Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 299 – 340

Le discours sur les « chances » en éducation. Une étude comparative des dispositifs d'« égalité des chances » et de « deuxième chance », en France et en Argentine

Filippo Pirone
Université Paris Est Créteil – LIPHA, France
Germán Fernández-Vavrik
Université Lumière Lyon 2 – ECP, France

Résumé
Malgré les différentes réformes qui ont favorisé l'accès à l'enseignement secondaire dans la seconde moitié du 20ème siècle, la démocratisation scolaire reste une promesse non tenue. Cet article compare deux types de dispositifs mis en œuvre en France et en Argentine qui cherchent à remédier à certaines des faiblesses du modèle de scolarisation universaliste depuis les vingt dernières années, à savoir, les dispositifs d'« égalité des chances » et ceux de « deuxième chance ». En analysant le discours et les pratiques de ceux et celles qui y participent activement, nous cherchons à questionner les connotations normatives et axiologiques véhiculées par le terme « chances », tout en tenant compte des particularités institutionnelles et contextuelles de chaque type de dispositif.
Mots clés
égalité des chances ; deuxième chance ; politiques publiques éducatives ; dispositifs éducatifs ; discours ; comparaison internationale ; France ; Argentine

Abstract
Despite the various reforms that have enhanced access to secondary education in the second half of the 20th century, school democratisation remains an unfulfilled promise. This article compares two types of educational dispositives implemented in France and Argentina that have sought to remedy some of the

weaknesses of the universalist schooling model over the last twenty years, namely “equal opportunities” and “second opportunity” dispositives. By analysing the discourse and practices of those who actively take part in these devices, we seek to question the normative and axiological connotations conveyed by the term “opportunities”, while considering the institutional and contextual particularities of each type of dispositive.

Keywords

equal opportunities; second opportunity; educational policies; educational dispositives; discourse; international comparison; France; Argentina

Introduction

Si la comparaison internationale dans le champ de l’éducation peut soulever des interrogations quant à sa faisabilité (Groux, 1997), sa réalisation peut paraître encore plus compliquée lorsqu’il s’agit de celle entre des systèmes éducatifs très contrastés (Giraud, 2012), comme ceux de France et d’Argentine. C’est pourtant le défi scientifique que nous aimerions relever dans cet article, qui a comme objectif d’étudier le « discours » sur les « chances » en éducation dans ces deux pays. En effet, malgré la distance qui les sépare, ce type de discours paraît y occuper une place centrale. Ce discours contribue à la conception d’un bon nombre de ces dispositifs éducatifs contemporains, dont la fonction latente est de faire coexister des logiques élitistes, auxquelles les deux systèmes n'ont jamais renoncé, avec les objectifs récents de démocratisation de la connaissance.

En partant d’une objectivation préalablement nécessaire à la comparaison de certains éléments historiques et institutionnels propres aux systèmes éducatifs français et argentin, nous proposerons une comparaison de deux types de dispositifs qui nous semblent représenter les deux manières principales d’incarner l’idée de chances en éducation. Tout en problématisant le vocabulaire indigène des politiques publiques, nous appellerons ces types de dispositifs éducatifs respectivement d’« égalité des chances » et de « deuxième chance ».

À la suite de Rennes (2020), nous entendons le discours comme des régularités lexicales, argumentatives et syntaxiques entre des énoncés qui se réfèrent à une vision du monde ou une idéologie cohérente. Quant à la notion de dispositif, on le considère comme un « réseau de pouvoir » hétérogène (Foucault, 1976-1979) articulant des idéaux et des

finalités dans une visée transformatrice des individus qui y sont impliqué·es (Dodier et Barbot, 2016). Dans le champ éducatif, nous considérons les dispositifs contemporains comme des configurations intermédiaires (Bonnéry, 2009), qui se construisent à travers l'articulation de politiques éducatives - à l'origine de leur conception et de leur encadrement législatif - et l'action de leurs acteurs/actrices, qui déclinent ces politiques selon des logiques locales.

Ainsi, nous étudions la manière dont le discours sur les « chances » participe à la construction de la cohérence d'un ensemble hétérogène de pratiques pédagogiques et institutionnelles. Celles-ci visent à résoudre la tension entre la formation des élites et la démocratisation du savoir, en veillant en quelque sort à la démocratisation du système éducatif, sans pour autant renoncer aux mécanismes qui reproduisent la ségrégation scolaire (Merle, 2012). Ce processus de mise en cohérence s'incarne dans la conception et le développement d'un ensemble de dispositifs d'« égalité des chances » et de « deuxième chance » s'adressant particulièrement aux élèves de l'enseignement secondaire et supérieur issus de milieux défavorisés.

Après avoir présenté la problématique centrale de notre article sur les processus récents de massification scolaire liés à la croyance méritocratique et aux politiques universalistes, nous décrivons quatre cas de dispositifs : deux cas de dispositifs de deuxième chance et deux d'égalité des chances, un par pays, pour chacun des deux types. Enfin, à travers leur comparaison, nous analysons les caractéristiques essentielles du discours sur les chances en éducation.

a) La démocratisation scolaire en France et en Argentine

Les dispositifs analysés dans les deux pays, basés chacun sur une certaine définition de « chances », sont le résultat de processus comparables de démocratisation de l'accès à la scolarité au cours du 20ème siècle. Dans cette partie, nous présentons la problématique basée sur l'analyse de ces processus et introduisons le travail de terrain qui nous a permis de l'explorer.

Redoublement et indifférence à la diversité

Parmi les nombreux aspects qui différencient les systèmes éducatifs des deux pays, il est important de rappeler que l'enseignement secondaire en Argentine commence à l'âge de douze ou treize ans, selon la

province, et non à onze ans, comme c'est le cas dans toute la France. De plus, depuis 2006, la scolarité est obligatoire en Argentine jusqu'à l'âge de dix-huit ans, alors qu'en France, depuis 2019, il s'agit, d'une obligation de « formation » uniquement. En outre, il n'existe pas, dans le système éducatif argentin, un examen terminal similaire au baccalauréat français, qui marque la fin de l'enseignement secondaire. Enfin, contrairement au système scolaire français centralisé, le système scolaire argentin est fédéral et chacune des 24 juridictions jouit d'un certain degré d'autonomie en ce qui concerne la structure organisationnelle de leurs établissements scolaires et la répartition des ressources financières qui les concernent (Morduchowicz, 2014).

Toutefois, ces systèmes présentent suffisamment de similitudes en termes de démocratisation scolaire pour rendre la comparaison significative pour l'analyse que nous menons. Tout d'abord, une caractéristique historiquement similaire des deux systèmes est la séparation symbolique et spatio-temporelle entre l'école et le monde extérieur (Duschatzky, 1999). En effet, dans ces pays, les écoles se sont développées selon un principe d'indifférence ou d'exclusion de l'hétérogénéité de la société (Dussel, 2004b).[123] Ainsi, dans toute école publique, tout élève devrait en principe apprendre les mêmes connaissances de la même manière. Dans les deux pays, un mode d'enseignement vertical et simultané a été mis en place et s'est stabilisé, s'adressant à une communauté d'apprenant·es, dans des classes constituées selon leur âge et suivant la logique d'une progression pédagogique linéaire dans les curricula (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Par ailleurs, dans un triple souci de perpétuer la fonction de sélection sociale de l'école, d'inclure de nouvelles catégories d'élèves et de répondre aux exigences de l'économie, à partir de la deuxième moitié du 20ème siècle, les deux pays ont commencé à diversifier les études du secondaire, en créant des filières à la valeur sociale inégale.

123 Cette tendance a été partiellement inversée dans les années 1990, lorsque de nombreux enseignants ont assumé un rôle de sollicitude vis-à-vis non seulement des élèves mais aussi de leur famille dans les cadre d'une aggravation des inégalités profonde (Dussel, 2006).

D'autre part, les deux systèmes, jusqu'à 2014, ont fait partie de ceux qui ont présenté les taux les plus élevés de redoublement, un phénomène qui a toujours été corrélé à l'abandon scolaire.[124] Selon les recherches de l'OCDE, le taux d'élèves de 15 ans déclarant avoir redoublé au moins une fois en 2012 était de 28,4 % en France et de 36,2 % en Argentine (OCDE, 2014). Cependant, il est important de noter que le taux d'abandon dans l'enseignement secondaire est très inégal. En 2018, 35% des jeunes de 15 à 19 ans en Argentine n'étaient pas scolarisés, contre 13 % en France et 16 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.[125]

Enfin, les deux systèmes éducatifs fondent largement leur normativité sur la croyance au mérite républicain (Duru-Bellat & Tenret, 2009 ; Nobile, 2014). Grâce aux vertus méritocratiques de l'école, le passage par l'école devrait permettre aux jeunes issus de groupes défavorisés de connaître une trajectoire de mobilité sociale ascendante. Certes, en Argentine, l'attachement à la croyance républicaine du mérite s'accompagne d'une certaine méfiance vis-à-vis des institutions :

> Si dans les sociétés capitalistes développées, la conviction est largement répandue que la position économique et sociale de chacun est liée à ses mérites et capacités personnelles, dans la nôtre, au contraire – dû à cette fraternité dans le malheur –, c'est plutôt un certain déterminisme sociologique qui prévaut, affirmant qu'en fin de compte ce que les individus font pour changer cet état de fait n'a pas vraiment d'importance (Dussel, 2004a, p. 1).[126]

Quoi qu'il en soit, nous montrerons que les dispositifs argentins étudiés semblent attachés à la progression dans les études sur la base de l'effort personnel.

Démocratisation et dispositifs de « chances »

À partir du 19ème siècle, des réformes ont été menées en France et en Argentine pour démocratiser l'accès à l'école républicaine (Dubois,

---

124 Après 2014, les redoublements en France ont été considérablement réduits, suite à la réforme du système de 2013.

125 https://www.oecd-ilibrary.org (consulté le 14 décembre 2022).

126 La traduction des extraits publiés dans des langues autres que le français relève de notre responsabilité.

2007 ; Dussel, 1997). Les premières mesures visaient notamment l'extension de l'enseignement obligatoire et le développement d'écoles secondaires réservées à la formation des enseignant·es et des élites aspirant à poursuivre des études universitaires.

Au cours du 20ème siècle, au sein des deux systèmes, l'extension de l'enseignement obligatoire, la multiplication des bourses d'études et l'inclusion[127] progressive des femmes et des membres des groupes défavorisés se sont avérées des mesures insuffisantes pour lutter efficacement contre les inégalités éducatives. Bien que le nombre de personnes qui parviennent à obtenir un diplôme ait considérablement augmenté depuis les années 1950 (Acosta, 2011; Chauvel, 2016), de fortes inégalités persistent en termes d'acquisition et d'apprentissage, notamment au détriment des membres des classes populaires et des minorités ethnoraciales (Felouzis, 2014 ; Paladino, 2009). De même, leur accès méritocratique à l'enseignement secondaire et supérieur a été entravé par la persistance ou la création de mécanismes de distinction et de ségrégation au sein et en dehors du système scolaire (Acosta, 2011 ; Merle, 2000).

Si la notion de « démocratisation » fait référence non seulement à l'accès à l'enseignement obligatoire et supérieur - démocratisation quantitative - mais aussi à la réduction de l'influence des facteurs extrascolaires sur l'apprentissage, sur la réussite scolaire et sur la mobilité sociale - démocratisation qualitative -, il est possible de conclure que la massification a jusqu'à présent impliqué une démocratisation incomplète de l'école (Prost, 1986). L'origine sociale des élèves reste le principal prédicteur de l'abandon, du redoublement et de l'orientation « par défaut », dans une logique où l'appartenance à une minorité ethno-raciale renforce le processus d'exclusion. Ce constat permet d'interroger la croyance méritocratique selon laquelle la réussite scolaire résulte de l'effort et de l'engagement de chaque individu, et non des caractéristiques (capitaux et connaissances) héritées de sa famille ou de son environnement socioculturel d'origine.

Ainsi, dans les deux pays, l'école semble avoir échoué dans sa mission d'offrir les mêmes chances de mobilité sociale ascendante à l'ensemble

---

127 Comme en espagnol, nous utilisons le mot « inclusion » dans un sens large, sans le restreindre, comme on le fait souvent en français, à l'intégration des personnes avec un handicap.

des élèves. Ces dernières se sont considérablement réduites *de facto* à partir des années 1980, avec l'accumulation des crises successives d'accès à l'emploi que les deux pays ont connues, et ceci malgré les processus de démocratisation quantitative mentionnés ci-dessus (Acosta, 2009).

Dans cette configuration, où une grande partie des élèves en France et en Argentine n'ont pas eu la possibilité de profiter de cette « première chance » de réussite - la véritable mission de l'institution scolaire récente - les deux systèmes éducatifs ont été contraints de chercher des solutions pour donner une deuxième chance aux « perdant·es » de la compétition scolaire (Dubet, 2004) et des chances complémentaires aux bons élèves des milieux défavorisés. Le discours sur les chances, selon nos observations, s'appuie sur une vision réformiste des mécanismes de récompenses méritocratiques et non pas sur une intention de transformer radicalement le système éducatif. Il semble ainsi possible, aux yeux des parties prenantes, d'améliorer ce mécanisme de méritocratie de l'intérieur.

En effet, pour remédier à certaines des faiblesses du modèle universaliste de démocratisation scolaire, les deux pays ont mis en œuvre, au cours des vingt dernières années, des politiques correctives ciblant notamment les groupes défavorisés. Ces politiques s'inscrivent dans un processus global de décentralisation de la gouvernance scolaire, selon lequel il revient de plus en plus aux acteurs locaux de trouver des solutions susceptibles d'irriguer le reste du système éducatif (Cros, 2001; Indarramendi, 2015). Dans cette configuration historique, les dispositifs éducatifs se sont multipliés, éclipsant dans une certaine mesure les politiques centralisées et rendant la cohérence du système éducatif moins claire (Barrère, 2013). Intégrant aujourd'hui la plupart des actions publiques de prévention et/ou de remédiation des problèmes sociaux et éducatifs considérés comme les plus urgents, ces dispositifs peuvent être classés en fonction de la manière dont ils abordent la question des « chances ».

Une première catégorie est constituée de dispositifs d'« égalité des chances », qui visent à rectifier les inégalités attribuées au milieu d'origine des élèves - leur quartier, leur famille, leur supposée « culture », voire parfois même l'établissement scolaire public auquel ils ou elles sont rattaché·es. Ce type de dispositifs est censé donner une chance supplémentaire aux individus considérés comme « méritants » et/ou ayant

du « potentiel », qui, en raison de leur milieu social, seraient « empêchés » de poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire, ou d'intégrer des filières du secondaire socialement valorisées. En effet, selon les contextes, si les études longues peuvent être sélectives, relevant de l'« excellence » scolaire (Bongrand, 2011), dans de nombreux cas, c'est le simple fait de continuer à étudier après l'école secondaire qui donne un caractère extraordinaire à la trajectoire de certain·es élèves, en comparaison à celle d'autres membres de leur communauté ou de leur groupe social d'origine. Contrairement aux dispositifs d'égalité des chances, ceux de « deuxième chance », quant à eux, tentent de « raccrocher » les élèves « en échec scolaire » qui ont temporairement abandonné le système. Sans nécessairement viser l'« excellence », leur objectif est donc la « ré-inclusion scolaire » et l'accompagnement des élèves vers un diplôme scolaire (Pirone, 2018).[128]

Dans cet article, nous analysons l'institutionnalisation de ces deux types de dispositifs visant à remédier aux limites du modèle de scolarisation universaliste : d'abord, les dispositifs d'« égalité des chances », puis les dispositifs de « deuxième chance ». En analysant le discours et les pratiques de ceux et celles qui y participent activement, nous cherchons à questionner les connotations normatives et axiologiques véhiculées par le terme « chances », tout en tenant compte des particularités institutionnelles et contextuelles de chaque type de dispositif.

Recherches et travail de terrain

Entre 2015 et 2018, nous avons eu l'occasion d'étudier plusieurs dispositifs scolaires en France et en Argentine, dans le cadre de nos recherches doctorales et postdoctorales. Nous avons mené des observations et des entretiens semi-directifs avec des enseignant·es, des membres de la direction et des élèves/étudiant·es, et analysé la documentation didactique et institutionnelle à l'appui de ces dispositifs.

---

128 Ainsi, contrairement à d'autres recherches (par exemple celle de Denecheau, Houdeville & Mazaud, 2015), nous n'incluons pas dans cette catégorie de dispositifs ceux visant plus explicitement la facilitation à l'accès à l'emploi sans passer par l'obtention d'un diplôme, comme par exemple les « Ecoles de la deuxième chance ».

Nous avons essayé de saisir leur « programme institutionnel »[129] (Dubet, 2002), en nous concentrant sur les éventuelles différences entre leur fonctionnement réel et leur structuration formelle annoncée dans les textes institutionnels relatifs à leur encadrement et la parole de leurs porte-parole[130].

Dans cet article, nous n'aborderons que deux cas de dispositifs de deuxième chance et deux d'égalité des chances, un par pays, pour chacun des deux types. Les dispositifs de deuxième chance sont un micro-lycée, situé en Île-de-France et un « *bachillerato popular* » (que l'on pourrait traduire par « lycée populaire ») à Buenos Aires. L'analyse du micro-lycée est issue d'une recherche doctorale sur les dispositifs « aux marges » de la forme scolaire en France (Pirone, 2014). Les *bachilleratos populares*, quant à eux, ont été étudiés dans le cadre du projet Ecos-Sud « Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine » (Rochex, Southwell & Indarramendi, 2018), entre 2016 et 2017.

Concernant les dispositifs d'égalité des chances ont été traitées les données issues de deux recherches. La première s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat réalisée en Argentine entre 2006 et 2014 (Fernández-Vavrik, 2014) autour d'un dispositif de soutien académique, institutionnel et financier de l'Université nationale de Cuyo, à Mendoza, réservé au peuple autochtone *Huarpe* : le *Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas-Albergue* (PBCHEA, que l'on peut traduire par « Programme de bourses pour les communautés *huarpes* et les établissements-internats »). La seconde a été réalisée dans le cadre d'une recherche postdoctorale, entre 2014 et 2017 (Fernández Vavrik, Pirone et van Zanten, 2018), dont l'objectif était l'étude du dispositif Conventions Éducation Prioritaire (CEP) mis en œuvre par l'Institut d'études politiques de Paris, plus connu comme Sciences Po Paris.

Avec les entretiens, nous avons cherché à comprendre l'engagement des acteurs dans leur dispositif respectif et le sens qu'ils conféraient à

---

129 Entendu comme « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (Dubet, 2002, p. 24).

130 Nous appelons ici « porte-parole » les personnels qui adoptent une attitude réflexive sur le travail effectué au sein du dispositif, parlant au nom d'un « nous » collectif.

leur expérience. Outre les entretiens, cette recherche se base sur l'observation directe des classes et des espaces de socialisation des dispositifs. Les observations, notamment celles des cours dispensés par les enseignant·es interrogé·es, nous ont permis de nous concentrer sur les types de relations pédagogiques et institutionnelles qui se sont établies entre les élèves et les personnels.

Ces enquêtes ont été menées de manière non simultanée et sans avoir prévu de comparaison entre les différents dispositifs. Par conséquent, les données recueillies et les questions qui ont émergé n'étaient pas nécessairement de la même nature. Pour parvenir à la comparaison et aux analyses présentées ici, un travail méthodique d'acculturation mutuelle et de partage de données a été nécessaire, ce qui a été possible entre 2016 et 2018, dans le cadre du projet binational ECOS cité précédemment. Après avoir discuté des résultats de chaque recherche, nous avons progressivement dressé un tableau des similitudes et des différences qui nous a permis de confirmer non seulement la comparabilité des objets, mais aussi les aspects les plus saillants de ce processus d'enrichissement mutuel. Enfin, pour garantir la validité des résultats, nous avons effectué la comparaison sur la base d'une grille de codage commune.

b) La référence aux « chances » dans le système scolaire

Comme nous l'avons indiqué précédemment, face aux failles de la démocratisation scolaire, la France et l'Argentine ont mis en place des multiples politiques ; les dispositifs d'égalité des chances en constituent une deuxième étape, après une première période caractérisée par la « compensation éducative » (Indarramendi, 2015). Pendant cette même période, des dispositifs de deuxième chance ont été mis en place avec le but non seulement de réduire les problèmes de décrochage scolaire dans les deux pays, mais aussi de pallier d'autres problèmes corrélés à celui-ci, comme les faibles qualifications, le chômage ou la perturbation de l'ordre social. Les dispositifs étudiés en France et en Argentine visent de manière prioritaire non seulement les membres des classes populaires, mais aussi les minorités, c'est-à-dire les groupes sociaux possédant moins de pouvoir et de droits que les groupes majoritaires et se trouvant dans une relation de dépendance ou d'infériorité (Guillaumin, 1985).

De l'égalité des chances à la deuxième chance

L'expression « égalité des chances » ne fait pas référence à l'accès égal à un bien ou à un service, mais au traitement plus ou moins égalitaire qui y reçoivent les bénéficiaires. Ainsi, les politiques qui visent à ce type d'égalité ont l'objectif de créer les conditions nécessaires pour que les inégalités « justes » entre les personnes, en l'occurrence celles fondées sur le « mérite », prédominent sur les inégalités fondées sur l'inné. Cela vaut également pour les politiques éducatives dites d'égalité des chances et pour les dispositifs qui émanent de ces dernières, dans la mesure où ils visent à améliorer le fonctionnement de la concurrence supposée méritocratique entre les élèves/étudiant·es et à rendre les mécanismes de recrutement et de sélection plus équitables. Les bons élèves issu·es de familles ou d'établissements défavorisés en sont les cibles principales.

L'égalité des chances est étroitement associée à deux approches différentes de la politique publique : celle de la discrimination positive et celle de la promotion de la diversité culturelle. Les politiques de discrimination positive consistent à accorder un traitement préférentiel aux membres de certains groupes ou communautés, afin de compenser partiellement la discrimination dont ils sont victimes (Sabbagh, 2013). Au nom de l'égalité des chances, l'accès aux ressources communes (emplois, bourses d'études ou places) est réservé ou facilité pour les personnes préalablement identifiées comme membres de ces groupes.

L'autre approche, celle de la promotion de la diversité, ne s'attaque pas explicitement à la discrimination. L'égalité des chances y est invoquée pour justifier la mise en œuvre des changements dans la manière d'identifier ou de recruter des individus. En opposition au principe de « l'indifférence aux différences », central dans la perspective républicaine de l'école, cette approche privilégie le principe de la reconnaissance des différences (Meunier, 2008). L'objectif est de garantir un traitement ou une représentation plus équitable des membres des minorités dans le recrutement et la sélection scolaire et de formation, ainsi que dans le contenu des programmes d'études.

Cependant, les usages de la notion de diversité s'accompagnent souvent de malentendus et des fausses notes en France. Dans certains environnements entrepreneuriaux et éducatifs sélectifs, les dispositifs de lutte contre les discriminations sont publiquement présentés comme une contribution à la promotion de la diversité (Bereni, 2009 ;

Doytcheva, 2010). Dans ces milieux, s'attaquer à la lutte contre le racisme, par exemple, semble être une tâche trop coûteuse politiquement, la promotion de l'idée de « diversité » étant souvent moins controversée. En ce sens, il est sans doute moins dommageable pour sa réputation qu'un établissement sélectif soit pointé du doigt pour sa faible diversité sociale que s'il est accusé de racisme ou de sexisme. Ainsi, de nombreux dispositifs d'égalité des chances dans l'enseignement supérieur en France (et aux États-Unis) sont présentés comme des mesures de promotion de la diversité, alors même que leurs bénéficiaires sont des membres de minorités, c'est-à-dire les personnes qui subissent le plus souvent des discriminations ethno-raciales (Sabbagh & van Zanten, 2010).

Si les zones d'éducation prioritaire des années 1980 peuvent être considérées comme un premier exemple de discrimination positive à la française (Robert, 2009), ce sont les politiques dites « d'ouverture sociale » des années 2000 qui correspondent le mieux - par leur caractère explicitement sélectif - aux principes de l'égalité des chances. Il s'agit d'un ensemble de dispositifs créés par des écoles d'enseignement supérieur hautement sélectives - notamment, des « Grandes établissements » et des « Grandes écoles », avec le soutien de l'État, visant à faciliter l'admission de candidat·es issu·es d'établissements scolaires du secondaire défavorisés. La publicité reçue par ces dispositifs, ainsi que le soutien d'entreprises et de personnalités politiques, ont été habilement exploités par ces établissements sélectifs pour tenter de redorer leur image aux yeux de l'opinion publique et des potentiels donateurs, dans un contexte où ces établissements étaient fortement remis en cause étant donné la faible mixité sociale en leur sein (van Zanten, 2010).

En Argentine, il n'existe pas d'établissements de formation sélective pouvant être considérés comme équivalents aux Grandes écoles ou des Grands établissements français. La plupart des universités publiques sont gratuites et les critères d'admission sont souvent flexibles. Leur légitimité n'a pas été remise en question récemment, du moins pas à un degré comparable à celui des établissements français voués à la formation des élites. Le contexte de l'égalité des chances, dans ce sens, résulte de l'adoption de certains idéaux multiculturalistes en Amérique latine (López Caballero, 2011). La réforme de la Constitution argentine en 1994 a marqué un tournant dans les relations entre les minorités et l'État: l'article 75(17) prescrit la garantie du respect de l'« identité » et de

la « pluralité » des peuples indigènes, et l'article 75(19) promeut une éducation sans discriminations et pourvoyeuse de chances égales.

Malgré les différences illustrées ci-dessus, la comparaison des dispositifs d'égalité des chances entre la France et l'Argentine semble plausible, compte tenu des enjeux de la mobilité sociale. En effet, ce qui est observable s'agissant de l'accès aux établissements d'enseignement supérieur des élites en France s'applique à l'accès aux universités publiques en Argentine : il s'agit d'une expérience socialement valorisée qui favorise fortement les probabilités de mobilité sociale. Dans ce pays, les établissements publics en Argentine sont plus prestigieux que les universités privées et reçoivent toutes sortes de personnes, même celles issues d'écoles secondaires privées. En fait, les politiques favorisant le libre accès à l'université sont souvent considérées comme des mesures d'inclusion en soi (Chiroleu, 2009). Une clarification semble nécessaire sur ce point : en Argentine, les taux élevés d'accès à l'université - proches de ceux des pays européens - coexistent avec de fortes inégalités éducatives qui pénalisent les secteurs populaires et les minorités, avec des taux d'analphabétisme qui touchent particulièrement les membres des communautés indigènes (García de Fanelli, 2015 ; INDEC, 2010). En ce sens, l'accès à l'enseignement supérieur pour les membres des groupes défavorisés et des peuples autochtones est souvent considéré comme une compensation symbolique et politique de l'exclusion sociale et économique dont ils souffrent, depuis la création de l'État-Nation au 19ème siècle.

Alors que les dispositifs d'égalité des chances ciblent les élèves « méritant·es » qui sont censé·es ne pas pouvoir réaliser leur potentiel à l'école en raison d'obstacles liés à leur origine sociale, les dispositifs de deuxième chance, créés à la même époque que ces premiers, ciblent un profil de bénéficiaire différent. Il s'agit d'élèves en grande difficulté ou en échec scolaire, voire en situation d'abandon temporaire. Les dispositifs de deuxième chance offrent un soutien pour aider ces personnes à réintégrer l'école, à reprendre l'habitude d'étudier et à obtenir un diplôme d'études secondaires.

Ces dispositifs de deuxième chance paraissent épouser les traits du mouvement contemporain de reconfiguration des scolarités visant non seulement à ré-inclure le plus grand nombre d'élèves dans l'école, mais aussi, plus généralement, à les « retenir » le plus longtemps possible dans le système éducatif. Pourtant, le problème du décrochage n'a pas

les mêmes dimensions dans les deux pays : en 2020, on enregistrait respectivement des taux d'environ 16 %, en Argentine, et de 8 % en France des décrocheurs/décrocheuses.[131] Le problème du décrochage est proportionnellement d'autant plus grave en Argentine, que sa population, bien que moins nombreuse, est bien moins âgée qu'en France.

Dans cette configuration, la France paraît se focaliser *de facto* davantage sur la lutte contre le chômage juvénile que sur l'objectif d'une prolongation généralisée des études (Melin, 2017). En effet, malgré le fait que la réforme de 2013 accorde un « droit au retour en formation initiale sous statut scolaire », et que la « Mission Générale d'Insertion » ait changé son appellation en « Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire », les « Structures de Retour à l'École » (SRE : réseau créé par la même réforme et auquel font partie les micro-lycées) sont moins de la moitié que les « Écoles de la Deuxième Chance » (61 versus 139), qui sont l'un des nombreux dispositifs français d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

A contrario, à partir des années 2000, l'État fédéral argentin et la plupart de ses 24 juridictions se sont fortement investis dans la création de dispositifs de deuxième chance visant le retour à (et de maintien dans) l'école. C'est ainsi qu'à partir de 2006, suite à l'entrée en vigueur des articles 13 et 14 de la *Ley de Educación Nacional* (Loi d'éducation nationale) a été créé un réseau de structures scolaires dont l'objectif principal est la « gestion sociale ». C'est ainsi que le *bachillerato popular*, comme beaucoup d'autres types de structures argentines de ré-inclusion scolaire, a acquis le statut d'école secondaire à part entière, pouvant délivrer le diplôme de fin d'études.

Quatre dispositifs, deux pays

Dans la partie ci-dessous, on illustre d'abord le fonctionnement de deux dispositifs d'égalité des chances, les CEP et le PBCHEA ; puis, on présente deux cas de dispositifs de deuxième chance nés d'expériences locales et s'étant ensuite répandus à l'échelle nationale, respectivement en France et en Argentine : le micro-lycée et le *bachillerato popular*. À la

131 Selon respectivement l'INSEE (https://www.insee.fr/fr/statistiques/3281681?sommaire=3281778) et le ministère de l'éducation argentine (https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores). Sites web consultés le 13/01/2023.

suite de chacune de ces deux sections, nous discutons autour de la comparaison respectivement de l'égalité des chances et de la deuxième chance dans les deux pays.

Les dispositifs d'égalité des chances

-Les Conventions d'éducation prioritaire (CEP)

En 2001, Sciences Po a mis en place le premier dispositif d'« ouverture sociale », appelé CEP, instituant une admission spéciale pour les diplômé·es certains lycées partenaires[132] faisant partie des réseaux d'éducation prioritaire (van Zanten, 2010). Alors que la voie d'admission ordinaire de Sciences Po Paris comportait deux types d'épreuves, écrite et orale, la voie CEP ne comportait qu'une épreuve orale. Le choix du format oral visait explicitement à réduire le taux d'échec des élèves/étudiant·es issu·es de milieux défavorisés qui, selon les données de l'institut (Tiberj, 2011), éprouvent les plus grandes difficultés lors des examens d'admission écrits.

Une caractéristique qui a distingué les CEP des autres dispositifs d'ouverture sociale, mise en valeur par ses porte-parole, a été l'implication des enseignant·es des lycées partenaires dans la préparation et la sélection des candidat·es. Ils/elles animent l'atelier de préparation aux examens dans leur lycée et participent à la première sélection en fin d'année. Cette sélection est très importante : seulement les candidat·es considéré·es comme « admissibles » dans leur lycée par le jury sont autorisé·es à passer l'épreuve orale dans les locaux de Sciences Po Paris. Depuis 2003, d'autres établissements sélectifs ont créé leur propre dispositif d'égalité des chances, mais, contrairement à Sciences Po, ils n'y ont jamais introduit de procédure d'admission spécifique (Soubiron, 2012), ni ils n'ont pu compter sur une préparation et présélection des candidat·es de la part du réseau de lycées publics partenaires (FernandezVavrik, Pirone, & van Zanten, 2018).

132 Ils sont 198 aujourd'hui.

-Le dispositif de l'Universidad Nacional de Cuyo pour les Huarpes (PBCHEA)

En Argentine, comme dans la plupart des pays d'Amérique latine, la ségrégation territoriale et résidentielle a été fondamentale pour la reproduction des inégalités sociales tout au long du 20ème siècle (Nun, 2001 ; Di Virgilio & Perelman, 2014). Depuis la fin des années 1990, notamment dans les zones rurales, le développement économique a généré une forte concentration de richesses au profit des secteurs agroexportateurs, laissant la plupart des territoires exposés à la pauvreté, au chômage et au dépeuplement (Gisclard, 2011).

La province de Mendoza fait partie de ces territoires. C'est ainsi que l'Université nationale de Cuyo, avec le soutien financier de l'État, a lancé en 2003 un dispositif réservé à un secteur de la population historiquement oublié par les politiques publiques d'éducation, à savoir les populations rurales et indigènes. Ce dispositif appelé PBCHEA a fonctionné sous cette forme jusqu'en 2012.[133] Ses critères de sélection étaient également mixtes : alors que l'ensemble des bénéficiaires étaient des résident·es de territoires ruraux considérés comme défavorisés par l'État argentin, les membres du peuple autochtone *Huarpe* en étaient les principaux bénéficiaires. Si les personnes chargées de la sélection des bénéficiaires étaient attentives aux bulletins scolaires des candidat·es (rejetant parfois les candidatures de ceux ou celles ayant de grandes difficultés scolaires), leur performance académique n'était pas un critère central. D'autres établissements d'enseignement supérieur se sont inspirés du système de Mendoza, notamment l'Université nationale de Salta et l'Université nationale du Nord-Est et, avec le soutien de l'État, ont mis en place des dispositifs de bourses et d'accueil pour les peuples autochtones (Fernández Vavrik, 2016).

Malgré cela, la mise en œuvre d'un dispositif réservé aux *Huarpes* a suscité quelques tensions à Mendoza. Tout d'abord, au sein même de l'université, ses défenseur·es se sont heurté·es à des professeur·es proches de l'Opus Dei et d'autres factions conservatrices de l'Église catholique locale. En outre, le dispositif s'est heurté aussi à l'opposition de

133 Le dispositif de l'Université nationale de Cuyo a changé de nom et de critères d'admission cette année-là, tout en continuant à donner la priorité au recrutement de candidat·es issu·es de communautés rurales et autochtones.

certain·es enseignant·es des établissements secondaires partenaires, directement ou indirectement engagé·es dans des associations locales qui craignaient le dépeuplement des communautés dans les zones rurales si les jeunes décidaient de partir en ville pour étudier. Ainsi, certains établissements scolaires en zone rurale ont refusé la demande de l'Université de leur rendre visite, pour informer leurs élèves sur l'existence du PBCHEA.

Analyse de l'égalité des chances

- Reconnaissance *versus* indifférence

Les dispositifs d'égalité des chances, comme celui de l'Université de Cuyo et celui de Sciences Po, ciblent les groupes minoritaires dont la place dans la société est largement déterminée par l'histoire coloniale des deux pays. Alors que les peuples autochtones en Argentine ont été subjugués d'abord par la colonisation espagnole, puis par les élites créoles, les enfants des familles immigrées visées par les dispositifs en France sont pour la plupart des descendant·es de populations qui ont connu la décolonisation au 20ème siècle.

En France, le cadre juridique interdit les politiques qui ciblent explicitement les minorités avec des catégories ethno-raciales.[134] Pourtant, au cours des trente dernières années, de nombreuses mesures ont été mises en œuvre au profit de certains de ces groupes. Comment expliquer cette situation ? Il est important de noter la perpétuation en France de forts mécanismes de ségrégation sociale et scolaire (Cnesco, 2016). En effet, les élèves des collèges et lycées issu·es de milieux aisés ont en moyenne deux fois plus de camarades de leur classe sociale que de camarades de classes moyennes et défavorisées ; en outre, les meilleurs élèves français·es ont en moyenne deux fois plus de camarades d'un niveau scolaire équivalent au leur que les autres typologies d'élèves (Ly & Riegert, 2015).

Les difficultés scolaires des membres des minorités en France s'expliquent en grande partie par cette ségrégation scolaire et sociale, ainsi que par la persistance de mécanismes discriminatoires fondés sur la percep-

134 Le principe général d'interdiction a été assoupli au fil des ans par une série d'exemptions dûment contrôlées (Beauchemin, Hamel, & Simon, 2016).

tion des origines supposées des individus (Beauchemin, Hamel & Simon, 2016). La plupart des enfants des familles immigrées, en particulier, font face à des inégalités scolaires précoces qui augmentent à partir du secondaire (Ichou, 2013). Leurs difficultés sont dues non seulement à leur origine sociale - les membres des classes populaires sont surreprésentés dans la plupart des groupes d'immigré·es et leurs descendant·es - mais aussi au fait qu'ils et elles fréquentent des classes et des établissements plus homogènes socialement et ethniquement que la moyenne en France.

Par ailleurs, tout en respectant formellement la « grammaire républicaine » (Chappe, 2011), la discrimination positive à la française se caractérise par le fait qu'elle opère sur certains territoires considérés par l'État comme plus défavorisés (Kirszbaum, 2004 ; Lorcerie, 2010). Comme il s'agit de territoires où les immigré·es et leurs enfants sont surreprésenté·es, la discrimination positive en France vise les membres des minorités de manière indirecte – et non directe, comme, par exemple, dans certaines régions des États-Unis (Sabbagh, 2013).

Afin de s'adapter au cadre juridique français, qui prône l'indifférence à l'égard de l'appartenance ethno-raciale de ses citoyens, les promoteurs/promotrices des dispositifs d'égalité des chances à l'école ont utilisé dans l'espace public la rhétorique de la promotion de la diversité expliquée précédemment. Un article publié dans la presse l'année de la mise en place du dispositif de Sciences Po explicite cet objectif ; parmi ses auteurs se trouvait Richard Descoings, le directeur de l'établissement de l'époque :

La diversité des origines sociales et culturelles, la multiplicité des expériences, ne peuvent qu'aiguiser l'esprit critique et l'exigence intellectuelle. Elles renforceront l'émulation dans une institution où la formation vise à la prise de responsabilité dans une société multiple et complexe (Descoings et al., 2001).

Ce type de discours, mettant l'accent sur la « responsabilité » des entreprises et des établissements sélectifs, suggère que la promotion de la diversité culturelle serait bénéfique à elle seule en matière de justice sociale, sans qu'il soit indispensable de s'occuper des inégalités politiques et territoriales que les mécanismes de classification scolaire redoublent (Bereni, 2009 ; Sénac, 2012). En ce sens, bien que ces dispositifs visent principalement les établissements où les enfants d'immigré·es sont surreprésenté·es, l'objectif de lutte contre le racisme ou la discrimination

est resté au second plan dans le discours institutionnel des établissements d'enseignement supérieur visant la formation des élites.

En Argentine, contrairement aux cas français, les porte-parole du dispositif universitaire étudié brandissent explicitement l'objectif de lutte contre la discrimination et pas seulement celui de la promotion de la diversité. L'adoption de dispositifs d'égalité des chances a été possible en grande partie grâce à l'influence ou à l'imposition, selon le cas, d'organisations transnationales, notamment la Banque Mondiale et la Banque Interaméricaine de Développement. Ces organisations ont contribué à l'intégration dans la constitution argentine des principes et des valeurs liées au multiculturalisme. Par ailleurs, les usages de la notion de « diversité » en Amérique latine ont été orientés avant tout vers la reconnaissance des peuples autochtones et des communautés afro-descendantes.[135]

Au regard de l'expérience des bénéficiaires dans les deux pays, l'acte d'assumer publiquement l'appartenance ethno-raciale - y compris l'origine migratoire de la famille - est souvent très valorisé par les porteparole des dispositifs dans les deux pays (Fernández, 2010 ; FernándezVavrik, Pirone, & van Zanten, 2018). En s'engageant dans un processus de mobilité sociale ascendante que la plupart des membres de leur environnement n'ont pas connu, ces jeunes sont amené·es à « construire un récit de leur vie qui soit cohérent et parvienne à donner du sens à la trajectoire de mobilité » (Naudet, 2012, p. 19).

- Appartenance territoriale et diversité

Comme indiqué précédemment, les dispositifs d'égalité des chances visent à réduire les barrières socio-économiques, culturelles ou psychologiques qui empêchent les bons élèves d'accéder à des établissements d'enseignement supérieur prestigieux. Les personnels participant aux dispositifs ont dû affronter deux grandes questions normatives et axiologiques : la justification des critères de sélection et le rapport avec la diversité socioculturelle de leur public.

---

135 Pour une analyse de l'invisibilité des immigrants en tant qu'objet de politiques de reconnaissance de la diversité en Argentine, voir Bravo-Moreno et Beech (2012).

Tout d'abord, ils ou elles ont dû trouver des critères plus ou moins consensuels pour la sélection des bénéficiaires. Dans les deux pays, l'appartenance à un territoire considéré comme défavorisé est devenue un critère central de recrutement. En France, seulement les élèves des lycées ayant signé une convention avec une Grande école ou un Grand établissement (comme Sciences Po) ont pu bénéficier de ces politiques. En ciblant les établissements scolaires situés dans des territoires qualifiés de « prioritaires » par l'État, ces dispositifs ont favorisé un type de mobilité sociale par « parrainage », c'est-à-dire, dépendante de l'intermédiation de leur établissement secondaire d'origine (van Zanten, 2010). Dans le cas du dispositif argentin créé par l'Université de Cuyo, il existe également une limite quant au type d'établissement partenaire, et donc au type d'élève qui a le droit d'en être le ou la bénéficiaire. L'appartenance à une établissement scolaire situé en zone rurale est un critère essentiel de recrutement. Cependant, il ne s'agit pas ici d'un étiquetage similaire à celui de la France, puisqu'il est le produit d'une politique globale de lutte contre les inégalités, basée sur le territoire et l'appartenance ethno-raciale. Si le dispositif argentin a ciblé des écoles des zones rurales, c'est parce que les membres des communautés amérindiennes y sont surreprésenté·es, comme il a été expliqué par les des porte-parole que nous avons interviewé ·es.

Dans le contexte de la forte ségrégation territoriale mentionnée ci-dessus, la sélection des bénéficiaires par lieu de résidence a acquis une valeur politique particulière dans les deux pays : il s'agit d'enclaves où se concentrent les minorités confrontées aux inégalités et aux discriminations. Cependant, la notion de « diversité » prend un sens différent en France et en Argentine. En éducation, le terme « diversification » est souvent utilisé pour désigner l'opération arithmétique consistant à multiplier le nombre de groupes sociaux ou culturels représentés parmi les élèves. Par ailleurs, en France, la diversité de l'égalité des chances reste étroitement associée à la vision d'excellence des élites. Cet article de presse - mentionné ci-dessus - montre très clairement ce lien :

Seule l'éducation […] peut restaurer l'égalité des chances et redonner du souffle à la démocratie. Les élites ne peuvent faire l'économie de leur légitimité. […] La pluralité des chances est une condition de l'égalité des chances. Elle est l'essence de l'élitisme républicain. […] Sciences Po recherchera toujours les voies de l'excellence, celles de l'excellence dans la diversité, celles de la diversité dans l'excellence (Descoings et al.,

2001). Afin de justifier leur action et le soutien des pouvoirs publics, les porte-parole du dispositif de Sciences Po tentent d'articuler avec le discours des valeurs associées à l'égalité des chances, la promotion de la diversité et l'excellence. Dans un contexte où la promotion de la diversité apparaît de plus en plus comme une dimension de la responsabilité sociale des entreprises (Junter et Sénac-Slawinski, 2010), les établissements d'enseignement supérieur de formation des élites mobilisent un discours qui combine à leur manière diversité et responsabilité sociale (Allouch, 2013). En nous inspirant de la recherche de Shamus Khan sur la formation des nouvelles élites aux États-Unis, il est pertinent d'affirmer que le discours de Sciences Po sur l'égalité des chances laisse entrevoir l'intention de multiplier le nombre de groupes représentés afin de « ressembler de moins en moins à un yacht-club exclusif et de plus en plus à un microcosme de notre monde social diversifié » (Khan, 2011, p. 14). Il s'agit de manifester des gestes de supposée responsabilité sociale à travers l'effort de diversification de son public, sans qu'un tel effort ne remette en cause la forte division symbolique et sociale entre l'université - l'institution la plus mixte socialement - et les établissements sélectifs, souvent loués par les autorités politiques.

En Argentine, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, l'approche de la diversité n'est pas quantitative, mais qualitative, et il n'y a pas d'inhibition similaire dans l'identification des bénéficiaires sur la base de l'affiliation ethno-raciale. La quête de reconnaissance symbolique s'accompagne souvent d'une demande de travail, de logement ou de terres pour combattre l'exclusion sociale. En utilisant un cadre d'idées multiculturalistes ou interculturelles, les dispositifs d'égalité des chances ont, depuis les années 2000, donné l'importance à la fois à la reconnaissance de la culture et aux droits sociopolitiques des groupes bénéficiaires (Fernández Vavrik, 2013 ; Ossola, 2013).

Cela permet peut-être de comprendre pourquoi - contrairement à la France - la promotion de la diversité en Argentine ne cherche pas nécessairement à favoriser l'accès des minorités aux carrières sélectives ou « d'excellence » (Londoño Calero, 2016). L'éducation interculturelle à l'université en Amérique latine vise plutôt à démocratiser l'accès aux espaces éducatifs et aux connaissances dont ses aînés ont été exclus depuis la fondation de la première université publique au 17ème siècle (Czarny, 2012). Si l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur en Argentine s'est avérée peu efficace pour compenser les difficultés

scolaires des bénéficiaires (Chiroleu, 2012), c'est parce que non seulement les inégalités et les discriminations sont précoces dans la trajectoire scolaire (García de Fanelli et Jacinto, 2010), mais aussi parce que ces dispositifs ont de grandes difficultés à articuler efficacement la réussite scolaire à l'inclusion et la reconnaissance.

Le dispositif PBCHEA de Mendoza occupe une place particulière dans le paysage des politiques éducatives argentines, puisque les mesures visant à assurer l'intégration et la réussite des nouveaux étudiant·es en première année et au-delà y sont rares (Fernández-Vavrik, 2016). PBCHEA permet non seulement l'accès aux études supérieures - grâce à un système de bourses - mais aussi l'accueil (entendu comme un soutien pédagogique, administratif et psychologique) en internat pendant un ou deux ans, lors de la transition avec l'école secondaire. Cependant, bien que la mise en œuvre du dispositif ait été très positive sur le plan de la reconnaissance culturelle et de visibilité politique des communautés amérindiennes, les premiers résultats n'ont pas été satisfaisants en termes de performances et de résultats scolaires (Fernández-Vavrik, 2014). La préparation d'un an avant le diplôme, avec une équipe d'enseignant·es embauché·es *ad hoc* pour soutenir cette population, n'a pas suffi à assurer ni l'intégration ni la réussite scolaire de la plupart des premiers bacheliers de l'université.

En France, la plupart des recherches montrent que les effets des mesures de discrimination positive et d'égalité des chances sont modestes en termes de lutte contre les inégalités scolaires (Laparra, 2011 ; Rochex, 2010). Cependant, leur impact est significatif du point de vue du fonctionnement du système éducatif. Les mesures d'éducation prioritaire des années 1980 n'avaient pas de dimension sélective ; les élèves des zones d'éducation prioritaire en étaient tous et toutes bénéficiaires, indépendamment de leurs résultats scolaires. L'avènement des dispositifs « d'ouverture sociale » a contribué à banaliser la sélection – déjà effective dans certaines filières de l'enseignement supérieur - dans la transition vers l'enseignement supérieur des élèves issu·es de l'éducation prioritaire (Nozarian, 2015). Le discours de ces dispositifs a ainsi normalisé en France l'utilisation de critères de sélection et de valeurs des élites dans un espace éducatif auparavant régulé prioritairement par des critères universalistes (van Zanten, 2010). Ainsi, l'égalité des chances en France passe par la diversification des élites, plutôt que par la lutte contre les inégalités scolaires.

Les dispositifs de deuxième chance

Le micro-lycée

Nous mettons l'égalité des chances de côté pour le moment afin de nous concentrer sur deux dispositifs de seconde chance.

Grâce à une équipe d'enseignant·es fortement mobilisé·es d'un lycée ayant passé quatre ans à négocier avec les autorités de l'Éducation nationale, l'ouverture du premier micro-lycée de France est devenue officielle en 2000. Il en existe aujourd'hui une trentaine qui, avec d'autres structures similaires, font partie non seulement du réseau des SRE, mais aussi de la Fédération des écoles publiques innovantes (FESPI, créée en 2005 et qui milite pour une innovation qui démocratise l'école), qui a des missions consultatives au sein du ministère de l'Éducation nationale. L'ouverture et l'institutionnalisation de ce dispositif ont été rendues possibles en grande partie grâce à la « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » de 2005, qui accorde un statut dérogatoire aux dispositifs considérés comme innovants et expérimentaux.

Le micro-lycée a été créé pour aider les élèves de 16 à 25 ans sorti·es du système scolaire depuis au moins six mois à obtenir leur diplôme de baccalauréat et/ou à réaliser leur projet de formation. Dans la « charte des micro-lycées », qui définit le principe et le fonctionnement de ces structures, on peut lire certains principes qui régissent le dispositif :

Promouvoir des approches diversifiées du savoir : inter et transdisciplinarité, pédagogie différenciée (…) Les tâches, élaborées en équipe et définies dans le cadre d'un cahier des charges, sont multiples et relativement polyvalentes : enseignement, accompagnement éducatif, vie scolaire, administration, relations extérieures.[136]

Le micro-lycée peut bénéficier de ressources exceptionnelles, dont des classes aux effectifs réduits, un recrutement des enseignant·es et d'une sélection des élèves gérés en interne, une gestion autonome du budget de fonctionnement et des heures de coordination intégrées au service des enseignant·es.

---

136 Tiré du site web https://www.fespi.fr/wp-content/uploads/2015/03/Charte_ML_-_ver_def_au_21.04.09.pdf (consulté le 7/1/2023).

Le bachillerato popular

La mise en œuvre et le développement des politiques néolibérales en Argentine au cours des années 1990, qui ont culminé en 2001 avec l'une des plus grandes crises économiques de l'histoire du pays, ont contribué à un double phénomène. Tout d'abord, dans le contexte d'une hausse sans précédent du chômage et du travail informel, des usines et des entreprises en faillite ont été reprises par des collectifs de travailleur/travailleuses qui les ont revitalisées, grâce à des pratiques d'autogestion. Deuxièmement, l'État et les provinces ont progressivement réduit les investissements dans les écoles publiques, favorisant ainsi l'augmentation des inégalités scolaires et l'expansion de l'enseignement privé. C'est précisément au sein de ces deux mouvements qu'est né le *bachillerato popular*, l'une des victoires sociales accordées par l'État aux mouvements sociaux en échange de la paix (Torres Molina, 2012).

D'après ses porte-parole, le dispositif *bachillerato popular* n'est pas seulement né du souci de réintégrer des jeunes et des adultes dans un système secondaire qu'ils avaient abandonné trop tôt ; il s'agissait aussi, et surtout, de leur offrir une éducation susceptible de les émanciper socialement et à terme de réformer profondément le paysage politique et social argentin. En d'autres termes, le dispositif *bachillerato popular* consiste avant tout à proposer un autre modèle de scolarisation, plus démocratique, émancipateur et inclusif, comme on peut le lire dans cet extrait tiré de « *Pedagogia de la rebeldia. Bachilleratos Populares. MPLD* », une sorte de manifeste présentant les principales lignes de la philosophie et du fonctionnement du dispositif :

Nous, qui concevons et mettons en place les *bachilleratos populares* et y participons, faisons le pari sur la création d'espaces éducatifs comme des espaces autonomes pour la construction de nouvelles conceptions politico-éducatives. Nous assumons la perspective de l'éducation populaire, car nous entendons la pratique éducative comme de l'action politique, et nous concevons le savoir comme un outil de lutte et pour la construction d'une société nouvelle (Extrait du livret « *Pedagogia de la rebeldia. Bachilleratos Populares. MPLD* »).

Les premières structures ont été créées dans la ville de Buenos Aires en 2004, grâce à l'action du mouvement social « *Movimiento Popular La Dignidad* » (MPLD). Depuis lors ont été créées 86 structures scolaires de ce type, la plupart à Buenos Aires ou dans sa banlieue proche. En 2014, les *bachilleratos populares* accueillaient environ 2 300 élèves. L'autonomie

y est revendiquée par ses porte-parole comme une valeur et comme un principe d'organisation :

Dans la mesure où nous concevons les *bachilleratos populares* comme des espaces où il est possible de s'organiser, réaliser et lutter pour un changement social, nous sommes convaincu·es que tant l'autonomie que l'autogestion sont des points clés de notre fonctionnement. (Extrait du livret « *Pedagogia de la rebeldia. Bachilleratos Populares. MPLD* »).

Le fonctionnement de ces établissements s'inspire largement de la tradition de l'autogestion et de l'éducation populaire, centrée surtout sur les écrits du pédagogue brésilien Paulo Freire, ainsi que sur la conception de l'apprentissage du philosophe français Jacques Rancière, basée sur le principe de l'égalité des intelligences.

Analyse de la deuxième chance

- Une deuxième chance « adaptée »

Chacun de ces dispositifs de deuxième chance met l'accent sur des familles de connaissances et de compétences différentes. En déclarant que son objectif principal est d'accompagner ses élèves vers le diplôme de fin d'études, les porte-parole du micro-lycée se concentrent sur les questions et les contenus académiques. Dans le *bachillerato popular*, en revanche, la dimension académique semble être plus marginalisée, car la plupart des matières proposées sont nouvelles et semblent davantage orientées vers la formation d'un·e citoyen·ne émancipé·e, critique et engagé·e que d'un·e « bon·ne élève » obtenant un diplôme scolaire d'État. Au sein de l'organisation curriculaire de ces structures, des disciplines plus classiques (comme les mathématiques ou l'économie) coexistent avec d'autres, plus originales, telles que « l'analyse situationnelle », « l'organisation et la participation populaires » ou « l'autogestion ». Par ailleurs, le lien fort entre les *bachilleratos populares* et la sphère du militantisme politique est visible à travers les liens étroits qu'ils entretiennent avec des associations locales (centres culturels, collectifs sociaux, etc.) dont ils dépendent administrativement et financièrement. Par conséquent, le programme institutionnel du *bachillerato popular* semble se concentrer essentiellement sur les questions de « citoyenneté ».

Au-delà de ces différences, les deux dispositifs de deuxième chance partagent tous les deux le fait de bénéficier d'une autonomie pédagogique et financière dont les établissements scolaires conventionnels ne

disposent pas. En effet, les deux structures peuvent non seulement recruter en interne leur personnel enseignant, mais aussi sélectionner leurs élèves. En outre, les deux dispositifs semblent fonctionner autour de la tendance actuelle qui consiste à concevoir l'école comme une « institution de vie » (Acosta, 2009) avec une attention particulière aux membres des groupes dominés, en quête de reconnaissance et de valorisation de leur individualité. Ce type de dispositifs vise moins une métamorphose des individus et de leurs ambitions que la quête de solutions *ad hoc* pouvant être adaptées aux caractéristiques de chaque apprenant·e. Ainsi, contrairement à ceux d'égalité des chances, les dispositifs de deuxième chance ne visent pas à créer des transfuges de classe, c'est-à-dire des personnes disposant de ressources scolaires suffisantes pour connaître une forte mobilité sociale. Ces derniers génèrent plutôt chez les élèves des attentes qui correspondent généralement assez bien aux opportunités réelles (habituellement très réduites) d'améliorer leur position sociale, grâce à l'obtention d'un diplôme.

Enfin, les deux dispositifs résultent de processus *bottom-up* (Cros, 2001) : en partant du niveau local et/ou du « bas » du système, ils parviennent, par la lutte et/ou la négociation, à gagner une forme de reconnaissance de la part de l'institution scolaire, ainsi qu'à se pérenniser, voire à reproduire leur modèle sur le reste du territoire (ou du moins sur une partie de celui-ci). Le fait qu'ils aient réussi à combler un vide relatif laissé par l'État en matière de ré-inclusion scolaire est la raison de leur pérennisation et de leur expansion. En réponse aux inégalités sociales, leurs enseignant·es et responsables assument le défi - modeste, peut-être, mais efficace à leurs yeux - de donner aux perdant·es de la compétition scolaire une deuxième chance d'obtenir un certificat de fin d'études secondaires.

- Les dimensions du possible

Les objectifs des dispositifs de deuxième chance de re-inclure dans le système éducatif et d'y garder le plus grand nombre possible d'élèves se déploient en mettant l'accent sur l'horizontalité de relations pédagogiques de plus en plus personnalisées et de moins en moins médiées (Bernstein, 2007/1982). Ces relations sont centrées sur les principes de la confiance mutuelle entre les acteurs/actrices scolaires, dans un effort collectif de revalorisation des identités singulières de chacun·e de ces élèves, qui ont précédemment rompu avec l'école.

En Argentine, en particulier, les objectifs et les contenus strictement académiques semblent moins centraux et les connaissances et les compétences qui ne sont pas au cœur du « curriculum humaniste » (Dussel, 1997) sont mises en avant. Cela est sans doute lié au fait que le système éducatif argentin accorde moins d'importance que son homologue français aux épreuves standardisées coordonnées par l'État. À cet égard, les élèves argentin·es ne participent pas à des processus centralisés de préinscription qui comportent un degré de sélection comme c'est le cas de Parcoursup en France. En ce sens, il n'est pas étonnant que le microlycée soit plus « académique », étant donné le poids qu'y exercent les diplômes sur la mobilité sociale (Dubet, Duru-Bellat et Véretout, 2010).

Par ailleurs, le problème du maintien des élèves à l'école ne semble pas être le même en Europe et en Amérique latine, où l'âge d'achèvement de la scolarité obligatoire a augmenté au cours des vingt dernières années. Alors que la première région est principalement préoccupée par les questions de compétitivité économique mondiale, la seconde se soucie davantage des problèmes d'« ordre social » provoqués par l'accumulation du décrochage scolaire et du chômage des jeunes (Tiramonti, 2011).

Ces analyses nous permettent de comprendre que les dispositifs de deuxième chance se distinguent dans le paysage de la politique scolaire de chaque pays non seulement par les éventuelles innovations pédagogiques qu'ils impliquent, mais aussi par leur poids normatif et axiologique. Qu'ils se concentrent sur le maintien de l'ordre social ou sur la justice dans le système scolaire, leurs porte-parole chacun·e à sa manière, s'engagent à agir sur les conditions sociales et éducatives défavorables de leurs élèves, comme on peut le lire dans ces extraits de la charte des micro-lycées illustrant certains des principes de ce dispositif :

- « Préparer au baccalauréat et à ses normes, tout en tenant compte de la situation scolaire et personnelle de chaque élève. »
- « Accompagner la construction du projet personnel de formation de chaque élève. »
- « Une attitude bienveillante vis-à-vis des élèves »
- « Des principes de confiance, d'empathie, de coopération et d'entraide »
- « Une reconnaissance mutuelle de l'élève en tant que jeune et de l'enseignant en tant qu'adulte »

Cette approche paraît se rapprocher de celle que Rochex avait repérée chez de nombreux enseignant·es affecté·es en Zone d'éducation prioritaire, dont les convictions sont souvent fondées sur « le souci de voir et d'appliquer la dimension du possible et du devenir » (Rochex, 1995, p. 237).

c) Discussion générale

Les comparaisons respectivement des dispositifs d'égalité des chances et de deuxième chance en France et en Argentine nous permettent d'élargir notre réflexion autour du discours sur les chances en éducation. Dans cette discussion finale, nous tentons d'en rendre intelligibles les normes sous-jacentes à ce discours.

Le langage courant comme source

Dans le langage courant, le terme « chances » fait généralement référence au hasard et aux événements qui se produisent de manière aléatoire avec peu ou pas d'influence de la volonté humaine ; en ce sens, une de ces traductions possibles en espagnol est « *suerte* ». L'autre traduction possible du terme en espagnol est « *oportunidad* » – lequel renvoie à l'idée d'opportunité ou de circonstances. On peut dire que quelqu'un n'a pas de chance/*suerte* dans la vie s'il ne trouve pas assez de chances/*oportunidades* pour évoluer ou améliorer sa position. On peut également dire qu'on n'a pas de chance/*suerte* si, par une série de coïncidences, on est confronté à un événement inattendu (par exemple, un accident) qui risque d'appauvrir son existence.L'usage du terme chances/*oportunidades*, par les porte-parole que nous avons enquêté·es et les personnes qui en font la promotion dans l'espace public semble aller dans une direction proche, avec une nuance. Leur usage du terme « chances » s'apparente à celui qu'en font les commerçant·es lorsqu'ils ou elles disent qu'un produit est une véritable « occasion » ou une bonne affaire à saisir, maintenant ou jamais.

En termes de politiques éducatives, l'accent n'est pas mis sur la chance en soi, mais sur la volonté ou la capacité des individus de la saisir. Pour les porte-parole des dispositifs étudiés, qui tentent de justifier leur travail et de le rendre intelligible, il s'agit de miser sur le volontarisme et la lutte contre les formes de déterminisme social - l'origine sociale, l'appartenance à une minorité discriminée, etc. En ce sens, on suppose que les chances sont toujours favorables aux bénéficiaires, car leur succès

dépend des efforts du ou de la bénéficiaire et de l'intervention « opportune » de l'institution scolaire.

Ciblage et décentralisation ; centre et marges

Le cadre juridique et politique de l'égalité des chances et de la deuxième chance ont été créés dans un contexte de transformations des fonctions et des prérogatives de l'État. C'est dans ce contexte de remise en cause des politiques centralisées que des conditions favorables ont été créées pour ces mécanismes et leur rhétorique.

En Argentine, et dans la plupart des pays d'Amérique latine, ces dispositifs faisaient partie du nouvel horizon juridique et politique ouvert par la réforme de la Constitution nationale, qui incluait des principes associés à la reconnaissance et à la tolérance. Bien qu'ils aient été mis en œuvre par des gouvernements dont la rhétorique était critique à l'égard des politiques néolibérales de la décennie précédente, ils ont conservé l'une de leurs caractéristiques, à savoir des politiques ciblées et non universalistes.

En France, le contexte de leur émergence a été celui de la décentralisation de l'action publique et de la crise de légitimité des Grandes écoles et Grands établissements. Au début des années 2000, ces établissements étaient mis en cause par l'opinion publique pour ne pas avoir pris de mesures en faveur des nouveaux publics de la massification de l'enseignement supérieur. L'accueil de ces étudiant·es, dont la plupart appartiennent aux classes populaires et aux minorités ethno-raciales, avait été complètement délégué à d'autres établissements, notamment aux universités publiques, situation qui n'a guère changé depuis.

Ainsi, les dispositifs étudiés sont en quelque sorte exceptionnels au sein du système éducatif de chaque pays. Cependant, la relation entre le centre et la marge est différente selon le contexte national : alors que les dispositifs de deuxième chance semblent marginaux par rapport aux politiques scolaires, les dispositifs d'« égalité des chances » ont eu un impact médiatique et politique important. Ces dispositifs d'égalité des chances, qui ont suscité des controverses et des prises de position très diverses, de la diatribe au panégyrique, sont devenus des modèles - ou des contre-modèles - dans la lutte contre les inégalités scolaires. Cependant, l'impact en matière de nombre d'élèves/étudiant·es impliqué·es reste très faible dans tous les cas. Les dispositifs français d'ouverture sociale, en particulier, « ouvrent à peine la porte » des écoles sélectives (Pasquali, 2014), en ne se contentant d'attirer que quelques bons élèves

issus de milieux défavorisés. Quoi qu'il en soit, leur impact en termes symboliques et en termes de mixité sociale à moyen terme n'est peutêtre pas des moindres : ces dispositifs peuvent être considérés comme un moyen de priver des institutions dominées et notamment les universités publiques en France et les établissements ruraux de formation professionnelle post-secondaires (appelés « tertiaires ») en Argentine, des bons élèves.

Quant aux dispositifs de deuxième chance, le simple fait de leur existence illustre bien le fait que les deux systèmes éducatifs mettent en place des mécanismes particuliers d'inclusion, plutôt que de remédier aux injustices de manière structurelle (Tiramonti, 2011). En effet, ces approches sont le plus souvent déployées au sein de carrières et/ou de dispositifs socialement peu valorisés par les acteurs externes et qui restent « en marge » du système. Ils constituent une sorte de micro-univers parallèle ou alternatif : celui du traitement des problèmes sociaux à l'école, du « sale boulot » (Hughes, 1996 ; Payet, 1997) que les sociétés contemporaines délèguent à certaines composantes de leur système éducatif, afin que ces problèmes ne soient pas institués ni rendus trop visibles en leur « centre ».

Remise en question du mérite et effort de réparation biographique

Les porte-parole de ces deux types de dispositifs adoptent souvent une position critique sur le fonctionnement ou les conséquences du paradigme méritocratique de l'École républicaine. Ils ou elles mettent en avant les objectifs d'inclusion et de réparation, et non ceux d'excellence ou de distinction, tout en mobilisant un répertoire de termes qui valorisent des formes de mérite qui ne sont pas exclusivement académiques, comme le goût de l'effort, la prise de risque ou l'ambition. Quant aux porte-parole des dispositifs d'égalité des chances, ils ou elles ont tendance à remettre en question la légitimité des procédures classiques d'évaluation - notamment celles fondées sur l'autorité de la forme écrite - vis-à-vis desquelles les candidat·es issu·es de milieux populaires et des minorités se trouvent désavantagé·es.

En ce sens, l'idée de mérite semble être reconfigurée de différentes manières selon le type de dispositif. Si l'excellence est déterminée, selon la tradition républicaine des deux pays, par les notes, d'autres types de capitaux sont de plus en plus importants. Concernant l'égalité des chances, il s'agit notamment de dispositions sociales telles que la résí-

lience, la capacité à faire face à l'adversité, la prise de distance par rapport à des valeurs supposées traditionnelles, entre autres. En revanche, concernant la deuxième chance, le travail discursif semble se concentrer davantage sur la requalification symbolique des élèves : en particulier, les efforts et les progrès dont ils font preuve selon leurs capacités sont valorisés, bien plus que la réputation scolaire résultant de la compétition entre les élèves.

Les porte-parole et les participant·es à ces deux types de dispositifs s'engagent par ailleurs à ce que l'élève/étudiant·e reconstruise personnellement sa biographie scolaire et se requalifie symboliquement. Mais ils le font de manière différente. Alors que les dispositifs de deuxième chance apparaissent aux acteurs-rices qui y sont engagé·es comme une dernière chance de se sortir d'une situation de rupture scolaire, les dispositifs d'égalité des chances prennent généralement en compte la nécessité de développer les ambitions des élèves, afin d'encourager leur progression dans leurs études. Il s'agit également de promouvoir les biographies, afin que les élèves/étudiant·es apprennent à raconter « leur histoire » sur « leurs » origines en fonction des attentes supposées du public du territoire où est situé le dispositif qu'ils intègrent – la ville de Mendoza ou Paris, pour les cas analysés ici. Si les enseignant·es des dispositifs de deuxième chance s'intéressent également à la vie des élèves, c'est plutôt dans une perspective « clinique », pour réparer les identités mises à mal par l'accumulation d'expériences d'échec et de violence symbolique (Pirone, 2015).

L'autoréparation par le travail biographique est censée donner au sujet le contrôle de son destin. Dans les deux types de dispositifs, les apprenant·es se retrouvent finalement avec la grande responsabilité de leurs éventuels échecs ou réussites.

Ainsi, selon le discours des chances, les dispositifs en question n'ont pas seulement une fonction réparatrice : ils visent aussi à requalifier symboliquement les élèves qui y participent en rétablissant les liens sociaux abîmés ou brisés par les processus de production des inégalités socio-scolaires. Toutefois, le type de requalification proposé varie en fonction du type de dispositif. Ceux de deuxième chance semblent maintenir les liens sociaux en réengageant et en ré-incluant scolairement les élèves, en essayant de les aider à surmonter les obstacles liés à leur milieu ou à leur environnement. La requalification mise en œuvre

par les dispositifs d'égalité des chances, quant à elle, est étroitement associée à l'extraction des élèves de leur environnement d'origine – ce qui est perçu par certains habitants locaux comme un danger double de dépeuplement des communautés ou quartiers et de déracinement des jeunes. Alors que la première aide les élèves à prendre de la distance par rapport aux expériences scolaires frustrantes, la seconde les invite à s'éloigner (au moins temporairement), voire à s'émanciper de leur environnement d'origine, afin de gagner en autonomie par rapport aux attentes de la famille et de la communauté. Ce dernier point mérite d'être approfondi ; la section suivante examinera la tension entre origine et arrivée dans l'expérience des bénéficiaires de ces régimes.

Continuités ou ruptures avec les environnements d'origine

Bien que la prise en compte du territoire d'origine des élèves/étudiant·es soit une dimension essentielle du discours sur les chances, l'approche diffère selon le type de dispositif. La logique de la deuxième chance vise généralement à rapprocher l'école du quartier et de la famille des élèves. En revanche, l'approche de l'égalité des chances reste plus fidèle à la tradition d'une forme scolaire qui marque une séparation très forte entre l'école et le milieu familial des acteurs scolaires. Si l'expérience en tant que bénéficiaires leur permet de prendre conscience de la façon dont la société considère leur communauté d'origine (Fernandez, 2010 ; Oberti, Sanselme & Voisin, 2009), la participation à ces dispositifs implique une sorte de franchissement des frontières culturelles et de classe sociale. Leurs bénéficiaires sont encouragé·es à se familiariser avec les normes et valeurs dominantes, dont l'adhésion implique souvent une expérience de rupture et d'arrachement au milieu d'origine (Fernández Vavrik, 2019 ; Pasquali, 2014).

Les systèmes éducatifs français et argentin convergent actuellement dans la multiplication des dispositifs, sans rompre avec leur volonté d'étendre et de renforcer constamment leur modèle d'école unique (Terigi, 2008). Le discours sur les chances vise là à offrir de meilleures ou de nouvelles chances aux membres de groupes ou de territoires exclus et à réparer ou remédier aux défauts structurels du système scolaire. Alors que les dispositifs de deuxième chance visent essentiellement la réinsertion sociale des jeunes qui ont abandonné le système éducatif au cours de la scolarité obligatoire, les dispositifs d'égalité des chances accordent un traitement préférentiel aux membres des classes populaires et des minorités, des minorités et des zones rurales ou périphériques,

afin qu'ils puissent poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.

La mise en perspective de ces dispositifs avec ceux inspirés par l'égalité des chances permet de mettre en évidence un engagement axiologique et normatif particulier. Selon que l'on utilise les termes « deuxième » ou « égalité », la notion d'« chances » ne semble pas impliquer les mêmes pratiques ou justifications. Tout d'abord, les acteurs/actrices impliqué·es dans ces dispositifs établissent une relation différente avec le bien commun. Si l'enjeu de la deuxième chance est la réparation du lien de l'élève avec la communauté scolaire, avec l'égalité des chances c'est la relation des bénéficiaires avec le territoire et la culture d'origine de la famille qui est en jeu. Cette relation est différente dans les pays étudiés. En France, sous l'influence de l'« excellence » (Bongrand, 2011) et de la concurrence (Broccolichi, Ben Ayed, & Trancart, 2010), l'égalité des chances se concentre sur la distinction de chaque candidat·e par rapport à ses pair·es ou aux autres membres de son environnement d'origine. En Argentine, même si le soutien scolaire est un objectif institutionnel important, notamment pour éviter que les boursiers ne décrochent dès les premières semaines suivant leur intégration dans le dispositif, la reconnaissance politique des groupes bénéficiaires est privilégiée par rapport à leur intégration dans des logiques de compétition ou d'excellence.

Des différences peuvent également être identifiées dans la manière dont les deux types de dispositifs agissent sur le temps. Dans le cas des ceux de la deuxième chance, l'institution vise à guérir les séquelles d'un passé scolaire considéré comme traumatisant ou excluant. Quant à ceux d'égalité des chances, l'accent est mis sur l'avenir. Pour le cas des CEP, par exemple, l'engagement des acteurs repose en effet en grande partie sur la volonté d'aider les élèves à reconstruire un projet de scolarité, en élargissant leurs ambitions éducatives et socioprofessionnelles. Quant aux étudiant·es *huarpes* du dispositif de Mendoza, leur expérience se caractérise par une tension entre les ambitions personnelles, qui incluent parfois le désir de s'installer en ville, et les attentes de la communauté d'origine, qui leur demande de revenir avec leurs nouvelles compétences.

Conclusion

Les analyses proposées sur les dispositifs que nous avons étudiés font émerger une fonction transversale qu'ils partagent tous : celle de rétablir la correspondance traditionnelle entre un ordre scolaire et un type d'élève. En d'autres termes, leur mission institutionnelle implicite paraît celle de donner à chaque élève sa « vraie » chance, ou mieux sa vraie place au sein du système éducatif :

- Les dispositifs d'égalité des chances sont conçus pour les élèves qui sont identifié·es comme ayant le potentiel d'être des « gagnant·es », mais qui sont né·es dans des contextes qui les empêchent de le démontrer. L'objectif est de leur donner une véritable « première chance » qu'ils n'ont jamais eue, en travaillant sur le renforcement de certaines dispositions scolaires et sociales, afin qu'ils puissent exprimer ce potentiel, progresser dans leurs études et ainsi surmonter les obstacles sociaux ou familiaux.
- Les dispositifs de deuxième chance s'adressent en revanche à des élèves qui, bien que provenant de milieux sociaux semblables à ceux des bénéficiaires des dispositifs d'égalité des chances, ne sont pas perçu·es comme des gagnant·es potentiel·les. Il s'agit pour eux/elles ou elles d'obtenir une « seconde » chance, sans ambition d'excellence ; cela implique une requalification symbolique par le traitement particulier de leurs « besoins spécifiques » que l'école traditionnelle n'a pas pu et ne pourrait pas leur donner à court terme.

Même si l'existence de ces dispositifs est le symptôme des « maux » historiques des systèmes scolaires français et argentin, elle ne semble pas remettre en cause le sens républicain traditionnel des chances, malgré ses déboires. D'une part, l'égalité des chances semble enfermée dans des projets manichéens : il s'agit de s'appuyer exclusivement sur la reconnaissance et l'inclusion culturelles ou sur l'excellence et la sélection élitistes. D'autre part, si l'on parle de « deuxième chance », c'est parce qu'il est considéré normal que chaque élève ne puisse en disposer que d'une seule. Ainsi, en reconfigurant et en renouvelant (à la marge) un système éducatif défaillant et une gouvernance scolaire qui ne fonctionne plus et en ciblant des groupes spécifiques de bénéficiaires, ces dispositifs autour des chances permettent au système éducatif, en France comme en Argentine, de perpétuer les logiques d'exclusion, de ségrégation et d'indifférence à la différence sur lesquelles il s'est historiquement bâti.

Bibliographie

ACOSTA, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 87(30), 217-246.

ACOSTA, F. (2011). La educación secundaria en foco : análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España, Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

ALLOUCH, A. (2013). L'ouverture sociale comme configuration. Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite. Une comparaison France-Angleterre (Thèse en sociologie). Paris : Institut d'Études Politiques.

BARRÈRE, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), 95-116.

BERENI, L. (2009). « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise » : La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons politiques*, 35(3), 87-105.

BERNSTEIN, B. (2007/1982). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : PUL.

BEAUCHEMIN, C., HAMEL, C., & SIMON, P. (Éd.). (2016). *Trajectoire et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined.

BONGRAND, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005).
Revue française de pédagogie, 177, 11-24.

BONNÉRY, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue **française de pédagogie***, 167 | 2009, 13-23.

BRAVO-MORENO, A., & BEECH, J. (2012). Migration, Educational Policies, and Practices : Constructing Difference in Buenos Aires and in Madrid. In Z. Bekerman & T. Geisen (Éds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (p. 435 451). Springer Netherlands.

BROCCOLICHI, S., BEN AYED, C., & TRANCART, D. (Éd.). (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.

CARUSO, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. In Pineau P., Dussel I. et Caruso M. (dir.). *La escuela como máquina de educar ; tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (94-100). Buenos Aires : Paidós.

CHAPPE, V.-A. (2011). Le cadrage juridique, une ressource politique ? La création de la Halde comme solution au problème de l'effectivité des normes anti-discrimination (1998-2005). *Politix*, 2(94), 107-130.

CHAUVEL, S. (2016). *Course aux diplômes, qui sont les perdants ?* Paris : Textuel.

CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, *Campinas*, 20(2), 141-166.

CHIROLEU, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI : ¿Inclusión o calidad? *Education Policy Analysis Archives*, 20(13), 1-16.

CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifiet-elle les inégalités?* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

CROS, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Lyon : INRP.

CZARNY, G. (2012). Diversidad (es), desigualdad (es) y escolaridad (es) : dilemas y desafíos para el campo educativo. *Cuadernos de Educación*, 10, 1-19.

DENECHEAU, B., HOUDEVILLE G. ET MAZAUD C. (dir.) (2015). *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*. Paris : L'Harmattan.

DESCOINGS, R., EUVRARD, M., FITOUSSI, J.-P., PÉBEREAU, M., & RÉMOND, R. (2001, mars 11). Sciences Po : Egalité des chances, pluralité des chances. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2001/03/11/sciences-po-egalite-des-chances-pluralite-des-chances_4180673_1819218.html (consulté le 26 janvier 2023).

DI VIRGILIO, M. M. & PERELMAN M. (Éd.). (2014). *Ciudades latinoamericanas : desigualdad, segregación y tolerancia*. Buenos Aires :

CLACSO.
DODIER, N. & BARBOT, J. (2016). La force des dispositifs. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71, 421-450.
DOYTCHEVA, M. (2010). Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 1(4), 423–438.
DUBOIS, P. (2007). Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République. *Revue Française de Pédagogie* (159), 13–22.
DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
DUBET, F. (2004). *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste* ? Paris : Seuil.
DUBET, F., DURU-BELLAT M., VÉRETOUT A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
DUSCHATZKY S. (1999). *La escuela como frontera : reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires : Paidos.
DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires : FLACSO - Universidad de Buenos Aires.
DUSSEL, I. (2004a). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires : FLACSO Sede Argentina.
DUSSEL, I. (2004b). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina : una perspectiva postestructuralista*. Cadernos de Pesquisa, vol. 34, 122, 305-335.
DUSSEL, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. In G. Frigerio & G. Diker (Éds.), *Educar : figuras y efectos del amor*. Buenos Aires : Del Estante.
DURU-BELLAT, M. & TENRET É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, vol. 50(2), 229-258.
FELOUZIS, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
FERNÁNDEZ, G. D. (2010). To Understand Understanding : How Intercultural Communication is Possible in Daily Life, *Human Studies*, 33(4), 371-393.
FERNÁNDEZ VAVRIK, G. D. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. Revista *de Política Educativa*, 4, 75–110.

FERNÁNDEZ VAVRIK, G. D. (2014). *Comprendre l'exception. La discrimination positive à l'Université en Argentine (Thèse doctorale en sociologie)*. École des hautes études en sciences sociales (Paris) – Universidad de Buenos Aires.

FERNÁNDEZ VAVRIK, G. D. (2016). L'origine comme ressource. La discrimination positive à l'Université argentine. *Critique internationale*, 70(1).

FERNÁNDEZ-VAVRIK, G., Pirone F., & van Zanten A. (2018). Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po. *Raisons éducatives*, 22, 1947.

FERNÁNDEZ-VAVRIK, G. D. (2019). Newleavers and Educational Institutions : Revisiting Schutz's Research on Strangers with an Intercultural Approach. *Schutzian Research*, 11, 75101.

FOUCAULT, M. (1976-1979). *Dits et écrits* (Vol. 3). Paris : Editions Gallimard.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina : indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), 17-31.

GARCÍA DE FANELLI, A. & JACINTO C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina : el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.

GIRAUD, O. (2012). Les défis de la comparaison à l'âge de la globalisation : pour une approche centrée sur les cas les plus différents, inspirée de Cliford Geertz. *Critique internationale*, 4(57), 89-110.

GISCLARD, M. (2011). *Le développement rural en Argentine : transformations de l'action publique et recompositions territoriales. Une étude à partir du Chaco argentin (Thèse de géographie-aménagement)*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.

GROUX, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.

GUILLAUMIN, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*, 77-78, 101-109.

HUGHES, E. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Éd. de l'EHESS.

ICHOU, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5–52.

INDARRAMENDI, C. (2015). *Politiques publiques et inégalités éducatives. Étude du programme intégral pour l'égalité éducative (PIIE 20032012) en Argentine (thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation*). Université Paris VIII – FLACSO Buenos Aires.

INDEC (2010). Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010 : censo del Bicentenario. Resultados definitivos, Serie B núm. 1. Buenos Aires : Instituto Nacional de Estadística y Censos - Presidencia de la Nación Argentina. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf (consulté le 26 janvier 2023).

JUNTER, A. & SÉNAC-SLAWINSKI, R. (2010). La diversité : sans droit ni obligation. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 167.

KHAN, S. (2011). *Privilege. The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.

KIRSZBAUM, T. (2004). La discrimination positive territoriale : de l'égalité des chances à la mixité urbaine. *Pouvoirs*, 4 (111),
101 118.

LONDOÑO CALERO, S. L. (2016). La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural. In D. Mato (Éd.), Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos (85-105). Buenos Aires : EDUNTREF.

LÓPEZ CABALLERO, P. (2011). Altérités intimes, altérités éloignées : La greffe du multiculturalisme en Amérique latine. *Critique internationale*, 2(51), 129 149.

LORCERIE, F. (2010). Le faux départ des ZEP. In S. Broccolichi, C. Ben Ayed, & D. Trancart (Éd.), *École : les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française* (37-56). Paris : La Découverte.

MELIN, V. (2017). Les structures de retour à l'école. Institutions ou dispositifs ? *Diversité*, 190, 43-48.

MERLE, P. (2000). Le concept de démocratisation scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), 15-50.

MERLE, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

MEUNIER, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie*, 3.

MORDUCHOWICZ A. (2014). Le financement de l'éducation dans un pays fédéral. Le cas de l'Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65, 133-142.

NAUDET, J. (2012). Redéfinir le cadre d'analyse de l'expérience de la mobilité sociale. In *Entrer dans l'élite*. Paris : PUF.

NOBILE, M. (2014). « Redefiniciones del mérito en secundaria : el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires ». CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 88-110.

NOZARIAN, N. (2015). « Les conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation des grandes écoles : un enchevêtrement d'acteurs ». *Éducation et sociétés*, 36(2), 51-65.

NUN, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.

OBERTI, M., SANSELME, F. & VOISIN A. (2009). Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités. Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 102 124.

OCDE (2014). Résultats du PISA 2012 : *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV), PISA*. Paris : Éditions OCDE.

OSSOLA, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta : interpelaciones escolares, étnicas y etarias (tesis de doctorado con mención en Antropología Social)*. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

PALADINO, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. *Datos para el debate, ISEES*, (6), 81122.

PASQUALI, P. (2014) *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.

PIRONE, F. (2014). *La forme scolaire comme construction : étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français (thèse de doctorat)*. Université de Paris VIII, France.

PIRONE, F. (2015). *Les « intermédiaires scolaires ». Micro-lycées et nouvelles frontières. In Rayou P. (dir.), Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs, objets* (133-154). Saint-Denis : PUV.

PIRONE, F. (2018). La « deuxième chance » : comparer des dispositifs diplômants de « réinclusion scolaire ». In France et en Argentine (183-202). *Formation Emploi*, 143.

PROST, A. (1986). L'enseignement est-il démocratisé ? Paris : PUF.

RENNES, J. (2020). Analyse de discours. In O. Fillieule, L. Mathieu, & C. Péchu (Éds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Paris : Presses de Sciences Po.

ROBERT, B. (2009). Les politiques de discrimination positive. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Éd.), *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

ROCHEX, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In Bautier E. (dir.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*. Paris : L'Harmattan.

ROCHEX, J.-Y. (2010). Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? In Ben Ayed, C. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : A. Colin, 94-108.

ROCHEX, J.-Y., INDARRAMENDI, C. & SOUTHWELL M. (2018). *Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine. Nouveaux enjeux pour l'étude des inégalités scolaires et pédagogiques*. Paris : Paris 8 - FLACSO Argentine.

SABBAGH, D. & van Zanten A. (2010). Diversité et formation des élites : France-USA. *Sociétés contemporaines*, 3(79), 517.

SABBAGH, D. (2013). Mort ou transfiguration ? Le destin juridique de la discrimination positive. *Informations sociales*, *3*(177), 58- 67.

SÉNAC, R. (2012). *L'invention de la diversité : entre identité et performance, quelle égalité ?* Paris :PUF.

SOUBIRON, A. (2012). Entre « égalité des chances » et « diversité » : Les reformulations du problème des inégalités d'accès et de succès dans les grandes écoles en France. In M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec, & J.- P. Leresche (Éd.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (71-84). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. In Dussel I. (dir., 2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (161178). Buenos Aires : Santillana.

TIRAMONTI, G. (dir., 2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario : Homo Sapiens Ediciones.

TIBERJ, V. (2011). *Sciences Po : dix ans après les Conventions Éducation Prioritaire*. Paris : Centre d'Études Européennes de Sciences Po.

TORRES MOLINA, J. (2012). Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question*, 34(1), 60-67.

VINCENT, G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vicent Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (11-48). Lyon : PUL.

ZANTEN VAN, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés Contemporaines*, 79, 69-95.