



**HAL**  
open science

## L'égalité des chances comme prestation

Alice Pavie

► **To cite this version:**

Alice Pavie. L'égalité des chances comme prestation : Enjeux économiques et symboliques autour de la cause des élèves " méritant×es " de l'éducation prioritaire. *Études et documents* , 2024, 48. hal-04616778

**HAL Id: hal-04616778**

**<https://hal.science/hal-04616778>**

Submitted on 21 Jun 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License









# **L'égalité des chances comme prestation**

## **Enjeux économiques et symboliques autour de la cause des élèves « méritant·es » de l'éducation prioritaire**

**Dr. Alice Pavie**

*alice.pavie@gmail.com*

*Exposé introductif de soutenance, le 26 avril 2024*

*Thèse dirigée par Philippe Vitale (LEST) et Laure Bereni (CMH)*

Monsieur le Président,  
Mesdames et Messieurs les membres du jury,

J'ai l'honneur de présenter aujourd'hui les résultats de ma thèse intitulée « L'égalité des chances comme prestation. Enjeux symboliques et économiques autour de la cause des élèves méritant·es de l'éducation prioritaire ».

Avant toute chose, je tiens à vous remercier vivement d'avoir accepté de lire ce travail et d'en discuter avec moi aujourd'hui. Je remercie également mon directeur et ma directrice de thèse pour leur accompagnement tout au long de ces six années de doctorat. Merci enfin à mes proches d'être à mes côtés, sur place ou en visio.

Dans cette présentation, j'aborderai d'abord la construction de mon objet et la problématique, puis les choix méthodologiques que j'ai opérés. Je reviendrai ensuite sur les principaux apports de ce travail, avant d'évoquer des pistes pour le prolonger.

La construction progressive de mon objet s'inscrit dans la continuité de mon parcours de recherche, mais témoigne aussi de certains pas de côtés le long de ce chemin.

Après deux mémoires de recherche de master, l'un portant sur le dispositif Convention Éducation Prioritaire de Sciences Po Paris, l'autre consacré à l'analyse quantitative des trajectoires de mobilité sociale ascendante, j'ai réalisé une année de césure. Il s'agissait pour moi de quitter la région parisienne et, à l'issue d'une trajectoire scolaire en ligne droite, de me plonger dans un univers professionnel qui m'attirait : le monde associatif.

Au cours d'une année de service civique au sein de l'Afev<sup>1</sup>, j'ai expérimenté de l'intérieur les partenariats éducatifs, notamment en intervenant dans un lycée professionnel et en participant au recrutement des bénévoles et au suivi de leurs accompagnements. Cette expérience m'a questionné sur l'action éducative de l'Afev et l'organisation du travail associatif, avec la place centrale conférée au travail bénévole étudiant.

Cette année a aussi été riche en rencontres et, grâce à elles, s'est transformée en année de recherche exploratoire. En effet, j'ai conduit des entretiens auprès d'autres volontaires avec Emily Lopez, alors salariée en thèse CIFRE dans l'association. J'ai également intégré une équipe de recherche interdisciplinaire, dirigée par Ariane Richard-Bossez, MCF en sociologie, travaillant sur le programme Parcours d'Excellence, en lien avec un rectorat. L'année suivante, en septembre 2018, j'entame ainsi une thèse, avec pour projet de prendre appui sur ce programme pour poursuivre l'analyse des trajectoires de mobilité sociale.

Mais, mon entrée sur le terrain par l'échelon académique m'a conduit à faire évoluer la construction de mon objet. Ma participation aux réunions de pilotage des Parcours d'excellence m'a donné une vision d'ensemble des acteur·rices impliqué·es sur la thématique de l'égalité des chances et m'a permis de percevoir leur hétérogénéité, qui m'a interrogée. J'ai aussi pu voir à l'œuvre la chargée de mission académique et son équipe, prise dans un double rapport contraignant vis-à-vis des politiques à l'échelle nationale et vis-à-vis des partenaires locaux, associatifs comme scolaires. Les rapports de force entre ces acteur·rices investi·es dans des champs sociaux divers me sont apparus comme un enjeu crucial. En décentrant le regard des grandes écoles parisiennes et en rompant avec une analyse en termes de mobilité sociale, j'ai alors pu penser ce que je nomme « l'espace de l'égalité des chances ».

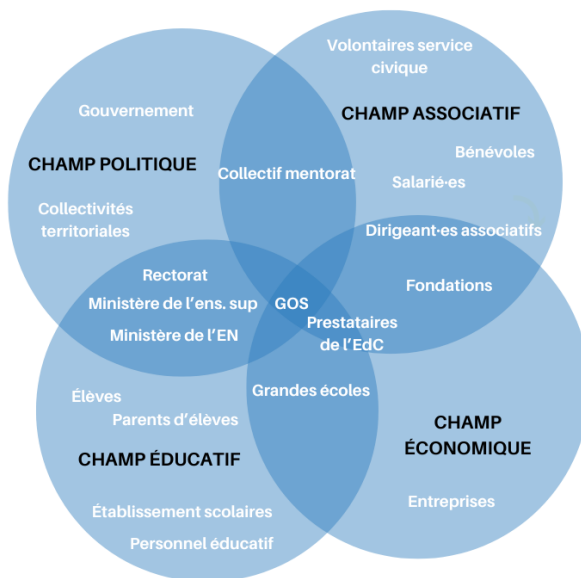
La mise en œuvre de prestations d'accompagnement constitue l'activité au cœur de cet espace. Ces prestations partagent trois caractéristiques. Premièrement, elles visent un public scolaire spécifique : des élèves qui, d'un côté, sont considéré·es comme « défavorisé·es », le plus souvent scolarisé·es en éducation prioritaire, et qui, d'un autre côté, sont distingué·es positivement de leurs pairs sur la base de qualités supposées (appétence scolaire, motivation, « potentiel »). Le point de départ de ces prestations est donc un constat d'échec : l'École, seule ne serait pas à même de faire réussir ce public scolaire. Deuxièmement, ces prestations prennent le plus souvent la forme de tutorat, réalisé par des non-professionnel·les de l'éducation (étudiant·es de grande école, de l'université, salarié·es d'entreprises). Troisièmement, des associations jouent un rôle d'intermédiaire entre le personnel des établissements scolaires avec lesquels sont signés des partenariats, les bénévoles qui mettent en œuvre ces prestations et les élèves ciblé·es.

---

<sup>1</sup> L'Association de la fondation étudiante pour la ville a été créée en 1991 et dispose de nombreuses antennes en France ; son objectif est de mobiliser des étudiant·es bénévoles dans des actions de solidarité et d'accompagnement à la scolarité au sein des quartiers populaires.

Je représente l'espace de l'égalité des chances de façon simplifiée de cette manière :

**Schéma 1 : Représentation simplifiée de l'espace de l'égalité des chances**



Il se définit ainsi comme l'espace qui connecte des acteurs évoluant au sein d'univers sociaux distincts – des associations, des grandes écoles, des rectorats, des ministères, des collèges et des lycées, des entreprises, des fondations – autour de la poursuite commune de progrès en matière de réduction des inégalités scolaires et d'un accord minimum quant aux solutions à y apporter.

Pour penser cet objet au croisement de différents champs sociaux, j'ai bâti un cadre théorique faisant lui-même dialoguer différents champs de la littérature.

D'abord, un ensemble de travaux portant sur les dispositifs d'ouverture sociale, ou de promotion de la diversité dans le contexte éducatif, comme ailleurs (en entreprise, dans la fonction publique). Ces travaux relèvent en partie de la sociologie politique, développant des réflexions autour des politiques symboliques. Ils relèvent pour partie de la sociologie néo-institutionnelle, visant à penser la diffusion de dispositifs similaires au sein d'institutions appartenant à un même champ. J'ai fait de ce premier ensemble de travaux un usage critique, en me distanciant de ceux qui dépeignent la diffusion de tels dispositifs comme un processus mécanique, en négligeant le travail de mobilisation nécessaire, et de ceux qui les réduisent à des politiques purement symboliques, c'est-à-dire dénuées d'effets.

Le fait de puiser dans un deuxième ensemble de travaux, inscrits dans la sociologie et les sciences de l'éducation, m'a outillé contre une vision de l'institution scolaire comme réceptacle passif des dispositifs étudiés, et permis de penser leur inscription dans cette institution, en lien avec ses transformations les plus récentes.

Enfin, j'inscris ma recherche dans la sociologie du monde associatif, envisagé comme un monde du travail, notamment pour ne pas réduire l'engagement pour la cause aux présentations enchantées qui peuvent en être faites.

Le concept d'espace de l'égalité des chances emprunte à ces différents travaux. Il permet à mon sens plusieurs choses. D'abord, de poser explicitement la question des

profits économiques et symboliques en jeu et de les objectiver en étudiant la production et la valorisation des prestations d'égalité des chances. Ensuite, de prendre au sérieux les mobilisations pour la cause et leurs effets potentiels. Enfin, d'éclairer les rapports entre État, tiers secteur et institution scolaire, notamment les enjeux de gouvernance autour de la prise en charge d'un public scolaire spécifique.

Ma thèse pose alors la question suivante : *qui sert la cause de l'égalité des chances et à qui sert-elle ?*

Se demander *qui sert cette cause*, c'est poser la question du brouillage des frontières entre public et privé et entre champs sociaux ; c'est analyser la division du travail entre les acteur·rices œuvrant à la production de ces prestations ; c'est aussi étudier leurs caractéristiques, leurs positions dans leurs champs respectifs, les motifs et les modalités de leur engagement pour cette cause.

Se demander *à qui sert la cause de l'égalité des chances*, c'est questionner les gains symboliques et économiques que met en jeu son investissement : quels modèles économiques sous-tendent la production des prestations ? Quelles positions professionnelles en dépendent ? Quelles en sont les retombées en termes d'image à l'échelle des individus et des institutions ? C'est aussi interroger ce que retirent les élèves ciblé·es par ces prestations et, plus largement, la façon dont ces dernières contribuent à redéfinir et à faire (ou non) avancer la lutte contre les inégalités scolaires.

Enfin, réunir ces deux questions en une seule, c'est d'abord interroger la nature des liens entre l'investissement pour cette cause et son rendement. C'est ensuite s'autoriser à penser de potentiels décalages entre les intentions de celles et ceux qui servent cette cause et les effets de leurs actions. Mais c'est aussi envisager la possibilité d'une instrumentalisation de certain·es acteur·rices ou institutions par d'autres, au service d'autres fins que celles qui sont officiellement affichées.

Pour répondre à cette question, je me suis appuyée sur une enquête multisituée et multi-niveaux.

À l'échelle nationale, j'ai investi le Groupe ouverture sociale de la Conférence des grandes écoles (CGE), qui rassemble des membres des grandes écoles, impliqué·es dans la mise en œuvre de ces dispositifs, mais aussi des acteur·rices associatif·ves et des représentant·es de la puissance publique. J'ai également mené des entretiens ponctuels avec des acteur·rices ayant joué un rôle clef au sein de l'administration scolaire ou au niveau politique.

À l'échelle académique, j'ai côtoyé pendant plusieurs mois l'équipe en charge de la mise en œuvre des Parcours d'Excellence et je me suis entretenue avec chacun·e de ses membres.

Les réunions de pilotage m'ont permis, à l'échelle des dispositifs, de cartographier les associations mobilisées sur cette thématique au sein de l'académie et de sélectionner celles au sein desquelles enquêter, afin de refléter leur hétérogénéité. J'ai alors collecté des données sur six d'entre elles.

Enfin, à l'échelle des établissements scolaires, l'enquête menée collectivement s'est déployée auprès d'acteur·rices éducatif·ves (CPE, enseignant·es, chef·fes d'établissements) et d'élèves de douze collèges et lycées.

L'originalité de ma méthode tient alors aux matériaux mobilisés et à la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives. Outre les entretiens menés auprès de nombreux acteur·rices et les observations réalisées dans des contextes divers, dont une observation participante de quatre mois dans l'une des associations, j'ai notamment exploité de façon approfondie les archives du Groupe ouverture sociale de la

Conférence des grandes écoles. J'ai également constitué plusieurs bases de données de première main : l'une sur les participant·es à ce groupe entre 2005 et 2020, par le biais de ces archives ; deux autres *via* des questionnaires diffusés auprès d'élèves et de tuteur·rices ; une quatrième au moyen de l'appariement entre les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur les établissements scolaires et des informations sur l'implantation des dispositifs, extraites du site internet des Cordées de la Réussite.

En complément, j'ai mobilisé la littérature grise relative à ces dispositifs, étudié les lettres de motivation rédigées par des élèves pour les intégrer, consulté les rapports d'activité de nombreuses associations et mené une veille sur leurs réseaux sociaux.

La mobilisation de ces sources très diverses était à mon sens nécessaire pour saisir un espace à la croisée de multiples champs sociaux.

Je vais maintenant revenir sur quatre résultats centraux de ce travail.

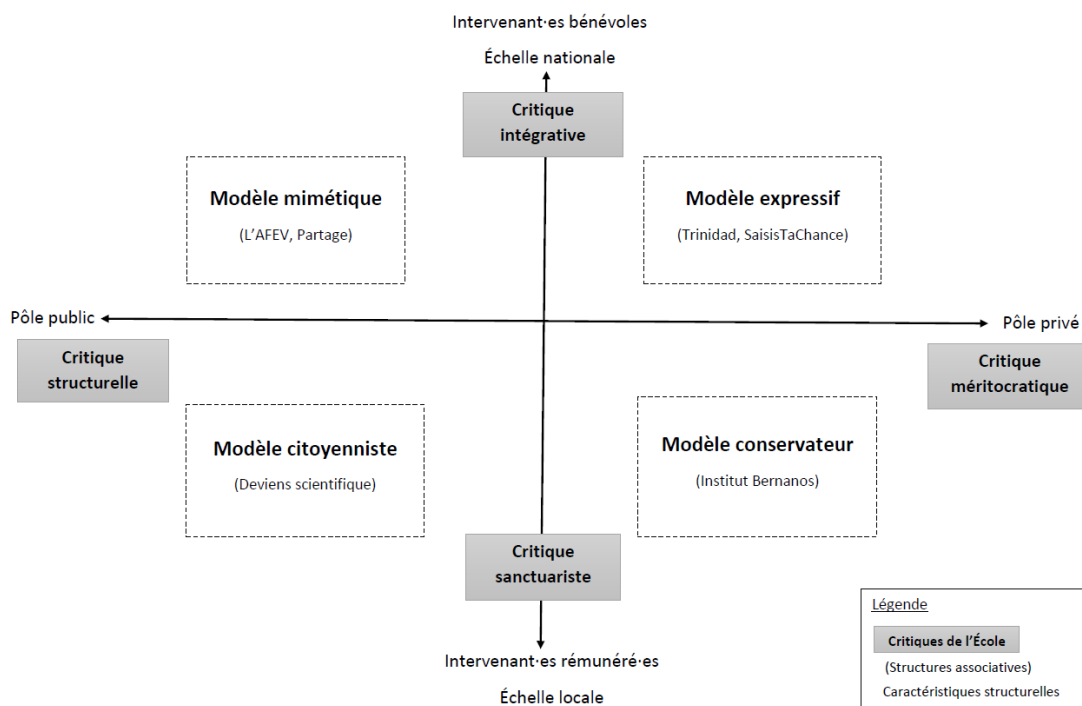
En premier lieu, concernant les grandes écoles, cette thèse tend à relativiser, d'une part, leur capacité à instrumentaliser l'institution scolaire et la puissance publique, d'autre part, l'ampleur de leur conversion à la cause de l'égalité des chances. En effet, j'y démontre que la diffusion des dispositifs d'ouverture sociale dans le champ des grandes écoles a reposé sur un travail très actif, notamment mené par l'ESSEC, auprès de ces écoles, de la puissance publique et des établissements du secondaire ; cette mobilisation s'est heurtée à des résistances et a nécessité des compromis. Le modèle fondé sur le tutorat a connu un vrai succès quantitatif. Néanmoins, ce qui le rend déclinable et facilement appropriable est aussi ce qui fragilise son institutionnalisation. En effet, ces dispositifs mobilisent les étudiant·es des grandes écoles pour agir en dehors d'elles auprès d'élèves de l'éducation prioritaire, qui constituent une cible inhabituelle et peu légitime au sein de ces institutions. Cette cause y est alors marginalisée, la majorité des nombreuses écoles qui l'ont adopté y consacrent peu de moyens.

Par ailleurs, l'analyse met en évidence l'écart entre la conversion discursive des grandes écoles à une « nouvelle morale de la diversité » et la réalité de l'évolution de leurs modes de recrutement, marquée par la prégnance des modes scolaires de sélection des élites.

Deuxièmement, la thèse éclaire la compréhension des critiques de l'institution scolaire. Elle met en lumière la diversité des discours critiques sur l'École, qui ne se résume pas au clivage médiatique binaire entre « Républicains » – attachés à une école républicaine mythifiée – et « Pédagogues » – prônant une modernisation de l'institution scolaire. Deux dimensions de ces discours critiques sont ainsi identifiées (schéma 2).



## Schéma 2 : Les critiques des prestataires de l'égalité des chances à l'encontre de l'École



La première dimension renvoie à la lecture qui est faite des carences du système scolaire. Elle oppose une posture « méritocratique » qui critique l'allocation des ressources au sein de l'institution scolaire : il faudrait donner plus aux élèves les plus « méritant·es », doté·es du plus haut « potentiel » ; à une critique « structurelle » qui dénonce le manque de ressources, qui pénalise les élèves les plus démunis·es. La seconde dimension critique renvoie à la façon dont est pensé le lien entre École et Société. S'opposent, d'un côté, des prestataires qui prônent un rapprochement de ces deux entités : c'est la critique que je nomme « intégrative ». Ici, ce rapprochement s'opère *via* le travail gratuit de non-professionnel·les de l'éducation, sous la forme de tutorat ; ce modèle peu coûteux, facilement déclinable, a en conséquence connu un essor très important ces dernières années. D'un autre côté, d'autres prestataires défendent un cloisonnement de l'École vis-à-vis de la société ; je qualifie cette critique de « sanctuariste ». Il s'agit pour eux de refaire école hors de l'école. Ils privilégient des intervenant·es qualifié·es et rémunéré·es. Ce modèle plus coûteux ne se déploie alors qu'à une échelle locale. Ces deux clivages dessinent ainsi quatre modèles pédagogiques et économiques distincts qui combinent ces critiques de façon différente.

Néanmoins, l'analyse démontre dans le même temps la centralité de la réussite scolaire comme objectif des prestations d'accompagnement proposées. Les prestataires remettent finalement peu en question le lien entre réussite scolaire, réussite sociale et épanouissement personnel. Le rôle essentiel donné aux enseignant·es dans la sélection des élèves ciblé·es traduit d'ailleurs une reconnaissance par ces prestataires de la légitimité de leur expertise.

Troisièmement, concernant la cause de l'égalité des chances, l'analyse fait ressortir la disjonction entre, d'un côté, sa visibilité et le prestige de ses promoteur·rices et de l'autre, sa marginalité institutionnelle et la position dominée de ses exécutant·es. Cette cause labile, qui permet de connoter positivement les enjeux liés aux inégalités scolaires, fait l'objet d'une adhésion transpartisane. Elle est symboliquement rentable pour une

minorité d'acteur·rices, parmi lesquel·les quelques personnalités politiques et dirigeants associatifs. Mais ceux et surtout celles qui mettent concrètement en œuvre les prestations occupent bien souvent des positions dominées au sein de leurs institutions respectives. La cause de l'égalité des chances est surinvestie par les femmes, les transclasses et les personnes racisées.

Ce découplage est caractéristique des « politiques symboliques ». J'analyse ainsi comment cette dimension symbolique nuit à la mise en œuvre des politiques liées à l'égalité des chances, notamment par l'administration scolaire, à l'échelle nationale comme académique. Cette disjonction s'observe pour d'autres causes telles que l'égalité femmes-hommes, le handicap, l'écologie. L'apport original de cette thèse est ici d'en analyser les conséquences à l'échelle d'un espace. La principale spécificité de l'espace de l'égalité des chances est alors son absence d'autonomie, le fait que son fonctionnement soit dicté par celui d'autres champs.

Malgré tout, l'existence de cet espace et ses évolutions contribuent aux transformations des champs au sein desquels il s'encastre. Ceci m'amène au quatrième et dernier résultat central de ce travail : ce que cet espace dit de la capacité de résistance de ces champs à des logiques hétéronomes.

Le champ scolaire démontre ainsi finalement sa capacité relative à intégrer cet espace à son fonctionnement et à sa logique propre. Cette cause y occupe une place très marginale, que ce soit au sein de l'administration scolaire ou dans le quotidien des établissements. À l'inverse, l'espace de l'égalité des chances illustre l'affaiblissement du champ associatif et le transfert partiel de son autonomie vers les champs politique et économique. En effet, les associations d'égalité des chances tendent à se muer en prestataires de l'État et leur activité est mise au service de la communication du personnel politique. Quant au champ économique, il finance une part croissante des activités des prestataires et les soumet à ses critères d'évaluation. Les associations d'égalité des chances tendent alors de plus en plus à être gérées comme des entreprises, optant pour une croissance exponentielle du nombre d'accompagnements, sans toujours garantir leur qualité.

L'étude de cet espace ouvre ainsi des perspectives de recherche, aussi bien du côté de l'analyse de cet objet en tant que tel que de ce qu'il révèle des reconfigurations des rapports entre puissance publique, entreprises, associations et institution scolaire.

J'évoquerai pour finir trois prolongements possibles de ce travail.

Le premier concerne l'avenir de cet espace, à l'aune de la montée en puissance de la thématique du « mentorat » : on peut se demander dans quelle mesure ce déplacement bouleverse les rapports de force et de concurrence au sein de l'espace de l'égalité des chances, voire si ce dernier ne sera pas amené à se dissoudre. Un lieu comme l'Ascenseur, qui rassemble à Paris une vingtaine d'associations liées au mentorat constituerait un terrain privilégié d'observation de cette dynamique.

Le deuxième est justement relatif au « collectif mentorat<sup>2</sup> » et à ses liens avec le collectif « Mentoring Europe » : la constitution d'un espace international de mobilisation autour de ces enjeux et la circulation des termes et représentations liés à l'égalité des chances, serait à investiguer.

Enfin, il serait intéressant d'inscrire l'analyse de cet espace dans l'éventail plus vaste des incursions privées dans le domaine des politiques éducatives, pour donner à voir toute la diversité des stratégies déployées et analyser leur efficacité relative. À ce titre,

---

<sup>2</sup> <https://lementorat.fr/qui-sommes-nous/>

une comparaison avec le cas des États-Unis ou du Royaume-Uni pourrait permettre de saisir les spécificités de la situation française en la matière.

Je vous remercie pour votre écoute et je me tiens à votre disposition pour répondre à vos questions et échanger.