

Congrès AFSP Strasbourg 2011
Section Thématique 22
**Des politiques d'égalité aux politiques de l'identité : parité, diversité,
intersectionnalité**

Olivier Philippe
MCF de science politique à l'IEP de Toulouse
Chercheur au LaSSP
Olivier.philippe@univ-tlse1.fr

Inégalités sociales et discriminations.
Les enjeux de la réactivation de la figure du « boursier méritant ».
**(Les apports de l'évaluation du programme de « démocratisation » de Sciences Po
Toulouse)**

Le propos de cette communication est d'interroger les politiques publiques « d'égalité des chances » dans l'Education telles qu'elles ont été initiées à partir de 2006 et comment elles ont été infléchies jusqu'aujourd'hui en s'appuyant sur le cas du programme « d'égalité des chances » de Sciences Po Toulouse et de son évaluation.

Depuis 2006, SciencesPo Toulouse a développé un programme « d'égalité des chances » (DISPO), qui concerne seize lycées de la région Midi-Pyrénées et quelques 300 élèves de la seconde à la terminale. Ce dispositif qui se propose « de révéler et d'accompagner les ambitions » d'élèves de milieux défavorisés vers l'enseignement supérieur et les filières dites « d'excellence » connaît un certain succès au regard de ses objectifs puisque 100% des élèves ont eu le Bac dont 68% avec une mention (33% de mention B et TB¹), que 22,3% d'entre eux ont intégré une classe préparatoire², 6,6% un institut d'études politiques et 89% se sont engagés dans des études supérieures longues. L'une des particularités de ce programme est d'avoir pensé dès le départ un protocole d'évaluation tant quantitatif (base de données des élèves qui recueille des informations familiales, des informations sur les résultats scolaires, les souhaits d'orientation et l'orientation post-Bac) que qualitatif (près de 60 entretiens biographiques d'élèves et 15 de professeurs participant au dispositif) au sein d'un GRF (Groupe Recherche Formation³) soutenu par le Rectorat et qui a associé un enseignant chercheur et des enseignants du secondaire. Le propos n'est pas tant de décrire le programme que de montrer comment cette initiative s'inscrit dans un contexte politique et comment elle s'est adaptée aux injonctions peu claires et parfois contradictoires des pouvoirs publics et de proposer une sociologie des bénéficiaires et des bénéfices différenciés.

Il s'agit de montrer comment les émeutes de 2005 sont traduites pour partie comme un défaut de « diversité » des élites de la société française. Ce « constat » (relayé et construit par des productions intellectuelles de certains organismes, tel que l'Institut Montaigne) associé au départ, de manière plus ou moins euphémisée, la « diversité » à la couleur de peau et aux origines. La *non diversité* concerne en fait la population *non blanche* et de manière encore plus précise (mais toujours plus ou moins euphémisée) les populations originaires d'Afrique

¹ 19,3% des élèves de l'académie de Toulouse, toutes PCS confondues, obtiennent ces mentions.

² Alors que 16,2% des élèves de l'académie de Toulouse, toutes PCS confondues, effectuent un premier vœu pour une admission en CPGE.

³ Le rapport du GRF est disponible sur les sites internet de l'Académie de Toulouse et de DISPO.

du nord et subsaharienne. La couleur de peau et l'origine sont *reconnues* comme source de discriminations et sont construites comme un problème public qui nécessite l'action publique et la mise en place de politiques publiques. Comment dès lors traduire en politiques, un *constat* qui pose l'existence d'une forme de *racialisation* des rapports sociaux (D. Fassin), dans un contexte idéologique souvent confus qui fait appel à une conception de la République qui serait antinomique d'une conception *racialisée* du vivre ensemble ?

En matière d'éducation, c'est la réactivation de la figure républicaine du « boursier méritant » qui va servir de base à la définition de l'action publique. L'utilisation de la catégorie du « boursier » laisse entendre et construit l'idée de l'existence d'un public défavorisé homogène du point de vue socioéconomique. La catégorie n'est pourtant pas homogène et rien ne peut permettre de considérer que la dimension des « origines » ne tient pas un rôle déterminant. C'est ce que permet de mettre en évidence la sociologie des bénéficiaires du programme « d'égalité des chances » de Sciences Po Toulouse. L'établissement, le type de quartier d'habitation, la nationalité des parents, le lieu de naissance des parents, les professions et le niveau d'études des parents des élèves bénéficiaires apparaissent comme des dimensions déterminantes de productions des « différences » au-delà de la catégorie homogénéisante du « boursier ». L'analyse des données permet de dresser deux profils de bénéficiaires, les élèves issus de la ségrégation urbaine et ceux issus de la ségrégation territoriale. Si dans l'ensemble, « tous » les élèves « profitent » positivement du programme, les résultats, les orientations post-Bac sont sensiblement différentes en fonction de ces deux profils. Ce travail apporte donc une contribution à la mise en évidence d'inégalités structurelles qui se combinent à des phénomènes discriminatoires dans une population pourtant sensée être homogène.

1. Retour sur la construction de l'égalité des chances comme problème public en France

A la suite des émeutes urbaines de la fin 2005, les gouvernements successifs se sont saisis de la question de *l'égalité des chances* en définissant les catégories de publics qui devaient être concernés.

1.1 Eléments de contextualisation.

La mise à l'agenda des politiques *d'égalité des chances* doit être mise en rapport avec les importantes émeutes urbaines qu'a connues la France fin 2005. Même si le phénomène est loin d'être nouveau, ces événements ont agi dans une certaine mesure comme le révélateur d'une situation qui échappe aux discours officiels et convenus tenus jusque là sur *les quartiers difficiles* :

« Les événements que nous venons de vivre sont graves. Ils ont entraîné des drames humains et des pertes matérielles considérables. Ces événements témoignent d'un malaise profond. Je veux dire aux enfants des quartiers difficiles, quelles que soient leurs origines, qu'ils sont tous les filles et les fils de la République. Nous ne construirons rien de durable sans le respect. Nous ne construirons rien de durable sans combattre ce poison pour la société que sont les discriminations. Nous ne construirons rien de durable si nous ne reconnaissons pas et n'assumons pas la diversité de la société française. Elle est inscrite dans notre Histoire. C'est une richesse et c'est une force »⁴.

4. Déclaration aux Français de Monsieur Jacques CHIRAC, Président de la République, 14 novembre 2005.

Le Président Jacques Chirac introduit à travers son intervention l'idée que la *cohésion sociale* est menacée par l'existence d'une ségrégation spatiale, sociale et *raciale*⁵ dans la société française ; ce qui s'impose c'est la *visibilité* d'une jeunesse française qui est exclue et qui ne peut plus être considérée et traitée uniquement selon le paradigme de la nationalité ou de la criminalisation. Le *modèle d'intégration à la française* ne fonctionnerait-il plus ?

C'est le constat que semble faire le Président de la République Nicolas Sarkozy lors d'un discours à l'École Polytechnique qui eut quelque retentissement en décembre 2008 :

« La République, c'est un projet de société, c'est un projet politique que nous avons le devoir de continuer, mais il ne suffit pas de glorifier la République pour qu'elle demeure vivante et surtout, il ne suffit pas de proclamer l'égalité pour qu'elle soit réalisée. Alors regardons notre société en face, regardons la promotion sociale, regardons le nombre d'enfants d'ouvriers dans nos grandes écoles, la ségrégation urbaine, les discriminations, l'inégalité des chances, et posons-nous la question : Qu'avons-nous fait de la République ? Comment peut-on encore parler de la République quand l'école ne parvient plus à compenser les handicaps sociaux ? Comment peut-on parler de République quand la réussite scolaire et l'avenir professionnel dépendent non de l'intelligence, non du courage, non de l'ardeur au travail, non du mérite mais beaucoup du milieu social d'où l'on vient, du quartier où l'on habite, du nom que l'on porte, de la couleur de sa peau ? »⁶

Le Président Sarkozy apporte ainsi une inflexion dans la considération du discours républicain dominant en France de *l'intégration* à la Nation des *individus* quelles que soient leurs caractéristiques. L'idéologie républicaine ne reconnaît que des individus égaux en droit et se méfie de toutes formes d'appartenances de quelque nature qu'elles soient⁷. L'affirmation des différences dans l'espace public y est perçue comme un risque de *dissolution* de la Nation (les particularismes peuvent en revanche s'exprimer dans l'espace privé).

À propos de cette égalité *formelle* sensée permettre de transcender les différences, on notera une inflexion dans le discours au niveau de la plus haute autorité de l'Etat, lorsque Jacques Chirac insiste sur la « diversité de la société française », qu'il l'inscrit dans « l'Histoire » de la France et qu'il la considère comme une « richesse » et une « force »⁸. L'une des réponses qui inscrit cette inflexion du penser de *l'intégration* sera la loi « pour l'égalité des chances » du 31 mars 2006⁹.

5. Fassin (D.), « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire », in *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

6. Nicolas Sarkozy, « Discours de M. le Président de la République à l'École Polytechnique-Palaiseau », 17 décembre 2008.

7. Cf. article 1^{er} de la constitution de 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

8. D'une certaine manière, le discours du Président Chirac, « publicise » les frontières « intérieures » de la société française. Cf. *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

9. Dite « loi Boorlo », du nom du Ministre de la cohésion sociale de l'emploi et du logement qui l'a proposée, cette loi est à l'origine d'un mouvement de protestation contre l'une des mesures phares : le dispositif du Contrat Première Embauche, qui sera finalement retiré du texte. Cette loi donne naissance entre autres à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) et à la Haute Autorité de lutte contre les discriminations (HALDE). Elle institutionnalise le *testing* comme preuve juridique de discrimination. Cf. <http://www.admi.net/jo/20060402/SOCX0500298L.html>

Dès lors, ce sont deux visions assez différentes, sinon contradictoires, de la fabrique du *vivre ensemble* qui sont présentes dans l'action publique : le modèle *d'intégration*, cher à la conception républicaine et celui de la *cohésion sociale*¹⁰.

L'appropriation par le chef de l'Etat du thème de la « diversité » est d'abord une manière de prendre acte de l'existence d'une *question raciale*¹¹ dans la société française. Or dans les expressions du discours politique légitime en France, la plupart du temps articulées à l'idée de la République, il y a sinon un refus, du moins une euphémisation de cette question sous peine d'être considéré comme « raciste » (et d'être assimilé au discours du Front National). Nicolas Sarkozy ne déroge d'ailleurs pas vraiment à l'euphémisation, lorsqu'il s'agit de proposer des critères qui permettront d'élaborer des politiques publiques de lutte contre les discriminations. En effet, ce sont des critères sociaux – la figure du *boursier*¹² – qui seront mis en avant pour traiter des discriminations liées à *l'origine* : la *question raciale* se dilue dans la *question sociale* :

« Si l'on regarde comment se distribuent les inégalités, il apparaît clairement qu'en réduisant toutes les fractures sociales on réduira du même coup toutes les fractures ethniques, religieuses et culturelles. Les territoires, les quartiers et les catégories les plus défavorisés doivent être l'objet d'une politique volontariste qui rétablira l'égalité des chances. Au fond, c'est la solution qu'avait choisie la III^e République en créant le statut de boursier qui a permis quoi ? À tant de fils et de filles d'immigrés pauvres de rejoindre en une ou deux générations les élites sociales, intellectuelles et politiques d'une République qui acceptait alors de regarder en face les inégalités »¹³.

Cette proposition – en grande partie soutenable et démontrable – peut trouver un large consensus au-delà des clivages politiques. Elle réintroduit la dimension des inégalités sociales et la figure du *fils d'ouvrier*. Elle permet également de revenir sur la réalité de la reproduction sociale et de reformuler plus largement les échecs du « projet de société » qu'est censée incarner la République.

La mise à l'agenda de *l'égalité des chances* par rapport à l'accès aux filières d'excellence ne date pourtant pas de 2005 et n'est pas le fait du gouvernement. Elle intervient en 2001 avec l'initiative de Sciences Po Paris et la *réponse* qui est faite par l'ESSEC en 2002. Ce sont les grandes écoles – mais pas les *plus grandes*¹⁴ – qui abordent la question de l'égalité des chances avant qu'elle ne soit saisie par le politique¹⁵.

10. « Alors que le paradigme de *la société* conduit à resserrer l'espace des positions sociales au nom de l'intégration, celui de la cohésion sociale invite à réfléchir d'abord en termes d'inégalités des chances et des opportunités. Les inégalités injustes sont perçues comme des discriminations, des obstacles aux possibilités d'atteindre équitablement toutes les positions sociales en fonction du seul mérite des individus ». Dubet (F.), *Le travail des sociétés*, Seuil, Paris, 2009, p.9.

11. Fassin (D.), « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire », in *Les nouvelles frontières de la société française*, Fassin (D.), (dir.), La Découverte, Paris, 2010.

12. Il est nécessaire d'insister sur le fait que l'idéologie républicaine ne semble pas *a priori* contre les politiques de *discrimination positive*. En effet, depuis la III^e République, la mise en place de bourses pour les élèves méritants de milieux défavorisés est devenu l'un des piliers de l'École républicaine. Or, cibler une population spécifique – ici sur des critères de mérite et socioéconomiques – pour lui appliquer une politique particulière est la définition même de la *discrimination positive*, même si dans un pays comme la France, cela n'est pas considéré comme tel. Cf. Calvès (G.), *La discrimination positive*, Paris, PUF, 2004.

13. Nicolas Sarkozy, « Discours de M. le Président de la République à l'École Polytechnique-Palaiseau », 17 décembre 2008.

14. Buisson-Fenet (H.), Draelants (H.), « Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles », *Sociologies Pratiques*, n° 21, 2010.

15. Pour une vision synthétique des dispositifs mis en œuvre, voir De Glowczewski (X.), « Les dispositifs de démocratisation de l'accès au supérieur : état des lieux », in Toulemonde (B.), (dir.), *Le système éducatif en France*, La Documentation française, 2009.

Sciences Po Paris, école sélective, ne peut que constater l'homogénéisation sociale de son recrutement qu'elle impute au mode même de la sélection. Elle propose donc d'initier un mode d'accès spécifique pour des publics défavorisés. Sciences Po Paris met alors en place le dispositif Convention ZEP. Sont ainsi ciblés les établissements de l'éducation prioritaire avec pour objectif de parvenir à une diversification sociale de la population de l'établissement. L'initiative de Sciences Po Paris aura un certain retentissement dans le débat public comme exemple – ou contre exemple – d'une politique de *discrimination positive*.

Dans ce contexte, l'initiative de l'ESSEC à travers le dispositif PQPM (Une grande école, pourquoi pas moi ?) peut apparaître à bien des égards comme une réaction *républicaine* à l'initiative de Sciences Po Paris. Il s'agit pour cette école de commerce de réaffirmer l'égalité de tous devant le même concours. Autrement dit, tout en reconnaissant les effets discriminants de la sélection et de l'homogénéisation sociale des élèves, l'ESSEC entend amener des élèves de milieux défavorisés à réussir comme les autres, par la mise en place d'un tutorat et d'actions spécifiques pour compenser les inégalités en matière d'ouverture culturelle, de comportement, de capital social et d'orientation. L'objectif n'est pas l'autorecrutement, mais l'incitation à poursuivre des études dans des filières d'excellence pour les élèves ciblés.

Dans un contexte d'urgence sociale et politique produit par les émeutes de la fin 2005, la loi Borloo de mars 2006 inscrit la nécessité de lutter contre les discriminations et les inégalités en matière d'accès aux filières d'excellence. Les appels à projets auprès des établissements d'enseignement supérieur se multiplient et s'appuient sur les standards du modèle PQPM de l'ESSEC. Une phase d'expérimentation s'ouvre alors (2006-2008), où il s'agit de mettre en œuvre des programmes afin de susciter et d'accompagner les ambitions des élèves de milieux défavorisés. Les objectifs seront même élargis à partir de 2009 et la création de la labellisation des *Cordées de la réussite* initiée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le Secrétariat d'Etat à la Ville. Il s'agit de parvenir à 30% de boursiers dans les CPGE. Par ailleurs, la signature de la *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence* (février 2010) par la CGE et la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs fixe l'objectif d'intégrer 30% d'élèves boursiers dans les grandes écoles. La question des conditions d'accès et donc des concours d'entrée est également posée par Valérie Pécresse. D'autres initiatives vont dans le sens d'améliorer *l'égalité des chances* comme celle de la création des Internats d'Excellence promue par le Haut Commissaire à la Diversité et à l'Égalité des Chances, Yazid Sabeg.

Au bout du compte, ces politiques s'intéressent essentiellement à la question de la *diversification* des *élites* telles qu'elles sont modelées et produites par les Grandes Ecoles¹⁶ et plus largement par le système éducatif. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur les modes de définition des élèves bénéficiaires. Qui est concerné par ces politiques publiques ? Que recouvre la catégorie *d'élève défavorisé* ?

1.2 La construction des bénéficiaires des politiques éducatives d'égalité des chances.

En matière d'éducation, c'est la réactivation de la figure républicaine du *boursier méritant* qui va servir de base à la définition de l'action publique. Même si les pouvoirs publics *ciblent* un public bien précis, c'est un critère essentiellement socio-économique (le niveau de revenu) qui est mis en avant, combiné au *zonage* de l'action publique en matière de politique de la ville (ZUS) et d'éducation (ZEP et ZAR¹⁷).

16. La diversification des élites administratives est également prise en considération par la mise en place notamment de classes préparatoires intégrées comme celle de l'ENA ou des IRA.

17. Zone d'Éducation Prioritaire et Zone Ambition Réussite.

La mise en avant du critère socio-économique renvoie dans les faits à une territorialisation des publics défavorisés (ZUS et ZEP), qui recouvre aussi de manière implicite la dimension des origines. L'évolution de la politique gouvernementale en matière d'égalité des chances et l'objectif de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de parvenir à 30% de *boursiers* en classe préparatoire se sont traduits par une inflexion des critères d'attribution des bourses du supérieur et donc un élargissement des publics bénéficiaires. C'est ainsi que le relèvement des taux de bourse, l'intégration des *boursiers*¹⁸ du secondaire et de l'enseignement supérieur, dans la définition des publics *cibles*, élargissent considérablement les bénéficiaires potentiels.

D'autres dimensions génératrices d'inégalités sont également intégrées au cours du temps. C'est ainsi que la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence (février 2010) introduit de manière explicite la dimension territoriale comme facteur d'inégalités à prendre en considération. Autrement dit, il s'agit aussi d'agir en direction des publics des zones rurales qui échappent aux interventions d'une politique, justement nommée, de la *ville*. Cela revient à considérer qu'il existe des *élèves méritants de milieux défavorisés* qui ne sont pas tous localisés dans le cadre des *zonages* mis en place par les politiques publiques et pour qui les conditions de réalisation de l'égalité des chances ne sont pas réunies. Cet élargissement des critères est remarquable également lorsqu'il est fait référence au *manque d'appétence* des élèves pour la poursuite d'études supérieures longues. Cela signifie qu'il existe des *élèves méritants défavorisés* qui obtiennent des résultats scolaires qui leur permettraient d'envisager des CPGE, des filières sélectives ou de poursuivre des études longues et qui pourtant ne le font pas (en raison d'une absence d'offre de formation de ce type au niveau local, par exemple).

En tout état de cause, l'on passe d'une politique qui vise un public de la politique de la ville, *caractérisé par la dimension des origines*, à une politique élargie aux *inégalités sociales*. Toutefois, cette évolution semble aujourd'hui être remise en cause sous les effets de la crise économique et financière de 2009 et des politiques de restriction de la dépense publique qui ont été décidées. En effet, la baisse des moyens publics et la réaffirmation dans ce contexte de concentrer les moyens disponibles sur les publics les plus défavorisés semblent réorienter l'action publique vers une définition plus stricte des bénéficiaires potentiels. Autrement dit, il semblerait que l'on s'achemine vers un ciblage des moyens pour les élèves de ZUS et de ZAR¹⁹.

Au regard de ces éléments de mise en perspective des politiques d'égalité des chances tels qu'ils ont été posés en France, on peut rendre compte de l'expérience du programme DISPO, voir quels en sont les bénéficiaires depuis 2006, et comment apparaissent des différences dans les résultats au sein d'un public sensé homogène.

18. Le critère du « boursier » sur critères sociaux a fait l'objet de plusieurs évolutions entre 2006 et aujourd'hui. La prise en considération par les autorités publiques et les porteurs de projets de l'enseignement supérieur des boursiers de l'enseignement secondaire et de ceux de l'enseignement supérieur a un effet sur la redéfinition des élèves bénéficiaires. En effet, les conditions d'éligibilité aux bourses de l'enseignement secondaires sont davantage restrictives que celles de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme l'objectif de ces politiques d'égalité des chances vise à amener des « élèves de milieux défavorisés » à suivre des études sélectives et longues dans l'enseignement supérieur, il est apparu « logique » de se baser sur les critères de l'enseignement supérieur. D'autant que la comptabilisation des 30% de boursiers en CPGE s'effectue sur la base des critères d'attribution de l'enseignement supérieur, puisque ces élèves ont le statut d'étudiant.

19. Zones Urbaines Sensibles et Zones Ambitions Réussite On peut s'interroger sur les effets possibles d'une telle réorientation. En effet, nombre d'établissements d'enseignement supérieur ont développé des actions en faveur de l'égalité des chances avec des établissements qui ne relèvent pas forcément du *zonage* des politiques prioritaires, mais qui concernent cependant des élèves de *milieux défavorisés*. Le risque est celui du désengagement par rapport à ces établissements et à ces élèves et la production d'un sentiment d'injustice. Le risque est également de rendre les objectifs ambitieux du Gouvernement en la matière (30% de boursiers en CPGE et 30% de boursiers dans les Grandes Ecoles) plus difficiles à atteindre.

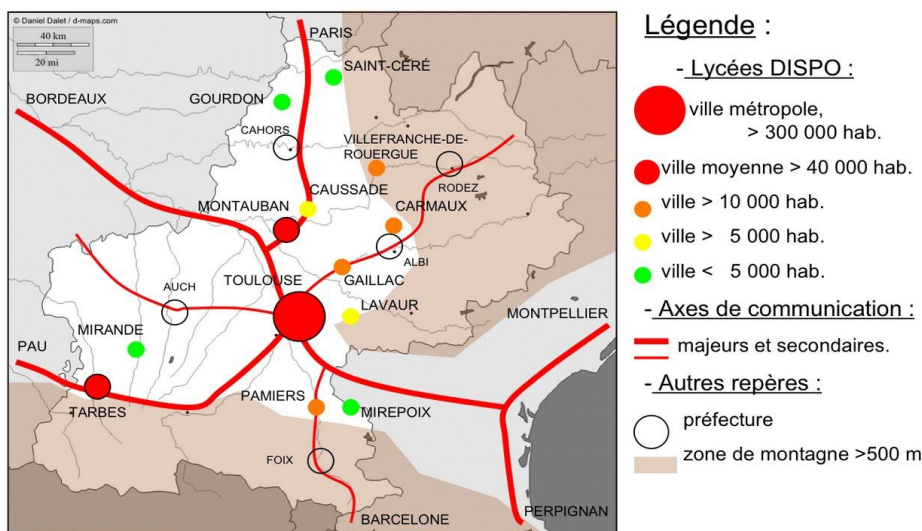
1. Eléments de sociographie des bénéficiaires.

La répartition des lycées est donc à l'image du territoire de Midi-Pyrénées : une vaste région rurale, peu de petites villes et une métropole. Conformément aux critères du programme, les élèves présentent les caractéristiques d'un public défavorisé.

2.1. Cartographie des établissements partenaires et géographie du public bénéficiaire

Seize établissements participent au programme DISPO. Leur localisation reflète assez bien les disparités spatiales de cette région : une métropole polarisant l'essentiel des fonctions de commandements politiques, économiques et culturels (Toulouse, 400 000 habitants), quelques villes moyennes (souvent préfectures départementales), puis un mitage de petites ou très petites villes (voire de gros bourgs) dont la population est comprise entre 13 000 et 3 000 habitants.

Localisation des lycées du DISPO.

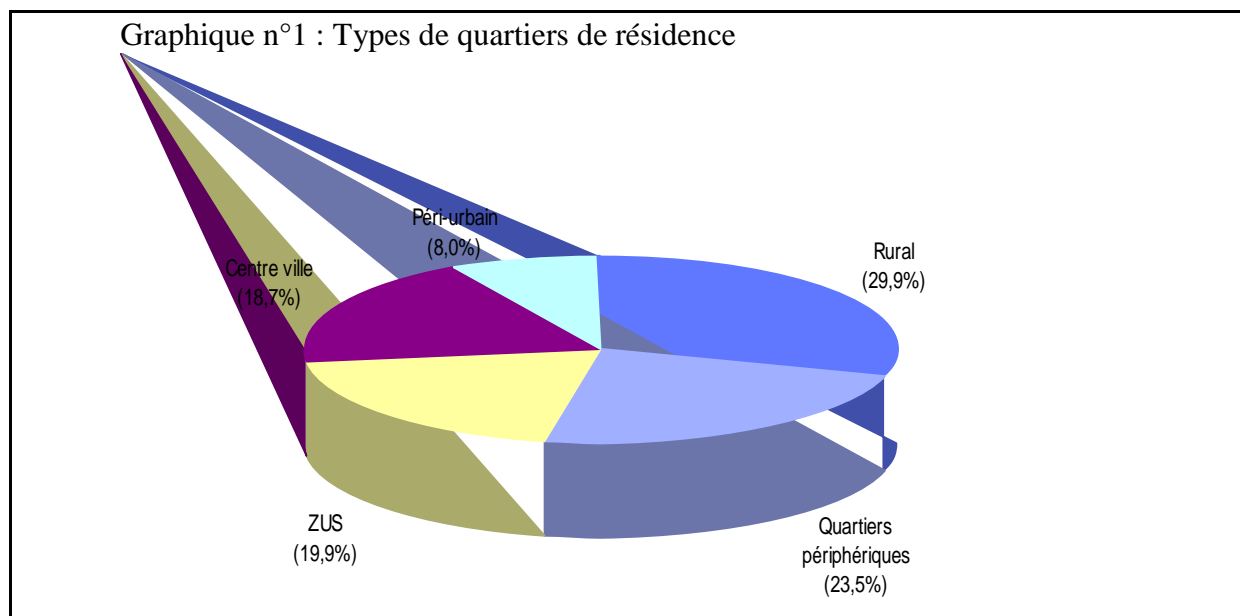


Source fond de carte : <http://d-maps.com/index.php?lang=fr>

Travail de cartographie : Stéphanie Maffre (LGT Bourdelle) et Stéphane Bourdoncle (LGT Mirepoix)

Ainsi, trois établissements sont situés à Toulouse et trois dans des villes moyennes : un à Montauban (51 000 habitants) et deux à Tarbes (46 000 habitants).

La dichotomie territoriale apparaît alors : deux établissements sont situés dans des « petites » villes proches de villes moyennes et de grands axes de communication, donc plutôt « urbaines » (Carmaux, 10 200 habitants ; Gaillac, 11 000 habitants ; Pamiers, 13 400 habitants ; Lavar, 8 500 habitants). Le cas de Villefranche-de-Rouergue est singulier : 12 000 habitants, mais une situation géographique plutôt rurale. Enfin, les sept autres établissements sont situés en zones rurales, dans des communes de 5 000 à moins de 5 000 habitants : Caussade, Gourdon, Saint-Céré, Mirande et Mirepoix.



Les lieux d'habitation des élèves du dispositif sont très variés²⁰. Aux extrêmes, près de 20% d'entre eux habitent en centre ville, et 20% en ZUS (Toulouse, Carmaux et Villefranche-de-Rouergue), tandis que 30% habitent en milieu rural. Les proportions globales sont ici de peu de signification, tant est grande la différence entre les lycées toulousains et ceux du reste de l'académie, situés majoritairement en zone rurale.

Ainsi, au lycée des Arènes, 49% des élèves du dispositif habitent en ZUS (Reynerie-Bellefontaine, Faourette-Bordelongue-Bagatelle), au lycée Rive Gauche, 43%, et au lycée Berthelot, 37% (Empalot). Ces chiffres sont significatifs, compte tenu du fait qu'ils sont très éloignés de la part de la population toulousaine résidant en ZUS, qui s'élève à 5%²¹. Une partie des élèves du dispositif bénéficie donc de mesures liées aux politiques de la ville. Apparaît ici une particularité du public du dispositif, qui de ce point de vue, se différencie nettement de l'ensemble de la population scolaire.

Les disparités spatiales évoquées précédemment permettent d'expliquer les chiffres de 30 % d'élèves habitant en zone rurale, et 20 % en zone péri-urbaine. Ces populations, bien que ne relevant pas, pour la majorité, de la politique de la ville, subissent des inégalités spécifiques, qui tiennent notamment à leur éloignement par rapport aux centres universitaires et aux pôles culturels.

2.2 Un public d'élèves issus de milieux économiquement²² défavorisés.

On peut en premier lieu souligner que plus des $\frac{3}{4}$ des élèves sont issus des catégories les plus défavorisées de la population. Leurs mères sont pour 30 % d'entre elles inactives ou appartiennent aux PCS employées. Elles sont plus nombreuses que dans le reste de la population à être sans activités. Par ailleurs, elles ont tendance à appartenir plus fréquemment

20. Les tableaux des données utilisées dans cette section (tris à plats) sont reproduits en annexes du présent rapport, p.141.

21. www.insse.fr

22. Les données présentées dans les paragraphes suivants sont extraites de la base de données du DISPO. Elles concernent donc 100 bacheliers et 285 élèves au total. Ces données sont mises en perspectives avec les données statistiques de l'INSEE.

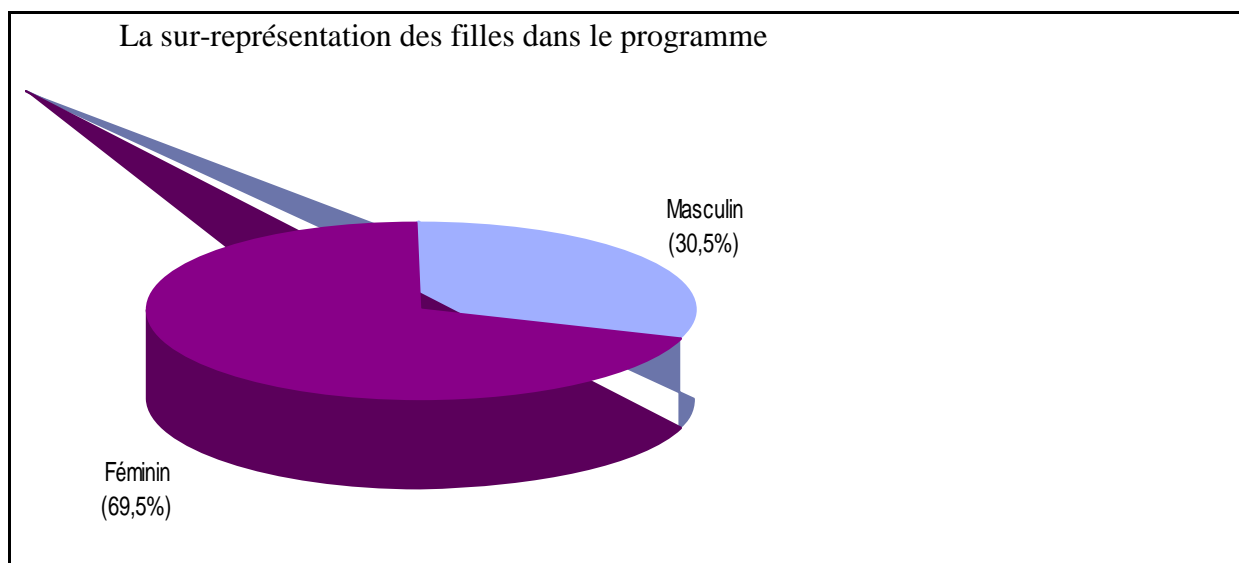
à des catégories populaires, à l'image des employées. La catégorie des femmes cadres est cependant légèrement supérieure à la moyenne, de même que celle des artisans et commerçants. On peut supposer qu'il s'agit de mères séparées dont les enfants bénéficient de bourses d'enseignement étant dans un foyer monoparental.

Le dispositif concernant des lycées de zone rurale, les enfants d'agriculteurs y sont surreprésentés : les enfants des ouvriers et employés représentent 44% des élèves du dispositif, alors que les ouvriers et employés représentent 29% de la population des plus de 15 ans en Midi-Pyrénées et 29,6% au niveau national. La part des pères sans activité professionnelle renvoie pour l'essentiel à des situations de chômage.

La proportion d'élèves dont les parents ont un niveau de vie inférieur à la moyenne de la population française et de celle de Midi-Pyrénées est significative. Elle constitue un premier handicap en termes de projection vers des études supérieures dont le coût est perçu comme élevé.

Du point de vue de son recrutement socioprofessionnel, le dispositif répond donc bien à ses objectifs, en s'adressant prioritairement à des catégories défavorisées. Des enfants de cadres et de profession intermédiaires y participent aussi, en raison de situations familiales (séparations par exemple) qui justifient l'attribution de bourses à des élèves issus de milieux qui ne sont pas défavorisés sur le plan culturel alors qu'ils le sont du point de vue de leurs revenus.

2.3 Un public majoritairement féminin



Répartition par genre et par série des élèves DISPO

Répartition des filles par série	Série ES	Série L	Série S
Elèves DISPO	66 %	69 %	69%

Ensemble des élèves (France) ²³	62,7 %	79,8 %	45,7 %
--	--------	--------	--------

Lecture : parmi les élèves DISPO en série S, 69% sont des filles

L'effectif des élèves apparaît donc singulier à un double titre : par la sur-représentation des filles dans l'effectif global et au sein des séries scientifiques.

Celle-ci résulte en fait d'un biais de sélection des élèves du programme. Les élèves inclus dans l'étude ne constituent pas un groupe représentatif de la population générale. Ce sont pour une partie d'entre-elles des élèves qui formulent, notamment au cours de l'année de seconde – et tel est l'objectif du programme - des vœux d'orientation plus ambitieux qui les conduisent vers l'enseignement général et notamment la filière S.

Le genre ne constitue pas, en soi, un critère de sélection. La sur-représentation (69,5%) des filles est aussi un effet de la nature du programme, celui-ci étant davantage orienté vers les SHS. Par ailleurs, les filles font preuve d'un hyper-ajustement (une bonne volonté) aux injonctions de réussite scolaire. Les travaux menés par J.P Terail, R. Baudelot et R. Establet, ou encore B. Lahire montrent l'importance du rôle des mères auprès des filles. Les mères d'origine populaire ou ayant immigré encouragent leurs filles afin que ces dernières ne connaissent pas leur propre sort.

2.4 Une part importante d'élèves dont les parents sont nés à l'étranger

Les élèves du dispositif sont très majoritairement français (92%). 7% d'entre eux sont de nationalité d'un pays d'Afrique du Nord ou sub-saharienne.

Cependant, nombre de ces élèves français ont des parents nés à l'étranger. 38% d'entre eux ont un père né à l'étranger. Les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord sont particulièrement représentés dans l'effectif : 22% d'entre eux ont un père né en Afrique du nord, alors que les immigrés d'Afrique du Nord représentent 2,4% de la population française. Il y a donc une très forte sur-représentation des populations dont les parents sont nés à l'étranger, alors même qu'il ne s'agit pas d'un critère de recrutement dans le programme. Le croisement des critères du lieu de naissance des parents et de leur nationalité permet de considérer qu'une part non négligeable de ces élèves est issue d'une immigration récente puisqu'on constate qu'une partie seulement des pères et mères nés à l'étranger ont acquis la nationalité française : 21,3 % des mères et 24,7 % des pères sont étrangers.

Lorsqu'on considère notamment les lycées de Toulouse, la présence de ces élèves est massive. 44% des élèves du lycée des Arènes ont un père né en Afrique du Nord, si l'on ajoute 13% dont les parents sont nés en Afrique sub-saharienne, au total 57% des élèves du dispositif du lycée des Arènes a un père né en Afrique (au sens large). Cette présence de l'immigration africaine se repère aussi de manière très forte au lycée Berthelot (19% d'élèves dont les parents sont nés en Afrique sub-saharienne), au lycée Bourdelle de Montauban (33% des parents nés au Maghreb), ou au lycée Jean-Jaurès de Carmaux (27% nés en Afrique du Nord). Cette immigration renvoie à l'histoire ouvrière et industrielle de la région : à Carmaux la mine, à Toulouse le bâtiment et les services²⁴.

Les élèves bénéficiaires du dispositif présentent donc un certain nombre de spécificités d'ordre socio-culturel. Ils sont majoritairement issus de foyers disposant de faibles revenus, leurs parents occupant des positions d'exécution, conséquence d'un faible niveau de qualification initiale et/ou d'un déclassement professionnel. Celui-ci est en partie le fait de leur trajectoire liée à l'immigration ou de leur résidence dans des territoires où l'activité

23. « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », DEPP, mars 2009. cf. www.media.education.gouv.fr

24. Cf. Teulières (L.), *Une histoire des immigrations en midi Pyrénées : XIXe et XXe siècles*, Loubatières, 2010.

économique est peu propice aux reconversions : zones rurales, ancien bassin minier par exemple.

Les élèves DISPO ne constituent pas une population homogène, ce que leur appartenance à la catégorie de « boursier » pourrait laisser croire. Des différences significatives existent entre les élèves bénéficiaires ; ces différences traduisent pour la plupart des inégalités structurantes de la réalité actuelle de la société française.

3. Des inégalités cumulatives : l'existence de corrélations significatives

L'établissement, le type de quartier d'habitation, la nationalité des parents, le lieu de naissance des parents, les professions et le niveau d'études des parents des élèves bénéficiaires, apparaissent comme des dimensions déterminantes de production des *différences* au-delà de la catégorie homogénéisante du *boursier*. C'est ce que permet de mettre à jour une analyse systématique des corrélations les plus significatives de la population étudiée. La lecture des données qui est ici proposée *ne se contente plus de décrire des répartitions de caractéristiques des élèves DISPO*, il s'agit de s'attacher à voir quelles sont les caractéristiques – et parfois les *non caractéristiques* - de cette population qui sont significativement associées, l'interprétation que l'on peut en faire et les profils d'élèves que l'on peut mettre en évidence.

3.1 La dimension de l'établissement dans la construction des différences.

Un établissement s'inscrit par définition dans un espace géographique, un territoire. Le choix des établissements dans le programme DISPO a pris en considération la diversité territoriale de l'Académie de Toulouse. Il n'est donc guère étonnant qu'une dichotomie entre espace rural et urbain se retrouve dans les formes de lieux de résidence des élèves. Aux extrêmes d'une diversité territoriale, les lycées des Arènes et Berthelot à Toulouse *recrutent* au sein du programme des élèves qui, de manière significative, habitent en ZUS et quartiers périphériques qui correspondent aux lieux d'implantation de ces établissements. De la même manière, les lycées de Gourdon et Saint-Céré dans le Lot *recrutent*, de manière significative, des élèves qui vivent en habitat rural. Au total, les établissements mentionnés apparaissent comme les plus *ruraux* ou les plus *urbanisés*.

Cette dichotomie que traduit le type d'implantation territoriale des établissements se retrouve d'une certaine manière liée à une dimension moins évidente, celles des origines des parents des élèves DISPO. En effet, tant du point de vue de la nationalité de la mère, de son lieu de naissance ou de celui du père, les élèves DISPO du lycée des Arènes à Toulouse ont de manière significative, par rapport aux autres établissements, des parents nés en Afrique du Nord ou de nationalité de l'un des pays de cette région (Maghreb et Machrek). A l'opposé, il y a plutôt davantage de pères d'élèves DISPO du lycée de Gourdon dans le Lot qui sont nés en France.

Ce que l'on peut noter, à cet instant de l'analyse des corrélations, est que la dimension des origines s'inscrit comme l'une des caractéristiques de certains établissements du dispositif.

De même que l'établissement constitue une dimension relativement significative de différenciation des élèves DISPO, le quartier de résidence produit également des différences intéressantes.

3.2 La dimension du quartier de résidence dans la construction des différences.

L'endroit où l'on habite n'est pas simplement un espace physique, mais également un espace social qui exprime des *différences* et qui s'associe à des caractéristiques. L'analyse de la population des élèves DISPO en la matière, malgré son apparente homogénéité, ne déroge pas à cette hypothèse.

C'est ainsi que des corrélations significatives apparaissent entre le type de lieu de résidence et les origines des populations qui y habitent. Que ce soit du point de vue de la nationalité du père ou de la mère des élèves DISPO, lorsqu'ils habitent en ZUS, alors leurs parents sont de manière assez significative davantage de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ; tandis que ceux dont les parents sont de nationalité française habitent moins en Zone Urbaine Sensible. Autrement dit, le fait d'avoir des parents étrangers de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord présente une corrélation significative avec le fait d'habiter dans les quartiers de la politique de la ville.

Le constat est assez similaire en ce qui concerne le lieu de naissance des parents. Les élèves DISPO qui habitent en ZUS ont davantage que les autres, un père et une mère qui sont nés dans l'un des pays d'Afrique du Nord. A l'inverse, les élèves DISPO qui habitent en milieu rural ont plus que les autres des parents nés en France.

Le fait d'habiter en ZUS, pour les élèves DISPO, est associé au fait d'avoir une famille issue de l'immigration maghrébine, relativement récente. La structure familiale intervient également de manière très significative, puisque les élèves DISPO qui habitent en ZUS appartiennent davantage que les autres à des familles nombreuses (fratrie d'au moins quatre enfants).

La résidence comme dimension de différenciation des élèves DISPO est également construite sur les professions et le niveau d'études des parents. C'est ainsi que les élèves qui habitent au centre ville ont davantage que les autres des pères qui ont une profession intermédiaire, et ceux de milieu rural ont davantage des pères agriculteurs. Quant aux élèves qui habitent en ZUS, que ce soit pour les pères ou les mères, leurs parents sont davantage que les autres *sans activité*. Etre sans activité pour ces hommes, signifie être *sans emploi*, alors que pour les femmes cela signifie être *des femmes au foyer*.

A la logique des PCS, une autre corrélation mérite d'être ajoutée, celle du niveau d'études. En effet, les élèves DISPO qui habitent en ZUS ont plus que les autres une mère ayant un niveau d'études équivalent à l'enseignement primaire, alors que ceux qui habitent en centre ville ont davantage un père ayant un niveau d'études équivalent à un premier cycle d'enseignement supérieur. Au total, pour les élèves DISPO, le fait d'habiter en ZUS, renvoie davantage à des familles nombreuses, d'origines maghrébines, dont les parents sont peu qualifiés et dans une situation précaire vis-à-vis de l'emploi. Quant aux élèves DISPO qui habitent dans d'autres types de lieu de résidence, et notamment en milieu rural, ils sont davantage d'origine française.

Enfin, le type de lieu de résidence des élèves DISPO est une dimension qui est associée aux résultats scolaires et aux ambitions en termes d'orientation de la population étudiée. C'est ainsi que les résultats scolaires des élèves habitant en ZUS sont davantage *moyens*, alors que ceux qui habitent en quartiers périphériques ont davantage de meilleurs résultats. Le potentiel des élèves DISPO se traduit donc de façon différenciée en fonction des conditions d'habitat et de ce que ces dernières traduisent en termes de définitions socio-économiques et culturelles.

Des différences significatives apparaissent également en termes de projections et d'ambitions des élèves en fonction du type de lieu de résidence. Les élèves DISPO qui habitent en quartiers périphériques souhaitent s'orienter davantage vers un IEP et sont moins dans une situation d'indétermination de leur orientation ; ceux qui habitent en centre ville sont davantage que les autres dans l'indétermination de leur orientation ; quant aux élèves habitant en ZUS, ils sont plus nombreux à formuler une orientation vers des études supérieures

courtes ; enfin, les élèves de milieu rural sont davantage dans l'indétermination de leur orientation et beaucoup plus loin d'une projection d'études en IEP.

Ces différences de projection en termes d'ambitions des élèves DISPO sont assez remarquables. Comment les interpréter en fonction des données propres à cette population ? La tendance à l'indétermination de l'orientation entre les élèves de milieu rural et ceux de centre ville peut-elle avoir la même signification ? Il est probable que, pour les élèves qui habitent en centre ville où l'environnement est *a priori* moins défavorisé (même si les élèves DISPO sont eux issus de milieux défavorisés), l'indétermination puisse résulter du non choix parmi une palette d'orientations possibles assez large (une indétermination liée à la diversité des projections envisageables). En revanche, l'indétermination dans la formulation des ambitions des élèves d'habitat rural est probablement interprétable comme une traduction de la faiblesse de l'offre de formation post-Bac en contexte rural ; comme une difficulté à se projeter en dehors de son territoire, ce que semble appuyer la difficulté significative des élèves de milieu rural à projeter leurs ambitions vers un IEP situé dans la métropole régionale.

La moindre indétermination des élèves DISPO concernant leur orientation n'a pas non plus la même portée si l'on se situe du côté des quartiers périphériques ou des ZUS. Ces élèves semblent partager davantage que les autres une forme de *nécessité* à se projeter dans l'avenir. Les *horizons d'attente* qu'ils manifestent ne sont toutefois pas les mêmes puisque les projections s'effectuent davantage vers des études courtes pour les élèves des quartiers ZUS (cela peut traduire également un positionnement plus réaliste au regard des résultats scolaires plus moyens que pour les autres) ; alors que les élèves des quartiers périphériques se projettent davantage vers les filières sélectives longues de l'enseignement supérieur, telles que celle d'un IEP (les meilleurs résultats de ces élèves n'y sont peut-être pas étrangers).

Le fait *d'habiter quelque part* produit des différenciations entre les élèves DISPO. Afin d'affiner l'analyse, il convient de s'attacher aux origines familiales des élèves DISPO qui constituent une autre dimension discriminante, tant d'un point de vue statistique qu'en termes de discriminations.

3.3 La dimension de l'origine des parents dans la construction des différences.

Les élèves DISPO sont très majoritairement de nationalité française (91,6%). En revanche, parmi leurs parents, la proportion d'étrangers est plus élevée, que ce soit pour le père (24,7%) ou bien la mère (21,3%) que pour l'ensemble de la population française. La dimension des origines pour les élèves DISPO intervient tant dans la caractérisation des familles, des professions, du niveau d'études que dans les résultats obtenus au Bac.

3.3.1 Origines et familles.

Un des premiers traits caractéristiques des parents des élèves DISPO renvoie à une forte *endogamie originaires*. En effet, les pères et les mères d'une nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord partagent de manière très significative la même nationalité. Le constat est identique, mais de manière moindre toutefois, pour les parents de nationalité française ; *l'endogamie des origines* est ici relativement plus faible. Le même type de caractérisation se retrouve au niveau du lieu de naissance des parents. Pour le dire autrement, de manière significative, les parents des élèves DISPO ont une nationalité conforme à leur lieu de naissance que ce soit pour ceux originaires d'Afrique du Nord ou de France. Cela signifie également que les parents des élèves sont issus de *couples* de même origine, tout au moins pour les parents originaires d'Afrique du Nord, ou pour ceux –dans une moindre mesure– originaires de France.

Cette configuration particulière des origines familiales des élèves DISPO s'articule également avec la structure familiale. En effet, lorsque les pères ont l'une des nationalités

d'un pays d'Afrique du Nord, alors les élèves concernés ont plus de chance que les autres d'appartenir à une fratrie de quatre enfants et plus. De manière inverse, les élèves qui ont des pères français ont moins de chance que les autres d'appartenir à une famille nombreuse (quatre enfants et plus). Cette association entre la nationalité et la structure familiale est également présente en ce qui concerne les mères dont la nationalité correspond à l'un des pays d'Afrique du Nord.

Il se trouve donc que parmi les élèves DISPO une partie de la population qui se caractérise par le fait d'appartenir à des familles nombreuses et d'être issus d'une première génération d'immigration des pays d'Afrique du Nord.

3.3.2 Origines et professions.

Des différences significatives liées à la dimension des origines apparaissent également au niveau de l'activité professionnelle. C'est ainsi que les élèves DISPO, dont les pères sont de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ont davantage de chance d'avoir des mères *sans activité*, ce qui signifie plutôt en l'occurrence, qu'elles sont *mères au foyer*. Ces mères *sans activité* sont par ailleurs davantage de nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord à l'inverse des mères françaises.

Lorsqu'on introduit le lieu de naissance des mères, des indications plus précises sur les différences en termes d'activités professionnelles apparaissent. En effet, de manière assez significative, les mères des élèves DISPO nées en France ont plus une activité que celles nées ailleurs ; elles ont par ailleurs davantage une activité de professions intermédiaires voire de cadres et professions intellectuelles.

Etre nées quelque part, notamment pour les mères des élèves DISPO, c'est également être confrontées à une définition sexuée des possibles rôles socioprofessionnels, qui peut varier sensiblement d'une société à l'autre. Ces différences ont bien entendu un lien avec le niveau d'études.

3.3.3 Origines et niveau d'études.

Etre né quelque part, c'est également avoir pu bénéficier ou non d'un système éducatif et de ses caractéristiques (obligatoire ou pas, gratuit ou pas, ouvert à tout-e-s ou pas,...). A ce titre, des différences entre les mères (femmes) et les pères (hommes) des élèves DISPO sont notables.

De manière significative, les pères des élèves DISPO de nationalité française ou nés en France ont davantage un niveau d'études au-delà du primaire par rapport aux autres pères. Cette différence concerne également les mères françaises par rapport à celles qui ont une autre nationalité (l'obligation effective de scolarisation en France agit de manière significative pour les personnes qui ont *grandi* dans ce pays).

En dehors de ces différences entre *l'origine* des pères et des mères des élèves DISPO, d'autres indications apparaissent sur la morphologie de la cellule parentale quant au lien qui se noue entre *origines* et niveau d'études. Il est tout d'abord notable que les pères nés ou de nationalité française ont eu des enfants avec des femmes nées ou de nationalité française qui ont un niveau d'études supérieur au primaire. La proposition inverse est également vraie si l'on se situe au niveau du lieu de naissance. Les mères nées en France ont eu des enfants de manière significative avec un homme dont le niveau d'études est supérieur au primaire. Quant aux familles (pères et mères) nées en Afrique du Nord, elles ont plus que les autres, un niveau d'études équivalent au niveau primaire.

Autrement formulé, les élèves DISPO *d'origines* françaises ont des parents dont le *capital scolaire* est relativement plus élevé que les élèves DISPO dont les parents sont *originaires* d'Afrique du Nord. Même si les indicateurs de la base de données ne permettent

pas de mesurer ce qui relève du *capital culturel*, on sait par ailleurs qu'il existe des formes de corrélation entre *capital scolaire* et *capital culturel*, qui peuvent permettre d'avancer l'hypothèse que parmi les élèves DISPO – homogènes du point de vue du statut de *boursier* – il existe des différences significatives en termes d'environnement culturel et scolaire liées aux *origines* familiales. Par ailleurs, les résultats attirent l'attention sur la présence d'une forme d'*endogamie scolaire* différente en fonction de l'*origine*. Toutefois, au-delà de l'incidence de l'*origine*, l'*endogamie scolaire* caractérise les parents des élèves DISPO. De manière assez significative, lorsque les pères ont un premier cycle d'enseignement supérieur, alors les mères ont également ce niveau d'études. Il en est de même pour les niveaux du collège et du lycée.

3.3.4 Origines et résultats au Bac.

Une dernière indication intéressante de l'incidence des *origines* mérite d'être signalée. Les élèves DISPO, dont le père est de la nationalité de l'un des pays d'Afrique du Nord ont plus que les autres élèves le baccalauréat avec la mention passable. Cette indication doit bien entendu être reliée avec le fait que les pères de ces nationalités sont également ceux qui ont un niveau d'études plus bas que les autres pères.

3.4 La dimension de la profession des parents dans la construction des différences.

Parmi les points saillants qui permettent de rendre compte des particularités des élèves DISPO, la profession des parents apparaît. C'est ainsi, qu'il existe une partie significative des parents des élèves qui sont tous les deux *sans activité*. Cela signifie qu'une partie de ces familles se trouve dans des situations de précarité économique assez importante.

Une autre indication se situe dans certaines associations entre la profession et le niveau d'études. C'est ainsi que les pères ouvriers ont, plus que les autres, un niveau d'études équivalent au collège. Pour ce même niveau d'études, les mères ont plus une activité d'employée que d'autres professions. Par ailleurs, les mères qui ont un niveau d'études équivalent au lycée, travaillent davantage que les autres dans les professions intermédiaires, alors que celles qui ont un niveau primaire sont significativement plus que les autres mères *sans activité*. Enfin, les élèves DISPO dont les mères sont *sans activité* ont plus que les autres élèves des pères qui ont un niveau d'études équivalent au primaire.

3.5 L'absence de la dimension du genre dans la construction des différences ?

Pour terminer cette présentation des dimensions significatives de différenciation de la population des élèves DISPO, il faut évoquer une variable qui n'apparaît pas en termes de corrélations, tout au moins directement. Cette absence remarquable est celle du genre. On peut être étonné à juste titre que le genre ne semble pas entrer dans la définition des différences caractéristiques de la population étudiée, et cette *absence* mérite quelques propositions explicatives.

Tout d'abord, on peut avancer l'hypothèse d'un effet de la structure de la population étudiée, la composition étant fortement féminine, puisque les filles représentent 69,5% de l'effectif contre 30,5% pour les garçons. Cette sur-représentation féminine pourrait laisser entendre un effet de neutralisation de la variable ; le poids quantitatif de la population des filles compenserait les effets de différenciation dus au genre, en quelque sorte. Pourtant cette piste n'est pas vraiment probante dans la mesure où une analyse en termes de corrélation ne dépend pas totalement de la répartition de l'effectif et qu'elle se base sur le calcul des écarts à l'indépendance.

En fait, plutôt qu'un effet de neutralisation de la variable par surreprésentation, il convient davantage d'interpréter ce résultat de la manière suivante et d'en tirer un certain nombre de conséquence : les différences que nous avons fait apparaître au sein de la population sont partagées que ce soit pour les garçons ou bien les filles. La sur-représentation du public féminin implique peut-être alors un effet de *domination* d'un *modèle féminin* de différenciation. Autrement dit, plutôt que de conclure à une absence d'une différenciation « genrée » de la population, il faudrait plutôt dire que les caractéristiques de la population des élèves DISPO sont *féminines*. Plus précisément, les garçons DISPO auraient la particularité de partager les mêmes caractéristiques d'une population « genrée » au *féminin*.

Cette proposition peut sembler de prime abord étonnante, pourtant un certain nombre d'informations produites par cette étude et par la littérature qui appréhende la dimension du genre à l'école permettent d'argumenter cette hypothèse. L'étude, en conformité avec la connaissance actuelle sur le sujet, avance que s'il y a plus de filles que de garçons qui intègrent ce type de dispositif, ce serait parce que les filles sont plus sensibles à l'injonction et à la conformité scolaire. Le souci de bien faire, de bien travailler, de réussir, d'obéir apparaissent-ils ainsi comme des caractéristiques significatives des filles dans la définition de leur rapport à l'école. A l'inverse, une forme de distanciation, voire parfois d'opposition définirait davantage le rapport que les garçons entretiennent à l'école.

Si l'on poursuit le raisonnement, le programme DISPO qui s'inscrit non seulement dans le cadre scolaire, mais qui plus est, a pour objectif de *révéler et d'accompagner les ambitions des élèves vers l'enseignement supérieur et les filières d'excellence*, va dans le sens de la légitimation de la valeur (et des valeurs) de l'école. Cette identification de la nature du programme par les élèves n'est sans doute pas sans incidence sur le recrutement. Des témoignages de professeurs qui participent au programme permettent d'éclairer cette idée.

Lors du travail de détection des élèves par les professeur-es référent-es des situations se sont présentées où des garçons qui correspondent aux critères de sélection refusent au bout du compte d'intégrer le programme sur le mode du *ce n'est pas pour moi*. Si ce registre de justification de la décision est sujet à diverses explications, certain-es enseignant-es se sont enquis-es auprès des élèves (filles souvent) qui ont intégré DISPO, des raisons du refus de certains de leurs camarades (garçons). Les informations obtenues ainsi sont assez édifiantes : « C'est pas qu'il n'est pas intéressé, mais il trouve qu'il y a trop de filles, et lui, il n'est pas une fille » ou encore, « Ils disent que c'est un truc de filles ». Il y un témoignage qui se situe au sein d'une fratrie où un frère et une sœur avaient tous deux été incités par une professeure à rejoindre le programme. Seule la sœur a intégré le programme. Elle confie alors qu'elle a été *poussée* par son frère à venir, que lui-même était intéressé, mais que lui ne voulait pas venir parce qu'il n'y avait que des filles. La perception que peuvent avoir certains garçons du programme comme un dispositif *féminin* relèverait donc du fait objectivable qu'il y a quantitativement davantage de filles, mais également du fait que dans le processus social de définition des genres, le rapport à l'école fait du *bon élève* une figure *féminisée*. Par ailleurs, l'on perçoit à travers ces témoignages l'importance de *l'entre-soi*, du contrôle des pairs dans les processus de différenciation des genres. Il apparaît donc un phénomène d'auto-exclusion de la participation au programme de la part de certains garçons de milieux défavorisés par crainte d'être assigné, par les pairs, à une identité de genre féminine. Ce point n'est certainement pas négligeable à l'âge qu'ont les lycéens, où les identités de genre se construisent de concert avec la construction de l'orientation sexuelle et d'un rapport au corps en pleine transformation.

Au total, *l'absence* du genre comme dimension significative des différences au sein de la population des élèves DISPO (en termes de corrélations) est à relativiser fortement. Elle peut s'expliquer par le caractère féminin associé au programme qui a tendance à exclure le public masculin. Autrement dit, le genre est bel et bien présent et l'importance de cette

dimension ne doit pas être sous-estimée. De manière assez singulière, alors que la problématique du genre à l'école amène souvent à poser la question de la *féminisation* de certaines filières – comme pour les écoles d'ingénieurs -, le programme DISPO, davantage identifié aux sciences humaines et sociales, appelle plutôt à s'interroger sur les moyens d'une *masculinisation* des publics bénéficiaires. Toutefois, dans les écoles d'ingénieurs de l'académie de Toulouse qui ont des programmes d'égalité des chances, la féminisation des élèves concernés par ces actions est également remarquable.

Pour terminer, la dimension du genre, comme dimension significative de la construction des différences, intervient de manière significative – comme nous l'avons vu - au niveau des pères et mères des élèves DISPO que ce soit pour le niveau d'études, la profession ou encore en fonction de l'origine.

Cette approche de la population des élèves DISPO, en termes de corrélations de variables à partir des tris croisés significatifs, permet de relativiser l'effet d'homogénéisation de la catégorie du *boursier*. Les indicateurs que nous avons choisi d'intégrer à la base de données des élèves permettent également d'apporter des éléments de compréhension de ce que l'on peut appeler des élèves de *milieux défavorisés* (et le pluriel est ici important). D'ores et déjà, on comprend que certaines dimensions défavorables se combinent, se cumulent, peut-être même de manière dynamique. Si les élèves DISPO sont issus de conditions socio-économiques et culturelles plutôt défavorables, ils sont également en partie déterminés par le territoire où ils vivent et par leurs origines.

4. Des inégalités structurantes : de la ségrégation urbaine à la ségrégation territoriale.

L'analyse des données permet à partir d'une analyse factorielle des correspondances multiples de dresser une typologie des élèves DISPO. Comme toute typologie, les résultats que l'on obtient constituent une manière de traduire schématiquement une réalité pourtant complexe en faisant ressortir les traits les plus saillants qui clivent une population donnée.

Appliquée à notre population, cette forme d'analyse des données permet de dresser deux profils de bénéficiaires, les élèves issus de la *ségrégation urbaine* et ceux issus de la *ségrégation territoriale*.

Les deux tableaux ci-dessous présentent les modalités les plus significatives qui constituent les deux types d'élèves. Il faut comprendre que le mode de construction d'une typologie à partir de l'analyse des données distingue des ensembles de caractéristiques. Les deux types présentés ne sont pas indépendants l'un de l'autre ; au contraire, les caractéristiques du premier type se construisent par rapport à celles du second type et inversement en termes de distance.

L'analyse proposée ici à partir des caractéristiques de chacun des deux profils d'élèves est une proposition de lecture et d'interprétation qui aboutit à la proposition d'un intitulé pour chaque type, lesquels sont censés rendre compte au mieux des informations présentes. Enfin, il faut rappeler, pour que la compréhension des analyses produites soit considérée dans ses justes limites, que les profils d'élèves issus de la *ségrégation urbaine* et ceux issus de la *ségrégation territoriale* sont des descriptions schématiques de la réalité et qu'ils ne correspondent en aucun cas à des élèves en tant que tels.

4.1. Les élèves DISPO issus de la ségrégation urbaine.

Tableau : Les élèves issus de la ségrégation urbaine

Question	Modalité	Effectifs	Ecarts	Khi2	PEM
Lieu de naissance de la mère	Afrique du Nord et Moyen Orient	50	33	64,48	89
Nationalité de la mère	Afrique du Nord et Moyen Orient	37	26	57,09	100
Lieu de naissance du père	Afrique du Nord et Moyen Orient	47	30	52,49	79
Nationalité du père	Afrique du Nord et Moyen Orient	35	23	44,65	88
Niveau d'études de la mère	Primaire	31	20	38,92	87
Type de quartier	ZUS	39	23	35,43	68
Niveau d'études du père	Primaire	24	16	32,85	89
Fratrie	Quatre enfants et plus	43	24	28,63	57
Profession de la mère	Sans activité	47	24	26,17	47
Nationalité	Afrique du Nord et Moyen Orient	13	9	20,06	100
Lieu de naissance de la mère	Afrique sub-saharienne	14	9	18,88	100
Lieu de naissance du père	Afrique sub-saharienne	15	10	18,31	91
Lycée	Arènes, Toulouse	27	13	12,95	40
Profession du père	Sans activité	13	7	7,616	49
Série Bac	Scientifique	17	8	6,33	34
Profession du père	Retraités	12	6	5,554	42
Note moyenne	10 de moyenne	15	7	5,236	40
Profession du père	Ouvriers	21	7	4,112	24
Mention Bac	Admis	18	6	2,578	29

Ce profil d'élève de DISPO se caractérise par les origines des parents. Ce type d'élève a des parents qui sont nés et qui ont une nationalité d'un pays d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient. Ces parents sont donc étrangers du point de vue de la nationalité et puisqu'ils sont également nés à l'étranger, les parents sont des immigrés de première génération. De ce fait, les élèves de ce profil peuvent être nés en Afrique du Nord ou Moyen Orient et ne pas avoir la nationalité française. Les parents de ce type d'élève peuvent également être nés dans un pays d'Afrique sub-saharienne sans pour autant qu'ils soient de l'une des nationalités de cette région. Autrement dit, ces parents peuvent être nés en Afrique sub-saharienne et être de nationalité française. Quant à la structure familiale, ce type d'élève appartient de manière significative à une fratrie de quatre enfants ou plus. Autrement dit, il s'agit de familles nombreuses, voire très nombreuses.

Sur cette dimension des origines, au regard des pays concernés, on peut en déduire bien qu'imparfaitement²⁵ que cet élève issu de la *ségrégation urbaine* est un élève dont le

²⁵ Le fait d'être né dans tel ou tel pays ou le fait d'avoir telle ou telle nationalité n'informe que partiellement et indirectement sur l'apparence physique, le phénotype et la couleur de peau qui peuvent se révéler sources d'inégalités de traitement et de discriminations. On peut par exemple être né et de nationalité d'Afrique du Sud, sans que l'on puisse savoir à partir de ces éléments si l'on est *blanc* ou *non blanc*.

phénotype et la couleur de peau le rendent *visible* dans une société comme la France où *l'invisibilité* se définit par le fait d'être *blanc*.

Ce profil d'élève se caractérise également par le fait que leur mère et leur père ont un niveau d'études primaire, ce qui laisse entrevoir que l'élève issu de la *ségrégation urbaine* n'a que peu de ressources en terme d'aide aux devoirs de la part des parents, tout au moins²⁶. Pour utiliser une certaine terminologie, il s'agit d'élèves qui évoluent dans un environnement à *faible capital scolaire*.

Par ailleurs, cet élève de famille nombreuse dont les origines se situent en Afrique dont les parents ont un faible niveau d'études habite en Zone Urbaine Sensible, autrement dit, sur les territoires d'intervention de la politique de la ville, dans les quartiers d'habitats définis par les pouvoirs publics comme étant les plus *défavorisés*²⁷.

Il faut ajouter à la lecture de ce profil que les professions des parents interviennent de manière significative dans la caractérisation de cet élève issu de la *ségrégation urbaine*. La mère et le père sont de manière notable *sans activité* (ce qui signifie pour les femmes davantage *sans profession* et pour les hommes davantage *sans emploi* que les autres parents DISPO). Le père peut être également retraité et s'il a une activité, il est ouvrier. Pour reprendre une certaine terminologie, ce type d'élève qui évolue dans un environnement à *faible capital économique*.

A ce moment de l'explicitation de ce profil d'élève, c'est une *définition* d'une partie des bénéficiaires du programme DISPO qui apparaît. Il faut ici noter que ces caractéristiques recouvrent, que ce soit dans l'explicite ou l'implicite, la définition de *l'élève défavorisé* que les politiques publiques *ciblent* et qui vont dans le sens d'une reconnaissance de l'existence dans la société française de phénomènes de ségrégation urbaine.

L'élève défavorisé de ce type habite en milieu urbain et plus précisément en ZUS. Habitant dans les territoires de la politique de la ville, il a davantage de chances que d'autres élèves de milieux défavorisés d'appartenir à une famille nombreuse originaire d'Afrique, d'être par ce fait probablement *visible* (c'est-à-dire *non blanc*), et que la situation de ses parents se caractérise par un faible niveau socio-économique et scolaire. L'articulation significative de ces éléments décrit une certaine réalité de la ségrégation territoriale et sociale et donne des éléments de compréhension sur la fabrique des stéréotypes et des phénomènes de naturalisation des inégalités sociales qui permettent de définir sociologiquement ce qu'est une discrimination²⁸.

L'élève DISPO issu de la *ségrégation urbaine* ainsi caractérisé a-t-il un rapport particulier à l'École, tant au niveau des possibilités d'orientation, que des résultats ?

Ce type d'élève fait davantage le choix d'une série scientifique pour le Bac, ce qui est assez conforme avec une stratégie de contournement du *handicap culturel* perçu comme plus présent dans les séries littéraire ou économique et sociale, qui font plus nettement référence à

²⁶ Ce type d'élève appartenant à une famille nombreuse peut bénéficier de l'aide de sa fratrie, à condition de ne pas être l'aîné-e. Ce genre de configuration de la fratrie peut constituer une ressource en termes *d'appétence* et de réussite potentielles des élèves, qui peut pallier dans une certaine mesure le faible capital scolaire des parents. Ces pistes explicatives n'apparaissent pas dans le cadre de cette analyse de données. Toutefois, cela ne signifie pas que cela soit absent au regard de certaines informations recueillies par le biais des entretiens d'élèves qui ont été effectués.

²⁷ Le lycée des Arènes de Toulouse dont le bassin de recrutement de proximité géographique est pour partie composé de quartiers situés en ZUS apparaît de manière significative, en tant que tel, dans la caractérisation de ce type d'élève

²⁸ « Discriminer, c'est naturaliser des inégalités. A l'inverse, la discrimination suppose des inégalités naturalisées. Il s'agit bien d'une logique circulaire entre effets et conditions de possibilité : les discriminations reconduisent la hiérarchie sociale du fait que celle-ci paraît naturelle, et d'autant mieux que celles-là la font paraître telle. C'est parce que l'ordre social a pour lui l'évidence de ce qui va sans dire que les représentations et pratiques discriminatoires vont de soi – et inversement ». Cf. Fassin (E.), Halpérin (J.-L.), (dir.), *Discriminations : pratiques, savoirs, politiques*, La Documentation française, 2008, p.9.

des savoirs *culturellement* (et donc socialement) situés. Ce profil d'élève, qui, rappelons-le, suit le programme DISPO, a des résultats *moyens* au lycée (il obtient plus souvent 10 de moyenne que les autres élèves). S'il réussit à avoir le baccalauréat, il y parvient *moyennement* et n'obtient pas de mention.

Ces éléments permettent de proposer une forme d'évaluation des effets du programme DISPO par rapport au type d'élève issu de la *ségrégation urbaine*. On peut dire que le recrutement du programme ne se trompe pas sur les bénéficiaires, et que malgré le poids des *origines*, d'une situation socio-économique et culturelle très défavorable au regard des connaissances sur le sujet, DISPO contribue et permet à ce type d'élève de réussir au lycée et d'avoir le baccalauréat, et ce n'est pas rien, si l'on considère l'importance de ce cap. Toutefois dans ce profil d'élève, on ne voit pas poindre une *projection* significative vers l'enseignement supérieur et les filières d'excellence²⁹.

Cette manière de traiter les données sous forme de typologie permet donc d'introduire une autre lecture des effets du programme moins *positive* et qui peut, sur certains aspects, paraître contradictoire avec certains résultats produits plus haut. C'est ainsi que le fait d'habiter en ZUS dans ce profil d'élève insiste sur l'importance de la dimension territoriale fortement liée à l'origine. Les élèves DISPO dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord ont des ambitions exigeantes en termes de poursuite d'études, conformément à la littérature sur le sujet. Toutefois, tous les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord n'habitent pas forcément en ZUS, même s'ils partagent grosso modo les mêmes caractéristiques économiques. Autrement dit, même si pour ce type de famille il est difficile de ne pas habiter en ZUS (au regard des coûts du logement), où sont souvent concentrées les logements sociaux, certaines familles originaires d'Afrique du Nord des élèves DISPO ont mise en place des stratégies d'évitement des quartiers prioritaires, traduisant par là un *ressenti* que *ces quartiers* constituent non seulement un *handicap*, mais aussi une forme de *stigmatisation* et de *discrimination*. *A contrario*, ne pas habiter en ZUS devient une *ressource*, accroît les ambitions des élèves défavorisés originaires d'Afrique du Nord et leur réussite.

Cette analyse interroge les critères qui permettent d'objectiver les modes d'intervention de l'action publique. Au regard des réalités de la ségrégation urbaine, le *vivier* des élèves potentiels qui pourraient bénéficier avantageusement de ce type de programme n'est pas illimité. En revanche, les familles qui présentent les mêmes caractéristiques mais qui habitent *ailleurs*, constituent un *vivier* potentiel, où ce type de programme peut avoir des effets plus importants comme en atteste les résultats. Toutefois, si la condition pour devenir un bénéficiaire d'une politique publique est liée au fait d'habiter en ZUS, alors ces élèves – pourtant bien semblables d'un point de vue socio économique, culturel et des origines – *disparaissent* en tant que *bénéficiaires légitimes*.

Qu'en est-il maintenant des élèves issus de la ségrégation territoriale ?

4.2. Les élèves DISPO issus de la ségrégation territoriale.

29. Plus exactement, s'il peut y avoir des ambitions qui se construisent pour accéder à l'enseignement supérieur, les résultats scolaires que traduisent les résultats au Bac ne sont pas suffisants pour accéder notamment aux CPGE. Dès lors, si ce type d'élève décide malgré tout de faire des études supérieures, ses choix ne pourront se diriger que vers les filières non sélectives.

Tableau : Les élèves issus de la ségrégation territoriale

Question	Modalité	Effectifs	Ecarts	Khi2	PEM
Lieu de naissance du père	France	141	42	18,21	95
Lieu de naissance de la mère	France	154	44	17,8	88
Nationalité du père	France	156	32	8,544	80
Nationalité de la mère	France	168	33	7,855	89
Type de quartier	Rural	71	19	7,211	83
Orientation post-Bac	CPGE	19	7	3,681	87
Niveau d'études de la mère	1er cycle enseign. supérieur	39	10	3,571	77
Profession de la mère	Professions intermédiaires	26	8	3,398	100
Niveau d'études du père	Lycée	37	9	3,004	75
Fratrie	Trois enfants	53	11	2,729	54
Niveau d'études de la mère	2ème cycle enseign. Sup.	22	6	2,434	86
Fratrie	Deux enfants	68	11	2,308	43
Souhait d'orientation maxi	Ne sait pas	38	8	2,286	58
Profession de la mère	Cadres et prof. Intellect.	17	5	2,222	100
Profession du père	Professions intermédiaires	22	5	1,745	73
Nationalité	France	201	16	1,386	94
Profession de la mère	Employés	80	10	1,282	31
Profession du père	Employés	42	6	1	38

Ce profil d'élève de DISPO se caractérise comme le précédent par les origines des parents bien qu'elles soient différentes. En effet, ce type d'élève a des parents qui sont nés et qui ont la nationalité française. En concordance avec cette caractéristique, l'élève de ce profil est de nationalité française. La structure familiale est en revanche quelque peu différente du premier type. Bien que l'élève issu de la *ségrégation territoriale* appartienne de manière significative à une fratrie plutôt nombreuse, de deux ou trois enfants, il ne s'agit pas de familles nombreuses, voire très nombreuses comme dans le premier profil.

Ce type d'élève se caractérise également par le fait qu'il habite plutôt en milieu rural. En cela, on retrouve l'une des caractéristiques de la démarche du programme DISPO en termes de choix des établissements. Toutefois, le fait qu'il y ait des établissements dans une inscription territoriale urbaine ou rurale constitue une différence et non pas forcément une distance significative. Or ce que traduit ici la présence de cette dimension dans la construction des deux types d'élèves est bien une forme d'opposition entre *ruralité* et *urbanité* d'une part, et d'une opposition pour l'élève issu de la *ségrégation urbaine* entre territoire de la politique

de la ville et les territoires urbains qui n'y sont pas soumis d'autre part. L'importance de l'inscription territoriale dans la caractérisation des profils d'élèves explique en partie le choix des dénominations des deux types d'élèves.

Par ailleurs, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* se caractérise par le fait que sa mère et son père ont un niveau d'études sensiblement plus élevé que pour le premier type. De manière assez nette, les mères sont davantage diplômées que les pères puisqu'elles ont un niveau d'études de premier cycle d'enseignement supérieur, voire de deuxième cycle. Les pères quant à eux ont plutôt un niveau d'études équivalent au lycée (pour l'élève du premier type, les parents ont un niveau d'études équivalent qui se situe au primaire).

Le fait que les mères aient ici un niveau d'études supérieur à celui des pères est un point important. En effet, l'état du savoir en la matière insiste sur le rôle prépondérant des mères pour les enfants dans la construction du rapport au système éducatif. Le fait que les mères aient ici un niveau d'études important constitue une ressource importante pour ce type d'élèves qui n'est pas disponible ou dans une moindre mesure pour les élèves du premier type. L'incitation à l'investissement scolaire de la part des mères est sans doute comparable dans les deux cas ; les ressources mobilisables en termes d'accompagnement scolaires sont quant à elles très différentes. Pour utiliser la même terminologie qu'auparavant, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* est dans un environnement familial à *capital scolaire élevé*.

Les professions des parents sont d'ailleurs assez en accord avec le niveau d'études et elles interviennent de manière significative dans la caractérisation de ce profil d'élève. Les mères ont une activité, elles exercent avant tout une profession intermédiaire, mais elles peuvent également être *cadre et profession intellectuelle* ou encore exercer un emploi d'employée. Quant aux pères, ils exercent davantage une profession intermédiaire ou bien sont employés.

Il est d'abord intéressant de noter que les caractéristiques professionnelles des parents de ce type d'élève, comme pour le niveau d'études, sont déséquilibrées à l'avantage des mères. Cette configuration est donc assez particulière, puisque de manière générale, c'est l'inverse qui est observable. Ensuite, on peut être étonné de voir apparaître dans les PCS des parents de ce type d'élève, des catégories qui ne relèvent pas de ce que l'INSEE traduit par catégories défavorisées (employé-e, ouvrier-ère).

Ce type d'élèves est donc plus favorisé socio-économiquement que ceux du premier type. Toutefois, il faut rappeler que la sélection des élèves DISPO se fait sur critères socio-économiques, ce qui signifie que malgré un profil socioprofessionnel plus avantageux que les élèves du premier type, le niveau économique de ces familles ne suit pas. Trois hypothèses peuvent être ici avancées. D'une part, les situations de monoparentalité qui statistiquement concernent d'abord les femmes, d'autre part les inégalités de carrières et de salaires qui touchent les femmes, enfin il s'agit de familles plutôt nombreuses, ce qui a un impact dans les calculs des bénéficiaires des politiques sociales³⁰.

Au total, les caractéristiques de l'élève issu de la *ségrégation territoriale* dessinent le portrait d'un *élève défavorisé*, certes, mais différent de celui de l'élève issu de la ségrégation urbaine. En effet, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* habite en milieu rural, il est comme ses parents, originaire de France. Bien qu'appartenant à une fratrie relativement nombreuse, les professions et le niveau d'études de ses parents sont plus élevés que pour l'élève du premier type. Cela revient à dire que parmi les élèves *défavorisés* de DISPO, l'élève issu de la *ségrégation territoriale* est relativement moins *défavorisé* que l'élève issu de la *ségrégation urbaine* d'un point de vue socio-économique et culturel, mais également du

³⁰ A titre d'illustration, une mère enseignante, titulaire du CAPES, relève de la PCS cadres et professions intellectuelles. Si elle est séparée avec trois enfants, ses enfants peuvent se trouver dans une situation d'éligibilité aux bourses de l'enseignement.

point de vue des origines, dans la mesure où cette caractéristique apparaît comme une dimension discriminante.

Les caractéristiques de ce profil d'élève ont-elles une incidence sur les ambitions et les résultats, comme cela apparaît pour l'élève issu de la *ségrégation urbaine* ? La réponse est affirmative. L'élève issu de la *ségrégation territoriale* a plus d'ambition *réalisée* que l'élève du premier type.

Ce point mérite que l'on s'y attarde. De manière assez significative, ce profil d'élève DISPO choisit de poursuivre ses études dans une CPGE et il est accepté dans ce type de formation sélective. Les significations de ce résultat sont multiples. D'abord, cela peut laisser entendre une efficacité du programme DISPO sur ce type d'élève en termes de *révélation et d'accompagnement des ambitions*. Cette hypothèse semble avérée, de manière en apparence paradoxale, par le fait que ce profil d'élève de DISPO se caractérise également par une *non projection* dans les études supérieures. Or, le programme DISPO a intégré cette année beaucoup de lycées de type rural en seconde et première. Il est donc probable que cela ait un impact sur ce résultat, dans la mesure où les élèves du programme ne savent pas en seconde ce qu'ils feront après le baccalauréat, notamment pour ceux qui habitent des territoires ruraux. Ces résultats peuvent ainsi signifier que l'élève issu de la *ségrégation territoriale* qui n'a pas d'*ambition* ou de *projet* au début du programme finit par se projeter réellement dans les études supérieures au terme du programme.

Toutefois, les effets *très positifs* du programme sur l'élève issu de la *ségrégation territoriale* doivent être remis en relation avec les caractéristiques de ce type d'élève que nous avons décrites, notamment au regard du niveau d'études des parents. Autrement dit, le degré d'efficacité du programme DISPO dépend en partie des prédispositions familiales des élèves.

Il faut rappeler qu'une typologie produit une projection schématisée de la réalité des élèves DISPO. Ce qui permet de faire apparaître cette forme de traitement des données est l'existence ou non de corrélations multiples entre différentes variables, chacune étant considérée par rapport à l'ensemble des autres variables. Une typologie permet de répondre en partie à la question suivante : existe-t-il des dimensions structurantes au sein de la population étudiée ?

La réponse est affirmative pour les élèves bénéficiaires du programme DISPO. Des différences apparaissent au sein des publics bénéficiaires qui se traduisent par des formes d'inégalités complexes et structurantes. L'origine, le fait *d'habiter quelque part*, le niveau d'études des parents, leurs professions se combinent de manières différentes pour des élèves de niveau économique relativement similaires, au moins du point de vue des critères que mettent en œuvre les politiques publiques éducatives (le critère du *boursier*). Cela ne signifie pas que le statut de *boursier* ne signifie rien. Il permet de mettre à jour une diversité de situations que l'on peut qualifier à juste titre de *défavorisées*. Ce qu'apporte l'étude, c'est une manière de rendre compte de la diversité de la *défaveur* et des effets différenciés d'un programme *d'égalité des chances* sur les catégories, elles-mêmes différenciées, de la *défaveur*.

Les très bons résultats globaux du programme DISPO par rapport à ses objectifs, comme nous l'avons vu, ne se distribuent pas de la même manière si l'on a affaire à des élèves issus de la *ségrégation urbaine* ou *territoriale*. Si tous les élèves DISPO bénéficient des apports d'un dispositif identique, ils n'en bénéficient pas avec la même efficacité. Cela ne remet pourtant pas en cause l'efficacité du programme. En revanche, les résultats, les orientations post-Bac sont sensiblement différentes en fonction de ces deux profils. Ce travail apporte donc une contribution à la mise en évidence d'inégalités structurelles qui se combinent à des phénomènes discriminatoires dans une population pourtant censée être homogène.

Conclusion

Le programme corrige certaines inégalités entre élèves dans l'accès à l'enseignement supérieur mais ne fait pas disparaître les inégalités qui restent structurelles, et les discriminations qui y sont associées. Les apports de la typologie des élèves bénéficiaires font ainsi apparaître que le programme DISPO améliore l'égalité des chances pour tous, mais qu'il ne parvient pas à faire disparaître des différences liées aux effets des inégalités structurantes de la société française qui produisent *l'inégalité des chances*, en particulier face à l'École.

Bien que les élèves semblent proches sur le plan socio-économique, l'étude fait apparaître qu'être un élève *défavorisé*, c'est avoir une origine, c'est aussi habiter *quelque part* et pas n'importe où (en ZUS ou en ville, en ville ou en milieu rural), avoir des parents peu ou pas diplômés, plus ou moins bien insérés économiquement. L'imbrication de ces différences, *socialement situées et construites*, produit des inégalités (« je ne vais pas en filière générale car ce n'est pas fait pour moi » ; « je ne poursuis pas d'études à Toulouse, car j'habite loin, je choisis une filière courte dans la ville d'à côté ») qui sont structurantes, c'est-à-dire *qui se naturalisent peu à peu* (« parce que j'habite loin il est *normal, logique, évident* que je choisisse une filière courte dans la ville la plus proche »). C'est dans ce mouvement que les *inégalités naturalisées* deviennent des discriminations qui se manifestent dans la réussite différenciée des élèves.

L'action publique, parce qu'elle engage des ressources publiques de plus en plus rares, se doit de rendre des comptes et de mettre en place des procédures d'évaluation les plus pertinentes possibles. A ce titre, la méthode d'évaluation du programme DISPO, qui associe une approche qualitative, quantitative et un traitement complexe des données, apporte des éléments d'information et de réflexion sur l'usage et les effets des catégories et des modes d'intervention de ces politiques.

Les politiques publiques, et notamment celles que l'on nomme au sens large les politiques de la ville, essaient d'intervenir sur la réalité en définissant des priorités qui concernent des populations spécifiquement identifiées. La question de la catégorisation est donc au principe de l'action publique (et de la science d'ailleurs). Comment dès lors définir un public *prioritaire* pour mettre en œuvre une politique éducative qui rende plus effective *l'égalité des chances* ?

Nous avons vu que les pouvoirs publics ont décidé d'agir sur les élèves de *milieux défavorisés* en mobilisant la catégorie du *boursier* (comme définition du plus petit dénominateur commun de la *défaveur* depuis 2006). Malgré les limites de cette catégorie administrato-politique, être *boursier* cela signifie quelque chose. Mais cela ne veut pas dire pour autant que la catégorie soit homogène. La signification ne sera pas la même selon que l'on habite en Zone Urbaine Sensible ou en milieu rural, que l'on soit d'origine étrangère ou pas, que ses parents soient plus ou moins dotés en capital scolaire, ou soient séparés, etc. Autrement dit, la *défaveur* est multidimensionnelle et ne saurait se définir sur la base d'un seul critère. L'évaluation du programme amène donc à s'interroger sur la définition de la *défaveur* et la manière dont les politiques publiques s'en saisissent, ce qui n'est pas rien si l'on veut essayer de rendre compte pertinemment des actions entreprises.

L'enjeu et les conséquences sont de taille. Etre *boursier* ou pas intègre ou exclus d'une catégorie, et les modalités d'inclusion ou d'exclusion passent par l'application de seuils et de leurs effets. En conséquence, si l'on applique également un seul critère, le risque est grand de produire une situation inéquitable.

Un autre point mérite d'être soulevé à propos des modalités d'intervention de l'action publique. La détermination d'un objectif prioritaire global peut se révéler en situation d'application contextualisée paradoxale. En matière d'éducation, la réalisation d'un objectif

d'égalité des chances entre filles et garçons est prioritaire. A ce titre, le programme DISPO obtient des résultats remarquables, puisqu'une large majorité de filles sont concernées par les actions. Pourtant, nous avons vu que ces résultats sont en partie liés à la perception *genrée* que les élèves *ciblés* ont du programme comme étant *féminin*.

Enfin, l'on notera que les politiques de la ville ou d'éducation prioritaire interviennent en termes de *territoires*, que ce soient à travers les ZUS ou les ZAR. Cette manière d'agir repose bien entendu sur le constat que certaines difficultés se cumulent sur des territoires déterminés ou, si l'on préfère, sur le constat d'une ségrégation territoriale à l'œuvre dans la société française depuis de nombreuses années et qui nécessite des actions spécifiques. Ce que pointe l'évaluation du programme DISPO est que cette politique de *zonage* de l'action publique peut avoir des effets contre-productifs de stigmatisation (des élèves d'origines d'Afrique du Nord boursiers qui participent au programme ne bénéficient pas de la même manière des actions s'ils habitent en ZUS ou pas). Des familles dont la situation est identique d'un point de vue socio-économique peuvent avoir des stratégies de *fuite* des zones d'intervention de la politique de la ville afin de ne pas être stigmatisés davantage. Cette information interroge bien entendu sur les modalités d'intervention de l'action publique mais, plus spécifiquement, si les politiques publiques font du lieu d'habitation le seul critère de définition des publics concernés, alors risquent-elles d'exclure des élèves qui sont pourtant concernés, et pour qui l'efficacité des actions qui peuvent être mises en œuvre se révèlent être pourtant la meilleure.