

FRENCH-AMERICAN FOUNDATION

Promouvoir l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur sélectif : l'expérience américaine des *percentage plans* et sa pertinence dans le contexte français



Rapport sur le voyage d'étude organisé par la French-American Foundation
à l'Université de Californie à Berkeley et à l'Université du Texas à Austin (novembre 2007)

**French-American
Foundation**

À propos de la French-American Foundation

La French-American Foundation vise à promouvoir un dialogue actif entre la France et les États-Unis. Elle met en relation des acteurs-clé des deux pays – responsables politiques, experts de la recherche universitaire, professionnels leaders dans leur spécialité – engagés sur des questions de société d'intérêt commun pour la France et les États-Unis. La French-American Foundation organise des programmes thématiques sous forme de conférences, de voyages d'étude et de publications. Le programme « Égalité des chances dans l'accès à l'éducation et à l'emploi : perspectives françaises et américaines » porte sur l'échange de bonnes pratiques en matière de politiques antidiscriminatoires et de stratégies d'intégration. Créée en 1976, la French-American Foundation est établie à New York. C'est une institution non-partisane à but non-lucratif.

Comité scientifique du programme « Égalité des chances »

- Devah Pager, sociologue, professeure-assistante, Princeton University
- Shanny Peer, chercheuse associée, Work and Families Institute, New York
- Daniel Sabbagh, politiste, directeur de recherche, Centre d'études et de recherches internationales (CERI-Sciences Po)
- Agnès Van Zanten, sociologue, directrice de recherche, CNRS, Observatoire sociologique du changement, IEP de Paris

Contacts à la French-American Foundation :

Nicholas Dungan, président
ndungan@frenchamerican.org
(+1) 212-829-8800/poste 10

Ioanna Kohler, directrice des programmes sociaux
ikohler@frenchamerican.org, (+1) 212-829-8800/poste 15

Contact Presse :

Margaret Bensfield, Group SJR
mbensfield@groupsjr.com
(+1) 212-751-3476

Photo de couverture reproduite avec l'aimable autorisation de l'Université de Californie à Berkeley

Les analyses et pistes d'action formulées dans le présent rapport sont tirées des conclusions du voyage d'étude de novembre 2007 et ne sauraient être considérées comme une prise de position partisane ou politique émanant de la French-American Foundation, de son personnel ou de son conseil d'administration. Ces pistes d'action ont été élaborées grâce aux réflexions des experts américains et français ayant participé au voyage d'étude, mais ne représentent pas l'opinion individuelle de chacun d'entre eux.

French-American Foundation
28 West 44th Street
Suite 1420
New York, NY 10036
États-Unis

© French-American Foundation – mars 2008.
www.frenchamerican.org

MAYA press
www.mayapress.net - t: 212-260-5869

FRENCH-AMERICAN FOUNDATION

Ioanna Kohler
avec la collaboration de Daniel Sabbagh

Promouvoir l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur sélectif : l'expérience américaine des *percentage plans* et sa pertinence dans le contexte français

Rapport sur le voyage d'étude organisé par la French-American Foundation
à l'Université de Californie à Berkeley et à l'Université du Texas à Austin (novembre 2007)

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	4
I. INTRODUCTION	
A. L'HOMOGENÉISATION SOCIALE DES FILIÈRES SÉLECTIVES EN FRANCE	6
1. Une surreprésentation des catégories sociales aisées	
2. Barrières culturelles et inégalités géographiques	
3. Prééminence de la région parisienne	
4. Une égalité des chances qui reste à mettre en œuvre sur l'ensemble du territoire	
B. LE PRINCIPE DE REPRESENTATIVITÉ TERRITORIALE COMME VECTEUR D'OUVERTURE SOCIALE	8
C. L'EXPÉRIENCE AMÉRICAINE DES PERCENTAGE PLANS ET SA PERTINENCE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS	9
1. Intérêt d'une étude sur les percentage plans dans le contexte français actuel	
2. Objectifs du voyage d'étude au Texas et en Californie organisé par la French-American Foundation	
II. GENÈSE, DÉFINITION ET FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME DES PERCENTAGE PLANS	
A. CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DES PERCENTAGE PLANS AU TEXAS ET EN CALIFORNIE	11
1. Les effets de la suppression de l'affirmative action sur la population étudiante	
2. Facteurs politiques et démographiques ayant contribué à l'élaboration des percentage plans	
B. FONCTIONNEMENT DES PERCENTAGE PLANS	12
1. Le système du Top 10% au Texas	
2. Le dispositif californien à deux niveaux : Eligibility in the Statewide Context (ESC) et Eligibility in the Local Context (ELC)	
C. SPÉCIFICITÉ DU DISPOSITIF CALIFORNIEN	13
III. UNE MISE EN ŒUVRE DES PERCENTAGE PLANS INDISSOCIABLE DE POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUES	
A. INFORMER TOUS LES ACTEURS CONCERNÉS	14
1. Mobiliser les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation et les enseignants	
2. Cibler les élèves admissibles	
3. Faire venir l'université dans les établissements	
4. Faire venir les élèves sur les campus	
B. L'AIDE FINANCIÈRE, PILIER FONDAMENTAL DES POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT	16
C. LES PARTENARIATS LYCÉES-UNIVERSITÉS : UNE DYNAMIQUE POSITIVE QUI S'ÉTEND À LA COMMUNAUTÉ	19
D. FORMER ET MOTIVER LES ÉTUDIANTS PAR LE SOUTIEN SCOLAIRE ET INDIVIDUEL	19
1. Commencer l'aide pédagogique le plus tôt possible	
2. Poursuivre l'accompagnement à l'université	
3. Créer un environnement favorable à l'épanouissement personnel et social des étudiants	
4. Établir des passerelles entre les différents cursus et campus	
IV. VERS UN BILAN PRÉLIMINAIRE DES DISPOSITIFS D'ADMISSION AUTOMATIQUE : AVANTAGES, VRAIS ET FAUX PROBLÈMES	
A. LES PREMIÈRES CONSÉQUENCES POSITIVES DU DISPOSITIF	21
1. Diversification géographique des effectifs étudiants et impact sur les candidatures	
2. La représentation des minorités : des résultats inégaux ?	
B. UN DISPOSITIF D'ADMISSION DONT L'EFFICACITÉ DEMEURE DIFFICILE À ISOLER D'AUTRES VARIABLES	22
C. DES EFFETS PERVERS LARGEMENT FICTIFS	23
1. Des incitations négatives négligeables ou nulles	
2. Un niveau de performance des étudiants admis par la procédure automatique supérieur à celui des autres étudiants	
D. UN INSTRUMENT LIMITÉ ET VICTIME DE SON SUCCÈS	25
1. Un dispositif dont l'efficacité est corrélée au niveau de ségrégation résidentielle et scolaire	
2. Un système d'admission automatique victime de son succès	
3. Vers une réforme du dispositif ?	

V. ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE LA MISSION AU TEXAS ET EN CALIFORNIE ET PISTES D'ACTION POUR LA FRANCE

A. ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ADMISSION AUTOMATIQUE	27
1. Universalité du système et force du droit	
2. L'accompagnement, corollaire indispensable des pourcentage plans	
3. Évaluer les résultats obtenus par un service statistique	
4. Adapter la procédure d'admission automatique en fonction des effectifs étudiants	
B. UN SYSTÈME D'ADMISSION AUTOMATIQUE DE TYPE PERCENTAGE PLAN EST-IL TRANSPOSABLE AUX FILIÈRES SÉLECTIVES FRANÇAISES ?	28
1. Un cadre globalement propice à l'adoption d'un pourcentage plan à la française	
• L'homogénéité du système secondaire public français et l'existence d'un diplôme de fin d'études secondaires	
• Les frais de scolarité peu dissuasifs des filières sélectives françaises	
• Des stratégies d'ouverture sociale qui ont fait leurs preuves	
• Les initiatives récemment proposées par les pouvoirs publics forment un cadre propice à la réussite d'un dispositif d'admission automatique	
2. Une mesure à adapter aux spécificités de l'enseignement supérieur sélectif français	
• Le caractère hétérogène de l'enseignement supérieur sélectif en France	
• Une corrélation entre diversité géographique et diversité sociale – clé de voûte de l'efficacité du dispositif aux États-Unis – qui reste à établir dans le cas français	
• Une différence d'état d'esprit vis-à-vis des études	
C. PISTES D'ACTION POUR LA FRANCE	30
1. Mesures préalables à une réforme de l'accès aux filières sélectives	
• Réaliser une étude sur le profil socio-économique des meilleurs bacheliers de chaque lycée de France et sur leur orientation post-bac	
• Recenser et mutualiser les bonnes pratiques déjà mises en œuvre par les différents acteurs engagés dans l'ouverture sociale	
2. Quel cadre pour un système d'admission automatique aux filières sélectives ?	
• Engager l'ensemble des filières sélectives pour une démocratisation optimale	
• Le critère pertinent pour identifier les meilleurs élèves : baccalauréat ou dossier scolaire ?	
• Systématiser les filets de sécurité lycée – filières sélectives – université	
• Fixer un pourcentage flexible à l'admission automatique	
3. Quelle mise en œuvre ?	
• Mettre en place des comités de pilotages mixtes au niveau de chaque académie	
• Mener une campagne d'information ambitieuse sur le dispositif	
• Mesurer et évaluer les résultats du dispositif d'admission automatique	
4. Quel accompagnement ?	
• Mobiliser des moyens plus importants et plus performants pour l'orientation	
• Rationaliser l'aide financière et développer le logement étudiant	
• Développer le soutien pédagogique et personnel	

CONCLUSION	34
APERÇU DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AUX ÉTATS-UNIS	35
GLOSSAIRE	36
BIBLIOGRAPHIE	37
SITES INTERNET	39
ANNEXES	39

AVANT-PROPOS

La France et les États-Unis font face à un défi commun en matière d'éducation : la nécessaire démocratisation de l'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur. Malgré des différences majeures entre les deux systèmes, les grandes écoles et autres établissements sélectifs en France, comme les universités de prestige aux États-Unis, sont en effet confrontées au même besoin d'accroître la mixité sociale de leur population étudiante. Au-delà du phénomène de « reproduction sociale des élites », ce manque de diversité s'explique également par le manque d'ouverture des filières d'excellence aux catégories les moins favorisées au niveau économique, social, culturel, ou simplement plus isolées sur le plan géographique.

Face à ce problème, la France et les États-Unis mettent en œuvre des stratégies de discrimination positive et d'ouverture sociale afin de promouvoir l'égalité des chances et d'aller à l'encontre de certaines formes de ségrégation scolaire – que celle-ci soit sociale, ethnique ou territoriale. Si ces stratégies étaient dans le passé très nettement distinctes, certaines d'entre elles illustrent désormais une convergence des politiques publiques qui privilégient à présent l'égalité des chances tant du point de vue social que géographique.

- Aux États-Unis, de nouveaux régimes d'admission à l'université publique sélective ont été adoptés depuis la suppression dans plusieurs États des dispositifs d'*affirmative action* au milieu des années 90. En vigueur au Texas, en Floride et en Californie, ces nouvelles dispositions, appelées *percentage plans*, introduisent un critère à la fois méritocratique et géographique dans les procédures d'admission des universités publiques les plus prestigieuses, sans prendre en considération l'origine ethnique ou raciale des candidats. Les *percentage plans* imposent aux universités publiques l'admission en première année de tous les diplômés de l'enseignement secondaire figurant parmi les élèves les mieux classés à l'échelle de leur établissement d'origine au sein d'un même État.

- En France, un certain nombre d'expériences pilotes ont vu le jour depuis quelques années dans les grandes écoles et autres établissements sélectifs (Conventions Education Prioritaire de l'IEP de Paris, tutorat de l'ESSEC, dispositif OPTIM de l'Ecole Nationale des Arts et Métiers, classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV, etc.) qui se révèlent concluantes en matière d'ouverture sociale, mais demeurent limitées en termes d'effectifs et de couverture géographique. Aujourd'hui, une approche plus globale se dessine : un projet de circulaire annoncé pour début 2008 et visant à démocratiser l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles par l'admission automatique des meilleurs élèves de chaque lycée de France constituerait un pas important vers une généralisation de ce type de dispositifs d'ouverture sociale à l'échelle nationale.

À l'heure où les acteurs de l'éducation en France examinent les options de démocratisation de l'enseignement supérieur sélectif pour l'ensemble des élèves de la communauté nationale – lycéens de banlieue, de province ou des DOM-TOM – la French-American Foundation a jugé important d'entreprendre une étude sur le système d'admission automatique des *percentage plans* mis en place dans les universités publiques du Texas et de Californie et d'examiner leur pertinence dans le contexte français actuel. Ce projet présente un triple intérêt :

- dans la mesure où les *percentage plans* ne prennent pas en compte le facteur ethno-racial dans la sélection des candidats, ils se rapprochent des politiques publiques françaises qui, en conformité avec le principe d'égalité devant la loi inscrit dans la constitution, ne permettent pas le recours à un tel critère ;

- le principe d'ouverture sociale qu'ils mettent en œuvre – favoriser le recrutement des étudiants méritants venus de l'ensemble du territoire – se rapproche, lui aussi, du modèle français d'« élitisme républicain » et des initiatives récentes de l'éducation nationale pour promouvoir l'égalité des chances sur le plan social et géographique ;

- dix années de recul permettent à présent de tirer des enseignements partiels sur l'application du dispositif de *percentage plans* et ses effets à différents niveaux – socio-économique, géographique ou en termes de représentation des minorités. Au moment où la France s'oriente vers une politique d'ouverture sociale des filières sélectives à l'échelle nationale, il semble utile d'analyser les succès et les limites du dispositif mis en place aux États-Unis.

Le rapport intitulé « Promouvoir l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur sélectif » est le résultat d'une mission réalisée en novembre 2007 visant à étudier le dispositif d'admission automatique en vigueur dans les universités publiques sélectives du Texas et de Californie. Huit experts français de l'enseignement supérieur faisaient partie de la délégation : Patrice Corre, proviseur du lycée Henri IV ; Chantal Dardelet, responsable du programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? » à l'ESSEC et du Groupe Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) ; Claire Giry, conseiller technique du Premier ministre pour l'enseignement supérieur et la recherche ; Félicie Goyet, coordinatrice du programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? » à l'ESSEC ; Catherine Rollot, journaliste chargée de l'enseignement supérieur au journal *Le Monde* ; Daniel Sabbagh, directeur de recherche au Centre d'études et de recherches internationales (CERI-Sciences Po), et conseiller scientifique du programme « Égalité des chances » de la French-American Foundation ; Agnès Van Zanten, directrice de recherche au CNRS, Observatoire Sociologique du Changement – IEP de Paris, et conseillère scientifique du programme « Égalité des chances » de la French-American Foundation ; Patrick Weil, directeur de recherche au CNRS, Centre d'Histoire Sociale du XX^e siècle – Université de Paris I.

La French-American Foundation était représentée par Emma Archer, directrice des programmes culturels et Ioanna Kohler, directrice des programmes sociaux en charge du programme « Égalité des chances ».

Au cours de cette mission, les délégués ont eu l'opportunité de nouer un dialogue direct avec les différents acteurs engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre du système des *percentage plans* : élus politiques, responsables d'université, proviseurs de lycée et conseillers d'orientation, chercheurs, lycéens et étudiants¹. Les entretiens ont porté sur la mise en œuvre des *percentage plans*, leurs effets dans les lycées et à l'université, les dispositifs d'accompagnement mis en place et les réformes ou aménagements adoptés depuis leur introduction.

Ce rapport de la French-American Foundation recense les enseignements tirés du voyage d'étude aux États-Unis et, sur la base de ces conclusions, formule des pistes d'action ayant trait à l'adoption d'un système d'admission automatique aux filières sélectives en France. Loin de prétendre à l'exhaustivité, ce rapport vise à contribuer, dans un esprit d'ouverture, au dialogue sur l'égalité des chances.

Nicholas Dungan
Président
French-American Foundation

Ioanna Kohler
Directrice des programmes sociaux
French-American Foundation

1. La liste complète de ces interlocuteurs se trouve en annexe, p. 39.

I. INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la question de la démocratisation de l'accès aux filières sélectives occupe une place croissante dans le débat public en France. L'ensemble des acteurs concernés s'accorde à dresser un diagnostic similaire : l'homogénéisation sociale accrue des filières d'élite et de ce fait, une remise en question de la validité du modèle méritocratique français, censé offrir une égalité des chances à tous les citoyens de la République. Pour remédier au problème, plusieurs grandes écoles ont lancé des initiatives d'ouverture sociale dont le succès a fait des émules², mais qui demeurent encore expérimentales et touchent un public restreint – tant sur le plan géographique qu'en termes d'effectifs. À l'heure où s'engage en France une réflexion sur la façon dont l'ouverture sociale pourrait être généralisée à l'échelle nationale, l'étude de l'expérience américaine des *percentage plans*, système d'admission automatique à l'université publique sélective conciliant le critère du mérite et celui de l'équité socio-territoriale, semble particulièrement opportune.

A/ L'HOMOGÉNÉISATION SOCIALE DES FILIÈRES SÉLECTIVES EN FRANCE

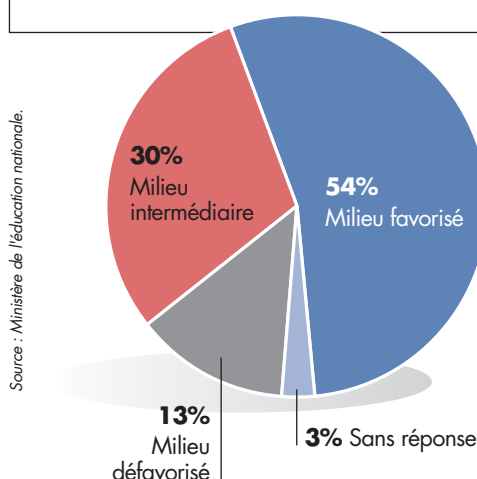
→ 1. Une surreprésentation des catégories sociales aisées

Si l'on assiste, en France, à une démocratisation indéniable de l'accès à l'enseignement supérieur ces trente dernières années, il n'en va pas de même dans les filières d'excellence. Élitistes par définition du fait de l'exigence de leur mode de sélection – seuls 9% des bacheliers généraux et technologiques intègrent une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE)³, voie royale d'accès à ces filières –, les grandes écoles se trouvent confrontées à un effet pervers de la méritocratie : l'amalgame entre élitisme scolaire et social. Une étude portant sur quatre grandes écoles prestigieuses (Polytechnique, École normale supérieure, HEC, ENA), indique ainsi que la part des élèves d'origine « populaire⁴ » a chuté de 20%, passant de 29% à 9% entre les années 1950 et 1990⁵. Cette sous-représentation des catégories modestes se retrouve à l'échelle des grandes écoles dans leur ensemble, où « seuls 11% d[es] effectifs sont enfants d'ouvriers et d'employés alors que ces catégories représentent⁶, selon les enquêtes de l'INSEE, 60% de la population active ».

Le rétrécissement de la base sociale de l'élite scolaire se retrouve aussi bien dans les effectifs des grandes écoles que dans celle des filières sélectives permettant d'y accéder. Ainsi, en 2005-2006, 54% des étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles publiques étaient issus d'un milieu favorisé alors qu'ils ne constituent en moyenne que 30% des effectifs des autres filières de l'enseignement supérieur (voir diagramme ci-contre).

La part des boursiers constitue également un indicateur du déficit de mixité sociale au sein de ces formations. En augmentation significative depuis l'objectif fixé par Jacques Chirac en 2005 d'un tiers de boursiers en classes préparatoires d'ici 2010, la part de ces derniers est passée de 19% des effectifs de CPGE en 2005-2006 à 22% en 2006-2007. Malgré cette croissance, la proportion des boursiers en CPGE reste cependant inférieure de 10% en moyenne à celle observée dans le reste des filières du supérieur.

ORIGINE SOCIALE DES ÉTUDIANTS EN CPGE EN 2005
(1^{re} et 2^e année) - ÉTABLISSEMENTS PUBLICS



2. Citons le programme de l'ESSEC « Une grande école : pourquoi pas moi ? », en cours de transposition dans plusieurs régions de province.

3. Source : « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », note d'information n°06.23 (août 2006), Ministère de l'éducation nationale.

4. Élèves ayant un père paysan, ouvrier, employé, artisan ou commerçant.

5. « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », Michel Euriet, Claude Thélot, *Revue Française de Sociologie*, 1995.

6. Rapport n°441 du Sénat de septembre 2007 portant sur « la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles », présenté par M. Yannick Bodin, p. 46.

→ 2. Barrières culturelles et inégalités géographiques

Fondamentales, les inégalités liées aux revenus ne sont pas le seul facteur explicatif du manque d'ouverture sociale des grandes écoles : le milieu socio-culturel – l'« héritage culturel » familial – compte également dans le phénomène de reproduction des élites. A contrario, pour les élèves issus de milieux modestes, dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, le manque d'information ou l'autocensure jouent comme autant d'obstacles supplémentaires dans l'accès à un cursus prestigieux. Ainsi, à niveau scolaire égal, les bons élèves issus de milieux modestes et ceux de milieux favorisés ne choisissent pas les mêmes études. Comme l'indique le rapport du Sénat : « *alors que près de 30% des bacheliers ayant eu une mention entrent en classe préparatoire quand ils sont issus de milieu enseignant ou supérieur, ce n'est le cas que de 12% des élèves issus de milieu populaire, et 16% de ceux de milieu intermédiaire*⁷ ».

Les inégalités géographiques jouent également. De facto, tous les élèves du territoire national n'ont pas les mêmes chances de s'orienter vers les filières d'excellence : ce choix va s'opérer différemment selon qu'ils habitent une zone rurale ou urbaine, une grande ou une petite agglomération, un quartier sensible ou un arrondissement du centre de Paris.

Sur ce point, la question de l'offre est importante, notamment en ce qui concerne les CPGE, voie d'accès privilégiée aux grandes écoles. Les CPGE publiques sont absentes de 21 départements, tandis que 10 académies (Amiens, Besançon, Corse, Guadeloupe, Réunion, Limoges, Martinique, Nouvelle-Calédonie, Polynésie Française, Reims) et 65 départements ne disposent pas de CPGE sous contrat. Les capacités d'accueil sont également variables : ainsi, il existe 24 fois plus de places en CPGE dans l'académie de Paris que dans celle de Limoges, pour un nombre d'élèves du second degré trois fois supérieur⁸.

ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES DES GRANDES ÉCOLES (Rentrée 2002) ET DES ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ (Année 2001-2002)

Source : Conférence des grandes écoles

Situation socioprofessionnelle du chef de famille*	Écoles d'ingénieurs	Écoles de commerce	Ensemble grandes écoles	3 ^e cycle universitaire
Agriculteurs, exploitants	4,1	2,1	3,5	1,9
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	5,5	6,9	6,6	6,7
Cadres supérieurs et professions libérales	59,4	67,5	62,0	45,7
Professions intermédiaires	11,3	7,5	10,0	16,5
Employés	6,3	4,5	5,7	8,9
Ouvriers	6,1	3,4	5,2	6,3
Retraités - Inactifs	7,3	8,0	7,6	14,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

*Pour les élèves des grandes écoles, il s'agit de la situation socioprofessionnelle du père.

→ 3. Prééminence de la région parisienne

En termes d'origine géographique des élèves et de poids des effectifs, la région parisienne domine. Ainsi, un tiers des étudiants de CPGE en France sont inscrits à Paris et en région parisienne – une prédominance de l'Île de France qui se reflète par ailleurs dans l'origine géographique desdits étudiants (voir diagramme ci-contre).

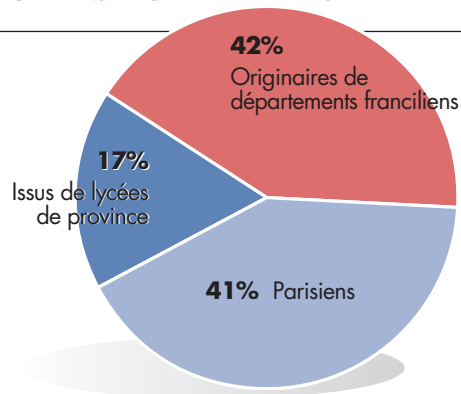
À ce contraste entre académies et départements s'ajoute un déséquilibre entre zones urbaines et zones rurales. Selon Claude Boichot, inspecteur de l'éducation nationale, les lycées les moins susceptibles d'envoyer des candidatures « *ne sont pas ceux de Seine-Saint-Denis, qui ont un taux égal à la moyenne nationale, mais bien les lycées ruraux*⁹ ».

Sur un total de 2 550 lycées, 400 sont en dessous du seuil de 5% d'élèves accédant aux CPGE tandis qu'une centaine n'en aurait inscrit aucun. Cependant, ainsi que le souligne le sénateur Bodin dans son rapport, la résolution du problème ne passe pas nécessairement par la création de nouvelles classes préparatoires. En effet, le déficit de candidatures dans certains lycées s'inscrit paradoxalement

dans un contexte national où le potentiel d'accueil des CPGE est sous-employé. On dénombre ainsi 4 000 places vacantes en 1^{re} année de CPGE, ce qui représente environ 10% du potentiel d'accueil. Le problème relève donc bien plutôt d'un déséquilibre de l'affectation des effectifs étudiants sur le territoire que d'un déficit en CPGE en France.

ORIGINE GÉOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN CPGE DANS L'ACADÉMIE DE PARIS

Source : Rapport du Sénat (2007)



7. Op. cit., p. 52.

8. Op. cit., p. 40-41.

9. Dépêche n°90672 de l'AEF. <http://www.aef.info/public/fr>

→ 4. Une égalité des chances qui reste à mettre en œuvre sur l'ensemble du territoire

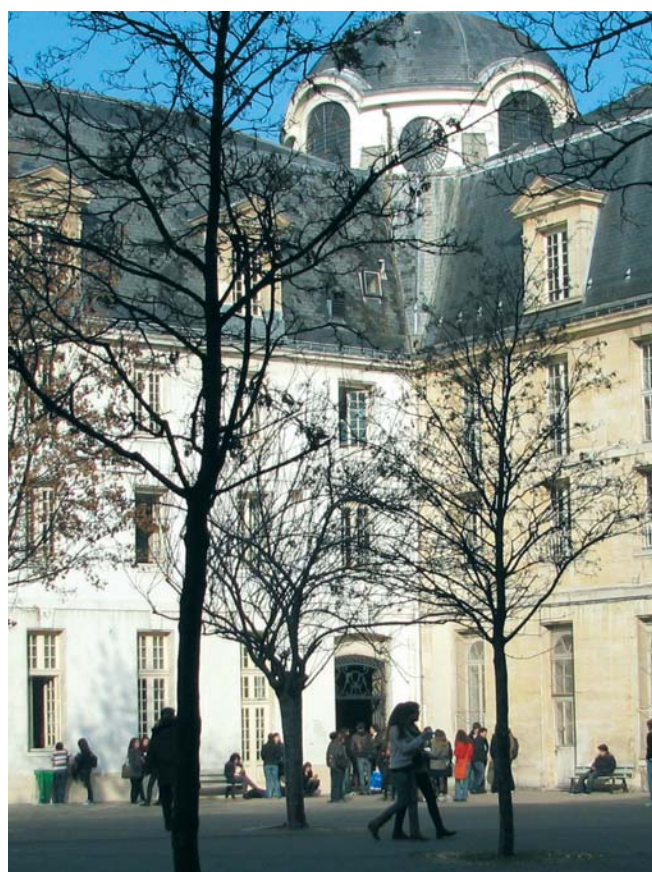
La problématique de la démocratisation des filières sélectives, quoique intrinsèquement liée au facteur social, comporte donc une dimension géographique tout aussi cruciale. Les inégalités territoriales subsistent, qu'il s'agisse de l'offre de ces filières – inégalement réparties en France métropolitaine et quasi absentes des DOM-TOM – ; de l'infrastructure insuffisante en matière d'internats¹⁰, élément crucial pour favoriser la mobilité géographique des élèves issus des milieux les plus modestes ; des modalités des

concours d'entrée aux grandes écoles, le plus souvent organisés dans la région parisienne, un élément pouvant constituer un frein pour les étudiants défavorisés habitant loin des centres d'examens.

Par ailleurs, les différentes stratégies d'ouverture mises en place par un certain nombre d'établissements sélectifs portent leurs fruits mais restent pour l'instant circonscrites à l'échelle locale. Un dispositif d'ensemble reste à imaginer.

B/ LE PRINCIPE DE REPRÉSENTATIVITÉ TERRITORIALE COMME VECTEUR D'OUVERTURE SOCIALE

Le principe d'une égalité des chances à la fois sociale et géographique s'inscrit dans le schéma méritocratique de la République comme creuset des talents venus de la France entière. Former l'élite républicaine est la raison d'être des grandes écoles, dont celle de l'École normale supérieure, fondée par décret de la Convention, dont l'article 1^{er} indique : « il sera établi à Paris une École normale, où seront appelés, de toutes les parties de la République¹¹, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles pour apprendre (...) l'art d'enseigner ».



© Lycée Henri IV

Le lycée Henri IV à Paris

Depuis 2005, l'idée de relancer l'ascenseur social dans l'enseignement sélectif par le biais d'une représentation géographique équitable et méritocratique du corps étudiant semble s'imposer¹². Citons le discours de Jacques Chirac du 23 juin 2005 indiquant que « les meilleurs bacheliers de chaque lycée de France doivent avoir un droit d'accès garanti aux classes préparatoires aux grandes écoles, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui », la proposition de loi présentée par le groupe socialiste à l'Assemblée nationale en novembre 2005¹³, et plus récemment, en 2007, les lettres de mission du Président Sarkozy au ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos et à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche Valérie Pécresse, précisant : « vous permettrez par ailleurs aux 5% des meilleurs élèves de chaque établissement scolaire de rejoindre, s'ils le veulent, une classe préparatoire aux grandes écoles ou un établissement bénéficiant d'un statut de grand établissement ou d'université technologique. Ce dispositif constituera un puissant vecteur d'égalité des chances (...) »¹⁴.

Première initiative concrète en ce sens, un projet de circulaire annoncé pour début 2008 s'adressera à tous les proviseurs de lycée, en particulier ceux situés dans les lycées des zones sensibles « afin qu'ils présentent de façon systématique 5% de leurs élèves les plus méritants des filières générales et technologiques – et 8% pour les seules filières générales – en classe préparatoire¹⁵. » Le concept de l'équité géographique du recrutement comme vecteur d'ouverture sociale – chaque lycéen de France métropolitaine et des DOM-TOM, de quelque établissement qu'il vienne, se voyant accorder un droit égal d'accéder à une classe préparatoire s'il est classé parmi les meilleurs élèves de son lycée – est celui qui a présidé à la conception des *percentage plans* américains, l'objectif de diversité sociale se doublant, dans le cas américain, d'un objectif de mixité ethnique et raciale.

10. « En 2006, 39 820 candidats à une CPGE ont demandé une place en internat. Seuls 34% d'entre eux ont pu voir leur vœu exaucé. Selon ces calculs, il manque au moins 9 000 places en internat pour accueillir l'ensemble des étudiants boursiers en classe préparatoire. » *Le Monde*, 29 janvier 2008.

11. C'est nous qui soulignons.

12. Sur ce point, voir la proposition développée par Patrick Weil dans son ouvrage *La République et sa diversité : Immigration, intégration, discrimination*, Le Seuil, 2005, p. 96-97, et placée en annexe de ce rapport, p. 40.

13. Proposition de loi n°2688 « visant à permettre la diversité sociale dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles et autres établissements sélectionnant leur entrée. » Voir annexe p. 40.

14. Voir annexe p 41.

15. Interview de Xavier Darcos, *Le Figaro*, 24 janvier 2008.

C/ L'EXPÉRIENCE AMÉRICAINE DES *PERCENTAGE PLANS* ET SA PERTINENCE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS

→ 1. Intérêt d'une étude sur les *percentage plans* dans le contexte français actuel

En vigueur au Texas, en Floride et en Californie, les *percentage plans* sont des régimes d'admission à l'université publique sélective qui mettent en œuvre un principe d'équité socio-géographique, sans prendre en considération l'origine ethnique ou raciale des candidats. Ils imposent aux universités publiques l'obligation d'admettre en première année tous les diplômés de l'enseignement secondaire figurant parmi les élèves les mieux classés à l'échelle de leur établissement d'origine au sein d'un même État. En élargissant la base géographique du recrutement des étudiants tout en prenant en compte le critère du mérite, les *percentage plans* rencontrent un écho important en France car ils présentent un intérêt à plusieurs égards :

- dans la mesure où les *percentage plans* ne prennent pas en compte le facteur ethno-racial dans la sélection des candidats,

ils s'inscrivent dans l'esprit des politiques publiques françaises qui, en conformité avec le principe d'égalité inscrit dans la constitution, ne permettent pas le recours à un tel critère ;

- le principe d'ouverture sociale qu'ils mettent en œuvre – favoriser le recrutement des étudiants méritants venus de l'ensemble du territoire – se rapproche du modèle français d'« élitisme républicain » ;

- enfin, dix années de recul permettent à présent de tirer des enseignements partiels sur l'application du dispositif de *percentage plans* et ses effets à différents niveaux – socio-économique, géographique ou en termes de représentation des minorités –, enseignements précieux au moment où la France s'oriente vers une politique d'ouverture sociale des filières sélectives à l'échelle nationale.

→ 2. Objectifs du voyage d'étude au Texas et en Californie organisé par la French-American Foundation

En novembre 2007, la French-American Foundation a organisé un voyage d'étude aux États-Unis pour une délégation française de responsables du secteur de l'éducation et de chercheurs afin d'examiner le fonctionnement des *percentage plans* en vigueur dans les universités publiques sélectives du Texas et de Californie. Les délégués étaient :

- **Patrice Corre**, proviseur du lycée Henri IV
- **Chantal Dardelet**, responsable du programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? » à l'ESSEC, et responsable du Groupe Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Écoles (CGE)
- **Claire Giry**, conseiller technique du Premier ministre pour l'enseignement supérieur et la recherche
- **Félicie Goyet**, coordinatrice du programme « Une grande école : pourquoi pas moi ? » à l'ESSEC
- **Catherine Rollot**, journaliste chargée de l'enseignement supérieur au journal Le Monde
- **Daniel Sabbagh**, directeur de recherche au Centre d'études et de recherches internationales (CERI-Sciences Po), et conseiller scientifique du programme « Égalité des chances » de la French-American Foundation
- **Agnès Van Zanten**, directrice de recherche au CNRS, Observatoire Sociologique du Changement – IEP de Paris, et conseillère scientifique du programme « Égalité des chances » de la French-American Foundation
- **Patrick Weil**, directeur de recherche au CNRS, Centre d'Histoire Sociale du XX^e siècle – Université de Paris I.

Emma Archer, directrice des programmes culturels à la French-American Foundation et **Ioanna Kohler**, directrice des programmes sociaux à la French-American Foundation en charge du programme « Égalité des chances », participaient également au voyage d'étude.

Au cours de cette mission, les délégués ont eu l'occasion d'établir un dialogue avec les différents acteurs engagés dans la conception et la mise en œuvre du système des *percentage plans* : élus politiques, responsables d'université, proviseurs de lycée et conseillers d'orientation, chercheurs, étudiants et lycéens. Une liste complète de ces interlocuteurs se trouve en annexe p. 39.

Le but de cette mission était d'informer la délégation sur :

- les fondements théoriques et politiques des *percentage plans* ;
- leur mise en œuvre et leurs effets à différents niveaux (socio-économique, géographique, en termes de représentation des minorités) aussi bien dans les lycées qu'à l'université ;
- les dispositifs d'accompagnement mis en place ;
- les réformes ou aménagements adoptés depuis leur introduction ;
- les arguments pour ou contre ces dispositifs avancés par les différents acteurs en présence.

Le présent rapport, qui recense les enseignements tirés du voyage d'étude aux États-Unis, examine la pertinence du système des *percentage plans* dans le contexte français et formule un certain nombre de pistes d'action ayant trait à l'adoption d'un dispositif d'admission automatique aux filières sélectives en France. Ces pistes d'action ont été élaborées grâce aux réflexions des experts français et américains ayant participé au voyage d'étude mais ne reflètent pas l'opinion individuelle de chacun d'eux.

VERS UNE CERTAINE CONVERGENCE DES POLITIQUES FRANÇAISES ET AMÉRICAINES DE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS DANS L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SÉLECTIF

L'étude des dispositifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur sélectif en vigueur au Texas et en Californie¹⁶ relèvent pour partie d'une stratégie de « discrimination positive » que l'on peut voir également à l'œuvre dans les politiques françaises de réduction des inégalités depuis le début des années 1980. En effet, en matière de discrimination positive dans l'accès à l'enseignement supérieur sélectif, on observe une double convergence entre les trajectoires française et américaine : convergence des discours de justification des politiques mises en œuvre, parmi lesquels prédomine désormais, de part et d'autre de l'Atlantique, l'invocation des vertus de la « diversité », des mesures d'orientation compensatoire se trouvant ainsi légitimées au nom de la valorisation du pluralisme culturel¹⁷ ; mais aussi convergence des politiques elles-mêmes, caractérisées dans les deux cas, de manière plus ou moins explicite, par la prise en compte de la localisation territoriale – puisque la plupart des élèves fréquentent un lycée relativement proche de leur domicile – pour réduire des inégalités entre groupes définis sur une base autre que géographique.

Côté américain, les mesures adoptées au Texas et en Californie imposant aux universités publiques l'obligation d'admettre en première année tous les diplômés de l'enseignement secondaire les mieux classés à l'échelle de leur établissement d'origine marquent une évolution de la politique de recrutement universitaire, qui passe d'un système prenant en compte – entre autres critères – l'origine ethnique et raciale à un système formellement « indifférent à la couleur de peau », dit *color-blind*. Les *percentage plans* peuvent en effet apparaître comme un substitut partiel des programmes de discrimination positive au bénéfice des Noirs et des Hispaniques (*affirmative action*) démantelés dans la seconde moitié des années 1990. Dans les États en question, la ségrégation de fait du système d'enseignement primaire et secondaire – reflet de la ségrégation résidentielle – est suffisamment intense pour que subsiste un nombre important de lycées dont pratiquement tous les élèves sont des Noirs et des Hispaniques. Les meilleurs d'entre eux se voient alors automatiquement admis à l'université sans que leurs performances scolaires soient comparées avec celles d'élèves d'établissements de niveau supérieur¹⁸. On a donc affaire à une discrimination positive indirecte, puisque le dispositif se trouve avoir un effet positif plus important sur les Noirs et les Hispaniques, tout en réservant un traitement identique à tous les lycéens. Cette discrimination est toutefois intentionnelle,

dans la mesure où cet effet prévisible de la procédure constituait bien, en réalité, l'une des raisons de son adoption. En effet, et de manière quelque peu paradoxale, l'un des objectifs poursuivis était de faire remonter la proportion d'étudiants noirs et hispaniques – en chute libre du fait de la suppression de l'*affirmative action* – tout en minimisant la visibilité de la prise en compte du facteur racial.

Côté français, cela fait maintenant plusieurs décennies que prédominent d'autres stratégies de substitution par lesquelles des problèmes que la sociologie américaine qualifie d'« ethniques »¹⁹ sont abordés à travers le prisme territorial. De manière générale, en France, les politiques de réduction des inégalités demeurent caractérisées par une approche socio-spatiale dans laquelle les populations « issues de l'immigration » n'apparaissent que comme les principaux destinataires de fait des mesures adoptées, de par leur surreprésentation statistique dans les espaces défavorisés. Le principal critère d'identification des bénéficiaires immédiats de la discrimination positive à la française n'est pas la « race » ou l'origine, mais le lieu de résidence : les habitants d'une zone désavantagée sont supposés tirer profit des financements publics supplémentaires accordés à cette zone dans son ensemble. Mais les indices de désavantage auxquels on se réfère pour délimiter ces zones sont aussi liés aux caractéristiques des populations qui y résident. Par exemple, l'un des principaux critères utilisés pour définir les zones d'éducation prioritaires – le taux d'échec scolaire dans l'enseignement secondaire – est corrélé à la proportion d'enfants dont les parents sont étrangers. Ces formes de discrimination positive, officiellement fondées sur l'emplacement territorial, peuvent donc aussi s'interpréter comme visant indirectement et implicitement des groupes qui, aux États-Unis, seraient considérés comme « ethniques » ou « raciaux », en particulier celui de la « deuxième génération » d'immigrés originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne. De même, dans la mesure où les critères socio-économiques de délimitation des territoires ciblés par la « politique de la ville » (taux de chômage, pourcentage de résidents de moins de 25 ans, proportion de non-diplômés...) recoupent certaines caractéristiques des populations issues de l'immigration post-coloniale (plus jeunes, plus fréquemment en recherche d'emploi, plus souvent sans diplôme...), ces programmes de développement urbain peuvent apparaître comme un équivalent fonctionnel – certes partiel – de la discrimination positive ethnoraciale.

16. Sur le cas de la Floride, où a aussi été mis en œuvre une réforme comparable, voir Patricia Marin et Edgar K. Lee, « Appearance and Reality in the Sunshine State: The Talented 20 Program in Florida » : <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/affirmativeaction/florida.pdf>.

17. Rappelons que « Conventions ZEP : L'excellence dans la diversité » est le nom officiel du dispositif mis en place par l'Institut d'études politiques de Paris en 2001 pour favoriser l'intégration d'étudiants issus de milieux défavorisés. Aux États-Unis, c'est à la faveur d'un arrêt de la Cour suprême, *Regents of the University of California v. Bakke* (1978), que la promotion de la diversité s'est imposée en pratique comme le seul objectif au nom duquel il soit possible de justifier des mesures de discrimination positive dans le cadre universitaire.

18. Aux États-Unis, où l'enseignement public n'est pas centralisé, il existe de grandes disparités tant en ressources qu'en personnel d'un établissement à l'autre. L'absence de cadre commun à la formation des enseignants explique également une différence qualitative de l'enseignement proposé par les établissements.

19. Nathan Glazer, *Ethnic Dilemmas*, 1964-1982, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1983.

II. GENÈSE, DÉFINITION ET FONCTIONNEMENT DES PERCENTAGES PLANS

A/ CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DES PERCENTAGE PLANS AU TEXAS ET EN CALIFORNIE

→ 1. Les effets de la suppression de l'affirmative action sur la population étudiante

Dans les deux États en question, la mise en place des nouveaux dispositifs a été déterminée – partiellement en Californie, entièrement au Texas – par la suppression des programmes de discrimination positive, ou *affirmative action*²⁰, dans l'enseignement supérieur (public et privé au Texas, public exclusivement en Californie) intervenue dans la seconde moitié des années 1990. Cette suppression résultait, dans un cas, d'une décision du *Board of Regents* de l'Université de Californie en 1995 (qui préexistait donc à la révision, en 1996, de la constitution californienne interdisant l'*affirmative action* dans l'ensemble du secteur public), dans l'autre, d'un arrêt d'une cour d'appel fédérale intervenu en 1996, l'arrêt *Hopwood v. State of Texas*²¹.

Dans les deux cas, la suppression des programmes d'*affirmative action* s'est traduite par une chute spectaculaire du nombre de Noirs et d'Hispaniques au sein de la population étudiante des universités les plus prestigieuses. Ainsi, à Berkeley, sur l'ensemble des programmes de troisième cycle, il n'y avait plus, en 1997, que 7 étudiants hispaniques au lieu de 28 en 1996, et un seul étudiant noir au lieu de 20 en 1996. De même, en 1997, la proportion de Noirs au sein de la population étudiante de la faculté de droit de l'Université

du Texas à Austin était réduite à 2% (contre 7% en 1996), et celle des Hispaniques à 5% (18% en 1996)²².

Le démantèlement de l'*affirmative action* a eu un effet à trois niveaux : d'une part, il a mécaniquement entraîné une nette réduction du *taux d'admission*²³ des candidats noirs et hispaniques dans les universités les plus sélectives des États concernés ; d'autre part, il semble avoir eu un effet dissuasif en amont puisque le *nombre de candidatures* des étudiants en question a diminué également ; enfin, cet effet dissuasif a pu jouer aussi en aval puisque la disparition de l'*affirmative action* s'est traduite par la chute du *taux d'inscription effective* (*enrollment rate*) des candidats noirs et hispaniques admissibles qui, pour certains d'entre eux, ont eu tendance – comme c'est le cas encore aujourd'hui – à se diriger plutôt vers des universités non affectées par ces bouleversements, extérieures au Texas et à la Californie, et encore plus réputées.

Confrontés à la quasi-disparition des membres des deux principales minorités ethno-raciales des universités les plus prestigieuses des États du Texas et de Californie, les autorités universitaires et le législateur ont réagi par la mise en place d'un dispositif d'admission spécifique.

→ 2. Facteurs politiques et démographiques ayant contribué à l'élaboration des *percentage plans*

Différents facteurs ont joué dans la mise en place des *percentage plans*.

D'une part, sur le plan politico-juridique, l'ampleur des inégalités dans le financement de l'enseignement primaire et secondaire public au sein de ces deux États – conséquence de l'indexation des crédits alloués aux établissements scolaires sur le montant des recettes de l'impôt foncier – a pu faire apparaître comme d'autant plus légitime et nécessaire l'existence d'un mécanisme de compensation partielle opérant à l'étape ultérieure de l'accès à l'université. Dans une certaine mesure, le renoncement de fait à toute politique redistributive digne de ce nom en amont rend plus difficilement justifiable la passivité en aval.

Par ailleurs, alors même que les Noirs et les Hispaniques demeurent largement sous-représentés parmi les diplômés de l'enseignement supérieur – ils forment respectivement 6% et 4%

de ce groupe, alors qu'ils représentent 12,5% et 13% de la population américaine –, de nombreux travaux ont montré que le fait d'être titulaire d'un tel diplôme a un effet positif sur le salaire obtenu et que cet effet est croissant, en particulier lorsque ce diplôme est délivré par une institution d'élite, et plus encore lorsque le diplômé est noir ou hispanique... Les retombées prévisibles de la suppression de la discrimination positive au-delà même du cadre universitaire étaient donc pour le moins préoccupantes.

D'autre part, le contexte démographique de ces deux États n'a fait qu'accentuer ces conséquences négatives.

En effet, du fait de l'immigration, du taux de fécondité plus élevé des femmes noires et hispaniques et, corrélativement, de la relative jeunesse des populations noire et hispanique dans leur ensemble, la croissance démographique en général – et celle du nombre des diplômés de l'enseignement

20. On appelle ici « *affirmative action* » les mesures qui octroient un avantage aux membres des minorités ethno-raciales sous-représentées dans la population étudiante des universités d'élite, soit principalement les Noirs et les Hispaniques.

21. D'autres États ont depuis suivi le mouvement : l'État du Washington, en 1998, la Floride, en 2000, et le Michigan, en 2006.

22. L'ordre de grandeur est ici représentatif de ce que serait l'ampleur des effets d'une éventuelle disparition de la discrimination positive à l'échelle nationale, soit, d'après les projections existantes, une réduction du nombre d'étudiants noirs et hispaniques dans les universités d'élite comprise entre 50% et 75%.

23. Le taux d'admission d'un groupe donné est le rapport entre le nombre de candidats admis et le nombre de candidats enregistrés parmi ses membres : si 100 candidats noirs se présentent, et si 10 d'entre eux voient leur candidature être retenue, le taux d'admission des Noirs est de 10%.

secondaire en particulier – est particulièrement forte²⁴. Or, les Noirs et les Hispaniques²⁵, dont la croissance au sein de l'ensemble des diplômés du secondaire est la plus rapide, sont précisément les groupes qui, en l'absence d'une intervention destinée à y remédier, demeureront sous-représentés dans les institutions universitaires d'élite – et risquent de l'être de plus en plus. Un tel décalage entre la composition ethno-raciale de la population étudiante des

établissements les plus prestigieux et celle de l'ensemble des résidents – et, à terme, des électeurs... – de l'État considéré, ne pouvait donc que compromettre la légitimité politique du financement public de ces établissements²⁶.

C'est dans ce contexte que, dans la seconde moitié des années 1990, ont été instaurés au Texas et en Californie des quotas d'un genre nouveau.

B/ FONCTIONNEMENT DES *PERCENTAGE PLANS*

Plutôt que de réserver une certaine proportion des places disponibles dans une université aux membres des minorités sous-représentées définies sur une base ethno-raciale, dès lors appelés à n'entrer en concurrence que les uns avec les autres, les *percentage plans* réservent à une proportion prédéfinie des meilleurs élèves de chaque lycée public ou privé « sous contrat » un droit d'accès automatique à tout ou partie des différentes composantes du système d'enseignement supérieur public. Ce droit d'accès est attribué sur la base des notes obtenues au cours de leur scolarité et indépendamment de leurs scores au test standardisé appelé SAT (*Scholastic Assessment Test*)²⁷.

→ 1. Le système du « Top 10% » au Texas

Au Texas, une loi de 1997 (*Texas House Bill 588*) prévoit que les meilleurs 10% des élèves de chaque lycée parmi les diplômés annuels – tels qu'identifiés par les responsables du lycée – aient la possibilité d'être admis dans l'université publique de leur choix, y compris les plus prestigieuses (*flagships*), l'Université du Texas à Austin et Texas A&M University²⁸. Il est vrai que, dans ces établissements, tel était déjà le cas depuis la fin des années 1980 : l'admission automatique de cette fraction des meilleurs lycéens quels que soient leurs scores

aux différents tests en vigueur était alors déterminée par un souci de simplification administrative, d'autant plus prononcé que le nombre de candidats allait croissant. La véritable nouveauté du dispositif appelé « Top 10% » réside donc d'une part, dans l'officialisation de cette pratique, qui transforme un avantage concret mais inconnu de ses bénéficiaires en une garantie explicite, d'autre part, dans le fait de lui conférer un caractère obligatoire tout en lui assignant désormais comme objectif la diversification ostensible de la population étudiante.

→ 2. Le dispositif californien à deux niveaux : *Eligibility in the Statewide Context (ESC)* et *Eligibility in the Local Context (ELC)*

En Californie, le dispositif est plus complexe, en ce qu'il superpose deux quotas de dimensions différentes, établis à des échelles distinctes.

Dans le premier cas, le huitième (12,5%) des meilleurs élèves diplômés de l'enseignement secondaire identifiés à l'échelle de l'État par l'Université de Californie (UC), se voient garantir l'admission dans l'un ou l'autre des établissements qui composent le système d'enseignement supérieur public californien. Ce système, appelé *Eligibility in the Statewide Context*, a été mis en place dans les années 1960.

Dans le second cas, ce sont les meilleurs 4% des élèves de chaque établissement secondaire californien qui se voient garantir l'accès à UC. Instauré à l'automne 2001, ce programme,

intitulé *Eligibility in the Local Context (ELC)*, a été établi à l'échelle du lycée, et se greffe sur le classement *Eligibility in the Statewide Context (ESC)*, établi, lui, à l'échelle de l'État de Californie.

Le système ELC fonctionne donc sur le même principe que le Top 10% en vigueur au Texas dans la mesure où ce sont les 4% des *meilleurs élèves de chaque établissement local* qui sont automatiquement admissibles à UC, sans que les performances moyennes de ces élèves soient comparées à celles des élèves d'autres lycées. A la différence du programme ESC, qui garantit l'admission automatique des 12,5% des meilleurs élèves de l'État, *tous lycées confondus*, le système ELC est par conséquent censé assurer la représentation équitable de la population lycéenne de Californie.

24. La population s'est accrue de 12% au Texas entre 2000 et 2006, contre 6% pour les États-Unis dans leur ensemble sur la même période. Entre 1994 et 2004, le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire public s'est accru de 19% à l'échelle nationale, mais de 30% en Californie et de 50% au Texas.

25. On laisse ici de côté le cas des Asiatiques en Californie, qui, par leurs performances scolaires en moyenne beaucoup plus élevées, se trouvent dans une situation tout à fait différente.

26. En particulier dans le cas californien, où, en vertu d'une loi de 1974, la population étudiante de l'Université de Californie est tenue de « refléter la composition ethnique, sexuelle et socio-économique de l'ensemble des lycéens californiens ayant achevé leurs études secondaires ».

27. Les lycéens concernés, qui sont par ailleurs tenus de présenter un dossier de candidature et bonne et due forme, ont l'obligation de passer cet examen et de fournir à l'université les scores en question. Les scores n'interviennent pas dans la décision d'admission, mais sont collectés à des fins de recherche, pour mieux cibler les dispositifs d'accompagnement des élèves susceptibles de connaître des difficultés et, le cas échéant, pour les orienter vers des enseignements conformes à leurs besoins spécifiques.

28. En revanche, la possibilité de s'inscrire dans la filière (*major*) de leur choix ne leur est pas garantie, son obtention étant déterminée à l'issue d'un processus compétitif pour ce qui est des filières les plus demandées (*architecture, engineering...*).

IDENTIFICATION DES MEILLEURS ÉLÈVES DANS LE DOUBLE DISPOSITIF CALIFORNIEN

• Dans le système Eligibility in the Statewide Context (ESC), les 12,5% des étudiants admissibles sont identifiés au moyen d'un indice intégrant les résultats aux tests standardisés en vigueur et la moyenne des notes obtenues au cours de la scolarité (grade point average, GPA) dans une liste de matières prédéfinie par l'université en fonction de leur potentiel préparatoire.

• Dans le système Eligibility in the Local Context (ELC), les meilleurs 4% des élèves de chaque établissement d'enseignement secondaire sont identifiés en fonction de leur GPA, pourvu qu'ils aient suivi le cursus prescrit par l'université et qu'ils aient passé les tests requis dans le cadre de la procédure ESC mais sans que les scores obtenus à ces tests interviennent dans la décision d'admission. Les lycéens en question sont identifiés à la fin de l'avant-dernière année du lycée. Ils sont alors informés de leur statut et de la possibilité qui s'offre à eux s'ils font en sorte de satisfaire les conditions susmentionnées.

La raison d'être de ce double dispositif est qu'il existe un certain nombre de personnes qui figurent parmi les meilleurs 4% des élèves de leur lycée mais pas parmi les 12,5% des lycéens identifiés à l'échelle de l'État, en raison de la faiblesse de leurs résultats aux tests.

C/ SPÉCIFICITÉ DU DISPOSITIF CALIFORNIEN

© avec l'aimable autorisation de l'Université de Californie à Berkeley



Le campus de Berkeley

Le programme ELC, basé sur une approche locale par établissement, présente néanmoins d'importantes différences par rapport au dispositif texan, tant du point de vue de ses objectifs que de ses modalités concrètes.

Tout d'abord – et outre le fait que ce programme émanait de l'Université elle-même, en l'absence de contrainte législative –, il n'avait pas pour fonction principale de se substituer à l'*affirmative action*, comme en témoigne du reste le décalage temporel entre l'élimination de celle-ci (1996) et l'instauration de la nouvelle procédure d'admission (2001). Il s'agissait plutôt d'un ajustement de nature technique ayant vocation à accroître le nombre de lycéens déclarés admissibles à l'Université de Californie afin d'atteindre le quota initial de 12,5%. En effet, le seuil d'admissibilité en vigueur n'était plus atteint, en pratique, que par 11% des candidats potentiels, du fait d'une baisse générale des résultats aux tests. Les considérations relatives à la promotion de la diversité ethno-raciale, sans être absentes, n'ont joué dans un premier temps qu'un rôle secondaire. Il n'est donc guère surprenant que, évalué à cette aune, le dispositif californien paraisse relativement timoré, et ce pour plusieurs raisons :

- la dimension du quota prévu dans le cadre de la procédure locale ELC (4%) est, on l'a vu, plus de deux fois inférieure à celle du quota texan (10%). C'est là le résultat des résistances du corps professoral aux projets plus inclusifs initialement évoqués²⁹, résistances déterminées par la crainte (alimentée par les projections disponibles) que l'admission d'un nombre important d'étudiants insuffisamment préparés au vu de leurs résultats aux tests ne se traduise par une baisse des taux d'obtention du diplôme.

- deuxièmement, à la différence du cas texan, c'est l'Université de Californie elle-même – et non les lycées – qui identifie les lycéens appelés à bénéficier d'ELC sur la base des relevés de note fournis par les établissements. L'objectif était de soustraire les responsables des lycées aux pressions qu'ils risqueraient de subir de la part des parents d'élèves s'ils étaient investis de cette tâche, mais aussi de s'assurer que le cursus suivi par les meilleurs éléments correspondait bien au cahier des charges, et ce au détriment des élèves les plus défavorisés inscrits dans des lycées ne proposant pas l'ensemble des enseignements requis.

- enfin – et surtout –, tout comme les étudiants admis au titre de la procédure ESC, ceux admis dans le cadre du nouveau dispositif se voient attribuer une place à l'Université de Californie, mais non nécessairement sur le campus de leur choix. Or, si certains des 10 campus de l'Université de Californie – Merced et Riverside – n'opèrent pas de sélection à l'entrée, les plus prestigieux, Berkeley et UCLA, sont extrêmement sélectifs. Pour ce qui les concerne, le fait pour un candidat d'avoir été classé parmi les meilleurs 4% des élèves de son établissement d'origine constitue évidemment un atout – l'inclusion de ce critère dans la liste des éléments que leur comités d'admission sont appelés à prendre en compte en témoigne –, mais non une garantie d'accès, loin s'en faut.

29. Notamment celui de remplacer le système ESC par un quota inchangé (12,5%) mais ayant le lycée comme base de référence.

30. Ce pourcentage ne fait pas le distinguo entre les étudiants qui renoncent à s'inscrire à l'université d'Austin pour des raisons financières ou personnelles et ceux qui ne s'y inscrivent pas car ils ont choisi d'étudier dans des universités situées hors du Texas.

III. UNE MISE EN ŒUVRE DES PERCENTAGE PLANS INDISSOCIABLE DE POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUES

Pivot fondamental d'une politique d'ouverture géographique et sociale, un système d'admission automatique tel que les *percentage plans* n'est pas suffisant en soi pour encourager les candidatures des étudiants issus de milieux socio-économiques et culturels défavorisés visés par ce dispositif. En effet, l'admissibilité en première année d'université dans le cadre de la procédure automatique ne constitue pas une garantie qu'un étudiant s'y inscrira effectivement. Ainsi, au Texas, seuls 58% des étudiants admissibles grâce au Top 10% déposent bel et bien une candidature – formalité indispensable à leur inscription automatique à l'université³⁰. L'analyse de Bruce Walker, *Vice-Provost et Director of Admissions Policy* à l'université d'Austin, est éclairante sur ce point : « le Top 10% n'est qu'un premier pas vers l'égalité des chances – il faut aussi changer des comportements sociaux profondément ancrés ». Pour les candidats issus de familles modestes ou de régions rurales éloignées, les obstacles sont de trois types :

- obstacles financiers : coût de la scolarité perçu comme dissuasif ;
- obstacles psychologiques : autocensure des lycéens provenant de familles où personne n'a fait d'études supérieures ;
- poids des mentalités : d'après plusieurs de nos interlocuteurs, chez les Hispaniques, l'université est perçue comme un lieu potentiellement dangereux – surtout pour les filles – car éloigné de la cellule familiale.

Pour contrer ces difficultés, des stratégies d'accompagnement spécifiques ont été développées pour les étudiants admissibles, tant en amont qu'en aval de l'inscription à l'université. Elles s'articulent autour de quatre axes : l'information, l'aide financière, les partenariats lycées-université, le soutien scolaire et individuel.

A/ INFORMER TOUS LES ACTEURS CONCERNÉS

L'effort d'information et de recrutement, appelé *outreach*, est déterminant dans le succès de la mise en œuvre de la politique d'admission. L'objectif de l'*outreach* est de dissiper les idées fausses sur les études supérieures et de susciter l'ambition chez des élèves susceptibles d'être admissibles selon la procédure automatique, mais insuffisamment encadrés ou encouragés. Cet effort est pris en charge par les universités elles-mêmes : les services d'*outreach* sont particulièrement développés au sein du système universitaire

public du Texas et de Californie, et constituent même, dans le cas de l'université d'Austin, une section à part entière du département des admissions.

Les campagnes d'information sur le système d'admission automatique s'adressent particulièrement aux établissements qui n'envoient pas ou peu de candidats à l'université – lycées défavorisés à majorité noire ou hispanique, lycées ruraux. Elles visent deux publics : les équipes éducatives, d'une part ; les élèves et leurs parents, d'autre part.

→ 1. Mobiliser les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation et les enseignants

Les chefs d'établissement sont les premiers interlocuteurs des universités et les relais fondamentaux de la transmission d'information sur le système d'admission automatique. L'impulsion qu'ils choisissent – ou non – de donner est donc décisive dans la mobilisation des équipes éducatives qui vont ensuite encourager les bons élèves à postuler. Au Texas, la loi HB 588 impose qu'un descriptif du système Top 10% soit affiché dans le bureau du principal et dans celui du conseiller d'orientation. Cet affichage ne suffit pas en soi mais rappelle symboliquement que tous les établissements sont concernés par cette disposition.

Au Texas, l'université d'Austin travaille avec le personnel d'orientation des lycées et participe à sa formation continue. Ainsi, la section d'*outreach* du département des admissions organise chaque année un colloque de deux jours destiné aux conseillers d'orientation, en particulier ceux travaillant dans les lycées défavorisés. Par ailleurs, des séances d'information et de mises à jour sur les cursus universitaires et les critères d'admission, appelées *high school counselors updates*, sont régulièrement tenues par le département des

admissions dans une dizaine de villes au Texas. En 2007, plus de 1 500 conseillers ont assisté à ces réunions.

Principaux interlocuteurs des élèves, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la diffusion de l'information. Les représentants du *Center for Educational Partnerships*, une organisation d'*outreach* de l'université de Berkeley, travaillent en particulier dans les collèges et lycées défavorisés pour s'efforcer de faire évoluer les mentalités des équipes éducatives. Dans ce type d'établissement, les enseignants tendent à penser que leurs élèves n'ont pas le profil pour aller à l'université. Mina Hayes, Directrice du programme *School/University Partnerships*, explique quels sont les obstacles auxquels se heurtent ses équipes : « Berkeley est quelquefois perçue par les enseignants comme une université élitiste, qui n'est pas faite pour accueillir leurs élèves. Certains pensent que des études techniques constituent un bagage scolaire suffisant. Pour faire bouger les choses, instaurer une dynamique différente, il faut bâtir un rapport de confiance avec les enseignants – cela ne se produit pas du jour au lendemain. » Pour aider les équipes pédagogiques

à aborder la question des études supérieures avec les élèves de collège, le *Center for Educational Partnerships* a mis au point un guide pratique d'exercices et de jeux. Intitulé « *Realizing the College Dream*³¹ », il comprend des sujets de rédaction (« comment vous imaginez-vous dans dix ans ? »),

des jeux, des exercices de recherches sur Internet (identification d'universités et de leurs différentes filières, offres d'emploi, etc.). Dans des établissements où le fait d'aller à l'université relève du « rêve », il est bon de familiariser les élèves avec cette réalité.

→ 2. Cibler les élèves admissibles

Pour les campagnes d'*outreach* et de recrutement menées par les universités, l'identification des lycéens concernés par l'admission automatique se fait par deux biais :

- au Texas, le service des admissions se sert du fichier électronique des tests standardisés³² sur lesquels les lycéens ont la possibilité de mentionner s'ils font partie des 10% des meilleurs élèves de leur classe (auto-déclaratif).

- en Californie, comme on l'a vu, le personnel administratif des lycées transmet directement les relevés de notes de leurs élèves aux autorités de l'université Berkeley – à charge ensuite pour elles d'identifier ceux qui figurent dans les 4% du programme *Eligibility in the Local Context* (ELC).

Une fois identifiés par les services d'admissions, les lycéens concernés par le dispositif automatique reçoivent une lettre

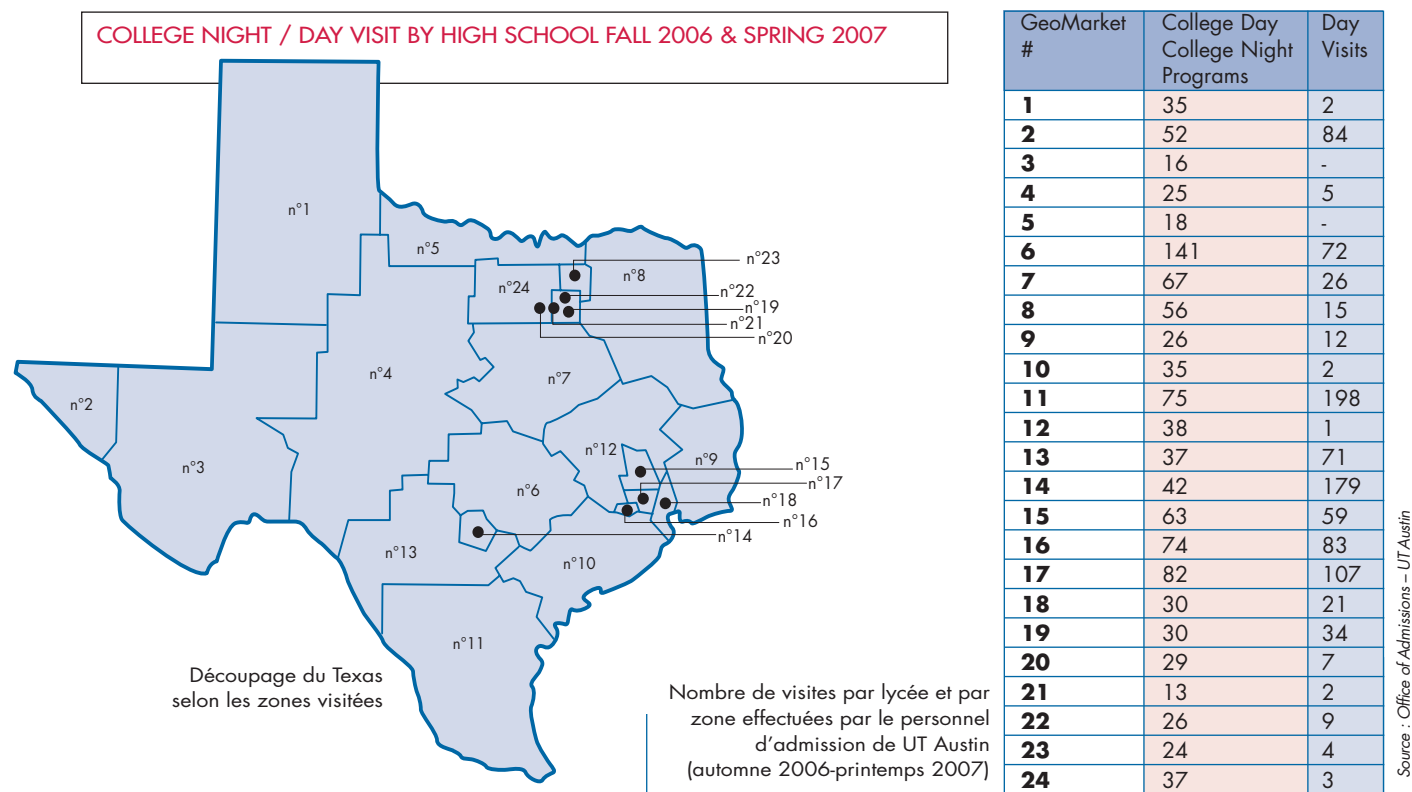
du président de l'université qui les félicite pour leurs résultats scolaires, les informe de leur admissibilité et les encourage à postuler. L'envoi d'un courrier signé du président de l'université de Berkeley parallèlement à la mise en place du programme ELC a ainsi eu un effet notable sur le nombre de candidatures émanant de lycées qui n'envoyaient aucun candidat à l'université auparavant (2 000 candidatures supplémentaires entre 2000 et 2001). À l'université d'Austin, le recours au mailing « personnalisé » est relayé par un système de courriels d'information et d'alerte – rappel des dates limites de dépôt de dossier, par exemple – qui reprend les techniques du marketing direct. Augustine Garza, *Deputy Director of Admissions*, nous a précisé que 200 000 de ces courriers physiques ou électroniques étaient envoyés chaque année.

→ 3. Faire venir l'université dans les établissements

Au-delà du premier contact par courrier, il est impératif d'aller à la rencontre des élèves admissibles dans le cadre des *percentage plans*.

Qu'il s'agisse de la visite symbolique du président de l'université ou des visites régulières du personnel de recrutement pour des sessions d'information dans des établissements

défavorisés, l'objectif de ces déplacements est identique : encourager les meilleurs élèves à déposer un dossier de candidature. Au Texas, les visites du personnel d'admission sont organisées de façon à couvrir le territoire. Au total, ce sont près de 2 000 visites dans les lycées qui ont été réalisées à l'échelle du Texas en 2007 – voir carte ci-dessous.



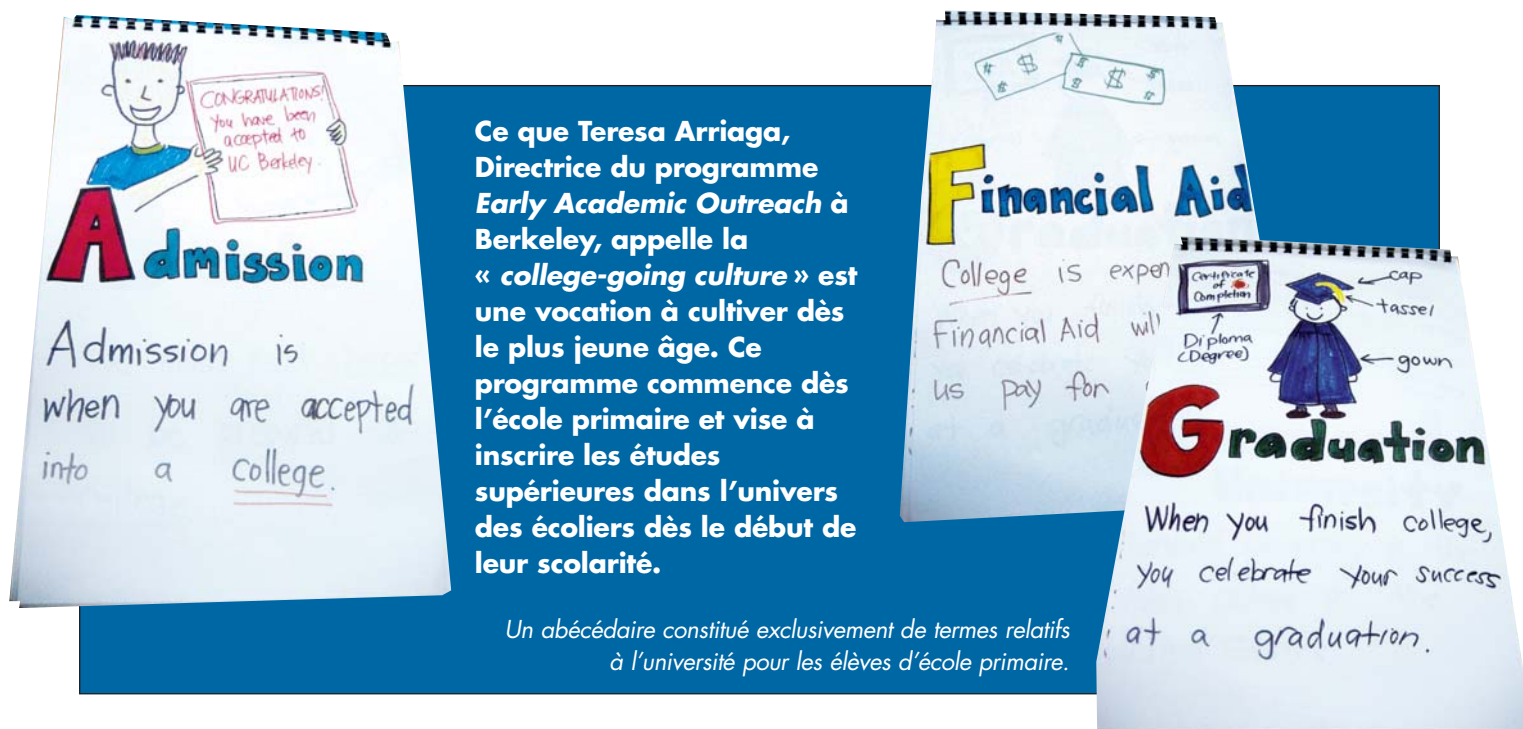
31. Téléchargeable sur <http://students.berkeley.edu/outreach//RealizingCollege.htm>. Sur la même page, voir aussi "Preparing for College, a Guide for Families."

32. Aux États-Unis, les lycéens qui souhaitent présenter un dossier à l'université, qu'elle soit publique ou privée, doivent passer l'un des deux tests standardisés, SAT ou ACT. Les résultats aux tests figurent dans tout dossier de candidature à l'université, et sont pris en compte à un degré plus ou moins grand dans le processus de sélection.

La décentralisation du service des admissions permet le rapprochement géographique avec son public-cible. Au Texas, dont la superficie est supérieure à celle de la France, le département des admissions de UT Austin s'est ainsi décentralisé en plusieurs antennes locales : Dallas, Houston, San Antonio et Valley, afin d'être accessible aux lycéens qui n'ont pas les moyens de se déplacer jusqu'à Austin. Cette démarche répond à une forme d'équité territoriale et s'inscrit dans la logique des *percentage plans*.

Les « anciens élèves » sont également d'excellents ambassadeurs pour communiquer sur l'université et les

percentage plans auprès des lycéens de leur établissement d'origine. De retour dans leur ville natale au cours des vacances scolaires, ces étudiants racontent leur expérience en première année d'université et établissent le contact avec les lycéens souvent plus facilement que le personnel d'*outreach*. Ce type de témoignage direct peut être le moyen de lever certaines inhibitions chez des élèves issus de milieux modestes ou ruraux qui ignorent tout de l'université. À Austin, le programme *Hometown Holiday Recruitment* regroupe 300 bénévoles et est géré par le département d'*outreach*.



→ 4. Faire venir les élèves sur les campus

La majorité des étudiants que nous avons rencontrés nous l'ont dit : c'est leur visite au campus qui a servi de déclencheur pour postuler à l'université. La visite du campus est donc un élément crucial dans le processus d'information et de recrutement des élèves admissibles dans le cadre de la procédure automatique. Premier contact avec l'université, c'est une façon de « démystifier » les études supérieures par la rencontre avec d'autres étudiants, la découverte des locaux et des infrastructures sportives. À Austin, le service des admissions organise des

visites guidées pour des groupes de lycéens et de collégiens venus de tout le Texas par des bus affrétés par l'université, mais aussi pour des familles qui se déplacent par leurs propres moyens. En 2006-2007, 5 000 lycéens et collégiens, 17 000 lycéens et leurs familles ont visité le campus d'Austin. Ces visites comportent des étapes obligées : les services de bourses, d'aide au logement et de soutien académique – des ressources qui pèsent également dans la décision de déposer un dossier de candidature.

B/ L'AIDE FINANCIÈRE, PILIER FONDAMENTAL DES POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

L'aide financière représente un élément crucial dans l'accompagnement d'un système de type *percentage plans*. Dans la mesure où l'université, même publique, est très onéreuse aux États-Unis³³, les bourses (*scholarships*) et les aides financières de l'université représentent un facteur déterminant pour décider un lycéen issu d'un milieu défavorisé à s'engager dans des études supérieures. Selon nos interlocuteurs à l'université d'Austin, le Top 10% n'aurait sans doute pas rencontré autant de succès si l'université n'avait adopté une politique volontariste de création de bourses (voir encadré page suivante).

Le message à faire passer aux admissibles du système 10% est clair : il existe un large éventail d'aides proposé par l'université et les considérations financières ne doivent pas entraver leur choix de poursuivre des études supérieures.

33. En Californie et au Texas, les frais de scolarité de première année à l'université publique tournent autour de 25 000 dollars pour les étudiants de ces États. Voir annexe p. 35.

BOURSES

Au Texas, des bourses (*scholarships*) ont été conçues spécifiquement pour étayer le système des *percentage plans*. La liste ci-dessous en retrace la chronologie.

1998 : création du *President's Achievement Scholarship*, une bourse qui prend en compte le niveau du lycée, le niveau de l'élève, le niveau d'éducation et de revenus des parents

1999 : création du *Longhorn Opportunity Scholarship*, qui vise des lycées défavorisés, envoyant peu ou pas d'élèves à l'université

2002 : création du *Keep Texans in Texas*, une bourse destinée à égaler les bourses proposées aux minorités par les universités situées hors du Texas

2003 : création du *First Generation Scholarship*, une aide dédiée aux élèves qui sont les premiers de leur famille à faire des études supérieures

2003 : création du *University Outreach Scholarship*, qui s'adresse à des élèves identifiés par le personnel d'outreach de l'université

Des campagnes d'information sur les bourses ont aussi été développées sur Internet :

2004 : lancement du site www.TexasCollegeMoney.org, qui permet aux futurs étudiants de réaliser des simulations

sur l'aide financière à laquelle ils peuvent prétendre. Cette démarche s'inscrit dans la campagne *College is possible* – « aller à l'université, c'est possible ».

2006 : lancement du site internet www.TexasScholarships.org regroupant les informations sur l'ensemble des bourses proposées par les différents départements

L'université d'Austin a attribué 59 millions de dollars en bourses et 20 millions de dollars en dispense de frais de scolarité depuis 1997.

Financées par l'université, les bourses sont aussi alimentées par des fonds privés.

L'association des anciens de l'université d'Austin, très active en matière de parrainage professionnel, l'est également sur le plan du mécénat. En 2007, plus d'un million et demi de dollars a été attribué à 677 étudiants sous forme de bourses, nous indique Susan Kessler, Directrice Exécutive de Texas Exes, l'association des anciens. En moyenne, ces bourses annuelles sont comprises entre 2 000 et 3 000 dollars.

La communication sur l'aide financière est donc tout aussi cruciale que celle portant sur la procédure d'admission et les études. Guider les plus défavorisés socialement ou culturellement dans les démarches pour remplir les formulaires nécessaires est indispensable : Veronica, étudiante afro-américaine en deuxième année de sociologie à l'université d'Austin, en témoigne. Elle est la première de sa famille, au sein d'une fratrie de sept, à faire des études à l'université. L'aide des conseillers de l'antenne du service des admissions à Houston a été décisive pour remplir son dossier de candidature, en particulier les formulaires d'aide financière. Désormais employée à temps partiel au centre des admissions d'Austin, ce qui lui permet, avec sa bourse, de couvrir ses frais de scolarité, Veronica confirme que l'aide financière est la première des préoccupations des futurs étudiants.

Travailler avec les parents pour les sensibiliser aux démarches d'aide financière est d'une importance primordiale. Au lycée de Travis, lycée texan où 80% des élèves sont hispaniques, les parents sont pour la plupart immigrés de la première génération. Il leur est difficile d'aider leurs enfants à constituer leur dossier d'inscription car ils ignorent comment fonctionne ce processus. Des réunions spéciales parents – conseillers d'orientation du lycée, appelées *Parents' Night* ou *Financial Aid Night*, sont donc organisées pour passer en revue la procédure de dépôt de dossier à l'université et les formulaires d'aide financière. Au cours de ces échanges, le principal du lycée de Travis, Rene Garganta, n'hésite pas à s'adresser aux parents en espagnol pour faciliter la communication (voir encadré page suivante).

À l'université d'Austin, l'aide financière revêt trois formes :

- les bourses (de l'argent « offert »)
- le travail rémunéré, comme c'est le cas au centre des admissions qui emploie de nombreux étudiants
- les prêts (250 millions de dollars de budget de prêt)

Ainsi, un étudiant issu d'une famille de quatre personnes dont le revenu annuel est inférieur à 40 000 dollars et qui est le premier de sa génération à faire des études supérieures, peut obtenir une bourse allant jusqu'à 15 000 dollars. Dans la mesure où les frais de scolarité s'élèvent à 23 000 dollars par an, il peut alors compléter cette somme en travaillant pour l'université, ou en contractant un emprunt.



Catherine Rollot et Agnès Van Zanten au lycée de Westlake

VISITE DE DEUX LYCÉES DU TEXAS WESTLAKE HIGH SCHOOL ET TRAVIS HIGH SCHOOL

La visite de deux lycées publics situés non loin de l'université d'Austin nous a permis de prendre la mesure des inégalités qui peuvent exister entre les établissements scolaires américains et de constater les effets distincts du Top 10% sur les élèves selon les milieux sociaux dont ils sont issus.

Aux États-Unis, l'inscription d'un élève à un établissement scolaire donné se fait sur la base de la résidence. Les écoles et les lycées publics américains étant financés sur l'assiette de la taxe foncière, l'écart de moyens entre lycées peut être considérable. D'après Gérald Torrès, professeur de droit à Austin, la différence des ressources affectées par élève peut aller de 1 à 700 selon les établissements du Texas. Pour les partisans du Top 10%, ce dispositif rétablit une forme de justice sociale en donnant à chaque élève situé parmi les 10% des meilleurs de sa classe, aussi faibles que soient les ressources de son lycée d'origine, un même droit d'accès automatique à l'université.

Pour les lycéens de Westlake, établissement situé dans une banlieue opulente, le système d'admission automatique du Top 10% est une option parmi d'autres pour leurs études supérieures. Westlake est en effet l'un des meilleurs lycées du Texas : les élèves présentent en moyenne une candidature auprès de cinq universités. C'est le cas de Michelle qui envisage de postuler à Yale, Stanford, Princeton, Harvard et UT Austin. Faisant partie des 10% des meilleurs élèves de sa classe, Michelle sait qu'elle sera de toute façon admise à l'université d'Austin, qui représente une solution de repli.

Dans la mesure où les élèves de Westlake sont globalement d'un excellent niveau, nous les avons interrogés sur leur éventuelle frustration vis-à-vis du Top 10%. Les 25 ou 50% des meilleurs élèves de Westlake ne se sentent-ils pas « lésés » par le système d'admission automatique, qui les exclut de la procédure mais admet des élèves scolarisés dans un lycée de niveau inférieur ? Sur ce point, les lycéens font la part des choses : d'une part, ils savent qu'ils peuvent toujours être admis par la procédure non-automatique (en 2006, 97 élèves de Westlake – dont 20 dans le Top 10% – ont été admis à Austin sur 196 postulants, donc un sur deux environ) ; d'autre part, ils ont conscience d'être dans un lycée très compétitif et savent que les autres universités prendront en compte leur classement dans la classe en fonction de ce critère. Christina, élève d'avant-dernière année, nous apprend ainsi que chaque université

américaine dispose d'un *regional admissions counselor*, un responsable des admissions « régional » qui connaît le niveau relatif du lycée par rapport aux autres établissements du même État.

Au lycée de Travis, les enjeux liés au dispositif du Top 10% sont radicalement différents. Dans cet établissement où sont scolarisés en majorité des Hispaniques (80%) et des Noirs (15%), les élèves poursuivent rarement leurs études dans le supérieur. Seuls 40% des lycéens diplômés s'inscrivent à l'université. « Ici, nous dit Adriana Urbano, la conseillère d'orientation, nous ne parlons pas seulement du Top 10% et de l'université mais aussi d'autres options comme les *community colleges*, les *technical schools*. Notre but est avant tout de leur faire comprendre qu'il est important de poursuivre une formation après le lycée. Cette formation initiale leur ouvrira des débouchés professionnels, et leur permettra, s'ils le souhaitent, d'intégrer l'université par la suite. » À la différence de Westlake, où les élèves n'ont que « l'embarras du choix », au lycée de Travis, le Top 10% représente une ouverture vers les études supérieures, une opportunité – sinon la seule – d'intégrer l'université. Selon Rene Garganta, le principal de Travis, le système d'admission automatique représente une chance réelle de « briser la spirale de la pauvreté » qui, dans certaines familles, se perpétue de génération en génération. Pour lui, les inégalités entre élèves de lycées de niveau différent ne se situent pas seulement sur le plan scolaire, mais aussi dans le degré d'implication des parents. Un élève soutenu par ses parents, aidé par un coach privé pour remplir son dossier de candidature ne joue pas à armes égales avec celui qui n'a de soutien que celui offert dans le cadre du lycée. Sur ce point, Adriana Urbano nous confirme que la plus grande difficulté pour elle et ses collaborateurs consiste à motiver les élèves qui sont admissibles dans le cadre du Top 10% afin qu'ils déposent effectivement un dossier à UT Austin. En effet, si les élèves ont un droit d'accès automatique ils doivent néanmoins déposer formellement une candidature. Il est donc impératif de les encourager à constituer leur dossier et leur rappeler de ne pas manquer la date limite.

C/ LES PARTENARIATS LYCÉES - UNIVERSITÉS : UNE DYNAMIQUE POSITIVE QUI S'ÉTEND À LA COMMUNAUTÉ

La signature d'accords spécifiques entre les universités publiques et certains établissements scolaires moins favorisés du point de vue social, culturel ou plus isolés sur le plan géographique, constituent des passerelles entre deux univers qui n'avaient jamais eu de contact jusque-là. Pour l'université, il s'agit d'ouverture sociale ; pour les élèves de ces établissements, d'une ouverture sur l'avenir.

L'université d'Austin a ainsi mis en place un vaste réseau de partenariat appelé *Longhorn Opportunity Program* regroupant 70 lycées défavorisés qui envoient rarement, voire jamais, d'élèves à l'université. En majorité urbains, ces lycées sont situés dans des zones où le taux de pauvreté peut atteindre 44%. Le programme, qui s'applique aux meilleurs élèves de ces établissements, comprend un volet d'aide financière et un volet de soutien scolaire puis universitaire. D'après Gerald Torres, professeur de droit à l'université d'Austin et l'un des concepteurs du Top 10%, le *Longhorn Opportunity Program*

joue un rôle décisif dans l'objectif de diversité visé par le système d'admission automatique : « Ce dispositif permet de renforcer les liens entre la communauté locale et les lycées, de créer de nouveaux réseaux entre les lycées et l'université. Au-delà d'un individu, c'est l'ensemble d'une communauté qui bénéficie de cette ouverture. Le partenariat crée une dynamique locale extrêmement positive. »

Ce programme a permis de faire passer le nombre d'étudiants issus de ces établissements inscrits en première année à l'université dans le cadre du Top 10% de 109 à 355 entre 1996 et 2007. À la différence des expériences françaises, qui restent circonscrites à l'échelle locale, au Texas, le partenariat n'implique pas de proximité géographique. Les lycées du programme *Longhorn* sont répartis sur l'ensemble du territoire : il revient aux équipes de l'université de se déplacer dans les établissements.

D/ FORMER ET MOTIVER LES ÉTUDIANTS PAR LE SOUTIEN SCOLAIRE ET INDIVIDUEL

Contrairement au système secondaire français, où les programmes sont établis à l'échelle nationale et les enseignants formés selon un cadre commun, le système d'enseignement public américain n'est pas centralisé : les établissements disposent par conséquent de davantage d'autonomie dans l'élaboration de leurs programmes et dans le recrutement du personnel enseignant. Les cursus diffèrent donc considérablement d'un lycée à l'autre, de même que la qualité de l'enseignement, ce qui explique de grands décalages dans la préparation des élèves aux études supérieures.

Pour pallier ce problème, les universités de Californie et du Texas exigent que les élèves qui souhaiteraient postuler à l'université suivent un cursus requis au lycée. Les différences de niveau subsistent cependant entre établissements, et des programmes de soutien scolaire ont été mis au point par les équipes d'*outreach*. Ils touchent les élèves dès l'école primaire, le collège et jusqu'au lycée, mais sont également disponibles à l'université, surtout en première année où la transition entre le lycée et les études supérieures peut être difficile. De nombreux services de soutien personnel, qui visent à favoriser l'intégration des jeunes issus des minorités dans la communauté étudiante, viennent compléter le dispositif de soutien pédagogique.

→ 1. Commencer l'aide pédagogique le plus tôt possible

Le *Early Academic Outreach Program* (EAOP), déjà cité, qui dépend de l'université de Californie, cherche à encourager les lycéens issus d'établissements défavorisés à s'engager dans des études supérieures. Le programme propose à partir du collège une série de cours de soutien, d'ateliers, de cours du samedi et de sessions d'été qui permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences et de se familiariser progressivement avec le niveau d'exigence requis à l'université. Il prépare aussi aux tests standardisés, qui sont un élément constitutif du dossier de candidature

pour l'université de Californie. Le programme couvre 43 collèges et 266 lycées, soit une population d'environ 39 000 élèves.

Le soutien scolaire en amont est aussi le principe directeur du *Neighborhood Longhorns Program* mis en place par l'université d'Austin. Faisant porter l'effort sur l'école élémentaire et le collège, ce programme s'inscrit dans une dynamique de partenariat local et vise à désamorcer l'échec scolaire dès les petites classes. Il propose ainsi des cours de soutien en lecture, mathématiques,

orthographe/écriture. Il fonctionne sur un système de récompenses : l'assiduité et les bons résultats des élèves sont récompensés par des sorties à des compétitions sportives auxquelles participent les athlètes de l'université. En fin d'année, les meilleurs élèves obtiennent une bourse de 100 dollars. Cette somme, destinée à être allouée au paiement des frais de scolarité universitaire, est placée

sur un compte et ne pourra être débloquée qu'au terme de leurs études au lycée.

Les cours de tutorat sont assurés par des étudiants bénévoles de l'université d'Austin qui ont suivi une formation spécifique. Au-delà de l'apport scolaire qu'ils prodiguent, les étudiants ont pour mission de motiver les enfants et de faire en sorte que le passage à l'université devienne une évidence pour eux.

→ 2. Poursuivre l'accompagnement à l'université

Certains programmes de soutien jouent la continuité entre le lycée et l'université : c'est le cas du *Longhorn Scholars Program*, dont les bénéficiaires appartiennent aux 70 lycées du programme *Longhorn* déjà cité (cf. supra : partenariats lycées-universités). Les étudiants peuvent disposer d'un soutien tout au long de leurs études à l'université d'Austin : conseils dispensés par d'autres étudiants plus âgés (quel cursus choisir, comment organiser sa charge de travail, etc.) ; cours spécifiques en petits groupes appelés *Longhorn Scholars Curriculum* et cours dispensés par les professeurs

les plus chevronnés au sein de l'*Academy of Distinguished Teachers*.

Transition entre le lycée et l'université, la première année d'études est une période charnière au cours de laquelle les étudiants moins bien préparés doivent être aidés. Cette aide peut être d'ordre scolaire mais aussi s'étendre à la vie personnelle. Le *First-Year Interest Group* de l'université d'Austin utilise le soutien scolaire pour favoriser la socialisation des étudiants. Le but est de les intégrer à la communauté étudiante par la mise en place de petits groupes de travail.

→ 3. Créer un environnement favorable à l'épanouissement personnel et social des étudiants

Ge Chen, Adjointe au département *Diversity and Community Engagement* à l'Université d'Austin, a rappelé l'importance de préparer les étudiants aux études supérieures sur le plan scolaire mais aussi sur le plan personnel et social. D'après elle, les activités extra-scolaires, moyen privilégié de se faire de nouveaux réseaux d'amis et de connaissances, créent un fort sentiment d'appartenance chez des étudiants qui, vivant loin de leurs familles pour la première fois, peuvent souffrir de solitude. Ce sentiment d'appartenance (« *sense of belonging to a community* ») est aussi un garant de l'assiduité des étudiants et de leur réussite universitaire.

Le respect et la mise en valeur des différences constituent un aspect fondamental de la vie sur le campus où existent des départements spécialement dédiés aux questions de « diversité » : *Diversity and Community Engagement* à Austin ; *Diversity, Equity and Inclusion* à Berkeley.



© Christina Murray, Office of the Vice President for Public Affairs, UT Austin

→ 4. Etablir des passerelles entre les différents cursus et campus

L'attractivité du dispositif d'admission automatique américain est accentuée par la relative souplesse qui existe dans le passage d'un cursus à l'autre au sein de l'université publique en Texas ou en Californie. Les systèmes d'admission automatique garantissent une place en première année aux candidats reçus dans l'un des 10 campus de l'université de Californie et dans l'une des 11 filières de l'université d'Austin. Ce système, même s'il est hiérarchisé en fonction du prestige de chaque filière ou campus, est rassurant pour les étudiants qui savent qu'ils seront de toute façon inscrits dans l'un des campus du

système public. Comme on l'a vu, les étudiants admis peuvent choisir leur campus au Texas, mais pas en Californie.

Au Texas, les étudiants ont même droit à une « seconde chance ». Lorsque les candidats acceptés dans le Top 10% n'ont pas le niveau requis pour être admis dans la spécialité de leur choix, ils peuvent s'inscrire en filière indéterminée pour la première année. Si, en cours ou en fin d'année, leurs notes sont suffisantes, ils peuvent alors intégrer le cursus initialement choisi. Ce système d'équivalences s'appelle *transfers* et vaut également lorsque que les étudiants souhaitent changer d'orientation.

IV. VERS UN BILAN PRÉLIMINAIRE DES DISPOSITIFS D'ADMISSION AUTOMATIQUE : AVANTAGES, VRAIS ET FAUX PROBLÈMES

Au vu de la littérature existante comme des nombreux entretiens effectués dans le cadre du voyage d'étude, il est clair que les *percentage plans* ont produit un certain nombre d'effets bénéfiques.

A/ LES PREMIÈRES CONSÉQUENCES POSITIVES DU DISPOSITIF

→ 1. Diversification géographique des effectifs étudiants et impact sur les candidatures

L'un des effets les plus nets du programme Top 10% est certainement la diversification des origines géographiques³⁴ de la population étudiante de l'Université du Texas à Austin induite par l'accroissement spectaculaire du nombre de lycées pourvoyeurs. Si, en 1996, on comptait 616 lycées pourvoyeurs – parmi lesquels 65 fournissaient 55% des étudiants de première année – sur les 2 500 lycées du Texas, en 2007, il y en avait 865 (soit une augmentation de 40%). En outre, au Texas comme en Californie, on a pu constater que les étudiants admis par le truchement des nouvelles procédures étaient, en moyenne, dotés d'un capital économique et culturel moindre que celui de leurs condisciples, et plus souvent issus de l'immigration et de parents eux-mêmes non diplômés. Pour l'individu bénéficiaire de ce dispositif, on peut escompter la perspective d'un effet d'entraînement tant sur son revenu à venir que sur les trajectoires éducatives de ses descendants. S'il est évidemment trop tôt pour évaluer l'ampleur d'une telle dynamique cumulative, son existence paraît pour le moins plausible.

Enfin, même lorsque les effets directs les plus immédiatement perceptibles de ces dispositifs paraissent minces, leurs effets indirects ne sont pas forcément négligeables. En Californie,

plus de 95% des bénéficiaires de la procédure ELC auraient de toute façon été admis au titre du quota initial de 12,5%, puisqu'ils figurent aussi dans le huitième des meilleurs diplômés de l'enseignement secondaire identifiés à l'échelle de l'État. Toutefois, il semble que ce soit précisément le fait d'avoir été identifiés comme faisant partie des 4% de lycéens les plus performants à l'échelle de leur établissement (ou même du huitième de ces derniers lors de la phase préliminaire) qui, dans bien des cas, incite les élèves en question à :

- faire le nécessaire pour remplir les autres conditions requises par UC au titre de l'une ou de l'autre procédure dont ils se trouvent désormais informés ;

- faire acte de candidature (plutôt que de se diriger d'emblée vers un *community college*, sous l'effet d'une forme d'autocensure, par exemple).

Dans la mesure où ils s'accompagnent d'un travail en amont de l'université consistant à susciter et soutenir dans la durée ces candidatures, les *percentage plans* contribuent donc à la fois au renforcement – ou à la constitution – de réseaux de partenariat entre l'université et les différents lycées et à l'élargissement du répertoire d'options identifiées par leurs élèves.

→ 2. La représentation des minorités : des résultats inégaux ?

Les effets apparents de ces dispositifs sur la distribution ethno-raciale de la population étudiante des établissements universitaires concernés sont cependant plus contrastés. Si l'absence de prise en compte des résultats au SAT pour les lycéens ayant les notes les plus élevées est a priori de nature à accroître la probabilité d'admission des Noirs et des Hispaniques³⁵, les évolutions observées à cet égard au Texas et en Californie, étant donné les différences d'objectif et de mode opératoire entre ELC et la législation texane soulignées plus haut, sont logiquement d'ampleur très inégale. Ainsi, à l'Université du Texas à Austin, dix ans après l'introduction de la nouvelle procédure, bien que les Noirs et les Hispaniques demeurent sous-représentés par rapport à leur part dans la

population de l'État (12% et 35% respectivement), ils formaient en 2007 6% et 20% des étudiants de première année, soit un peu plus qu'en 1996, année où la discrimination positive était encore en vigueur (voir tableau 1 page suivante). Si l'on considère plus précisément le sous-ensemble des étudiants de première année inscrits dans le cadre de la nouvelle procédure, on observe aussi que la part des Blancs décroît régulièrement (de 60% en 1998 à 48% en 2007), tandis que celle des Noirs et des Hispaniques augmente au cours de la même période (de 3% à 6% pour les premiers, de 16% à 23% pour les seconds) (voir tableau 2 page suivante) – certes, aussi en partie sous l'effet de la croissance démographique de ces groupes.

34. La géographie à laquelle il est ici fait référence est celle de l'État du Texas.

35. La raison en est que la corrélation entre l'identité ethno-raciale et la moyenne des notes obtenues au cours des deux dernières années du lycée est plus faible que celle entre l'identité ethno-raciale et les résultats au SAT. Pour le dire autrement, l'écart de performance entre les différents groupes définis sur une base ethnoraciale est plus grand lorsque l'on prend comme indicateur de performance les scores au SAT plutôt que les GPA. On sait par exemple que plus de la moitié des étudiants noirs figurant parmi les 10% des élèves les mieux notés à l'échelle de leur établissement d'origine obtiennent des résultats au SAT qui les situent en dessous du premier tiers.

ALL ENROLLED FIRST-TIME FRESHMEN - SUMMERS AND FALLS COMBINED 1997-2007

	White		Native American		African American		Asian American		Hispanic		International		Unknown		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1997	4730	67%	36	1%	190	3%	1130	16%	892	13%	107	2%			7085	100%
1998	4399	65%	37	1%	199	3%	1133	17%	891	13%	83	1%	2	0%	6744	100%
1999	4447	63%	28	0%	286	4%	1221	17%	976	14%	82	1%			7040	100%
2000	4801	62%	32	0%	296	4%	1325	17%	1011	13%	217	3%	4	0%	7686	100%
2001	4447	61%	34	0%	242	3%	1413	19%	1024	14%	139	2%	38	1%	7337	100%
2002	4882	62%	35	0%	272	3%	1452	18%	1137	14%	157	2%			7935	100%
2003	3866	59%	19	0%	267	4%	1153	18%	1068	16%	156	2%	15	0%	6544	100%
2004	3901	57%	28	0%	309	5%	1218	18%	1149	17%	173	3%	18	0%	6796	100%
2005	3838	56%	33	0%	351	5%	1192	17%	1244	18%	236	3%	18	0%	6912	100%
2006	4028	54%	38	1%	387	5%	1326	18%	1386	19%	250	3%	2	0%	7417	100%
2007	3843	51%	27	0%	431	6%	1474	20%	1472	20%	236	3%	2	0%	7485	100%

Source : Office of Admissions – UT Austin

Tableau 1 : Répartition ethno-raciale des étudiants Top 10% et non-Top 10% en première année à UT Austin (1997-2007)

UNIVERSITY OF TEXAS ENTERING FRESHMAN CLASSES BREAKOUT OF TOP 10% STATUS ENROLLED STUDENTS FROM TEXAS HIGH SCHOOLS SUMMER / FALL 1997-2007

	TX Grads	Top 10%		Non-Top 10%	
	N	N	%	N	%
1997	6365	2332	37%	4033	63%
1998	6110	2513	41%	3597	59%
1999	6521	2925	45%	3596	55%
2000	7059	3346	47%	3713	53%
2001	6678	3423	51%	3255	49%
2002	7234	3932	54%	3302	46%
2003	6093	4289	70%	1804	30%
2004	6398	4241	66%	2157	34%
2005	6388	4391	69%	1997	31%
2006	6864	4902	71%	1962	29%
2007	6902	4871	71%	2031	29%

Source : Office of Admissions – UT Austin

Tableau 2 : Évolution de la répartition des étudiants Top 10% et non-top 10% dans les effectifs de 1^{re} année à UT Austin (1997-2007)

En Californie, en revanche, bien que la proportion des Noirs et des Hispaniques parmi les étudiants admis à UC au titre du programme ELC ait progressé de 21% en 2002 à 25% en 2006, le dispositif s'est avéré globalement impuissant à empêcher la redistribution des membres de ces deux groupes vers les établissements les moins sélectifs du système d'enseignement supérieur public évoquée plus haut. Pour ne prendre qu'un exemple, en 2006, alors que les Noirs représentaient 10% des résidents du comté environnant UCLA, ils ne constituaient toujours que 2% de la population étudiante sur ce campus, l'un des plus prestigieux avec Berkeley.

Cet échec relatif reflète naturellement les limites déjà signalées de la réforme ELC introduite en 2001. Mais il

reflète aussi deux différences supplémentaires entre la Californie et le Texas. La première est que la ségrégation raciale est moins prononcée en Californie, alors même que c'est de l'intensité de la ségrégation que dépend l'efficacité des *percentage plans* en tant que substitut de la discrimination positive. La seconde est que, à la suite de l'arrêt de la Cour suprême *Grutter v. Bollinger* annulant la jurisprudence *Hopwood*³⁶, l'Université du Texas à Austin a fait le choix depuis 2005 de recourir à nouveau à l'*affirmative action*, en plus du dispositif introduit en 1997. Or cette option fait défaut dans le contexte californien, étant donné le fondement constitutionnel de la prohibition de la discrimination positive. Ainsi, le droit fédéral, sous l'effet de l'arrêt *Grutter*, autorise à certaines conditions mais ne rend nullement obligatoire l'*affirmative action*, qui, en Californie, demeure interdite en vertu de la proposition 209 qui a amendé la constitution de cet État. Contrairement à l'Université du Texas à Austin, Berkeley et UCLA ne disposent donc pas de cet instrument complémentaire pour attirer les meilleurs étudiants noirs et hispaniques. Ces deux universités californiennes sont en concurrence avec des établissements privés de haut niveau comme Stanford et le California Institute of Technology qui, eux, ne sont pas soumis à l'interdiction de prendre en compte le facteur ethno-racial et peuvent, par exemple, distribuer des bourses spécifiquement destinées à ces étudiants. Selon toute vraisemblance, l'inégalité des progrès enregistrés dans les deux États en matière de promotion de la diversité ethno-raciale dans l'enseignement supérieur sélectif résulte également, en partie, de la différence du cadre juridique entre le Texas et la Californie.

B/ UN DISPOSITIF D'ADMISSION DONT L'EFFICACITÉ DEMEURE DIFFICILE À ISOLER D'AUTRES VARIABLES

Au Texas comme en Californie, une évaluation de l'efficacité propre des programmes en question au regard de l'objectif de diversité ethno-raciale bute d'emblée sur la difficulté de neutraliser les autres variables susceptibles d'avoir joué un rôle dans les évolutions observées. La mise en place des nouveaux quotas, en effet, s'est accompagnée de changements quasi-simultanés de nature à déterminer pour bonne part la composition ethno-raciale de la population étudiante des établissements concernés.

Le premier changement – l'augmentation régulière de la proportion des Noirs et des Hispaniques dans l'ensemble des diplômés de l'enseignement secondaire – est de nature démographique³⁷. D'autres changements, en revanche, sont le

36. *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. 306 (2003).

37. On notera que seule la non-prise en compte de ce facteur justifie d'évaluer la performance des *percentage plans* en tant que substitut de la discrimination positive sur la base de leur capacité à rétablir la distribution ethno-raciale de l'ensemble des étudiants constatée en 1996 : des chiffres inchangés, en réalité, révéleraient toujours une accentuation de la sous-représentation des Noirs et des Hispaniques, eu égard à l'accroissement parallèle de leur part dans la population de référence.

fait d'initiatives concomitantes des autorités universitaires elles-mêmes, soucieuses d'agir sur l'ensemble des facteurs qui contribueraient à l'obtention des résultats escomptés, à savoir :

- accroître la proportion des minorités sous-représentées au sein de l'ensemble des candidats admis – sur laquelle la discrimination positive exerçait un effet direct et, espérait-on, les *percentage plans* exerceraient un effet indirect ;

- augmenter leur proportion dans le sous-ensemble des étudiants admis et s'étant effectivement inscrits.

C'est ainsi pour encourager et faciliter les décisions des étudiants potentiels noirs et hispaniques de présenter initialement leur candidature et d'accepter finalement les offres qui leur seraient faites – décisions échappant par définition à l'emprise immédiate des politiques d'admission – qu'ont été parallèlement institués ou renforcés les nombreux programmes d'*outreach* évoqués plus haut³⁸ et augmenté le montant des bourses à répartir entre les élèves d'un nombre restreint de lycées défavorisés et ethno-racialement identifiables³⁹. Certes, la simple connaissance de l'existence des *percentage plans* – assez rapidement répandue grâce à l'envoi d'une lettre des présidents de UT et UC à l'ensemble des lycéens concernés – semble déjà avoir eu un impact significatif sur les aspirations entretenues et les parcours ultérieurement suivis. Une étude de Marta Tienda, Kalena Cortes et Sunny Niu⁴⁰ montre ainsi que les élèves les mieux informés sur le dispositif ont au moins 5 fois plus de chances de s'inscrire finalement à l'université et près de deux fois plus de chances de s'inscrire pour une formation de deux ans dans

l'un ou l'autre des *colleges* non sélectifs (alors même que ces derniers n'étaient pas véritablement visés par le dispositif), toutes choses égales par ailleurs. Les quelques études qui s'efforcent d'apprécier quantitativement l'impact respectif des *percentage plans* et des mesures ciblées d'accompagnement et de soutien (y compris financier) simultanément mises en œuvre à destination de leurs bénéficiaires concluent le plus souvent que l'*outreach* a un impact plus significatif que le dispositif d'admission automatique seul⁴¹. C'est ce que confirme du reste le fait que, au Texas, la proportion des diplômés d'un lycée participant au programme Longhorn et admissibles à UT Austin en vertu du *percentage plan* qui présentent leur candidature et/ou s'inscrivent en définitive est nettement supérieure à celle des lycéens admissibles au même titre mais fréquentant un établissement défavorisé non-inclus dans le dispositif qui effectueraient ces deux mêmes démarches. De plus, en 1999, première année de la mise en œuvre du programme Longhorn, la proportion d'étudiants noirs et hispaniques a augmenté de 1,1% et 0,7% respectivement, contre 0,3% et 0,6% l'année précédente – durant laquelle seul le *percentage plan* était en vigueur.

Dans cette perspective, il est probable que la baisse des crédits dévolus à l'*outreach* par l'Université de Californie concomitante à l'application de la proposition 209 (47 millions de dollars en 2003-2004, contre 200 millions en 1998-1999), résultat des coupes budgétaires imposées à UC dans son ensemble par les autorités politiques de l'État, ait contribué au relatif échec californien.

C/ DES EFFETS PERVERS LARGEMENT FICTIFS

Au-delà de l'efficacité variable des mesures de diversification ethno-raciale de la population étudiante des universités publiques, il convient de souligner qu'un certain nombre d'« effets pervers », fréquemment invoqués à leur encontre lors de leur mise en place et ayant trait aux incitations négatives qu'ils seraient susceptibles de produire pour les différents acteurs concernés, se sont révélés d'ampleur négligeable, voire tout simplement inexistant.

→ 1. Des incitations négatives négligeables ou nulles

Une des craintes avancées par rapport au dispositif d'admission automatique était que les élèves soient conduits à privilégier des matières réputées faciles dans le but d'accroître leur moyenne générale. Or, on a pu observer au contraire, au Texas comme en Californie, une tendance des lycéens à se porter davantage vers les cours de science – dont les coefficients sont généralement plus élevés précisément pour contrer ce type d'incitations –, au risque même que l'équilibre interne aux universités entre filières scientifiques et non-scientifiques se trouve perturbé par la suite par les choix de *majors* (spécialités) qui en découlent.

Un autre argument, abondamment relayé par la presse, était que les parents non défavorisés blancs ou asiatiques soient incités par cette mesure à inscrire leurs enfants dans des lycées majoritairement fréquentés par des Noirs et des Hispaniques et de niveau globalement inférieur dans l'espoir d'accroître la probabilité que lesdits enfants soient classés parmi les meilleurs élèves de leur établissement. Cet argument n'est nullement étayé par les faits : en pratique, la tentation d'adopter une telle stratégie est à peu près nulle, étant donné l'ampleur des inégalités entre les établissements et l'extrême dégradation des conditions d'étude dans les plus désavantagés d'entre eux – y compris du point de vue de la sécurité physique des élèves. Quant à la

38. Voir partie III p. 14.

39. Ainsi, en 2007, 86% des bénéficiaires du programme Longhorn mis en œuvre par l'Université du Texas à Austin étaient noirs ou hispaniques.

40. Marta Tienda, Kalena Cortes et Sunny Niu (2003), "College Attendance and the Texas Top 10 Percent Law: Permanent Contagion or Transitory Promise?", http://theop.princeton.edu/reports/wp/college_attendance.pdf

41. Voir, par exemple, Mark Long, "Race and College Admissions: An Alternative to Affirmative Action?", *Review of Economics and Statistics*, 86 (4), pp. 1020-1033.



Étudiants à UT Austin

dénonciation du « *brain drain* » (fuite des cerveaux) que les dispositifs ne manqueraient pas de déclencher, qui verrait les lycéens des établissements les plus compétitifs classés juste en dessous de la barre des 10% ou des 4% quitter leur État de résidence pour poursuivre leurs études supérieures après avoir été évincés de ses universités les plus prestigieuses, elle paraît pour le moins excessive. Une étude de 2003 montre ainsi que, cette année-là, 92% des diplômés des lycées habituellement pourvoyeurs de l'Université du Texas à Austin classés dans les 20% – mais non dans les 10% – supérieurs et ayant indiqué UT Austin comme premier choix avaient finalement été inscrits dans cet établissement, leur probabilité d'admission ayant même augmenté depuis 1997⁴². Du fait de l'accroissement continu de la proportion d'étudiants admis au titre de la nouvelle procédure parmi l'ensemble des étudiants de première année (voir tableau 2 page 22), et en l'absence d'une étude plus récente, on ne peut exclure qu'un tel effet d'éviction ne soit finalement apparu. Selon toute vraisemblance, ce dernier demeure néanmoins limité.

→ 2. Un niveau de performance des étudiants admis par la procédure automatique supérieur à celui des autres étudiants

Enfin – et surtout –, au Texas, on sait à présent que la réforme mise en œuvre ne s'est pas traduite par une détérioration du niveau moyen de performance des étudiants, bien au contraire. Il n'était certes pas déraisonnable a priori de nourrir quelques craintes à ce sujet, puisque le caractère automatique du dispositif interdisait de prendre en compte la qualité éminemment variable des établissements d'origine et des cursus par eux proposés. Mais ces craintes se sont révélées infondées.

Tant pour ce qui est de la moyenne des notes au cours de la scolarité que des taux d'obtention du diplôme, les performances des étudiants admis par le biais du *pourcentage plan* sont supérieures à celles des étudiants qui n'en ont pas

bénéficié (voir tableaux 3 et 4 ci-après). Ceci vaut également pour les étudiants noirs et hispaniques (dont les performances en 2000 étaient aussi supérieures à celles qui étaient les leurs avant 1996), et quelle que soit la « fourchette » de scores au SAT à l'intérieur de laquelle on procéderait à la comparaison⁴³. De ce point de vue, le dispositif est un indéniable succès.

Selon Gerald Torres, professeur de droit à UT Austin, le niveau de performance élevé des étudiants admis selon la procédure automatique s'explique non seulement par leurs compétences scolaires mais aussi par leur état d'esprit – goût pour l'étude et la compétition déjà visibles au lycée d'une part, et capacité d'autodiscipline d'autre part.

FRESHMAN YEAR PERFORMANCE BY SAT SCORE RANGE - ENTERING 2002-2006 - GRADUATES OF TEXAS HIGH SCHOOLS

SAT Ranges	Entering 2002				Entering 2003				Entering 2004				Entering 2005				Entering 2006			
	Top 10%		Non-Top 10%		Top 10%		Non-Top 10%		Top 10%		Non-Top 10%		Top 10%		Non-Top 10%		Top 10%		Non-Top 10%	
	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA	N	GPA
<900	98	2,46	43	2,16	128	2,50	30	2,17	135	2,32	36	2,34	129	2,33	30	2,35	171	2,27	56	2,34
900-990	223	2,69	96	2,43	258	2,71	43	2,46	263	2,59	47	2,29	247	2,60	41	2,70	298	2,57	69	2,15
1000-1090	522	2,89	374	2,66	572	2,90	128	2,79	560	2,82	130	2,70	570	2,80	140	2,53	690	2,76	142	2,49
1100-1190	728	3,08	776	2,80	805	3,09	274	2,94	801	3,09	397	2,80	844	2,98	233	2,79	891	2,95	305	2,76
1200-1290	933	3,24	1074	2,94	1023	3,26	577	3,02	1004	3,27	639	3,01	1026	3,21	564	2,99	1145	3,19	504	3,03
1300-1390	848	3,49	655	3,06	841	3,51	491	3,15	830	3,45	608	3,17	863	3,44	599	3,13	949	3,43	578	3,07
1400-1490	461	3,67	239	3,25	499	3,66	209	3,30	478	3,65	247	3,19	507	3,64	302	3,27	547	3,64	244	3,32
1500+	119	3,77	45	3,32	163	3,81	51	3,51	169	3,78	53	3,31	205	3,82	74	3,49	211	3,79	64	3,41
Total/Mean	3932	3,24	3302	2,90	4289	3,24	1804	3,05	4241	3,21	2157	3,00	4391	3,18	1997	3,02	4902	3,14	1962	2,96
SAT Mean	1226		1222		1223		1257		1221		1258		1226		1277		1220		1257	

Source : Office of Admissions – UT Austin

Tableau 3 : Moyenne des notes (GPA) de 1^{re} année des étudiants Top 10% et non-Top 10% répartie selon la performance au SAT (2002-2006)

42. Tienda, Leicht, Sullivan, Maltese et Lloyd. (2003).

43. Pour la moyenne des notes (GPA) des Noirs et des Hispaniques Top10% et non Top10% sur la période 1997-2007, se référer aux tableaux 6 b) et 6 d) dans le document suivant : <http://www.utexas.edu/student/admissions/research/HB588-Report10.pdf>

Pour le taux de passage d'une année à l'autre et le taux d'obtention du diplôme des Noirs et des Hispaniques Top10% et non Top10% sur la période 1997-2007, se référer aux tableaux 4 et 6 dans le document suivant : <http://www.utexas.edu/student/admissions/research/HB588-Report10-part2.pdf>

	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%	Top 10%	Non-Top 10%
Continuing																				
After 1 yr	91,60	82,74	92,32	85,65	92,34	85,93	93,19	89,52	91,29	88,20	91,53	90,25	93,05	92,57	93,23	92,30	92,30	90,74	92,08	90,83
After 2 yrs	87,56	75,33	87,78	80,40	89,06	79,95	89,15	84,24	87,64	82,06	87,72	85,25	88,55	87,25	88,59	85,91	87,93	85,08		
After 3 yrs	82,72	71,06	82,57	75,59	84,27	74,67	83,20	77,86	81,60	75,55	80,98	78,10	82,16	78,94	82,13	80,76				
After 4 yrs	38,51	41,56	37,33	43,09	37,71	38,71	34,34	36,68	32,90	34,16	31,77	35,61	32,41	33,70						
After 5 yrs	9,05	12,65	8,44	11,65	6,80	10,07	7,56	8,94	7,36	7,65	6,41	8,36								
After 6 yrs	3,34	4,46	2,79	4,20	2,22	3,59	2,45	3,96	2,42	2,80										
Graduated																				
After 1 yr									0,03											
After 2 yrs	0,17	0,12	0,12	0,11	0,03	0,17	0,09	0,08	0,18	0,34	0,10	0,18	0,07	0,28	0,07	0,19	0,07	0,30		
After 3 yrs	3,39	1,73	2,99	2,11	3,07	2,37	3,92	3,10	4,47	3,50	4,50	3,63	3,92	5,54	4,15	3,85				
After 4 yrs	45,46	28,76	46,80	32,50	47,79	35,32	51,05	39,64	51,15	40,61	51,58	42,88	51,85	47,51						
After 5 yrs	73,80	55,99	74,69	61,66	77,06	61,15	76,15	65,28	76,37	66,39	76,04	68,29								
After 6 yrs	79,07	63,33	80,78	69,06	81,78	68,02	81,41	71,86	80,81	71,34										

Source : Office of Admissions – UT Austin

Tableau 4 : Taux de passage d'une année à l'autre et taux d'obtention du diplôme des étudiants Top 10% et non-Top 10% (1997-2006)

D/ UN INSTRUMENT LIMITÉ ET VICTIME DE SON SUCCÈS

Au-delà de ces « effets pervers » assez largement fictifs, les *percentage plans* présentent un certain nombre de limites et leur succès même n'est pas sans créer des problèmes nouveaux.

→ 1. Un système dont l'efficacité est corrélée au niveau de ségrégation résidentielle et scolaire

L'efficacité des *percentage plans* en tant que substitut de la discrimination positive ethnoraciale est étroitement dépendante de l'intensité de la ségrégation de fait du système d'enseignement secondaire. Les *percentage plans* se bornent à prendre acte de cette situation, en exploitant sciemment ses conséquences pour éviter qu'elles ne se reproduisent au niveau de l'enseignement supérieur. Si perturbant qu'il soit, le constat sous-jacent quant à la pérennité de la ségrégation résidentielle et scolaire n'en demeure pas moins exact et largement indépendant des mesures adoptées.

Ceci explique que le système des *percentage plans* soit difficile à transposer à des États dont la population noire et hispanique serait moins nombreuse que celle de la Californie et du Texas ou bien dont le degré de ségrégation ethno-raciale serait moindre. C'est le cas, par exemple, du Michigan, où la discrimination positive dans les universités publiques a été supprimée par référendum en novembre 2006, mais où un dispositif semblable aux programmes californien et texan aurait plus de mal encore à remplir une fonction de substitution.

→ 2. Une diversification limitée au premier cycle universitaire

La portée des *percentage plans* est limitée à la population qu'ils visent, à savoir les candidats au premier cycle universitaire ou *undergraduate*, et n'ont pas d'effet sur la ségrégation existant au niveau de l'enseignement secondaire. Ils laissent intacts les processus discriminatoires internes aux lycées qui conduisent à la relégation d'un nombre disproportionné d'élèves noirs et hispaniques dans des cours non susceptibles de les préparer à aborder un cursus

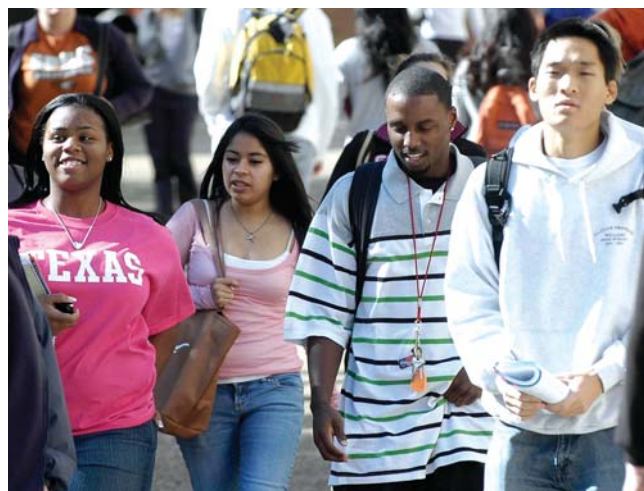
universitaire. L'efficacité des *percentage plans* en tant qu'instrument de réduction des inégalités scolaires est ainsi d'autant moins assurée que la part de ces inégalités qui relèvent de dynamiques endogènes aux établissements – par rapport aux inégalités entre établissements – est élevée.

Par ailleurs, du point de vue de la diversification ethno-raciale de la population étudiante, ces dispositifs ne sont pas transposables aux phases postérieures du parcours

universitaire telles que l'admission en *graduate school* ou dans les facultés de médecine ou de droit⁴⁴, du fait que la ségrégation dans les universités au niveau *undergraduate* n'est pas aussi prononcée que dans l'enseignement secondaire en partie sous l'effet du dispositif lui-même. En outre, parce que l'ensemble des matières enseignées est plus hétérogène,

il est nettement plus difficile d'identifier les meilleurs étudiants d'une université que les meilleurs élèves d'un lycée – ce qui serait pourtant nécessaire si la portée des *percentage plans* devait être étendue aux formations doctorales et aux *professional schools*.

→ 3. Un système d'admission automatique victime de son succès



© Christina Murrey, Office of Public Affairs, UT Austin

Étudiants à UT Austin

Ce qui apparaît aujourd'hui comme la conséquence la plus problématique du dispositif Top 10% tient paradoxalement à l'étendue de son succès en tant que modalité d'admission alternative. Nul ne s'attendait en effet à ce que la proportion des étudiants de première année admis à l'Université du Texas à Austin par ce biais atteigne 71% en 2007 – contre 37% dix ans plus tôt –, et même 85% de la fraction d'entre eux originaires du Texas⁴⁵. Dans un contexte d'intensification

de la concurrence pour l'accès à cet établissement due à l'accroissement spectaculaire du nombre des diplômés de l'enseignement secondaire, la restriction de l'ensemble des places disponibles pour les autres candidats ne pouvait manquer de susciter la controverse. En outre, au mécontentement des candidats malheureux et de leurs parents s'ajoute la frustration des autorités universitaires elles-mêmes, dont la marge de manœuvre en matière d'admissions s'est vue considérablement réduite. En pratique, elles ne disposent plus de la latitude nécessaire à la prise en compte de la variété des mérites des candidats que pour moins du tiers de l'ensemble des places à répartir. Dans la mesure où, dans l'esprit des membres des comités d'admission, c'est la pluralité des facteurs pris en considération qui garantit l'équité de la procédure, la prééminence croissante d'un critère et d'un seul – le classement de l'élève à l'échelle de son établissement d'origine – et la limitation de leur domaine décisionnel qui en découle appellent une intervention correctrice. Justification dominante de l'*affirmative action* depuis les années 1980, la « diversité » – au sens large – apparaît donc désormais comme l'un des fondements d'une critique des *percentage plans* émergeant au sein même de l'institution universitaire.

→ 4. Vers une réforme du dispositif ?

C'est à l'initiative de ses représentants que le législateur texan, au printemps 2007, a longuement débattu d'une proposition de loi qui aurait eu pour effet de limiter à 60% la proportion de l'ensemble des étudiants de première année à UT Austin admis en vertu du dispositif – ce qui, à l'heure actuelle, équivaldrait à réduire le quota initial de 10% à 7% environ. Mais ce projet d'aménagement du programme via la restriction de son périmètre d'application – sa suppression n'étant pas réellement à l'ordre du jour – a finalement échoué, devant la mobilisation des élus démocrates noirs et hispaniques des circonscriptions urbaines qui avaient été à l'origine de la législation dix ans auparavant, mais aussi d'un certain nombre de républicains blancs issus de circonscriptions rurales ayant pris conscience des bénéfices du *percentage plan* pour leurs électeurs. Ces derniers tirent en effet avantage du plus petit

nombre d'élèves par lycée dans les zones en question : si, avant 1997, les candidats à UT Austin y résidant avaient 3% de chances supplémentaires de recevoir une offre d'admission, ils avaient en moyenne 50% de chances supplémentaires entre 1997 et 2000. La coalition des défenseurs du dispositif s'est par conséquent élargie sur une base géographique, acquérant au fil des années une coloration bipartisan.

En outre, la réintroduction de l'*affirmative action* à UT Austin en 2005 – politique bénéficiant spécifiquement aux minorités noire et hispanique – a contribué, par ricochet, à accentuer la dimension universaliste du *percentage plan* dans les représentations publiques. Ceci accroît manifestement sa légitimité mais complique singulièrement la tâche des autorités universitaires désireuses de limiter la perte de leurs prérogatives.

44. Appelées *professional schools*, on y accède, à la différence du cas français, à l'issue de quatre années d'études supérieures.

45. C'est-à-dire en laissant de côté les étudiants étrangers ainsi que les étudiants américains extérieurs à l'État. À Texas A&M, la proportion des étudiants de première année admis au titre de la nouvelle procédure n'est « que » de 50%, sans doute en raison de l'emplacement moins central du campus et d'une image plus conservatrice héritée de son passé d'institution préparant à la carrière militaire et fermée aux femmes comme aux Noirs. À Berkeley, la proportion des étudiants de première année admis au titre de la procédure ELC est – logiquement – beaucoup moins élevée (18%).

V. ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE LA MISSION AU TEXAS ET EN CALIFORNIE ET PISTES D'ACTION POUR LA FRANCE

A/ ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ADMISSION AUTOMATIQUE

La mission organisée par la French-American Foundation a permis un échange approfondi entre les experts français de l'enseignement supérieur et leurs homologues américains. Ce dialogue a été d'autant plus fructueux qu'une décennie de recul permet à présent de tirer un certain nombre de conclusions sur le dispositif en vigueur dans le système universitaire sélectif public du Texas et de Californie. Quatre principaux enseignements se dégagent quant aux conditions de réussite d'un système tel que les *percentage plans*.

→ 1. Universalité du système et force du droit

Le succès du dispositif d'admission des *percentage plans* tient à sa lisibilité et à son caractère universel : tout élève classé parmi les meilleurs de son établissement dispose d'un droit d'accès automatique en première année à l'université. Dans le cas de l'université du Texas, ce droit est inscrit dans la loi, ce qui renforce sa portée et rend son application indépendante des chefs d'établissement (dont la mobilisation reste cependant cruciale).

→ 2. L'accompagnement, corollaire indispensable des *percentage plans*

Un système de type *percentage plan* est d'autant plus performant qu'il s'appuie sur des mesures d'accompagnement jouant sur plusieurs fronts. Ces stratégies sont : l'information et le recrutement, le soutien pédagogique et le soutien « moral » en amont dans le secondaire, et en aval dans le supérieur, le développement de structures d'hébergement adéquates, la mise à disposition de bourses pour les étudiants issus de milieux modestes. Les mesures d'accompagnement s'inscrivent souvent dans le cadre de partenariats entre l'université et des établissements scolaires défavorisés, et impliquent la mobilisation des acteurs à tous les niveaux :

- à l'université : la présidence, le service des admissions, le service d'*outreach*, l'aide financière, les départements dits de la « diversité », les services de la vie étudiante et les organisations étudiantes, les associations des anciens ;
- au lycée et au collège : les proviseurs, les conseillers d'orientation, les enseignants ;
- enfin, les élèves mais aussi leurs familles.

L'exemple du Texas, où ont été mis en place des mesures d'accompagnement à l'issue de la première année du Top 10%, montre qu'il est possible de concevoir, à brève échéance, un accompagnement spécifique en mobilisant les acteurs concernés. Les nouveaux instruments fonctionnent au sein des structures existantes et avec le personnel en place (chefs d'établissement, conseillers d'orientation, enseignants).

→ 3. Évaluer les résultats obtenus par un service statistique

À l'université d'Austin, une section du service des admissions recueille et analyse les données statistiques sur le Top 10%. Exhaustives, ces données permettent d'évaluer, lycée par lycée, les résultats obtenus par le dispositif et de suivre l'évolution socio-démographique de la population étudiante. Les notes obtenues au *college*, le taux d'abandon et le taux de réussite au diplôme final des candidats recrutés par la procédure automatique, sont également mesurés. Pour l'université comme pour le législateur, les statistiques constituent un instrument essentiel qui permet d'évaluer l'efficacité ou les effets pervers du dispositif, et les éventuels réajustements nécessaires.

→ 4. Adapter la procédure d'admission automatique en fonction des effectifs étudiants

Fonder la procédure d'admission sur un pourcentage fixe – et non révisable – peut entraîner des effets pervers. Au Texas, le pourcentage de 10% a été établi par la loi sans qu'il ait été fixé de limite au nombre de candidats susceptibles d'être admis par la procédure automatique. Or, du fait d'une croissance démographique particulièrement forte, le nombre d'admis dans le cadre du Top 10% n'a cessé d'augmenter en dix ans, limitant le nombre de places disponibles pour les candidats recrutés par la voie classique. Deux options sont envisageables pour surmonter ce problème : fixer une limite quantitative au nombre d'étudiants recrutés par la procédure automatique (par exemple, 50% des effectifs de 1^{re} année) ; pouvoir réviser le pourcentage à la hausse ou à la baisse en fonction des impératifs de l'université.

B/ UN SYSTÈME D'ADMISSION AUTOMATIQUE DE TYPE *PERCENTAGE PLAN* EST-IL TRANSPOSABLE AUX FILIÈRES SÉLECTIVES FRANÇAISES ?

Une dizaine d'années de recul montre que l'expérience des *percentage plans*, dans une large mesure, fonctionne : il est possible d'établir, à l'échelle d'un État, une politique d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur sélectif à la fois cohérente et efficace, dont les bénéficiaires réussissent aussi bien, voire mieux, que leurs homologues recrutés par la voie classique. Une même approche – territoriale, socio-économique et méritocratique – serait-elle transposable en France ?

➔ 1. Un cadre globalement propice à l'adoption d'un *percentage plan* à la française

Si les systèmes d'enseignement sélectif français et américain présentent des distinctions majeures, celles-ci ne constituent pas nécessairement des obstacles à la mise en place d'un dispositif d'admission automatique de type *percentage plan* dans le cadre français. La France possède un certain nombre d'atouts qui rendraient, sur bien des points, l'adoption d'un tel système plus aisée qu'aux États-Unis.

- *L'homogénéité du système secondaire public français et l'existence d'un diplôme de fin d'études secondaires*

Aux États-Unis, les cursus proposés diffèrent sensiblement d'un lycée à l'autre et il n'existe pas de diplôme de fin du second degré véritablement comparable au baccalauréat français. Les *percentage plans*, qui s'appliquent aux meilleurs élèves de chaque établissement au sein d'un même État,



Étudiants à Sciences Po Paris

touchent donc une population de niveau hétérogène, qui n'a pas reçu la même préparation aux études supérieures⁴⁶. En France, en revanche, où les programmes scolaires sont élaborés par l'éducation nationale et où le baccalauréat est un diplôme d'État, le bagage scolaire des lycéens apparaît plus homogène. De ce point de vue, un dispositif d'admission automatique aux filières sélectives pour les meilleurs élèves du territoire national semblerait envisageable en France. Comme l'indique le chercheur Patrick Weil « [En France, un système d'admission automatique] serait plus facile à mettre en œuvre que dans n'importe quel État américain, étant donné le cadre commun – formation et carrière des enseignants, programmes – qui existe entre les établissements français à la différence du système américain⁴⁷. »

- *Les frais de scolarité peu dissuasifs des filières sélectives françaises*

Étudier dans une université américaine, qu'elle soit publique ou privée, coûte très cher. Pour les étudiants à l'université publique du Texas ou de Californie qui sont résidents de ces États, les frais de scolarité avoisinent 25 000 dollars pour la première année⁴⁸. En France, en revanche, les frais de scolarité dans les filières sélectives sont quasi-nuls⁴⁹. De plus, certains de ces cursus, comme les classes préparatoires, mènent à des concours permettant d'intégrer directement la fonction publique – une fois reçus, les étudiants perçoivent donc un salaire parallèlement à leur formation. Si le facteur financier, conjugué à la difficulté des études, peut être dissuasif pour certains étudiants français issus de milieux modestes qui souhaiteraient s'engager dans une filière sélective, rappelons que ce facteur pèse moins lourd que pour les étudiants américains. Ces derniers disposent certes d'un large éventail de bourses mais doivent, à de rares exceptions près, s'endetter pour suivre des études à l'université.

- *Des stratégies d'ouverture sociale qui ont fait leurs preuves*

Si les autorités de l'université du Texas ont dû mettre au point, à très courte échéance, des mesures d'accompagnement pour renforcer la portée du système du Top 10%, bon nombre d'établissements sélectifs français, pionniers dans l'ouverture sociale, ont déjà conçu des stratégies d'accompagnement qui ont fait leurs preuves – qu'il s'agisse de tutorat, d'accords de partenariat ou de mécénat. Évaluées et généralisées à l'échelle nationale, ces bonnes pratiques permettraient de renforcer considérablement la portée et l'efficacité d'un dispositif de type *percentage plan*.

46. Notons que pour pallier cette hétérogénéité de niveau, le Parlement du Texas a voté en 2001 une loi obligeant les lycées à adopter un programme d'enseignement commun requis pour l'accès des étudiants à l'université du Texas. Ce dispositif est entré en vigueur pour les lycéens en classe de 9th grade (1^{re} année de lycée) en 2004-2005, et prendra donc effet pour les candidats à la première année d'université en 2008.

47. Patrick Weil, *ibid.* Voir annexe p. 40.

48. Les frais de scolarité pour les non-résidents avoisinent les 45 000 dollars.

49. Nous excluons ici les écoles de commerce.

- *Les initiatives récemment proposées par les pouvoirs publics forment un cadre propice à la réussite d'un dispositif d'admission automatique*

La loi sur l'autonomie des universités de même que le plan « réussir en licence », quoique ne portant pas directement sur les filières sélectives, peuvent contribuer à créer un cadre favorable à la réussite d'un système d'admission automatique. Généralisée dans la loi sur l'autonomie des universités, l'« orientation active », démarche de conseil et d'accompagnement des lycéens avant leur inscription à l'université, qui met l'accent sur l'adéquation entre le profil des étudiants et leur choix de filière, vise à encourager les jeunes à des choix d'orientation ambitieux plus directement liés à des débouchés professionnels. Ce dispositif d'orientation, qui implique aussi bien les recteurs d'académie et les universités que les proviseurs et les professeurs de terminale pourrait s'étendre aux filières sélectives.

Par ailleurs, le plan licence prévoit le développement significatif de l'encadrement pédagogique des étudiants, avec 5 heures de tutorat hebdomadaire – un accompagnement qui pourrait être généralisé, selon d'autres modalités, pour les étudiants des établissements qui sélectionnent à leur entrée. La revalorisation récente des bourses, effective en janvier 2008⁵⁰, pour les 100 000 étudiants les plus défavorisés, de même que les propositions faites en matière d'amélioration du logement étudiant⁵¹ vont également dans le sens de l'égalité des chances et pourraient contribuer à aplanir les obstacles d'ordre matériel et financier pour les candidats aux filières sélectives qui sont issus de milieux modestes. Enfin, un cadre national d'équivalences (ECTS) qui sera prochainement mis en place entre classes préparatoires et universités devrait rendre le cursus de CPGE plus sécurisant.

→ 2. Une mesure à adapter aux spécificités de l'enseignement supérieur sélectif français

D'autres aspects du système sélectif français rendent plus complexe l'adoption et l'application d'un système d'admission automatique. Aucun cependant ne paraît rédhibitoire à la mise en place d'un tel dispositif.

- *Le caractère hétérogène de l'enseignement supérieur sélectif en France*

Par comparaison avec l'université publique sélective américaine, unité institutionnelle répartie en plusieurs campus au sein d'un même État, les filières sélectives françaises manquent d'homogénéité. Elles englobent en effet les CPGE, qui ont vocation à préparer au concours d'entrée d'un établissement sélectif, mais aussi les IUT, les « grands établissements » comme Sciences Po, l'université de Dauphine et les écoles à préparation intégrée. Si un dispositif d'admission automatique était adopté, il serait nécessaire de trouver les moyens de répartir les candidats de façon optimale dans les différentes filières – qu'elles mènent à une classe préparatoire aux grandes écoles ou directement à un établissement sélectif de type IUT ou Science Po.

Notons cependant qu'un dispositif français de type *percentage plan* pourrait s'inspirer du système mis en œuvre au sein de l'université de Californie, où l'admission automatique est contrebalancée par une sélectivité qui s'opère au niveau de l'affectation à tel ou tel campus. En effet, si une place est garantie aux étudiants au sein de l'université de Californie en général, il revient à l'administration de chaque campus de déterminer l'attribution des places dans chacun d'entre eux – ceci non seulement afin de réguler les effectifs, mais aussi prendre les décisions les plus judicieuses en fonction du niveau des étudiants.

- *Une corrélation entre diversité géographique et diversité sociale – clé de voûte de l'efficacité du dispositif aux États-Unis – qui reste à établir dans le cas français*

Aux États-Unis, on constate que l'efficacité du dispositif automatique d'admission du point de vue de la représentation des minorités est proportionnelle au degré de ségrégation résidentielle, et par conséquent scolaire. On peut dès lors s'interroger sur l'efficacité d'une mesure de type *percentage plan* en France dans la mesure où le degré de ségrégation résidentielle, aussi difficile soit-il à mesurer, serait vraisemblablement moindre qu'aux États-Unis⁵². La mixité sociale existant au sein des établissements scolaires français rendrait sans doute nécessaire l'étude préalable du profil socio-économique des meilleurs bacheliers par établissement afin de fixer quel pourcentage d'admis permettrait une réelle diversification sociale.

- *Une différence d'état d'esprit vis-à-vis des études*

Le constat n'est pas inédit : les enseignants américains du secondaire ou du supérieur sont en général plus encourageants que leurs homologues français. Cette attitude positive est déterminante pour aider un élève à dépasser son autocensure vis-à-vis d'études ambitieuses qu'il ne croit pas faites pour lui. Si une réforme de l'accès aux filières d'excellence était adoptée en France, il serait nécessaire de trouver les moyens d'encourager les candidats issus de milieux socio-culturels moins favorisés à postuler dans ces filières particulièrement compétitives. Une réflexion serait donc à mener dans le domaine de l'orientation afin

50. Augmentation de 7,2% par rapport à janvier 2007, passant de 3 661 euros à 3 921 euros annuels.

51. Sur ce point, voir le rapport du député Jean-Paul Anciaux, remis à la Ministre chargée de l'enseignement supérieur Valérie Pécresse le 15 février 2008.

52. Pour une analyse comparative des racines économiques et politiques des phénomènes de ségrégation suburbaine en France et aux États-Unis, voir l'ouvrage de Loïc Wacquant, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, Etat*, La Découverte, 2007.

de développer l'ambition des élèves et leur ouvrir de nouveaux horizons. Plus généralement, un effort serait requis pour faire évoluer les mentalités – tant celles du personnel éducatif que des élèves et des étudiants. Les programmes pilotes développés par certaines grandes écoles, ou par des lycées parmi les plus élitistes comme le lycée Henri IV, prouvent que des dynamiques positives peuvent être développées sous l'impulsion des équipes en place pour faire émerger un état d'esprit à la fois stimulant et solidaire.

C/PISTES D'ACTION ET DE RÉFLEXION POUR LA FRANCE

En France, une réflexion de fond s'est engagée sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur sélectif et sur la façon dont les stratégies d'ouverture sociale pourraient être généralisées à l'échelle nationale. Les politiques publiques s'orientent à présent vers la promotion de l'égalité des chances tant du point social que territorial et semblent privilégier une approche similaire à celle qui présidé à l'élaboration du système des *percentage plans*, conciliant le critère du mérite et celui de l'équité socio-géographique.

Les pistes d'action qui suivent ont pour but de nourrir une réflexion sur l'éventuelle adoption d'un système d'admission automatique aux filières sélectives en France.

→ 1. Mesures préalables à une réforme de l'accès aux filières sélectives

- *Réaliser une étude sur le profil socio-économique des meilleurs bacheliers de chaque lycée de France et sur leur orientation post-bac*

L'étude aurait pour but de mesurer le degré actuel de diversité sociale parmi les meilleurs bacheliers de chaque établissement en prenant en compte différents seuils de pourcentages – 5, 8, ou 10%. Une telle étude semble fondamentale car elle permettrait de :

- Légitimer un dispositif d'admission automatique (en décrivant la situation actuelle, données statistiques à l'appui). L'étude permettrait ainsi de déterminer le nombre d'élèves brillants qui ne s'orientent pas vers les filières sélectives mais seraient susceptibles d'être admis via un dispositif automatique. Elle serait également le moyen d'identifier les établissements qui envoient peu, voire pas, de bacheliers en filières sélectives et d'établir au plus juste où il serait nécessaire de porter les efforts d'accompagnement et les ressources supplémentaires en personnel.
- Déterminer le pourcentage à fixer le plus pertinent pour l'admission automatique (en termes d'objectif de diversité sociale mais aussi en tenant compte de la réalité des besoins côté filières sélectives).
- Servir de référence pour évaluer l'efficacité de la mesure sur le moyen et long terme.

Cette étude pourrait être menée à l'échelle nationale ou sur quelques académies représentatives – région urbaine, région rurale, DOM-TOM – et recouperait les indicateurs suivants : données portant sur le milieu dont sont issus les élèves (catégorie socio-professionnelle des parents), résultats au bac par établissement, débouchés post-bac par établissement. Les ressources pour réaliser une telle étude ne manquent pas – qu'il s'agisse des travaux de la DEPP⁵³, des statistiques des services académiques (SCONET et IPES), ou des statistiques du centre informatique de gestion des admissions (www.admission-postbac.fr).

- *Recenser et mutualiser les bonnes pratiques déjà mises en œuvre par les différents acteurs engagés dans l'ouverture sociale*

En matière d'ouverture sociale, les différents acteurs (grandes écoles, établissements scolaires, entreprises, collectivités locales) ont déjà développé des initiatives qui ont porté leurs fruits. Partenariats lycées-grandes écoles, tutorat, ouverture culturelle, mécénat, accords de bourses – autant de dispositifs qu'il convient maintenant d'évaluer pour en dégager les enseignements : les méthodes qui marchent et celles qui marchent moins bien, le coût de ces initiatives, leur pérennité.

Le rapport du Sénat sur la diversité sociale analyse un certain nombre de ces initiatives. Un audit général des programmes pilotes permettrait de recenser les bonnes pratiques et d'étudier leur applicabilité dans le cadre national. Ainsi identifiées, elles pourraient être communiquées et mises en œuvre au niveau de chaque académie.



Sciences Po Paris

53. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale.

→ 2. Quel cadre pour un système d'admission automatique aux filières sélectives ?

• Engager l'ensemble des filières sélectives pour une démocratisation optimale

Il semble important qu'une telle mesure porte sur l'ensemble des formations sélectives : classes préparatoires aux grandes écoles, classes préparatoires technologiques, écoles à préparation intégrée, grands établissements, universités de type Dauphine, IUT et STS⁵⁴. Ceci pour deux raisons : d'une part, un tel périmètre élargirait la gamme des formations à la disposition des étudiants ; d'autre part, l'inclusion de toutes les filières dans ce dispositif traduirait, sur le plan symbolique, une réelle volonté de démocratisation de l'enseignement sélectif dans son ensemble.

Pour garantir une plus large ouverture sociale, le dispositif pourrait s'appliquer aux baccalauréats généraux et technologiques⁵⁵, les catégories populaires étant mieux représentées au sein de ces derniers. Dans les lycées, les meilleurs élèves seraient identifiés par filière du bac et non toutes filières confondues. En effet, la représentation équitable des lycéens selon la filière qu'ils ont choisie pour le baccalauréat est également garante de diversité et d'ouverture.

La répartition des admissibles aux filières sélectives se ferait en fonction de l'adéquation entre leur formation et la filière sélective envisagée. Un tableau de concordance type de baccalauréat / établissement sélectif pourrait être établi.

Le dossier unique d'inscription, créé récemment, de même qu'une harmonisation des dates de calendriers de sélection des différentes filières, prévue pour 2009, devraient également contribuer à rationaliser en amont le processus d'admission.

• Le critère pertinent pour identifier les meilleurs élèves – baccalauréat ou dossier scolaire ?

Chaque critère présente avantages et inconvénients :

- Le baccalauréat, dont le niveau d'exigence est égal sur l'ensemble du territoire, présente l'avantage d'être un critère objectif du mérite d'un élève et semble donc particulièrement pertinent dans le cadre d'un processus s'appliquant à l'échelle nationale. La performance à cet examen n'étant cependant pas garantie, un excellent élève peut ne pas obtenir la mention escomptée – de même qu'un élève médiocre décrocher une mention inattendue. En outre, les résultats du bac sont annoncés tardivement, ce qui rend les inscriptions dans les établissements plus complexes à gérer.

- Le contrôle continu, consigné dans le dossier scolaire, pourrait être une façon plus adéquate de juger du niveau des élèves. L'identification des meilleurs éléments se ferait alors sur la base des évaluations de l'équipe pédagogique et du chef d'établissement. Cette option présente néanmoins deux inconvénients : d'une part, en donnant aux chefs d'établissements le soin de déterminer quels sont les meilleurs élèves, la sélection pourrait ne pas sembler aussi objective que dans le cas des résultats au bac (il ne s'agirait plus autant d'un « droit garanti ») ; d'autre part, ce procédé pourrait ouvrir la voie à des recours émanant des parents d'élèves.

• Systématiser les filets de sécurité lycée – filières sélectives – université

Pour sécuriser le passage du lycée aux filières sélectives, et quel que soit le critère retenu pour identifier les meilleurs élèves, il faudrait que le processus d'orientation et de dépôt de dossier de candidature commence suffisamment tôt afin que les administrations disposent du temps nécessaire pour traiter les dossiers. Si le critère d'admission à la procédure automatique était le baccalauréat, il sera également nécessaire de prévoir des mécanismes de sécurité pour éviter que des élèves se retrouvent « sans place », que ce soit à cause d'un mauvais résultat au bac ou du fait d'une mention inattendue. Dans le premier cas, les bons élèves pourront toujours être admis dans la filière de leur choix grâce à la procédure non-automatique, basée sur le dossier scolaire. Dans le second cas, il faudrait prévoir une commission d'examen des dossiers tardifs pour les élèves qui souhaiteraient bénéficier de la procédure d'admission automatique.

Par ailleurs, il serait souhaitable de concevoir un système de passerelles au sein des filières sélectives elles-mêmes, d'une part, et entre filières sélectives et université, d'autre part. Ces passerelles permettraient davantage de souplesse dans l'orientation et contribueraient à l'attractivité des filières sélectives, considérées dès lors comme moins « risquées ». Notons que la mise en place prévue d'un système d'équivalences universitaires (ECTS) devrait permettre de rassurer les élèves qui craignent que le système sélectif ne leur convienne pas.

• Fixer un pourcentage flexible à l'admission automatique

Fixer un objectif quantitatif à la mesure d'admission automatique paraît un moyen de garantir la portée symbolique mais aussi la force du dispositif. Établi sous la forme d'un pourcentage des meilleurs élèves de chaque établissement, cet objectif chiffré serait déterminé selon les résultats de l'étude préalable recommandée plus haut.

Néanmoins, pour éviter certains effets pervers, le pourcentage devrait être susceptible d'être réévalué à échéance régulière, en fonction des résultats obtenus – ou s'accompagner de filets de sécurité : plafond fixé en termes d'effectifs chiffrés ou de pourcentage maximum du total des effectifs dans les établissements sélectifs d'accueil.

54. Rappelons que des procédures d'admission automatique basées sur le mérite ont déjà cours dans un certain nombre d'établissements. Une procédure étendue à toutes les filières sélectives donnerait une cohérence au dispositif d'ensemble.

55. Les bacs professionnels bénéficiant, eux, de débouchés spécifiques.

→ 3. Le système d'admission automatique aux filières sélectives : quelle mise en œuvre ?

- *Mettre en place des comités de pilotage mixtes au niveau de chaque académie*

Pour renforcer l'efficacité de la mesure d'admission automatique, il conviendrait de créer, au sein de chaque académie, une structure renforcée qui coordonne la mise en œuvre du dispositif dans les lycées, voire les collèges. Ces comités de pilotage permettraient d'assurer la bonne mise en place de la mesure, d'évaluer les résultats obtenus et d'ajuster les efforts et les ressources sur les lycées qui envoient peu d'élèves en filières sélectives. Ils pourraient être dirigés par les recteurs, et réuniraient des chefs d'établissements, des professeurs et des conseillers d'orientation, ainsi que des experts de l'enseignement supérieur et des acteurs de l'entreprise.

- *Mener une campagne d'information ambitieuse sur le dispositif*

L'annonce d'un dispositif d'admission automatique aux filières sélectives se révélera d'autant plus efficace qu'un signal fort, étayé par un objectif chiffré, sera envoyé dans chaque lycée de France. Quelle que soit la forme du texte annonçant la mesure, une campagne d'information devrait être développée pour toucher tous les acteurs concernés : élus locaux, personnel des établissements scolaires, élèves et parents d'élèves.

La campagne pourrait capitaliser sur plusieurs points :

- la cohérence et l'aspect automatique de la mesure : elle s'applique à chaque lycée de France métropolitaine et DOM-TOM et garantit l'accès à une filière sélective,
- son caractère symbolique : elle incarne un droit et s'inscrit dans le principe de méritocratie républicaine, l'égalité des chances pour tous les élèves, quel que soit leur lieu de résidence ou leur milieu social.

Dans le cadre de cette campagne, il serait possible de prévoir l'envoi d'un courrier officiel, signé d'une haute autorité, aux élèves concernés par le dispositif.

- *Mesurer et évaluer les résultats du dispositif d'admission automatique*

Complément indispensable de l'étude préliminaire proposée plus haut, l'établissement annuel de statistiques sur le parcours scolaire et le profil socio-culturel des étudiants admis dans les établissements sélectionnant à l'entrée permettra d'évaluer la performance du dispositif d'ouverture sociale et de mesurer les progrès accomplis. Il serait également pertinent d'étudier la réussite scolaire et le taux de réussite au diplôme des étudiants recrutés via la procédure automatique.

Les données statistiques « ouverture sociale » pourraient être centralisées au sein du ministère compétent, mais devraient être également disponibles dans chaque lycée et établissement sélectif. Si elles n'existent pas déjà, il serait donc opportun de créer des unités chargées des études et des statistiques au sein de ces établissements sans que cela ne représente pour autant un coût trop lourd.

Si les résultats sont concluants, leur publication pourra créer une émulation très positive au sein des établissements scolaires et aussi à contribuer à changer l'image de l'enseignement supérieur sélectif.

→ 4. Le système d'admission automatique aux filières sélectives : quel accompagnement ?

- *Mobiliser des moyens plus importants et plus performants pour l'orientation*

Sur le long terme, et au-delà de la communication autour de la mesure elle-même, il conviendrait de mettre l'accent sur l'orientation et l'information des élèves, en commençant dès le collège. L'information porterait sur les filières et les débouchés post-bac en général, et présenterait les options offertes par les filières sélectives, leurs modalités d'accès – en particulier via la procédure automatique. Il serait possible de profiter de nouveaux canaux tels que l'« orientation active » qui concerne l'université, mais pourrait être étendue aux filières sélectives. Parallèlement à l'information sur les filières sélectives, il serait fondamental de communiquer sur les bourses existantes, les internats, les aides au logement. Les proviseurs, les équipes pédagogiques (notamment le professeur principal à qui revient une mission d'orientation) et les conseillers d'orientation seraient les relais de cette information.

La formation continue du personnel d'orientation pourrait être développée, afin que les équipes soient mieux informées sur les filières sélectives et leurs conditions d'admission, mais également les aides financières et le logement étudiant. Une réunion annuelle ou des séminaires ponctuels de conseillers d'orientation par académie pourraient être envisagés. Enfin, les établissements sélectifs pourraient assumer une partie de l'effort d'orientation, en menant parallèlement leur campagne de « recrutement ». La création d'équipes spécifiquement affectées aux visites de lycées situés dans des régions isolées (rurales ou DOM-TOM), qui participeraient à des forums d'information et d'orientation organisés à l'échelle d'une académie ou d'un département, viendraient compléter cet accompagnement.

- *Rationaliser l'aide financière et développer le logement étudiant*

Afin de rationaliser l'aide financière existante, et dans un souci de lisibilité, il pourrait être envisagé de créer une fondation centralisant l'ensemble des bourses disponibles (bourses d'État et bourses d'entreprises). Ce « guichet unique » serait démultiplié au sein d'antennes locales de la fondation en question, et permettrait d'informer et de toucher des élèves habitant dans des régions isolées.

Il serait nécessaire de développer l'offre en matière de logement étudiant : les collectivités locales pourraient être sollicitées pour la construction d'internats et de foyers étudiants, et les initiatives privées telles que le logement locatif subventionné, encouragées. S'agissant des structures d'internat existantes, il serait indispensable qu'elles restent ouvertes le week-end et pendant les vacances courtes afin que les étudiants d'origine modeste qui ne bénéficient pas de bonnes conditions de travail chez eux puissent étudier de façon adéquate.

Les structures d'aide financière et de logement pourraient être représentées au sein des comités de pilotages mentionnés plus haut.



© Essec

Lycéennes participant au programme de l'ESSEC « Une grande école, pourquoi pas moi ? »

- *Développer le soutien pédagogique et personnel*

L'expérience des grandes écoles pionnières dans ce domaine, celle de l'ESSEC notamment, seront précieuses.

- En amont, au lycée :

La mise en place d'un accompagnement pédagogique spécifique tout au long de l'année scolaire permettra aux élèves d'être dans le bain des études qui les attendent dans les filières sélectives. Cet accompagnement pourra prendre la forme d'un tutorat hebdomadaire mais aussi de sessions pendant les vacances.

Au-delà du travail scolaire, il serait également fondamental de développer la curiosité et l'ambition des élèves par :

- l'ouverture culturelle (sorties au cinéma, au musée),
- les liens avec les grandes écoles, qui permettront de les démystifier (visites d'établissements, anciens élèves venant raconter leur expérience au cours de réunions dans leur lycée d'origine),
- l'ouverture sur le monde professionnel (visites en entreprises, laboratoires scientifiques, etc).

- En aval, une fois en classe préparatoire ou dans une autre filière sélective :

Il serait important de :

- poursuivre l'accompagnement pédagogique grâce à des sessions intensives pendant les vacances scolaires ou à un soutien renforcé à l'approche des concours,
- renforcer les liens avec le monde du travail – tout étudiant qui le souhaite pourrait avoir un « parrain », un « tuteur » référent au sein d'une entreprise ou d'une institution publique pour l'informer sur les débouchés de ses études, l'aider à la recherche de stages puis d'emploi.

Cet accompagnement pourra être développé en associant acteurs publics et privés aussi bien dans la mise en œuvre des initiatives que dans le partage des coûts (cf. partenariat ESSEC et Délégation Interministérielle à la Ville). Il serait nécessaire d'établir des formations et des « contrats de tuteur » pour garantir le sérieux du personnel d'encadrement éducatif et assurer le suivi régulier des résultats obtenus. La coordination du système de tutorat devrait impliquer les chefs d'établissements et les enseignants ; le pilotage local de ces mesures d'accompagnement serait une option à envisager par souci d'efficacité.

CONCLUSION

Parmi les valeurs communes à la France et aux Etats-Unis, l'égalité des chances occupe une place essentielle. De cette égalité, l'éducation est un des vecteurs privilégiés. La démocratisation des filières sélectives revêt à cet égard une importance cruciale. Elitistes par définition, puisqu'elles opèrent une sélection des étudiants fondée sur le mérite, ces formations devraient néanmoins faire en sorte que les diverses composantes de la société s'y trouvent représentées. Telle est la clé de voûte de la légitimité démocratique.

Dans ce domaine, le dialogue franco-américain sur l'enseignement supérieur sélectif est riche d'enseignements. L'étude de l'expérience américaine des *percentage plans* offre des pistes d'action dont pourrait partiellement s'inspirer un dispositif de démocratisation des filières sélectives mis en œuvre à l'échelle nationale. Principale conclusion de cette étude : un système d'admission automatique à l'enseignement supérieur sélectif constitue un instrument nécessaire mais insuffisant à lui seul pour diversifier la composition de la population étudiante. Afin que son rôle de vecteur d'ouverture sociale joue à plein, un dispositif d'admission fondé sur le mérite et l'équité socio-géographique doit être renforcé par des mesures d'accompagnement qui ciblent les nouveaux publics visés – étudiants d'origine modeste, étudiants issus de l'immigration, étudiants résidents de zones isolées et/ou périphériques. Et, de ce point de vue, les acteurs de l'éducation en France ont déjà pris les devants, armés de leur expertise spécifique – un atout considérable pour la réussite d'un éventuel dispositif de type *percentage plan*. Il reste maintenant à rationaliser et à consolider ces initiatives pour qu'elles puissent amplifier la portée d'une ouverture sociale généralisée à l'échelle du territoire.

Certes, l'ouverture sociale des filières sélectives ne constitue qu'un point de départ : l'égalité des chances doit être promue avant même le passage dans l'enseignement supérieur. Mais cette ouverture est essentielle car elle envoie un signal positif à l'ensemble des acteurs du système éducatif. Sur le plan symbolique aussi bien que dans les faits, elle incarne le renouvellement de l'élite républicaine. Or, c'est dans une large mesure du renouvellement et de la diversification des élites que dépendent la légitimité – et la vigueur même – des démocraties contemporaines.



© Christina Murrey, Office of the Vice President for Public Affairs, UT Austin

Le campus d'Austin

APERÇU DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis, l'enseignement supérieur se répartit entre universités publiques, universités privées et *community colleges* (qui peuvent être privés ou publics).

Les universités publiques sont gérées par le gouvernement de l'État où elles se situent et financées par des fonds publics et par les frais de scolarité, souvent moins élevés que dans les universités privées. Les étudiants qui sont résidents de cet État paient des frais de scolarité moindres. Ainsi, au Texas et en Californie, ils s'élèvent en moyenne à 25 000 dollars par an pour les résidents de l'État (au lieu de 45 000 dollars pour les non-résidents). Les universités publiques se répartissent en campus satellites dans les grandes villes de l'État en question, et comptent parfois des dizaines de milliers d'étudiants.

Les universités privées sont financées par les frais de scolarité, des dotations, des fonds de recherche et des dons d'anciens élèves. Le corps étudiant y est moins nombreux mais les frais de scolarité y sont plus élevés.

Les *community colleges* accueillent généralement les étudiants « locaux » car ces établissements entretiennent des relations étroites avec les lycées de la région. Ils proposent l'obtention de diplômes en deux ans qui sanctionnent des cursus techniques ou professionnels. Les frais de scolarité y sont modestes.

L'admission dans les universités publiques les plus prestigieuses est sélective : les étudiants admis sont passés par un processus de sélection compétitif. Certaines universités publiques ne sont pas sélectives : tout étudiant répondant à certains critères peut s'y inscrire.

Les critères d'admission varient d'une institution à l'autre, mais ils prennent généralement en compte la combinaison de plusieurs facteurs : moyenne des notes (*grade point average*, ou GPA), résultats au test standardisé intitulé *Scholastic Aptitude Test* (SAT) administré par une entreprise privée, participation à des activités extrascolaires, lettres de recommandations de professeurs et essais personnels.

Le GPA est établi en convertissant la notation en lettres (A, B, C, D) des étudiants en valeurs numériques : 4.0, 3.0, 2.0, 1.0, dont on établit la moyenne. Certains lycées offrent des *honors courses*, qui permettent d'obtenir une note de GPA supérieure au maximum de 4.0. Le SAT comporte trois matières : mathématiques, lecture critique et rédaction ; le score obtenu peut aller de 600 à 2400.

Un certain nombre de lycées proposent des cours avancés, *advanced placement courses* (AP), qui préparent les étudiants à passer des examens AP. L'obtention de scores élevés aux examens standardisés portant sur les sujets de cours AP permet aux étudiants d'obtenir des équivalences lors de leur première année à l'université.

Les lycéens remettent leur dossier de candidature auprès des universités à la fin de l'automne de leur dernière année de lycée (12th grade). Le dossier comprend une lettre de motivation, ainsi qu'un relevé de notes et plusieurs lettres de recommandation sous enveloppe scellée. Les résultats des tests standardisés sont envoyés directement aux universités par l'entreprise qui administre le test.

GLOSSAIRE

Academic record : les performances scolaires ou universitaires.

Advanced Placement (AP) classes : cours préparatoires destinés aux meilleurs élèves de lycée pour les *Advanced Placement tests* (qui permettent une dérogation pour certains cours en première année d'université).

Alumni : associations d'anciens élèves, très actives sur le plan du mécénat universitaire.

College : établissement universitaire auquel on accède après le lycée (*high school*). Le *college* dure entre deux et quatre ans, selon l'établissement. On y obtient un *Associate's Degree* après deux ans, un *Bachelor of Arts* (BA) après quatre ans.

Eligibility in the Local Context (ELC) : dispositif d'admission en vigueur dans le système public de l'université de Californie (UC), dans lequel 4% des meilleurs élèves de chaque établissement scolaire californien sont automatiquement admis en première année dans l'un des campus de UC.

Eligibility in the Statewide Context (ESC) : dispositif d'admission en vigueur dans le système public de l'université de Californie (UC), dans lequel 12.5 % des meilleurs élèves à l'échelle de l'Etat de Californie, tous lycées confondus, sont automatiquement admis en première année dans l'un des campus de UC.

Freshman/sophomore/junior/senior : nom donné à chaque année au lycée (appellation valable à l'université), et qui suit l'ordre chronologique – *freshman*/première année ; *sophomore*/deuxième année, etc.

Grade Point Average (GPA) : relevé et moyenne des notes sur une échelle de 1.0 à 4.0 en fin d'année.

Graduate school : établissement auquel on accède après le *college* et l'obtention du BA. La *graduate school* propose le cursus de *Master's degree* et *Ph.D.*

Guidance counselor : conseiller d'orientation, dont le rôle est plus étendu qu'en France.

Higher education : le système d'enseignement supérieur américain.

High school : l'équivalent du lycée en France, qui comprend les classes de *9th* à *12th grades*, *12th grade* étant l'équivalent de la terminale.

Honors courses : cours de lycée d'un niveau plus élevé destinés aux meilleurs élèves, et qui sert à distinguer ces élèves dans le classement général (*class ranking*).

Major : filière de spécialisation choisie au *college*.

Outreach : politique de communication et d'information dispensée par l'université pour recruter ses futurs étudiants.

Principal : proviseur.

Scholarship : système de bourse, plus développé qu'en France.

Standardized tests : tests standardisés (*Scholastic Aptitude Test* (SAT) et *American College Testing* (ACT)) administrés par une entreprise privée dont les résultats figurent dans le dossier de candidature à l'université et qui sont pris en compte à un degré plus ou moins grand dans le processus de sélection.

Superintendent : administrateur placé au-dessus du *principal*, et qui supervise plusieurs établissements scolaires (ou un secteur scolaire entier, y compris primaire et secondaire).

Texas Top 10% : loi qui garantit aux 10 % des meilleurs élèves en dernière année de lycée l'admission automatique dans toute université publique du Texas, même la plus sélective.

Tuition : frais de scolarité à l'université.

Undergraduate studies : premier cycle universitaire, correspondant au *college*. Les *undergraduate studies* précèdent la *graduate school*.

UC : *University of California* – système public de l'université de Californie, comprenant plusieurs campus (UCLA, UC Berkeley etc.).

UT : *University of Texas* – système public de l'université du Texas, comprenant plusieurs campus. UT Austin est le plus prestigieux d'entre eux.

BIBLIOGRAPHIE

ÉTATS-UNIS

Sur le système des *percentage plans*

Bucks, Brian. (2003). "The Effects of Texas' Top Ten Percent Plan on College Choice": <http://www.utdallas.edu/research/tsp/pdfpapers/paper34.pdf>

Chavez, Lisa. (2006). "Eligibility in the Local Context and Applications to the University of California": <http://www.law.berkeley.edu/centers/ewi-old/research/highereducation/prop209/Chavez%20%20-%20Prop%20209%20Draft.pdf>

Cortes, Kalena. (2007). "College Quality and the Texas Top 10% Plan: Implications for Minority Students": <http://theop.princeton.edu/reports/wp/KalenaCortesCollegeQualityTXTop10.pdf>

Domina, Thurston. (2007). "Higher Education Policy as Secondary School Reform: Texas Public High Schools after Hopwood". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (3): 200-217.

Fryer, Roland G. Jr., Glenn C. Loury et Tolga Yuret. (2003). "An Economic Analysis of Color-Blind Affirmative Action": http://www.bu.edu/irsd/Ec326_2004/material_2004/colorblind%20affirmative%20action.pdf

Horn, Catherine et Stella M. Flores. (2003). "Percent Plans in College Admissions: A Comparative Analysis of Three States' Experiences": <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/affirmativeaction/tristate.php>

Kain John F., Daniel M. O'Brien et Paul A. Jargowsky. (2005). "Hopwood and the Top 10 Percent Law: How They Have Affected the College Enrolment Decisions of Texas High School Graduates": <http://www.utdallas.edu/research/tsp/pdfpapers/paper26.pdf>

Long, Mark. (2007). "Affirmative action and its Alternatives in Public Universities: What do we Know?". *Public Administration Review* 67(2): 315-330.

Long, Mark C. et Tienda, Marta. (2007) "Changes in Texas Universities' Applicant Pools after the Hopwood Decision": <http://theop.princeton.edu/reports/wp/LongTienda-ApplicantsPostHopwood.pdf>

Loury, Glenn, Nathan Glazer, John Kain, Thomas Kane, Douglas Massey, Marta Tienda et Brian Bucks. (2003). "Amicus Brief of Social Scientists in Support of the University of Michigan": http://theop.princeton.edu/reports/misc/amicus_brief.pdf

Tienda, Marta, Kevin Leicht, Teresa Sullivan, Michael Maltese et Kim Lloyd. (2003). "Closing the gap? Admissions & Enrolments at the Texas Public Flagships before and after Affirmative Action": <http://opr.princeton.edu/papers/opr0301.pdf>

Tienda, Marta et Sunny Niu. (2006). "Capitalizing on Segregation, Pretending Neutrality: College Admissions and the Texas Top 10% Law." *American Law and Economics Review*, 8: 312-346.

Tienda, Marta et Teresa A. Sullivan. (2008). "The Promise and Peril of the Texas Uniform Admission Law." In Martin Hall, Marvin Krislov et David L. Featherman (eds). *The Next Twenty Five Years? Affirmative Action and Higher Education in the United States and South Africa*. Ann Arbor: University of Michigan Press, à paraître.

Walker, Bruce et Gary Laverne. (2001). "Affirmative Action and Percent Plans: What we Learned in Texas." *The College Board Review*, 193:18-23.

Sur la problématique de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur américain

Alon, Sigal et Marta Tienda. (2007). "Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education". *American Sociological Review*, 72 (3): 487-511.

Bowen, William G., Martin A. Kurzweil, et Eugene M. Tobin, avec la collaboration de Susanne C. Pichler, *Equity and Excellence in American Higher Education*, University of Virginia Press, 2005.

Delbanco, Andrew, "Scandals of Higher Education," *The New York Review of Books*, (54:5) March 29, 2007: <http://www.nybooks.com/articles/20011>

Douglass, John Aubrey, *The Conditions for Admission – Access, Equity, and the Social Contract of Public Universities*, Stanford University Press, 2007.

Orfield, Gary, Patricia Marin et Catherine L. Horn (sous la direction de), *Higher Education and the Color Line – College Access, Racial Equity and Social Change*, Harvard Education Press, 2005.

Sur les filières d'excellence

Darchy-Koechlin, Brigitte, et Agnès Van Zanten, « La formation des élites : introduction », *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres* n°39, septembre 2005.

Lazuech, Gilles, *L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Presses Universitaires de Rennes, 1999.

Léotard, Marie-Laure de, *Le Dressage des élites : de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Plon, 2001.

Saint-Martin, Monique de, « Méritocratie et cooptation: la formation des élites en France », *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, n°39, septembre 2005.

Sur la diversification des élites

« Des prépas pour tous », dossier spécial, *Le Monde de l'éducation* n°355, février 2007.

« Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », colloque organisé par des enseignants de CPGE et la Conférence des Grandes Écoles, Alain Cadix - Président de la Conférence des Grandes Écoles, 16-17 mai 2003 : <http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/Colloque.pdf>

Rapport d'information du Sénat n° 441 sur « la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles », présenté par M. Yannick Bodin, 12 septembre 2007 : <http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-4411.pdf>

« Ouvrir les grandes écoles à la diversité ». Rapport de l'Institut Montaigne, janvier 2006 : http://www.institutmontaigne.org/medias/ouvrir_les_grandes_ecoles_a_la_diversite.pdf

Méhaignerie, Laurence et Yazid Sabeg, *Les Oubliés de l'égalité des chances*, Paris, Hachette, 2006.

Résidence et mixité sociale

Duru-Bellat, Marie, Magali Danner, Séverine Le Bastard-Landrier et Céline Piquée
« Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et exploration qualitative », *Cahiers de l'IREDU* (Institut de Recherche sur l'Éducation), janvier 2004 : http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier65.pdf

Felouzis, Georges, Françoise Liot et Joëlle Perroton, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Le Seuil, 2005.

Kirszbaum, Thomas, « La discrimination positive territoriale : de l'égalité des chances à la mixité urbaine », *Pouvoirs*, n°111, 2004.

Maetz, Isabelle, « Ségrégation ou mixité : la répartition des élèves dans les collèges et les lycées », note d'information de la DEPP du Ministère de l'éducation nationale, décembre 2005.

Maurin, Eric, *Le Ghetto français : enquête sur le séparatisme social*, Le Seuil, 2004.

Wacquant, Loïc, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*, La Découverte, 2007.

Sur le système d'orientation

Avis n°277 sur l'enseignement scolaire, présenté par M. Frédéric Reiss, Député, Assemblée nationale, 11 octobre 2007 : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/budget/plf2008/a0277-tlv.pdf>

Caille, Jean-Paul, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education & formations* n°74, avril 2007 : <http://media.education.gouv.fr/file/02/7/5027.pdf>

Hénoque, Maryse et André Legrand, « L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation », Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, mars 2004 : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000242/0000.pdf>

Nakhili, Nadia, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education & formations* n°72, octobre 2005 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article9.pdf>

« Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ? », Synthèse des travaux de la DEPP (2003), *Education & formations* n°66, juillet-décembre 2003 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue66/question5.pdf>

SITES INTERNET

UNIVERSITÉ DU TEXAS À AUSTIN

Le site de l'université du Texas à Austin

<http://bealonghorn.utexas.edu/>

Le service des études et statistiques

<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/>
(Plus spécifiquement, les rapports publiés sur le Top 10%
http://www.utexas.edu/student/admissions/research/topten_reports.html)

Le service des admissions

<http://www.utexas.edu/student/admissions/>
(Le site des admissions spécialement dédié aux étudiants de 1^{re} année : <http://bealonghorn.utexas.edu/freshmen/>)

L'outreach

University Outreach Centers
<http://uoc.utexas.edu/austin/index.html>

Les services d'aide financière

<http://www.texasscholarships.org/>
Sur le partenariat UT Austin – lycées défavorisés
« Longhorn Opportunity Scholarships » :
<http://www.texasscholarships.org/types/osfs/los.html>

L'accompagnement à l'université

Le programme Longhorn Scholars : <http://www.utexas.edu/ugs/l/>
First Year Interest Group (FIG) : <http://www.utexas.edu/ugs/fig>

L'association des anciens de l'Université du Texas à Austin

www.texasexes.org/

UNIVERSITÉ DE CALIFORNIE À BERKELEY

Le site de l'université de Californie à Berkeley

www.berkeley.edu/

Le service des admissions

<http://students.berkeley.edu/admissions/general.asp?id=28>
(En particulier, sur les conditions requises d'admission :
http://students.berkeley.edu/files/Admissions/9258_Info_FreshmanAdm.pdf)

L'outreach

Le site regroupant tous les services d'outreach :
<http://www.berkeley.edu/about/index.html#outreach>
Center for Educational Partnerships : <http://students.berkeley.edu/apa>
Kindergarten to College : <http://outreach.berkeley.edu>
I Have a Dream Foundation - Oakland : www.ihad-oakland.org

Partenariat lycées – université

School University Partnership Program : <http://sup.berkeley.edu>
Incentive Awards Program : <http://incentiveawards.berkeley.edu/>
The Interactive University : <http://interactiveu.berkeley.edu:8000/IU/>

Les services d'aide financière

Financial aid and scholarships : <http://www.berkeley.edu/applying/aid/>
Financial aid office : <http://students.berkeley.edu/fao/>
Alumni scholarships :
http://www.alumni.berkeley.edu/Students/Scholarships_and_Awards/main.asp

L'association des anciens de l'université de Californie à Berkeley

<http://www.alumni.berkeley.edu/Students/main.asp>

ANNEXES



Liste des personnes rencontrées lors du voyage d'étude de novembre 2007

TEXAS

Université du Texas à Austin

- Leticia Acosta, Director of International Alumni Relations of Alumni Association
- Dr. Ge Chen, Special Assistant for Assessment, Division of Diversity and Community Engagement
- Augustine Garza, Deputy Director of Admissions, Office of Public Affairs
- Gwen Grigsby, Associate Vice President for Governmental Relations, Office of the Vice President for Institutional Relations and Legal Affairs
- Susan Kessler, Associate Executive Director of Alumni Association, Associate Executive Director and staff liaison with Black Alumni and Hispanic Alumni Steering Committees
- Gary Lavergne, Director of Admissions Research and Policy
- Derrick Miller, Scholarships Coordinator of Alumni Association
- Michael Orr, Associate Director of Admissions
- Professor Gerald Torres, Bryant Smith Chair in Law, School of Law
- Bruce Walker, Vice Provost and Director of Admissions
- Amy Yearwood, Assistant Director of Admissions, EXes for Texas Program

Etudiants

- Veronica Foreman, Sociology major from Houston, Texas (non-top 10% applicant)
- Enrique Jasso - English major from El Paso, Texas (top 10% applicant)
- Hunter Matson - Government major from Arkansas (out of state applicant)
- Manan Parikh, Biochemistry major from Maryland (out of state applicant)
- Greg Share, Advertising major from Coppell, Texas (top 10% applicant)
- Amanda (Mandi) Villarreal - Liberal Arts student from Corpus Christi, Texas (non-top 10% applicant)

Lycée de Westlake

- Jeff Pilchick, Director of Guidance and College Counseling
- Dr. Noa Wellman, Superintendent

Lycée de Travis

- Dr. Rene Garganta, Principal
- Adriana Urbano, Counselor

Sénat du Texas

- Dr. Warren Von Eschenbach, Director of the Texas Senate Higher Education Subcommittee

Chambre des Représentants du Texas

- Geanie Morrison, Texas State Representative District 30

CALIFORNIE

Université de Californie à Berkeley

- Teresa Arriaga, Director Early Academic Outreach Program (Center for Educational Partnerships)
- John Douglass, Senior Research Fellow at CSHE (CSHE library)
- Dean Christopher Edley, Professor of Law
- Carlos Fernandez-Pello, Associate Dean for Fellowships and Diversity, Graduate division
- Saul Geiser, Senior Research Fellow, Center for Studies in Higher Education
- Miya Hayes, Assistant Director – School/University Partnerships (Center for Educational Partnerships)
- Goodwin Liu, Assistant Professor of Law
- David Montejano, Associate Professor of Ethnic Studies
- Jose Rivas, Director – Destination: College Advising Corps (Center for Educational Partnerships)
- Walter Robinson, Director of Undergraduate Admissions
- Norris Sanders, Director – Educational Guidance Center (Center for Educational Partnerships)
- David Stern, Professor of Education
- Carla Utrillo, Director, Graduate diversity program

→ Proposition de Patrick Weil, historien et directeur de recherche au CNRS, pour un *percentage plan* à la française

« Un système [comme celui du Texas] pourrait s'appliquer en France : les meilleurs élèves de chaque lycée de France auraient un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles et aux premières années des établissements qui sélectionnent à l'entrée. En 2003-2004, 35 065 élèves étaient inscrits en première année de classes préparatoires, soit 8,9% des bacheliers, inégalement répartis entre les lycées (entre 0 et 80%). À ceux-là, il faut ajouter environ 5 000 places pour les premières années des IEP de province et de Paris, cela fait 40 000 places à répartir, soit environ 10% des bacheliers. Le pourcentage le plus propre à obtenir l'effet désiré devrait se situer au-delà de 5%, à environ 7% : il faut tenir compte de ce que certains bacheliers ne voudront pas bénéficier du droit qui leur est offert (s'ils veulent poursuivre des études de Droit ou de Médecine, par exemple) et atteindre un pourcentage (60 à 70% des places) qui laisse une marge de recrutement par d'autres voies (examen, sélection sur dossiers individuels) aux directions d'établissements. Ce mécanisme a l'avantage d'être universel, de s'adresser à tous les lycéens de France, quel que soit leur lieu de résidence, Pointe-à-Pitre, Limoges, Aubervilliers ou Mulhouse. Il donnerait la possibilité aux équipes pédagogiques de chaque lycée de créer en leur sein une dynamique positive, généralisant ainsi le phénomène que l'on a observé dans les lycées bénéficiant des accords avec les IEP de Paris et d'Aix, ou avec l'ESSEC. Il nécessiterait le développement et donc le financement de bourses pour les étudiants les plus modestes. Il impliquerait une réforme des procédures de recrutement dans les classes préparatoires. Mais il serait plus facile à mettre en œuvre que dans n'importe quel État américain, étant donné le cadre commun – formation et carrière des enseignants, programmes – qui existe entre les établissements français à la différence du système américain. Enfin il contribuerait à casser le processus de ségrégation urbaine qui voit les familles les plus dotées se concentrer près des lycées les plus cotés pour former ce qu'Eric Maurin appelle des 'ghettos chics'. »

Patrick Weil, *La République et sa diversité : Immigration, intégration, discriminations*, Le Seuil, 2005, p. 96-97.

→ Proposition de loi « visant à permettre la diversité sociale dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles et autres établissements sélectionnant leur entrée » (n°2688)

présentée à l'Assemblée nationale le 23 novembre 2005 par MM. Jean-Marc Ayrault, François Hollande, Manuel Valls, Victorin Lurel, Mmes Martine David, Elisabeth Guigou, MM. Pierre Cohen, Bruno Le Roux, Philippe Vuilque et les membres du groupe socialiste (1) et apparentés (2).

Mesdames, Messieurs,

Le système éducatif doit mettre en œuvre le principe de l'égalité républicaine, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. La lutte contre l'échec scolaire concerne toutes les étapes de la vie scolaire pour qu'aucun enfant ne sorte de l'école sans diplôme ni formation. Cette ambition nécessite la mise en place de moyens spécifiques et adaptés aux inégalités sociales et territoriales. Elle s'intègre nécessairement dans une politique globale de lutte contre toutes les inégalités.

Les universités accueillent sans limite et sans sélection l'ensemble des bacheliers qui veulent poursuivre des études supérieures. Il est indispensable néanmoins de faciliter l'accès des enfants des familles modestes et de lutter contre l'échec dans le premier cycle universitaire.

Les modes de sélection pour l'accès aux classes préparatoires des grandes écoles sont aujourd'hui tels que les enfants des classes moyennes et populaires en sont exclus, et de fait, de plus en plus exclus. Les expériences menées par des Instituts d'études politiques ou certaines grandes écoles afin de permettre à des élèves de quelques lycées de ZEP (23 lycées à la rentrée 2004) d'entrer par une procédure spéciale ou de mieux se préparer aux concours, ont montré que ces élèves pouvaient réussir leur scolarité aussi bien que les autres, une fois admis dans ces établissements.

Mais que dit-on aux élèves de tous les lycées ZEP exclus de facto de ces procédures spéciales ? Sans parler des autres, dissuadés de se présenter à des examens d'entrée dont sont maintenues dans certains établissements les épreuves les plus sélectives socialement. De fait la différence de traitement entre lycées produit des inégalités de chances qui touchent non seulement les élèves des ZEP, mais des élèves de nombreux lycées de métropole et d'outre mer, de zones urbaines et de zones rurales.

Il est indispensable de parvenir à des conditions d'accès aux grandes écoles égales sur tout le territoire. En 2003-2004, 35 065 élèves étaient inscrits en première année de classes préparatoires, soit 8,9% des bacheliers de l'enseignement général, très inégalement répartis entre les lycées. Dans certains lycées, aucun élève n'accède aux classes préparatoires, dans d'autres 80% des élèves y parviennent.

Un système différent d'accès aux grandes écoles devrait donc s'appliquer en France. Les meilleurs élèves de chaque lycée de France auraient un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles et aux premières années des établissements qui sélectionnent à l'entrée (Instituts d'études politiques ou Dauphine par exemple). Le ministère de l'Éducation nationale devrait ainsi fixer chaque année le pourcentage des meilleurs élèves bénéficiaires de ce droit.

Ce mécanisme doit s'adresser à tous les lycéens de France, quel que soit leur lieu de résidence. La détermination des meilleurs élèves devrait s'effectuer, lycée par lycée, sur la base des résultats au baccalauréat. Ce mécanisme de recrutement donnera la possibilité aux équipes pédagogiques de chaque lycée de créer en leur sein une dynamique positive. Il contribuera à casser le processus de ségrégation urbaine qui voit les familles ayant le moins de difficultés se concentrer près des lycées les plus cotés.

Il nécessite le développement et donc le financement de bourses pour les étudiants les plus modestes. Il nécessite également la mise en place d'un dispositif d'accompagnement gratuit en lien avec l'équipe pédagogique dans l'ensemble des lycées, puis dans les classes préparatoires.

Aujourd'hui, il y a environ 40 000 élèves inscrits en 1^{re} année des classes préparatoires et des Instituts d'études politiques, autrement dit 10% des bacheliers. Il faut tenir compte du fait que certains bacheliers ne voudront pas bénéficier de ce droit, s'ils veulent poursuivre des études scientifiques ou littéraires ou de médecine par exemple, et atteindre un pourcentage qui laisse une marge de recrutement par d'autres voies (examen, sélection sur dossiers individuels) aux directions d'établissements. Par conséquent, le pourcentage des bénéficiaires de ce système de recrutement peut être fixé à 6%.

Pour ces raisons, nous vous prions, Mesdames, Messieurs, de bien vouloir adopter cette proposition de loi.

→ **Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République,
adressée à M. Xavier Darcos, Ministre de l'éducation nationale**

Paris, le 5 juillet 2007

Monsieur le Ministre,

(...) Vous doterez [l]es établissements en difficulté d'équipes éducatives renforcées et spécialement formées et vous leur demanderez de mettre en œuvre des projets éducatifs innovants permettant de passer d'une logique de relégation à une logique d'excellence. Vous étendrez progressivement cette politique, dont le but est de mettre fin à tous les ghettos scolaires. Ce volet de votre mission est pour nous déterminant. Nous voulons donner à chaque jeune de notre pays des chances égales de réussir, à chaque élève méritant d'atteindre le sommet de l'échelle sociale. Pour y parvenir, l'école, loin de réduire ses exigences et ses ambitions à l'égard des enfants les moins privilégiés, doit au contraire les renforcer. C'est notre conviction absolue.

Dans le même esprit, vous multipliez les internats de réussite éducative en zone urbaine, afin de donner à tous les élèves méritants les conditions de travail nécessaires pour poursuivre les meilleures études possibles. Vous permettrez par ailleurs aux 5% des meilleurs élèves de chaque établissement scolaire de rejoindre, s'ils le veulent, une classe préparatoire aux grandes écoles ou un établissement bénéficiant d'un statut de grand établissement ou d'université technologique. Ce dispositif constituera un puissant vecteur d'égalité des chances, un outil d'émulation au sein des établissements et donnera au baccalauréat un nouvel intérêt. Nous souhaitons également que les stages soient l'occasion pour les élèves d'élargir l'horizon de leurs ambitions sociales et professionnelles, ce qui suppose au minimum de les mutualiser entre les élèves. (...)

En vous renouvelant notre confiance, nous vous prions de croire, Monsieur le Ministre, en l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

*Le Président de la République
Nicolas Sarkozy*

*Le Premier ministre
François Fillon*

→ **Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République,
adressée à Mme Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Paris, le 5 juillet 2007

Madame la Ministre,

(...) Dans le cadre d'une politique d'enseignement supérieur fondée sur le principe de l'égalité des chances auquel le projet présidentiel est particulièrement attaché, vous veillerez à ce qu'aucun bachelier ne soit écarté des classes préparatoires aux grandes écoles au seul motif de ses origines ou de sa situation sociale. Vous ferez donc en sorte que chaque année, les 5% des meilleurs élèves de chaque établissement scolaire soient assurés de pouvoir rejoindre, s'ils le souhaitent, une classe préparatoire aux grandes écoles ou un établissement bénéficiant d'un statut de grand établissement ou d'université technologique.

Enfin, vous procéderez à une importante amélioration de la condition étudiante et de la vie universitaire, en associant, le cas échéant, à vos projets, collectivités locales et partenaires publics et privés. Vous ferez en sorte que les étudiants puissent disposer de logements, de bibliothèques, d'installations sportives dans les mêmes conditions que leurs homologues étrangers. Vous réformerez le système des bourses et créerez un dispositif de prêt à taux zéro permettant à tout étudiant d'être financièrement autonome et garantissant qu'aucun jeune Français ne soit écarté de l'enseignement supérieur pour des raisons financières. Nous pensons également que chaque étudiant devrait avoir la possibilité d'effectuer au moins un semestre de sa scolarité dans un autre pays d'Europe et nous vous demandons de viser cet objectif.

En vous renouvelant notre confiance, nous vous prions d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de nos respectueux hommages.

*Le Président de la République
Nicolas Sarkozy*

*Le Premier ministre
François Fillon*

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

BOARD OF DIRECTORS

Honorary Chairman	Walter J.P. Curley
Chairman	Michael E. Patterson
Vice-Chairmen	François Bujon de l'Estang - Mrs. Anastassios Fondaras
President	Nicholas W. F.R. Dungan

Pierre Albouy
Elizabeth Frawley Bagley
Anne Cox Chambers
Allan M. Chapin
Paul B. Clemenceau
Alain Coblenz
Bertrand Collomb
Michel David-Weill
Shannon Fairbanks
Charles Ferguson
Michel Garcin
Adam Gopnik
Robert L. Gordon, III
Charles B. Grace, Jr.

John H.J. Guth
Catharine Hamilton
Arthur A. Hartman
John G. Heimann
Stanley Hoffmann
Janet Howard
Yves-André Istel
Tony R. Judt
Jean Karoubi
Richard L. Kauffman
Howard H. Leach
Troland S. Link
James G. Lowenstein
Joanne Lyman

David T. McGovern
Clare Tweedy McMorris
William B. Matteson
Douglas M. Price
Felipe Propper de Callejon
Felix G. Rohatyn
Alfred J. Ross
Ernest A. Seillière
Leonard L. Silverstein
Anthony A. Smith
Marie-Monique Steckel
Elizabeth Stribling
John A. Thain
G. Richard Thoman

FOUNDING DIRECTORS

James Chace
James G. Lowenstein
Nicholas Wahl

PAST CHAIRMEN

C. Douglas Dillon
John N. Irwin, II
Walter J.P. Curley
John D. Negroponte

PAST PRESIDENTS

Arthur King Peters
Sarah V. Pais
Edward H. Tuck
Michael Iovenko
Anthony A. Smith

French-American Foundation
28 West 44th Street
Suite 1420
New York, NY 10036

The logo consists of a blue rectangle containing the text "French-American Foundation" in white, with a red horizontal bar positioned directly below it.

French-American
Foundation

www.frenchamerican.org