

### **3 - La démocratisation de l'accès aux formations sélectives de l'enseignement supérieur français : le projet soutien à l'excellence (PSE)**

*Graciela Padoani David, Docteur en Sciences de l'Education, PROFÉOR – CIREL ; Aide et Action International, ONG (organisation non gouvernementale) spécialisée en éducation*

Les inégalités dans le domaine de l'éducation renvoient à de nombreuses formes d'inégalités sociales. Notre recherche porte sur celles liées à l'accès aux formations sélectives en France.

Les politiques européennes en matière d'éducation et de jeunesse ont trois missions principales : bâtir l'Europe de la connaissance ; développer l'espace culturel européen et associer les citoyens à la construction européenne, le tout avec une plus grande cohésion sociale.

En France, cette dernière mission met en lumière la singularité du système d'éducation supérieure : la fragmentation entre universités - qui maintiennent les principes auxquels la nation est attachée : gratuité et égalité - et les grandes écoles, qui se distinguent notamment par un mode de recrutement reposant sur des concours d'entrée très sélectifs auxquels les classes préparatoires des lycées d'enseignement général entraînent leurs meilleurs élèves après leur baccalauréat, diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires. Force est de constater qu'actuellement ces filières sont presque exclusivement fréquentées par des élèves issus des classes sociales les plus favorisées.

Afin de remédier à cette injustice, une nouvelle politique de compensation des inégalités de destin a été mise en place, en 2005, avec un partenaire non concerné jusque-là : l'éducation supérieure d'excellence, celle des grandes écoles. Le but est d'offrir des possibilités de promotion « au mérite » aux meilleurs élèves des zones défavorisées – dont la plupart proviennent des familles d'immigrés- par un partenariat entre écoles d'enseignement supérieur et lycées des ZEP. Partenariat entre deux types d'espaces éducatifs fort contrastés : des territoires d'excellence qui 'aspirent vers le haut' dans des secteurs résidentiels et des zones difficiles qui induisent un nivellement par le bas « avec des services et des projets didactiques pour les pauvres et les immigrés ». (Chauveau, 1989, cité par Padoani David 2008, p. 91).

Cette politique s'inspire des initiatives prises par deux grandes écoles qui, dès 2001, avaient déjà commencé à élargir leur base de recrutement : l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris, ex « Sciences Po. », et, l'ESSEC (Ecole Supérieure de Sciences Economiques et Commerciales).

Quelle est l'efficacité de ces stratégies de démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure ?

C'est la question que nous avons posée dans notre thèse (Padoani David 2008), en interrogeant les données collectées à travers l'étude sur le terrain de l'un de ces dispositifs appelé « Projet Soutien à l'Excellence» (PSE). Il a été mis en place à partir de l'année scolaire 2005-2006 –et pour trois ans- dans un lycée du Nord-Pas-de-Calais, en partenariat avec une école d'ingénieurs et une école de commerce (Campus EIPC-ESCIP, Ecole d'Ingénieurs du Pas-de-Calais, Ecole Supérieure de Commerce International du Pas-de-Calais), dans le cadre de deux Micro-projets Interreg III franco-britanniques dont nous avons été la responsable côté français<sup>1</sup>.

En plus de mettre en place une stratégie d'aide aux enseignants visant à aider des élèves au « statut économique, social et culturel faible »<sup>2</sup> à se doter du bagage et des motivations nécessaires pour mieux réussir (améliorer le capital culturel, l'orientation et accroître l'intérêt et la motivation pour

---

<sup>1</sup> Les deux Micro-projets Interreg III s'intitulent respectivement : « Théâtre, prévention exclusion des jeunes/ Theatre and preventing youth exclusion» et « Elargir la participation dans l'éducation supérieure/Widening participation in Higher Education».

<sup>2</sup> (Baudelot C., Establet R. 2009, p. 68)

entrer dans une formation supérieure d'excellence), cette étude de cas introduit une nouvelle donne.

Le but est de s'interroger sur la manière de mieux résoudre les problèmes posés par des élèves qui ne répondent pas aux normes scolaires fixées pour un « élève moyen ». C'est le cas des élèves au statut économique et social faible, *mais aussi*, des élèves 'différents' par l'appartenance à une minorité ethnique ou religieuse<sup>3</sup>. Les élèves de ZEP ont un handicap par rapport à l'environnement matériel et symbolique qui les entoure et c'est d'abord sur celui-ci qu'il faut s'interroger de façon à permettre qu'ils aient le développement personnel le meilleur (Zay, 2009).

Ces élèves ont besoin de quelqu'un à qui s'identifier, d'une 'identification positive'. Nous nous sommes donc interrogée sur l'intérêt que pourrait avoir la mise en place d'un tutorat des lycéens en ZEP réalisé par des étudiants-tuteurs d'école supérieure issus de pays en voie de développement, auxquels les lycéens de milieux défavorisés pourraient s'identifier.

Les deux premières années de projet les étudiants-tuteurs –en échange académique d'un an en France – étaient issus des pays suivants : Argentine, Chili, Equateur et Brésil. La troisième et dernière année de projet trois autres nationalités se sont ajoutées : Togo, Sénégal et Gabon.

Ce choix, nous a-t-il conduit à arriver à d'autres résultats ?

L'analyse des résultats a été effectuée à partir de données recueillies sur les deux premières années de fonctionnement du dispositif, dans le cadre de l'un des deux modèles inspirant les établissements d'enseignement supérieur (le modèle ESSEC).

Dans un premier temps, nous pointerons l'origine de ces nouveaux dispositifs de démocratisation de l'accès aux formations sélectives et les deux modèles qui se sont dégagés depuis 2001. Dans un second temps, nous présenterons les résultats issus de notre recherche par rapport aux élèves concernés et par rapport à l'établissement.

### **3-1. L'origine des dispositifs de démocratisation d'accès aux formations supérieures sélectives**

Les inégalités scolaires liées à l'origine sociale se jouent sur deux dimensions, une différenciation verticale et une différenciation horizontale. La première, concerne la durée des études au-delà de l'enseignement obligatoire, la deuxième, concerne le choix des options au collège, renforcé par celui des filières et des spécialités au lycée. Selon certains auteurs, cette dernière s'est renforcée (Merle, 2002 ; Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2006). Ainsi, face à la mise en place du collège unique et à la généralisation de l'accès au lycée, les familles socialement et culturellement les plus favorisées cherchent à préserver l'avantage de leurs enfants par le choix d'un bon établissement, en contournant la carte scolaire ou en utilisant l'enseignement privé, puis par le choix des filières ou des options les plus sélectives.<sup>4</sup>

Il en va de même en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. Les familles socialement et culturellement les plus favorisées cherchent à préserver l'avantage de leurs enfants en faisant le

<sup>3</sup> Ceci est en lien avec la notion de « mixed community » : cf. Muskens G. (2000), *Mixed Frames. An Introduction into the Meaning and Analysis of Mixed Communities*,– DOCA Bureaus, in Necak Lük, Albina, George Muskens, Sonja Novak Lukanovic, (2000), *Managing the mix thereafter: comparative research into mixed communities in three independent successor states*. Ljubljana (Institute for Ethnic Studies), pp. 9-16. Les recherches en lien avec la notion de "mixed community" étudient les dynamiques des communautés dans lesquelles deux ou plus sub-communautés vivent ensemble.

<sup>4</sup> *La France en transition 1993-2005, La Documentation française. Paris 2006, p. 165, Doc. I : « La Formation et l'égalité des chances ».* Source : [www.cerc.gouv.fr](http://www.cerc.gouv.fr)

choix des filières supérieures sélectives (surtout les grandes écoles).

Ces filières, très prisées, ont un fort contenu professionnel et permettent une meilleure insertion dans le monde du travail. Or, en France, une très grande importance est donnée à la formation initiale et au diplôme que ce soit pour l'accès à l'emploi, ou pour le niveau de rémunération. Le rendement de la prolongation des études et du diplôme sur le taux de rémunération est élevé. Il est encore plus important sur le revenu d'activité par l'effet du diplôme sur l'accès à l'emploi, ou, à l'inverse, sur la probabilité du chômage et sa durée.

Les diplômes à caractère professionnel débouchent sur des emplois de meilleure qualité que les diplômes disciplinaires de même niveau (Giret, Moullet et Thomas, 2003)<sup>5</sup>. Ceci explique en partie l'engouement des étudiants pour les diplômes des filières supérieures sélectives.<sup>6</sup>

Or ces filières, surtout les plus sélectives, ne se sont pas ouvertes de fait aux jeunes d'origine modeste (Albouy et Waneck, 2003) et, dans les grandes écoles, l'élite scolaire se confond avec l'élite sociale. Cette situation a, en partie, une incidence tant sur le plan de la compétitivité et donc de la capacité de croissance de la France que sur la cohésion sociale.<sup>7</sup> Sur le plan de la compétitivité et de la capacité de croissance, les grandes écoles seraient en train de se priver de nombreux talents. Sur celui de la cohésion sociale, les émeutes en banlieue de novembre 2005 et les manifestations pour le retrait du Contrat pour l'Embauche (CPE) du printemps 2006 sont des exemples de révolte contre cette situation.

### 3-1-1 Les deux modèles

Dans le cadre de la démocratisation de l'accès aux formations d'excellence, comme l'élite - souvent séparée du monde social ordinaire- tend à reproduire l'élite, les institutions supérieures sélectives ne sont pas spontanément accueillantes aux élèves des lycées de banlieue. C'est l'une des raisons qui ont donné lieu à l'émergence des dispositifs en partenariat écoles sélectives-ZEP, pour inciter les premières à contribuer à une meilleure intégration des jeunes issus des quartiers difficiles.

Deux modèles de partenariat se sont distingués.

Le premier - créé par l'IEP de Paris en 2001- consiste à passer des conventions de partenariat avec des lycées de banlieue en ZEP. Les enseignants de ces établissements sélectionnent leurs meilleurs élèves volontaires qui, après un fort accompagnement dès la classe de seconde, intègrent l'IEP grâce à un concours adapté, donc à des conditions différentes de celles imposées aux autres bacheliers. Cette procédure se partage en deux moments : « une admissibilité dans les lycées auxquels est déléguée une entière responsabilité, une admission décidée par un jury à Sciences Po. Un travail main dans la main entre établissements de l'enseignement secondaire et du supérieur »<sup>8</sup>. L'expérience a été appelée par Sciences Po : « Conventions ZEP : l'excellence dans la diversité ». Bref, « Sciences Po. », l'IEP de Paris, introduit un mécanisme de compensation partiel qui se déclenche avant l'entrée dans l'institution : pour être admis, les performances des étudiants de ZEP ne sont pas comparées à celles des candidats qui passent le concours national. Ceci, au dire de certains, irait à l'encontre de l'égalité méritocratique républicaine inscrite dans l'idée des concours elle-même. Les dispositifs futurs qui suivront cette orientation, seront appelés communément dispositifs 'modèle Sciences Po'.

Le deuxième modèle - mis en place par l'ESSEC en 2002 - propose à des lycéens volontaires de suivre, de la seconde à la terminale, une formation complémentaire afin de leur permettre

<sup>5</sup> *Ibid*, p.211.

<sup>6</sup> Citons, par exemple, les notes d'information Depp (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance) N° 08-26 d'août 2008 et N° 06.23, d'août 2006, qui constatent, respectivement, la baisse des effectifs étudiants de presque toutes les universités et la hausse du nombre d'étudiants inscrits en classes préparatoires. Source : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2007 » et "Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles - croissance soutenue des effectifs - année 2005-2006".

<sup>7</sup> *La France en transition 1993-2005, La Documentation française. Paris 2006, p. 211.*

<sup>8</sup> *Delhay C., 2006, p.35*

d'affronter les épreuves de concours dans de meilleures conditions. Cette expérience, appelée « Une prépa, une Grande Ecole, pourquoi pas moi ? », mise sur l'accompagnement des élèves, le parrainage et le tutorat sans pour autant créer un concours d'admission spécifique et réserver certaines places comme le fait l'IEP de Paris pour les élèves issus des catégories sociales défavorisées (discrimination positive socio-économique, mais du fait de créer des concours spécifiques, un peu plus apparentée à la discrimination positive américaine).

Le modèle ESSEC tiendrait à renforcer en amont le capital social, culturel, scolaire et méthodologique des lycéens afin qu'ils éprouvent une réelle légitimité à postuler à ce type d'études. De plus, la préparation donnée aux élèves -à la différence de celle de Sciences Po- leur est profitable même s'ils ne réussissent pas les concours aux formations élitistes, car les savoirs leur appartiennent. Le dispositif Sciences Po, par contre, renforcerait leurs savoirs surtout en aval, une fois les étudiants à l'intérieur de l'établissement.

Ces dispositifs partenariaux ont commencé en tant que réponse correctrice du terrain. Les mesures gouvernementales qui les ont entérinés, sont arrivées par la suite, en 2005, à travers la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »<sup>9</sup>. Le modèle encouragé par le gouvernement est celui de l'ESSEC.

Cette Charte qui les entérine procède, selon les termes de l'ancien premier ministre Villepin, qui la signe, « d'une démarche inédite consistant à traiter ensemble les grands problèmes qui mettent en péril la cohésion de notre pays ». Dans ce sens, le gouvernement Villepin choisit le modèle ESSEC -sans pour autant nier l'autre- car il représente, selon lui, une façon de discrimination positive à la française, c'est-à-dire, une « affirmative action » socio-économique plus ancrée dans les valeurs de la République Française.

Cette initiative des grandes écoles reprise par les pouvoirs publics est contestée en France. En effet, plusieurs enjeux -plus ou moins clarifiés et très polémiques- en ressortent autour de plusieurs questions : Quel est l'intérêt des grandes écoles ? Correspond-il à celui des élèves défavorisés alors qu'elles s'adressent aux élèves qui ne le sont pas en milieu défavorisés ? Correspond-il aux nécessités actuelles des politiques éducatives nationales et à leurs retombées sur la formation des élèves en difficulté ? Quel est le rôle de l'Ecole dans cette perspective, homogénéité ou différenciation ? Et celui des élites ? A qui profite ce type de dispositif ? Au moins partiellement, au système scolaire et à la société, car ils constituent, une incitation à la réussite, une re-motivation, pour les jeunes des classes défavorisées du même établissement, voire d'autres, même si tous n'y participent pas ? Ces dispositifs sont-ils, -et en utilisant les termes de Ferdinand Buisson qui était un collaborateur de Jules Ferry -, des « exceptions consolantes » ?<sup>10</sup> (Prost (1999), cité par Padoani David (2008, p. 28).

Enfin, il faudrait ajouter que ces débats se référant à la démocratisation touchent aussi d'autres pays.

Citons respectivement comme exemple les Etats-Unis<sup>11</sup> et, aussi, l'Angleterre où, après une forte politique de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur sous Tony Blair appelée 'Aimhigher' (Viser plus haut : 50% de la classe d'âge concernée d'ici à 2010 en éducation supérieure), on assiste de nos jours à une vague de remise en question de ces politiques<sup>12</sup>. (Padoani

---

<sup>9</sup> « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence », signée par la conférence des présidents d'universités, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs avec le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale et la Ministre déléguée à l'Intégration, à l'Egalité des Chances et à la Lutte contre l'Exclusion. Accès aux formations supérieures : mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. Circulaire N°2005-148 DU 22-8-2005. Source : [www.education.gouv.fr/bo/2005](http://www.education.gouv.fr/bo/2005).

<sup>10</sup> Mots utilisés par Ferdinand Buisson, collaborateur de Jules Ferry, pour nommer les bourses.

<sup>11</sup> *No Child left behind Program (Programme Pas d'enfant laissé au bord de la route), articles sur leur pertinence: « Giving minority students a push along the path to leadership roles » (Donner aux minorités un coup de main vers le leadership), « Cities try to recapture chaotic Middle Schools » (Les villes tentent de reprendre les écoles chaotiques du deuxième cycle), The New York Times, 3 janvier 2007.*

<sup>12</sup> « Universités Britanniques : la politique de démocratisation remise en question », *La lettre de l'Etudiant*, avril 2008. Loin d'atteindre les objectifs attendus en 1997, les débats portent surtout autour des fonds qui sont consacrés à ces

David, 2007).

En France, le gouvernement a souhaité, qu'à partir de la rentrée 2006, la Charte pour l'égalité des chances se décline régionalement dans tous les établissements d'enseignement supérieur, publics et privés. C'est dans ce cadre –et en suivant le « modèle ESSEC » qui mise sur l'accompagnement et le tutorat des lycéens d'origine modeste avec un fort potentiel scolaire - que nous avons mis en marche notre dispositif appelé « Projet soutien à l'Excellence» (PSE).

### **3-2 - Le dispositif « PSE » : « Projet soutien à l'Excellence»**

Le dispositif PSE porte sur le tutorat assuré dans un lycée de ZEP, le lycée Jean Moulin à Roubaix par des étudiants de l'Ecole Supérieure de Commerce du Nord-Pas-de-Calais (ESCIP School of International Business) et de l'Ecole d'Ingénieurs du Pas-de-Calais (EIPC). Il a débuté le mardi 7 novembre 2006 et prendra fin en août 2009. Certains tuteurs (en échange académique pour un an en France) étaient issus de pays en voie de développement, en particulier en Amérique latine. Les résultats présentés ici concernent les deux premières années scolaires 2006-2007 et 2007-2008. 14 étudiants « méritants » ont chaque année suivi le dispositif. Ils ont été choisis par leur professeur principal et tutorés par des étudiants provenant, pour la plupart, des pays en voie de développement (Argentine, Chili, Equateur et Brésil).

Les élèves ont bénéficié de deux heures de tutorat par semaine en petits groupes. Les meilleures activités et stratégies pédagogiques mises en place dans les grandes écoles ont été utilisées afin d'accroître l'accès des élèves à l'éducation supérieure et par là, d'améliorer leur employabilité et leur mobilité sociale (voyage à l'étranger, cours d'expression corporelle et vocale, activités durant la semaine de la science, visites aux musées, visites en entreprise, rédaction de CV - curriculum vitae - entretiens d'embauche filmés, etc.). Le but était également d'accroître l'intérêt et la motivation des élèves, grâce à l'apport d'activités différentes leur permettant d'élargir leurs modes traditionnels d'apprentissage, et, de les aider à explorer la possibilité de continuer des études supérieures.

Toutes les notes de ces élèves et de leurs pairs n'ayant pas bénéficié du tutorat ont été recueillies pendant les deux années scolaires afin de mesurer la progression des uns et des autres ; des entretiens ont été réalisés avec les responsables du dispositif au sein de l'établissement et avec les élèves bénéficiaires. Le tout a été complété par un questionnaire adressé aux élèves.

Puisque c'était trop tôt pour évaluer les effets indirects à travers les trajectoires éducatives des élèves, les notes obtenues par ceux ayant bénéficié du tutorat nous semblaient représenter au mieux les premiers effets directs immédiatement perceptibles de ces dispositifs (données des évaluations annuelles menées localement à l'initiative des enseignants du lycée sur les élèves de seconde auxquelles s'est appliquée cette politique, en les comparant aux résultats de leurs pairs qui n'en avaient pas bénéficié : notes détaillées par matière pour les classes comprenant des élèves suivant le tutorat, par trimestre et moyenne annuelle).

Le fait que les élèves suivant le programme soient meilleurs que les autres était un postulat de départ : ils avaient été choisis en fonction de leurs bons résultats scolaires et de leur motivation par leurs professeurs principaux (critère méritocratique). La différence entre les moyennes des deux sous-populations n'était donc pas un indicateur fiable. L'indicateur retenu a donc été la progression des notes d'un trimestre à l'autre, ainsi que sur l'ensemble de l'année scolaire. Cette progression a été exprimée en pourcentage d'évolution, par exemple, un élève ayant eu la note 10 au premier trimestre et 12 au second a enregistré une progression de 20%.

L'accent a également été mis sur un autre aspect : les entretiens semi-directifs avec les responsables et intermédiaires du lycée ZEP en charge du dispositif (le proviseur, le vice-proviseur et un professeur principal, professeur-intermédiaire entre les élèves et les étudiants-tuteurs) et avec les élèves bénéficiaires du dispositif.

Du fait même de son caractère très partiel et ponctuel, cette expérience offre un mini laboratoire pour identifier les effets d'une ouverture des filières sélectives à des publics qui jusqu'alors en

---

politiques et à un encouragement d'un enseignement supérieur à deux vitesses.

étaient exclus. De ce point de vue, l'étude de cas est une bonne opportunité car elle s'appuie essentiellement sur un seul et même instrument (l'ouverture des filières sélectives grâce au tutorat des élèves de ZEP), elle est très localisée dans le temps (deux ans) ; enfin, elle se déroule à l'échelle d'un groupe dont on peut comparer l'évolution des résultats avec ceux de ses pairs qui ne bénéficient d'aucune réforme.

### 3-3 - Résultats

Compte tenu de la nouveauté du sujet, notre étude de cas ne s'est pas appuyée sur des hypothèses explicites, elle s'est située d'emblée dans une perspective de démarche exploratoire-descriptive. Ce fait ne nous a pas empêchée de définir très clairement nos objectifs : apporter des informations sur ce qu'on peut attendre des politiques de démocratisation de l'accès aux formations supérieures sélectives.

Les deux premières années de mise en pratique du dispositif PSE<sup>13</sup> nous ont permis de dégager des résultats autour de 4 axes, facteurs de réussite en milieu défavorisé : la réussite scolaire ; l'élaboration d'ambitions nouvelles et d'un meilleur projet de carrière ; le bénéfice, la plus value apportés à l'ensemble de l'établissement qui accueille ce type de dispositif ; et, enfin -en lien avec l'environnement matériel et symbolique qui entourent les élèves (Zay, 2009)-, le « changement 'd'orientation sociale' vis-à-vis de l'élitisme » (Padoani David, 2008, p. 238).

#### 3-3-1 - La réussite scolaire

Du point de vue des performances scolaires, tous les élèves ayant bénéficié du tutorat lors du « Projet soutien à l'excellence » ont des moyennes supérieures sur les deux années scolaires consécutives. On pouvait s'y attendre puisque ces élèves avaient été choisis parce qu'ils avaient de bons résultats scolaires. Par contre, à partir du second trimestre, la progression de leur moyenne générale est supérieure à celle des élèves n'ayant pas bénéficié du tutorat. Ces résultats sont statistiquement significatifs.

Les élèves de première qui avaient bénéficié du tutorat en seconde mais qui ne l'avaient pas poursuivi en première ont perdu leur avance sur leurs pairs (tous les autres élèves de première). La poursuite du tutorat en classe de première semble nécessaire pour en garder le bénéfice. Ces résultats restent à l'état de tendances car ils ne sont pas statistiquement significatifs.

Le dispositif semble avoir également facilité chez les élèves le développement des connaissances et des savoir-faire, des méthodes de travail, des capacités cognitives (développement de l'esprit critique), des attitudes envers autrui et vers la découverte du monde (savoir-être). Le dispositif semble également les avoir aidés à mobiliser l'intelligence pour réfléchir sur ce qu'on est en train de faire (métacognition) et sur le plaisir d'apprendre. Ces deux savoirs, savoir-faire et savoir être, sont utilisés dans les écoles supérieures et les grandes écoles en vue d'une meilleure formation de futurs cadres en entreprise.

Autrement dit, travail en petits groupes, coopération et non individualisme, pédagogie sur projet, partenariat sont des moyens pédagogiques pour la formation des élites. Cette pédagogie est utilisée afin de contribuer à créer un « manager » européen d'excellence<sup>14</sup> : entrepreneur-crétif, opérationnel, stratège et ayant des capacités analytiques développées. Bref, nos résultats mettent en lumière l'efficacité pédagogique du tutorat. Les « bons » élèves de ZEP, repérés, sélectionnés, accompagnés, réussissent bien, aussi bien que les élèves des milieux favorisés. Le dispositif a, en outre, permis aux élèves l'apprentissage du travail collectif, du travail en groupe et sur projet. Ce sont des conditions de travail jusqu'à présent réservées surtout aux classes préparatoires et aux grandes écoles.

---

<sup>13</sup> Le traitement des résultats issus des données de la troisième et dernière année de projet débutera fin juin 2009.

<sup>14</sup> *Les Professeurs du Groupe HEC, L'école des managers de demain, Economica, 1994, p.617.*

### 3-3-2 - L'élaboration d'ambitions nouvelles et d'un meilleur projet de carrière

Le tutorat hors la classe semble forger chez les élèves « méritants » des dispositions plus favorables à la réussite scolaire mais aussi à l'élaboration d'ambitions, d'un sentiment d'excellence et d'un meilleur projet de carrière. Le dispositif semble élargir le cadre mental de référence chez les élèves qui l'ont suivi. Alors qu'ils n'avaient pas de vues précises sur leur avenir en début d'année, tous les élèves, en fin de formation, -et grâce à l'aide à l'orientation qui fait partie du tutorat-, sont capables de définir le type d'études qu'ils envisagent de poursuivre pour entrer dans la carrière de leur choix. Ils ont tous eu un élargissement d'options de poursuite des études.

Nous rejoignons les résultats des premiers élèves tutorés par l'ESSEC, grande école qui est à l'origine de l'un de deux modèles pionniers : ces étudiants ont obtenu le baccalauréat avec de meilleurs résultats que le reste des étudiants de leurs lycées, et plus de 80% se sont engagés dans des études supérieures longues, objectif du dispositif et ont tous « découvert également des options d'orientation plus larges que celles qu'ils avaient initialement envisagés ». Des 19 étudiants, 15 ont entamé une école préparatoire aux grandes écoles, 3 ont commencé, dans un premier temps, un Institut Universitaire de Technologie (IUT), et 1 a choisi une faculté de Médecine.<sup>15</sup>

Nous rejoignons également les constats de Sibieude, Louveaux et Dardelet (2008) qui constatent des résultats « prometteurs » auprès de ces « lycéens de milieu modeste, à bon potentiel, pour les aider à aller au plus loin de leurs capacités, dans leur voie ». <sup>16</sup> Et, aussi, les premiers constats de Science Po puisque tous les étudiants ont eu de meilleurs destins scolaires que s'ils n'avaient pas suivi les dispositifs de démocratisation de l'accès aux formations d'excellence : 17 étudiants originaires des lycées ZEP ont déjà conclu des études supérieures à Sciences Po, dont 3 qui se situent dans les 10% de tête du classement<sup>17</sup>.

Les enquêtes auprès des professionnels du lycée révèlent que le tutorat, semble pouvoir pallier certains problèmes rencontrés par leurs élèves : manque de méthodes de travail, carences culturelles, manque d'orientation professionnelle, etc.. Les intermédiaires remarquent l'importance de l'apprentissage de la façon de s'exprimer et de l'intégration de codes sociaux. Ils pensent que le dispositif aide les élèves à la valorisation de l'expression orale et du savoir-être et à placer les élèves « dans un confort optimum » pour envisager des études supérieures. Nous rejoignons ici l'une des critiques faites aux concours d'accès aux grandes écoles d'avantager les candidats qui maîtrisent les codes socioculturels, dans la ligne de Jacquard (1998, cité par Padoani David, 2008, p. 157) quand il note que le système éducatif commet une erreur lorsqu'il met l'accent abusivement, et souvent exclusivement, sur l'acquisition des connaissances, la considérant comme une fin en soi alors que l'enseignement n'a pas pour finalité d'apporter seulement du savoir, mais, au moyen du savoir, de fournir les meilleures voies permettant de participer aux échanges et de tisser des liens avec les autres.

Les résultats des élèves français dans les dernières enquêtes PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves)<sup>18</sup> soulèvent également la question que le système français est organisé

---

<sup>15</sup> Blanchard M., Favier I., Gaini M. Scotton C., (2006) « Mixité sociale dans l'enseignement supérieur : doit-on faire de la discrimination positive ? », Dossier élaboré à partir des réunions du séminaire des élèves réfléchissant sur les inégalités scolaires et l'évaluation des politiques dites de « discrimination positive » dans l'Enseignement supérieur. 18 janvier 2006. Document 8 : Présentation du Programme ESSEC « Une grande école pourquoi-pas moi ? ».

<sup>16</sup> Sibieude Th., Louveaux F., Dardelet C. (2008), Premier Bilan d'étape du Programme "Une Grande Ecole, Pourquoi Pas Moi ?" (Janvier 2003 - Janvier 2008). Source : [www.pourquoipasmoi.essec.fr/rubrique44.html](http://www.pourquoipasmoi.essec.fr/rubrique44.html)

<sup>17</sup> Delhay C., « Promotion ZEP, des quartiers à Sciences Po », Hachette Littératures, 2006, p.185.

<sup>18</sup> Cité par Baudelot C. et Establet R., 2009, p. 25.

**PISA** est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires, [www.oecd.org](http://www.oecd.org).

surtout sur la base de la transmission des connaissances et des savoirs, considérant souvent ceci comme une fin en soi, alors que l'enseignement n'a pas pour finalité d'apporter seulement du savoir, mais, au moyen du savoir, « d'établir des liens et de saisir les relations ». (Berthelot (1998), cité par Padoani David, 2008, p. 157).

Cette définition de l'intelligence interroge à notre avis certains mécanismes d'entrée et de sélection utilisés actuellement par les formations d'excellence en France.

Il inviterait à se centrer plutôt sur la « mise en activité intellectuelle des élèves (ce qui n'est pas la même chose que la centration sur les programmes, le bachotage...) », et sur les « prestations que l'on va offrir aux élèves comme l'excellence et innovation didactique » (Froment (2007)).

Tout ceci nous amène également à rejoindre Chauveau (2000) quand il propose que « la recherche de l'excellence » puisse aussi être envisagée "hors l'école" proprement dite, à travers une politique d'excellence pédagogique impliquant « le développement des partenariats intelligents » qui ne s'appliquent pas seulement à l'intérieur de l'école et dans le temps scolaire. Il s'agit de renforcer et de multiplier des actions qui privilégient des objectifs et des contenus intellectuels-cognitifs comme par exemple, l'accompagnement scolaire (notre tutorat), la découverte des sciences (notre sortie au musée La Piscine et à la Journée de l'ingénieur), etc. Il s'agit aussi d'impulser et de mettre en œuvre des « projets éducatifs locaux - impliquant plusieurs institutions, plusieurs équipements, plusieurs types d'intervenants » (notre partenariat entre trois partenaires de la même région : une ZEP, une institution d'éducation supérieure, un groupe de théâtre, et d'autre part, des partenaires Outre-Manche), qui « produisent de l'intelligence et des savoirs », et qui « accentuent l'ouverture au monde » et la « connaissance des environnements internationaux différents » (nos deux voyages en Angleterre).<sup>19</sup>

### **3-3-3 - Le bénéfice, la plus value apportés à l'ensemble de l'établissement**

En plus des résultats prometteurs des élèves en ce qui concerne les performances scolaires, l'accroissement de l'intérêt et de la motivation pour apprendre (grâce à l'apport des activités leur permettant d'élargir leur manière traditionnelle d'apprendre), et l'accroissement de l'intérêt et de la motivation pour explorer la possibilité d'entrer dans une formation supérieure longue et/ou d'excellence, les résultats du projet PSE ont mis en relief un troisième aspect : la revalorisation de l'image du lycée. Le lycée est « tiré vers le haut », par cette implantation d'un lieu « d'excellence » dans une zone disqualifiée en tant que défavorisée.

Les professionnels du lycée affirment que, tout en étant conscients que le projet ne concerne qu'une minorité d'élèves, le dispositif a un effet « d'entraînement », « un effet d'osmose », sur les élèves, sur les professeurs, et sur l'établissement en général. L'« orientation sociale »<sup>20</sup> (l'attitude des

---

<sup>19</sup> Le 18 novembre 2008, Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, mettait en place les premières « Cordées de la réussite », label pour récompenser ces initiatives et qui désignent ces nouveaux partenariats (entre des lycées, des écoles de commerce et d'ingénieurs, etc.) pour promouvoir l'ouverture sociale, l'égalité des chances et la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur et notamment dans des filières d'excellence. La « tête de cordée » est systématiquement un établissement d'enseignement supérieur, qui peut conduire plusieurs cordées à la fois, avec différents lycées ou collèges « sources ». Si cette reconnaissance « marque un engagement institutionnel fort » (selon la ministre), elle vise également à accompagner, à soutenir et à évaluer ces dispositifs qui se sont multipliés en moins de dix ans. Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche/ Secrétariat d'état à la politique de la ville : « Les cordées de la réussite », dossier de presse du 18 novembre 2008.

<sup>20</sup> « Les conditions d'une école efficace en ZEP », Journée nationale OZP (Observatoire des Zones Prioritaires) du 13 mai 2006. Actes de la Journée nationale OZP, mai 2006, pp.1-2. Source : [www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net).



professionnels vis-à-vis du milieu) semble également être « tirée vers le haut ».

Nous rejoignons sur ce point les constats de Cyril Delhay (2006), responsable des conventions Sciences Po, sur « la dynamique indéniable » créée dans ces lycées qui se sentaient relégués et, aussi, dans ces quartiers défavorisés. L'IEP de Paris a modifié ses procédures de sélection pour vérifier que les élèves bénéficiant du dispositif habitaient bien dans la ZEP du lycée.

Grâce aux résultats des enquêtes et des entretiens, il nous semble que nous pouvons également rejoindre Duru-Bellat, (2002)<sup>21</sup> quand elle affirme que les effets de contexte durcissent les inégalités sociales et que les enseignants participent activement, mais inégalement, à la création et à la préservation des conditions de contexte. L'auteur ajoute que le milieu efficace d'apprentissage n'est pas uniquement défini par la tonalité sociale et scolaire des élèves et que l'impact propre de l'école ou des enseignants est non négligeable. Ce qui est avéré, c'est qu'il « est plus facile pour un établissement (d'être efficace) face à un public favorisé. Mais les recherches montrent aussi que les performances des établissements accueillant par ailleurs des publics comparables restent fort variées »<sup>22</sup>, ce qui laisse penser que les établissements possèdent une marge de manœuvre, et que « des politiques volontaristes au niveau des établissements scolaires, dans le cadre des politiques non moins volontaristes des pouvoirs publics concevant le succès scolaire sur une compensation des inégalités familiales de départ, pourraient aboutir à des différences significatives des résultats » (Zay, 2005, p. 314). C'est donc au final, « la réponse donnée par les agents éducatifs en contact avec les jeunes qui serait décisive » (Zay 2005, p.320).

Enfin, le questionnaire adressé à la fin du projet aux élèves ayant bénéficié du projet PSE et aux élèves n'en ayant pas bénéficié, nous a permis de constater des écarts statistiques entre les élèves ayant suivi le tutorat et les élèves ne l'ayant pas suivi sur ce qu'ils croient être la vision de leurs familles sur leur propre réussite scolaire et sur la pertinence de réaliser des études supérieures. Ceci met en relief l'importance de l'incitation de la famille. Nos résultats s'alignent ainsi sur « l'importance du fait que les familles participent activement à la création et à la préservation des conditions de contexte qui sont plus favorables aux élèves » comme le « choix d'orientation et l'auto-sélection différenciée » (Duru-Bellat, 2002, p.3). En effet, ce sont elles - en plus des enseignants - qui par leurs stratégies d'orientations scolaires contribuent à accentuer les inégalités sociales. Dans ce cadre, les résultats de nos enquêtes semblent dégager le rôle de l'image des familles (en tout cas l'image que les élèves croient être celle de leur famille) sur la capacité sociale et scolaire de leurs enfants.

Enfin, l'étude de cas a également mis en lumière un dernier facteur -extra familial- dans la réussite scolaire en milieu défavorisé.

### **3-3-4 Le « changement 'd'orientation sociale' vis-à-vis de l'élitisme » : « l'identification positive » facteur de réussite dans les dispositifs de soutien pour faciliter la réussite scolaire des élèves issus des minorités ethniques**

Nous avons fait allusion à la question des conditions d'accès aux formations d'excellence, aux discriminations, comme par exemple, celles liées au savoir. Mais il y a d'autres paramètres à prendre en compte autour de l'environnement matériel et symbolique qui entourent les élèves

---

<sup>21</sup> Duru-Bellat M., « Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives », 2002, in Gaini M., Scotton C., Blanchard M., et Favier I., *Mixité sociale dans l'enseignement supérieur : doit-on faire de la discrimination positive ?*, Dossier élaboré à partir des réunions du séminaire d'élèves réfléchissant sur les inégalités scolaires et l'évaluation des politiques dites de 'discrimination positive' dans l'enseignement supérieur, 18 janvier 2006., p.5.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.6.

comme par exemple, le manque de confiance, d'estime de soi et de considération pour son établissement.

Même s'il y a eu un changement d'orientation sociale vis-à-vis de l'élitisme républicain à travers la reconnaissance de la possibilité que les futures élites républicaines puissent se trouver dans les banlieues -(l'existence de « jeunes élites des quartiers » capables de « réussites remarquables » est désormais reconnue dans les circulaires depuis celle de S. Royal, datée du 8-2-2000)-, les élèves ont plutôt une orientation sociale négative vis-à-vis d'eux-mêmes. (Padoani David 2008, p. 308).

Ceci est en lien avec ce que Castets-Fontaine (2008)<sup>23</sup> dit à propos du maître, figure identifiant l'élève capable de faire des études d'excellence en milieu populaire, mais également regard à travers lequel l'élève se voit lors du temps de rencontres et des orientations.

La confiance, l'estime de soi et de son environnement semblent être des paramètres décisifs, et nos résultats semblent apporter des réponses sur les leviers qui permettent de les modifier ou d'y échapper. D'ailleurs on observe souvent que l'adhésion à des dispositifs de soutien éducatif ou social est faible, et nos résultats interrogent les raisons, les conséquences et les moyens pour y remédier.

En effet, les modalités de tutorat d'élèves en zones sensibles en partenariat avec des étudiants des pays en voie de développement, ont mis en lumière l'importance que les premiers puissent s'identifier à ceux qui les encadrent afin de trouver le référent adulte nécessaire pour construire, non seulement leur savoir, mais leur identité sociale en se projetant dans un avenir.

Les étudiants tuteurs, dont certains étaient typés, appartenaient à des établissements français que l'on peut considérer comme d'élite, mais étaient issus de pays en voie de développement, en particulier en Amérique latine. Ces étudiants ont été impressionnés par les moyens mis à la disposition des élèves dans des lycées considérés comme défavorisés par rapport à ceux qu'ils avaient -eux- fréquentés pendant leur scolarité.

Ils ont ainsi renvoyé aux élèves de ZEP une image positive d'eux-mêmes et de leur lycée, ce qui a renforcé celle qu'ils avaient déjà du fait d'être en position d'élus, choisis par leurs professeurs pour suivre le dispositif.

### **3-4 - Conclusion**

Les résultats précédents cités issus de cette étude de cas apportent à notre avis une contribution à deux champs de réflexion qui sont en débat actuellement en éducation.

Le premier rejoint les constatations sur le contraste entre la formation décernée dans les grandes écoles et celle qui est donnée aux étudiants en université. Cette dernière semble reproduire les défauts du reste du système scolaire : mettre l'accent sur les contenus, quand ce n'est pas s'y limiter, négliger la façon dont on les apprend et dont on les réinvestit ailleurs. L'analyse des dispositifs mis en place dans les lycées en ZEP sur le modèle de ce qui se fait dans l'enseignement supérieur sélectif peut dégager des transformations qui seraient utiles aussi bien aux universités qu'au reste du système éducatif et aux jeunes qui les fréquentent, s'ils se rapprochaient des méthodes pédagogiques des grandes écoles.

Le deuxième point relève des modalités de tutorat d'élèves en zones sensibles et l'importance que ceux-ci puissent s'identifier à ceux qui les encadrent afin de trouver le référent adulte nécessaire pour construire, non seulement leur savoir, mais leur identité sociale en se projetant dans un avenir. Les analyses mettent en relief à la fois comment se constitue la culture qui fait de certains des privilégiés et comment on peut l'acquérir, quand on n'a pas bénéficié du privilège de la naissance, comme par exemple, les effets de ces formations sur l'acquisition de compétences et d'aisance

---

<sup>23</sup> Castets-Fontaine B. (2008), *Le cercle vertueux de la réussite scolaire : le cas des élèves de Grandes Ecoles issus de « milieux populaires »*, Thèse doctorale sous la direction de Cuin Charles-Henry, Université de Bordeaux II.

sociale par les lycéens de ZEP.

Cette contribution a également essayé de porter sur deux questions qui sont au cœur des discussions politiques et idéologiques actuelles sur les enjeux de justice à l'école : la qualité de l'offre scolaire en ZEP et les inégalités de destins engendrées par l'existence, au sein de l'enseignement supérieur français, de filières sélectives fréquentées très majoritairement par des élèves d'origine aisée.

Concernant la qualité de l'offre scolaire en ZEP, nous croyons que ces dispositifs semblent pouvoir contribuer à la transformation pédagogique scolaire : il existe un rapport entre la démocratisation et les nouvelles pratiques professionnelles hors classe qui renvoient à la fois à des transformations normatives de l'organisation scolaire et à un processus d'appropriation par les acteurs concernés par ces dispositifs (Kherroubi, 2004). Les pratiques pédagogiques de ces dispositifs semblent s'avérer concluantes. Elles paraissent permettre aux meilleurs élèves de ZEP d'acquérir un peu de l'excellence que possèdent les élites (méthode de travail, coopération, esprit de corps, codes sociaux...).

Concernant les inégalités de destin, encore faut-il souligner que, contrairement aux idées reçues, les élèves de ZEP ne se caractérisent pas d'abord par leur homogénéité mais par leur hétérogénéité, et, qu'ils présentent un éventail bien plus large qu'ailleurs de performances et de compétences scolaires. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée s'impose là de façon bien plus aiguë qu'ailleurs (Chauveau, 2006). Il est donc indispensable de se poser la question : comment faire progresser les meilleurs en n'abandonnant pas les autres ? L'ouverture de l'enseignement supérieur sélectif à quelques élèves issus de milieu populaire laisse toujours ouverte la question du devenir de la majorité des « non méritants »...

Dans le cadre des dispositifs hors classe étudiés, puisque les résultats se sont avérés positifs, si ces dispositifs « marchent » pour les élèves bénéficiaires (tout en étant consciente qu'il y a aussi d'autres objectifs dont les écoles supérieures et grandes écoles parlent moins, comme par exemple la renommée et la notoriété, la baisse des effectifs et la crise des prépas, la volonté d'avoir du sang neuf...), pourrait-on les « calquer », les « transférer », les adopter pour les autres, pour ceux qui ne sont pas les meilleurs ? <sup>24</sup>

C'est dans ce sens que s'est engagée la suite de notre recherche grâce à un partenariat de recherche avec l'association ZUP de CO, association créée par des Anciens de l'ESSEC, qui met en place des partenariats collèges des ZEP- institutions d'éducation supérieure ([www.zupdeco.org](http://www.zupdeco.org)) pour les autres élèves, ceux qui ne sont pas les meilleurs.

## REFERENCES DES TEXTES ET AUTEURS CITES

Auduc, Jean-Louis (2008). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Paris, Hachette Education.

Albouy, Vincent ; Waneck, Thomas (2003). « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistique*, n° 361, pp. 27-52, Insee.

Blanchard Marianne, Favier Irène, Gaini Mathilde. Scotton Claire, (2006). « Mixité sociale dans l'enseignement supérieur : doit-on faire de la discrimination positive ? », Dossier élaboré à partir des réunions du séminaire d'élèves réfléchissant sur les inégalités scolaires et l'évaluation des politiques dites de 'discrimination positive' dans l'enseignement supérieur, 18 janvier 2006. Document 8 : Présentation du

---

<sup>24</sup> Jean Louis AUDUC dans son livre *Le système éducatif, un état des lieux* constate que dans notre système éducatif il y a un manque de valorisation des élèves moyens. Les statistiques montrent que 50% des élèves en primaire sont en parfaite réussite (plus de 12 de moyenne), 15% sont en grand échec et 35% sont des élèves moyens (entre 12 et 8 de moyenne). Ces 35% sont exclus du système car ni trop mauvais, ni trop bons. Auduc ajoute qu'il n'y a pas d'accompagnement des élèves moyens ce qui les amène à un dégoût total de l'apprentissage. (Source : [www.prisme-asso.org](http://www.prisme-asso.org)). Ce constat rejoint les premiers résultats du bilan d'étape de Sibieude Th., Louveaux F., Dardelet C. (2008), « Il semble que les élèves les plus brillants scolairement ont moins ressenti les apports » du dispositif, dispositif qui « trouve donc bien sa place avec des élèves « bons » scolairement mais pas forcément très bons. »

- Programme ESSEC « Une grande école pourquoi-pas moi ? ».
- Berthelot J-M., *L'intelligence du social*. Puf, 2<sup>ème</sup> éd.1998.
- Chauveau G., (1989), « L'échec scolaire au quotidien » in Chauveau G., Duro-Curdesses, L. (Dir.), *Ecole et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan, INRP, 1989 (CRESAS).
- Chauveau, Gérard (2000). «L'excellence en ZEP et en REP ». Compte rendu de la réunion publique du 29 mars 2000, pp.3-4, Observatoire des Zones Prioritaires. <http://association-ozp.net>.
- Chauveau, Gérard ; Rogovas-Chauveau, Eliane (2006). "Les conditions d'une école efficace en ZEP", Journée nationale OZP (Observatoire des Zones Prioritaires) du 13 mai 2006. Actes de la Journée OEP, mai 2006. <http://association-ozp.net>.
- Chauveau, Gérard (2007). « Les conditions d'une école efficace en ZEP : mettre la pédagogie au centre », Journée nationale OZP (Observatoire des Zones Prioritaires) du 13 mai 2006. Actes de la Journée nationale OZP, 12 mai 2006. <http://association-ozp.net>.
- DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance) (2008). "Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles - croissance soutenue des effectifs - année 2005-2006". , Les notes d'information - N° 06.23, août 2006, <http://education.gouv.fr>
- DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance) (2008). « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2007 », Les notes d'information N° 08.26, août 2008, <http://education.gouv.fr>
- Delhay, Cyril (2006). *Promotion ZEP, des quartiers à Sciences Po*, Hachette Littératures.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, La république des idées, Seuil.
- Duru-Bellat, Marie (2002). « Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives » in Gaini, Mathilde ; Scotton, Claire ; Blanchard, Marianne ; Favier, Irène (2006). « Mixité sociale dans l'enseignement supérieur : doit-on faire de la discrimination positive ? », Dossier élaboré à partir des réunions du séminaire d'élèves réfléchissant sur les inégalités scolaires et l'évaluation des politiques dites de 'discrimination positive' dans l'enseignement supérieur, 18 janvier 2006.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, La république des idées, Seuil.
- Froment E. (2007), "Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ?" in *L'Enseignement Supérieur, une compétition mondiale ?*, Revue Internationale d'Education, Sèvres, N°45, septembre 2007, p.99.
- Giret, Jean-François ; Moullet, Stéphanie ; Thomas, Gwenaëlle (2003). « L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active ? », *Bref*, n° 195, mars, Céreq.
- Jacquard, Albert (1998). *L'équation du nénuphar, Les plaisirs de la science*, Calman-Lévy, Paris.
- Kherroubi, Martine (2004). "Les pratiques pédagogiques hors classe au collège" in Marcel, Jean-François (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, pp.19-30.
- La Documentation française (2006). *La France en transition 1993-2005*, Paris : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERCS), Rapport N°7, Document I : « La Formation et l'égalité des chances », p. 165. <http://www.cerc.gouv.fr>
- Les Professeurs du Groupe HEC (1994). *L'école des managers de demain*, Economica, Paris.
- Merle, Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, n° 345, La Découverte.
- Padoani David, Graciela (2007). *Elargir la participation à l'éducation supérieure. Rapport de recherche français. Micro projet européen Interreg III, UK-France MP N° 276: Widening participation in Higher Education/Élargir la participation dans l'éducation supérieure. Project supported by FEDER funds (European Regional Development Funds)*

Padoani David, Graciela (2008). *La démocratisation de l'accès aux formations sélectives : qu'attendre des conventions de partenariat entre lycées des ZEP et établissements d'éducation supérieure ?*, Thèse Doctorale sous la direction de Danielle Zay, Université de Lille 3.

Prost A., « Une quête constante de démocratisation », *Le Monde de l'Education*, octobre 1999.

Sibieude Thierry, Louveaux François, Dardelet Chantal (2008). Premier Bilan d'étape du Programme "Une Grande Ecole, Pourquoi Pas Moi ?" (Janvier 2003 - Janvier 2008).  
<http://pourquoipasmoi.essec.fr/rubrique44.html>

Zay Danielle (dir.) (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris, PUF.