques bien plus anciennes (Aebischer, 2010).

⁴ De *L'enseignement en détresse* de Jacqueline de Romilly (Paris, Julliard, 1984) à *La fabrique du crétin. Vers l'apocalypse scolaire* de Jean-Paul Brighelli (Paris, L'Archipel, 2022), entre autres.

L'analyse s'appuie sur des entretiens et observations réalisées entre 2017 et 2020 à l'échelle d'une grande ville française, auprès de six structures associatives⁵ aux caractéristiques hétérogènes (voir Tableau A en annexe). Elles mettent en œuvre du tutorat individuel ou collectif à destination d'élèves de l'éducation prioritaire. Certaines se sont créées spécifiquement sur la thématique de « l'égalité des chances », d'autres ont reconverti tout ou partie de leurs activités pour bénéficier d'opportunités de financement. L'expression « prestataires de "l'égalité des chances" » (PEdC) est utilisée pour les désigner⁶. L'investissement au sein de chacune d'elles a été variable : observations participantes de plusieurs mois auprès de deux d'entre elles, observations ponctuelles et entretiens pour les autres (voir *infra*).

La première partie du texte revient sur l'émergence de cette catégorie d'acteurs de « l'égalité des chances » et sur la structuration progressive de l'espace qui les rassemble. Elle présente les six associations qui incarnent cet espace à l'échelle de la ville enquêtée. Une homologie entre leurs caractéristiques matérielles et les critiques formulées par leurs membres à l'encontre du système public d'enseignement est mise en évidence.

La seconde partie du texte analyse les remèdes pédagogiques alors revendiqués par ces acteurs. Quatre modèles idéaltypiques peuvent être identifiés, au croisement de deux clivages critiques. Le premier clivage est relatif à la vision de ce que devraient être les relations École/société ; il oppose les partisan-es d'un rapprochement entre ces entités aux défenseurs et défenseuses d'une stricte séparation. Le second est relatif à la lecture des carences du système scolaire ; il oppose celles et ceux qui blâment le manque structurel de moyens de l'institution scolaire à celles et ceux qui dénoncent un problème d'allocation des ressources.

L'espace des critiques adressées à l'École par les « prestataires de l'égalité des chances »

L'émergence d'un espace lié à « l'égalité des chances » à l'échelle nationale

L'émergence progressive d'un espace lié à « l'égalité des chances » évoque la manière dont s'est structuré le champ de l'accompagnement scolaire dans les années 1980. Celui-ci était lié à la mise à l'agenda du problème de « l'échec scolaire » et aux transformations du monde associatif et des politiques éducatives (Glasman, 2001). Au début des années 2000, différents acteurs se rassemblent autour de la formulation d'enjeux communs, relatifs non plus aux élèves en difficulté scolaire, mais en réussite. La résurgence d'un problème public lié à « l'ouverture sociale » des grandes écoles et des classes préparatoires (Pasquali, 2021) a grandement contribué à leur convergence. La visibilité croissante auprès des publics des dimensions ségrégatives de la démocratisation de l'enseignement supérieur – soit un accès élargi contrebalancé par le maintien de fortes inégalités entre formations – a également participé à rapprocher ces acteurs. La multiplication de dispositifs dits d'« égalité des chances » au sein des grandes écoles et leur lobbying auprès de la puissance publique débouchent sur la signature d'une « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » en 2005, puis la création d'un label, « Cordées de la réussite », en 2008 sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Cette reconnaissance permet le financement public de ces initiatives.

Le monde économique n'est néanmoins pas en reste : déjà investi depuis les années 1980 dans la diffusion de l'« esprit d'entreprendre » à l'École, par le biais de soutien à des associations y

⁵ Des noms d'emprunt leur sont attribués, à l'exception de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) qui possède de nombreuses antennes régionales et dont la mention ne trahit pas l'anonymat du pôle enquêté.

⁶ Le propos se restreint aux associations. Les classes préparatoires aux études supérieures, les internats d'excellence ou les « ateliers Sciences Po » animés par des enseignant-es au sein des établissements scolaires en sont exclus.

œuvrant (Tanguy, 2016), cette thématique lui offre de nouvelles occasions d'interventions dans le champ scolaire. L'élève « méritant-e » issu-e d'un milieu populaire et descendant de l'immigration constitue une figure idéale de la « diversité », dont les entreprises font alors la promotion (Bereni, 2009), et compatible avec l'idéologie néolibérale vantant les vertus de la volonté individuelle. Les entreprises vont dès lors contribuer au financement de ces premières initiatives, mais aussi en développer d'autres, par le biais de fondations et d'initiatives philanthropiques.

En lien avec la recomposition du monde associatif – affecté par un processus de concentration, qui s'accompagne d'une recherche de diversification des sources de financements –, l'émergence de ce segment crée aussi un appel d'air pour des associations positionnées sur d'autres segments (échec scolaire, culture scientifique, égalité femmes-hommes), qui vont ainsi l'investir en développant ou en reconvertissant leurs activités. Le lancement en 2016 du programme national « Parcours d'excellence » favorise cette évolution : tandis que le label « Cordées de la réussite » était réservé aux établissements d'enseignement supérieur, ce nouveau programme visant à accompagner des élèves « volontaires » de la Troisième à la Terminale « vers une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ambitieuses et réussies »⁷ permet également le financement d'initiatives associatives. Ces deux programmes fusionnent à la rentrée 2020. Ainsi, au-delà de quelques inflexions⁸, le soutien de la puissance publique à ces initiatives perdure depuis leur création, en dépit des alternances politiques.

Les initiatives qui s'inscrivent dans ce que nous nommons l'espace lié à « l'égalité des chances » ont en définitive plusieurs points communs : elles ambitionnent d'offrir aux élèves de milieux populaires les moyens de réussir à l'école ; leur particularité tient à ce qu'elles ciblent seulement quelques élèves par établissement, sélectionné-es sur la base de critères mélioratifs (bons résultats, motivation, appétence scolaire ; Pavie, Olympio et Hache, 2021) ; l'introduction et l'acclimatation progressive de la notion « d'excellence » dans la politique d'éducation prioritaire (Bongrand, 2011) facilitent leur déploiement ; elles prennent la forme de dispositifs d'accompagnement, d'accès gratuit ou au coût modique pour les familles. Néanmoins, elles se déploient sous des formes très diverses. L'échantillon des associations enquêtées vise à refléter cette diversité.

Une déclinaison locale de l'espace : enquête auprès de six associations

Cette enquête s'inscrit dans une recherche plus vaste portant sur les politiques et les dispositifs liés à « l'égalité des chances » en France. Ce volet portait sur les acteurs associatifs qui y prennent part, seuls ceux liés aux grandes écoles⁹ ayant jusqu'alors été étudiés. L'objectif était de constituer un échantillon hétérogène d'associations pour appréhender le lien entre leurs caractéristiques et les représentations et pratiques liées à « l'égalité des chances ». L'enquête a porté sur une grande ville, au tissu associatif dense et présentant un taux élevé d'établissements en éducation prioritaire. Les associations ont été sélectionnées à l'issue d'une année d'enquête auprès du Rectorat, au moment du déploiement du programme « Parcours d'excellence » (2017-2018). Les observations de réunions de pilotage ont conduit à sélectionner six associations, parmi la dizaine investie localement sur cette thématique. Elles ont été retenues de façon à représenter au mieux leur diversité en termes d'ancienneté, de taille, d'implantation, de source de financements, de statut et profil des travailleurs et travailleuses.

⁷ Circulaire n° 2016-124 du 5 août 2016, ministère de l'Éducation nationale.

⁸ Notamment la préconisation d'un assouplissement des critères scolaires de sélection des élèves (Richard-Bossez, Cornand et Pavie, 2021).

⁹ En particulier l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), une grande école de commerce, francilienne, occupant une position élevée au sein de la hiérarchie des grandes écoles.

Deux grandes oppositions se dessinent au sein de notre échantillon ; elles rejoignent en partie les clivages structurels entre « entreprises associatives »¹⁰ identifiés par Matthieu Hély¹¹ (2009). L'une est relative à l'ancrage public ou privé. Elle se reflète dans le mode de financement et le profil des membres des associations enquêtées. L'autre est relative à la (non-)rémunération des travailleurs et travailleuses associatifs¹². Elle est partiellement corrélée à la taille et à l'échelle d'implantation des associations enquêtées.

En effet, premièrement, l'origine publique ou privée des financements distingue fortement les associations entre elles et cette dimension est corrélée aux caractéristiques sociales de leurs représentant·es.

D'un côté, un pôle public est formé par trois associations qui tirent l'essentiel de leurs ressources de subventions de l'État ou des collectivités territoriales. La première, l'AFEV a été créée en 1992 par trois étudiant·es de l'Université Paris-Nanterre. Son directeur général actuel est Christophe Paris, diplômé d'une licence en sociologie de cette même université. Cette association entretient des liens étroits avec la puissance publique au niveau national et avec le Rectorat de la ville enquêtée au niveau local. La deuxième, Deviens scientifique, créée en 2004, est soutenue par la puissance publique et adossée à un laboratoire de recherche. Elle est présidée par une enseignante-chercheuse en neurosciences, professeure des universités à la retraite. Le tarissement des financements liés à la culture scientifique l'a conduite à se repositionner sur le segment de « l'égalité des chances », en ciblant prioritairement les élèves relevant du programme national « Parcours d'excellence ». La troisième, Partage, a été créée en 2002 par des étudiant·es d'une grande école publique d'ingénieur·es. Elle est subventionnée *via* le programme « Cordées de la réussite ». Son actuel directeur est docteur en économie de l'université de la ville enquêtée, il a auparavant dirigé une structure culturelle publique.

D'un autre côté, trois autres associations forment un pôle privé. La première, Trinidad, a été créée en 2005 par des grands patrons. Son activité repose sur le mécénat d'entreprises qui parrainent la participation de leurs salarié·es aux activités de l'association. Son actuelle directrice générale a commencé sa carrière en tant que conseillère en stratégie dans une entreprise de conseil, après des études de management. La deuxième, l'institut Bernanos, a été fondée en 2014 par un ancien cadre du privé, diplômé d'une école de commerce, et par quelques-un·es de ses proches, également cadres du privé ou exerçant une profession libérale. L'association tire l'essentiel de son financement des dons réalisés par de grandes entreprises, notamment *via* des fondations. Enfin, la troisième, SaisisTaChance, créée en 2011, peut être classée dans ce groupe. Certes, elle bénéficie elle aussi du label « Cordées de la réussite » et des financements publics associés. Néanmoins, elle est hébergée par une école de commerce privée qui lui alloue des ressources, en particulier la supervision d'un enseignant en management de l'école, lui-même diplômé d'une école de commerce. Elle sollicite également le soutien financier complémentaire d'entreprises.

Deuxièmement, une autre opposition renvoie à la (non-)rémunération des intervenant·es, partiellement corrélée à la taille et à l'implantation des associations. D'un côté, l'AFEV et Trinidad, grandes associations nationales dotées de plusieurs antennes régionales, ont massivement recours au bénévolat. Il en va de même de SaisisTaChance et Partage,

¹⁰ Il s'agit des associations employant au moins un·e salarié·e.

¹¹ À partir d'une analyse des correspondances multiples réalisée grâce aux enquêtes quantitatives menées en 1990, 1999 et 2005 par Viviane Tchernonog dans le cadre de l'équipe Matisse du Centre d'économie de la Sorbonne de l'Université Paris 1.

¹² Et non à leur statut d'emploi (contrats précaires *vs* salariat de droit commun), à la différence de la typologie bâtie par Matthieu Hély.

associations d'étudiant-es de grandes écoles. D'un autre côté, deux associations implantées localement, Deviens scientifique et l'institut Bernanos, rémunèrent leurs intervenant-es.

L'AFEV et Trinidad sollicitent des étudiant-es de l'université pour la première et des salarié-es d'entreprise pour la seconde afin de réaliser des séances de tutorat individualisé hebdomadaires. L'antenne locale de l'AFEV est partenaire d'une dizaine de collèges du programme « Réseau d'éducation prioritaire renforcé » (REP+) et de quatre lycées, et accompagne chaque année environ 400 élèves. Celle de Trinidad, ouverte en 2020, accompagne quant à elle une quarantaine d'élèves, scolarisé-es dans cinq collèges REP+ partenaires. Deux autres associations ont largement recours au bénévolat, qui leur est fourni par les étudiant-es des écoles qui les hébergent : Partage par une école d'ingénieur-es et SaisisTaChance par une école de commerce. Elles mobilisent chaque année entre 90 et 150 tuteurs et tutrices qui pratiquent du tutorat semi-collectif hebdomadaire, accompagnant chaque année entre 200 et 400 élèves.

Deviens scientifique fait intervenir des doctorant-es, défrayé-es¹³ pour encadrer des stages scientifiques de quelques jours, destinés à des classes entières. L'institut Bernanos emploie des enseignant-es du secondaire ou du supérieur pour assurer des « campus » de trois jours qui se déroulent lors des vacances scolaires : ils et elles reçoivent quelques centaines d'euros à chaque participation. Ces campus consistent en des cours de français et de mathématiques, à raison de quatre heures par jours pour chaque matière. Environ 300 élèves participent à chaque session. La prestation proposée par ces deux structures est donc plus ponctuelle (un stage ou une poignée de campus dans l'année) que celles des associations de l'autre groupe.

L'enquête de terrain a débuté en 2017 dans le cadre d'un service civique d'une durée de 12 mois dans l'une des antennes de l'AFEV, au cours duquel nous avons assisté à la reconversion d'une partie de ses activités pour cibler des élèves dits « méritant-es » et bénéficier de financements liés au programme « Parcours d'excellence », son activité étant à l'origine orientée vers les élèves « en difficulté ». Un entretien a été mené avec le salarié embauché spécifiquement sur ce programme, ainsi qu'avec les quatre volontaires en service civique formant son équipe. En 2020, nous avons ensuite réalisé une observation participante de quatre mois en tant que bénévole de l'une des huit antennes de Trinidad, ainsi qu'un entretien avec l'unique salariée du pôle et avec dix tuteurs et tutrices. En parallèle, nous avons enquêté auprès des deux associations d'étudiant-es de grandes écoles : en assistant au recrutement des tuteurs et tutrices, à leur formation ainsi qu'à de nombreuses séances de tutorat. Au sein de Partage, nous avons conduit des entretiens avec sept tuteurs et tutrices également membres du bureau, quatre ancien·nes tutoré·es et quatre membres du service « égalité des chances » de l'école, dont son dirigeant. Ce service fait le lien entre l'école, les établissements scolaires et les tuteurs et tutrices ; il constitue la façade institutionnelle du dispositif. Il n'a pas d'équivalent au sein de l'école de commerce qui héberge SaisisTaChance. Dans cette autre association, nous avons mené des entretiens avec cinq tuteurs et tutrices et membres du bureau, ainsi qu'avec l'enseignant qui soutient et supervise le dispositif au sein de l'école. Nous avons également observé deux des campus organisés par l'institut Bernanos, nous avons échangé avec son dirigeant (et seul salarié) et trois de ses enseignant-es. Nous avons enfin réalisé un entretien avec la présidente de Deviens scientifique dans les locaux de l'association.

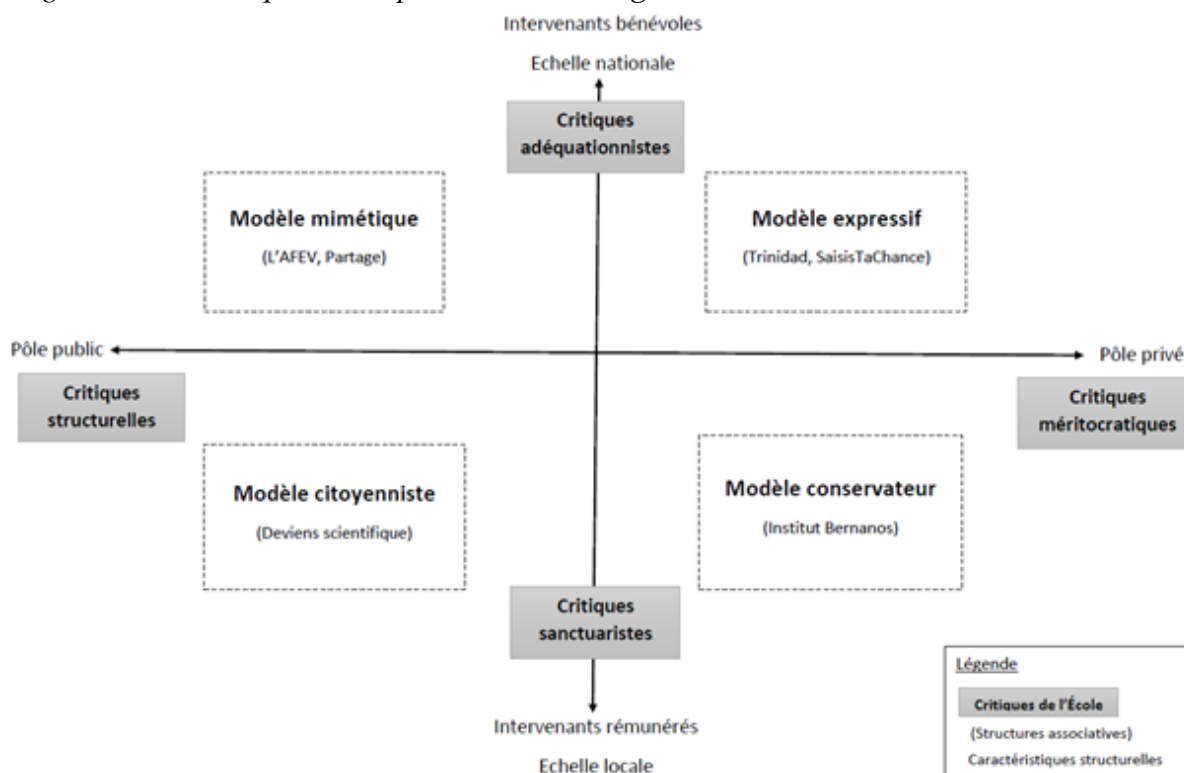
La description des caractéristiques matérielles des associations enquêtées permet d'identifier deux grands clivages en leur sein. Ceux-ci sont corrélés aux critiques formulées à l'encontre de l'École. La partie suivante analyse cette homologie.

¹³ 250 euros nets pour 24 heures de stage, dont une demi-journée de formation.

Caractéristiques matérielles et discours critiques à l'encontre de l'École

Les deux axes précédemment décrits – relatifs au recours au bénévolat et au positionnement public/privé – recourent deux dimensions des critiques des PEdC vis-à-vis de l'École. L'une est relative au rapport que cette dernière doit entretenir vis-à-vis de la société, l'autre aux raisons du dysfonctionnement du système éducatif. Ces critiques ressortent des justifications émises par les acteurs lors des entretiens et des discours produits à destination du public (plaquettes institutionnelles, sites internet). La figure 1 illustre cette superposition ainsi que les quatre modèles pédagogiques qui se situent à leur intersection.

Figure 1 : Les critiques des « prestataires de l'égalité des chances » à l'encontre de l'École



Source : figure réalisée par l'autrice.

L'axe horizontal qui oppose un pôle « public » à un pôle « privé » recoupe une opposition discursive relative au diagnostic porté sur les défaillances du système éducatif.

À droite, côté privé, les acteurs rencontrés formulent une critique « méritocratique » du système scolaire : les élèves seraient dotés de talents et de capacités inégales et l'École ne donnerait pas suffisamment aux plus « méritant-es ». Il s'agit alors de rééquilibrer cette répartition : « donner à chacun la chance qu'il mérite », selon le slogan de l'institut Bernanos. Il y a bien un lien entre l'ancrage privé de ces associations (par le financement) et de leurs représentant-es et cette critique : cette allocation non optimale pénaliserait l'économie en générant un « gâchis de talents ». Cette expression est emblématique du lexique de promotion de la « diversité » dans le champ entrepreneurial (Bereni, 2009 ; Doytcheva, 2010 : 12). L'argument est explicitement mobilisé par l'association Trinidad, commanditaire d'une étude visant à estimer « le coût et le manque à gagner pour l'économie française » du « déterminisme social »¹⁴. Le site de l'institut Bernanos met quant à lui en exergue une citation de l'économiste James Heckman vantant l'investissement dans l'éducation des

¹⁴ Site internet de Trinidad, consulté en mai 2022.

enfants défavorisés comme mesure de promotion de la productivité dans l'économie et d'équilibre au sein de la société. Ce discours sert l'obtention de l'appui financier des entreprises dont ces associations dépendent.

À gauche, côté public, les représentant·es associatifs formulent une critique du système scolaire que nous qualifions de « structurelle ». Elle met l'accent sur les inégalités systémiques auxquelles l'École fait face et sur le manque de ressources à distribuer. L'accent n'est pas mis sur la responsabilité individuelle des élèves, mais sur des facteurs sociaux ou territoriaux (ségrégation, absence de mixité sociale, pauvreté). L'institution scolaire n'est pas activement responsable de cette situation, mais n'a pas les moyens de lutter seule. Il s'agit ici de convaincre la puissance publique de l'intérêt de recourir au partenariat : les associations peuvent jouer un rôle palliatif.

L'axe vertical qui renvoie aux oppositions national/local et bénévolat/rémunération recoupe une opposition discursive relative à la vision du lien entre École/société.

En haut se positionnent les associations formulant une critique qualifiée d'« adéquatniste ». L'échec de l'École à faire réussir les meilleurs élèves de l'éducation prioritaire est attribué à l'incapacité à transmettre des savoirs et compétences essentiels dans le monde contemporain, générant un déficit de codes sociaux et de capital culturel. L'idée que l'École devrait s'adapter aux évolutions sociales et mieux servir l'économie est ancienne et s'est manifestée sous d'autres formes par le passé (Aebischer, 2010 ; Bongrand, 2012 ; Tanguy, 2016). À travers elle, c'est toujours l'autonomie de l'institution scolaire qui est contestée. Dans le présent contexte, ces discours légitiment l'intervention d'acteurs extérieurs au champ scolaire, supposément plus en prise avec le monde économique et culturel : les tuteurs et tutrices. Leur absence de qualification permet de justifier leur non-rémunération (Allouch et Van Zanten, 2008). Ces associations sont ainsi celles qui ont recours au bénévolat. À l'opposé, en bas du schéma, se positionnent les associations qui partagent une vision du lien École/société que nous qualifions de « sanctuariste » : l'École devrait être un lieu sacré, isolé, protégé des influences externes. Ne l'étant plus, il s'agit de recréer des espaces scolaires préservés à sa marge pour renouer avec une forme scolaire authentique. Dans ces associations, les intervenant·es dispensent des savoirs, leur légitimité repose sur leur formation. Le directeur de l'institut Bernanos déclare : « *Nos profs, ce sont de vrais profs* », la directrice de Deviens scientifique regrette de devoir « *chercher jusqu'en master* » des encadrants pour ses stages, faute de candidatures de doctorant·es. Leurs qualifications justifient leur rémunération. Produire cette forme scolaire induit d'ailleurs d'autres contraintes matérielles auxquelles ne sont pas confrontés les acteurs du premier groupe, notamment la possession de locaux et des moyens pour les rendre accessibles aux élèves afin de créer un « espace-temps » spécifique à l'apprentissage. Ces modèles sont donc moins aisément extensibles que ceux qui reposent sur le tutorat individualisé, ce qui éclaire le fait qu'ils se déclinent uniquement à l'échelle locale. Les discours critiques formulés par les PEdC à l'encontre de l'École peuvent donc s'analyser selon deux dimensions, corrélées à leurs caractéristiques matérielles. Les remèdes proposés par ces acteurs, à l'image de leurs diagnostics, ne s'opposent pas de manière binaire. Quatre modèles peuvent être identifiés, s'opposant ou se rapprochant selon ces deux dimensions.

Les modèles pédagogiques des « prestataires de l'égalité des chances »

Le croisement des deux dimensions critiques identifiées permet de décrire quatre modèles pédagogiques entre lesquels les associations de notre échantillon se répartissent ; nous les nommons « mimétique », « expressif », « conservateur » et « citoyenniste ». Le tableau 1

synthétise leurs caractéristiques. Cette typologie n'a pas prétention à épuiser la réalité, elle éclaire les choix pédagogiques des acteurs enquêtés¹⁵.

Tableau 1 : Caractéristiques des modèles pédagogiques des « PEdC » enquêtés

Associations enquêtées	Trinidad, SaisisTaChance	AFEV, Partage	Institut Bernanos	Deviens scientifique
Vision critique du rapport École/Société	« Adéquationniste »	« Adéquationniste »	« Sanctuariste »	« Sanctuariste »
Rémunération des intervenant·es	Non	Non	Oui	Oui
Format du tutorat	Individualisé ou semi-collectif	Individualisé ou semi-collectif	Collectif	Collectif
Temporalité	Hebdomadaire	Hebdomadaire	Ponctuelle	Ponctuelle
Critique du système scolaire	« Méritocratique »	« Structurelle »	« Méritocratique »	« Structurelle »
Financement principal	Privé	Public	Privé	Public
Visée	Insertion professionnelle	Poursuite d'études supérieures	Formation intellectuelle	Développer un esprit critique
Pédagogie	Coaching	Pédagogies actives	Traditionnelle	Pédagogies actives
Modèle pédagogique	Expressif	Mimétique	Conservateur	Citoyenniste

Source : tableau réalisé par l'autrice.

Un modèle « mimétique » qui pose les tuteurs et tutrices en exemples

Le cadran nord-ouest réunit l'AFEV et Partage, deux associations qui combinent critiques « adéquationnistes » et « structurelles » : selon elles, le manque d'ouverture de l'École sur la société contribue à reproduire voire amplifier des inégalités sociales qui lui sont extérieures. Leur modèle est celui qui se rapproche le plus de ce que serait le camp « pédagogue ».

Politiquement, ces acteurs sont proches de la gauche sociale-démocrate. Les dirigeant·es de l'AFEV entretiennent en effet depuis sa création des liens avec l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) et le Parti socialiste (PS ; Testi, 2021 : 374), bien que les alternances politiques n'aient pas démenti leur soutien par la puissance publique¹⁶. Les acteurs de Partage n'affichent pas de position officielle, mais une ancienne responsable de l'association est devenue conseillère d'une municipalité PS-divers gauche. Son directeur affiche par ailleurs sa distance vis-à-vis du conservatisme d'autres acteurs :

C'est sûr qu'entre l'institut Bernanos [...] et nous, il y a un grand écart culturel, un grand écart de pratiques... Il y a des façons d'aborder le monde, des paris méthodologiques et autres qui sont quand même aux antipodes. [À Bernanos], ils font cours. Et d'ailleurs c'est des profs qui font le boulot. Et si possible on les met dans des bus pour qu'ils aillent faire cours loin de chez eux. Et si possible on les met dans un internat et on les met au garde à vous. Et si possible on leur fait deux heures sur l'imparfait du subjonctif. Et si possible on dit qu'Alain Finkielkraut c'est le meilleur philosophe de France en conférence de presse. Et si possible il n'y a que des gens qui votent Fillon [...]. (Entretien avec le directeur de Partage, février 2019)

¹⁵ Il s'agit des modèles revendiqués par les acteurs associatifs. La question de leur mise en œuvre et des écarts qui peuvent survenir en pratique vis-à-vis du modèle affiché nécessiterait des développements qui excèdent le cadre de ce texte.

¹⁶ Cf. le lancement en 2018 du plan « Un jeune, un mentor » par Emmanuel Macron.

Afin de légitimer leur modèle pédagogique, ces associations mobilisent des travaux de sciences sociales. L'AFEV invite régulièrement des universitaires lors de formation ou de colloques : Philippe Meirieu, présenté par les médias comme un « pédagogue » emblématique, l'est par exemple en 2008, 2010 et 2011 (Testi, 2021 : 390). Le directeur de Partage mentionne quant à lui les travaux d'Agnès van Zanten et fait explicitement référence à Bourdieu :

On a revendiqué un projet très culturel, très peu scolaire. C'était moi, donc très « j'ai lu Bourdieu ». Très centré sur la question des implicites, des représentations, des rapports au monde et très peu centré sur la question scolaire en tant que telle, en se disant qu'elle est la conséquence de la question sociale. (Entretien avec le directeur de Partage, février 2019)

C'est une certaine lecture de ses travaux qui est faite, centrée sur l'idée que la réussite scolaire serait favorisée par un capital culturel acquis en dehors de l'institution et inégalement réparti. Nous qualifions le modèle pédagogique alors promu de « mimétique », car il vise la transformation des pratiques et représentations des élèves pour les rapprocher de celles de leurs tuteurs et tutrices, jouant un rôle identificateur :

[Les tutorés] ont besoin de rôles modèles dont ils puissent s'inspirer, de découvrir et s'ouvrir à des individus avec un parcours de vie différent au leur. (Tutrice de Partage)

[Les tutorés] ont besoin de se sentir à l'aise avec des personnes issues de groupes sociaux plus aisés et plus blancs, avoir des éléments de culture en commun [...]. (Tuteur de Partage)¹⁷

Il partage avec le modèle « expressif » l'inscription dans la lignée des critiques anciennes formulées par l'éducation « nouvelle » à l'éducation « traditionnelle » (Leroy, 2022). Il s'agit d'instaurer un rapport pédagogique incarné et horizontal passant par l'établissement de relations interpersonnelles. Les tuteurs et tutrices sont ainsi incité-es à être à l'écoute des envies et besoins des tutoré-es et à s'y adapter. Le recours aux pédagogies dites actives est préconisé : jeux, pratiques empruntées à l'éducation populaire (quiz, débats mouvants, mises en scène théâtrales). La proximité avec la « pédagogie antiscolaire » qui infuse le secteur de l'animation (Lebon, 2007) est nette, le cours magistral est un contre-modèle absolu. Mais, tandis que le modèle « expressif » met l'accent sur le développement de capacités pensées comme préexistantes, il s'agit ici d'apporter des ressources externes et de tirer l'élève vers un autre univers. Par ailleurs, la transmission de connaissances, même si elles sont culturelles et non scolaires, apparaît primordiale. Acquises par le biais de sorties à l'AFEV, elles le sont au contact des tuteurs et tutrices au sein de Partage :

[Une séance standard c'est] un porteur de contenu, là pour le coup un p'tit prof [qui] déploie une intervention dans l'établissement, avec un contenu sur un thème. Plusieurs semaines après il retourne dans un autre établissement faire la même chose. [...]. Et en même temps, on a une relation, grâce au tuteur fixe, très privilégiée avec chaque élève qu'on connaît, dont on connaît la vie, le Snap¹⁸ pour se parler et qu'on suit. (Entretien avec le directeur de Partage, février 2019)

Une distinction y est opérée entre des « tuteurs et tutrices fixes » qui suivent un groupe au long cours et ont l'occasion de développer des relations de proximité, et des « tuteurs et tutrices libres » qui conçoivent des séances sur un thème sur lequel ils et elles disposent d'une expertise relative (la construction d'un pont, la voile, etc.) et naviguent de groupe en groupe pour les dispenser.

C'est la contrainte matérielle et l'idée que l'accompagnement proposé leur sera plus bénéfique qui conduisent ces deux associations à s'adresser à un nombre limité d'élèves, et

¹⁷ Il s'agit de réponses ouvertes à un questionnaire administré en février 2021 aux tuteurs et tutrices de Partage.

¹⁸ En référence au réseau social Snapchat.

non l'idée qu'ils seraient intrinsèquement plus méritant·es que leurs pairs. L'AFEV et Partage préconisent ainsi une sélection fondée sur la motivation et l'intérêt manifestés par les élèves, plutôt que sur l'excellence scolaire. L'objectif est bien de contribuer à leur réussite scolaire et professionnelle, quels qu'en soient les canaux, et non de privilégier l'intégration de filières prestigieuses.

Un modèle « expressif » qui tire vers le coaching individualisé

Trinidad et SaisisTaChance combinent critiques « adéquationniste » et « méritocratique » : l'École doit s'ouvrir sur la société et mieux prendre en compte l'individu. Leur modèle qu'on caractérise ici d'« expressif » est moins évident à situer en mobilisant les termes habituels de la « guerre scolaire ».

D'un côté, ces associations se rapprochent du camp « républicain ». En effet, elles défendent l'idée que l'institution scolaire et le contexte social dans lequel évoluent les élèves « défavorisé·es » tendraient à brimer l'expression de leur « potentiel », perçu comme inné. Le travail et la détermination suffiraient à dépasser ces obstacles. Les élèves bénéficiaires y sont sélectionné·es strictement, selon des critères à la fois scolaires et motivationnels. Ils et elles doivent donner des gages réguliers de leur motivation pour se maintenir dans ces dispositifs. Au sein de Trinidad, deux bilans annuels de l'accompagnement sont effectués, bulletins scolaires à l'appui, et les tutoré·es sont invité·es à se montrer « proactifs », par exemple en prenant les devants pour contacter leurs tuteurs et tutrices et leur proposer des activités.

Ces associations n'affichent pas d'orientation politique, mais elles revendiquent ouvertement leur proximité avec le monde économique. Le récit de la création de Trinidad par la directrice de son antenne locale – réitéré à chaque présentation de l'association à des partenaires – l'illustre :

C'est le moment où il y a eu des émeutes de banlieue dans la région parisienne et où plusieurs études ont été menées [montrant qu']une très forte proportion des jeunes de grandes écoles était issue d'une toute petite proportion d'écoles maternelles. [...] L'un de ces dirigeants d'entreprise avait lu un article qui disait qu'une jeune fille s'était fait tabasser parce qu'elle avait eu des bonnes notes. Au vu de ces différents constats et ce contexte, ces dirigeants ont voulu créer une structure qui puisse adresser ces questions d'égalité des chances dans l'éducation. C'était très important pour eux de travailler dans l'éducation. (Entretien avec la directrice de l'antenne locale de Trinidad, octobre 2019)

Ce mythe fondateur renvoie à la défense d'une responsabilité des grands patrons vis-à-vis de la société, qui correspond à un projet politique porté par la droite libérale (Bory et Lochard, 2009).

D'un autre côté, sur le plan pédagogique, le modèle associé à ces deux associations se rapproche plutôt du camp « pédagogue » :

L'objectif pour les jeunes, c'est ouvrir le champ des possibles, c'est-à-dire travailler avec eux sur leur culture générale parce qu'on sait maintenant que l'académisme n'est plus le seul facteur pour réussir des hautes études. (Entretien avec la directrice de l'antenne locale de Trinidad, octobre 2019)

Les savoirs considérés comme scolaires sont délaissés et des non-professionnels de l'éducation sont mobilisés pour transmettre des codes sociaux et leur connaissance du monde social. L'objectif poursuivi est une meilleure réussite scolaire et employabilité.

Deux traits distinguent cependant ce modèle « expressif » du modèle « mimétique » : premièrement, la transmission de connaissances – même culturelles – y est moins valorisée. Ce sont surtout des compétences jugées « non académiques » (Duru-Bellat, 2015 ; expression orale, confiance en soi, etc.) qu'il s'agit de développer chez les tutoré·es. Deuxièmement, l'accent est mis sur l'individu et ses aspirations. Les séances de tutorat semi-collectives s'articulent ainsi avec un suivi individualisé des jeunes. Le sujet éducatif est la personne, non

l'élève. La directrice de l'antenne de Trinidad présente ainsi la « *connaissance de soi* » et la « *gestion des émotions* » comme des objectifs explicites. L'enseignant responsable de SaisisTaChance souligne quant à lui : « *J'ai beaucoup orienté [le dispositif] sur le développement personnel.* » Il présente l'accompagnement comme une forme de coaching ; les deux associations font d'ailleurs ponctuellement appel à des coachs. Elles s'inscrivent dans une logique de développement personnel et de performance individuelle, soutenue par une dénonciation de l'impersonnalité de l'École, caractéristiques de cette pratique (Oller, 2020). Ce modèle, qualifié d'« *expressif* », concentre donc sa charge critique sur le formatage excessif de l'institution scolaire, la non-prise en compte par cette dernière des besoins spécifiques à chaque individu. Critique ancienne, portée par le courant de l'éducation nouvelle, elle apparaît ici fortement imprégnée de l'idéologie néolibérale, illustrant la compatibilité de certaines de leurs valeurs : valorisation de l'autonomie, de la prise d'initiative, de la créativité (Mas, 2019).

Un modèle « conservateur » promouvant une forme scolaire immuable

Le croisement des critiques « *méritocratique* » et « *sanctuariste* » dessine un modèle que nous qualifions de « *conservateur* ». Il est proche de l'idéal du camp « *républicain* ». Il est incarné par l'institut Bernanos et son directeur.

Celui-ci, après plus de quinze ans de carrière dans le secteur du conseil et suite à « *certain accidents de vie et de parcours* », a entrepris une reconversion en montant une association dont il est le seul salarié. Il explique sa démarche par une envie de quitter le monde de l'entreprise et une appétence pour l'éducation :

Assez naturellement, parce que je me suis toujours intéressé à l'éducation, à la transmission et inquiet aussi de voir les résultats des étudiants en français dans les différents classements internationaux et consterné par ce qu'on demandait de faire à mes fils à l'école, je me suis dit : « Pourquoi j'essayerai pas de faire quelque chose de mon côté ? » En abordant la question de la disparition au sein des promotions des grandes écoles [...] de tout ce qu'on peut appeler les classes modestes, sur les 40 ou 50 dernières années. (Entretien avec le directeur de l'institut Bernanos, novembre 2018)

C'est le constat général d'une école en crise qui est premier – valable y compris pour ses propres enfants. L'intérêt pour la présence des élèves issus-es des « *classes modestes* » dans les grandes écoles est second, il s'agit d'un moyen d'aborder ces enjeux.

Son discours épouse la critique conservatrice de l'École, venu de la droite¹⁹ et de l'extrême droite et qui gagne du terrain dans les années 2000-2010 (Leroy, 2022). Elle dénonce une baisse du niveau des élèves et une dégradation des contenus scolaires. Elle en rend responsables, entre autres, la perte d'autorité des professeur-es, les nouveaux publics scolaires perçus comme perturbateurs, les pédagogies alternatives, les nouvelles technologies :

Au rythme où vont les choses, des chefs-d'œuvre de la littérature pourront tomber définitivement dans l'oubli [...]. [Les adolescents de nos jours] perdent l'habitude d'avoir des livres en main, parce qu'ils sont complètement hypnotisés par les écrans, parce que tout ce qui est nécessaire à la lecture, à savoir le calme le silence et la durée, ce sont des choses qui ont tendance à disparaître aujourd'hui. (Entretien avec le directeur de l'institut Bernanos, novembre 2018)

Comme chez les tenant-es du modèle « *expressif* », l'accent est mis sur la responsabilité individuelle, dans une logique décrite comme celle du « *mérite républicain* » :

C'est un peu la parabole des talents dans la Bible : tout le monde n'a pas les mêmes talents, mais ce qui compte c'est de les exploiter pleinement. [...] À partir du moment où l'éducation fait en sorte que chaque élève puisse exploiter pleinement ce qu'il porte en lui, y a pas d'inégalité. [...] Pour moi ce qui

¹⁹ Le soutien d'un élu affilié au parti Les Républicains est mis en avant sur le site de l'institut.

prime c'est le mérite républicain, c'est pas la discrimination positive. [...] Comment vous voulez qu'un gamin intègre Normale Sup si au départ on lui dit qu'il faut qu'il lise La Reine des Neiges, c'est pas possible !, (Entretien avec le directeur de l'institut Bernanos, novembre 2018)

Dans cet entretien, le directeur de l'association entérine ainsi l'idée d'écart naturel d'aptitudes et rejette leur interprétation en termes d'inégalités sociales ; en ce sens, il s'oppose nettement aux tenants d'une critique « structurelle ». Lors de nos échanges formels et informels, il se montre prudent quant à l'image qu'il véhicule : il fait mine de s'adresser à l'enregistreur, demande parfois à s'exprimer « *en off* », choisi ses mots avec prudence. Ces précautions s'expliquent en partie par son extériorité au champ éducatif et sa volonté de s'y intégrer. Elles témoignent de la position politique marginale qu'il y occupe.

Son dispositif se rapproche de celui des « internats d'excellence », nés du plan « Espoir banlieues » de 2008. Ceux-ci s'adressent à des élèves « à fort potentiel » des quartiers politiques de la ville « ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études »²⁰. Ils visent à « éloigner [ces élèves] non seulement des influences supposées néfastes de leur milieu familial et social, mais aussi de contextes scolaires qui ne sont plus propices aux apprentissages » ; il s'agit d'un modèle de « délocalisation » de l'espace scolaire (Pirone et Rayou, 2012). L'institut propose quant à lui un « tutorat scolaire d'excellence » aux élèves les plus « brillant-es » de collèges et lycées de l'éducation prioritaire. Lors des vacances scolaires se déroulent des campus de trois jours où des enseignant-es²¹ dispensent des cours de français et de mathématiques (six heures par jour). Ils se tiennent dans des collèges publics dont les proviseur-es prêtent les locaux, des cars viennent chercher et reconduire les élèves, ce qui contribue à marquer une coupure vis-à-vis de leur lieu de vie. Celle-ci est renforcée par un cadre très strict :

Un comportement absolument exemplaire sera exigé de la part des élèves. Aucun écart de conduite ne sera toléré en classe comme dans la cour ou les couloirs. (Message adressé aux élèves de l'institut Bernanos via Facebook, mars 2021)

Une absence non justifiée à un campus entraîne par exemple une exclusion immédiate ; nous avons assisté en direct au renvoi de plusieurs élèves sur la base de ce principe. L'accent sur les contenus scolaires différencie ce modèle de l'approche « expressive » :

[J'ai créé l'institut] avec un parti pris très fort sur le contenu pédagogique à donner à notre dispositif. Axer toute notre action sur la transmission de savoirs et de connaissances, sur le plan académique, littéraire et scientifique, parce que nous avons la conviction que c'est par la transmission d'un certain bagage que les adolescents de milieu modeste et défavorisé pourront intégrer ces plus grandes écoles, et pas en suivant des cours de renforcement de la confiance en soi, des cours d'impro, de théâtre ou quoi que ce soit. L'oral de Normale Sup', on va pas vous tester sur un slam [...]. (Entretien avec le directeur de l'institut Bernanos, novembre 2018)

La critique des « cours de renforcement de la confiance en soi » vise les prestataires du haut du graphique (Fig. 1). Lors d'un échange ultérieur, le directeur de l'institut Bernanos cible en particulier Trinidad, dénonçant son action « *axée entreprise* », visant à « *investir sur de futur-es salarié-es* », et revendique à l'inverse une action désintéressée²².

Un modèle « citoyeniste » prônant une forme scolaire modernisée

²⁰ Circulaire interministérielle n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

²¹ Ceux-ci et celles-ci exercent pour une part dans les collèges et lycées publics, partenaires de l'institut, pour d'autres, dans le privé ou dans l'enseignement supérieur.

²² S'il mentionne l'accès aux grandes écoles, il valorise avant tout le contenu de ces études plutôt que les débouchés professionnels consécutifs.

Enfin, un modèle qualifié de « citoyeniste » combine critiques « structurelle » et « sanctuariste » : l'École devrait être préservée d'influences externes néfastes qui l'empêchent d'être un lieu favorisant l'épanouissement. Ce modèle est incarné par l'association Deviens scientifique.

Sa directrice et fondatrice est une professeure des universités à la retraite, issue d'un milieu bourgeois conservateur, fille d'un haut fonctionnaire de l'Éducation nationale. Vouée par sa famille à devenir mère au foyer, elle résiste et entreprend des études scientifiques. Elle se positionne ouvertement « à gauche » :

Là, [à l'université], j'ai commencé à être plus dans mon milieu : d'abord un milieu plus de gauche, moi je crois que je suis née de gauche. (Entretien avec la directrice de Deviens scientifique, septembre 2020)

Sa trajectoire éclaire son attachement à l'idée que l'École est un lieu d'émancipation sociale et intellectuelle. Elle considère ce rôle aujourd'hui menacé par les contraintes qui pèsent sur l'institution scolaire :

Moi je suis très, très, très réticente à l'évaluation à tout va. [...]. Je pense que c'est ça qui change tout : [ici, les élèves] ils sont dans une confiance et dans une liberté. C'est pas juste pour les profs parce qu'eux non plus ils veulent pas des rapports complexes avec leurs élèves, mais... J'ai pas non plus la solution. La solution, c'est aussi de sortir et de faire autre chose... Entre guillemets dans des contextes plus « étonnants ». (Entretien avec la directrice de Deviens scientifique, septembre 2020)

Élèves comme enseignant-es sont, à ses yeux, prisonniers de l'impératif d'évaluation qui fait perdre de vue l'objectif premier de formation des esprits. Il s'agit alors de s'extraire de ce cadre et d'en recréer un autre, plus favorable à l'apprentissage. Dans cette perspective, son association propose des stages scientifiques à destination de collégien·nes de l'éducation prioritaire. Les élèves y réalisent des « mini-projets de recherche » pour expérimenter « les méthodes de raisonnement, d'argumentation et d'expérimentation » propres à la recherche scientifique.

Son discours se rapproche en certains points de celui du directeur de l'institut Bernanos. Elle promeut le savoir pour lui-même, déclarant : « *Mon but n'est pas de remplir les amphis.* » Dans ces deux associations, il est question d'« élèves » et non de « jeunes » ou de « tutoré·es ». L'effort intellectuel et la pénibilité qui peut y être associée sont valorisés : le directeur de l'institut Bernanos mentionne la fatigue physique ressentie par les élèves à l'issue des campus ; quand la directrice de Deviens scientifique évoque la difficulté de la démarche intellectuelle liée à la méthode scientifique, qui suppose d'accepter de douter, de commettre des erreurs et de répéter les mêmes opérations. Cette valorisation de l'effort est aux antipodes de celle du plaisir et de l'amusement qui caractérise les modèles du haut de la figure 1. L'échec des élèves est par ailleurs à nouveau analysé comme la conséquence d'une dévaluation des contenus scolaires qui leur sont adressés. Il faut revendiquer une indifférence aux différences, rejoignant le projet initial de l'École républicaine :

Je sais une chose, c'est qu'il faut enseigner à haut niveau. [...] On ne leur sert pas de la soupe, on leur sert des vraies choses. (Entretien avec la directrice de Deviens scientifique, septembre 2020)

Néanmoins, ce modèle apparaît en rupture avec l'idéologie méritocratique propre au modèle conservateur. Cette directrice présente son dispositif comme un « espace intermédiaire » (Glasman, 2001), un lieu où il est possible de se tromper sans que cela prête à conséquence. Il se distancie ainsi de la valorisation de l'excellence et peut même aller jusqu'à constituer un espace de « réparation » de l'expérience scolaire :

Je dis souvent « c'est un truc pour les cancre », parce que très souvent le prof va dire : « Ah, celui-là, j'aurais pas cru ! » Parce que ça fait appel à d'autres qualités que ce qu'il y a à l'École, et notamment des qualités concrètes... On fait un enseignement tellement abstrait, que pour certaines classes sociales, c'est beaucoup trop difficile. (Entretien avec la directrice de Deviens scientifique, septembre 2020)

Ce modèle s'appuie sur la transmission de savoirs savants fondés sur des disciplines scolaires, la création d'un espace-temps spécifique dédié à l'apprentissage (les stages se déroulent sur plusieurs jours, au sein d'un laboratoire de recherche) et un projet de transformation morale de l'individu (convertir l'élève en citoyen·ne éclairé·e). Mais il promeut par ailleurs les pédagogies actives, le travail en équipe et les relations horizontales :

Quand on rentre dans la salle, quelques fois on ne voit pas qui est le tuteur, qui est l'élève. [...] La façon dont on forme les tuteurs c'est ne rien dire, juste répondre à des questions et pas faire de cours. [...] [Le tuteur] accompagne, il ne professe pas. Il partage son savoir, c'est sûr, mais en accompagnant. (Entretien avec la directrice de Deviens scientifique, septembre 2020)

Proches en âge, élèves et doctorant·es peuvent s'autoriser une familiarité qui rompt avec la relation descendante et impersonnelle enseignant·e/élève. Ce modèle reprend donc les traits principaux de la forme scolaire, mais en propose une version modernisée. Il se rapproche du modèle « mimétique » précédemment décrit.

Conclusion

La mise en scène d'une « guerre scolaire » entre « républicains » et « pédagogues » offre une vision simpliste des positionnements critiques vis-à-vis du système public d'enseignement. L'exploration de l'espace formé par les PEdC le donne à voir. Elle révèle les tensions idéologiques sous-jacentes à un diagnostic partagé par ces acteurs associatifs : la nécessité de déléguer une mission fondamentale de l'École, la réussite de tous et toutes, et en particulier celle des élèves « méritant·es » issu·es de milieux sociaux défavorisés.

Ces acteurs déploient et combinent différentes critiques de l'efficacité et des modes d'action de l'institution scolaire. Quatre modèles ont été identifiés, correspondant à quatre assemblages critiques. Deux d'entre eux mobilisent une critique « adéquationniste », prônant l'ouverture de l'École sur la société : le modèle « expressif » valorise avant tout les compétences liées au monde de l'entreprise et préconise un format d'intervention proche du coaching ; il perpétue une vision naturalisée des inégalités scolaires qui seraient le résultat de différences de goût, de travail, de don, que l'École ne permettrait pas de révéler. Le modèle « mimétique » dénonce l'insuffisante transmission culturelle à l'École et propose d'y remédier en encourageant la conformation des élèves à des pairs aux pratiques et représentations en phase avec un modèle de réussite valorisé. Deux autres modèles reposent sur une critique « sanctuariste » : ils entendent recréer hors de l'École des espaces de transmission de savoirs préservés d'influences extérieures jugées néfastes. Tandis que le modèle « conservateur » valorise une forme scolaire traditionnelle qui permettrait de restaurer le mérite républicain, le modèle « citoyeniste » en adopte une version contemporaine et vise à développer l'esprit critique des élèves.

Si une grille de lecture binaire échoue à synthétiser les positions de ces acteurs, c'est qu'elle superpose des clivages pédagogiques et politiques pourtant parfois disjoints. Une vision méritocratique de l'éducation peut se marier avec un recours aux pédagogies actives, tandis que l'attachement à la « forme scolaire » n'est pas incompatible avec un positionnement « à gauche » du spectre politique.

La grille de lecture alternative que nous proposons est forgée à partir d'une enquête auprès d'une poignée d'acteurs. Elle n'a pas prétention à épuiser l'analyse des discours critiques de l'École, y compris pour l'espace spécifique exploré. Les visions critiques portées par la

gauche révolutionnaire (Ferhat et Poucet, 2016) ne sont par exemple pas représentées ici. Cela pourrait tenir à leur incompatibilité avec le prisme de « l'égalité des chances », ou simplement au caractère non exhaustif de notre échantillon. Cette grille de lecture permet néanmoins de mettre l'accent sur certaines tensions relatives aux façons de concevoir l'École : son degré d'autonomie, sa visée (garantir l'employabilité des élèves ; faire d'eux et elles des citoyen·nes émancipé·es ; transmettre un savoir qui se suffit à lui-même), ses méthodes. Elle met également en évidence les points communs et les convergences entre les tenant·es de diverses visions critiques. Ainsi, le succès du modèle qualifié d'« expressif » tient peut-être précisément à sa capacité à déjouer certains clivages partisans. Cette grille de lecture constitue alors une piste pour analyser des mouvements de coalition récents dans le secteur des services éducatifs, comme le Collectif Mentorat²³, ou L'Ascenseur²⁴, toutes deux créés en 2019, qui fédèrent des associations aux caractéristiques et positionnements hétérogènes.

références

- Aebischer S.**, 2010. « Mettre l'élève et le management au centre du système ». *Sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*. Thèse pour le doctorat de science politique, Lyon, Université Lumières Lyon 2.
- Allouch A.**, 2021. *Mérite*, Paris, Anamosa.
- Allouch A., Van Zanten A.**, 2008. Formateurs ou « grands frères » ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires, *Éducation et sociétés*, 21 (1), 49- 65, <https://doi.org/10.3917/es.021.0049>.
- Balland L.**, 2017. La crise de l'école comme problème public. Luttres de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels, *Idées économiques et sociales*, 190 (4), 37- 45, <https://doi.org/10.3917/idee.190.0037>.
- Bereni L.**, 2009. « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise ». La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale, *Raisons politiques*, 35 (3), 87- 105, <https://doi.org/10.3917/rai.035.0087>.
- Bongrand P.**, 2011. L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11- 24, <https://doi.org/10.4000/rfp.3379>.
- Bongrand P.**, 2012. La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950. La fonctionnalisation d'une institution, *Politix*, 98 (2), 35- 56, <https://doi.org/10.3917/pox.098.0035>.
- Bory A., Lochard Y.**, 2009. La responsabilité sociale des entreprises. Un cheval de Troie politique ?, *Sociologies pratiques*, 18 (1), 39- 50, <https://doi.org/10.3917/sopr.018.0039>.
- Doytcheva M.**, 2010. Usages français de la notion de diversité. Permanence et actualité d'un débat, *Sociologie*, 1 (4), 423- 438, <https://doi.org/10.3917/socio.004.0423>.

²³ « Le Collectif Mentorat a pour vocation de fédérer en son sein l'ensemble des organisations d'intérêt général qui agissent en faveur du mentorat ». Voir son site en ligne : <https://lmentorat.fr/> (consulté en septembre 2022).

²⁴ « Première coalition pour l'égalité des chances », elle rassemble « acteurs privés, publics, de l'économie sociale et solidaire ». Voir son site en ligne : <https://lascenseur.org/> (consulté en septembre 2022).

- Duru-Bellat M.**, 2015. Les compétences non académiques en question, *Formation emploi*, 130, 13- 29, , <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>.
- Ferhat I., Poucet B.**, 2016. Des pensées politiques critiques de l'éducation ? Le cas des gauches révolutionnaires, de mai 68 aux coordinations d'instituteurs (1987), *Les Études Sociales*, 163 (1), 97- 115, <https://doi.org/10.3917/etsoc.163.0097>.
- Forestier Y.**, 2014. La primauté d'une querelle providentielle, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 66, 43- 52, <https://doi.org/10.4000/ries.3993>.
- Glasman D.**, 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- Hély M.**, 2009. L'espace des formes d'entreprises associatives, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF, 97- 137.
- Lebon F.**, 2007. Devenir animateur. Une entreprise d'éducation morale, *Ethnologie française*, 37 (4), 709- 720 <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0709>.
- Leroy G.**, 2022. *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte.
- Mas J.-Y.**, 2019. La récupération néolibérale des pédagogies alternatives, in L. de Cock et I. Pereira (dir.), *Les Pédagogies critiques*. Marseille/Paris, Agone/Fondation Copernic, 85- 100.
- Oller A.-C.**, 2020. *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*, Paris, PU F.
- Pasquali P.**, 2021. *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*, Paris, La Découverte.
- Pavie A., Olympio N., Hache C.**, 2021. La justice sociale en éducation prioritaire : conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence, *Éducation et sociétés*, 46 (2), 111-127, <https://doi.org/10.3917/es.046.0111>.
- Pirone F., Rayou P.**, 2012. Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62, <https://doi.org/10.4000/rfp.3660>.
- Richard-Bossez A., Cornand R., Pavie A.**, 2021. La promotion de l'excellence en éducation prioritaire à l'épreuve de la gouvernance par dispositif. Étude du déploiement des parcours d'excellence en France, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 20, <http://journals.openedition.org/cres/5169> (consulté le 17/11/2022).
- Tanguy L.**, 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute.
- Testi J.**, 2021. *La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants. Étude d'une politique universitaire qui fait long feu*. Thèse pour le doctorat de science politique, Paris, Université Paris Nanterre.

Van Zanten A., 2010. L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?, *Sociétés contemporaines*, 79 (3), 69- 95, <https://doi.org/10.3917/soco.079.0069>.

Vincent G., 1980. *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon, Presses universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Alice Pavie est doctorante en sociologie au LEST (Aix-Marseille Université). Sa thèse porte sur la prise en charge des élèves identifiés comme « méritant-es » en éducation prioritaire. Elle est également assistante de recherche au LIEPP où elle participe à un projet portant sur la réforme des admissions à Sciences Po Paris.
alice.pavie@gmail.com

Annexe

Tableau A : Caractéristiques des associations enquêtées^a

	AFEV	Trinidad	Partage	SaisisTaChance	Institut Bernanos	Deviens scientifique
Date de création	1991	2005	2004	2011	2014	2004
Implantation	Nationale (50 pôles régionaux)	Nationale (5 pôles régionaux)	Locale	Locale	Locale	Locale
Budget annuel (en euros)	15 millions	1,5 millions	450 000	65 000	Non communiqué ^b	250 000
Nombre de salarié·es	250 (pôle enquêté : 15)	50 (pôle enquêté : 1)	7	0 ^c	1	2
Nombre annuel de bénéficiaires	96 00 (pôle enquêté : 500)	830 (pôle enquêté : 40)	300	300	600	1 000

Source : tableau réalisé par l'autrice d'après les rapports d'activité ou les informations recueillies en entretien.

a. Année 2019-2020, chiffres arrondis.

b. Nous l'estimons aux alentours de 150 000 euros.

c. Mais l'association paye une part du salaire de deux employées administratives de l'école, qui dédient une partie de leur activité à sa gestion.