

EVALUATION QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DES CORDÉES DE LA RÉUSSITE EN RÉGION HAUTS-DE-FRANCE

JANVIER 2023 - OCTOBRE 2023



Réalisé par Alexandre Fauquette (IF2RT - CERAPS)
Novembre 2023



REMERCIEMENTS

Ce travail a vu le jour grâce au financement de la DREETS Hauts-de-France, que je remercie vivement pour ce soutien. La poursuite de l'étude sera financée par la Région Académique des Hauts-de-France avec laquelle je travaille déjà étroitement depuis plusieurs mois, en particulier avec Madame Dominique Lévêque, Messieurs Damien Berteloot et David Dubar. Merci à ces institutions de nous permettre de concrétiser de si beaux projets de recherche.

Mes remerciements vont aussi et surtout à Richard Sobel, Pierre Mathiot et Stéphane Beaud, pour leur encadrement, leurs conseils bienveillants et leur encouragement à poursuivre dans ce métier qui me plaît tant.

Je remercie vivement toutes les personnes interrogées, référents cordées et étudiants tuteurs, pour le temps qu'ils ont pu me consacrer ainsi que pour leur sympathie.

Mes remerciements vont également à Caroline Clair et Julien Bourgeade, avec lesquels nous formons une belle petite équipe. Ils vont aussi à Laetitia Veniat, Laurence Dufourg, et tous les collègues de Science Po Lille, de la MESHS Lille Nord de France et du CNRS.

Ils vont, enfin, à mon ami Frédéric Pierru, qui est toujours le premier à m'aider et m'a fait découvrir ce qu'était la vraie amitié, à ma famille et à mes enfants.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I. Sociogénèse des cordées de la réussite	11
1. La mise à l'agenda politique des politiques publiques d'égalité des chances d'accès au supérieur	11
2. Les cordées de la réussite : la victoire d'un modèle	14
II. Contexte de l'étude et problématique de recherche	16
1. Le contexte régional	16
2. Une problématique de recherche générale adaptée aux conditions d'accès aux données	18
III. Méthodologie et économie générale de l'enquête	21
1. Des méthodes qualitatives	21
2. Plan général de l'enquête	23
PREMIERE PARTIE : Pourquoi y croire ? Portraits de référents de cordées	24
I. Des raisons d'y croire	25
1. Les cordées : une bonne raison de mettre en valeur les élèves motivés et disciplinés	25
2. Croire en son devoir de faire quelque chose	27
3. Croire en son propre mode d'emploi	29
4. Croire en l'importance de mieux orienter les jeunes	31
5. Croire aux cordées grâce aux rétributions symboliques qu'elles procurent	33

SOMMAIRE

II. Des convictions à rattacher aux parcours personnels	36
1. Les « non-héritiers »	36
2. Les « favorisés »	41
DEUXIEME PARTIE : Les usages institutionnels des cordées : comment et pourquoi initier une cordée ?	46
I. Les objectifs généraux des cordées : des causes sans adversaires	47
1. Un effort pour se rapprocher des textes	47
2. Une volonté affichée de rompre avec l'élitisme académique	49
II. Une grande diversité des <i>modus operandi</i>	53
1. Une réalité kaléidoscopique	53
2. Des modalités disparates de sélection	56
3. Cinq idéaux-types de cordées	63
TROISIEME PARTIE : Comment évaluer ?	65
I. Des évaluations plurielles	67
1. Des différences en termes d'ancienneté et de moyens	67
2. Des différences à rattacher à la volonté de faire (ou de ne pas faire) de la discrimination positive	68
3. La place du ressenti et de l'émotion : la cordée comme subjectivité collective	69
II. Des ascensions collectives	72
1. Des opportunités professionnelles	72
2. Un gain supposé pour les établissements	75

SOMMAIRE

II. Points de vigilance	76
1. Les laissés-pour-compte	76
2. La reproduction des inégalités territoriales	77
3. La limite du « one shot »	78
4. L'ouverture culturelle « attrape tout »	79
5. L'oubli du supérieur	80
6. La lourdeur administrative et la gestion problématique des fonds	80
CONCLUSION	82
I. Quelques recommandations	83
II. Des ascensions collectives	85
BIBLIOGRAPHIE	86
ANNEXES	89
Annexe 1 : Protocole initial de recherche	89
Annexe 2 : Demande d'accès aux données de la DEPP	92
Annexe 3 : Guide d'entretien	97
Annexe 4 : Un exemple d'entretien (référente cordée (référente cordée dans une école d'ingénieurs)	98

À Dominique Bernard, professeur de Lettres lâchement assassiné.

INTRODUCTION

Sans conteste, notre société est aujourd'hui plus diplômée qu'il y a 50 ans. Le taux de réussite au BAC, qui n'a cessé d'augmenter depuis 1950 (passant de 61,7 % en 1967 à 90,9 % en 2023), en constitue la preuve la plus significative. Le nombre d'étudiants a quant à lui été multiplié par huit au cours des six dernières décennies. Cette massification scolaire repose, selon François Dubet et Marie Duru-Bellat (2020), sur trois promesses implicites sans cesse reprises par les gouvernements successifs.

La première de ces promesses est celle de construire une école plus juste. Elle repose sur la conviction qu'une école qui permet d'ouvrir les portes des établissements du secondaire et du supérieur à un nombre croissant d'élèves issus d'un éventail élargi de classes sociales, est plus juste qu'une école qui ne permet qu'à une minorité d'élèves socialement favorisés de poursuivre leurs études. La deuxième promesse est celle du développement des compétences et, par conséquent, d'une économie plus dynamique (Gurgand, 2005). Une jeunesse plus instruite est, selon cette logique, plus performante sur le marché du travail. Enfin, la troisième promesse est celle des progrès démocratiques. L'idée sous-jacente est qu'une école qui forme plus largement et plus longuement les enfants de la République à l'esprit critique renforce leur attachement aux valeurs démocratiques.

Ces trois promesses ont globalement été tenues durant les 30 glorieuses avec l'accession d'un nombre croissant d'élèves issus de classes populaires à l'enseignement supérieur, la rentabilité accrue des formations diplômantes sur le marché de l'emploi, ou bien encore le développement des idées progressistes et libérales incarnées par le mouvement de mai 1968. Toutefois, depuis le début des années 1980, ces promesses ne sont plus vraiment respectées. La foi dans la démocratie semble s'être effritée alors même que le niveau d'instruction a augmenté. De plus, comme le souligne Vanessa Pinto (2008), « à partir du milieu des années 1970, l'étendue des chances objectives de promotion se réduit à cause de la crise économique, et est intériorisée progressivement par les familles ». C'est alors l'espoir dans l'émancipation par l'école qui en pâtit (Beaud, 2002), d'autant plus que « la multiplication du nombre de diplômés et leur diversification sociale engendrent la dévalorisation des titres ». Surtout, comme le prouvent les différentes enquêtes PISA ou les rapports du CNESCP et de la Cour des Comptes, les inégalités scolaires se maintiennent derrière une égalisation apparente des

parcours scolaires. Les causes de ces inégalités sont très bien renseignées sur le plan sociologique. Nous savons qu'elles sont le résultat d'inégalités sociales qui distinguent assez nettement les enfants issus des classes populaires, moyennes et supérieures (Lahire, 2019). Le fait de vivre ou non dans un logement décent, de grandir dans tel ou tel quartier, d'avoir accès, dès le plus jeune âge, à tel ou tel loisir ou service, sont autant de ressources et/ou d'obstacles à la réussite scolaire. Mais l'école n'est pas que le réceptacle d'inégalités sociales, culturelles ou économiques héritées de la prime enfance. Elle produit également, en son sein, des inégalités sociales de nature différente qui se cumulent et se renforcent, qu'il s'agisse des inégalités en termes de résultats, d'orientation, de diplôme ou de durée d'études. Comme le rappelle Anabelle Allouch (2022), « le travail de classement et de catégorisation des individus selon leurs caractéristiques socio-démographiques traduites sous une forme scolaire (une note, un commentaire, une orientation), puis celui de relégation vers certains types de filières, amplifie les inégalités sociales d'origines, mais aussi les inégalités genrées ». Dans le même ordre d'idées, Mathieu Ichou et Louis-André Vallet (2012) soulignent qu'à compétences scolaires égales, les élèves issus de milieux favorisés sont davantage encouragés par leur entourage familial et l'institution scolaire à se tourner vers les sections scolaires les plus reconnues. Ce phénomène se renforce dans le supérieur, comme le démontre l'Observatoire des inégalités pour l'année 2019-2020 : plus on s'élève dans les études supérieures, moins on compte de jeunes issus de milieux populaires. Alors qu'au collège les enfants de cadres sont un peu moins nombreux que les enfants d'ouvriers, le phénomène tend à s'inverser ensuite : les enfants de cadres représentent en effet plus d'un tiers des étudiants du supérieur, contre seulement 12 % pour les enfants d'ouvriers. À l'Université, les enfants d'ouvriers ne sont plus que 9 % en Master, et 6% en doctorat. De même, au sein des classes préparatoires ou des écoles d'ingénieurs, les enfants d'ouvriers sont 7 à 10 fois moins nombreux que les enfants de cadres supérieurs. À l'inverse, les enfants de catégories populaires font davantage le choix de filières courtes de type BTS.

Ainsi donc, la massification scolaire, qualifiée ailleurs de démocratisation quantitative ou de « démographisation », ne s'est pas traduite en termes de démocratisation qualitative. Cette dernière supposerait en effet que l'accès aux études supérieures soit de moins en moins dépendant de variables discriminantes telles que le milieu social, le genre, l'origine ethnique ou géographique (Merle, 2017).

Or, nous sommes aujourd'hui loin du compte. Pire : ces inégalités tendent à s'accroître, comme l'ont souligné de nombreux auteurs au tournant des années 2000 et 2010 (Dubet, Duru-Bellat, 2001 ; Van Zantem, 2001 ; Donzelot, 2014), ainsi que les enquêtes PISA. Celle de 2013 révélait ainsi une amélioration croissante du niveau des meilleurs élèves, majoritairement issus de milieux favorisés mais, dans le même temps, une baisse continue du niveau des moins bons. L'enquête PISA de 2019 va dans le même sens : la France favorise la réussite d'une élite mais est de moins en moins capable d'encourager la réussite scolaire des enfants les moins privilégiés. L'écart entre les élèves de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés s'élevant à 107 points, bien plus que la moyenne des pays de l'OCDE (88 points).

On peut émettre ici l'hypothèse que, dans un contexte de massification scolaire et de banalisation tendancielle des études, et donc de dévalorisation des diplômes, les familles qui en ont les capitaux économiques, sociaux et culturels, vont davantage investir que les autres dans des classes préparatoires privées, des activités de soutien scolaire individualisé ou de coaching personnel, afin de permettre à leurs enfants d'accéder plus facilement aux filières sélectives, suivant une logique de distinction (Bourdieu, 1979). À cela s'ajoute que les conditions de vie étudiantes, qui impactent fortement le taux de réussite aux examens et la possibilité de poursuite des études, et qui ne sont évidemment pas les mêmes en fonction du milieu d'origine des étudiants. Il est aujourd'hui communément admis que le fait de devoir travailler pour financer ses études réduit sensiblement ses chances de réussite (Pinto, 2010).

Beaucoup de sociologues s'accordent ainsi à dire que les inégalités n'ont pas vraiment été réduites, mais ont été différées. C'est ce que souligne, entre autres, Vanessa Pinto (Ibid) qui reprend les propos de Pierre Merle quand il parle de « démocratisation ségrégative ». Pour l'auteure, « à la fermeture de l'accès au baccalauréat s'est substituée, pour les jeunes les moins dotés socialement, une « élimination différée » (que l'on peut aussi qualifier de 'sélection sociale retardée'). Autrement dit, ce ne sont pas tant les inégalités qui diminuent, que les processus de production des inégalités qui se transforment et se déplacent. Et ce d'autant plus que « l'enseignement supérieur, en même temps qu'il s'est ouvert à des fractions accrues de la jeunesse, a connu une diversification croissante de ses filières, rendant possible la multiplication des hiérarchies internes et donc le maintien, voire le renforcement, des inégalités sociales en son sein ». Il est en effet évident qu'obtenir une licence d'histoire à l'Université n'a aujourd'hui pas le même rendement sur le marché de l'emploi que le fait d'obtenir une licence de commerce international dans une école de commerce privée au coût d'entrée très élevé [1].

[1] D'autant plus que le développement exponentiel de filières professionnalisantes, avec la réforme LMD (licence, Master, Doctorat) de 1998, au détriment de filières universitaires classiques, contribue à ce que une crise de l'éthos académique (La Gall, Soulier, 2008).

Le constat de ces inégalités persistantes questionne l'efficacité des politiques publiques d'égalité des chances d'accès au supérieur qui se sont multipliées depuis plus de vingt ans, à l'instar des cordées de la réussite initiées en 2008. C'est un tel questionnement qui est à l'origine de notre évaluation des cordées de la réussite en région Hauts de France. Mais avant de présenter plus en détail les éléments du contexte régional qui nous ont conduit à mener cette étude, nous souhaitons retracer l'histoire des cordées de la réussite en les resituant dans le mouvement plus général des politiques de démocratisation de l'enseignement supérieur français.

I. SOCIOGENÈSE DES CORDÉES DE LA RÉUSSITE

Constatant l'existence d'inégalités persistantes d'accès aux études supérieures entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus des classes populaires, le gouvernement français s'est, au début des années 2000, saisi de cet enjeu pour l'inscrire à l'agenda politique. Nous proposons d'abord de revenir sur la genèse de cette mise à l'agenda politique (1) en rappelant toutefois, à l'instar de Julien Donzelot dans sa thèse (2014), que cette prise de conscience est en réalité bien antérieure aux années 2000. Nous reviendrons ensuite, plus spécifiquement, sur l'émergence des cordées de la réussite en 2008, ainsi que sur leur évolution jusqu'à aujourd'hui (2). Dans cette partie, nous évoquerons rapidement en quoi les cordées de la réussite s'inspirent de modèles préexistants, tout en proposant de nouvelles inflexions.

1. La mise à l'agenda politique des politiques publiques d'égalité des chances d'accès au supérieur

Cette mise à l'agenda politique a été favorisée par plusieurs facteurs, au premier rang desquels la diffusion des enquêtes PISA de l'OCDE qui permettent tous les 3 ans, à partir de l'année 2000, de mesurer et de comparer la compétence des élèves français par rapport aux autres pays de l'OCDE, tout en caractérisant avec précision l'étendue des inégalités sociales en matière scolaire. Ces enquêtes ont suscité d'importants débats et une publicisation conséquente, à partir de l'année 2004, qui a obligé le politique à réagir. Comme le démontrent Nathalie Mons et Xavier Pons (2013), de 2000 à 2002, le gouvernement, sous fond de tensions entre le ministre de l'Éducation nationale et les syndicats d'enseignants, prend soin de ne pas réagir outre mesure à cette enquête qui place la France dans la moyenne basse des pays de l'OCDE. De même, la couverture médiatique de l'enquête pâtit du calendrier électoral avec l'approche des élections présidentielles de 2002. Mais les choses évoluent, à partir de 2004, à la croisée de plusieurs événements. L'année 2004 est effectivement l'année du bilan intermédiaire de la stratégie de Lisbonne qui incite chacun des pays membres à interpréter ce bilan. C'est également l'année de préparation de la future LOLF, qui entrera en vigueur le 1er janvier 2006.

Cette préparation de la LOLF engendre, comme le démontrent les auteurs susmentionnés, l'audit de plusieurs Ministères, dont celui de l'Éducation nationale, ainsi qu'un état des lieux de la production statistique qui met un peu plus en lumière l'enquête PISA de 2003.

Notons également la préparation de la loi d'orientation, qui sera votée en 2005, et qui invite à renforcer l'évaluation des politiques publiques. La véritable inflexion médiatique donnée aux enquêtes PISA a lieu en 2007 lorsque le Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Xavier Darcos, pour justifier le cap de sa politique éducative, insiste notamment sur la responsabilité des acteurs éducatifs (Donzelot, 2014). Par la suite, ses successeurs vont également s'asseoir sur cette enquête pour légitimer la conduite de leurs actions et infléchir de nouvelles orientations. En 2012, le Ministre Vincent Peillon appelle ainsi à tirer « la sonnette d'alarme » pour refonder l'école républicaine.

Au-delà de cette politisation importante, quoique progressive, des enquêtes PISA [2], d'autres facteurs entrent en ligne de compte qui permettent d'expliquer cette mise à l'agenda politique de l'égalité des chances en matière éducative.

Parmi ces facteurs, notons le rôle important de certains acteurs, au premier rang desquels des associations d'étudiants créées au milieu des années 1980 (notamment l'apeFEE et APFEC) dont le but est de permettre à des étudiants issus de milieux défavorisés d'augmenter leurs chances d'intégrer toutes les filières sélectives. Associations qui vont, à la fin des années 1990, parvenir à créer des partenariats avec de nombreuses écoles primaires sur le territoire national et à tisser des liens avec des associations d'étudiants de grandes écoles, à l'instar de l'association « Paris Montagne » ou de l'association « Tremplin », engagées elles-aussi sur le terrain de l'égalité des chances. L'année 1991 sera notamment décisive pour ce mouvement associatif étudiant avec la création de l'association AFEV qui parviendra à récolter de nombreux fonds auprès de grands groupes privés et à devenir rapidement, grâce à la fenêtre d'opportunité ouverte par la récente politique de la ville, un partenaire privilégié de l'État en matière d'égalité des chances éducative. Mais les associations d'étudiants ne sont pas les seuls collectifs qui joueront un rôle important en la matière. Des groupes de pression se forment au milieu des années 1990 qui militent en faveur d'une meilleure reconnaissance des minorités ethniques par la société française. Leur lobbying associatif contribuera à ce que l'enjeu de l'égalité des chances en matière éducative soit ici et là réinterprété sous le double prisme de la discrimination positive et de l'intégration des populations issues de l'immigration.

Un autre élément décisif est, au tournant des années 2000, le lancement d'un certain nombre d'initiatives prises par des grandes écoles pour élargir la base sociale de leur recrutement. La plus connue de toutes, parce que la plus médiatisée

[2] En plus des enquêtes PISA, certains travaux sociologiques sur le sujet ont également fait grand bruit à l'époque. C'est par exemple le cas du rapport de . Dans ce rapport, les auteurs dressent le bilan des politiques éducatives des années 1980-1990 et dénoncent l'incapacité de ces politiques à endiguer les inégalités sociales en matière éducative. Ce rapport, comme d'autres travaux du même acabit, bénéficiera d'une couverture médiatique nationale.

à l'époque, est celle de Sciences Po Paris sous la houlette de son directeur de l'époque, Richard Descoings. En s'appuyant sur des soutiens institutionnels, notamment des lycées dont les publics relèvent de l'éducation prioritaire, Sciences Po lance en 2001 des «Conventions d'éducation prioritaire » (CEP) qui se traduisent par la création d'un concours alternatif avec un nombre de places « réservées », garantissant par là-même une certaine efficacité. Cette initiative provoquera alors plusieurs tensions en interne, un recours administratif d'une association d'étudiants (l'UNI), et de vifs débats publics largement médiatisés. S'ensuivront d'autres initiatives, dont celle de l'ESSEC via son dispositif « Une grande école pourquoi pas moi ? » qui constitue encore aujourd'hui la principale source d'inspiration des cordées de la réussite, et celle du lycée à classe préparatoire Henry IV qui propose une « prépa de la prépa ».

Si ces trois initiatives répondent à des conceptions différentes, et renvoient donc à des modèles différents, d'égalité des chances sur lesquels nous reviendrons [3], leur émergence, dans un laps de temps rapproché, témoigne de l'imprégnation progressive de ce qu'Annabelle Allouch (2022) appelle une « éthique de la diversité » comme « référentiel majeur des acteurs et des réseaux, au regard de la question de la représentativité sociale des élites ». Mais, au-delà de la visée sociale et éthique qui les préside, ces initiatives sont aussi à lire comme une réponse à la pression exercée par la massification croissante de l'enseignement supérieur [4] et à la prise de conscience, par les directions de ces écoles, du caractère potentiellement explosif des controverses récurrentes liées à la dénonciation d'une élite fermée sur elle-même [5]. Ces 2 éléments étant d'ailleurs intrinsèquement liés puisque le nombre de candidats à l'entrée de ces grandes écoles n'a cessé d'augmenter ces trente dernières années, sans que leur base sociale s'élargisse en conséquence. Ce que démontre d'ailleurs un récent rapport sur l'évolution du recrutement des classes préparatoires et des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 (voir Bonneau, Charousset, Grenet, Thebault, 2021 [6]). Notons toutefois que ces controverses ne datent pas du début des années 2000, et que des initiatives similaires avaient déjà été prises à d'autres époques. C'est par exemple le cas de la mise en place, par Michel Debré en 1963, d'un concours alternatif à l'entrée à l'école Polytechnique destiné aux élèves des filières technologiques. Cette initiative, comme d'autres qui suivront, provoquera là-aussi une réaction assez vive de quelques collectifs d'étudiants au sein de l'école. Mais leur médiatisation sera bien moindre que les débats suscités par les dispositifs d'ouverture sociale créés à l'aune des années 2000.

Ces initiatives ouvrent la voie au lancement de dispositifs nationaux en la matière, en particulier les cordées de la réussite (2008) et les parcours d'excellence (2016).

[3] A nouveau, la thèse de Jules Donzelot est sur ce point tout à fait éclairante.

[4] En 2018, ils sont 77 % des jeunes âgés de 18 à 25 ans à atteindre l'enseignement supérieur, contre seulement 10 % en 1960.

[5] La France n'est pas le seul pays à voir se déployer de telles initiatives. Le cas le plus connu, qui sert souvent de point de comparaison est celui de la Grande-Bretagne.

[6] <https://www.ipp.eu/publication/janvier-2021-quelle-democratisation-grandes-ecoles-depuis-le-milieu-des-annees-2000/>

2. Les cordées de la réussite : la victoire d'un modèle

Lancées en novembre 2008 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche de l'époque, Valérie Pécresse, et de la secrétaire d'État en charge de la politique de la ville, Fadela Amara, les cordées de la réussite ont pour but d'introduire une plus grande équité sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur. Pour ce faire, le dispositif s'appuie sur des méthodes déjà éprouvées par les CEP de Science Po Paris, à savoir la mise en réseau des établissements du supérieur avec des établissements du secondaire relevant de l'éducation prioritaire. Mais, contrairement aux CEP de Sciences Po Paris, le but n'est pas de viser l'excellence en proposant à des jeunes issus de milieux défavorisés un concours d'entrée alternatif dans une école sélective. L'objectif est plutôt de développer l'ambition et la réussite scolaire de jeunes qui, « en raison de leur origine sociale ou territoriale, brident leur ambition scolaire ou ne disposent pas de toutes les clés pour s'engager avec succès dans une formation longue [7] ». Autrement dit, le but est d'accompagner individuellement et collectivement des jeunes volontaires scolarisés en QPV, en EP ou en rural isolé (et ce quels que soient leurs résultats scolaires...) qui pourraient se lancer dans des études supérieures mais qui, en raison de freins économiques, territoriaux ou sociaux, manquent de confiance en eux et s'autocensurent. On passe ainsi d'une logique d'ouverture sociale centrée sur un concours ouvrant la voie de l'excellence (CEP Sciences Po Paris), à une logique d'ouverture sociale centrée sur un accompagnement vers le supérieur en général, quelles que soient les filières ou leur durée de formation. On s'éloigne ainsi des formes d'élitisme académique de l'enseignement supérieur.

Ce changement de paradigme signe la victoire du modèle d'ouverture sociale de l'ESSEC (dispositif « Pourquoi pas moi ? », PQPM) sur celui de Sciences Po Paris (CEP). Mentionné précédemment, le modèle de l'ESSEC se différencie en effet du modèle des CEP en ce sens qu'il entend s'attaquer aux causes de l'inégalité des chances plutôt qu'à ses effets (manque d'ouverture sociale des filières sélectives), en ciblant notamment les jeunes beaucoup plus tôt. De même, contrairement aux CEP, le modèle PQPM ne se focalise pas uniquement sur le retard scolaire de ces jeunes, mais propose une palette de pratiques permettant de travailler la confiance en soi, d'aiguiser sa curiosité, ou bien encore de développer ses connaissances et son esprit critique. Dans ce modèle qui, selon Anabelle Allouch [8] (2022) correspond aux dispositifs dits de « widening participation [9] » (soit d'élargissement de l'entrée dans le supérieur), il s'agit de proposer aux candidats « un travail de socialisation anticipatrice » par la transmission de ce que l'auteure appelle un « état d'esprit » (une ambition, de la confiance en soi, de la curiosité), ainsi que de compétences et

[7] Cf. le préambule de la charte des cordées de la réussite de 2008.

[8] L'auteure reprend notamment les catégories de l'enseignement supérieur britannique.

[9] Le modèle des CEP de Sciences Po Paris sont quant à elles qualifiées, par Anabelle Allouch, de « widening access » (élargissement de l'accès). Il s'agit de modifier les modalités d'accès aux filières les plus sélectives.

qualités attendues dans le supérieur. En somme, de transmettre « un ensemble de capitaux culturels institutionnalisés (sous la forme de modules de culture générale) ou incorporés (apprendre à se présenter en public), en plus d'informations sur les filières disponibles et les professions qui y sont associées, en particulier sous la forme de tutorats menés par des étudiants ».

Le succès des cordées va croissant, même si celles-ci se trouvent plus ou moins concurrencées en 2016 par la création des « parcours d'excellence » (parex) initiés par la Ministre de l'éducation Najat Vallaud-Belkacem, avant que ces « parex » et les cordées ne fusionnent en 2020. Le nombre de cordées labélisées passe en effet de 142 en 2009 [10], à plus de 900 aujourd'hui, soit près de 200 000 élèves encordés à l'heure actuelle [11]. Plus spectaculaire encore, le nombre de cordées va presque doubler de 2020 à 2022, de même que le nombre d'élèves encordés (ils n'étaient encore que 80 000 en 2019), malgré la période pandémique.

Cette croissance rapide s'explique par 3 éléments principaux : d'abord, la fusion avec les parex en 2020 fait que, désormais, les cordées de la réussite sont le seul dispositif national d'égalité des chances qui concerne l'ensemble du supérieur [12] ; ensuite, le périmètre des cordées de la réussite s'est progressivement élargi. Comme le précise le rapport élaboré par Pierre Mathiot en 2016, « dès 2009, le principe d'un élargissement du périmètre au-delà des seuls Lycées Généraux et Technologiques a été posé, en visant les établissements dans lesquels le taux de CSP défavorisées est élevé ». Or, en 2016 (année de création des parex), force est de constater que «seulement 8% d'élèves de lycées professionnels et 28 % de collégiens sont concernés » ; D'où l'injonction ministérielle, perceptible dès l'année de la fusion des deux dispositifs, d'augmenter fortement le nombre de cordées.

[10] [file:///C:/Users/alexa/Downloads/rapport-2011-084-igen-igaenr-215563-pdf-31994%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/alexa/Downloads/rapport-2011-084-igen-igaenr-215563-pdf-31994%20(2).pdf)

[11] www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-01/livret---cord-es-de-la-r-ussite-2023-26134.pdf

[12] Les dispositifs d'accès aux grandes écoles, comme ceux de Science po Paris ou l'ESSEC, continuent d'exister parallèlement.

II. CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Cette montée en charge appelle à une évaluation des cordées, tant sur le plan national qu'à l'échelle régionale. C'est dans ce contexte qu'a émergé la présente étude.

1. Le contexte régional

Avant d'évoquer les origines de cette étude, il convient de donner quelques précisions sur les caractéristiques de la région académique des Hauts-de-France.

La région académique, regroupant deux Académies métropolitaines, compte 1,157 millions d'élèves (1er et second degré) pour 5,9 millions d'habitants. Elle compte également 233 200 étudiants, 38 000 apprentis, 1020 collèges et lycées, 85 centres de formation et 6 universités publiques. Sur le plan des résultats, la région peut se vanter, pour l'année 2019, d'avoir de meilleurs taux de réussite qu'au niveau national en ce qui concerne les CAP et les BTS : ce taux est effectivement de 86,4 % [13] pour l'académie d'Amiens et de 86,5 % pour l'académie de Lille pour le CAP, contre 84,5 % pour le national. Concernant le BTS, il est de 76,3% pour Amiens et 75,9% pour Lille, contre 75 % au national. Il est en revanche légèrement plus bas en ce qui concerne le taux de réussite au BAC : 90,1 % pour la Région académique, contre 91,1% au niveau national. L'enseignement principal de ces chiffres est que la région académique ne fait pas figure de « mauvais élève » sur le plan national. Ses résultats sont en effet honorables. Le second enseignement est que, ramenées à ces chiffres, les cordées de la réussite ne représentent qu'un phénomène marginal. Cependant, comme au national, ce phénomène marginal prend de l'ampleur. À titre d'exemple, le nombre de têtes de cordées (établissement du supérieur) est ainsi passé de 32 pour l'année universitaire 2019-2020, soit près de 10 000 élèves encordés, à 101 têtes de cordées pour l'année universitaire 2022-2023, soit près de 30 000 élèves. La quasi-totalité des établissements publics REP et REP + sont ainsi concernés.

Cette croissance fulgurante peut être interprétée de prime abord comme le signe d'un succès. C'est, du moins, ce que nous confie Damien F, agent du rectorat : « on est aujourd'hui à près de 30 000 élèves encordés, ce n'est quand même pas rien ». Et celui-ci de poursuivre : « la rectrice souhaite que l'on ait 100 % des CGPE (...), mais c'est la même chose pour les IUT : l'idée est d'avoir 100 % des IUT qui seraient là-aussi têtes de cordées ».

[13] Champ : tous candidats, tous ministères. Source : MENJ-MESRI, Système d'information Cyclades, Ocean, MAA, Safran, Ministère de la mer.

Cependant, ces résultats quantitatifs interpellent dans le même temps la direction rectorale qui s'interroge tout à la fois sur le profil des élèves encordés et sur leur efficacité. La délégation rectorale en charge des cordées, la Délégation de la Région Académique à l'Information et à l'Orientation (DRAIO [14]) ne sait effectivement pas grand-chose des élèves concernés, et ce malgré la mise en place d'un mécanisme (unique en France) dit de « pastillage ». Ce mécanisme suppose en effet que les établissements qui ont des élèves encordés doivent les « pastiller » (c'est-à-dire les « identifier » via une pastille) sur la plateforme SIECLE. Cependant, ce pastillage présente deux limites majeures. D'abord, il ne repose que sur du déclaratif, sans possibilité de vérification par les instances rectorales. C'est pourquoi certains élèves qui ont participé à l'intégralité d'une cordée peuvent parfois, si leur établissement n'a pas indiqué l'information sur la plateforme, ne pas être pastillés. À l'inverse, des élèves qui abandonnent en cours de route une cordée, ou qui n'ont assisté qu'à une séance d'information sans s'être portés volontaires pour poursuivre la démarche, se retrouvent pastillés malgré eux. Ajoutons que ce pastillage ne délivre aucune information quant au type de cordée suivi, ni aux caractéristiques scolaires ou sociales de l'élève.

La DRAIO ne dispose pas non plus du temps ni des moyens techniques et humains d'évaluer les effets des cordées sur les élèves concernés. Le rectorat a cependant missionné des inspecteurs d'académie pour engager des évaluations sur chacune des cordées. Mais ces évaluations sont assez sommaires. Certes, elles permettent de décrire ce que propose la cordée concernée, et de voir le nombre d'élèves qu'elle touche. Mais ces évaluations, qui prennent la forme de questionnaires relativement courts (une vingtaine de questions) ne permettent pas de saisir les effets induits par la cordée sur les parcours des élèves concernés.

C'est pourquoi la région académique, qui a fait preuve de volontarisme et d'innovation en matière d'évaluation avec la mise en place du pastillage et la sollicitation des inspecteurs d'académie, souhaite poursuivre ses efforts en la matière. Profitant de l'opportunité de la création du nouvel Institut de Recherche pour le Renouveau des Territoires (IF2RT), la région académique a émis le souhait de soutenir financièrement la présente étude. Dans l'attente d'un conventionnement, cette recherche a pu débuter, de janvier à début octobre 2023, grâce au financement de la DREETS (Direction Régionale de l'Économie, de l'Emploi du Travail et des Solidarités).

[14] Cette dernière « impulse, coordonne et accompagne la politique régionale en matière d'orientation, d'affectation et de lutte contre le décrochage scolaire ».

2. Une problématique de recherche générale adaptée aux conditions d'accès aux données

La problématique générale de cette recherche sollicitée par la DRAIO, dont la livraison définitive est prévue pour l'année 2025, vise donc à établir un suivi des élèves encordés - du collège au post BAC - dans plusieurs établissements de la région Hauts-de-France.

Notre questionnement est double :

1. A qui s'adressent les cordées de la réussite [15] et en quoi consistent-elles ?
2. S'agit-il d'un réel levier d'égalité des chances (d'ascension collective) ou d'un dispositif qui profite principalement aux « premiers de cordée [16] » (alpinisme virtuose [17]) ?

Toutefois, cette problématique générale n'a pu être traitée en l'état du fait des limitations dans l'accès à certaines données dites « confidentielles », tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

En ce qui concerne la première partie de notre questionnement, le profil socio-biographique des élèves encordés, nous avons besoin d'avoir accès au numéro INE des élèves. Une demande d'accès à ces numéros INE est en cours depuis le mois de mars 2023. Or, ces numéros INE étant considérés, par les instances ministérielles, comme des données sensibles, nos démarches patinent depuis. Une nouvelle demande, à la DEPP, devrait être engagée prochainement. En attendant, nous avons formalisé une demande d'accès aux données du SIES qui vient d'être acceptée.

Pour ce qui est de l'accès au terrain, nous rencontrons là-aussi certains freins. Enquêter sur les cordées, qui s'adressent à des publics mineurs, n'est pas une chose anodine. Pour pouvoir interroger ces publics mineurs en respectant les normes RGPD, il faut, pour cela, obtenir l'accord préalable des instances rectorales. Il en est de même pour accéder au sein des établissements du secondaire. C'est pourquoi une demande officielle a été adressée à la Rectrice d'Académie en mars 2023. Cette demande est, à l'heure actuelle, dans les rouages de l'administration rectorale. Dans l'attente d'une réponse, nous avons dû adapter notre problématique de recherche aux publics auxquels nous avons alors accès, à savoir les référents têtes de cordées des établissements du supérieur, ainsi qu'aux étudiants tuteurs engagés dans les cordées. Les questionnements de notre problématique générale ont ainsi été reformulés, à partir de plusieurs constats.

[15] Cette première partie de la problématique de l'étude comprend une série de questions : Quelles sont les caractéristiques socio-biographiques des élèves bénéficiaires (par âge, sexe, établissement, quel pourcentage de boursiers et de non boursiers, etc.) ? Ont-ils d'ailleurs des profils différents d'un territoire à un autre ou d'un établissement à un autre ? Quels types de programmes ont été suivis en fonction de quels types d'élèves ?

[16] Cette seconde partie de la problématique comprend elle-aussi, une série d'interrogations qui lui sont consubstantielles : Que sont devenus les élèves ayant bénéficié des cordées de la réussite ? Que deviennent ceux qui viennent d'obtenir le bac ? Leurs choix correspondent-ils à leurs aspirations initiales ?

[17] Interroger le profil des publics cibles ainsi que les effets des cordées sur leurs parcours nous paraît d'autant plus important que la littérature nous renseigne relativement peu sur le sujet.

Le premier de ces constats est que, si nous ne pouvons pas en l'état connaître avec précision les profils des élèves encordés, nous pouvons en revanche renseigner leurs modalités de sélection. Comment sont-ils choisis ? En fonction de quels critères ? Qui procède à ces choix ?

Le deuxième constat est que, si nous ne pouvons interroger les élèves pour savoir dans quelle mesure les cordées ont impacté leur parcours, nous pouvons en revanche nous baser sur les propos des référents têtes de cordées à ce sujet. Les référents cordées jugent-ils leurs actions utiles et efficaces ? Si oui, pourquoi ? Comment les évaluent-ils ? Au-delà de ces deux questionnements, qui présentent la limite de ne reposer que sur du déclaratif, nous pouvons également interroger le contenu-même des cordées : quelles sont les différentes actions entreprises ? Pourquoi avoir opté pour la mise en place de telle ou telle action ? Quelles représentations sociales ces actions charrient-elles, que ce soit sur la question de la démocratisation du supérieur ou de grands principes tels que l'égalité des chances, la discrimination positive et/ou la méritocratie ?

Le troisième et dernier constat, qui nous a amené à formuler la question principale de ce rapport intermédiaire, est que les travaux consacrés à l'évaluation des dispositifs de démocratisation du supérieur ont presque tous tendance, à quelques exceptions près (Puppini, 2018) à minimiser leur impact sur la réduction de l'inégalité des chances. Du moins, ceux-ci partagent en général tous l'idée que ce type de dispositif ne peut pas fondamentalement transformer le système. Ainsi, pour Ariane Richard-Bossez, Caroline Hache, Alice Pavie & al (2020) qui ont produit un article sur les parex, « le principe de tels dispositifs qui visent à sélectionner certains élèves pour les faire bénéficier d'activités complémentaires risque de renforcer ce que Pierre Merle (2017) appelle une 'démocratisation ségrégative', c'est-à-dire une démocratisation à plusieurs vitesses où ce qui est visé pour les uns (par exemple ceux qui participent aux Parcours d'Excellence) diverge de ce qui est visé pour les autres (ceux qui n'y participent pas) ». Dans le même ordre d'idées, pour Noémie Olympio, Alice Pavie, Ariane Richard-Bossez (2021), il semble exister une forme de contradiction entre le principe « d'accompagner des élèves volontaires pour assurer l'égalité des opportunités de réussite », et l'idée de réduire « l'autocensure dans des choix scolaires ambitieux pour les élèves de REP+ ». Pour ces auteurs en effet, « la montée en puissance du concept de 'l'élève volontaire', qui saurait choisir rationnellement les opportunités favorisant son parcours scolaire, symptomatique d'une nouvelle logique de sélection, génère au contraire de l'autocensure de la part d'une partie des élèves qui ne perçoivent pas l'intérêt immédiat de certains dispositifs ».

Concernant les cordées de la réussite stricto sensu, Sophie Kennel (2020) souligne que « le dispositif entend soutenir l'engagement des élèves dès le collège pour faciliter leur mobilité sociale », mais « ne remet en cause ni l'existence [des] élites, ni leur sélection-légitimation sur la base d'un mérite scolaire ». Ces lectures critiques, qui participent à une forme de « désenchantement méritocratique », s'expliquent en partie par l'influence de la tradition bourdieusienne qui, dès les années 1960 (Bourdieu, Passeron, 1964), s'intéresse aux formes de reproductions sociales des inégalités et des déterminants sociaux, en particulier au rôle de « l'héritage culturel », sur les réussites différenciées des élèves, déconstruisant par là-même la notion de « mérite scolaire ». Or, les résultats de ces travaux, s'ils ne sont certes pas connus de manière précise par les référents cordées que nous avons interrogés, sont relativement partagés. La majorité d'entre eux reconnaît en effet que les cordées ne vont pas « révolutionner le système ». Certains doutent même de leur efficacité en matière d'orientation, n'ayant pas les moyens d'évaluer leurs effets. Dans un tel contexte, la question se pose alors de savoir ce qui amène, en connaissance de cause, ces référents cordées et leur institution à s'engager dans ce type de dispositifs ? Comment expliquer que ces référents cordées, tout en portant un regard lucide sur la portée sociale de leurs actions, demeurent convaincus de leur bien-fondé ? Plus précisément, comment un dispositif, dont on présage par avance qu'il a des effets modestes, est mis au service d'autres fins ? Comment produit-on, ou plutôt reproduit-on, de l'enchantement ?

III. MÉTHODOLOGIE ET ÉCONOMIE GÉNÉRALE DE L'ENQUÊTE

Pour répondre à ces questionnements, nous nous basons uniquement sur des méthodes qualitatives. Il est cependant prévu d'utiliser également des méthodes quantitatives pour la poursuite de l'enquête, une fois que nous aurons accès aux données de la DEPP et du SIES, à savoir des identifiants non signifiants créés à partir des numéros INE des élèves, ainsi qu'un ensemble de données sociodémographiques [18].

1. Des méthodes qualitatives

Pour l'heure, nous avons principalement fait usage d'entretiens semi-directifs, d'une heure trente à deux heures chacun, avec des référents cordées et des étudiants tuteurs investis dans l'animation des cordées. Ces entretiens sont au nombre de 33. La majorité d'entre eux (30) ont été réalisés avec les référents cordées. Cette différence s'explique par le fait que, pour avoir accès aux étudiants, nous devions préalablement demander leurs coordonnées aux référents cordées. Or, si certains de ces référents ont transmis notre demande à leurs étudiants, d'autres ne l'ont pas fait. De plus, certains étudiants, pris dans leurs examens ou cumulant travail étudiant et activité salariée, n'ont pas pu nous accorder le temps nécessaire. Pour entrer en contact avec les référents cordées, la tâche était en revanche beaucoup plus aisée, leurs coordonnées étant directement accessibles sur le site de la région académique. Ces entretiens ont dans leur majorité été réalisés en distanciel, via le logiciel zoom, pour deux raisons principales. La première raison est d'ordre pratique. La région académique est en effet très vaste, puisqu'elle comprend 5 départements (Aisne, Nord, Oise, Pas-de-Calais, Somme), soit un total de 31 000 km². Or, si nous voulions réaliser le plus possible d'entretiens, afin d'avoir une montée en généralité « convenable », à savoir des entretiens qui soient suffisamment représentatifs de grandes tendances, nous devions utiliser les outils informatiques à notre disposition. Nous n'avions en effet pas toujours la possibilité, ni les moyens, de multiplier de longs trajets. La deuxième raison est liée à la nature même des informations que nous cherchions à recueillir. Il ne s'agissait pas de récolter des récits de vie au domicile des personnes ou de comprendre leur manière d'être au monde, à la lumière de ce qui est proposé dans la *misère du monde* (1996). Ces entretiens étaient surtout informatifs : nous voulions en effet recueillir des informations factuelles sur les cordées, comprendre comment celles-ci ont pu voir le

[18] Cf. Annexes 2 et 3

jour, comment sont sélectionnés les élèves, quels sont les budgets attribués, etc. Le distanciel présente donc, dans cette situation d'étude, plus d'avantages que d'inconvénients. En revanche, nous en diminuerons l'usage une fois que nous aurons possibilité d'accéder aux établissements du secondaire et que nous pourrons mener des monographies. Nous aurons effectivement alors besoin d'analyser plus finement les effets de la situation d'entretien sur les élèves, leur gestuel et la manière dont ceux-ci réagissent aux questions.

Type d'établissement	Statut des enquêté(e)s	Modalités d'entretien
Université	1 Psy EN ; 1 Maître de conférences ; 1 Chargé de mission ; administrative (orientation ; vie étudiante, RH)	Deux en présentiel, le reste à distance
IUT	3 Maîtres de conférences	À distance
École privée	6 Chargés de mission administrative (orientation ; vie étudiante, RH) ; 4 étudiants	Un en présentiel, le reste à distance
Lycée professionnel public et CPGE	2 Chargés de mission administrative (orientation ; vie étudiante, RH) ; 3 directions d'établissement	À distance
École publique	6 Chargés de mission administrative (orientation ; vie étudiante, RH), 1 direction d'établissement ; 3 Maîtres de conférences ; 1 étudiant	4 en présentiel, le reste à distance
Pouvoirs publics	2 Chargés de mission	À distance

En plus de ces entretiens, nous avons réalisé 4 observations participantes dont une journée de clôture de la cordée de l'ESJ en présence des élèves et du corps professoral, une réunion bilan entre un lycée agricole (tête de cordée) et des établissements encordés, un comité de pilotage institutionnel au sein du rectorat, et une réunion de lancement d'une cordée au sein d'une école d'ingénieur.

Si le nombre d'observations est limité, c'est que nous avons privilégié la méthode des entretiens, comme l'exige la méthodologie des sciences sociales (prises de contact, confiance avec les enquêtés, accumulation de premières données) permettant de maximiser la pertinence des observations (que faut-il observer ? Comment ? Dans quelles conditions ?). Ce choix s'explique aussi par le fait que nous avons débuté le travail de recherche à la fin du mois de janvier. Il nous paraissait alors peu judicieux d'observer tous azimuts des actions au milieu de l'année scolaire, sans avoir préalablement pris connaissance du contexte de leur mise en place.

2. Plan général de l'enquête

Dans une première partie (I. Pourquoi y croire ? Portraits de référents de cordées), nous proposons d'analyser les usages individuels que font les référents cordées de ces dispositifs. Il s'agit plus spécifiquement de comprendre les raisons de leurs investissements individuels dans ce programme sur lequel ils portent un regard lucide. Dans une deuxième partie (Pourquoi initier une cordée ?), nous aborderons les usages institutionnels des cordées de la réussite. Nous chercherons alors à analyser les raisons pour lesquelles les établissements du supérieur initient des cordées de la réussite en identifiant des « modèles » de cordées en fonction de ces usages différenciés. Dans une troisième partie (Comment évaluer ?), nous tenterons, malgré les restrictions actuelles d'accès aux données statistiques et l'impossibilité d'accéder aux établissements encordés, de poser la question de l'évaluation de ces cordées. En conclusion, nous résumerons l'ensemble des résultats de ce rapport intermédiaire et énumérerons des recommandations à destination des décideurs.

PREMIÈRE PARTIE

POURQUOI Y CROIRE ? PORTRAITS DE RÉFÉRENTS DE CORDÉES

Entretien avec Nicolas, cadre supérieur en charge des cordées

« Alors moi je le vois plus comme une stratégie politique de changement que comme, allez, je vais le dire comme je le pense, que comme un objectif dont on sait bien qu'il ne sera pas efficace pour le plus grand nombre » (...) « excusez-moi mais on est plus dans l'action symbole qu'autre chose, vous voyez ? Je crois. Ce n'est pas une politique ça, ça n'est pas une politique ! C'est quoi ?! C'est ... C'est l'élève qui est entré à Science po des quartiers pauvres. En gros c'est ça, qu'est-ce que vous voulez, il n'y en aura pas 10 000 hein, ce ne sera jamais la majorité. On le sait. Donc, vous voyez, pour moi on est dans l'acte du symbole, et encore je suis généreux, j'aurais dû dire la com. Parlons clair quoi. Enfin je crois ».

Entretien avec Patrick, acteur engagé dans la mise en place des cordées de la réussite

« Moi, si vous voulez, si vous me poussez un peu dans mes retranchements, je pense que la réussite de ces programmes, que l'on va appeler cordées, mais..., disons de, je n'aime pas le mot démocratisation, mais disons d'ouverture des chakras pour permettre à des gamins d'envisager leur poursuite d'études de façon beaucoup plus libre et moins dépendants des déterminismes familiaux, je pense que ça ça suppose du volontarisme, et moi je suis assez convaincu que la plupart des acteurs de la sphère dirigeante, s'en foutent totalement. Ils le font un peu comme on donne un peu l'aumône à la sortie de l'église, ou de la mosquée, c'est-à-dire que c'est pour se donner bonne conscience mais fondamentalement ils n'ont pas tant envie que cela de renverser la table »

Ces deux extraits d'entretiens sont significatifs de la teneur critique que peuvent parfois tenir des référents de cordées. Si tous ne vont pas aussi loin dans le registre de la critique, la plupart se veulent néanmoins lucides quant aux effets limités de leur cordée sur leurs publics cibles. Cette lucidité ne s'apparente cependant pas à une forme de désenchantement. C'est même le contraire : tous, sans exception, se disent en effet convaincus du bien-fondé de leurs actions. Comment expliquer cet apparent paradoxe ? Dans un premier temps, nous présenterons plusieurs « raisons d'y croire » que nous avons identifiées dans les propos de nos enquêtés (I). Dans un deuxième temps, nous rattacherons ces registres de justifications différenciés de nos enquêtés à leurs propriétés biographiques, en présentant les parcours de quelques-uns d'entre eux (II).

I. DES RAISONS D'Y CROIRE

Certains référents savent « qu'ils ne vont pas changer la face du monde », mais s'engagent dans les cordées parce qu'elles correspondent à leurs convictions personnelles dans le travail et/ou le mérite personnel (1). D'autres se refusent de baisser les bras et perçoivent leur mission sous un angle humaniste (2). D'autres encore y voient une manière de pouvoir y imprégner leur marque personnelle (3). D'autres, enfin, les considèrent comme une fenêtre d'opportunité qui permet d'améliorer l'orientation des jeunes, sans d'autre fin que celle-ci (4). Quoi qu'il en soit, la plupart des référents cordées maintiennent leur engagement dans les cordées du fait des rétributions symboliques qu'elles leur offrent (5).

1. Les cordées : une bonne raison de mettre en valeur les élèves motivés... et disciplinés

Une partie des enquêtés se retrouvent philosophiquement dans les cordées, dont les modalités de sélection des élèves - qui reposent sur la sélection des élèves les plus méritants et/ou motivés des élèves issus ou non de milieux précaires - correspondent à l'importance qu'eux-mêmes accordent au travail, à l'implication personnelle, à l'effort. Ces agents se montrent souvent hostiles à l'égard du concept de discrimination positive qu'ils perçoivent comme injuste. C'est par exemple le cas de Fabien, référent cordée dans une école privée spécialisée dans le domaine artistique :

« Je trouve que c'est (la discrimination positive) à manier avec beaucoup de prudence. Je ne dis pas que c'est négatif en soi, parce qu'à un moment donné je pense qu'il y a des nécessités qui font que... je pense à la parité en politique, par exemple, la parité sur les listes pour les élections professionnelles, etc. Mais, voilà, de là à en faire un critère tout puissant qui serait seul juge de paix, si je puis dire, là pour le coup ça me pose un souci. Parce que, bah voilà, finalement, on vient recréer une discrimination en combattant une autre discrimination, donc, c'est un peu antinomique. Donc, voilà, pour moi ça ne doit pas être le seul juge de paix. Ça ne doit pas être une finalité en soi ».

Dans les propos de cet enquêté, se retrouve l'argument traditionnel des opposants au concept de la discrimination positive selon lequel il ne peut y avoir de discrimination qui soit positive, de sorte que l'on ne peut « instituer des inégalités formelles pour pallier des inégalités de fait » (Kessler, 2004). Il ne s'agit donc pas d'aller trop loin dans la lutte contre les inégalités.

[18] Cf. Annexes 2 et 3

Il ne s'agit donc pas d'aller trop loin dans la lutte contre les inégalités. C'est la raison pour laquelle ces enquêtés perçoivent les cordées comme une manière de pallier certains manquements du système, notamment en termes d'accès à l'information sur les études, d'ouverture culturelle sur le monde, de découverte des secteurs d'activités. En ce sens, l'idée que les cordées ne « révolutionnent » pas le système leur convient. Pour eux, les cordées ne sont, et ne doivent rester, que des dispositifs compensatoires qui permettent au système scolaire de se maintenir, en étant toutefois moins inégalitaire. Attaché à l'idéal républicain du mérite individuel, du jeune « qui en veut », ils désirent surtout aider ceux qui le souhaitent [19].

- La prime au mérite

Cette prime aux plus volontaires se lit dans les propos de Fabrice, maître de conférences et référent cordée, qui estime que certains établissements font ce qu'ils estiment être un vrai travail de « sélection » de leurs élèves.

« Les établissements, on est déçus, c'est 50/50. Soit, il y a une vraie réflexion de la part des établissements sur les cordées. Donc c'est géré par des CPE, des enseignants, qui sélectionnent. Là, j'ai en tête 2 collèges, le collège de la ville de XXX où il y a un vrai travail, une réflexion avec les parents, un choix avec les enseignants. Et donc là forcément, lors de l'organisation des journées, on voit sur les élèves qu'il y a eu un vrai travail. Par contre, certains établissements, justement on se pose la question : comment sont sélectionnés les élèves ? Et ça nous pose beaucoup de problèmes parce que l'on remarque tout de suite que le comportement des élèves n'est pas le même...Enfin, il est vraiment différent des autres, je dirais que c'est un comportement parfois un peu limite. Donc, il y a un mauvais choix de la part des établissements que l'on ne maîtrise pas ».

Dans les propos de Fabrice, nous comprenons que, pour lui, les publics cibles doivent être intéressés et surtout disciplinés.

- L'enjeu de la discipline et la fatigue enseignante

Fabrice ajoutera d'ailleurs au cours de l'entretien qu'il considère qu'il y a aujourd'hui un trop grand laxisme en matière de discipline dans certains lycées. Mais, au-delà d'éventuelles convictions personnelles, cette volonté de sélectionner des élèves disciplinés peut se comprendre au regard de la difficulté que peuvent rencontrer certains enseignants à « tenir » un public du secondaire auquel ils sont peu habitués. Comme le souligne Christine, Maître de conférences en génie industriel et collègue de Fabrice dans le même institut :

[19] Sans que l'on sache réellement comment ils évaluent ce mérite qui correspond à une forme de volontarisme désociologisé.

« On n'a pas l'habitude de ça parce que nous, nos étudiants, ce sont des adultes. Donc on n'a pas l'habitude des publics de lycée. Alors, certains collègues ont été enseignants en lycée, mais pas tous, donc parfois on ne se représente pas que c'est vrai que l'attention d'un lycéen ou d'un collégien ça ne peut pas durer très très longtemps, parfois c'est difficile de les faire adhérer, etc. Mais c'est vrai qu'il faut un encadrement, il faut beaucoup de monde, pour éventuellement, s'il y en a pour lesquels c'est difficile, éventuellement les faire sortir. Enfin, c'est déjà arrivé, avec des publics... ».

Ces difficultés d'encadrement peuvent engendrer de la fatigue enseignante. Comme le souligne Christine :

« Quand on a eu des collègues qui nous ont rejoints, je leur ai dit les choses honnêtement, je leur ai dit vous allez voir que tel ou tel établissement, ils ont des publics qui sont un peu difficiles (...). Parce que je sais que par exemple avec la ville de M, ce n'est pas simple, ils ne veulent pas... Donc ils disent qu'ils sont épuisés à la fin de la journée, vraiment, ils ont l'impression que c'était épouvantablement difficile».

2. Croire en son devoir de faire quelque chose

D'autres référents sont moins sensibles à cette idée du mérite personnel [20], de même qu'ils semblent davantage regretter que les cordées ne modifient pas réellement le système. Cependant, ces référents se raccrochent à l'idée que les cordées, si elles ne changent pas fondamentalement la donne pour une majorité d'élèves, peuvent changer la vie d'une minorité d'entre eux [21].

- L'engouement du sauvetage

Cette possibilité de pouvoir améliorer le sort de quelques élèves suffit à leur donner un engouement que l'on perçoit, assez facilement, dans leurs voix au moment des entretiens. C'est le cas de Paul, Professeur d'Université en sciences sociales, qui se définit comme un « possibiliste » :

« Historiquement, je suis social-démocrate, j'étais rocardien, je suis un possibiliste voilà (...). Moi je préfère faire quelque chose, quitte à ce que ça ne soit pas complètement satisfaisant plutôt que de ne rien faire en râlant, et en disant la révolution, le grand-soir, je trouve ça vraiment insupportable (...) moi je considère qu'il est de mon devoir d'essayer de faire quelque chose. C'est vraiment comme... je ne sais pas moi comment dire, une guerre est perdue mais les soldats se battent encore, je crois que ça relève de ça quand même, ça relève de ça. ».

[20] Qu'ils estiment d'ailleurs complexe à évaluer. Ainsi, comme le reconnaît Paul : « le problème, en France, c'est que tout le monde croit avoir du mérite et qu'il devrait être accompagné ».

[21] Ces élèves deviennent alors, dans l'esprit de certains de ces référents, des « exceptions consolantes », pour reprendre la célèbre formule de Fernand Buisson. Selon le philosophe, les exceptions consolantes sont en effet ces boursiers de l'enseignement secondaire, issus de milieux modestes, qui échappent à leur destin tout en servant d'alibi méritocratique à un système socialement inégal.

Cet engouement pour l'idée qu'ils peuvent changer la vie d'une minorité d'élèves renvoie à une forme de militantisme humaniste, parfois hérité d'une éducation catholique sociale, ainsi que d'une éthique professionnelle. Tout se joue à l'échelle de la rencontre humaine qui permet d'enclencher « le fameux déclic » dans l'esprit de l'élève et lui donne de l'espoir. Comme le précise Antoine, ancien professeur d'histoire en milieu rural isolé :

« Moi à titre personnel, effectivement, c'est une vraie interrogation que celle de savoir ce que ce dispositif apporte comme plus-value, sachant que la plus-value est souvent difficilement quantifiable (...), ce qui n'est pas simple parce que l'on sait très bien qu'un parcours d'élève, c'est quoi ? C'est la rencontre avec un adulte, peut-être avec un professionnel, c'est la rencontre finalement avec l'autre. Avec un pair. C'est la rencontre aussi avec les parents, c'est la rencontre avec soi-même. C'est l'ensemble de ces rencontres qui conduisent finalement à un parcours qui porte, finalement, vers quelque part ».

Dans l'extrait d'entretien ci-après, Philippe, conseiller d'orientation, fait à ce titre l'analogie entre son métier et les cordées de la réussite :

- « **Enquêteur : mais justement, est-ce qu'il n'y a pas quelque chose d'un peu ingrat dans le fait de mettre autant d'énergie pour se dire l'impact on ne le voit pas forcément ?** »
- « **Enquêté : Non. On pourrait croire. Enfin, c'est une question de point de vue. Si on regarde ce que l'on fait par rapport aux moyens que l'on a (...). Mais si on prend le nombre de conseillers d'orientation par rapport au nombre d'élèves, c'est ridicule pour espérer avoir une action globale ou pour espérer avoir un suivi de tous les élèves sur toutes les classes etc. Et le fait d'avoir désigné des professeurs qui sont professeurs principaux, ça aide un peu, mais ça n'est pas leur job non plus et on ne va pas leur demander non plus de faire deux métiers en même temps. Donc, il y a la question de dire si on y mettait vraiment les moyens... mais c'est encore tout un autre débat. Donc c'est se dire voilà, avec le peu de moyens que l'on a, et l'aspect quand on regarde au niveau micro, j'entends au niveau individuel, là on peut se rendre compte qu'il y a des parcours de vie que l'on a vraiment infléchis en termes d'orientation. Parfois, on se dit ah tiens finalement, ils ont saisi une possibilité qui leur était offerte, ou alors voilà suite à un entretien, il ou elle a fait ça... ».**

- Ce que le sauvetage suppose

Mais cette possibilité de changer la vie de certains élèves suppose, selon Valérie, Maître de conférences en automatique, un véritable accompagnement de l'élève et de sa famille pour « aller chercher les élèves qui s'autocensurent ». Autrement dit, une simple diffusion d'informations collective ne suffit pas. Elle distingue ainsi le volontariat « spontané », qui se fait sur un mode collectif (via un appel devant la classe) et qui favorise les meilleurs élèves ou ceux qui proviennent de milieux aisés, du volontariat « travaillé au corps », qui consiste à convaincre des élèves moins favorisés à participer.

- « Moi j'aime beaucoup la manière dont une principale adjointe faisait en 2013 quand elle a commencé les cordées. Elle disait : d'abord je les repère, ensuite je téléphone aux parents en leur disant votre fils ou votre fille est choisi(e) pour faire partie de tel programme. Ce à quoi les parents disaient 'non mais ça n'est pas possible, il n'en est pas capable. Ce n'est pas pour nous'. etc. Du coup après ils reçoivent le jeune et la maman, ou que la maman, dans le bureau. Je fais pareil, mais c'est hyper chronophage hein. Et après, moi je vais dans le collège, et les parents viennent. Et je leur dis 'si c'est possible ! Si tu veux tu embarques, mais si tu ne veux pas tu n'embarques pas'. Mais spontanément, dans une classe, qui lève la main ? Ce sont les fils à papa et les filles de ceux qui ont les codes. Qui ont l'habitude de prendre des décisions. Mais les enfants de chômeurs, ils n'ont pas l'habitude, hein ! (...). C'est-à-dire qu'il ne faut pas forcer le jeune. Il faut le faire adhérer. Mais un jeune, quand on lui explique, je ne vois pas ce qui empêcherait qu'il adhère.
 - Alexandre : oui, ce n'est pas forcément le volontariat de base
 - Spontané.
 - Alexandre : oui, c'est l'adhésion sur du plus long terme, c'est ça ?
- Oui, et il faut lui présenter en lui disant tu as été choisi, c'est une chance, c'est un honneur, etc. Tu vas apprendre à prendre le bus, tu vas apprendre ... Non mais je n'oserai pas, je n'oserai pas !
 - Alexandre : mais ça n'est pas chronophage ?
- Ça ce sont les collègues qui le font, je délègue. Je leur dis qu'il faut aller chercher les élèves qui s'autocensurent ».

3. Croire en son propre mode d'emploi

Certains référents cordées pensent que les cordées ne vont rien changer du point de vue systémique, mais ils sont en revanche convaincus du bien-fondé et des effets de « leur » propre pratique du dispositif. Dit autrement, ils croient aux cordées parce qu'ils peuvent y imprégner leur marque, tant sur le plan conceptuel que pratique.

- Les cas emblématiques de Nathalie et Julie

C'est par exemple le cas de Nathalie, enseignante dans un IUT, qui dit avoir une façon bien à elle de mener « sa » cordée :

- « Alexandre : et est-ce que vous êtes convaincue ? »
 - En tout cas de ce que je fais, moi, ou plutôt de ce que l'on m'a laissé faire, oui. La manière dont moi j'ai pris les choses en main, enfin, la manière dont moi j'ai proposé de faire les cordées, je trouve que c'est le plus efficace. Même si on se dit que ce serait bien de faire des interventions dans le bâtiment ancien, blablabla, on est sur des trucs techniques, mais je trouve que c'est plus efficient que de faire 48 pages de PPT dans un amphithéâtre.
 - Alexandre : oui, vous avez pu inscrire votre empreinte.
 - Oui, c'est surtout moi qui l'ai montée quoi. Mais j'avais dit à mon directeur, soit je fais un truc à ma sauce mais qui est réalisable, mais je ne vais pas me lancer dans des trucs impossibles. Dès que tu commences à demander l'intervention de 10 ou 15 personnes, en plus, avec des enseignants, etc. au départ on te dit oui, ensuite on t'explique qu'on n'a pas le temps, et après on te dit que c'est trop lourd. Même si là ça m'a quand même pris 6 journées complètes ».

C'est également le cas de Julie, référente cordée dans une école privée de commerce qui, récemment arrivée sur son poste, y a impulsé de nouvelles orientations en fixant l'objectif de toucher davantage de boursiers. Lorsque nous lui posons la question de savoir si elle croit à l'intérêt des cordées, Julie nous répond ainsi : « J'y croirai à partir du moment où tout ce que je veux mettre en place pourra l'être. Donc, là je commence à y croire parce que l'on est vraiment en train de tout remettre en place, de reformaliser les choses, etc. donc je commence à y croire ».

- Croire en sa pratique ou croire en l'enseignement agricole ?

Croire non pas aux cordées de façon générale, mais croire à sa propre pratique. C'est aussi le cas de Nicolas, CPE et référent cordée d'un lycée agricole. Nicolas se dit en effet convaincu des effets positifs de la conceptualisation des cordées développée au sein de son établissement. Cette conceptualisation repose sur la notion d'ancrochage (Audenet-Verrier, 2017) qu'il distingue de la centration traditionnelle sur le décrochage scolaire :

« Très clairement mon rôle dans le pilotage territorial c'était de mettre en avant, enfin de convaincre que la vision de l'enseignement agricole était à la fois différente et plus pertinente que celle de l'éducNat dans le sens où nous on repose vraiment sur la notion d'ancrochage scolaire dans l'enseignement agricole, qui consiste à, très grossièrement (ça a été théorisé en 2018, il y a eu tout un ouvrage là-dessus), ça consiste à se dire mais en fait on ne va pas imaginer les cordées contre quelque chose, par exemple contre les programmes d'orientation, mais plutôt pour quelque chose. C'est-à-dire, en gros : qu'est-ce qui fait qu'un gamin vient chez nous, qu'est-ce qui fait qu'il reste chez nous, qu'est-ce que l'on fait de bien ? Et donc mettre en avant ce que l'on fait de bien, et c'est ça vraiment ce qui a été novateur, je trouve, à mon sens, dans le pilotage de cette cordée et qui s'est clairement joué au niveau territorial. Voilà, c'est qu'est-ce que l'on met en avant de bien, collèges et lycées ? Qu'est-ce que du coup on peut mettre en complément, à partir du diagnostic que l'on a fait ensemble ? »

Au-delà des convictions personnelles de Nicolas, cette façon de valoriser les pratiques d'ancrochage, particulièrement développées dans les filières d'apprentissage agricoles, au détriment de la lutte contre le décrochage, est aussi une manière de valoriser l'enseignement agricole par apport à l'enseignement général.

- Nicolas : C'est vrai que pour avoir été dans l'éducnat, sur un plan très professionnel, très fonctionnel, c'est vrai que ça ne servait à rien (les cordées), je ne voyais pas ce que l'on faisait concrètement, parce que j'ai plusieurs fois été référent de cordée quand j'étais dans l'éducNat, j'ai participé à minima à l'animation de la cordée, que ce soit au niveau des collèges ou des lycées, et dans l'éducnat, je ne voyais pas ce que l'on faisait.

Puisque de toute façon, on est lycée de secteur, on n'aura jamais vraiment de problème de recrutement, donc pour moi c'était vraiment de la facette et de la com que de se dire 'bon allez le petit doigt mouillé au vent on va aller lutter contre les inégalités socio-territoriales, les inégalités de genre, etc. Par contre je le vois beaucoup plus concrètement ce truc dans l'enseignement agricole. Je vois vraiment le retour sur investissement quoi. Après, c'est sûr que c'est un travail de longue haleine, c'est pluriannuel (...). Évidemment, ça ne va pas se faire en 1 an, mais tu vois quand même que concrètement, c'est possible. C'est l'approche aussi quoi, tu vois tout ce que je te disais sur l'ancrage scolaire, le territoire, cette complémentarité entre nos deux institutions font que je m'y retrouve beaucoup plus au niveau professionnel quoi. Je ne suis pas payé davantage, ça c'est clair, mais je sais pourquoi je bosse quoi, tu vois ».

On comprend aussi, à travers cet extrait d'entretien, qu'il ne s'agit pas uniquement de valoriser l'enseignant agricole par rapport à l'éducation nationale. Il s'agit aussi, pour Julien, de justifier son choix professionnel, puisque Nicolas a volontairement démissionné de l'éducation nationale pour intégrer l'enseignement agricole.

4. Croire en l'importance de mieux orienter les jeunes

Des référents cordées, qui appartiennent généralement aux établissements qui proposent des filières professionnelles et technologiques, n'entretiennent pas de discours déceptifs sur les effets limités des cordées en termes de démocratisation de l'enseignement supérieur (ils n'en parlent d'ailleurs généralement pas). Tout au contraire, ces agents voient dans les cordées une manière, parmi d'autres, de mieux orienter des élèves qui font actuellement face à un déficit d'informations quant aux filières ou métiers auxquels ils peuvent prétendre.

- L'orientation plutôt que la démocratisation ?

Centrés sur la conviction que les cordées participent à l'ouverture du champ des possibles, ils prennent ce dispositif comme une opportunité de mieux faire connaître leurs filières ou leurs établissements. Les cordées sont ainsi quasiment perçues comme des journées portes ouvertes, en plus poussées. Le discours de ces agents n'est donc ni enchanté, ni désabusé, mais enthousiaste et irénique. C'est le cas de Louis P, directeur d'un lycée, qui voit dans les cordées un dispositif qui complète d'autres initiatives prises par son établissement en matière d'orientation.

« Pour nous les cordées, c'est un outil supplémentaire par rapport à ce que l'on fait déjà dans le cadre de, comment dire, de... la formation, et de l'information, des établissements et des collégiens, sur les parcours de formation dans lesquels ils peuvent s'inscrire (...) c'est quand même une opportunité d'avoir des moyens de travailler l'orientation des élèves. Donc, est-ce que les cordées en tant que telles sont utiles, moi je dirais oui, est-ce que c'est l'élément déterminant, je dirais non, c'est un élément qui vient s'ajouter à d'autres éléments qui peuvent permettre effectivement, à un moment donné, de donner des possibilités à un jeune de choisir un métier plutôt qu'un autre, d'envisager éventuellement des métiers qu'il ne connaissait pas au départ, mais qu'il a découvert à travers un autre élève qui était dans le même établissement ou dans un établissement voisin des années antérieures et qui finalement a montré un peu d'enthousiasme à expliquer la formation dans laquelle il était ».

On remarque, à travers cet extrait d'entretien, que la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur ou de l'égalité des chances, dont on sait qu'elles peuvent être controversées, est absente des propos de Louis ». Il n'est en effet plus question de déterminismes sociaux dans l'accès au supérieur, de lutte contre l'autocensure, d'inégalités sociales, en somme. Pour Louis, les cordées servent d'abord et avant tout à aider les élèves à mieux s'orienter.

- Orientation et revalorisation

L'enthousiasme de Louis est à replacer dans un contexte plus général de revalorisation des filières professionnelles et technologiques. Citant le Ministre Blanquer, Louis évoque même l'idée que l'on serait au début d'un changement de paradigme qui tournerait, selon lui, en la faveur des filières professionnalisantes :

« Pendant très longtemps, pour un chef d'établissement ou de collège, l'indicateur qui était observé c'était le taux de passage vers les secondes générales et technologiques. Depuis le ministère Blanquer, ce n'est plus un indicateur observé, et c'est un, voilà aujourd'hui on dit même que la voie professionnelle c'est la voie de l'excellence. Bon, vous imaginez dans la tête de... Bon, maintenant, chez chacun, quand il voit naître son enfant, il n'imagine pas le voir devenir plombier ou consultant de route, ou canalisateur. Il l'imagine faire des études d'ingénieur, ou d'enseignant, enfin peu importe quoi. Donc, il y a quand même une évolution psychologique à envisager puisque l'on passe, il faut imaginer aujourd'hui de se dire que maçon c'est la voie de l'excellence quoi. Admettez quand même que ça n'est pas nécessairement ce que l'on imagine dès le départ. Conduire un poids lourd c'est la voie de l'excellence quoi ... ».

On comprend dès lors pourquoi Louis pense que les cordées, qui entendent passer d'une conception de l'égalité des chances très marquée par l'excellence académique à la française, à une excellence au niveau de l'élève qui valorise des parcours et des projets divers [22] (Mathiot, 2016), « vont dans le bon sens ».

[22] L'idée est que l'excellence ne doit pas se limiter aux filières les plus sélectives

5. Croire aux cordées grâce aux rétributions symboliques qu'elles procurent

Beaucoup des référents trouvent un sens à leurs actions grâce aux marques de reconnaissance des élèves. Les remerciements des élèves fonctionnent ainsi comme des rétributions symboliques qui stimulent l'engagement des référents. Comme le souligne un référent de cordée universitaire : « Même si on ne touche pas tout le monde, le fait d'en avoir touchés quelques-uns, qui nous le disent, c'est déjà quelque chose qui est gratifiant à titre personnel ».

Ces marques de reconnaissance nous sont souvent racontées, au cours des entretiens, sous la forme d'anecdotes que les agents nous livrent avec émotion. Il en va ainsi d'Antoine qui, les yeux rougis, nous raconte :

« Moi à titre personnel, effectivement, c'est une vraie interrogation. Savoir ce que ce dispositif apporte comme plus-value, sachant que la plus-value est souvent difficilement quantifiable ou alors il faut effectivement avoir des critères qui relèvent de l'objectivité, ce qui n'est pas simple (...). Moi j'ai des élèves de 3ème qui ont participé au dispositif, vous voyez, programme PEI, j'ai même un de mes élèves qui a intégré Sciences Po, et cet élève m'a beaucoup touché. C'est un gamin de milieu très modeste, sa maman était femme au foyer et son papa était ouvrier en usine, ce gamin il était donc boursier, issu d'un milieu très très simple. Et ce gamin-là, vraiment, il avait une culture et une motivation, une volonté d'apprendre... et il a participé du coup au programme PEI, donc aux cordées de la réussite, et il y avait beaucoup de détracteurs dans l'établissement, tu leur vends du rêve, etc. Et ce gamin-là, il est en 2ème ou 3ème année de science po, voilà, il s'est accroché. Et je suis resté en contact avec lui, très ponctuellement il m'envoie un petit message, au nouvel an il m'envoie un petit mail. Et ça m'a touché l'autre fois il m'a dit 'vous avez permis à ce petit gamin de 3ème (il m'avait envoyé une petite photo de lui quand il était en 3ème) d'avoir la possibilité de connaître et de savoir ce qu'était Science po' ».

- Prendre en compte la dimension sensible

Les propos d'Antoine mettent le doigt sur deux éléments importants. Ils permettent de comprendre que, face à l'épineuse question de l'évaluation de leurs actions, les référents cordées s'en réfèrent souvent à du ressenti personnel, du sensible, de l'exemple incorporé. Or, c'est précisément ce ressenti, qui est de l'ordre du microsociologique, qui est le cœur névralgique de leur engagement dans les cordées. Comme nous le précisera l'un d'entre eux :

« C'est une question d'échelle. C'est-à-dire que moi si je me situe sur une échelle globale, c'est-à-dire systémique, je pense que les cordées c'est une goutte d'eau dans un océan d'enjeux. Ce n'est pas ce qui va résorber les problèmes de l'éducation nationale.

Mais en même temps, comme je suis par ailleurs un être humain, de chair et de conscience, eh bien je suis content et fier, au niveau où je suis dans le programme que l'on met en place, de recevoir des mails d'anciens qui me remercient pour ça. Je pense qu'on est tous dans l'entre 2. Sur un plan global, c'est décevant, mais quand on voit qu'untel ou qu'untel a réussi le concours, ou qu'il y en a 10 qui entrent en école prépa, on se dit waaaouhh ! ».

Ce ressenti peut prendre plusieurs formes. Le simple fait de voir des élèves prendre du plaisir ou éprouver de l'étonnement face à une expérience de laboratoire, dépasser progressivement leur timidité et être capables de réaliser une œuvre d'art, prendre simplement le train ou le métro pour venir à l'Université, contribue à renforcer l'attachement des référents à leur cordée. Il faut ainsi, selon Léa, référente cordée en école d'art, « se contenter d'un peu, même si c'est en réalité beaucoup ». Lorsque nous l'interrogeons, elle prend le temps de nous montrer, avec fierté, la vidéo d'un clip de rap « réalisée en à peine deux heures par les élèves du collègue de X ».

Pour les référents cordées qui sont enseignants, le fait de voir leurs étudiants sous un autre jour ou de nouer des liens plus étroits avec certains d'entre eux constitue également des rétributions symboliques non négligeables. C'est ce que l'on comprend notamment des propos de Christine :

« Souvent, ils sont quand même assez contents d'eux hein. Ils sont fiers d'eux. Franchement, honnêtement, c'est rare que ça ne se passe pas bien (...). Et franchement, moi je suis agréablement surprise, ça fait très plaisir. Justement, je me dis que tout compte fait, moi qui pensais que les étudiants des autres formations étaient plus doués pour faire ça que les nôtres, je me rends compte que ça n'est pas vrai. En réalité, les nôtres se débrouillent très bien. J'écoute leurs explications et je leur dis bon, je le fais la première fois et après ce sera toi qui feras. Et quand ils expliquent, franchement, il y en a qui font ça drôlement bien ! ».

- Un réenchancement de l'activité enseignante ?

On comprend, à travers cette citation, que les cordées contribuent à une forme de réenchancement de l'activité enseignante. Initier des cordées, prendre des responsabilités en la matière, ou tout simplement faire d'autres activités que celles d'enseigner quotidiennement le même programme, sont autant d'éléments qui renforcent l'attachement des référents à leur cordée. Cet attachement est d'autant plus fort lorsque les enseignants voient, au-delà de la satisfaction que peuvent éprouver certains de leurs élèves, des changements dans leurs performances scolaires et des améliorations à l'oral.

Ainsi, Julie affirme : « moi, concrètement, il y a des élèves qui se sont mis à suivre le programme, ce n'était plus du tout les mêmes. Ils étaient bien meilleurs ensuite ». Et, même si ces effets ne sont pas toujours directement visibles sur les élèves, les enseignants sont portés à croire que les cordées porteront leurs fruits. Ainsi, pour Lucie, « nous sommes là pour semer des petites graines [23] dans l'esprit des élèves qui donneront peut-être quelque chose plus tard ».

[23] Cette expression est tirée d'un extrait d'entretien. Nous avons choisi de la mentionner car, dans plusieurs entretiens, cette métaphore du semage de graines est apparue.

II. DES CONVICTIONS À RATTACHER AUX PARCOURS PERSONNELS

La plupart des référents cordées portent donc un regard lucide mais non désabusé sur leurs actions. Ils demeurent convaincus de l'utilité des cordées pour les différentes raisons que l'on vient d'énumérer. Or, ces convictions ne viennent pas de nulle part et sont à rattacher à leur parcours personnel. On ne devient pas référent cordée par hasard, de même que l'on ne maintient pas son engagement et sa conviction dans les cordées par contingence. La première chose qui nous a frappé est qu'une bonne partie de ces référents cordées sont eux-mêmes issus de milieux populaires, étant d'anciens boursiers (1) qui trouvent, dans les cordées de la réussite, une résonance particulière avec leur propre histoire personnelle. Une autre partie non négligeable de ces référents sont plutôt issus de milieux plus favorisés, mus par une éthique humaniste (2).

1. Les « non-héritiers »

Une partie non négligeable de nos enquêtés sont issus de milieux populaires. Ils sont des transfuges de classe en quelque sorte, qui se vivent comme « non héritiers » au double sens du terme. D'abord, parce qu'une partie d'entre eux ont bénéficié de bourses pour réaliser leurs études et parvenir, souvent après quelques bifurcations, à occuper le poste qu'ils occupent aujourd'hui. Ensuite, parce qu'ils se perçoivent comme tels au sens où, n'étant pas des héritiers au sens où l'entendent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), ils ont « forcé » le passage vers les études supérieures. Il est ainsi fréquent de les entendre dire qu'il/elle « ne devrait pas être là », qu'ils/elles sont parvenus à faire des études alors que rien ne les prédestinait à en faire. Cette grille de lecture doit cependant être maniée avec précaution dans la mesure où les positions sociales d'origine de ces anciens boursiers ne sont évidemment pas semblables, de même que le contexte et l'époque de l'obtention de leurs diplômes. Leur socialisation primaire laisse en effet transparaître une proximité plus ou moins grande à l'univers scolaire selon les cas. Sans être des héritiers sur le plan économique, certains ont en effet baigné dans un univers familial propice à la réussite scolaire et à la poursuite d'études, ayant par exemple un parent enseignant ou un proche qui a lui-même profité de la massification croissante de l'entrée dans le supérieur. D'autres se rapprochent davantage de la figure du « miraculé scolaire » au sens où ils proviennent de milieux très éloignés de la culture scolaire et ont dû surmonter l'opposition de leurs proches.

Ceux-ci ont en effet grandi dans des familles et/ou à des époques dans lesquelles la règle était de ne pas faire d'études.

- Inciter le mimétisme

Quoi qu'il en soit, pour ces référents qui se vivent comme d'anciens boursiers, les cordées ont une résonance particulière avec leur propre parcours scolaire. Ils s'y investissent notamment pour montrer aux publics qu'ils accompagnent que la poursuite d'études est possible quand on est issu des classes populaires, ou pour rendre la pareille au système éducatif qui leur a permis de s'émanciper socialement. Cette reconnaissance envers le système éducatif se traduit par un attachement particulier à l'école publique. Le portrait de Martin, référent cordée dans une Université, est à ce titre heuristique.

Martin et sa double casquette

Martin est chargé d'orientation et d'information au sein du SUAIO d'une Université régionale. C'est à ce titre qu'il a pris en charge la coordination des cordées de la réussite des différentes facultés composant l'Université. Mais le profil de Martin est atypique puisqu'il est en même temps étudiant. Il cumule ainsi un poste de salarié de l'Université et des études de sociologie.

Martin a été recruté par l'Université après avoir mené un stage de service civique dédié aux cordées, suivi d'une mission de chargé de projet au sein du même SUAIO. Au cours de ces deux missions, Martin a animé des actions de cordées dans des collèges et assuré les permanences de l'accueil du SUAIO. Les 2 expériences se sont avérées concluantes et Martin s'est voué d'une passion pour les questions d'orientation, lui qui, au départ, avait entrepris une licence d'Histoire géographie dans l'optique de devenir enseignant. Aussi, lorsque l'opportunité s'est présentée à lui de se voir proposer le poste suite au départ de sa tutrice, Martin n'a pas hésité. Et ce d'autant plus qu'il souhaitait creuser davantage la question de l'accompagnement à l'orientation en ne se limitant pas à une mission d'accueil :

« Donc, j'étais chargé d'accueil. Donc, j'étais étudiant et j'assurais les permanences de l'accueil du SUAIO, donc du Service Universitaire d'Accompagnement d'Information à l'Orientation. Donc, j'ai déjà fait un petit peu de ça et c'est vrai que j'étais un petit peu frustré, parce qu'en tant qu'étudiant, chargé d'accueil, je ne pouvais pas aller très loin, je devais vraiment rester à la surface, et j'étais frustré de ça parce que j'avais envie de parler, j'avais envie d'aller plus loin. Et donc, quand le poste s'est libéré, je me suis dit, voilà, j'ai foncé et maintenant je le suis ».

L'octroi de cet emploi représente pour Martin une source de stabilité et de sécurité, lui qui a toujours été confronté à la précarité. Le papa de Martin, ouvrier, est en effet décédé lorsqu'il avait 14 ans. Martin a donc été élevé seul par sa mère, technicienne de surface, qui ne ménageait pas ses efforts pour que son enfant ne manque de rien. Cette expérience des difficultés économiques et sociales lui donne une certaine aisance avec les élèves de collèges ou de lycées qui partagent des conditions similaires à celles qui étaient les siennes durant son adolescence :

« C'est un truc très marrant parce que les élèves qui sont... que j'aime le moins, entre guillemets, parce que je ne suis pas là pour les aimer, hein, ce sont des collèges où on sent un certain niveau social, qui vont avoir les derniers objets connectés, les derniers téléphones, c'est vrai que souvent c'est eux qui vont être dans la confrontation (...).

On a un collège où la moyenne des salaires, c'est 800 euros. Tous, quasiment, sont de mon origine sociale, du coup je les comprends, même si j'en ai 24 aujourd'hui, donc j'ai 10 ans de plus qu'eux, donc il commence à y avoir une vraie rupture de génération, surtout que maintenant ça va très vite j'ai l'impression, mais ouais donc je les comprends, j'ai l'impression qu'ils me comprennent aussi, comment je parle, euh, quand je leur dis que l'on peut être boursier ils sont tous avec des grands yeux 'ah d'accord, je peux faire des études'.

On comprend, à travers ces propos, que Martin compte sur son habitus de classe ouvrière pour partager son expérience avec les élèves encordés et leur montrer qu'il est possible de faire des études malgré tout. Il compte ainsi sur le pouvoir du mimétisme social, de l'incitation par l'exemple. Mais cette possibilité est conditionnée, comme le souligne Martin, à l'octroi de bourses sans lesquelles, il le sait, il n'aurait pas pu faire d'études. C'est pourquoi Martin se dit attaché aux services publics et, plus particulièrement, à l'école publique. Et ce d'autant plus que Martin a fait l'expérience, au collège, de l'enseignement privé. Martin a en effet été envoyé dans un collège privé par sa mère, suite à la très mauvaise expérience de sa sœur dans un collège public. Or, cette expérience dans un collège privé, Martin l'a mal vécue du fait de la violence symbolique qu'il subissait, se trouvant confronté à des élèves issus de milieux sociaux beaucoup plus favorisés que le sien [24]. L'altérité sociale créant, chez lui, une certaine frustration :

« Je n'ai pas du tout apprécié le collège privé, où je ne me sentais pas à ma place dans le sens où bah... C'est un truc tout bête, mais par exemple je n'étais jamais parti en vacances avant mes 16 ans, et j'étais avec des personnes qui partaient en vacances dans des lieux de dingue, il y avait notamment le voyage en 3ème qui était proposé et c'était 1500 euros pour aller à New York, et pour moi ce n'était absolument pas possible. Ce n'était pas possible ! Et c'est vrai qu'il y avait... je n'irais pas jusqu'à dire une rancœur, mais je dirais une certaine jalousie parce que l'on se dit bah ces gens-là font des trucs de dingue et moi papa il est ouvrier, il travaille, et je suis sûr qu'il travaille autant qu'eux. Ou alors on y va, mais on n'a pas les mêmes vêtements, on n'a pas les mêmes expériences quoi (...). Donc moi j'ai senti ce décalage et c'est vrai que ce décalage, bon, ne m'a pas non plus traumatisé hein, mais quand je suis arrivé en lycée public, là, je me suis vraiment senti mieux, avec des gens que je comprenais et qui me comprenaient. Et donc moi quand je vais dans les collèges, c'est vrai que les élèves que je vois je les comprends ».

Référent cordée d'une Université publique, qui lui permet d'agir pour l'orientation d'élèves défavorisés, de les comprendre et de se faire comprendre, Martin se sent à sa place, comme il se sentait à sa place dans son lycée public. Exerçant une mission de service public qu'il lui tient à cœur, il renvoie ainsi l'ascenseur au système qui lui a permis de le prendre.

Tout en investissant leur mission de référent avec conviction, ces agents entretiennent des discours plus ou moins critiques sur les cordées.

- Deux types de « non-héritiers »

En forçant un peu le trait, on pourrait distinguer 2 types de référents « non-héritiers ». Les moins critiques sont aussi ceux qui, généralement dotés de savoirs dans les sciences dures ou les domaines techniques, ont une vision qui se rapproche de l'idéal méritocratique scolaire qui donne la primauté à l'individu. S'ils ont conscience, pour en avoir fait eux-mêmes l'expérience, que les inégalités sociales se traduisent par des inégalités scolaires, ils tendent à croire - pour l'incarner eux -

[24] Ce qui ne signifie pas, loin de là, que Martin cultive de la rancœur à l'égard de l'enseignement privé, ou qu'il le voit d'un mauvais œil. Il nous livre simplement son expérience personnelle, sans aucune autre volonté.

mêmes - que le mérite individuel peut être plus puissant que les déterminismes sociaux, pourvu que l'élève ait accès aux bonnes informations et fasse donc ses choix d'orientation en connaissance de cause. À l'inverse, ceux qui sont les plus critiques à l'égard des cordées et plus généralement de l'institution scolaire comme instance de reproduction des inégalités sociales, sont aussi ceux qui proviennent le plus souvent des sciences humaines et sociales. Plus armés théoriquement sur le plan sociologiques et/ou politiques, ils prennent leurs distances avec le discours méritocratique. Comme l'affirme l'un des membres de ce second groupe, Professeur de science politique, « je crois que les cordées, ça ne renforce pas les inégalités sociales, disons que ça permet de faire en sorte que l'écart ne se creuse davantage ». Le portrait de Philippe, qui n'est pas le référent d'une cordée mais qui exerce d'importantes responsabilités dans la politique des cordées, est à ce titre significatif.

Philippe, le miraculé statistique

Issu d'une famille de 9 enfants habitant le Pas-de-Calais, Philippe est le seul de sa fratrie à être allé au lycée puis à l'Université. À vrai dire, beaucoup de jeunes de son territoire allaient travailler dès l'âge de 14 ans à « l'usine d'à côté ». Mais Philippe avait dès le départ une autre ambition, celle de devenir footballeur professionnel :

« Ce qui m'a porté moi, enfin c'est peut-être un peu ridicule mais ce n'est pas grave, c'était ma motivation à moi, c'était d'être footballeur professionnel. Et à l'époque on pouvait le devenir quand on entrait dans une section sportive foot. Parce qu'à l'époque elles étaient faites pour ça, bon maintenant ça s'est multiplié comme des petits pains, donc ce n'est pas... Et pour faire ça il fallait passer en seconde. Ah, mince... ».

C'est donc cette volonté de devenir footballeur professionnel qui a poussé Philippe à entrer en seconde. Or, la découverte de la seconde fut pour Philippe une très belle surprise. Sans savoir réellement comment ni pourquoi, Philippe se découvre une soif d'apprendre qui ne le lâchera plus. Philippe, jusqu'alors mauvais élève (il a redoublé sa 6ème à 2 reprises, ainsi que sa 3ème), se met à aimer les contenus scolaires. Il abandonne le football au profit des études. Ce qui n'est pas vraiment du goût de sa famille aux yeux de laquelle il devient un autre :

« Alors, je vous dis ça de façon très brève, mais en réalité, c'est très dur à vivre. Vous connaissez le phénomène du rejet de famille parce qu'en réalité on ne vous connaît plus, vous n'êtes plus dans les codes. Vous êtes devenu un autre, mais un autre qui, j'en sais rien, mais en tout cas un autre qui est dans un groupe qui lui ne vous reconnaît pas non plus hein ça se voit vous n'êtes pas des leurs ça se voit. Je vous dis ça à l'époque c'était les années 1980 hein, ce n'est pas encore la massification scolaire ou plutôt c'est timide. J'ai regardé à l'époque il y avait 30 % des élèves qui passaient en seconde ! 30 % ! Aujourd'hui on est à 62... Donc question d'identité pas terrible, qui je suis-je ne sais pas trop, mais enfin bon c'est comme ça. Mais j'ai aimé apprendre ».

Philippe poursuit dans le supérieur par des études de psychologie pour comprendre le fonctionnement de l'esprit humain : au fond, j'ai fait psycho, pour comprendre un peu ce qui se passait dans la tête des gens, de manière un peu banale peut-être, triviale, sur la base un peu du cliché, mais je m'y suis plu... Bon et j'ai réussi ». C'est à la fin de ses études qu'il découvre le métier de conseiller d'orientation qui lui plaît beaucoup en ce qui lui permet de « toucher à tout » :

« J'ai découvert ce métier de conseiller d'orientation qui était pour moi merveilleux pourquoi parce que ça touchait les sciences de l'homme, enfin je veux dire on est à la croisée de l'économie, de la socio, de la psycho, c'est aussi de la politique publique, enfin c'est merveilleux comme métier intellectuellement on peut toucher à tout. L'orientation dans tous ses états, vous pouvez la prendre dans tous les champs disciplinaires, c'est merveilleux l'orientation pour ça je trouve ».

Philippe passe donc le concours de conseiller d'orientation qu'il obtient aisément. L'obtention de ce concours, lui qui était fils d'ouvriers au départ déterminé à ne pas faire d'études, constitue encore aujourd'hui sa plus grande fierté personnelle. Après avoir exercé ce métier quelques années, Philippe se voit proposer un poste de responsable des cordées qu'il accepte assez facilement. À vrai dire, comme il nous le confiera à la fin de l'entretien : « évidemment quand vous avez un parcours comme le mien, vers qui vous vous tournez, c'est vers les siens... ». C'est donc pour sa portée sociale, le fait de vouloir aider des jeunes issus de milieux défavorisés à poursuivre leurs études, que Philippe accepte le poste. Pourtant, tout au long de l'entretien, le discours de Philippe sur les cordées est d'une tonalité très critique.

- **« Il se trouve que l'on fait le pari de prendre des élèves sans toucher au système. Sans structurellement que l'on change le système. Donc, c'est une option politique (...)... Et, puisque l'on ne veut pas toucher à la structure de l'école, on n'y touche pas hein, le modèle il reste le même hein, je veux bien qu'il y ait des réformes mais pour moi ce sont des petites réformes, il n'y a rien de révolutionnaire (...). Comme on ne veut pas toucher aux structures, je crois que les cordées, en s'intéressant à un groupe d'élèves, en fait, c'est un prétexte pour semer ces mêmes pratiques individualisées, dans la masse, mais que l'on n'arrive pas à faire (...). Je crois que le système n'est pas fait pour accompagner individuellement, singulièrement, les élèves. Ça ne marche pas. Bon, ça ne marche pas à mon avis parce que l'on ne veut pas changer la structure (...). Les cordées, je le vois plus comme une stratégie politique de changement que comme, allez, je vais le dire comme je le pense, que comme un objectif dont on sait bien qu'il ne sera pas efficace pour le plus grand nombre. Parce que la difficulté scolaire, pour moi, ça va au-delà des heures supplémentaires que l'on donne à faire, des activités, et surtout des moyens que l'on donne, qui somme toute, même si la somme paraît énorme, ramenée à l'établissement, c'est quand même modeste hein. Ce sont quelques centaines d'euros... Vous savez, animer une cordée avec des centaines d'euros euh... (...). Toutes les enquêtes internationales le montrent : les bons deviennent meilleurs en France, encore mieux, et les plus faibles encore plus faibles, et l'écart se creuse en réalité. Pour les extrêmes. Vous voyez, on n'arrive pas nous à faire la dé/mo/cra/ti/sa/tion ... mais parce que le système ne change pas. Et ce ne sont pas les réformettes que l'on propose qui vont changer les choses. Pour moi, hein, mon analyse critique là-dessus ».**

La force du discours critique de Philippe vient de son parcours de « miraculé statistique », comme il aime à se qualifier. Philippe, qui s'est émancipé de son cadre familial au prix de gros efforts, ne parle pourtant jamais de mérite individuel. Lecteur assidu de Bourdieu, Philippe croit en effet davantage aux changements de système, aux réformes « emblématiques » et structurelles, qu'au mérite individuel. Cependant, Philippe joue le jeu du système par loyauté : « tant que c'est républicain, moi, je veux bien collaborer ». Surtout, Philippe croit en la rencontre humaine. Il demeure effectivement convaincu des effets positifs de l'accompagnement individuel de l'élève comme levier du changement. Mais il s'agit d'un changement à l'échelle de l'individu plus qu'à l'échelle d'un groupe ou de la société.

2. Les « favorisés »

D'autres référents sont issus de milieux plus favorisés, tant sur le plan économique que social et culturel.

Ceux-ci se sont alors engagés dans les cordées en constatant les inégalités persistantes entre les élèves, ou par attachement au service public. C'est notamment le cas de Catherine, référente cordée dans une école de journalisme. Les parents de Catherine étaient respectivement professeur de physique-chimie et fonctionnaire des impôts. Catherine a donc grandi dans une famille au statut social stable et sécurisée, profondément attachée au service public. Comme elle le souligne au cours de l'entretien :

« Moi je suis de cette classe moyenne, voilà, plutôt privilégiée dans le sens où mes parents étaient là pour me pousser à faire des études et à les financer s'il y avait besoin, donc, j'ai plutôt un parcours moi de personne privilégiée, je ne sais pas pourquoi j'ai cette fibre vraiment sociale, je ne sais pas d'où ça vient exactement, mais ça a toujours été quoi. Donc... Je ne voulais pas faire du privé, je ne voulais pas faire de prépa. C'est vrai que je suis un peu, enfin voilà, je suis très service public ».

Dans les propos de Catherine, on comprend que l'attachement au service public est associé à une « fibre sociale », une volonté de venir en soutien aux élèves défavorisés. Cet attachement au service public est partagé par beaucoup de référents qui sont enfants d'enseignants, à l'instar de Julie, référente cordée dans une grande école.

- Constater les inégalités par le vécu

Le parcours de Julie est intéressant dans le sens où, si elle reconnaît elle-même être issue d'un milieu plutôt privilégié qui l'a poussée, elle et sa sœur, à faire des études, elle a pu constater au cours de sa première année de classe préparatoire littéraire, l'écart qui pouvait exister entre elle, dont les parents étaient enseignants de mathématiques dans le valenciennois, et d'autres étudiants originaires de Lille dont les parents travaillaient dans les milieux intellectuels et/ou culturel [25].

Elle prit alors conscience des habitudes culturelles qu'elle n'avait pas prises suffisamment tôt au sein de sa famille, qui ont constitué autant de freins à sa pleine réussite sur le moment.

[25] Nous faisons bien évidemment la différence, quand nous parlons de « favorisés », entre le profil de Julie, fille de prof de mathématiques dans une petite ville de province, et le profil de Jean-Louis, référent cordées et fils de médecins. Par favorisé, nous entendons ici les non boursiers « soutenus » par leurs parents, intellectuellement et économiquement, à poursuivre des études. Cela peut aller, dans notre cas, des petites classes moyennes, comme c'est ici le cas avec Julie, aux classes bourgeoises supérieures, comme c'est le cas de Jean-Louis.

« Aussi, ce qui me fait prendre conscience que c'est quand même hyper important d'avoir ce genre de programmes, c'est que, voilà, pourtant moi mes parents étaient quand même enseignants, et j'ai quand même senti un peu un gap entre moi, ayant fait toute ma scolarité à Valenciennes, et découvrir toutes les exigences de certaines écoles très élitistes après une année de CPGE à Lille, je me suis rendu compte que, même si mes deux parents étaient profs, je n'avais quand même pas le même bagage que mes potes de prépa qui étaient lillois etc. Et je pense qu'il faut faire prendre conscience aux jeunes que s'ils veulent arriver dans des grandes écoles type Sciences Po, ESJ, etc., il y a quand même des choses à faire très tôt quoi (...). Et je pense que l'on est là aussi pour montrer à ces jeunes que prendre conscience assez tôt de l'orientation que l'on veut avoir, et c'est tout bête mais 2 ou 3 petits trucs que tu peux leur donner sur, voilà, peut-être suivre l'information nationale ou internationale plutôt qu'en coup de bourre en première année de prépa parce que tu aurais dû l'avoir fait avant, enfin voilà, il y a un peu de ça (...). Et pourtant, moi j'ai fait de la musique, je suis allée au conservatoire, j'ai fait tout un tas de trucs, donc il y avait quand même une ouverture... (...). Cependant, mes parents ils ont su préparer ma sœur à faire une prépa scientifique ! tu vois. Elle était bien armée ma sœur, parce qu'elle a fait un peu les mêmes choses qu'eux. Voilà ».

Constatant cet écart entre elle, qui vient pourtant d'un milieu plutôt favorisé (elle me souligne, au cours de l'entretien, que ses parents ont une « superbe » maison dans un village recherché), et les étudiants provenant de familles encore plus favorisées, elle prend alors compte de la mesure des écarts abyssaux qui peuvent exister entre des élèves issus de milieux défavorisés ou habitant dans des zones reculées, et ces étudiants urbains, ouverts sur le monde de la culture et des arts. Elle en prend d'autant plus conscience au moment où elle débute sa carrière de professeure d'histoire dans des collèges REP + et/ou en territoire rural isolé. Ce double constat l'amène à vouloir aider ses élèves, en étant parfois heureuse de remarquer, comme sa mère l'était à son époque lorsqu'elle disait « que tel ou tel élève a pris conscience qu'il peut réussir ». Et ce d'autant plus qu'elle a pu analyser par elle-même, étant référente cordée dans les collèges où elle a enseigné, que les élèves en question n'étaient plus tout à fait les mêmes avant d'avoir et après avoir suivi le programme de cordée dont elle était alors référente (programme PEI) :

« Moi avant d'être ici, j'étais prof et j'encadrais des gamins qui faisaient le PEI, l'élève que tu avais en septembre n'était plus du tout le même élève que tu retrouvais après les soutenances de jury. Il y avait des effets très très bénéfiques sur l'élève, sur la prise de parole, c'était le jour et la nuit pour certains élèves».

Ce vécu est aussi partagé par des référents aux origines sociales mixtes, à savoir des référents cordées qui ont un pan de leur famille issu de la bourgeoisie et un pan de leur famille issu des classes populaires. C'est notamment le cas de Juliette, professeure de Lettres anglais en lycée professionnel, aujourd'hui détachée à 100 % pour être référente cordée dans une grande école :

« Aussi, ce qui me fait prendre conscience que c'est quand même hyper important d'avoir ce genre de programmes, c'est que, voilà, pourtant moi mes parents étaient quand même enseignants, et j'ai quand même senti un peu un gap entre moi, ayant fait toute ma scolarité à Valenciennes, et découvrir toutes les exigences de certaines écoles très élitistes après une année de CPGE à Lille, je me suis rendu compte que, même si mes deux parents étaient profs, je n'avais quand même pas le même bagage que mes potes de prépa qui étaient lillois etc. Et je pense qu'il faut faire prendre conscience aux jeunes que s'ils veulent arriver dans des grandes écoles type Science po, ESJ, etc., il y a quand même des choses à faire très tôt quoi (...). Et je pense que l'on est là aussi pour montrer à ces jeunes que prendre conscience assez tôt de l'orientation que l'on veut avoir, et c'est tout bête mais 2 ou 3 petits trucs que tu peux leur donner sur, voilà, peut-être suivre l'information nationale ou internationale plutôt qu'en coup de bourre en première année de prépa parce que tu aurais dû l'avoir fait avant, enfin voilà, il y a un peu de ça (...). Et pourtant, moi j'ai fait de la musique, je suis allée au conservatoire, j'ai fait tout un tas de trucs, donc il y avait quand même une ouverture... (...). Cependant, mes parents ils ont su préparer ma sœur à faire une prépa scientifique ! tu vois. Elle était bien armée ma sœur, parce qu'elle a fait un peu les mêmes choses qu'eux. Voilà ».

Constatant cet écart entre elle, qui vient pourtant d'un milieu plutôt favorisé (elle me souligne, au cours de l'entretien, que ses parents ont une « superbe » maison dans un village recherché), et les étudiants provenant de familles encore plus favorisées, elle prend alors compte de la mesure des écarts abyssaux qui peuvent exister entre des élèves issus de milieux défavorisés ou habitant dans des zones reculées, et ces étudiants urbains, ouverts sur le monde de la culture et des arts. Elle en prend d'autant plus conscience au moment où elle débute sa carrière de professeure d'histoire dans des collèges REP + et/ou en territoire rural isolé. Ce double constat l'amène à vouloir aider ses élèves, en étant parfois heureuse de remarquer, comme sa mère l'était à son époque lorsqu'elle disait « que tel ou tel élève a pris conscience qu'il peut réussir ». Et ce d'autant plus qu'elle a pu analyser par elle-même, étant référente cordée dans les collèges où elle a enseigné, que les élèves en question n'étaient plus tout à fait les mêmes avant d'avoir et après avoir suivi le programme de cordée dont elle était alors référente (programme PEI) :

« Moi avant d'être ici, j'étais prof et j'encadrais des gamins qui faisaient le PEI, l'élève que tu avais en septembre n'était plus du tout le même élève que tu retrouvais après les soutenances de jury. Il y avait des effets très très bénéfiques sur l'élève, sur la prise de parole, c'était le jour et la nuit pour certains élèves».

Ce vécu est aussi partagé par des référents aux origines sociales mixtes, à savoir des référents cordées qui ont un pan de leur famille issu de la bourgeoisie et un pan de leur famille issu des classes populaires. C'est notamment le cas de Juliette, professeure de lettres anglaises en lycée professionnelle, aujourd'hui détachée à 100 % pour être référente cordée dans une grande école :

« Moi je suis vraiment issue d'un milieu... Comment te dire... Mixte. Mon père était d'origine modeste, mon arrière-grand-père était mineur de fond. Mon grand-père, qui je pense était quelqu'un de très courageux, mais que je n'ai pas connu, s'est formé au cours de sa vie et a fini cadre, toujours dans la mine. Et mon père a fait l'ESJ, mais a toujours ... enfin, il a travaillé pour faire ses études. Et ma mère est issue d'un milieu bourgeois. Mes parents c'est vraiment ce genre de couple, ils se sont rencontrés à l'Université dans les années 1960... Alors, ce qui est triste, c'est que tu as l'impression que c'est moins possible aujourd'hui. Donc, ma mère, elle, est issue d'un milieu catho, famille de 11 enfants, mon grand-père était directeur d'usine dans les mines, elle a vécu dans une maison où il y avait du personnel tu vois, donc femme de ménage, cuisinière, jardinier. Chez ma grand-mère paternelle, par contre, il n'y avait pas de salle de bain et les toilettes étaient au fond du jardin. Donc, peut-être que d'être issue de cette double culture, ça m'a permis de ne pas être hors sol, d'être consciente que l'on vit des situations très différentes, et que c'est vrai que l'on peut quand même s'extraire de son milieu. Mon père n'a pas du tout été aidé, à l'époque, donc c'était juste le courage et l'envie de faire des études et de ne pas avoir la vie certainement, de ses parents.

Cette socialisation mixte a donc donné à Juliette la conviction selon laquelle l'émancipation sociale par les études est possible. Son exemple paternel en est l'illustration. En outre, cette socialisation a conforté en elle une « fibre sociale » : « forcément, la prise de conscience de ces différences m'a donné l'envie d'agir au niveau social ». Sachant que cette fibre sociale lui vient aussi de son éducation catholique, à l'accent paternaliste, du côté de sa famille maternelle.

Mais cette fibre sociale n'est pas toujours mise en avant par ces référents « privilégiés ». À vrai dire, certains de ces référents ont récupéré cette mission des cordées en plus de leurs autres missions. Ce qui ne signifie aucunement que leur investissement y est moindre. Simplement, ils s'investissent moins en raison de la visée sociale des cordées - autrement dit, les cordées ne renvoient pas, de leur part, à un engagement personnel ou familial antérieur et/ou extraprofessionnel - que parce que celles-ci renvoient à leurs fiches de poste centrées sur d'autres missions comme les ressources humaines, la formation continue, ou encore la vie étudiante. C'est le cas de Nathalie, originaire d'Amiens, fille d'un médecin et d'une mère professeure :

« Mon métier, c'est de coordonner les relations extérieures pour notre organisme. Donc, à ce titre, j'ai assez de missions pour ne pas m'embêter depuis 33 ans (rires), puisque j'ai à la fois des missions de communication au sein de l'établissement, des missions d'orientation, de scolarité sur parcoursup, des missions sur l'alternance et des missions sur les relations internationales. Donc, je coordonne tout ça avec mes équipes et les chefs de départements (...). Et il se trouve que l'on a reçu un appel à projets sur les cordées, et je me suis dit, qu'effectivement, ça pourrait être pas mal pour orienter les gamins quoi, pour des élèves de troisième qui arrivent en seconde, ça peut être une bonne entrée en matière. C'est effectivement important, en termes d'orientation, d'être dans les cordées ».

- Des tuteurs engagés

On retrouve en revanche cette fibre sociale chez tous les étudiants tuteurs que nous avons interrogés. Ceux-ci sont tous issus de milieux favorisés et réalisent leurs études des grandes écoles au concours sélectif [26], comme l'attestent les portraits ci-après.

Thomas, le tuteur hypermotivé

Thomas a 20 ans. Son frère mène des études d'économie dans une école privée, et sa sœur est cadre chez Décathlon à Berlin. Son père est directeur d'une PME spécialisée dans l'électroménager et sa mère est directrice d'une structure d'accueil pour personnes handicapées. Thomas est en première année de journalisme dans une grande école privée. Il mène en parallèle une licence d'études culturelles à l'Université. L'année universitaire précédant l'entretien, il était en prépa littéraire dans un lycée privé. Au moment de l'entretien, il envisage de faire une année de césure pour passer un CAP pâtissier. Ce qui fait sens, puisque Thomas veut devenir journaliste gastronomique.

Thomas s'est investi dans les cordées après avoir reçu un mail collectif de l'administration de son école invitant tous les étudiants volontaires à s'engager dans les cordées. Il s'y est alors investi par curiosité, mais aussi pour contribuer à aider de jeunes élèves à croire en leurs ambitions. Cette volonté d'aider les autres lui vient de ses parents, puisque son père est très engagé dans des maraudes de la Croix Rouge et sa mère a fait de son métier dans le secteur médico-social un engagement à temps plein. Thomas lui-même réalise de « bonnes actions » en dehors des cordées puisqu'il organise des ateliers pâtisserie à destination de publics précaires dans des centres sociaux. Mais les cordées lui prennent une grande part de son emploi du temps aujourd'hui. À vrai dire, comme il le dira à plusieurs reprises au cours de l'entretien, « je ne savais pas l'ampleur que ça allait prendre ». Car, dès le départ, Thomas s'inscrit à plusieurs projets de cordées et y prend rapidement goût : « On savait qu'on pouvait me contacter, que j'étais volontaire, parce que j'y prenais goût ». Thomas fait alors figure, aux yeux de l'école, de tuteur très facilement mobilisable et motivé. Mais c'est surtout au second semestre qu'il s'est le plus engagé : « comme il y avait beaucoup de grèves, j'avais moins de cours à l'Université. J'avais souvent une bonne journée ½ de libre, donc ça représentait un avantage pour m'investir dans ces projets ».

[26] Nous n'avons pu interroger, comme précisé en introduction, que 5 étudiants tuteurs. Aussi, nous ne pouvons monter en généralité ni même dresser de profils typiques à partir de ces exemples. Cependant, comme nous l'ont répété à plusieurs reprises des référents cordées en contact direct et réguliers avec des étudiants tuteurs, nous pouvons faire l'hypothèse qu'à côté de ces étudiants tuteurs favorisés qui agissent « par fibre sociale », nous trouvons également des étudiants tuteurs, issus de catégories populaires, boursiers ou anciens boursiers, qui ont bénéficié de ce type de dispositifs ou qui auraient aimé en disposer et qui (à l'instar des référents cordées que l'on a qualifiés de « boursiers ») veulent rendre la pareille au système éducatif qui leur a permis de s'émanciper. Cette hypothèse mérite d'être creusée dans nos futurs entretiens.

Notons que les étudiants que nous n'avons eu aucune peine à contacter pour réaliser un entretien, sont les étudiants issus de milieux favorisés. Au demeurant, ceux-ci semblaient tout à fait à l'aise lors de nos échanges, presque rompus à l'exercice. On retrouve donc ici des comportements socialement situés qui peuvent aller jusqu'au phénomène d'autocensure pour les étudiants des classes populaires. Cet élément nous est apparu à la fin d'un entretien réalisé avec un étudiant bourgeois à qui je demandais s'il pouvait relayer ma demande auprès de sa camarade qui n'avait, jusqu'alors, pas donné suite à ma première demande d'entretien. Et celui-ci de me répondre : « je peux le faire, mais je ne crois pas qu'elle acceptera car elle n'aime pas en parler. Elle est plutôt réservée. Les cordées renvoient à trop de choses personnelles chez elle pour qu'elle accepte d'en parler, je crois. Ça n'a pas toujours été facile pour elle ».

DEUXIÈME PARTIE

LES USAGES INSTITUTIONNELS DES CORDÉES : COMMENT ET POURQUOI INITIER UNE CORDÉE ?

« En termes de publics ciblés, on peut citer par exemple les élèves à potentiel des filières générales pour l'accès en classes préparatoires ou la préparation de Sciences Po, les élèves des filières professionnelles pour la poursuite d'études en BTS, les élèves des filières technologiques pour la poursuite d'études en IUT ; certains domaines disciplinaires peuvent être privilégiés, comme les sciences, la santé, les lettres, etc. Outre leur plus-value en matière d'équité sociale pour l'accès à l'enseignement supérieur, les cordées intègrent ainsi de nombreux axes d'amélioration du système éducatif promus par l'État : promouvoir les études scientifiques, notamment auprès des jeunes filles, encourager la poursuite d'études en BTS des bacheliers professionnels ou en IUT des bacheliers technologiques par exemple (...).

La durée de l'accompagnement des élèves peut ainsi varier de quelques mois à plusieurs années. Si huit cordées franciliennes sur dix déclarent mener des actions de tutorat étudiant, leur mise en œuvre apparaît très diverse du point de vue de la taille des groupes (tutorat individuel ou tutorat par groupes d'élèves plus ou moins nombreux) et du calendrier des actions. Les deux tiers des cordées proposent une formation aux tuteurs étudiants, dont la durée varie de moins de 8 heures (22 cordées sur 36 concernées) à plus de 20 heures (4 cordées). La formation est principalement dispensée par les référents des cordées (24 cordées), mais aussi par des tuteurs expérimentés (14 cordées) ou par des associations partenaires (11 cordées). Des coachs ou formateurs extérieurs peuvent également être sollicités. Une variété d'autres actions sont menées auprès de groupes plus ou moins nombreux d'élèves, dont les plus représentées correspondent à des actions d'ouverture culturelle et sociale, d'aide à l'orientation et de renforcement méthodologique et disciplinaire. Ces actions peuvent être ciblées sur la prise de parole, le renforcement des compétences linguistiques, les rencontres métiers, les visites d'entreprises ou d'institutions, une découverte anticipée des établissements d'enseignement supérieur voire une immersion temporaire dans ces établissements... Elles peuvent se dérouler dans les locaux des établissements sources, dans ceux des établissements têtes, ou les deux à la fois ; être intégrées à l'emploi du temps scolaire ou se surajouter » (extrait du rapport d'évaluation des cordées de la réussite en IDF, 2020).

« On avait constaté aussi que dans pas mal d'établissements REP +, donc les établissements qui ont les marqueurs sociaux les plus importants, c'est en fait qu'il y avait trop de programmes. En gros, il y avait des moyens, d'abord, et il y avait trop de programmes, euh, ce qui faisait un petit peu une espèce de bazar, au sens de magasin, et comment dire, avec le risque que ces programmes conduisent les élèves à considérer que le collège c'est d'abord un ensemble un peu ludique d'actions plutôt qu'un ensemble de travail (...) Et il y a quand même 2 apories dans le système, et je le dis d'autant plus ... c'est-à-dire que qui en bénéficie réellement ? Et de quoi s'agit-il ? On ne le sait pas vraiment. On a des données très quantitatives, c'est-à-dire que l'on va avoir, au rectorat, ils vont vous donner bon bah voilà les cordées de l'académie, voilà de quoi il s'agit, voilà le partenaire et voilà le nombre de gamins qui sont bénéficiaires... » (extrait d'entretien avec Pierre Mathiot)

« C'est une espèce de bazar », cette expression de Pierre Mathiot, cité dans l'extrait d'entretien ci-dessus, résume bien ce que l'observateur extérieur ressent dans un premier temps quand il doit analyser ce que l'on fait, concrètement, dans les cordées. C'est d'ailleurs l'impression qui ressort de l'extrait du rapport d'évaluation des cordées en Ile de France. Les cordées y apparaissent en effet très diversifiées que ce soit en termes de publics ciblés, de programmes d'actions et de modalités de mise en œuvre de ces actions.

C'est à cette diversité que nous allons nous intéresser dans cette partie car, loin d'être anodine, elle témoigne des usages différenciés que les établissements têtes de cordées font de celles-ci. Pourquoi, donc, initier une cordée ? Et comment cela fonctionne ?

Nous verrons que les enquêtés rattachent leurs actions à des objectifs généraux qui font figure de « causes sans adversaires » (I). Toutefois, derrière ces objectifs communs se cache une grande diversité des modus opérandi que nous tenterons de synthétiser au travers de 4 modèles dominants de cordées, qui renvoient à autant de motifs d'engagement des établissements dans ce type de démarche (II).

I. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES CORDÉES : DES CAUSES SANS ADVERSAIRES

Les référents interrogés semblent donner à leur cordée des objectifs généraux assez similaires, qui sont ceux des textes officiels (1). Ces objectifs tendent à rompre, du moins en théorie, avec une conception élitiste des études supérieures (2).

1. Un effort pour se rapprocher des textes

Quand on les interroge sur les objectifs de leur cordées, les référents donnent souvent l'impression de réciter un texte appris. Loin d'être anecdotique, cette attitude témoigne d'un réel effort pour répondre aux attentes des institutions étatiques, que ce soit le Ministère ou la Région Académique. Les trois extraits d'entretien ci-après en témoignent.

Extraits d'entretien avec le référent de formations prestigieuses

- L'enquêté : Pour moi, la philosophie des cordées, c'est de permettre aux élèves d'aller sur des études supérieures, avec des élèves qui sont plutôt issus de CSP défavorisées ou habitant des quartiers dits sensibles. Ce sont les textes qui le disent et je partage ces valeurs. De les accompagner au mieux, de les épauler au mieux, pour leur permettre un accès aux études supérieures avec l'idée de développer aussi l'ambition (...) Avec ces 3 volets, qui sont plutôt le volet culturel, le volet pédagogique, et le volet orientation.

- L'enquêteur : Et comment ont été pensés ces différents volets ?

-La charpente, sur ces 3 axes, qu'on retrouve dans les textes. D'abord, l'orientation. C'est faire connaître... C'est quelque chose qui se faisait déjà un petit peu avant mais on l'a fait évoluer. Avec un exemple d'évolution c'est le fait que l'on a ce que l'on a ce que l'on appelle des matinées ou des journées des métiers en CPGE, c'est-à-dire qu'il y a d'anciens élèves de l'établissement qui viennent dans l'établissement présenter aux élèves de CPGE leur métier, dans les écoles d'ingénieurs, voilà ce qu'ils font quoi et à quoi ça sert ces études-là. Et on permet aux élèves qui sont encordés d'être en visio.

- La charpente, sur ces 3 axes, qu'on retrouve dans les textes. D'abord, l'orientation. C'est faire connaître... C'est quelque chose qui se faisait déjà un petit peu avant mais on l'a fait évoluer. Avec un exemple d'évolution c'est le fait que l'on a ce que l'on a ce que l'on appelle des matinées ou des journées des métiers en CPGE, c'est-à-dire qu'il y a d'anciens élèves de l'établissement qui viennent dans l'établissement présenter aux élèves de CPGE leur métier, dans les écoles d'ingénieurs, voilà ce qu'ils font quoi et à quoi ça sert ces études-là. Et on permet aux élèves qui sont encordés d'être en visio. On fait ça en hybride. Donc, on a cette approche orientation. Ensuite, l'approche pédagogique, là, on l'a réfléchi avec les équipes, c'est-à-dire que c'est de donner la ligne directrice qui ensuite, c'est dans le cadre du pilotage et du management avec les équipes que ça va se mettre en place. C'est un dialogue entre les professeurs du lycée, de CPGE, et les professeurs des autres CPGE qui sont volontaires, de travailler ensemble sur ce fil rouge là et d'élaborer ensemble les actions qui vont être mises en place. Mais c'est nous qui, à un moment donné, fixons le cap. Mais vraiment, il y a une initiative pédagogique qui est, voilà. Et le volet culturel, c'est l'échelon qui nous manque encore, que l'on fera sans doute l'année prochaine.

(...)

- Enquêteur : « et dans les élèves que vous avez sur les listes, est-ce que vous savez justement de quels univers sociaux ils viennent ? »

- Enquêté : « Ah non, on n'y regarde pas. On n'y regarde pas. On partage cette philosophie de la circulaire, après, on ne peut pas. Dans le cadre de l'autonomie de l'établissement...Si, je pouvais mettre en place ces critères-là, mais ça serait super compliqué ».

(...)

- Enquêteur : « mais par rapport au volontariat, quelle est votre position ? »

Enquêté : « Moi je vous renverrais peut-être à la politique qui a été menée, au sens de la politique qui a été menée sur les critères pour être encordé. Voilà, si cette politique-là laisse des ouvertures importantes sur le fait qu'il suffise d'être inscrit pour soutenir des élèves qui ne sont pas eux prioritaires, à un moment donné, voilà, on est fonctionnaires, on est là pour appliquer des choses ».

Dans les extraits d'entretiens ci-avant, cette volonté de se rapprocher le plus possible des textes officiels [27] concerne à la fois les critères de sélection des élèves encordés et les modalités de fonctionnement des cordées (respect de l'autonomie des établissements sources, travail de co-construction). À vrai dire, le légalisme représente une solution de facilité. On le voit à propos de la question de la sélection des élèves : le référent interrogé se sert de la circulaire pour renvoyer la responsabilité de cette question aux établissements sources [28].

Plus globalement, cette tendance se perçoit dans les orientations générales des cordées qui tournent toutes autour de 3 volets : favoriser le soutien et/ou le développement de compétences scolaires ; améliorer l'orientation des élèves et lutter contre l'autocensure ; encourager l'ouverture culturelle et travailler la mobilité.

[27] Cette tendance peut aussi s'expliquer par la manière dont les enquêtés perçoivent notre travail. Au début de chaque entretien, nous explicitons l'origine de cette enquête qui répond à un besoin de la Région Académique. Aussi, nous avons parfois l'impression que les enquêtés vivent l'entretien comme une sorte d'évaluation de leurs actions commandée par le rectorat. Nous prenons pourtant soin de préciser, à plusieurs reprises, que ce n'est pas le cas.

[28] C'est ainsi que, sans détour, un référent nous confie à ce sujet : « une façon de me rassurer c'est de me dire que ce sont les profs référents qui assument ça, dans les établissements, pour sélectionner leurs élèves ».

Évidemment, chacun de ces volets est interprété différemment d'une cordée à l'autre : l'ouverture culturelle peut, par exemple, prendre la forme d'une sortie dans un musée adossée à une thématique de travail, un temps d'échange avec des personnalités des champs médiatiques et économiques, un atelier débat autour d'enjeux sociétaux, etc. Le soutien scolaire peut quant à lui prendre la forme de tutorat, d'ateliers pratiques, etc.

2. Une volonté affichée de rompre avec l'élitisme académique

L'importance accordée à ces 3 volets laisse transparaître, en substance, une volonté de rompre avec une forme d'élitisme académique. Comme nous l'avons précisé en introduction de cette enquête, au cours des années 2000 se multiplient des dispositifs pour permettre aux élèves issus de milieux défavorisés de maximiser leur développement et leurs chances de réussite scolaire. Ces dispositifs font alors la promotion de l'excellence scolaire, comme leur nom l'indique (Bongrand P, 2011). Sont ainsi successivement apparus les pôles d'excellence (1999-2000) qui visent à établir des partenariats entre de « grandes institutions culturelles, scientifiques, universitaires, sportives, etc. » et des établissements classés en Éducation Prioritaire ; une Charte pour « l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » ; les « internats d'excellence » en 2010 ; puis les « parcours d'excellence [29] » en 2013 (Richard-Bossez, Caroline Hache, Alice Pavie & al. 2020).

- Un changement de paradigme

Or, les cordées s'inscrivent dans un autre référentiel que cette promotion de l'excellence scolaire. Même s'il s'agit de développer l'ambition des élèves et d'essayer, comme le précise la Charte des cordées de 2021, « de voir plus haut, plus loin », les cordées de la réussite entendent davantage permettre à tous les élèves (et pas uniquement aux plus brillants) de mieux s'orienter, en somme de trouver une voie qui leur convienne, peu importe cette voie : qu'il s'agisse d'études courtes ou longues, de filières sélectives ou non, en formation initiale ou continue.

Cette différence de registre, entre les dispositifs qui font la part belle à la promotion de l'excellence et les cordées [30], se perçoit dans une majorité des entretiens que nous avons menés avec les référents cordées. Anne Elisabeth, référente cordée dans une école d'ingénieurs publique, explique cette différence par la fusion des cordées avec les parcours d'excellence en 2020.

[29] Les « Parex » portent d'ailleurs mal leur nom puisqu'il s'agit, comme on le verra par la suite, d'encourager l'excellence au niveau de l'élève, et non pas l'excellence scolaire. D'ailleurs, Pierre Mathiot, qui a été missionné pour rédiger un rapport en vue de la création de ces « parex » n'était pas favorable au maintien du mot « excellence » : « Moi je m'opposais à l'idée qu'on les appelle parcours d'excellence. Je voulais les nommer 'parcours de réussite', ce qui n'est pas tout à fait la même chose ».

[30] Comme nous le verrons dans les parties suivantes, cette idée est tout de même à nuancer dans la mesure où le dispositif PEI qui vise à permettre aux étudiants boursiers de première et de terminale de travailler le concours d'entrée à Sciences Po, est aujourd'hui considéré comme une cordée. Toutefois, celui-ci fait figure d'exception.

Cette fusion aurait en effet, selon Anne Elisabeth, transformé la « philosophie » des cordées : il ne s'agit plus de viser « l'excellence scolaire » mais « l'excellence du jeune ».

- Enquêteur : « Est-ce que vous avez vu des évolutions, depuis 2010, dans la politique des cordées ? Est-ce que vous avez des injonctions différentes qui vous sont demandées ? »
- Enquêtée : « Globalement, en fait au début c'était « visez l'excellence ». Et aujourd'hui c'est plus visez l'excellence du jeune ».
 - Enquêteur : « C'est-à-dire ? »
- Enquêtée : « C'est que c'est le mieux, donc viser l'ENA, et pour un autre ce sera visez un CAP coiffeur ».
 - Enquêteur : « Ah oui, c'est s'adapter aux envies du jeune ? »
- Enquêtée : « Non, pas aux envies. À ce qu'il peut faire de mieux. Par exemple, une mamie, elle va marcher 1 km ce sera le mieux qu'elle peut faire, un jeune de 3ème il va marcher 12 km, parce que lui il en est capable ».
 - Enquêteur : « Je comprends. Et cette philosophie différente, ça vient de quoi ? »
- Enquêtée : « Parce qu'à un moment donné, il y a eu les parcours d'excellence qui ont été mis en route. Et là c'était pour les collèges REP +, les REP, et c'était viser l'excellence du jeune. Et quand on est en REP +, l'excellence du jeune, compte tenu du contexte social, ce n'est pas forcément faire une grande école. Et je suis convaincue que faire une grande école, ce n'est pas forcément le mieux pour tout le monde ».
 - Enquêteur : « Vous pensez que les parcours d'excellence ont influencé les cordées ? »
- Enquêtée : « Comme ce sont un peu les mêmes projets et les mêmes porteurs de projet, c'est plus la maturité, on va dire. Parce qu'au fur et à mesure il y a des choses que l'on fait, on pense que c'est le mieux, et ... Un jour j'entendais quelqu'un qui a la charge de la conférence des grandes écoles, pour les cordées et la diversité, qui disait 'mais finalement est-ce que quelqu'un qui vient d'un milieu rural, est-ce que c'est bien vraiment de l'extraire ?' On va dire par exemple un jeune qui a grandi dans la brousse africaine, est-ce que c'est mieux d'aller faire une école de sociologie à Lille ? Pas sûr. Pas sûr »
 - Enquêteur : « Oui c'est une représentation de l'excellence ».

Selon Anne Elisabeth, « l'excellence du jeune » se distingue de « l'excellence scolaire » en ce sens qu'elle vise à tirer le meilleur des capacités du jeune dans les conditions qui sont les siennes, avec les difficultés qu'il traverse, plutôt que de viser les filières les plus sélectives. Anne-Pascale va même plus loin en remettant implicitement en cause le prestige de certains parcours dits d'excellence, et la hiérarchie qui en découle, lorsqu'elle souligne qu'il n'est pas nécessairement préférable de faire une grande école plutôt qu'un CAP coiffure. Or, ce désir de rompre avec une conception élitiste de la réussite, que l'on retrouve chez plusieurs référents cordées, au profit d'une conception de la réussite à hauteur de l'élève, s'explique par trois raisons principales.

- Des facteurs structurels... à nuancer

D'abord, le champ des cordées s'est considérablement élargi. Les têtes de cordées ne sont pas uniquement des grandes écoles, des CPGE ou des Universités. Elles sont aussi des IUT, des lycées professionnels, ou des lycées agricoles. Dès lors, les cordées ne visent pas nécessairement à favoriser l'entrée dans des filières sélectives fonctionnant sur concours, mais à promouvoir des filières susceptibles d'intéresser certains publics qui n'en n'auraient pas connaissance.

Ensuite, et cela rejoint notre point précédent, les cordées ne sont pas orientées, ou tout au moins pas explicitement, vers l'excellence scolaire. Certes, dans l'absolu, faire une sortie dans un musée peut susciter de la curiosité intellectuelle propice à la réussite de certaines épreuves d'entrée dans des filières sélectives. Certes, bénéficier de quelques heures de tutorat offre l'opportunité de pouvoir améliorer ses résultats scolaires. Certes, informer les élèves des opportunités de formation qui s'offrent à eux peut leur permettre de ne pas s'autocensurer. Cependant, comme nous le dit Bertrand, « parfois, il s'agit simplement d'essayer de les émanciper un peu de leur cadre familial, notamment en leur faisant prendre conscience qu'ils peuvent parvenir à prendre les transports en commun. Les cordées c'est aussi pour travailler la mobilité ». Cela est d'autant plus vrai que les cordées s'adressent souvent, en particulier au niveau des collèges, à des publics très jeunes peu concernés par l'enjeu de l'orientation dans le supérieur. Dès lors, il s'agit moins de leur donner les billes pour réussir à intégrer des filières d'excellence, que de leur faire découvrir un univers, celui de l'étudiant ou de l'apprenti, un métier, ou encore une voie à laquelle il n'aurait pas songée.

Enfin, les cordées de la réussite ne visent pas l'excellence académique car (à peu d'exceptions près [31]) elles n'en n'ont pas les moyens. Certaines cordées ont en effet des budgets de seulement quelques centaines d'euros qui leur permettent tout juste de développer une action ou deux. Or, viser l'excellence académique supposerait d'y consacrer des moyens financiers et humains, mais aussi un temps, beaucoup plus importants. Autrement dit, les référents cordées se fixent des objectifs modestes du fait de leurs moyens modestes. Cela se comprend, entre autres, dans cet extrait d'entretien :

« Nous, on est dans une approche où l'on va avoir plusieurs petites interventions dans l'année, la plupart du temps on fait peut-être, pour chaque niveau, 3 ou 4 interventions dans l'année. Si on touche un plus large public, c'est pour éveiller des envies, lever quelques barrières, mais voilà on ne va pas forcément faire un approfondissement. Pour le coup, on n'a pas forcément le temps et les moyens ».

[31] La seule exception que nous voyons, ici, est le dispositif PEI de Sciences Po. Comme nous le verrons par la suite, il s'agit d'un programme ancien et très ambitieux. Or, ce programme se donne les moyens de ses ambitions, avec un budget de 260 000 euros et la mise à disposition de deux chargées de mission à temps plein sur le dispositif.

Cela ressort également de notre entretien avec Lise, référente cordée dans une école de commerce privée dont l'unique action d'encordement, pour un budget avoisinant les 1500 euros, est l'organisation d'une journée consacrée à une visite de campus :

« Sur une journée, honnêtement, ce n'est pas assez pour que ça ait un impact sur les jeunes. C'est sympa parce que ça les fait sortir de l'établissement, ça leur fait quand même découvrir et participer à un atelier en fin d'année où, je pense que ça peut peut-être leur apporter des choses sur du très court terme, mais en tout cas, une petite prise de confiance en eux sur du très court terme, mais l'on sait et on est conscients que ça n'est pas suffisant pour le moment et qu'effectivement, il faut une action sur du long terme pour vraiment avoir un impact ».

Le fait que les référents cordées manquent la plupart du temps de moyens nous invite à nuancer ce changement de paradigme qui semble n'être au mieux qu'incrémental. L'élitisme académique, et son lot d'inégalités qu'il charrie, a encore de beaux jours devant lui. Comme le rappelle fort justement Thomas Piketty au sujet de la massification scolaire : « même si un nombre de plus en plus important d'élèves entrent dans le supérieur, l'État continue d'investir dans les filières où les classes moyennes et supérieures sont les mieux représentées comme les classes préparatoires ».

II. UNE GRANDE DIVERSITÉ DES MODUS OPERANDI

« On trouve de tout dans les cordées, des choux et des carottes. C'est une foire aux initiatives, un bazar ». Cette phrase, prononcée par un référent cordée, nous semble refléter ce que beaucoup d'acteurs ressentent et, en premier lieu, le chercheur qui essaie de synthétiser ce qui se fait dans les cordées, de les comparer, et d'en objectiver des tendances lourdes. Il s'agit effectivement là d'une tâche complexe, tant les cordées sont marquées par la diversité. Après avoir synthétisé ces différences (1), nous allons tenter d'identifier des modèles disparates de mise en œuvre sur un ensemble de points clés (2) permettant, in fine, de définir quatre idéaux-type de cordées aux philosophies différenciées (3).

1. Une réalité kaléidoscopique

Il y a d'abord une diversité en termes de contenu. Certaines cordées sont tournées vers la réussite aux concours, d'autres se concentrent davantage sur la présentation de cursus et/ou de métiers spécifiques, d'autres encore se centrent sur la découverte de la vie étudiante, l'ouverture culturelle au sens large du terme (sortie théâtre, discussion/débat sur l'actualité, etc.), la réalisation de projets collectifs (construction de maquettes, etc.), ou bien encore la confiance en soi. Ces différences de contenu sont parfois observables entre les cordées d'un même établissement. C'est ce que nous dit Jean-Louis, qui coordonne les cordées au sein d'une Université :

« La forme que prennent ces dispositifs peut être assez variée, et je ne connais pas tous en détail, mais je sais que pour la cordée X ils font venir des élèves d'établissements excentrés et ils leur fournissent la pension complète, des logements, pour vraiment avoir la possibilité de venir, de rester plusieurs jours sur place et pouvoir visiter à la fois les lieux de formation, les laboratoires, etc. Donc ils sont finalement sur un modèle où ils touchent relativement peu de personnes mais avec une expérience assez lourde. Nous, on est dans une approche où l'on va avoir plusieurs petites interventions dans l'année, la plupart du temps on fait peut-être, pour chaque niveau, 3 ou 4 interventions dans l'année. Si on touche un plus large public, c'est pour éveiller des envies, lever quelques barrières, mais voilà on ne va pas forcément faire un approfondissement (...) Cette diversité, c'est une force quelque part parce que ça permet vraiment d'avoir une offre de service assez large, mais ce qui peut parfois être une faiblesse quand on veut assurer une visibilité de l'offre, que l'on veut aussi communiquer avec les partenaires institutionnels, parce que parfois on dit bah voilà la cordée de l'Université de Lille, oui mais en fait laquelle ? parce que en fait, nous, finalement, on est celle du SUAIO je vais dire, celle qui est un peu généraliste dans le sens où on n'a pas un thème abordé en particulier, parce qu'il y en a plein d'autres et je ne sais pas si c'est nécessaire de toutes les citer, mais... ».

À travers les propos de Jean-Louis, on comprend que cette diversité est aussi organisationnelle. La gestion peut en effet être assurée par différents agents. Certaines cordées sont gérées uniquement par des étudiants volontaires qui refusent la moindre rétribution matérielle ou symbolique alors qu'ils y consacrent pourtant plusieurs heures par semaine ; d'autres sont coordonnées par des étudiants vacataires, ou des associations non universitaires ; d'autres encore sont essentiellement animées par le corps enseignant ou des agents administratifs missionnés à ce titre. Les différences se perçoivent également en termes d'échelles : certaines cordées établissent un périmètre territorial proche du siège de l'établissement tête de cordée pour trouver des établissements sources, alors que d'autres se fixent pour mot d'ordre d'aller trouver des établissements éloignés de leur territoire.

Il s'agit aussi d'une diversité en termes de moyens. Toutes les têtes de cordées ne sont en effet pas logées à la même enseigne. Des établissements ont des budgets « cordées » inférieurs à 1000 euros, alors que d'autres établissements disposent de budgets de plusieurs centaines de milliers d'euros. Ces différences peuvent s'expliquer par le rôle déterminant qu'exercent, dans certaines institutions, des agents qui bénéficient de capitaux sociaux et politiques importants qui leur permettent de jouer sur plusieurs tableaux. C'est notamment le cas à Science Po Lille via son directeur Pierre Mathiot qui a exercé des missions de premier plan dans la création de ce type de dispositifs et acquiert une notoriété importante.

Un directeur influent

Professeur de science politique, Pierre Mathiot devient directeur de Sciences Po Lille de 2007 à 2015.

Durant cette période, son école connaît un développement rapide tant au niveau national qu'international via la multiplication de partenariats. Pierre Mathiot se fait alors remarquer et se voit nommé, en 2016, délégué Ministériel au parcours d'excellence par la ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem. Il y rédige alors un rapport, déjà cité dans la présente étude, qui dresse à la fois les limites des cordées et élabore des propositions en vue du lancement des parcours d'excellence :

« L'analyse que je faisais des cordées, donc, en gros, je le répète, mon idée n'était pas de flinguer les cordées mais de les faire évoluer. Bon. Le constat que je faisais était, pour le dire vite, le suivant, d'ailleurs je pense que ça s'applique encore malheureusement en partie aujourd'hui : c'était que 1 c'était souvent du one shot. C'est-à-dire que c'était souvent une année et même parfois un établissement du sup qui parrainait un collège pendant 1 an et après ça disparaissait. 2. C'était extrêmement hétérogène sur le plan de ce qui était proposé. 3. Cela ne se faisait pas nécessairement d'abord au profit des élèves qui étaient ciblés, c'est-à-dire des élèves on va dire boursiers ou de milieu modeste, c'est-à-dire qu'en gros c'était un peu tout et n'importe quoi, et que la puissance publique se contentait de pouvoir dire on accompagne tant de milliers d'élèves sans vraiment aller regarder ce qui se passait (...) Et avec PEI, on a essayé de déroger à ça. D'abord, on insistait, mais je n'ai plus ça complètement en tête, mais on insistait fortement d'abord sur le continuum d'accompagnement, en disant il faut qu'un élève soit accompagné, au moins à partir de la fin du collège tout au long de la terminale, voilà.

Donc, c'est important parce que sinon plus on est éloignés disons d'un rapport routinier à l'enseignement supérieur du fait notamment de son origine familiale, plus on est éloignés de ça, plus il va être compliqué de s'envisager, d'envisager un avenir dans l'enseignement supérieur disons informé, non censuré, etc. etc. Donc, il faut commencer tôt et donc cette proposition elle était, très, elle était empiriquement adossée à notre propre expérience de PEI, puisqu'au départ on l'avait commencé en terminale et qu'on s'était rendu compte que c'était finalement trop tard, on avait un petit peu bricolé chemin faisant, et on avait appris en marchant et on s'était adaptés ».

Du fait de cette expérience, le Ministre Jean-Michel Blanquer lui confie en 2017 l'épineuse mission de réforme du baccalauréat et du lycée. Il rend à ce sujet un nouveau rapport, en 2018. En 2019, Pierre Mathiot reprend la tête de Science Po Lille. En 2020, il propose de fusionner les parcours d'excellence (Parex) et les cordées de la réussite, tout en conservant ces dernières qui connaîtront alors un développement exponentiel sans précédent.

Pour beaucoup des personnes que nous avons interrogées, le succès du dispositif PEI (dispositif antérieur aux cordées mais qui est, par la suite, reconnu comme une cordée à part entière) est en partie lié à son influence personnelle. Comme nous l'explique l'un des agents interrogés :

« Je pense que la taille du dispositif PEI, c'est vraiment lié à la personnalité de Pierre. Il a créé le PEI. À l'origine l'IEP de Lille était indépendant sur ces questions-là. Et donc quand il y a eu la volonté de créer le réseau Sciences Po, d'associer les 7 IEP de province, Pierre a été moteur dans ce qui est devenu le concours commun. Parce qu'avant l'existence du réseau, un étudiant passait le concours de Lille, le concours d'Aix, le concours de Rennes, etc. Donc, à partir du moment où ils ont mis en place le concours commun, ils ont décidé aussi de rendre disponible ce programme d'ouverture sociale dans chacun des IEP ».

De même, pour un autre agent : « Je sais qu'au moment où il a fallu parler de parcours d'excellence, etc. on est venu chercher Pierre Mathiot dans l'académie, et même au niveau du ministère, pour lancer tout ça. Et à une époque, dans les cordées de la réussite on avait un poids mais astronomique, on était une... (...) c'est pour ça qu'à un moment donné, Pierre a pu négocier certaines choses, mais aujourd'hui on sait très bien qu'avec la masse qui a été développée, et ça j'en suis convaincue, c'est sûr que l'on ne représente plus grand-chose, on doit représenter je ne sais pas moi peut-être 9 % du total. Cependant, je pense que l'on est parmi les cordées les plus qualitatives, nous on accompagne l'élève de la rentrée jusqu'à l'échéance quoi (...). L'impulsion qu'a donné notre directeur, elle est primordiale et je pense qu'il arrive encore à engranger d'autres grandes écoles dans cette dynamique parce que ça a prouvé que ça a porté ses fruits ».

Ces différences de moyens s'expliquent également, on le perçoit de façon liminaire dans les propos rapportés ci-avant, par l'antériorité plus ou moins longue des établissements têtes de cordées dans ces dispositifs. Certaines têtes de cordées ne le sont en effet que depuis 1 ou 2 ans et leurs référents découvrent à peine leur fonctionnement. Les premières années de lancement d'une cordée, comme nous le rapporte l'un de ces néo-arrivants, sont alors « des années où l'on avance à tâtons, où l'on bricole ».

Ces différences de moyens s'expliquent, enfin, par la volonté plus ou moins forte des établissements de démocratiser l'accès à leur cursus qui se mesure, entre autres, aux fonds propres qu'ils y consacrent. Certaines écoles prestigieuses

n'investissent presque rien dans les cordées et dépendent des financements, souvent limités, des instances rectorale et préfectorale. Leurs cordées sont en général gérées par un individu qui dispose par ailleurs d'autres missions. À l'inverse, d'autres établissements sollicitent une pluralité de fonds, y compris du mécénat, et investissent une part non négligeable de leurs fonds propres. Ils confient par ailleurs la gestion de leur cordée à plusieurs agents.

2. Des modalités disparates de sélection

Mais ces différences se perçoivent surtout sur un enjeu essentiel, celui de la sélection des élèves bénéficiaires en fonction de leurs profils. Nous avons souhaité mettre en avant ces différences desquelles ressortent deux approches philosophiques des cordées. Quelles sont ces différences ? Soulignons d'abord, qu'à notre étonnement, le principe du volontarisme ne fait pas débat chez les acteurs interrogés.

- Un volontarisme consensuel

Comme le souligne Anabelle Allouch (2021), « si seul le diplôme ou un certain type d'attitudes ou de capacités scolairement certifiées (la motivation, la mobilité, la flexibilité, etc.) organisent notre monde, alors même que l'accès au diplôme s'avère fortement inégalitaire, on désigne d'avance ceux qui n'en sont pas pourvus pour des raisons structurelles comme 'groupe moralement inférieur' qui s'opposerait à des élites qui s'imposeraient comme supérieures en compétences et en morale ». Alors que la littérature sociologique sur le sujet démontre que le principe du volontarisme favorise d'abord et avant tout les publics favorisés dans la mesure où les élèves issus de milieux moins favorisés ont tendance à s'autocensurer, autrement dit qu'il renforce ceux qui étaient déjà gagnants, le volontarisme fait consensus. Conscients de cet effet pervers, les référents n'en démordent pas. Ce soutien au volontarisme s'explique pour 3 raisons principales.

D'abord, pour une partie des référents, le volontarisme est souvent confondu avec l'idée de motivation personnelle. Être pour le volontarisme, c'est ainsi être contre la contrainte et, d'une certaine manière, pour la liberté individuelle.

Les référents sont également attachés au principe du volontarisme dans la mesure où il évite, selon eux, de stigmatiser les élèves. Le pari est ainsi fait qu'il vaut

mieux maintenir le principe du volontarisme, quitte à favoriser plus de favorisés que de défavorisés, que de cibler prioritairement les défavorisés pour ne pas les stigmatiser. L'extrait d'entretien ci-après est de ce point de vue éclairant car il démontre une forme d'ambivalence, pour ne pas dire d'embarras, des référents à ce sujet.

- Enquêté : « Si on a une cordée avec 50 élèves dedans, qu'à l'intérieur il y en a 10 qui résident en QPV, à ce moment-là, le Préfet d'égalité des chances va financer 10 élèves, mais ce seront les 50 qui vont en bénéficier de facto parce que ce sont des programmes qui ne coûtent pas nécessairement une fortune, c'est de l'argent pour affréter un bus, prendre des tickets de métro, etc. donc, ce n'est pas si cher, donc c'est ça le truc. Et ce qui se passe, mais ici on n'a pas de chiffres, c'est que souvent, au fur et à mesure de l'année, ce sont plutôt les élèves résidants en QPV qui abandonnent, parce que c'est trop de travail, etc. plutôt que les autres qui n'abandonnent pas. Et finalement qui en bénéficie ? C'est le principe de fort au fort, c'est-à-dire que ceux qui probablement vont le plus en bénéficier, ce seront finalement ceux qui en avaient le moins besoin, voilà ».
- Enquêteur : « Mais alors pensez-vous qu'il faut un ciblage plus strict ? »
- Enquêté : « Oui, il faut un ciblage, mais le problème c'est que plus on va cibler, plus on va stigmatiser les élèves qui en bénéficient ; C'est assez compliqué là, on est vraiment dans le cœur d'une politique publique, c'est-à-dire que si l'on veut vraiment que l'argent soit utilisé le plus à destination du public que l'on veut viser, à ce moment-là le risque c'est que ce public-là soit encore plus stigmatisé qu'il ne l'est déjà dans les établissements dans lesquels il est ».

Les enquêtés, même les plus critiques à l'égard des cordées, sont également favorables au volontarisme dans la mesure où celui-ci ne les empêche pas de cibler des publics cibles. Derrière le principe générique du volontarisme, on distingue alors deux conceptions politiques différentes des cordées de la réussite.

- Cibler or not cibler ?

Derrière la question du volontarisme, s'entrevoit un autre enjeu bien plus clivant qui divise les référents, et plus largement les dispositifs de cordées, en deux camps bien distincts. Cet enjeu, que nous avons déjà évoqué lors de notre première partie, est celui de la discrimination positive.

Certains référents cordés se montrent en effet hostiles à l'idée même de favoriser davantage les élèves aux origines sociales modestes. On a déjà vu, dans notre première partie, que des référents sont particulièrement attachés à l'idéal méritocratique, à savoir la croyance dans la capacité des individus à s'émanciper des déterminismes sociaux par leur seul travail. Croyance que l'on peut qualifier, à la suite de François Dubet, de « fiction nécessaire », à savoir l'idée que, dans un temps

d'incertitude économique, écologique et sanitaire, croire que notre seule volonté peut affecter notre trajectoire sociale nous permettrait de faire taire le sentiment de notre propre impuissance face aux structures sociales. Ce qui se traduit, entre autres, par l'idée que les règles du jeu doivent être les mêmes pour tous, au risque de créer de nouvelles discriminations par la seule volonté de lutter contre les inégalités. L'extrait d'entretien ci-après nous semble significatif de cette pensée.

« Disons que je me vois mal demander la CSP ou le niveau de revenus des parents des élèves qui intègrent nos cordées, pour nous ce n'est pas le but. Sinon, si je devais demander les fiches d'imposition des parents, par exemple, on tomberait dans de la discrimination positive et je ne suis pas forcément pour. Je ne suis pas de cette approche-là. Au-delà de l'aspect confidentialité des données qui me posent là un vrai souci éthique et légal, mais ça c'est un autre sujet, mais voilà, ça fait beaucoup de freins. Je ne vois pas du tout avoir cette approche-là par rapport aux étudiants, enfin, clairement, si un élève est motivé, a envie d'intégrer la cordée dans un établissement parce qu'il y a des établissements qui ne sont pas en QPV effectivement, pourquoi pas, on ne va pas non plus se ... Pénaliser un élève parce que ses parents ont une feuille d'imposition qui est supérieure à celle du voisin ».

Cette croyance dans l'idéal méritocratique donne lieu à une pratique très relâchée du volontarisme. Au fond, participe qui veut. Dans l'absolu, pour réduire les inégalités sociales originelles, les référents cordées comptent dès lors uniquement sur le fait que les élèves sont issus d'établissements REP et REP +, ou en territoire isolé. Autrement dit, le ciblage ne peut se faire qu'à l'échelle des établissements et non de l'individu.

À l'opposé, d'autres référents cordées en font un dispositif de discrimination positive. Il y a deux manières de procéder en ce sens.

La première manière est d'insister auprès des professeurs ou des CPE des établissements sources pour qu'ils ciblent prioritairement des élèves issus de milieux défavorisés. C'est le cas de Anne-Pascale qui, en la matière, ne cache pas ses mots :

- Enquêteur : Et les élèves qui sont choisis, sur quels critères le sont-ils ?
- Enquêtée : Alors, moi je dis les critères, c'est déjà dont le milieu social n'est pas porteur. Et des jeunes qui ont du potentiel (...) Et des jeunes... d'abord il faut qu'on leur présente et il faut qu'ils acceptent. Et s'il y a deux individus qui ont le même profil, je leur dis choisissez la fille plutôt que le garçon. Parce qu'un des objectifs, c'est de dire aussi aux filles, allez-y, faites des sciences, c'est pour tout le monde hein.
- Enquêteur : oui, parce que vous avez un nombre limité de places j'imagine.
- Enquêtée : Bah non, en fait, c'est ça qui... Je ne me fixe pas de limites, parce qu'il y a trop de besoins dans le territoire, et si je limitais du coup ce serait toujours pareil, et ça ne prend pas. Ça grossit et du coup on est obligés de se réorganiser. Et c'est très bien.

- Enquêteur : et ces critères là, vous les donnez aux profs en question ?
- Enquêtée : C'est-à-dire qu'à la rentrée en septembre je fais une réunion avec les référents, et je leur dis clairement. Mais je ne vérifie pas suffisamment. Si bien qu'il y a régulièrement des enfants de profs, et ça ne me va pas.
 - Enquêteur : oui, vous le ressentez quoi.
- Enquêtée : Ah bah ils se vantent que leur maman est CPE ou prof de machin.
 - Enquêteur : c'est une majorité ?
 - Enquêtée : Non, c'est une minorité. C'est une minorité.

La seconde manière, beaucoup plus rare, est de sélectionner directement les élèves sur critères sociaux. C'est une pratique que l'on trouve par exemple à Sciences Po Lille, en particulier dans les programmes PEI première et terminale [32]. Les élèves qui présentent leur candidature pour participer au programme PEI doivent en effet être boursiers du secondaire ou futur boursier du supérieur. Dans le cas contraire, sauf exception, ils ne sont pas autorisés à participer au programme mais invités à se tourner vers une autre préparation au concours appelée Tremplin. Cette responsabilité n'est pas toujours facile à endosser pour les référents cordées : il s'agit en effet de refuser des élèves qui sont pourtant motivés et sérieux. Ce qui provoque des frustrations, notamment chez certains parents d'élèves qui ne comprennent pas que leur enfant ait essuyé un refus alors qu'il présente un bon dossier. Cela peut aussi engendrer des remontrances de la part de professeurs qui cherchent à promouvoir la candidature de leurs meilleurs éléments. Comme le reconnaît à ce sujet un responsable du programme PEI :

- « Je pense que très souvent les parents qui appellent c'est parce que l'enfant est déçu, et que d'une certaine manière on veut nous faire remonter la déception, voilà, il y a peut-être une petite volonté de nous agacer le temps d'un coup de fil, mais ...Et souvent, nous ce qu'on leur dit, c'est que l'on travaille aussi avec une autre préparation au concours qui est une très bonne formation ; on leur dit faites la et votre enfant aura autant Sciences Po que s'il passait par notre dispositif. Je pense que, ouais, après notre programme il est connu, on communique dans ce sens-là et on ne ment pas. Et les parents essaient, je pense, mais c'est tout (...). Il y a des profs qui reviennent à la charge, mais après on reste sur notre ligne de conduite, quoi, on ne fait pas de dérogatoire. Mais tout le monde essaie de nous dire c'est vraiment un excellent élève. Par exemple, là, on a une gamine qui était scolarisée dans une ville favorisée, les parents ont mieux gagné leur vie, elle était future boursière du sup mais elle ne l'est plus actuellement dans le simulateur de bourse, bah on a dû ... C'est dur, parce que c'est une élève qui a fait le PEI, qui a eu de bons résultats, mais que l'on ne pourra plus accompagner en terminale parce que les revenus ont augmenté. Mais c'est le jeu aussi, ce sont de vraies problématiques, mais à chaque fois c'est compliqué ».

La difficulté se pose d'autant plus avec des profils qui sont à la frontière des classes populaires et des classes moyennes. Entendons par là des profils d'enfants dont les parents ont des revenus trop importants pour être boursiers, mais

[32] Cette sélection assez stricte ne s'opère que pour les programmes PEI première et terminale. Dans les autres programmes PEI, notamment au collège, la sélection est plus souple : 30% d'élèves non-boursiers sont acceptés dans les effectifs. Cette différence s'explique par le fait que les programmes PEI première et terminale servent d'abord et avant tout de préparation au concours des IEP. Prépa concours qui se veulent, pour les élèves issus de milieux défavorisés, beaucoup plus abordables que les autres préparations au concours.

qui ont moins de capital culturel. Une responsable du programme PEI nous donne à ce titre un exemple intéressant : « on avait une jeune fille dont la maman était bouchère, et le papa était technicien. Elle avait le profil sociologique, on va dire, de l'élève pour lequel le programme est destiné, mais voilà les revenus étaient quand même assez élevés ».

Cette dichotomie entre deux manières radicalement opposées de sélectionner les publics cibles s'explique, en partie, par les stratégies de recrutement des établissements.

En effet, certains établissements cherchent d'abord et avant tout à augmenter le pourcentage d'étudiants boursiers en leur sein. C'est la raison pour laquelle, à l'instar de Sciences Po, ils s'orientent davantage vers des pratiques de discrimination positive. La sélection du public encordé s'opère donc logiquement selon des critères sociaux spécifiques. À l'inverse, d'autres têtes de cordées ont une sélectivité inversée : il s'agit pour elles de renforcer leur image de marque en recrutant des élèves issus de milieux populaires ou de classes moyennes dûment sélectionnés. C'est notamment le cas des IUT qui sont devenus, depuis plusieurs années, des formations techniques sélectives (Beaud, 2008 ; Donzelot, 2014) qui cultivent une volonté de distinction à l'égard des universités et de leurs formations généralistes non sélectives. C'est ce qui explique, selon la référente cordée d'un département d'IUT, que certains de ses collègues ne souhaitent pas s'engager dans ce type de démarche :

« J'ai entendu beaucoup ça : certains départements avaient peur d'être connotés 'REP' s'ils participaient à ce genre d'actions. Autrement dit, les départements où on accueille les élèves de milieux prioritaires ; alors je ne vous dirai pas comment j'ai entendu ça, ça n'a même pas été dit comme ça, hein, mais même dans mon département j'ai entendu cette remarque : tu ne vas pas nous ramener des 'cas soc'. En tout cas, c'est en effet un frein à l'adhésion au projet (...) Moi on m'a même dit, tu m'étonnes qu'ils ne participent pas les autres là, ils nous laissent faire, comme ça, c'est nous qui aurons ces étudiants et eux ils auront les étudiants issus de milieux plus favorisés. Parce qu'en fait les enseignants ont chacun leur façon de voir les choses, et même si on est en IUT certains ne sont quand même pas très ouverts... Tout le monde n'est pas si ouvert que je le suis (...). Pourtant l'IUT c'est quand même, on est d'accord, on a quand même un public qui est majoritairement populaire. On ne peut pas dire le contraire à la base. Mais eux ils craignent que ce le soit encore plus ».

- Choisir les établissements ?

Cette diversité des modus operandi s'observe également dans les choix des établissements encordés. 5 cas de figure se présentent classiquement, qui peuvent parfois s'imbriquer.

Le premier cas de figure est celui des établissements têtes de cordée qui, au moment de lancer leur démarche, n'ont aucune idée des collèges ou lycées qu'ils peuvent encorder. Le rectorat intervient alors pour leur donner une liste d'établissements sources susceptibles d'être intéressés. À l'inverse, d'autres établissements ont une pratique plus ancienne des cordées et sont « victimes » de leur succès. Entendons par-là qu'ils reçoivent des demandes d'encordement à foison, au point de devoir en refuser beaucoup d'entre elles. Il s'agit la plupart du temps de cordées portées par des grandes écoles qui, par leur seul nom, attirent les établissements sources désireux de faire montre d'un partenariat « prestigieux ».

Le deuxième cas de figure est celui des têtes de cordées qui sont situées dans des territoires relativement excentrés et qui sélectionnent leurs établissements sources dans des aires géographiques proches. Il s'agit dès lors de « faire réseau » pour combattre les inégalités territoriales auxquelles ces établissements, et par extension leurs élèves, sont confrontés. Cette approche est aussi à lire dans un cadre plus général de concurrence interterritoriale. C'est pourquoi la référente d'une cordée située sur le territoire Amiénois nous explique à plusieurs reprises que son dispositif doit permettre aux élèves des zones rurales alentour de « prendre conscience qu'il n'est pas nécessairement utile d'aller faire ses études à Lille ».

Le troisième cas de figure est celui d'établissements qui sont situés dans des aires urbaines très denses et qui choisissent des collèges et lycées à la fois proches et excentrés. Les têtes de cordées espèrent ainsi faire preuve d'équité territoriale.

Ce qui représente un investissement particulièrement lourd pour 2 raisons principales. D'abord parce que les référents cordées, ou les étudiants tuteurs, doivent parfois se rendre sur place quitte à faire plus d'une heure trente de route. Ensuite, parce que l'organisation logistique et les coûts financiers ne sont pas les mêmes qu'avec des établissements voisins. L'essentiel du budget passe en effet dans les coûts des transports, en particulier les bus scolaires affrétés pour l'occasion.

Le quatrième cas de figure est celui des têtes de cordées qui fonctionnent avec des partenariats anciennement construits. Dans cette situation, les têtes de cordées ne sélectionnent pas véritablement les établissements puisqu'il s'agit de faire appel aux collèges et lycées avec lesquels ils ont déjà l'habitude de travailler depuis longtemps.

Ces partenariats anciens peuvent déboucher sur de nouveaux partenariats, par exemple lorsqu'un enseignant référent change d'établissement et souhaite poursuivre la démarche des cordées dans son nouvel établissement.

- Des façons d'être tuteur

Les cordées se différencient aussi par la manière dont ils recrutent leurs étudiants tuteurs (certains ne faisant pas du tout appel à des étudiants tuteurs). On distingue 3 manières de faire.

Il y a d'abord les établissements qui font appel à des associations étudiantes. Ce sont alors ces associations qui mobilisent directement leurs membres pour participer aux cordées. Dans ce cas de figure, les associations ont des marges de manœuvre très importantes. Elles animent seules les actions des cordées, prennent des décisions quant au devenir de telle ou telle démarche, gèrent le budget dédié. Ce mode de fonctionnement se repère tout particulièrement dans des grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce. Le sens de l'engagement relève d'un militantisme : les étudiants volontaires, étant souvent issus de milieux favorisés, s'engagent par conviction personnelle, sans profiter d'une quelconque rémunération ou de crédits ECTS.

Il y a ensuite des établissements qui obligent [33] leurs étudiants à devenir tuteurs. Dans ce cas précis, les cordées font alors partie intégrante de leur cursus pédagogique et font en ce sens l'objet d'une évaluation spécifique. L'avantage de ce type de recrutement est que les établissements s'assurent d'avoir des forces vives suffisamment nombreuses pour pouvoir assurer ces missions. L'inconvénient est celui de la contrainte : certains étudiants se montrent plus réticents à participer, n'étant à l'origine pas volontaires.

Il y a enfin des établissements qui font directement appel au volontariat des étudiants, via des annonces publiques au sein des promotions, ou via des informations diffusées sur les sites Internet des établissements ou sur des newsletters. Dans ces deux derniers cas, les étudiants sont rémunérés et valident des crédits ECTS.

[33] Notons tout de même une différence entre deux types d'établissement. Il y a des établissements qui obligent l'ensemble des étudiants d'une promotion à devenir tuteurs, mais il y a d'autres établissements qui obligent les étudiants à choisir un projet obligatoire parmi un ensemble de projets au sein duquel se trouve la cordée. Les étudiants sont alors obligés de réaliser un projet, mais ne sont pas nécessairement contraints de choisir la cordée.

3. Cinq idéaux-types de cordées

Ces disparités renvoient à 5 idéaux-types dominants de cordées. Il est à noter que ces modèles ne s'opposent pas totalement. Ils nous servent surtout à catégoriser (et donc à simplifier grossièrement) les cordées en fonction de ce que l'on peut identifier comme étant leur objectif principal.

- La prépa concours VS ou le soutien scolaire général

Le premier modèle de cordée est celui de la « prépa concours ». Comme son nom l'indique, dans ce modèle, l'ambition est de réussir le concours d'entrée dans une grande école. Ce qui suppose d'armer scolairement les élèves issus de milieux défavorisés via le suivi d'un programme riche et ambitieux [34]. À ce modèle s'oppose celui du soutien social. Dans ce modèle, il ne s'agit pas tant de préparer les élèves à la réussite d'un concours élitiste, mais de les accompagner scolairement et psychologiquement pour améliorer leurs performances globales via, par exemple, des actions de tutorat.

- Attirer de futurs étudiants (cordées « attrape-tout » VS les émanciper)

Le 3ème modèle de cordée est celui qui vise à attirer de futurs étudiants. Beaucoup d'établissements têtes de cordées, ou certaines filières qui peinent à recruter, perçoivent en effet les cordées comme une opportunité de se faire connaître auprès d'un jeune public [35]. La portée sociale des cordées tend alors à être minimisée au profit d'une visée protactile (attrape-tout). À l'inverse de ce modèle, des cordées visent principalement à émanciper socialement (et non pas uniquement scolairement) les élèves via des sorties culturelles, des activités théâtre pour travailler la confiance en soi, etc.

Il s'agit moins d'attirer ces élèves, que de leur donner un ensemble de repères et de codes sociaux qui ne sont pas seulement utiles dans le champ scolaire et estudiantin, mais aussi dans bien d'autres champs sociaux.

Notons que l'on peut également opposer le modèle de la « prépa concours » au modèle « attrape tout » dans la mesure où, dans le premier cas, il s'agit de sélectionner par le concours un nombre limité d'élèves alors que, dans le deuxième cas, il s'agit d'en attirer un maximum.

[35] Certaines cordées visent, dans ce but, à accompagner les élèves à préparer leur dossier sur parcoursup en leur présentant, par exemple, quelles sont les spécialités qu'il convient de choisir s'ils veulent avoir une chance d'être recrutés dans la filière concernée. Comme le souligne une référente à ce sujet : « Là, moi mon cheval de bataille aujourd'hui, ce sont les spécialités, le choix de spécialités. On va voir, et on les voit encore aujourd'hui, des situations dramatiques d'élèves qui ont choisi des spécialités qui ne correspondent pas à leurs choix d'études supérieures et qui ne sont pas pris (...) Parcoursup c'est ton dossier ! Si tu as fait science éco, anglais, mathématiques et que tu veux faire médecine, c'est mort, tu ne seras pas pris ! même si tu as 18 de moyenne, et même si tu peux avoir comme j'ai eu moi un bac mention très bien, avec mathématiques, MSI, c'est-à-dire sciences de l'ingénieur, et sciences du numérique et de l'informatique et que tu veux aller en mécanique, bah tu ne seras pas pris non plus. Bah oui, parce que les spécialités ne correspondent pas ! ».

- Mieux s'ancrer dans son territoire VS se délocaliser

Nous pouvons également distinguer deux autres idéaux-type de cordées qui, d'ailleurs, se recoupent sur d'autres points avec les autres cordées.

D'un côté, des dispositifs de cordées ont pour objectif de renforcer l'ancrage territorial de la tête de cordée, de travailler son image de marque locale, de nouer des partenariats locaux solides, que ce soit avec des associations ou des acteurs économiques. Ce localisme se comprend à l'aune de la concurrence entre territoires. Il s'agit d'éviter l'exode des futurs étudiants vers des territoires plus attractifs.

D'un autre côté, certaines têtes de cordées (beaucoup plus rares) perçoivent le dispositif des cordées comme une opportunité de délocalisation. Il s'agit souvent de cordées d'établissements et/ou de filières sélectives qui se situent dans les zones urbaines les plus attractives. La tête de cordée entend ainsi communiquer sur son ouverture sociale et territoriale et déconstruire l'image d'un élitisme urbain (que nous traduisons, dans le contexte régional, par la notion de « parisianisme lillois »).

TROISIÈME PARTIE

COMMENT ÉVALUER ?

Extraits d'entretiens

Extrait 1.

« On n'a pas assez de recul en fait, mais c'est vrai que c'est ce vers quoi on doit tendre à faire. Mais c'est pour ça qu'il nous faut des listes nominatives, et ça serait bien... Alors, après, le problème pour les lycées, c'est que je ne sais pas si ça les intéresse beaucoup de savoir après ce qu'ils vont faire dans le supérieur. Parce que, eux, si vous voulez, leur but, c'est le BAC ».

Extrait 2.

« J'ai deux moyens d'évaluer. Alors, déjà, on voit un peu sur ces journées-là comment ça fonctionne. Et après, à travers les profs référents. Alors, ça dépend des années, soit je leur envoie une lettre avec un document que chaque prof référent doit remplir, ça je l'ai fait la deuxième année, mais je ne l'ai pas refait depuis faute de temps, mais de toute façon, quand je les connais, voilà, on discute, ils ne sont pas si nombreux au point que je ne puisse pas le faire. Alors, après, c'est sûr que ça n'a rien d'une enquête sociologique ou de quelque chose de systématique, mais moi ça me permet d'affiner un petit peu, après, oui, je ne peux pas savoir par exemple combien de ces élèves qui seront passés par la cordée des métiers de l'enseignement, de toute façon on n'a que 3 ans d'ancienneté, enfin 4 ans, combien vont s'orienter effectivement vers des carrières métiers de l'enseignement, je n'en ai aucune idée (...). Une de nos limites, c'est qu'en fait on a peu d'éléments sur les élèves qui sont encordés. En fait, le recrutement de ces élèves est totalement à la responsabilité des profs référents, moi je ne m'en mêle absolument pas et je n'ai pas de titre pour m'en mêler, ma seule consigne c'est leur nombre. Moi ma consigne était en gros 5 à 15 élèves par établissement ».

Extrait 3.

« Je fais un questionnaire à la fin. Donc, là, on a des stagiaires qui sont en train de saisir les données. On le fait aux collégiens, lycéens, aux étudiants, aux établissements et à moi-même (...). Normalement, on en récupère 600 plus une cinquantaine par établissement. Moi je m'en sers plus pour voir les tendances et faire évoluer le programme ».

Extrait 4.

« Alors, aujourd'hui, chaque projet est cadré par un processus. À la fin, donc il y a un rapport final et dans ce rapport final, ils doivent présenter l'évolution des élèves qui étaient encordés. Donc ce qu'on leur demande en début de cordée c'est d'évaluer le niveau des élèves sur différents points, et en fin de projet de réévaluer les élèves et de voir la progression durant la cordée. Et en même temps on a une satisfaction qui est évaluée chez les élèves, sur le contenu, sur le déroulement des programmes, sur l'animation, etc. Et on a un retour également de satisfaction des encadrants, des profs, ou de référents de cordée. Donc, tout ça, c'est examiné par le jury lors de la soutenance finale ».

Ces 4 extraits d'entretiens sont significatifs de la disparité des modalités d'évaluation des cordées. Globalement, dans les 33 entretiens que nous avons réalisés, 3 tendances se dessinent. Certains référents cordées n'évaluent pas leurs actions (Extrait 1). D'autres se contentent de discuter informellement avec les responsables des établissements encordés pour apprécier les bienfaits ou les limites de leur dispositif (Extrait 2). D'autres encore ont une pratique plus rigoureuse de l'évaluation (Extrait 3 et 4), faisant appel à des outils classiques d'évaluation (questionnaires, sondages). Ajoutons que les référents cordées n'utilisent pas les mêmes critères d'évaluation : certains vont analyser le profil des élèves encordés, d'autres vont se centrer sur leur degrés de satisfaction, d'autres se focalisent davantage sur leur réussite aux examens. Autant d'exemples qui démontrent bien que l'évaluation des cordées est largement bricolée et dépend, comme nous le verrons par la suite, de l'ancienneté de la cordée et des ressources humaines et financières à disposition.

Dans ces conditions, il est complexe d'évaluer les cordées de la réussite à l'échelle de la région académique [36]. Dès lors, nous pouvons uniquement nous référer aux propos des référents cordées et nous en tenir à leur ressenti personnel. Et ce d'autant plus que, comme précisé en introduction, nous n'avons pas encore obtenu l'accord rectoral pour enquêter auprès des publics cibles au sein des établissements encordés, de même que nous n'avons pas encore accès à des données statistiques probantes. Dès lors, l'évaluation de l'efficacité du dispositif pour les élèves bénéficiaires, premier objectif fixé à l'évaluation, a dû être rapidement abandonnée faute de pouvoir atteindre directement les élèves bénéficiaires. Or, le fait de nous en tenir uniquement aux propos de nos enquêtés présente une limite principale, celle de n'avoir aucun moyen de vérifier leurs dires ou de les confronter à la pratique. Nous sommes donc contraints de les croire en quelque sorte. Cependant, leurs propos regorgent déjà d'hypothèses éclairantes pour une évaluation postérieure plus approfondie. Leurs propos permettent également de mettre en lumière un ensemble d'effets inattendus des cordées sur l'ensemble des acteurs et des établissements impliqués. Pour filer la métaphore, une cordée tend à tirer tout le monde vers le haut. Mais les cordées comportent également un certain nombre de limites et de points aveugles. Ce sont ces différents points que nous proposons de développer dans cette troisième partie.

[36] L'évaluation de ce type de dispositif pose quoi qu'il arrive un problème épistémologique central : comment peut-on savoir si la réussite d'un élève dans le supérieur est partie liée à son investissement dans une cordée ? Comment estimer l'influence de ce type d'actions dans le parcours, aux influences multiples, d'un élève ? Imaginons que nous ayons déjà réalisé des entretiens avec les élèves en question. Peut-on être sûrs qu'ils ne répondent à nos questions en fonction de ce qu'ils estiment être les réponses que nous attendons, à savoir que les cordées de la réussite sont une réussite ?

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement la manière dont les têtes de cordées s'y prennent pour évaluer leurs actions en rattachant leurs pratiques évaluatives à certaines de leurs caractéristiques (I). Dans un second temps, nous aborderons l'impact des cordées sur les acteurs impliqués et leurs établissements (II). Dans un troisième temps, nous évoquerons certaines vigilances au sujet de ce dispositif, qui mériteront d'être étayées par la suite (III)

I. DES ÉVALUATIONS PLURIELLES

Comment expliquer les différences de capacité des référents à évaluer leurs actions ? Cela tient à la fois à des différences d'ancienneté et de moyens (1). Cela tient également à la manière de faire, ou de ne pas faire, des cordées de la réussite un instrument de discrimination positive (2). Malgré ces différences, les référents font tous plus ou moins appel à leur ressenti personnel, et aux ressentis des autres agents, pour savoir si leur cordée est effectivement une réussite (3).

1. Des différences en termes d'ancienneté et de moyens

La plupart des cordées récentes, entendons par là les cordées créées après le tournant 2020 et la fusion des cordées avec les PAREX, sont aussi celles qui pâtissent le plus d'un manque d'évaluation. L'explication est triple. D'abord, ces cordées naissent en pleine crise du COVID, ce qui ralentit considérablement leur mise en œuvre. Ensuite, les référents de ces « nouvelles » cordées sont souvent des agents qui se sont vu confier cette mission en plus de leurs nombreuses autres missions administratives et/ou pédagogiques, dans un laps de temps réduit, sans l'avoir toujours désiré. Or, ces agents se plaignent souvent de la lourdeur du montage des dossiers de demande de financement qui les amène parfois à placer au second plan la question évaluative, ou à l'envisager sous une forme très allégée (simple échange verbal avec les responsables d'établissement ou avec les étudiants tuteurs, tenue d'une réunion bilan avec les enseignants référents, par exemple).

À l'inverse (sauf exception), plus une cordée est ancienne et plus son évaluation est étayée. Les agents ont en effet acquis un savoir-faire et des habitudes de travail avec les établissements encordés propices à des évaluations plus solides (production de statistiques via des questionnaires, entretiens approfondis avec les élèves, etc.).

2. Des différences à rattacher à la volonté de faire (ou de ne pas faire) de la discrimination positive

Dans certaines cordées, les référents évaluent non seulement la portée de leurs actions, mais connaissent également le profil des élèves encordés. Ils ont en leur possession des statistiques sur le pourcentage d'élèves boursiers, la part de garçons et/ou de filles, etc. A l'inverse, d'autres agents évaluent également leurs actions, mais ne possèdent aucune information sur les profils des élèves bénéficiaires. Cela se comprend aisément : comme nous l'avons vu dans notre chapitre précédent, certains référents (très marginaux) font et/ou souhaitent faire des cordées un instrument de discrimination positive et doivent donc disposer d'informations précises sur le profil des élèves.

Grâce à ces informations, ils peuvent également savoir lesquels, parmi les élèves encordés, poursuivent leurs études supérieures au sein de l'établissement tête de cordée. Quand le cas se présente, ils peuvent leur proposer un accompagnement individualisé lors de leurs premières années d'études afin d'éviter les abandons en cours d'année. C'est ce que nous révèle, ci-après, la référente cordée d'un établissement privé :

« Chaque élève qui a participé aux cordées et qui est admis dans notre école bénéficie d'un soutien particulier. Il est suivi par nous, par la direction de programme, pour tout ce qui est résultats scolaires, etc. et par les étudiants tuteurs de l'association qui, soit de manière formelle ou informelle, suivent les élèves particulièrement. Alors, là cette année on en a 3 sur le campus de Lille (...). Le but, c'est que des élèves qui, peut-être, sont un peu plus fragiles que les autres aussi, qui viennent d'un milieu un petit peu plus éloigné (...) se sentent accompagnés quand ils arrivent ici (...). Sur nos 3 élèves en question, on en a un pour qui c'est difficile. Il ira au rattrapage. Je peux même aller voir leurs résultats si vous le souhaitez... Donc, ça c'est le tableau que l'on fait avec notre direction de programme pour suivre nos élèves, donc l'élève c'est Hugo V ».

Mais ce suivi assez rigoureux est rendu possible [37] par l'impulsion donnée par cette référente cordée qui, en tant qu'ancienne élève boursière, connaît les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants boursiers quand ils arrivent dans des établissements dans lesquels les publics se recrutent très majoritairement parmi des classes bourgeoises favorisées. Dès son arrivée, elle a donc souhaité renforcer leur accompagnement :

[37] Ce suivi individualisé, qui peut s'avérer utile pour lutter efficacement contre le décrochage étudiant, est également rendu possible par le faible nombre d'étudiants concernés. Comme nous le précise la référente interrogée : « Est-ce que l'on arriverait encore à le faire s'ils étaient 4 ? Je ne sais pas, mais le fait qu'ils soient peu, en tout cas, ça nous permet de mieux les suivre ». On retrouve ici la question habituelle de savoir si la quantité ne nuit pas à la qualité.

« C'est depuis que je suis arrivée et qu'on le met en place, que ça s'est formalisé. Même s'il y avait des choses qui se faisaient, ils faisaient par exemple un repas avec les élèves encordés, il y avait quand même du suivi, mais très informel tout au long de l'année ; Et là on a mis en place des choses de manière beaucoup plus formalisée, et là pour l'année prochaine, on a déjà travaillé avec ma collègue de la direction de programme et on a déjà planifié toutes les réunions avec les élèves, les réunions entre nous pour faire le point avec les élèves, etc. ».

Pour résumer, ce suivi postbac est donc conditionné au fait de disposer d'une liste exhaustive des élèves encordés comportant des informations précises sur leurs profils, et la mise à disposition de ressources humaines disposées à assurer ce suivi. Or, dans une large majorité des cas, ces conditions ne sont pas réunies.

3. La place du ressenti et de l'émotion : la cordée comme subjectivité collective

Quelle que soit la cordée, les référents font tous appel à leur ressenti personnel pour évaluer le succès de leur cordée. Ce ressenti s'exprime de différentes manières au cours des entretiens, notamment lorsque certains d'entre eux nous font part de leur étonnement à voir autant de monde (élèves, professeurs, familles) lors de leur journée bilan, ou lorsqu'ils nous racontent avoir perçu de l'intérêt ou de l'étonnement sur les visages des élèves ; ou bien encore lorsqu'ils évoquent les remerciements reçus de la part des enseignants, des élèves et/ou de leurs familles. Loin d'être anecdotiques, ces éléments doivent être pris en compte comme des éléments à part entière dans l'évaluation des cordées. L'expérience vécue des cordées (ou expérience sensible), nous apprend en effet autant de choses que des données chiffrées. Nos quelques observations de terrain en témoignent, comme l'extrait ci-après.

Journée bilan de la cordée d'une grande école privée

J'arrive parmi les premiers dans l'amphithéâtre principal de cette école. Il s'agit d'un amphithéâtre prestigieux fait tout de bois et de moulures qui respirent le passé et nous racontent la « grande histoire » de l'établissement. Les élèves encordés, accompagnés de leur professeur, arrivent progressivement et par petits groupes. Je suis alors bien incapable de repérer leurs origines sociales. Leur hexis (habitus incorporé) ne traduit rien de particulier, à quelques exceptions près (pantalons de jogging boutonnés sur les côtés, assez représentatifs des vêtements d'enfants issus de milieux populaires). Tous sourient, bavardent, s'approprient l'espace _ certains jouent avec les strapontins _ mais demeurent relativement calmes, la solennité du lieu aidant. Nous débutons, quelques minutes plus tard, par la prise de parole de la référente cordée, devant un amphithéâtre bondé. Après les traditionnels remerciements, on nous présente alors, Powerpoint à l'appui, les actions entreprises au cours de l'année.

Les photos qui défilent traduisent le plaisir, la bonne humeur, mais aussi le sérieux des élèves appliqués à la tâche. Puis, on appelle quelques-uns d'entre eux à venir témoigner au pupitre, par groupes de 2 ou de 3 (« Nous vous demandons des applaudissements pour les élèves du collège 'Simone de Beauvoir' ! »). Chacun dit un mot, la voix tremblante d'émotion mais emplie de fierté. Plus que jamais, ils parlent de ce qu'ils ont réalisé au nom de leurs camarades, mais aussi de leur établissement et de leur ville. Ils prennent ainsi la mesure de l'importance qu'on leur accorde. Une élève, dont on dit qu'elle rêve de faire le métier principal auquel forme cette école s'avance vers le micro, mais les mots ne lui arrivent pas, contrairement aux larmes. La tension est pour elle à son comble et la marche de son ambition est trop haute sur l'instant. Ce qui suscite un vif émoi dans l'auditoire qui se prend alors d'affection pour elle, l'applaudissant avec enthousiasme. Ses camarades la prennent dans leurs bras pour la réconforter. Je me dis intuitivement que c'est aussi ça, une cordée : un moment de solidarité entre camarades. Une manière de se soutenir collectivement, comme l'exprime très bien le nom métaphorique de « cordée ».

S'ensuit la prise de parole des étudiants tuteurs (que les élèves appellent souvent par leur prénom et qu'ils ont plaisir à retrouver), puis un temps d'échanges avec un professionnel de renom du secteur qui a fait le déplacement depuis Paris pour l'occasion. À ma grande surprise, les élèves n'hésitent pas à lui poser des questions, parfois cocasses (« c'est quoi votre salaire ? »), malgré la foule présente dans l'amphithéâtre. Est-ce là le résultat d'un gain de confiance ? Je ne peux l'affirmer, de même que je ne peux affirmer qu'ils réussiront tous à entrer dans cette école, ni d'ailleurs qu'ils le souhaitent en vérité. Cependant, je me rends compte que cette cordée ne peut, sauf à quelques exceptions près, que leur apporter du bénéfique : une découverte d'un lieu qu'ils ne connaissent pas, une envie de faire des études, une première expérience de prise de parole publique, la découverte d'un métier, des souvenirs qu'ils auront plaisir à se remémorer.

Après ce temps d'échanges, vient celui des mots conclusifs qui traduisent bien le plaisir ressenti par les élèves et leurs encadrants. On repère ça et là des sourires, des envies pressantes d'applaudir et, déjà, un peu de nostalgie.

Cette note de terrain témoigne en effet de l'importance du ressenti personnel dans l'évaluation d'une cordée. Certes, il s'agit de notre propre ressenti de la situation. Mais nous supposons que ce ressenti est central, pour les référents cordées, en ce qui leur permet de jauger le bien-fondé de leurs actions. D'ailleurs, dès la fin de la réunion, la référente cordée s'empresse de nous questionner sur notre propre ressenti personnel : « alors, qu'en avez-vous pensé ? Comment avez-vous perçu les choses ? ».

Ce ressenti révèle également le pouvoir d'enchantement de ce type de démarches, y compris sur nous. Alors que nous sommes rompus aux lectures sociologiques qui, bien souvent, nous amènent à penser que ce type de dispositifs ne redistribue pas fondamentalement les cartes ou, du moins, n'ont d'effets qu'incrémentaux, nous nous prenons au jeu et sommes sincèrement touchés par ce à quoi nous assistons au point de penser alors, peut-être naïvement, qu'il existe encore des raisons « d'y croire ». Cet effet de notre propre ressenti sur nos certitudes est heuristique en ce sens qu'il permet d'objectiver l'une des énigmes de cette recherche, à savoir « pourquoi les référents cordées continuent d'y croire ? »

Pour reprendre la célèbre maxime attribuée à Saint-Thomas, ils ne croient que ce qu'ils voient. C'est ce que l'on comprend à travers l'extrait d'entretien ci-après:

- Enquêtée : « Sincèrement, je pense que je suis ici aussi parce que j'ai toujours eu un discours très positif. Honnêtement, j'ai accompagné, moi, des gamins dans mon collège pendant près de 7 ans, et les 7 années je suis arrivée quand même au même constat : c'est que l'élève que j'accompagnais, devant moi en septembre, n'était pas du tout le même gamin que j'avais devant moi en juin, qu'il avait su développer des compétences orales indéniables, une prise de conscience aussi qu'il était capable de faire quelque chose alors que, parce que dans mon groupe vraiment c'était très varié et il y avait des gamins qui partaient de plus loin que d'autres, mais ils prenaient confiance en eux et ils étaient contents d'être arrivés là où ils étaient arrivés. Alors, je ne dis pas hein, sur toutes mes promotions, il y en n'a peut-être que 2 qui sont aujourd'hui étudiants ici, mais c'est déjà deux hein !

- Enquêteur : « ah d'accord, tu as accompagné aussi des élèves sur le terrain ?

Enquêtée : « Oui, j'étais prof et sur le terrain j'ai accompagné des élèves qui faisaient le programme collège. Donc, du coup, vraiment ce que je voyais c'est une amélioration, une prise de confiance en soi, une prise de conscience que l'on était capables de faire quelque chose en groupe, développer son esprit d'équipe, être très bon à l'oral, franchement ça je l'ai vu de mes yeux. Donc, moi, ça sur le terrain, je suis convaincue que ça porte ses fruits, si le prof joue le jeu et les aborde comme il faut, c'est une vraie plus-value pour le gamin. Après, sur les autres dispositifs je pense que c'est un petit peu la même chose, et je suis convaincue que ça apporte une plus-value aux élèves. Après, est-ce que tous les élèves grandissent de la même manière ? Je ne peux pas le savoir, mais je pense que c'est bénéfique pour 2/3 des élèves ».

Est-ce là un effet déformant qui permet aux référents de s'auto-persuader que leurs actions sont efficaces ? Est-ce un effet de langage pour valoriser leur dispositif auprès de l'enquêteur que nous sommes, ou est-ce un ressenti réel, sans aucune visée autre ? En l'absence d'observations nombreuses et approfondies, nous ne pouvons répondre à ces questions pour l'instant. Toutefois, nous préférons faire intuitivement confiance à nos enquêtés.

II. DES ASCENSIONS COLLECTIVES

La plupart des études consacrées aux dispositifs de démocratisation du supérieur se questionnent sur les effets de ces derniers sur le parcours des élèves concernés et/ou sur le degré d'ouverture sociale des établissements porteurs. Toutefois, peu s'intéressent aux effets annexes, souvent passés sous silence, que peuvent engendrer ce type d'initiatives. Or, selon nous, les cordées ne sont pas des dispositifs immuables qui ne profiteraient qu'à une catégorie d'acteurs. Elles sont plutôt à analyser comme des dynamiques qui profitent à un ensemble d'acteurs, au premier rang desquels les référents interrogés et les étudiants tuteurs (1). Une cordée permet en effet une ascension collective, qui profite également aux établissements concernés (2).

1. Des opportunités professionnelles

Les cordées représentent, pour une partie des référents concernés, une opportunité professionnelle. C'est notamment le cas des référents cordées à temps plein (ceux-là mêmes constituent une minorité) et qui, de fait, choisissent d'abandonner leur ancienne profession. Les deux extraits d'entretiens ci-après en témoignent.

La cordée : une opportunité à ne pas rater

Extrait d'entretien 1 :

- Enquêtée : « Mon arrivée ici est un peu particulière. Moi j'étais donc prof de lycée professionnel et un jour j'ai été contacté. par un ami d'ami (...). Il m'a contactée pour me demander si ça m'intéresserait de venir travailler sur le programme, que je ne connaissais pas du tout. Dont je n'avais pas du tout entendu parler (...). Il s'est dit que j'étais quelqu'un de dynamique, voilà, c'est on va dire pour des qualités personnelles. J'ai eu un entretien. Il se trouve qu'ils n'arrivaient pas à trouver quelqu'un pour remplacer mon prédécesseur. Ils avaient rencontré quelqu'un, mais c'était un profil administratif. Or, celui que j'ai remplacé s'est dit ça ne collerait pas, il faut que ce soit 2 enseignants. Et donc ils ne trouvaient personne capable d'effectuer ce travail, car tu n'enseignes plus donc il faut apprendre un nouveau métier, et ça ça fait très peur (...). Ça m'a fait peur et ça a été très difficile pour moi ».

- Enquêteur : « oui, parce que c'est un peu un métier passion l'enseignement ? »

Enquêtée : « Oui, enfin pour moi c'était du sport. Enfin tu vois, en lycée professionnel tu es... évidemment, alors moi j'étais prof de 3ème prépa pro, j'avais beaucoup d'élèves primo arrivants, donc j'étais presque dans une dimension sociale qui m'a toujours beaucoup intéressée parce que moi quand j'étais enfant je voulais devenir assistante sociale, mais mes parents pensaient que j'étais trop sensible, mais finalement quand tu es prof de lycée professionnel tu vis des situations... Tu as des élèves de milieux très modestes qui vivent des situations dramatiques, tu as beaucoup d'enfants qui sont suivis par des éduc PJJ qui ont des situations familiales très compliquées.

- Voilà, après tu as tes missions d'enseignement, mais disons que ça j'ai vu ça comme une sorte de respiration, ça va être une parenthèse dans ma carrière (...). Ça a été difficile parce que j'ai fini sur une année scolaire, j'ai enchaîné sur un mois de tuteurage et j'ai repris fin août et je ne me sentais pas légitime. C'était compliqué pour moi d'être prof de LP et d'arriver dans une grande école, d'être dans un milieu complètement différent et de ne pas du tout maîtriser, enfin pour moi les affaires financières c'était du charabia. Et ça n'a pas été facile avec mon collègue qui lui était contrarié que mon prédécesseur parte. Il a pu se dire 'elle ne va pas y arriver, elle ne sera pas à la hauteur'... J'ai énormément travaillé, trop travaillé, j'ai négligé ma famille et mes enfants »

- Enquêteur : « et aujourd'hui comment tu la vis cette mission ? »

- Enquêtée : « Je la vis comme... Je ne sais pas comment t'expliquer, il y a une somme d'informations que tu dois maîtriser, digérer, le rapport avec les institutions, avec les enseignants, avec les chefs d'établissement, avec les étudiants. Mais donc voilà on a énormément d'interlocuteurs, on a un rapport relationnel qui varie vraiment d'un interlocuteur à l'autre, il y a toute cette dimension financière mais j'ai été très aidée (...). voilà, c'est très riche, c'est une mission extrêmement riche, j'y crois vraiment ».

Extrait d'entretien 2 :

- Enquêtée : « et pourquoi tu as arrêté l'enseignement ? »

« Globalement, j'aimais toujours autant enseigner. Vraiment, je ne suis pas partie de l'enseignement parce que je ne supportais plus le public que j'avais face à moi. Pas du tout. Mais, après, j'ai toujours été un peu touchée à tout et j'avais l'impression que... Mais ce n'est pas qu'une impression, quand tu es enseignant, il n'y a pas 20 000 opportunités comme celle qui m'a été proposée là. On m'a dit est-ce que tu veux rejoindre le dispositif X, moi c'était un dispositif que j'avais accompagné dans mon collège pendant des années, c'est vraiment quelque chose dans lequel je croyais et je me suis dit c'est peut-être une opportunité qui t'est livrée là sur un plateau, pour faire autre chose et développer d'autres compétences ; après, je ne te cache pas que quand on m'a proposé, il a fallu que je pèse le pour et le contre, parce que je savais qu'il y avait aussi des contre parties réelles, c'était moins de congés, moins de vacances, plus de tâches administratives et je n'étais pas sûre que tout allait me plaire. Moins de contact avec un public jeune, même si les journées d'immersion me permettent encore d'avoir des contacts réguliers avec le terrain. Il y avait un peu des 2 quoi, mais globalement, je me suis dit, je travaillais moi en établissement REP bah pourquoi pas essayer moi d'accompagner plus d'élèves de ce type de profils là, autrement, et d'essayer de faire différemment quelque chose qui a du sens quoi. Et en toute objectivité, ça a vraiment mis du sens ce que je fais au quotidien. Après, oui, il y a des périodes de l'année où certaines tâches ont un peu moins de sens que d'enseigner devant un élève quoi ».

Les deux extraits d'entretien démontrent à quel point les cordées sont vécues, pour les deux référentes, comme une occasion inmanquable.

Dans le premier cas, l'enseignante qui aime profondément son métier prend la décision de l'abandonner pour devenir référente cordée. Plus encore, elle dut beaucoup travailler pour se former, au point de négliger sa famille. Ce qu'elle ne semble pas regretter pour deux raisons. D'abord, parce que son métier d'enseignante était éprouvant. Enseigner face à des élèves issus de milieux modestes, aux difficultés parfois inextricables, peut être éreintant. Son expression « c'était du sport » en témoigne. Ensuite, parce que son nouvel emploi lui apporte beaucoup, que ce soit en termes d'acquisition de nouvelles compétences ou de capital relationnel. Autant d'atouts aisément transposables dans d'autres secteurs d'activités.

Le deuxième entretien présente une certaine familiarité avec le premier. La référente dut également quitter son métier d'enseignante, ce qui a représenté pour elle un coût non négligeable puisqu'elle y a perdu son contact quotidien avec ses élèves et un certain confort de vie (moins de congés). Cependant, elle n'a pas hésité longtemps car elle estime que son rôle de référente est une évolution de carrière assimilable à une promotion professionnelle qui lui permet, en outre, de continuer d'accompagner des élèves en difficulté d'une manière autre. Devenir référente lui permet ainsi de percevoir différemment son métier socle, de lui donner encore plus de sens dans un contexte général que l'on connaît de dévaluation progressive et de crise d'attractivité continue du métier d'enseignant depuis une trentaine d'années.

Dans les deux cas, cette opportunité professionnelle s'est avérée d'autant plus attrayante que, selon les deux protagonistes, les opportunités professionnelles sont rares lorsque l'on exerce le métier d'enseignant dans le secondaire. Les cordées permettent ainsi de changer de quotidien, de faire d'autres choses, de « respirer » (premier extrait). Ajoutons à cela que, dans les deux cas (même si cette idée ne ressort pas nécessairement dans les extraits précités), la renommée de l'école dans laquelle il leur est proposé de devenir référente cordée a également pesé dans leur décision.

Dans d'autres cas, les référents n'abandonnent pas leur métier, mais perçoivent à minima les cordées comme une « corde supplémentaire à leur arc », une « confiance » qui leur est accordée par leur direction, ou bien encore une « prise de responsabilité ». C'est par exemple le cas dans l'extrait ci-après :

« À certains moments on vous propose des responsabilités, et moi ça, ça m'a tout de suite parlé. D'abord parce que j'étais déjà responsable de la communication en fait, et quand je suis arrivée dans mon département, bon, c'est bien d'avoir une responsabilité et je ne voulais pas une grosse responsabilité, voilà je ne voulais pas être la cheffe du département, les emplois du temps, tout ça, j'avais déjà fait avant et c'est quand même assez lourd. Je voulais juste une petite responsabilité en arrivant, et quand on m'a parlé de la communication je me suis dit que c'était pas mal et pour la communication justement, j'allais dans les lycées, enfin c'est pour ça, c'est un peu lié quand même hein, j'allais déjà dans les lycées pour présenter notre institut ».

Mais les référents ne trouvent pas uniquement dans les cordées de nouvelles opportunités ou responsabilités professionnelles. Ils y découvrent également une autre façon de percevoir leurs étudiants. L'un des référents affirme ainsi : « je ne pensais pas que mes étudiants allaient se prendre au jeu comme ils l'ont fait. Ça leur apporte beaucoup, à eux également ».

De fait, les étudiants tuteurs que nous avons interrogés semblent en effet prendre du plaisir à s'impliquer et y gagnent certaines compétences (capacités d'animation, montage des actions, gestion de budget, etc.). C'est par exemple le cas d'Antoine, qui reconnaît que cette expérience peut être mise sur son CV, ou d'Arnaud qui considère qu'il a « autant appris des élèves que les élèves ont appris de moi ; ou encore « que c'est un « enrichissement mutuel ».

2. Un gain supposé pour les établissements

Si l'on sort des grilles de lecture individuelles, les cordées profitent également aux établissements dans leur ensemble. L'un des gains les plus importants pour les établissements du supérieur est une meilleure connaissance des établissements du secondaire alentour. Ce qui aboutit in fine à améliorer leur ancrage territorial (capital d'autochtonie).

Certains référents affirment par ailleurs que les cordées permettent à leur établissement d'améliorer leur image de marque. Les référents de formations professionnelles y voient, pour une partie, une manière de prouver aux élèves, à leurs familles et à leurs enseignants, qu'ils n'appartiennent pas à des établissements de seconde zone. C'est ici tout l'inverse des écoles aux coûts d'entrée importants qui cherchent à déconstruire leur image d'établissements élitistes, fermés sur leur entre-soi bourgeois. Mais, dans ce dernier cas, le gain est discutable dans la mesure où ces établissements sont souvent accusés, à tort ou à raison, de vouloir faire du « social washing », à savoir de promouvoir une image d'établissements plus ouverts socialement qu'ils ne le sont en réalité.

III. POINTS DE VIGILANCE

Cette ascension collective ne doit pas masquer les limites du dispositif. Outre le fait que nous ne savons pas encore avec précision qui sont les élèves encordés (ce qui peut varier énormément d'un établissement source à l'autre), ni quels effets ces dispositifs ont sur leur parcours scolaire et étudiantin, nous avons identifié 6 limites qui sont autant de points de vigilance que l'on a fait ressortir des propos des agents interrogés.

1. Les laissés-pour-compte

À trop se focaliser sur la question de qui sont les élèves qui peuvent participer à ce type de dispositifs, on en vient à oublier ceux qui ne participent pas. Et, de fait, la sélection faite par les enseignants du secondaire ou les CPE passe sous silence tous ceux qui sont considérés comme ne pouvant pas faire partie de l'aventure. On sait en effet à quel point la motivation personnelle et sa démonstration, souvent couplés aux résultats scolaires, peuvent être déterminants. Les participants sont en effet majoritairement des volontaires. Les quelques études en la matière démontrent en effet que leur ambition scolaire était déjà présente chez les participants (Kennel, 2020) qui ont souvent ont agi en « jeunes stratèges » (Marquié et INJEP, 2012, p. 1) et bénéficié de l'apport du dispositif en matière d'information sur les études et leurs débouchés. Cependant, que fait-on des non volontaires, sachant que l'absence immédiate de volonté est souvent socialement située ? Cette question se pose d'autant plus que certains auteurs reprochent au dispositif « d'exfiltrer les bons élèves des établissements en difficulté pour leur donner de meilleures conditions d'études, mais en laissant du coup les autres à leur sort » (Nau, 2012, p. 19), à savoir ceux qui n'ont « ni l'idée, ni les clés du parcours [38] ». Ce qui pose d'ailleurs une question fondamentale : qu'est-ce, au fond, qu'être volontaire ?

Le phénomène est préoccupant, pour trois raisons principales.

D'une part, il n'est pas nécessairement conscientisé par les référents cordés. Certains prennent d'ailleurs conscience de l'éventuel problème de ces « laissés-pour-compte » au cours de l'entretien. Une phrase d'un référent cordée est à ce titre assez emblématique : « c'est vrai que je n'y avais pas songé.

[38] Ceux-là même, qui n'ont ni l'idée, ni les clés, et n'en n'expriment pas l'envie, sont souvent les élèves les plus défavorisés sur lesquels s'abattent le plus les inégalités scolaires.

On ne connaît déjà pas bien ceux que l'on suit, alors ceux que l'on ne suit pas... C'est un vrai enjeu, pourtant, finalement ». Ils renforcent ce faisant le système méritocratique, à défaut de le rendre plus égalitaire.

D'autre part, il est fort à parier qu'avec le principe du volontariat _ qu'il n'est pas ici question de remettre en cause _ ce phénomène d'exclusion perdure dans le temps. Le problème provient principalement, selon certains référents, d'un relatif flou autour des critères de sélection dans les écrits officiels : « Le problème, ce n'est pas le volontariat, c'est la Charte de la cordée qui est mal écrite pour moi. Parce que tout au début c'est écrit que c'est pour des jeunes volontaires, mais on peut tout mettre derrière ça ».

Surtout, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce phénomène accroît un peu plus l'exclusion des plus exclus. C'est la raison pour laquelle la suite de notre travail se focalisera, en partie, sur cette question.

2. La reproduction des inégalités territoriales

L'un des risques potentiels des actions entreprises est, selon nous, la possible reproduction des inégalités territoriales. Pourquoi ?

Soulignons d'abord que la question de la réduction des inégalités territoriales en matière d'accès aux études supérieures ne peut être uniquement analysée sous un angle quantitatif. En l'état, rien ne prouve en effet que plus les territoires isolés disposent d'établissements sources, plus les inégalités territoriales d'accès au supérieur se réduisent.

Nous sommes d'autant plus réservés sur la question que, souvent (à quelques exceptions notables près), les établissements sources situés en zones isolées sont encordés avec des établissements de leur territoire ou d'une zone géographique proche. Or, il va sans dire que les zones les plus attractives, en particulier les aires urbaines les plus importantes, sont aussi celles qui comprennent l'offre d'études supérieures la plus large. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que les élèves des établissements situés dans des zones isolées se voient proposés un panel d'offre de cordées moins important que les élèves des aires urbaines les plus denses. .

Ajoutons à cela qu'une grande partie du budget des actions de cordées à destination des territoires isolés est consacrée au financement des transports. En l'absence d'un vaste réseau de transports publics, les têtes de cordées ou les établissements sources sont contraints de financer de longs voyages en transports routiers. Ce qui représente une grande part de leur budget et réduit le champ possible de leurs actions.

[38] Ce suivi individualisé, qui peut s'avérer utile pour lutter efficacement contre le décrochage étudiant, est également rendu possible par le faible nombre d'étudiants concernés. Comme nous le précise la référente interrogée : « Est-ce que l'on arriverait encore à le faire s'ils étaient 4 ? Je ne sais pas, mais le fait qu'ils soient peu, en tout cas, ça nous permet de mieux les suivre ». On retrouve ici la question habituelle de savoir si la quantité ne nuit pas à la qualité.

3. La limite du one-shot

L'une des limites identifiées par les agents eux-mêmes et celle de l'action « one shot », à savoir les cordées qui, faute de moyens ou de temps, ne développent qu'une seule action. Les effets de ce type d'initiatives sont bien évidemment extrêmement limités. Comme le souligne une référente de l'une de ces cordées :

« Sur une journée, honnêtement, ce n'est pas assez pour que ça ait un impact sur les jeunes. C'est sympa parce que ça les fait sortir de l'établissement, ça leur fait quand même découvrir et participer à un atelier en fin d'année où, je pense que ça peut peut-être leur apporter des choses sur du très court terme, mais en tout cas, une petite prise de confiance en eux sur du très court terme, mais l'on sait et on est conscients que ça n'est pas suffisant pour le moment et qu'effectivement, il faut une action sur du long terme pour vraiment avoir un impact ».

Cette limite peut aussi concerner des cordées qui proposent un nombre plus important d'actions sur une seule année. Dans certains établissements en effet, des élèves de collège ou de lycée peuvent s'inscrire à une cordée en fonction de leur année scolaire, mais ne peuvent plus poursuivre la démarche dans leurs années ultérieures. Ce qui, selon certains référents, peut créer chez ces élèves des frustrations, voir stopper un processus d'émancipation en cours. On perd alors l'un des objectifs pourtant visés par la fusion, en 2020, des cordées avec les Parex, à savoir d'inscrire l'accompagnement de l'élève dans un suivi pluriannuel, conformément à l'idée de parcours. L'extrait d'entretien ci-après est à ce titre significatif :

« Je suis convaincu que ça a un intérêt pour les élèves, mais aujourd'hui le processus il n'est pas assez suivi. Là, par exemple, on va monter des projets avec des établissements, avec des élèves de 4ème, mais rien ne nous garantit qu'entre deux ils vont continuer. Et qu'ils vont continuer en seconde ou en première parce qu'ils seront dans le lycée. Donc, ça demande vraiment un suivi d'élèves sur plusieurs années. Aujourd'hui, on fait des projets qui sont en spot avec des établissements, et il y a des établissements qui nous disent vous n'interviendrez qu'en 4ème. Bon, bah, on intervient en 4ème et après l'élève n'aura pas de cordée en 3ème (...). Ce qui me choque aujourd'hui, c'est qu'on a des élèves qui nous disent en fin de cordée qu'ils sont très satisfaits de ce que l'on a fait, qui aimeraient le refaire, mais qui finalement l'année suivante ne le peuvent pas parce qu'ils sont en 3ème. C'est parce que le collège ne le propose pas. Et moi je vous dis que ces élèves-là doivent être frustrés. Donc, moi c'est ce qui me perturbe en premier, je me dis il y a quand même ... Finalement, sur l'ensemble de la chaîne, est-ce qu'il y a quelqu'un aujourd'hui qui propose à l'élève qui est encordé de poursuivre son encordement ? Je n'en suis pas convaincu ».

4. L'ouverture culturelle "attrape-tout"

Selon quelques référents, l'une des limites identifiées est aussi que des actions, en particulier certaines sorties qualifiées « d'ouverture culturelle », peuvent être perçues comme des loisirs sans lien véritable avec l'orientation dans le supérieur ou un travail approfondi d'émancipation sociale et intellectuelle des enfants. Le cas emblématique est celui d'une sortie au zoo (qui a été supprimée du programme depuis).

C'est pourquoi ces référents font parfois une distinction entre les cordées où « l'on travaille » et les autres : « ici, nous avons une cordée où l'on bosse quoi, je pense qu'il y a des cordées qui sont moins qualitatives et qui sont des prétextes pour faire d'autres choses qu'on met sous la bannière des cordées mais qui n'en devraient pas en être ». Évidemment, ce type de discours est à replacer dans le cadre d'une autopromotion, par la référente, de sa propre cordée et donc d'une vision partielle des choses.

Toujours est-il que, pour certains référents, nous devons demeurer vigilants quant à l'éventuelle perte d'exigence scolaire des cordées :

« Il faut que ces cordées soient des cordées scolaires, c'est-à-dire des cordées qui tournent autour de l'exigence scolaire, du travail, parce que j'avais des profs et des principaux de collège, qui m'avaient dit aidez-nous à canaliser un petit peu parce que notamment les profs aiment bien aller au théâtre, aller au machin, etc. et notamment au détriment des temps d'apprentissage. Quand on sait que c'est dans ces collèges là qu'il y a le plus d'absentéisme des professeurs parce que c'est difficile à cause des élèves, etc. C'est là où il devrait y avoir le plus d'heures académiques, et souvent c'est là où il y en a le moins, et il faut aussi faire gaffe à ça parce que si pour ces élèves-là, les cordées c'est l'équivalent ou synonyme de temps ludiques déconnectés des programmes scolaires, etc. ça ne va pas ».

Un autre point de vigilance souligné par les référents est d'ailleurs celui de la place de la cordée dans l'emploi du temps scolaire. Des référents estiment en effet que des élèves ont, avec les cordées, un emploi du temps surchargé. Ce qui provoque l'éclatement de certains cours, la fatigue des élèves, etc. C'est, du moins, ce qui ressort dans les propos de ce référent :

« On a des collèges qui ont 4 cordées, qui sont encordés avec 4 établissements. Donc c'est vrai que ceux-là, les élèves, ils ne font pas grand-chose à côté, parce que, bah ce sont des collégiens, ils ont le brevet à passer, ils ont donc toutes les cordées, ils ont des stages supplémentaires parce qu'ils sont en REP et en REP +, ils ont 'à nous la lecture' qui est un autre projet qui n'est pas dans les cordées mais qui est dans A vous le sup ! Voilà... En fait, parfois, les profs se disent eux-mêmes, mais nos élèves quand est-ce qu'ils vont en cours ? Donc, quand c'est une seule classe, c'est bien, parce que des fois c'est une seule classe qui est choisie, de facto (...).

Mais, parfois, ce sont des collègues qui arrivent et qui disent 'bon qui est volontaire?', alors souvent ce sont les parents qui sont volontaires pour les enfants, enfin les collégiens pardon, et du coup ce sont des classes qui sont éclatées et les profs se disent 'bah nous on ne voit plus nos élèves, et on n'en voit pas que 4 sur une classe de 20, et ça accumule les retards (...) C'est une vraie critique des professeurs, et du coup j'imagine du rectorat, c'est quand les classes sont éclatées et que ce ne sont vraiment que des volontaires par classe, bah, ouais, des fois ils ont des cours, des fois ils ont des interros et on les retire alors qu'ils ont des interros, des fois ils n'ont pas cours alors que d'autres ont cours, et ils n'ont peut-être pas envie de venir parce qu'ils n'ont pas cours, et c'est toutes ces choses-là auxquelles nous sommes confrontés et ce sont de vraies problématiques, donc, comment on peut faire pour changer ça, c'est une question que l'on se pose, et même quand c'est une seule classe entière, la problématique, c'est que cette classe n'est jamais là. Elle est moins là que les autres. Parce qu'il y a les temps de trajet parfois, il y a les temps d'intervention, il n'y a pas que nous ».

5. L'oubli du supérieur

Une autre limite des cordées est que, dans la grande majorité des cas, l'accompagnement des élèves encordés est rompu une fois que ceux-ci franchissent les portes du supérieur. Or, la littérature sur le sujet nous renseigne bien sur le fait que les inégalités scolaires se sont en partie déplacées du secondaire vers le postbac (Beaud, 2008). Or, on ne sait rien, ou presque, de la réussite des élèves encordés aux diplômes, ni des taux d'abandon de ces derniers.

C'est là tout le sens du propos de Sophie Chenil (2020), pour qui : « Ce n'est donc pas tant le dispositif pédagogique en lui-même qui nous interroge que ses publics réels et sa nature qui n'intègre pas la temporalité d'un trajet de mobilité sociale, académique et économique. La question du continuum dans le parcours scolaire et universitaire, des 'fortes inégalités de carrières scolaires', est ainsi une question essentielle mais encore trop impensée, comme si le sésame de l'inscription dans un cursus d'enseignement supérieur suffisait en soi à assurer la réussite académique, sociale et économique des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés».

6. La lourdeur administrative et la gestion problématique des fonds

L'un des freins du dispositif est en outre la lourdeur administrative des dossiers de demande de financement. Cette lourdeur pèse sur l'enthousiasme d'une partie des référents qui, malgré tout, continuent à s'investir par conviction personnelle. Comme le souligne un référent cordée d'une école d'ingénieurs :

« Je suis convaincu, mais aujourd'hui, franchement, c'est une usine à gaz les cordées de la réussite. Quand on voit le temps que l'on passe pour remplir les formulaires de demande d'aides, pour justifier les subventions, etc. comparé aux 6000 euros que l'on a reçus, j'en conviens que j'ai plus vite fait d'appeler mes anciens partenaires industriels et de leur demander un chèque. D'ailleurs, je l'ai fait l'année dernière quand j'étais en déficit parce que je n'avais pas le montant demandé et que j'étais dans le rouge. Mais objectivement, c'est un tracas administratif phénoménal pour pas grand-chose. 6000 euros ce n'est rien dans le budget d'une école »

À cette lourdeur administrative s'ajoute un manque de transparence quant à l'utilisation des financements reçus. Une bonne partie des référents se plaignent en effet de ne pas connaître le montant des sommes perçues par les établissements sources, ni même de savoir à quoi leur servent ces financements. Certains référents ont d'ailleurs découvert, sur le tard, que les établissements sources touchaient également des financements publics dédiés aux cordées. Ce qui, en l'état, peut être la source de tensions importantes qui nuisent à la qualité du partenariat. C'est, par exemple, ce qui ressort dans l'extrait d'entretien ci-après :

« On a tout pris en charge. Donc, tous les bus, tous les repas, les volets culturels, et quand on a compris qu'ils avaient une enveloppe ... Ce n'était pas très clair quand on posait la question, on ne sait pas trop quel est le montant de cette enveloppe... (...) Bon, après, nous ne sommes qu'à la deuxième année, donc on va changer les choses, mais du coup si je reviens aux établissements qui suivent correctement leurs élèves et qui sont impliqués, là dernièrement on les a reçus au mois de mars et ils nous ont dit vous les cordées à l'IUT, c'est du grand luxe, ce sont des cordées 5 étoiles. On vient chercher les élèves au lycée ou au collège, tout est prévu pour qu'ils aient le minimum de trajet car venant de Maubeuge, ils prennent plusieurs établissements en même temps. C'est-à-dire que c'est clé en main et ils n'ont strictement rien à faire. Et ils étaient extrêmement surpris, parce qu'ils nous disaient 'nous on reçoit une enveloppe, et en fait vous ne l'utilisez pas alors que dans d'autres cordées, parce qu'ils sont généralement dans d'autres cordées ces établissements là, dans d'autres cordées on doit se débrouiller pour le train, on doit se débrouiller pour les déplacements, on prend en charge quelques éléments'. Donc, du coup, c'est pour cela que l'on va changer de fonctionnement l'année prochaine. Mais oui, ça nous pose un problème, parce que le budget mobilité est conséquent ».

CONCLUSION

Cette étude sur les référents cordées et les étudiants tuteurs nous a donc permis de comprendre les ressorts de leur engagement dans ce type de programmes, ainsi que leurs usages différenciés de ce dispositif. Ces référents, quel que soit leur profil et leur parcours, ont conscience que les cordées n'ont d'effets qu'incrémentaux [39], autrement dit qu'elles ne modifient le système qu'à la marge [40]. Cependant, la conscience des effets limités de leurs actions n'entame en rien la force de leur conviction. Comme le souligne l'un d'entre eux : « il vaut mieux faire quelque chose, même si ça ne va avoir d'effets que sur peu d'élèves, que de ne rien faire ».

Cette étude nous a également permis d'identifier des « modèles » de cordées en fonction des objectifs, là-aussi pluriels, poursuivis par les établissements têtes de cordées. Retenons ici que, si des cordées ont pour objectif de faciliter l'entrée de certaines grandes écoles à des élèves issus de milieux populaires, d'autres cordées poursuivent un objectif de recrutement tous azimuts. Pour des filières en mal de recrutement, les cordées sont un moyen parmi d'autre d'attirer à elles de futurs étudiants.

Cette enquête nous a finalement permis d'ouvrir la boîte noire de l'évaluation que mènent les têtes des cordées de leurs actions, et d'analyser les effets d'ascension collective de cette politique. Malgré un accès limité au terrain cloisonné aux seuls référents cordées et étudiants tuteurs, nous avons pu identifier des limites et autres points de vigilance énoncés par les référents cordées.

Fort de ces constats, nous faisons quelques recommandations à destination des décideurs publics (I). Nous présentons ensuite la manière dont nous souhaitons poursuivre cette étude au cours des prochains mois (II)

[39] Ce terme a été utilisé par Lindblom (1959) pour qualifier une pratique décisionnelle qui consiste à modifier à la marge l'existant.

[40] En ce sens que ces politiques publiques héritent du poids des choix politiques effectués dans le passé (path dependence).

I. QUELQUES RECOMMANDATIONS

Nous énumérons ici les recommandations de manière très synthétique. Il s'agit surtout de quelques pistes avancées, sans que l'on ait imaginé leur mise en pratique qui, si elles devaient effectivement voir le jour, relèveraient d'une concertation avec les acteurs.

Penser les cordées sur plusieurs années, et non pas uniquement sur une année.

Les cordées gagneraient, selon nous, à s'envisager comme une offre pluriannuelle, allant du collège au lycée si possible. Autrement dit, les élèves qui suivent une action de cordée en 4ème, devraient pouvoir poursuivre la démarche jusqu'à la terminale, en fonction d'un programme évolutif.

Renforcer le suivi des élèves encordés dans le supérieur. Continuer de les accompagner

Les élèves encordés, quelle que soit la cordée qu'ils ont suivie préalablement, devraient faire l'objet d'un accompagnement dans le supérieur. On le sait, le taux d'abandon des élèves issus de milieux défavorisés est plus important que pour les élèves issus de milieux privilégiés, de même que le taux d'échecs aux diplômes. Un accompagnement doit donc être proposé dans le supérieur qui pourrait se faire, par exemple, par un entretien individuel organisé au cours de chaque semestre.

Proposer des quotas de boursiers et de non boursiers

La question récurrente de savoir s'il faut ou non maintenir le principe du volontariat ou contraindre les élèves à participer est lourde de conséquences. Le choix de maintenir le volontariat peut contribuer à renforcer les inégalités (avec l'idée que le volontariat est socialement situé et avantage les élèves qui en ont peut-être moins besoin), alors que le choix de contraindre la participation à quelques critères sociaux (le fait d'être boursier, par exemple), peut renforcer la stigmatisation des bénéficiaires et produire des effets indésirés, comme celui d'accroître leur aversion (puisqu'ils n'en n'ont pas le choix). L'une des solutions possibles est, peut-être, de proposer des quotas de boursiers et de non boursiers afin de limiter ces deux tendances.

Proposer une péréquation des budgets

Afin de limiter le phénomène de reproduction des inégalités territoriales, nous proposons que les cordées situées dans des zones rurales isolées bénéficient d'une forme de péréquation budgétaire qui leur permette de réduire l'importance des coûts des transports dans leur budget. De même, un coup de pouce budgétaire des têtes de cordées qui feraient l'effort d'aller vers les territoires les plus isolés pourrait être envisagé.

Imposer un fléchage des budgets et une meilleure transparence

Il nous semble important d'imposer un fléchage, propre à chaque partenaire, dans l'utilisation des cordées. Nous pourrions par exemple imaginer que les coûts des transports relèvent des établissements sources, alors que les frais de bouche et autres frais reviennent aux têtes de cordées.

II. LA POURSUITE DE L'ÉTUDE

Cette enquête consacrée aux référents cordée et aux étudiants tuteurs est une étape pour de futures investigations plus denses (cf. Notre protocole de recherche en annexe).

Nous prévoyons de réaliser plusieurs monographies au sein d'établissements sources du Bassin Minier pour y observer les actions menées, interroger les élèves sur leur parcours et leur vécu de ces expériences, et nous entretenir avec l'ensemble des équipes pédagogiques en responsabilité de ces cordées. Il s'agira ainsi de prendre une vue de l'intérieur de ces cordées de la réussite, entendues ici au sens de processus complexe à analyser in vivo. Ces monographies devraient nous permettre de comprendre plus finement les motivations réelles ou supposées des élèves à participer à ce type de démarche, d'analyser le rôle déterminant de certaines de leurs interactions avec l'équipe pédagogique ou d'autres acteurs impliqués dans un temps plus ou moins long ; d'évaluer les points de force, mais aussi les aléas et les obstacles, franchis ou non, dans les actions entreprises par les élèves.

Nous prévoyons également d'identifier les profils des élèves encordés de la région Hauts-de-France à partir de données statistiques issues de la DEPP et du SIES [41]. Il s'agira également d'analyser les effets éventuels des cordées, à partir des données ainsi recueillies, sur leurs parcours scolaire et étudiantin. Sachant que ces données chiffrées ne nous donneront à voir que des tendances générales. Comment, en effet, être certain que le suivi de tel ou tel type de parcours, ou la réussite de tel ou tel concours, pour les élèves concernés, est directement imputable aux cordées ? L'usage de méthodes qualitatives présentées ci-avant, en particulier les entretiens menés auprès de ces élèves, permettra d'affiner ces résultats statistiques.

[41] Un accord du SIES quant à notre demande d'accès aux données vient de nous être octroyé. Si, de son côté, la DEPP nous donne également son accord, nous pourrons ainsi disposer d'informations sur les profils des élèves encordés de la région - en les comparant aux profils de l'ensemble des élèves de la région - et leurs parcours du secondaire au supérieur. Ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été renseigné dans aucune autre étude.

BIBLIOGRAPHIE

Allouch, Annabelle. 2021. *Mérite*. Paris, Anamosa, series: « Le mot est faible », 112 p

Allouch, Annabelle. 2022. *Les nouvelles portes des grandes écoles*. Paris, PUF.

Audenet-Verrier, Laurence. 2017. *L'ancrochage scolaire - Une façon singulière de faire réussir les élèves*. Educagri.

Beaud, Stéphane. 2002. *80 % au bac, et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte

Beaud, Stéphane. « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne », Formation emploi [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010

Bongrand, Pierre. « L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) », Revue Française de Pédagogie, 177, décembre 2011, p11-24.

Bonneau, Cécile. Charouset, Pauline. Grenet, Julien. Thebault, Georgia. « Grandes écoles : quelle 'ouverture' depuis le milieu des années 2000 ? Note IPP n°61, janvier 2021

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éd. de Minuit.

Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris, Ed. de minuit.

Chenil, Sophie. « Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances. Enquête dans l'Académie de Strasbourg », Les cahiers du CERFEE, 58, 2020

Donzelot, Jules. 2014. *Les politiques d'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur : une comparaison France-Angleterre*. Thèse pour le doctorat de Sociologie, EHESS

Dubet, B., Duru-Bellat, M. 2020. *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Paris, Seuil

Duru-Bellat, Marie. « Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous », *VEI enjeux*, n°127, 2001. L'école pour tous : quel avenir ? pp. 61-73

Gurgand, Marc. 2005. *Économie de l'éducation*. Paris, La Découverte.

Ichou, Mathieu. Vallet, Louis-André. 2012. « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies », *Éducation et formations*, n°82, p. 9-18

Kennel, Sophie. 2020. « Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances », *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, (58)

Reslassy, Éric. 2004. *De la discrimination positive*. Rosny-sous-Bois, Éditions Bréal.

Lahire, Bernard. (dir.). 2019. *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Seuil.

Lindblom, Charles C.E. 1959. « The Science of "Muddling Through" », *Public Administration Review*, 19(2) : 79-88.

Marquié, Gérard. 2012. « Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne », étude réalisée pour le compte de l'INJEP.

Mathiot, Pierre. 2016. *Parcours d'excellence. Faire face avec ambition et méthode à un enjeu de société*. Rapport pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Merle, Pierre. 2017. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La découverte

MONS, Nathalie. Pons, Xavier. « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », *Revue Française de Pédagogie*, 182, 2013.

Nau, Xavier. 2012. La réussite scolaire pour tous : pari intenable... et urgente nécessité ! *Après-demain*, 24 (4), 18-20.

Pavie, A., Olympio, N. & Hache, C. 2021. La justice sociale en éducation prioritaire : conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence. *Éducation et sociétés*, 46, 111-127.

Pinto, Vanessa. « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 2008/3-4 (n° 55-56), p. 12-23.

Pinto, Vanessa. « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 58-71.

Richard-Bossez, A., Hache, Caroline. Pavie, Alice. & al. « Démocratiser l'excellence scolaire pour les élèves de l'Education Prioritaire : l'exemple des Parcours d'Excellence en France ». *INRE Educrecherche*, 2020, 9 (1).

Van Zantem, Agnes. 2001. *L'école de la périphérie*. Paris, PUF.

Annexe 1 : Protocole initial de recherche

Le projet de recherche :

Objectifs, méthodes, conditions préalables, calendrier prévisionnel et moyens requis

- Un double objectif de recherche

La recherche postdoctorale, qui est l'objet de la présente convention, vise un double objectif. Il s'agit à la fois d'interroger le profil des publics bénéficiaires des cordées de la réussite et d'évaluer les effets de ces dernières sur leurs parcours scolaires. Partant, plusieurs questionnements s'imposent.

Concernant le profil des publics cibles, d'abord :

- Qui sont les élèves, du collège au lycée, qui ont bénéficié des cordées de la réussite ? Quelles sont leurs caractéristiques socio-biographiques (par âge, par sexe, par établissement ; sont-ils boursiers ou non ? Si oui, à quel échelon ?).
- Quel a été leurs parcours dans leurs études au lycée ?

Concernant l'évaluation des effets des cordées de la réussite sur leur parcours, ensuite :

- Leurs choix d'orientation correspondent-ils à leurs aspirations initiales ?
- Comment ont-ils vécu leur expérience des cordées de la réussite ?
- Quelles sont leurs motivations, réelles ou supposées, à participer à ce type de démarche ?
- Quels sont les points de force, mais aussi les aléas et les obstacles, franchis ou non, dans les actions entreprises par les élèves encordés ?

- L'usage de méthodes quantitatives et qualitatives

Pour répondre à ces questions, l'ingénieur de recherche, intégré à une équipe avec 2 autres chercheurs (Caroline CLAIR, PRAG à Science Po Lille et Julien BOURGEADE, doctorant au CLERSE) qui travaillent sur des objets d'étude proches, entend utiliser des méthodes quantitatives [42] et qualitatives [43].

[42] Suivi de cohorte d'étudiants à partir d'un groupe témoin et d'un groupe test, diffusion de questionnaires.

[43] Entretiens semi-directifs avec des agents administratifs et enseignants, des élèves et leurs familles ; observations participantes d'actions de cordées et/ou de temps d'interactions dans différentes instances des établissements

- Des résultats d'enquête soumis à certaines conditions préalables

Pour parvenir à des résultats significatifs sur l'ensemble de ces questionnements, des conditions préalables sont requises, notamment l'obtention d'un certain nombre d'accords institutionnels fournis par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), et par la Région Académique des Hauts de France. Ces accords institutionnels doivent faciliter l'accès à certaines données d'enquête, tant du point de vue des méthodes quantitatives que qualitatives.

En ce qui concerne l'enquête quantitative, l'accès aux numéros INE des étudiants s'avère précieux pour comprendre les effets des actions de cordées inscrites dans des parcours scolaires et étudiantins. De même, l'accès à certaines bases de données, notamment la liste d'étudiants boursiers et/ou de non boursiers parmi les élèves encordés, s'avère également propice à l'analyse des profils des publics cibles.

En ce qui concerne l'enquête qualitative, l'ingénieur de recherche a également besoin d'un accord institutionnel pour mener son enquête au sein des établissements du secondaire, auprès de publics mineurs.

Si ces accords institutionnels ne sont pas délivrés, l'enquête devra s'adapter et l'étendue des résultats sera moindre. La recherche pourrait alors se concentrer uniquement sur certaines têtes de cordées et la manière dont celles-ci sélectionnent leurs publics, ou sur des publics adultes ayant bénéficié de ces dispositifs.

La recherche sera cadrée par un délégué à la protection des données afin de respecter les règles du **Règlement Général pour la Protection des Données** en vigueur.

- Calendrier prévisionnel
- S'étalant sur une **durée de 1 an 1/2**, cette recherche se découperait en différentes étapes :
- De mars 2023 à août 2023 : recueil et analyse statistique des données disponibles + début de certains entretiens semi-directifs avec des agents administratifs + élèves
- De mai 2023 à septembre 2023 : élaboration et diffusion des questionnaires et recueil des résultats + finalisation des entretiens semi-directifs avec des agents administratifs + élèves

- Octobre 2023 à décembre 2023 : nettoyage et traitement des données recueillies par questionnaires, réalisation et analyse d'observations participantes
- D'avril 2023 à mars 2024 : analyse des entretiens + observations participantes+ finalisation de certaines démarches
- D'avril à juin 2024 : écriture du rapport
- Octobre-Novembre 2024 : présentation des résultats
 - *Moyens humains et matériels requis*

Pour cette recherche, les chercheurs impliqués auront besoin :

- D'un ordinateur portable professionnel dédié uniquement à cette recherche, ainsi que de la suite office.
- De vacations étudiantes (via des groupes de travail étudiants dans le cadre de Master recherches en sciences sociales de Sciences Po Lille ou des universités partenaires de l'IF2RT) pour permettre la diffusion des questionnaires et leurs restitutions et/ou la réalisation de certains entretiens, ou bien encore l'élaboration de certaines cartographies (via le logiciel Magrit).
- Du défraiement de ses déplacements
- D'un budget dédié à l'organisation et/ou à la participation à des manifestations scientifiques et/ou à la prise en charge de frais de publication éventuels.

Annexe 2 : Demande d'accès aux données de la DEEP

Une évaluation quantitative et qualitative des cordées de la réussite en Région Hauts de France

Contexte de l'étude

- Organismes demandeurs : IF2RT (Institut Fédératif de Recherches pour le Renouveau des Territoires), en collaboration avec Sciences Po Lille
- Responsables Scientifiques : Pierre Mathiot (Professeur de science politique, Sciences Po Lille), Richard Sobel (Professeur des Universités, sciences économiques, Université de Lille), Stéphane Beaud (Professeur de science politique, Sciences Po Lille)
- Intitulé du projet : « Une évaluation quantitative et qualitative des cordées de la réussite en Région Hauts de France »
- Type de projet : recherche postdoctorale
- Responsable principal de cette recherche (postdoctorant) : Alexandre Fauquette, alexandre.fauquette@univ-lille.fr, 07 88 10 84 29
- Laboratoire affilié : CERAPS (UMR 8026)

Dans le cadre du nouvel Institut Fédératif de recherches pour le renouveau des territoires, cette recherche postdoctorale est menée en complémentarité avec 2 autres recherches doctorales. Une thèse réalisée par Caroline Clair – CERAPS LILLE, sous la direction de Stéphane Beaud, professeur des universités en science politique, et une thèse réalisée par Julien Bourgeade – CLERSE Lille, sous la direction d'Alexandre LENE Maître de conférences HDR qui entendent interroger respectivement les profils des publics bénéficiaires du programme PEI pour l'une et du programme "A vous le Sup" pour l'autre. Ces trois recherches cherchent à évaluer les effets de ces derniers sur les parcours scolaires et étudiantins.

Cette recherche est réalisée en collaboration avec la Délégation de région académique à l'information et à l'orientation (DRAIO), avec laquelle une convention est en cours de réalisation.

Littérature existante

S'il existe déjà des enquêtes menées par la DGESCO et la DGESIP qui présentent un certain nombre de constats importants au niveau national concernant, notamment, les caractéristiques des établissements têtes de cordée, les difficultés dans l'organisation du dispositif ou bien encore la nature des actions entreprises,

les difficultés dans l'organisation du dispositif ou bien encore la nature des actions entreprises, ces enquêtes ne permettent pas de connaître avec précision les profils sociodémographiques des élèves encordés et de connaître leurs parcours scolaire et/ou étudiantin.

Examiner de près ces deux aspects permettrait de savoir, d'une part, si les cordées de la réussite touchent bien leurs publics cibles, à savoir des élèves issus de milieux défavorisés et, d'autre part, si les cordées sont des leviers d'ouverture sociale vers le supérieur.

Questions de recherche

Pourtant plusieurs questionnements s'imposent qui concernent à la fois le profil des publics cibles et les effets des cordées sur leur parcours.

Objet des questionnements	Questions principales	Organisme sollicité pour l'accès aux données
Le profil des publics cibles	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont les élèves, du collège au lycée, qui ont bénéficié des cordées de la réussite ? • Quelles sont leurs caractéristiques socio-biographiques (âge, sexe, établissement fréquenté ; sont-ils boursiers ou non ? Si oui, à quel échelon ?) • Profitent-elles aux élèves issus de milieux défavorisés, comme il est prévu dans les textes officiels (priorité aux élèves scolarisés en REP et REP +, en milieu rural isolé et en QPV) malgré le principe du volontariat ? 	<p>Demande d'accès formulée auprès de la DEPP.</p> <p>L'objet de la présente demande d'accès aux données auprès de vos services permettra de répondre à ce premier type de questionnements.</p>
Les effets des cordées de la réussite sur leur parcours	<ul style="list-style-type: none"> • Retracer avec un grand détail les parcours scolaires des élèves encordés. Quels parcours ? • Comment accèdent-ils aux études supérieures ? • Si oui, dans quels domaines (avec précision) et vers quels types d'établissements ? 	<p>Demande d'accès formulée auprès de la DEPP et du SIES.</p> <p>Pour répondre à ce deuxième type de questionnements, nous formulons auprès de vos services ainsi que des services du SIES. Cette demande auprès du SIES est nécessaire pour connaître le parcours des élèves encordés après l'obtention du BAC.</p>

Besoin de données

Deux types de données sont nécessaires pour notre étude. Une première source de données concerne les élèves encordés ; une seconde source concerne l'ensemble des élèves de la Région Académique.

1. Source : Ensemble des élevés encordées de la région académique Hauts-de-France

Nous avons un grand besoin des numéros INE de l'ensemble des élèves encordés de la Région Académique des Hauts de France, de la 4ème à la Terminale, pour les années 2018 à 2023. Les numéros INE sont en effet absolument nécessaires pour analyser les parcours des élèves concernés, ainsi que le type d'établissement fréquenté et/ou les filières choisies.

Nous avons également besoin, pour analyser les profils des publics concernés, de certaines données sociodémographiques précises, qui ne peuvent être obtenues qu'à partir des fichiers FAERE : date de naissance ; sexe ; commune de résidence et/ou bassin de vie ; résidence en QPV ou non ; PCS de la famille ; statut de boursier et, si disponible, échelon de bourse ; nationalité.

- Unité : les élèves encordés, de la Région Académique des Hauts de France, de la 4ème à la Terminale
- Nature de l'information : numéros INE de l'ensemble des élèves encordés (essentiels pour renseigner le parcours scolaire des élèves) ; nom et/ou type d'établissement de l'élève (collège, lycée, général ou professionnel, REP, REP +, QPV, rural isolé, etc.) ; nom de la cordée à laquelle l'élève participe ou a participé ; date de naissance ; sexe ; commune de résidence et/ou bassin de vie ; résidence en QPV ou non ; PCS de la famille ; statut de boursier et, si disponible, échelon de bourse ; nationalité.
- Champ : ensemble des élèves et établissements encordés de la Région Académique (Académie de Lille et d'Amiens).
- Profondeur historique : Nous souhaitons obtenir ces données pour la période 2018-2023, pour avoir un aperçu des profils des élèves encordés avant et après la réforme de 2020 et la fusion entre les parcours d'excellence et les cordées de la réussite.

2. Source : Ensemble des élèves de la région académique des Hauts-de-France

De plus, pour comparer les caractéristiques et le parcours des élèves encordés à ceux des autres élèves scolarisés dans la région, nous avons également besoin de ces mêmes variables décrites dans la première partie, pour l'ensemble des élèves de la Région Académique des Hauts de France, de la 4ème à la Terminale, pour les années 2018 à 2023.

- Unité : les élèves de la Région Académique des Hauts de France, de la 4ème à la Terminale
- Nature de l'information : numéros INE (essentiels pour renseigner le parcours scolaire des élèves) ; nom et/ou type d'établissement de l'élève (collège, lycée, général ou professionnel, REP, REP +, QPV, rural isolé, etc.); date de naissance ; sexe ; commune de résidence et/ou bassin de vie ; résidence en QPV ou non ; PCS de la famille ; statut de boursier et, si disponible, échelon de bourse ; nationalité.
- Champ : ensemble des élèves de la Région Académique (Académie de Lille et d'Amiens)
- Profondeur historique : années de 2018 à 2023. Nous souhaitons obtenir ces données pour les années 2018 à 2023 afin de pouvoir comparer les caractéristiques et parcours des élèves encordés (groupe cas) à ceux des élèves non-encordés (groupe témoin).

Méthodologie d'analyse

Pour répondre à ces questionnements, nous utilisons des méthodes quantitatives, via le logiciel R.

- Une approche quantitative (objet de la présente demande)

Pour ce qui est des méthodes quantitatives, nous souhaitons réaliser a minima des statistiques descriptives et, en fonction des données recueillies, des statistiques analytiques. Nous entendons croiser les variables fournies par votre système d'information, à celle fournies par le SIES, via une demande auprès du Centre d'accès sécurisé aux données (CASD), en collaboration avec la recherche doctorale de Julien Bourgeade. Ceci s'avère particulièrement important si l'on veut savoir ce que deviennent les élèves encordés après avoir obtenu le bac, et si leur parcours concorde effectif avec leurs choix d'orientation exprimés en terminale. Nous souhaitons, en collaboration avec Caroline Clair, comparer les publics encordés entre les actions du PEI et les publics des autres actions de cordées. Un travail de typologie peut ainsi être mis en place afin de comparer les actions des différentes têtes de cordées et d'évaluer les effets de ces différentes actions.

En même temps que la mobilisation de ces méthodes quantitatives, nous utilisons une approche qualitative complémentaire décrite ci-après.

- Une approche qualitative complémentaire (qui n'est pas l'objet de la présente demande)

Pour ce qui est des méthodes qualitatives, elles prennent la forme d'une série de monographies dans plusieurs établissements de la région. Cette enquête qualitative, qui s'effectuerait à l'aide d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des élèves et de certains enseignants, permettrait de compléter les résultats de l'étude quantitative et de mettre en lumière la manière dont les élèves en question vivent cette expérience, d'analyser les éléments les plus déterminants dans l'évolution de leurs parcours, d'évaluer l'influence de l'équipe pédagogique, etc. Afin de respecter les exigences en vigueur du RGPD, et notamment pour pouvoir interroger des publics mineurs, une demande officielle sera envoyée à la Rectrice de la région académique Hauts-de-France.

Annexe 3 : Guide d'entretien

1. Présentation de l'école

- Publique/Privée ?
- Combien de boursiers ? Tarifs préférentiels ?
- Modalités d'entrée ?
- Quand il s'agit d'une école privée : « Est-ce qu'ils ont tarif préférentiel pour des boursiers ? »
- Etc.

2. Action des cordées

- Quelles actions ? Sur combien de temps ?
- Quels objectifs ?
- Quelle est l'histoire de la cordée ? Qui en est à l'initiative ?
- Comment se recrutent les animateurs ? Quelles difficultés ?
- Quelles évaluations ?
- Est-ce que vous avez des contacts en dehors du proviseur ?
- Qui sont les étudiants tuteurs ? Les enseignants les plus investis ?
- Etc.

3. Les établissements et les élèves encordés

- Combien d'établissements ? Sur quels critères ? (Quelle part de REP et REP + ?)
- Sur quels territoires ?
- Combien d'élèves ?
- Quels profils ?
- Comment sont-ils choisis ? Par qui ?
- Est-ce que vous en ciblez des particuliers ?

4. Parcours personnel et opinion personnelle sur la démocratisation

- Pourquoi s'investir dans les cordées ?
- Quel parcours scolaire et professionnel ?
- Métier du père, de la mère, des frères et sœurs ?
- Quelle vision des cordées ? Des dispositifs de démocratisation ?

Annexe 4 : Un exemple d'entretien (Référente cordée en école d'ingénieurs)

- Enquêteur : « Est-ce que vous pouvez m'expliquer votre mission dans les cordées ? »

- Enquêtée : « En 2010, notre école, qui portait un autre nom, donc une école d'ingénieurs, mettait ça en route et ils cherchaient un volontaire et je me suis portée volontaire. Moi je suis Maître de conférences en automatique, donc normalement je fais de l'enseignement en automatique et de la recherche, à ce moment-là je commençais à faire un peu moins de recherche et je me suis dit tiens ça peut être intéressant de faire ça, du coup j'ai commencé et j'ai demandé à mon directeur doucement mais sûrement ».

- Enquêteur : « Et ça date de 2010 ? »

- Enquêtée : « Oui, notre cordée date de 2010 ».

- Enquêteur : « D'accord, il y en a peu d'aussi anciennes ».

- Enquêtée : « Oui, en fait les tout premiers ils étaient en 2002 en région parisienne avec l'IESEG, qui est une école de commerce et polytechnique. Assez vite après, ça ne s'appelait pas comme ça, ça s'appelait 'une grande école pourquoi pas moi', et en 2008, il y a une volonté d'étendre, donc on nous on a répondu, A l'époque, c'était notre antenne Hauts de France, qui a répondu et a déposé le dossier en 2010. Mais il y avait des prémices un petit peu, des petites choses qui démarraient un petit peu, parce qu'il y avait une étudiante qui avait bénéficié de ça en région parisienne et qui voulait en faire profiter et du coup elle avait pris contact avec un lycée. Mais il y avait d'autres lycées qui ont été contactés pour mettre d'autres cordées en place. Et après moi j'ai participé au groupe d'ouverture sociale animé par la conférence des grandes écoles, et à l'époque il y avait quelques grandes écoles au niveau national, après il y avait des universités, et après il y a eu des lycées aussi qui ont été partie prenante, et moi j'ajoute que les gouvernements de droite ou de gauche ont vu que ça marchait, que ça ne coûtait pas cher, du coup ils ont essayé de continuer. C'est quelque chose qui pour moi va continuer.

- Enquêteur : « D'accord, donc ça fait longtemps. Et donc, vous, qu'est-ce que vous y faites concrètement ? »

Enquêtée : « Alors, en fait le programme je l'ai monté au fur et à mesure, au début c'était un peu du bricolage et maintenant mon directeur m'a dit 'ça s'est professionnalisé' (rires), et comme je n'aime pas faire toujours les mêmes choses, du coup il y a toujours des choses nouvelles. Bon, en gros, on commence surtout en classe de 3ème.

Il y a les 4èmes, mais c'est un tout petit peu, jusqu'en terminale, on leur fait découvrir les campus, des campus, celui de Valenciennes, mais d'autres aussi. On rencontre les étudiants, on présente les études supérieures, et je considère que c'est important pour trouver sa place dans la société d'avoir de l'ambition et du coup un diplôme, mais aussi un objectif, et du coup on les interpelle dessus. Mais il faut aussi avoir de la culture, du coup il y a des sorties culturelles, au théâtre par exemple, ou des visites de musées. De la mobilité, du coup on les invite à prendre le métro, le tram, le bus, le train, ils découvrent ces modes de transport, pour certains. On ne prend pas l'avion quand même, ni le TGV (rires). De la curiosité, donc là à travers les activités, on leur pose des questions et on essaie d'attiser leur curiosité, leur ouverture d'esprit. Un réseau social, du coup, ils ne sont jamais... ils sont toujours mélangés avec d'autres établissements à chaque fois, pour leur apprendre à aller vers d'autres. De l'ambition, un objectif, de la mobilité, de la curiosité, de la culture et un réseau social. Je crois que j'ai fait le tour ».

- Enquêteur : « C'est vous qui avez pensé à organiser tout ça ? »

- Enquêtée : « Oui, mais au fur et à mesure. On prend de la bouteille et au fur et à mesure on a des idées qui viennent et voilà ».

- Enquêteur : « C'est-à-dire qu'au départ, ça ressemblait à quoi par rapport à maintenant ? »

- Enquêtée : « Au début, il y avait 4 lycées et 5 collèges. Et aujourd'hui, il y a une quinzaine de lycées et 35 à 40 collèges ! »

- Enquêteur : « Ah quand même ! »

- Enquêtée : « Oui. Au début, il y avait une centaine d'élèves on va dire. Aujourd'hui, on doit être à 800 jeunes ».

- Enquêteur : « Mais j'imagine que vous n'êtes plus seule pour le coup ? »

- Enquêtée : « J'ai avec moi Philippe C qui est chargé opérationnelle. Et je ne fais pas tout toute seule hein, parce que plus il y a de personnes qui animent et mieux c'est. Donc, il y a des choses que les établissements font en autonomie aujourd'hui. Pour les sorties culturelles, je laisse l'établissement choisir par exemple. Comme ça ils choisissent par rapport à leur programme, par rapport aux objectifs de l'établissement, que ce soit collège ou lycée. Et quelques fois ils la couplent avec une autre sortie, ils le font en même temps, ils l'organisent en même temps, comme ça ça leur permet de rencontrer d'autres personnes qui ont d'autres avis, d'autres points de vue, etc. »

- Enquêteur : « Vous êtes une école d'ingénieurs, mais intuitivement, on s'attend à ce que les ateliers portent sur ces thématiques-là, mais ça n'est pas forcément le cas, c'est ça ? »

- Enquêtée : « On en fait aussi. Pour les 3èmes, il y a une journée BUT scientifique. Mais ça ne suffit pas. Ces jeunes que l'on accompagne, il leur manque plein de codes sociaux et plein de choses pour pouvoir réussir en études supérieures et pouvoir réussir chez nous. Du coup, c'est important de... Cette année, j'ai vu une étudiante là, qui était l'année dernière et c'est elle qui a dit mais en fait vous m'avez donné les clés pour devenir étudiante parce que ça ne se fait pas juste avec la carte étudiante hein ! Et par rapport à mes camarades qui n'avaient pas fait le programme, j'ai une longueur d'avance parce que je connaissais le lieu, je connaissais comment ça fonctionnait, etc ».

- Enquêteur : « Oui, c'est fort comme phrase ».

- Enquêtée : « Bah j'ai eu plusieurs fois des témoignages comme ça. Notamment une maman qui me disait en début d'année, c'était à Avesnes sur Helpe, une maman qui disait mais ma fille elle veut faire STAPS et elle ne va pas être accompagnée par une tutrice, une étudiante ou un étudiant en STAPS, ça ne me va pas. Et une autre maman qui lui a répondu mais en fait ça n'est pas à ça qu'ils préparent, ils préparent au métier d'étudiant, enfin je le dis avec mes mots, mais... et mon garçon il est parti en médecine, à Amiens, et... alors, je ne sais pas s'il a réussi, mais tout allait bien. Il avait su les démarches, partir là-bas et s'organiser, au moins au début ».

- Enquêteur : « Oui. C'est beaucoup de responsabilités de vouloir donner les codes sociaux ».

- Enquêtée : « C'est en donner quelques-uns. Et on sème, on sème. Il y a les établissements partenaires qui jouent le jeu aussi. Ce matin j'étais à Beuvrages, ils ne me l'ont présenté qu'à moi mais je leur ai dit vous auriez dû m'inviter ce soir parce que ce soir ils font la même chose, mais avec d'autres programmes, d'autres cordées similaires, et devant les parents. Et du coup ils présentent devant les autres, donc du coup ils apprennent à parler en public, ils apprennent à structurer leur pensée. Et maintenant je leur dis mais faire des études, en fait quand on fait des études, ça apprend à structurer la pensée et à s'adapter. Du coup, on fait des études en sociologie, en ingénierie, en n'importe quoi, on peut faire autre chose. Et maintenant, je vais leur rajouter, surtout qu'il y en a beaucoup du bassin minier, que quand les mines ont fermé, qui a trouvé les médecins en premier, est-ce que c'était les mineurs ou est-ce que c'était les ingénieurs ? Et ils vont tous me dire les ingénieurs. Et aux grands-parents ou arrière-grands-parents qui étaient mineurs, eh bah ils sont restés là et eux ils sont allés descendre. Du coup, c'est vraiment les encourager à passer à autre chose. Et la semaine dernière, j'étais à Aniche, et il y avait une jeune fille qui l'a compris ça.

La prof m'a dit en 5ème elle aurait retourné une classe, et là c'est elle qui participait le plus. Elle a compris. Et ça faisait mal à la prof parce que j'ai félicité cette jeune pour différentes choses qui, vraiment, étaient d'elle et la prof me dit mais sa mère elle était amorphe, ça lui passait complètement au-dessus. Elle ne comprenait pas. Alors qu'il y a des parents qui comprennent, mais il y a un certain nombre de parents qui ne comprennent pas ».

- Enquêteur : « Oui. Vous pensez que ce dispositif modifie vraiment les choses ? »

- Enquêtée : « Statistiquement, ça ne change pas grand-chose hein ! Parce que l'on a écrit un livre blanc, je pourrai vous envoyer une version numérique, le lien, sur l'ouverture sociale et territoriale du groupe, donc les 7 entités, et en fait à l'origine le groupe, enfin Gaston Berger qui est fondateur du groupe, voulait former des jeunes, donc c'était en 1957, issus des banlieues on va dire, et il en avait marre de l'élitisme parisien. Du coup, il avait implanté à Lyon, assez vite après il y avait eu Toulouse et Rennes, et comme un des objectifs de nos écoles c'est de valoriser l'excellence, malheureusement, au fur et à mesure du temps, la diversité sociale s'étioule. D'où aujourd'hui la volonté de réintroduire ça, et de rebouger les choses, mais il faut mettre le paquet, il faut en être conscient ».

- Enquêteur : « Et vous, personnellement, comme vous êtes peu nombreux à vous investir dans la démarche, ça n'est pas trop dur ? »

- Enquêtée : « Non, parce que je sème, du coup, ça ne m'appartient pas. Ce n'est pas à moi, et ils s'approprient ou non. Et je me dis il y aura peut-être des retombées dans 10-20 ans, je leur dis mais bientôt je vais être en retraite, dans 20 ans, il faudra qu'il y en ait un parmi vous qui prenne ma suite. Voilà, donc on sème. C'est le but de l'enseignant, on sème et après ça passe ».

- Enquêteur : « Et les effets dont vous parlez, vous le remarquez ? »

- Enquêtée : « Sur certains collégiens, lycéens, je le vois aussi sur les lycéens ».

- Enquêteur : « Mais c'est une minorité ? »

- Enquêtée : « En fait, c'est un peu l'effet boule de neige. C'est ce que l'on me disait au début où je travaillais dans ce projet, parce qu'en fait les bénéficiaires, il y a les jeunes qui sont encordés, mais il y a aussi la classe, parce que parfois il y a des choses qui bougent, quelquefois ils ne sont pas là et du coup ils peuvent leur raconter quand ils ne sont pas là. Il y a les familles, parce que dans les familles, il y a des choses qui bougent aussi. Je conseille une jeune cette année qui habite le Cateau, elle voulait absolument rentrer chez nous, mais ses parents lui disaient non tu seras infirmière comme ta sœur. Et ils n'imaginaient pas que leur fille puisse devenir ingénieure ».

- Enquêteur : « Ah je connais le coin puisque je suis originaire de Poix du Nord »

- Enquêtée : « Ah Poix du Nord, bah ils sont encordés avec nous ! A Poix du Nord, par exemple, il y a une référente une année qui avait dit bah, mais tu sais, cette jeune, elle ne fera pas d'études. Mais elle est très volontaire et elle est sérieuse, mais quand elle sera maman, probablement que si son enfant veut faire des études, comme elle aura vu l'Université, elle osera dire à son enfant de faire des études. Elle était hyper visionnaire quoi ».

- Enquêteur : « D'accord. En tout cas c'est motivant de vous entendre ! »

- Enquêtée : « Bah c'est-à-dire que si je n'y mets pas mon cœur, je vais trouver ça ennuyeux. Et si je m'ennuie, je ne vais plus m'investir. Donc... Et je trouve que c'est tellement plus intéressant de s'investir et que du coup que les autres suivent et accompagnent... »

- Enquêteur : « Mais qu'est-ce qui vous motive justement ? »

Enquêtée : « Bah d'essayer de faire bouger les choses. Moi j'ai grandi à Valenciennes hein ! Et, bah j'ai vu Valenciennes qui périclitait, et toute ma famille est partie. Je suis la seule de la fratrie de 6 quand même, même mes parents sont partis, à être restée, mais je me suis dit bon bah voilà, moi je suis à Valenciennes, j'ai fait des études, si tous les intellectuels partent, il n'y a rien qui bougera. Un peu comme dans le Tiers-monde hein. Et moi je me suis dit, j'ai un poste ici, ce qui m'intéresse, je vais rester. Et l'envie de faire bouger un peu les choses à mon niveau, mais après je ne suis pas la seule hein de toute façon, à vouloir faire bouger les choses, ce serait trop orgueilleux. Je dirais à ma mesure, et d'autres prennent le relais et font à leur mesure, à leur façon, et quand ... Après y a des choses qui ont changé quand même. Et il y a aussi des étudiants qu'il faut accompagner et qui changent aussi et je leur dis si vous préparez à 15 et qu'il n'y en a que 3, bah réjouissez-vous pour les 3. Parce que les 3 sont là, et il faut y aller pour les 3, et peut-être qu'après il y en aura plus. Mais cela dit, comme les parents ce sont souvent des freins pour les jeunes, j'ai pris conscience qu'il fallait aussi accompagner les parents. En début d'année, on va dans les établissements, dans les collèges, dans les lycées c'est plus compliqué, non pas que les lycées ne veulent pas, mais les parents de lycéens ne bougent plus et considèrent que leur jeune est grand, et donc les parents de collégiens on les rencontre, et il faut vraiment les encourager, leur dire que leur enfant a été choisi, etc. Et, j'ai dit il y en a aussi qui viennent voir les campus, qu'ils découvrent aussi les transports en commun, parce qu'il y en a un certain nombre qui imagine que les étudiants sont des buveurs invétérés et des fêtards, etc. Du coup il faut qu'ils viennent sur le campus, et qu'ils prennent les transports en commun pour voir que c'est tout à fait possible. Et ça fait quelques années, c'est la 3ème fois cette année, que l'on invite tous les collégiens, donc cette année ils étaient 320, et un parent par jeune, donc forcément 300.

La première fois, on en avait invité 200, donc 200 parents potentiels, c'était juste après les vacances. Au moment des vacances, il y avait 45 parents inscrits, donc on était contents. C'était le jeudi. Le mardi on me dit finalement ils sont moins nombreux, et la veille il n'étaient plus que 18, et le jour J ils n'étaient que 9. Là j'ai eu un gros moment de découragement et je me suis dit, allez, les 9 sont là, ils se sont déplacés, vas-y comme s'ils étaient 90. S'ils étaient 90 tu aurais fait le boulot, les 9 se sont déplacés, eh bah vas-y fais le boulot pour les 9. On ne va pas faire la tête parce que les 9 sont là donc... Alors cette année, ils étaient un peu plus nombreux. Je ne sais plus combien ils étaient. Ils étaient une trentaine je crois. Ce n'est quand même pas beaucoup ! »

- Enquêteur : « Mais toutes ces actions dont vous parlez, ça vous prend combien de temps ? »

- Enquêtée : « Alors, il faut que l'on fasse le calendrier. C'est chronophage mais heureusement je ne suis pas toute seule. Et, donc il y a Philippe C qui est avec moi. Et Bah on doit être à 200... mais il faut que je compte je peux vous donner exactement les activités, et je pourrai aussi vous donner le diaporama. Je ne sais pas si je vous l'avais envoyé le diaporama qu'on fait habituellement à la rentrée et qui présente ... Et je peux vous envoyer celui que l'on fait en fin d'année, et je peux vous envoyer si vous voulez, parce qu'il y a des étudiants qui ont fait... On organise un concours parce que, être consommateur, ça ne me va pas. Jusqu'à aujourd'hui, les jeunes viennent, ils consomment, ça me plaît, je viens, ça ne me plaît pas, je ne viens pas, et j'essaie de les impliquer et de faire en sorte qu'ils rendent quelque chose. Donc, au collège, ils font des affiches, là j'étais à Beuvrages justement pour qu'ils fassent un oral, je n'ai pas encore récupéré les diaporamas mais ça va venir, mais au niveau des lycées j'ai fait un petit concours vidéo où ils doivent présenter « qu'ai-je appris dans ce programme ». Et du coup, on a 4 petites vidéos, que je peux vous envoyer si vous le souhaitez, il y en a pour 3 minutes. Et on les félicite et tout ! Ils le font avec éventuellement soit des tuteurs, soit des enseignants ».

- Enquêteur : « Oui et comme vous l'avez dit, certains établissements commencent peut-être à être autonomes ? »

- Enquêtée : « Ah mais oui et même les accompagnateurs ils sont impliqués hein ! Il faut qu'ils s'impliquent parce que moi je ne suis pas dans le lycée. Et en fait ils sont sous la responsabilité du lycée pour toutes les sorties, donc la responsabilité elle n'est pas évidente finalement ».

- Enquêteur : « Et les actions en question, c'est tout au long de l'année j'imagine ? »

- Enquêtée : « Oui, en gros on commence le 20 septembre et on finit à peu près maintenant ».

- Enquêteur : « D'accord, et c'est à raison de combien de séances ? »
- Enquêtée : « Les 3èmes, ils ont une sortie par mois et souvent dans les collèges ils se retrouvent tous les 15 jours, donc une sortie, une préparation relecture, et c'est à peu près ça. Donc, on va les voir dans leur collège, après ils viennent visiter le campus, après ils préparent une affiche, ils visitent Lille, ils prennent le train. Ils viennent à Valenciennes sur le campus pour une journée dite scientifique où ils ont des ateliers scientifiques, après ils ont ce que l'on appelle la journée pour tous et à la fin ils restituent leur travail ».
- Enquêteur : « Ce qui veut dire que l'aspect scientifique c'est un aspect qui n'est pas majoritaire ? »
- Enquêtée : « Il y a tellement d'autres choses que l'aspect scientifique. Cette année, pour le groupe, il y a eu un concours d'éloquence, et dans le jury il y avait un professeur des universités en droit. Et il a été bluffé parce qu'il pensait que les ingénieurs, les élèves ingénieurs, étaient dans leurs maths et leurs formules et c'est tout. Alors que non l'ingénieur il va gérer, et il va organiser ».
- Enquêteur : « Ah même moi j'imaginai... »
- Enquêtée : « Ah non, non. Là mes étudiants, toute cette semaine, ils ont créathon, le thème c'est prenez soin de vous. Donc, les équipes que j'ai sont allées à l'hôpital, mais il y a différents centres de santé, mais ils ont vu un service et on leur a montré quelques problématiques, ils ont observé d'autres problématiques, et toute la semaine ils vont réfléchir à des propositions pour améliorer ces problématiques. Et ils vont les présenter vendredi, donc ils apprennent aussi à les présenter à l'oral et à l'écrit ».
- Enquêteur : « Et dans les enseignants, le côté scientifique, pour le concours ? »
- Enquêtée : « Ce n'est pas un concours, c'est sur un dossier, mais certains passent un oral, mais c'est plus pour les conforter et nous conforter que ce sont de bons candidats ».
- Enquêteur : « Ce qui explique aussi la forme de votre cordée, c'est-à-dire que vous ne les préparez pas à un concours »
- Enquêtée : « Alors, là, on va les préparer un peu plus à pouvoir à rentrer chez nous, mais on va renforcer le tutorat, mais c'est tout. Parce que moi dans les entretiens j'aime bien dire aux étudiants qui postulent, raconte-moi ta vie, ils font un exercice de groupe, comment ils ont vécu l'exercice de groupe pour lequel ils n'ont pas l'habitude. On leur pose une question, ils doivent répondre en 20 minutes, et après ça j'aime bien leur dire et si tu n'as plus aucune contrainte, de quoi rêves-tu ? Et après, de quoi es-tu le plus fier ? Comme ça ils sont obligés de s'impliquer... Et chose toute bête mais j'aime beaucoup voyager, mais ça ça dépend tellement du milieu social... Est-ce que tu t'es impliqué dans des associations ?

Bah ça aussi. Quand on habite dans un quartier, on va éventuellement aller faire du foot et c'est tout hein. Et quand on a son père avocat et sa mère médecin, bah là on va faire de la musique, des cours d'anglais, des machins ».

- Enquêteur : « D'accord »

- Enquêtée : « On est très inspirants pour le rectorat, voire pour le ministère. C'est-à-dire qu'ils parlent hein, moi je fais et après les autres ils s'inspirent ».

- Enquêteur : « Et vous avez des contacts avec les élèves que vous avez suivis d'une année sur l'autre ? »

- Enquêtée : « Tant qu'ils sont encordés, on garde les contacts. Après, on n'a pas les moyens humains pour rappeler ou regarder sur linkedin ce qu'ils sont devenus. Mais il faudrait hein, il faudrait ».

- Enquêteur : « Oui et ça ferait du monde depuis 2010 ».

- Enquêtée : « Oui ».

- Enquêteur : « Et justement, c'est l'un des objectifs de mon étude, c'est de savoir ce que ces élèves deviennent. Là, ça s'est accéléré depuis 2020. Mais vous qui êtes dans les cordées depuis 2010, est-ce que vous avez constaté un changement de philosophie des cordées depuis tout ce temps ? »

- Enquêtée : « En fait, je ne les vois pas. En revanche, c'est sûr que je vois les jeunes changer, ça c'est sûr. Quand ils rentrent dans la cordée, ils sont tout timides, et ils comprennent l'intérêt. Et du coup ils jouent le jeu ».

- Enquêteur : « Ah oui »

- Enquêtée : « Ah oui, oui. En début d'année, là c'était avec des troisièmes, mais je le fais aussi avec des terminales et des secondes, on fait un petit jeu où ils doivent se mélanger, c'est obligé, et on leur pose des questions de plus en plus impliquantes. Donc, la première question, ils sont un groupe de 5 admettons, et le plus petit commence à parler et ils doivent se dire quel est mon plat préféré ? Donc, ce n'est pas très impliquant. Et la dernière question, il y a six ou sept questions, ils doivent se dire, si j'ai aucune contrainte, ou alors de quoi suis-je le plus fier ? Ce que j'évoquais tout à l'heure. Et là ils doivent se regarder dans les yeux et la personne qui a les yeux les plus clairs doit commencer à parler. Du coup, si on commençait par ça, ce serait impossible pour des jeunes de 3ème issus de ces milieux-là. Et à la fin ils sont capables. Et là cette année il y a une jeune qui m'a dit, je ne sais plus de quel collègue elle était mais elle est venue et m'a dit « je suis fière parce que, aujourd'hui, j'ai osé parler ». Et il y a un autre, ça c'est un référent qui m'avait rapporté ça l'année dernière, il dit bah tu vas dans quel lycée ? Tu ne vas pas t'amuser. Bah non, comment t'y vas ? Bah en train. Bah tu sais prendre le train ? Bah oui, c'est vous qui me l'avez appris dans le cadre des cordées (rires). Et du coup, voilà, ils osent aller plus loin ».

- Enquêteur : « C'est une forme de rétribution ? »
- Enquêtée : « Ah bah quand j'ai ça oui c'est sûr ».
- Enquêteur : « Mais ce que je voulais dire, c'est est-ce que vous avez vu des évolutions, depuis 2010, dans la politique des cordées ? Est-ce que vous avez des injonctions différentes qui vous sont demandées ? »
- Enquêtée : « Globalement, en fait au début c'était 'visez l'excellence'. Et en fait aujourd'hui c'est plus 'visez l'excellence du jeune' ».
- Enquêteur : « C'est-à-dire ? »
- Enquêtée : « C'est que c'est le mieux, donc viser l'ENA, et pour un autre ce sera visez un CAP coiffeur ».
- Enquêteur : « Ah oui, c'est s'adapter aux envies du jeune ? »
- Enquêtée : « Non, pas aux envies. A ce qu'il peut faire de mieux. Par exemple, une mamie, elle va marcher 1 km ce sera le mieux qu'elle peut faire, un jeune de 3ème il va marcher 12 km, parce que lui il en est capable ».
- Enquêteur : « Je comprends. Et cette philosophie différente, ça vient de quoi ? »
- Enquêtée : « Parce qu'à un moment donné, il y a eu les parcours d'excellence qui ont été mis en route. Et là c'était pour les collèges REP +, les REP, et c'était viser l'excellence du jeune. Et quand on est en REP +, l'excellence du jeune, compte tenu du contexte social, ce n'est pas forcément faire une grande école. Et je suis convaincue que faire une grande école, ce n'est pas forcément le mieux pour tout le monde ».
- Enquêteur : « Vous pensez que parcours d'excellence a influencé les cordées ? »
- Enquêtée : « Comme ce sont un peu les mêmes projets et les mêmes porteurs de projet, c'est plus la maturité, on va dire. Parce qu'au fur et à mesure il y a des choses que l'on fait, on pense que c'est le mieux, et ... Un jour j'entendais quelqu'un qui a la charge de la conférence des grandes écoles, pour les cordées et la diversité, qui disait mais finalement est-ce que quelqu'un qui vient d'un milieu rural, est-ce que c'est bien vraiment de l'extraire ? On va dire par exemple un jeune qui a grandi dans la brousse africaine, est-ce que c'est mieux d'aller faire une école de sociologie à Lille ? Pas sûr. Pas sûr ».
- Enquêteur : « Oui c'est une représentation de l'excellence ».
- Enquêtée : « C'est ça, c'est ça. Un peu comme le QI. On va dire que si on met quelqu'un qui vient de notre société et qui a un QI élevé dans le contexte des inuits, il ne saura rien faire ».
- Enquêteur : « Et les établissements, comment s'est élaboré le choix ? »
- Enquêtée : « Alors le choix s'est fait, ce n'est pas moi qui l'avais fait, mais le choix s'est fait au début parce que le directeur de mon école connaissait un directeur de

lycée à Valenciennes, et qu'il y avait un autre lycée où une de nos étudiantes avait été démarchée. Il y avait déjà donc 2 lycées, et les 2 autres, le proviseur du premier lycée dont j'ai parlé, connaissait 2 autres proviseurs qui ont dit allez on embarque. Et le proviseur connaissait des collèges, il les a appelés et ils ont dit ok. Donc, voilà, ça c'est pour les prémices. Et après, j'attendais des avis des collèges et des lycées, et après j'ai compris qu'il fallait plutôt embarquer, et si ça leur va ça leur va et si ça ne leur va pas tant pis. Et donc il y a des collèges qui ont arrêté, et d'autres collèges qui ont demandé à nous rejoindre, et après ... Aujourd'hui, je ne demande plus rien du tout. Il y en a quelques-uns qui arrêtent mais ils sont rares, et il y en a, chaque année, plusieurs demandent à nous rejoindre ».

- Enquêteur : « Vous n'allez pas du tout présenter votre démarche ? »

- Enquêtée : « Non, pas du tout. Mais il y a des réunions de bassin, les profs principaux se rencontrent entre eux ».

- Enquêteur : « Ce sont surtout des réseaux informels territoriaux quoi ? »

- Enquêtée : « Il y a ça, et aussi, par exemple, les principaux adjoints, souvent ce sont les adjoints qui sont impliqués, et je pense à une qui était à Anzin, après elle est allée à Fourmies, et elle a embarqué le collège de Fourmies, et après elle a été mutée je ne sais plus où, et elle a embarqué le collège où elle est allée ».

- Enquêteur : « Oui, ce sont aussi les expériences des individus ».

- Enquêtée : « C'est ça. Et comme je pense que j'aime bien ce que je fais, ça se ressent et du coup les gens ils embarquent ».

- Enquêteur : « Et les établissements en question sont tous en rural isolé ou REP et REP + ? »

- Enquêtée : « Non, il y a tout. Je vous enverrai la liste. De toute façon, je l'ai mise dans le diaporama ».

- Enquêteur : « D'accord. Et les élèves qui sont choisis, sur quels critères le sont-ils ? »

- Enquêtée : « Alors, moi je dis les critères, c'est déjà dont le milieu social n'est pas porteur. Et des jeunes qui ont du potentiel. Pas des jeunes qui iraient en secpa. Il y a des cordées pour eux, mais voilà... Et des jeunes... d'abord il faut qu'on leur présente et il faut qu'ils acceptent. Et s'il y a deux individus qui ont le même profil, je leur dis choisissez la fille plutôt que le garçon. Parce qu'un des objectifs, c'est de dire aussi aux filles, allez-y, faites des sciences, c'est pour tout le monde hein ».

- Enquêteur : « Oui, parce que vous avez un nombre limité de places j'imagine ».

- Enquêtée : « Bah non, en fait, c'est ça qui... Je ne me fixe pas de limites, parce qu'il y a trop de besoins dans le territoire, et si je limitais du coup ce serait toujours pareil, et ça ne prend pas. Ça grossit et du coup on est obligés de se réorganiser. Et c'est très bien ».

- Enquêteur : « Et ces critères là, vous les donnez aux profs en question ? »
- Enquêtée : « C'est-à-dire qu'à la rentrée en septembre je fais une réunion avec les référents, et je leur dis clairement. Mais je ne vérifie pas suffisamment. Si bien qu'il y a régulièrement des enfants de profs, et ça ne me va pas ».
- Enquêteur : « Oui, vous le ressentez quoi ».
- Enquêtée : « Ah bah ils se vantent que leur maman est CPE ou prof de machin ».
- Enquêteur : « C'est une majorité ? »
- Enquêtée : « Non, c'est une minorité. C'est une minorité. Mais, vous m'aviez demandé s'il y avait des choses qui bougeaient, aujourd'hui, dans pas mal de collèges, les jeunes disent l'année prochaine je veux en faire partie ».
- Enquêteur : « Et quel est leur intérêt ? »
- Enquêtée : « Ils voient qu'ils sortent et qu'ils découvrent d'autres choses. Et qu'on s'occupe d'eux. Pourtant, ça leur fait plus d'heures de présence dans le collège. Ils ratent des cours, mis comme ils apprennent des choses, ils y voient de l'intérêt. Et il y a une autre chose qui a changé aussi c'est que notre école France est beaucoup plus connue, ce qui fait que maintenant on a des candidats locaux que l'on n'avait pas avant. Et c'est intéressant ».
- Enquêteur : « Et c'est dû à quoi ? »
- Enquêtée : « Parce que l'on est plus connus dans le territoire ».
- Enquêteur : « Du fait de vos actions ? »
- Enquêtée : « Oui. Et comme il y a plus de 800 jeunes, donc 800 familles, qui sont sensibilisées l'année prochaine, 700 cette année, du coup l'école est connue. Et on donne des tee-shirts, et quand ils viennent ils racontent à leur famille ah oui l'école X, ils connaissent ».
- Enquêteur : « Mais je reviens sur les élèves, quand vous avez des fils de profs, vous le dites aux enseignants ? »
- Enquêtée : « Bah je leur dis après. Mais quand un jeune a commencé, je ne vais pas le dire pour qu'il ne vienne plus ».
- Enquêteur : « C'est intéressant, parce qu'il y en a beaucoup qui disent c'est sur le seul principe du volontariat, point ».
- Enquêtée : « Ça c'est la Charte de la cordée qui est mal écrite pour moi. Parce que tout au début c'est écrit que c'est pour des jeunes volontaires. Mais, moi j'aime beaucoup, comme une principale adjointe faisait en 2013 quand elle a commencé, elle disait d'abord je les repère, ensuite je téléphone aux parents en leur disant votre fils ou votre fille est choisie pour faire partie de tel programme. Ce à quoi les parents disaient ça n'est pas possible, il n'en n'est pas capable.

- C'est pas pour nous. Si, etc. Du coup après ils reçoivent le jeune et la maman, ou que la maman, dans le bureau. C'est hyper chronophage hein. Et après, moi je vais dans le collège, et les parents viennent. Et je leur dis si c'est possible ! Si tu veux tu embarques, mais si tu ne veux pas tu n'embarques pas. Mais spontanément, dans une classe, qui lève la main ? Ce sont les fils à papa et les filles de ceux qui ont les codes. Qui ont l'habitude de prendre des décisions. Mais les enfants de chômeurs, ils n'ont pas l'habitude hein ».

- Enquêteur : « Mais c'est ce que vous faites encore aujourd'hui ? »

- Enquêtée : « Ah oui, oui oui. Ah oui, oui, oui. Le territoire du Valenciennois en a tellement besoin, et moi ça me gêne très fort quand on me dit ce sont les jeunes volontaires. Il y avait un collège, ils n'avaient pas compris, et donc du coup ils ont dit c'est les volontaires. Eh bien en 3ème il y avait des jeunes qui avaient plus voyagé que moi alors que j'étais responsable des relations internationales pendant un moment. J'avais voyagé quand même ».

- Enquêteur : « Oui c'est le paradoxe du texte ».

- Enquêtée : « Oui, c'est parce que c'est mal écrit. C'est-à-dire qu'il ne faut pas forcer le jeune. Il faut le faire adhérer. Mais un jeune, quand on lui explique, je ne vois pas ce qui empêcherait qu'il adhère ».

- Enquêteur : « Oui, ce n'est pas forcément le volontariat de base »

- Enquêtée : « Spontané ».

- Enquêteur : « Oui, c'est l'adhésion sur du plus long terme »

Enquêtée : « Oui, et il faut lui présenter en lui disant tu as été choisi, c'est une chance, c'est un honneur, etc. Tu vas apprendre à prendre le bus, tu vas apprendre ... Non mais je n'oserai pas, je n'oserai pas ! »

- Enquêteur : « Mais le problème c'est que c'est très chronophage, une forte individualisation, etc. »

- Enquêtée : « Bah ça ce sont les collèges hein. Ce sont les établissements qui le font, moi je ne peux pas le faire hein. Je délègue hein ».

- Enquêteur : « Mais ça ils le font parce que vous leur avez dit de faire comme ça ? »

- Enquêtée : « Ah bah oui, ah bah oui. Et je vais encore le redire l'année prochaine, hein ! Parce que c'est la vie comme ça ».

- Enquêteur : « Oui... Votre école, quel est son intérêt aujourd'hui ? »

- Enquêtée : « Aujourd'hui, les retombées qu'il y a pour l'école, c'est que c'est plus connu dans le territoire, donc une notoriété plus grande, et pour les étudiants, ils apprennent à s'occuper d'autres, à s'organiser.

Il y en a pour qui c'est spontané, c'est naturel, mais pas pour tous ! Un troisième intérêt, déjà les élèves aiment beaucoup rencontrer les étudiants, donc quand on fait la visite du campus, on passe dans des salles de TP et il y a souvent des étudiants en TP, on les questionne. Et ce n'est pas difficile hein, c'est quand tu étais en troisième, est-ce que tu imaginais devenir ingénieur ? Ah non, non, non. Qu'est-ce que tu voulais faire ? Je voulais devenir astronaute, cuisinier ou musicien, je n'en sais rien quoi. Et après ils racontent un peu leur parcours, d'où ils viennent géographiquement, et ils racontent, quand ils sont apprentis, ce qu'ils font en entreprise et que c'est possible de faire les 2, et qu'il faut oser aller plus loin. Et du coup ce sont des témoignages intéressants pour les jeunes. Et du coup les étudiants apprennent à vulgariser leur vocabulaire ».

- Enquêteur : « Et votre école compte combien d'étudiants boursiers ? »

- Enquêtée : « On a 40 % d'étudiants boursiers, en Hauts de France. Mais, dans le livre blanc, vous aurez toutes les statistiques. Dans le livre blanc, il y a 2 tomes. Le tome 1 c'est le constat. Et le tome 2 ce sont des préconisations pour essayer de changer les choses ».

- Enquêteur : « Ah oui ? »

- Enquêtée : « Là il y a de la lecture et c'est écrit petit (rires). Et il y a 2 choses intéressantes pour vous, la première chose, c'est que le taux de filles est inversement proportionnel au taux de boursiers. Plus il y a de boursiers et moins il y a de filles. Parce que les choix de filières sont plus genrés dans les milieux défavorisés. C'est ce que je disais tout à l'heure, ma fille tu seras infirmière, tu ne seras pas ingénieure. Et l'autre chose, vous pourrez le lire, c'est que quand on vient d'un milieu social moins favorisé, il y a plus de « chance », c'est plutôt de malchance, de rater ses examens en fin de première année. C'est une statistique du groupe, mais c'est je pense plus général. Et ça l'école n'est pas la première à le publier ».

- Enquêteur : « Mais 40 % c'est quand même pas mal pour une école d'ingénieurs. Vous faites un peu figure à part non ? »

- Enquêtée : « Bah c'est justement avec le recrutement qu'on fait où ça donne des points, j'ai envie de dire, quand on est boursiers ».

- Enquêteur : « Mais l'année scolaire est à combien ? »

- Enquêtée : « C'est une école publique, du coup quand on est boursier c'est 0. Quand on n'est pas boursier, je crois que les jeunes payent 600, plus 200 un truc comme ça. Mais aussitôt que l'on est boursier c'est 0 ».

- Enquêteur : « Et vous faites l'objet d'une forte concurrence avec le privé ? »

- Enquêtée : « Il y a besoin de trop d'ingénieurs, donc pour moi on est complémentaires.

Et dans la région, il y a le prêt de l'ambition, le programme régional de réussite étudiante, dont l'objectif est un peu le même que celui des cordées, et on travaille public-privé, science po, nous, enfin, pour moi on est complémentaires, et quand on se connaît on voit qu'on est complémentaires. Sur le campus du Mont Huy, il y a 3 cordées et on ne se fait pas concurrence, et il y a trop de besoins ».

- Enquêteur : « c'est lié aussi aux territoires qui a plus de besoins qu'à Lille par exemple ».

- Enquêtée : « Dans le lillois, il y a des besoins aussi mais il y a beaucoup de grandes écoles. Mais aujourd'hui, elles travaillent ensemble, parce qu'il y a beaucoup de collèges et de lycées, donc c'est beaucoup de besoins. L'académie de Lille a 41-42 REP +, l'académie de Rennes en a 1. Donc, forcément, le recrutement il est plus boursier chez nous qu'à Rennes. Et à Toulouse où il y a une antenne aussi, c'est plus rural. Donc, la problématique n'est pas la même. »

- Enquêteur : « ah vous savez beaucoup de choses... »

- Enquêtée : « Bah on travaille ensemble. On est un groupe donc on a des réunions ensemble ».

- Enquêteur : « et les métiers que vous offrez, ce sont les mêmes que dans le privé qui coutent cher ? »

- Enquêtée : « Bah en fait moi ce que je dis aux jeunes qui sont encordés, c'est qu'une formation d'ingénieur c'est 10 à 15 000 euros quelle que soit l'école. Et après, j'ajoute qu'il y a des écoles privées non reconnues au titre d'ingénieur où c'est à peu près ce que l'on paye, et du coup la sélection elle se fait sur l'argent et non sur la capacité, après il y a celles qui sont reconnues au titre d'ingénieur comme l'INCAM qui dépendent de la catho, où là le coût il est moindre, mais il n'est pas nul, mais ils font des efforts aussi pour accueillir des jeunes de milieux moins favorisés, et après quand on est dans le public, voilà ce que l'on paye, 800 quand on est non boursier, aujourd'hui c'est ça, et quand on est boursier c'est 0. Et je leur ajoute, si vous habitez dans le valenciennois, vous avez une carte de 20 euros pour un an pour le tramway, il ne faut pas me dire que c'est le coût qui... Et quand je leur demande après est-ce que le coût est limitant pour entrer dans une école d'ingénieurs, et là ils me disent que non ».

- Enquêteur : « c'est plutôt l'autocensure qui l'est ».

- Enquêtée : « Oui, oui. Et en fait la qualité des... les écoles privées dépendant de la catho ont une forte valeur humaine et spirituelle, ils mettent le point dessus, mais sinon au plan scientifique, parce que nous tous les enseignants sont aussi chercheurs à côté, du coup le niveau scientifique il est plus haut ».

- Enquêteur : « oui »

- Enquêtée : « et dans les salons, les écoles les plus clinquantes, la sélection se fait par l'argent. Mais ça je le dis aux jeunes encordés ».
- Enquêteur : « et votre budget pour les cordées, il est de combien et concerne quoi ? »
- Enquêtée : « Il a évolué dans 2 choses. C'est-à-dire qu'avant le rectorat et le ministère nous donnaient tout le budget, et aujourd'hui ils dispatchent entre nous et les établissements encordés. Du coup, c'est quelque chose que j'ai déjà dit, mais on m'a répondu mais Anne Pascale si tu savais c'est compliqué, donc là je vais réinterroger un matheux, parce que j'ai un collègue matheux, pour leur dire mais cette formule-là, on doit pouvoir la faire. Parce que, aujourd'hui, je suis choquée que pour 10 jeunes encordés en collège à Valenciennes, encordés avec nous, c'est le même budget que pour 10 jeunes à Fourmies. Le déplacement n'est pas le même ! »
- Enquêteur : « oui, et il y a beaucoup de reliquats ».
- Enquêtée : « Oui, mais là il y a eu le Covid et ça a quand même fait du mal. Parce que moi cette année, il y a des choses que je n'ai pas bien organisées, je n'étais pas sûre, sûre, sûre. L'année dernière, il y a des choses que je n'ai pas organisées, parce que l'on organise et il faut finalement annuler ».
- Enquêteur : « et votre budget il est de combien ? »
- Enquêtée : « Moi, mon budget, aujourd'hui, je ne peux plus très bien dire parce que comme c'est partagé avec les collèges et les lycées, je ne sais pas. Mais on a aussi un budget avec la Région, avec le prêt de l'ambition ».
- Enquêteur : « depuis le début ça ? »
- Enquêtée : « 2013 »
- Enquêteur : « d'accord, mais globalement, vous avez une fourchette ? »
- Enquêtée : « Alors, ça je n'ai pas le droit de le dire, après ».
- Enquêteur : « Ok »
- Enquêtée : « Dans d'autres cordées, c'est plus PEI, par exemple, est un programme intéressant et qui complète. Et moi il y a pas mal de collègues qui travaillent avec eux, ou avec nous, ou avec d'autres, et ils disent bah ceux qui sont plus littéraires, ils vont faire PEI, et ceux qui sont plus scientifiques, ils vont faire le nôtre »
- Enquêteur : « et vous diriez que vous manquez de budget aujourd'hui ? »
- Enquêtée : « Grâce à la Région, non. J'ai le complément avec la Région, et avec l'école, mais sinon, c'est insuffisant. Et le gros du budget, ce sont les déplacements »
- Enquêteur : « et vous avez une répartition claire avec les établissements ? »
- Enquêtée : « Bah non parce que c'était la première année l'année dernière.

- Donc, à la réunion de septembre, je leur avais dit, parce que le budget on ne l'a qu'une fois l'année commencée, donc je leur ai dit on prend tout en charge, mais une partie était chez eux. Nous, notre subvention avait fondu ».

- Enquêteur : « Ils ne vous avaient pas dit nous on prend en charge ça ou ça ? »

- Enquêtée : « Non, mais après, à la prochaine réunion, je vais leur dire, quand vous avez un budget, fléchez le pour nos activités, parce que nous on n'a plus de budget, c'est vous qui l'avez, et quand vous n'aurez plus de sous, on pourra compléter. Mais ça pose des difficultés, parce que par exemple l'établissement OP, a eu 1000 euros pour les déplacements, mais ils prennent un bus bah ça y est, ils font Valenciennes Aniche, il y a déjà la moitié du budget qui est dépensé, et ils font Aniche Lille en bus, ça y est tout est pris. La difficulté c'est qu'ils sont près de ..., et nous avant on regroupait les cars, on a des tarifs avec un transporteur, mais si on faisait comme le rectorat voudrait, ils prendraient en charge et l'un et l'autre prendraient en charge à leur tour. Ou là, dans l'Avesnois, il faut faire, mais c'est ce que l'on fait, il faut faire un ramassage sur plusieurs établissements, mais comme c'est chaque établissement qui a le budget, comment faire ? Une chose que je n'ai pas racontée c'est que, chaque année, pour finir l'année, il y a ce que l'on appelle la journée pour tous. C'est-à-dire que tous les jeunes encordés, de la 3ème à la terminale, avec des étudiants, passent une journée ensemble, et dans un territoire différent. Donc, l'année dernière, ils sont allés à Maubeuge visiter le zoo, et après il y avait des activités organisées par les étudiants, cette année on était à Denain, où il y a un magnifique théâtre, et une salle des fêtes magnifiques aussi ».

- Enquêteur : « Et est-ce que vous avez une évaluation de vos actions ? »

- Enquêtée : « Oui, je fais un questionnaire à la fin. Donc, là, on a des stagiaires qui sont en train de saisir les données. On le fait aux collégiens, lycéens, aux étudiants, aux établissements et à moi-même ».

- Enquêteur : « ça vous fait combien de questionnaires ? »

- Enquêtée : « Normalement, on en récupère 600 plus une cinquantaine par établissement. »

- Enquêteur : « ça peut faire des bonnes stats ça ! »

- Enquêtée : « Moi je m'en sers plus pour voir les tendances et faire évoluer le programme ».

- Enquêteur : « Et vous avez des étudiants investis ? »

- Enquêtée : « Oui, des étudiants tuteurs qui font du tutorat auprès des lycéens. Ils sont 33 cette année ».

- Enquêteur : « Et ils sont vacataires, ou purs bénévoles ? »

- Enquêtée : « Non, ce n'est pas du pur bénévolat. Ils ont une subvention, un contrat d'étudiant, et l'intérêt aussi c'est que beaucoup se disent mais si j'avais eu ça quand j'étais élève ça m'aurait aidé. Et ils apprennent plein de choses, aussi. Et on fait des réunions régulières, et on leur offre des sandwiches. Je ne sais pas si ça a des intérêts financiers aussi, mais voilà. Un jour, on les faisait manger avec des collégiens, mais là le restaurant universitaire nous a demandé de décaler l'avenant, ça n'est plus possible, et il y avait un tuteur qui nous disait mais untel et untel ils ne viennent que pour les repas au RU, sinon, on ne les voit pas venir aux séances. Mais on ne sait pas, en fait, mais peut-être qu'ils ont faim...Et on ne sait pas ce qui se passe chez les autres, ce n'est pas parce qu'ils sont bien habillés que... Il y a une étudiante qui disait mais quand est-ce que l'on est payés pour nos heures, parce qu'à la fin du mois, là, j'aimerais bien mettre un peu de beurre dans mes épinards »

- Enquêteur : « Et vous m'avez dit un peu de choses, sur votre parcours, vous êtes maître de conf', née à Valenciennes, issue d'une famille nombreuse, mais vous êtes issue d'un milieu populaire ? »

- Enquêtée : « On va dire entre 2. C'est-à-dire que mon père était agent d'assurance, il a monté son cabinet, mais il n'a pas fait d'études. Enfin, son seul diplôme, c'était son permis de conduire »

- Enquêteur : « C'est surprenant pour un agent d'assurance »

- Enquêtée : « Mais il l'a fait au sortir de la guerre. Du coup, son successeur devait avoir une licence, et le successeur de son successeur devait avoir un Master plus une formation. Et son premier client, ça a été lui, ou lui 2ème, et son premier client c'était son père. Et au début il prenait son vélo et il allait en train à Saint-Amand pour démarcher. Aujourd'hui, ce n'est plus imaginable ça »

- Enquêteur : « Et votre maman ? »

- Enquêtée : « Elle était à la maison, comme beaucoup de maman de cette génération-là »

- Enquêteur : « Mais qu'est-ce qui fait que vous avez eu cette envie d'aider les jeunes ? »

- Enquêtée : « Je ne sais pas trop bien. Ça fait longtemps que j'aime bien faire des choses avec eux. J'ai fait beaucoup de scoutisme, même en tant qu'adulte. Surtout en tant qu'adulte, parce que j'ai commencé quand j'étais étudiante, en tout cas avec les plus jeunes. Et pouvoir faire bouger les choses ».

- Enquêteur : « Et est-ce que c'est lié à un engagement catholique le scoutisme ? »

- Enquêtée : « Oui, je suis catholique. Mais, après, mes frères et sœurs ne se sont pas impliqués comme ça, hein. Une force de mes parents, c'est que l'on a tous des métiers différents, et on s'est tous adaptés, enfin voilà, on a tous... ».

- Enquêteur : « Vos frères et sœurs font quoi ? »
- Enquêtée : « L'aînée était institutrice et après elle est partie au Liban et elle était à la pédagogie dans les écoles. La deuxième était travailleuse sociale. Mais après elle a épousé un agriculteur dans la montagne et après elle s'est plutôt occupée de sa ferme. Après, la suivante était artiste, après elle a dit moi j'aime le sky de fond, donc elle est devenue monitrice de sky de fond et accompagnatrice en moyenne montagne parce qu'elle était passionnée de montagne, dans un milieu d'hommes à une époque où quand on était à 10 minutes de la Région, c'était extrêmement différent. Et mon dernier frère est juriste »
- Enquêteur : « Si vous aviez à définir les cordées vous diriez quoi ? »
- Enquêtée : « Je dirais c'est semer pour changer les choses »
- Enquêteur : « Et pour vous c'est une politique d'égalité des chances et d'éducation prioritaire ? »
- Enquêtée : « Anh, moi je ne sais pas ça...je ne sais pas... Pour moi, c'est plutôt de l'équité, hein. C'est plutôt de l'équité. L'égalité, elle n'y est pas. Les droits de l'homme qui nous disent on est tous égaux, en fait, non, on n'est pas tous égaux. Déjà vous êtes un homme, moi je suis une femme, donc on n'est pas sur un pied d'égalité ».
- Enquêteur : « Et vous m'avez dit un peu de choses, sur votre parcours, vous êtes maître de conf', née à Valenciennes, issue d'une famille nombreuse, mais vous êtes issue d'un milieu populaire ? »
- Enquêtée : « On va dire entre 2. C'est-à-dire que mon père était agent d'assurance, il a monté son cabinet, mais il n'a pas fait d'études. Enfin, son seul diplôme, c'était son permis de conduire »
- Enquêteur : « C'est surprenant pour un agent d'assurance »
- Enquêtée : « Mais il l'a fait au sortir de la guerre. Du coup, son successeur devait avoir une licence, et le successeur de son successeur devait avoir un Master plus une formation. Et son premier client, ça a été lui, ou lui 2ème, et son premier client c'était son père. Et au début il prenait son vélo et il allait en train à Saint-Amand pour démarcher. Aujourd'hui, ce n'est plus imaginable ça »
- Enquêteur : « Et votre maman ? »
- Enquêtée : « Elle était à la maison, comme beaucoup de maman de cette génération-là »
- Enquêteur : « Mais qu'est-ce qui fait que vous avez eu cette envie d'aider les jeunes ? »
- Enquêtée : « Je ne sais pas trop bien. Ça fait longtemps que j'aime bien faire des choses avec eux.

J'ai fait beaucoup de scoutisme, même en tant qu'adulte. Surtout en tant qu'adulte, parce que j'ai commencé quand j'étais étudiante, en tout cas avec les plus jeunes. Et pouvoir faire bouger les choses ».

- Enquêteur : « Et est-ce que c'est lié à un engagement catholique le scoutisme ? »

- Enquêtée : « Oui, je suis catholique. Mais, après, mes frères et sœurs ne se sont pas impliqués comme ça, hein. Une force de mes parents, c'est que l'on a tous des métiers différents, et on s'est tous adaptés, enfin voilà, on a tous... ».

- Enquêteur : « Vos frères et sœurs font quoi ? »

- Enquêtée : « L'aînée était institutrice et après elle est partie au Liban et elle était à la pédagogie dans les écoles. La deuxième était travailleuse sociale. Mais après elle a épousé un agriculteur dans la montagne et après elle s'est plutôt occupée de sa ferme. Après, la suivante était artiste, après elle a dit moi j'aime le sky de fond, donc elle est devenue monitrice de sky de fond et accompagnatrice en moyenne montagne parce qu'elle était passionnée de montagne, dans un milieu d'hommes à une époque où quand on était à 10 minutes de la Région, c'était extrêmement différent. Et mon dernier frère est juriste »

- Enquêteur : « Si vous aviez à définir les cordées vous diriez quoi ? »

- Enquêtée : « Je dirais c'est semer pour changer les choses »

- Enquêteur : « Et pour vous c'est une politique d'égalité des chances et d'éducation prioritaire ? »

- Enquêtée : « Anh, moi je ne sais pas ça... Je ne sais pas... Pour moi, c'est plutôt de l'équité, hein. C'est plutôt de l'équité. L'égalité, elle n'y est pas. Les droits de l'homme qui nous disent on est tous égaux, en fait, non, on n'est pas tous égaux. Déjà vous êtes un homme, moi je suis une femme, donc on n'est pas sur un pied d'égalité ».