

**POLITIQUES DE DISCRIMINATION POSITIVE TERRITORIALES ET INCLUSION
ÉDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE**

***Políticas de ações afirmativas territoriais e Inclusão educacional no Ensino
Superior na França***

Policies of affirmative action and inclusive education in the French higher education

Joiciane Aparecida de Souza¹
Haute Ecole Francisco Ferrer, Bélgica

Resumo: Esse artigo aborda potencialidades dos processos de inclusão educacional na Educação Superior implementados na França. Para tanto, enfoca mecanismos de ingresso - mais especificamente o Programa *Conventions Education Prioritaire (CEP)* - e de socialização de alunos oriundos de comunidades periféricas no Instituto de Estudos Políticos de Paris (*Sciences Po*). As análises são derivadas de uma tese de doutoramento com metodologia quali-quantitativa, na qual aplicou-se questionários aos estudantes admitidos pelos diferentes processos de seleção utilizados pelo Instituto (1441 respostas). Foram realizadas também entrevistas com estudantes selecionados pelas quatro vias de acesso existentes no Instituto e gestores do Programa CEP apreendendo aspectos referentes à socialização de estudantes de contextos periféricos em um universo acadêmico elitista.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas; Inclusão Educacional; Programa *Conventions Education Prioritaire*

**Politiques de discrimination positive territoriales et inclusion éducative dans
l'enseignement supérieur en France**

Résumé: Cet article traite des potentialités des processus d'inclusion éducative mis en place dans l'enseignement supérieur français. Pour ce faire, il se concentre sur les mécanismes d'entrée - plus spécifiquement celui du Programme *Conventions éducation Prioritaire (CEP)* - et de socialisation d'étudiants issus des milieux populaires à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po). Les analyses proviennent d'une thèse de doctorat qui a utilisé une méthodologie qualitative et quantitative. Des questionnaires ont été soumis aux étudiants admis par les différents processus de sélection utilisés par l'Institut (1441 réponses). Des entretiens ont également été réalisés avec les étudiants sélectionnés par les quatre voies d'accès existant à l'Institut et avec les gestionnaires du programme CEP. Ceci a permis d'identifier des éléments importants liés à la socialisation d'étudiants issus des milieux populaires dans un établissement d'enseignement supérieur d'élite.

Mots-clés: Politiques de discrimination positive; inclusion éducative; Programme *Conventions éducation Prioritaire*

¹Doutora em educação pela Université Paris Descartes; Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne - Centre de Recherche sur les Liens Sociaux – CERLIS. A pesquisa contou com o apoio financeiro do Programa Alban "bolsas de estudo de alto nível da União Européia para América Latina"

Policies of affirmative action and inclusive education in the French higher education

Abstract: This article discusses the potential of educational inclusion processes set up in the French higher education. To do so, it focuses on the admission procedures - more specifically the Educational Priority Conventions (CEP) - and socialisation mechanisms of students from lower class backgrounds in the Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po). The analyses originate from a doctoral thesis, which used a qualitative and quantitative methodology. Questionnaires were submitted to students admitted by the different selection processes used by the Institute (1,441 answers). Additionally interviews have been conducted with students admitted to the Institute by the four existing admission procedures and with the CEP program managers. This allowed the identification of important aspects of the socialisation of students from lower class backgrounds in elite education institutions.

Key words: Policies of affirmative action; educational inclusion; Educational Priority Conventions

Introduction

La réussite scolaire en milieux populaires n'est pas simple. Comme Lahire (1995) l'a bien montré, derrière la similarité apparente des classes populaires, se cachent des différences internes qui peuvent contribuer ou pas à la réussite des enfants. Il existe des clivages sociaux dans divers rapports, comme par exemple à l'écrit, à la stabilité de la situation économique, à l'ordre moral, aux formes d'autorité et aux modes d'investissement pédagogique familiaux.

Mais il existe également des difficultés par rapport au lieu de résidence. Plusieurs travaux ont déjà montré l'influence de la dimension territoriale sur les inégalités et la réussite scolaires des étudiants, notamment sur les effets exercés par la carte scolaire et par la classification en « zones d'éducation prioritaires » (Charlot, 1994 ; Van Zanten, 2001; Rouault, 2005 ; Oberti, 2007).

D'autres auteurs ont déjà constaté, à leur tour, que la dimension spatiale contribue à la structuration des différentes pratiques sociales (Poupeau et François, 2008) et que les habitants des cités ou de certaines banlieues développent une culture particulière, qui reçoit diverses dénominations, comme « culture de rue » ou « culture de la cité » (Lepoutre, 2001 ; Castel, 2007).

Cependant, au-delà des facteurs négatifs que génère la dimension territoriale des quartiers populaires, le territoire peut également engendrer des ressources symboliques compensatoires.

Dans ce contexte, divers secteurs de la société comme les entreprises et le système éducatif — notamment les CPGE et les grandes écoles — tentent de mettre en place des politiques au nom de la diversité qui, selon eux, ont le but de contribuer à la mixité sociale, culturelle et

territoriale. Dans ce dessein, ils cherchent dans les quartiers populaires des jeunes talentueux, avec des potentiels et des compétences personnelles valorisées sur le marché de travail. Cela fait partie d'un nouveau phénomène de société qui essaie de lutter contre les discriminations sous toutes les formes — sociales, culturelles, ethniques, mais aussi territoriales — d'où son originalité. Ces politiques vont dans le sens de montrer que la reproduction sociale a, elle aussi, une base territoriale.

L'accès à l'Institut d'études politiques de Paris exige la maîtrise d'une culture assez particulière, plus adaptée au profil des jeunes des classes sociales favorisées - sans parler du montant assez onéreux de la scolarisation - qui en fait le lieu de formation d'une importante fraction de l'élite économique et politique française.

Or, depuis 2001 cette école a inauguré un programme spécifiquement destiné à recruter des élèves d'origine populaire - les Conventions Éducation Prioritaire (CEP).

Dans cette recherche, issue de notre thèse de doctorat, nous avons appliqué un questionnaire, (34 questions fermées, dont 11 avec la possibilité de rajouter des précisions, et 3 questions ouvertes) aux étudiants de Sciences Po admis par les quatre voies d'admission : le concours, la mention très bien au Bac, la procédure internationale et les CEP, ayant 1.441 répondants, et nous avons réalisé des entretiens semi-structurés avec 31 étudiants de Sciences Po admis par les diverses procédures. Seize² de ces étudiants sont entrés à l'IEP par la procédure CEP et 15 via les procédures traditionnelles.

Parallèlement à ces principales méthodes réalisées avec les étudiants de Sciences Po, nous avons utilisé d'autres outils afin d'approfondir notre connaissance sur les CEP. Nous avons réalisé deux entretiens avec des personnes très concernées par les CEP à Sciences Po : Hakim Hallouch, le responsable des CEP à Sciences Po et Richard Descoings, ancien directeur de Sciences Po et idéalisateur des CEP. Et nous avons fait deux entretiens avec deux enseignantes de lycée très impliquées dans la préparation de leurs élèves à la procédure CEP.

Cette enquête nous a permis de connaître le contexte souvent difficile où les étudiants admis via la procédure CEP ont été socialisés. Ce sont les difficultés vécues, les obstacles socio-économiques, culturels et scolaires que l'individu a dû surmonter, les sacrifices et les efforts qu'il a dû faire dans son territoire de provenance, qui lui ont permis d'acquérir certaines caractéristiques psychologiques, certaines potentialités, comme la maturité, la persévérance, la détermination, l'ouverture au monde, qui ne sont pas acquises ailleurs avec la même intensité.

² La totalité de la population concernée correspond à 603 étudiants admis à Sciences Po par cette voie spécifique entre 2001 et 2009, mais quelques étudiants ont abandonné les études, dont 11 étudiants pendant les 4 premières promotions.

Toutes ces caractéristiques rendent leur parcours de vie intéressant, selon le regard de Sciences Po. Ces atouts supplémentaires sont censés donner à l'individu une reconnaissance particulière au sein de la société, dont il doit s'approprier et faire valoir en tant qu'arme ou en tant qu'enjeu dans les terrains de compétition, comme le système scolaire. Auront plus de succès ceux qui réussissent à mieux exploiter ces atouts, comme l'exemple d'un étudiant de Sciences Po que nous montrerons plus loin.

L'influence de la dimension territoriale sur la réussite scolaire

Comme souligne Pinçon et Pinçon-Charlot (2004), la localisation du domicile représente un indicateur de la condition sociale de la personne et joue aussi dans les processus de la reproduction sociale.

Depuis les vingt dernières années, de plus en plus d'études soutiennent l'idée que la dimension territoriale des quartiers populaires est une des causes majeures de l'exclusion sociale de ses habitants. Et cela pour deux raisons :

- Il se produirait une relégation spatiale des catégories les plus précaires de la population, immigrés pour la plupart, qui cumulent une série d'indicateurs négatifs (chômage, échec scolaire, etc.),
- Cet isolement spatial amènerait la population de ces quartiers à développer un mode de vie spécifique et une « culture de rue » qui, par les valeurs qu'elle transmet et les ressources qu'elle offre, aurait essentiellement des effets néfastes pour l'intégration sociale des habitants de ces quartiers. Ainsi, les habitants sont définis soit par leurs manques, soit par des dispositions faisant obstacle à leur intégration sociale (Gilbert, 2011).

Mais, comme souligne Henriot-Van Zanten (1990, p. 111), « il y a bien évidemment des différences très importantes d'un quartier à un autre ». Le territoire et ses habitants possèdent des situations et des contextes de socialisation différents, où « les déterminismes de classe de la socialisation familiale s'expriment territorialement au quotidien » (Blöss, 1997, p.140).

Et la socialisation dans les territoires locaux ne tient pas seulement aux liens familiaux. Elle se développe à partir des relations personnelles avec la famille, les amis, les voisins, les travailleurs sociaux, l'école, les associations politiques et associatives locales, etc. Ses habitants ont tendance à fréquenter les mêmes espaces collectifs, les mêmes équipements scolaires, commerciaux, culturels ou sportifs.

Par exemple, la fréquentation des établissements ZEP. Ces établissements sont situés dans des quartiers plus défavorisés que la moyenne, où la proportion d'élèves en difficulté et d'élèves d'origine modeste sont relativement fortes. C'était le critère même de leur choix : les ZEP devaient être choisies parmi les secteurs à forte proportion de retards scolaires mais aussi, parmi les secteurs à forte proportion de population ouvrière et immigrante.

À l'époque de la mise en place de la politique des ZEP en France, le local était présenté comme un recours face à l'impuissance des grandes structures à assumer les rôles organisateurs et régulateurs qui leur étaient attribués. La dimension locale était censée permettre briser le mythe de l'uniformité du système éducatif français — national, public, laïc, unique et égalitaire — et appréhender les variations et les spécificités concrètes de chaque territoire. Mais ces éléments de voisinage ont un effet intrinsèquement négatif, car en eux-mêmes se trouvent des facteurs d'échec scolaire (Gurgand et Maurin, 2004).

En outre, nous savons que, de 1963 jusqu'à 2008, les écoles ont été soumises à un système de territorialisation, la carte scolaire, selon laquelle les élèves étaient obligés de fréquenter l'établissement le plus proche de leur lieu de résidence du primaire jusqu'à la fin du collège. Donc, « l'espace est divisé en secteurs scolaires déterminant les établissements publics en fonction des lieux de résidence des élèves » (Rouault, 2005, p. 357).

La carte scolaire était censée limiter les inégalités scolaires entre les élèves. Néanmoins, cela a contribué parfois à aggraver les inégalités des différentes classes sociales, au profit des classes supérieures » (Oberti, 2007).

L'actuelle valorisation des individus des quartiers populaires

Les entreprises et les grandes écoles se sont récemment rendu compte qu'elles n'auraient qu'à gagner avec la contribution d'individus — employés ou étudiants — avec des profils et parcours diversifiés. Dans ce sens, elles commencent à s'ouvrir à des talents « différents », qui couvrent un spectre plus vaste des potentialités sociales, ainsi que l'essai de garantir une représentativité de la diversité de leur clientèle ou de la société.

Pour cela, elles réalisent diverses actions, comme le soutien à des actions culturelles ou même, à l'instar de ce que font la Société nationale des chemins de fer français (SNCF) ou Sciences Po, le recrutement dans les quartiers populaires.

Avec la création des CEP, Sciences Po a changé la nature même de ses concours traditionnels, mettant en place des modalités de recrutement « qui prennent en compte d'autres éléments au-delà de ceux, culturels et scolaires, qui y étaient habituellement évalués ». Par

exemple, l'épreuve d'admission des CEP est désormais composée d'« un oral de réflexion et de personnalité », qui permet au candidat de « mettre en valeur ses qualités de réflexion, d'argumentation et de curiosité intellectuelle » (Institut d'études politiques de Paris, 2008, p. 2).

Sciences Po recherche chez les « pépites des banlieues » (Van Zanten, 2010) des compétences plus qu'académiques, nécessaires aux diplômés de Sciences Po qui seront amenés à occuper de postes de responsabilités, comme « *la motivation, la vivacité d'esprit, la capacité à exprimer les idées à l'oral et à développer une argumentation qu'on souhaite. [...] On sélectionne aussi sur un parcours de vie, une projection, une motivation, une personnalité. [...] La capacité de travail [...] La curiosité intellectuelle, la capacité d'ouverture, d'argumentation.* » (Entretien avec M. Hallouch, Sciences Po, Pôle égalité de chances). Selon lui, ces éléments permettent d'évaluer « la qualité humaine » de l'étudiant, non en termes de jugement de valeur, mais de jugement de potentiel. Comme il le souligne, ces jeunes recrues ont des compétences très importantes, bien que — ou peut-être parce qu'ils ont vécu dans « *un contexte parfois personnel et familial difficile, on estime que ces personnes-là sont solides, à juste titre.* » (Entretien avec M. Hallouch, Sciences Po, Pôle égalité de chances).

Dans le même sens, l'ancien responsable de cette procédure, qui a suivi personnellement plusieurs étudiants, souligne que « la clairvoyance et la détermination sont les qualités (qu'il) retrouve le plus fréquemment chez les nouveaux élèves issus des ZEP. Leur parcours et leur personnalité leur donnent une force rare. » (Delhay, 2006).

Comme l'a montré Souza (2012) les étudiants admis par la procédure CEP à *Sciences Po* sont principalement issus de l'immigration, ont des familles nombreuses, sont des bons élèves, très intéressés par les études et à la recherche de connaissance. Ils possèdent des capitaux économiques diversifiés, mais principalement défavorisés, c'est-à-dire ils ont des parents dont le niveau de scolarité est très faible, dont les professions ne sont pas valorisées sur le marché du travail et qui ont des faibles revenus. Cependant ils ont souvent reçu un fort soutien moral de la part des parents. Les inégalités sont également présentes dans le capital scolaire de ces étudiants.

Ces étudiants sont originaires principalement de territoires géographiques défavorisés et ils sont influencés par ce que l'auteur a appelé « capital territorial populaire », c'est à dire, l'héritage, le réflex de leur zone géographique. Les habitants des quartiers populaires sont confrontés à une infériorisation de leur capital social territorial, parce que leur image dans la société est pleine de violence symbolique. Ce capital territorial est donc peu reconnu (Souza, 2012).

Nous vérifions donc que le contexte dans lesquels ils ont grandi est marqué par une multitude de problèmes socio-économiques, mais d'un autre coté ceci leur a donné une riche expérience de vie, singulière et admirée par beaucoup de personnes.

Leur riche expérience de vie est aussi admirée par leurs camarades admis par les autres voies : « *Ces élèves ont même plus d'expérience que ceux qui ont passé le concours, ils ont un parcours scolaire stable.* ». Certains parmi eux mettent en avant le mérite des étudiants des milieux populaires, qui ont fait plus d'efforts que les autres pour arriver à Sciences Po : « *Les étudiants CEP recrutés ont du mérite. Ils ont une bonne qualité scolaire, ils sont travailleurs et motivés* »; « [...] *ils sont encore plus méritants du fait que le milieu dans lequel ils sont éduqués n'est pas facile du tout, donc voilà, je pense que c'est ça qui fait leur mérite quoi, voilà* ».

Ces caractéristiques psychologiques et ces potentialités sont donc devenues de nouvelles compétences et placées au centre du processus d'accès au groupe dominant. Comme avait déjà proposé Pareto (1968) avec son concept de « circulation des élites », où les élites recrutent ses membres en fonction de « qualités personnelles intrinsèques ».

Les facteurs qui ont eu de l'influence sur la réussite scolaire des étudiants admis via les CEP à Sciences Po et l'exemple de réussite scolaire d'un jeune

Le processus de réussite scolaire de ces étudiants à Sciences Po est marqué par une pluralité complexe de facteurs (Lahire, 1995), mais nous avons pu identifier certaines caractéristiques prépondérantes dans ce processus : caractéristiques familiales, socio-territoriales et personnelles.

Le cas singulier d'un étudiant de Sciences Po admis par les CEP (Abélard) nous aide à comprendre ces caractéristiques. Il nous montre bien la socialisation difficile de jeunes issus des milieux socio-territoriaux populaires, et comment certains parmi eux réussissent à surmonter les obstacles et à réussir scolairement.

Abélard est un garçon célibataire de 18 ans, ancien élève du Lycée Jean-Rostand de Mantes-la-Jolie, banlieue à l'ouest de Paris, où sa famille réside encore. Il habite maintenant à Paris, à la Cité Universitaire, mais comme la ville de ses parents est à seulement 35 minutes en train de Paris et qu'il aime bien « *retourner chez moi, dans ma ville avec les autres quoi, avec mes amis...* ». Il y retourne souvent, tous les week-ends ou un week-end sur deux.

La condition sociale modeste de sa famille lui a fait obtenir une bourse échelon 5. Ainsi il ne paie pas les droits de scolarité et, comme la bourse « *couvre absolument toutes ses dépenses* », il n'a pas besoin de travailler ni de demander de l'aide à ses parents, ce dont il est assez fier : « *j'ai même pas besoin de l'aide de mes parents. Moi tout seul avec la bourse que j'ai, moi, je peux m'assumer et voilà.* »

Ses parents sont d'origine africaine. Son père est originaire de la Mauritanie et sa mère du Sénégal, de l'ethnie *peul*. Son père est ouvrier et sa mère puéricultrice, et chacun touche le SMIC.

Leur niveau d'études est assez faible. *« Mes parents sont issus d'immigration. Mon père est quasiment analphabète, il ne sait ni lire ni écrire. Ma mère sait écrire et lire, mais elle n'a pas fait des études poussées, quoi »*. Il vient d'une *« famille nombreuse »* composée de neuf personnes, il est l'avant-dernier d'une fratrie de sept enfants, tous nés en France.

Dans ces conditions, ses parents n'ont pas pu l'aider beaucoup du point de vue scolaire. Ils lui ont été néanmoins d'un fort soutien moral et verbal, ce qui *« a été important et ça lui a fait plaisir »*. Les parents sont, eux aussi, très contents, car Abélard est *« le seul à avoir passé un bac général en France, à avoir fait des études à l'université, quoi »*.

Certains de ses frères et sœurs ont obtenu un bac professionnel ou technologique, d'autres ont arrêté les études sans avoir décroché le bac. Selon Abélard, ses frères et sœurs se sont conformés au cliché existant dans la banlieue, selon lequel *« tout le monde est déjà orienté, on va tous en filière professionnelle »*. Mais il n'est pas d'accord : *« bon c'est faux quand même ça. Quand on veut on peut très bien s'en sortir »*.

Nous pouvons vérifier donc que les caractéristiques familiales ont été très importantes pour la réussite scolaire d'Abélard. Et ainsi comme les parents d'Abélard, en général, les parents des étudiants admis via la procédure CEP s'engagent fortement dans le processus de scolarisation de leurs enfants, leur donnant un soutien principalement moral. Ces parents, ces élèves, forment des familles *« éduco-gènes »*, qui valorisent la culture légitime transmise par l'école et en font un instrument qui peut contribuer à changer le futur professionnel de leurs enfants.

L'ensemble des membres de la famille va jouer un rôle dans la transmission d'un projet de réussite scolaire. Pour certains ce sont les frères et sœurs qui les ont aidés scolairement. Ces étudiants ont pu profiter d'avoir des personnes dans leur milieu familial qui avaient *« à la fois du temps et des occasions favorables pour exercer pleinement, systématiquement, leur effet de socialisation scolairement positif »* (Lahire, 1995, p. 28).

Abélard a aussi bénéficié d'un fort soutien de la part de ses professeurs du lycée. Selon lui, *« si on est là (à Sciences Po), c'est essentiellement grâce à nos professeurs, je pense. Sans eux, ce n'est pas possible, quoi »*.

Il avait déjà entendu parler de Sciences Po, mais il *« ne s'attendait pas plus que ça »*. Dès qu'il a pris connaissance des Conventions Education Prioritaire, il *« a été tout de suite emballé par le dispositif, en fait »*. *« J'ai vu les matières, tout m'a intéressé en fait. Notamment la troisième année, les masters recherche proposés...le fait aussi que ce soit une excellente préparation au niveau administratif, tout ça m'a fait choisir Sciences Po, quoi »*.

Le cas d'Abélard nous montre que les caractéristiques socio-territoriales contribuent également à la réussite scolaire de ces étudiants. Non seulement le fait qu'ils appartiennent à des

classes sociales populaires mais aussi où ils ont vécu leur ont donné des possibilités qu'ils n'auraient pas ailleurs, comme le fait d'étudier dans un collège classé ZEP. Ce ne sont pas tous les quartiers populaires qui possèdent un collège ZEP, et pas tous les étudiants de milieux populaires étudient dans de tels établissements.

D'un côté, ils ont reçu l'apport de l'institution scolaire locale, et de l'autre, ils ont pu compter avec la transmission de caractéristiques et de potentialités liées au territoire où ils ont eu leur socialisation primaire, qu'ils peuvent utiliser comme atouts. Avec cette configuration familiale et territoriale, ils savent mettre à profit l'encouragement et le soutien de certains professeurs, parfois même de la part de toute l'équipe pédagogique de l'établissement fréquenté.

Ces ressources scolaires leur permettent de distinguer les stratégies qui leur « ouvrent des portes » — y compris les possibilités qui leur sont ouvertes par le lycée ZEP local, à travers la possibilité de participer à la procédure CEP.

Mais il avoue qu'au début, son expérience d'adaptation et intégration à Sciences Po « *c'était quand même difficile* », principalement parce qu'il ne connaissait personne, car il a été le seul de son lycée à être admis cette année-là à Sciences Po. Contrairement aux autres étudiants, « *qui se connaissaient déjà, des groupes de quatre-cinq personnes qui se connaissaient déjà* ». Mais il pense que cela est « *facilement surmontable, enfin* », il faut juste faire l'effort d'« *aller vers les autres* ». « *[...] Du coup, moi aussi, j'ai fait l'effort d'aller vers les gens. Et là, de plus en plus, je vais facilement vers les gens, quoi* ».

La procédure CEP introduit un type de public différent dans ce terrain sacré des élites, qui a des valeurs culturelles et *habitus* très différents. Peu sont les étudiants admis par la procédure CEP. Par contre les étudiants originaires de collèges élitistes, ou même de collèges qui offrent une préparation spéciale et bien coûteuse pour l'examen d'entrée à Sciences Po, sont très nombreux.

Abélard considère donc qu'il est assez bien intégré parce qu'il n'a pas fait comme la plupart des étudiants admis par les CEP, il n'est pas resté seulement avec ses semblables. « *Je me suis assez bien intégré parce que j'ai rencontré beaucoup d'autres, d'autres [étudiants] que ceux des Conventions* » parce qu'il s'est « *efforcé en fait d'aller vers les autres* ». Il souligne que les étudiants admis par les CEP ont tendance surtout à rester entre eux parce qu'ils ont des *habitus* semblables : « *on se sent bien entre nous, parce qu'on se comprend bien. On a tendance à être simplement entre nous, même quand on bouffe à midi, on a l'habitude d'être entre nous, le soir pareil, nos sorties, pareil* ». Mais il trouve que l'avantage d'être à Sciences Po est justement de pouvoir connaître « *d'autres gens* », car « *des gens de ZEP on a toujours connu* ».

Son effort d'aller vers les gens a porté des fruits, Abélard a pu connaître « *pas mal de gens qui ont passé le concours ou la mention très bien* », avec qui il s'entend « *vraiment bien. Des fois, on va boire un café ensemble, des fois ils m'invitent, ils m'appellent. Je trouve enfin que ça va, je me sens assez bien quoi, assez* ».

bien ». Il a même des amis qui sont du syndicat UNI, syndicat de droite, qui n'étaient pas favorable aux CEP quand cette procédure a été mise en place.

Abélard nous explique : « *Moi, c'est vrai que je m'efforce en fait d'aller vers les autres [étudiants], quoi, parce que je me suis dit que c'est utile, quoi* ». Quand Abélard affirme que « c'est utile » d'aller vers les autres, il semble avoir intégré, même inconsciemment, l'esprit même du capital social, où son « réseau social » peut lui apporter des profits, « des ressources actuelles ou potentielles qu'elles soient matérielles ou symboliques », comme le souligne Bourdieu (1980). Son « appartenance à un groupe » fait qu'il est uni aux autres participants par des liaisons permanentes et utiles, propres à lui procurer des profits. (Bourdieu, 1980, p.2)

De la même manière, Abélard participe à une Association, l'« Association de Sciences Po pour l'Afrique ». Grâce à cela, il a pu connaître et avoir des liaisons avec beaucoup d'étudiants du Master, c'est-à-dire, des étudiants plus anciens à Sciences Po : « *A chaque fois qu'on se voit on se dit bonjour, on parle de différentes choses tout ça. Je connais pas mal de gens du Master grâce à ça, pas mal [de gens] quand même* ».

On constate ainsi qu'Abélard réussit bien son processus de socialisation au sein de l'Institut. Mais à partir de ce qu'il nous a raconté, il nous semble que les amitiés avec les autres étudiants ne se développent pas encore dans sa vie à l'extérieur du contexte académique de Sciences Po. Sa vie sociale est encore fortement liée à ses amis de Mantes-la-Jolie.

Nous constatons qu'il existe une barrière, tout au moins symbolique, qui crée des difficultés de contact plus direct entre les étudiants issus de milieux très différents. Ceux issus des CEP, « *on a l'impression qu'on est un peu moins* » que les autres, il y a un sentiment d'infériorité par rapport à ceux qui viennent des milieux plus aisés. Ces étudiants issus de milieux sociaux différents n'ont pas les mêmes habitudes, leurs comportements ne sont pas les mêmes — ce qui crée des difficultés pour l'intégration des étudiants issus de CEP à l'Institut.

Pour Abélard, « *[...] ce qui m'a beaucoup...m'a beaucoup...pas choqué, mais m'a beaucoup surpris, c'était la manière de parler des gens, quoi. C'était vraiment, enfin, je voyais un jeune comme moi, la manière comme il parlait, ça m'a éclairé au début. J'avais l'impression que c'était plutôt du théâtre, il parlait un français très clair, un français net quoi, pas dérivé, pas...voilà quoi, ça m'avait vraiment choqué, leur manière de parler* ».

Malgré ce premier choc, Abélard a quand même apprécié cette façon de s'exprimer « *parce que les gens s'exprimaient vraiment bien* ». Le rapport à la langue est l'une des anciennes habitudes qu'Abélard a changée après qu'il est arrivé à Sciences Po : « *Peut-être ça se sent dans ma manière de parler, en fait, que j'ai changé un peu. Bon, ce sont les amis de ma ville qui me le diront peut-être, mais...peut-être qu'un petit peu... on ne peut pas parler n'importe comment* ».

Ainsi, à partir de l'exemple d'Abélard nous pouvons vérifier que la socialisation chez Sciences Po n'est pas facile et qu'elle engendre également des changements chez les étudiants admis par la procédure CEP.

Cet exemple nous montre en détailles que certaines caractéristiques personnelles ont également d'influence sur la réussite scolaire de ces étudiants, y compris leur fort désir de réussite par la voie scolaire. Leur motivation élevée en fait de bons élèves, très intéressés par les études et à la recherche du savoir. Ils s'intéressent également à la politique et participent à diverses activités en dehors de la vie scolaire.

Conclusion

On a donc pu observer un exemple concret de difficultés socio-territoriales que les jeunes de quartiers populaires ont vécues pendant leur vie et comment elles ont de l'influence sur leur réussite scolaire. Tout cela a eu d'influence sur leur processus d'adaptation et d'intégration à Sciences Po. Ils ne l'ont pas vécu comme leurs camarades. Ils ont remarqué plus de différences soit par rapport au milieu social, culturel ou territorial de Sciences Po.

Comme le souligne Bourdieu (1979) ce sont le capital économique et le capital culturel qui fournissent les critères de différenciation les plus pertinents pour construire l'espace social. A Sciences Po, ce n'est pas différent, la classe dominante impose, à travers la légitimité de son goût, la légitimité de sa domination. Les étudiants qui ont un *habitus* plus éloigné de celui que l'Institut reproduit, doivent faire preuve de bonne volonté culturelle à l'égard des pratiques de l'IEP et faire de grands efforts pour pouvoir réussir leur socialisation. Ce qui a provoqué d'importants changements de l'*habitus* des étudiants admis via les CEP, même si ils restent principalement avec leurs semblables.

Finalement à partir de leur discours nous avons pu vérifier comment ils ont pu profiter des difficultés socio-territoriales vécues, des dispositions sociales et scolaires qui l'ont été offerts et/ou d'un cadre familial propice à la réussite scolaire. Ainsi ils ont pu créer des conditions favorables à la propre réussite.

Références

- BLÖSS, T. *Les liens de famille. Sociologie des rapports entre générations*. Paris : PUF, 1997.
- BOURDIEU, P. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris, vol. 31, janvier, p. 2-3, 1980.
- CASTEL, R. *La discrimination négative: citoyens ou indigènes?* Paris : Seuil : La République des idées, 2007.
- CHARLOT, B (Org.). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin, 1994.
- DELHAY, C. *Promotion ZEP : des quartiers à Sciences Po*. Paris : Hachette littératures, 2006.
- GILBERT, P. « Ghetto », « relégation », « effets de quartier », *Critique d'une représentation des cités*, le 15 février, 2011. Observatoires des inégalités. Disponível em: <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1387> Acesso em : 27 março 2011.
- GURGAND, M.; MAURIN, E. *Pour une école plus juste*, 2004. Disponível em: <http://conventioncitoyenne.com/documents/mauringurgand.pdf> Acesso em: 07 novembro 2010.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'Education prioritaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990.
- INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES DE PARIS. *Huit années d'une action pionnière. Les principes des Conventions Education Prioritaire*, nov. 2008. [documento não publicado].
- LAHIRE, B. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, 1995.
- LEPOUTRE, D. *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris: Editions Odile Jacob, 2001.
- SOUZA, J. A. França: doente de seu elitismo? As políticas de discriminação positiva e a democratização do ensino superior francês. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012.
- OBERTI, M. *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po, 2007.
- PARETO, V. *Traité de sociologie générale*. Paris-Genebra : Librairie Droz, 1968.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. *Sociologie de Paris*. Paris : La Découverte, 2004.
- POUPEAU, F., FRANÇOIS, J-C. *Le sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris : Raisons d'agir, 2008.
- ROUAULT, R. Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis, *Espace, populations, sociétés*. p. 355-366, maio 2005.
- VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001