



**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du Comité stratégique « Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur »

Rédigé à la demande de Madame Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

8 décembre 2020

Le comité réunit des représentants des conférences ou organismes représentant l'enseignement supérieur – conférence des universités, conférence des grandes écoles, conférence des écoles d'ingénieurs, association des professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles -, des acteurs de la société civile (comme l'AFEV, la fondation Mozaïk RH, institut de l'engagement, fondations notamment), un syndicat étudiant (la FAGE), des experts et des chercheurs, de représentants de la DGSIP et de la DGESCO. (Annexe I : composition du comité stratégique)

Le comité a réalisé plusieurs auditions (experts, représentants des grandes écoles, associations, étudiants et élèves, enseignants de classes préparatoires). (Annexe II : liste des personnes auditionnées)

La présente note est une note d'étape d'un groupe qui a conscience des limites de l'exercice conduit jusque-là : un travail mené dans un délai très court ; la conscience de n'avoir pas pu creuser et approfondir toutes les questions abordées ; le caractère non exhaustif des pistes explorées et envisagées ; le caractère limité des auditions auxquelles le groupe a procédé, par rapport au nombre d'acteurs qui auraient pu l'être.

Aussi, le comité s'est-il concentré sur ce qui lui semblait réalisable en quelques séances : dégager des principes et des orientations ; mettre en perspective différents leviers complémentaires les uns les autres ; déterminer des pistes qui transcendent les oppositions qu'il peut y avoir entre acteurs.

Ce travail a mis en évidence un consensus sur la nécessité d'aller plus loin dans la politique d'égalité des chances, en confirmant la nécessité d'agir et en affirmant une volonté d'agir. Personne ne nie la problématique française, clairement mise en évidence par les statistiques et notamment les travaux de l'OCDE. Plusieurs données sont bien connues et méritent d'être rappelées. L'une d'entre elles est particulièrement parlante : **73% des enfants dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur auront un diplôme de l'enseignement supérieur alors que c'est le cas de seulement 17% des enfants de parents non diplômés.** On retrouve également des différences sensibles dans le taux de boursier entre les classes préparatoires, les grandes écoles et les universités.

Evoquer les questions de démocratisation de l'enseignement supérieur conduit à aborder les problématiques de fond qui concourent à cette situation très paradoxale dans un pays où l'école est gratuite et une grande partie de l'enseignement supérieur est gratuit. Sont évoqués tour à tour le collège, la formation des enseignants, le système d'orientation, la carte scolaire, les principes de sélection, la conception même de l'excellence en France, la répartition des moyens entre les établissements, entre les territoires, entre les différents niveaux d'enseignement.

La comparaison des panels 1995 et 2007 montrent une contraction des inégalités sociales dans le secondaire

mais la persistance de différences très nettes selon l'origine sociale : les inégalités sociales d'accès au baccalauréat passent de 50 à 32 points entre les enfants d'enseignants et ceux d'ouvriers non qualifiés et de 63 à 53 entre les enseignants et les inactifs. *Ainsi, lorsqu'il est entré en sixième en 2007, un enfant d'enseignant a encore dix fois moins de risque de finir ses études secondaires sans diplôme qu'un enfant d'inactif et cinq fois moins de risque qu'un enfant d'ouvrier non qualifié. Par ailleurs, les diplômés avec lesquels ces élèves vont terminer leurs études secondaires sont sensiblement différents. Lorsqu'ils quittent l'enseignement secondaire diplômés, 86 % des enfants d'enseignants et de cadres détiennent un baccalauréat général ou technologique contre seulement un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés et moins d'un enfant d'inactifs sur quatre. À l'opposé, les élèves originaires de ce dernier groupe social vont être quatre fois plus nombreux que les enfants d'enseignants à quitter l'enseignement secondaire avec un diplôme de l'enseignement professionnel (40 % contre 10 %). Ces fortes disparités sociales de réussite scolaire reflètent deux phénomènes. D'une part, la formation est un processus fortement cumulatif et les inégalités sociales de réussite se sédimentent tout au long de la scolarité primaire et secondaire.*¹

Nous nous sommes plutôt penchés sur les manières de corriger ou de compenser, davantage que de prétendre traiter les racines du problème. Ceci pourrait nous être à juste titre reproché, mais nous assumons pleinement ce choix, qui vise à pouvoir agir sans attendre et à considérer que des mesures apparemment correctrices peuvent aussi être transformatrices. A noter toutefois qu'il faut avoir conscience que le système français présente des caractéristiques particulières qui conduisent à ce que les effets s'amplifient depuis le début de la vie jusqu'à l'âge adulte. La boutade selon laquelle, tout se joue dès l'accès à la maternité, lui-même conditionnant le lieu de résidence des futurs parents n'est qu'une semi boutade. Rappelons d'abord que la sous-représentation des enfants modestes se retrouve dès la crèche (5% des enfants de familles pauvres ont accès à la crèche, contre 22% des enfants issus de familles aisées) Dans des proportions comparables donc à l'enseignement supérieur (mesure prise en compte dans le plan pauvreté de 2018). Le système français, avec ses modalités de sélection-orientation ne pardonne guère le faux-pas, le pas de côté, le pas plus lent, le « pas comme tout le monde ». Il amplifie, à chaque étape, les écarts et les faiblesses. Il fonctionne sur l'orientation-sélection, peu sur la réorientation. Il est organisé essentiellement par tamis, pas par passerelles.

Nous ne méconnaissons pas ces facteurs structurels profonds. Une première stratégie pourrait être de considérer que ce sont uniquement sur eux qu'il faut agir, par des transformations profondes et dans la durée, avec des objectifs de long terme. Le comité a considéré qu'il était légitime de pouvoir chercher d'autres leviers, ne posant pas comme préalable que tous les problèmes de fond soient résolus, mais permettant d'obtenir des résultats plus rapides et d'enclencher des dynamiques vertueuses. Ces actions ne sont pas simplement des actions « compensatrices » d'inégalités ou « réparatrices » de dysfonctionnements, qui ne seraient que des traitements symptomatiques. Ces actions peuvent également avoir une puissance transformatrice.

En considérant que l'on peut agir sur des leviers immédiats, on n'abandonne donc pas une vision transformatrice, on ne privilégie pas le superficiel par rapport à la profondeur, mais on estime que l'on peut, par ces leviers, avoir une action de « catalyse » qui accélère les évolutions et les favorise.

Cette approche nécessite cependant d'être conduite à une échelle suffisamment large pour ne pas tomber dans un autre écueil : la seule satisfaction des belles histoires ; la gestion des exceptions au détriment des grands nombres ; l'instabilité des initiatives isolées.

Le comité insiste sur le fait que la politique d'égalité des chances ne concerne pas seulement les établissements eux-mêmes, mais doit être conçue en intégrant la société civile et la sphère associative – particulièrement active dans ce domaine avec de nombreuses initiatives, plus ou moins bien connectées avec les établissements – et les collectivités territoriales, compte tenu du rôle des régions dans l'enseignement supérieur et dans l'orientation, de la problématique de la vie étudiante dans les métropoles, du lien entre la politique d'égalité des chances et les équilibres de territoires, de l'importance du facteur logement.

Le travail du comité s'est réalisé dans un contexte qui peut être favorable aux évolutions souhaitées, dont on peut citer quelques traits saillants :

- La mise en place de Parcoursup donne des leviers qui n'existaient pas auparavant, pour remédier à des déséquilibres à l'entrée dans l'enseignement supérieur ;
- La réforme des formations de santé (PASS et LAS) permet de faire évoluer une filière santé, universitaire, qui posait à la fois des problèmes d'égalité des chances et de traitement d'un taux élevé d'échec ;
- Une réflexion et quelques expérimentations conduites dans plusieurs grandes écoles particulièrement emblématiques montre l'évolution des esprits ;
- Une structuration d'initiatives de la société civile, pour lesquels on dispose déjà de recul et de résultats permet d'envisager leur passage à l'échelle ;

¹ Source : **Meriam Barhoumi**, DEPP-MENJS, bureau des études statistiques sur les élèves et **Jean-Paul Caille**, Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés, Education & Formation n°101, novembre 2020).

On trouvera en annexe une synthèse des principales évolutions récentes dans les grandes écoles (Annexe III). Nous avons donc traité des questions d'accès aux formations, des questions d'accompagnement, des questions de financement et de plusieurs questions transversales permettant de renforcer les politiques publiques en matière d'égalité des chances dans l'enseignement supérieur.

Première partie :

L'égalité des chances au moment de l'accès aux formations

1 – La politique d'égalité des chances et d'augmentation de la diversité ne peut se réduire à un seul critère qui soit celui des revenus. Il y a plusieurs « diversités » à prendre en compte : la diversité sociale certes, mais aussi la diversité territoriale ou la question de l'égalité d'accès en fonction des territoires dans lesquels on vit, avec une question particulière pour les départements d'outre-mer ; la diversité d'origine et la diversité ethnique ; la diversité de genre. Si ces questions peuvent parfois se recouper, il est certain qu'elles ne se superposent pas. Elles n'appellent pas exactement les mêmes réponses. C'est un point majeur. S'agissant de la diversité des origines, la question est rendue plus complexe par l'absence de statistiques dites « ethniques » et donc par des difficultés d'objectivation, elle n'en est pas moins réelle et particulièrement problématique. La très faible représentation de minorités visibles dans certains établissements considérés comme des établissements d'excellence reste un fait majeur, sans évolution importante depuis des années.

Cette question de la « diversité des diversités » ou de la pluralité du concept d'égalité des chances a des implications sur le choix des leviers.

2 – La problématique de l'égalité des chances et de la faible diversité est accrue en France par le système d'orientation ou d'orientation-sélection, tout au long de la scolarité, et par une importance forte accordée aux parcours linéaires : absence de passerelles ; difficultés de réorientation, faible prise en compte de critères non académiques ; appréciation portée sur certains critères. En d'autres termes, notre système ne valorisant que très peu la « différenciation » ne favorise pas les diversités. Peu ouvert aux diversités de parcours et de trajectoires, il est donc peu ouvert aux diversités tout court.

3 – Pour l'accès à l'enseignement supérieur, il est envisageable, avec parcours sup d'imposer pour toutes les formations supérieures une proportion minimale de boursiers à l'entrée en première année, qui donnerait lieu à une discussion publique ; ce seuil minimal concernerait l'ensemble des formations, des classes préparatoires aux cursus universitaires qui peuvent se distinguer par des taux de boursier plus faibles, comme la santé et le droit ; compte tenu de l'importance du critère de « première génération » (enfants dont les parents sont diplômés ou non de l'enseignement supérieur), ce critère pourrait aussi être pris en compte dans parcours sup.

4 – Il existe deux approches pour augmenter la diversité à l'entrée des formations sélectives: la première est celle qui consiste à « compenser » ce qu'on peut considérer comme des désavantages dans les conditions d'études des élèves les plus modestes, avec comme modalité la plus simple qui est la bonification de points pour les boursiers et/ou pour les enfants dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur. ; la deuxième est de diversifier les voies d'entrées pour diversifier les profils.

Ce point est majeur car les deux approches sont très différentes.

La première approche a l'avantage de la grande simplicité, dès lors que la loi y autorise. Elle présente plusieurs inconvénients.

Le premier est un inconvénient de principe : dans un concours, un candidat pourra être admissible avec de moins bonnes notes aux mêmes épreuves qu'un candidat refusé. Mais cet inconvénient peut être atténué en augmentant, par rapport à la situation de référence, le nombre de places à due concurrence. C'est ce qu'envisagent les écoles qui pensent appliquer ce système et cela peut être posé comme une condition à l'introduction de la bonification des points de bourse.

Le deuxième est la relative fragilité du critère « boursier » : la manière dont sont pris en compte les revenus ne fait pas de ce critère un critère incontestable et non manipulable. Or introduire une bonification pour les boursiers confèrera à ce critère un enjeu très important. Le critère « enfant de parents non diplômé de l'enseignement supérieur » est particulièrement pertinent, mais peu lui aussi présenter des faiblesses et des risques de contournement.

Le troisième est que ce critère, outre qu'il est fragile pour considérer la situation sociale du candidat, ne prend en compte aucune autre forme de diversité.

Le quatrième inconvénient est lié aux effets de seuil, redoutables mais inévitables, qui existent.

La deuxième approche, celle des accès différenciés, a des caractéristiques symétriques. Son premier inconvénient est d'être moins facile à mettre en œuvre : il faut modifier l'organisation des concours, pas seulement la notation au concours.

Le deuxième inconvénient est le risque de « stigmatisation ». Une voie d'accès est considérée comme moins noble qu'une autre, comme un « sous-concours ». Il convient de noter que, si cet inconvénient est parfois mis en avant par certains établissements, il n'est jamais soulevé par les étudiants eux-mêmes, qu'ils soient issus des voies de recrutement traditionnelles ou de voies de recrutement « différenciés ».

A l'inverse, les accès différenciés ont le grand avantage de pouvoir différencier les critères de recrutement et de sélection et de prendre en compte des qualités, des parcours ou des caractéristiques différents chez les candidats. Dans certains cas, ils peuvent être complétés par un accompagnement permettant d'homogénéiser au plan académique une promotion et prévenir des échecs en fin de cycle.

5 – Après avoir beaucoup discuté ces avantages et ces inconvénients, le comité considère qu'il serait une erreur de faire reposer la politique d'égalité des chances uniquement sur un mécanisme de bonification des boursiers (ou des premières générations), mécanisme qui ne recueille par exemple pas l'adhésion de la conférence des écoles d'ingénieurs, sans faire également jouer le levier des accès différenciés ou diversifiés. Il recommande fortement d'utiliser les deux leviers, qui répondent à des logiques complémentaires.

L'exemple de l'Ecole Normale Supérieure est assez illustratif. Le levier de différenciation a été utilisé depuis quelques années avec le concours pour les étudiants, hors classe préparatoire, qui représentent désormais la moitié des « normaliens » avec un taux de boursiers « spontanés » plus élevé que dans le concours « classes préparatoires ». Avec la bonification des boursiers dans le concours classes préparatoires, l'objectif est un objectif intermédiaire entre le taux de boursier actuel à ce concours et le taux ce boursier obtenu dans le concours pour les étudiants.

Les voies différenciées existent déjà et sont de plusieurs natures : voies pour les étudiants ; concours internes et concours externes dans les écoles de la fonction publique ; concours sur titres ; voie « égalité des chances » de l'IEP de Paris ; accès « institut de l'engagement » pour un certain nombre d'établissements qui ont conventionné avec lui.

Le développement des voies différenciées aurait l'avantage de reconnaître la diversité des parcours, de pouvoir prendre en compte plusieurs type de diversité.

6 – Les accès différenciés sont une manière de reconnaître la diversité des parcours et de permettre des passerelles vers l'excellence pour des filières qui n'y ont que peu accès. Ils sont également un moyen de tenir compte d'autres critères que les critères purement scolaires.

Il y a chaque année 200 000 jeunes qui obtiennent un bac professionnel ; si un quart d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur, il s'agit principalement d'un accès par les STS et les BTS, alors qu'ils ne seront que 7,6% à aller vers l'enseignement supérieur long et presque aucun à avoir accès aux grandes écoles. Il serait logique d'organiser un accès vers les filières d'excellence aux grandes écoles et aux filières sélectives des universités pour les meilleurs élèves des filières professionnelles. Il pourrait être envisageable d'organiser un accès aux grandes écoles et aux filières sélectives pour 1% d'entre eux d'abord et de faire augmenter progressivement ce pourcentage, avec un mode de sélection qui garantira la qualité des candidats et un accompagnement renforcé, compte tenu de ce que ces filières préparent peu aux études longues. Cet accès pourrait se rapprocher de celui qui a été rodé au cours des dernières années par l'institut de l'engagement (examen d'un dossier, passage devant un jury), ou conduire à un développement des filières ATS post BTS, ce qui suppose d'élucider les raisons pour lesquelles certaines écoles ne considèrent pas qu'elles conduisent ensuite à une bonne intégration dans la scolarité.

Il y a chaque année 100 000 jeunes qui effectuent leur service civique, avec une diversité d'origine, de niveau social, de territoire et de cursus très forte ; aujourd'hui 500 d'entre eux ont accès à des grandes écoles ou des filières sélectives avec un taux de réussite de 92%, une fois l'accès organisé. Ce mécanisme pourrait être étendu à 5% des jeunes qui effectuent leur service civique soit environ 5 000 par an.

Il y a des jeunes qui entrent précocement dans la vie professionnelle et pour lesquels un accès aux grandes écoles et aux filières sélectives serait pertinent, avec une importance donnée à l'appréciation de leur employeur et à la possibilité de poursuivre des études en alternance, dans une optique de « retour en formation ».

7 - Le comité a beaucoup insisté sur le fait qu'il ne suffisait pas, pour promouvoir l'égalité des chances, de s'intéresser à l'accès (et d'ailleurs aussi aux conditions matérielles d'accès qui peuvent pénaliser la mobilité territoriale), mais aussi à la scolarité elle-même. L'accompagnement est nécessaire après l'admission, qu'il s'agisse des classes préparatoires, des universités ou des grandes écoles. Sinon, il peut y avoir des échecs de l'égalité des chances qui outre qu'ils pénalisent les jeunes concernés, décrédibilisent, pour de mauvaises raisons, les politiques d'égalité des chances.

8 – La politique d'égalité des chances concerne aussi bien les classes préparatoires, les grandes écoles, que les universités, même si elle ne se pose pas également dans les mêmes termes.

Pour les grandes écoles et les classes préparatoires, la question part d'une sous-représentation forte de certaines catégories, notamment les boursiers mais pas seulement. En outre, la proportion d'élèves boursiers est déjà variable d'une grande école à l'autre, autour d'une moyenne de 30%, avec une assez grande dispersion selon les écoles.

Pour les universités, la question se pose plus en terme de réussite, de cursus, car elles accueillent déjà plus de boursiers que les autres établissements, même si la question mérite d'être nuancée pour la filière santé et la filière juridique.

Ce serait une erreur de ne conduire qu'une politique d'égalité des chances volontariste dans les grandes écoles sans la conduire également dans les universités. C'est d'ailleurs une demande des représentants de l'ensemble des conférences.

9 – Le fait que la politique d'égalité des chances concerne autant les universités que les classes préparatoires et les grandes écoles, mais dans des termes très sensiblement différents, et l'impératif d'éviter des effets contre-productifs – une politique qui conduirait à appauvrir l'université de ces meilleurs éléments issus de milieu modeste – conduit très logiquement à soutenir les initiatives mixtes. C'est le cas des mécanismes type « cycle pluridisciplinaire d'études supérieures » (CPES) entre classes préparatoires et universités, qui répondent bien à cette préoccupation et pourraient être démultipliées. Cela conduit aussi à rechercher à construire davantage de cursus mixtes entre universités et grandes écoles - il serait intéressant d'en faire le recensement.

10 – Il y a un enjeu à sensibiliser les jurys aux objectifs de l'égalité des chances et à veiller à la diversité au sein même des jurys.

Deuxième partie :

L'égalité des chances en amont ; l'accompagnement à l'égalité des chances

11 – L'importance du mentorat, du tutorat est unanimement reconnue. Ce sont les différentes formes de ce qu'on appelle en général « accompagnement » qui est un concept assez vague, mais qui regroupe des modalités précises et efficaces de soutien individualisés aux élèves et étudiants.

12 – « Mentorat et tutorat » se sont développés sous différentes formes et avec différents acteurs : au sein des établissements eux-mêmes (université, grandes écoles, classes préparatoires) ; de ces établissements vers les lycées et collèges ; par l'initiative privée, le plus souvent associative ; par des pairs ou pas ; par des bénévoles ou des volontaires ; dans un cadre organisé ou dans un cadre spontané ; à l'initiative des pouvoirs publics ou à l'initiative des acteurs.

13 – Plusieurs principes ont pu être dégagés

- Il est important de passer à l'échelle : le fait que les initiatives sont peu coordonnées, peu pilotées conduit paradoxalement à une « inégalité des chances face au mentorat/tutorat » ; tous ceux qui pourraient en bénéficier n'en bénéficient pas ;
- Mentorat et tutorat peuvent émaner de différents acteurs, mais il est essentiel que les enseignants soient parties prenantes et impliqués (même s'ils n'assurent pas eux-mêmes le mentorat et le tutorat) ;
- Il y a un enjeu à définir un cadre pour les initiatives de mentorat et de tutorat, pouvant le cas échéant prendre la forme d'un label ou d'une certification ;
- En revanche, il serait contre-productif de chercher à uniformiser les initiatives et avoir un modèle unique ;
- Plutôt que de laisser chaque structure évaluer l'efficacité de son suivi, il serait important qu'il y ait une politique publique d'évaluation de ces actions ;

14 – Il est proposé de consolider, développer, étendre et garantir la qualité des initiatives de tutorat et de mentorat par un pacte entre la puissance publique et les opérateurs, qu'ils soient eux-mêmes privés – associations- ou publics. Ce pacte pourrait prendre la forme de l'équivalent d'une délégation de service public.

Parler de délégation de service public implique d'abord de concevoir le mentorat et le tutorat comme un service public. Ceci a des implications fortes sur l'égalité d'accès à ces services. Parler de délégation, cela veut dire que la puissance publique confie à des opérateurs cette responsabilité de service public, dans un cadre et avec des objectifs qu'elle définit elle-même et qu'elle se donne les moyens d'atteindre, avec les principes suivants :

- Le maintien de la pluralité des acteurs, qui est une richesse et qui permet de reconnaître les initiatives de la société civile ;
- Le pilotage par la puissance publique des objectifs, de la garantie d'équité, des conditions d'accès ;
- La mise en place d'une politique publique d'évaluation, pouvant donner lieu à des agréments et à des retraits d'agrément ; et pouvant permettre le bon ciblage de ces politiques ; une évaluation faite par PSE des cordées de la réussite de l'Ecole Normale Supérieure a montré que l'effet était positif pour certains élèves (ceux qui avaient les meilleures notes), mais négatif pour d'autres élèves (ceux qui avaient les moins bonnes notes, dont la situation pouvait se détériorer en rentrant dans le dispositif des cordées de la réussite) ;
- L'existence d'un financement assurant la pérennité des actions ;

Dans la pluralité des acteurs, il faut bien entendu prendre en compte les acteurs associatifs, mais également le mentorat et le tutorat, ou plus largement l'accompagnement réalisé par les établissements eux-mêmes. Les grandes écoles et les universités seraient réservées à l'idée d'une délégation de service public qui ne reconnaîtrait que l'accompagnement réalisé par des acteurs de la société civile. Elles insistent donc pour que ce concept inclue l'accompagnement réalisé par les établissements et également pour qu'elles puissent avoir une certaine autonomie dans l'organisation de cet accompagnement.

15 – Passer directement de la situation actuelle à la structuration d'un service public délégué est une décision lourde de conséquence, même dans ce champ spécifique. Il est possible de passer par une étape intermédiaire pendant laquelle serait mis en place l'instance de pilotage, les financements, les mécanismes d'évaluation, les cadres de référence, dans une première optique de déploiement, avec des objectifs de multiplication des publics concernés. (Il conviendra de préciser le nombre de jeunes dont on estime qu'ils bénéficient aujourd'hui de mentorat et de tutorat et le nombre de jeunes pour lesquels ce serait pertinent de leur y donner accès).

16 – Le développement du tutorat et du mentorat comme une véritable politique publique serait un tournant par rapport à l’approche actuelle. Cette politique présente l’avantage de pouvoir faire participer les jeunes eux-mêmes, comme c’est le cas pour des étudiants et élèves de grandes écoles. Cela peut être un champ encore plus important que cela ne l’est aujourd’hui pour le service civique et pour l’emploi étudiant. S’agissant du service civique, cela pourrait être l’occasion d’une adaptation du service civique permettant son développement large pour ses missions, qui ne se prêtent pas toujours à un service civique à « temps plein » ou comme une activité prédominante mais qui peut se faire avec des obligations hebdomadaires plus légères mais pendant une période plus longue, permettant à des étudiants ou des élèves de pouvoir le faire, tout en poursuivant leurs études. S’agissant des emplois étudiants, ils peuvent donner une alternative aux « emplois alimentaires » pour un certain nombre d’étudiants et renforcer les liens avec leur établissement. C’est le cas des « étudiants ambassadeurs » qui se voient confier une mission vis-à-vis de leurs pairs. Et l’emploi étudiant peut-être un levier important d’intégration.

17 – La notion de contrat entre la puissance publique et la société civile peut aller au-delà du mentorat et du tutorat pour concerner l’ensemble des politiques d’égalité des chances dans l’enseignement supérieur, pour y intégrer d’autres initiatives associatives.

18 – Alors que les rapports qui avaient été réalisés en 2019 l’avaient été par les grandes écoles (de fait parmi les plus prestigieuses d’entre elles), le comité a été unanime pour considérer que le rôle des universités était majeur pour le succès d’une politique large et efficace d’égalité des chances. Au-delà de cette position de principe importante, mais qui ne va pas de soi pour ceux qui considèrent, à tort, que l’égalité des chances ne concernerait que l’accès à des filières d’excellence dont les grandes écoles auraient le monopole, ou ceux qui considèrent que la politique d’égalité des chances est une politique du symbole, cette position peut avoir des implications structurantes, et notamment les suivantes :

- Assurer la mixité sociale dans les filières universitaires, y compris les filières sélectives ;
- Développer à l’université (comme dans les grandes écoles) des cursus post BTS ;
- Développer davantage de cursus mixtes université - grandes écoles, pouvant d’ailleurs mélanger des compétences (sciences humaines et sociales et sciences de l’ingénieur ; sciences humaines et sociales et management ; sciences et sciences de l’ingénieur ; etc...) ;
- Améliorer l’accompagnement des étudiants de L1 (comme par exemple le dispositif « ascenseur social » de l’université d’Aix-Marseille, pour ne citer qu’un exemple) ;

19 – La duplication du modèle « CPES » (cycle pluridisciplinaire d’études supérieures) est l’occasion de multiplier, dès le post-bac, des cursus impliquant universités, classes préparatoires et grandes écoles avec un objectif « excellence et égalité des chances ». La CPES développée par Henri IV et PSL a retenu un niveau de 50% de boursiers de l’enseignement supérieur, qui devrait s’imposer à toutes les répliques.

20 – L’idée de pouvoir appliquer des bonifications non plus par élève mais par établissement mérite d’être approfondie pour les classes préparatoires. Elle consiste à considérer que tous les élèves d’une classe préparatoire avec un niveau de diversité élevé peuvent bénéficier de cette bonification. L’idée présente plusieurs intérêts :

D’abord, par son approche et le raisonnement qui la sous-tend. Elle va à l’encontre de la concentration d’un même type d’élèves dans certaines classes, qui est un phénomène évident pour les classes préparatoires. Il y a une tendance à la recherche d’homogénéité dans la classe qui procure un avantage aux élèves. Une classe plus hétérogène ne peut être préparée exactement de la même manière aux concours.

Ensuite par les effets qu’elle peut provoquer, y compris les effets de contournement. Si elle provoque un effet « passager clandestin », cet effet peut être en réalité plus positif que négatif, en conduisant des élèves, pouvant être admis dans une des classes préparatoires qui aujourd’hui intègrent le plus, à choisir une classe préparatoire moins prestigieuse. En cela, ce dispositif peut être un élément de rééquilibrage vers les classes préparatoires de province.

Ce système de bonification collective peut également permettre de prendre en compte des critères de diversité plus larges que le seul critère des boursiers, en prenant en compte d’autres catégories sous-représentées.

Il conduirait donc à donner des bonifications à tous les élèves d’une classe où le taux de boursiers serait nettement supérieur à la moyenne, par exemple quand le taux de boursier est supérieur à 45 ou 50%.

Cette idée de bonification « collective » et non pas individuelle ne fait pas l’unanimité dans le comité mais ne laisse pas indifférent : certains membres y sont opposés, ou sont dubitatifs, comme la conférence des grandes écoles, d’autres y voient une piste très prometteuse, comme la conférence des présidents d’université qui suggère de l’introduire dans Parcours sup. Il serait donc intéressant d’approfondir cette idée.

Troisième partie :

Les questions de financement

21 – La politique d'égalité des chances et de promotion de la diversité dans l'enseignement supérieur ne peut être traitée sans aborder des questions financières. Plusieurs aspects doivent être examinés.

- 1) Certaines interventions, reconnues comme majeures, ont un coût. Si le mentorat, le tutorat, l'accompagnement sont promus, ils ont besoin d'un financement pérenne et à la hauteur des besoins. On y reviendra.
- 2) Il existe des obstacles financiers – malgré les bourses – aux études supérieures longues. Même si elles sont gratuites, les classes préparatoires sont moins accessibles aux élèves modestes, car incompatibles avec un emploi étudiant, compte tenu des horaires et du rythme de travail. Les écoles de management ont des frais de scolarité qui sont un problème pour les élèves modestes.
- 3) Le coût du logement et l'insuffisance du logement étudiant est un obstacle à certaines études, comme à la mobilité pour les étudiants ; ce sujet a été unanimement soulevé comme un problème majeur ;
- 4) Le coût annuel pour un étudiant est inférieur au coût d'un élève en classe préparatoire, lui-même inférieur à celui d'un élève dans une grande école. Il y a une question spécifique de l'accompagnement plus individualisé des élèves de Licence les plus modestes ;
- 5) La question de la prise en compte de la politique d'égalité des chances par les établissements peut se poser, c'est-à-dire d'une part de financement qui pourrait être attribuée en fonction des résultats de la politique de diversité et de démocratisation.

Il serait illusoire de penser changer la donne profondément et durablement en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur sans prendre en compte ces dimensions financières. Ces questions de financement se posent avec des degrés de complexité différents.

22 – Le premier sujet est le financement du mentorat, du tutorat et de l'accompagnement.

Cette question peut être traitée dans le cadre de la délégation de service public qui pourrait disposer d'un budget calculé sur un coût d'accompagnement par élève et par an.

Il faut prendre en compte que ces interventions ont pour particularité de faire intervenir des financements privés et beaucoup d'acteurs bénévoles ou volontaires, ce qui en réduit la charge pour le financeur public.

23 – Le deuxième sujet concerne le financement de politiques plus spécifiques, à commencer par les questions de logement avec un consensus sur l'intérêt des internats, notamment pour les élèves des classes préparatoires. Un effort de financement conjoint entre l'Etat et les collectivités territoriales, notamment les régions pour développer des internats serait un élément majeur. Notamment, l'ouverture de cycles pluridisciplinaires d'études supérieures pourrait être accompagnée de la création d'internats. Il pourrait également y avoir un financement public du logement intergénérationnel, qui se développe à l'initiative d'associations mais qui pourrait prendre un essor plus rapide s'il faisait l'objet d'un soutien public.

24 – Le troisième sujet important concerne les barrières financières qui existent en France, malgré la quasi-gratuité des études universitaires et le système de bourses. Ces barrières financières jouent de plusieurs manières et provoquent plusieurs effets :

- Comme un obstacle aux études longues en général ;
- Comme un obstacle plus marqué pour les classes préparatoires, incompatibles avec un emploi étudiant ;
- Comme un obstacle à l'accès à certaines écoles aux frais de scolarité élevés, en général privées ;
- Comme un obstacle à un soutien plus marqué des étudiants qui en ont besoin à l'université ;

Le montant des aides à la vie étudiante, s'élève à environ 2,3 milliards d'euros en 2020, dont 94% pour les bourses sur critères sociaux, dont bénéficient environ 40% des étudiants. L'effet de ces bourses sur l'accès et la réussite des étudiants modestes a été évalué par Gabrielle Fack et Julien Grenet (*Improving college access and success for low-income students : Evidence from a large need-based grant program*, 2013). Leur étude montre qu'une bourse de 1500 euros par an augmente de 4,5% le nombre d'étudiants

modestes, par rapport à un niveau de base de 73% et pointe le fait que l'efficacité de l'investissement dans les bourses dépend aussi de l'efficacité d'autres réponses comme la préparation des étudiants à l'accès à l'université et l'accompagnement pendant le parcours universitaire.

La question posée depuis de nombreuses années est de savoir s'il existe d'autres réponses que des réponses budgétaires pour soutenir les étudiants modestes, avec trois voies principales.

- La première est celle de la formation par alternance qui, si elle se développe, a encore un potentiel supplémentaire à ce qu'il est aujourd'hui. L'alternance est peu développée avec la sphère publique (il y a peu d'apprentis dans la fonction publique d'Etat et dans la fonction publique hospitalière, alors qu'on pourrait développer l'apprentissage dans l'Education nationale et dans les filières paramédicales, mais aussi dans des filières administratives) ; la possibilité de garantir un accès à l'alternance pour les boursiers dans les grandes écoles pourrait également être étudiée avec les entreprises.
- La deuxième est celle du « prêt contingent » consistant à accorder aux étudiants un prêt à taux zéro, avec des conditions encadrées de remboursement, assorties d'un mécanisme de garantie, pour que les remboursements n'excèdent pas un pourcentage du revenu futur. Il repose sur l'idée que les études permettent d'augmenter l'espérance de revenu (environ de 15% avec l'obtention d'une licence, et de 35 à 45% avec l'obtention d'un master) et qu'une partie de ce gain peut donc être consacré au remboursement de l'aide qui permet d'obtenir ce surcroît de revenu. La mise en place de ce système se heurte en général à trois critiques : la première est d'augmenter l'endettement des jeunes ; la deuxième est de provoquer une hausse des frais d'inscription, les promoteurs de ce mécanisme sont en général aussi favorables à l'augmentation des frais d'inscription pour augmenter les ressources des établissements d'enseignement supérieur ; la troisième critique tient à la crainte d'un désengagement de l'Etat et au fait que la mise en place d'un tel mécanisme puisse s'accompagner d'un retrait du financement budgétaire des bourses. Ce mécanisme a été adopté par plusieurs pays anglo-saxons ces dernières années. Il pourrait être intéressant de trouver un chemin intermédiaire entre son rejet par principe et sa mise en œuvre à grande échelle. Il pourrait notamment être intéressant de voir s'il peut être proposé à des écoles dont les droits de scolarité sont élevés (avec souvent une espérance de gains liés au diplôme également élevée, comme les écoles de management) ou testés dans certains établissements universitaires dans le cadre d'un contrat « égalité des chances » prévoyant un accompagnement renforcé des étudiants. Plutôt que de laisser ce sujet non traité une décennie supplémentaire, il pourrait être intéressant de l'expérimenter auprès de quelques établissements ou pour certaines catégories de parcours. La FAGE a fait part de son hostilité au principe du prêt contingent.
- La troisième est l'emploi étudiant, qui est aujourd'hui promue par les universités, avec la question de la compatibilité d'un emploi avec le succès dans les études, notamment pour les étudiants les plus vulnérables. Il pourrait être possible de construire des formules permettant de combiner aides et revenus d'activité, adaptées aux étudiants modestes. Tout d'abord les étudiants pourraient participer au service public de l'égalité des chances en fournissant des heures d'accompagnement pour les élèves plus jeunes. Cette participation pourrait prendre la forme du salariat, mais aussi celle d'un service civique adapté aux étudiants – dans sa durée globale comme dans le nombre d'heures qui serait demandé aux étudiants. Cette formule pourrait se combiner avec une adaptation de la prime d'activité pour les étudiants. Aujourd'hui, pour une personne seule travaillant à mi-temps au niveau du SMIC, la prime d'activité est d'environ 240 euros par mois. Il devrait être possible de définir un package incluant par exemple de l'ordre de 10 heures de travail pour l'intérêt général, une prime d'activité versée le cas échéant en tenant compte d'une bonification de ces heures qui se cumulent avec des heures d'études, et de l'aide au logement, ainsi que, lorsque l'étudiant y est éligible, la bourse sur critères sociaux. Le même mécanisme pourrait être mis en place avec un service civique « égalité des chances » qui serait adapté, avec une durée plus longue (deux à trois années) mais dans le cadre d'une mission à temps plus partiel, compatible avec des études. Ce développement permettrait de développer les étudiants ambassadeurs, les actions d'information très en amont, l'accompagnement des étudiants par les pairs, le développement de services pour les étudiants.

25 – La question du financement concerne enfin les établissements eux-mêmes : faut-il créer des mécanismes incitatifs de financement des établissements en fonction de leurs performances en matière de démocratisation et d'égalité des chances ? Il y a deux manières d'aborder le sujet : la première est de considérer qu'une politique active d'égalité des chances a un coût (par exemple plus d'accompagnement des étudiants) qui est d'autant plus élevé que l'établissement a un fort taux d'étudiants modestes et met en place une politique active d'accompagnement : on est alors dans une logique de compensation, au moins partielle, de ces coûts et d'équité entre les établissements. La seconde consiste seulement à être dans une logique incitative, qui ne vise pas à compenser les coûts induits, mais simplement à reconnaître les établissements qui mettent en place une politique active d'égalité des chances visant à améliorer leurs performances.

Quatrième partie : Questions transversales

26 – Le comité a insisté sur l'importance de la recherche et de l'évaluation en appui de la politique d'égalité des chances, pour avoir une politique « fondée sur la preuve », pour éviter que chaque organisme fasse sa propre évaluation de l'action qu'il conduit, avec une mobilisation forte des équipes de recherche académique et un bon accès aux données.

27 – La réforme du BAC, avec le choix des options, peut avoir un impact sur la question de la diversité dans l'enseignement supérieur, notamment si certaines options comme « maths physique » sont davantage choisies par des élèves issus des catégories les plus favorisées (et de sexe masculin). Ce point doit être suivi de près, non seulement pour observer ce qui se passe au niveau de la terminale mais pour que cela n'ait pas de conséquence à rebours sur la diversité dans les classes préparatoires ou la première année d'université. Ainsi, en 2020, pour la doublette « Mathématiques, physique-chimie » on comptait 52,4% d'élèves issus de milieu très favorisé et 14,2% de milieu favorisé, alors que pour la doublette « humanités, littérature, philosophie et SES », ces proportions étaient respectivement de 27,1% et 28,8% (source DEPP, note d'information novembre 2020)

28 – La question de l'égalité des chances en fonction du genre reste forte dans certaines filières scientifiques, notamment les écoles d'ingénieur. Il s'agit d'ailleurs probablement des seules écoles qui ont conservé un nom masculin. Si cette dénomination ne peut pas être tenue à elle seule responsable de la sous-représentation des femmes, il ne s'agit pas moins d'un anachronisme qu'il ne peut être inutile de supprimer (en anglais il s'agit d'*engineering school* ; *escuela de ingeniería* en espagnol ; *Fachhochschulen* en allemand...) même si personne n'est enthousiaste pour le terme « école d'ingénierie »

29 – la diversité selon l'origine et notamment la question des « minorités visibles » est difficile à apprécier, mais il est net qu'elle ne se réduit pas à la question du niveau des revenus et qu'elle doit être abordée en tant que telle. L'absence de « statistiques ethniques », si elle ne permet pas d'aborder la question dans les mêmes termes que dans certains pays, ne fait pas obstacle à certaines approches, dans des conditions compatibles avec la loi. Cette question ne doit pas être laissée de côté.

30 – les questions d'égalité des chances et de diversité doivent pouvoir être abordées dans les instances de gouvernance des établissements concernés : rapport au conseil d'administration par exemple.

31 – Il est important d'avoir des instruments de mesure qui permettent d'apprécier les progrès en matière d'égalité des chances et de diversité et il a été suggéré que cela puisse être un critère dans les classements des établissements.

Conclusion

La France a réussi, au cours des dernières décennies, à augmenter le taux de diplomation en l'élevant au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement, aux alentours de 80% se situe parmi les bons taux des pays de l'OCDE. Mais ces performances sont atténuées par le maintien d'inégalités fortes que symbolise la différence considérable de taux de diplômés du supérieur, selon que les parents sont ou non diplômés du supérieur (73% versus 17%) et une très faible représentation des étudiants boursiers dans les formations qui symbolisent l'excellence. Ces performances qui caractérisent « l'ascenseur social », ne se sont ni améliorées, ni dégradées au cours de la dernière décennie.

Si cette « inégalité des chances » puise ses racines dans des causes profondes, structurelles de notre système éducatif, à tous niveaux de formation, et longues à faire évoluer, nos réflexions conduisent à penser qu'un certain nombre d'actions peuvent avoir un impact réel pour augmenter l'égalité des chances, avec une adhésion des acteurs. Il ne s'agit pas de poser des préalables de transformation, qui seraient impossibles à réaliser à court terme, ni de se contenter de mesures « cosmétiques », qui permettent de raconter de belles histoires sans changer les statistiques, mais de mettre en œuvre des mesures qui peuvent avoir un effet de « catalyse » avec des effets directs, mesurables, et des effets de transformation progressifs.

Nos propositions s'articulent autour de quelques axes forts :

- 1) Mobiliser autour des acteurs de l'enseignement supérieur, ceux de la société civile et des collectivités territoriales ; ne pas limiter la politique d'égalité des chances aux grandes écoles et aux classes préparatoires, mais intégrer l'université ;
- 2) Ne pas s'arrêter uniquement à la diversité sociale vue en fonction des revenus des parents, mais à l'ensemble des diversités, y compris celles que l'on n'a pas le droit de mesurer, ou celles qu'on pourrait mesurer alors qu'on ne le fait pas ;
- 3) Fonder un contrat sur l'égalité des chances, autour d'une délégation de service public, permettant de développer l'accompagnement, le tutorat et le mentorat dans un cadre d'une véritable politique publique, dont les associations peuvent être des opérateurs en articulation étroite avec les établissements d'enseignement et le corps professoral ; c'est dans ce cadre que les cordées de la réussite peuvent se développer, au même titre que d'autres initiatives, dans un cadre de déploiement piloté, évalué et financé ;
- 4) Utiliser les deux leviers permettant d'augmenter le pourcentage de boursiers là où ils sont significativement sous-représentés : d'une part, celui de Parcoursup, dont la puissance peut être réglée en fonction des objectifs que l'on se fixe, après avoir déjà produit des effets au cours des deux dernières années ; d'autre part, les mécanismes de bonification des boursiers, en permettant rapidement aux établissements qui souhaitent l'utiliser de pouvoir le faire dans des conditions juridiques sécurisées ;
- 5) Développer le levier des accès différenciés aux formations sélectives, sans les assimiler à une discrimination positive qui n'aurait pas de légitimité, mais bien en les assumant comme une manière de tenir compte de la diversité des parcours et d'une prise en compte plus complète de critères de sélection, à l'instar de ce que font beaucoup de pays, qui ont une vision moins uniformisée des concours ; ces voies existent et peuvent être développées, contribuant au moins autant que les mesures plus « réglementaires » sur les bourses à l'augmentation de la diversité, avec une vision plus large de la diversité que le seul niveau de revenu des parents ;
- 6) Développer à l'instar des cycles pluridisciplinaires d'études supérieures, des cursus mixtes et des initiatives communes entre classes préparatoires, grandes écoles et universités ;
- 7) Ne pas négliger les questions de financement : l'égalité des chances est par essence un investissement d'avenir qui doit être traité comme tel. Alors que les mesures visant à accroître la diversité peuvent être considérées comme des contraintes, la diversité est une richesse, pas une source de baisse de niveau.

ANNEXE I – Membres du comité stratégique

- **Martin Hirsch**, directeur général de l'AP-HP, président de l'Institut de l'engagement, président du comité stratégique ;
- **Pascal Charpentier**, président APLCPGE (représenté par **Martine Breyton**) ;
- **Caroline Pascal**, cheffe de l'inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (représentée par **Olivier Sidokpohou**) ;
- **Gilles Roussel**, président de la CPU (représenté par **Philippe Vendrix** et **Clotilde Marseault**) ;
- **Anne-Lucie Wack**, présidente de la CGE (représentée par **Chantal Dardelet**) ;
- **Jacques Fayolle**, président de la CDEFI (représenté par **Isabelle Shoninger** et **Nicolas Speciale**) ;
- **Christophe Paris**, président de l'AFEV ;
- **Saïd Hammouche**, président de la fondation Mozaïk RH ;
- **Samira Djouadi**, présidente Fondation TF1 ;
- **Jean-Pierre Boisivon**, chercheur, Ancien DG ESSEC et président du CNED, fondation Avenir Ensemble, ancien délégué général Institut de l'entreprise ;
- **Pap n'Diaye**, chercheur à Sciences Po ;
- **Louis-André Vallet**, chercheur, directeur de recherche au CNRS ;
- **Orlane François**, présidente de la FAGE (représentée par **Yann Carcel**) ;
- **Jean-Marie Marx**, haut-commissaire aux compétences et à l'inclusion par l'emploi (ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion) ;
- **Edouard Geffray**, directeur général de l'enseignement scolaire (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports) (représenté par **Rachel-Marie Pradeilles-Duval**) ;
- **Luc Rousseau**, vice-président du Conseil Général de l'Économie (ministère de l'Économie, des Finances et de la Relance) ;
- **Lila Safraoui**, conseillère au cabinet de la ministre déléguée chargée de l'Égalité des chances ;
- **Anne-Sophie Barthez**, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation).

ANNEXE II – Personnes auditionnées

Samedi 10 octobre 2020

- **Eric Charbonnier**, OCDE
- **Boris Walbaum**, Article 1
- **Benjamin Blavier**, Article 1
- **Salomé Berlioux**, Chemins d'Avenirs
- **Erika Cogne**, Directrice de l'Institut Télémaque
- **Marc Mézard**, directeur ENS Ulm
- **Frédéric Worms**, directeur adjoint, ENS Ulm
- **Franck Bournois**, directeur général, ESCP
- **Eloïc Peyrache**, directeur général HEC Paris
- **Peter Todd**, HEC
- **Vincenza Vinzi**, ESSEC
- **Tristan Gnankou**, « Jeune témoin » fondation Mozaïk RH
- **Mame Mbacke**, « Jeune témoin » fondation Mozaïk RH
- **Amel Kharrouga**, « Jeune témoin » fondation Mozaïk RH
- **Marc Germanangue**, DG adjoint de l'Institut de l'Engagement
- **Ali Abderma**, « Jeune témoin » Institut de l'engagement
- **Memet KemaLoglu**, « Jeune témoin » Institut de l'engagement
- **Nora Dedegbe**, « Jeune témoin » Institut de l'engagement
- **Oumou Barry**, « Jeune témoin » Institut de l'engagement
- **Nadia El Boukhiari**, « Jeune témoin » CGE
- **Marly Balde**, « Jeune témoin » CGE
- **Aladji Djikine**, « Jeune témoin » CPES
- **Amel Benrabah**, « Jeune témoin » CPES
- **Naghmeh Shanbehzadeh**, « Jeune témoin » CPES
- **Antoine Vallee**, « Jeune témoin » CPES
- **Audrey Fraysse**, « Jeune témoin » CPES
- **Mickaël Prost**, Président de l'Union des professeurs de classes préparatoires scientifiques (UPS)

Mardi 13 octobre

- **Eric Labaye**, Président de l'École Polytechnique ainsi que **Yves Laszlo** et **Dominique Rossin** (directeur et directeur adjoint de l'enseignement et de la recherche de l'École Polytechnique)

Autres auditions faites par Martin Hirsch :

- **Eric Maurin**, professeur titulaire d'une chaire à *Paris School of Economics* ;
- **Olivier Faron**, administrateur général du CNAM ;
- **Sophie Viger**, directrice générale de l'École 42 ;
- **Jean-Michel Blanquer**, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

Annexe III – Etat actuel des initiatives conduites sur les dix dernières années en matière d'ouverture sociale

Annexe rédigée par Olivier Sidokpohou, Chantal Dardelet et Louis-André Vallet

L'ouverture sociale des formations longues de l'enseignement supérieur a continué sa progression ces dernières années comme l'illustre le [baromètre ouverture sociale](#) des grandes écoles, même si tout le monde s'accorde à dire qu'il faut poursuivre les actions et engager aujourd'hui de nouvelles mesures.

La progression moyenne de 3% d'ouverture sociale de ces formations en 4 ans – sur la base des critères utilisés dans l'indicateur boursier du CROUS - est le fruit des actions engagées depuis plusieurs années puisqu'il y a par exemple un décalage de 7-8 ans entre le moment où on accompagne un collégien de 4^{ème} dans une cordée de la réussite et le moment où on l'accueille dans une grande école ou en master universitaire.

Les actions menées depuis 10 ans par les universités et les grandes écoles pour ouvrir leurs formations à une plus grande diversité sociale et territoriale répondent à 4 objectifs :

1. **Accompagner les publics cibles dès le collège et le lycée** pour qu'ils puissent choisir leur orientation, en connaissance de cause et en s'autorisant toutes les formations, sans autocensure ou blocages liés à leur environnement socio-économique. C'est l'esprit et l'enjeu des cordées de la réussite qui augmentent le vivier d'étudiants issus des diversités à l'entrée de toutes les formations.

Ces actions en amont du bac se sont développées et diversifiées :

- Mise en œuvre de nouvelles **modalités d'action** : tutorat étudiant présentiel, plateformes de tutorat/mentorat à distance, mobilisation d'autres accompagnants (enseignants et personnels éducatifs, retraités, associations locales). Le numérique, qui a été fortement mobilisé ces derniers mois, a en outre ouvert des perspectives intéressantes qu'il convient d'étudier et d'amplifier.
 - **Déclinaison pour de nouveaux publics** : jeunes des territoires ruraux ou isolés notamment grâce à l'impulsion des associations Chemins d'avenir et DTGE ; publics de l'outre-mer ; actions spécifiques en direction des collégiens des QPV avec les parcours d'excellence désormais réintégrés dans les cordées ; extension des actions en direction des lycéens à toutes les filières : générales, technologiques et professionnelles.
 - **Implication des collectivités locales** pour favoriser l'atterrissage de nouvelles cordées.
 - **Mobilisation du réseau des anciens bénéficiaires des cordées** pour multiplier les *role models* notamment et favoriser le renvoi d'ascenseur (*giveback*).
2. **Adapter et diversifier les modalités des recrutements** pour les ouvrir à plus de diversité :
 - Augmentation du nombre d'étudiants admis par les voies parallèles
 - Mise en place de dispositifs spécifiques de préparation d'étudiants modestes à l'entrée dans certaines formations, à l'initiative des établissements.
 - Sensibilisation des jurys aux enjeux de la diversité
 - Suppression des frais d'inscription aux concours pour les étudiants boursiers et autres facilités matérielles pour qu'ils s'autorisent à s'inscrire à davantage d'écoles.
 3. **Amélioration de l'accompagnement des étudiants "divers" admis dans les formations** :
 - Augmentation des aides au financement des études
 - Augmentation sensible des filières en apprentissage
 - Accompagnement social au sein des établissements
 - Aide à la recherche de stages et accès aux réseaux professionnels
 - Remédiation pédagogique, développement des *soft skills*
 - Par ailleurs, former à la diversité l'ensemble des étudiants des formations du supérieur pour favoriser la diversité et créer un réel vivre-ensemble, riche des parcours et talents de chacun.
 4. **Interpeler et prévenir les externalités négatives possibles en matière d'ouverture sociale des réformes en cours ou à venir** :
 - La réforme de l'apprentissage présentait un double risque : suppression potentielle de certaines filières qui ne sont plus supportables financièrement par les écoles ; suppression de la taxe d'apprentissage qui finançait beaucoup d'actions. Il est important de rappeler que l'apprentissage dans l'enseignement supérieur reste un levier d'ouverture sociale essentiel
 - Réforme du lycée et choix des spécialités marquées socialement
 - Réforme du lycée et nouvelles matières (exemple : le grand oral, épreuve socialement marquée)

Les classes post-bac des lycées ont également été au cœur de cet effort vers plus de justice sociale :

1. En Sections de Technicien Supérieur (STS) : le taux de bacheliers professionnels est passé de 11% en 2005 à 25% en 2012, et à 36% en 2018, et ce grâce à une politique relativement constante et à des actions très volontaristes (de l'accès aux STS décidé par le conseil de classe aux quotas contraignants de Parcoursup). Au-delà de la poursuite de cette politique, la prochaine étape tient dans l'amélioration de la réussite de ces bacheliers (à peu près 50% des bacheliers pro entrant en STS décrochent leur diplôme en 2 ou 3 ans), ce qui passe par un meilleur accompagnement pédagogique et matériel.

2. En CPGE : l'objectif fixé en 2009 d'atteindre 30% de boursiers a été atteint dès 2012, mais cette évolution très positive et continue de la composition sociale des CPGE se heurte à deux écueils :

- Le caractère socialement déséquilibré de leur vivier actuel (les bacheliers généraux avec mention), dont elles sont le reflet quasi exact.

- Une réussite aux concours les plus sélectifs qui reste socialement beaucoup moins ouverte.

Il faut noter par ailleurs le développement plus récent des CPGE technologiques commerciales (ECT) ou scientifiques (TSI et TB), ainsi que de la classe d'ATS, qui accueille des élèves issus de BTS et d'IUT. Ces classes accueillent un public socialement mélangé (30% de CSP défavorisées et 32% de CSP moyennes en ECT) qu'elle fait réussir grâce à un fort taux d'encadrement et des méthodes pédagogiques adaptées. Mais l'ouverture des grandes écoles à ces publics, et au-delà leur adaptation une fois le concours réussi restent des points très largement perfectibles.

Enfin, la **réforme du lycée**, qui est en train de se mettre en place comporte en particulier trois caractéristiques qui peuvent être un soutien de la politique d'ouverture sociale :

- Une exigence dans le contenu des programmes, et en particulier des tronc communs, qui doit permettre de donner à tous les élèves des clés pour réussir dans l'enseignement supérieur.

- Une nouvelle épreuve, le grand oral, qui oblige à préparer en amont tous les élèves à un exercice, l'oral, dont on connaît le caractère d'autant plus socialement discriminant qu'il n'était jusqu'ici pas vraiment l'objet d'un enseignement en tant que tel.

- Une pratique de transparence sur les statistiques des choix des élèves (CSP et genre en particulier) qui fait de l'ouverture sociale un élément du débat public et oblige tous les acteurs à en tenir compte.