



Sélectionner des élèves pour les Parcours d'excellence en réseau d'éducation prioritaire : points de vue de sélectionneurs et de sélectionnés

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Alice Pavie, Noémie Olympio,
Caroline Hache

► To cite this version:

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Alice Pavie, Noémie Olympio, Caroline Hache. Sélectionner des élèves pour les Parcours d'excellence en réseau d'éducation prioritaire : points de vue de sélectionneurs et de sélectionnés. Céreq Echanges, 2021, Céreq Echanges, 26, pp.139-149. halshs-03192743

HAL Id: halshs-03192743

<https://shs.hal.science/halshs-03192743>

Submitted on 8 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sélectionner des élèves pour les Parcours d'excellence en réseau d'éducation prioritaire : points de vue de sélectionneurs et de sélectionnés

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand*, Alice Pavie*,
Noémie Olympio**, Caroline Hache***, Nathalie Richit****

Cette contribution interroge les processus de sélection à l'œuvre au sein d'un dispositif dédié aux élèves des réseaux de l'éducation prioritaire (REP) : les Parcours d'excellence (PAREX). Ce dispositif a pour objectif affiché d'accompagner certains élèves issus de collèges en REP depuis la classe de troisième jusqu'au baccalauréat pour « *conduire [ces] jeunes de milieux modestes vers une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ambitieuse et réussie* » (MEN, 2016). Il s'agira plus précisément ici de questionner les différents moments du processus de sélection : de son cadrage institutionnel, en passant par ce qu'en font les équipes éducatives chargées de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires, jusqu'aux effets produits sur les élèves qui en sont l'objet.

Les analyses qui seront présentées s'appuient sur les résultats d'une recherche collective interdisciplinaire (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, économie, géographie)¹ menée depuis 2016 autour de la mise en place de ces PAREX dans une académie du Sud de la France. Sur le plan méthodologique, celles-ci s'appuient plus particulièrement sur trois types de données recueillies au cours de l'enquête. Premièrement des observations de réunions rassemblant les équipes du rectorat et les établissements concernés par le dispositif en 2016-2017. Deuxièmement, une quarantaine d'entretiens réalisés en 2017-2018 auprès de différents membres des équipes éducatives (chefs d'établissements, conseillers principaux d'éducation, professeurs principaux, référents PAREX) en charge de la mise en place des PAREX et de la sélection des élèves qui peuvent en bénéficier, au sein d'un échantillon de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées généraux et technologiques accueillant des élèves de REP+). Troisièmement, une trentaine d'entretiens menés en 2018-2019 auprès d'élèves de troisième de collèges REP+ et d'élèves de seconde issus de collèges REP+ dans 11 établissements (7 collèges REP+ et 4 lycées généraux et technologiques) ainsi que des questionnaires (N=425) administrés à des classes de 3^e REP+ et de 2^e générale et technologique au sein de ces mêmes établissements.

Notre propos sera structuré en trois parties. Tout d'abord, nous reviendrons sur l'évolution des politiques d'éducation prioritaire et l'apparition progressive de dispositifs ne s'adressant qu'à certains élèves en leur sein et, de ce fait, sélectifs. Nous insisterons sur le cas des PAREX et sur la manière dont la définition institutionnelle de ce dispositif encadre les processus de sélection qui sont laissés à la charge des acteurs scolaires. Ensuite, nous nous intéresserons au point de vue des membres des équipes éducatives qui se retrouvent en position de sélectionneurs et présenterons les différentes logiques de sélection que nous avons identifiées au sein des différents établissements enquêtés. Enfin, on se penchera sur le point de vue des élèves sélectionnés au sein des Parcours d'excellence en se centrant sur les effets que les modalités de sélection peuvent avoir sur la perception que ces élèves se font d'eux-mêmes et du dispositif.

* Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES.

** Aix Marseille Univ, CNRS, LEST.

*** Aix Marseille Univ, ADEF.

¹ L'équipe de recherche est composée de : Ariane Richard-Bossez (coordinatrice), Renaud Cornand, Sofia Laiz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Noémie Olympio, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Gwenaëlle Audren. Les analyses présentées ici n'engagent que les auteurs de l'article.

1. L'apparition de dispositifs sélectifs dans les politiques d'éducation prioritaire

Si la politique d'éducation prioritaire (PEP) existe depuis 1981 en France, les conceptions qui la sous-tendent se sont transformées au fil des quarante dernières années. Ces transformations ne sont d'ailleurs pas propres au seul contexte français et se retrouvent dans plusieurs pays européens (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008).

1.1. Le développement d'un « troisième âge » des PEP orienté vers la maximisation du développement et des chances de réussite des élèves

En France, comme dans le reste de l'Europe, trois « âges » représentant trois « modèles » irriguent les politiques d'éducation prioritaire (Rochex, 2010). Un « premier âge », dans les années 1980, s'est caractérisé par une volonté de compenser ce qui était perçu comme les manques d'une population d'élèves spécifiques, ceux appartenant à des territoires cumulant difficultés économiques, sociales et scolaires. Cela s'est notamment traduit dans le cas français par la mise en place de zones d'éducation prioritaires (ZEP) au sein desquelles les établissements scolaires se sont vu allouer des moyens humains et matériels supplémentaires. Cette politique s'est ensuite orientée vers un « deuxième âge » dans les années 1990 tourné vers un objectif plus large de lutte contre l'exclusion sociale et un recentrage sur l'acquisition de savoirs et de compétences de base qui ont conduit à une structuration plus forte de ces ZEP. Depuis les années 2000, les politiques d'éducation prioritaire sont entrées dans un « troisième âge » qui s'appuie sur une logique qui s'est déplacée des territoires à des publics spécifiques au sein de ces territoires. Se sont ainsi développés une diversité de programmes et dispositifs visant des populations spécifiques au sein de l'éducation prioritaire (élèves « à besoins éducatifs particuliers », élèves « décrocheurs »). La conception sous-jacente à cette dernière période, influencée par les notions d'école inclusive et d'élèves à besoins éducatifs spécifiques (Frandji & Rochex, 2011), est ainsi moins de réduire les inégalités sociales et culturelles de l'ensemble des élèves que de permettre à chaque élève ou catégorie d'élèves de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire dans une logique individualisante. Ce faisant, cette nouvelle entrée induit la mise en place de processus de sélection pour choisir quels élèves intégreront les dispositifs prévus.

Ce dernier âge a donné également lieu à une montée en puissance d'une rhétorique de promotion de l'« excellence » (Bongrand, 2011) que l'on retrouve dans de multiples dispositifs (Barrère, 2013). Sont ainsi apparus successivement :

- en 1999-2000, des « pôles d'excellence » établissant des partenariats entre de « grandes institutions culturelles, scientifiques, universitaires, sportives, etc. » et des établissements classés en éducation prioritaire pour proposer « des formules et des activités d'excellence » comme des « implantations de classes ou écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés, des sections européennes, bilingues ou internationales voire de classes préparatoires... »².
- En 2005, une « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »³ a été signée par la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs pour proposer un accompagnement spécifique à destination de certains lycéens issus de l'éducation prioritaire afin de leur permettre d'accéder aux concours des grandes écoles.
- En 2008, les « Cordées de la réussite »⁴ ont associé des établissements de l'enseignement supérieur (universités, grandes écoles) et des collèges ou lycées situés dans des territoires de l'éducation prioritaire pour proposer à certains élèves du tutorat réalisé par des étudiants du supérieur autour de la réussite scolaire et de l'orientation, ainsi que des activités spécifiques notamment d'ouverture culturelle.

² Bulletin Officiel n°8 du 24 février 2000.

³ http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/Convention_16_09_10.pdf.

⁴ <http://www.cordeesdelareussite.fr/la-charte-des-cordees-de-la-reussite-enfin-telechargeable>

- En 2010, ce sont les « internats d'excellence » qui ont vu le jour pour permettre à des collégiens et lycéens de bénéficier d'un « projet éducatif renforcé » visant à développer leur « ambition scolaire »⁵.

Si, dans un premier temps cette notion d'excellence a pu soulever des réticences (Bongrand, 2011), cette catégorie est depuis devenue beaucoup plus consensuelle. De manière sous-jacente, cette notion d'excellence renforce encore l'idée de sélection. En effet, comme le souligne Perrenoud (2010, p. 70) : *l'« excellence n'a de valeur sociale que lorsqu'elle n'est pas accessible à tous »*. On voit ainsi émerger dans les dispositifs les plus récents une distinction nouvelle entre la majorité des élèves de l'éducation prioritaire et ceux qui sont sélectionnés pour intégrer ces dispositifs dits d'excellence et qui y reçoivent un accompagnement scolaire spécifique et supplémentaire, créant ainsi entre eux une différence non seulement matérielle mais aussi symbolique (Bertrand *et al.*, 2016, p. 14).

1.2. Les Parcours d'excellence

Les Parcours d'excellence, apparus à la rentrée 2016, sont assez symptomatiques de cette approche, mais également des tensions qu'elle recouvre en termes de sélection.

Dans la lignée des dispositifs précédents, les PAREX cherchent à mettre en place, pour certains élèves scolarisés en éducation prioritaire, un accompagnement spécifique de la classe de troisième à celle de terminale afin d'atténuer les freins qui participent à la construction d'inégalités d'orientation et de diplomation qui les affectent par rapport à leurs homologues de catégories sociales plus favorisées. Mais, ces PAREX proposent également des inflexions quant à la population ciblée et ce sur deux plans. Tout d'abord sur un plan quantitatif ce dispositif affiche une volonté d'élargissement en nombre du public visé. Dans la lettre de mission rédigée par N. Vallaud-Belkacem qui en fixe les orientations, il est en effet précisé que les dispositifs d'égalité des chances antérieurs comme les Cordées de la réussite *« sont restés relativement en marge du système éducatif, avec un impact limité en nombre d'élèves et en réduction des inégalités sociales et territoriales »* (Mathiot, 2016, p. 56). Ensuite, sur le plan qualitatif, les PAREX entendent redéfinir la notion même d'excellence. Dans le rapport qui leur a servi de base, on souligne ainsi la nécessité de 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 »* (Ibid, p. 4). Ainsi l'excellence ne doit pas *« se limiter aux filières les plus sélectives du paysage éducatif français, mais correspondre à chacun des parcours construits par les élèves dès lors que ceux-ci les ont choisis et non pas subis »* (Ibid.).

Au final, dans la circulaire du 25 août 2016 qui institue les PAREX l'idée que l'*« excellence doit s'incarner dans la réussite de tous les élèves [...] et non dans la seule promotion de quelques-uns dans des filières où les places sont rares »* est réaffirmée. Pour permettre cet élargissement du public visé, il est proposé que ce dispositif s'adresse à tous les établissements des réseaux d'éducation prioritaire (et non plus seulement certains établissements) pour recruter des élèves plus jeunes (dès la classe de troisième en fin de collège alors que les Cordées visaient essentiellement des lycéens) et au profil plus diversifié (a minima 30 % des effectifs de chaque collège, en visant une mixité scolaire et de sexe du public pour qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des élèves de l'établissement), mais aussi en s'adressant à des élèves *« volontaires »*. On y précise également que l'objectif des PAREX est de *« donner aux élèves issus des milieux modestes des moyens supplémentaires de réussir et d'exceller dans la voie qu'ils ont choisie, qu'elle soit professionnelle, technologique ou générale »*.

Par le biais des PAREX on peut donc étudier les dispositifs sélectifs visant des élèves relevant de l'*« excellence »* en REP dans un cadre offrant, théoriquement, une sélection plus ouverte que les dispositifs précédents, tant en nombre d'élèves visés que de profils recherchés.

⁵ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

2. La sélection dans les PAREX du point de vue des sélectionneurs

Comment les équipes pédagogiques en charge de la mise en œuvre du dispositif au sein des établissements s'approprient-ils et interprètent-ils cette notion d'excellence « large » ? C'est à cette question de la sélection des élèves du point de vue des sélectionneurs, des critères sur lesquels se base cette sélection mais aussi des difficultés qu'elle fait apparaître que nous allons nous pencher.

2.1. La difficulté des acteurs à prendre la responsabilité de définir l'excellence

Un premier point à souligner est que la sélection des élèves dans les PAREX soulève des difficultés éthiques pour les acteurs qui en ont la charge. Lors de réunions entre acteurs des établissements et rectorat que nous avons pu observer en 2016-2017 dans le cadre de la mise en place des PAREX, est apparu un désaccord entre, d'une part, des tenants d'une « excellence pour tous » s'opposant *a priori* à toute forme de sélection entre les élèves et, d'autre part, ceux admettant qu'une sélection puisse être faite même si cela leur pose des « *cas de conscience car ça oblige à laisser de côté d'autres élèves* ». L'argument des acteurs acceptant qu'une sélection soit faite est généralement qu'ils considèrent que ce dispositif vient combler un manque en apportant une réponse à des besoins correspondants à des élèves habituellement peu pris en compte dans les autres dispositifs en REP :

« On a beaucoup eu tendance sur ces établissements à focaliser sur les élèves les plus en difficulté et à oublier les meilleurs ».

« Enfin un dispositif pour ceux qui réussissent en REP. Il y a déjà beaucoup de choses pour les élèves en difficulté, mais rien pour les autres ».

Cependant, il n'apparaît pas de consensus dans la définition de l'excellence. Certains acteurs affirment ainsi « *[ne pas avoir] peur du mot "excellence"* » et revendiquent une lecture relativement élitiste de ce dispositif. Dans d'autres établissements, cela semble soulever des dilemmes plus importants :

« Certains très bons élèves n'ont pas besoin de PAREX. [...] Moi je dirai, voilà, quand tu sens l'élève qui a vraiment la capacité mais qu'à la maison na na na ... et ben de le prendre lui ou elle et de lui montrer que c'est possible. [...] pas l'excellent qui a 18 ».

« Élargir à des élèves qui n'ont pas forcément de bons résultats, qui peuvent être dans une perspective professionnelle. C'est aussi une forme d'excellence ».

« Moi, j' imagine tout à fait que des élèves qui sont en SEGPA, puisque nous avons des SEGPA ici, puissent entrer en Parcours d'excellence, parce que y a pas une voie d'excellence, y en a plusieurs ».

« Pour moi PAREX c'est permettre aux élèves, quels que soient leurs talents, d'aboutir aux projets... On peut mettre dedans les élèves décrocheurs, on peut mettre les UPE2A⁶, les allophones, on peut mettre aussi les élèves d'ULIS⁷, c'est essayer de toucher tout le monde ».

Dans un des établissements, le fait de ne pas choisir d'élèves spécifiques mais une classe pour en emmener tous les élèves vers l'« excellence » est d'ailleurs proposé comme éventualité pour l'année suivante, tout en soulignant que cela soulève des débats importants au sein de l'équipe éducative.

Définir l'excellence renvoie donc à des débats éthiques parfois difficiles à trancher pour les acteurs en charge de la mise en place des PAREX. Cela se traduit par des hésitations entre une « excellence large » pouvant y compris mener à une insertion professionnelle à l'issue du lycée, comme l'y invite la

⁶ Unité pédagogique pour élèves allophones.

⁷ Unité localisée pour l'inclusion scolaire destinée aux élèves en situation de handicap.

circulaire de 2016, ou une « excellence plus strictement académique » tournée vers le prolongement des études au sein de l'enseignement supérieur, se rapprochant davantage des dispositifs antérieurs.

2.2. Une sélection mêlant critères scolaires et comportementaux et s'appuyant sur différents principes de justice

Lorsque l'on interroge plus précisément nos enquêtés sur les critères sur lesquels ils s'appuient pour choisir les élèves qui feront partie des PAREX, on constate que ces critères combinent les résultats scolaires et l'attitude générale des élèves.

La réussite scolaire est souvent mise en avant en premier lieu :

- « Les élèves sont élus en fonction de leurs performances » ;
- « Les plus performants » ;
- « Excellents élèves » ;
- « Élèves en réussite avec l'idée d'élever leur ambition » ;
- « Ce sont des élèves au profil complètement différent des autres. Ce sont les meilleurs élèves ».

Mais ce critère de réussite scolaire n'est en général pas pris en compte de manière isolée et est le plus souvent associé à d'autres attentes :

- « Critères de performance scolaire, savoir être, persévérance, curiosité, engagement, capacités, les meilleures de la classe ».

D'autres interlocuteurs parlent d'élèves faisant preuve d'un « investissement remarquable » au sein de l'établissement, même si cela ne se traduit pas par de très bons résultats scolaires, cet investissement pouvant se repérer à la participation au Conseil de Vie Collégienne ou à des associations par exemple. L'insistance sur la motivation et l'engagement des élèves sont également fréquemment cités :

- « Des élèves motivés, qui ont envie quel que soit leur niveau et leur projet » ;
- « Derrière j'y mets des valeurs de persévérance, d'efforts [...] d'engagement. [...] De toute façon, la voie de l'excellence, qu'elle passe par les études supérieures ou par les filières techniques, c'est d'abord je m'engage pleinement, je vais jusqu'au bout, je m'accroche quand c'est difficile, etc. ».

Le critère du volontariat est également avancé :

- « C'est à eux de s'emparer des Parcours d'excellence, je diffuse et c'est à eux de s'inscrire au Parcours d'excellence [...] Je présente le projet et après eux ils s'inscrivent [...] nous ne voulons pas encorder forcément des élèves, ils choisissent, c'est eux qui doivent s'intéresser [...] partir sur le volontariat des élèves est beaucoup mieux [...] ils viennent me chercher, viennent me demander ».

Enfin, l'absence de problème en termes de discipline est souvent considérée comme un prérequis nécessaire pouvant parfois l'emporter sur l'aspect scolaire :

- « J'ai des gamins parfois qui sont pas très doués scolairement mais qui vont là-bas parce que je sais qu'ils sont hyper respectueux et qui sont un peu les timides ou les geeks. Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs ».

Une étude plus approfondie des principes de justice mobilisés par les personnels éducatifs en charge de la mise en place des Parcours d'excellence au sein des établissements a permis de distinguer trois principes présents dans leurs discours. Le premier principe peut être qualifié de « mérito-académique ». Il se décline en deux sous-catégories. Dans la première, qualifiée d'« académique pure », le critère de sélection des élèves est exclusivement leur performance scolaire :

« Comment j'ai choisi ? Alors très arbitrairement, en faisant un écrémage et en prenant tous les élèves qui ont plus de 15 de moyenne en quatrième, je les ai sollicités pour les rencontrer et pour leur proposer le dispositif Parcours d'excellence. Sur ces 35, 13 ont répondu présents, dans les temps ».

La deuxième sous-catégorie est d'ordre « méritocratique » et sélectionne les élèves à l'aune de leur rapport positif à l'école et des efforts qu'ils fournissent :

« Alors nous on a fait le choix, je ne sais pas si vous avez pu constater, si vous avez suivi les réunions de pilotage... On avait sur le terrain différentes façons d'appréhender, de choisir... Nous à X on a fait le choix de valoriser, non pas les résultats scolaires, on n'a pas choisi les élèves les plus méritants scolairement parlant, on a choisi de valoriser l'appétence. Tous ces élèves en fait qui sont en demande d'être encadrés. Ils aiment l'école, ils aiment être investis dans des projets. Et on trouvait ça beau ».

Le deuxième principe de justice peut être qualifié d'« universaliste ». Là aussi, deux sous-catégories peuvent être distinguées. La première renvoie à un « universalisme néo-libéral » : les élèves sont sélectionnés sur leur motivation, caractérisée par leur volonté, leur responsabilité dans leurs cursus scolaires, ainsi que les choix qu'ils sont capables de faire :

« Alors, en quatrième, je vais les voir, je leur présente un petit peu le parcours et je leur demande une lettre de motivation : pourquoi ils veulent intégrer ce parcours ? [...] Je vais les voir, je leur dis "voilà je vous donne les papiers" et de suite ils viennent me chercher, de suite ils ont compris : ils viennent me chercher, ils font leur lettre, ils demandent s'ils ont été pris... Alors que je prends tout le monde, je leur dis pas ».

Dans la deuxième sous-catégorie, l'« universaliste pur », il n'y a aucun critère de sélection. L'objectif, dans ce cas, est d'enrichir l'offre des apprentissages pour tous les élèves. :

« Peut-être qu'un jour il faudra que j'identifie, mais moi je trouve ça un p'tit peu triste d'identifier 15 élèves et de faire bénéficier que ces 15 élèves des Parcours d'excellence, c'est pas ma vision à moi de...[...] Après je répète, je comprends pourquoi on veut absolument qu'on identifie un groupe, je pense que c'est plus pour des questions de cohorte, de suivi, de statistiques, de légitimité des budgets, etc., parce qu'il y a beaucoup d'argent qui sont investis dans les Parcours d'excellence, c'est nouveau donc il faut un moment donné... mais bon. Si un moment donné il faut contractualiser avec une quinzaine d'élèves on le fera, mais là je vous dis je trouve c'est bien : ça permet bon à des élèves qui sont sur Médit'art, y a des élèves qui sont sur le Tour Republicain c'est pas les mêmes, y a des élèves qui sont sur autre chose... on... ça touche un petit peu tout le monde » (CPE, collègue).

Enfin, une logique transversale peut venir compléter les principes précédents en ajoutant une dimension « particulariste ». Les élèves sont ici sélectionnés également à partir d'une particularité, telle que le genre, leur origine migratoire, un trait de caractère :

« La famille bloque et ne soutient pas l'ambition des filles, les filles n'ont pas confiance en elles, elles ont besoin d'être soutenues » (professeur principal, référent Parcours d'excellence, collègue) ;

« Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs » ;

« Il y en avait une qui était très timide. Elle est brillante elle travaille très bien mais elle est très timide. [...] C'est d'ailleurs en partie pour elle qu'on avait mis en place des cours de théâtre ».

Du point de vue des sélectionneurs, choisir les élèves à inscrire en PAREX est donc une tâche complexe qui soulève des dilemmes éthiques, qui s'appuie sur des logiques à la fois scolaires et comportementales ainsi qu'en référence à des principes de justice disparates. Les critères de sélection retenus reposent en grande partie sur des jugements d'ordre subjectif, laissant une place importante à

l'arbitraire, aux stéréotypes et représentations. La marge de manœuvre autorisée par la circulaire définissant ce dispositif semble donc conduire à une multiplicité de principes de sélection d'un établissement à l'autre amenant à des profils d'élèves hétérogènes.

3. Les effets des modes de sélection sur les élèves sélectionnés

Il s'agit dans cette dernière partie de regarder les effets de ces processus de sélection sur les élèves sélectionnés eux-mêmes : qui sont-ils et comment ressentent-ils le fait d'avoir été sélectionnés pour participer au PAREX ?

3.1. Qui sont les élèves des PAREX ?

Nous avons administré un questionnaire (N = 425) à l'ensemble des élèves de deux classes de troisième et de seconde de chaque établissement dans lesquels nous avons enquêté. Sur cet échantillon, environ un quart (24 %) des élèves déclarent être inscrits dans un Parcours d'excellence. Cette proportion est fortement liée au mode de ciblage des classes auxquelles nous avons fait passer le questionnaire puisque nous souhaitons que ce soient des classes accueillant des élèves PAREX. Notre échantillon n'est donc probablement pas représentatif de l'ensemble des élèves de 3^e et de 2^e de l'académie, les élèves en PAREX y étant probablement surreprésentés. Il permet néanmoins de mieux cerner le profil des élèves intégrés au dispositif.

On peut tout d'abord noter que les collégiens sont nettement plus nombreux à participer aux PAREX, ce qui s'explique par le degré d'avancement différent de ce dispositif dans les collèges et les lycées⁸ et les « déperditions » possibles entre 3^e et 2^e. Par rapport aux autres élèves des mêmes établissements, ils sont plus souvent issus de familles socialement défavorisées (deux tiers des élèves PAREX ont des parents ouvriers, employés ou inactifs, alors que ce n'est le cas que de la moitié des élèves non impliqués). Ce sont également plus souvent des filles (65 % dans les PAREX contre 53 % dans l'ensemble de l'échantillon).

Sur le plan scolaire, les deux tiers de l'échantillon PAREX sont de bons ou de très bons élèves⁹ alors que c'est seulement le cas d'un peu plus d'un tiers des élèves non PAREX. Ils déclarent également plus souvent aller volontiers au collège parce que la majorité des cours les intéressent (à 47 %, contre 39 % pour les élèves non impliqués dans les PAREX). Ce sont donc globalement des élèves ayant une plus forte appétence scolaire qui y sont impliqués, sans surprise étant donné les modalités de sélection retenues.

L'ensemble de ces éléments montre bien que, contrairement à ce qu'encourage la circulaire, les élèves inscrits en PAREX ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves de l'éducation prioritaire, mais qu'ils en constituent une part plutôt défavorisée sur le plan social mais favorisée sur le plan scolaire.

3.2. Les effets du mode de ciblage des PAREX du point de vue des élèves

À partir des entretiens que nous avons réalisés, nous avons pu distinguer des effets variables suivant le mode de sélection des élèves. Nous détaillerons tout d'abord le cas des établissements ayant recours à un mode de ciblage « faible », associé à la logique universaliste. Ce sont des établissements où le dispositif est présenté à l'ensemble des élèves et où la sélection se fait sur la base du « volontariat ».

⁸ Au moment où nous avons interrogé les élèves, les collèges en étaient à la deuxième année de développement du dispositif, alors que ce n'était que la première année pour les lycées.

⁹ Pour mesurer la « valeur scolaire » des élèves, nous avons établi, à partir des réponses au questionnaire, un indice recouvrant à la fois les notes obtenues et la perception qu'en ont les élèves et les professeurs, notamment par le biais des appréciations au conseil de classe. Quatre catégories ont ainsi été distinguées : les « très bons élèves », les « élèves plutôt bons », les « élèves intermédiaires », les « élèves faibles ».

Le second cas correspond à des établissements où le mode de ciblage est « fort », associé aux logiques mérito-académiques. Les élèves y sont sélectionnés personnellement par un membre de l'équipe éducative selon des critères spécifiques.

3.2.1. Les effets d'un mode de ciblage faible

Dans le cas des établissements où le dispositif est présenté à l'ensemble des élèves, ceux qui se portent volontaires se caractérisent par un fort investissement scolaire qui les amène à se saisir de manière volontaire des PAREX. Lucian déclare par exemple :

« C'est l'établissement qui nous en a parlé, c'est comme ça que je me suis inscrit en fait, je me suis dit y a rien à perdre et tout à gagner ».

Le cas de cet élève semble caractéristique d'une forme de « remise de soi » aux agents de l'institution scolaire qui le conduit à se saisir de toutes les opportunités qui peuvent lui être proposées. Arrivé de Roumanie à 5 ans, enfant d'un père maçon et d'une mère sans emploi, il présente son parcours comme marqué par les brimades racistes envers lesquelles l'école et son personnel sont apparus comme pouvant constituer un soutien. Sa confiance en l'école s'est accompagnée d'une volonté d'apprendre qui s'est traduite par une appétence pour des disciplines nombreuses :

« L'histoire j'ai des facilités, je tourne à seize, dix-sept de moyenne [...] anglais, italien, à l'époque je faisais de l'allemand aussi mais là j'en fais plus et je fais aussi du latin [...] Maths, physique chimie, sciences, français oui, j'aime bien ».

Bien qu'ayant reçu un avis défavorable du conseil de classe pour intégrer une seconde générale, il reste orienté vers un objectif de réussite scolaire qu'il voit comme une possibilité d'ascension sociale :

« Je peux passer de bac pro en première et après seconde générale et augmenter [...] Après je peux rentrer directement dans la police du travail ».

Amina s'inscrit dans une dynamique assez proche quant à son appétence pour les savoirs scolaires :

« Je préfère l'anglais parce que moi plus tard j'aimerais étudier à l'étranger. Et les mathématiques et la physique chimie aussi ».

Elle envisage des études supérieures sélectives :

« Plus tard au lycée je voudrais plus m'orienter vers quelque chose de scientifique. [...] Je voudrais faire plus classes prépas ingénieur et après aller à la fac ».

Pour poursuivre cet objectif elle dit faire preuve d'un investissement conséquent dans le travail scolaire :

« En fait si on travaille chez soi c'est simple, faut donner du sien. [...] En bossant par moi-même ».

Les PAREX sont ainsi pour elle un moyen de compléter cet investissement personnel déjà fort. Dounia (mère sans profession et père ouvrier non qualifié) se situe également dans une bonne volonté scolaire marquée :

« En troisième je me suis promis une chose c'est de m'accrocher et d'avoir les félicitations, ça c'est mon unique objectif, premier trimestre je les ai pas eues, ça m'a fait... comment dire... ça m'a fait quelque chose. Parce qu'en troisième je me suis battue, j'ai donné tout ce que j'avais pour moi et je n'ai pas eu les félicitations, ça m'a un peu découragé mais j'ai pas lâché. Deuxième trimestre je les ai eues enfin, après trois ans de lutte quand même ».

Elle envisage les PAREX comme un accompagnement pour son ascension scolaire et plus largement sociale :

« Si j'ai cette chance de suivre mes études loin, ouais je vais le faire, comme ça au moins j'aurai un meilleur avenir et au moins je pourrai aider un peu ma famille ».

Les élèves qui se portent volontaires pour les PAREX considèrent ainsi que ces dispositifs s'adressent à eux parce qu'ils souhaitent investir les espaces proposés par l'institution scolaire qui pourraient favoriser leurs apprentissages ou leur être utiles en termes de réussite. Pour eux, les PAREX apparaissent comme un espace ouvert qu'ils se sentent libres d'investir et qu'ils perçoivent comme une opportunité à saisir pour leur permettre d'accéder à une meilleure réussite scolaire voire sociale.

3.2.2. Les effets d'un mode de ciblage fort

Dans le cas où les élèves ont été sélectionnés personnellement par un membre de l'équipe éducative pour intégrer les PAREX ceux-ci considèrent qu'ils sont, aux yeux de l'institution, porteurs de caractéristiques les différenciant de leurs camarades. Tous font référence à des qualités auxquelles ils pensent correspondre. Ces qualités distinctives sont de deux ordres : un niveau scolaire objectivé par les résultats obtenus d'un côté, des dispositions observées par les enseignants de l'autre. On retrouve ainsi la double dimension des critères de sélection que nous avons pointée plus haut dans le discours des sélectionneurs, alliant aspect scolaire et comportemental.

Akim (père ouvrier, mère travaillant en intérim dans une crèche), participant à une activité pour laquelle *« il fallait minimum avoir les félicitations deux fois »* se présente comme un habitué de la compétition scolaire :

« Je me situe dans les bons élèves qui ont des bonnes notes, dans le top trois on va dire ».

Sa participation aux PAREX lui permet d'évoluer au sein d'élèves correspondant selon lui à un profil plus proche du sien comparé aux autres élèves de son établissement :

« Ben je trouve que bon, les élèves qui sont là-bas ils sont beaucoup plus sérieux qu'ici. [...] bon ils sont tous très bons mais moi aussi je suis bon mais sinon on est normaux, on a des bonnes notes, on est presque tous au même niveau ».

Walid (mère sans profession, père présenté comme exerçant une fonction équivalente à CPE en Algérie) se pense en partie différent de ses camarades, parce qu'il fait preuve d'une certaine discipline :

« Parce qu'ils voient les élèves un peu sérieux par rapport aux autres, ils choisissent. [...] par exemple quand je vois les élèves par rapport aux élèves qui perturbent les cours, etc., moi je me dis que je suis sérieux quand même ».

Malgré leur faible connaissance des critères utilisés pour procéder à leur sélection, toutes et tous comprennent qu'il s'agit pour être sélectionné de se démarquer par des caractéristiques valorisantes. Ceci engendre, d'une part, une reconnaissance de la valeur particulière des « élus » de ce dispositif, d'autre part, l'idée implicite que les élèves qui n'en bénéficient pas ne méritent pas un tel investissement.

3.3. Des effets renforcés par la participation au dispositif

À la suite de leur sélection les élèves vont prendre part aux activités proposées au sein des PAREX et être amenés à s'identifier à un groupe, différent du groupe classe. Ils vont y développer de nouvelles sociabilités et seront conduits à s'identifier à ce nouveau collectif créé par la participation au dispositif. Cette socialisation parascolaire se déroule au contact d'acteurs aux profils particuliers (autres élèves de l'établissement ou d'autres établissements, mais aussi étudiants d'écoles ou de l'université, acteurs associatifs...) et dans des contextes spécifiques (dans et hors de l'établissement). En les inscrivant dans ce nouvel « entourage », les Parcours d'excellence participent ainsi à construire le « système de référence » des élèves.

Amina (mère sans profession, père agent de sécurité, cf. infra) fait *a posteriori* un portrait des élèves qui participent avec elle aux PAREX en relative opposition avec ses camarades d'établissement :

« Je me sociabilise assez vite, et dans ma classe là-bas je connais tout le monde, on est vraiment, on a une bonne ambiance dans la salle, on rigole et tout ça mais quand il faut être sérieux on est sérieux. Ça donne envie de travailler. Là-bas y a tout le monde qui veut travailler, alors que là on sait que y a deux trois perturbateurs qui veulent pas travailler et qui dérangeront les autres ».

Kévin (mère auxiliaire de vie scolaire, père agent de sécurité) repère aussi un rapport particulier au travail au sein des PAREX :

« Ils ont l'habitude de travailler beaucoup plus que les autres classes, et donc ici y a beaucoup plus d'autres personnes qui travaillent, par rapport à ceux que j'avais eu l'année précédente donc du coup ça fait du bien aussi d'avoir un tout petit peu de concurrence [...], on se dit "je veux être le meilleur" mais c'est un peu à la rigolade ».

Pour cet élève, le groupe PAREX constitue un espace scolaire plus proche des milieux moins défavorisés socialement :

« Y a d'autres élèves qui sont dans des collèges privés ou publics qui font plus de choses, qui ont plus de culture. [...] nous on est dans un quartier chaud [...] donc c'est pas forcément des élèves qui ont envie de travailler, contrairement à eux où c'est vraiment la concurrence, ou c'est vraiment le but c'est d'être le meilleur ».

Cette distinction sociale pouvant être renforcée par la mise en place d'activités vécues comme valorisantes :

« Y a pas tout le monde qui peut aller à l'Élysée hein. C'est une chance qu'il faut saisir. L'opéra c'était super bien [...] en plus ça nous faisait une sortie, j'ai bien aimé que tout le monde soit bien habillé. Et c'est exclusivement pour nous. [...] A force d'être dans la même classe on a commencé à bien s'entendre et maintenant ils sont plutôt cools ».

En ce sens, la participation aux PAREX a des effets de renforcement des logiques sélectives puisqu'elle conforte les élèves, y compris ceux qui ne se sentaient pas spécifiquement sélectionnés au départ, comme faisant partie d'élèves au profil spécifique.

Conclusion

Trois éléments nous semblent intéressants à souligner concernant les processus de sélection tels que nous avons pu les saisir à partir du cas des PAREX. Premièrement, il nous semble important de préciser que l'on ne peut pas dissocier les processus de sélection mis en œuvre au sein d'un dispositif du cadrage institutionnel dans lequel il s'inscrit. Ainsi, une des particularités des PAREX est de proposer un cadrage faible des formes de sélection dans la mesure où il ouvre des marges importantes à la fois en termes d'effectifs et de profils d'élèves concernés. Deuxièmement, il apparaît également que sous un même dispositif cohabitent des formes de sélection très variables d'un établissement à l'autre du fait de l'autonomie dont disposent les acteurs scolaires pour cette sélection mais également des critères variables qu'ils mobilisent. Enfin, troisièmement, lorsque l'on regarde ce que produisent ces modes de sélection chez les élèves on s'aperçoit que ceux-ci ne sont pas neutres concernant la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant et que, selon le mode de sélection retenu, les effets ressentis par les élèves ne sont pas les mêmes.

Ce dernier point nous amène à considérer comme essentiel un point souvent aveugle des recherches sur les processus de sélection : porter le regard sur ceux qui sont écartés de cette sélection et les effets que cela peut avoir en termes d'impact des jugements scolaires sur l'estime de soi. C'est le cas de Célia (mère sans profession, père ouvrier non qualifié) qui déclare : *« Moi je voulais, mais ils ne m'ont pas choisie. Et voilà. »*. Cette élève reconnaît avoir des difficultés de compréhension en cours, notamment en mathématiques et avoir des résultats « moyens » (son établissement ne donne pas d'évaluations chiffrées mais des couleurs qui identifient des acquisitions). Elle souhaite pouvoir s'orienter en seconde générale dans l'objectif d'exercer plus tard la profession d'avocate et se dit disposée à recevoir toute

aide qui pourrait le lui permettre. Il semble malgré cela que les indices traduisant sa volonté d'investissement n'aient pas été repérés par les responsables du ciblage PAREX ou leur soient apparus insuffisants ou inadaptés. En sélectionnant certains élèves, les équipes éducatives indiquent implicitement à la majorité des autres qu'ils ne méritent pas l'investissement dont d'autres bénéficieront et aux « élus » du dispositif qu'ils revêtent une valeur particulière. Les effets sur ces élèves non sélectionnés mériteraient d'être étudié de plus près, d'autant plus que la voix des absents, « parole des dépossédés » (Eribon, 2016), reste généralement absente des travaux portant sur ces dispositifs. Mais on peut également s'interroger sur le renforcement de processus plus généraux, en termes de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2017) et de fragmentation des systèmes scolaires (Barrère & Delvaux, 2017).

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. & Delvaux, B. (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. Introduction ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 39-50.
- Bertrand, J. & al. (2016). Les classements dans les institutions de formation. *Sociétés contemporaines*, 2016/2, 102, 5-17.
- Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : ENS Editions.
- Eribon, D. (2016). *Principes d'une pensée critique*. Paris : Fayard.
- Frandji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education & formations*, 80, décembre 2011.
- Mathiot, P. (2016). *Parcours d'excellence. Faire face avec ambition et méthode à un enjeu de société*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- MEN (2016). Parcours d'excellence pour les collégiens de REP+ de la troisième jusqu'à la terminale. Récupéré le 24 juin 2020 sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/82/2/Parcours_excellence_-_Dossier_de_presse_526822.pdf.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Perrenoud P. (2010), *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.
- Rochex, J.-Y. (2010). Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? Dans Ben Ayed, C., Charlot, B., Baudelot, C. & Establiet R. (dir.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* (p. 94-108), Paris : A. Colin.