HAL
open science

Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite

Hélène Buisson-Fenet, François Burban, Carole Daverne, Yves Dutercq, Pascal Guibert, Gérald Houdeville, Anne Josso-Perrochaud, Christine Lamberts, Le Gouvello Margaux, Gilles Lazuech, et al.

To cite this version:

Hélène Buisson-Fenet, François Burban, Carole Daverne, Yves Dutercq, Pascal Guibert, et al.. Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. [Rapport de recherche] Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN). 2010, pp.294. halshs-01370767

HAL Id: halshs-01370767

https://shs.hal.science/halshs-01370767v1

Submitted on 23 Sep 2016

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

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

Rapport de la recherche TERRELIT au
Conseil régional des Pays de la Loire

Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite.
La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises

novembre 2010

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, Université de Nantes)

Centre nantais de sociologie (CENS, Université de Nantes)
Laboratoire de recherche en éducation et formation (LAREF, UCO, Angers)
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (CNRS, Universités de Provence et de la Méditerranée)
Observatoire sociologique du changement (OSC, CNRS, FNSPo, Paris)

Le rapport de la recherche TERRELIT se décompose en 4 parties et 8 contributions, d'inégale importance, en fonction des objectifs initiaux des études qui les composent, mais organisées chacune selon un plan similaire.

Introduction générale

PARTIE I

Axe 1. Les disparités territoriales de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles

PARTIE II

Axe 2. Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence

- **Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles**
- **Formation aux métiers du service dans l'hôtellerie de « luxe » : du recrutement social au recrutement scolaire**

PARTIE III

Axe 3. Stratégies des personnels des lycées

- **Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement public**
- **Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement privé sous contrat**
- **Stratégies des personnels des lycées : jeux de territoires et régulation des lycées à classes préparatoires**

PARTIE IV

Axe 4. Politiques d'ouverture sociale et dispositifs innovants de l'Education nationale, des collectivités territoriales et des établissements d'enseignement

- **Une école d'ingénieurs au recrutement atypique**
- **Les dispositifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur**

SYNTHESE GENERALE

Introduction générale

Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises.

La formation des élites demeure un sujet controversé entre les partisans de la suppression des grandes écoles, de leur fusion au sein des universités ou de leur maintien. Alors que dans la plupart des autres pays l'Université assure seule la formation des élites, le système français est organisé de telle sorte qu'une partie des futures élites administratives, managériales, intellectuelles, politiques et scientifiques est sélectionnée, préparée et formée dans des structures non universitaires : les « grandes écoles » et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Autre particularité du système : ces classes préparatoires relèvent de l'enseignement supérieur alors qu'elles se situent dans des établissements d'enseignement secondaire. Instituées au XVIIIe siècle (Belhoste, 2003), elles accueillent actuellement 81135 étudiants, soit 3,5% des étudiants (RERS, 2010). Leur représentation n'a quasiment pas évolué depuis 1970 (3,8%), malgré une croissance forte des effectifs, notamment durant la période 1985-1995 avec la création de nouvelles divisons, essentiellement dans les filières scientifiques et dans une moindre mesure, économiques et commerciales.

Ces classes suscitent de vives critiques : plus coûteuses – le coût moyen d'un préparationnaire était en 2007 de 15080 euros contre 9120 euros pour un étudiant des universités – , faisant preuve d'une faible ouverture sociale (Euriat et Thélot, 1995 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008) – 51,1% d'enfants de cadre supérieur en 2009 vs 29,7% à l'Université – , territorialement inéquitables (Bodin, 2007) – les effectifs sont concentrés en Ile-de-France et dans les grandes métropoles régionales – et d'une « productivité » moyenne (Michaut, à paraître) – sur 100 néo-inscrits en CPGE scientifiques , seuls 50% intégreront une grande école en deux années de préparation et la situation est bien plus problématique dans la filière littéraire avec seulement 8% d'intégrés (Lemaire, 2008). A l'inverse, les « gardiens du temple » défendent un modèle d'excellence à la française qui favorise l'apprentissage de certaines compétences chez les étudiants, leur assurant ainsi une meilleure insertion professionnelle et de meilleurs salaires (Adangnikou, 2007 ; Giret, 2009).

Les recherches se sont, jusqu'à présent, essentiellement focalisées sur le territoire national, sans faire apparaitre les éventuelles spécificités des « prépas de proximité » ou des CPGE des établissements privés. De même, les caractéristiques, les conditions de travail et les représentations des enseignants qui font souvent figure d'élites dans le corps professoral du secondaire ont été peu étudiées. Ce rapport offre des éléments de réponse en s'appuyant sur les recherches entreprises par des chercheurs du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN-Université de Nantes), du Centre Nantais en sociologie (CENS-Université de Nantes), du Laboratoire de Recherche en Education et Formation (LAREF-Université Catholique de l'Ouest), du Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS) et de l'Observatoire sociologique du changement (OSC- Sciences.Po). Il éclaire également les débats sur les projets de réformes en cours (30% de boursiers en CPGE, dispositif d'ouverture sociale) et aborde de nouvelles problématiques, notamment l'endorecrutement des établissements.

La recherche est articulée autour de quatre axes :

- les disparités territoriales de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles ;
- les conditions d'études et les parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence ;
- Les stratégies des personnels des lycées ;
- Les politiques d'ouverture sociale et les dispositifs innovants de l'Education nationale, des collectivités territoriales et des établissements d'enseignement.

1. Les disparités territoriales de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles

Cette recherche vise à cartographier les inégalités socio-spatiales de recrutement des académies et établissements en focalisant l'analyse sur l'endogénéité de leur recrutement. Pour réaliser cette analyse, Christine Lamberts et Christophe Michaut s'appuient sur la base centrale « Scolarité » qui récence entre autres les caractéristiques individuelles de l'ensemble des élèves inscrits en CPGE des années 2004 à 2007. La population concernée représente 112 622 élèves pour les trois années étudiées. Ils dressent une cartographie des disparités (effectifs des établissements, origine géographique, scolaire et sociale des néo-inscrits, etc.) en France et en Pays-de-la-Loire. Les résultats confortent les travaux sur les inégalités académiques d'offre de formation en soulignant notamment le fort impact de l'offre de formation sur le recrutement. Les établissements ont d'autant plus de chance de recruter des candidats locaux que les places disponibles sont faibles. A l'inverse, les établissements des académies « excédentaires », telles que Paris ou dans une moindre mesure Lyon, effectuent massivement un recrutement externe. Avec un solde migratoire proche de zéro, l'académie de Nantes se situe sous bien des aspects (attractivité, endorecrutement, représentation sociale) dans la moyenne nationale, hormis la surreprésentation des effectifs scolarisés dans les établissements privés.

2. Les conditions d'études et les parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence

Cet axe comporte d'une part une recherche sur les conditions d'études et le parcours scolaires des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles, d'autre part une étude sur la formation aux métiers du service dans l'hôtellerie de « luxe ».

L'examen des conditions d'études en CPGE a été réalisé à partir d'un questionnaire renseigné par 277 étudiants inscrits dans un établissement de la Région dans une filière scientifique ou économique et de 25 entretiens semi-directifs auprès de préparationnaires scientifiques. Carole Daverne et James Masy montrent que les étudiants de CPGE doivent affronter un nouvel environnement scolaire et reconstruire de nouvelles « manières d'étudier » (Lahire, 1997), coûteuses en temps de travail personnel et laissant peu de place aux activités extrascolaires et aux sociabilités juvéniles ; ce « sacrifice » offre toutefois de belles perspectives scolaires et professionnelles. Les chercheurs s'attardent plus particulièrement sur la situation des boursiers, qui représentent 18,6% des inscrits en CPGE dans l'académie de Nantes, pourcentage assez éloigné des objectifs de la politique gouvernementale qui fixent à 30% la proportion d'étudiants boursiers dans chaque établissement. Leur analyse révèle une relative homogénéité des points de vue des préparationnaires boursiers et non-boursiers, tant en matière de parcours scolaires, de relations aux pairs et aux enseignants, de vision de la formation reçue, que de perspectives professionnelles. Ce constat les amène à relativiser la pertinence de la variable « boursiers de l'enseignement supérieur » pour mesurer l'ouverture des filières d'excellence et à proposer une distinction entre les établissements de prestige (qui

accueillent d'excellents élèves issus essentiellement des classes privilégiées) et de proximité (qui accueillent des élèves « moyens » et une majorité de boursiers).

En focalisant leur recherche sur la formation aux métiers du service, Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Vincent Troger abordent la question de l'excellence professionnelle de manière détournée en interrogeant des femmes de chambre et des gouvernantes exerçant dans les plus grands palaces parisiens : comment se construit l'excellence professionnelle quand celle-ci ne passe ni par une transmission scolaire, ni par une situation d'apprentissage en alternance ? En incorporant les codes et les normes des milieux sociaux privilégiés, les chercheurs montrent par exemple que le côtoiement d'une clientèle étrangère a incité ces employés à apprendre l'anglais. Cette proximité se répercute également sur les ambitions scolaires que les femmes de chambre portent sur leurs enfants.

3. Les stratégies des personnels des lycées

Le principal objectif de cet axe est de questionner les professeurs des CPGE et les chefs d'établissement des lycées concernés de l'académie de Nantes sur les modalités de recrutement et de fonctionnement de ces classes.

Une première étude porte spécifiquement sur les enseignants et les proviseurs des établissements publics. Yves Dutercq et Thérèse Perez-Roux ont collecté 179 questionnaires adressés aux enseignants de CPGE de la région et se sont entretenus avec 24 d'entre eux. La plupart des enseignants ont connu un parcours scolaire d'excellence, le plus souvent à l'Ecole Normale Supérieure après une préparation en CPGE, sanctionné par la réussite à l'agrégation. Outre une rémunération plus avantageuse que dans le secondaire, ils reconnaissent bénéficier de meilleures conditions de travail tout en soulignant leur fort investissement auprès des élèves. Très attachés à leur discipline qui guide leurs activités, ils doivent multiplier les rôles de sélectionneur, d'entraineur et de préparateur aux concours à des degrés divers selon les établissements. Les neufs proviseurs interrogés soulignent presque tous leur faible pouvoir d'intervention sur le recrutement et le fonctionnement internes des classes préparatoires qui apparaissent finalement comme une composante autogérée par les professeurs, avec ses codes et ses pratiques particulières (« colles »). D'où de réelles difficultés selon eux à insuffler une politique d'ouverture sociale ; politique qui soulève de la part des enseignants et des proviseurs des réticences d'ordre organisationnel et la crainte de perdre en efficacité. Toutefois, les problèmes se posent différemment entre les établissements à faible effectif et moins prestigieux, pour qui la difficulté majeure est le recrutement, et les établissements à forte attractivité très attachés à leur notoriété et à leur performance.

La deuxième étude porte sur le tiers des CPGE de l'académie nantaise hébergées par des établissements privés sous contrat. Gérald Houdeville et Robert Martin ont procédé à des entretiens auprès de chefs d'établissements, de responsables [N=10] et d'enseignants [N=13] de ces classes 67 enseignants ont également pu répondre à un questionnaire. La distribution territoriale de ces classes est à la fois forte (en nombre) et irrégulière (implantation inégale, faible probabilité d'une prochaine augmentation de l'offre). En termes de flux, le solde est défavorable au privé : peu ou pas de poursuite d'études d'élèves de terminale vers les CPGE de l'établissement, la population de ces classes est donc principalement issue d'autres établissements privés, d'autres régions ou composée d'élèves du public ayant été refusés. Les personnels interrogés assument le statut de prépa de proximité qui s'est imposé à eux (émergence tardive des CPGE dans le privé, prééminence locale d'établissements publics) dans les plus « grosses » institutions, on envisage toutefois un repositionnement dans l'avenir : ils ne se représentent pas leur offre de formation de moindre réputation sur le marché des prépas comme un handicap mais comme une opportunité pour affirmer un projet propre de formation (prise en compte et accompagnement de la personne de l'élève). Pour les responsables, il y va de la cohérence

du projet éducatif dans leur établissement. De leur côté, les enseignants soulignent qu'il est possible de concilier scolarité en prépa et soutien indispensable à chacun. Il y a probablement lieu de mettre en relation, également, leur propension à ainsi adapter, non leur niveau d'exigence, mais, dans une certaine mesure, leur démarche d'enseignement, avec leurs parcours individuels.

Pour compléter l'analyse des disparités territoriales, Hélène Buisson-Fenet compare les régulations opérées dans deux établissements « prescripteurs » situés respectivement dans l'académie de Nantes et dans l'académie d'Aix-Marseille. A partir d'une monographie de ces deux établissements (offre de formation, pilotage, observation des commissions de sélection, analyse secondaire des fichiers de recrutement dans la filière MPSI), elle montre que ceux-ci occupent une place centrale en matière d'offre de formation et dans le copilotage national des CPGE mais qu'ils rencontrent des difficultés à répondre au défi d'une démocratisation « qualitative » de leur recrutement. Ils se différencient néanmoins sur ce dernier point en favorisant tantôt un recrutement externe des candidats, tantôt un endorecrutement qui résulte au sein de l'établissement d'une préparation et d'une orientation anticipées, bien avant le baccalauréat, de leurs propres élèves.

4. Les politiques d'ouverture sociale et les dispositifs innovants de l'Education nationale, des collectivités territoriales et des établissements d'enseignement

Le dernier axe examine les dispositifs mis en place par les grandes écoles ; dispositif dont l'objectif est de contribuer à la diversification sociale des étudiants inscrits dans les filières d'élite (Allouch et Buisson-Fenet, 2008 ; Dutercq, 2008 ; van Zanten, 2010). Une première recherche réalisée par Agnès van Zanten et Margaux le Gouvello compare le dispositif d'accompagnement de Sciences Po (Paris) et le programme BRIO développé dans une école de Management (Audencia Nantes). Si les deux dispositifs poursuivent formellement les mêmes buts, leurs procédures divergent : une voie de recrutement sélective a été ouverte aux élèves « *méritants* » scolarisés dans des établissements en Zone d'Education Prioritaire ayant signé une convention avec Sciences Po. Avec l'appui financier de trois entreprises, Audencia s'est associé à des lycées de la région nantaise pour encourager des lycéens de milieu modeste à entreprendre des études supérieures, en organisant des ateliers « *d'ouverture culturelle et de développement personnel* » pris en charge par des tuteurs. A défaut d'une efficacité avérée de ces dispositifs, les auteures émettent l'hypothèse que ces derniers ont été l'occasion d'instaurer de nouveaux modes de régulation par la contractualisation et le partenariat entre établissements d'enseignements supérieurs, établissements secondaires, administrations éducatives locales et entreprises.

Catherine Nafti Malherbe étudie le rapport aux savoirs des étudiants intégrant une école d'ingénieur privée Lassalienne à partir d'un questionnaire adressé à tous les étudiants de l'école et d'entretiens collectifs. Contrairement à Sciences Po ou Audiencia, cette école n'a pas directement aménagé de dispositif d'ouverture sociale mais défend une forme d'ouverture par son recrutement – essentiellement des sortants des instituts technologiques universitaires et des sections de techniciens supérieurs - et ses pratiques pédagogiques ouvertes sur le monde professionnel. En première année, les étudiants décrivent positivement leurs rapports à l'école. Ils lui sont reconnaissants d'avoir retenu leur candidature et sont séduits par le fonctionnement de l'école teinté d'entraide, de tutorat, de proximité entre les étudiants et les enseignants. Toutefois, à l'issue de la deuxième année, les propos deviennent plus critiques, notamment parmi les étudiants ayant suivi auparavant une formation technique qui considèrent que les savoirs abstraits sont trop présents.

Au final, les trois dispositifs caractérisent les multiples formes que peuvent prendre les politiques d'ouverture sociale : parrainage institutionnel, acculturation des prétendants et des élus, « discrimination positive »…

Bibliographie

Adangnikou, N. (2007). *Une évaluation de l'efficacité de l'enseignement supérieur français : le cas des classes préparatoires scientifiques*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

Allouch, A. & Buisson-Fenet, H. (2008). Diversification des élites et repositionnement organisationnel : le cas des politiques d'ouverture sociale en France, et d'*outreach* en Angleterre, Cahiers de recherches sur l'éducation et les savoirs, 7, 155-171.

Belhoste, B. (2003). *Historique des classes préparatoires aux grandes écoles*. Communication présentée au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles, Paris : Ecole Normale Supérieure, 16 et 17 mai 2003, consulté le 6 octobre 2010 sur le site : http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/BrunoBelhoste.htm

Bodin, Y. (2007). *La diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles*. Rapport d'information du Sénat, n°441, 163 p.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63 (1), 123-157.

Dutercq, Y. (2008). Introduction, *Education et sociétés*, 1/2008 (n° 21), 5-16.

Euriat, M. & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990, *Revue française de sociologie*, vol. 36-3, 403-438.

Giret, F. (2009). L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. *in* Gruel, L., Galland, O. & Houzel, G (dir.). *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 331-348.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires, *note d'information,* 08-16.

Michaut, C. (à paraître). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche, *in* Michaut, C. & Romainville, M. (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. (2010), Paris : DEPP.

van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?, *Sociétés contemporaines*, 69-96.

Rapport TERRELIT
Partie I

Axe 1. Les disparités territoriales de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles

Christophe Michaut (CREN) et Christine Lamberts (Géolittomer-LETG-CNRS),
Université de Nantes

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'étude a pour objectifs de recueillir des données et d'établir des indicateurs sur les systèmes éducatifs régionaux et académiques susceptibles de caractériser leur politique éducative. Une première phase de l'étude consiste à synthétiser et à élaborer des **indicateurs de disparités territoriales**, par exemple en matière d'offre de formation et de répartition du public accueilli (origines géographique, sociale et scolaire). Dans ce cadre, il s'agit de dresser une **typologie des différentes politiques locales, notamment en matière de recrutement des élèves** de manière à caractériser et situer la région Pays de la Loire par rapport aux autres régions françaises. L'étude se concentre sur les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

RESUME

Accueillant 9,2 % des bacheliers, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) recrutent une élite scolaire et sociale inégalement répartie sur le territoire. Par exemple, 20 départements n'offrent aucune formation en CPGE alors que Paris accueille un cinquième des étudiants de première année (Pons, 2007). Cette recherche vise à cartographier les inégalités socio-spatiales de recrutement des académies et établissements en focalisant l'analyse sur l'endogénéité de leur recrutement. Pour réaliser cette analyse, nous nous appuierons sur la base centrale « Scolarité » qui récence entre autres les caractéristiques individuelles de l'ensemble des élèves inscrits en CPGE pour les années 2004-05, 2005-06 et 2006-07. La population concernée représente 112 622 élèves pour les trois années étudiées. Les premiers résultats confortent les travaux sur les inégalités académiques d'offre de formation en soulignant notamment le fort impact de l'offre de formation sur le recrutement. Les établissements ont d'autant plus de chance de recruter des candidats locaux que les places disponibles sont faibles. A l'inverse, les établissements des académies « excédentaires », telles que Paris ou dans une moindre mesure Lyon, effectuent massivement un recrutement externe. Avec pour conséquences, des différences socialement marquées dans la répartition des élèves retenus. Certains établissements renforcent le caractère élitiste de leur recrutement alors que d'autres font preuve d'une véritable « ouverture sociale ».

INTRODUCTION

Accueillant 9,2 % des bacheliers, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) recrutent une élite scolaire et sociale inégalement répartie sur le territoire. Par exemple, vingt départements n'offrent aucune formation en CPGE alors que

l'académie de Paris accueille un cinquième des étudiants de première année (Pons, 2007). Ces différences académiques d'offre ont peu évolué. Certes, la croissance des effectifs dans les années quatre-vingt résultant de l'ouverture de nouvelles divisions, notamment dans la filière économique et commerciale a réduit ces disparités territoriales sans toutefois comblé le déficit d'offre de formation en Province. Un rapport sénatorial s'est emparé de cette question et propose de «*restaurer l'équité territoriale, notamment en faveur des zones rurales et des banlieues : revoir l'implantation de l'offre de CPGE dans un double souci d'équité territoriale et de mise en cohérence des différentes filières du premier cycle d'études supérieures (CPGE, STS, IUT, premiers cycles universitaires…)* » (Bodin, 2007, p. 11). La question de l'ouverture sociale des formations d'élites est également au cœur des débats actuels avec l'instauration dans certains établissements de dispositifs visant formellement à accueillir davantage de bacheliers de milieu modeste. Pourtant on manque encore d'éléments décrivant les différences d'attractivité et de sélectivité au niveau des établissements, à l'instar des recherches effectuées sur les établissements universitaires (Felouzis, 2004). Les nombreux palmarès classant les établissements selon leur taux d'accès aux grandes écoles sont largement médiatisés alors que peu d'informations circulent sur les modalités de recrutement de ces établissements et surtout sur les caractéristiques du public sélectionné. Il s'agit ici de s'interroger plus particulièrement sur ces caractéristiques en les comparant à celles des élèves de Terminale. Nous qualifieront d'« endorecrutement » l'opération qui conduit les établissements à recruter des élèves provenant du même territoire, du même secteur (public/public) ou présentant les mêmes caractéristiques sociales.

Pour évaluer le recrutement des CPGE, on peut envisager deux procédures : la première consiste à rapporter les candidatures aux caractéristiques des lauréats. Ce qui supposerait d'examiner en détail tous les dossiers reçus par les établissements, les critères que ces derniers retiennent de manière à estimer les déterminants d'accès à une classe préparatoire. La seconde manière de procéder vise à comparer les caractéristiques des inscrits en première année dans chaque établissement eu égard aux caractéristiques moyennes à l'échelle d'un territoire défini : moyenne nationale pour une comparaison inter-académique, moyenne académique pour une comparaison intra-académique. A défaut d'informations disponibles sur les candidatures, nous avons décidé de retenir la seconde procédure en nous appuyant sur la base centrale Scolarité[1] pour les années 2004-05, 2005-06 et 2006-07. Cette base couvre 99 % des élèves des établissements du second degré publics et privés (sous contrat et hors contrat) dépendant du MEN (France métropolitaine + DOM). Elle décrit, d'une part, l'élève par ses caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, origine sociale, nationalité) et, d'autre part, son établissement (caractéristiques administratives et géographiques). Le tableau suivant indique la répartition des effectifs de première année des CPGE pour les trois années retenues.

[1] Nous remercions le Centre Maurice Halbwachs qui nous a transmis ces bases de données

Tableau 1. Effectifs des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles aux rentrées 2004, 2005 et 2006

	Scientifique 1ère année	Littéraire 1ère année	Economique et commerciale 1ère année	Total
2004	22297	6477	7956	36730
2005	22512	6602	8202	37316
2006	22988	6742	8846	38576
Total	67797	19821	25004	112622

Nous aborderons successivement le recrutement des classes préparatoires sous ces trois aspects : géographique, sectoriel et social.

1. L'ENDORECRUTEMENT « GEOGRAPHIQUE »

L'endorecrutement « géographique » correspond au recrutement des élèves au sein d'un territoire donné : même établissement, même commune, même département ou même académie.

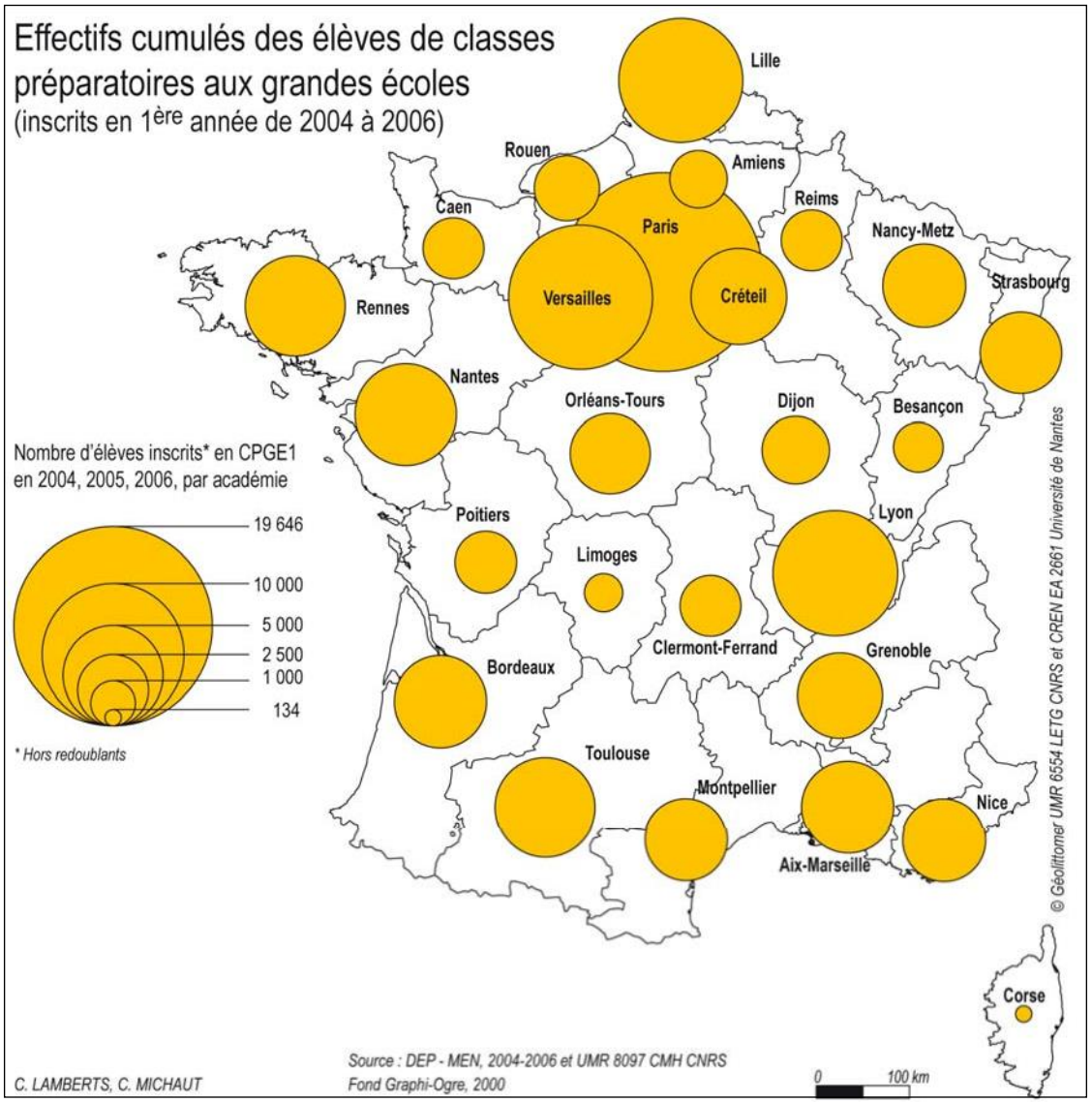
1.1. Une triple concentration géographique

Il existe une très forte surreprésentation des effectifs inscrits en première année de CPGE dans les établissements parisiens tout comme il existe une forte représentation des grandes écoles. En y cumulant les effectifs des académies de Paris, de Créteil et de Versailles, c'est près d'un tiers (31,2 %) des effectifs qui est inscrit dans un établissement d'Ile de France. A l'opposé, les académies de Corse et de Limoges représentent moins de 1 % des effectifs. La carte suivante révèle plus généralement une concentration des effectifs en Ile-de-France et dans les académies possédant un stock de bacheliers important (Lyon, Lille, Toulouse, Nantes, Rennes, Strasbourg). A l'inverse, les académies à faible effectifs sont la plupart situées au centre de la France (Limoge, Clermont-Ferrand) et dans les académies limitrophes à l'Ile-de-France (Amiens, Rouen, Caen, Reims, Dijon). Ce premier résultat donne le sentiment que l'Ile de France, en particulier Paris capte une partie des effectifs proches géographiquement (nous y reviendrons).

Au niveau intra-académique, on retrouve un effet similaire avec une concentration des effectifs dans les métropoles régionales. Plus précisément, l'examen des effectifs accueillis dans les 150 communes permet de dégager trois configurations. La première se caractérise par le quasi-monopole d'une ville qui accueille plus de 80 % des effectifs de l'académie (*e.g.* Caen, Clermont-Ferrand, Lyon, Strasbourg). La deuxième correspond à une situation de duopole (*e.g.* Aix-Marseille ; Montpellier-Nimes) et la troisième nécessite au moins trois villes pour atteindre 80 % des effectifs (e.g. Grenoble-Annecy-Valence-Chambéry).

Un troisième niveau de concentration concerne les effectifs des établissements En moyenne, un seul établissement concentre à lui seul 37 % des effectifs académiques. Cette proportion est inférieure à 20 % à Paris, Versailles, Lille et Lyon. Elle est supérieure à 50 % dans les académies de Limoges, Poitiers, Clermont et Dijon.

Carte 1. Effectifs académiques inscrits en CPGE1

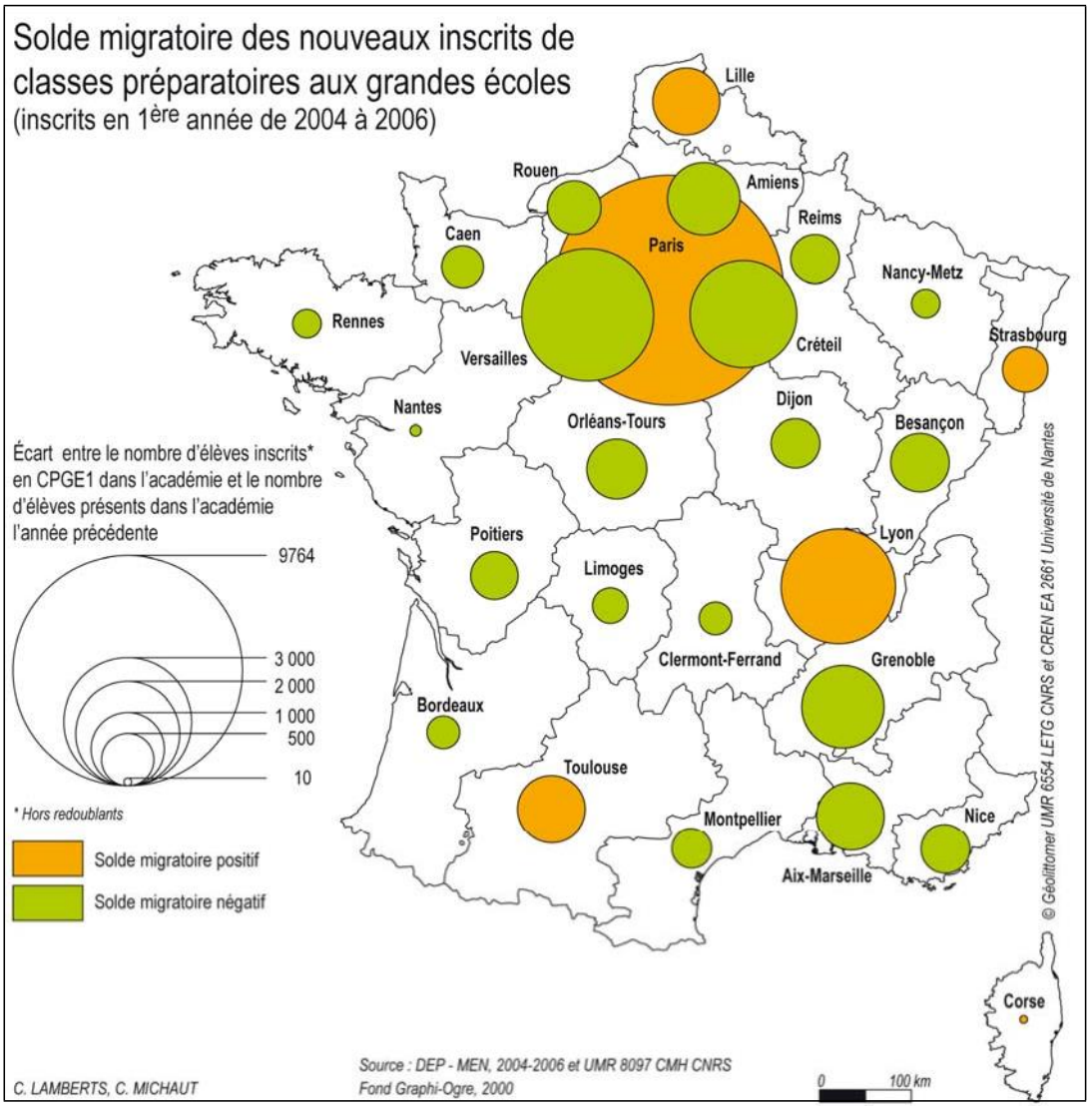


1.2. La migration territoriale

Rosenwald (2003) montre que les migrations inter académiques en 2002 concernent 25 % des bacheliers s'inscrivant en première année de CPGE. Ces 25 % se décomposent en 10 % qui se rendent à Paris, 14 % qui se déplacent de province à province et 1 % qui quittent Paris. La forte mobilité des bacheliers vers Paris résulte d'un mouvement national, même si ce sont essentiellement les académies de Créteil et de Versailles qui l'« approvisionnent ». Les migrations entre académies de province se réalisent surtout entre académies limitrophes. Les principaux facteurs explicatifs de ces migrations sont davantage liés à l'offre de formation qu'aux caractéristiques individuelles des bacheliers. Certes, les bacheliers « en avance » migreront plus

fréquemment que les bacheliers « à l'heure » tout comme seront plus disposés à migrer les enfants de cadres supérieurs et d'agriculteurs que les enfants d'ouvriers. Mais, ce sont surtout les disparités académiques qui sont les plus déterminantes. La probabilité de migrer est particulièrement élevée à Amiens (53 %), Créteil (49 %) et Versailles (44 %) alors qu'elle est inférieure à 15 % dans les académies de Strasbourg, Lille, Lyon, Toulouse et Paris. Ces académies présentent toutes un solde migratoire positif telle que l'atteste la carte actualisée des flux pour la période 2004-2006.

Carte 2. Solde migratoire des académies



Les différences académiques de répartition des CPGE1 peuvent résulter des différences de « stocks » de bacheliers. L'on comprend aisément que des académies formant peu de bacheliers offrent parallèlement peu de places en CPGE1. Pour apprécier les différences d'offre, on peut s'appuyer sur un indicateur rapportant les effectifs inscrits en CPGE1 sur les effectifs bacheliers généraux de l'année

précédente[2]. On constate alors une offre supérieure à la moyenne pour l'Académie de Paris – le rapport CPGE1/bacheliers est de 53% – et de manière plus mesurée dans les académies de Lyon (19%), Toulouse (15%), Strasbourg (15%) et Lille (14%). A l'inverse, les académies d'Amiens (7%), de Corse (4%), de Grenoble (8%) et de Besançon (8%) ont des effectifs qui représentent moins de 10 % des bacheliers généraux. Cette inégale répartition territoriale va avoir des conséquences sur le recrutement. Les académies « excédentaires » peuvent *a priori* plus aisément accueillir une proportion plus importante de candidats externes. On constate effectivement que les académies de Paris et de Lyon accueillent respectivement 62 % et 40 % de bacheliers hors de leur académie. A l'inverse les académies « déficitaires » devraient recruter peu de candidats externes, privilégiant ainsi les candidats locaux. Cette hypothèse apparait valide dans la mesure où le coefficient de corrélation linéaire croisant le ratio nombre d'inscrit en CPGE1/nombre de bacheliers généraux et la proportion d'élève provenant de la même académie est de -0,84. Autrement dit, le recrutement sera d'autant moins local que le nombre de places disponibles est important.

Tableau 2. Proportion d'élèves de Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles 1ère année inscrits dans leur académie et leur établissement de Terminale (rentrées 2004, 2005 et 2006)

Académie actuelle	% inscrits dans la même académie	% inscrits dans le même établissement
AIX-MARSEILLE	85,3 % (1)	15,2 %
AMIENS	82,3 %	15,5 %
BESANCON	94,7 %	18,2 %
BORDEAUX	79,1 %	13,5 %
CAEN	86,7 %	15,0 %
CLERMONT-FERRAND	85,2 %	19,2 %
CORSE	89,4 %	36,6 %
CRETEIL	76,3 %	17,2 %
DIJON	78,2 %	20,9 %
GRENOBLE	89,5 %	12,1 %
LILLE	81,2 %	15,0 %
LIMOGES	78,3 %	29,1 %
LYON	60,4 %	9,2 %
MONTPELLIER	76,8 %	18,8 %
NANCY-METZ	86,0 %	20,8 %
NANTES	78,8 %	12,0 %
NICE	87,8 %	14,2 %
ORLEANS-TOURS	82,9 %	13,4 %
PARIS	39,0 %	12,1 %
POITIERS	74,1 %	11,1 %
REIMS	82,6 %	16,0 %
RENNES	85,5 %	12,3 %
ROUEN	89,7 %	22,1 %
STRASBOURG	78,5 %	9,9 %
TOULOUSE	70,2 %	11,4 %
VERSAILLES	74,1 %	15,4 %
Total	72,4 %	14,3 %

(1) 85 ,3% des élèves inscrits en CPGE1 dans l'Académie Aix-Marseille étaient également inscrits en Terminale dans cette académie.

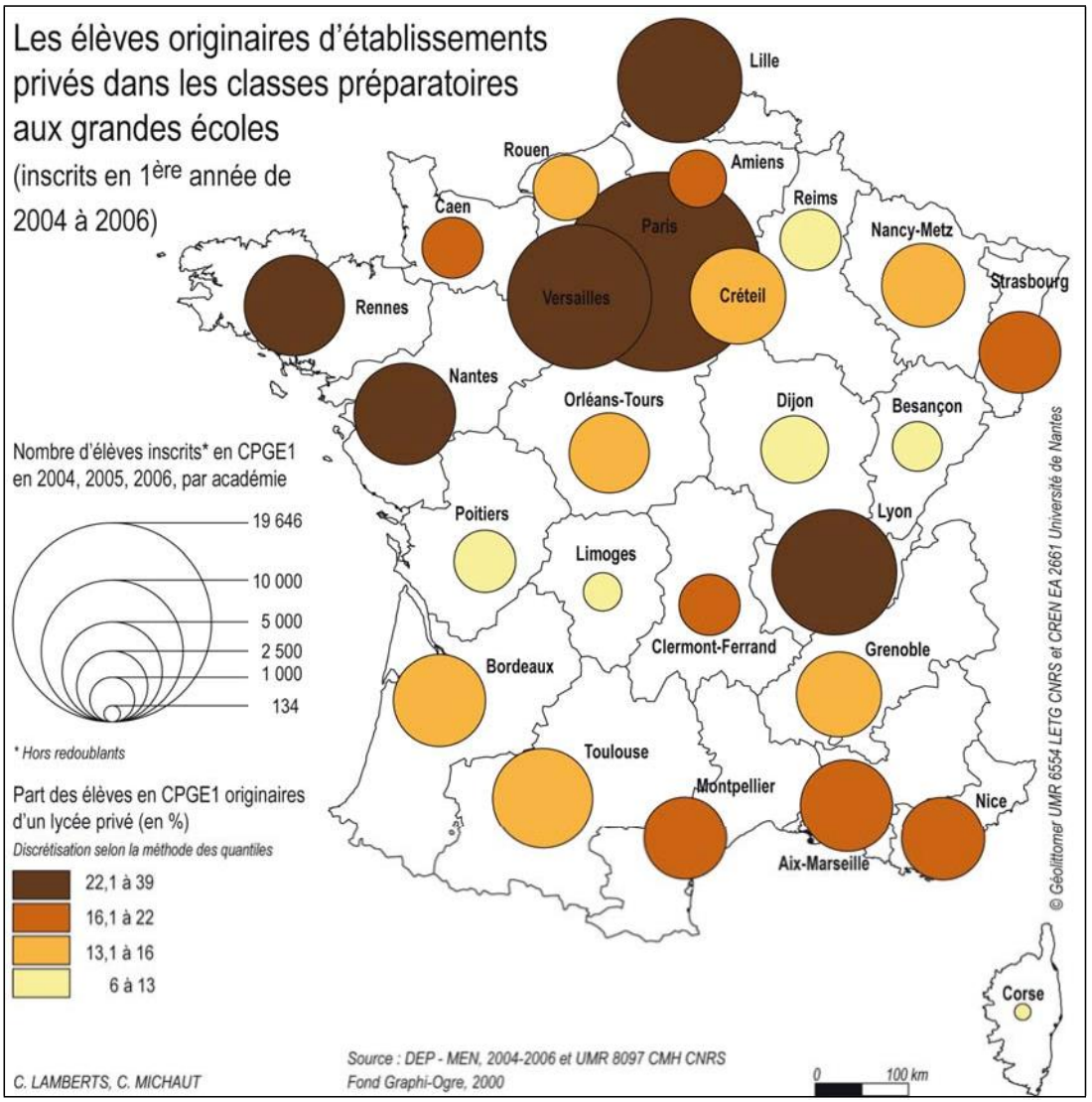
[2] La population des bacheliers n'est certes pas exhaustive car les bacheliers professionnels et technologiques y sont exclus mais ces derniers représentent moins de 5 % des effectifs inscrits en CPGE1. De surcroit, il aurait été plus approprié de rapporter les effectifs de bacheliers au nombre de places disponibles dans les établissements sachant néanmoins que 93% des places sont occupées (Bodin, 2007).

Ce résultat est conforté lorsque l'on examine le taux d'endorecrutement des établissements. L'endorecrutement, en moyenne de 14,3 %, peut varier de 0 à 75 %. Il est évidemment nul lorsque l'établissement ne prépare pas en parallèle une formation au baccalauréat, comme c'est le cas des classes préparatoires intégrées à des écoles. Il dépend surtout des capacités d'accueil des établissements. Le taux d'endorecrutement atteint 20 % pour les établissements accueillant moins de 40 élèves. Il n'est que de 9 % pour les établissements dont les effectifs de 1ère année sont supérieurs à 300. Les établissements dont les taux sont les plus élevés sont situés dans des académies territorialement isolées (Corse, Limoges) ou en forte concurrence avec des académies proches (*e.g.* Besançon concurrencée par Dijon et Strasbourg ; Rouen par Paris, Caen, Lille et Versailles).

En définitive, plusieurs configurations spatiales semblent se dessiner. Soulignons tout d'abord le « centralisme » parisien qui confère à cette académie des capacités d'accueil largement supérieures aux « stocks » de bacheliers dont elle dispose. Les académies de Lyon, Lille, Toulouse et Strasbourg relèvent de cette configuration mais dans une moindre mesure. Elles sont particulièrement attractives dans la mesure elles retiennent une part importante de leurs élèves de Terminale tout en attirant les élèves des académies voisines. La deuxième configuration est, à l'opposé, constituée des académies qui à la fois attirent peu d'élèves hors de leur territoire mais voient également leurs élèves migrer vers les académies limitrophes. L'académie de Besançon illustre parfaitement cette situation. 95% des inscrits en CPGE1 étaient déjà dans l'académie et plus de la moitié de ses élèves de Terminale migrent principalement vers les académies de Dijon, Strasbourg et Lyon. Une troisième configuration rassemble les académies en « équilibre », comme celle de Nantes ou de Bordeaux, dans lesquelles le solde migratoire est presque nul, l'attractivité et l'endorecrutement dans la moyenne nationale.

2. L'ENDORECRUTEMENT SECTORIEL (PUBLIC/PRIVE)

L'endorecrutement « sectoriel » représente le recrutement des élèves provenant du même secteur d'enseignement (public ou privé). Avant d'aborder les différences de recrutement entre le secteur public et le secteur privé sous contrat, il convient d'apporter quelques précisions sur les deux secteurs. Sur les 366 établissements qui offrent une formation en CPGE, 76 (soit 20,8 %) relèvent du secteur privé sous contrat et 290 du secteur public. 14,3 % des effectifs de CPGE1 sont scolarisés dans un établissement privé. Le décalage entre le pourcentage d'établissement privé et la proportion d'effectif de ce secteur s'explique par un nombre moyen d'élève plus faible dans le privé (en moyenne, 75 élèves par établissement dans le privé contre 112 dans le public). Autre particularité du secteur privé : la surreprésentation des sections Economique et Commerciale qui représentent 34,1 % des effectifs contre 20,2 % dans le secteur public au détriment des formations littéraires et technologiques. Enfin, les établissements privés sont inégalement répartis sur le territoire. Les académies de Versailles, Paris, Lille, Lyon et Nantes accueillent 70,2 % des effectifs du privé alors que six académies n'ont aucun établissement privé (Amiens, Besançon, Corse, DOM-TOM, Limoges et Reims).



L'endorecrutement sectoriel, c'est-à-dire la proportion d'élève inscrit dans le même secteur d'enseignement qu'auparavant est manifeste. 80,9 % des élèves restent dans le même secteur. Faut-il pour autant en conclure à une « étanchéité » entre les deux secteurs ? Il convient de noter que le passage du secteur privé vers le secteur public – 14 % des inscrits en CPGE 1 proviennent d'un lycée privé et s'inscrivent dans un établissement public – est nettement supérieur au passage du public vers le privé (5,1 % des inscrits de CPGE 1). Cette situation s'explique par un décalage important entre l'offre en CPGE1 et l'offre en Terminale. Alors que 14,3 % des inscrits en CPGE1 sont dans le secteur privé, 23,2 % étaient en Terminale dans ce même secteur.

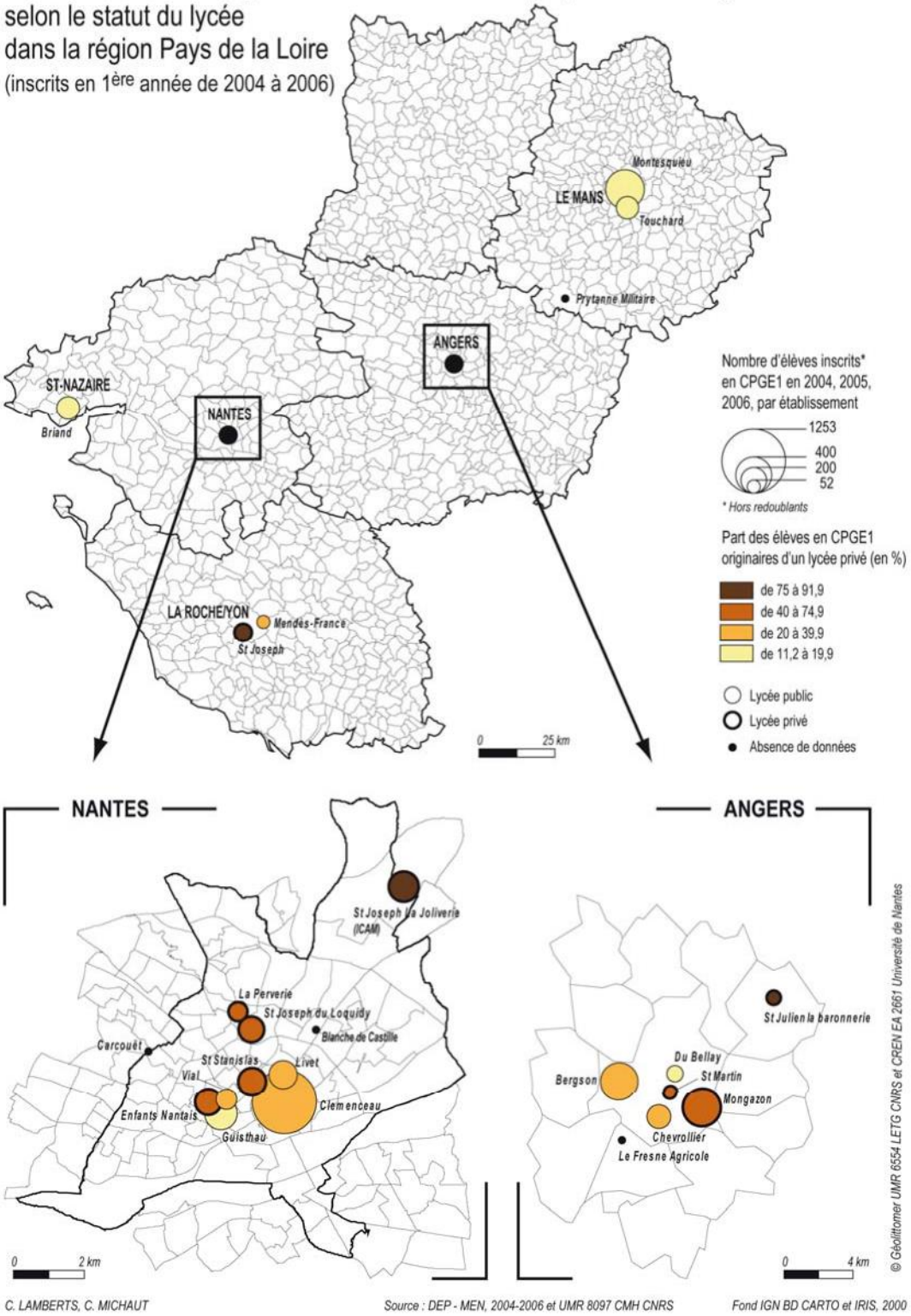
Tableau 3 : Secteur (Public/Privé) de l'établissement en CPGE1* Secteur de l'établissement en Terminale

			Secteur de l'établissement en Terminale		Total
			Public	Privé	
Secteur de l'établissement en CPGE1	Public	% dans CPGE1	83,7 % (1)	16,3 %	100,0 %
		% dans Terminale	93,4 % (2)	60,2 %	85,7 %
		% du total	71,7 % (3)	14,0 %	85,7 %
	Privé	% dans CPGE1	35,6 %	64,4 %	100,0 %
		% dans Terminale	6,6 %	39,8 %	14,3 %
		% du total	5,1 %	9,2 %	14,3 %
Total		% dans CPGE1	76,8 %	23,2 %	100,0 %
		% dans Terminale	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	76,8 %	23,2 %	100,0 %

(1) 83,7 % des inscrits dans un établissement public en CPGE1 étaient l'année précédente, en classe Terminale, dans un établissement public
(2) 93,4 % des inscrits dans un établissement public en Terminale sont l'année suivante, en CPGE1, dans un établissement public
(3) 71,7 % de l'ensemble inscrits en CPGE1 étaient dans un établissement public en Terminale et en CPGE1

Si l'on exclut les académies dans lesquelles le secteur privé est absent, on note que les changements de secteur augmentent de manière linéaire avec le poids du secteur privé en CPGE1. Autrement dit, le « zapping » des élèves s'accroit dès lors que les opportunités de changement de secteur augmentent elles-aussi. L'académie de Nantes l'illustre parfaitement.

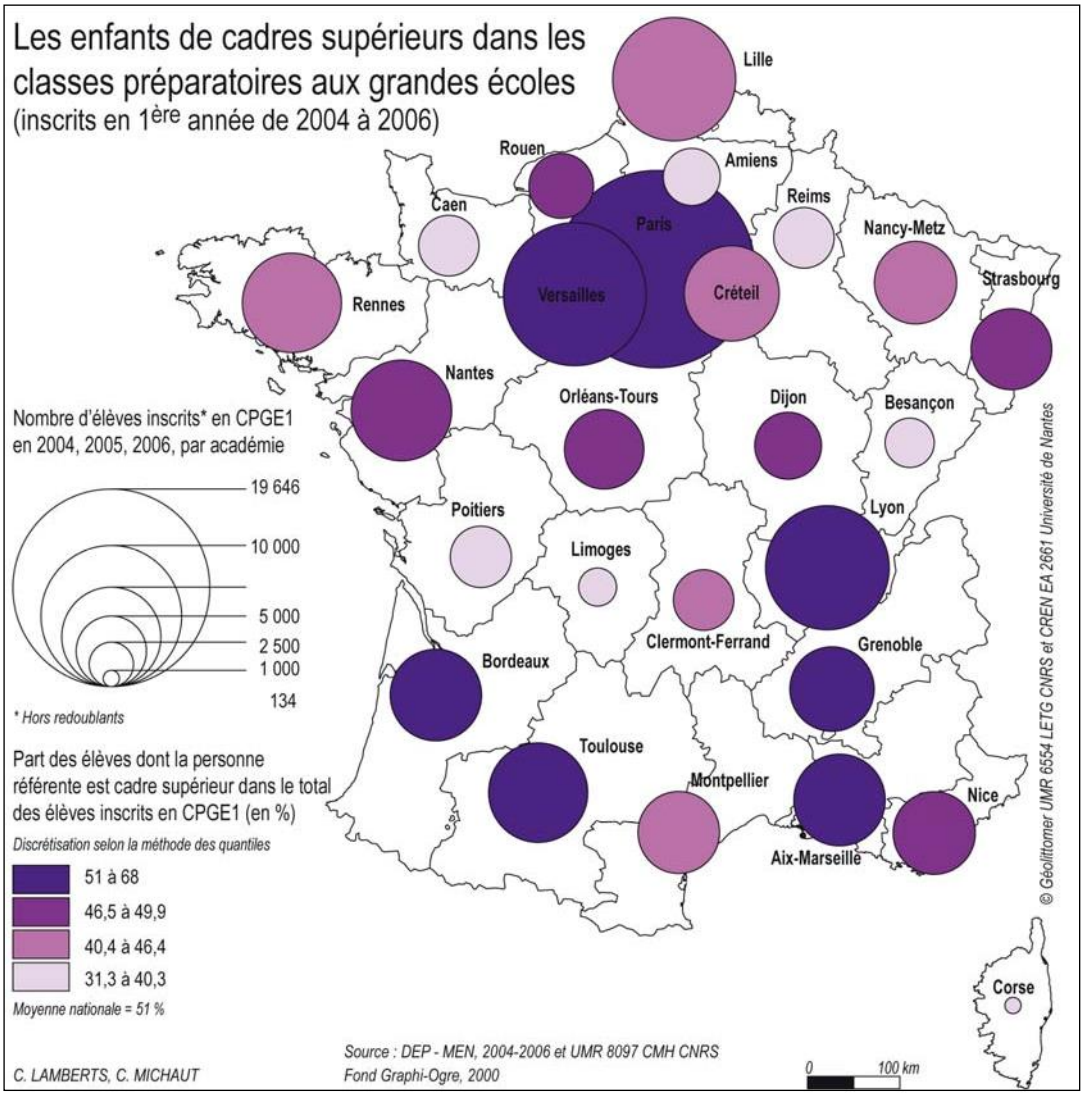
Effectifs cumulés et origine des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles selon le statut du lycée dans la région Pays de la Loire
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)



C. LAMBERTS, C. MICHAUT — Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS — Fond IGN BD CARTO et IRIS, 2000

3. L'ENDORECRUTEMENT SOCIAL

L'endorecrutement social compare la représentation sociale des élèves inscrits en 1ère année de CPGE à celle des élèves de Terminale du même territoire (académie ou établissement). La mobilité géographique et sectorielle s'accompagne-t-elle d'une migration sociale ? Autrement dit, les bacheliers qui s'inscrivent dans un établissement hors de leur académie d'origine présentent-ils un profil social particulier ? Avant d'aborder cette question, il convient d'établir la distribution sociale des élèves entre les académies. En moyenne, 51% des élèves ont un père – plus précisément la personne référente – qui occupe la profession de cadre supérieur ou une profession libérale. Seuls 5,1% occupent la profession d'ouvrier. Les disparités académiques sont loin d'être négligeable. Les académies de Paris, Versailles, Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Bordeaux et Toulouse accueillent le plus d'enfants de cadre alors qu'à l'opposé se situent les académies de Corse, Limoges, Reims, Besançon, Amiens, Reims, Poitiers et Caen.



Dans la mesure où la mobilité inter-académique est relativement faible, les disparités sociales d'accès en CPGE1 peuvent résulter des disparités territoriales des bacheliers mais aussi pour partie d'une migration plus ou moins importante de certaines catégories sociales. Ainsi, le tableau suivant révèle que pour l'ensemble des migrants, la proportion d'enfants de cadre y est plus importante. 28,7% d'entre eux ont quitté leur académie d'origine alors qu'ils ne sont que 19,8% parmi les enfants d'ouvriers. Cette situation n'est en rien spécifique aux classes préparatoires. La migration des bacheliers, enfants de catégorisés favorisées, vers une université hors académie y est également plus élevée (Perret, 2007). Toutefois, sous l'angle des migrations territoriales, la relation n'est pas systématique. Les odd ratio, qui rapportent les chances relatives de migration d'un enfant de cadre à celles d'un enfant d'ouvrier, montrent que certaines académies perdent relativement plus de bacheliers d'origine favorisée que de bacheliers défavorisés (e.g. Amiens, Poitiers, Besançon). C'est la situation inverse qui s'observe dans les académies de Toulouse et Bordeaux. Là encore, l'offre de formation peut expliquer ces migrations sociales plus ou moins élevées. Lorsque qu'il existe des établissements à proximité, le changement d'académie est envisageable quelle que soit l'origine sociale des élèves. Les migrations vers les établissements parisiens des élèves de l'académie de Versailles l'attestent. Dans une moindre mesure, la « fuite » des élèves de l'académie de Créteil est loin d'être uniquement le fait des milieux favorisés. Certes, plus de la moitié d'entre eux quitte cette académie, mais plus d'un tiers des enfants d'ouvriers émigrent également.

Tableau 4 : Migration académique des élèves selon leur origine sociale

Académie d'origine	% d'élèves qui quittent leur académie de Terminale	% d'élèves dont le père est cadre et qui quittent leur académie de Terminale	% d'élèves dont le père est ouvrier et qui quittent leur académie de Terminale	Odd ratio
AIX-MARSEILLE	29,4	27,8	27,5	1,0
AMIENS	50,1	58,9	25,5	4,2
BESANCON	38,5	47,0	23,9	2,8
BORDEAUX	24,6	21,7	25,4	0,8
CAEN	26,9	30,2	19,4	1,8
CLERMONT-FERRAND	23,4	24,7	14,4	2,0
CORSE	0,0	0,0	0,0	SO
CRETEIL	48,6	51,2	36,7	1,8
DIJON	35,8	35,0	26,9	1,5
DOM-TOM	29,6	38,6	16,9	3,1
GRENOBLE	34,1	33,6	26,3	1,4
LILLE	8,3	10,8	1,8	6,5
LIMOGES	41,0	45,0	32,8	1,7
LYON	10,3	10,5	5,1	2,2
MONTPELLIER	29,6	32,8	12,5	3,4
NANCY-METZ	17,9	20,6	13,3	1,7
NANTES	21,6	23,0	21,2	1,1
NICE	22,8	23,2	12,4	2,1
ORLEANS-TOURS	32,5	34,2	17,9	2,4
PARIS	13,8	14,9	10,4	1,5
POITIERS	40,0	47,9	26,2	2,6
REIMS	34,0	41,5	21,7	2,6
RENNES	17,1	17,8	10,9	1,8
ROUEN	29,2	30,1	17,5	2,0
STRASBOURG	11,2	13,3	6,8	2,1
TOULOUSE	14,4	12,8	21,7	0,5
VERSAILLES	44,1	41,3	43,4	0,9
Ensemble	**27,6**	**28,7**	**19,8**	**1,6**

CONCLUSION

L'ouverture de nouvelles CPGE dans les années 80 n'a pas totalement résorbé les disparités territoriales et sociales. La concentration des effectifs en Ile-de-France et dans les grandes villes prévaut encore actuellement. Cette concentration géographique est associée à un recrutement social élitiste. Les plus gros établissements accueillent toujours massivement des enfants de cadres supérieurs et l'ouverture sociale apparait plus présente dans les petits établissements. Certes, les établissements « prestigieux » ont largement communiqué leur souhait de faire davantage preuve d'ouverture sociale mais comme l'indique Duru-Bellat et Kieffer (2008) : « *Promouvoir l'égalité des chances ne peut se limiter à jouer à la marge sur les processus de sélection dans les filières d'« élite » par différents systèmes de discrimination positive (comme les procédures d'admission spéciale pour les élèves des lycées défavorisés) alors que, par définition, celles-ci resteront toujours quantitativement restreintes* » (p. 155). Reste en suspens la question du recrutement et l'auto-sélection des candidats. S'il est vrai que les élèves de milieu modeste envisagent moins souvent de faire leurs études en CPGE, ils peuvent en contrepartie être incités à y postuler dès lors que la formation est proposée par l'établissement d'origine (Nakhili, 2005) et que les enseignants les informent sur l'opportunité de s'y inscrire (Lemaire, 2004).

BIBLIOGRAPHIE

Bodin, Y. (2007). La diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles. *Rapport d'information du Sénat*, n°441, 163 p.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population, vol. 63, 1,* 123-157.

Felouzis, G. (2006). Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. *Revue française de pédagogie, 156,* 101-116.

Lemaire, S. (2004). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002. *Note d'information du MENESR, 04.14.*

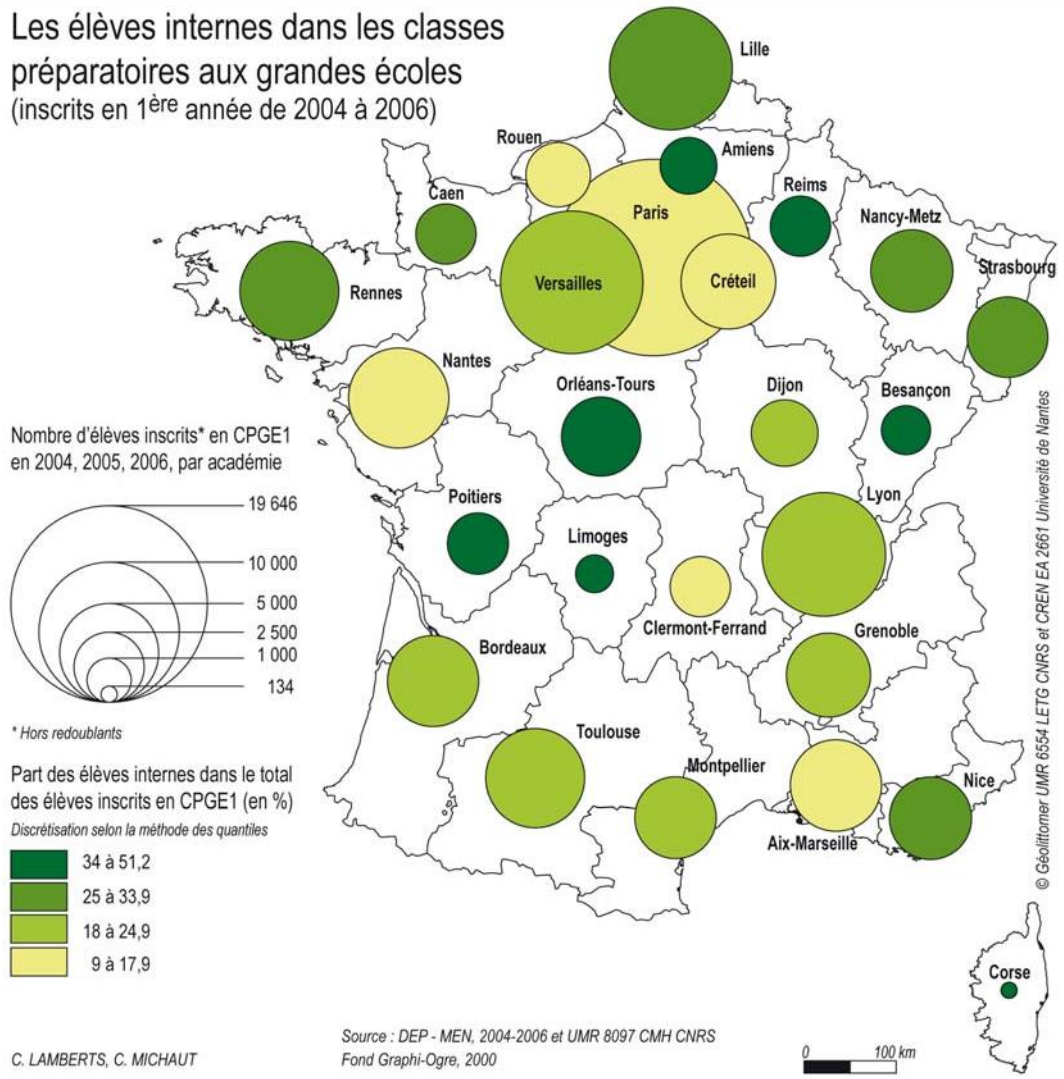
Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. Éducation & formations, 72, 155-167.

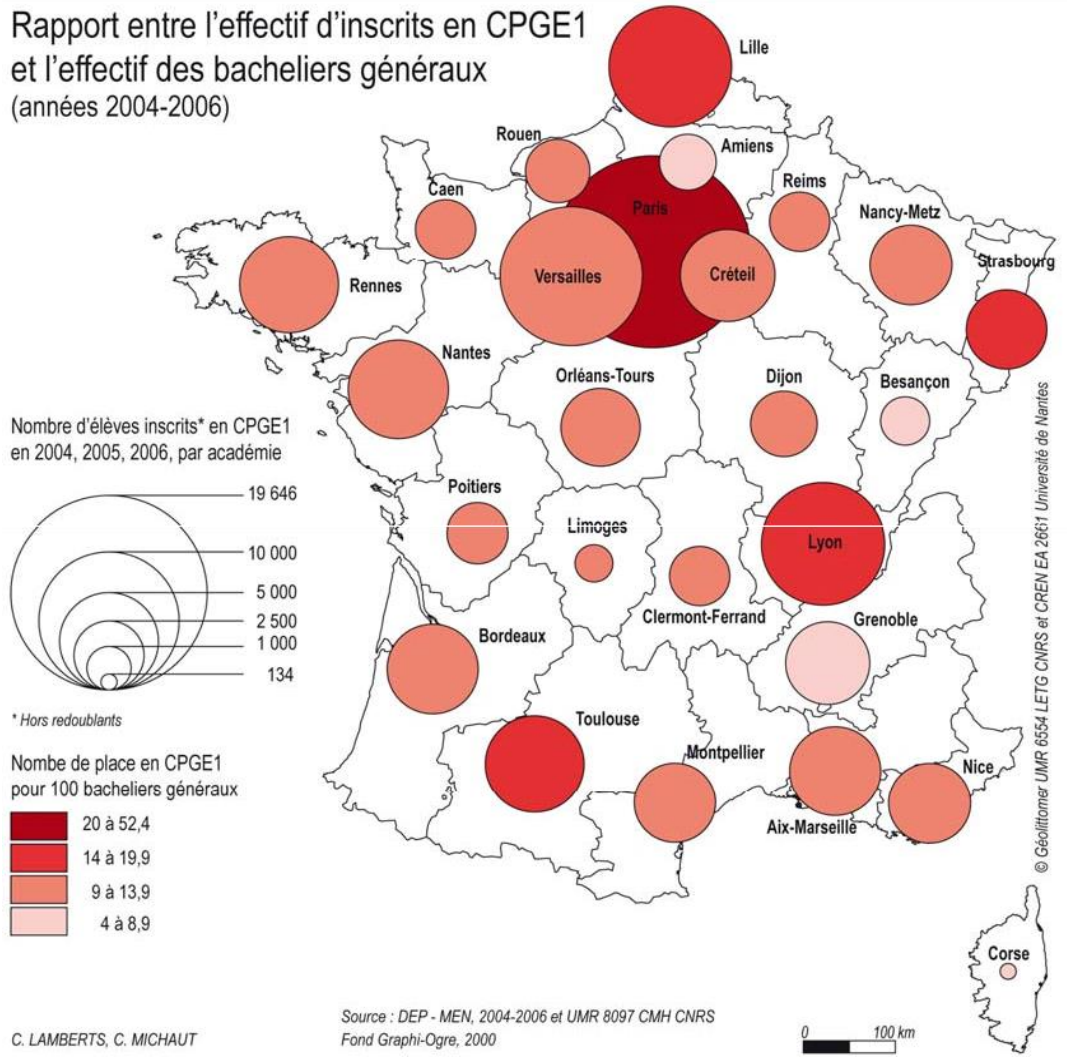
Perret, C. (2007). Les déterminants de la mobilité régionale des bacheliers entrant à l'université, *Les Documents de Travail de l'IREDU, 5,* 36 p.

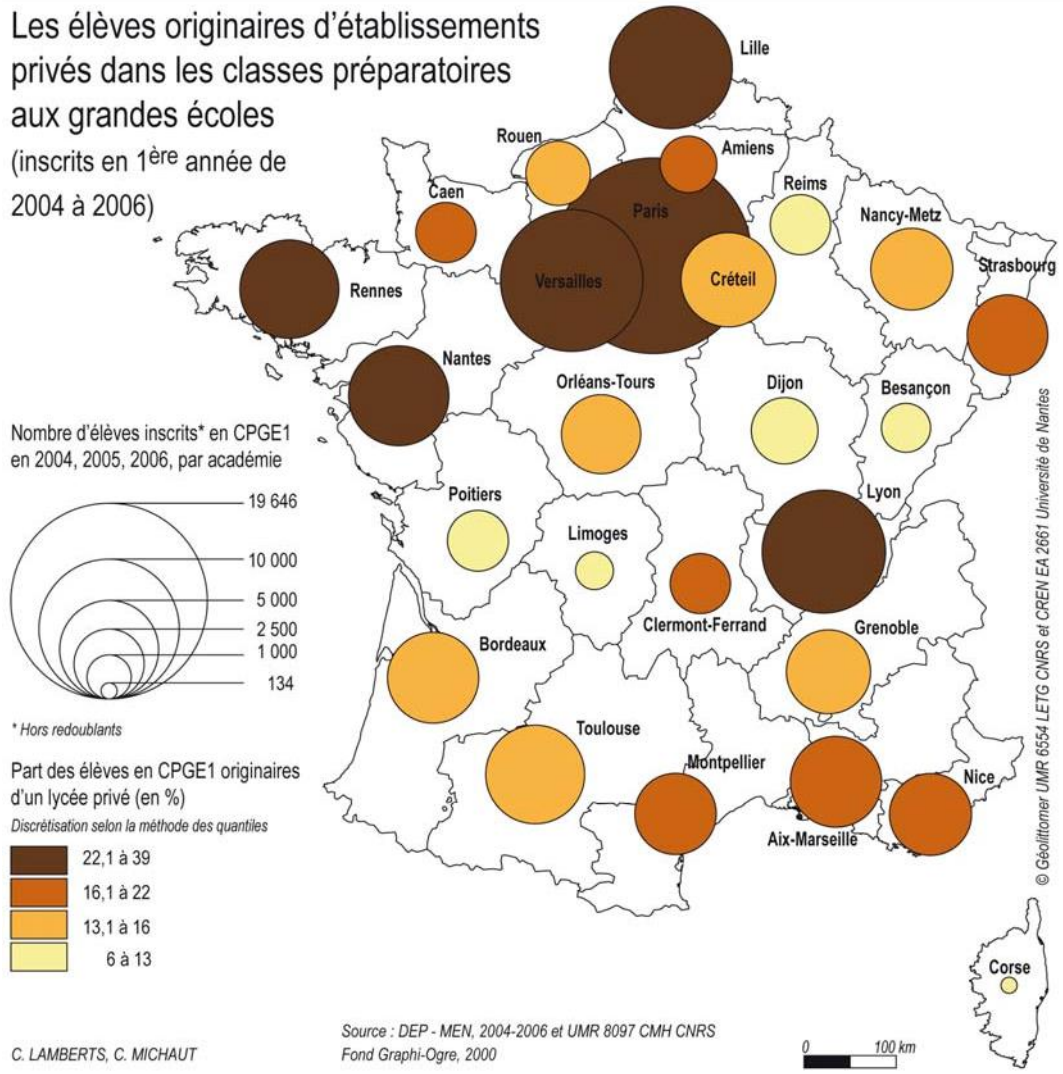
Pons, A. (2007). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles. Année 2006-2007, *Note d'information du MEN, 07.37.*

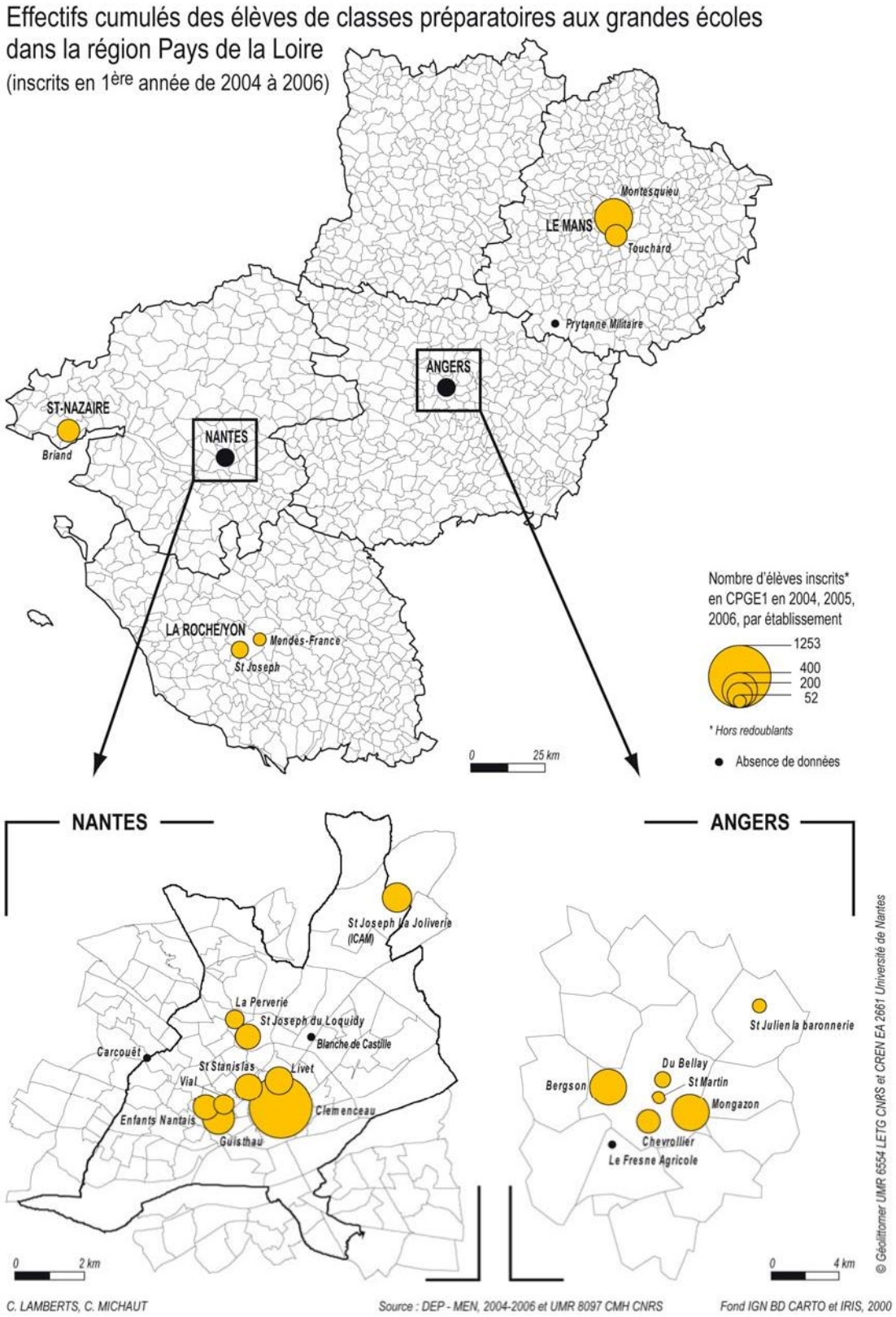
Rosenwald, F. (2003). Migrations inter académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers éducation et formation, 146,* 47-75.

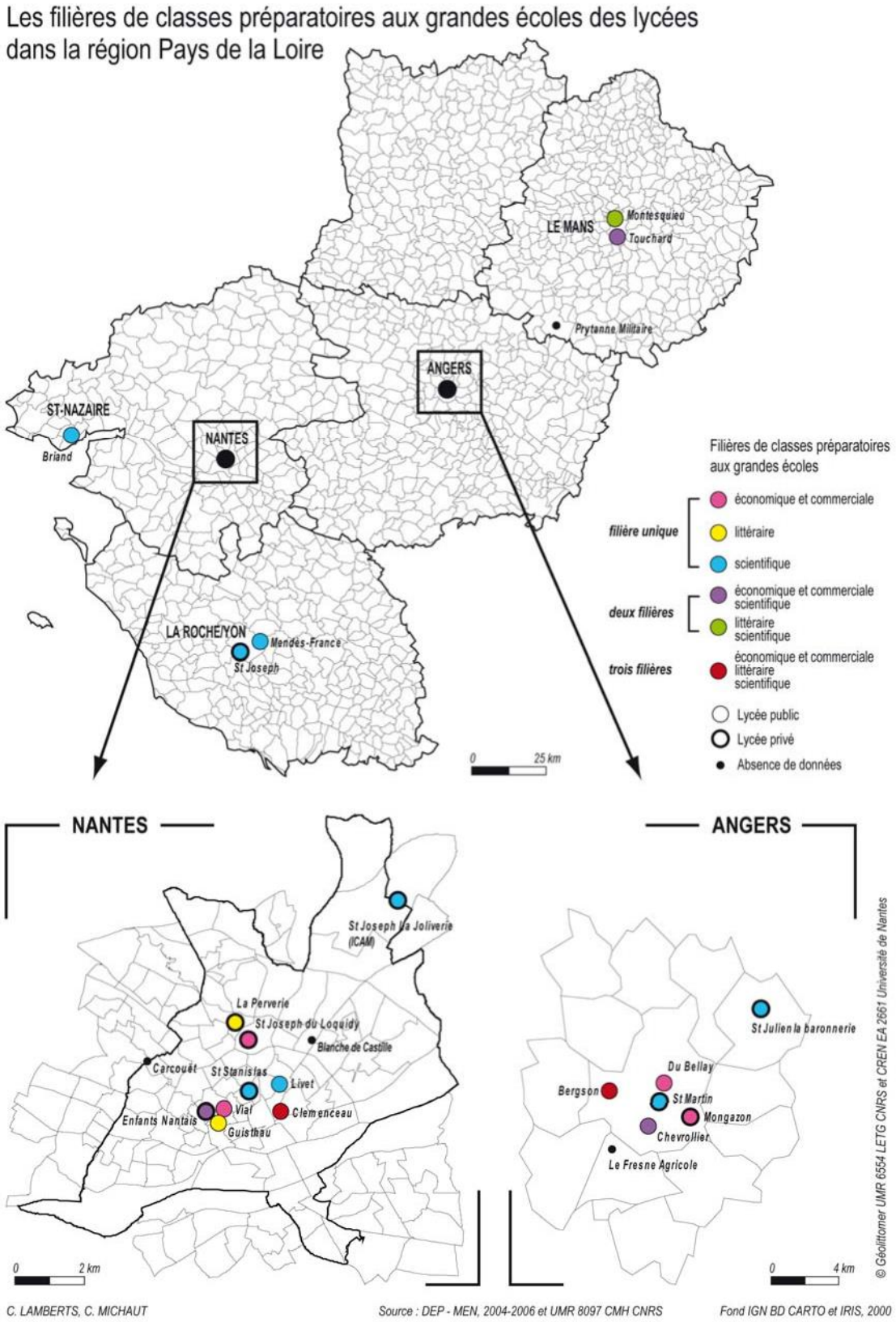
Annexes

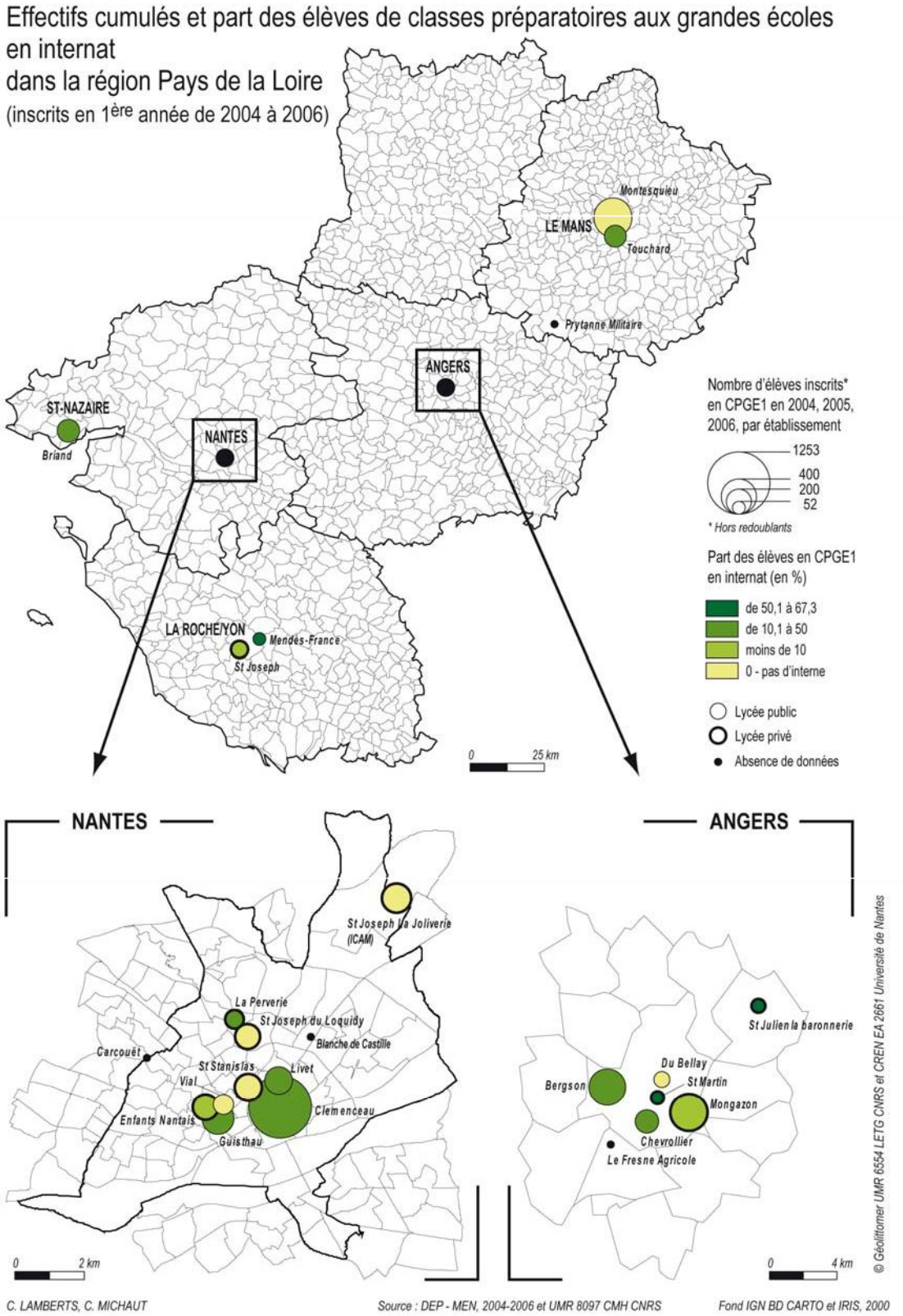

Les élèves internes dans les classes préparatoires aux grandes écoles
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)
Lille
Rouen
Amiens
Caen
Paris
Reims
Nancy-Metz
Versailles
Créteil
Strasbourg
Rennes
Nantes
Orléans-Tours
Dijon
Besançon
Poitiers
Limoges
Lyon
Clermont-Ferrand
Grenoble
Bordeaux
Toulouse
Montpellier
Nice
Aix-Marseille
Corse
Nombre d'élèves inscrits* en CPGE1 en 2004, 2005, 2006, par académie
19 646
10 000
5 000
2 500
1 000
134
* Hors redoublants
Part des élèves internes dans le total des élèves inscrits en CPGE1 (en %)
Discrétisation selon la méthode des quantiles
34 à 51,2
25 à 33,9
18 à 24,9
9 à 17,9
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond Graphi-Ogre, 2000
0
100 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes


Rapport entre l'effectif d'inscrits en CPGE1
et l'effectif des bacheliers généraux
(années 2004-2006)
Lille
Rouen
Amiens
Caen
Paris
Reims
Nancy-Metz
Strasbourg
Rennes
Versailles
Créteil
Nantes
Orléans-Tours
Dijon
Besançon
Poitiers
Limoges
Lyon
Clermont-Ferrand
Grenoble
Bordeaux
Toulouse
Montpellier
Nice
Aix-Marseille
Corse
Nombre d'élèves inscrits* en CPGE1
en 2004, 2005, 2006, par académie
19 646
10 000
5 000
2 500
1 000
134
* Hors redoublants
Nombe de place en CPGE1
pour 100 bacheliers généraux
20 à 52,4
14 à 19,9
9 à 13,9
4 à 8,9
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond Graphi-Ogre, 2000
0
100 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes

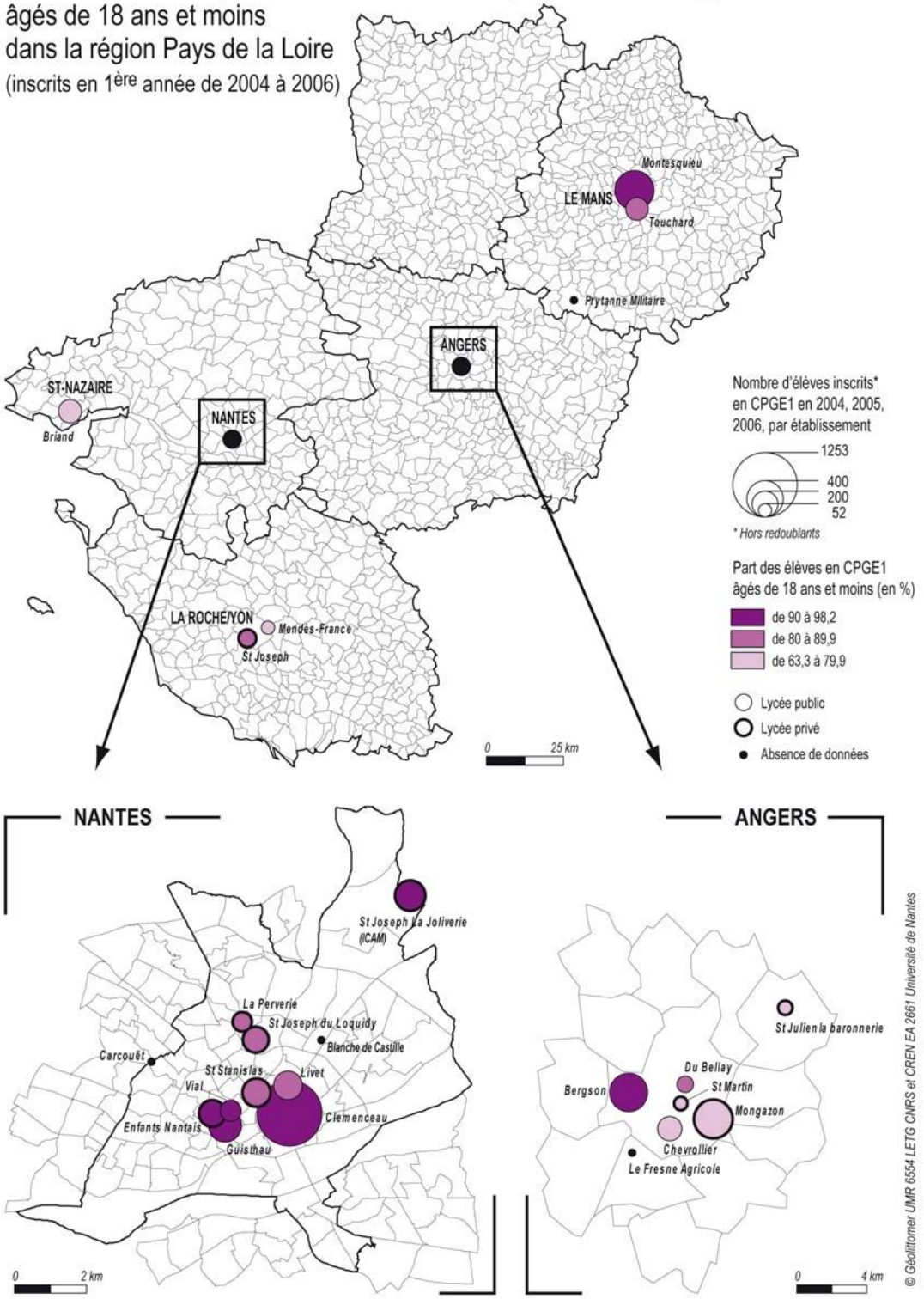

Les élèves originaires d'établissements privés dans les classes préparatoires aux grandes écoles
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)
Lille
Rouen
Amiens
Caen
Paris
Reims
Nancy-Metz
Versailles
Créteil
Strasbourg
Rennes
Nantes
Orléans-Tours
Dijon
Besançon
Poitiers
Lyon
Limoges
Clermont-Ferrand
Grenoble
Bordeaux
Toulouse
Montpellier
Nice
Aix-Marseille
Corse
Nombre d'élèves inscrits* en CPGE1 en 2004, 2005, 2006, par académie
19 646
10 000
5 000
2 500
1 000
134
* Hors redoublants
Part des élèves en CPGE1 originaires d'un lycée privé (en %)
Discrétisation selon la méthode des quantiles
22,1 à 39
16,1 à 22
13,1 à 16
6 à 13
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond Graphi-Ogre, 2000
0
100 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes


Effectifs cumulés des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles dans la région Pays de la Loire
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)
Montesquieu
LE MANS
Touchard
Prytanne Militaire
ANGERS
ST-NAZAIRE
Briand
NANTES
LA ROCHE/YON
Mendès-France
St Joseph
0
25 km
Nombre d'élèves inscrits* en CPGE1 en 2004, 2005, 2006, par établissement
1253
400
200
52
* Hors redoublants
Absence de données
NANTES
St Joseph la Joliverie (ICAM)
La Perverie
St Joseph du Loquidy
Blanche de Castille
Carcouët
St Stanislas
Livet
Vial
Clemenceau
Enfants Nantais
Guisthau
0
2 km
ANGERS
St Julien la baronnerie
Du Bellay
St Martin
Bergson
Mongazon
Chevrollier
Le Fresne Agricole
0
4 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond IGN BD CARTO et IRIS, 2000


Les filières de classes préparatoires aux grandes écoles des lycées dans la région Pays de la Loire
LE MANS
Montesquieu
Touchard
Prytanne Militaire
ANGERS
ST-NAZAIRE
Briand
NANTES
LA ROCHE/YON
Mendès-France
St Joseph
0
25 km
Filières de classes préparatoires aux grandes écoles
filière unique
économique et commerciale
littéraire
scientifique
deux filières
économique et commerciale scientifique
littéraire scientifique
trois filières
économique et commerciale littéraire scientifique
Lycée public
Lycée privé
Absence de données
NANTES
St Joseph la Joliverie (ICAM)
La Perverie
St Joseph du Loquidy
Blanche de Castille
Carcouët
St Stanislas
Livet
Vial
Clemenceau
Enfants Nantais
Guisthau
0
2 km
ANGERS
St Julien la baronnerie
Du Bellay
Bergson
St Martin
Mongazon
Chevrollier
Le Fresne Agricole
0
4 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond IGN BD CARTO et IRIS, 2000


Effectifs cumulés et part des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles en internat
dans la région Pays de la Loire
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)
Montesquieu
LE MANS
Touchard
Prytanne Militaire
ANGERS
ST-NAZAIRE
Briand
NANTES
LA ROCHE/YON
Mendès-France
St Joseph
0
25 km
Nombre d'élèves inscrits* en CPGE1 en 2004, 2005, 2006, par établissement
1253
400
200
52
* Hors redoublants
Part des élèves en CPGE1 en internat (en %)
de 50,1 à 67,3
de 10,1 à 50
moins de 10
0 - pas d'interne
Lycée public
Lycée privé
Absence de données
NANTES
St Joseph la Joliverie (ICAM)
La Perverie
St Joseph du Loquidy
Blanche de Castille
Carcouët
St Stanislas
Livet
Vial
Clemenceau
Enfants Nantais
Guisthau
0
2 km
ANGERS
St Julien la baronnerie
Du Bellay
St Martin
Bergson
Mongazon
Chevrollier
Le Fresne Agricole
0
4 km
© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes
C. LAMBERTS, C. MICHAUT
Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS
Fond IGN BD CARTO et IRIS, 2000

Effectifs cumulés et part des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles âgés de 18 ans et moins dans la région Pays de la Loire
(inscrits en 1ère année de 2004 à 2006)



© Géolittomer UMR 6554 LETG CNRS et CREN EA 2661 Université de Nantes

C. LAMBERTS, C. MICHAUT

Source : DEP - MEN, 2004-2006 et UMR 8097 CMH CNRS

Fond IGN BD CARTO et IRIS, 2000

Rapport TERRELIT
Partie II

Axe 2. Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence

Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des classes préparatoires

Carole Daverne et James Masy (CREN, Université de Nantes),
Jean Fournaise et Sylvie Haurat (enseignants associés, INRP)

1. Rappel des objectifs de l'etude sur les conditions d'etude et les parcours scolaires des etudiants de CPGE

Les meilleurs bacheliers de l'enseignement secondaire ont l'opportunité de s'orienter vers les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Cette formation post-baccalauréat d'excellence est aujourd'hui remise en question, en raison d'un recrutement caractérisé par des disparités sociales, de genre et géographiques. En effet – et pour ne citer que quelques chiffres (DEPP 08-16) – on peut noter que seuls 9,5% des bacheliers des baccalauréats généraux et technologiques poursuivent leurs études supérieures en CPGE ; les garçons sont deux fois plus nombreux à s'y inscrire que les filles ; 55% des bacheliers qui entrent en CPGE ont un père cadre, chef d'entreprise, professeur ou membre d'une profession libérale.

Bien que les effectifs d'étudiants inscrits en CPGE augmentent depuis le début des années 2000 (+ 11,2% des effectifs sur 2001-2007 – DEPP 08-20), Baudelot (2003) affirme que le recrutement des classes préparatoires ne s'est pas démocratisé. Albouy et Wanecq (2003) soulignent quant à eux que les CPGE constituent un refuge pour les enfants des milieux favorisés, dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur. Plus récemment, un rapport du Sénat (2007), van Zanten (2008), Daverne et Dutercq (2009b) repèrent également le recrutement social distinctif des CPGE. Ces travaux confirment ceux de Euriat et Thélot (1995), qui pointaient déjà des inégalités sociales de recrutement des élites scolaires.

Un certain nombre de politiques publiques et locales témoignent toutefois d'une volonté d'ouverture sociale des formations d'excellence. Ces dernières, dont l'objectif est l'intégration des bacheliers issus des milieux défavorisés dans ces filières sélectives, prennent différentes formes : l'ouverture de CPGE de proximité, la mise en place d'une nouvelle procédure de recrutement des étudiants de CPGE, les programmes d'ouverture sociale (Allouch A. & van Zanten A., 2008) tels que les « Conventions Education Prioritaire » lancées par Sciences-Po en 2000 ou la « Classe Préparatoire aux Etudes Supérieures » créée par le lycée Henri IV en 2006.

Dans ce contexte, caractérisé à la fois par une forte sélectivité à l'entrée des CPGE et une volonté d'ouverture sociale des formations les plus prestigieuses, nous avons porté notre attention sur le parcours des étudiants inscrits en première année de CPGE, jusqu'à leur inscription dans une grande école, afin d'examiner les facteurs à l'origine d'un éventuel renforcement ou d'une diminution des inégalités, en particulier des inégalités sociales et territoriales.

Nous nous appuierons pour ce faire sur un échantillon quantitatif constitué de 277 étudiants en première année de CPGE et un corpus qualitatif de 25 étudiants en deuxième année de CPGE (cf. partie 2.1.). Notre analyse intègre une dimension territoriale, dans la mesure où nous avons pris le parti de distinguer des établissements de prestige - lycées réputés de centre ville - et des établissements de proximité - lycées moins prestigieux de petites villes de province - (cf. partie 2.2.).

Nous nous sommes tout spécialement intéressés à la vie des préparationnaires au sein de la classe (cf. partie 3.1.), aux relations entre étudiants et enseignants (cf. partie 3.2.), aux lieux de socialisation scolaire et extrascolaire (cf. partie 3.3.) et aux projets d'orientation à l'issue de la CPGE (cf. partie 3.4.).

2. METHODOLOGIE, OUTILS ET TERRAINS REQUIS

2.1. Une méthodologie croisée : approches quantitative et qualitative

Notre recherche prend appui sur le point de vue des acteurs les plus directement concernés : les étudiants de CPGE. Elle croise des approches quantitative et qualitative.

En effet, notre analyse est d'abord le fruit d'une enquête par questionnaire mise en ligne aux mois d'avril et mai 2009[1]. Elle concerne l'ensemble des étudiants, de première année des CPGE économiques et scientifiques de l'Académie de Nantes (soit 1577 étudiants en 2009, dont 1177 voie scientifique). Les enquêtés sont répartis dans onze établissements publics.

91% des étudiants qui ont répondu au questionnaire sont inscrits dans des CPGE scientifiques et 9% dans des CPGE économiques, de dix établissements publics, répartis dans quatre villes des Pays de la Loire. Ce corpus régional ne déroge pas aux statistiques nationales inhérentes aux classes préparatoires (Baudelot, 2003), tant au niveau de la répartition par filière, que de la répartition par genre (66% de garçons), par catégorie socioprofessionnelle des parents (53% des pères sont cadres, professeurs, ingénieurs, chefs d'une entreprise de plus de 10 salariés ou exercent une profession libérale) ou encore par niveau scolaire (79% ont eu une mention bien ou très bien au baccalauréat). Les données quantitatives (n=277) ont été traitées sous Sphinx (cf. analyse des questionnaires en annexe 1[2]).

Notre réflexion prend ensuite appui sur des entretiens semi-directifs (cf. caractéristiques des interviewés en annexe 2). Si 28 étudiants se sont portés volontaires pour prolonger le questionnaire par un entretien, certains d'entre eux se sont toutefois désistés. De ce fait, nous avons élargi notre corpus à des étudiants qui n'ont certes pas répondu au questionnaire, mais sont scolarisés dans l'un des onze établissements enquêtés. Au final, nous avons rencontré 25 étudiants, tous en filière scientifique et deuxième année de CPGE ; il y a 14 boursiers, 11 filles et 14 garçons. Le corpus qualitatif a fait l'objet d'analyses de contenu longitudinale et transversale.

---

[1] La construction du questionnaire a été réalisée sur la base des résultats d'une enquête précédente : Dutercq Y. (dir.). (2008). « Choix, modes de formation et motivations des futures élites », Recherche du CREN (Université de Nantes) en coopération avec l'INRP (Université Lyon 2). Rapport final.

[2] Nous avons d'abord analysé l'ensemble des questionnaires, puis porté notre attention plus spécifiquement sur des catégories d'étudiants : les boursiers, ceux qui ne visent pas les grandes écoles à l'issue de leur CPGE et ceux qui se situent dans le dernier quart de leur classe.

2.2. Quelques précisions sur le terrain d'enquête

L'académie de Nantes compte, pour l'année scolaire 2009-2010, 3738 étudiants inscrits dans une CPGE et répartis dans 23 établissements - dont 11 dans le secteur privé et 10 à Nantes -.

Le corpus qualitatif est constitué d'étudiants repartis dans quatre établissements publics, très contrastés entre eux (cf. Tableau 1) :

- le prestige pour Condillac et Malebranche,
- la proximité pour De Fleurieu et Blanqui.

Le prestige est ici relatif au « palmarès des prépas » établi selon le taux de réussite aux concours d'entrée dans les grandes écoles, elles-mêmes classées selon une notoriété parfois séculaire. La proximité est davantage liée au recrutement très local.

Plus précisément, Condillac et Malebranche sont des établissements de centre ville, qui figurent depuis plusieurs années dans le « palmarès des prépas » et scolarisent des étudiants issus de milieux privilégiés. En position de force sur le recrutement des étudiants, ils sont en mesure de « réguler leur population en fonction de leurs intérêts » (Verhoeven M., 2003) et donc de sélectionner selon des critères stricts, qui répondent au niveau d'exigence attendu dans leurs CPGE. Ce recrutement participe de la renommée de l'établissement.

A l'inverse, De Fleurieu et Blanqui recrutent davantage leurs étudiants dans leur département d'implantation (entre 70% et 80% des effectifs) et dans les PCS moins favorisées ; ils concentrent le plus de boursiers de l'enseignement supérieur. En position de faiblesse sur le recrutement des étudiants, ils sélectionnent peu afin de s'assurer un effectif suffisant à leur « survie ». L'effet immédiat est un accès favorisé à des étudiants qui ne seraient pas recrutés dans des CPGE plus élitistes. Cet effet souligne l'importance de la proximité dans les politiques d'ouverture sociale : les CPGE de proximité semblent y œuvrer au sens où elles représentent une offre plus accessible pour des jeunes qui n'avaient pas le niveau requis pour prétendre aux CPGE plus prestigieuses.

Tableau 1 : Données sur les étudiants de CPGE, 1ère et 2ème années, toutes filières confondues, dans 4 établissements des Pays de la Loire

	Condillac	Malebranche	De Fleurieu	Blanqui
Nombre total d'étudiants *	904	285	21	108
Part de boursiers *	32,4%	25,6%	71,4%	49,1%
Part des PCS très favorisées **	59,7%	51,4%	33,3%	36,8%

* Source : Aglaé, CROUS - 2009

** Source : DEPP, MEN - 2009

Nous avons interrogé six étudiants à Condillac (dont un boursier), quatre étudiants à Malebranche (dont un boursier), neuf étudiants à De Fleurieu (dont huit boursiers) et six étudiants à Blanqui (dont quatre boursiers).

3. PRINCIPAUX RESULTATS ET ANALYSES

3.1. La vie des préparationnaires au sein de la classe[3]

3.1.1. Un décalage entre la terminale et la CPGE

Les étudiants des CPGE se caractérisent par un investissement scolaire lourd, en raison du nombre d'heures de cours hebdomadaires et des nombreuses heures de travail personnel en semaine comme le week-end (Lahire, 2003). Ils travaillent sans discontinuité, en cours et à leur domicile. Les enjeux scolaires sont tels qu'ils ont intériorisé la nécessité du travail scolaire au-delà du travail surveillé et doivent se constituer une capacité d'auto-contrainte au travail scolaire (Lahire, 2003). Les étudiants décrivent des emplois du temps lourds, racontent leurs soirées et leurs week-end à essayer d'atteindre les performances exigées d'eux : « *le rythme de travail, ça n'a rien à voir (...) au niveau horaire, on a 35h, c'est intense (...) les cours, il faut les retravailler, ce n'est pas sans fin, mais presque* » (Mattéo, lycée Condillac, Nantes).

De ce fait, le passage du lycée à l'enseignement supérieur peut être vécu comme un moment de crise, même si l'encadrement pédagogique est maintenu. En CPGE, les étudiants sont effectivement encadrés ; ils sont maintenus dans le modèle du lycée, dans lequel ils sont été socialisés jusqu'alors : une semaine relativement chargée en cours, une assiduité obligatoire, des enseignants fixes, un contrôle des connaissances régulier et fréquent, un programme de connaissances balisé… (Lahire, 2003).

Pourtant, les préparationnaires témoignent du décalage - en termes de résultats scolaires (nous y reviendrons), d'exigences (niveau et quantité de travail) émanant des enseignants et d'investissement personnel - entre la classe terminale et la CPGE, ce qui amène certains d'entre eux, pour la première fois, à fournir des efforts et se mobiliser dans leurs études (les « facilités », l'aisance naturelle ne suffisent plus).

Il est d'ailleurs possible de mettre en relation le discours sur le travail exigé en CPGE avec les efforts fournis par les étudiants lorsqu'ils étaient en terminale :

1. Une grande partie des préparationnaires était des étudiants « moyens » ou « bons » en classe de terminale, sans pour autant travailler chez eux. Certains, qui n'avaient pas donné le meilleur d'eux-mêmes en terminale, n'ont pas obtenu des résultats suffisants pour s'orienter vers les CPGE de prestige et se sont, de ce fait, orientés vers des classes préparatoires de proximité. C'est le cas de Franck (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« une ambiance où on a tout le temps du boulot, ça change du lycée »,* Sabine (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« on est obligé de travailler pendant au moins trois heures le soir : le rythme est très soutenu par rapport au lycée et on est obligé de travailler car derrière, il y a les profs qui nous poussent à travailler, et puis il y a les colles, les devoirs »* ou encore Amanda (lycée de Fleurieu, La Pierre) : *« au collège, j'écoutais les cours et je n'avais pas besoin de faire de travail chez moi pour suivre et avoir de bonnes notes. Au lycée, quand je commençais à ramer un peu, je bossais un peu la matière, mais autrement, je me contentais d'apprendre la veille pour le contrôle ».* Ces trois jeunes témoignent bien du décalage vécu entre les attentes de la classe de terminale et celles de la CPGE, attentes auxquelles ils n'étaient pas préparés.

2. A l'inverse, dans les classes préparatoires de prestige, on trouve des étudiants qui étaient parfois dans des lycées de centre ville, très sélectifs et préparant à ce type d'études.

[3] Par Sylvie Haurat, professeur agrégé, enseignante en CPGE.

L'exemple d'Alicia (lycée Condillac, Nantes), poussée par la culture de son lycée antérieur, est particulièrement intéressant : « *dès le premier jour, le premier week-end, j'ai travaillé à fond, j'étais à fond au début, alors que tout le monde s'y est mis petit à petit et puis finalement, le premier trimestre s'est passé plus ou moins bien pour tout le monde, et après, les gens se sont mis à travailler après, en se rendant compte ce que c'était vraiment la prépa* ».

3. D'autres étudiants s'investissaient déjà au lycée, non pas en raison de l'émulation induite par leur établissement, mais avec un objectif de promotion sociale. Ainsi, Arnaud (lycée Blanqui, Saint-Nazaire), « repéré » par le dispositif d'excellence BRIO, affirme que « *la variation entre la terminale et la première année du moins n'était pas si flagrante que ça, car je bossais 2h par soir en terminale et je passais 2h30 en prépa par soir* ».

3.1.2. Un rythme soutenu

La quantité de travail à fournir est reliée, évidemment, au rythme des enseignements. Célian (lycée Condillac, Nantes) le résume très bien : « *sans exagérer, on peut dire que le programme du bac en terminale S, ça doit faire à peu près un mois de prépa* ». C'est encore une particularité des CPGE : la masse de connaissances à assimiler est tellement grande qu'il faut aller très vite, comme le rappellent Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« ça fait sourire quand on entend les autres qui disent : « on a mis deux ans pour comprendre ce qu'étaient le binaire et l'hexadécimal et là, on l'a vu en deux heures* » et Paula (lycée de Fleurieu, La Pierre) : *« les cours c'est une cadence infernale, c'est très rapide, on a beaucoup de choses à faire chez nous »*. Certains se plaignent d'ailleurs de la rapidité des enseignements, surtout dans les CPGE de proximité, en raison de difficultés de compréhension et d'une impossibilité à revenir sur les contenus non acquis.

Afin tenir ce rythme, il est indispensable de s'organiser, comme le soulignent par exemple Pierre (lycée de Fleurieu, La Pierre): « *il faut savoir être organisé (...) se fixer des limites (...) gérer les matières (...) physique, maths, chimie, anglais, français* » et Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) : *« il y a une fille dans ma classe qui est major dans ma classe, je pense qu'elle va rentrer à l'École Polytechnique ou une des meilleures. Elle, son secret, c'est d'être hyper efficace dans ce qu'elle fait. Elle ne bosse pas jusqu'à 3h du mat tous les jours, elle doit se coucher à 10h mais quand elle bosse, elle bosse, c'est efficace et elle sait vraiment bien s'organiser »*. De même, Arnaud (lycée Blanqui, Saint-Nazaire), qui avait peu perçu la différence entre la quantité de travail exigé en terminale et en première année de CPGE, s'est rendu compte qu'il devrait modifier ses méthodes de travail : « *j'en avais déjà pris conscience en milieu de première année, qu'il fallait que j'arrête d'apprendre tout par cœur, je comprenais certaines choses mais il y avait certaines formules mathématiques que j'appliquais bêtement sans comprendre pourquoi... Là je vois que cette année, ce n'est pas du tout comme ça qu'il faut penser car sinon, on est sûr de se planter* ».

Les préparationnaires semblent prendre conscience la nécessité de s'investir efficacement à différentes périodes de l'année :

1. Certains, bien informés de ce qui les attend en CPGE, travaillent avec acharnement dès le début. Il s'agit, nous les avons déjà repérés, des étudiants les mieux préparés dans leur lycée d'origine à l'univers des CPGE, à l'image d'Alicia (lycée Condillac, Nantes) : *« ce qui a été une force pour moi au début, c'est d'avoir été très préparée, je pense que c'est important*

quant tu entres en prépa d'être bien préparé à ce qui t'attend, savoir que c'est sûr, c'est du boulot et qu'il faut s'y mettre dès le premier jour, (...) que oui, on sera sous pression mais que c'est normal, accepter cette pression ».

2. La grande majorité des étudiants prend conscience de la nécessité de travailler entre les vacances de La Toussaint et celles de Noël. C'est à ce moment qu'ils changent leurs méthodes de travail, adoptent une meilleure organisation... Cependant, l'effet n'est pas toujours immédiat et la suite de leurs études en pâtit. Encore une fois, l'environnement de l'établissement fréquenté antérieurement semble jouer un rôle prépondérant : les étudiants qui proviennent de lycées réputés savent qu'ils doivent travailler plus et différemment, même s'ils ont besoin de temps pour trouver leurs propres méthodes et organisation : « *il faut trouver le moment de la soirée où on sera optimal pour faire le plus de travail en le moins de temps possible et pas passer 4 heures à réviser une colle, ce qui m'arrivait régulièrement l'année dernière... une fois qu'on est bien organisé, qu'on a les bonnes méthodes de travail, c'est plus simple... Les bonnes méthodes de travail avec l'organisation qui va avec, je les ai bien acquises en décembre dernier : du coup, c'est un peu tard pour remonter* » (Célian, lycée Condillac, Nantes).

3. Quant aux étudiants scolarisés antérieurement dans un lycée de proximité, ils ont besoin de temps pour se mettre au travail et apprendre à s'investir efficacement : « *j'ai accumulé un retard pendant la première année et pendant la seconde, et que maintenant il faut combler en 5/2, pas facile donc* » (Antonio, lycée de Fleurieu, La Pierre) ou encore : *« Je n'ai appris à bosser qu'en prépa, on perd du temps en début d'année de prépa à apprendre à bosser alors qu'il y en a qui savent déjà bosser... savoir bosser c'est être efficace dans son travail, être méthodique, apprendre son cours, ensuite faire les exos... Apprendre à être efficace* » (Sabine, lycée Blanqui, Saint-Nazaire).

3.1.3. Un temps de sommeil revisité / contrôlé

Il paraît évident que cette quantité importante de travail, ajoutée au rythme des enseignements et au volume horaire des cours pendant la semaine (environ 35 heures), joue sur le sommeil. Les préparationnaires sont nombreux à signaler qu'ils ne dorment pas assez : « *du fait qu'il y ait des colles, on finit plus tard et tout est décalé donc ce qui me gênait c'était de me coucher plus tard qu'au lycée* » (Arnaud, lycée Blanqui, Saint-Nazaire) ou : *« ce matin, c'était le plus dur parce que j'avais un travail à faire que j'aurais dû faire ce week-end mais que je n'ai pas fait donc je l'ai fait le mardi soir pour le mercredi, je me suis couché à minuit et demie, après, hier, j'avais une bonne journée, je me suis couché vers 23h et ce matin, vraiment du mal à me lever* » (Gaëtan, lycée Blanqui, Saint-Nazaire) ou encore : *« je ne dors pas beaucoup mais ce n'est pas grave, tant que ma santé n'est pas en jeu* » (Louis, lycée Blanqui, Saint-Nazaire).

Beaucoup sont vigilants à l'heure du coucher, soit en semaine, soit le week-end, afin de ne pas subir les conséquences de nuits écourtées : retard dans les apprentissages, accumulation de travail... Étonnamment, seule Céline (lycée Condillac, Nantes) avoue souffrir d'insomnies : « *j'ai eu un problème d'insomnie à un moment : je ne pouvais plus aller en cours... j'ai eu recours à des somnifères, j'ai eu un traitement et maintenant, ça va un peu mieux... La prépa, ça a vraiment un impact psychologique* ».

3.1.4. Des contenus différents… et des résultats en baisse

Les matières scientifiques apparaissent différentes de ce qu'elles étaient au lycée ; ce constat est valable quel que soit l'établissement fréquenté : dans toutes les matières, les étudiants notent effectivement l'approfondissement du raisonnement et, en mathématiques, une abstraction plus grande. Ils affirment également que si la physique et la chimie se situent dans la continuité du lycée, les mathématiques sont radicalement différentes. Prenons quelques exemples : « *en maths, il n'y a aucun rapport avec la réalité matérielle, c'est fini : il faut accepter de ne pas avoir quelque chose de concret entre les mains (...) il ne faut pas voir les choses pour les comprendre, il faut juste essayer de les concevoir, concevoir sans les voir* » (Mattéo, lycée Condillac, Nantes) et : *« Les maths, ça a énormément changé par rapport au lycée... C'est plus le même niveau, ça m'intéresse toujours autant mais j'ai moins de facilités* » (Gaëtan, lycée Blanqui, Saint-Nazaire).

On peut aussi noter que certains étudiants, en particulier dans les CPGE de proximité, regrettent qu'il n'y ait pas assez de concret, que la théorie prenne tant de place. C'est le cas d'Amanda (lycée de Fleurieu, La Pierre) *: « je trouve qu'on fait beaucoup trop de théorie en prépa en fait, bon, c'est vrai qu'on en aura besoin mais bon, il y a des choses en maths qui nous serviront jamais ».*

La quantité de travail demandée, le rythme soutenu et le niveau d'abstraction font que tous les préparationnaires n'arrivent pas à répondre aux attentes des enseignants et connaissent un effondrement de leurs notes. Habitués à être parmi les premiers de la classe au lycée, ils sont effectivement soumis à une évaluation souvent péjorative de leurs compétences et voient leurs notes s'écrouler. Près de 13% des étudiants interrogés ressentent d'ailleurs de la vexation, que l'on peut facilement lier aux résultats qui ne semblent pas être ceux escomptés. Ceux qui admettent être vexés travaillent pourtant plus que la moyenne, puisqu'ils sont 73% à travailler plus de 15 heures chaque semaine, contre 64,5% pour les autres. La vexation, qui est sans doute relative aux efforts fournis, varie toutefois selon le type de filière ou le niveau scolaire. Alors qu'ils sont 14% dans la filière scientifique, ils ne sont qu'un peu plus de 8% en technologie[4]. L'effet diminue quand le niveau scolaire augmente : les bons étudiants (près de 58% de l'échantillon total) - issus des deux premiers quarts de la classe et ayant obtenu une mention au baccalauréat - semblent être moins atteints puisqu'ils ne sont que 10% à évoquer la vexation ; si l'on ne retient que les très bons étudiants (un peu plus de 30%), ils ne sont plus que 7%.

L'échelle des valeurs est heureusement différente, comme le souligne Antonio (lycée de Fleurieu, La Pierre) : « *quand on avait un 15 au lycée on était très content et là (...) si on a la moyenne on est content* », et le caractère général de la baisse des résultats la rend plus acceptable, comme l'indique Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« moi, l'année dernière, ça m'est arrivé d'avoir 0,5 en mécanique, on était 3 à avoir cette note, mais on était 3, je n'étais pas le seul ».*

L'effort demandé aux étudiants est considérable, tant du point de vue de la quantité que de la qualité du travail, si bien que les résultats baissent. Cependant, les « colles » sont un complément indispensable aux enseignements dispensés et, si l'on en croit le discours des étudiants, elles participent grandement à leur réussite future.

3.1.5. Les colles

Les colles sont des interrogations orales, souvent par groupe de trois étudiants, qui permettent de préparer les oraux des concours. Leur intérêt est avant tout de travailler régulièrement (85,9%), puis de progresser, de détecter des notions théoriques ou des méthodes non

[4] Il faut garder à l'esprit la surreprésentation de la filière scientifique dans notre enquête.

maîtrisées, ou de demander au colleur d'expliquer des éléments de cours incompris (entre 29 et 41%). Bien que source de stress (71,8%), c'est aussi une source de motivation (53,4%). Le discours de quelques étudiants illustre ces données chiffrées : « *c'est un tout les colles : ça permet de revoir son cours, travailler ses exercices, nous évaluer, savoir où on se place par rapport à ce qu'on a fait* » (Gaëtan, lycée Blanqui, Saint-Nazaire) et : *« en colle, c'est justement le moyen de demander à l'enseignant de, soit de nous débloquer ou (...) de revoir le passage qui n'a pas été »* (Pierre, lycée de Fleurieu, La Pierre).

En langues, les colles sont plébiscités par les étudiants pour les obliger (ou leur apprendre) à parler. On peut d'ailleurs remarquer que ce n'est qu'à travers les colles qu'on entend parler de l'enseignement des langues. Ainsi, Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) explique que *« les colles d'anglais c'est génial parce que ça permet de parler avec un prof d'anglais, on progresse beaucoup »*.

La préparation à l'oral est fondamentale et beaucoup d'étudiants se disent transformés entre la première colle de 1e année et le moment de la passation des entretiens (milieu de 2e année). Si les colles sont « stressantes » au début, les préparationnaires s'habituent et apprennent à se maîtriser, comme en témoignent Arnaud (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« moi, je sais qu'entre le début de la prépa et la fin de la première année, à l'oral, je me suis métamorphosé »*, Lucie (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« j'ai quand même pris un peu d'aisance par rapport à l'année dernière, j'ai appris à prendre sur moi, à gérer un peu mon stress, parce que c'était pas vraiment évident »* et Antonio (lycée de Fleurieu, La Pierre) : *« au début je prenais ça comme un calvaire et au final, c'est génial parce que ça nous force à parler, ça nous aide à nous exprimer plus facilement (...) et à gérer nos connaissances »*. De plus, les préparationnaires prennent du recul par rapport à l'évaluation de leurs savoirs, dans la mesure où s'ils sont interrogés sur un point non maîtrisé et obtiennent une note faible, l'essentiel demeure d'avoir progressé.

Les colles sont finalement vécues comme une « béquille » pour passer ces deux années difficiles. Une autre « béquille » que les étudiants découvrent une fois arrivés en CPGE : le « groupe », au travers de l'ambiance de classe.

3.1.6. L'ambiance de classe

Contrairement aux idées reçues, les étudiants de CPGE se sentent généralement très soudés. Là encore, on peut distinguer les établissements de proximité, où la majorité des étudiants de 1e année se suit en 2e année, et les établissements de prestige, où les classes sont mélangées en 2e année en fonction des choix d'options et du niveau des étudiants. Tous s'accordent à dire que le groupe de 1e année est très soudé, et lorsque les étudiants sont répartis sur plusieurs classes, ces noyaux durs subsistent.

Au lycée Blanqui, où le groupe est inchangé, Lucie (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) explique : *« on est soudé par le travail, on a l'impression de passer notre vie ensemble parce que toute la semaine on est ensemble (...) j'ai jamais eu une classe aussi soudée dans le travail (...) heureusement (...) qu'on s'entend bien avec la classe car on peut se lâcher un peu en rigolant* ». Au lycée Condillac, où les classes sont mélangées en 2e année, Mattéo (lycée Condillac, Nantes) raconte : *« on n'est pas en concurrence avec notre classe, mais (...) avec les autres lycées (...) L'année dernière, j'avais une ambiance de classe, j'avais jamais vu ça de toute ma scolarité, vraiment, un esprit de groupe avec de l'entraide, quand on avait un peu de temps, on sortait ensemble, c'était génial (...) Ce n'est surtout pas l'ambiance - je te tire dans les pattes - , ce n'est surtout pas ça et heureusement parce que je pense qu'on y gagne... (...) on est tous plus ou moins dans la même galère, on vit ça ensemble donc autant se serrer les coudes »*. Le discours de Fabien (lycée Malebranche, Le Mans) confirme celui de Mattéo :

« *ça a été un peu bizarre au début de l'année, parce que (...) il y avait les petits groupes issus de l'année dernière, vu qu'en PSI les gens viennent de PCSI et de MPSI, on se retrouve à plein de petits clans, donc il n'y a pas la bonne ambiance qu'il pouvait y avoir l'année dernière. Mais bah, au bout de trois, quatre mois, c'est revenu à peu près comme l'année dernière, il y a une bonne ambiance, tout le monde s'entend bien* ».

L'expression « ambiance de classe » regroupe trois sens : l'ambiance studieuse permettant de progresser en groupe, le soutien lors de découragements et les fêtes organisées pour se changer les idées.

1. On peut distinguer les préparationnaires qui préfèrent rester au lycée jusqu'au soir, pour profiter de l'atmosphère studieuse, de ceux qui préfèrent travailler au calme chez eux. Il semble que les premiers soient surtout les étudiants en difficulté ou peu sûrs d'eux, et que les deuxièmes soient des étudiants plus brillants du point de vue scolaire. On ne s'étonnera donc pas de trouver les premiers essentiellement dans les établissements de proximité et les seconds dans les lycées de prestige.

Il est vrai que certains établissements mettent à la disposition des préparationnaires des salles, permettant de travailler de manière collective. Ces séances participent évidemment à la constitution du groupe, auquel sont très attachés les étudiants, et tout particulièrement ceux des CPGE de proximité, à l'image de Gaëtan (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« je reste assez tard à travailler ici* [au lycée] *donc je ne reste pas tout seul chez moi (...) on rigole bien entre nous (...) on est loin de l'ambiance où tout le monde est les uns contre les autres, personne ne veut s'aider (...) si quelqu'un n'arrive pas une question, il demande à quelqu'un d'autre, il va se faire aider* ».

2. L'appartenance à ce groupe si soudé est fondamentale lorsque les étudiants traversent des périodes difficiles, soit pour des raisons scolaires, soit pour des raisons familiales, comme en témoignent Antonio (lycée de Fleurieu, La Pierre) : *« l'entourage, les amis de la prépa aussi, être tout seul en fait ce n'est pas forcément bon quand on est dans ce cas là, et donc du coup, avoir quelqu'un à côté de soi qui dit : on est tous dans la même galère, accroche-toi, ben ça le fait »* et Nadia (lycée de Fleurieu, La Pierre) : *« dans la classe, on est neuf, donc si jamais ça ne va pas, je vais voir quelqu'un et puis il me remonte un peu le moral* ».

3. Enfin, nombreux sont les étudiants qui disent faire la fête avec ceux de leur classe. Encore une fois, cela concerne surtout les groupes très soudés, et donc particulièrement les classes préparatoires de proximité, mais pas exclusivement. Par exemple, Guy (lycée de Fleurieu, La Pierre) raconte que : *« les meilleurs moments c'étaient les fêtes, les petites soirées... Ma première fête d'intégration, on s'était bien éclaté : c'était le week-end juste avant les vacances, donc on pouvait faire ce qu'on voulait après, on avait le temps de récupérer derrière* ».

Au travers de ces exemples, il apparaît que les étudiants trouvent la vie en CPGE certes difficile, mais pas insurmontable. On peut sentir qu'ils progressent, tant du point de vue scientifique que de leur construction d'adultes en devenir.

Cette construction semble relative au parcours scolaire antérieur et à l'établissement. Il semblerait que le temps d'acculturation à la vie en CPGE soit inhérent aux dispositions construites en amont, conjuguées à l'« effet proximité », c'est-à-dire qu'un très bon élève issu d'un lycée de proximité, sans connaissance préalable des CPGE, aurait d'autant plus de mal à

s'adapter à ce nouvel univers que sa CPGE serait prestigieuse. Le prestige étant investi principalement par de très bons élèves disposant d'une matrice dispositionnelle proche de cet univers, le retard accumulé par ceux qui sont privés de cette matrice devient difficilement rattrapable. Ce retard est légèrement gommé dans les établissements de proximité, qui n'attendent pas la même implication des élèves (nous y reviendrons : cf. partie 3.4.).

3.2. Les relations étudiants / enseignants[5]

Les enseignants sont peu présents dans le discours des élèves, à moins qu'ils soient sollicités explicitement sur ce thème. Pourtant, 20% déclarent rencontrer de façon informelle entre un et trois professeurs, une à deux fois par mois, et 18% déclarent en rencontrer autant et aussi souvent de façon formelle.

3.2.1. Relation élève-enseignant dans le secondaire

L'enseignant est un vecteur primordial d'information

Les enseignants du secondaire jouent un rôle essentiel dans l'orientation de leurs étudiants, quel que soit l'établissement. En effet, ce sont eux qui vont valoriser les étudiants, les informer et leur donner envie de poursuivre leurs études en CPGE. Ainsi, ils leur donnent la confiance nécessaire pour se lancer dans ces études réputées difficiles, comme en témoignent les extraits suivants : « *La prof de mathématiques m'a énormément poussé à aller en prépa, elle nous motivait tellement pour aller en prépas* » (Alicia, lycée Condillac, Nantes), ou : *« mon prof de sport c'était un prof de la prépa, et ben il m'a dit de venir voir et parce ce que j'étais assez bonne en matières scientifiques et puis c'est vrai que ça m'a plu enfin sur le coté pratique j'avais l'impression qu'on faisait vraiment des choses poussées quoi, qu'on allait comprendre comment fonctionnent les choses dans la vie, et puis donc du coup je me suis inscrite en prépa »* (Mylène, lycée de Fleurieu, La Pierre), ou encore : *« Non mon prof de physique aussi, parce que quand j'étais allée à la réunion parents-profs, et je lui avais dit que je voulais faire un bts chimiste, enfin c'était au premier trimestre et il pensait que c'était un peu du gâchis par rapport à mes compétences apparemment »* (Mylène, lycée de Fleurieu, La Pierre).

Certains lycéens sont relativement spectateurs de leurs choix d'orientation, suivant les conseils de leurs enseignants à la lettre. Bien qu'il soit difficile d'appréhender ce qui relève spécifiquement de l'origine sociale et de l'établissement, ce phénomène se rencontre à la fois pour des lycéens se dirigeant vers des établissements de proximité ou vers des établissements de prestige, comme dans le cas de Sara (lycée Malebranche, Le Mans) : *« il y avait un prof Monsieur Rambert, un prof de maths : au départ, je m'en foutais un peu des maths, je m'en sortais bien mais c'est ce prof là qui m'a vraiment dit « il faut que tu fasses des maths » et il m'a conseillé de préparer un bac scientifique et comme j'écoutais niaisement ce qu'on me disait ».*

Soulignons ici que les professeurs de CPGE sont aussi souvent à l'origine de manifestations liées à l'orientation. Plus de 83% des élèves concernés y participent. Il s'agit là de favoriser l'accès à l'information, vecteur primordial de l'ouverture sociale.

---

[5] Par Jean Fournaise, professeur agrégé, enseignant en CPGE.

Influence de l'établissement d'origine

Selon la réputation du lycée où ils exercent, les enseignants n'orientent pas de la même façon les étudiants, en particulier vers les CPGE. Certains lycées n'envoient par exemple quasiment jamais d'étudiants en CPGE : c'est particulièrement le cas des lycées techniques où les étudiants sont majoritairement dirigés vers des filières courtes (IUT/BTS), alors qu'il existe depuis plusieurs années des classes préparatoires qui leur sont dédiées et dans lesquelles ils arrivent à exprimer leur potentiel. Elena (lycée de Fleurieu, La Pierre) raconte par exemple : *« Enfin moi je trouve qu'au lycée où j'étais, je ne trouvais pas qu'on était trop orientés pour aller en prépa »*, tandis que Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) précise : *« je viens de génie civil, je n'étais pas parmi les plus favorisés au début, et j'ai quand même été 9ème sur 22 pendant ces deux ans, je ne m'en sors pas plus mal qu'un autre (...) et il n'y a pas un seul prof à part mon prof principal qui ait daigné me dire à une réunion parents profs que j'avais les capacités pour faire prépa, pour me soutenir »*.

D'autre part, certains enseignants vont conseiller leurs étudiants en fonction de leur propre vécu de la CPGE et orienter plutôt vers certains types d'établissement, où la pression sera moins importante. C'est ce que relate Sara (lycée Malebranche, Le Mans) : *« Notre prof d'histoire était passée par là-bas en hypokhâgne et khâgne et même si ce n'était pas la même chose, elle disait qu'il fallait avoir du courage pour aller en prépa à Condillac »*.

D'autres lycées sont au contraire de véritables centres de préparation à la CPGE et poussent leurs élèves dans cette voie. Ceci est particulièrement vrai dans les lycées de centre-ville ou à proximité d'établissements de prestige. Au cas d'Alicia déjà mentionné, s'ajoute celui de Victor (lycée Malebranche, Le Mans) : *« C'est aussi un lycée qui oriente légèrement vers les classes préparatoires car j'étais dans des classes à option, je faisais latin donc je me retrouvais avec des gens à option donc en général, c'est des classes à meilleur niveau donc on avait des profs qui orientaient vers les classes prépas. En général, c'était des colleurs donc on a un peu été préparé à ça »*.

Au final, on peut constater que les informations fournies par les enseignants au lycée jouent un rôle primordial dans l'orientation, et que le manque d'informations dans certains lycées de proximité explique pourquoi ils envoient si peu d'étudiants en CPGE, alors qu'ils auraient selon toute vraisemblance le niveau pour y aller.

3.2.2. Relation étudiant-enseignant en CPGE

Des exigences nouvelles

En arrivant en CPGE, les étudiants se rendent compte que les exigences de leurs enseignants ont évolué par rapport à celles du lycée, ce qui va nécessiter une période d'adaptation. Ainsi, Philippe (lycée de Fleurieu, La Pierre) indique : *« Ah ben oui quand même ils sont quand même bien plus exigeants en prépa qu'au lycée, oui il y a des petits détails, enfin oui pas que des détails [RIRE], si on a pris quelques automatismes au lycée parfois il faut essayer de les perdre en prépa, parce qu'on nous fait comprendre qu'ils ne sont pas bons »* et Fabien (lycée Malebranche, Le Mans) précise : *« Sinon, au niveau des professeurs, vu que j'étais à Sainte-Croix avant, et qu'il n'y a pas de prépa scientifique là-bas, je trouve que ça n'a absolument rien à voir, l'enseignement. Au niveau, les profs, là, d'accord, enseignent aussi au lycée mais bon, dans la matière de, enfin dans la manière d'approcher les choses et d'expliquer, et d'avoir des exigences vis-à-vis des étudiants, c'est complètement différent »*.

Idéalisation des enseignants

Par rapport au lycée, les étudiants idéalisent beaucoup leurs enseignants, parce que ceux-ci vont se montrer très réactifs vis-à-vis de leurs attentes, vont tenter de satisfaire leur curiosité. Comme les étudiants présents ont choisi une filière très spécifique, il est en effet plus facile pour l'enseignant de satisfaire les attentes du groupe, car elles sont moins différentes que dans une classe du secondaire, où les futures orientations sont très variées. Ces compétences des enseignants sont reconnues dans les établissements de prestige comme dans les établissements de proximité. Les quelques exemples suivants en témoignent : « *On peut poser n'importe quelle question, ils auront la réponse. Au lycée, quand on pose des questions-piège, des fois, les profs hésitent, disent qu'ils vont aller voir et puis, généralement, ils oublient. Là, il n'y a aucune question qui reste sans réponse* » (Fabien, lycée Malebranche, Le Mans), ou : *« Il y a aussi un gros respect qui se fait par rapport aux profs, même si je respectais mes profs au lycée, il y en avait qui les respectaient pas mais en prépa… Qu'est-ce que j'entends par respecter ? Quand le prof fait son cours, il sait de quoi il parle, il a un savoir, il nous l'enseigne et c'est un peu comme si on était privilégié de pouvoir écouter ça donc il ne faut pas le froisser, il nous fait son cours, c'est son métier, il est là pour nous enseigner quelque chose donc il faut que nous aussi, on mérite après son attention. Au lycée, même si c'est leur métier, il y a des profs qui des fois… On n'est pas dans le même contexte* » (Victor, lycée Malebranche, Le Mans).

Investissement personnel des enseignants

Les enseignants étant conscients de leur degré d'exigence et de la difficulté pour les étudiants d'y répondre, ils vont eux-mêmes s'investir beaucoup, se montrer très présents pour leurs étudiants. Ils vont ainsi créer les conditions pour qu'une relation de proximité s'établisse entre eux et les étudiants. On pourrait s'attendre à ce que les étudiants des lycées de prestige ressentent moins ce besoin de proximité que les étudiants des lycées de proximité, pourtant il s'avère qu'ils y sont tout aussi sensibles. Les discours suivants confortent ce constat : « *Peut-être que les profs sont plus présents, on les voit beaucoup plus... C'est plus trop la même relation qu'au lycée parce qu'au lycée, généralement les profs ont plusieurs classes alors que là, ils n'ont que nous* » (Gaëtan, lycée Blanqui, Saint-Nazaire), ou : *« On m'avait fait une description des profs de prépa, c'était vraiment des connards qui faisaient chialer les étudiants, alors que là, ils sont là pour nous apprendre, ils nous apprennent et de temps en temps, ils rigolent avec nous parce qu'au final, comme on les a 10 heures par semaine, il y a une complicité qui s'installe* » (Sara, lycée Malebranche, Le Mans), ou encore : *« Notre prof, nos profs ils étaient comme père et mère quoi. Ils nous soutenaient, ils nous boostaient. Dès qu'il y a eu, tous les moments où on baisse la tête, c'était les premiers à nous relancer* » (Nikolay, lycée Condillac, Nantes).

Cette présence constante se manifeste en journée au lycée, mais aussi en dehors, par divers moyens de communication : mail, forum de classe… C'est également une constante quel que soit le type d'établissement. Pierre (lycée de Fleurieu, La Pierre) relate la disponibilité constante de ses enseignants : *« Bah comme je t'ai dit, comme on est que 9, donc ça aide. Euh donc les enseignants peuvent consacrer pas mal de temps à chaque élève. Et puis je sais qu'ils sont toujours disponibles pour nous, même pendant les périodes de révisions, nous on n'était pas là donc ils sont censés être en vacances, je sais qu'ils sont toujours disponibles. Ils nous on dit que s'il y avait le moindre problème on pouvait, donc on a leurs coordonnées, les adresses mail* », tandis que Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) insiste davantage sur les échanges mails : *« Ca dépend toujours des profs mais pour tout ce qui est des questions pour les DL, on envoie un mail, on a la réponse dans les deux heures mais encore, ça dépend des profs, il y a des profs qui répondent vachement vite et qui sont toujours prêts à donner un petit coup de main* ».

Cette proximité permet aussi au corps enseignant de suivre avec attention l'évolution de chaque étudiant, de le pousser à donner le meilleur de lui-même, là encore, quel que soit le type d'établissement, comme en témoignent Gaëtan (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« On est toujours encadré, même plus encadré : dans le sens où je l'entends c'est que les profs nous poussent à faire des choses, ils nous entrainent à travailler plus, à donner le meilleur de nous-mêmes, ils sont là s'il y a quoique ce soit qui se passe »* et Mattéo (lycée Condillac, Nantes) : *« je sais que si je vais de travers en prépa, on me remettra sur le droit chemin assez rapidement. C'est vrai que l'avantage de la prépa par rapport à la fac, c'est qu'on est vraiment encadré : si on n'est pas sur le droit chemin, on nous le fait vite comprendre »*.

Cette relation privilégiée avec les enseignants est ressentie par tous. Par ailleurs, les étudiants des établissements de proximité se sentent particulièrement suivis, du fait d'effectifs moindres dans les classes. Par exemple, Philippe (lycée de Fleurieu, La Pierre) indique : *« Déjà l'avantage de notre classe, ce qui est sympa c'est qu'on est peu nombreux, déjà ça permet d'avoir un rapport quand même à l'enseignant qui est peut-être plus proche que dans des prépas où ils sont 40 par classe et infiniment plus proche que quand on est dans un amphi avec 1000 personnes [RIRES] »*.

Seuls certains étudiants particulièrement matures peuvent trouver que cette omniprésence du corps enseignant est un manque de confiance envers eux. Ils souhaiteraient être plus responsabilisés, comme dans le cas de Lucie (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« Je sais pas... Moi ça me gêne un peu en fait... On a un peu trop les profs sur le dos. J'avais pas l'impression qu'ils nous prenaient pour des adultes en fait. On nous prenait pas... On nous laissait pas la responsabilité de notre travail en fait »* et Nikolay (lycée Condillac, Nantes) : *« Tu vois tes amis qui sont en Iut, en Bts, à la fac un peu moins, enfin si, même à la fac, la fac c'est l'autonomie j'ai l'impre., enfin j'ai l'impression que c'est l'autonomie, je pense »*.

Faire plaisir

Cette relation très proche entre enseignants et étudiants peut être comparée à une relation parent-enfant. Elle s'accompagne d'un réel désir des étudiants de faire plaisir à leurs professeurs, de façon à ce qu'ils soient fiers d'eux. Plus les étudiants apprécieront et seront proches de leurs enseignants, plus ils s'investiront, alors qu'ils sont bien conscients qu'ils travaillent uniquement pour eux. Par exemple, Sabine (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) explique : *« Moi j'apprends quand les profs... Ca les touche notre réussite en fait, c'est agréable de savoir, qu'à part nous qui sommes contents de réussir nos concours, on rend aussi nos profs contents de nous »*, ce qui va dans le même sens que le discours de Victor (lycée Malebranche, Le Mans) : *« je pense vraiment que les profs influencent beaucoup sur nous. Je me suis rendu compte de ça en prépa : j'avais un prof de chimie en prépa, ses cours étaient nickel, au niveau des exercices et des cours, c'était vraiment bien, ça m'a vraiment fait aimer la chimie… C'est une matière que je travaille et que j'aime beaucoup alors qu'il y a d'autres matières que j'aurais pu plus aimer… Je pense donc que les profs ont une influence »*.

On pourrait penser que ces étudiants, amenés à passer des concours, seraient capables de s'investir pareillement dans toutes les matières. Pourtant, on constate que le relationnel avec l'enseignant est essentiel dans la qualité du travail fourni par l'étudiant. Si l'enseignant n'accepte pas de créer ce cadre sécurisant, les résultats en pâtissent. Par exemple, Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) relate les difficultés rencontrées avec un enseignant et leurs conséquences : *« Cette année, on a des petits problèmes avec le prof de physique, il essaie de créer des liens avec les étudiants mais à côté de ça, il y a des petits pépins qui font que la relation a du mal à passer. Le contact a vraiment du mal à passer entre le prof et les*

étudiants. Ca se ressent sur les notes parce qu'un prof avec qui on ne s'entend pas, c'est très difficile de retravailler son cours : d'un côté on va bosser pour nous mais il y a aussi le petit côté, « si j'ai une super note, je vais avoir la considération du prof », il y a ce côté qu'il faut prendre en compte. Un prof avec qui on ne s'entend pas super bien, ça n'encourage pas trop à travailler. Le côté relationnel avec les profs, ça joue vraiment en prépa ».

Soutien psychologique

Les étudiants étant soumis à des exigences élevées, une pression certaine, il leur arrive de se sentir moins bien ; ils se tournent alors souvent vers leurs enseignants pour les soutenir, les remotiver. Ce soutien est d'ailleurs nécessaire quel que soit le niveau des étudiants, qu'ils soient dans une classe étoilée ou non, dans un établissement de prestige ou non. Illustrons ce constat par le témoignage de Franck (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« Le lien est différent, je pense. Les, je veux dire, là, nos profs ils ont qu'une classe, voire deux, donc ils sont là que pour nous quoi. Je veux dire, le prof de lycée il a ses six classes, il fait ses cours et puis… Et puis peut-être qu'ils font plus attention aussi parce qu'ils savent que c'est plus dur. Donc, enfin, on a une aide psychologique plus importante quoi. Enfin, une attention portée aux étudiants plus importante ».*

3.2.3. Spécificités des épreuves d'interrogations orales

Les colles, épreuves entre deux-trois étudiants et un enseignant, peuvent être difficilement vécues par les étudiants, car ils peuvent alors être placés face à leurs manques en termes de contenus, mais aussi face à la gêne de s'exprimer oralement et d'être jugé en fonction. Il se dégage alors un portrait de ce qu'est le bon colleur, selon les étudiants. Ce bon colleur doit avant tout réexpliquer ce qui n'a pas été compris, faire progresser l'étudiant. Ceux-ci sont à nouveau en attente de dialogue, de proximité, et ne souhaitent pas se retrouver face au mauvais colleur, celui qui ressemble à un examinateur ne faisant que valider ou non leurs réponses. Les élèves sont nombreux à définir le « bon » et le « mauvais » colleur, comme Sara (lycée Malebranche, Le Mans) : *« Un bon prof c'est celui qui ne met pas trop une énorme distance entre l'élève et le prof et que l'élève ne se sente pas stressé au tableau »*, ou Fabien (lycée Malebranche, Le Mans) : *« Mais, bah justement, là, c'est le prof qui fait, qui change beaucoup la manière dont la colle se passe, parce que s'il a envie d'être cassant et de montrer à l'élève qu'il a pas, qu'il comprend pas, qu'il n'a pas tout à fait compris son cours et qu'il le maîtrise pas, il va trouver une brèche, il va s'engouffrer dedans. L'élève va se faire casser pendant toute la colle. Alors que si le prof est sympa, et qu'il voit qu'il y a des difficultés, il va reprendre le point de cours, il va l'expliquer donc à travers l'exemple de l'exercice qu'il a donné et, généralement, ça permet de mieux comprendre, mieux comprendre le cours, ce qu'on n'avait pas assimilé quand on avait reçu le cours ».*

Quand le colleur n'adopte pas ce rôle attendu, cette épreuve peut être mal vécue et considérée comme du gâchis car l'étudiant en ressort déçu. Paradoxalement, il est rare de constater une remise en cause qui viserait à mieux se préparer pour la prochaine colle. Par exemple, Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) relate l'une de ses expérience : *« Je me suis pris donc quelques grosses tôles cette année parce que je ne savais pas comment partir : les méthodes des profs en colle sont totalement différentes, il y en a qui te laissent avec ton énoncé te débrouiller pendant toute l'heure »,* tout comme Matteo (lycée Condillac, Nantes) : *« L'an dernier, ça m'est arrivé qu'un prof te démonte comme ça, gratuitement parce que t'as raté ta colle, ça je trouve ça lamentable parce qu'on ne peut pas juger un élève sur une heure de colle. Ce qu'on m'avait dit à ma deuxième colle de maths en première année, ce n'était pas très motivant : mais qu'est-ce que tu fais là ? Tu ne finiras pas la fin de l'année... Tu connais*

rien. C'est souvent dit de façon un peu ironique, le sourire au coin de la bouche. Il y en a qui arrive à faire abstraction de ça mais moi, l'an dernier, les deux semaines qui ont suivi, je me suis dit : merde ».

Pour conclure, lors de l'analyse de ces entretiens, il ressort que les attentes des étudiants, qu'ils soient dans un établissement de prestige ou de proximité, sont très similaires. Ils apprécient la compétence de leurs enseignants, mais surtout la relation privilégiée qu'ils peuvent entretenir ensemble. C'est d'ailleurs une des clés de leur réussite. La qualité de la relation humaine est essentielle pour l'investissement des étudiants, et donc leurs résultats.

Mais là encore, la proximité que les élèves recherchent peut varier selon ce qu'ils attendent de leurs enseignants. Si certains semblent chercher du soutien, il s'agit bien souvent d'élèves en difficulté sur le plan scolaire ou personnel, voire les deux. On sait aussi que ces difficultés renvoient pour beaucoup à la violence symbolique du processus d'acculturation des CPGE, qu'il s'agisse des résultats et de l'estime de soi qui leur est en partie inhérente, ou du manque de soutien dans la cellule familiale.

3.3. Les lieux de socialisation scolaire et extrascolaire[6]

Près de trois quarts des enquêtés consacrent moins de temps à leurs relations amicales et leurs activités de loisirs. Les filles sont les plus affectées : en effet, quelle que soit l'activité considérée, elles sont plus nombreuses que les garçons à estimer que le temps de loisirs est moins important cette année. Regardons de plus près comment s'organisent les temps scolaires et extra-scolaires des préparationnaires.

3.3.1. Les activités sportives, artistiques et associatives

La CPGE suppose un investissement intellectuel, parfois au détriment de tout le reste. Or, nombreux sont les étudiants qui avaient, avant leur entrée en CPGE, des activités extrascolaires – sportives ou artistiques – intenses. Sur l'ensemble des pratiques sportives, culturelles et artistiques listées dans le questionnaire, toutes accusent un désengagement.

Précisons que les boursiers semblent avoir une pratique de la culture légitime (spectacles, activités artistiques, lectures) un peu moins importante que les non-boursiers (par exemple : 66% des boursiers n'ont pas fréquenté de musée l'année de passation du questionnaire, contre 52% de non-boursiers ; 71% ne sont pas allés au théâtre, contre 65% ; 22% ont une activité artistique, contre 32%) ; il en va de même pour le sport (57%, contre 68%). Qu'il s'agisse des bousiers ou des non-boursiers, la culture « libre » (vidéo, internet, tchat...) connaît une baisse pour 70% des jeunes enquêtés, dès la première année de classe préparatoire.

Si les étudiants qui pratiquent encore une activité sportive, artistique voire associative pendant leurs années de CPGE sont nombreux, il n'en demeure pas moins que certains ont totalement renoncé à leurs loisirs, essentiellement en deuxième année, en raison de la charge de travail occasionnée par la préparation des concours. Pour justifier la réduction ou l'arrêt de leurs activités, les préparationnaires évoquent aussi le manque de temps, le besoin de repos, la durée du week-end écourtée par les devoirs surveillés du samedi matin et les déplacements dus à l'éloignement entre le lycée et le domicile familial. Les discours de Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) et Arnaud (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) illustrent parfaitement ce constat : « *Mais qu'est-ce que c'est qu'un week-end de prépa ? Quand je rentre chez moi, je*

[6] Par Carole Daverne, MCF.

prends le train le samedi midi, je suis chez moi à 15h et je reprends le train le lendemain à 17h donc ça me fait un week-end de 26h donc 26h dans lesquelles il faut caser la famille, le repos et pour ceux qui ont une copine ou un copain, la copine ou le copain » ou « *l'appel du lit est plus fort que l'envie de courir* ». Il semblerait aussi que les jeunes interviewés limitent avant tout les sports collectifs ou en club, qui induisent un engagement, et pratiquent une activité en fonction du rythme scolaire : semaine, week-end, vacances. Dit autrement, les loisirs privilégiés par les étudiants de CPGE sont ceux qui sont le moins contraignants, donc le plus souvent hors des clubs, écoles, ateliers, etc. Il s'agit de pratiques personnelles souvent individuelles, sans cadre horaire, sans inscription préalable, celles que l'on pratique quand on estime en avoir le temps : on joue de son instrument de musique quelques minutes pour se dégourdir, on part courir dans le parc à proximité, etc. Pour le peu d'entre eux qui continue une activité extrascolaire encadrée, les trois quarts admettent la pratiquer moins que l'année passée.

C'est là le lourd tribut que paient les étudiants de classes préparatoires, une diminution conséquente voire une mise entre parenthèses des activités sportives, artistiques et associatives … et même des réseaux de sociabilité.

3.3.2. Les sociabilités juvéniles

Les sociabilités amicales (tonus, cafés, soirées ou dîners avec un petit cercle d'amis, msn) connaissent une baisse pour 70% des jeunes enquêtés, dès la première année de classe préparatoire. Plus précisément, elles se limitent à des activités « *softs* », pour reprendre le terme employé par Céline (lycée Condillac, Nantes) : « *Les boîtes en général c'est que pendant les vacances parce qu'après, le lendemain, tu es trop fatiguée et tu ne peux pas bosser. La semaine, c'est sortir, aller dans des bars, voir des gens, aller au cinéma, des trucs assez softs pour pouvoir être efficace après* ». Il s'agit finalement de « *décompresser et puis essayer de reprendre un petit peu le moral* » (Amanda, lycée De Fleurieu, La Pierre), de « *faire une coupure* » ou encore de « *ne pas être complètement désociabilisé* » (Arnaud, lycée Blanqui, Saint-Nazaire), sans toutefois que cela nuise aux études.

Les amis semblent appartenir à deux groupes contrastés : il y a les « nouveaux » amis - ceux de la CPGE - et les « anciens » amis - ceux de l'enfance, qui « *servent vraiment à mettre la prépa de côté* » (Nadia, lycée De Fleurieu, La Pierre) -. Quant aux « vrais » amis, ils appartiennent à l'un ou l'autre de ces deux cercles : pour Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire), « *les amis que je me suis fait en prépa (…), c'est des liens très forts, ça n'a rien à voir avec ce que j'ai vu avant* », tandis que pour Pierre (lycée De Fleurieu, La Pierre), « *les copains de la prépa sont des copains, mais euh ça sera jamais ceux que j'ai depuis, depuis l'enfance quoi, ceux qui sont d'où j'habite* ».

Quant aux relations amoureuses, elles sont d'autant plus difficiles à concilier avec des études en CPGE que le compagnon ou la compagne n'est pas lui-même préparationnaire, alors « *bien souvent, les relations qu'il y a c'est quelqu'un de la classe avec quelqu'un de la classe, il y en a plusieurs dans notre classe, ou alors quelqu'un de la classe avec quelqu'un de la classe d'à côté* » (Sara, lycée Malebranche, Le Mans).

3.3.3. Trouver sa place

Le thème des sociabilités juvéniles fait écho à celui de la composition sociale des CPGE. Rappelons ici que l'enquête Terrelit est en tout point très proche des données publiées sur la composition sociale des CPGE. Ainsi 66% ont au moins un des deux parents qui exerce une

profession supérieure et 22% ont leurs deux parents dans ce cas de figure. Ils sont aussi plus de 50% à avoir des parents titulaires du baccalauréat et 38% d'un diplôme de niveau I ou II. Ces pourcentages dénoncent une ouverture sociale somme toute relative, au moins dans la Région des Pays de la Loire. Les quelques étudiants issus de milieux modestes, et surtout défavorisés, qui profitent de l'ouverture sociale des CPGE témoignent de ce fait d'une difficulté à « trouver leur place » au sein de l'entre-soi des CPGE.

Ainsi, Céline (lycée Condillac, Nantes) qui appartient à ce que l'on pourrait appeler une famille « démobilisatrice » - « *Ma mère m'a souvent reproché de faire des études, c'est étonnant mais c'est comme ça (...). Elle ne m'a jamais aidée (...) elle a toujours été contre l'idée que je fasse de longues études »* - se sent différente des autres étudiants. Elle exprime le sentiment d'être mal intégrée en CPGE, essentiellement en première année, en raison de ses origines populaires, alors que les autres étudiants appartiennent majoritairement aux classes moyennes et supérieures : « *Il y a eu un choc social : dans ma classe, ils étaient toujours baignés déjà dans les études. Leurs parents étaient soit prof de maths, soit ingénieur : ils savaient déjà ce qu'était la prépa et étaient déjà préparés à ce qui allait se passer alors que moi, mes parents n'ont pas fait d'études, on ne venait pas du même milieu et ça s'est ressenti ».* La différence qu'elle ressent vis-à-vis de ses camarades de classe est d'ordre linguistique : *« Ca se traduit par le langage : on m'a reproché d'être vulgaire au début parce que je disais des gros mots que pour moi, tout le monde disait. On me l'a souvent reproché »* ; elle concerne également la manière de se vêtir…. tout au moins pour ce que nous en dit Céline.

Marie, qui vient d'un établissement privé, témoigne elle aussi d'un « choc social »… mais d'une autre nature : « *j'ai plus trouvé des personnes, à Condillac, des personnes qui étaient plus, enfin, entre guillemets, des racailles. Des gens comme ça, voyez. Que j'avais pas du tout dans mon lycée. Oh et puis j'avais pas du tout les mêmes centres d'intérêt ».* Issue d'une famille privilégiée et nombreuse, très catholique, musicienne et scout pendant de longues années, elle explique que ses camarades de classe n'ont pas la même vision du monde qu'elle, ni la même moralité.

3.3.4. Eviter les tentations

Il est important de souligner que les préparationnaires évitent toute forme de tentation : certains invoquent l'absence de distractions dans une petite ville de province, d'autres, comme Pierre (lycée De Fleurieu, La Pierre), le refus de tout multimédia dans sa chambre d'internat : « *j'ai pas internet, enfin j'aurais pu l'avoir mais je l'ai pas demandé justement parce que je me suis dit, pas trop de tentations. J'ai pas la télé, j'ai juste un bureau et puis des cahiers pour travailler (...) sans radio des fois c'est vrai que j'arrive le week-end, j'étais pas au courant de ce qui s'était passé dans la semaine* ».

3.3.5. Lieu de vie

Les difficultés matérielles et surtout financières des étudiants de CPGE sont beaucoup moins importantes que celles de la moyenne des étudiants (Note d'information, 2008). Toutefois, quelques étudiants évoquent des conditions de vie difficiles, en raison de contraintes financières (étudiants boursiers, temps de transports importants) ou d'un éloignement du domicile parental (vie monacale). Prés de 60% des étudiants interrogés vivent en cité universitaire, chez l'habitant ou en internat.

L'internat, ou le foyer de Jeunes travailleurs à La Pierre, constitue tout à la fois un « apport scolaire », « un refuge » et une maximisation du temps de travail (et de sommeil).

Céline (lycée Condillac, Nantes), dont la deuxième année de CPGE se passe mieux tant sur le plan social que scolaire, l'explique en partie par «l'ambiance » de l'internat : « *Je m'amuse trop bien pas parce que je suis en prépa mais parce que je suis en internat (…) Je suis toute seule dans le dortoir de garçons parce que je suis la chef du dortoir : je m'entends très bien avec eux, on se marre tous les jours (…) Là je suis restée un mois sans rentrer, je n'avais pas envie de rentrer. J'étais bien, tranquille… L'ambiance change tout ».* Ainsi, Céline tire pleinement profit de l'internat : une « ambiance » plus sereine qu'au domicile parental, la proximité entre le logement et les cours qui permet de gagner un temps si précieux en CPGE (pour travailler ou dormir), une acculturation à l'univers des CPGE (rappelons que Céline est issue d'un milieu défavorisé).

D'autres étudiants insistent davantage sur l'indépendance acquise en quittant le cocon familial, sur la possibilité de travailler en groupe, de s'investir plus et mieux : « *j'en suis super content car je suis vraiment là pour travailler, quand je rentre le week-end, je suis un peu plus détendu comme je bosse bien à l'internat »* (Victor, lycée Malebranche, Le Mans), ou encore sur le confort matériel offert aux étudiants de CPGE (certains établissements bénéficient, comme à Blanqui, d'un bâtiment réservé). L'internat ne fait ainsi que renforcer le microcosme si souvent décrit par les préparationnaires.

Plutôt que l'internat, de nombreux étudiants préfèrent profiter du cadre familial, tout en limitant également les contraintes du quotidien (préparation des repas, courses, linge…). La famille participe alors à une sécurité affective, à un bien-être et à la réussite scolaire, mais le temps de transport est parfois long et le cadre éventuellement peu propice aux études : «*je rigole bien chez moi mais pendant le temps que je rigole, j'aurais pu travailler »* (Sara, lycée Malebranche, Le Mans). Elle permet aussi de retrouver confiance en soi, d'échanger et d'être encouragé, lors de situations difficiles, comme en témoigne Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) : « *on mange en famille, je peux parler avec eux, c'est cool. Ca fait plaisir de voir qu'on est soutenu parce que des fois, ça va pas super bien : tu viens de te faire casser en colle, tu as un DL à faire en rentrant à 19h et là, il y a les parents qui poussent un peu. Ce n'est pas négligeable ».*

Rares sont les étudiants qui louent un appartement. Ceux qui optent pour ce mode de logement apprécient de retrouver le temps du week-end un cadre familial sécurisant et limitent éventuellement les contraintes en prenant leurs repas au lycée : «*je n'aime pas me faire à manger... Quand je suis arrivé ici en première année, je pensais que ça serait une perte de temps, que j'étais là pour travailler plutôt que d'aller me faire mes courses, aller faire la vaisselle, me faire à manger, je préfère essayer de travailler »* (Gaëtan, lycée Blanqui, Saint-Nazaire).

Pour conclure, si les étudiants acceptent de mettre leur vie de jeunes entre parenthèses, c'est d'abord - nous l'avons déjà souligné - parce que leurs parents assurent un soutien psychologique de tous les instants, participent au bien-être et à la réussite scolaire de leur enfant en assurant la gestion du quotidien. C'est ensuite parce qu'ils jouent leur avenir et considèrent que leur « *sacrifice* » non seulement est provisoire, mais aussi sera rentable sur le marché du travail. Ainsi, Gaëtan (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) explique : « *Ca me rend triste de ne pas pouvoir m'amuser trop ces années là mais je me dis que soit l'année prochaine soit dans 5 ans, même plutôt quand je serai en Ecole d'ingénieur, je serai beaucoup plus libre... C'est quoi deux ans de sa vie ? Ce n'est pas grand-chose ».* Le discours de Paula (lycée De Fleurieu, La Pierre) va dans le même sens : *« quand on réfléchit, une école d'ingénieurs c'est intéressant, donc ouais je me suis dit pour deux années de ma vie je peux bosser à fond et mettre d'autres choses entre parenthèses et puis y arriver ».*

3.4. L'ouverture sociale et l'orientation[7]

Tout d'abord, il convient de réaffirmer que l'ouverture sociale passe avant tout par les professeurs et les évènements auxquels ils participent (Journées portes ouvertes, présentation dans les lycées...), comme nous l'avons indiqué plus haut. Cependant, si les conseils des professeurs invitent à s'orienter vers les CPGE, le choix de l'établissement demeure très stratégique.

3.4.1. Le choix de l'établissement, premier pas de l'orientation

La stratégie qui anime le choix de tel ou tel établissement s'entend selon des critères différents selon qu'il s'agit d'intégrer une CPGE de prestige ou, tout simplement, une CPGE.

Dans ce choix, la proximité peut être perçue comme une qualité pédagogique dont les ressorts tiennent d'avantage à l'effectif et à l'ambiance. Le choix par défaut est alors tout à fait assumé et même affirmé. C'est le cas de Nadia (lycée De Fleurieu, La Pierre) : *« Enfin moi je suis venue à la Pierre parce que je savais, enfin je m'en doutais qu'on allait pas être beaucoup, enfin oui je savais que c'était une petite prépa »* ou de Arnaud (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) : *« Lors des inscriptions, j'ai hésité entre Condillac et Blanqui mais j'ai préféré venir ici car c'était pour moi, une prépa plus adaptée à mon niveau plutôt qu'une prépa élitiste comme Condillac et en même temps, plus familiale ».* Pour d'autres, comme Paula (lycée De Fleurieu, La Pierre), le choix suit une représentation négative, somme toute commune de l'univers de certaines CPGE : *« du coup je suis arrivée ici pour ne pas aller dans des grandes classes prépas qui me faisaient un peu peur comme à Nantes à Condillac. »*

Il y a aussi, bien entendu, ceux qui disent avoir choisi l'établissement pour sa proximité ou ceux qui étaient « déjà là », ceux qui ont été accompagnés par des programmes d'ouverture sociale menés par les grandes écoles (BRIO à Nantes), ceux qui font le choix du moindre effort afin de conserver leurs activités extra-scolaires, ou encore ceux qui suivent leurs amis. Cependant, notre enquête met en avant la marginalité de ces catégories au sein de notre corpus.

Par ailleurs, l'ouverture sociale que proposent les CPGE de proximité (cf. partie méthodologique) implique un corolaire important sur l'aspiration en matière d'orientation. En sélectionnant à un niveau scolaire moins important, les CPGE de proximité amènent les étudiants à considérer leur avenir à l'aune des possibles nivelés par les perspectives qu'offrent ces établissements. En effet, la représentation qu'ont les étudiants d'eux-mêmes se construit selon une hiérarchisation de l'excellence dans l'excellence, ainsi qu'en témoignent ces extraits d'entretiens : « *on n'est pas des mauvais étudiants mais bon, on n'est pas non plus les meilleurs, l'élite* » (Franck, lycée Blanqui, Saint-Nazaire), ou : « *ici à Blanqui, c'est pas forcément les plus forts qui sont pris* » (Lucie, lycée Blanqui, Saint-Nazaire), ou encore : « *il y a prépa et prépa* » Antonio (lycée De Fleurieu, La Pierre).

Cela n'entame pas une certaine distinction dans le choix d'orientation ou de l'établissement. Tandis que certains cherchent à intégrer une CPGE, soit-elle de proximité, d'autres visent l'excellence, soit-elle régionale. Ainsi, Marie (lycée Condillac, Nantes), qui a fait toute sa scolarité secondaire dans un établissement privé et très prestigieux de Nantes, explique son choix à travers le superlatif de la qualité: *« Et puis c'était aussi de meilleure qualité donc*

[7] Par James Masy, ATER.

fallait mieux que je, enfin, ma prof de maths m'a conseillé d'aller plutôt à Condillac », ou encore Matteo (lycée Condillac, Nantes) qui situe le risque au niveau d'échec possible pour convenir du meilleur investissement prestige/risque : *« entre être à Condillac et s'en sortir pas trop mal et être à Henri IV et être complètement à la ramasse, je pense qu'il vaut mieux choisir une prépa où on pense à peu près réussir. Je pense qu'il ne faut pas viser trop haut. »*

La distinction entre ces deux types d'établissements constitue un élément important de l'orientation. En effet si l'endorecrutement social est un effet de la sélection dont jouit l'ouverture sociale, il induit aussi une distinction dans les aspirations post-CPGE.

3.4.2. Motivations, projets, ambitions et sources d'avenir

On retrouve dans notre corpus les typologies traditionnelles d'étudiants (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Perrenoud 1984 ; Dubet, 1991 ...) dont on sait que les origines sociales, les parcours scolaires, et par conséquent les projets d'orientation, sont fortement liés. N. Nakhili (2010) met en avant les éléments qui agissent sur la « perception de la rentabilité des études » auprès des lycéens. Ainsi les caractéristiques individuelles comme l'origine sociale, le genre et la biographie migratoire se cumulent à l'influence de l'établissement. Cette dernière peut agir comme une source de mobilisation, ou même comme un groupe de référence pour les étudiants d'origine plus modeste qui n'ont pas intégré les dispositions relatives à l'orientation (connaissances du système éducatif, rationalisation des projets scolaires). Ce cumul vaut tout autant au sein des CPGE et des choix qui s'y attachent.

Les choix scolaires à venir

L'analyse de l'enquête par questionnaire ne permet pas de différencier véritablement les étudiants dans leur rapport à l'avenir. Les boursiers semblent toutefois moins ambitieux dans leur parcours scolaire et ne sont que 18% à viser une classe étoilée (contre 27% parmi les non boursiers). Cette aspiration plus modeste s'explique en partie par l'endorecrutement social, puisque les établissements qui accueillent une forte proportion de boursiers ne proposent pas de classe étoilée. Une analyse par établissement montre que la présence d'une classe étoilée joue le même rôle dans l'orientation que la présence d'une CPGE dans un lycée (N. Nakhili, 2010), c'est-à-dire que le fait d'avoir une filière prestigieuse au sein du lycée favorise l'aspiration d'y entrer pour les étudiants qui n'en connaissaient pas l'existence. Ainsi on trouve chez les préparationnaires d'établissements de prestige 31% qui souhaitent intégrer une classe étoilée et seulement 4% dans les deux établissements de proximité. L'univers des possibles contraint l'orientation, au moins dans la partie qui touche les ambitions et le prestige. Toutefois, il faut lire cette analyse à la lumière des origines sociales qui semblent agir sur le nivellement de la construction des ambitions.

On constate par exemple que 60% des étudiants qui disent avoir fait un choix de grande école avant leur entrée en CPGE, sont aussi les enfants d'une famille dont le père fait partie des catégories professionnelles supérieures (cadre, profession libérale, professeur, profession scientifique, chef d'entreprise de plus de 10 salariés). Ils sont aussi plus nombreux dans les catégories professionnelles supérieures à témoigner d'un projet clairement définis (+10 points) et moins nombreux à être indéterminés (-20 points). Nadia (lycée De Fleurieu, Nantes) nous apporte dans son témoignage un éclairage qui intègre une dimension élémentaire, celle du capital social *« au niveau des concours en fait il y a des concours, dans chaque concours il y a une banque de notes enfin c'est très complexe et bon une fois que l'on connaît c'est simple quoi, pour les profs c'est facile, mais ceux qui connaissent personne qui sont en prépas ça va pas être inné pour comprendre. »*

Cette dimension complexe des concours et de ce qu'ils permettent s'apparente à une science dont Franck (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) nous dit *« qu'elle n'est pas exacte. »*. Il faut donc limiter l'incertitude et construire un projet qui rassemble les éléments du souhait et des possibilités réelles de réussite. Cette rationalisation du parcours comporte quelques zones d'ombre qui, là encore, sont fortement corrélées à l'établissement.

Un horizon temporel lié aux ambitions

L'horizon temporel, entendu comme le point visible le plus éloigné du présent, est suspendu au-dessus des concours qui profilent deux types d'orientation : le *continuum* ouvert ou la spécialisation. Le *continuum* revient à ce que C. Daverne et Y. Dutercq, (2009) avaient déjà observé auprès de l'élite lycéenne : un « refus d'enfermement dans une spécialisation précoce ». Cependant les concours en sont le préalable *sine qua non*, puisque c'est de la réussite aux concours dont dépendent les projets scolaires et professionnels. Les résultats déterminent l'horizon des possibles. Même si dans une certaine mesure l'offre des écoles d'ingénieurs permet d'absorber la quasi-totalité des effectifs de CPGE, et que par conséquent ils seront tous ingénieurs, cette dénomination recouvre bon nombre de profils professionnels.

Cette incertitude se voit relativisée par le discours des professeurs, dont on sait quelle influence il peut avoir sur des étudiants qui ne maîtrisent pas réellement l'univers des grandes écoles. Ce discours induit une idée des possibles eu égard au niveau de l'élève. Ainsi, lorsque l'on observe les niveaux de concours indépendamment des choix d'orientation professionnelle, on constate que les préparationnaires des établissements de proximité ont des ambitions qui sont plus modestes que leurs homologues des lycées de prestige. Pour les étudiants de De Fleurieu ou Blanqui, le concours haut le plus fréquemment cité est le Concours Commun Polytechniques (CCP), qui donne accès à des écoles spécialisées et donc moins prestigieuses. Quand à ceux de Malebranche ou Condillac, ils visent en option haute les Mines ou Centrale au minimum, et même les ENS ou Polytechnique, dont on ne saurait lister les débouchés professionnels.

Mais ce choix n'est pas qu'une conséquence du discours des professeurs. Il peut être un calcul stratégique qui s'appuie sur le nombre de place disponibles, la place du dernier entré l'an passé, le temps de préparation à considérer, le discours d'anciens étudiants ou des pairs actuels. Ainsi que le souligne Sara (lycée Malebranche, Le Mans) lorsqu'on lui demande quels concours elle prépare : *« Comme tout le monde un peu : CCP, Centrale, Les Mines et voilà... »*

Ces dimensions de l'orientation post-CPGE, souvent liées à l'établissement par l'endorecrutement social, sont parasitées par des profils qui, bien que marginaux dans notre corpus, renvoient à des catégories d'étudiants que les sciences sociales connaissent bien. Il y a bien sûr les héritiers comme Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) qui ne se voyaient pas « faire autre chose » : « *Je me suis dit que ce serait bien de faire un truc un peu prestigieux et la prépa, c'était vraiment le truc : le prestige qu'il y a derrière, qui m'intéressait et qui était assez attractif* ». Il y a les rêveurs, ceux qui ont cultivé un rêve d'enfant, comme Fabien (lycée Malebranche, Le Mans) qui espère depuis sa plus tendre enfance devenir pilote de ligne. On retrouve aussi d'autres formes d'héritiers, ceux du rêve migratoire contracté par la famille. Ainsi Sara (lycée Malebranche, Le Mans) est partagée entre ses désirs de femme libérée, de revanche sociale et d'une activité professionnelle « *utile* ». Il y a aussi, comme Antonio (lycée De Fleurieu, La Pierre), ceux que nous nous proposons de nommer les « créateurs » qui souhaitent allier dans leur profession les tensions générées par la nécessité de s'orienter : « *à la base j'hésitais entre un CAP pâtisserie et une seconde générale, c'est deux mondes qui m'intéressent le scientifique et la pâtisserie. Ces plans pourront peut être même se regrouper un jour parce que j'ai entendu parler d'ingénieurs qui sont partis travailler au Ritz, dans les*

cuisines du Ritz, pour faire de la cuisine moléculaire ». Il y a enfin ceux et celles qui donnent à l'ouverture sociale une réalité, comme Céline (lycée Condillac, Nantes) qui ne connaissait pas les CPGE avant qu'une professeure de terminale lui en souffle l'idée : *« Du coup, je n'avais aucun but réel (...) maintenant, je sais ce que je veux faire plus tard. (…) Je veux travailler dans les cosmétiques : être ingénieur chimiste spécialisé dans les cosmétiques… J'ai toujours aimé les cosmétiques, le maquillage, tout ça (...) ».*

Dans les entretiens, nous avons surtout perçu une crainte, celle de l'échec pour les préparationnaires dont le projet était précis et ne souffrait pas d'erreur, et celle de ne rien avoir pour ceux qui n'avaient qu'un projet imprécis.

Le pire est à venir ?

Si l'on considère que l'orientation est intrinsèquement construite sur une représentation de l'avenir, alors ce que chacun pense du pire qui puisse lui arriver nous renseigne de façon détournée, mais tout aussi intéressante, sur les capacités à se projeter au delà des concours.

De nouveau, cette projection s'inscrit dans une perception plus ou moins clairement définie de l'avenir. Pour Louis (lycée Blanqui, Saint-Nazaire) qui prépare CCP et Centrale « pour voir » : « *Le scénario idéal, il est idéal tant qu'il y a quelque chose qui ne va pas, la première chose qui ne pourrait ne pas aller c'est que je ne sois pas admis aux concours écrits. Je ne vois pas plus loin que ça ».*

Puis, il y a ceux qui considèrent avant tout l'échec comme un déclassement. Pour Frédéric (lycée Malebranche, Le Mans) qui prépare Centrale et les Mines en classe étoilée : *« Le pire ça serait que je n'ai pas de concours cette année, que l'année prochaine je n'ai pas les concours que je veux, donc je me retrouverai dans une Ecole un peu moins bien cotée ».* Marie (lycée Condillac, Nantes), qui prépare l'ENS, considère que le pire est : « *Que j'aie jamais mon concours, ni le Capes ni l'agrégation (…) Ça ce serait un peu, enfin je me poserais beaucoup trop de questions du coup après ».*

L'université apparaît une solution de repli perçue comme un échec. Pour Guy (lycée De Fleurieu, La Pierre) qui est en 5/2 et prépare CCP *: « Le pire c'est que je fasse du grand n'importe quoi, et que je finisse avec rien [RIRE] et qu'après à la limite je me retrouve en fac en troisième année de licence ».* Le discours de Fabien (lycée Malebranche, Le Mans), qui souhaite devenir pilote de ligne, est semblable : *« ça serait que je loupe le concours cette année, et que l'année prochaine en XXX je n'arrive pas non plus à avoir de concours. Donc ça voudrait dire être obligé de passer par une licence à la fac. (…) je n'y ai jamais vraiment pensé. Je pense que je reprendrais éventuellement la société de mon père. »*

Enfin il y a le « rien » comme sanction ultime d'avoir échoué. Ainsi pour Céline (lycée Condillac, Nantes) qui prépare CCP, le pire serait : *« Que je sois au chômage. Tu imagines : avoir fait deux ans de prépa ensuite 3 ans d'école d'ingénieur puis tu n'as rien. C'est horrible : ça serait une grosse perte de temps… ».*

Les uns semblent s'offrir plus aisément le luxe d'une prise de risque - très relative - dans leur choix d'établissement, dans leur orientation par le jeu des concours, quand les autres tentent de s'assurer au mieux des perspectives professionnelles qui soient le moins bouchées possibles. Cela argue dans les deux cas d'une certaine capacité d'anticipation et de construction de la carrière scolaire comme un élément de reproduction de la place héritée ou de protection face à l'incertitude de l'avenir. Cependant, ces capacités semblent être acquises avant l'entrée en CPGE pour certains, tandis que d'autres doivent les construire durant ces deux années.

En conclusion, il apparaît que le cumul des effets décrits par N. Nakhili (2010) sont inscrits dans une dynamique d'endorecrutement social qui agit comme un déterminant incontournable

de l'orientation post-CPGE. Les ambitions des uns modèlent celles des autres, mais la distinction par le prestige reste l'apanage de ceux et celles qui disposent des préalables nécessaires à l'orientation dans une perspective anticipatrice. Or, le défi de l'anticipation comme critère concomitant à la construction d'un parcours scolaire sans faille devient une nécessité absolue dans la grande compétition des classements. Il est certain que les CPGE de proximité œuvrent dans le projet républicain de l'égalité des chances. Toutefois cette égalité ne peut se construire en deux années et les dispositions préalables continuent à officier un rôle de distinction sociale dans la construction de l'avenir.

4. CONCLUSION

Un certain nombre de politiques publiques et locales témoignent actuellement d'une volonté d'ouverture sociale des formations d'excellence, dont le recrutement se caractérise par des disparités sociales, de genre et géographiques. L'un des objectifs est d'augmenter la proportion d'élèves issus des milieux les plus défavorisés, notamment des bénéficiaires d'une bourse sur critères sociaux.

Dans le cadre de la recherche TERRELIT, nous avons porté notre attention sur les conditions d'études et le parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence. Notre analyse - longitudinale - prend appui sur une enquête par questionnaire diffusée auprès des préparationnaires des filières scientifiques et économiques de la région Pays-de-la-Loire et sur des entretiens semi-directifs menés, pour l'essentiel, avec des élèves extraits de ce corpus quantitatif. Si une analyse fondée sur la variable « boursiers de l'enseignement supérieur » pour mesurer l'ouverture sociale des filières d'excellence témoigne d'une relative homogénéité des points de vue des élèves - tant en matière de parcours scolaires, de relations aux pairs et aux enseignants, de vision de la formation reçue, que de perspectives professionnelles – (Daverne & Masy, 2010), il n'en est pas de même si nous privilégions une distinction entre les CPGE de prestige et de proximité.

Il nous semble effectivement que la distinction que nous avons établie entre les établissements de prestige (Condillac et Malebranche) et de proximité (De Fleurieu et Blanqui) s'avère pertinente pour observer l'ouverture sociale des CPGE. Dit autrement, le discours des élèves semble caractéristique de l'établissement dans lequel ils poursuivent leurs études supérieures, comme l'illustre l'exemple déjà mentionné des concours préparés : à Condillac et Malebranche, tous les préparationnaires visent les banques CCP[8], Centrale et les Mines et n'envisagent E3A[9] qu'en solution de repli ; à l'inverse, à De Fleurieu et Blanqui, les élèves se limitent généralement aux banques E3A et CCP. Ce qui correspond au « *concours de base* » (Victor, Malebranche) pour les uns, représente donc un maximum pour les autres.

Si nous regardons maintenant quel établissement fréquentent les jeunes interrogés, nous observons que 12 boursiers interrogés sur 14 suivent leur scolarité dans des CPGE de proximité, établissements qui accueillent par ailleurs des élèves moyens : « *on n'est pas des mauvais élèves mais bon, on n'est pas non plus les meilleurs, l'élite* » (Franck, Blanqui) ou « *ici à Mont Ballan, c'est pas forcément les plus forts qui sont pris (...) ils sont moins stricts, ils essaient de donner leur chance à tout le monde »* (Lucie, Blanqui). Quant aux boursiers scolarisés dans un établissement de prestige, ils semblent dans un premier temps rencontrer

[8] Le Concours Communs Polytechniques fédère 33 écoles d'ingénieurs en un seul concours ; il est plus sélectif que E3A.

[9] Le concours E3A fédère plus de 60 écoles d'ingénieurs en un seul concours.

des difficultés d'intégration, puis se fondre dans le microcosme si souvent décrit par les élèves : au fil du temps, se produisent acculturation, identification et mimétisme.

Pour conclure, comme le dit si bien Antonio (De Fleurieu) : *« il y a prépa et prépa, et puis même comme des prépas comme Condillac et ben il y a des classes étoilées et puis il y a des classes non étoilées »*. De ce fait, si le niveau de 30% de boursiers est atteint, reste à savoir quel établissement fréquentent ces derniers et quelle profession exercent les parents de ceux scolarisés dans des établissements de prestige…

BIBLIOGRAPHIE

Albouy V., Wanecq T. 2003 « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », Économie et Statistique, n° 361.

Allouch A. & van Zanten A., 2008, « 'Formateurs ou grands frères' ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Éducation et sociétés*, n° 21 (2008-1), 49-65.

Baudelot C. et al. 2003 « Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans », communication au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles, Paris, Ecole normale supérieure, http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/

Bourdieu P., et Passeron J.C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit

Daverne C., et Dutercq Y., 2009a, « Les étudiants de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.

Daverne C., et Dutercq Y., 2009b, « Une jeune élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ? », Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle ? (à paraître).

Daverne, C. & Masy, J. (2010, 17-19, novembre). *Les élèves boursiers de l'enseignement supérieur en CPGE : des choix d'orientation sous contraintes*. Communication acceptée au colloque international *Les parcours sociaux entre nouvelles contraintes et affirmation du sujet*, ESO, Le Mans, France.

DEPP, (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires, *Note d'information, 08-16*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

DEPP, (2008). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, *Note d'information, 08-20*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

Dubet F., 1991, *Les lycéens*, Paris : Seuil.

Euriat M., Thélot C. 1995 « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 », Revue française de sociologie, vol. 36, p. 403-438.

Lahire B., 2003, « Les difficultés des étudiants issus des milieux populaires », Actes du colloque Démocratie, Classes Préparatoires et Grandes Ecoles.

Nakhili N., (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Bref, 271*, Céreq.

Perrenoud P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.

Sénat, (2007). Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de 'délit d'initié', Rapport d'information de la commission des affaires culturelles et mission d'information (Y. Bodin) n° 441.

Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique, *Revue française de pédagogie, n°114*, 9-17.

ANNEXES

ANNEXE 1 – ANALYSE DESCRIPTIVE DES QUESTIONNAIRES

ANNEXE 2 - CARACTERISTIQUES DES INTERVIEWES

ANNEXE 3 - PUBLICATIONS, COLLOQUES ET SEMINAIRES

ANNEXE 1 – ANALYSE DESCRIPTIVE DES QUESTIONNAIRES

Cette synthèse est le fruit d'une enquête mise en ligne au mois d'avril et mai, sur une période de 30 jours. Elle concerne l'ensemble des étudiants de première année des CPGE scientifiques et économiques de l'académie de Nantes, soit environ 500 étudiants dans 11 établissements publics. Le taux de retour est de 55%.

Nous avons d'abord analysé l'ensemble des questionnaires, puis porté notre attention plus spécifiquement sur des catégories d'étudiants : les boursiers, ceux qui ne visent pas les grandes écoles à l'issue de leur CPGE et ceux qui se situent dans le dernier quart de leur classe.

I. ANALYSE GLOBALE DU QUESTIONNAIRE

1. Talon sociologique

Les jeunes filles ne représentent que 33% de l'effectif, ce qui correspond approximativement à l'effectif en prépa scientifique qui était de 29% en 2003.

90% sont nés après 1989, dont 73% en 1990, ce qui corrobore la trajectoire scolaire.

Ils sont 3% à ne pas avoir la nationalité française.

Ils sont un peu plus de 25% à être boursier, dont 9% à l'échelon 1 (142€/mois) et 4% à l'échelon 0 (exonération des droits d'inscription), les trois derniers échelons (335€, 385€ et 402€/mois) concernent moins de 7% de l'effectif global. Si l'on considère le degré des échelons qui varient aussi au regard de l'éloignement du domicile, de la situation familiale, etc., il apparaît que l'ouverture sociale n'est pas effective dans les filières enquêtées.

Ils sont majoritairement originaires de la région, 1 sur trois a au moins un parent qui réside en Loire Atlantique. En semaine, 30% vivent toujours chez leurs parents, 30% vivent seuls, en appartement ou résidence étudiante, et 20% en internat. Lorsqu'ils sont internes ou internes externés, c'est avant tout pour des raisons financières et pratiques (pas de courses à faire, pas de repas à préparer…).

Ils sont trois sur quatre à faire partie d'une fratrie de deux ou trois et 7% à être enfant unique.[10]

Pour un élève sur deux, le père est titulaire d'au moins un diplôme de niveau III et pour un sur quatre le père n'a pas le baccalauréat. Les proportions sont approximativement du même ordre pour la mère. Toutefois en affinant le niveau de lecture, il apparaît que les hommes sont plus diplômés. On compte une différence de 10 points au bénéfice des hommes pour les diplômes de niveaux II et I, mais une différence de 17 points en faveur des femmes pour les diplômes de niveaux III et IV. En ce qui concerne la profession, les différences sont beaucoup plus sensibles. Alors que 53% des pères sont cadres, professeurs, ingénieurs, chef d'une entreprise de plus de 10 salariés ou exercent une profession libérale, les mères ne sont que 31% dans le même cas. Elles sont en revanche trois fois plus nombreuses que les pères à être inactives et quatre fois moins nombreuses à être ouvrières. Il est à noter qu'aucun des deux parents n'est chômeur n'ayant jamais travaillé.

Pour les grands-parents, la tendance est au manque de connaissances : ils sont entre 40 et 50% à ne pas pouvoir préciser leur niveau de diplôme. Cependant, pour ceux qui ont la chance de le savoir, leurs grands-parents sont entre 12% et 15% à avoir obtenu au moins le baccalauréat. Bien qu'un peu moins importants, les taux concernant la profession des grands parents laissent

[10] La question ne précise pas les liens de sang de la fratrie.

apparaître qu'un élève sur trois ou sur quatre n'a pas connaissance de ces informations. Les professions les plus citées sont agriculteurs et artisans. Bien sûr, on retrouve un fort taux d'inactivité des grands-mères. Si l'on reprend le taux de parents exerçant une profession « privilégiée », 32% ont au moins un de leurs grands-pères dans ce cas et 18% au moins une de leurs grand-mères.

Enfin ils sont 28 à accepter de prolonger par un entretien.

2. Le parcours scolaire

Premier degré

La très grande majorité a effectué un parcours primaire classique en France et dans le public. Plus précisément : seulement 1,4% n'a pas été scolarisé en maternelle ; 2,6% l'ont été à l'étranger ; un peu plus de 26% l'ont été à deux ans contre 2,6% à quatre ans. Ils sont 23,4% à avoir été scolarisés dans le privé et 5% à avoir alterné le privé et le public.

A l'école élémentaire, outre les 100% de scolarisés, ils ne sont plus que 13% à bénéficier d'une année d'avance, soit la moitié de ceux qui sont entrés à 2 ans en maternelle ; ce qui suppose que l'autre moitié ait fait quatre années de maternelle. On retrouve 1 point de plus de scolarisation à l'étranger qu'en maternelle, soit 3,6%. On constate par ailleurs une très légère augmentation du privé, qui passe à près de 27%, et du zapping qui passe à 6,5%.

En conclusion, on peut dire qu'il n'y a pas de grande surprise. Le taux de scolarisation à 2 ans est en dessous de la moyenne nationale de l'époque qui était d'environ 35% au début des années 90[11], la répartition privé / public suit approximativement les chiffres enregistrés sur l'académie de Nantes[12].

Second degré

Un enfant sur quatre est entré au collège avec au moins un an d'avance, dont 2,5% avec deux ans d'avance. Le taux de scolarisation à l'étranger tombe à moins de 3%. Le taux d'inscrits dans le public uniquement continue à baisser et n'atteint plus les 65%, contre 31% pour le privé. Concernant la scolarisation dans un établissement de secteur - ou non -, 59,6% déclarent avoir été scolarisés dans un établissement de secteur et 8,3% ne pas l'être (les non réponses sont ici nombreuses). Pour le classement en ZEP, un peu plus de 3% ont situé leur établissement en ZEP et près de 8% n'ont pas su répondre. Enfin, plus de 22% ont suivi une filière spécifique, dont un peu plus d'un sur deux une filière européenne ou internationale. Le choix de l'anglais en LV1 dépasse les 87%, contre moins de 9% pour l'allemand qui atteint près de 25% en LV2 contre 60% pour l'espagnol. Il semblerait que la distinction passe davantage par le choix d'une filière européenne ou internationale, que par le choix de l'allemand en LV1. Elle semble s'affirmer au fil du temps, les familles se repliant au niveau du collège plus volontiers sur le secteur privé (cf. travaux sur les stratégies familiales dans le choix de l'établissement).

Au lycée, les taux d'étudiants scolarisés avec de l'avance se maintiennent dans les mêmes proportions qu'au collège, tout comme ceux scolarisés à l'étranger. L'inscription au lycée voit remonter à 71,5% le taux d'inscrits dans le public, soit près de sept points par rapport au collège. La spécificité de l'établissement ne donne là encore pas grand-chose, si ce n'est une très nette hausse du nombre d'inscrits hors secteur qui passe à près de 28% soit 16 points de hausse par rapport au collège. Au niveau du lycée, la distinction passe davantage par une

---

11 Repères et références statistiques - édition 2008, DEPP

12 Ibid.

demande de dérogation à la carte scolaire (que par le choix du privé, comme nous l'avons observé précédemment au cours des années collège).

Le choix des langues ne diffère quasiment pas du collège, et seulement 11,2% ont choisi une troisième langue.

Sans surprise au regard de notre échantillon, ils sont plus de 86% à provenir de la filière scientifique (6,5% filière technologique et 5,8% filière économique, 1,1% filière littéraire) ; ces derniers ont choisi une spécialité mathématiques à près de 47% et physique-chimie à près de 29%. Ils sont seulement 6,5% à provenir de la filière technologique soit 18 étudiants, dont 7 qui ont choisi le génie électrotechnique en option lourde et 5 le génie mécanique ; mercatique, génie civil et mécanique n'attirant respectivement que 2 étudiants.

Le choix d'une filière spécifique augmente au lycée et passe à 27,8%, soit 5 points de plus qu'au collège. Et ce sont deux tiers de ces étudiants qui ont fait le choix de la filière européenne ou internationale. Pour finir, 96% ont obtenu une mention au baccalauréat, dont 41,2% bien et 37,9% très bien.

En conclusion du cursus du secondaire, nous pouvons dire que les étudiants de CPGE de l'académie de Nantes ne dérogent pas aux conclusions des enquêtes sur l'origine scolaire des étudiants de CPGE. Il est intéressant de noter que le lycée voit revenir du privé un bon nombre d'étudiants qui détournent la carte scolaire par le biais de dérogations ou du choix de filières ou d'options spécifiques.

CPGE

Il est intéressant de constater que le taux d'étudiants en avance n'a pas ou peu évolué, tandis que celui des étudiants en retard a pris 1 point par rapport au collège. Cela s'explique sans doute par le choix du redoublement pour un meilleur dossier.

Un premier biais de cette enquête est le faible taux de retour des filières éco (9%), le second réside sûrement dans le taux de participation par établissement. En effet, 3 sur les 11 représentent plus de 76% des réponses. En tête, Condillac avec 48,4%, ensuite Malebranche avec 15,9% et enfin Blanqui avec 12,3%. Le hasard des taux met en avant 3 établissements relativement différents, tant géographiquement que socialement.

Seulement 30% des étudiants interrogés déclarent avoir réalisé une inscription universitaire en parallèle de leur cursus en CPGE[13]. Ils sont 78% à être globalement satisfaits de leur scolarité au moment de l'enquête, bien que des aspects négatifs ressortent, tels que la quantité de travail (58,5%), les difficultés face aux exigences (31,5%), la pression (28,9%) et les vexations (13,4%)[14]. Par ailleurs, ils mentionnent comme points positifs le haut niveau de l'enseignement (55,6%) et son intérêt (49,5%), ainsi que l'apprentissage de méthodes (36,1%). Viennent enfin la bonne préparation aux concours (24,5%) et le travail en commun (19,5%). Il convient enfin de souligner que 12,3% ne trouvent aucun point négatif à leur scolarité, tandis qu'ils ne sont que 0,7% à ne pas y voir de points positifs.

Ils sont près de 7%, soit 19 étudiants, à déclarer ne pas vouloir continuer en 2ème année, même si le conseil de classe les y autorise. Pour ces étudiants, c'est avant tout un changement d'orientation qui semble motiver leur décision, mais cinq d'entre eux évoquent une pression trop forte, un enquêté son « mal être », les autres changent en raison de résultats insuffisants.

En conclusion, et malgré le biais qu'exerce la répartition des réponses, il convient de noter leur grande assurance vis-à-vis de la suite de leur scolarité, puisque à peine un

[13] Il est nécessaire de noter que certains établissements inscrivent leurs étudiants à l'université simultanément à leur inscription dans une de leurs CPGE.

[14] La somme est supérieure à 100% du fait de la possibilité de réponses multiples

élève sur trois a envisagé une inscription en parallèle. Ceci s'explique encore une fois par les filières retenues, qui assurent des débouchés presque certains.

Trajectoire scolaire de manière générale

Sur les plus de 18,4% qui ont sauté une classe, la quasi totalité a sauté une classe à l'école primaire. Pour les 7,2% déclarant avoir redoublé, c'est majoritairement au lycée (surtout la classe de première, qui représente 1 redoublement sur 2).

Ils sont 15% à avoir bénéficié de cours particuliers, majoritairement en première et terminale, en mathématiques (et dans une moindre mesure en langues étrangères), par le biais d'un organisme ou d'un enseignant. Ce sont les parents ou les étudiants eux-mêmes qui semblent avoir été à l'origine de cette décision.

Enfin, plus de 53% des étudiants interrogés ont participé à des séjours à l'étranger au cours de leur scolarité, l'objectif majoritairement mis en avant étant l'apprentissage de la langue pour deux étudiants concernés sur trois. Ils sont près de 50% à avoir réalisé au moins un séjour à l'étranger de plus d'une semaine au cours des trois dernières années, essentiellement en Europe.

3. La vie en CPGE

Les échanges informels entre étudiants et enseignants existent, mais ne concernent qu'un peu plus de 20% de l'effectif. Ces derniers déclarent que cela concerne entre 1 et 3 enseignants, généralement en face à face (voire par mail), 1 à 2 fois par mois. Depuis le début de l'année, 18,5% des préparationnaires déclarent avoir eu des RDV formels avec certains de leurs enseignants (hors colles) ; ces échanges se font à l'initiative de 1 à 3 enseignants, au rythme d'1 ou 2 fois par mois.

L'intérêt des colles est avant tout de travailler régulièrement (85,9%), puis de progresser, de détecter des notions théoriques ou des méthodes non maîtrisées, ou de demander au colleur d'expliquer des éléments de cours incompris (entre 29 et 41%). Bien que source de stress (71,8%), c'est aussi une source de motivation (53,4%).

Par rapport aux étudiants de leur classe, un peu moins de 60% situent leur niveau scolaire dans les deux premiers quarts, dont 31,8% dans le premier. Ils ne sont qu'à peine 15% à déclarer être dans le dernier quart.

Les formes de soutien pédagogique sont très peu repérées ou très peu existantes, puisqu'ils ne sont qu'un peu plus de 9% à en déclarer l'existence dans leur établissement, sous la forme de créneaux d'aide programmés ou de travail collaboratif entre étudiants.

1 étudiant interrogé sur 3 travaille seul ; 2 sur 3 déclarent plus de 15h de travail personnel par semaine, dont près de 1 sur 10 plus de 30h.

Lorsqu'on leur demande ce qui les caractérise, il en ressort des termes très positifs, tels que la curiosité, la motivation, l'attention et l'ambition (entre 27% et 39% des réponses). A l'opposé les termes « mauvais » ou « brillant » sont les moins utilisés. Il est à noter que 23,5% se disent angoissés, 10,5% découragés, 9,7% en difficulté et enfin 2,7% se caractérisent mauvais.

Les actions spécifiques organisées par les enseignants sont surtout liées à l'orientation (46,5% des réponses), ou à des manifestations culturelles ou pédagogiques (respectivement 25% et 30%). Parmi les étudiants concernés par ce type de manifestations, quatre étudiants sur cinq déclarent y participer quand elles sont organisées par leurs enseignants. Si les manifestations culturelles ou pédagogiques sont moins souvent fréquentes, ils sont à chaque fois la même proportion à y participer (78% de ceux qui sont concernés). Pour ceux et celles qui participent à ce type d'action (70,7% de l'effectif), c'est avant tout pour définir un projet d'études

supérieures et en retirer une ouverture d'esprit (respectivement 33,3% et 34,7% des étudiants concernés). Ensuite viennent la définition d'un projet professionnel et la culture générale (27,3%).

En synthèse, les préparationnaires sont majoritairement très investis dans leur scolarité si l'on en juge par le temps de travail personnel qui s'ajoute à un temps de classe déjà très important, ou encore par l'estimation de leur niveau, ou même au regard des adjectifs avec lesquels ils se qualifient. Cependant cet aspect cohabite avec une importante souffrance qui croise les difficultés éprouvées en classe (stress, pression, etc.).

4. Les projets d'orientation

Un élève sur quatre en filière scientifique souhaite intégrer une classe étoilée par la suite. Pour eux, il s'agit avant tout d'acquérir une meilleure formation et d'accéder aux grandes écoles.

Il est à noter que 37,5% des étudiants ne souhaitent pas intégrer une grande école à l'issue de leur parcours en CPGE. Toutefois, ce résultat doit être relié à l'ambigüité de la question, qui peut être entendue comme une demande d'école précise : « A l'issue de votre CPGE, savez-vous déjà quelle grande école vous souhaitez intégrer ? ».

Les 62% d'étudiants qui choisissent des écoles, le font surtout au regard des contenus d'enseignement pour 51,7%, de la renommée pour 40,1%, des débouchés professionnels pour 37,8%, ou encore du caractère international ou généraliste de la formation pour 30,2%. Des points comme l'attractivité de la ville, la possibilité de préparer un double diplôme ou encore une éventuelle rémunération sont moins mentionnés (entre 8 et 19%). Notons que dans l'orientation, l'aspect financier occupe une place peu importante : 7,6% ont fait leur choix au regard du coût de l'école et 6,4% au regard de leur proximité avec le lieu de résidence.

36% de ceux qui souhaitent intégrer une grande école en ont eu connaissance principalement par le biais des sites web (36%) et par leur famille (32,6%). On notera que sur ce point, les étudiants et les enseignants de CPGE qu'ils côtoient y contribuent largement aussi (respectivement 30,2% et 28,5% des étudiants concernés). Leur choix est dirigé par les matières qui y sont enseignées (59,3%), le souhait de viser le plus haut pour ensuite avoir l'opportunité de choisir (35,5%) et leurs résultats actuels (27,9%). Il est pour 54,5% d'entre eux le fruit d'une décision prise dans l'année de référence (1ère année de CPGE) mais pour 40% cette décision est antérieure, dont près de 8% dès le collège ou même avant.

Dans ce projet scolaire qui concerne le choix d'une grande école, les parents tiennent une place très positive : ils font confiance à leur enfant (75,6% des étudiants concernés), les soutiennent moralement (59,3%). Il ne semble pas y avoir de parents qui imposent une orientation et une infime partie qui exerce une pression si l'on en juge par cette remarque qu'un élève a écrite sur son questionnaire : *« J'ai pris la décision de me soumettre aux caprices de mes parents pour qu'ils me laissent tranquille, en conclusion ce n'est pas vraiment ma décision. »*

En cas d'échec en CPGE, seulement la moitié a envisagé une solution de repli.

Malgré une définition relativement claire des projets scolaires, ils ne sont que 17,7% à avoir clairement défini leur projet professionnel. S'ils évoquent leurs attentes vis-à-vis de leur profession, c'est sans appel l'épanouissement personnel qui est mis en avant puisque trois sur cinq l'évoquent, ensuite l'aisance financière pour plus de deux sur cinq, et enfin l'enrichissement intellectuel pour moins de deux sur cinq. Viennent ensuite l'ouverture sur le monde, la possibilité de concilier vies professionnelle et familiale, le souhait d'une carrière qui « bouge », des responsabilités et la sécurité de l'emploi (entre 18,5% et 29% des réponses).

En synthèse, même si quelques élèves utilisent la CPGE dans un but différent de ce qui la spécifie, qui peut être l'intégration d'un cursus universitaire ou d'écoles sur concours autre que les grandes écoles, le projet scolaire semble relativement limpide pour ces étudiants. Il est orienté selon les matières et en ce sens correspond de près ou de loin à une idée de projet professionnel guidé par un idéal dans lequel le travail épanouirait et enrichirait intellectuellement et économiquement. Il n'est pas sans inclure une dimension stratégique, comme en témoigne le choix des filières spécifiques ou des établissements fréquentés. Il s'agit d'allier la recherche de plaisir et un comportement rationnel (cf. Daverne et Dutercq sur les lycéens).

5. Les activités extra-scolaires

Le nombre de sorties ne semble pas être trop altéré par le travail en CPGE, dans la mesure où celles repérées dans le questionnaire ne semblent pas faire partie des habitudes du public interrogé, à l'exception du cinéma qui est une sortie à laquelle 84% d'entre eux se sont rendus au moins une fois dans les huit derniers mois, dont 36% plus de 5 fois. Ils sont par ailleurs 46% à estimer une baisse de leur fréquentation des salles obscures par rapport aux années passées et 18% une hausse. Tous les autres types de sorties ne font majoritairement pas partie des leurs. Ainsi, ils ne sont qu'un peu plus de 40% à s'être rendus à un concert de musique actuelle au moins une fois ; moins de 20% à un concert de musique classique, baroque ou opéra ; 32% au théâtre ; à peine 44% au musée et pareillement à une manifestation sportive ; ils estiment très majoritairement ne pas avoir baissé leur fréquentation de ces mêmes sorties. La comparaison avec la moyenne des étudiants de leur âge laisse tout de même entrevoir une pratique culturelle plus importante.

C'est cependant l'inverse - c'est-à-dire une baisse de la pratique - qui caractérise les activités sportives et artistiques, qu'elles soient encadrées ou non. Même s'ils sont un sur quatre à pratiquer une activité sportive en club, ils estiment y passer moins de temps qu'avant leur entrée en CPGE. La pratique la plus courante est donc le sport hors club que 40% déclarent pratiquer chaque semaine ; vient ensuite la musique en pratique libre qui est la plus pratiquée puisqu'ils sont 22% à jouer un peu chaque semaine.

Le temps semble aussi manquer pour les autres activités, qui sont plus domestiques, que 70 à 85% de l'effectif pratiquent. Qu'il s'agisse de télévision, de vidéo, de lecture, d'internet (hors travail scolaire) et quel que soit le nombre d'heures de pratique actuelle, il semble avoir majoritairement diminué par rapport à l'année passée, si ce n'est pour la radio que 40% estiment écouter autant.

Il en est de même pour la sociabilité amicale, que ce soit par internet ou de visu, ils ont moins de temps à accorder à leurs amis qui sont souvent ceux des années passées. Le phénomène des soirées étudiantes est intéressant en ce qu'il touche quatre étudiants sur cinq, dont un qui a participé à six soirées ou plus et les trois autres à 3 soirées au moins.

Ils sont tout de même 1/3 à trouver le temps pour un « petit boulot », surtout l'été. Pour 50% d'entre eux, ce travail rapporte plus de 1000 €. Seulement un sur trois s'en servira pour financer une partie de ses études, les autres l'utiliseront à des fins personnelles.

En synthèse, on peut dire que les étudiants de CPGE disposent de moins de temps que lorsqu'ils étaient en terminale. Pourtant, ils tentent de concilier un emploi du temps scolaire surchargé avec les activités extrascolaires qu'ils avaient avant, mais qu'ils semblent maintenant pratiquer de façon moins encadrée.

II. LES ETUDIANTS BOURSIERS

Cette analyse s'appuie sur l'enquête menée par questionnaires auprès de 277 étudiants de 1ère année des filières économiques et scientifiques. Nous avons extrait les réponses de **77 étudiants** boursiers. Le faible taux de boursiers, sur cet échantillon, ne nous permet pas d'établir des comparaisons assez fines avec les non-boursiers. Cependant, nous avons tenté d'établir des comparaisons relatives aux thématiques principales du questionnaire.

1. Talon sociologique

Notre échantillon comporte **plus de filles** que l'échantillon total (+10 points).

Majoritairement originaires de la région, les étudiants boursiers sont cependant 15% à provenir d'autres régions (soit 10 points de moins que les non boursiers) et ne sont que **10% à être originaires de la ville où ils étudient** (contre 25% chez les non-boursiers).

Ils sont donc naturellement **plus nombreux à vivre hors de chez leurs parents (82,5%)**. Parmi ces derniers, plus de la moitié loge en internat, ce qui s'explique sans doute par la politique de discrimination positive en faveur de ces étudiants (des places d'internat leur sont réservées).

Quatre étudiants boursiers sur cinq qui font partie d'une fratrie ont au mois deux frères et sœurs (contre seulement un sur deux pour les non boursiers).

Le père d'un boursier sur trois n'a pas le bac (contre un sur cinq chez les non-boursiers) ; à l'inverse, seulement un père sur trois a un diplôme de niveau I, II ou III contre deux sur trois chez les non-boursiers. On retrouve ainsi cette inversion dans les PCS, puisqu'un père de boursier sur trois appartient aux catégories supérieures (contre trois sur cinq pour les non-boursiers).

Les mères des boursiers sont plus diplômées que les pères : une sur deux a le baccalauréat ou plus, ce qui est toutefois moins que les mères des non boursiers (quatre sur cinq a le bac ou plus). Il en va de même pour les PCS, avec trois fois plus de femmes inactives chez les mères de boursiers que chez les mères des non-boursiers et seulement une mère sur quatre dans les catégories supérieures chez les premières et plus d'une sur deux chez les secondes.

Les grands-parents sont souvent ouvriers, artisans ou agriculteurs. Cependant, on note un fait qui mériterait d'être approfondi : on compte autant de grands-pères enseignants dans les deux populations.

2. Le parcours scolaire

Premier degré

On ne note pas de grandes différences, si ce n'est l'âge d'entrée à l'école maternelle puisque les boursiers sont **un sur trois à être scolarisés dès deux ans** contre un sur quatre chez les non boursiers. Bien que scolarisés plus tôt, les boursiers **ne conservent pas leur avance** puisqu'ils ne sont plus qu'un sur douze à entrer à l'école élémentaire à 5 ans contre un sur sept pour leurs homologues.

Second degré

Au collège, les écarts sont pratiquement résorbés. Les collégiens boursiers sont légèrement plus nombreux à avoir contourné la carte scolaire.

L'anglais est la première langue pour la quasi totalité de l'échantillon. L'espagnol est un peu plus pratiqué par les boursiers que par les non-boursiers. Pour chacune de ces deux langues, l'écart est de plus ou moins 10 points.

Les boursiers sont aussi beaucoup moins nombreux à avoir suivi une filière spécifique au collège, un sur dix contre un sur quatre pour les non-boursiers.

Au lycée, la grande différence est sans nul doute la filière. Les boursiers sont moins nombreux à provenir de la filière « scientifique » et au contraire **plus nombreux de séries « technologiques »** (plus ou moins 10 points). On note aussi un écart de 10 points avec les boursiers en ce qui concerne les **mentions obtenues au bac.**

CPGE

L'âge d'entrée en CPGE est légèrement reculé pour les boursiers : 5 points de moins pour l'intégration d'une CPGE avec de l'avance et 5 points de plus avec retard.

L'origine scolaire prend ici toute sa dimension, puisqu'un boursier de l'échantillon sur six s'oriente vers une **prépa « techno »** tandis qu'ils ne sont qu'un sur neuf du côté des non-boursiers.

Il est à noter que **les étudiants boursiers semblent être moins sous pression** que leurs homologues : pour les premiers un sur cinq cite cet aspect négatif, pour les seconds un sur trois le cite.

Par ailleurs les premiers y trouvent plus de **méthodes de travail et apprentissages** (+10 points) que d'enseignement intéressants (-15 points).

Trajectoire scolaire

On constate un peu **plus de redoublements** dans la population de boursiers (+7 points) et nettement **moins de cours particuliers** (-13 points).

De la même façon, ils voyagent moins souvent et moins loin.

En conclusion, on ne constate pas de très grandes différences dans le parcours scolaires. Celles qui existent concernent l'orientation dans les filières et on peut faire l'hypothèse qu'elles sont entre autre le fait de l'origine sociale qui ne permet pas de maîtriser les stratégies scolaires.

3. La vie en CPGE

Les étudiants boursiers de notre échantillon ne semblent pas chercher les échanges avec les enseignants, pas plus que l'inverse d'ailleurs. Pourtant, lorsqu'ils évoquent l'intérêt des colles, ils sont nettement plus nombreux que les non-boursiers à y **« trouver » une relation d'apprentissage individuel** (demandes au colleur, échanges avec l'enseignant : +15 points), bien qu'ils y voient aussi une source de stress (+ 8 points).

Le fait de l'internat amène les boursiers à travailler avec d'autres étudiants de leur classe (+13 points), ce qui explique une variation de dix points pour le travail seul.

Si l'estime qu'ils ont d'eux ne semble pas les différencier de leurs homologues, **les boursiers se sentent davantage ambitieux** (1/3 contre 1/4). Cela dit, l'ambition est en cela subjective qu'elle s'évalue souvent à l'aune des possibles.

Ils participent tout autant que les non-boursiers aux manifestations organisées par les établissements et y trouvent les mêmes bénéfices.

En conclusion, il semble que les boursiers ne vivent pas vraiment différemment leur « prépa ». Cependant, il se peut que leurs conditions matérielles d'existence soient plus modestes, eu égard à l'internat. Ainsi on peut faire l'hypothèse que, même si les conditions d'apprentissage (d'acculturation) sont plus aisées en internat, la souffrance

vécue au sein des prépas soit peut-être plus difficile à vivre pour ceux et celles qui n'ont pas l'occasion de renouer chaque soir avec la chaleur familiale.

4. Les projets d'orientation

Les boursiers de notre effectif sont **moins ambitieux quant aux classes étoilées**, puisque ces dernières ne concernent qu'un élève sur six en classe scientifique (contre plus d'un sur quatre chez les non-boursiers).

Quant à celles et ceux qui ont déjà choisi une école, il est à noter qu'il s'agit souvent de **renseignements récoltés lors de recherches personnelles** (sites web, portes ouvertes, forum, presse) tandis que pour les non-boursiers ces informations sont principalement le fait d'un réseau social.

Ces choix ne tiennent que peu compte de considérations économiques (éloignement, coût de la scolarité...) ; tout comme leurs homologues, il semble que les contenus soient à ce moment privilégiés. Toutefois, ils sont **un sur deux à définir ce choix au regard des débouchés professionnels**, tandis que les non-boursiers ne sont qu'un sur trois. D'ailleurs, ces choix sont pour deux sur trois très récents (année en cours) contre un sur deux pour les non-boursiers.

La place des parents semble être moins du côté de l'accompagnement que du **soutien et de la confiance.**

Enfin, **l'orientation scolaire est légèrement plus consentie comme une revanche sociale** et un peu moins comme une possibilité de reproduire la réussite incarnée par les parents. Ceci se justifie entre autre par **une origine sociale plus modeste et donc une possibilité de mobilité sociale**.

En conclusion, rien ne différencie encore cette population du reste de notre échantillon, hormis les aspirations quant à l'avenir. S'ils se sentent ambitieux, c'est au regard de leurs ambitions dont on peut faire l'hypothèse qu'elles ne portent pas les mêmes enjeux que leurs homologues non-boursiers.

5. Les activités extra-scolaires

Les boursiers semblent avoir une **pratique de la culture légitime un peu moins importante** que les autres (spectacles, activités artistiques, lectures). Il en va de même pour le sport. Ils sont cependant **plus nombreux à voir diminuer ce qui représente leur culture « libre »** (vidéo, internet, tchat...), l'année de la prépa.

Au regard de leur statut de boursier, il n'est pas très étonnant qu'ils soient aussi **plus nombreux à travailler (+14 points) et plus souvent** : ils sont un sur trois à travailler pendant les petites vacances scolaires (contre un pour cinq dans le cas des non-boursiers). **L'argent gagné en travaillant est utilisé pour financer les études** dans un cas sur deux chez les boursiers (et dans un cas sur cinq pour les non-boursiers).

Conclusion

Bien qu'on puisse noter des écarts entre boursiers et non-boursiers (famille, trajectoire et projet scolaires, conditions matérielles) - somme toute légers au regard de notre échantillon - la variable « boursiers » laisse apparaître des étudiants peu différents des autres. L'enquête ayant été réalisée au printemps, l'acculturation avait-elle déjà produit ses effets ?

Cependant, il nous faut bien mesurer que cette variable recouvre une multitude de réalités, en ce qu'elle s'appuie sur des éléments avant tout de l'ordre du capital économique qui peut être masqué par des réalités familiales complexes.

On peut constater **quelques points qui devront être approfondis lors des entretiens.**

Tout d'abord, il est fort probable que si la variable « boursier » est hétérogène, une approche plus précise selon les échelons nous permettrait de mieux appréhender certaines catégories. Ensuite, il est important de considérer que notre échantillon de boursiers est majoritairement constitué de boursiers aux échelons 0 et 1, et donc de comparer cette donnée à celles existantes en la matière.

Il nous faut donc, lors des entretiens, **appréhender les trois paramètres des bourses** : les revenus des parents que l'on peut estimer à travers la situation de l'année passée, la fratrie et enfin le lieu de résidence des parents.

Par ailleurs il serait pertinent de nous **interroger sur la carrière scolaire** de ces étudiants. La scolarité fut-elle un « long fleuve tranquille » pour ces très bons étudiants ? Quelles furent leurs difficultés ?

Enfin, et c'est nous semble t-il la pierre angulaire des prépas, il nous faut **mesurer le projet scolaire des étudiants**, son origine, ses déplacements ou changements, ses effets attendus, son déroulement, ses anticipations, et bien entendu ses acteurs.

En vue de parfaire notre connaissance de ce public et d'**évaluer le processus d'acculturation**, il pourrait être judicieux de leur faire préciser leurs pratiques culturelles réelles et celles visées, les changements survenus dans leur vie depuis leur entrée en prépa... Cette dernière partie sera nécessairement biaisée par un processus de socialisation universel, la construction de l'adulte.

3. LES ETUDIANTS QUI NE VISENT PAS LES GRANDES ECOLES A L'ISSUE DE LEUR CPGE

L'une des questions posée dans le questionnaire était : « visez-vous une ou plusieurs écoles à l'issue de vos années en CPGE ? ». Les étudiants qui ont répondu « non » à cette interrogation sont au cœur de cette deuxième analyse spécifique.

A posteriori, nous notons que la question ne concerne pas la présentation ou non de concours, mais plutôt d'une école en particulier.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire que **37,5 % d'étudiants présents en 1e année de classe préparatoire ne visent pas une école** (soit 37,2% des étudiants de CPGE scientifiques et 36% des étudiants de CPGE commerciales).

C'est une proportion qui paraît élevée pour une formation non diplômante et l'on peut se demander si la question a été bien comprise : les étudiants qui ne savent pas encore quelle école ils souhaitent ont pu répondre non.

Si l'on regarde attentivement les données du ministère (dans la note d'information 08.16), on peut trouver les données sur une cohorte de lycéens entrés en 6e en 1995 et arrivés au bac en 2002. On voit pour les étudiants de CPGE scientifiques, que 22% des étudiants n'intègrent pas une école contre 32% pour les étudiants de CPGE commerciale. Le pourcentage paraît donc surtout élevé pour les étudiants scientifiques.

Pour expliquer cette différence, on peut sans doute remarquer que dans la proportion donnée précédemment, on peut regrouper les 14,4% qui ne souhaitent pas faire une 2e année (13% des étudiants de CPGE scientifiques et 21% des étudiants de CPGE commerciales), ceux qui poursuivront à l'université ou ailleurs, et ceux qui ne savent pas encore dans quelle école ils souhaitent aller.

On peut remarquer qu'on a omis de poser la question « pourquoi » suivant le « non » à cette réponse...

Dans la suite, nous nous attacherons à comparer les réponses des 104 étudiants ayant déclaré ne pas viser une école, aux 172 autres. Il faudra garder à l'esprit que ne pas viser une grande école ne signifie peut-être pas qu'ils ne souhaitent pas passer de concours.

1. Talon sociologique

Beaucoup de données sont comparables. Les proportions exactes ne seront pas indiquées lorsque la différence n'est pas significative.

Dans l'échantillon étudié, les filles représentent à peu près la même proportion que dans la population (environ 33%).

La proportion d'étudiants nés en 1990 est sensiblement la même ; en revanche, on compte une **proportion plus grande d'étudiants ayant au moins 1 an de plus** (13,5% contre 7,5 %).

Si la proportion de boursiers est quasiment identique (proche de 25%), on remarque cependant que **les échelons de bourses sont répartis très différemment**. L'échantillon étudié représente la moitié des boursiers d'échelon 0 et 1 ; en revanche, la proportion chute vraiment pour les boursiers d'échelons supérieurs. On peut ici imaginer que les étudiants boursiers, qui ont un plus grand besoin de leur bourse, souhaitent réellement intégrer une école, ce qui leur permettrait une plus grande aisance financière.

Ceux qui ne visent pas une école sont également **plus nombreux à habiter avec au moins un de leurs parents** et de fait, moins nombreux à résider en internat. On peut noter que ceux-ci invoquent moins l'entraide entre les internes pour leur choix de l'internat que le côté pratique.

Concernant la fratrie, on se rend compte qu'il y a **plus de fratries de 3 enfants et plus** (60 % contre 51 %).

Le diplôme du père présente des caractéristiques un peu différentes dans cet échantillon, essentiellement pour les **diplômes de niveau I à III qui sont moins représentés** (49 % contre 58%). On remarque également que les CSP supérieures sont moins représentées (48 % contre 58 %), alors que les CSP intermédiaires sont plus représentées (17 % contre 9 %).

En conclusion, on peut observer que les étudiants ne visant pas d'école appartiennent à des familles de CSP moins favorisées que les autres, du point de vue socio-culturel, les proportions de boursiers étant les mêmes. La connaissance des écoles et des débouchés est peut-être moindre dans ces familles, cela pourrait expliquer qu'une partie des jeunes ne sachent pas quelle école viser.

2. Le parcours scolaire

Les différences entre cet échantillon et la population sont assez peu sensibles. On peut remarquer cependant qu'en proportion, ils ont été moins scolarisés en maternelle et à l'étranger, qu'ils sont moins entrés à l'école primaire avant 5 ans et étaient moins lecteurs en entrant au CP, et également qu'ils sont moins entrés au collège avant 11 ans et entrés plus tard au lycée. Les trajectoires scolaires sont à peu près identiques : même taux de saut de classe ou de redoublement de classe, même si dans ce dernier cas, la 1e est la classe la plus redoublée.

D'autre part, plus on avance dans la scolarité, plus la différence entre le public et le privé se fait sentir, l'échantillon étudié ayant été **plus scolarisé dans le public et plus dans les collèges et lycées de secteur** (de 4 à 10 points d'écart).

On remarque également qu'ils ont moins été scolarisés en filière spécifique que les autres, en privilégiant la filière européenne au collège et un peu plus les filières sportives au lycée.

Ces différences sont à mettre en regard du talon sociologique un peu différent.

Concernant la scolarité au lycée, ils sont **moins à être issus de TS** (81 % contre 90 %), plus issus des filières technologiques (10 % contre 5 %) et plus des TES (8 % contre 5 %). On peut noter que pour la spécialité de terminale, **la spécialité mathématiques est sur-représentée** (47 contre 36 %).

On remarque une différence, peut-être due au faible nombre de personnes concernées, concernant les **cours particuliers**. On trouve dans l'échantillon, tous ceux qui ont eu des cours particuliers à l'école primaire, presque tous ceux qui en ont eu également au collège et en 2de. En première et en terminale, la différence s'estompe. On remarque également que ces cours ont été donnés plutôt par un enseignant ou un étudiant, et moins par un organisme privé (18% de ceux qui ont pris des cours contre 45 % dans le reste des étudiants). C'est peut-être à mettre en regard avec la plus faible proportion d'étudiants scolarisés dans le privé... Les cours étant essentiellement en langues, et moins en mathématique et physique que dans l'ensemble.

Pour conclure, les étudiants ne visant pas une école ont eu une scolarité un peu moins « sans soucis » que le reste de l'échantillon, avec moins d'années d'avance, plus de redoublements, et se trouvaient moins dans les filières considérées comme élitistes (TS, spécialité mathématiques).

3. La scolarité en CPGE

Les différences entre les établissements et les filières représentées sont peut-être plus sensibles.

On peut regarder les **proportions d'étudiants ne visant pas une école dans chaque lycée concerné**, et les comparer à l'ensemble des étudiants ayant répondu. Par exemple, si on regarde le lycée Blanqui de Saint-Nazaire, 22 étudiants sur les 34 ayant répondu à l'enquête ne visent pas une école, soit 65,7%. Les proportions sont également élevées à Le Mans (43%), à V. (67% mais faible nombre d'étudiants), à L. (21,4%), alors qu'à De Fleurieu, 10,5% des étudiants seulement ne visent pas une école et à Condillac, 33,6%. Ces disparités sont toutefois difficiles à interpréter si l'on regarde le faible nombre de réponses et le fait que la question a peut-être été mal comprise.

Si l'on regarde classe par classe, en revanche, on peut chercher la proportion d'étudiants qui ne visent pas une école. Ainsi, 40% des PCSI comme des MPSI ne visent pas une école, contre 53% des ECE1, 15,6% des BCPST, 23,5% des PTSI et 14,3% des ECE1. La valeur élevée des TSI (60%) est à relier au faible effectif ayant répondu (15 au total) ; elle n'est peut-être pas significative.

Concernant ces étudiants, dans l'échantillon, **moins souhaitent passer en 2e année** (83% contre 95%) que dans l'ensemble, ce qui apparaît assez normal car ceux qui partent ne visent généralement pas une école... On peut remarquer qu'en valeur brute, 15 étudiants ne souhaitent pas passer en 2e année, contre 19 dans la population. Les 4 restants souhaitent peut-être intégrer une école en fin de première année.

13 étudiants évoquent une réorientation. On remarque que tous les étudiants qui évoquent une **pression trop forte et des résultats insuffisants** sont dans cet échantillon (8).

On peut s'étonner également de la faible proportion d'étudiants ayant réalisé une **inscription parallèle à l'université** (34% dans l'échantillon contre 29%). On se demande comment ils envisagent de poursuivre leurs études, et s'ils comptent sur des équivalences pas toujours si évidentes que cela à obtenir...

Ils sont également moins nombreux à avoir envisagé une solution de repli en cas d'échec (44% contre 54 %). C'est étonnant.

Si les étudiants de l'échantillon sont globalement aussi satisfaits de leur scolarité actuelle que ceux de la population, on peut cependant noter que les mécontents sont plus nombreux (3

points de plus). Les aspects négatifs sont essentiellement les mêmes ; en revanche, pour les aspects positifs, **les méthodes de travail sont plus évoquées** (6 points de plus), alors que **l'intérêt de l'enseignement l'est moins** (7 points de moins). Les étudiants ne visant pas une école suivent peut-être plus une scolarité en CPGE pour acquérir les méthodes de travail qu'elles proposent.

Si l'on se penche maintenant sur le niveau subjectif des étudiants, globalement les étudiants de cet échantillon **se situent plus dans le milieu de la classe** (2e et 3e quart pour 60 %) alors que dans la population, ces deux quarts représentent 50 %. On peut voir que la proportion qui se situe dans le dernier quart est également plus élevée (18 % contre 12 %). La différence notable est évidemment pour les étudiants du premier quart. Il paraît normal que les étudiants se situant en queue de classe ne visent pas d'école, n'en ayant peut-être pas les moyens...

Concernant la quantité de travail fourni, ils sont **plus nombreux dans cet échantillon à déclarer travailler peu** (0 à 15 h : 10 points de plus). Les étudiants ne visant pas une école sont certainement moins motivés que les autres pour travailler beaucoup.

D'autre part, ils sont **moins nombreux à déclarer travailler seul** (13 points de moins) que les étudiants de la population. Ils sont également plus nombreux à se déclarer **angoissés** (10 points de plus) et découragés (3 points) que dans la population. Cela explique peut-être le fait qu'ils ne visent pas une école...

En conclusion, les étudiants concernés sont moins investis dans leurs études que les autres, ils bénéficient moins de la dynamique de groupe qu'offrent ces classes particulières et par conséquent, ont des résultats un peu plus faibles que les autres. Pour autant, ils n'ont pas plus envisagé de solution de repli ni réalisé d'inscription parallèle à l'université.

4. Les projets d'orientation

Leurs projets professionnels sont globalement **moins définis** que ceux de l'ensemble (seulement 10 % ont un projet défini contre 23 % sur l'ensemble).

Les attentes concernant la profession sont assez semblables ; on peut peut-être remarquer la surreprésentation de **la sécurité de l'emploi** qui est 9 points au-dessus des autres.

5. Les activités extrascolaires

Les sorties au cinéma sont comparables à celles de la population, mais une **plus faible proportion déclare qu'elles ont diminu**é (10 points de moins). Pour les autres activités culturelles, les comparaisons sont semblables.

Concernant la pratique sportive en club, ils sont autant à déclarer une pratique en club. Parmi ceux-là, plus déclarent pratiquer plus de 3 h par semaine (62 % contre 42 %). Ils sont en revanche moins à déclarer pratiquer une activité sportive hors club (36 % contre 44 %).

On peut remarquer la même chose concernant les activités artistiques encadrées ou non. Les étudiants de l'échantillon pratiquent plus une activité artistique encadrée que les autres (10 % contre 5 %), alors qu'ils sont la même proportion à déclarer pratiquer une activité artistique non encadrée.

Les écarts observés sont peut-être dus à quelques personnes désirant finalement ne pas abandonner la pratique sportive ou artistique encadrée et n'arrivant pas à la concilier avec leurs études, d'où un choix d'orientation différent de celui des autres.

Les étudiants de l'échantillon sont plus nombreux à déclarer **travailler** (41 % contre 28 %), ils travaillent plus et plus longtemps. Ce petit boulot leur rapporte un peu plus et si l'on

regarde parmi ceux qui travaillent, l'utilisation qu'ils en font est plus pour financer un projet personnel (11 point de plus) et pour financer leurs études (7 points de plus).

Pour conclure, ces étudiants sont plus nombreux à pratiquer des activités sportives ou musicales encadrées, et à travailler pour financer leurs études ou des projets personnels.

Conclusion

Finalement, l'échantillon étudié se distingue par rapport aux autres étudiants de classes préparatoires par leur parcours scolaire un peu moins brillant, avant ou pendant cette première année de CPGE. Ils sont un peu moins investis dans leurs études et ont des projets professionnels moins avancés que les autres.

4. LES ETUDIANTS QUI SE SITUENT DANS LE DERNIER QUART DE LEUR CLASSE

Seuls les écarts supérieurs à 10 points entre les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe et les étudiants qui se situent dans les premier, deuxième ou troisième quart sont indiqués. Nous noterons systématiquement d'abord le pourcentage relatif aux étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe, puis celui relatif aux autres étudiants.

1. Talon sociologique

Les jeunes filles de cet échantillon sont au nombre de 14.

37 étudiants sont nés en 1990. Seuls 5 ont 1 ou 2 année(s) de retard.

1 élève n'est pas de nationalité française.

10 étudiants sont boursiers, dont 5 à l'échelon 0 ou 1.

29 étudiants sont originaires des Pays-de-la-Loire, dont 13 de Loire-Atlantique. 17 étudiants ont des parents qui résident à moins de 50 km de leur lycée.

Pendant la semaine scolaire, 15 vivent seuls (en appartement ou en résidence étudiante), 9 en internat et 7 **avec leurs parents** ou l'un d'eux ; ce dernier cadre de vie les différencie des autres étudiants (17,1% résident dans un cadre familial contre 32,6% des étudiants qui ne se situent pas dans le dernier quart). Lorsqu'ils sont internes ou internes externés, c'est avant tout pour des raisons financières et pratiques.

Seuls 2 étudiants sont enfants uniques. Lorsqu'ils appartiennent à une fratrie, c'est **moins souvent une famille composée de 2 enfants** (26,8% contre 39,4%) et **plus souvent de 4 enfants** (24,4% contre 11,4%).

Le niveau de diplôme des pères est, pour 17 étudiants, II ou I ; celui des mères est de ce même niveau pour 8 étudiants. Il apparaît que les mères de cet échantillon sont **plus diplômées** que les autres (41,5% contre 30,1%). Le capital culturel maternel ne semble toutefois pas rentabilisé par ces étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe.

La PCS des pères est, pour 24 étudiants, « cadres et professions intellectuelles supérieures » ou « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus » ; seules 8 mères appartiennent à ces deux mêmes catégories et 9 sont inactives. Les mères de cet échantillon appartiennent **moins aux PCS supérieures** que les autres (19,5% contre 34,4%). Il semblerait que ces femmes n'aient pas valorisé leur formation de haut niveau sur le marché du travail.

Concernant les grands-parents, la tendance est au manque de connaissances (plus de la moitié des « je ne sais pas » et « non réponse » pour le niveau de diplôme et environ un quart pour la profession). 17 grands-pères appartiennent aux catégories « cadres et professions

intellectuelles supérieures » ou « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus » et 10 grands-pères sont de niveau II et I.

Enfin, seuls 3 étudiants acceptent de prolonger le questionnaire par un entretien.

Pour conclure, l'analyse du talon sociologique laisse transparaître peu de différences entre les caractéristiques de l'échantillon et celles des étudiants qui ne se situent pas dans le dernier quart de leur classe. Seul le lieu de vie et la situation de la mère permettent de les distinguer.

2. Le parcours scolaire

Premier degré

Tous les étudiants ont été scolarisés en école maternelle et élémentaire.

12 étudiants ont fait leur premiers pas à l'école dès l'âge de 2 ans (comment expliquer, de manière générale, cette scolarisation en « avance » : s'agit-il de stratégies parentales émergentes dès les plus jeunes années ?) et 2 à l'âge de 4 ans (en « retard »). A l'école élémentaire, ils ne sont plus que 5 à bénéficier d'une année d'avance, tendance que l'on retrouve pour l'ensemble des enquêtés (les enfants ne seraient-ils pas à la hauteur des ambitions parentales ?).

A l'école maternelle, 28 ont fréquenté exclusivement un établissement public, 10 privé et 3 se caractérisent par du « zapping ». A l'école primaire, on constate une légère augmentation du privé, qui concerne 12 étudiants.

Au premier degré, seul 1 élève a été scolarisé à l'étranger.

17 étudiants savaient lire avant l'entrée au primaire (cf. travaux sur la pédagogisation des loisirs + Lahire sur le rapport à la lecture et l'écriture).

A ce niveau, notre échantillon ne diffère pas des étudiants qui se situent dans les premier, deuxième ou troisième quarts de leur classe.

Second degré

Au collège, 6 étudiants sont entrés avec 1 an d'avance et 2 avec 2 ans d'avance. Au lycée, 10 étudiants ont plus d'une année d'avance, dont 7 une année.

Au collège, la place du privé dans les choix parentaux continue d'augmenter, puisque 16 étudiants ont été exclusivement scolarisés dans ce segment. A l'inverse, l'inscription au lycée voit légèrement remonter le nombre d'inscrits dans le public, le « zapping » et les demandes de dérogation à la carte scolaire (8, contre 3 au collège). Concernant le choix ou non de l'établissement de secteur, il est toutefois à noter que nombreux sont ceux qui ne répondent pas à la question. Seul 1 élève a fréquenté un collège classé en ZEP, aucun un lycée classé en ZEP. Entre 1 et 2 étudiants ont suivi une partie de leur scolarité à l'étranger.

Au collège, 8 étudiants ont suivi une filière spécifique, dont 5 une filière internationale ou européenne, 2 une filière sport et 1 une filière musique. Au lycée, ce sont 10 étudiants qui ont fait un tel choix, dont 6 une filière européenne ou internationale, 2 sport, 1 danse et 1 musique.

Seuls 4 étudiants ont choisi l'allemand en première langue ; ils sont 3 au lycée à faire un tel choix. Aucun élève n'a choisi une 2ème langue rare (russe, chinois, arabe…) au lycée, tandis que 2 apprennent l'arabe et 1 le russe en 3ème langue (25 n'ont pas choisi de 3ème langue).

Ils sont 37 à provenir de la filière scientifique ; ces derniers avaient choisi une spécialité : mathématiques (15), physique-chimie (11), SVT (7) et sciences de l'ingénieur (4). Ils sont 3 à provenir de la filière économique ; 2 avaient choisi une spécialité mathématiques et 1 une

option SES. Seul 1 élève provient de la filière technologique ; il avait choisi une spécialité génie électronique.

Pour finir, 20 étudiants ont obtenu une mention bien au baccalauréat, 8 très bien et 8 assez bien. Sur ce point, notre échantillon se distingue puisque les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe en CPGE1 sont proportionnellement **moins nombreux à obtenir une mention très bien** (19,5% contre 41,1%).

A ce niveau, notre échantillon ne diffère pas non plus. La seule distinction concerne l'obtention d'une mention très bien au baccalauréat.

CPGE

32 étudiants ont intégré une CPGE à l'âge « standard », tandis que 6 ont une ou deux année(s) d'avance (contre 9 au lycée) et 3 une année de retard.

Parmi les 41 étudiants retenus dans cet échantillon, 37 sont en voie scientifique et 3 en voie économique. 25 d'entre eux sont scolarisés au lycée Condillac, 6 au lycée Malebranche et 4 au lycée De Fleurieu, 3 au lycée Blanqui et 2 au lycée DB. Ces caractéristiques, à l'image de la population, traduisent la surreprésentation des étudiants en voie scientifiques et scolarisés au lycée Condillac.

Seuls 8 étudiants interrogés déclarent avoir réalisé une inscription universitaire en parallèle de leur cursus en CPGE ; c'est proportionnellement moins que pour les autres étudiants, alors que les étudiants de notre échantillon se situent dans le dernier quart de leur classe.

Seuls 24 se déclarent satisfaits de leur scolarité actuelle au moment de l'enquête, ce qui est proportionnellement moins que pour l'ensemble des étudiants enquêtés (58,5% contre 81,4%), 9 ne sont pas satisfaits et 8 ne se positionnent pas. Les éléments négatifs de leur scolarité sont essentiellement la quantité de travail et les **difficultés rencontrées face aux exigences**, cette seconde difficulté étant particulièrement pointée par les étudiants qui se situent dans le dernier quart (61% contre 26,7%). Les aspects positifs sont l'enseignement de haut niveau, **l'apprentissage de méthodes** (48,8% contre 33,9%) et l'intérêt pour les enseignements. Peut-être est-ce la non-maîtrise du « métier d'élève » en CPGE qui justifie que ces étudiants apprécient d'apprendre des méthodes.

Bien qu'ils se situent dans le dernier quart de leur classe, 35 étudiants souhaitent poursuivre en 2e année. Ceux qui ne le désirent pas préfèrent changer d'orientation, éventuellement en raison de résultats insuffisants.

En conclusion, les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe vivent globalement leur année de CPGE comme l'ensemble des jeunes enquêtés. Ils apparaissent toutefois moins satisfaits de leur scolarité actuelle et, ce qui ne surprend pas, davantage en difficulté.

Trajectoire scolaire de manière générale

Sur les 7 étudiants qui ont sauté une classe, tous l'ont sauté à l'école primaire. Pour les 6 étudiants déclarant avoir redoublé, c'est majoritairement au lycée (surtout la classe de première).

Ils sont 6 à avoir bénéficié de cours particuliers, majoritairement en première et terminale, en mathématiques (et dans une moindre mesure en langues étrangères), par le biais d'un organisme ou d'un enseignant. Ce sont les parents ou les étudiants eux-mêmes qui semblent avoir été à l'origine de cette décision.

Enfin, 21 étudiants ont participé à des séjours à l'étranger au cours de leur scolarité, l'objectif majoritairement mis en avant étant l'apprentissage de la langue. Ils sont près de 18 à avoir réalisé au moins un séjour à l'étranger de plus d'une semaine au cours des trois dernières années, essentiellement en Europe.

La comparaison de la trajectoire scolaire des étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe avec celle de l'ensemble des enquêtés ne laisse apparaître aucune différence.

3. La vie en CPGE

Les échanges informels entre étudiants et enseignants ne concernent que 7 étudiants. Il s'agit plutôt d'échanges avec 1, 2 ou 3 enseignants, au rythme d'1 à 2 fois par mois, en face à face.

Entre 1 et 3 enseignants ont proposé à 8 étudiants un RDV formel, 1 ou 2 fois depuis le début de l'année.

L'intérêt des colles est avant tout de faire travailler régulièrement, puis de **demander au colleur d'expliquer des éléments de cours incompris** (41,5% des réponses, contre 27,5%) et de détecter des notions théoriques non maîtrisées. La **progression** est moins mise en avant (29,3% des réponses, contre 44,1%).

A l'image de l'ensemble des enquêtés, c'est à la fois une source de stress et de motivation. Toutefois, les étudiants qui se situent dans le dernier quart associent aussi les colles à un sentiment de **découragement** (31,7% des réponses, contre 9,7%).

6 étudiants ont repéré des formes de soutien pédagogique, qu'il s'agisse de travail collaboratif entre étudiants ou de créneaux d'aide programmés.

28 étudiants travaillent seuls et 9 avec d'autres étudiants de leur classe, à un rythme similaire à l'ensemble des étudiants.

Bien qu'ils soient autant curieux et motivés que leurs camarades, les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe se définissent comme **plus en difficulté** (31,7% contre 5,9%), **plus angoissés** (31,7% contre 22%), **plus approximatifs** (26,8% contre 18,8%), **plus versatiles** (26,8% contre 17,4%), **plus découragés** (24,4% contre 8,1%), **moins ambitieux** (17,1% contre 29,2%), **moins attentifs** (14,6% contre 32,2%) et **moins rigoureux** (4,9% contre 15,3%). Ce vocabulaire négatif les différencie de l'ensemble des étudiants. Notons que la curiosité, les difficultés, la motivation et l'angoisse sont les choix retenus majoritairement (contre la curiosité, la motivation, l'attention et l'ambition).

Lorsqu'ils participent à des actions ou manifestations organisées par leurs enseignants, c'est avant tout afin de **définir un projet professionnel** (26,8% contre 12,7%) ou d'études supérieures. L'ouverture d'esprit semble moins recherchée (9,8% contre 20,3%).

Parmi les 8 étudiants qui ont rencontré un **psychologue** au cours de leur année de CPGE, 4 se situent parmi les derniers de leur classe (dans 1 cas seulement, l'échange avec un psychologue est lié à la scolarité actuelle).

En synthèse, les préparationnaires qui se situent dans le dernier quart de leur classe se distinguent de l'ensemble des étudiants en termes d'image de soi et de souffrance. Leur manière de se définir témoigne de difficultés tant scolaires que psychologiques (non pas dans le sens de troubles psychologiques, anxieux ou psychotiques, mais d'identité personnelle insatisfaisante et – sans doute – à reconstruire positivement).

4. Les projets d'orientation

Parmi les 37 étudiants inscrits en voie scientifique, **seuls 2 espèrent intégrer une classe étoilée** avec l'objectif de bénéficier d'une meilleure formation et d'accéder à des écoles de

bon niveau. Ce faible nombre ne surprend pas, au regard de la position scolaire de ces étudiants par rapport à l'ensemble des préparationnaires de leur classe.

19 étudiants **ne visent pas une grande école** à l'issue de leur CPGE (46,3% contre 36%), mais ce résultat doit être considéré avec prudence (formulation de la question ambigüe). A nouveau, cette information surprend peu.

9 étudiants ont connu les grandes écoles par l'intermédiaire de leur famille, 6 par leurs enseignants, 5 par des journées portes ouvertes et 5 par d'autres étudiants de CPGE. Ils semblent **peu rechercher l'information via le site web des grandes écoles** (9,8% contre 24,6%) : seraient-ils davantage passifs ?

Les caractéristiques qu'ils privilégient, dans le choix des grandes écoles, sont **les contenus d'enseignement** (24,4% contre 35,3%), le caractère international de la formation, la réputation (17,1% contre 26,3%), **les débouchés professionnels** (14,6% contre 25%) et le **faible coût** (12,2% contre 3,4%).

Leur choix - qui est le fruit d'une décision prise l'année de référence pour 18 d'entre eux - est avant tout dirigé par les matières qui y sont enseignées, puis par le souhait de viser le plus haut pour ensuite avoir l'opportunité de choisir, et enfin leurs résultats actuels.

Dans ce choix, les parents tiennent une place positive, dans la mesure où ils leur font confiance, les soutiennent moralement et leur donnent envie de ne pas les décevoir.

En cas d'échec en CPGE, seulement **25 étudiants ont envisagé une solution de repli** (61% contre 48,3%).

Seuls 12 étudiants ont clairement définis leur projet professionnel (29,3% contre 15,7%). Comparativement aux autres étudiants, ils attendent de leur profession en premier lieu un épanouissement personnel, mais **davantage une carrière qui « bouge »** (46,3% contre 20,8) et **moins une aisance financière** (24,4% contre 46,6%) et **la possibilité de concilier activité professionnelle et vie familiale** (19,5% contre 29,2%). Notons que le souhait de bénéficier d'une carrière qui « bouge » et d'une ouverture sur le monde représente 80,4% des réponses (contre 49,2%).

En conclusion, ces étudiants semblent conscients des difficultés scolaires rencontrées et, de ce fait, visent moins les grandes écoles (et a fortiori les classes étoilées). Les choix d'orientation sont motivés par des contenus d'enseignement, sans lien étroit avec une carrière professionnelle encore floue. L'absence de projet professionnel explique peut-être leurs moindres résultats.

5. Les activités extra-scolaires

Les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe ne fréquentent quasiment pas les concerts et le théâtre, peu les manifestations sportives, les musées et expositions ; de ce fait, leur fréquentation est peu modifiée par leurs études en CPGE. En revanche, le cinéma fait davantage partie des sorties des préparationnaires, qui fréquentent l'année de l'enquête moins les salles obscures (ils semblent d'ailleurs plus affectés par cette diminution que la totalité des enquêtés : 65,9% contre 42,8%). Globalement, il est à noter que les étudiants de cet échantillon, lorsqu'ils ont **réduit leurs sorties**, l'ont d'avantage fait que les autres étudiants.

Parmi les 12 étudiants sont inscrits dans un club sportif, 10 ont réduit leur pratique en CPGE ; parmi les 18 étudiants qui pratiquent une activité sportive hors club, 17 ont réduit leur pratique cette même année. Les acticités sportives et artistiques sont davantage réduites que les sorties.

Lorsqu'ils écoutent la radio, regardent des films vidéo ou la télévision, lisent des journaux, revues ou livres, consultent internet (hors travail scolaire), c'est systématiquement moins que

les années passées. En revanche, les 21 étudiants qui consultent internet pour leur travail scolaire le font autant que les années précédentes.

Concernant les sociabilités amicales, que ce soit par internet ou de visu, les étudiants consacrent **moins de temps à leurs amis** et ceci de manière plus prononcée que pour les autres étudiants. Les tonus concernent 35 étudiants.

18 étudiants, malgré cette gestion du temps au plus près, ont toutefois un « petit boulot », pour 13 d'entre eux dans le cadre d'une activité salariée et pour 16 d'entre eux pendant les grandes vacances scolaires. Ce « petit boulot », qui rapporte moins de 3000 euros par an, constitue soit de l'argent de poche, soit l'opportunité de financer un projet personnel (permis, vacances, ordinateur…). Notons que les étudiants de cet échantillon sont légèrement plus nombreux à avoir un « petit boulot ».

En synthèse, les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe consacrent moins de temps aux loisirs que les années précédentes. Ils se différencient des autres étudiants quant à la réduction de leurs sorties et sociabilités amicales, celles-ci étant davantage affectées par leurs études en CPGE.

Conclusion

Compte tenue de la taille de l'échantillon étudié (41 étudiants), il est bien sûr difficile d'élaborer des comparaisons entre les étudiants qui se situent dans le dernier quart de leur classe et les autres. Quelques différences seront à approfondir à l'occasion des entretiens individuels, en les articulant autour de quatre thématiques :

Tout d'abord, la **structure familiale** sera à considérer, tant au niveau de la fratrie que du parcours scolaire et professionnel de la mère.

Ensuite, le **rapport aux savoirs** (les contenus d'enseignement, les professeurs, le projet professionnel…) devra être traité, afin de comprendre comment des étudiants dont le parcours scolaire est pourtant à l'image de celui de l'ensemble des enquêtés se trouvent, une fois arrivés en CPGE, parmi les derniers de leur classe.

Puis, parce qu'en filigrane des réponses se lit le thème de la **souffrance**, celle-ci devra faire l'objet d'une attention particulière. Elle émerge effectivement à travers les difficultés scolaires, l'angoisse, le découragement, le manque de rigueur et de précision, le manque également d'ambition, l'absence de projet professionnel, la poursuite d'études déconnectées de leur aboutissement « classique » (près de la moitié des étudiants ne visent pas une grande école), la réduction des loisirs de manière générale, des sorties et relations amicales tout particulièrement (isolement induit par la CPGE).

Enfin, nous pourrons nous demander si ces étudiants ressentent – ou non - un besoin **de nouveauté et de changement**, celui-ci transparaissant à travers les attentes professionnelles (ouverture sur le monde, carrière qui « bouge »). N'y-a-t-il pas une volonté de rompre avec une vie actuelle insatisfaisante ? Si oui, quelles stratégies mettront-ils en place pour atteindre leurs objectifs ?

ANNEXE 2 - CARACTERISTIQUES DES INTERVIEWES

Prénom	Sexe	Etablissement	Classe	Boursier
Amanda	F	De Fleurieu	PC	échelon 2
Antonio	G	De Fleurieu	PC 5/2	échelon 0
Guy	G	De Fleurieu	PC 5/2	échelon 0
Paula	F	De Fleurieu	PC	oui
Eléna	F	De Fleurieu	PC	échelon 2
Mylène	F	De Fleurieu	PC	échelon 6
Nadia	F	De Fleurieu	PC	échelon 0
Philippe	G	De Fleurieu	PC	échelon 0
Pierre	G	De Fleurieu	PC	non
Alicia	F	Condillac	Fac de médecine	non
Célian	G	Condillac	PSI	non
Céline	F	Condillac	PC	oui
Marie	F	Condillac	PC*	
Nikolay	G	Condillac	BCPST	
Mattéo	G	Condillac	PC*	non
Gaëtan	G	Blanqui	PC	non
Arnaud	G	Blanqui	PC	oui
Franck	G	Blanqui	PC	échelon 0
Sabine	F	Blanqui	PC	non
Louis	G	Blanqui	TSI	échelon 1
Lucie	F	Blanqui	PC	échelon 5
Victor	G	Malebranche	PC	non
Fabien	G	Malebranche	PSI*	non
Frédéric	G	Malebranche	PC*	non
Sarah	F	Malebranche	PC	oui

Les prénoms soulignés correspondent à des étudiants boursiers de l'enseignement supérieur.
5/2 : redoublants de 2ème année.

Axe 2 : Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence

Femmes de chambre et gouvernantes de l'hôtellerie de luxe : une élite invisible ?

Gilles Lazuech (CENS), Pascal Guibert et Vincent Troger (CREN), Université de Nantes

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ETUDE

Cette recherche devait initialement être consacrée aux parcours des étudiants inscrits dans les filières d'excellence de l'hôtellerie-restauration, plus particulièrement à celles qui destinent aux emplois dans les établissements les plus prestigieux de l'hôtellerie. Nous avions en effet émis l'hypothèse que les étudiants de ces filières se trouvent dans une situation comparable à celle des jeunes d'origine sociale modeste intégrant une grande école : ils doivent être convertis aux normes et valeurs de leur futur groupe professionnel, c'est-à-dire aux normes et aux valeurs d'une clientèle appartenant aux classes sociales dominantes, dont ils ne sont eux-mêmes presque jamais issus. Ils constituent en quelque sorte une élite professionnelle des métiers de service, dont l'exigence d'excellence tient à ce qu'ils doivent servir une clientèle haut de gamme qui appartient aux catégories sociales les plus favorisées, voire aux élites financières, politiques, sportives ou du spectacle.

Mais, nos premières démarches se sont heurtées à la difficulté d'être admis dans un milieu professionnel où les filières de formation sont étroitement liées aux employeurs. Ces derniers, surtout dans le cas de l'hôtellerie-restauration de luxe qui nous intéressait, sont particulièrement sensibles à tout ce qui peut risquer d'atteindre l'image de leurs établissements. Ces établissements fonctionnent essentiellement sur la base d'une réputation de qualité de service, dont la discrétion est une des vertus majeures. Les directions sont donc très attentives à contrôler toute intrusion extérieure au milieu professionnel ou à la clientèle. C'est pourquoi nos premières tentatives de contact ont échoué.

2. TROIS SOCIOLOGUES DANS UN PALACE

2.1 Un choix contraint de terrain d'enquête

La seule opportunité qui nous a été finalement accessible a été la rencontre avec une informatrice privilégiée très engagée dans la promotion du métier de gouvernante. Elle-même ancienne femme de chambre et gouvernante, devenue professeure dans l'enseignement hôtelier, elle est notamment l'une des instigatrices du concours de meilleur ouvrier de France pour les gouvernantes d'hôtels. Persuadée de l'intérêt de notre enquête pour l'image de la profession qu'elle cherche à promouvoir, elle nous a fait bénéficier des nombreux contacts

qu'elle a établis dans sa profession et s'est portée garante de notre déontologie professionnelle. Nous avons ainsi été mis en contact avec les directions de quatre établissements parisiens. Notre informatrice n'a en revanche pas réussi à obtenir un rendez-vous avec un établissement de luxe à La Baule, ce qui explique que nous ayons dû renoncer à enquêter en Pays de Loire.

Nous avons donc été conduits à infléchir nos objectifs initiaux et à nous tourner vers les professions de femme de chambre et de gouvernante, puisque c'est cette catégorie professionnelle que notre informatrice nous permettait de constituer en terrain d'enquête.

Dans chacun des quatre établissements où nous avons été reçus, nous avons rencontré des membres de la direction dans un contexte très formel et les cadres qui ont pris en charge la relation avec notre équipe ont été très attentifs au choix de nos interlocuteurs.

Ce choix n'a cependant pas nécessairement porté sur les seuls employés soumis aux attentes de la direction. Au contraire, nous avons pu rencontrer à chaque fois, parmi les personnes qui nous ont été présentées, des employés dont on nous a prévenu qu'ils étaient plutôt revendicatifs, et dans certains cas délégués syndicaux. Dans un cas, il nous a même été explicitement dit que cette procédure était incontournable dans la mesure où si une représentante syndicale n'était pas entendue dans le cadre des entretiens que nous menions, notre enquête risquait d'être interprétée comme une démarche inquisitrice de la direction à l'égard du personnel. Cette anecdote est évidemment significative de la particularité des relations sociales et du statut des personnels d'entretien au sein de ces établissements. Dans les quatre établissements visités, les directions ont manifesté le même souci d'utiliser notre enquête comme un outil de valorisation d'un personnel subalterne dont la qualité du travail est indispensable au succès du service produit.

2.2 Une élite sans diplôme

Nous avons alors posé comme hypothèse de départ que ces emplois s'inscrivent dans une logique sociale paradoxale. Ils concernent en effet des tâches souvent jugées ingrates et dévalorisantes (le ménage dans le langage courant), mais dans le contexte de l'hôtellerie de luxe, ils sont essentiels puisqu'ils sont responsables d'un aspect primordial de la qualité des prestations fournies, celles de la propreté, de l'hygiène, parfois des services rendus (par exemple : distribution du linge et des produits de soin et de toilette, aide personnalisée aux client –rangement des bagages,…) et au final du haut niveau de confort offert au client. Par ailleurs, ce qui fait l'excellence des prestations assurées par ces personnels c'est leur invisibilité, à la fois en termes de résultats (la propreté est invisible, c'est le sale qui se voit) et en termes d'action (la discrétion est une qualité fondamentale des personnels de service dans les établissements de luxe). C'est pourquoi nous avons choisi la formule « d'élites invisibles » pour désigner ces personnels.

Par ailleurs, si nos objectifs et questions de départ se sont transformés, la question centrale demeure bien de savoir comment se construit l'excellence professionnelle, mais cette construction ne passant pas par une transmission scolaire ou par une situation d'apprentissage en alternance, elle ne peut s'appréhender que par une enquête sur le terrain.

Rapidement, nous avons fait le constat que la formation s'effectue dans le cadre de l'exercice du métier puisque les femmes de chambres se forment exclusivement en situation de travail. Il n'existe que peu de diplômes pour ce type d'emploi[15].

Dès lors, pour saisir les processus de construction de cette excellence professionnelle nous avons recouru à une analyse comparative des discours des femmes de chambre et des gouvernantes, qui sont leurs supérieures hiérarchiques directes. En effet, si une partie des gouvernantes que nous avons rencontrées, les plus âgées, sont d'anciennes femmes de chambre, d'autres sont plus jeunes et elles ont accédé à cette profession par la voie scolaire. La comparaison entre les processus d'incorporation des normes et des valeurs de l'excellence professionnelle dans le cadre scolaire et dans le cadre professionnel constitue ainsi une des dimensions significatives de cette recherche, à la fois en raison de l'écart les trajectoires des femmes de chambre et des gouvernantes, mais aussi en raison de l'écart entre les trajectoires des gouvernantes d'anciennes génération, assez souvent issues de la promotion interne à partir du métier de femmes de chambre, et celles des générations contemporaines issues des formations diplômantes.

En outre, au contact de la réalité du terrain, nous avons également dû modifier notre approche de la notion d'excellence professionnelle. Initialement, les difficultés que nous avions rencontrées pour être admis sur ce terrain d'enquête nous avaient conduits à construire une représentation erronée de ce segment du marché du travail: nous avions en quelque sorte inconsciemment transposé aux conditions d'accès à l'emploi de femmes de chambre les obstacles que nous avions rencontrés pour être admis à enquêter, et nous imaginions un marché de l'emploi très fermé et très sélectif. Or la réalité est tout autre. Il s'agit en fait d'un marché très peu sélectif au départ, auquel on accède sans qualification préalable, l'excellence ne se construisant qu'au fur et à mesure d'une suite d'emplois précaires (les « extra » dans le langage de la profession) au cours desquels s'acquièrent plus ou moins progressivement les normes et les codes de l'hôtellerie de luxe. Autrement dit, les notions d'excellence et d'élites professionnelles sont, dans ce contexte, plus complexes à saisir, et le paradoxe initial d'une élite dans une profession socialement dévalorisée, qui avait motivé notre curiosité, demande à être nuancé.

2.3 Des conditions de travail en mutation

Enfin, nous avons introduit dans notre approche une dimension diachronique importante que nous n'avions pas non plus envisagée initialement. En effet, dès les entretiens préparatoires, nous avons entendu de la part de tous nos interlocuteurs un discours de double déploration. La première concerne la disparition progressive d'une ancienne clientèle de grands bourgeois ou d'aristocrates occidentaux, parée des vertus d'une civilité distinguée et prévenante à l'égard du personnel de service, au profit d'une nouvelle clientèle, issue des nouvelles couches de la bourgeoisie occidentale ou des pays du Moyen-Orient, jugée beaucoup moins respectueuse des codes de civilité, parfois même vulgaire ou méprisante. La seconde déploration concerne la transformation des modes de gestion des établissements, qui seraient soumis depuis plusieurs années à des exigences de productivité que l'hôtellerie de luxe n'avait jusque-là jamais connues et qui ont fait passer ce secteur d'une dimension artisanale à une dimension industrielle.

[15] Christine Guégnard (dir.), *A la recherche d'une conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration*, Cereq, Relief.7, Èchanges du Cereq, 2004.

C'est pourquoi nous avons choisi de commencer ce rapport par une description des principales tendances de l'organisation du travail dans les établissements dans lesquels nous avons été reçus. D'abord parce que cette organisation détermine les conditions de travail des femmes de chambre et des gouvernantes, et par conséquent la manière dont elles incorporent les exigences d'excellence professionnelle auxquelles elles sont soumises. Ensuite parce qu'il était nécessaire de vérifier et de comprendre le discours de double déploration sur les transformations de la clientèle et de la gouvernance des établissements que nous avons entendu dès le début de l'enquête, puisqu'il s'agit de facteurs déterminants pour les conditions de travail des femmes de chambres et des gouvernantes.

2.4. Quelques précisions sur le terrain d'enquête

Notre terrain d'enquête est constitué de deux palaces et de deux hôtels de luxe (4 étoiles) tous situés à Paris. Ces établissements sont considérés dans la profession comme constituant le haut de gamme de leurs catégories respectives, les palaces d'une part et les hôtels dit « gros-porteurs » d'autre part.

Les premiers, qui s'adressent à une clientèle très fortunée, fondent leur réputation sur leur singularité respective et visent des clientèles fidélisées par l'ambiance particulière et les services (conciergerie) qu'ils offrent. Pour les enquêteurs que nous étions, le sentiment qui se dégageait était d'être dans une grande maison bourgeoise, cossue, joliment meublée et fleurie avec une ambiance feutrée, presque intime. Comme l'écrivent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, les palaces sont une sorte de continuation de la maison[16]. D'ailleurs, un registre consigne les habitudes des clients habituels (le cardex) afin de pouvoir anticiper sur leurs attentes: untel n'aime que l'eau de Badoit, tel autre ne supporte pas les savonnettes parfumées, tel autre ne supporte que les roses rouges, ou les rideaux bleus[17], etc. Il est même possible, dans ce type d'hôtels, de retrouver plusieurs semaines ou mois après son départ « sa » suite dans l'état exact ou elle avait été laissée lors du départ (la réserve) : pour cela des photos sont prises et les objets personnels laissés en dépôt (livres, vêtements, ustensiles de toilette et de beauté,…) mais aussi le mobilier, les fleurs ,… sont remis à l'endroit exact où ils avaient été laissés lors du départ.

A l'inverse, les établissements dits « gros porteurs » concernent une clientèle aisée mais moins socialement exceptionnelle que la précédente. Ces établissements appartiennent à des grands groupes hôteliers et fondent leur réputation sur des critères de confort et de qualité standardisés à l'échelle mondiale, selon un principe de marketing de marque. Dans ces hôtels, qui comptent entre 900 et 1000 chambres pour ceux que nous avons visités, la clientèle, ne s'installe pas et il n'y a pas, sauf exception, une gestion personnalisée du client. Le côté « maison » que l'on peut ressentir dans les palaces, s'efface au profit de celui de « chaine haut de gamme », comme l'on peut l'éprouver, par exemple, à l'occasion du petit déjeuner, pris dans une vaste salle commune pouvant recevoir jusqu'à 700 convives selon la formule anglo-saxonne du *brunch,* ou chaque client s'annonce par son numéro de chambre.

Mais dans les deux cas, les directions revendiquent l'excellence en matière de service aux clients, et tous ceux que nous avons rencontrés soulignent l'importance du rôle des femmes de

---

[16] Diane de Keyzer, *Madame est servie. Vivre au service de la noblesse et de la bourgeoisie (1900-1995),* Bruxelles, La Longue Vue, 1997 ; *Jacqueline Martin-Huan, La longue marche des domestiques en France du XIXème siècle à nos jours*, Nantes, éditions Opéra, 1997.

[17] Ces exigences peuvent concerner aussi bien la décoration que le mobilier.

chambre et des gouvernantes pour maintenir cette qualité de service. Notre enquête confirme d'ailleurs que même si le service est moins personnalisé dans les gros porteurs, les qualités attendues des femmes de chambre sont globalement les mêmes dans les deux types d'établissement. D'ailleurs, les femmes de chambre et gouvernantes peuvent être employées alternativement dans ces deux types d'établissement.

La méthode que nous avons utilisée est qualitative et repose sur des entretiens individuels semi-directifs avec les acteurs concernés. Ces entretiens sont analysés selon un guide d'analyse thématique. Au total, 27 entretiens ont été réalisés, répartis de la façon suivante :

- 1 DRH
- 14 femmes de chambre
- 2 valets
- 10 gouvernantes dont 6 d'étage et 4 gouvernantes générales

Ces matériaux sont complétés par des observations des personnels en situation. Lors de la prise de contact, des visites complètes ont permis d'observer à la fois des lieux de travail et les agents au travail (dans les suites, chambres, bureaux, lingeries). Ces visites ont été guidées par un cadre de chaque établissement où nous avons été reçu, mais toujours à des horaires qui nous ont permis d'observer les personnels en situation réelle de travail. Ces visites ont aussi été pour nous l'occasion de saisir in situ le contraste remarquable, surprenant pour le visiteur non averti, entre le confort ou le luxe des parties de l'établissement accessibles à la clientèle, et l'exiguïté et l'équipement rudimentaire des espaces de travail réservés au personnel. L'environnement est spacieux et confortable pour la clientèle, rudimentaire et exigu pour le personnel (y compris pour les gouvernantes générales). A lui seul, ce contraste, qui rappelle celui qui a opposé dans les immeubles du 19ème siècle les escaliers principaux et les appartements bourgeois aux escaliers de service et aux chambres de bonnes, illustre le paradoxe du métier de femme de chambre, au service du luxe dans un emploi subalterne.

3. L'ETAT DE L'ART

Sans être abondants, les travaux sur le personnel de service sont suffisants pour constituer un premier cadre d'analyse.

Ils sont toutefois nombreux à concerner les personnels de service ou de ménage, employés des entreprises de nettoyage ou des particuliers, dans les conditions habituelles de ce type d'emplois subalternes. Dans ces travaux, l'accent est logiquement mis sur la pénibilité et la précarité des conditions de travail et sur la situation de domination que subissent ces travailleurs dans un secteur, l'hôtellerie-restauration, où le turn-over est important et certains employeurs peu scrupuleux (Bué & Coutrot, 2004, Monchâtre, 2009). Ces travaux insistent également souvent sur l'effet du genre sur les emplois très féminisés dans les activités de nettoyage (Monchâtre, 2009, Puech, 2006, Guégnard, 2004). Au total ce sont donc les processus de domination que subissent ces employées qui sont mis en évidence dans ces travaux, que cette domination s'inscrive dans un rapport de force économique lié à l'absence de qualification initiale exigée pour ces emplois et/ou à la forte proportion d'employées issues de l'immigration, ou encore qu'elle s'inscrive dans la logique de division sexuelle du travail ; les tâches professionnelles d'entretien étant vécues comme une extension des activités de ménage traditionnellement dévolues aux femmes, et à ce titre jugées inférieures aux autres.

Si les femmes de chambre de l'hôtellerie haut de gamme ont aussi intéressé les sociologues (Guégnard & Mériot, 2007, Pinto 1990), c'est aussi du côté des historiens que l'on trouve des cadres d'analyse adaptés au public particulier des employés de palace ou des domestiques de la grande bourgeoisie et de l'aristocratie (Gutton, 1981, Martin-Huant, 1997, Martin-Fugier, 2004, de Keyzer, 1997). Pour ces auteurs, les conditions de travail en terme de situation de domination demeurent, mais la proximité avec des employeurs ou des clients appartenant aux milieux sociaux les plus privilégiés peut transformer les conditions de cette domination. L'environnement luxueux des demeures bourgeoises ou des grands hôtels, la reconnaissance parfois manifestée à l'égard du travail servile, la proximité ponctuelle, parfois aux limites de l'intimité, entre employeurs ou clients et femmes de chambre, les pourboires, l'imprégnation partielle des codes et des pratiques culturelles des classes dominantes, créent les conditions d'une transformation possible des individus et d'un éloignement du niveau et des modes de vie des catégories populaires auxquelles appartiennent ces employées.

4. UN METIER SOCIALEMENT VALORISANT

En débutant notre enquête nous étions parti de l'hypothèse que le personnel d'étage dans les hôtels de luxe ainsi que dans les palaces pouvait constituer une élite de l'invisible sachant que par ces termes nous cherchions à désigner une double réalité : l'exécution d'une tâche de propreté à un niveau d'excellence dans des établissements d'exception mais peu visible de la clientèle ceci à l'encontre d'autres services comme ceux liés à la restauration par exemple ; celle d'un métier, d'un très haut niveau d'exécution visant à rendre invisible au nouvel arrivant la présence antérieure d'autres clients en supprimant le passage visible des autres -le sale, le souillé -, le rendant invisible car la propreté et le très bon état des chambres et des équipements donnent l'impression d'une utilisation à chaque fois première. En effet, il ressort de l'analyse des entretiens, que si elle pouvait constituer l'élite d'un métier jusqu'à l'abrogation de la loi Godard[18] (les primes et les pourboires semblent être à la fois moins courants et moins importants), les conditions d'exercice du métier ont changé.
En effet, outre la baisse significative des salaires, la forte standardisation des prestations et des gestes professionnels qui s'instaure dans les chaînes hôtelières (avec notamment un calcul précis du temps consacré aux différentes tâches à accomplir - salle de bain, refaire le lit, disposer les produits d'accueils, etc), le recours à la sous-traitance[19] et enfin, l'arrivée d'une nouvelle clientèle (apparue depuis des années 80) semblent renvoyer les femmes de chambres au statut de femmes de ménages ce qui participe à une dévalorisation symbolique du métier. En définitive, du moins pour les chaînes, à une première génération de femmes de chambre recrutée au cours des années 70 à 90 et qui sont intégrées au personnel de l'hôtel semble se succéder une seconde génération, depuis les années 2000, plus précaire, à laquelle il semble plus difficile de dire qu'elles appartiennent à une élite professionnelle. Les contraintes économiques qui pèsent sur ces établissements les conduisent progressivement à adopter un mode de gestion du personnel d'étage qui se rapproche des standards de la profession.

[18] Cette loi permettait d'attribuer au personnel en contact avec la clientèle le bénéfice des sommes prélevées au titre du service. Cette rémunération consistait en une redistribution du service versé par le client au personnel. Ce pourcentage se calculait soit sur le chiffre d'affaires, hors taxe, et hors service soit sur le chiffre d'affaires toutes taxes comprises et hors service ce qui augmentait considérablement le salaire des personnels en contact avec la clientèle et par conséquent celui des femmes de chambre.
[19] Pour les chaines occupant le bas de gamme des prestations hôtelière, le recours à la sous-traitance est systématique.

4.1 La situation dans les hôtels de catégorie plus modeste.

Les femmes de chambres et les valets que nous avons rencontrés au cours de notre enquête exercent-ils un métier d'exception ?
Cette question a une certaine pertinence lorsque l'on sait que dans les hôtels de catégorie plus modeste, les femmes de chambres exercent ce qui est parfois désigné comme le « sale boulot », celui de nettoyer et de remettre en ordre les chambres après le départ des clients qui, parfois, se comportent comme de véritables goujats, le tout dans un temps record. A l'inverse des réceptionnistes à qui revient le « bon boulot », celui qui correspond à fournir une prestation de service auprès de la clientèle nécessitant écoute, empathie, sens du service et de l'accueil, les femmes de chambre ont pour consigne de passer inaperçue, d'être discrètes.
Dans la plupart des hôtels ayant une ou deux étoiles chaque femme de chambre doit concrètement faire son métier « au pas de course » dans un état d'épuisement physique et moral souvent attesté par la médecine du travail pour ces salariés sans grade, sans diplôme et sans véritable reconnaissance professionnelle de la part de leur employeur[20]. Pour ces derniers, être femme de chambre ne requiert aucune qualification particulière, aucun titre ou diplôme ne constituent cette activité en métier et la plupart de temps la maîtrise du français n'est pas exigée[21]. Pour dire les choses de façon abrupte, une bonne femme de chambre est une personne solide, docile et peu exigeante. Outre la pénibilité du travail, de nombreuses enquêtes ont révélé que les métiers de la propreté étaient de ceux pour lesquels, en France, les formes d'exploitation salariale (souvent plus diffuses que brutales) étaient les plus courantes : travail à temps partiel, contrat à durée déterminée, recours massif à l'intérim, salaire horaire très proche du SMIC, travail fréquent le soir, les week-ends et les jours fériés, évolution salariale et perspective de carrière généralement inexistantes. Les femmes qui acceptent des conditions de travail aussi dégradées sont souvent dans des situations personnelles qui ne leur laissent pas le choix : beaucoup sont immigrées, sans diplôme reconnu, certaines sont séparées avec des enfants à charge. Ce sont, comme le constate Isabelle Puech, des femmes vulnérables qui sont utilisées par les employeurs comme un salariat d'ajustement[22]. Beaucoup d'entre-elles sont en réalité dans des agences d'intérim qui les mettent, pour quelques jours à quelques mois, à la disposition des employeurs.
Pour les femmes de chambre de l'hôtellerie peu ou pas étoilée, les conditions de travail ce sont souvent dégradées d'une part parce que les employeurs accroissent à la hausse les normes de qualité augmentant ainsi les exigences à l'égard des femmes de chambre (les contrôles sur la propreté des chambres devenant de plus en plus tatillons) ; d'autre part, parce que la recherche du coût minimum conduit à accroître la charge de travail par employée, produisant un *turn-over* élevé et des accidents de travail et /ou maladies professionnelles assez fréquents. Ces femmes de chambre sont d'autant plus vulnérables aux exigences de leur employeur qu'elles n'ont souvent aucune culture salariale, qu'elles exercent dans de petites équipes ce qui rend très difficile la construction de formes de résistances collectives.
Les femmes de chambres « ordinaires » sont donc totalement invisibles : ne disposant d'aucun statut, d'aucun diplôme, d'aucune possibilité de formation professionnelle et d'aucune convention collective protectrice, elles apparaissent comme profession non-organisée au sein du salariat ; elles le sont également pour leurs employeurs qui ne les perçoivent généralement

[20] Jennifer Bué et Thomas Coutrot, Conditions de travail : les enseignements de vingt ans d'enquête, Toulouse, Octares, 2004
[21] Des formations niveau CAP services hôteliers ou CAP employé technique des collectivités pour les femmes de chambre et les valets de chambre existent cependant. Elles sont dispensées dans certains établissements : lycées professionnels et GRETA, une évolution professionnelle vers le métier de gouvernante est également assurée après VAE.
[22] Isabelle Puech, « Femmes et immigrés : corvéable à merci », Travail, genre et société, n°16, 2006

que comme une main d'œuvre corvéable à merci (ce qui est liée également à leur méconnaissance du droit du travail) et dont la seule compétence professionnelle reconnue serait l'aptitude à exécuter rapidement ce que l'on exige d'elles avec un minimum d'exigences de leur part. Si l'on développe notre analyse, la valeur professionnelle de ces salariées reposerait pour les employeurs sur leur invisibilité ce qui conduirait certains à commettre des irrégularités concernant, notamment, le non paiement d'heures supplémentaires. Le nombre de chambres attribuées par jour à chacune des femmes de chambre et le temps moyen calculé pour faire une chambre (fixé entre un quart d'heure et vingt minutes) les conduisent à dépasser l'horaire de travail sur la base duquel elles sont rémunérées. « Avec le développement de ses palaces dès 1920, la France a fait figure de précurseur dans le tourisme mondial de luxe. Pour autant, l'hôtellerie restauration n'est jamais apparue pionnière en matière d'avancées sociales en faveur de ses salariés. Bien au contraire, la gestation de sa principale convention collective, signée seulement en 1997, aura durée 30 ans. Cette convention, qui ne prévoit ni progression salariale à l'ancienneté, ni indemnisation des dimanches et jours fériés travaillés, propose en revanche une flexibilité à travers une panoplie de contrats précaires. La prédominance et la parcellisation des petits établissements indépendants, la très faible pratique syndicale des salariés, l'éclatement des syndicats, le lobbying des employeurs envers les pouvoirs publics, sont autant de frein à la régulation du marché du travail. Dans ce contexte, comment le personnel d'étage peut-il trouver des opportunités d'évolution professionnelle ? Quelles initiatives venant de l'Etat, des entreprises, des syndicats ou des organisations employeurs peuvent être identifiées comme favorables à leur égard ? » écrivent Christine Guénard et Sylvie-Anne Mériot[23]
Le constat établi par les sociologues sur les conditions de travail, de rémunération, d'évolution professionnelle et de reconnaissance du travail par leur employeur et le monde social en général du métier de femme de chambre est unanime : c'est un métier ingrat réservé à une population féminine assez jeune, de plus en plus souvent issue du Maghreb ou d'Afrique Noire, particulièrement exposé aux risques de précarité et de chômage. Un métier, écrivent Christine Guénard et Sylvie-Anne Mériot « caché, décliné au féminin, figure emblématique d'un personnel marginalisé et peu valorisé ».

4.2.. Une situation plus privilégiée dans l'hôtellerie de luxe

Face à la réalité collective du métier, le personnel d'étage rencontré dans les hôtels de chaîne cinq étoiles ou dans les Palaces, jouit d'une situation salariale nettement plus confortable que ce soit dans les domaines de la pénibilité du travail, de la rémunération, des horaires et de la considération de la part de leur hiérarchie directe (gouvernante d'étage et gouvernante générale[24]). Les établissements dans lesquels nous avons enquêté font exception dans le paysage de l'hôtellerie française composé à plus de 80 % de PME. Le Groupe « Le Méridien » est une chaine d'hôtels de luxe créée en 1972 par Air France afin d'y accueillir des cadres d'entreprise en séminaire, les équipages des compagnies aériennes et une clientèle internationale haut de gamme. Ce sont des établissements de grande taille, désignés par les professionnels du secteur comme de « gros porteurs ». Le premier Méridien, dit Méridien Etoile, a ouvert ses portes à Paris en 1972. L'établissement dispose de prés de 1 000 chambres. Le second Méridien parisien ouvre quelques années plus tard près de la gare Montparnasse. Avec ses 900 chambres et ses salles de conférences pouvant accueillir plus de 1000 personnes il est le deuxième plus grand hôtel de Paris. En moins de 10 ans la chaîne ouvre plusieurs dizaines d'établissements en Europe, aux Etats-Unis et en Afrique. Depuis

[23] Christine Guénard et Sylvie-Anne Mériot, « Régulation et précarisation : l'exemple des femmes de chambres », communication au XI journées internationales de sociologie du travail, Londres 20-22 juin 2007.
[24] Nous écrivons volontairement au féminin puisque plus de 95 % des personnels d'étage sont des femmes.

2005, le groupe Méridien a été racheté par le groupe hôtelier américain, Starwood Hôtels & Resorts qui dispose de plus de 120 établissements dans le monde.
Les deux palaces qui nous ont ouvert leurs portes sur les 7 que l'on recense à Paris (Le Bristol, l'Hôtel Crillon, Le George V, Le Meurice, Le Plaza Athénée, Le Ritz, Le Fouquet's) offrent des prestations et un environnement qui s'adressent aux « grands » de ce monde : industriels, banquiers, hommes d'affaires, chefs d'Etat ou de gouvernements, ambassadeurs, stars internationales, etc. Ces hôtels de luxe sont implantés dans les quartiers historiques de la ville, souvent dans d'anciens hôtels particuliers à l'instar du Bristol dont le bâtiment a été érigé en 1758 et qui se trouve situé à moins de 300 mètres du Palais de l'Elysée au cœur du Faubourg Saint-Honoré.
Le nombre de femmes de chambres et de valets dépasse fréquemment la centaine de salariés dans les établissements concernés par notre enquête, ce chiffre est très au-dessus de la moyenne nationale où l'on recense de 3 à 8 femmes de chambre en moyenne par établissement. Par ailleurs, le personnel d'étage dans les palaces et les hôtels de luxe, bénéficie d'un personnel d'encadrement qui lui est spécifiquement dédié. Les gouvernantes d'étage (anciennes femmes de chambre ou diplômées de l'école hôtelière) répartissent le travail journellement entre les différentes femmes de chambres alors que la gouvernante générale occupe une fonction de direction et de coordination des différentes équipes. La situation particulière des hôtels de luxe et des palaces protège l'ensemble des salariés de l'arbitraire patronal.
La nature des établissements et les prestations proposées aux clients, le poids numérique des femmes de chambres dans l'effectif total des hôtels, le rôle de l'encadrement de proximité, la présence de sections syndicales et de délégués du personnel expliquent pour une bonne part des conditions de travail et de rémunération dans l'hôtellerie de luxe qui sont sans comparaison avec ce qui se pratique ailleurs, c'est en ce sens que nous considérons qu'elles exercent un métier d'exception. Par comparaison aux autres établissements de l'hôtellerie, les femmes de chambres et les valets que nous avons rencontrés constituent la fraction supérieure privilégiée de la profession.
Certes, les parcours professionnels des femmes de chambre dans ces établissements sont proches de ceux communément observés dans le secteur de l'hôtellerie : beaucoup ont débuté dans le métier comme « extra» et on attendue parfois plusieurs années avant d'obtenir un CDI. Pour beaucoup d'entre-elles également, le métier a été choisi au départ faute de mieux et elles y sont restées car les perspectives d'évolution professionnelles (« première femme de chambre », gouvernante d'étage) sont minces[25]. Mais dans ces établissements prestigieux, si la plupart des femmes de chambres sont issues de l'immigration (surtout européenne dans les années 60 à 80) beaucoup disposaient d'un petit capital culturel qu'elles n'ont pas pu faire reconnaître à l'époque en France. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des femmes de chambre dont le niveau scolaire est proche du baccalauréat. Durant les entretiens, ces femmes de chambre que nous qualifierons de la première génération s'exprimaient dans un français parfait et beaucoup d'entre-elles, outre leur langue maternelle, avaient suivi des cours d'anglais dans le cadre de la formation continue proposée par leur entreprise.
Par ailleurs, l'aspect exceptionnel du métier s'exprime aussi dans la tenue de travail et dans l'hexis corporelle. Expertes en propreté, les femmes que nous avons rencontrées étaient toutes vêtues d'un costume impeccable. Leur apparence physique était aussi soignée, comme l'exigent les directives de la direction[26] : cheveux noués, maquillage et port de bijoux discrets, usage du déodorant recommandé, etc. Ayant à côtoyer des clients fortunés le

[25] Cf. Chapitre suivant.
[26] « Votre mission est d'appliquer de manière constante les principes d'éthique professionnelle liés à votre poste. Avoir une présentation soignée et une tenue vestimentaire réglementaires et impeccable » recommandations inscrites à chaque fiche de poste pour les salariés d'exécution à l'Hôtel Bristol

personnel d'étage contribue également à représenter une certaine image de l'hôtel. D'où, de la part de leur hiérarchie, les injonctions à ne pas parler fort dans les couloirs et l'incitation permanente à avoir une relation à la clientèle qui soit à la fois courtoise et discrète. Les qualités professionnelles de ces femmes de chambre dépassent donc leur seule aptitude à faire correctement leur mission de nettoyage, elles doivent également acquérir une hexis corporelle[27] et un sens de la relation aux clients qui soient à la hauteur des ambitions commerciales de leur établissement. Ces qualités, si elles existent, sont assez rares chez les postulantes à ce type d'emploi d'où une politique d'intégration progressive des femmes de chambres au sein du personnel permanent de l'hôtel.
Enfin, si beaucoup d'entre-elles ont commencé leur carrière comme intérimaire, les plus « méritantes », « les plus stables, celles sur lesquelles on peut compter », ont pu obtenir après quelques années un emploi à durée indéterminée ce qui est souvent vécu par l'intéressée comme une véritable promotion. La stabilité dans l'emploi une fois acquise, chacune, par les effets de l'ancienneté pourra obtenir quelques avantages (ne pas travailler le week-end, ou de nuit, choisir son étage, etc.) ce qui correspond à une sorte de promotion horizontale à l'instar des enseignants du secondaire qui finissent après plusieurs années de carrière par obtenir l'établissement qu'ils convoitent.

5. NOUVELLE GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS

5.1. Standardisation et redéfinition du métier de femme de chambre

Au-delà des particularités qui distinguent les palaces des grands hôtels de chaine (confort extrême et services personnalisés s'adressant à une clientèle très fortunée pour les premiers ; produit standardisé haut de gamme pour les seconds) une même tendance à la généralisation de principes de management est clairement perceptible dans les deux catégories d'établissements. S.Monchatre décrit précisément ces processus de « rationalisation à tous les étages » dans l'hôtellerie contemporaine : « (…) les hôtels sont conçus sur le même modèle, les prestations sont uniformisées (…) les métiers d'accueil sont soumis à une rationalisation de l'interaction qui se traduit par des protocoles de conduite à tenir face au client (…) Ce client est d'ailleurs transformé en prescripteur doté d'instruments d'évaluation de la qualité de service qu'il est en droit d'exiger (…) Servir dans ces conditions consiste avant tout à « tenir la marque », c'est-à-dire à se conformer en toutes circonstances au niveau de qualité affichée par l'entreprise »[28].
Cette rationalisation des services est certes plus développée et plus ancienne dans les « gros-porteurs », mais elle est désormais clairement présente dans les palaces malgré la résistance des personnels comme en témoigne cet entretien :
La mise en place des standards vous oblige à travailler différemment ?
- Oui ça oblige de travailler différemment et ça, on devient un peu comme des…on doit dire les mêmes phrases aux clients, on répond la même chose et ça nous déplait, ça déplait à tout le monde parce que c'est justement ça la différence ici, c'est qu'ici il y a une ambiance qu'il n'y a pas d'équivalent ailleurs, c'est très famille, très naturel avec la clientèle. Il le ressent le client, ils disent « on se sent chez nous, comme à la maison ». Parce que on n'a pas peur d'aller vers le client. Avec le client, j'ai bien peur que la mise en place des standards, ça crée une distance avec le client. Mais ça aussi, je peux pas le dire parce que la direction ne veut pas le savoir, il faut que ce soit identique partout, il faut que ce soit identique à chaque fois

[27] Pour autant, les femmes de chambre que nous avons rencontrées, ont une corpulence physique qui les écarte de celle des clients de ce type d'hôtel et qui les rapproche de celle des classes populaires.
[28] "Etes vous qualifiée pour servir ?", La Dispute, 2010.

qu'il y a un contrôle. On n'a pas compris ici que notre richesse c'est le personnel. (Gouvernante Générale Palace)

Ce nouveau management se traduit par un souci d'évaluation des résultats : le personnel étant sollicité à la fois pour exprimer des propositions mais aussi et surtout pour analyser ses propres performances et les résultats de l'établissement. Il en résulte une pression plus forte sur les équipes, qui se traduit dans notre enquête par l'expression d'une lassitude au travail et un sentiment de stress consécutif à une exigence de rendement accrue.

– Les chiffres, c'est-à-dire ? »

– C'est le rendement, le rendement, le rendement. Au niveau du travail il y a plus de pression. Il y a beaucoup plus de pression, beaucoup plus de chiffres. Avant ce n'était pas comme ça, pas dans ce genre d'établissement. Moins en tout cas.

– Donc on vous demande de faire plus de chambres alors ?

- Pour eux ils disent que les quotas n'ont pas bougé, le problème c'est que c'est faux. C'est qu'on est toujours en train de nous en rajouter, de nous en rajouter, de nous en rajouter avec de moins en moins de monde. Et à niveau-là c'est devenu un peu… de plus en plus dur. On a des gens qui s'arrêtent souvent, ce qui n'arrivait pas avant. C'est à ce niveau-là que moi je le vois. Après le reste… » (Femme de chambre, palace)

L'imposition de nouveaux standards de fonctionnement, est aussi source de difficultés car les femmes de chambre sont souvent attachées à leur façon de travailler.

Cette rationalisation du travail et la plus grande prise en compte de la productivité immédiate à des conséquences sur la redéfinition du métier de femme de chambre : l'augmentation de la productivité rend difficile la relation avec le client et des activités de service aux clients qui ont pourtant été une activité professionnelle centrale pour les femmes de chambre et sur laquelle elles ont longtemps trouvé le principal attrait du métier.

« *Ah oui elles n'aiment pas les changements. Elles ont beaucoup de mal à changer, si vous voulez, le métier est difficile donc elles prennent des automatismes, donc dès que vous enlevez les habitudes, les automatismes sont cassés donc elles perdent du temps. Une femme de chambre, elle a plus le temps, pour le service, pour défaire les valises, le client il dit, faut mettre les chaussettes, là, les pantalons là, la femme de chambre n'ose plus proposer ces services. Le peu de femme de chambre qui sait encore travailler comme ça, elles osent plus proposer ces services parce que si elle passe une heure avec un client pour ça, elle va perdre du temps sur son travail* ». (Gouvernante, gros-porteur).

– « Et vous aviez le temps de discuter avec les gens ?

– À l'époque oui. Je peux vous dire qu'à l'époque on avait beaucoup de temps. On avait le temps de s'occuper de nos clients.

– Donc cette partie-là un peu relationnelle elle a disparu ?

– Oui complètement. Non on n'avait pas moins de chambres à faire. On avait même peut-être plus de travail… Je ne sais pas. Il y a des choses qui sont disparues, il y a des choses qu'on faisait à l'époque qu'on ne fait plus maintenant. Il y a des choses par contre qu'on ne faisait pas à l'époque et que l'on fait maintenant. Mais il y avait… Est-ce que c'est une organisation, est-ce que c'est… On avait le temps, on avait le temps. On était calmes, on était… Je ne peux pas vous expliquer parce que souvent moi aussi je me pose la question et je n'arrive pas à comprendre. » (Femme de chambre, palace)

Ces témoignages illustrent également, on le voit, une contradiction fréquemment perceptible dans nos entretiens. Il apparaît en effet dans les discours des acteurs interrogés un écart entre l'évolution objective des conditions de travail, qui ne paraissent pas s'être nécessairement

dégradées[29], et la transformation subjective du rapport au métier, qui paraît lui au contraire de plus en plus négatif[30].

Par exemple, les directions des hôtels de luxe sont de plus en plus soucieuses des risques médicaux que peut entraîner l'exercice d'un travail physiquement éprouvant par ces personnels. D'où de nouvelles préconisations et termes de gestes techniques et la diminution du nombre de chambres que chacune doit faire dans sa journée. Les directions du personnel de ces hôtels prennent souvent en compte les demandent des femmes de chambre (elles constituent fréquemment le tiers de l'effectif salarié de l'hôtel) et les conditions de rémunérations, les primes et avantage divers (importance de comités d'entreprise actifs et bien dotés) font que comparativement aux autres professionnels du nettoyage, elles font partie de l'élite des métiers de cette filière[31]. Les nouvelles méthodes de management incitent d'ailleurs les staffs de direction à impliquer positivement le personnel dans la culture d'entreprise. Témoin cet extrait de la documentation professionnelle de la chaîne à laquelle appartient un des hôtels qui nous a reçu : « Si je prends bien soin de mes associés, ils prennent bien soin de l'hôtel, ils prennent bien soin les uns des autres et ils prennent bien soin de nos clients. Cela se répercute directement sur nos bénéfices. C'est une situation gagnante sur tous les plans ».

Mais simultanément, un ensemble de transformations de natures diverses (principalement statutaire) a modifié la perception que les femmes de chambres ont de leur position dans les établissements, et par conséquent leur rapport au métier. Malgré les procédures de gestion du personnel (développées notamment dans les chaines hôtelières des « gros porteurs ») comme par exemple « les commissions femmes de chambre[32] » ou la recherche d'implication des salariés dans leur travail, de valorisation de leur activité (lors de l'enquête de terrain nous avons pourtant pu mesurer comment nous étions presque instrumentalisés à des fins de valorisation du petit personnel des ces établissements), de mise en place de système technologique permettant de faciliter le travail[33], c'est un sentiment diffus de dévalorisation qui domine.

Nous avons aussi pu constater le travail d'individualisation et de personnalisation des rapports de travail entre femme de chambre mais aussi entre gouvernante et femmes de chambre. Ces modes de management moderne[34] ainsi que le travail de valorisation fait par les gouvernants et gouvernantes générales ne parviennent pas à compenser ce sentiment de déficit de reconnaissance du travail effectué:

On est toujours là pour dire que c'est pas bien fait mais quand c'est bien fait, c'est rare qu'on soit là pour les féliciter. Vous savez ils demandent pas grand-chose, une femme de chambre

---

[29] Certaines gouvernantes nous ont signalé que les nouveaux matériaux employés aujourd'hui dans les chambres et les suites demandent un temps de nettoyage souvent plus important que par le passé. Ce constat peut aussi en partie permettre de comprendre ce sentiment de dépossession du temps et de dégradation des conditions de travail.

[30] Comme on le verra plus loin c'est certainement l'explication par la redéfinition des rôles entre femme de chambre et gouvernante d'étage qui explique ce rapport nouveau au temps et en définitive au travail lui-même.

[31] Christine Guégnard (dir.), *A la recherche d'une conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration*, Cereq, Relief.7, Èchanges du Cereq, 2004.

[32] Les commissions de femmes de chambre réunissent le plus souvent les femmes de chambre d'un étage en présence de la gouvernante d'étage et parfois de la gouvernante générale et ont pour fonction d'échanger sur les difficultés rencontrées, de mutualiser les trucs et astuces permettant de faciliter le travail et de faire remonter à l'équipe de direction les problèmes rencontrés. Ces groupes fonctionnent aussi comme des groupes de paroles i.e. qu'ils ont une fonction catharsistique notamment dans le domaine de l'absence de reconnaissance et de valorisation au travail.

[33] Comme par exemple l'achat de lits qui se soulèvent pour que la mise en place des draps ou couettes puisse se faire à bonne hauteur et rendre plus facile les manipulations du matelas.

[34] Les enquêtes menées dans le cadre des procédures d'évaluation des services et des personnels abordent très clairement ces questions : les principaux items concernent le rapport au travail et la reconnaissance au travail : « je suis satisfait de mon travail » ; « je reçois des marques de reconnaissance régulièrement » ; « je suis fière de travailler dans cet établissement ».

vous pouvez… moi je me souviens, je peux compter sur mon équipe à 100% quand j'avais besoin d'eux, j'avais juste à le dire, y'avait toute mon équipe qui était là. Ça suffit d'être là, de les écouter, ils veulent pas grand-chose, il veulent qu'on soit là pour les écouter, pour savoir comment vont les enfants, etc., il faut pas grand-chose. Je suis entrée dans une chambre qui venait d'être faite, la femme de chambre avait fait une mise en scène sur le lit avec la chemise de nuit, j'ai dit « ah mais c'est magnifique », pourtant j'étais là pour la gronder un peu mais j'ai commencé par ça, « c'est très joli cette mise en place », elle était contente, elle m'a dit « mais je fais toujours ça pour les clients ». Vous voyez ? Et après le petit détail parce qu'elle râlait, parce qu'on lui avait retiré toutes ses suites, donc il fallait lui dire que si la gouvernante lui a retiré ses suites c'est parce qu'il y a une raison donc ça, c'est passé. Parce que je l'ai trouvé en pleurs et quand je suis partie, elle était contente comme tout, il a fallu quoi, 20mn de mon temps pour régler ça et pour rendre cette femme heureuse et c'est ça qui manque aussi, c'est vraiment cette écoute-là, cette présence. (gouvernante générale palace)

L'évolution objective des conditions de travail doit être mesurée à l'aulne de la transformation subjective du rapport au métier. Outre les parcours (cf. plus loin) qui traduisent une évolution des caractéristiques sociologiques des femmes de chambres, on peut avancer l'hypothèse que le manque de considération ressenti, à la fois dans la relation au client mais aussi dans la relation au personnel d'encadrement joue un rôle important. Dès lors c'est inévitablement, comme dans la majorité des métiers d'exécution, « l'ambiance » au travail qui est ressentie comme dépréciée :

– *« Après c'était le palace comme vous dites, le fait de pouvoir travailler dans un palace. Il y avait une ambiance entre les collègues et même les chefs, les gouvernantes qui était plus qu'admirable. Donc on était le matin… je me levais. Je sais que je venais travailler vraiment enchantée, enchantée. Et ce n'était pas une fatigue, ce n'était pas une corvée pour moi, même si on avait du travail. On avait du travail mais on le faisait sans ressentir comme une corvée.*

– *Alors que maintenant c'est plutôt une corvée ?*

« Alors que maintenant c'est une corvée. Le matin on arrive et on se dit qu'est-ce qui va nous attendre, qu'est-ce qui va nous arriver dans la journée. Je ne dis pas que c'est le cas de tous les jours, je ne dis pas que c'est le cas de tous les jours, mais de toute façon je ne pense pas que c'est que chez nous que ça a changé. Ça a changé un peu partout avec le nouveau management, le rendement… C'est l'intérêt. Il n'y a plus de… Ce n'est plus une personne… On n'intéresse plus personne comme une personne individuelle. C'est la totalité. » (Femme de chambre, gros-porteur)

On voit bien que c'est le métier lui-même qui est redéfini par la mise en place d'une nouvelle gouvernance des établissements.

D'autre part, la marchandisation croissante des services proposés aux clients contribue à cette dévalorisation de l'activité des femmes de chambre. La marchandisation des services peut être définie par la tendance à négocier avec le client les prix affichés : prix des chambres mais aussi des services proposés par l'hôtel (même dans ces établissements ces rabais peuvent être très conséquents à certaines périodes (creuses) de l'année. Mais la négociation avec le clients est aussi réparatrice : elle vise à réparer un préjudice (voisins bruyant par exemple) ou manque de qualité des prestations fournies : le client est alors acheté par l'hôtel. C'est le cas par exemple lorsque pour des raisons d'organisation interne les chambres n'ont pas pu être faites en temps et en heure :

*« Un client met la pancarte « veuillez faire ma chambre à 10h du matin », il revient à 17 heures, c'est pas fait. Pourquoi c'est pas fait ? Parce qu'on avait mis des prio (*priorités), *parce qu'on a pas pu, on avait moins de personnel,… Il revient et dit ; « c'est quoi ça ? ».*

Des clients qui payent 800 euros la nuit[35]*… Mais ça, on lui explique qu'on est désolé, on va lui offrir une demi-bouteille de champagne et voilà, ça passe. Ça revient moins cher que réduire le crédit femme de chambre (*i.e. le nombre de femmes de chambre) *». (Gouvernante générale palace)*

5.2. Une perte d'autonomie dans le travail

Un autre élément doit être pris en compte pour comprendre les transformations actuelles du métier de femme de chambre. Dans les « gros porteurs » comme dans les palaces, la réorganisation la plus importante de ces derrières années est certainement l'augmentation du nombre de gouvernantes. Les explications sur cette réorganisation des services varient : on peut en retenir principalement deux. D'une part la difficulté à trouver du personnel qualifié et par conséquent la nécessité de renforcer un encadrement intermédiaire plus nombreux (ayant une fonction de surveillance mais aussi d'organisation. Et d'autre part, une planification des chambres et du travail nécessitant des outils de gestion complexes de manière à répondre aux exigences de productivité et de rationalisation de l'activité hôtelière. Cette rationalisation, outre la mise en place de standard est aussi (et peut-être surtout) une rationalisation visant à diminuer les coûts d'exploitation.

- Comment peut-on expliquer cette explosion du nombre de gouvernante ?

- Dans le temps y'avait pas besoin de gouvernante, une ou deux c'est tout et pourquoi parce chaque femme de chambre elle était un peu la gouvernante parce que elle savait justement ce qu'il fallait faire. Là on revient sur les salaires, elle savait que si son client était content, il revenait parce qu'elle était au pourcentage. Elle faisait le maximum pour le client, on avait pas besoin de tout ce contrôle, pas besoin de gouvernante, non. Chaque femme de chambre était responsable de son client et de ses services. (Gouvernante générale de palace)

Pour la direction des établissements, l'emploi de jeunes diplômées pour encadrer les femmes de chambre prend tout son sens au regard des processus de standardisation et de recherche de rentabilité dans lesquels elles sont engagées. Ces jeunes femmes ont été initiées au cours de leur formation scolaire aux principes de management moderne et elles y adhèrent. En outre, elles ne sont pas porteuses de l'histoire de l'établissement et ne peuvent donc pas s'approprier le discours de déploration sur un passé plus ou moins mythifié. Elles témoignent d'ailleurs facilement de leurs difficultés à imposer de nouvelles méthodes au personnel des femmes de chambre tant à cause de leur âge que de leur façon de travailler.

- « Quelle est la moyenne d'âge des gouvernantes ici ?

- La moyenne d'âge générale est de 25 ans : la plus jeune à 20 ans ; la plus âgée doit avoir 33. Sans compter Mme P et Mem L, les deux que vous avez rencontrées hier, qui ont eu des promotions de femmes de chambres à gouvernantes.

- Elles sont très jeunes quand-même ?

- Très jeunes. Trop jeunes. Trop , oui. Trop jeunes, parce qu'elles ont souvent énormément de mal à diriger le personnel. Si vous voulez, elles n'arrivent pas à…..Si vous voulez, les femmes de chambre ont besoin d'être rassurées et encadrées. Le problème des gouvernantes jeunes, c'est qu'elles ne rassurent pas et qu'elles ne sécurisent pas, donc la femme de chambre ne se sent pas en confiance et elle a l'impression si vous voulez que la gouvernante fait du rentre dedans en permanence. C'est-à-dire qu'elle les fait revenir mais elle n'a pas l'art et la manière de dire les choses. Elles ont aussi des problèmes d'organisation dans le sens où elles sont vite perdues. Les femmes de chambre, on a l'impression des fois qu'elles en savent beaucoup plus que les gouvernantes. (Gouvernante générale « gros porteur »)

[35] Il s'agit ici du prix d'une « simple chambre » les suites à plusieurs milliers d'euros faisant partie des priorités.

Outre le rapport d'âge, comme dans bien d'autres secteurs d'activités, le recrutement de personnels plus diplômés redistribue le travail des femmes de chambre et remet en cause plus ou moins implicitement leurs compétences, leur façon de penser et de faire le métier. En effet, les valeurs et les références au travail ne sont pas les mêmes. D'un côté, c'est l'expérience accumulée et le savoir-faire, l'expérience pratique, la bonne connaissance de la culture d'établissement qui sont mis en avant ; de l'autre se sont les savoirs formalisés et une approche plus managériale et comptable qui est privilégiée. Ces redéfinitions sont à l'origine de conflits entre ces deux catégories de personnels et a fortiori lorsque les gouvernantes ne peuvent pas faire la preuve de leur capacité à faire le travail confié au femmes de chambre:
« *Vous avez une petite gouvernante qui arrive, c'est un calvaire pour elle, parce qu'ils vont être durs, très durs même avec elle, ils vont la tester : ne pas faire ci, ne pas faire ça. Ils se considèrent un peu comme chez eux. C'est très dur de gérer des gens qui ont trente ans de maison. Les gouvernantes ont souvent des problèmes à faire revenir les femmes de chambres dans les chambres parce qu'elles ont peur. Parce qu'il faut voir aussi que beaucoup de femmes de ménage ont du caractère, voire beaucoup de caractère ! Donc quand vous avez une petite jeune qui a vingt trois ans et une femme de chambre qui est là depuis vingt ans et qui a quarante ans, c'est pas la petite jeune qui va lui apprendre à travailler ! Là c'est vrai que c'est pas toujours évident ! Par contre, une femme de chambre qui se rend compte que vous êtes professionnelle ne vous critiquera jamais ! (Gouvernante gros porteur).*
Les transformations du métier que nous venons de décrire sont telles que certaines femmes de chambre, les plus attachées au modèle ancien de professionnalité (celui qui ne réduit pas le métier à la propreté) ont quitté leur emploi malgré les avantages dont elles pouvaient bénéficier :
« *Y'a une femme de chambre là qui est partie, elle m'a dit « j'adore l'hôtel, j'adore mes clients mais vu ce que l'on donne maintenant au client, je ne peux plus participer, c'est pas moi, je veux pas participer à ça et elle a démissionné. C'est fort ça.* » (*gouvernante générale palace*).

6. UNE ELITE DECLASSEE ?

Les entretiens réalisés auprès des femmes de chambre à propos de l'évolution de leur métier ont mis à jour une sorte de paradoxe. D'un côté les directions des hôtels sont de plus en plus soucieuses des risques médicaux que peut entrainer l'exercice d'un travail physiquement éprouvant par ces personnels, d'où de nouvelles préconisations et termes de gestes techniques et la diminution du nombre de chambres que chacune doit faire dans sa journée. Sans verser dans une sorte d'angélisme, les directions du personnel de ces hôtels prennent souvent en compte les demandent des femmes de chambre (elles constituent fréquemment le tiers de l'effectif salarié de l'hôtel). Par ailleurs, les conditions de rémunérations, les primes et avantages divers (comité d'entreprise) font que comparativement aux autres professionnels du nettoyage elles font plutôt partie des catégories privilégiées du métier[36].

Mais les transformations récentes qu'a connues l'hôtellerie haut de gamme ont transformé la perception que les personnels ont de leur métier. De plus, la récente diversification sociale de la clientèle des palaces semble avoir jeté un trouble auprès des femmes de chambre. Depuis

[36] Les CAP services hôteliers ou CAP employé technique des collectivités correspondent à ce niveau d'emploi, mais ils ne sont pas destinés à l'emploi dans l'hôtellerie de luxe, qui ne s'y réfère pas comme critère d'embauche. Elles sont dispensées dans certains établissements : lycées professionnels et GRETA, une évolution professionnelle vers le métier de gouvernante est également assurée après VAE.

environ deux décennies en effet, la clientèle de l'hôtellerie de luxe a significativement évolué. Pour les gros porteurs, cette évolution tient pour l'essentiel à la recherche d'une meilleure rentabilité, c'est-à-dire d'un taux de remplissage aussi élevé que possible en permanence. A côté de la clientèle traditionnelle des cadres supérieures en déplacement, des diplomates, des touristes de la classe moyenne aisée ou des équipages des grandes compagnies aériennes, s'est ajoutée la clientèle à qui des tarifs préférentiels ont été proposés, familles transportées par des « tour opérateur », cadres en séminaires ou équipes sportives en déplacement. Dans les palaces, c'est pour l'essentiel le déplacement géographique de l'origine des grosses fortunes mondiales qui explique la transformation de la clientèle. Aux grandes fortunes francophones (françaises, belges, suisses) européennes (allemandes) ou américaines, se sont juxtaposées, et parfois substituées, les milliardaires du golfe Persique, de Russie ou d'Extrême-Orient. S'exprime alors une nostalgie de l' « avant », des clients de l' « avant », selon des propos qui laissent entrevoir le temps révolue de la relation enchantée.

Par ailleurs, les femmes de chambre sont aussi confrontées à une double transformation des modes de recrutement qui affecte la représentation qu'elles se font de leur métier. D'un côté la croissance des formations scolarisées fournit aux établissements des jeunes diplômées qui sont directement affectées aux emplois de gouvernantes, réduisant en cela les possibilités de promotion interne offerte aux femmes de chambre. De l'autre, le recours massif à la main d'œuvre issue de l'immigration et le recours aux « extra » rendent encore plus difficile l'accès éventuel à une promotion professionnelle pour des femmes qui bénéficient de ressources réduites et sont soumises à des conditions de vie familiale très contraignantes. Nombre des femmes et des hommes que nous avons interrogés ont de ce fait exprimé le sentiment de vivre leur situation professionnelle sur le mode du déclassement.

6. 1. Le temps de la relation enchantée

Le mode classique de fréquentation des palaces par une clientèle de grands bourgeois ou d'aristocrates occidentaux est resté d'actualité jusque dans les années 80, une partie du personnel que nous avons interrogé l'a donc connu. Une partie de cette clientèle aux mœurs aristocratiques est d'ailleurs encore présente aujourd'hui dans certains établissements, participant évidemment à maintenir le regret d'un âge d'or qui faisait des établissements de luxe des lieux véritablement distincts de l'hôtellerie classique.

De tout le personnel d'un hôtel, les femmes de chambre, et les gouvernantes d'étage, sont les seules à entrer dans la chambre du client qui, pour ce dernier, constitue son espace privé. Les occasions de franchir cet espace sont assez nombreuses : soit pour faire le ménage (en particulier en cas de « recouche » lorsque le client reste plusieurs nuits) ; soit à la demande du client à l'occasion de tel ou tel service particulier qui leur est demandé ou qu'elles doivent transmettre normalement à la gouvernante d'étage (produits d'accueil, serviettes de toilette, entretien du linge, etc.). De part leur présence presque continue en journée dans les étages, les femmes de chambre et les valets, lorsque ce sont des hommes, sont donc susceptibles d'entrer dans l'espace intime de leurs clients et, parfois, de connaître leurs habitudes, surtout pour les habitués, ceux qui restent plusieurs jours, voire plusieurs mois, ce qui est parfois le cas dans les palaces.

Pour les femmes de chambre et les valets, servir dans un palace, les entraînaient alors à côtoyer un monde qui a l'habitude d'être servi, ce qui n'est généralement pas le cas de la plupart des clients qui fréquentent les hôtels, même ceux qui ont quatre étoiles. Plusieurs ouvrages ont déjà été consacrés aux relations qui se tissent finalement entre le personnel de

service, généralement des hommes et des femmes d'origines populaires, et les grands de ce monde[37]. Etre au service de quelqu'un, en particulier dans le cadre de son univers quotidien et intime, contribue à ce que se nouent des relations dans le travail parfois singulières[38]. A propos de la grande domesticité d'ancien régime, l'historien F. Gutton souligne les conséquences sociales et culturelles de cette proximité sur les personnels de service : « la cohabitation permanente, la présence, de nuit comme de jour, des servantes à la cuisine ou des valets dans l'antichambre mettaient les domestiques au fait des secrets familiaux (…) Les domestiques bénéficient ainsi des privilèges attachés à la maison qui les emploie » « Maîtres et serviteurs ont même certaines formes de sociabilité commune ». Parfois aussi, les maîtres se sentaient tenus de faire bénéficier leurs domestiques des bienfaits d'une bonne éducation : « Les riches sont tenus pour responsables du salut des pauvres. Les premiers doivent aider, voire contraindre, les seconds à se sauver. Particulièrement les maîtres ont ce devoir à l'égard de leurs serviteurs ». « Situation protégée et mimétisme social mettent les domestiques à part au sein du peuple » conclut F. Gutton (Gutton, 1981)

L'analogie entre le palace et la demeure bourgeoise ou aristocratique a certes des limites. Mais on y retrouve certaines analogies dans l'exigence de la discrétion qui s'exprime jusque dans la géographie des lieux. Par exemple, « entendre, voir et ne rien dire » constitue une règle professionnelle pour l'ensemble du personnel de maison[39], qui se retrouve en partie dans les palaces et même dans l'hôtellerie de chaîne haut de gamme. Comme dans les grandes demeures, les palaces ont leurs coulisses réservés au personnel. Ainsi, les femmes de chambres ne sont pas autorisées à circuler dans les espaces ouverts à la clientèle à l'exception de leur espace de travail. Cette face cachée de l'hôtel, faite de couloirs, d'escaliers, d'ascenseurs de service, de portes dérobées à aussi l'avantage de pouvoir rendre aux clients certains petits services en toute confidentialité.
Dans les conditions traditionnelles d'usage des palaces telles que nous venons de les rappeler, les femmes de chambres ne considèrent pas, comme c'est le cas de leurs collègues employées dans d'autres établissements moins prestigieux, comme un personnel invisible, faisant le « sale boulot » et sans véritable intérêt pour le client, mais plutôt comme des employées de maison, c'est-à-dire des personnes ayant un nom et un visage, auprès de clients qu'elles ont l'habitude de servir[40].
« C'était très famille ici, très naturel avec la clientèle. Il le ressentait le client, il disait 'on se sent comme à la maison' […] Il y a des clients qui voulaient être au 7ème parce qu'il y avait Brigitte, des clients qui voulaient être au 2ème parce qu'il y avait Sylvia […] Les clients étaient des habitués, ils descendaient toujours dans les mêmes hôtels, les femmes de chambre, les valets, étaient aux petits soins pour eux parce qu'on les connaissait par cœur […] C'étaient des gens très discrets, qui ne demandaient presque jamais rien, des gens qui vont à peine toucher leur lit quand ils vont dormir, leurs affaires sont très bien rangées, ils sont très soignés, très classe. » Gouvernante générale, 49 ans.
Ces conditions d'exercice contribuent à modifier la nature symbolique de leur métier. Dans les palaces les employées font plus que le ménage d'une belle chambre, elles se considèrent

[37] Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, Grandes Fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en Fance, Paris, Payot, 1996.

[38] Voire également, Sylvie Monchatre, *Etes-vous qualifié pour servir ?* Paris, La Dispute, 2010.

[39] Diane de Keyzer, *Madame et servie. Vivre au service de la noblesse et de la bourgeoisie (1900-1995), op.cit.*
[40] Voir, Gérard Rimbert, « Evaluation morale des dispositions au sale boulot et contrôle rationalisé du travail compassionnel : enquête en maison de retraite », in Jean-Pierre Durand et Marie-Christine Le Floch (dir.), *La question du consentement au travail. De la servitude volontaire à l'implication contrainte*, Paris, l'Harmattan, 2006.

aussi au service de leurs clients et dans ce cas leur dévouement et leur discrétion seront souvent récompensés. Il se noue donc, au fil des années (les femmes de chambres que nous avons rencontrés sont dans le même établissement depuis 10, 15, voire 30 ans pour certaines), une relation qui dépasse celle d'une simple prestation de service, celle pour laquelle elles sont normalement payées, pour devenir une relation plus personnelle au cours de laquelle le client peut donner l'impression qu'il s'intéresse aussi à la vie personnelle de l'employée (« comment vont vos enfants ? », « votre mari a-t-il retrouvé du travail ? »). Si la distance sociale entre les femmes de chambre et leurs clients ne peut s'annuler, chacun restant à sa place, il peut se produire, dans une déclinaison traditionnelle du métier, une sorte d'empathie de la part de ces clients fortunés envers le personnel d'étage, sûrement favorisée par une familiarité précoce a être entouré de domestiques et à composer leur existence avec eux.
La proximité entre le personnel d'étage et la clientèle offre aussi maintes occasions de rendre divers petits services (comme assister une femme pour mettre, ou retirer, ses bottes, aider un homme âgé à rejoindre l'ascenseur, recoudre un bouton, etc.) qui, parce qu'ils sortaient du cadre de leur fonction, étaient toujours perçus comme tels. D'où pour les femmes de chambre et pour d'autres employés de l'hôtel, comme les coursiers par exemple ou les chasseurs, une relation directe et personnalisée avec certains clients. Relation qui se construit autour de petits services rendus, suivis de gratification ou de « cadeaux », sortant des occupations ordinaires du métier. Mais relation d'échange qui ne s'éteint pas par la seule obtention d'un « pourboire » et qui se prolongeait dans la durée. Selon une logique quasi-maussienne, elle est construite sur la reconnaissance de l'autre, de son altérité. Les femmes de chambres des palaces ont (avaient) le sentiment d'être reconnues par les grands de ce monde. Elles pensent avoir auprès d'eux une utilité particulière, voire, une certaine valeur. Cette utilité et cette valeur présumées sont à leurs yeux confirmées lorsque ces mêmes clients exigent d'un séjour à l'autre la même chambre ou la même suite.
Ce mode de relation de proximité et de reconnaissance réciproque entraîne de la part des employés une adhésion aux normes et aux codes comportementaux de leurs employeurs, au point parfois de s'en faire les zélateurs exigeants. Les historiens ont également largement ce processus à l'œuvre parmi la grande domesticité. « Allégeance au code des maîtres ne veut pas dire allégeance à leur personne. Mais bien plutôt regard porté sur la personne en fonction du code (…) Bécassine est fière de sa maîtresse parce qu'elle véhicule les qualités de l'ancienne noblesse : distinction, délicatesse, générosité, et que toutes ces vertus rejaillissent sur elle et toute la domesticité (…) Le bonheur des domestiques chez la marquise n'a donc rien à voir avec l'intérêt matériel qu'ils pourraient y trouver, mais avec une harmonie générale que dispense la qualité de la maîtresse de maison » (Martin-Fugier). De ce processus d'identification découle logiquement le mépris pour les maîtres ou les clients qui ne sont pas à la hauteur de cette attente.

6.2 Au service des nouveaux riches

Les codes, les petites routines et les relations de proximité longuement installées avec la clientèle traditionnelle semblent invalidés par les nouveaux clients, et nouveaux riches. Au mieux, ils font comme si les personnels de service n'existaient pas et les ramènent à leur stricte fonction de femmes de chambre. En réalité, les nouvelles clientèles russes et du Moyen Orient, qui semblent avoir fait fuir la clientèle traditionnelle vers d'autres lieux plus conformes à leurs dispositions sociales et culturelles, arrivent par délégations entières, louant généralement pour plusieurs semaines des étages entiers de l'hôtel. Ces délégations, si l'on prend le cas du Moyen Orient, sont composées de l' « émir » ou du « prince », de sa famille, de ses proches et de l'ensemble de son personnel. Ceci a pour effet d'éloigner, souvent de façon délibérée, le personnel d'étage du « client » proprement dit. Les femmes de chambre,

mais également l'ensemble du personnel de l'hôtel, ont perdu ce que l'on pourrait appeler la relation directe au client, pour une relation avec les employés du client. Ce ne sont plus les gens riches qu'elles servent mais leurs salariés qui, indépendamment de leur origine géographique, ont rarement la « classe » ou les « style » auxquels les clients de l' « avant » les avaient habituées : *« Ça a énormément changé, avant ont avait une clientèle classe et on avait beaucoup plus de contact avec le client qu'actuellement. Maintenant on va faire la chambre, du moment que l'on nettoie, que l'on fasse ce que l'on a à faire, c'est bon. Mais avant oui, on avait des clients qui s'attachaient à nous, qui demandaient de loger dans une chambre que l'on avait faite. » 'Que sont devenus ses clients là ?' « Je ne sais pas, je ne sais pas, je crois que l'on est envahis par … Ce n'est plus la même clientèle, parce que avant ont avait la vraie aristocratie si vous voulez, c'était des vrais aristocrates, des vrais riches, alors que maintenant avec les nouveaux riches … Enfin moi je le ressens comme ça, ce n'est plus la même clientèle […] Maintenant tout le monde peut venir dans un palace, il n'y a plus autant de différence sociale, avant c'était vraiment des comtes, des barons qui venaient … On a beaucoup de clients du Moyen-Orient, on commence à avoir beaucoup de clientèle russe. Alors avec eux, il n'y a aucun contact, même pas bonjour. Vous leur dites bonjour … Je crois que c'est une nation qui … ne répond pas. Il y en à d'autres qui nous regardent de haut, qui nous traite comme des moins que rien … Des fois ils nous parlent même pas, ils nous parlent même pas, on a le sentiment d'être leur domestique […] Ah autrefois c'était autre chose, on nous demandais pour des tas de petites choses, par exemple une cliente qui nous appelait pour un petit service parfois on passait une demi-heure à parler […] Moi, j'ai connu des clients qui nous offraient des vêtements, des sacs à main, Dior, Channel. Par exemple la sœur de Jackie Kennedy, c'était une cliente habituelle, avant de sortir, elle me disait 'Liliana je vous en prie, quel temps fait-il dehors ? Est-ce qu'il fait beau ? Qu'est-ce que je dois mettre ?' et bien cette femme là, quand je faisais ses valises, 'ça vous plait beaucoup ce pull ? Je vous l'offre' donc j'ai eu des trucs Channel et tout ça … Avant c'était quelque chose de travailler dans un palace, les gens lâchaient leur boulot pour aller faire femme de chambre. »* Liliana, 55 ans, femme de chambre au Bristol.

Cette question de « l'avant » se joue aussi autour des pourboires. Certes les clients de l' « avant » semblaient être plus généreux que ceux dont elles parlent aujourd'hui. Mais la question des pourboires est toujours difficile à aborder et à mesurer. Autant que la valeur réelle des pourboires, c'est leur valeur symbolique qui change avec la nouvelle clientèle. Ce qui se donnait plutôt individuellement, semble se donner, dans le cas des délégations, collectivement. Certains témoignages font état de largesses importantes de la part de certaines délégations en particulier celles du Moyen-Orient. Ce n'est pas sur ce point précis que les nouveaux riches sont sans valeur. S'ils le sont, c'est qu'ils accordent moins d'attention au personnel de l'hôtel, que les occasions d'une rencontre directe avec le « prince » sont devenues improbables parce que s'interposent toutes sortes d'échelons intermédiaires au sein de délégations qui peuvent parfois compter jusqu'à 300 personnes. Avec cette nouvelle clientèle, il semble que la distance sociale entre les riches et ceux qui les servent soit devenue une barrière totalement infranchissable au point que la valeur d'une riche ne puisse plus se mesurer à l'aune d'une femme de chambre. Il ne reste alors plus que ce que la richesse donne à voir et à entendre.

De ce point de vue rien ne semble pouvoir être mis au crédit de cette nouvelle clientèle qui, pour synthétiser les propos recueillis : elle vit la nuit, mange dans les couloirs, ne dit bonjour à personne et laisse les chambres dans un état de saleté parfois inimaginable. Les nouveaux riches ne sont riches, aux yeux des femmes de chambres et, plus généralement de l'ensemble des personnes que nous avons pu interroger, que part leur carte de crédit mais aucunement par leur éducation ou leur culture. Leur présence, leurs achats et leurs exigences, parfois extravagantes, contribueraient au désenchantement d'un métier dont la définition ne pouvait

être réduit à des caractéristiques techniques mais dont la valeur sociale provenait d'une reconnaissance par ces femmes de chambres de la légitimité d'une richesse à laquelle elle ne pouvaient qu'adhérer[41] et qui semble dorénavant perdue.

6.3. Le miroir aux alouettes ?

Si la promotion vers le métier de gouvernante n'a semble-t-il jamais été très significative, le discours des femmes de chambres que nous avons interrogées est néanmoins aujourd'hui majoritairement empreint d'une certaine déception à l'égard de la quasi impossibilité de promotion à laquelle elles se heurtent désormais. Là encore, constat objectif et vécu subjectif doivent être comparés.

Du point de vue de la réalité objective, nous ne disposons pas d'éléments statistiques qui permettent de valider les discours entendus. Parmi les gouvernantes que nous avons rencontrées, 4/10 ont accédé à ce statut par promotion interne après une longue expérience de femme de chambre. Mais ce mode de recrutement devient de plus en plus rare. Le développement des formations diplômantes élargit le vivier de recrutement et le métier de gouvernante semble de plus en plus souvent réservé aux jeunes diplômées.

- *« Que pouvez vous faire aujourd'hui avec seize ans d'ancienneté comme femme de chambre ?*
- *Je sais qu'au X, puisque j'y ai bossé aussi, ils ont fait évoluer des femmes de chambre comme première femme de chambre et puis comme gouvernante. Ici la politique elle est un peu le contraire de ça (…) On en a déjà discuté, mis c'est la gouvernante générale qui refuse (…) Elle les prend à l'école. Elles sortent de l'école en général ou elles ont une première expérience. Et elle ne veut pas faire évoluer les femmes de chambre qui connaissent pourtant mieux la maison et bien mieux le métier puisqu'elles y sont depuis longtemps » (*Femme de chambre, palace*).*

Mais la rareté des promotions vers le métier de gouvernante ne tient pas qu'à la concurrence des jeunes diplômées. Elle tient aussi pour partie aux choix des femmes de chambre elles-mêmes, ou plus exactement aux choix que leur imposent leur situation sociale initiale et leur sexe, qui les piègent en quelque sorte dans des logiques de carrières horizontales.

En effet, les femmes de chambre sont très majoritairement issues de l'immigration. Toutes les vagues d'immigration successives de ces quarante dernières années se côtoient dans les emplois de service de l'hôtellerie de luxe : portugaises, maghrébines, africaines, européennes des anciennes démocraties populaires de l'est. Ces femmes sont donc soit sans aucune qualification initiale, soit titulaires de diplômes peu ou pas reconnus en France. C'est pourquoi la situation que leur propose l'hôtellerie de luxe leur apparaît au départ privilégiée : les comités d'entreprise, les salaires, la culture plutôt familiale des établissements, le souci de préserver la santé des personnels, constituent, des conditions de travail très rarement accessibles à cette population. En outre, le contact avec le luxe et une clientèle privilégiée constitue souvent un attrait particulièrement séduisant au départ :

- *« Et le fait de travailler quand même de travailler dans un hôtel plus que prestigieux ?*
- *Oui … Pour la beauté des lieux, pour la clientèle que l'on peut avoir, pour les gens que l'on peut rencontrer. Des choses comme ça, oui, ça fait une petit peu rêver quoi » (*Femme de chambre, palace*).*
- *« Ca vous intéresserait de travailler dans un palace ?*
- *Oui. Parce que j'adore tout ce qui est luxe. Les belles choses »* (Femme de chambre, gros porteur*).*
- *« Mais c'est agréable de travailler dans ce décor là ? »*

[41] Voire Josiane Pinto, « Une relation enchantée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 48, septembre 1990, pp. 32-48.

- *Si, si, ça fait luxe, c'est le luxe quand tu travailles dans des endroits comme ça, c'est le luxe » (Femme de chambre, gros porteur).*

Mais ces conditions de travail favorables et cet environnement luxueux finissent aussi par apparaître à certaines des femmes de chambre que nous avons rencontrées comme une sorte de prison dorée.

« *Au bout de vingt-sept ans on s'y habitue. Donc pour moi, maintenant ça ne m'impressionne plus si vous voulez. J'ai tellement l'habitude d'être au XXX que ça ne m'impressionne plus. Mais c'est vrai que quand j'ai commencé j'étais éblouie. »* (Femme de chambre, palace).

Car le métier est physiquement dur et toutes souffrent à un moment ou à l'autre de troubles musculo-squelettiques liés à la pénibilité physique des tâches à accomplir (notamment le fait de se baisser sans arrêt pour faire les lits, vider les poubelles, nettoyer les sols). Or lorsque le désir ou l'ambition d'évoluer dans la carrière survient, il est souvent trop tard. D'une part parce que l'absence de qualification initiale constitue, comme dans toutes les entreprises, un frein puissant aux possibilités de promotion : « *Il y en a des femmes de chambre qui sont devenues gouvernantes parce que eux, ils ont appris, ils connaissent, ils savent parler anglais, donc eux ils ont pris. Voilà, moi j'ai pas pu faire gouvernante, j'ai demandé d'être à la lingerie, on m'a mis* » (Femme de chambre, gros porteur).

Et d'autre part, parce que dès que les maternités interviennent puis ensuite l'éducation des enfants, la condition féminine s'oppose à l'ambition professionnelle dans les catégories populaires. Et encore plus fortement dans les familles issues de l'immigration, souvent plus particulièrement soumises aux traditions en matière de division sexuelle des tâches, l'obligation d'élever les enfants s'impose fortement aux femmes, qui renoncent alors à consacrer du temps à leur propre ambition. Elles sont d'autant plus incitées à ne pas changer d'emploi que cela impose souvent de changer aussi de lieu de travail au moment où la famille est géographiquement stabilisée, ce qui poserait problème pour la scolarité des enfants.

« *Le problème c'est que vous ne cherchez même pas la réussite. Vous ne cherchez même pas la réussite professionnelle. Moi mon but c'était d'élever correctement mon fils. C'était de pouvoir lui donner moi tout ce que je n'ai pas eu. Donc si vous voulez quand moi tout à l'heure je vous ai dit que bon c'est vrai ma vie professionnelle elle est ratée, parce que pour moi ce n'est pas une réussite être femme de chambre, même si c'est dans un palace. Ce n'est pas une réussite, mais je ne passais pas ma vie à rechercher une réussite professionnelle. Pour moi la réussite, et ça je crois que j'ai réussi, c'est donner une bonne éducation à mon fils et de lui permettre de prendre le chemin qu'il a envie de prendre, de lui donner tout ce qu'il désire, tout ce qu'il a envie et voilà. À l'époque je gagnais bien ma vie, j'avais le pourboire. Donc j'ai pu permettre à mon fils de faire ses études, d'avoir tout ce qu'il avait envie. Pour moi voilà c'est ça la réussite. » (*Femme de chambre, palace)

En outre, la politique de gestion des ressources humaines favorise en général l'ancienneté, les avantages en termes de salaires, d'horaires ou de postes de travail s'accumulant au fil des ans. Difficile dés lors de prendre le risque de renoncer à ces avantages, dont rien ne garantit qu'ils se retrouveront dans l'emploi suivant, même s'il s'agit d'une promotion en termes hiérarchiques.

« *Ah non ! Changer d'hôtel non parce que changer d'un hôtel pour aller dans un autre, ça sert à quoi ? Non, non, je n'ai jamais pensé à ça. À changer de métier oui mais comme au début ça m'arrangeait, je vous ai dit ça m'arrangeait le fait de pouvoir… Nous ici étant donné que l'on travaille les jours fériés, on a la possibilité de prendre pratiquement deux mois de vacances dans l'année, si on prend les jours fériés, la cinquième semaine et tout ça. Et moi je l'ai partagé ; je prenais une semaine à chaque vacance scolaire. Donc dans aucun métier je pourrais faire ça. »* (Femme de chambre, palace).

« Justement je suis en train de voir, mais je ne sais pas, je ne sais pas trop. J'ai peur de me planter en fait encore sur une… sur un chemin quoi. Prendre autre chose et puis au bout de

seize ans dans l'hôtellerie recommencer maintenant à zéro dans un métier que je ne connais pas en admettant que je veuille faire du secrétariat ou quoi… Revenir à la base quoi… En réalité… Alors je me dis évoluer dans un truc pour essayer de faire gouvernante pour aller dans un autre hôtel, le problème c'est que l'on acquiert des habitudes dans un hôtel. On acquiert des jours de repos. On a attendu par exemple longtemps avant d'avoir tel ou tel jour. Donc recommencer à zéro encore dans un autre hôtel, ce n'est pas franchement… Alors avant d'avoir un week-end, voire les week-ends, il faut déjà un certain temps. ». (Femme de chambre, palace).

Origines immigrées, absence de diplôme, concurrence des jeunes diplômées, condition féminine, avantages de l'ancienneté, tout concourt à restreindre les chances de promotion et à contraindre les femmes de chambre à ne pas sortir de leur condition professionnelle initiale.

Doit-on pour autant en conclure que ce métier, qui les a souvent au départ séduit par le prestige de son environnement luxueux, n'est qu'un miroir aux alouettes[42] ? Il n'y a à l'évidence pas de réponse univoque à cette question. Pour certaines des femmes de chambres que nous avons rencontrées, les plus diplômées, souvent celles originaires d'Europe de l'est, cette quasi absence de possibilité de promotion peut-être mal vécue et s'ajouter au stress évoqué plus haut. Pour d'autres, souvent sans qualification et d'origine plus modeste, l'absence de mobilité ne semble pas faire problème et la satisfaction initiale de servir une clientèle privilégiée dans un environnement luxueux et avec des conditions de travail comparativement avantageuses demeure jusqu'au bout de la carrière. « *Y a certaines femmes de métier qui sont fières de ce qu'elles font. Elles ont fait un choix et elles se disent, je suis dans un établissement de prestige, chaque jour je croise des clients intéressants, des gens bien, etc. Voilà, pour moi il y a une certaine fierté à être femmes de chambre* » (Gouvernante, Palace).

Le constat de cette différence de rapport subjectif au statut de femme de chambre incite donc à s'intéresser aux trajectoires sociales individuelles de ces personnels pour tenter d'y repérer les régularités et les écarts. C'est l'objet du chapitre suivant.

6.4. Des opportunités de promotion sociale différée

On l'a vu, une grande majorité de femmes de chambre ont donc quitté leur pays d'origine pour des motifs économiques, qu'elles aient suivi un époux qui venait chercher de meilleures conditions de vie en France, ou qu'elles aient fait ce choix pour elles-mêmes alors qu'elles étaient encore célibataires. De ce point de vue, il n'y a pas de différences notables entre elles, et leurs motivations pour travailler dans l'hôtellerie de luxe et y rester sont semblables et ont été mises en évidence dans le paragraphe précédent. En revanche, leurs positions sociales de départ peuvent avoir été assez différentes, ce qui peut avoir sur leur carrière des conséquences importantes.

En effet, si les emplois de femmes de chambre dans l'hôtellerie de luxe ne nécessitent pas de qualification initiale particulière puisqu'il ne s'agit « que » de perfectionner, systématiser et rationaliser les gestes courants de l'entretien d'un logement (la durée de formation technique d'une femme de chambre n'excède jamais une semaine), ils demandent en revanche des dispositions comportementales spécifiques liés aux exigences de qualité de service offert aux clients. Les personnels que nous avons rencontrés sont unanimes à décrire ces dispositions dans le champ du relationnel : les femmes de chambre doivent certes être très exigeantes dans la réalisation des tâches de ménage, mais elles doivent surtout savoir adopter la bonne distance dans la relation à la clientèle, y compris dans les gros porteur. Cette distance est faite

[42] S. Monchatre op.cit.

d'un mélange assez subtil de réactivité au désir des clients, de discrétion et de capacité à sentir les moments où une relation plus intime peut s'établir et y faire face convenablement :
« *Je ne sais pas comment traduire ça mais essayer de devancer l'envie carrément de la personne. Essayer de comprendre tout de suite, voir à qui vous avez à faire et essayer d'anticiper. Voilà le mot que je cherchais. Anticiper finalement le besoin de quelqu'un* » (Femme de chambre, Palace).
« *On peut se maquiller mais pas outrageusement quoi (…) Rester discrète quand même. Correcte et discrète (…) Pas être mieux que la cliente. Voilà, c'est dans ce sens là* » (Femme de chambre, Palace).
« *Par exemple il y avait un client qui était tellement difficile (…) il a dit que sa chambre, ce n'est pas propre du tout et que ce n'est pas des professionnels qui l'ont faite (…) donc on me l'a dit à moi, j'ai dit moi je vais essayer (…) Donc je l'ai pris en charge, jusqu'au jour où il est parti, il a dit maintenant, on a mis une femme de chambre (rires) professionnelle pour faire sa chambre* » (Femme de chambre, gros porteur).
« *Quand ils ont besoin de service il faut être là encore (…) c'est pour ça faut être présent, calme, c'est très difficile (…) On peut avoir de l'écoute pour le client, chaque fois il vient vous demander un service (…) C'est pour ça qu'il faut être présent et puis mentalement calme (…) y'avait une brésilienne, quand je faisais sa chambre elle me parlait de politique de son pays, c'est le temps juste je l'écoutais mais en même temps je faisais mon travail, elle avait envie de parler à quelqu'un* » (Femme de chambre, gros porteur).
« *Moi il m'est arrivé d'avoir deux clientes américaines qui étaient très, très gentilles et tout, on a sympathisé (…) Déjà vu la façon dont je m'occupais de l'entretien des chambres, je faisais comme si c'étaient des parents à moi, je m'occupais d'elles, donc partant de là on a sympathisé (…) Elles m'ont laissé un bon pourboire de 80 €, ensuite elles m'ont acheté des bouquets de fleurs de roses blanches qu'elles m'ont données, on était toutes contentes toutes les trois, dans le couloir on dansait et tout, on s'est fait la bise* » (Femme de chambre, gros porteur).
Parfois aussi les désirs des clients dépassent la bienséance. Il faut alors savoir préserver son intégrité sans pour autant mettre le client en difficulté.
« *J'ai même eu un client une fois qui était un peu chaud et c'était en été, c'était un égyptien qui me disait « ouvrez votre blouse je veux voir », j'ai dit dans mon anglais à moi « pourquoi vous n'êtes pas parti à Pigalle », mais il me dit « je suis allé à Pigalle, j'ai pas eu, les femmes elles veulent pas de moi là-bas », dans ma tête j'ai dit « mais peut-être que vous n'avez pas donné ce qu'il fallait », moi j'ai dit « je peux pas, je fais votre chambre, je m'en vais » (…) et j'ai appelé ma gouvernante qui était stagiaire, je lui ai dit « écoute j'ai un client qui est en train de me harceler, il veut que je lui ouvre mon vêtement, tu peux rester près de moi pour que je fasse la chambre » donc elle est restée et elle est aller raconter à notre gouvernante générale et elle a commencé à paniquer parce que le même jour il y a eu deux cas pareils* » (Femme de chambre, gros porteur).
Femmes de chambre et gouvernantes doivent donc savoir à tout moment réagir aux demandes de clients dont les habitudes, codes et les normes sociales ne sont pas en vigueur dans leur milieu d'origine. Elles doivent comprendre ces codes et en acquérir une maîtrise suffisante pour pouvoir faire face aux situations les plus inattendues en ayant toujours à l'esprit la satisfaction du client.
Or pour certaines, ce processus d'incorporation peut être rapide parce qu'elles sont en mesure de mobiliser des dispositions sociales initiales en adéquation avec les exigences de l'emploi.
« *Euh, au niveau de l'habillement, c'est inné, parce que moi j'ai commencé à m'habiller en Côte d'Ivoire comme une petite française, parce que j'ai une tante qui travaillait dans l'Education Nationale et pendant les fêtes, elle nous habillait, elle faisait la couture, elle faisait des robes, donc on a appris à s'habiller comme ça (…) Au niveau de la décoration non*

plus ça ne m'a pas influencé parce que j'avais une maman qui a fait la France, elle adorait les fleurs, moi j'aime bien les fleurs, on décorait bien la maison ». (Femme de chambre, gros porteur).

On devine à travers ce témoignage que les dispositions sociales acquises familialement par cette ivoirienne ne se limitent pas aux goûts vestimentaires et décoratifs. La proximité de sa tante et de sa mère avec la culture française lui a probablement également transmis d'autres dispositions favorables. Elle s'exprime d'ailleurs pendant l'entretien avec une aisance et un humour qui traduisent sa familiarité avec les codes de la culture française.

Mais pour d'autres, en revanche, qui ne bénéficient par de ressources sociales initiales suffisantes, l'incorporation des codes de la clientèle suppose une longue période d'adaptation et d'acculturation à travers une suite de contrats provisoires, les « extras » dans le langage de la profession. Cette période peut aller de quelques mois à plus de dix ans. Ainsi cette algérienne venue en France à 13 ans, mariée à 14, mère à 17, qui a dû travailler en extra pendant 11 ans avoir d'obtenir un emploi à plein temps dans un gros porteur.

D'autres enfin mobilisent avec détermination leurs propres ressources psychologiques et mentales pour accélérer leur adaptation. C'est ce que montre le témoignage de cette gouvernante d'origine cap-verdienne : « *En fait j'ai commencé vraiment à travailler à 21 ans parce que j'étais enceinte, j'ai eu mon fils et après j'ai commencé à travailler en tant qu'employée de maison (…) je me suis retrouvée au chômage (…) c'était peut-être une opportunité d'essayer de faire quelque chose donc j'ai essayé d'apprendre le français. J'ai pris des cours de français pour apprendre à parler mieux, à écrire. Et c'est suite à ça, j'ai fait six mois de remise à niveau en français et c'est là après, que je me suis rabattue à faire un stage en hôtellerie* » (Gouvernante, gros porteur).

Il y a donc, au-delà de la commune origine immigrée, une diversité de trajectoires socioprofessionnelles parmi les femmes de chambre et les gouvernantes anciennes femmes de chambre que nous avons rencontrées, diversité qui renvoie à des dispositions sociales initiales plus ou moins en adéquation avec les exigences du service au contact de la clientèle de l'hôtellerie de luxe. On retrouve ici des logiques qui rappellent celles à l'œuvre dans les trajectoires des transfuges repérés par certains sociologues.

Il reste qu'au-delà de ces différences de trajectoires, quelques régularités sont repérables.

La première concerne justement les conséquences sur la vie de ces employées de leur incorporation des codes et des normes des milieux sociaux privilégiés. Tous les témoignages recueillis évoquent les transformations identitaires plus ou moins significatives que provoque ce processus d'acculturation.

Le plus visible concerne l'aménagement et l'habillement : **«** *J'ai décoré chez moi un petit peu à la manière … ça vous atteint (rire), ça nous atteint malgré nous (…) ça veut dire par exemple, ces trucs, là, faire le lit au carré, la décoration, la jupe de lit, j'ai mis une jupe de lit chez moi avec des coussins déco (…) Par exemple la salle de bain, moi j'ai fait une salle de bain où j'ai directement pied au sol, sans bac, parce que j'ai trouvé ça sympa ici* » (femme de chambre, gros porteur). Dans les palaces, cette capillarité sociale est facilitée dans le domaine de l'aménagement par le fait qu'à chaque changement de décoration, une partie de l'ameublement est revendue à des tarifs privilégiés au personnel.

Mais les processus d'acculturation dépassent à l'évidence le simple mimétisme vestimentaire ou décoratif. Une majorité des femmes de chambre que nous avons rencontrées évoque notamment l'apprentissage de l'anglais encouragé par les directions des établissements. On retrouve ici, transposé dans les logiques sociales contemporaines, ce que J-P. Gutton avait remarqué pour la grande domesticité d'ancien régime : les domestiques savaient lire en beaucoup plus grande proportion, y compris les femmes, que dans les milieux populaires dont ils étaient issus. On peut donc faire l'hypothèse que c'est un ensemble de dispositions sociales à la fois comportementales et culturelles qui sont progressivement acquises par ces

personnels, plus ou moins rapidement selon les dispositions initiales, et qui ont nécessairement des conséquences sur leur propre vie familiale.
Le plus flagrante de ces conséquences est la réussite de leurs enfants. La quasi-totalité des femmes de chambre que nous avons rencontrées expriment leur satisfaction des succès scolaires et professionnels de leurs enfants. On a vu plus haut le témoignage de cette employée qui estime avoir raté sa propre vie professionnelle, mais qui fait de la réussite scolaire de ses enfants un succès qu'elle attribue aux conditions de travail dont elle a bénéficié. Socialement à l'opposé de cette dernière, la femme de chambre d'origine algérienne qui a dû exercer en extra pendant onze ans avant d'accéder à un emploi stable tire aussi satisfaction de la réussite de ses enfants : sa fille fait des études de droit et ses fils ont monté une entreprise de restauration.
Il est évidemment probable que cette réussite sociale différée par le succès des enfants ne tienne pas qu'aux dispositions socioculturelles acquises, mais aussi à la stabilité de l'emploi, au niveau de revenu et aux avantages offerts par les comités d'entreprise. Sont ainsi créées des conditions matérielles favorables non seulement pour les conditions du travail scolaire des enfants, mais aussi pour l'ouverture culturelle de la famille. Ainsi le goût pour l'opéra acquis par l'un de valets que nous avons rencontrés est-il dû aux places à tarif réduit que son comité d'entreprise lui a offert, qui l'ont incité à s'intéresser à un type de spectacle qu'il n'aurait peut-être pas eu l'occasion d'apprécier dans un autre contexte professionnel.
Selon les mêmes logiques sociales que pour la grande domesticité d'ancien-régime, les emplois de femmes de chambre dans l'hôtellerie de luxe ont donc constitué jusqu'à maintenant une opportunité pour des femmes immigrées de créer les conditions d'une stabilité professionnelle correctement rémunérée susceptible de leur assurer une insertion satisfaisante dans la société française, et offrir ainsi à leurs enfants des chances réelles de promotion sociales. Que le métier soit vécu sur le mode de l'insatisfaction ou qu'au contraire il soit assumé sans regret, il constitue assurément une première étape de sortie d'une condition sociale initiale très subalterne, ce qui participe notamment à expliquer la longueur des carrières des femmes de chambre que nous avons rencontrées : peu d'autres emplois accessibles à des femmes immigrées sans qualification initiale offrent les mêmes opportunités.

CONCLUSION

Nous avions commencé cette recherche à partir d'une hypothèse intellectuellement séduisante : les personnels d'étage de l'hôtellerie de luxe seraient dans la situation paradoxale d'une « élite professionnelle invisible ». L'idée de l'élite professionnelle nous était venue de l'observation des caractéristiques singulières et objectivables de ces métiers, qui sont soumis à une exigence permanente d'excellence par le haut niveau de maîtrise des gestes professionnels qui leur est demandé et par les compétences de savoir-être qu'impose le service d'une clientèle appartenant aux classes sociales les plus privilégiées. Quant à l'idée d'invisibilité, elle était liée, d'une part, à la nature des tâches effectuées, puisque deux des principaux critères de qualité du travail d'étage, le propre et l'ordre, sont invisibles par rapport au sale et au désordre. D'autre part, les personnels d'étage sont les moins visibles du personnel hôtelier, à l'inverse des personnels d'accueil, portiers, bagagistes ou concierges.
Nos investigations de terrain n'ont que partiellement confirmé cette hypothèse du paradoxe de l'élite invisible. Certes les femmes de chambres et les valets des hôtels de luxe et des palaces sont soumis à des niveaux d'exigences élevés qui contribuent à donner à leur travail un caractère d'exception. Dans ces établissements la propreté est poussée à un niveau d'excellence que l'on ne retrouve généralement pas ailleurs. Avant les années 90, les femmes

de chambre expérimentées jouissaient d'une assez grande liberté dans l'organisation de leur travail, elles pouvaient planifier dans le temps certaines tâches relativement lourdes comme, par exemple, le nettoyage complet d'un lustre. Plus que l'activité de nettoyage certaines qualités étaient attendues de la direction des hôtels pour espérer obtenir un emploi en CDI : discrétion, souci du détail, rigueur, amour du travail bien fait, esprit « maison » semblaient caractériser ce personnel d'étage.

Dans l'ensemble, l'exigence d'excellence du travail produit et de savoir-être dans la relation à la clientèle est donc confirmé par l'enquête. Elle est notamment explicitement assumée par les personnels eux-mêmes qui la placent au cœur de leur identité professionnelle. S'y ajoute le constat de conditions de travail très favorables, tant du point de vue de la rémunération que de l'accompagnement social des salariés, alors que les métiers de la propreté sont partout ailleurs parmi les plus ingrats et les moins bien rémunérés. Enfin, la proximité permanente avec les codes de communication et les normes comportementales et culturelles des milieux sociaux privilégiés a, pour beaucoup d'employés d'étage, une influence sur leur propre mode de vie qui tend à les éloigner des classes populaires auxquelles ils appartiennent initialement et à les rapprocher des classes moyennes, notamment en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants.

Néanmoins, d'autres indices nous incitent à la prudence en ce qui concerne le recours au concept d'élite pour définir ces personnels.

D'une part, les conditions d'exécution du travail ont sensiblement changées depuis les années 90. Si les exigences liées à la qualité du travail sont s'en cesse rappelées lors de réunions à l'occasion desquelles est convié le personnel d'étage, elles sont de moins en moins laissées à l'initiative des employées mais davantage codifiées selon des procédures qui parfois empruntent aux principes de l'organisation scientifique du travail : les gestes à accomplir sont scrupuleusement spécifiés, l'ordre dans lequel les différentes tâches doivent être effectuées est précisé ainsi que temps qui doit leur être consacré. Certes cette codification souffre de nombreuses exceptions selon l'état dans lequel une chambre est laissée par le client ou l'heure à laquelle la femme de chambre pourra y pénétrer. Les gouvernantes d'étage, que l'on ne trouve que dans ce type d'établissements, organisent, coordonnent et contrôlent régulièrement le travail des femmes de chambres qui sont leurs subordonnées. La présence en continue de ce personnel d'encadrement de proximité auprès des femmes de chambre renforce le sentiment d'une organisation stricte et contrôlée du travail.

D'autre part, le personnel d'étage demeure au sein des établissements hôteliers dans une situation d'infériorité symbolique par rapport aux autres employés. D'abord parce que les tâches de ménage qu'il effectue sont globalement identifiées comme dévalorisantes, dévalorisation qui n'est pas étrangère à l'effet de genre produit par la féminisation du métier. Ce sentiment de dévalorisation s'alimente aussi de l'accentuation de la pression hiérarchique que provoque le développement de nouveau mode d'organisation du travail. Mais le sentiment d'infériorité tient aussi à ce que le contact entretenu avec la clientèle, même s'il peut être parfois aux limites de l'intimité, reste marqué par un rapport de soumission, ce qui est moins évident dans le cas, par exemple, d'un réceptionniste ou d'une gouvernante. En outre, cette relation à la clientèle est perçue sur le mode de la dégradation par la quasi totalité des personnels que nous avons interrogés, qui déplore l'émergence d'une nouvelle clientèle récemment enrichie ou issue de pays étrangers à la culture occidentale. Ces nouveaux clients se révèlent beaucoup moins civils à l'égard du personnel que la clientèle traditionnelle précédente, ce qui accentue le sentiment des employés d'occuper des emplois subalternes. Enfin, le sentiment d'infériorité est aggravé par la restriction des possibilités de promotion interne qui leur sont offerts. Le développement des formations scolarisées alimente en effet le recrutement des gouvernantes, fonctions qui avaient auparavant été plus facilement accessibles aux femmes de chambre par promotion interne.

L'ensemble des évolutions constatées nous conduisent à ne pas considérer ces personnels comme constituant une élite professionnelle comme le suggère, par ailleurs, le point d'interrogation que porte le titre de notre contribution et ceci pour deux raisons importantes. D'une part, être femme de chambre ou valets ne semble pas relever de ce que l'on désigne généralement par un métier puisqu'il ne requiert *a priori* ni diplôme ni expérience professionnelle préalable et donc qu'il est accessible à tous. Le personnel d'étage qui est composé très majoritairement d'une population féminine immigrée, n'accède à ses emplois qu'en accumulant, parfois pendant de longues années, une suite de contrats précaires. D'autre part, parce qu'il semble que ce ne soit pas non plus une profession lorsque ce terme désigne un groupe professionnel organisé visant à défendre des intérêts spécifiques.
Les femmes de chambre et les valets que nous avons rencontrés constituent certes une fraction relativement privilégiée au sein d'un métier de la propreté dont on a souligné le caractère particulièrement ingrat et symboliquement peu valorisant mais ces personnels ne constituent pas véritablement une élite au sens d'un corps professionnel disposant d'un savoir faire particulier les distinguant des autres. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné, beaucoup de grandes chaines hôtelières, voire aussi certains palaces, sont attirés par le recours à la sous-traitance. Ces établissement qui avaient massivement embauché au cours des années 70 et 80 se retrouvent dorénavant avec un personnel vieillissant, assez exigeant et disposant de protections du travail qui semblent désormais mal adaptées aux exigences perçues par la direction à la recherche d'une plus grande flexibilité du personnel, eu égard aux fluctuations du marché, et à celle de la réduction des coûts dans un secteur d'activité de plus en plus soumis à la concurrence.

BIBLIOGRAPHIE

Bué, J. & Coutrot, T., (2004), « Conditions de travail : les enseignements de vingt ans d'enquête », Toulouse, Octares.
De Keyzer, D., (1997), *Madame est servie. Vivre au service de la noblesse et de la bourgeoisie (1900-1995)* Bruxelles, La Longue Vue.
Guégnard, C. et Mériot, S.A., (2007), « Régulation et précarisation : l'exemple des femmes de chambres », communication au XI journées internationales de sociologie du travail, Londres 20-22 juin 2007.
Guégnard, C. *(dir.)*, (2004)*, A la recherche d'une conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration,* Cereq, Relief n°7, Èchanges du Cereq.
Gutton, J.P., (1981), « *Domestiques et serviteurs dans la France de l'Ancien Régime »,* Paris, Aubier-Montaigne.
Martin-Fugier, A., (2004), « La place des bonnes : la domesticité féminine à Paris en 1900 », Tempus.
Martin-Huan, J., (1997), *La Longue Marche des domestiques en France du XIX*e *siècle à nos jours*, Nantes, Éditions Opéra.
Monchatre, S., (2010), *Etes vous qualifiée pour servir* ?", Paris, La Dispute.
Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M., (1996), *Grandes Fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Payot.
Pinto, J., (1990), « Une relation enchantée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 48, septembre 1990, pp. 32-48.
Puech, I., (2006), « Femmes et immigrés : corvéable à merci », *Travail, genre et société*, n°16.

Rapport TERRELIT
Partie III

Axe 3. Stratégies des personnels des lycées

Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement public

CREN, Université de Nantes

Yves Dutercq et Thérèse Perez-Roux
avec l'aide de François Burban et d'Anne Josso

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ETUDE SUR LES STRATEGIES DES PERSONNELS DES LYCEES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

La volonté institutionnelle de favoriser une plus grande ouverture sociale dans l'accès aux formations d'élite s'accompagne désormais d'un certain nombre de dispositifs portés par des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) soumis à une double contrainte d'efficacité et de démocratisation (Allouch et Van Zanten, 2008 ; Mons, 2008).

Le principal objectif de l'axe 3 de la recherche TERRELIT est de questionner les professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les chefs d'établissement des lycées concernés de l'académie de Nantes (Région des Pays de la Loire). A ce titre, une enquête par questionnaire puis entretiens a été réalisée auprès des deux publics visés; elle a été complétée par la rencontre de partenaires institutionnels (Rectorat, Région Pays de Loire, grandes écoles)

Dans un premier temps, l'étude du phénomène de renforcement ou de diminution des inégalités sociales aussi bien que territoriales**,** suppose d'analyser les pratiques des professionnels de l'éducation : pratiques d'orientation et de diffusion de l'information en amont ; point de vue des enseignants sur leurs propres pratiques et leurs attentes par rapport aux élèves qui vont suivre un cursus en CPGE.

Dans un deuxième temps, partant de l'analyse des discours des enseignants, l'enquête s'intéresse plus finement aux modalités de recrutement des élèves et au fonctionnement de ces classes, ainsi qu'aux éventuelles évolutions qui touchent l'organisation des enseignements et des équipes enseignantes. Prenant en considération la diversité des situations d'exercice de leur activité et celle des publics concernés, l'étude se centre sur la manière dont les enseignants de CPGE investissent leur travail auprès des élèves, en justifient les exigences, en pointent les difficultés, répondant de manière différenciée et locale aux principes de justice et d'efficacité auxquels ils sont confrontés (Dutercq, 2008). De façon complémentaire et articulée, elle s'intéresse au point de vue des proviseurs de lycées accueillant des CPGE, en cherchant comprendre dans quelle mesure ces acteurs prennent en compte les recommandations liées à l'ouverture sociale et quelles stratégies discursives ou pragmatiques ils mettent en œuvre pour répondre aux injonctions institutionnelles.

Le rapport reprend les choix méthodologiques qui ont présidé à l'étude puis présente les caractéristiques relativement différenciées des enseignants, des proviseurs et des établissements, choisis pour leur représentativité régionale. Les résultats mettent aussi en

relief la diversité des modalités de recrutement des élèves et un fonctionnement pédagogique entre continuité et changement. Le rapport insiste à cette occasion sur le rapport au travail des enseignants de CPGE et sur la vision contrastée des dispositifs de démocratisation. Enfin, il met en lumière les ouvertures à négocier par les acteurs en fonction des contextes culturels, sociaux et géographiques.

2. METHODOLOGIE, OUTILS ET TERRAINS REQUIS

Notre recherche s'est appuyée sur des enquêtes dont la variété voulait répondre au projet que nous nous étions fixé. Dans la mesure où nous avions déjà réalisé une étude exploratoire par entretien auprès d'enseignants de CPGE en vue de préparer le projet de recherche, il nous a été aisé de démarrer sur une enquête par questionnaire déjà informée, avant de passer à de nouvelles séries d'entretiens.

2.1. Questionnaire sur le site Sphinx[43]

L'enquête par questionnaire diffusée par internet s'adressait à l'ensemble des professeurs qui enseignaient, exclusivement ou non, dans une classe préparatoire de l'académie de Nantes. La population est évaluée à plus de 350 enseignants, bien qu'il soit difficile de définir précisément ce chiffre : certains enseignent exclusivement dans les classes concernées ; d'autres ont un emploi du temps réparti de manière très diversifiée (les CPGE pouvant être leur charge d'enseignement principal ou, à l'inverse, constituer une charge très annexe)

Cette enquête, accessible sur le site de l'éditeur Sphinx, s'est déroulée du 23 mai au 23 juin 2008. Outre l'envoi initial, préparé par une information auprès des proviseurs et des responsables de classes préparatoires des lycées concernés, le questionnaire a fait l'objet de trois relances, à une semaine d'intervalle.

Le taux de retour est important puisque 179 personnes ont répondu à notre demande. Par ailleurs, 89 enseignants (49,7%) ont laissé leurs coordonnées et se sont donc déclarés potentiellement intéressés pour un entretien individuel lors de la deuxième phase – qualitative – de la recherche.

Le questionnaire comprenait quatre parties réparties comme suit :

- La première visait à mieux connaître le répondant : âge, sexe, discipline enseignée, volume d'intervention en et hors CPGE, type de classe d'enseignement, responsabilités pédagogiques, ancienneté…

- La deuxième partie portait sur les modalités de recrutement et la constitution des CPGE (du point de vue du répondant) : information sur les CPGE en direction des élèves ; critères et modalités de recrutement des élèves de CPGE dans l'établissement ; constitution des classes de CPGE ; soutien pédagogique ; relations avec les lieux d'orientation.

- La troisième partie était centrée sur les caractéristiques des élèves des CPGE (du point de vue du répondant) : caractéristiques sociales et scolaires ; évolution du public accueilli.

- La quatrième partie s'intéressait aux modes de relation entre les enseignants et les élèves des CPGE : rendez-vous et autres modalités d'échange individuel avec les élèves ; participation à des sorties pédagogiques et culturelles avec les élèves.

Le questionnaire se concluait sur une demande de participation à l'enquête par entretien.

[43] Cette enquête et son analyse ont été réalisées par François Burban (CREN, Université de Nantes)

Les tris croisés sur Sphinx lexica ont été effectués sur la base des propositions faites par les membres du groupe, pour vérifier un certain nombre de pistes ou hypothèses.

Au final, peu de croisements ont une dépendance significative en raison d'un faible nombre de réponses et d'une trop grande dispersion des items.

2.2. Enquête par entretien auprès de professeurs et de proviseurs de CPGE de lycées publics

A la suite du questionnaire diffusé par internet et accessible sur le site de l'éditeur Sphinx en mai-juin 2008 (n = 179), des entretiens semi-directifs ont été conduits durant l'année universitaire 2008-2009 auprès de 24 enseignants choisis parmi les 89 volontaires pour s'engager dans cette deuxième phase de la recherche. Cet échantillon a été constitué sur la base d'une représentativité prenant en considération la répartition géographique des établissements sur l'ensemble de l'académie de Nantes (région Pays de la Loire), ainsi que les types de filières proposés par ces établissements, conformément aux exigences générales de la recherche et afin d'harmoniser au mieux ses différents axes. Nous avons également prêté attention à diversifier notre choix d'établissement en fonction de leur attractivité, distinguant des établissements dits de « proximité » et des établissements réputés au niveau régional, voire national. Dans la mesure du possible, nous avons cherché à prendre en compte la dimension de la discipline enseignée au regard de sa centralité dans la filière proposée.

Le traitement des données recueillies a permis de dégager plusieurs dimensions pour les analyses qui se sont progressivement structurées à partir du guide d'entretien initialement élaboré par l'équipe de recherche[44].

Notre analyse a été réalisée à deux niveaux :

- une analyse reprenant les thèmes principaux, traités de façon séparée,
- une analyse croisée à l'échelle du collectif, reprenant les aspects relatifs : 1) au parcours professionnel des enseignants de CPGE ; 2) à leur rapport au « monde » des CPGE ; 3) aux représentations de leur métier dans ce contexte particulier et à la perception qu'ils ont de leurs élèves ; 4) à des éléments éclairant leur positionnement identitaire au moment de l'enquête.

La troisième phase de l'enquête s'est intéressée aux positions des proviseurs des établissements sur le processus de démocratisation de l'accès aux CPGE : 9 entretiens ont été réalisés (dont un de proviseur-adjoint), dans les 8 lycées dont nous avions interrogé précédemment des professeurs (3 Nantes, 2 Angers, 2 Le Mans, 1 Saint-Nazaire). L'analyse a repris le principe de celle réalisée à partir des entretiens d'enseignants.

3. DES ENSEIGNANTS DE CPGE AUX PARCOURS APPAREMMENT HOMOGENES

3.1. Les enseignants de CPGE de l'académie de Nantes

[44] Pour rendre compte de l'origine des extraits choisis dans notre corpus, nous indiquons dans la parenthèse, l'initiale de l'établissement : C pour Condillac ; G pour Goblot ; L pour Lambert ; Ct pour Comte ; B pour Bachelard ; A pour Blanqui ; M pour Malebranche ; T pour Tisserand (pour le détail des entretiens réalisés et des guides d'entretien utilisés, voir annexes)

Il s'agit là d'un descriptif de notre corpus qui, rappelons-le, comprend plus de la moitié des professeurs de CPGE de l'enseignement public de l'académie de Nantes et donne donc une assez juste image de la population complète. On peut même considérer qu'on a là une bonne vision des enseignants des CPGE de province.

Les enseignants de CPGE sont plutôt âgés : 123 soit 68,7% ont plus de 38 ans ; seuls 5,1% ont moins de 30 ans. Les enseignants masculins sont largement majoritaires (65,9% pour 32,4% de femmes)

Concernant les disciplines enseignées, les maxima sont respectivement en physique-chimie (23,5%) ; mathématiques (22,3%) ; langues (20,7%). Le minima est en économie (1,7%). Globalement, les matières « littéraires » sont minoritaires dans les réponses : histoire, géographie, lettres, philosophie culture générale (13,4%). Notons que la catégorie « autres » comprend 22 Sciences Industrielles sur 29 réponses.

Le volume des réponses varie sensiblement en fonction de l'établissement d'appartenance mais reste relativement représentatif, au regard du nombre de classes et d'enseignants par établissement.

82,7% des enseignants interviennent exclusivement en CPGE (contre15,6%). 13 (7,3%) n'interviennent que pour moins de 4 heures hebdomadaires en CPGE et 12 interviennent de 5 à 8 heures hebdomadaires (6,8%). 3 (1,7%) interviennent plus de 8h00 en CPGE, soit au total 28 sur 179 (15,8%) n'effectuant pas un service entier en CPGE.

21 professeurs sur 179 enseignent hors CPGE (11,7%) pour un volume hebdomadaire très variable, allant de moins de 5h00 à plus de 15h00.

Concernant les classes d'exercice, le maxima est en PCSI (21.2%), le minima en lettres et sciences sociales, années 1 et 2 (4,4%).

Les autres enseignements se répartissent comme suit :

Lettres 23,4% ; ECO 24% ; BCPST années 1 et 2 6.2% ; MPSI 12,3% ; PCSI 21,2% ; PTSI 7,3% ; MP 12,3% ; PC 14,5% ; PSI 9,5% ; PT 10,1% ; Autres 11,2%

Certains enseignants exercent des responsabilités pédagogiques particulières :

- Professeur coordonnateur : 29,1%
- Chargé des études : 1,7%
- Autre (responsabilités de laboratoire, des colles, etc.) : 8,4%.

Les enseignants de physique ou chimie sont majoritairement plus jeunes que leurs collègues des autres disciplines (53% ont moins de 35 ans et 31% ont entre 36 et 45 ans) ; ceux de mathématiques se situent dans cette même fourchette (36-45 ans). Les enseignants les plus âgés se retrouvent en langues et, de façon mois significative, en lettres et en histoire géographie.

Complémentairement et de manière plus différenciée, les enseignants de lettres ENS 1ère et 2ème année sont, de façon plus prononcée, âgés de 55 ans et plus, de même que ceux d'économie option scientifique 1ère et 2ème année. C'est en lettres et sciences sociales, en BCPST 1ère année et en PCSI qu'ils apparaissent plus fréquemment âgés de moins de 35 ans.

Les correspondances âge/ancienneté dans le métier d'enseignant, puis plus précisément comme professeur en CPGE, mettent en relief deux tendances :

. d'un côté des professeurs de moins de 35 ans, ayant enseigné entre 5 et 10 ans et professeurs de CPGE depuis moins de 5 ans ;

. de l'autre, des professeurs de 55 ans et plus, enseignant depuis 30 à 40 ans et depuis au moins 25 ans en CPGE. On ne repère rien de significatif pour les catégories intermédiaires.

C'est majoritairement les 46-55 ans qui signalent ne pas effectuer tout leur service en CPGE, avec un service compris entre 4 et 6 heures.

Enfin, les responsabilités pédagogiques sont fortement corrélées avec les enseignants ayant 15 à 25 ans d'ancienneté en CPGE et, à l'inverse, très faiblement pour les enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté.

3.2. Une scolarité vécue comme allant de soi

Dans les réponses au questionnaire, le thème du parcours est peu développé en termes de vécu, d'appuis que les enseignants pourraient réactualiser dans leur expérience professionnelle, sauf sur le mode du « je savais ce que c'était ». Il n'y a pas d'informations sur la socialisation étudiante de ces enseignants, en particulier en matière d'apprentissage de normes et de manière de les réinvestir dans leur pratique actuelle d'enseignant, dans leurs relations aux élèves, dans des normes professionnelles spécifiques aux enseignants de classes préparatoires. Le parcours est présenté du point de vue de la formation, dans un style purement « curriculaire ».

L'analyse transversale pose un problème de focale. Au sein du corpus, comment rendre compte de la diversité ou de l'homogénéité des formations selon la discipline, selon l'importance de la discipline dans la CPGE, selon le type de lycée ? Peut-on attendre le même parcours de celui qui enseigne les mathématiques dans une CPGE économique d'un lycée de proximité et de celui qui les enseigne dans une CPGE MP* d'un lycée de centre-ville ? Quelles variables prendre en compte ? Doit-on « présupposer » qu'un enseignant issu d'un milieu modeste ou au parcours atypique a plus d'empathie pour les étudiants ?

Les entretiens, certes éclairés par les réponses au questionnaire en ligne, apportent des réponses plus précises de ce point devue et permettent d'esquisser quelques généralisations.

Tout d'abord, lorsqu'ils évoquent leur scolarité, les enseignants des classes préparatoires n'évoquent ni une scolarité brillante, ni un parcours d'excellence. Elle est explicitée sur le mode l'évidence, du cela va de soi,

Ainsi, pour C6-SH, ce choix d'intégrer l'ENS après sa prépa à Saint-Louis n'est pas justifié dans l'entretien, il est évident : *« C'est très simple. J'étais en prépa à Saint-Louis à Paris et puis je voulais faire de la recherche en physique. Donc, j'étais dans les B' donc les anciennes MP*. J'ai intégré l'ENS de Cachan. »*

C4-MS énumère ce parcours scolaire sans lui donner une grande importance : *« Du point de vue des mes études, j'ai été au secondaire aux Sables d'Olonne et je suis venu en prépa à Condillac. A une époque où il était moins prestigieux que maintenant. Mais je ne voyais pas l'intérêt d'aller à Paris. Ensuite, j'ai été à l'ENS St Cloud et j'ai préparé un diplôme universitaire et l'agrégation. »*

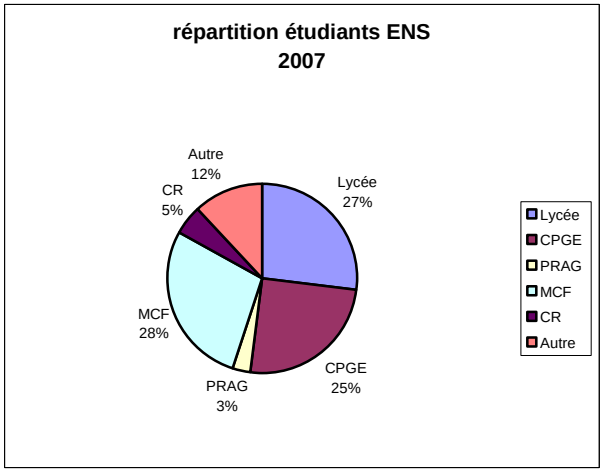
La grande majorité des enseignants rencontrés a fait une classe prépa puis l'ENS. C'est un parcours décrit comme classique.

T2-FS : « *Par rapport aux professeurs de classes préparatoires, j'ai un parcours très classique, parce que je suis passé en classe préparatoire, j'ai fait maths sup et j'ai tout le temps voulu enseigner en classe préparatoire ou faire de la recherche.* »

Par ailleurs, à la sortie des écoles normales supérieures (ENS), avec l'agrégation, les étudiants peuvent choisir entre une carrière dans l'enseignement comme professeur de lycée (après une année en IUFM depuis 1991) ou dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou bien comme professeur agrégé (PRAG) dans les universités ou les IUT. Des accords sont aussi

établis avec des écoles d'ingénieurs pour l'obtention du double titre de normalien-ingénieur (source ENS Bretagne).

Exemple : statistiques de l'ENS de Bretagne (mathématiques).



L'affectation des étudiants après l'ENS se fait majoritairement dans l'enseignement : lycée et CPGE.

La particularité des normaliens dans l'enseignement est qu'ils peuvent donc être nommés soit en classe préparatoire soit en lycée. Ils forment une catégorie particulière au sein du groupe professionnel qui se dessine par le parcours à l'ENS, avec le sentiment « … *de former une espèce de communauté un peu refermée sur elle-même, d'avoir un statut qui n'est pas vraiment un statut parce qu'il n'y a rien dans les textes qui disent qu'on est prof de classe préparatoire dons, on est simplement agrégé, on peut très bien avoir un poste en lycée*. » (M2-DD, 40)

3.3. Le renoncement à la recherche

Les enseignants interrogés soulignent des conditions financières favorables aux normaliens pour s'orienter vers la recherche : *« Après une agrég de chimie et étant normalien, j'ai bénéficié encore en tant qu'étudiant rémunéré, j'ai pu faire un master recherche dans des conditions idéales puisque bien rémunéré et sans aucune pression puisque j'avais l'agrég et donc un travail »* (A1-JF)

A l'issue de la formation offerte par les écoles normales supérieures, les élèves titulaires d'un doctorat (soit environ 3 ans après leur sortie de l'école) peuvent viser une carrière d'enseignant chercheur. S'ouvrent les portes de l'enseignement supérieur et de la recherche : poste de maître de conférences, puis de professeur des universités, emploi de chercheur au CNRS ou dans les grands organismes de recherche. Les étudiants des ENS désirant préparer une thèse peuvent demander une allocation de recherche sur le contingent spécifique réservé aux normaliens, mais aussi sur le contingent régulier des écoles doctorales. Cette allocation leur assure un soutien financier pendant 3 ans après leur sortie de l'École pour mener à bien leur thèse et obtenir leur doctorat. Elle est toujours couplée avec un monitorat qui leur offre une première expérience d'enseignement en milieu universitaire (64 heures de travaux dirigés à assurer par an) et qui apporte aussi un complément financier. Ce monitorat permet, de plus, de

"valider" la partie pratique de l'agrégation qui, sinon, s'effectue en IUFM à la sortie de l'École. La plupart, sinon la totalité de ceux qui demandent une allocation de recherche l'ont obtenue, soit sur le contingent spécifique à l'ENS, soit par un autre moyen (source doc. ENS Cachan).

Ce travail de recherche est plutôt jugé comme chronophage « *Et j'ai vu le travail de chercheur. Un travail monstrueux ! A partir de là, j'ai eu envie d'être prof en prépa, en fait*. » (C6-SH 1) et ne permet que difficilement d'être performant sur les deux pôles « enseignement » et « recherche », notamment en sciences industrielles et techniques qui sont en constante évolution : « *Nous, dans notre discipline, sciences industrielles, on est en constante évolution. Et l'effort pour se maintenir tout le temps à niveau fait que ça nous absorbe tout le temps. Faire une activité extérieure de recherche qui est très, très prenante, où il faut du temps, parce que la recherche c'est du temps, et nous aussi on a besoin du temps pour… À un moment donné, l'équation de temps, ça ne peut pas être satisfaite. Donc c'est un choix cornélien à faire. On fait soit l'un, soit l'autre, c'est pas possible* ». (T2-FS 6).

Après des études très exigeantes, A1-JF affirme : *« Oui, c'est vrai, c'est le côté super intéressant : tiens ce qu'il a trouvé, je peux rebondir dessus… Mais bon, j'avoue …c'est intéressant mais, bon, j'ai pas eu le courage de me lancer dans trois ans de thèse. J'ai préféré l'enseignement.* » (A1-JF 5). C'est un raisonnement commun aux professeurs de CPGE qui tous auraient pu prétendre, vu leur brillant parcours d'étudiant, au monde de la recherche universitaire.

3.4. Une orientation majoritaire vers l'enseignement en CPGE

En effet, malgré les conditions idéales des normaliens pour se former à la recherche, les enseignants rencontrés n'ont pas poursuivi dans ce domaine. Ils éprouvent le besoin de justifier leur choix de l'enseignement et usent pour cela d'arguments variés :

Un intérêt limité pour la recherche

« La recherche ne m'intéressait que très moyennement, parce que moi ce que je voulais, c'était enseigner à plein temps, au départ. En effet, une carrière à l'université m'aurait permis d'enseigner, mais m'aurait astreint à un travail de recherche qui m'aurait pris au moins la moitié de mon temps, et voilà, ça s'est passé comme ça. » (C5–JBP)

La passion pour une discipline

« Et là, j'ai fait un choix car la recherche, de ce que j'en ai vu, cela ne me tentait pas plus que cela. Moi, je voulais continuer à faire des maths. Dans le secondaire, c'est plus dur de faire des maths. Donc, j'ai choisi d'enseigner en prépa. » (C4-MS)

Des élèves motivés par la discipline enseignée : un public conquis

*« Je préférais enseigner donc en classe préparatoire, pour avoir des élèves à la base intéressés par les sciences. » (*C5–JBP)

« Pourquoi j'ai fait classe prépa et pas d'autres classes ? Parce que je ne voulais pas faire d'autres classes et parce que je trouve que les élèves sont quand même bien motivés quand ils viennent ici, même si on en trouve certains qui sont moins dynamiques, dans l'ensemble, ils sont fortement investis, ils ne sont pas jmenfoutistes, ils sont présents, la grève, ils sont là, ils viennent, et puis ils sont quand même reconnaissants du travail que l'on fait. Ils se rendent bien compte que l'on est là pour eux, le but c'est qu'ils réussissent et, évidemment, d'avoir une bonne image du lycée vers l'extérieur. » (T2-FS)

De bonnes conditions pour enseigner : un ordre scolaire acquis

L'ordre scolaire est intégré à ce choix d'enseigner en CPGE.

« Parce que c'est vrai qu'une classe de seconde qui n'est pas très motivée pour faire de la physique et bien ce n'est pas très facile. Chose que nous, on ne voit jamais en classe préparatoire. Quand on a un élève qui bavarde, on fait un scandale au conseil de classe. » (M2-DD)

« Oui, nous c'est surtout de la transmission de contenus avec des élèves qui viennent là pour travailler ce qui n'est pas toujours le cas au collège. » (C4-MS)

« *Ils sont d'emblée dans mon jeu, et ça, je trouve ça extraordinaire. Dans ce sens là, c'est vraiment un aboutissement*. » (C1-HL)

La notion de carrière en arrière plan

Le choix d'enseigner en prépa offre, outre de bonnes conditions d'enseignement avec des élèves motivés et stimulants, de bonnes conditions financières : *« Ça se traduit par l'envie parce qu'ils (les professeurs de lycée) savent très bien la paye qu'on touche par rapport à eux. »* (M2-DD) ; *« Bon, l'avantage en prépa, c'est qu'on est mieux payé que dans le secondaire* ».

La classe préparatoire offre également la possibilité de développer une carrière horizontale comme l'un de nos interlocuteurs (L1-TP) qui dit avoir clairement choisi des options de déroulement de carrière qui s'avèreront rapidement payantes. Dès son début de carrière, il ambitionne d'aller en classe préparatoire et « vise » le lycée Lambert dont il perçoit le dynamisme et les possibilités d'évolution qu'il offre. C'est pourquoi il maintient ses enseignements en classe préparatoire (parallèlement à son intégration dans un lycée ordinaire). De plus, conformément aux souhaits des IPR, il participe activement aux travaux des groupes de réflexion sur les réformes des classes de SSI (1985-86), se forme et forme ensuite ses collègues de l'académie aux nouvelles technologies (plasturgie, informatique et automatismes) : *« Lambert, je visais cet établissement là parce que j'avais déjà l'idée d'aller en classe préparatoire. Je me disais, si je suis dans les lieux ça facilitera les choses. Et puis il y avait une dynamique plus importante dans ce lycée là. Et puis il y a des réformes dans les classes de SSI à l'époque et j'ai fait parti/je me suis occupé de ces réformes là »*.

Cet enseignant se positionne comme élément moteur dans le processus de réforme de l'enseignement technologique et d'ingénierie. Repéré par les IPR dont il a gagné la confiance par son engagement et les capacités qui lui sont reconnues, il est recommandé auprès des IG et intégré dans une classe préparatoire. L1-TP en retire une fierté qu'il attribue à son volontarisme et au travail qu'il à réalisé dans son cursus de formation et dans son activité professionnelle : *« Les IPR de la région voyaient que j'étais un élément qui pouvait être moteur dans toute cette histoire de formation, voyaient les capacités que j'avais aussi…Ils avaient confiance pour me donner un poste dans une classe préparatoire. Ils ont fait part de leur confiance aux IG qui m'ont intégré dans cette classe préparatoire. Donc voilà, ça s'est bien mené, ça s'est bien organisé et j'estime que j'ai eu un cursus que j'ai réussi à réaliser par ma volonté : ça s'est bien passé parce que j'allais de l'avant aussi et que ça se voit quand les gens vont de l'avant »*.

3.5. La première nomination

L'expérience de la CPGE après l'ENS

Cette première expérience est vécue comme un allant de soi *« Pas de surprises (rires »)* (C6-SH). Il s'agit de reproduire le monde que l'on a connu au cours de sa propre prépa : *« J'ai pas été très surpris car je connaissais le milieu enfin je l'avais connu. J'avais des contacts avec mes anciens professeurs puisqu'on faisait du volley ensemble. Donc, je voyais bien comment ils travaillaient. Et je savais à quoi m'attendre*. » (C4-MS). Et cela éventuellement en s'appuyant sur les contenus : *« Eh bien, figure-toi que moi j'avais mes cours de prépa et cela aide quand même beaucoup pour savoir ce que c'est, les exigences. Au début, cela m'a bien aidé. Non, je n'ai pas eu de surprises, je m'attendais à cela mais j'ai eu du boulot*. *»* (C6-SH)

Au cours de cette première expérience, les enseignants de CPGE enseignent comme ils ont été enseignés *« Après, ça doit dépendre de la personne. Mais je ne crois pas qu'il suffise d'être normalien pour réussir d'emblée et pour réussir tout court. Je suis normalienne aussi, mais je me revois comme j'étais en commençant mon travail en lycée, en stage, très franchement, la personne que j'étais, je ne me serais pas estimée capable d'enseigner d'emblée en classe préparatoire.* » (C1-HL)

Cependant la charge de travail est énorme : *« La quantité de travail, je ne pensais pas que c'était à ce point là surtout en début de carrière quand j'ai changé de classe. Là, au bout de quelques années, on peut travailler un peu moins tard le soir. C'est les paquets de copies qui restent le plus gros morceau en temps de travail par contre du point de vue …bon, c'est assez exigeant mais j'ai la chance de travailler relativement vite donc… »* (C4-MS)

L'expérience du secondaire à la sortie de l'ENS : l'épreuve du premier poste

Certains enseignants de CPGE ont été nommés, dans le secondaire, après leur réussite à l'agrégation externe.

Cette première expérience est vécue comme la rencontre avec un monde inconnu, un choc : *« Oui, surtout le collège c'était un collège de la région parisienne qui était assez dur en fait. (…) oui, c'était un peu chaud car je ne m'attendais pas du tout à cela. »* (C4-MS)

« Il y a eu une sorte de choc socioculturel parce que dans les classes que j'avais, il y avait une classe dite de première « TICH » - Technique Industrielle Chaudronnerie -. C'était des jeunes gens qui avaient entre 20 et 25 ans, qui venaient de parcours très divers et qui étaient assez déshérités culturellement. J'étais également chargée des classes dont personne ne voulait, comme c'est la règle. J'ai eu un peu peur de perdre… comment dire… la rapidité, le niveau que j'avais pu atteindre par la préparation de l'agrégation principalement. Je me suis dit : il faut que je fasse un doctorat, au moins parallèlement à mon travail de professeur, pour pouvoir m'entretenir intellectuellement en quelque sorte. » (C1-HL)

Cependant, si cette première expérience est vécue comme une sorte de déclassement à la sortie de l'ENS car jugée peu stimulante, elle est valorisée par la suite et semble être un atout dans le suivi des élèves : *« Et il semble que ces quelques petits trucs je les ai acquis dans le secondaire, je continue à pratiquer les mêmes. J'ai acquis par exemple dans le secondaire – je suis prof de lettres, de littérature ici, et de latin – j'ai pris l'habitude de faire découvrir les textes sur lesquels je travaille et les auteurs, à côté des textes précis que nous voyons en détail, par la lecture. Et je sais que c'est quelque chose… Je lis volontiers assez longuement des textes. Je le faisais déjà dans le secondaire, et en cours, et en dehors, sous forme un petit peu de conférence. J'aime beaucoup cela, et j'ai eu de très nombreux témoignages de satisfaction d'élèves d'abord, et d'étudiants aujourd'hui. Et je continue à le pratiquer apparemment avec succès. »* (C1-HL)

3.6. Les parcours atypiques

Quelques enseignants de CPGE ont un parcours atypique, ils ont échoué au concours d'entrée à l'ENS après deux années en classe prépa. Ils ont un cursus universitaire et une agrégation, le plus souvent interne. Ils enseignent dans des lycées moins prestigieux ou de proximité (Blanqui, Comte, Tisserand) ou enseignent une discipline mineure dans la CPGE.

Ils ont commencé leur carrière dans le secondaire et semblent privilégier les relations avec les enseignants du secondaire *« Sur le plan des collègues, sur les relations avec les collègues, j'ai préféré de loin le lycée. Il y avait un travail en équipe, on pouvait échanger, s'écouter, on s'est échangé des élèves. Je suis allé dans des cours de collègues, des collègues sont venus dans mes cours. En prépa, on est seul. »* (A2-DM). Ainsi B1-SF privilégie les contacts avec tous les professeurs de maths du lycée, notamment en permettant aux enseignants du lycée de pouvoir faire des colles.

La forte hiérarchisation, le cercle fermé formé par les normaliens sont des freins au sentiment d'intégration au corps des enseignants de CPGE de ces « non encartonnés ». Leur parcours semble avoir une influence sur l'appréciation qu'ils font de leur milieu professionnel.

Une expérience du secondaire qui devient un atout par rapport aux normaliens : *« Ils ont été très brillants, et puis on les parachute dans une classe préparatoire. Ils ne connaissent rien de la vie réelle. Ils ne savent ce qu'est une classe. C'est ce qui me gêne.* » (A2-DM). C1-HL souligne que certains enseignants nommés en prépa le sont juste après l'obtention de l'agrégation et sont dans *« leur modèle d'élève qui comprend, qui sait comment les choses se passent et c'est difficile ».*

Ce sentiment d'être des outsiders rend ces enseignants assez critiques lorsqu'on les interroge sur le groupe professionnel : « *Deux turbos professeurs… pas de repas de fin d'année. »* (B1-SF) ; « *Il y a beaucoup d'égoïsme entre collègues de prépa. Tu me donnes une heure et je te redonne une heure. Tout simplement parce que cela rapporte du fric. »* (A2-DM 10)

Derrière un sentiment de relative homogénéité des parcours des enseignants de CPGE, l'étude montre une connaissance plus ou moins approfondie de l'enseignement secondaire dans lequel certains ont effectué leurs premières années d'enseignement.

Entre les classes préparatoires des établissements plus sélectif, et plus prestigieux à l'échelle de la région, et celles dites « de proximité », la continuité avec leur propre scolarité est variable pour ces enseignants. Nous verrons que cette plus ou moins grande continuité influe sur la manière dont ils perçoivent leurs élèves, rendant compte de leur degré d'adéquation aux attentes d'une CPGE, ce qui permet de mieux comprendre les logiques développées dans tel ou tel établissement, filière ou discipline.

Les proviseurs des lycées sur lesquels nous avons enquêté ont des parcours encore plus variés que ceux des professeurs de CPGE.

4. DES PROVISEURS AUX PARCOURS DIVERSIFIES

Dans la présentation des proviseurs interrogés par entretien on peut distinguer deux aspects essentiels : leur formation et leur expérience professionnelle.

4.1. La formation des proviseurs

Trois figures de proviseurs se dégagent au regard de leur formation.

- ***Les proviseurs issus des classes préparatoires***

Il s'agit de M. Poliveau, proviseur du lycée Condillac à Nantes et de M. Merlin, proviseur du lycée Lambert à Nantes. Ce passage par les classes préparatoires semble asseoir leur légitimité bien que cela ne soit pas expressément dit. On peut le déduire a contrario des difficultés qu'énoncent les proviseurs qui ne sont pas passés par les CPGE. Ainsi, au lycée Goblot à Nantes, lycée de centre-ville proche par son recrutement du lycée Condillac, M. Listrac, ancien instituteur, mentionne ses difficultés à asseoir son leadership sur la communauté des professeurs de CPGE et relate de nombreux différends dans leurs relations.

- ***Un proviseur à la formation universitaire revendiquée***

Il s'agit de M. Cossard, proviseur au lycée Malebranche au Mans, revendique son identité de « chercheur reconnu par un pair du collège de France » qui le conduit à imaginer une reconversion universitaire assez proche.

- ***Les proviseurs qui ne sont pas passés par les CPGE et ont une formation* atypique :**

M. Sanchez à Angers et M. Listrac à Nantes, après avoir indiqué qu'ils n'étaient pas passés eux-mêmes par une CPGE, expriment leurs difficultés face aux enseignants des CPGE. Par exemple M. Sanchez parvient à dialoguer individuellement avec ces professeurs mais diffère la rencontre avec le collectif qu'ils constituent. Par ailleurs, et de façon contradictoire, il relève une certaine « jalousie » de la part des autres chefs d'établissement dont les établissements n'accueillent pas de CPGE.

Mme Vincenot à Saint-Nazaire, possède elle aussi un parcours particulier. Cependant, après avoir relaté son cursus, elle ne laisse pas entendre un déficit de légitimité dans l'exercice de sa fonction. Elle vient néanmoins d'être nommée à ce poste et on ne sait s'il faut attribuer ce point de vue à sa méconnaissance des enjeux ou à la situation de son lycée qui propose des CPGE de proximité.

4.2. L'expérience professionnelle des proviseurs

Certains proviseurs, surtout dans les lycées avec des CPGE à dominante technologique, mettent l'accent sur l'expérience qu'ils ont acquise en travaillant auparavant dans d'autres lycées du même type.

Ainsi, M. Bernin, proviseur depuis trois ans de la cité scolaire de Tisserand au Mans, met en avant son expérience dans des établissements à filières technologiques. De même, M. Yachvili, ancien professeur d'histoire-géographie, proviseur de lycée depuis 29 ans, a dirigé le lycée Blanqui à Saint-Nazaire pendant huit ans avant d'être nommé proviseur du lycée Comte à Angers. Or ces deux lycées à dominante technologique lui semblent finalement comparables et il s'appuie sur son expérience passée pour décrire les pratiques en CPGE. Enfin, M. Merlin, s'il indique son passage par les CPGE, n'en insiste pas moins sur son intérêt constant pour la technologie industrielle. En effet, après un bac E, où la dimensions technologique était déjà présente, une CPGE et quelques années comme professeur de mathématiques, il a poursuivi une carrière de personnel de direction dans des lycées technologiques.

Dans ces lycées à dominante technologique, il semble donc que la légitimité se fonde plus sur l'expérience professionnelle acquise que sur les études et la formation initiale (CPGE ou non, agrégation ou non).

On peut émettre l'hypothèse que les proviseurs insistent dans les entretiens sur les aspects de leur cursus qu'ils ont mis en avant dans leur dossier de candidature au poste qu'ils occupent actuellement. Ils tentent ensuite d'asseoir leur légitimité à partir de ces mêmes caractéristiques. Ainsi les proviseurs à la légitimité académique certifiée par leur propre parcours scolaire et universitaire s'opposeraient-ils aux proviseurs sans légitimité académique mais s'appuyant sur leurs qualités managériales.

5. DES ETABLISSEMENTS FORTEMENT HIERARCHISES

5.1. Des établissements fortement hiérarchisés

On peut catégoriser notre corpus d'établissements à CPGE par référence à des critères discriminants tels que la situation géographique (centre ville ou non), le nombre de CPGE rapporté à la taille de l'établissement, la qualité et la sélectivité du recrutement, le type de filières proposées.

- ***Les lycées de centre-ville (Condillac, Goblot, Malebranche)***

Ce sont des établissements à la fois situés dans les quartiers bourgeois de centre-ville, recrutant donc des élèves socialement favorisés au niveau du lycée, mais qu'on retrouve en CPGE, obtenant de très bons résultats au bac (beaucoup de mentions B et TB) et dont les CPGE ont été ouvertes il y a longtemps (plus d'un siècle pour Condillac). Les bons résultats au concours attirent les étudiants et la sélection ne retient que les meilleurs candidats, les classes prépas sont d'ailleurs bien remplies (plus de 45 élèves).

Dans ces lycées, les proviseurs reconnaissent que le recrutement est extrêmement favorisé. Dans certains lycées, comme Condillac, il semble qu'il y ait une émulation entre le secondaire et le supérieur. M. Poliveau, proviseur à Condillac, au détour d'une phrase, mentionne les excellents résultats du bac S dans son lycée. Les lycées de centre-ville peuvent donc puiser une partie de leurs étudiants en CPGE dans le vivier de leurs propres élèves du secondaire.

- ***Un lycée technologique d'élite (Lambert)***

Dans les lycées technologiques, le lycée Lambert à Nantes fait figure d'exception. Situé à proximité du cœur de la ville, il est donné en exemple par l'inspection générale. Ces bons résultats lui permettent de recruter les meilleurs candidats. A bien des titres on pourrait le rapprocher des lycées dits de centre-ville

- ***Les lycées périphériques (Blanqui, Comte, Tisserand)***

Souvent, il s'agit de lycées à dominante technologique, avec des effectifs pléthoriques. Par exemple, le lycée Comte à Angers, accueille plus de 2000 élèves et 500 professeurs. Situé dans un quartier sud d'Angers, c'est le plus gros lycée du département, l'orientation technologique y est sensible.

De même, la cité scolaire du Mans, Tisserand, intègre à la fois un lycée général et un lycée professionnel et compte plus de 2000 élèves. Elle ne possède que des CPGE de moindre prestige, PTSI et ATS et des EcoS peu cotées. Là encore, le proviseur, M. Bernin, met en avant la spécificité technologique du lycée dans lequel les CPGE sont un élément parmi

d'autres comme les classes de BTS. Plus généralement les proviseurs de ce type de lycée insistent sur la proximité entre les professeurs et les étudiants.

Ces lycées périphériques semblent avoir des difficultés à « remplir » leurs classes préparatoires, de création récente, peu prestigieuses et dont les effectifs dépassent rarement les 30 élèves. M. Thiriez, proviseur-ajoint du lycée Blanqui (3000 élèves) à Saint-Nazaire, présente trois causes pour expliquer ces difficultés. D'abord, il constate une baisse des effectifs dans les bacs technologiques, ensuite, il pointe la concurrence des lycées privés, enfin il parle d'autocensure de la part des élèves.

- ***Un lycée de second rang (Bachelard)***

Bachelard ne peut être considéré comme un lycée périphérique, même s'il est situé loin du centre-ville d'Angers, mais son recrutement est plutôt favorisé et ses résultats au baccalauréat honorables. Pour des raisons d'espace c'est à Bachelard que des CPGE ont été implantées plutôt que dans le grand lycée de centre-ville Jeanne d'Arc[45] comme il est d'usage. Toutefois ces CPGE ne disposent pas d'un haut prestige et pâtissent, en lettres, de l'absence d'une seconde année de CPGE, voire dans les autres filières, d'une seconde année de haut niveau (classes étoilées).

5.2. Culture et identité d'établissement

La thématique incite à classer les entretiens par lycée pour les confronter. Deux points éclairent la thématique générale du rapport à l'établissement.

D'un établissement à l'autre les traces d'une éventuelle culture d'établissement apparaissent de façon très diverse : difficile en effet d'établir un parallèle entre Condillac, Tisserand et Blanqui qui n'ont pas la même situation géographique, ne recrutent pas les mêmes élèves et n'ont pas les mêmes objectifs. Ces lycées construisent donc leur identité sur des paramètres très différents les uns des autres : pour parler de culture d'établissement il faut aller au-delà des contraintes contextuelles et examiner ce qui est éventuellement produit en propre par l'établissement. De ce point de vue il est plus pertinent de comparer ce qui est comparable, par exemple : Lambert, Comte, Tisserand et Blanqui ; Condillac et Goblot ; Malebranche et Bachelard (d'autres regroupements sont possibles).

Par ailleurs, sauf pour un grand lycée comme Condillac, le prisme des classes préparatoires n'est pas le meilleur pour envisager plus globalement une culture d'établissement. Toutefois on peut relever deux grands cas de figure : les établissements où les CPGE sont bien intégrées et participent de façon déterminante à leur identité, constituant une sorte de prolongement voire un accomplissement de ce qui peut se faire plus généralement dans le lycée (Condillac mais peut-être plus encore Lambert ou Tisserand) ; les établissements où elles constituent un monde à part et existent quasiment contre le niveau lycée (un peu Bachelard mais surtout Comte).

NANTES

- **Condillac**

[45] Budé, autre lycée de centre-ville ne comporte qu'une CPGE1 et une CPGE2 Eco.

C5-JBP (physique) insiste sur la tradition de coopération et de convivialité au sein de l'équipe des professeurs de physique-chimie, dont il paraît être un leader : cette convivialité est avérée par des repas trimestriels entre tous les enseignants de la discipline (lycée et prépa).

C7-LB (langues) évoque une autre particularité de Condillac qui rend le lycée particulièrement attractif aux yeux des élèves : l'ambiance de travail y serait plus supportable que dans certaines grandes CPGE parisiennes, avec des sections à taille plus réduite, un suivi plus familial : *« C'est un peu notre marque de fabrique aussi, surtout en prépa HEC mais en sciences aussi : on a de plus petites sections, on a un suivi plus familial. »*

C1-HL (français-latin) confirme, du point de vue d'un professeur de CPGE littéraire dont les élèves ne peuvent viser les ENS : on y travaille dans une ambiance moins stressante et la préparation proposée vise à donner confiance aux élèves. Elle est fière de son lycée et du travail qu'on peut y faire, au point qu'elle n'envisage nullement de viser un établissement d'élite où elle pourrait espérer placer des élèves dans les grandes écoles.

- **Goblot**

On ne peut nier que Goblot se construise à l'ombre de Condillac dans le jeu habituel aux grandes villes entre ancien grand lycée de garçons et ancien grand lycée de filles de centre ville. Goblot, qui appartient à la seconde catégorie, a conservé une tradition littéraire bien ancrée.

Et du reste G2-SC (géographie) considère que Goblot occupe dans l'espace des prépas une place qui n'est pas négligeable par rapport aux autres établissements de province même s'il ne peut concurrencer les grands lycées parisiens

- **Lambert**

Lambert est un lycée recherché, le lycée technologique de référence de la région, dont L1-TP (SI) et L2-TD (maths) présentent une image assez contrastée, le premier se référant surtout à sa discipline et à la bonne ambiance qui règne entre les enseignants, le second insistant sur l'absence de politique au niveau de l'équipe de direction.

L1-TP : « *Pour moi si vous voulez, ce qui était bien c'est que j'habitais dans le coin. Et comme grand lycée technologique, Lambert c'était ce qui se faisait de mieux !* »

L2-TD insiste à plusieurs reprises sur la mauvaise communication de l'équipe de direction de l'établissement avec les enseignants et sur l'absence de général qui rejaillit sur celle des classes : à preuve la non-organisation de la communication avec l'extérieur, notamment des campagnes d'information à destination des établissements sources.

SAINT-NAZAIRE

- **Blanqui**

La spécificité de Blanqui est de proposer des prépas de proximité dans un grand lycée populaire qui se caractérise par une ambiance solidaire au sein du corps enseignant qui transcende les niveaux.

Le recrutement est donc par nature purement local : il faut démarcher pour remplir les classes, A1-JF (chimie) reconnaît : « *On n'a pas une sélection très grande, on prend tout le monde.* »

A2-DM (maths) lui est un militant des prépas semi-technologiques à destination des élèves issus des milieux populaires, dont Blanqui s'est fait la spécialité, ce qui lui confère sans doute

une culture spécifique faite notamment de solidarité au sein du corps enseignant y compris entre professeurs de lycée et professeurs de prépa et d'une relation étroite avec les élèves.

ANGERS

- **Bachelard**

C'est sans doute le lycée de notre échantillon dont il est le plus difficile de se faire une idée précise de l'identité, ce qui peut fort bien s'expliquer par ce que B2-MR (chimie) en dit : Bachelard a une image de lycée de second rang dont elle souffre beaucoup mais contre laquelle il n'y aurait pas grand-chose à faire dans un monde des CPGE où la hiérarchie est très forte, très stable et où les mondes sont très clivés. Les enseignants bien sûr subissent la réputation des établissements dans lesquels ils ont été affectés. Mais surtout Bachelard ne correspond pas à l'image publique, sélective et élitiste, des « vrais » lycées à CPGE qui mènent aux très grandes écoles.

- **Comte**

Comte est un lycée de tradition technologique affirmée, très bien classé dans sa catégorie, mais dont bien évidemment le prestige n'est pas équivalent à celui d'un grand lycée classique

Ct3-DL (SI) évoque une prépa non sélective recrutant un contingent d'élèves dans le but qu'ils obtiennent une école d'ingénieur en 2 ou 3 ans : « *Ici le but c'est qu'ils se sentent bien avec nous, qu'ils se sentent chez eux, qu'ils aient envie de poursuivre* ». Il regrette que son lycée ne soit pas mieux considéré, il parle de diversification mal intégrée : « *Dans les représentations, on met toujours en tête MP* puis MP… Reste toujours l'idée, malgré les résultats objectifs, des prépas prestigieuses.* »

LE MANS

- **Malebranche**

Malebranche a une tradition de lycée scientifique de bon niveau. Les 8 classes prépas y représentent un contingent suffisamment important pour servir d'étalon et de porte-drapeau à l'établissement dans son ensemble.

- **Tisserand**

Tisserand s'est construit dans une complémentarité assumée et concertée avec Malebranche (le lycée « bourgeois » du Mans), ainsi que l'affirment de façon convergente les enseignants rencontrés. L'acceptation de part et d'autre de leur position et de leurs prétentions permet que le recrutement se fasse en coordination. Touchard recrute des élèves moyens issus des classes moyennes et populaires et essaie de les mener au maximum de leurs possibilités[46].

Selon T2-FS (SI), comme selon T1-NA (géographie), l'existence d'une communauté solidaire des enseignants et autres personnels propre au lycée Tisserand: le recrutement du lycée, fait d'élèves en partie issus de milieux populaires ou au moins mélangés, explique sans doute en partie cette spécificité : « Il y a l'infirmière, le CPE, dès qu'il y a un problème, on les tient au courant tout de suite. Je pense que dans des petites structures comme ceci, on est très

[46] cf. le lycée Vcitor-Massé à Barge tel qu'il est décrit dans Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire. Autonomie locale et service public.* Paris : ESF.

fortement soudés, nous, professeurs ». Par ailleurs la bonne coordination avec Malebranche facilite la gestion du recrutement des élèves

5.3. Les CPGE dans l'établissement : un monde à part

Presque tous les proviseurs soulignent que les CPGE constituent un « monde à part » à l'intérieur de leur établissement. Par exemple, M. Yachvili, au lycée Comte (Angers) mentionne le lien très lâche entre les professeurs du secondaire et ceux des CPGE et insiste sur l'autogestion des CPGE. De même à Nantes, M. Listrac (Goblot), M. Poliveau (Condillac) et M. Merlin (Lambert), insistent sur l'autonomie des CPGE au sein de leur lycée. M. Listrac parle même d'autarcie.

Cependant, même si les CPGE constituent une sorte de monde à part, et ce quelle que soit la taille du lycée, on peut néanmoins distinguer, en se référant à la catégorisation proposée plus haut, 1) la place importante qu'elles occupent dans les lycées de centre-ville de 2) la place minoritaire qu'elles ont dans les autres lycées.

Une place importante dans les lycées de centre-ville

Dans les lycées de centre-ville, les effectifs des étudiants de CPGE sont compris entre un quart à Malebranche (Le Mans) et la moitié à Condillac (Nantes). Dans ces lycées, les proviseurs soulignent l'effet d'émulation que suscitent les CPGE auprès des lycéens du secondaire. Par ailleurs, lcs classes servent de vitrine pour attirer les meilleurs élèves de secondaire bien que, comme on l'a vu plus haut, la scolarité dans un lycée à classes prépas n'assure absolument pas le recrutement dans ces mêmes classes prépas, surtout depuis que la procédure informatisée a élargi ce recrutement. Le but est pour ces lycées d'atteindre une « taille critique » (M. Poliveau, Condillac).

Une place minoritaire dans les autres lycées

Lorsque les CPGE occupent une place minoritaire dans le lycée, les proviseurs mettent en avant l'intégration des classes prépas au sein de l'établissement. Par exemple, M. Thiriez à Saint-Nazaire, indique que les CPGE ne représentent qu'une faible part de l'effectif scolaire (environ 80 élèves sur 3000), mais qu'elles jouent un rôle important en tant prépas de proximité dans l'identité de l'établissement auquel elles sont fortement intégrées. Dans le même sens, M. Merlin, proviseur du lycée Lambert à Nantes, met en relation la taille modeste des CPGE et leur intégration, et insiste sur la proximité qui en résulte entre le chef d'établissement et les enseignants de prépas, au contraire de certains grands lycées où ces derniers fonctionnent ou cherchent à fonctionner en quasi-autarcie (cf. lycée Goblot) :

Par ailleurs, ce sont justement les proviseurs des CPGE de proximité qui évoquent le plus l'importance du rôle de l'internat dans la scolarité des étudiants. Par exemple, M. Yachvili, proviseur du lycée Comte à Angers, parle du statut d'internes-externes qui a été mis en place pour favoriser l'étude des élèves qui n'ont pas pu intégrer l'internat faute de place. De même, Mme Vincenot, proviseur de Blanqui à Saint-Nazaire, reconnaît le rôle attractif que possède l'internat auprès de certains de ses élèves (pour les TSI, souvent de milieux modestes, l'internat offre un hébergement à moindre coût) et de façon générale car il offre aux étudiants de prépas la possibilité de s'entraider.

Place des CPGE dans l'établissement, collaboration et travail en équipe sous ses différentes formes

Dans la majorité des cas, c'est la difficulté d'instaurer un travail en équipe régulier qui est soulignée : des expériences sporadiques ou ponctuelles sont évoquées, rien de plus. Il n'y a guère qu'à Tisserand où règnent l'entente cordiale et la collaboration régulière. Toutefois le recrutement tout comme les colles incitent à échanger, que ce soit entre professeurs de classes CPGE ou entre professeurs de CPGE et professeurs de lycée. M1-AK (Malebranche) est par contre gêné par le rapport de dépendance que génère ce recrutement et n'aime pas de ce fait faire appel à ses collègues d secondaire pour les colles.

Rares sont ceux qui, comme B1-FS (Bachelard) et Ct1-AN (Comte), s'obligent à déjeuner à la cantine pour garder le contact avec le monde des collègues.

Ceux qui ont enseigné dans le secondaire regrettent souvent les échanges plus fréquents qu'ils avaient avec leurs collègues, mais la plupart considèrent que ce sont les spécificités du travail de prof de prépa qui les conduisent à travailler de façon individuelle.

Examinons maintenant la situation établissement par établissement de façon à nuancer ces constats d'ordre général.

NANTES

- **Condillac**

Selon C5-JBP les rapports au sein de la communauté des enseignants de physique-chimie, qui rassemble ceux de lycée et de prépa, sont d'abord placés sous l'espèce des échanges entre les enseignants : « *En physique, comme on a des TP et qu'on a une gestion commune du matériel, on est quasiment obligé de travailler un petit peu ensemble. Et en fait, moi je travaille pas mal avec des collègues de seconde année, et puis de première année pour les TP. Et puis éventuellement, ce qui est intéressant dans un grand lycée comme ça, c'est que… enfin peut-être moins maintenant, mais quand j'ai démarré, ce qui était intéressant, c'est que les problèmes que vous rencontrez dans votre enseignement, les professeurs plus anciens l'ont forcément rencontré. Et donc, du coup, ils peuvent vous donner des conseils, des idées, etc, que vous mettriez plus de temps à trouver tout seul. Donc moi c'est vrai que j'ai beaucoup profité du fait d'être ici, dans une équipe avec qui je m'entendais bien.* »

C6-SH (chimie) constate au contraire que le travail d'équipe se limite au suivi des élèves

Selon C7-LB, qui enseigne pourtant dans une discipline minoritaire, l'allemand, il existe un véritable esprit d'équipe parmi les enseignants de CPGE de Condillac : « *Il y a des collègues qui sont, d'une part très rôdés, très disponibles, et pour le coup, il y a vraiment ici des équipes pédagogiques qui travaillent collectivement. Les chefs de classes – surtout en Spé – c'est assez impressionnant : ils managent l'équipe.* »

C1-HL affirme que l'enseignement en prépa, et particulièrement en lettres, conduit à un travail très individuel qui limite les échanges avec le reste du lycée, qu'elle a cependant pratiqués pendant une période où elle déjeunait à la cantine. Il y aurait bien deux établissements à Condillac, assez étanches l'un à l'autre. De façon générale, les rares occasions de collaboration sont fournies par des opportunités très ponctuelles comme la discipline Culture de l'antiquité : « *Il y a un petit atome de transdisciplinarité qui est apparu avec la nouvelle matière qu'on appelle Culture de l'Antiquité. Je convoque mes collègues de philo ou d'histoire pour apporter un regard particulier sur un point du programme que*

j'avais tracé. Je trouve que c'est quelque chose de positif, mais qui ne pourrait pas excéder une marge. Ce sont des expériences ponctuelles. »

- **Goblot**

G1-JBR (français) qualifie le travail de professeur de prépa, en particulier à Goblot, comme à la fois individualiste et au service d'une équipe.

G3-MP (sciences sociales) qui est une jeune enseignante de CPGE se sent un peu isolée et aimerait qu'il y ait davantage de travail en commun, ce que ne rejettent pas ses collègues : « *Justement, on en parlait avec des collègues, c'est de favoriser l'interdisciplinarité, essayer de travailler plus en commun et de montrer aux élèves comment les disciplines ne sont pas cloisonnées et peuvent se répondre les unes aux autres et donc peut-être travailler un peu dans cette perspective.* »

- **Lambert**

L1-TP est visiblement satisfait de l'ambiance parmi les enseignants de Lambert. la qualité des relations au sein du groupe facilite la collaboration et les échanges. Il explique à plusieurs reprises que la frontière entre relations professionnelles et socialisation extra professionnelle est ténue. Mais cette vision très positive est sans doute un effet de la discipline enseignée : les enseignants de SI semblent avoir une culture professionnelle spécifique fondée sur la collaboration et liée aux impératifs particuliers de leur enseignement et des métiers auxquels ils préparent les étudiants : « *C'est lié d'abord à une culture dans ce secteur d'activité effectivement. C'est l'habitude du travail en commun. Surtout que nous, on fabrique nos TP : physiquement ; on usine donc il faut bien qu'il y ait une collaboration entre nous. »*

L2-TD déplore le manque de coordination au sein des classes, en l'absence de responsables clairement désignés. Au niveau de l'équipe enseignante, aucune règle ne vaut et souvent la question ne se pose même pas dans un monde où l'individualisme est de rigueur. Les relations individuelles et la collaboration quand elles existent se fondent sur la proximité des matières et la planification générale du programme. C'est le cas pour l'élaboration de sujets communs, avec l'objectif de rentabiliser le travail par la coopération, de profiter aussi de l'expérience des aînés **:** « *Souvent, on a les mêmes façons de penser. Alors ça c'est peut-être moins bien. On a tous fait les mêmes études ! Du coup, on se comprend bien mais on reproduit toujours un peu la même chose.* »

SAINT-NAZAIRE

- **Blanqui**

A Blanqui les professeurs de CPGE ont besoin de leurs collègues de lycée pour alimenter leurs sections. Les prépas, qui recrutent principalement au sein même du lycée pour proposer aux bons élèves de milieu populaire une orientation ambitieuse mais à leur portée, sont dans la droite ligne de ce qui se pratique déjà au niveau du lycée. Les classes préparatoires y sont donc plutôt bien intégrées.

Mais les appréciations peuvent différer. Ainsi A2-DM prend appui sur son expérience professionnelle dans le secondaire et estime qu'il n'y a aucun travail d'équipe : « *Sur le plan des collègues, sur les relations avec les collègues, j'ai préféré de loin le lycée. Il y avait un travail en équipe, on pouvait échanger, s'écouter, on s'est échangé des élèves… En prépa, on est seul.* » Au contraire A1-JF évoque le repas de tous les enseignants de prépa au même endroit.

Dans tous les cas, A2-DM comme A1-JF cherchent à renforcer les liens entre enseignants du lycée et de la prépa, notamment en partageant les colles eux, dans l'objectif du recrutement des futurs élèves de prépa.

ANGERS

- **Bachelard**

B2-MR explique qu'à Bachelard « comme ailleurs » les classes préparatoires constituent un établissement dans l'établissement (elle est la seule à se rendre au conseil d'enseignement des professeurs de physique-chimie) et cela malgré des évolutions positives qu'elle admet : « *Ca a plutôt évolué dans le bon sens : c'est vrai qu'il y a quelques années, il y avait le secondaire d'un côté et les prépas de l'autre. Aujourd'hui, un peu moins je pense : après, ça dépend un peu de la personnalité des gens.* ». Selon elle la principale occasion de travail collectif renvoie aux opérations instaurées pour faire connaître les CPGE.

Sans mettre en cause la qualité du corps professoral, jugé très sérieux, B1-SF (math en ECS) déplore elle aussi l'absence de collaboration, les échanges entre collègues passant largement par les mails. En revanche elle souligne le très bon esprit et les contacts réguliers entre professeurs de maths (lycée et prépas). B1-SF a choisi de déjeuner régulièrement à la cantine pour entretenir les contacts.

- **Comte**

Ct3-DL (SI) travaille avec son collègue de physique dans le cadre des TIPE, moins avec son collègue de maths, la collaboration avec les professeurs du lycée se limitant à répondre à leurs éventuelles demandes.

Ct2-AL (maths) confirme totalement cette vision, dans la mesure où elle ne collabore avec ses collègues de maths que dans le cadre des colles.

Selon Ct1-AN (éco-droit), les professeurs de CPGE sont perçus comme privilégiés même si les prépas EC sont moins valorisées que les prépas scientifiques. Il y a une contradiction : « *On est un état dans l'état… à la fois voulu et contraint… on gêne par rapport à l'organisation d'un lycée* » et en même temps : « *Le proviseur connaît à peine la prépa technologique* ». Par ailleurs Ct1-AN déjeune à la cantine pour garder le contact avec les collègues

LE MANS

- **Malebranche**

M2-DD comme M1-AK pointent l'ambiguïté de la relation entre enseignants de lycée et de CPGE à Malebranche : les professeurs de lycée envient beaucoup ces enseignants de prépa qui ont moins d'heures de cours, sont mieux payés et surtout travaillent avec des élèves motivés, bénéficiant sur différents plans d'une reconnaissance qu'ils ne ressentent pas. Le recrutement pour les colles est l'occasion de révéler ce rapport d'envie et de dépendance.

M1-AK (français-philo) insiste : les professeurs du lycée (en tout cas les professeurs scientifiques de terminale) ne rêvant selon lui que d'accéder aux prépas. Le recrutement pour les colles représente de ce fait une importance particulière, en raison du bénéfice symbolique qu'il confère et de l'espoir d'en faire un tremplin, excitant les jalousies et les envies.

M2-DD (physique) est moins sévère mais reconnaît que la culture des enseignants est en général très individualiste, trait accentué chez les professeurs de classes prépa qui ont dû beaucoup travailler et se battre pour passer la course d'obstacle des concours. Donc peu de travail d'équipe mais de nombreux échanges autour des élèves **: «** *Alors il y a un esprit d'équipe, il y a un travail en équipe qui est fait en dehors de la matière que l'on enseigne. C'est-à-dire que pédagogiquement, on échange beaucoup sur les élèves, sur la façon dont ils se débrouillent dans les autres matières.* »

- **Tisserand**

T2-FS affirme la spécificité de Tisserand où règnerait une ambiance de collaboration cordiale : « *Il y a une très bonne entente. Ça favorise énormément le travail en groupe. On ne peut pas être seul, professeur de classe préparatoire, motivé et tout ça, si on ne travaille pas avec ses collègues.* »

Ainsi, les entretiens permettent-ils de saisir des cultures d'établissement qui s'organisent aussi sur la base des modes de recrutement choisis pour les futurs élèves de CPGE.

6. DES MODALITES DE RECRUTEMENT DES ELEVES DIFFERENCIEES

La procédure d'inscription en CPGE est complètement informatisée depuis 2003 et les proviseurs en connaissent bien les différentes modalités. Mais dans tous les lycées le recrutement est essentiellement de la responsabilité de l'équipe pédagogique des CPGE d'où des différences d'appréciation qui apparaissent ici et là entre la description et l'analyse des chefs d'établissement et celles des enseignants.

6.1. Modalités de recrutement et constitution des classes préparatoires

Nous ferons d'abord un premier tour d'horizon sur la base des réponses au questionnaire réalisé auprès des professeurs de CPGE.

Travail d'intervention auprès des élèves des lycées

Les journées « portes ouvertes » sont majoritairement recherchées comme mode d'information auprès des élèves des lycées : 93,3%. Le travail d'information est aussi interne, réalisé auprès des lycéens de l'établissement (lorsqu'un CPGE y est présente) : 50,8%. Il porte encore sur des actions ciblées auprès des lycéens extérieurs : 64,8%.

D'autres modes de diffusion de l'information sont reconnus (21,8%) parmi lesquels apparaissent surtout les forum/formathèques.

Le recrutement, du point de vue des enseignants, repose pour 7,8% sur des critères d'ordre social ; 15,1% sur des critères d'ordre géographique ; 8,4% sur des critères d'ordre personnel (courrier de motivation, entretien personnel, etc.)

La constitution des classes de première année est à 45,8% fondée sur une recherche d'homogénéité du niveau scolaire, contre 11,7% fondée sur l'hétérogénéité. 2,2% mettent en avant la cohésion humaine du groupe, alors que 19% disent que la constitution des classes d'année 1 est aléatoire.

Le soutien pédagogique des élèves n'existe pas pour 28,5% des enseignants. Dans le cas contraire c'est le travail collaboratif entre élèves d'une même section ou avec les élèves d'année 2 qui est le plus souvent cité (31,8%), ainsi que les travaux différenciés en fonction du niveau des élèves (25,1%). Les cours particuliers dans l'établissement sont marginaux (2,8%). Dans la réponse « autres », il est fait majoritairement référence aux colles.

Sur la question des relations avec les lieux d'orientation, il apparaît que la fonction des anciens élèves est très importante (81%/), puis vient la place accordée aux forums (53,1%). Les relations « privilégiées » avec certains établissements d'arrivée sont très ciblées, ce qui incite à analyser finement les réponses qui semblent indiquer des hiérarchies très marquées et des « débouchés » réduits et organisés.

Caractéristiques des élèves des CPGE

L'origine sociale des élèves est jugée hétérogène (47,5%/)… mais malgré tout plutôt favorisée (44,1%). Pour la majorité des enseignants, il n'y a pas eu d'évolution notable depuis qu'ils enseignent (66,5%). Pour les autres, les avis sont partagés, puisque 8,8% estiment que les élèves sont aujourd'hui d'origine sociale plus favorisée, alors que 14% pensent l'inverse.

Le niveau des élèves par rapport aux attentes des enseignants est jugé hétérogène (35,8%), voire moyen (30,7%). 23,5% trouvent les élèves bons ou très bons et 8,4% les trouvent faibles.

Pour 49,2%, ce niveau est en baisse alors que pour 39,7% il n'a pas bougé. Seulement 3,9% pensent que le niveau des élèves s'est amélioré.

6.2. Description des modalités

Lors du recrutement des élèves en CPGE, ce sont les meilleurs élèves que cherchent à attirer les établissements, afin de tendre toujours plus vers l'excellence.

Les modalités de recrutements sont assez similaires d'un établissement à l'autre : à Comte par exemple, Ct3-DL, qui fait partie des commissions de recrutement nous explique qu'est d'abord effectuée une évaluation chiffrée de chaque dossier avec les résultats, la position dans la classe de l'élève et le niveau de la classe (pondération). Les dossiers sont lus par 2 enseignants de façon indépendante. S'il est constaté des différences d'appréciation trop importantes lors de la commission, le dossier est réexaminé. Au final, les enseignants positionnent une barre en dessous de laquelle les élèves ne seront pas retenus. Cet enseignant met toutefois en avant la possibilité d'un jeu des choix par les élèves qui échappe aux enseignants de la CPGE.

A Condillac, à Nantes, une enseignante présente, tout comme l'ensemble de ses collègues de CPGE de l'établissement, un système informatique de traitement et de sélection des dossiers : « *A Nantes, on est obligé dans le recrutement de classer, de donner un numéro. On fait cela par informatique, on traduit le dossier en notes, en appréciation globale. Du coup, il y a une moyenne à chaque dossier. Après les élèves soient ils sont pris, soient ils sont en attente.* » (C6-SH). Une autre (C1-HL) détaille le processus complexe de sélection des élèves de prépa qui passe par l'utilisation de coefficients, de variables de pondération, etc. mais aussi par de longues discussions entre collègues et l'examen attentif des appréciations une fois qu'un premier tri a été fait. Selon elle, il est difficile de faire jouer les paramètres sociaux qui n'apparaissent pas dans les dossiers, mais elle affirme que le recrutement des littéraires et assez varié de ce point de vue, contrairement à celui des prépas éco.

Pour un autre enseignant de Condillac toujours, la vie personnelle des élèves est prise en compte lors du recrutement (c'est même un argument lors des portes ouvertes) et ce *« pour attirer les bons éléments »* ; *« on leur dit qu'il n'y a pas de DS le samedi matin. Comme ça, dès le vendredi soir, ils peuvent rentrer et passer le week-end dans leur famille. »* (C7-LB)

Un autre élément important intervient à Condillac, il s'agit de l'établissement d'origine des élèves candidats : en effet, la réputation du lycée d'origine n'est pas déterminante mais importante : *« Voila, après on peut dire que visiblement dans tel ou tel lycée les élèves sont soit surnotés soit… ce qui arrive des lycées privés alors on est plus méfiants. Mais, c'est pour dire que ce n'est pas l'origine du lycée qui compte. Après évidemment, on sait que dans tel ou tel lycée, il y a une ambiance, que les élèves sont très biens. Evidemment, à Goblot et JV, les élèves sont très bien. Il n'y a rien à dire. Mais ceci dit, un élève qui serait moyen dans ces lycées, ne serait pas pris. »* (C6-SH). Un autre enseignant de Condillac va dans le même sens : *« Pour nous, il y a la moyenne, moyenne élève/classe, le niveau de la classe, le classement dans la classe. Bon pour certains établissements, c'est fiable. »* (C4-MS).

On peut donc dire qu'à Condillac, il y a une réelle sélection, un filtrage des élèves : 1200 candidatures pour 400 places. La réussite en CPGE relève de la marge, du potentiel des élèves, au-delà de leur dossier de secondaire : *« Il y a des dossiers qui nous apparaissent brillants de quelques candidats qui ont dû travailler dur dans le secondaire pour avoir ces dossiers brillants pour venir chez nous. En règle générale, ces gens se plantent souvent un peu chez nous. Ils n'en ont pas gardé sous le coude, si on peut dire. »* (C2-BL)

A Nantes, au lycée Goblot, G1-JBR nous dit : *« On n'a pas de moyens autres que le traditionnel bulletin ou dossier scolaire… On n'a pas d'entretiens, on n'a pas la traditionnelle lettre de motivation qui ne dit rien que ce qu'on peut dire… On n'a pas d'autre matériel que des dossiers qui sont remplis de quelques appréciations mais plutôt laconiques et des chiffres. »*. Il s'agit finalement de modalités similaires à celles des autres établissements. Tout comme pour Lambert, où L2-TD nous présente une moulinette informatique, puis l'étude des dossiers par deux professeurs avec un regard sur la notation. Au final, il y a 4 piles de dossiers, classés de A à D, avec une hiérarchisation selon les matières (maths, physique, matières littéraires); la prise en compte des redoublements (rédhibitoire si c'est en terminale), du comportement de l'élève, de la taille de la classe de terminale. Mais dans cet établissement on ne prête pas attention à la notoriété de l'établissement d'origine. Ce système est jugé aléatoire mais non arbitraire : *« On a forcément des inégalités à la sélection et on en retransmet quand on les envoie aux concours » « C'est comme ça : on n'y peut rien. »* (L2-TD).

Au Mans, au lycée Tisserand, T1-NA nous explique, de façon concordante, qu'il y a un regard porté sur la moyenne de l'élève, sur les appréciations qui permettent de découvrir une certaine ambition de l'élève.

6.3. Actions spécifiques

Nos interlocuteurs nous ont présenté beaucoup d'actions classiques de prospection des classes de CPGE vers les élèves, au sens où on les retrouve dans la plupart des établissements, avec des inflexions plus ou marquées selon les besoins de recrutement. Mais les actions spécifiques, propres à tel ou tel établissement, sont rares.

Ce sont les enseignants de CPGE qui, sur la base du volontariat, font la prospection et se déplacent dans les classes de terminales, organisent des portes-ouvertes, sont présents dans les forums d'orientation et dans les forums des grandes écoles, au prétexte qu'il y aurait insuffisance d'information et de connaissance de ces filières par les conseillers d'orientation

(A1-JF, Ct1-AN). Pour Ct1-AN de Comte à Angers, il y aurait une réelle concurrence entre les CPGE et les IUT et les BTS, qui fait que « *si on ne se bouge pas, on n'a pas d'élèves à la rentrée* ». A Angers, les enseignants de CPGE participent à tour de rôle à l'information dans des classes de terminale des différents lycées du département. Il en est de même pour les enseignants de Nantes, qui vont de lycée en lycée pour recruter leurs futurs étudiants en se transformant en véritables représentants de leur établissement auprès de cibles comme peuvent l'être les lycées périphériques

Certains enseignants, comme A2-DM de Blanqui à Saint Nazaire, s'investissent tout particulièrement dans cette recherche de vivier d'étudiants. Pour lui, l'information est mal relayée par les lycées eux-mêmes sauf si les enseignants se déplacent (frais de transport à leur charge) et se transforment en VRP pour attirer un public. Les liens privilégiés avec certains enseignants de terminale sont primordiaux pour le recrutement : *« Oui, c'est pour cela qu'on a des élèves de manière régulière de Tours, parce qu'à Tours, on a un collègue qui une année à envoyé un élève et depuis, on a un certain vivier, on a des élèves de temps en temps. On n'a pas besoin d'aller à Tours pour démarcher parce qu'on sait que s'il y a un élève intéressé, il va postuler »* (A2-DM). Pour lui, ce travail de recherche de postulants est très important, très prégnant. C'est le maintien du poste qui est en jeu et toute occasion est bonne pour recruter.

6.4. Le tri des dossiers : un arrangement local

Dans les grands lycées de centre ville, les résultats en terminale, s'ils sont un élément de sélection important, sont pondérés par un ensemble d'autres critères qui relèvent pour une grande part de la connaissance qu'ont les enseignants de CPGE des établissements d'origine des élèves et du marché scolaire local.

Dans les lycées périphériques ou de proximité, les proviseurs présentent la sélection comme plus souple, moins exigeante, ne serait-ce que parce que leur propre choix est finalement limité. Ils héritent, le plus souvent, des dossiers des élèves dont les premiers choix n'ont pas été retenus. Le proviseur adjoint de Blanqui souligne ce problème.

Les choix opérés par les équipes enseignantes en matière de critères de sélection dépendent des normes en vigueur dans leurs classes préparatoires et obligent à une mise en cohérence des exigences d'excellence. La procédure de recrutement participe de manière implicite à une coordination des équipes enseignantes et à un minimum d'accord sur le profil des élèves à recruter. Si le dispositif d'inscription en CPGE est national, la procédure de recrutement résulte d'un arrangement local dont les chefs d'établissement sont exclus. Il n'y a rien d'étonnant à cela, dans la mesure où les classes préparatoires fonctionnent comme un monde à part qui s'autopilote puisqu'« *elles ont leur propre culture dans leur propre bâtiment*. ». Dans ce contexte, on peut se demander quelles sont les marges de manœuvre dont disposent les proviseurs pour inciter à une ouverture sociale des classes préparatoires. Certains, à défaut de pouvoir réguler directement l'organisation et le fonctionnement de leurs CPGE, s'efforcent de choisir des enseignants coordinateurs dont les projets rejoignent les leurs.

Aujourd'hui, quelques proviseurs incitent à l'intégration des critères sociaux dans les outils de sélection des candidats, comme c'est le cas à Goblot avec un objectif de 30 % de boursiers en CPGE et à Comte avec l'intégration du niveau de ressources dans les critères de sélection. D'autres proviseurs utilisent les dispositifs institutionnels comme levier de changement, comme M. Cossard, proviseur au Mans.

6.5. Une ouverture sociale réinterprétée

Si l'ouverture sociale n'est pas envisagée de la même manière et, pour tout dire, ne prend pas le même sens selon le type de CPGE considéré, elle semble toutefois constituer une priorité affirmée pour tous les proviseurs : quelle est la part d'un discours politiquement correct tentant de répondre aux critiques adressées à des classes préparatoires suspectées d'une forte reproduction et celle d'un discours purement républicain d'idéal d'égalité des chances ? Dans les prépas de proximité, l'ouverture sociale est décrite comme un allant de soi et est un vrai argument pour pouvoir continuer à exister puisqu' « *on n'est pas sur les représentations d'une classe prépa d'origine sociale. Sur 30, on en a trois qui sont fils de cadres supérieurs, sinon, c'est une origine modeste* », comme le constate la proviseur du lycée Blanqui, tandis que dans les lycées de centre ville, elle devient être un objectif prioritaire, un idéal fort, comme c'est le cas au lycée Goblot.

Par ailleurs, cet objectif devient un instrument pour impliquer les équipes enseignantes : ainsi le proviseur de Goblot, M. Listrac, et un groupe d'enseignants ont cherché à mettre en place un partenariat privilégié avec 5 lycées de second rang afin d'inciter des élèves de bon niveau mais issus de milieux peu favorisés à préparer une éventuelle candidature par un travail d'acculturation. Il s'étonne que le recteur se soit opposé à cette initiative dont il affirme qu'elle était complémentaire à BRIO. On peut louer cette initiative locale qui rappelle celles qui ont été lancées il y a quelques années par d'autres grands établissement mais aussi s'étonner que l'équipe de Goblot n'ait pas admis qu'elle redoublait en fait celle de BRIO, d'où le refus du recteur.

6.6. Les conséquences sur le profil des CPGE

La procédure informatique de recrutement des classes préparatoires a d'évidentes conséquences sur le profil actuel des CPGE.

D'une part, les modalités de recrutement informatisées ont complètement désectorisé le recrutement des élèves en CPGE. Il est aujourd'hui à large spectre géographique tant dans les lycées de centre ville que dans les lycées dits de proximité. Ainsi M. Poliveau, proviseur d'un lycée prestigieux, constate un élargissement territorial du recrutement qu'il attribue au logiciel. Ce même constat est posé par la proviseure d'un lycée dit de proximité (Blanqui à Saint-Nazaire).

De plus, être lycéen dans un lycée à classes préparatoires ne présente plus qu'un avantage très limité pour espérer entrer en classe préparatoire, du fait même de la concurrence accrue entre les dossiers de candidature et de la première étape de sélection, fondée sur une procédure informatisée et anonyme. De cette manière, les passages d'élèves de terminale en classe préparatoire d'un même lycée sont bien moins courants qu'ils n'étaient naguère quand, dans le cadre d'une démarche stratégique, des parents inscrivaient leurs enfants dans le lycée dont les classes préparatoires étaient visées, que ce soit dès la seconde ou éventuellement en terminale. Certains proviseurs, comme M. Sanchez (Bachelard), déplorent quant à eux l'insuffisance du recrutement local tant il leur semble que l'aspiration aux CPGE constitue un exemple et un excellent stimulus pour les élèves. M. Sanchez ne remet pas en cause cette procédure instaurée en 2003 : elle a provoqué un important changement dans les stratégies de candidature en CPGE qui complique le recrutement mais le rend incontestablement plus ouvert. Il regrette simplement que ses élèves n'en profitent pas davantage, ce qu'on peut attribuer en bonne partie à une spécificité déjà évoquée : si Bachelard est le principal lycée à CPGE d'Angers, ce n'est pas un lycée bastion, comme Condillac ou Malebranche, et ses élèves ont du mal à faire le poids par rapport à ceux issus des grands lycées publics de centre-ville comme Jeanne d'Arc, ou des nombreux bons lycées privés confessionnels de la région.

Par ailleurs, du point de vue des proviseurs de lycées à classes préparatoires très attractives

comme Lambert ou Condillac, la procédure informatisée a fait exploser le nombre de dossiers à traiter par les équipes enseignantes et a considérablement alourdi le travail de sélection, alors qu'elle n'est pas, selon eux, un gage de sélection infaillible.

6.7. Les CPGE de proximité : des classes préparatoires en périphérie de l'élite ?

Mobilité versus déficit d'informations : *« On recrute d'excellents élèves qui se disent : je réussirai aussi bien là »* (M. Bernin, Tisserand, Le Mans)

La procédure de recrutement à géographie variable semble, du point de vue des profils des élèves recrutés, creuser des écarts entre, d'une part, des candidats un peu moins mobiles, moins informés et moins sûrs de leur capacité à réussir qui iront dans des prépas de leur secteur géographique soit pour des raisons économiques, soit par méconnaissance du système, car pensant que toutes les classes prépas se valent, et, d'autre part, des élèves mobiles, bien informés, plus ambitieux qui accepteront une CPGE quel que soit son lieu d'implantation pourvu qu'elle vise l'excellence. Dans ce cas, à dossiers scolaires égaux, les différences de recrutement entre les CPGE de proximité et les CPGE de centre ville se lisent par une différence dans l'accès à l'information sur le système CPGE. Cette inégalité d'accès à ce type d'information a des conséquences sur le profil social des élèves recrutés.

C'est ce que confirment deux proviseurs de lycées de centre ville : pour M. Cossard, proviseur du lycée Malebranche au Mans, la CPGE est « *l'appropriation par une caste d'un appareil de formation* » ; le proviseur de Condillac à Nantes n'hésite pas à parler de délit d'initiés. Selon lui, si le nombre d'élèves issus des milieux modestes est peu élevé en CPGE, c'est d'abord parce que les « initiés » occupent les places. Et la proviseure du lycée Blanqui, pour montrer que la question de l'ouverture sociale concerne plutôt les CPGE de centre ville, souligne que son établissement recrute déjà des élèves de milieu non favorisé.

En bref, si l'information diffusée vers l'extérieur par les lycées à CPGE est jugée indispensable par l'ensemble des proviseurs, l'objectif visé est différent :

- pour les proviseurs des lycées à classes préparatoires prestigieuses, l'information est indispensable pour recruter des élèves issus de milieux plus modestes en déficit d'ambition,
- pour les proviseurs de CPGE de proximité, elle est plutôt destinée à remplir les classes.

La proximité ou le choix par défaut : la CPGE de repli : *« Et [on recrute] des élèves justes, tout justes dans ce contexte-là… mais qui s'y retrouvent malgré tout »* (M. Bernin, Tisserand, Le Mans)

Par la procédure informatique, les élèves recrutés dans les CPGE de proximité peuvent être aussi des candidats mobiles, mais dont le niveau scolaire n'a pas été jugé suffisant pour accéder à une CPGE prestigieuse dont l'un des proviseurs dit que « plus c'est attractif, plus c'est sélectif et plus c'est sélectif, plus il y a de réussite. » (M. Merlin). Mais force est de constater que les CPGE de proximité sont rarement demandées en premier choix mais correspondent à un choix par défaut.

Le regard porté par certains proviseurs sur les CPGE de proximité et sur leurs finalités invite à penser ce type de CPGE comme une CPGE à part, une CPGE de repli. Ainsi Mme Vincenot évoque des finalités différentes mais complémentaires entre des filières qui portent le même nom mais ne sont pas équivalentes.

Le recrutement d'élèves « moins excellents que les excellents » a créé une sorte de sous-filière qui ne permet que de manière quasi héroïque d'accéder aux écoles puis aux carrières

les plus prestigieuses. Loin d'être un handicap, ce recrutement légitime l'existence des prépas de proximité qui revendiquent leur originalité dans le paysage des CPGE. Il ne s'agit plus de viser l'élève excellent mais le méritant, position sur laquelle revient fréquemment M. Sanchez, proviseur du lycée Bachelard.

Du fait de la procédure informatisée désectorisée, la proximité trouve sa légitimité non plus dans le maillage géographique des CPGE mais dans un maillage pédagogique entre les enseignants et les étudiants que certains proviseurs opposent à d'autres pratiques supposées dans des CPGE prestigieuses. Le recrutement invite à de nouvelles formes pédagogiques dans ce type de CPGE qui se transforment en atout sur le marché des CPGE. Ainsi, M. Yachvili (Comte) remet en question des CPGE plus prestigieuses, peu aptes selon lui à encourager les élèves.

6.8. Ouverture sociale et géographique

L'ouverture sociale

Tout d'abord, notons qu'environ la moitié seulement des enseignants de CPGE que nous avons interrogés connaissent le programme BRIO. Ceux qui le connaissent sont issus pour la plupart des établissements partenaires de ce programme.

Ils n'ont que rarement connaissance par ailleurs sur la part d'étudiants boursiers présents en CPGE : 38% en première année de section éco option technologie au lycée Comte à Angers (ce qui s'explique par la spécificité de cette filière techno qui n'existe que dans 30 CPGE). Une enseignante relève pourtant que cette filière recrute des élèves plus fragiles « *qui n'ont pas le profil prépa* » offre 100% de réussite aux grandes écoles (Ct1-AN).

La gratuité totale des inscriptions pour les boursiers crée une tension, surtout en 2ème année, et la priorité qui leur est accordée n'est pas considérée comme la bonne solution, car le problème est simplement déplacé : les vraies difficultés se situent non à l'entrée mais à la sortie des CPGE ; non seulement il faut par la suite réussir en prépa, mais surtout réussir les concours (C5-JBP). Au-delà du nombre de boursiers en prépa, il y a nécessité, pour les enseignants de CPGE, de regarder en amont : perspective d'études longues, ambition, bonnes options en seconde, ce qui suppose d'être informé et d'avoir des parents mobilisés.

Pour cette enseignante de Condillac à Nantes, nous sommes dans un recrutement social fermé *: « Là, on a des enfants d'enseignants, d'ingénieurs, de médecins »* (C6-SH). Le milieu social d'origine est déterminant par rapport aux exigences en termes de culture. Les différences se retrouvent au niveau du classement et de l'accès aux écoles plus prestigieuses.

Pour A1-JF (Blanqui à St Nazaire), il y a une réelle difficulté à recruter des étudiants de milieu modeste en raison du coût des études pour les parents, de l'insuffisance des bourses et du besoin de soutien des élèves à court terme

Pour ce qui est des mesures de discrimination positive, de quotas d'étudiants boursiers, les enseignants sont plutôt sceptiques. C1-HL est sensible à la démocratisation du vivier mais estime que la sélection des élèves doit se faire avant tout sur des critères scolaires. *« Je vous avoue que je ne me suis pas précisément renseignée sur les mesures qui seraient prises. C'est volontariste quoi. Vouloir intégrer un pourcentage obligatoire de boursiers. J'aurais tendance à demander que ces boursiers là soient quand même au niveau requis pour pouvoir profiter réellement de la filière. »* (C1-HL)

L'idée de discrimination positive conduit à un début de réflexion sur l'intégration *« de ces milieux un petit peu difficiles de la banlieue de Nantes dans les classes réputées d'excellence qui sont les nôtres »*. Mais cette prise de conscience ne vas pas jusqu'à une mise en œuvre effective. On parle de problèmes de « capacités » scolaires, de « volonté », de « culture »

(mythe des CPGE). Même si pour certains il faut « ratisser large » ; avoir un vivier important : *« il ne faut pas craindre de développer nos critères de recrutement, les différencier, les nuancer pour pouvoir travailler sur un effectif assez nombreux. »* (G1-JBR)

Ct3-DL du lycée Comte à Angers, exprime un regret : *« En classe préparatoire, il y a un nombre impressionnant de places vacantes…c'est dû au fait que les jeunes ont peur des classes préparatoires parce que c'est trop exigeant, il faut travailler énormément et la facilité c'est un peu de continuer ce qu'on a fait jusqu'au bac, c'est-à-dire vous allez en BTS, c'est bon ; en IUT, c'est bon ; on peut y arriver sans se fouler. En prépa, ce n'est pas vrai alors ça leur fait peur et pourtant, ils ont tort parce qu'ici, on a des résultats qui sont plus qu'intéressants, il faudrait qu'ils les regardent de près, quoi. »* (Ct3-DL)

L'ouverture géographique

C'est selon l'importance de l'établissement et la notoriété de ses CPGE que l'élargissement géographique du champ de recrutement existe ou non.

A Condillac, par exemple, quand les dossiers sont extrarégionaux, c'est « qu'il y a une raison » : « *On est prudent quand on voit que le dossier vient de lycées privés de très loin. Ceux de la région, on les connaît. Lorsqu'on voit un dossier qui vient de loin, on cherche une raison.* » (C4-MS). Classiquement, le recrutement est régional, et la réputation des CPGE du lycée ne nécessite pas la recherche d'un élargissement géographique de l'aire de recrutement. La notoriété, la réputation et la hiérarchie des CPGE sont importantes : *« On n'a pas de mal à recruter parce qu'évidemment, on a une notoriété régionale suffisamment grande pour que les meilleurs aient envie de venir chez nous donc évidemment, ceux qui vont venir chez nous vont plutôt s'orienter vers les écoles d'ingénieurs qui existaient déjà par le passé et qui sont réputées comme étant les meilleurs et celles qui conduisent aux plus grandes responsabilités.»* (C2-BL).

A St Nazaire, de la même façon, le recrutement est régional : *« Nous avons un recrutement académique et on a quelques élèves de Vannes, Rennes, Redon bon vous voyez, à la frontière. Nous avons quelques élèves de Tours. On a un élève de Versailles parce qu'il a un oncle à Savenay. »* (A2-DM).

C5-JBP fait l'éloge des prépas de proximité dont il est issu, comme voie de promotion pour les élèves provenant de milieux défavorisés, l'associant aux classes étoilées de seconde année, qui peuvent rester implantées dans les grands lycées et les grandes villes. Ce point de vue est à rapporter à ce qu'expliquent l'ensemble des enseignants de prépa, C5-JBP compris : c'est en première année que tout le travail de remise à niveau et d'acculturation se fait. Ils y parviennent en général en un an au prix d'un gros travail et d'importants efforts des élèves nécessités par la réforme du bac scientifique et la baisse des exigences en particulier en mathématiques : ainsi à l'issue de la première année ce sont vraiment les plus capables qui sont démocratiquement sélectionnés pour aller dans les meilleures classes préparatoires sans que se pose non plus le problème de l'acculturation.

7. UN FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE ENTRE CONTINUITE ET CHANGEMENT

Pour cette partie, nous nous appuierons d'abord sur le point de vue des proviseurs avant de nous intéresser à celui des enseignants.

7.1. Principales caractéristiques de l'enseignement en CPGE

M. Poliveau (Condillac) insiste sur ce qu'il qualifie d'évolution historique de l'enseignement en CPGE en rapport avec un report de la sélection effective au-delà du bac. Autrement dit, le bac ne fonctionnant plus comme une barrière, c'est au niveau des premières années de l'enseignement supérieur que s'effectuerait un tri, par exemple celui qui s'opère entre des filières effectivement sélectives, comme les CPGE ou médecine, et l'université de masse. Par ailleurs les élèves qui arrivent en CPGE depuis une quinzaine d'années n'ont plus les caractéristiques qu'avaient leurs prédécesseurs, ce qui a entraîné une remise en question de l'enseignement dans cette filière.

Cette évolution n'est pas systématique et, selon le même proviseur, beaucoup d'enseignants sont restés sur un modèle élitiste. M. Listrac (Goblot) le constate tout spécialement chez ses enseignants de CPGE littéraires, dans l'ensemble extrêmement traditionnalistes, alors que ses enseignants plus jeunes manifestent au contraire un esprit d'ouverture. La qualité essentielle qu'il relève chez ces derniers tient à cette jeunesse qui leur permet d'être proches du monde et des préoccupations de leurs élèves, ils ont également une meilleure vision de ce qui est effectivement attendu aujourd'hui aux concours. M. Cossard (Malebranche), qui dirige un lycée offrant une panoplie variée de CPGE de bon niveau, revient sur cette idée en indiquant que la remise en question pédagogique varie selon les filières, opposant les littéraires et les scientifiques.

Au bout du compte, selon M. Sanchez (Bachelard), il existe une bonne volonté des enseignants qui ont pris conscience des besoins nouveaux du public de CPGE, ce qui les conduit à proposer des projets pour y répondre, dont la limite est qu'ils s'inscrivent encore dans une perspective très individuelle. C'est également la préoccupation de M. Listrac qui essaie de créer du collectif au sein des CPGE de son lycée, mais rencontre beaucoup d'opposition. La volonté de ces deux proviseurs renvoie à leur étrangeté au monde des CPGE qui les conduit à vouloir y imposer un ordre de type managérial dont les enseignants ne sont guères familiers.

7.2. Dispositifs pédagogiques spécifiques mis en œuvre

Le professeur coordinateur

L'initiative que M. Listrac (Goblot) considère comme la plus forte est l'instauration d'un professeur coordinateur dans chaque classe prépa, à la manière des responsables ou des coordinateurs qui existent dans d'autres établissements, mais il attribue à ce dispositif un sens fort car il lui permet de réguler indirectement le fonctionnement des CPGE et en particulier de mettre du collectif dans une pédagogie fondée largement sur l'indépendance de chaque professeur. De la même manière, M. Bernin (Tisserand) insiste sur le rôle essentiel qu'il accorde au professeur référent ou principal qui accompagne les élèves, tout en précisant que ce rôle ne fait pas l'unanimité au sein des équipes d'enseignants de CPGE.

Internat, proximité et esprit d'équipe

Pour M. Merlin (Lambert) l'internat constitue une des conditions essentielles de réussite des élèves : cela leur permet de ne pas perdre de temps alors même que le travail les accapare beaucoup, de plus les internes développent un esprit d'entraide grâce à leur travail collectif.

Dans un lycée de faible prestige, spécialisé dans les CPGE technologiques, M. Yachvili (Comte) insiste sur la plus-value qu'apporte l'internat aux élèves, en reprenant les arguments de M. Merlin. Selon lui, en l'absence de réelle concurrence, les élèves peuvent plus encore développer le travail d'équipe. Elargissant ce propos, un autre proviseur de lycée à CPGE aux

ambitions modestes, M. Thiriez (Blanqui), insiste sur la notion de proximité entre le logement de l'étudiant et le lycée dans la réussite des classes prépas. En effet, à Saint-Nazaire, l'accent est mis comme à Lambert et à Comte sur le travail collaboratif, sur le partage de compétences entre les étudiants de prépas. Du coup, tous les étudiants peuvent venir travailler au lycée après les cours, et ce jusqu'à une heure ou deux heures du matin. Ils se voient attribuer pour cela un badge, ce qui permet aux externes de travailler avec les internes. Pour M. Thiriez le groupe est très important dans la réussite de l'étudiant de prépa, tant d'un point de vue scolaire que d'un point de vue psychologique (règle de la chaleur entre pairs ; vision très communautaire, quasi familiale de l'école).

On constatera que ce sont les proviseurs de trois lycées accueillant des élèves moins centrés sur les concours des écoles prestigieuses qui développent cet argumentaire en faveur du gain de temps mais surtout de la coopération entre élèves et le travail collectif. C'est un discours qui peut être repris dans les prépas des grands lycées, comme on a pu le voir de la part de certains enseignants de Condillac, mais avec moins d'échos rencontrés chez les élèves.

Colles

Les enseignants rencontrés avaient souligné la grande importance qu'ils accordent aux colles. On retrouve ce discours chez les proviseurs, quel que soit le profil de leur établissement, mais on perçoit à ce niveau une méconnaissance de ce qui s'y construit en termes de stratégies d'accompagnement et de différenciation, notamment dans les CPGE de proximité. Au mieux, pour les proviseurs interrogés, ces colles ont un contenu qui varie de la première année, où il s'agit plus de méthodologie, à la seconde année, où on s'attache surtout à préparer les oraux des concours, mais dans tous les cas elles favorisent la construction d'un lien étroit entre élèves et professeurs. C'est pour cela que beaucoup d'enseignants tiennent à assurer eux-mêmes une partie des colles et attachent un grand soin au choix des autres colleurs.

C'est ce qu'explique M. Thiriez (Blanqui) qui affirme : *« L'un des gros atouts des classes préparatoires c'est les colles, qui préparent vraiment à la communication orale, à la prise de parole en public. »* Pour lui les colles constituent un élément d'insertion professionnelle des étudiants, au point qu'il affirme qu'aucune formation n'est aussi performante sur ce point.

M. Bernin (Tisserand), qui dirige un lycée plus traditionnel, précise le fonctionnement des colles mais insiste surtout sur leur vertu au-delà de l'apprentissage stricto sensu.

7.3. Pratiques des enseignants selon les proviseurs

Pour les proviseurs interrogés, les pratiques des enseignants se caractérisent par leur classicisme et l'affirmation d'une autonomie vis-à-vis de la hiérarchie locale, peu reconnue de façon générale. C'est ce qu'explique M. Yachvili (Comte), en précisant que cela n'empêche pas que la relation aux élèves soit vue comme positive, avec un mélange d'exigence et de compréhension. Pour M. Cossard (Malebranche), les professeurs de CPGE ressemblent beaucoup à ceux du secondaire avec des caractéristiques exacerbées et en particulier une revendication de liberté pédagogique encore plus affirmée : leur niveau de recrutement, leur excellence reconnue dans leur discipline leur confère un sentiment de supériorité équivalent à celui des professeurs d'université. Ils sont de ce fait peu contrôlables et ne reconnaissent guère l'autorité du proviseur, qui est, au mieux, un alter ego.

M. Listrac (Goblot) développe un long discours sur les difficultés rencontrées pour insuffler un quelconque leadership pédagogique. Il lui est très difficile d'influer sur leurs pratiques malgré les gros efforts déployés et un tempérament visiblement autoritaire. D'autres proviseurs, comme M. Poliveau (Condillac), préfèrent recourir à la collégialité et font

largement confiance à leurs enseignants sans trop s'aventurer sur le terrain pédagogique. Son action porte alors davantage sur le recrutement par rapport auquel il essaie d'impulser de l'ouverture : élargissement géographique et classe présup.

7.4. Relations enseignants-élèves de CPGE selon les proviseurs

Tous les proviseurs s'accordent à reconnaître que le succès passe désormais par accompagnement et prise en charge des élèves ; cet accompagnement personnalisé concerne tous les établissements à CPGE, quel que soit leur niveau, comme le laisse entendre M. Cossard (Malebranche), au point qu'il peut servir de référence à ce qu'on cherche à mettre en place à l'échelon du lycée.

Cet encouragement à poursuivre et à progresser est avancé comme une spécificité de Comte. M. Yachvili affirme que les CPGE plus prestigieuses ne se soucient pas de l'accompagnement des élèves, or cela ne semble pas le cas dans les lycées que nous avons enquêtés. Plus précisément, il semble que la différence majeure entre les grandes prépas et les prépas de proximité tient aux effectifs : alors que, dans celles où il y a plus de 45 élèves en début de première année, on n'est pas gêné d'en voir partir quelques-uns, dans les autres plafonnant à 30 élèves, on doit garder tout le monde. Et pour ceux qui sont en difficulté, il y a la possibilité de chercher des remédiations et, quand il n'y a pas d'autre solution, de les aider dans leur réorientation, ce que fait valoir le proviseur de Tisserand (Le Mans).

Les petits effectifs sont, selon Mme Vincenot, un gros avantage pour offrir des conditions de travail privilégiées, comme on les trouve dans son lycée, Blanqui. Elle assimile ces bonnes conditions de travail à un quasi dispositif pédagogique spécifique. Dans le même sens, M. Bernin (Tisserand), proviseur d'un lycée de seconde zone, dont les CPGE ne visent pas les plus grandes écoles, insiste sur la possibilité qui s'offre aux enseignants de soutenir les élèves en difficulté dans la mesure où ils n'ont à faire qu'à de petits effectifs.

Là où les élèves sont plus nombreux, on peut envisager des dédoublements comme à Lambert, ce qui, selon le proviseur de ce lycée, permet l'instauration d'une relation privilégiée professeurs-élèves : les professeurs connaissent de ce fait bien mieux leurs élèves et n'hésitent pas à leur consacrer du temps bien au-delà des heures de cours.

Ce dévouement aux élèves est une révolution chez les professeurs de CPGE, non pas qu'autrefois ils ne consacraient pas beaucoup de temps à leur classe, mais ce temps se limitait alors au temps de cours, de préparation de ces cours et de correction des copies, alors qu'aujourd'hui un temps non négligeable est accordé au suivi individualisé des élèves, y compris dans les CPGE prestigieuses, comme on a pu le voir à Condillac.

Bien entendu, internet à beaucoup facilité et intensifié la relation entre professeurs et élèves. M. Merlin (Lambert) explique qu'un professeur peut demander par exemple à des étudiants absents de faire tel exercice, de même que l'élève absent peut s'adresser à son professeur par le même moyen. Certains enseignants ont même développé, comme à Lambert, un cahier de textes électronique qui permet un contact étroit et permanent avec élèves et parents :

Enfin les proviseurs affirment dans l'ensemble ne rien connaître des pratiques de soutien/accompagnement scolaire (recours des élèves à des cours privés : effets, point de vue…). Selon eux les élèves ont bien assez de travail et bénéficient d'un soutien suffisant dans le cadre de leur prépa ordinaire pour ne pas avoir à recourir à une aide extérieure.

7.5. Perception des élèves par les enseignants : entre continuité et changement

Des programmes du secondaire jugés inadaptés

Dans les CPGE ayant derrière elles une longue histoire et une forte reconnaissance à l'échelle régionale, le niveau des élèves est jugé « *toujours aussi bon… le développement du vivier* [permettant] *la sélection des meilleurs et des plus motivés* » (G1-JBR)[47]. Les enseignants soulignent la capacité de travail et d'attention des élèves, leur motivation, leur engagement dans le travail attendu et une forte capacité d'adaptation. Ils mettent en relief des qualités essentielles pour réussir : rapidité dans le travail, ouverture, curiosité, exigence, organisation. Ils rendent compte par ailleurs d'une nécessaire intériorisation des normes, associée à l'idée de prise d'autonomie progressive des élèves. Nombre d'enseignants insistent sur l'importance du capital culturel et de la confiance qu'il confère : être bien dans sa tête et dans son corps, savoir s'exprimer et communiquer, pouvoir surmonter ses appréhensions, masquer ses faiblesses, etc. Ces éléments sont présentés comme la condition indispensable pour l'intégration des élèves et la réussite de leur parcours, en CPGE comme dans les grandes écoles visées, puis dans leur carrière future (G1-JBR, C7-LB, Nantes).

Cependant, plusieurs enseignants de CPGE se rejoignent, estimant que les profils ont évolué ces dernières années : *« Là où il y a peut-être une évolution par rapport aux années que j'ai connu c'est que le pas à franchir entre le pré-bac et le post-bac était peut-être moins large qu'aujourd'hui. Donc l'effort à faire pour passer d'un cycle à l'autre est sans doute beaucoup plus violent aujourd'hui qu'il ne l'était à l'époque. »* (G1-JBR, Nantes).

Cette évolution des profils, conséquence de la réforme du bac de 1995, du point de vue des enseignants interrogés, a suscité des adaptations pédagogiques : *« Je pense qu'il y a eu un basculement il y a environ quinze ans... C'était au moment de la réforme des terminales, quand elle est arrivée en prépa en 1995. Là il y a eu un changement brutal des élèves qui venaient d'arriver, qui avaient des compétences scientifiques bien moindres. Et donc, il a fallu à ce moment là changer pas mal le contenu des cours pour s'adapter à ces nouveaux étudiants qui arrivaient, qui n'étaient pas plus mauvais que les autres – on avait les mêmes distributions d'étudiants de valeur – mais qui avaient moins de passif en sciences. »* (C5-JBP, Nantes). Parallèlement, le manque de méthode et d'engagement dans le travail résultant de ce changement est jugé difficile à compenser : *« Ce sont des élèves qui sauraient faire mais qui n'ont pas forcément les moyens de faire, les méthodes quoi. Quand on fait cours, on sent qu'il y en a qui comprennent mais après ça ne se concrétise pas parce qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler. Du coup, comme on a beaucoup de fond à faire, on ne peut pas passer trop de temps, pas assez de temps sur la méthode. »* (C6-SH, Nantes).

Dans les établissements moins favorisés en termes de recrutement (établissement dits de proximité) ou dans certaines filières technologiques, les enseignants critiquent eux aussi des programmes du secondaire, insuffisamment approfondis ; ils déplorent des contenus « revus à la baisse » par les enseignants pour s'adapter aux caractéristiques d'élèves peu enclins à fournir un travail soutenu. Une fois recrutés en CPGE, ces élèves manquent de connaissances et de méthodes : « *Ils ont été sous nourris pendant des années… ils sont amers… ils rattrapent le retard* » (Ct1-AN, Angers). Au-delà du constat amplement partagé sur le décalage entre l'enseignement proposé dans le secondaire et dans les classes préparatoires, ce problème est différemment géré selon le type d'établissement et son positionnement dans le paysage global des classes préparatoires (établissements jouissant d'une « forte notoriété » et établissements dits « de proximité »).

[47] Pour rendre compte de l'origine des extraits choisis dans notre corpus, nous indiquons dans la parenthèse, l'initiale de l'établissement : C pour Condillac ; G pour Goblot ; L pour Lambert ; Ct pour Comte ; B pour Bachelard ; A pour Blanqui ; M pour Malebranche ; T pour Tisserand.

Finalement, plutôt que de parler de baisse de niveau par rapport aux anciens élèves des CPGE, plusieurs enseignants travaillant dans l'un ou l'autre des établissements précédemment cités évoquent une transformation des profils, relative aux changements survenus dans les programmes du secondaire, ainsi qu'un déplacement des modalités pédagogiques et des attentes de travail des enseignants du secondaire : *« On estime que les heures qui ont été supprimées dans le secondaire au niveau de la formation* [en maths] *depuis la 6ème à la terminale, c'est environ 1h30 d'enseignement [par semaine] qui leur manque. »* C2-BL, Nantes). Sur ce point, de nombreux enseignants se rejoignent, pensant qu'un socle commun de base fait défaut aux nouveaux arrivants en CPGE : *« On essaie de nous faire croire qu'on peut remplacer un enseignement de fond par des choses du style TPE, mais ce n'est pas ça qui leur donne une formation solide. »* (C2-BL, Nantes).

Repérant un décalage entre les attentes de travail en CPGE et en lycée (conception des programmes et des épreuves du bac), les uns et les autres cherchent le meilleur compromis pour faire progresser leurs élèves, en fonction des caractéristiques et des potentialités de ces derniers et donc des modes de recrutement à l'échelle de la région : « *L'enseignement qu'ils reçoivent dans le secondaire, ça n'a absolument rien à voir avec les exigences des classes préparatoires* […] *c'est à nous ensuite d'essayer de faire coïncider l'idéal et la réalité, de faire tendre l'une vers l'autre mais ça prend du temps. » «* (C2-BL, Nantes). Un enseignant de filière technologique (L1-TP, Nantes) décrit des élèves plus adaptés à des travaux et exercices de mise en œuvre concrets, mais moins performants sur des connaissances fondamentales servant de socle au programme en CPGE. Même constat pour cette enseignante de mathématiques selon laquelle « *tous les élèves de PT n'ont pas fait la spécialité maths. Ils ont des problèmes en maths et physique. Globalement… ils aiment le concret… le côté technologique… donc le côté abstrait des maths ne va pas de soi… c'est pas leur tasse de thé.* » (Ct2-AL, Angers). Au final, pour l'ensemble des enseignants, si le niveau global se révèle correct, les connaissances restent lacunaires, superficielles, disparates et ne s'inscrivent pas dans une cohérence globale.

Plusieurs enseignants de CPGE soulignent ainsi les incohérences du système scolaire pris dans son ensemble. Ils critiquent une évolution trop lente des programmes de classes préparatoires, attestant que les élèves voient en terminale des contenus attendus en écoles d'ingénieurs (probabilités, statistiques), qui ne figurent pas au programme des CPGE.

Une hétérogénéité à géométrie variable

C'est pourquoi, de l'avis de la majorité des enseignants interviewés, une part importante du travail des enseignants de CPGE consiste à gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves à l'entrée, surtout la première année et les premiers mois : *« On a vraiment, vraiment des classes très, très hétérogènes. »* (C6, Nantes). L'homogénéisation recherchée aboutit aux résultats escomptés en raison du potentiel des élèves sélectionnés, au-delà de leurs lacunes : **«** *On a de la chance d'avoir un niveau d'entrée élevé. Donc on a des étudiants qui sont déjà très forts. On peut faire passer le programme. Ils ont quand même de la ressource. »* (C4-MS, Nantes).

Ce travail initial consiste également à favoriser l'intégration des façons de faire et des normes du nouveau groupe d'appartenance ou du groupe professionnel visé : il s'agit « *de se conformer aux exigences, aux consignes… extrêmement précises, strictes* » (Ct3-DL, Angers). La mise en conformité est d'autant plus compliquée qu'elle rencontre une résistance relative aux habitudes de travail intégrées par une majorité des élèves en secondaire : « *Ils ont eu le* bac facile avec mention et trouvent le système trop scolaire pour eux… Je considère que les *professeurs sont mis à rude épreuve en classe prépa par rapport aux élèves. Le problème c'est que le travail, c'est une habitude… En prépa, le problème c'est qu'il faut travailler et le*

problème c'est comment travailler ? A partir du moment où on n'a jamais travaillé, comment voulez-vous vous mettre au boulot ? » » (Ct3-DL, Angers).

Ici, le capital scolaire et culturel des élèves intervient de façon notable : *« C'est vrai qu'on retrouve en difficulté ceux qui sont issus de milieu modeste, non pas en sciences mais en français et en anglais. »* (C2-BL, Nantes). Cette hétérogénéité est également consécutive aux options du secondaire (STI notamment). Plusieurs enseignants des établissements les plus prestigieux estiment cependant que les deux années de scolarisation en CPGE s'avèrent souvent insuffisantes pour compenser l'écart entre le secondaire et les grandes écoles : *« Ce qui est dramatique, c'est qu'on fait une formation excessivement serrée en temps, en deux ans et même pas puisque la deuxième année dure à peine 6 mois avec un décalage énorme entre le niveau affiché des programmes et le niveau réel de la moyenne des élèves. Bilan des courses : les jeunes qui rentrent en école d'ingénieur ne sont pas prêts. »* (C2-BL, Nantes).

Des différences à l'interne en fonction des filières

Si les enseignants trouvent une certaine variété dans les profils socioculturels des élèves actuels des CPGE (ce qui pour certains représente une évolution positive), tous reconnaissent que ceux-ci proviennent très majoritairement de milieux socialement favorisés : *« Au niveau des origines sociales, on va pas nier qu'à 90%, ce sont des élèves qui viennent de milieux socialement favorisés et bien informés c'est-à-dire des enseignants, des ingénieurs, des médecins (un peu moins) mais ce qui nous fait plaisir aussi c'est que régulièrement, on a des étudiants issus de milieux tout à fait modestes. »* (C2-BL, Nantes).

L'exception prend alors valeur d'exemple, montrant l'intérêt de l'ouverture démocratique et de la dimension méritocratique des classes préparatoires : « *Le meilleur élève est issu d'un lycée défavorisé d'Angers et d'un milieu social modeste.* » (B1-SF, Angers).

Les enseignants intervenants dans plusieurs classes préparatoires relèvent et insistent plus sur les différences de profils entre élèves de CPGE économiques et élèves de classes scientifiques, à l'avantage des seconds *« plus simples, plus ouverts, plus curieux, moins marqués, moins formatés.»* (C7-LB, Nantes). La raison avancée par les enseignants renvoie au niveau social et économique des publics recrutés. Des différences analogues sont notées par les professeurs de PTSI où le public est : *« plus varié que dans d'autres classes prépa…* [et renvoie à] *un héritage de la culture technique »* (L1-TP, Nantes). Aux caractéristiques principalement économiques de différenciation des premiers, s'ajoutent certains traits plus spécifiquement culturels pour les seconds. Aux profils des élèves (carrières scolaires antérieures, milieu familial et social, etc.) s'adjoignent les stratégies d'études permettant l'accès aux grandes écoles visées et, au-delà, aux carrières qui leurs sont rattachées.

Face à ces élèves aux profils contrastés qui profitent d'une offre accrue et diversifiée, les enseignants sont amenés à construire de nouvelles formes d'accompagnement, déclinées à travers les discours, quelquefois explicités de façon très militante.

7.6. Des enseignants soucieux de leurs élèves ?

Modes de relation entre les enseignants et les élèves

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que les relations avec les élèves passent par des rendez-vous individuels ponctuels, à la demande du professeur (71%). Il y a peu d'organisation systématique et planifiée de ces rencontres (11%), qu'elles soient trimestrielles, mensuelles ou hebdomadaires. 14,5% des enseignants de CPGE ne rencontrent jamais leurs élèves individuellement.

Les autres formes d'échanges individuelles reposent très majoritairement sur l'usage de la messagerie électronique (73%). Le téléphone est peu utilisé (16%) et le « chat » quasi-absent (2,2%) de modalités d'échanges. 40% des enseignants ne donnent jamais leur numéro de téléphone aux étudiants, alors que 27% le donnent systématiquement.

Les relations entre élèves et enseignants autour de pratiques ou de sorties culturelles sont moins marquées que les relations individualisées. 49% des enseignants ne participent jamais à ce type d'actions et 44% s'y prêtent ponctuellement, une à trois fois par an.

Une analyse plus fine des données (quantitatives et qualitatives), fait apparaître que les résultats précédemment présentés sont à nuancer. Les modalités relationnelles pouvant fortement varier en regard de l'établissement : son histoire, sa notoriété (au moins régionale), sa politique ; de la filière et des concours et établissements de destination visés. À l'intérieur d'une même classe préparatoire, des différences peuvent être également très remarquables en fonction de la discipline enseignée ou même des conceptions propres à chaque enseignant. Des nuances ou remarques du même type peuvent être appliquées aux modalités d'accompagnement qui suivent.

Formes et modalités d'accompagnement des élèves

L'enquête par questionnaire souligne des modalités d'accompagnement des élèves très variables, dans leur forme comme dans leur volume, d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Si les enseignants ayant accepté de répondre à l'enquête semblent donc mettre en avant (surdimensionner ?) ces aides ou modalités spécifiques, les entretiens, notamment dans les CPGE de proximité ou dans les filières technologiques, confirment ces résultats.

En fait, les formes et les modalités d'accompagnement des élèves visent le double objectif des classes préparatoires : préparer aux concours et s'inscrire dans la formation longitudinale des étudiants. En ce sens, la CPGE se présente comme une étape dans le parcours des élèves, durant laquelle à la fois les savoirs (connaissances théoriques indispensables, socle de connaissances de base) et les méthodes de travail seront développés : « *Parce qu'on ne leur a jamais appris à travailler. Ça s'apprend quand on rentre en prépa, pas forcément quand on rentre en BTS* » (Ct3-DL, Angers) [48].

Il ressort en premier lieu que le travail des élèves est essentiellement individuel, suivant des formes pédagogiques traditionnelles : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux encadrés.

Pourtant, dans la majorité des entretiens, les enseignants mettent en avant des aspirations ou des concrétisations de modalités différentes d'enseignement. Tous insistent sur la prise en compte de l'individu dans ses apprentissages et l'importance du suivi individualisé des élèves : c'est, selon eux, une des particularités importantes des CPGE par rapport à l'université qui n'assure pas une telle proximité avec les élèves, ni un tel engagement pédagogique de la part des enseignants. Cette dimension, plusieurs fois soulignée, semble constituer, aux yeux des enseignants de CPGE, une des clés de la réussite : *« Le fait de commencer leurs études supérieures par un encadrement qui ressemble à celui du secondaire est rassurant pour eux. »* (C2-BL, Nantes).

Par ailleurs, le fait d'appeler encore « élèves » ces étudiants un peu particuliers, renvoie au positionnement de ces classes dans des établissements relevant de l'enseignement secondaire. Ainsi, plus « maternant », « paternaliste » ou « proximal », selon les avis, l'enseignement dans l'enceinte des lycées auquel s'ajoutent des effectifs moins chargés qu'à l'université, est en soi considéré comme une modalité favorable au suivi et à l'accompagnement des élèves.

[48] Les différences entre CPGE, BTS, IUT, Université « classique » seront traitées ultérieurement en termes de positionnement sur le marché post-bac et sur les possibilités offertes aux élèves de se former et d'y réussir.

La plupart des enseignants considèrent ces deux années comme une transition progressive et positive vers l'enseignement supérieur. Dans ce sens, plusieurs discours privilégient la notion d'accompagnement plutôt que celle d'encadrement : « *libertés, disponibilités, responsabilités personnelles* » sont valorisées. Une position ambiguë apparaît malgré tout par rapport à l'organisation du lycée : à la fois critiquée en raison du « *contrôle des présences* », perçue comme un « *déversoir de savoirs pour remplir les cervelles* » (G1-JBR, Nantes) mais aussi appréciée pour la rigueur qu'elle induit dans le cadre d'études exigeantes.

Guidés par un principe d'équité, certains enseignants tentent de concilier la singularité de chaque élève avec un cadre commun d'enseignement : « *J'essaie de faire de l'individuel au maximum, tout en ayant le même fonctionnement pour tout le groupe* ». (B1-SF, Angers). Cette perspective nécessite un fort engagement et une grande disponibilité au sein même de l'établissement. Les enseignants qui revendiquent un suivi individualisé n'hésitent pas à être présents tous les jours au lycée et rendent compte de sollicitations fréquentes de la part de leurs élèves.

Valorisation et limites des collaborations entre élèves

Si le travail collaboratif entre les élèves est valorisé, il se décline de manière très différente. Certains enseignants le suggèrent en particulier pour les devoirs à la maison, avec, parfois, l'incitation à une sorte de tutorat des élèves les plus expérimentés : *« On leur demande de travailler ensemble sur des devoirs communs, s'expliquer le cours les uns et les autres. »* (C4-MS, Nantes).

D'autres refusent l'idée d'un individualisme forcené : « [Je leur dis] *ici ce n'est pas la compétition entre vous, c'est l'inverse* » (Ct3-DL, Angers), car l'un des enjeux des CPGE consiste à favoriser l'autoformation des élèves et leur autonomisation progressive. Cette dimension, jugée absente de l'expérience antérieure des enseignants lorsqu'ils étaient eux-mêmes scolarisés en CPGE, est appréhendée comme primordiale pour l'adaptation des élèves aux études à venir et aux évolutions technologiques (L1-TP, Nantes).

L'internat est aussi reconnu comme un appui certain pour amener les élèves à collaborer : *« Ils ne s'entendent pas tous entre eux mais on les force à travailler ensemble, à rester travailler ici. Le dimanche l'internat reste ouvert, donc, les élèves peuvent venir même le dimanche. Donc, ils travaillent en groupe. Sur le plan pratique, cela les aide à s'organiser mais sur le plan moral aussi, parce que les étudiants s'aident beaucoup aussi, bien sûr. »* (A2-DM, St Nazaire). De manière générale, une des caractéristiques essentielles des CPGE « de proximité », c'est leur faible effectif (une trentaine d'élèves), facilitant un autre type de contact avec les élèves et un accompagnement ajusté. Le suivi individuel et personnalisé permet de démocratiser la réussite dans une filière d'excellence. Une enseignante met en relation cette approche avec le travail réalisé en ZEP : *« On fait de la pédagogie différenciée depuis quand même très longtemps et avec tous nos élèves… parce que aussi les écoles ont joué aussi la carte de la démocratisation. »* (T1-NA, Le Mans). Enfin, quelques-uns soulignent la nécessité de créer du lien entre les apprentissages.

Les enseignements en TD et TP semblent plus propices à un travail de remédiation et de suivi « rapproché » des élèves : « *On en fait très souvent dans le cadre des TP… travail sur un ensemble de semaines… rendu au fur et à mesure avec commentaire individuel pour chaque élève et aide pour un réinvestissement au prochain TP.* » (Ct3-DL, Angers)

Pourtant, si le travail collectif participe d'une compétence nécessaire pour la réussite, les discours pointent l'ambivalence des enjeux. Utilisant le travail collectif dans les moments de TD et en TP, un enseignant dit profiter de « *l'émulsion produite par le groupe pour valoriser une forme de solidarité qui reste tout de même basée sur la compétition et le rapport de domination des uns sur les autres* » (M2-DD, Le Mans).

La diversité des parcours initiaux des élèves et les objectifs d'homogénéisation de la classe, favorables à l'intégration des enseignements dispensés, obligent souvent à un travail de coordination entre les enseignants. Dans certaines classes, une réorganisation temporelle des programmes est mise en place de manière concertée, permettant de n'aborder certains TD que lorsque les élèves ont récupéré le niveau attendu et atteint le « socle de connaissance de base ». Dans d'autres (PTSI, PCSI, TSI), la formation des groupes de TD en début d'année mixe volontairement des élèves formés dès le lycée aux sciences de l'ingénieur avec des « débutants » dans le domaine, afin de favoriser l'entraide et l'homogénéisation des niveaux. La structuration de ces groupes évolue dans l'année afin que tous se connaissent et soient amenés à travailler ensemble. (L1-TP, Nantes).

Plus globalement, l'individualisme des enseignants limite ces modalités d'actions concertées : les collaborations qui pourraient être pertinentes pour les élèves reposent alors essentiellement sur des affinités et la proximité des matières. Lorsqu'elles existent, les réflexions partagées sur tel ou tel objet de travail sont appréciées en raison de leur rentabilité, de l'économie de travail qu'elles génèrent. Il s'agit aussi de « *profiter du savoir de l'autre… de la transmission des aînés* » (L2-TD, Nantes).

7.7. Dispositifs mis en œuvre et adéquation aux élèves

Démarches d'enseignement et choix pédagogiques

Dans leur ensemble, les enseignants interviewés décrivent un fonctionnement pédagogique basé prioritairement sur la transmission de savoirs, fonctionnement reconnu indispensable à ce niveau d'étude, en regard des concours à préparer et des cursus ultérieurs à intégrer.

Les modalités d'enseignement ou les modalités pédagogiques mises en place relèvent également du constat maintes fois cité d'un décalage entre les attentes des CPGE et des habitudes construites dans le cursus scolaire. Ainsi, une des préoccupations principales des enseignants de CPGE consiste ainsi à « *mettre les élèves au travail* » afin de compenser des lacunes – souvent décrites comme importantes – sur le plan des connaissances et des méthodes qui permettront de les acquérir. Sur ce second point, préalable indispensable, les « façons de faire » sont très variables. Pour certains, l'intégration de ces attentes semble principalement dépendre de la bonne volonté des élèves et de leur adhésion spontanée aux normes de travail et d'exigence des CPGE. Les modalités mises en place pour atteindre cet objectif sont variées, dépendantes de la matière enseignée, des profils parfois très contrastés des élèves (le degré d'hétérogénéité diffère évidemment selon les établissements et les types de filières), ainsi que des conceptions de l'enseignement de chaque enseignant, fortement marquées par leur propre parcours scolaire et professionnel.

Deux approches semblent se dégager, souvent complémentaires. Certains enseignants mettent plus particulièrement l'accent sur la dimension relationnelle et la communication orale au sein du groupe (élèves/élèves ; élèves/enseignants). D'autres formalisent des supports pédagogiques et méthodologiques jugés propices à l'engagement des élèves dans le travail.

À titre d'exemple, particulièrement dans les matières littéraires et les langues, certains s'appuient sur l'actualité scientifique ou culturelle. Plusieurs enseignants utilisent des supports technologiques récents pour susciter l'intérêt des élèves. Un enseignant concilie l'apprentissage de l'outil informatique avec les attentes en ce domaine des élèves (dimension ludique, attractive, esthétique du support) : *« C'est déjà l'utilisation de l'outil informatique en terme de PowerPoint* [permettant de] *reléguer les transparents et de les mettre au placard. Je crois que c'est important de passer sur quelque chose d'esthétiquement plus « joli » et attractif parce qu'aujourd'hui on est dans un monde des images et les étudiants sont sensibles*

à cela. Et du coup, vous parlez le même langage qu'eux avec l'outil informatique. » (A1-JF, Saint-Nazaire).

Pour d'autres, le travail de conversion aux attentes de la filière passe par un « objet transactionnel », censé favoriser le travail d'explicitation des lacunes au plan des connaissances, des problèmes de formes ou de méthodes. Pour une enseignante d'un grand lycée de Nantes, c'est la copie qui est au cœur de cette démarche pédagogique. Pointant dans quelle mesure telle ou telle façon de faire peut être inadaptée ou contre-productive, elle compare les formes et méthodes de raisonnement retenues par les élèves et engage avec eux une discussion critique. Elle sélectionne pour eux – et leur apprend à le faire par eux-mêmes – les savoirs devant impérativement être appris : *« Ils ont du mal à distinguer les choses importantes. En prépa, on recadre tout. Dans l'ensemble, on démontre des tas de choses, on explique, on donne des explications annexes… Ils essayent, ils apprennent et je leur dis : mais non, ça ce n'est pas le plus important… Moi, je mets des étoiles aux paragraphes et quand je dis : non mais attendez, ça c'est un paragraphe 6 étoiles, fallait l'apprendre celui-là ! Il y en a qui répondent : oui mais il y en a que deux ou trois dans tout le cours. Eh bien oui, justement, il faut les connaître »* (C6-SH, Nantes). C'est également une « définition » du travail que nous livre un autre enseignant de CPGE qui mixe un travail de communication, d'explicitation (réitérée) des consignes de travail, de préparation formalisée des méthodes et connaissances attendues (sélection et hiérarchisation des savoirs et modalités de leur présentation) : *« Il faut leur expliquer comment s'y prendre, il faut faire des fiches résumé, il faut poser des questions, il ne faut pas partir d'un cours avec un point d'ombre, c'est tout ça qu'on est obligé de leur rabâcher* » (Ct3-DL, Angers).

La mise en adéquation des élèves avec les normes de la classe préparatoire suppose également la prise en compte de ses hétérogénéités internes, relevant des profils des élèves mais aussi de la diversité des connaissances nécessaires à la préparation des différents concours. En ce sens, les enseignants naviguent souvent entre la recherche d'une cohésion dans les contenus et les méthodes d'enseignement et la singularisation de ces derniers en regard de la diversité des contenus des concours préparés dans une même classe et des objectifs de chacun : *« Je précise dans mon cours à certains moments, je présente quelque chose qui sort du cadre du programme. Ceux que ça intéresse, ouvrez les oreilles… les autres, vous pouvez ne pas écouter, si vous n'avez pas compris, ce n'est pas grave. »* (A1-JF, St Nazaire).

Les colles : un lieu privilégié pour de nouvelles formes d'accompagnement ?

Au regard des réponses, la forme des colles semble avoir peu changé : il s'agit de regrouper « en salle », pendant une heure, trois élèves d'une même classe afin de les faire travailler sur un sujet imposé et différent pour chacun, relevant d'une même matière : après un temps de préparation individuelle, l'élève restitue ses résultats à l'enseignant, à l'oral et souvent au tableau. *« On les met au tableau et ils planchent et font une présentation orale. »* (L2-TD, Nantes). Cette rencontre ne suppose aucune préparation spécifique préalable, en dehors du travail sur le cours. L'exercice consiste donc à faire « plancher » l'élève seul (pas d'échanges ou de collaboration entre les élèves) pendant une vingtaine de minutes sur un contenu d'enseignement préalablement étudié en classe (par exemple en langues, une synthèse de texte puis son commentaire suivi d'un entretien avec l'enseignant) (C7-LB, Nantes).

Notons que la forme ou le contenu des colles peut évoluer au cours des deux années de CPGE, en fonction des acquisitions des élèves et des objectifs de préparation aux concours.

Ces modalités de fonctionnement sont qualifiées de « classiques », « traditionnelles », historiquement installées dans le fonctionnement des classes préparatoires : *« L'idée étant toujours d'être au plus près du travail individuel de l'élève… en tenant compte de questions d'organisation ou de rentabilité. »* (L2-TD, Nantes). Il s'agit aussi « *d'avoir un suivi régulier,*

de les motiver, de vérifier que le cours est bien travaillé… de recadrer les méthodes de travail » (B1-SF, Angers). Certains n'hésitent pas à adapter les exercices au niveau de chacun, à « *retourner à des choses plus basiques si besoin* » ou à formuler des exigences plus grandes pour d'autres élèves (B1-SF, Angers).

Globalement peu remises en cause, les colles sont parfois décrites comme la reproduction d'un modèle assez largement intégré par la majorité des enseignants, car inscrites dans leur propre parcours de formation.

Dans tous les cas, les colles apparaissent comme une spécificité – certainement la plus notable – du fonctionnement pédagogique des classes préparatoires : « *C'est la seule spécificité des prépas…le secret de la réussite pour* [faire] *une pédagogie différenciée… »* (Ct1-AN, Angers). Leur objectif est de s'assurer que les connaissances et les méthodologies, développées en cours, TD et TP, sont acquises : « *pour voir comment ils travaillent… comment ils se positionnent devant un exercice… »* (Ct2-AL, Angers).

Nombre d'enseignants interrogés envisagent donc les colles comme le dispositif central par lequel un rapport pédagogique fort s'installe, permettant aux enseignants de comprendre les difficultés des élèves et de tenter d'y remédier. La description de certaines modalités instaurées dans cet espace semble de fait assez proche du travail de différenciation ou d'individualisation demandé dans l'enseignement secondaire, dans lequel les enseignants en question ont travaillé plusieurs années avant d'arriver en CPGE. Il s'agit alors à la fois d'aider individuellement chacun mais aussi de mesurer les effets et la pertinence de son enseignement en vue de l'ajuster : *« Les colles, elles sont fondamentales…On est les seuls à présenter ce type d'interrogation par rapport à des interrogations sommatives sur papier, pour vérifier qu'ils ont bien compris. Là, il y a une discussion, on voit tout de suite le fil de leur pensée… On leur demande… quel est leur processus, et là, tout de suite on voit si la méthode est bien assimilée, ou si ça bute, ou s'il manque un maillon… des choses qui ne sont pas faciles à évaluer sur une copie. Parce que sur une copie, c'est le résultat* […] *Avec le retour des colles, on voit si la notion n'est pas passée, on remet au point le cours suivant en disant : là, ça va pas, vous nous faites ceci. La méthode, on la reprend, faites attention* […] *C'est le feedback temps réel, pratiquement, à une semaine de décalage près, on sait tout de suite si c'est bon. »* (T2-FS, Le Mans).

Enfin si, pour certains enseignants, la finalité des colles reste uniquement centrée sur le contrôle et l'évaluation individuels des enseignements dispensés, elle permet souvent un éclairage sur la vie des élèves (problèmes scolaires, découragement, stress, etc.). Une enseignante de CPGE utilise les colles pour approfondir un cours ou revenir sur des difficultés particulières. Elle estime qu'il s'agit d'un moment précieux pour le suivi et la prise en compte individuelle des élèves : « *en cours, ils s'adaptent à moi, en colle c'est moi qui m'adapte à eux* » (Ct1-AN, Angers). Si un point difficile apparaît pendant l'exercice, « *on aide l'élève à trouver le chemin de la réponse […] Je ne suis pas là seulement pour être payé, je suis là pour aider et pour qu'on fasse le sujet ensemble.* » (Ct3-DL, Angers).

Les propos de cet enseignant synthétisent une autre conception, situant les colles prioritairement dans une approche évaluative et, à la marge, dans une approche relationnelle : c'est alors un *« système d'interro orale, en tête à tête pendant trente minutes* [qui permet] *la vérification d'un savoir et l'évaluation d'une analyse, d'une approche* […] *C'est aussi l'occasion d'un échange* [mais] *cette rencontre est normative, évaluative. On n'est quand même pas dans un système à l'américaine, où dans certaines écoles de commerce, on aurait un bureau pour recevoir les étudiants et leur consacrer du temps ! »* (G1-JBR, Nantes). Reste à savoir si ce constat révèle un souhait de transformation ou la crainte d'une dérive faisant sortir l'enseignant de CPGE de ses prérogatives habituelles.

Construction d'un environnement favorable à la réussite

L'accompagnement de la scolarité des élèves passe également par des actions de socialisation, censées favoriser leur intégration, la cohérence du groupe mais aussi l'engagement dans le travail attendu. Bien que marginales dans l'organisation globale du cursus, ces modalités sont souvent mises en avant (journée d'accueil en début de première année ; rencontre de la future promotion dès le mois de juin pour mettre à plat les exigences de travail avant l'été ; séjours ludiques ou culturels ; voyages d'études, etc.).

La qualité des relations entre professeurs et élèves semble plus facile lorsque les enseignants font l'ensemble de leur service dans une seule classe : *« Le fait qu'on ait qu'une seule classe, ça permet de se concentrer : on connaît bien les élèves et ça permet un meilleur suivi. C'est un certain confort. »* (L2-TD, Nantes). C'est donc, a contrario, ce que déplorent quelques enseignants dont le service est partagé ou dont la matière, « mineure » dans la filière, ne permet pas un suivi approfondi ou plus individualisé des élèves.

Par ailleurs, si la forme principale d'accompagnement des élèves reste l'échange direct, en classe, l'utilisation des moyens de communication indirects est présent, voire développé ou en cours de développement dans plusieurs classes : téléphone, internet, sites d'établissement où sont donnés les corrigés des devoirs et TD, des cours, des banques d'exercice. C'st ainsi qu'un enseignant explique : « *Il y a un site pour la classe. Ils me posent des questions, j'y réponds et je mets des exos en ligne. Le choix des exercices c'est important pour eux pour pouvoir se calibrer. »* (C4-MS, Nantes).

La majorité des professeurs de CPGE reconnaît l'intérêt d'une attention à la qualité relationnelle entre professeurs et élèves, même en dehors du cadre institutionnel, tout en affirmant le besoin de maintenir une frontière statutaire, favorable au maintien du contrat didactique et à la préservation de leur vie privée. Des rendez-vous individuels sont possibles. Ils sont essentiellement destinés à cerner le profil des élèves, leurs difficultés spécifiques et leurs objectifs d'études et de carrière (donc non directement pédagogiques), à prendre la mesure de problèmes financiers ou d'orientation, voire, lorsque les élèves n'arrivent plus à assumer la charge de travail demandée, à envisager une réorientation. Les coordonnateurs de classes jouent souvent un rôle important d'interface relationnelle entre l'institution, les enseignants et les élèves : *« Il y a un professeur responsable qui enregistre un petit peu les dernières informations sur les élèves en difficulté* […] *parce qu'il a des affinités avec certains professeurs. Alors là on va se concerter, on s'envoie des mails, etc. »* (T1-NA, Le Mans).

Cet ensemble d'éléments lié de près ou de loin aux enjeux de démocratisation des CPGE suppose donc des formes renouvelées d'accompagnement des élèves, pour offrir à ces derniers une réelle possibilité d'y réussir et renforcer, de fait, l'attractivité des préparations dites « de proximité ».

Cette dimension du métier que beaucoup d'enseignants n'ont pas connue dans leur propre parcours questionne le rapport au métier et le sens donné à l'action, dans le monde complexe et hétérogène des CPGE.

Ainsi, les caractéristiques des élèves jouent-elles un rôle déterminant dans la manière de penser le métier et de se situer par rapport à l'ouverture sociale ou à la démocratisation attendue au niveau des CPGE. Les missions de sélection des meilleurs et de formation des élèves se déploient en contexte, en fonction des élèves réellement recrutés. En fait, le degré d'attractivité/sélectivité, conditionne, au moins en partie, un travail d'adaptation des programmes, des contenus et des modalités d'évaluation. L'ouverture suppose en ce sens de repenser les modalités d'accompagnement de nouveaux publics, plus fragiles et/ou moins préparés à entrer dans le cursus exigeant des classes préparatoires.

Ces différents aspects semblent influencer le rapport au travail des enseignants et le sens donné à leur mission.

8. RAPPORT AU TRAVAIL ET SENS DU METIER CHEZ LES ENSEIGNANTS DE CPGE

8.1. Se définir comme enseignant de CPGE : des spécificités revendiquées ?

Tous les enseignants de CPGE attestent d'un travail acharné de leur part pour « *être à la hauteur* » des exigences formulées envers leurs élèves. Une sorte de contrat implicite les relie sur ce point. S'ils veulent augmenter la charge de travail, ils doivent eux-mêmes attester de leurs capacités à *être performants*. Cet aspect est considéré comme stratégique pour « *impressionner les élèves* » et les enrôler dans les tâches scolaires (B1-SF, Angers).

De nombreux enseignants interrogés soulignent la charge que représentent les préparations de cours, surtout durant les premières années d'enseignement (L2-TD, Nantes) et l'importance accordée à la qualité des corrigés (Ct3-DL, Angers). Ceux qui se préoccupent de questions pédagogiques, notamment en première année, lorsque le niveau de certains élèves est loin des attendus du programme, ne semblent pas hésiter à reprendre leur cours (organisation, progressivité, choix d'exercices). Enfin, les réformes génèrent des changements qu'il faut intégrer très rapidement, ce qui suppose des adaptations parfois importantes.

Les entretiens mettent en relief un engagement total dans la préparation des futurs candidats aux concours ; cette charge de travail, assumée avec conviction, envahit la sphère personnelle, (notamment au niveau des corrections). Si certains le déplorent, la majorité des enseignants en fait un élément incontournable du rapport au métier.

En effet, la grande majorité des enseignants de CPGE se disent très motivés et fondent leur intérêt sur plusieurs aspects renvoyant tant aux contenus qu'aux élèves. Si la dimension disciplinaire reste centrale dans la conception du métier, nous pouvons observer le développement de la place accordée à la prise en compte de la relation pédagogique et humaine avec l'élève qui fonde en partie le sens de l'engagement dans ce travail.

La motivation des élèves pour l'apprentissage reste un atout mobilisateur et puissant pour ces enseignants. Quelle que soit la filière, enseigner en CPGE permet d'être en contact avec les meilleurs élèves (surtout pour les disciplines majeures au sein de la filière). Une fois intégrées les attentes et surmontées les difficultés, ces derniers peuvent fournir un travail attestant de leur implication dans le cursus choisi. Ce rapport au savoir construit par des élèves à fort potentiel intellectuel renvoie aux enseignants une image valorisante (intérêt partagé pour une forme de culture, préservation de la logique des savoirs, etc.). On repère ici un rapport étroit avec le processus de recrutement et la sélection des « meilleurs » prétendants (niveau, potentiel, motivation, capacité de travail, etc.)

Le niveau des savoirs professés dans les CPGE reste aussi très stimulant pour ces enseignants, même si la question de l'adaptation au renouvellement des contenus d'enseignement par rapport au niveau institutionnel (textes officiels, programmes) ou au profil des élèves reste posée. Certains pointent les écarts plus ou moins grands avec ce qu'ils ont eux-mêmes connu lors de leur formation académique. Le niveau d'excellence requis est tantôt retenu comme point d'appui (C2-BL, Nantes), tantôt comme le signe de possibles dérives, notamment au plan psychologique, avec des élèves maîtrisant moins les savoirs disciplinaires (Ct2-AL, Angers).

Par-dessus tout, la perspective des concours fonde les stratégies d'approfondissement ou de soutien. Elle donne un but à l'action des enseignants qui s'impliquent donc dans un monde où la réussite semble à portée de tous, au regard de l'offre proposée par les grandes écoles (et les moins grandes).

Le confort permis par les conditions d'enseignement est enfin mis en avant : horaire faible, organisation de l'établissement pour « l'étude[49] », apport financier des colles, que les enseignants revendiquent pour contrebalancer la charge de travail liée aux corrections. La question du salaire apparaît de façon secondaire pour la plupart des enseignants interrogés qui insistent pourtant sur la reconnaissance symbolique qu'il procure par rapport à l'exigence du travail demandé.

Leur peur serait aujourd'hui un nivellement de ces avantages dans une intégration à l'université (parent pauvre dans tous les sens, y compris celui des savoirs). En fait, ces enseignants ont conscience d'occuper une sorte de « niche professionnelle » enviable et à préserver. La fusion avec l'université dessert les objectifs de reconnaissance, de crédibilité et de légitimité de ce sous-segment du groupe des enseignants.

8.2. Une reconnaissance relative et soumise à des tensions

A l'échelle régionale l'hétérogénéité des publics, revendiquée par tous les enseignants de CPGE, nécessite des adaptations plus ou moins importantes. Pour les classes préparatoires « de proximité », la tension entre exigences des concours et adaptation aux caractéristiques des élèves est en partie résolue par le fait que ces derniers réussissent malgré tout ; le fait que ce soit dans des écoles moins prestigieuses n'empêche en rien leur développement professionnel et la reconnaissance, *a posteriori*, de compétences élargies. En ce sens, la concurrence avec les IUT et les BTS pourrait se décliner en termes de rentabilité à un niveau d'insertion professionnelle donné. Si les CPGE et les autres filières du supérieur ne sont pas soumises aux mêmes enjeux de reconnaissance (versant académique pour les premiers) et de rentabilité (versant marché du travail pour les seconds), il reste néanmoins à convaincre les élèves sortant de terminale de la plus-value que procurent des études plus longues.

Au final, ceux qui se plaignent le moins de l'hétérogénéité des publics semblent être les enseignants ayant l'expérience du secondaire. L'extension des CPGE leur donne une place et un regard particuliers, augurant d'une possible mutation de la professionnalité enseignante vers des filières plus ouvertes que par le passé.

Face à cette hétérogénéité des élèves qui nécessiterait des collaborations inventives, les enseignants de CPGE sont le plus souvent enfermés dans un travail solitaire. Cette particularité émerge souvent dans le discours des enseignants, parfois à leur insu. Par exemple, telle collègue (B2-MR, Angers) à qui l'enquêteur demande s'il y a un travail en équipe (sous-entendu interdisciplinaire, notamment en sciences) répond par la négative car elle est « *la seule prof de chimie* ». L'ancrage sur la discipline reste donc extrêmement fort et semble occulter tous les autres possibles en termes de réflexion collective (pertinence, cohérence de la formation, dimension méthodologique transversale, etc.) qui pourraient améliorer l'accompagnement des élèves moins préparés au monde des CPGE. On remarque aussi que ceux qui s'inscrivent dans un travail collaboratif, incitent évidemment davantage leurs élèves à le faire (Ct3-DL, Angers).

Si une distanciation s'opère avec les enseignants à la fois du secondaire et de l'université, une sous-segmentation plus fine fait apparaître une hiérarchie interne au sein même du groupe

[49] Le rythme des devoirs sur table et leur organisation au sein de l'établissement sont perçus comme un avantage supplémentaire de l'enseignement en CPGE.

restreint des enseignants de CPGE. Le manque de reconnaissance des filières d'excellence (classes étoilées) vis-à-vis du travail réalisé dans les premières années de CPGE (établissements de proximité) est pointé par quelques enseignants qui déplorent les calculs faussés en termes d'accès aux écoles prestigieuses dont ils ont, en amont, alimenté le vivier.

En effet, les enseignants de CPGE qui ne sont pas dans les filières d'excellence ou dans les établissements les plus côtés à l'échelle régionale semblent souffrir d'une image sociale dévalorisée, prenant appui sur des données faussées par les statistiques, difficilement supportables au regard du travail engagé et du sentiment de tenir un rôle clé dans l'insertion professionnelle future de ces jeunes.

Enfin, le regard critique des collègues du secondaire perturbe nombre d'enseignants de CPGE ayant enseigné auparavant à ce niveau de cursus. Soucieux de garder des relations avec le groupe disciplinaire de l'établissement, ils enrôlent plus souvent leurs collègues du lycée pour renforcer le collectif des « colleurs ». Le but de cette collaboration est double : que les enseignants recrutés comprennent les exigences de la CPGE et qu'ils envisagent, le cas échéant, une intégration dans ce monde professionnel auquel ils ont été « introduits ».

De leur côté, les enseignants de CPGE formulent des critiques appuyées envers certains de leurs collègues du secondaire : manque d'exigence envers les élèves, manque de travail méthodologique de base, manque de réflexion de fond renforcée par un baccalauréat qui a perdu toute valeur au plan intellectuel. Il s'agit donc dans les premiers mois de « *déconstruire* [les habitudes du lycée] *pour reconstruire* » (Ct2, Angers ; B1, Angers).

D'une certaine façon, notre recherche souligne un positionnement délicat du groupe des enseignants de CPGE dans le paysage institutionnel, encore plus délicat à décrypter dès lors que l'on prend en considération l'attachement ou le désamour de certains enseignants envers le secondaire en fonction de leur expérience professionnelle antérieure dans cet espace radicalement différent.

8.3. Evolutions du métier et nouvelles professionnalités

Les évolutions ressenties renvoient le plus souvent au profil des élèves, à la nécessité de démocratiser ou plutôt de recruter (pour les filières à faibles effectifs), au risque de devoir ensuite assurer un travail d'accompagnement très important, surtout en première année, où les codes et attentes restent loin des pratiques ordinaires des élèves et des enseignants du secondaire.

Si l'on retrouve encore à l'échelle régionale des enseignants organisés autour d'une conception traditionnelle de l'enseignement en CPGE (transmission de savoirs d'excellence, mode compétitif stimulant, exigence immédiate pour des résultats ultérieurs), on repère aussi l'émergence d'une nouvelle professionnalité, plus fréquente dans les établissements où se côtoient des logiques hétérogènes et où les enseignants ont le souci de préserver leurs effectifs en accompagnant les élèves sur deux ou trois années. Il s'agit alors pour eux de cerner des savoirs essentiels, mieux ciblés, tout en développant compétences méthodologiques et relationnelles. Des procédures de différenciation ou de remédiation sont mises en place pour une exigence « raisonnée » et stratégique en termes d'apprentissage.

Le processus de démocratisation, les changements dans les curricula des élèves (réforme des lycées), amènent à deux tendances diversement déclinées selon les contextes, les parcours, les valeurs qui s'y sont construites, les relations nouées au sein des équipes, l'ethos professionnel de ce groupe.

Ainsi, quel que soit le type d'établissement, les enseignants rencontrés insistent sur leur rôle de soutien pédagogique et psychologique auprès des élèves en difficulté. Dans certaines

filières (notamment technologiques), ils évoquent des exigences en termes d'apprentissage et de méthodes, tout en insistant sur le besoin de (re)mise en confiance des élèves. Nombre d'entre eux disent développer des stratégies de mobilisation de nouveaux publics et d'accompagnement du travail des élèves lorsque ces derniers, peu préparés à une orientation en CPGE, sont confrontés à la nécessité d'entrer dans un processus de conversion. Par ailleurs, ils soulignent un positionnement parfois en tension, entre logiques de sélection et logiques d'intégration, à la fois dans les modalités de recrutement et dans le déroulement des deux années du cursus. Le parcours antérieur de ces enseignants, notamment dans l'enseignement secondaire, semble influencer fortement le rapport au savoir, aux élèves et à leur réussite, de même qu'il ouvre sur des modalités de collaborations entre collègues peu développées dans une culture encore majoritairement disciplinaire.

9. UNE VISION CONTRASTEE DES DISPOSITIFS DE DEMOCRATISATION : ENTRE DISCOURS ET MISE EN ŒUVRE

On vient de voir comment, *nolens volens*, les enseignants de CPGE prennent en compte l'évolution de leurs publics d'élèves et participent, chacun à sa manière à un processus de démocratisation. De la même façon, les proviseurs interrogés se positionnent de façon différenciée vis-à-vis des dispositifs de démocratisation. On peut de ce point de vue repérer deux tendances, qui rejoignent celles repérées chez les enseignants : ceux qui dirigent les établissements plus prestigieux ont tendance à « parler sur » ces dispositifs qui ne les concernent pas vraiment ; les autres, proviseurs de lycées périphériques, censés les mettre en œuvre pour une meilleure réussite de leurs élèves et pour la pérennité de leurs CPGE de proximité (dont il faut assurer le recrutement et donc l'attractivité), les perçoivent de façon à la fois positive et critique.

9.1. Une position distanciée sur les modèles de sélection-intégration

En ce qui concerne la discrimination positive, les proviseurs des grands lycées comparent les modèles fournies par les expériences les plus médiatisées, argumentant sur leur pertinence au regard des valeurs qu'ils défendent. Par exemple, M. Poliveau (Condillac) préfère le modèle ESSEC à celui proposé par Sciences Po.

Cette préférence peut s'expliquer par la crainte d'un danger potentiel si le modèle de Sciences Po se généralisait, imposant de ce fait aux CPGE d'excellence d'intégrer un quota d'élèves ne répondant pas aux exigences scolaires requises. On a déjà repéré cette méfiance chez de nombreux enseignants de CPGE qui affirment que la sélection doit continuer à se faire sur la qualité du dossier, ce qui n'interdit pas les démarches visant à battre en brèche l'autosélection coutumière des élèves de milieu modeste. C'est donc sur le modèle de l'ESSEC que ce proviseur va tenter de s'appuyer à l'échelle locale, avec pour objectif d'infléchir les pratiques tout en conservant une continuité dans les hiérarchies scolaires et sociales.

9.2. Une position impliquée : penser et mettre en œuvre des dispositifs

Pour M. Sanchez (Bachelard), le dispositif national des *Cordées de la réussite* constitue un réel moyen de valorisation des élèves les plus méritants. Venant du monde du lycée

professionnel, il se dit particulièrement sensible à ces dispositifs institutionnels visant à démocratiser l'accès aux CPGE.

Globalement, dans les CPGE de proximité (accueillant des élèves qu'il faut d'abord informer en amont pour susciter la candidature, puis accompagner dans le cours de leurs études), les proviseurs reviennent sur l'intérêt des dispositifs de discrimination positive mais aussi sur des aspects déjà intégrés dans leur mode de fonctionnement « ordinaire ». En tant qu'établissement de la périphérie, accueillant notamment des prépas éco technologiques, Comte est très mobilisé (un des professeurs de cet établissement affirmait que sa filière était une vitrine pour les politiques actuelles visant à ouvrir l'accès aux grandes écoles) :

Pourtant, ces dispositifs sont perçus comme lourds, notamment en termes de réunions, pour des proviseurs dont la mission de chef d'établissement ne se limite pas au secteur des CPGE mais comporte bien d'autres aspects qu'ils rappellent volontiers. En effet, pour eux la discrimination positive commence avec les critères de sélection négociés avec les équipes d'enseignants. L'internat est aussi affiché comme un réel vecteur d'intégration. A ce compte, la discrimination positive se ferait donc d'elle-même, ce qui évite certaines dérives liées à ces dispositifs. C'est ainsi que la CPGE Eco technologique de Comte recrute de nombreux boursiers titulaires d'un bac STG et issus de catégories sociales peu favorisées. La prise en compte de ces données et la possibilité d'accéder à l'internat par une liste spécifique sont donc autant de moyens de promouvoir l'élargissement social de l'accès aux CPGE.

Avec les mêmes intentions le proviseur de Malebranche espère du reste mettre en place les mêmes facilités pour les prétendants issus de milieux populaires. Enfin, un ensemble de dispositifs d'aide et d'incitation pour les étudiants de milieu modeste semble pour M. Merlin (Lambert) le meilleur moyen de contribuer à l'égalité des chances dans les classes préparatoires technologiques. En conséquence, il préfère nettement encourager à un changement de mentalité plutôt que de mettre en place une politique des quotas.

Ces réticences, qui s'accompagnent d'une prise de conscience affirmée de la nécessité de démocratisation du recrutement, renvoient au final à la forte tension entre efficacité en termes de résultats au concours et efficacité en termes de démocratisation de l'accès aux CPGE.

9.3. Une position intermédiaire : la mise en perspective d'une ouverture sociale sur un mode négocié

Certains discours de proviseurs, comme c'est le cas pour M. Cossard (Malebranche), semblent très orientés sur l'ouverture sociale, voire surprennent par leur parfaite adéquation avec les injonctions institutionnelles. Mais ce serait nier le dynamisme local en la matière dont témoignent de vrais projets, dont l'internat commun avec un autre lycée de la ville intégrant des CPGE moins prestigieuses (Tisserand), l'implication dans les *Cordées de la réussite* ou encore, en amont, l'ouverture d'une LV 3 arabe au lycée.

Le discours de M. Cossard, proche du militantisme, renvoie à l'équité républicaine, et revendique une lutte contre *« l'appropriation par une caste d'un appareil de formation »*. Pourtant il mesure le paradoxe de la discrimination mais en argue le bien fondé en postulant qu'il s'agit de *« rompre avec le principe d'égalité …pour arriver à plus d'égalité »*.

Mais, au-delà de cette tension entre égalité des chances et méritocratie, au-delà des dispositifs mis en œuvre, des réserves apparaissent sur le coût des études au-delà des CPGE, élément considéré comme un frein à retardement, un palier où vont se rejouer des formes de sélection insidieuses. A ce sujet, le coût des écoles de commerce ou de mangement est pensé comme très discriminant et peu stimulant pour les élèves issus de milieu modeste. Or ce sont bien les filières de préparation à ces écoles, investies par des élèves issus des milieux les plus

favorisés, qui se sont le plus développées ces dernières années ce qui pose un évident problème par rapport à la volonté politique de résorber les disparités sociales d'accès au CPGE.

10. LES CPGE : UN ESPACE A DEFENDRE, UNE OUVERTURE A NEGOCIER

Le point de vue développé par les proviseurs de lycées à CPGE est assez unanime pour pointer à la fois un attachement à l'élitisme traditionnel des CPGE et une remise en question généralisée pour répondre aux caractéristiques nouvelles des élèves qu'ils accueillent (cf. plus haut M. Poliveau). Les différences d'appréciation tiennent aux spécificités des lycées : des grands lycées généralistes, plus ou moins prestigieux, comme Condillac ou Malebranche, dont les CPGE modèlent l'image, à côté de lycées de second ordre comme Bachelard, où les CPGE ne constituent qu'un élément relativement mineur de la structure et vivent comme une chasse gardée, à part. Les différences tiennent aussi à l'histoire et à la culture propres à chacun des proviseurs, telles que nous les avons perçues : d'un côté des agrégés issus eux-mêmes des CPGE, de l'autre des enseignants modestes promus grâce à leur réussite dans la carrière administrative.

10.1. Les CPGE : un système légitimé

Les proviseurs interrogés insistent sur la pertinence de l'existence d'une filière post-bac d'excellence intégrée au lycée, les CPGE, en développant leur point de vue à partir de trois arguments majeurs : le faible coût des études, l'efficacité, la légitimité sociale.

Un faible coût pour les familles

L'aspect financier est fréquemment évoqué pour justifier de la légitimité des CPGE, y compris en termes d'accessibilité. Dans les lycées réputés de la région, cet argument est repris par M. Poliveau (Condillac) qui manifeste son attachement aux CPGE, notamment parce que leur coût pour les familles lui semble modeste.

A Goblot, lycée voisin à orientation littéraire, l'argument est aussi largement utilisé par M. Listrac, y compris avec des commentaires qui travestissent quelque peu la réalité. Il avance par exemple un argument financier intéressant qui expliquerait selon lui la difficulté à attirer des jeunes gens issus de milieu modeste, obligés de faire des petits boulots pour payer leurs études. On peut admettre que bien des élèves de milieu modeste craignent effectivement que des études aussi prenantes que celles de CPGE leur interdisent toute autre activité, en particulier celles rémunérées qui leur permettraient de les financer. C'est oublier cependant que les bourses sont justement destinées à compenser cet écart et à dispenser les étudiants qui en bénéficient d'exercer une activité rémunérée durant leurs études.

Une efficacité, à terme, pour tous les élèves

Certes la logique de sélection, fondée sur une haute capacité de travail de la part des élèves, logique qui semble fonder l'existence des CPGE, est un gage évident d'efficacité. Mais l'efficacité des CPGE ne bénéficie pas qu'aux élèves d'exception : en contrepoint, le discours des proviseurs confirme l'idée, déjà largement repérée dans le discours des enseignants, d'une intégration toujours possible, pour peu que l'on sache s'orienter en fonction de ses ressources et des offres très diversifiées qui se présentent une fois le cursus préparatoire. M. Poliveau (Condillac) rappelle par exemple que le nombre de places est supérieur au nombre de

candidats.

Au-delà du fait que cet argument avancé par les proviseurs de grands lycées vient légitimer des pratiques sélectives ou du moins en relativiser les effets, on remarque qu'il est repris par des proviseurs de lycées de proximité, comme M. Yachvili de Comte. Du coup, il pointe cette perspective très favorable comme problématique, car elle conduit certains élèves, parfaitement conscients de l'ouverture et sans ambition démesurée, à développer un rapport aux études purement stratégique, à coût calculé, ce qui le conduit à conclure : *« un petit peu de sélection mettrait un peu d'émulation »*.

Une reconnaissance sociale pour l'établissement

Les CPGE sont aussi défendues dans la mesure où, quelle que soit la position de l'établissement dans la hiérarchie régionale, leur présence constitue une réelle plus-value et un pôle d'attractivité non négligeable. Nombre de proviseurs notent l'impact des CPGE sur l'image du lycée et associent leur absence dans certains établissements « pourtant reconnus » du centre de villes de province, à une dévalorisation de leur image. Certains se défendent de soutenir une culture élitiste, revendiquant des spécificités qui amènent une réelle ouverture en termes de recrutement et de suivi des élèves.

Cet ensemble a priori solide d'arguments pour défendre la pérennité des CPGE est pourtant traversé par des tensions que pointent en mode mineur les proviseurs interrogés, et notamment ceux des prépas de proximité. Cette tension renvoie à des enjeux de territoires à l'interne et en externe.

10.2. Un système de justification en tension

A l'intérieur de l'établissement

La conscience d'un fort investissement financier de l'Etat en faveur des CPGE peut ébranler les esprits, surtout dans les prépas de proximité, quand on se dit que cet investissement pourrait servir le système scolaire « ordinaire », dont l'hétérogénéité croissante pose problème. Les proviseurs des lycées périphériques en particulier resituent les CPGE dans l'ensemble du système et, en garants d'une démocratisation assumée à l'échelle des établissements scolaires, voient les disparités de traitement dont les élèves font l'objet. Ainsi, la pérennité des CPGE reste pour M. Yachvili (Comte) « une question délicate ». Hors enregistrement, il évoque le fait que les moyens affectés aux CPGE seraient particulièrement utiles en seconde pour améliorer l'accompagnement scolaire des élèves et mieux s'adapter à la diversité de leurs profils.

Par ailleurs (comme évoqué plus haut) les proviseurs savent très bien que l'espace des CPGE leur échappe en grande partie. Pour conserver un leadership et pouvoir répondre aux injonctions institutionnelles en termes de démocratisation, il leur faut alors trouver des contournements astucieux, dans un monde où leur légitimité est loin d'être assurée, surtout s'il leur était au départ étranger et qu'ils sont venus s'y confronter à l'occasion d'une mutation.

M. Listrac (Goblot) par exemple, malgré la distance qu'il affecte à l'égard de l'univers des CPGE, revient sur les difficultés évidentes qu'il rencontre avec certains enseignants (et en particulier avec leurs pratiques pédagogiques), témoignant de son incapacité à installer son leadership dans ce monde à part, ce qu'il regrette sans doute le plus, à la mesure de son tempérament visiblement affirmé. De même, M. Sanchez (Bachelard), ancien proviseur de lycée professionnel, découvre un monde à part, qu'il avoue, au moment de l'enquête, ne pas avoir pu encore attaquer de front, préférant rencontrer des enseignants de CPGE à titre

individuel pour tester si son projet d'ouverture aux plus méritants a une chance d'être entendu.

A l'extérieur : classement et concurrence

Ce qui semble occasionner le plus de gêne, ce sont les classements et palmarès, sur lesquels M. Bernin (Tisserand) revient à plusieurs reprises, déplorant l'obsession qu'ils constituent chez les enseignants, et plus encore chez les élèves et leurs parents. Son point de vue est surtout visible en creux. Par exemple il se défend de diriger un de ces établissements où 50% de la population est en CPGE ou encore choisis pour leur taux d'entrée aux grandes écoles. Par ailleurs son discours est très orienté vers la réussite de tous.

La question ne se pose guère pour les grands lycées de Nantes aux CPGE plus prestigieuses, pour lesquels la scolarité des élèves « va de soi » et ne suscite aucun état d'âme particulier. Il faut au contraire satisfaire les familles dans leurs aspirations à voir leurs enfants réussir au meilleur niveau et dans les meilleures conditions.

10. 3. L'orientation au prix de la juste mesure

L'orientation des élèves de CPGE, à savoir leur lien avec les grandes écoles ou avec le monde du travail, est finalement peu abordée par les proviseurs : chacun semble trouver sa place dans ce grand échiquier, certes hiérarchisé, mais si diversifié qu'il permet l'insertion des bons et des moins bons. Il s'agit simplement pour un élève, inscrit dans un dispositif performant, conduit par ses enseignants au maximum de ses capacités, de savoir se positionner à l'entrée et à la sortie des CPGE, c'est-à-dire de connaître ses ressources et le niveau d'exigence optimal auquel il peut prétendre. Ainsi M. Yachvili (Comte) relativise-t-il les hiérarchies et insiste-t-il sur la bonne ou la mauvaise gestion des dossiers par les élèves. Le discours des enseignants de CPGE en termes de débouchés est ici relayé par les proviseurs, chacun peut trouver une école à la condition d'accepter de ne pas être dans les plus prestigieuses.

De façon générale le lien avec les écoles de commerce est présenté comme allant de soi dans la mesure où ces dernières informent très en amont le vivier des étudiants sur les offres et les débouchés qu'elles permettent. Cet état d'esprit est si fort qu'il étonne des proviseurs récemment arrivés dans ce monde des CPGE.

A Saint-Nazaire, les relations avec les écoles ou avec le monde du travail sont activées par les anciens élèves qu'on incite à revenir expliquer les perspectives au sortir des CPGE et au-delà, une fois les études terminées.

10.4. Le paysage diversifié des CPGE : un espace de concurrence ou de continuité ?

Les CPGE de proximité sont doublement défendues : d'une part, les proviseurs des grandes prépas y trouvent la possibilité de légitimer leur propre mode de sélection, tout en sachant que ces prépas répondent à l'élargissement de vivier potentiel ; d'autre part, les proviseurs qui dirigent ces CPGE de proximité insistent sur leur dimension d'ouverture et sur leur climat moins compétitif. M. Yachvili qui a dirigé deux établissements de ce type (Blanqui puis Comte) souligne les disparités entre filières mais aussi l'importance du positionnement géographique et de l'espace de (non-)concurrence qui s'y déploie.

La comparaison avec les classes préparatoires intégrées à des établissements d'enseignement supérieur est plus problématique car elle constitue une réelle concurrence pour les CPGE technologiques. M. Merlin (Lambert) insiste sur les ouvertures offertes à l'issue des CPGE

non intégrées, où l'orientation se fait sur la base de choix de concours d'entrée dans différentes écoles (par exemple des écoles moins prestigieuses) ; à l'inverse, il présente les prépas intégrées de façon critique dans la mesure où elles n'offrent qu'une voie, celle de l'école où la formation s'est effectuée.

Dans la continuité de cette orientation qui vise à défendre le bien fondé des CPGE de proximité, l'université est quant à elle faiblement valorisée, voire dénigrée. Présentée comme peu sélective, elle est remise en cause par un proviseur (ex-proviseur de lycée professionnel) dans le sens où elle draine tous ceux qui n'ont pas pu aller ailleurs. Ce positionnement, largement partagé par les professeurs de CPGE qui voient l'accès au premier cycle de l'université comme un pis-aller, comporte malgré tout certains risques. Ainsi, pour M. Merlin (Lambert), l'université voit d'un mauvais œil l'ensemble de ces classes préparatoires qui recrutent les meilleurs éléments et ne laissent aux universités que les étudiants qui n'ont pas réussi à accéder à des filières sélectives ou n'ont pas voulu faire des choix plus ambitieux.

Pourtant, certains proviseurs de CPGE de proximité (comme à Blanqui) apprécient le tuilage avec l'université, une fois les études en CPGE terminées. Permettant de différer l'accès au monde de l'enseignement supérieur où l'autonomie est essentielle, les CPGE sont alors considérées comme une aide à cette transition. Si l'on parle d'école moyenne pour qualifier le collège dans le sens où c'est une école qui assure le passage entre le primaire et le lycée, la CPGE deviendrait alors le « grand lycée », constituant une phase de transition qui semble de plus en plus indispensable (d'où un certain engouement des élèves et des familles) pour aborder l'enseignement supérieur en toute sérénité. Il faut à ce propos se rappeler que les universités sont elles aussi invitées à mettre en œuvre cet accompagnement sur le premier cycle mais avec des moyens sans commune mesure avec ceux alloués aux CPGE et des enseignants encore peu mobilisés par les questions d'acculturation.

Par ailleurs, face à une « sélection financière » jugée injuste, notamment pour l'accès aux écoles de commerce, M. Yachvili (Comte) met en avant le fait qu'un certain nombre d'élèves poursuivent leur cursus avec succès à l'université, ce qui est une autre façon de rappeler le rôle que jouent les CPGE comme espace de transition entre lycée et enseignement supérieur.

Enfin, la relation entre les CPGE de proximité et les IUT semble assez pragmatique. Certains élèves rejoignent un IUT dès la fin de la première année lorsque le niveau attendu ne correspond pas aux ressources effectives des élèves ou lorsque les aspirations de ces derniers se déplacent ou se précisent.

10.5. Des traductions locales des incitations institutionnelles à la démocratisation

Les proviseurs interrogés soulignent à la fois la nécessaire pérennité des bonnes classes préparatoires, aux règles bien établies (et partagées), et mettent en avant un souci d'ouverture qui vient en écho aux injonctions institutionnelles vis-à-vis desquelles ils doivent s'ajuster, tout en insistant sur la complémentarité des offres et des modalités de recrutement. L'ensemble est accompagné par quelques dispositifs qu'il s'agit de mettre en œuvre, en négociant avec des équipes d'enseignants plus ou moins favorables à de telles perspectives.

Des dispositifs « de l'entre-deux » semblent se mettre en place, permettant des passerelles au sein même de l'offre de formation du lycée et au-delà. A ce propos, M. Yachvili (Comte), présente prudemment une perspective reliant les filières BTS et CPGE, comme l'ATS (Adaptation pour technicien supérieur) qui existe déjà dans des lycées comme Lambert ou Tisserand.

Pour finir, pointons que les proviseurs rencontrés au cours de l'enquête ne semblent pas inquiets pour l'avenir des CPGE, en raison de la diversité de plus en plus grande de l'offre qu'elles proposent, et plus encore à la mesure des écarts avec l'université sont tels que rares sont ceux qui craignent une intégration à court terme. Si on peut relever, chez quelques-uns, une image très dévalorisée de l'université où les étudiants seraient entièrement livrés à eux-mêmes, on ne retrouve guère d'écho, dans les entretiens, à la revendication des universités et de leurs enseignants en faveur d'une plus juste répartition des moyens et d'une amélioration des conditions de travail offertes aux étudiants.

Les fréquentes références, dans le discours des proviseurs, au taux des 30% de boursiers correspondent à une volonté politique de démocratisation de l'accès aux grandes écoles. Malgré les réserves que nous avons mises en évidence quant à une politique de quotas, il y a incontestablement de la part de tous ceux que nous avons rencontrés une grande attention portée à l'objectif d'élargissement géographique et social de l'accès aux CPGE, qui renvoie à leurs propres convictions que nous avons déjà eu l'occasion d'analyser (Daverne & Dutercq 2008, Dutercq 2009).

CONCLUSION

Derrière un sentiment de relative homogénéité des parcours des enseignants de CPGE de l'enseignement public, l'étude montre une connaissance différenciée de l'enseignement secondaire dans lequel certains ont débuté. Entre les classes préparatoires des établissements plus sélectif, et plus prestigieux à l'échelle de la région, et celles dites « de proximité », la continuité avec la propre scolarité de ces enseignants est variable. Cette plus ou moins grande continuité influe sur la manière dont ils perçoivent leurs élèves en fonction de leur degré d'adéquation aux attentes d'une CPGE, ce qui permet de mieux comprendre les logiques développées dans tel ou tel établissement, filière ou discipline.

Les proviseurs des lycées sur lesquels nous avons enquêté ont des parcours encore plus variés que ceux des professeurs de CPGE. Ces proviseurs insistent dans les entretiens sur les aspects de leur cursus qu'ils ont mis en avant dans leur dossier de candidature au poste qu'ils occupent actuellement et tentent ensuite d'asseoir leur légitimité à partir de ces mêmes caractéristiques. Ainsi les proviseurs à la légitimité académique certifiée par leur propre parcours scolaire et universitaire s'opposeraient-ils aux proviseurs sans légitimité académique mais s'appuyant sur leurs qualités managériales.

Même si les CPGE constituent une sorte de monde à part au sein des lycées où elles sont implantées, et ce quelle que soit la taille des établissements, on peut distinguer d'une part la place importante qu'elles occupent dans les lycées de centre-ville, d'autre part la place minoritaire qu'elles ont dans les autres lycées. Les entretiens permettent de saisir des cultures d'établissement qui s'organisent aussi sur la base des modes de recrutement choisis pour les futurs élèves de CPGE.

La proximité qui caractérise certaines CPGE moins cotées trouve sa légitimité non plus dans le maillage géographique mais dans un maillage pédagogique entre les enseignants et les étudiants que certains proviseurs opposent à d'autres pratiques supposées dans des CPGE prestigieuses.

Ainsi les caractéristiques des élèves jouent-elles un rôle déterminant dans la manière de penser le métier des enseignants, de construire leur rapport au travail, de se situer par rapport à l'ouverture sociale ou à la démocratisation attendue au niveau des CPGE. Les missions de sélection des meilleurs et de formation des élèves se déploient en contexte, en fonction des

élèves réellement recrutés. En fait, le degré d'attractivité/sélectivité conditionne, au moins en partie, un travail d'adaptation des programmes, des contenus et des modalités d'évaluation. L'ouverture suppose en ce sens de repenser les modalités d'accompagnement de nouveaux publics, plus fragiles ou moins préparés à entrer dans le cursus exigeant des classes préparatoires.

Notre enquête met encore en avant l'existence de CPGE diversifiées, avec de fortes ruptures dans le point de vue exprimé par leurs enseignants mais aussi leurs proviseurs.

D'un côté, les établissements les plus prestigieux continuent de maintenir des classes recrutant des élèves inscrits dans la continuité d'une culture et leurs enseignants sont frileux face aux éventuelles évolutions en la matière, même si, d'un point de vue pédagogique, ils ont déjà accepté de revoir leur manière d'aborder les élèves et entretiennent aujourd'hui avec eux des relations plus compréhensives que ce qu'elles étaient autrefois. Les moyens de communication rapides sont volontiers requis et, même dans les grands lycées, de nombreux enseignants affichent leur volonté d'écoute et de soutien, y compris moral.

D'un autre côté, à l'échelle de la région des Pays de la Loire, les préparations dites de proximité revendiquent une réelle et franche adaptation aux nouveaux publics. Les enseignants de ces établissements situent donc leur mission en amont des deux années de CPGE et n'hésitent pas à démystifier l'accès aux CPGE pour recruter délibérément des lycéens qu'il faudra acculturer et former. L'enjeu reste lié à l'idée que ce cursus leur ouvrira, à terme, des perspectives intéressantes. En ce sens, ils ne dérangent pas l'ordre assumé des préparations plus prestigieuses qui repèrent, dans cet espace, un vivier potentiel puisque les meilleurs des élèves issus des CPGE de proximité ont la possibilité d'accéder en seconde année à ces établissements d'excellence.

ANNEXES

ANNEXE 1. Enquête par entretien auprès de professeurs de CPGE de lycées publics

- **Liste des enseignants interrogés par entretien**

Dépt	Ville /établissement	Filières proposées	Code enseignant	CPGE d'affectation	Discipline enseignée
44	NANTES Condillac	Lettres ENS 1-2 Lettres 1 MP MP* MPSI PC PC* PCSI Eco-com scientifique PSI PSI*	C1 - HL	Lettres ENS 1 et 2	français, latin
44	NANTES Condillac		C2 - BL	MP*	maths
44	NANTES Condillac		C3 - JMR	MPSI	maths
44	NANTES Condillac		C4 - MS	MPSI	maths
44	NANTES Condillac		C5 - JBP	PSI*	physique
44	NANTES Condillac		C6 - SH	PCSI	chimie
44	NANTES Condillac		C7 - LB	MP	langues
44	NANTES Goblot	Lettres ENS 1-2 Lettres et Sciences sociales Lettres 1	G1 - JBR	B/L	français
44	NANTES Goblot		G2 - SC	ENS1 et 2	géographie
44	NANTES Goblot		G3 - MP	B/L	sciences sociales
44	NANTES Lambert	PT PT* PTSI	L1 - TP	PTSI	sciences de l'ingénieur
44	NANTES Lambert		L2 - TD	PTSI	maths
44	NANTES Lambert		L3 - DL	PT, ATS	philo-lettres
44	SAINT-NAZAIRE Blanqui	PC PCSI TSI	A1 - JF	PCSI et PC	chimie
44	SAINT-NAZAIRE Blanqui		A2 - DM	TSI	maths
49	ANGERS Bachelard	Lettres 1 MP MPSI PC PCSI Eco-com scientifique PSI	B1 - SF	Eco scientifique	maths
49	ANGERS Bachelard		B2 - MR	PC	chimie
49	ANGERS Comte	Eco-com technologie PT PTSI	Ct1 – AN	Eco technologique	éco-droit
49	ANGERS Comte		Ct2 - AL	PT	maths
49	ANGERS Comte		Ct3 - DL	PTSI	sciences de l'ingénieur
72	LE MANS Malebranche	Lettres MP MPSI PC* PCSI PSI*	M1 - AK	MP	philo-lettres
72	LE MANS Malebranche		M2 - DD	PCSI	physique
72	LE MANS Tisserand	PT PTSI Eco-com scientifique	T1 - NA	Eco	hist-géo
	LE MANS Tisserand		T2 - FS	PTSI	sciences de l'ingénieur

- **Guide d'entretien avec les professeurs de CPGE**

Ce guide a été élaboré à partir de l'analyse des réponses au questionnaire sur Sphinx.

Etre professeur de CPGE : la situation de professeur de CPGE

- Moments considérés comme importants de votre parcours professionnel…
    - La formation, les diplômes, le concours comme références
    - Importance de la dimension disciplinaire
    - L'enseignement en CPGE dans la carrière (prestige, reconnaissance, rupture)
    - L'ouverture (ou non) sur le monde universitaire et celui de la recherche
- Les principes : la sélection, la méritocratie, la démocratisation, etc.
- Anciens et nouveaux enseignants de CPGE : les différences de profil (carrière « institutionnelle »)

Enseigner en CPGE : le métier de professeur de CPGE

- Le lieu d'exercice actuel, l'investissement dans l'établissement
- Les rapports avec les autres enseignants, notamment en fonction du service (complet ou partagé)
- L'insertion dans le collectif : au sein de l'établissement ; à travers des réseaux et associations
- Savoir-faire et savoir-être essentiels pour exercer en CPGE
- Place accordée au concours, rapport au concours
- Anciens et nouveaux enseignants de CPGE : les différences de pratiques

La perception des élèves de CPGE

- Quelles compétences ? quel « niveau » ?
    - à l'entrée en année 1 (écart lycée-CPGE),
    - en année 2,
    - à l'issue des 2 ans ?
- Quelles capacités : travail ? motivation ? dynamisme ? autres ?
- Travail de conversion au long des 2 années de CPGE :
    - en termes scolaires
    - en termes de projet (projet d'études et projet professionnel)
- Rapport aux élèves, la plus ou moins grande proximité, le « contrat » et les exigences réciproques
- Besoins en aide individualisée et formes qu'elle peut prendre (y compris à distance et de façon informelle : téléphone, mail, etc.)
    - ➔ focus sur les colles : objectifs ? modalités ? portée ?
- Travail collaboratif entre élèves : objectifs ? modalités ? portée ?
- Acculturation des élèves : modalités ? portée ?
- Soutien scolaire extérieur : recours des élèves à des cours privés de soutien ou d'entraînement ? effets, point de vue…

Le point de vue sur les CPGE

- Appréciation générale sur le système des CPGE
- L'information et le recrutement, les liens avec les établissements d'origine
- L'ouverture sociale des CPGE et ses modalités
- Les prépas de proximité, les sections technologiques
- L'orientation, les liens avec les écoles, avec le monde du travail

- Les perspectives (développement, intégration à l'Université, disparition)

Questions complémentaires autour de l'identité des professeurs de CPGE (à moduler selon réponses déjà formulées)

- Position par rapport à l'idée de démocratisation de l'école :
  - avez-vous connaissance des dispositifs d'élargissement de l'accès aux CPGE (BRIO sur PDLL) ? qu'en pensez-vous ?
  - tenez-vous compte dans le recrutement des élèves de votre établissement de critères sociaux et géographiques ? qu'en pensez-vous ?
- Ce qui vous intéresse/vous motive le plus dans l'enseignement en CPGE
- Ce qui vous déplait/vous gêne le plus

ANNEXE 2. Enquête par entretien auprès de proviseurs de CPGE de lycées publics

- **Liste des proviseurs interrogés par entretien**

Dépt	VILLE Etablissement	Nom proviseur	Filière CPGE	Nb d'élèves CPGE/nb total d'élèves
44	NANTES Condillac	M. Poliveau	21 = 3 Mpsi, Mp, Mp*, 3 Pcsi, Pc, Pc*, 2 Psi, Psi*, 2 Bcpst 1 et 2 Bspst 2, AL 1 et 2, EcoS 1 et 2	750/1600
44	NANTES Goblot	M. Listrac	4 = AL 1 et 2, BL 1 et 2 + 2 = DMA 1 et 2	240/880
44	NANTES Lambert	M. Merlin	5 = 2 Ptsi, Pt, Pt*, ATS	195/1590
44	SAINT-NAZAIRE Blanqui	Mme Vincenot	4 = Pcsi, Pc, Tsi 1 et 2	160/3500
44	SAINT-NAZAIRE Blanqui	M. Thiriez (proviseur adjoint)	4 = Pcsi, Pc, Tsi 1 et 2	160/3500
49	ANGERS Bachelard	M. Sanchez	8 = Mpsi, Pcsi, Mp, Pc, Psi, AL1, EcoS 1 et 2, + 3 = DCG 1, 2 et 3	269/1133
49	ANGERS Comte	M. Yachvili	4 = Ptsi, Pt, EcoT 1 et 2	153/2049
72	LE MANS Malebranche	M. Cossard	8 = Mpsi, 2 Pcsi, Mp, Pc*, Psi*, AL 1 et2	308/1370
72	LE MANS Tisserand	M. Bernin	5 = Ptsi, Pt, EcoS 1 et 2, ATS	108/1491

- **Guide d'entretien avec les proviseurs de lycées à CPGE**

Ce guide essaie de reprendre, en les adaptant, les questions soumises aux enseignants dans l'enquête par entretien les concernant.

Situation du proviseur interrogé et de son établissement d'exercice

- cursus, expérience, entrée dans le métier, ancienneté dans le métier et dans l'établissement

- composition de l'équipe de direction/de pilotage, répartition des responsabilités et
- principales caractéristiques de l'établissement

Les CPGE dans l'établissement

- historique de l'implantation et du développement des CPGE
- place des CPGE dans l'établissement
- internat
- ouverture/fermeture du monde des CPGE ? relations monde du lycée-monde des CPGE

Recrutement des élèves de CPGE

- espace de concurrence
- organisation et modalités du recrutement
- information, liens avec les établissements d'origine : où ? vers qui ? comment ?
- caractéristiques (niveau scolaire, origine sociale et géographique, etc.) des élèves recrutés
- ouverture géographique et sociale

Fonctionnement pédagogique des CPGE

- principales caractéristiques de l'enseignement en CPGE
- dispositifs pédagogiques spécifiques mis en œuvre
- pertinence des pratiques des enseignants
- relations enseignants-élèves de CPGE
- soutien/accompagnement scolaire (recours des élèves à des cours privés : effets, point de vue…)

Point de vue sur les CPGE

- appréciation générale sur le système des CPGE
- orientation, liens avec les écoles, avec le monde du travail
- prépas de proximité, sections technologiques, prépas intégrées
- dispositifs de discrimination positive
- évolutions souhaitables dans votre établissement
- perspectives (développement, réforme du fonctionnement, intégration à l'Université, disparition…)

Axe 3. Stratégies des personnels des lycées

Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement privé sous contrat

CERIPSA/LAREF–UCO Angers

Gérald Houdeville (CENS) et Robert Martin (LAREF), UCO Angers

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ETUDE SUR LES STRATEGIES DES PERSONNELS DES LYCEES DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE SOUS CONTRAT

Le principal objectif de ce volet de l'enquête de l'axe 3 de la recherche TERRELIT est de s'interroger sur les modalités de recrutement et de fonctionnement des CPGE ─ et les évolutions en la matière ─ au sein des établissements de l'enseignement privé sous contrat, très fortement implantés dans l'Académie de Nantes.

L'échelle d'analyse retenue de l'Académie de Nantes se justifie par la forte densité d'établissements de l'enseignement catholique dotés de CPGE qui y existe (c'est l'implantation la plus importante de France en proportion du nombre de CPGE – privées et publiques – présentes sur ce territoire, soit près d'un tiers). L'investigation auprès des établissements se justifie, quant à elle, du fait de « l'idéologie » propre à l'enseignement privé sous contrat qui accorde à cet échelon une reconnaissance très grande : le principe de subsidiarité y donne le primat au local dans son acception la plus stricte.

TERRELIT constitue un cadre de départ au sein duquel nous nous sommes efforcés d'interroger les modalités de développement, d'organisation et de fonctionnement en vigueur aujourd'hui des CPGE de l'enseignement privé. Quelle place ces classes occupent-elles dans l'offre de formation des établissements privés au regard de l'offre de formation qui la sous-tend ?

2. METHODOLOGIE, OUTILS ET TERRAINS REQUIS

2.1. Champ d'observation de l'étude

Le champ d'observation de l'étude concerne précisément les classes préparatoires aux grandes écoles (commerciales, littéraires et scientifiques) de l'Académie de Nantes telles qu'on les trouve répertoriées dans l'annuaire constitué par le regroupement des associations des professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles (hors diplôme de comptabilité et de gestion (DCG) préparé dans deux établissements de l'Académie, soit le Lycée Haute-Follis à Laval en Mayenne et le Lycée Saint-Pierre à Saint-Sébastien-sur-Loire situé dans le département de la Loire-Atlantique).

Le champ d'observation de notre enquête comprend en tout 26 classes réparties sur dix établissements. S'intéressant plus spécifiquement aux structures du secondaire possédant des

CPGE, on a exclu de notre champ d'étude les classes préparatoires intégrées présentes dans deux établissements – le lycée Mongazon à Angers qui possède six classes intégrées à l'Ecole Supérieure d'Electronique de l'Ouest (ESEO) et le lycée de La joliverie qui, sur son site de Carquefou, dans la proche banlieue nantaise, possède quatre classes intégrées à l'Institut Catholique des Arts et Métiers (ICAM).

En termes d'établissements, ceux-ci se répartissent sur 4 des 5 départements composant la région des Pays-de-la-Loire (Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Vendée et Sarthe). Ils sont absents du département de la Mayenne. En outre, la moitié des établissements observés (5 sur 10) sont implantés en Loire-Atlantique et, plus particulièrement encore, sur la commune de Nantes. Dans les deux villes (Nantes et Angers) dans lesquelles s'est développée une offre qui n'est pas restreinte à un seul établissement, il est par ailleurs remarquable d'observer que cette offre des établissements s'ordonne sans présenter la moindre redondance. A Nantes, par exemple, l'Externat des enfants nantais et Saint-Joseph du Loquidy proposent bien tous les deux des CPGE commerciales mais aux options distinctes (scientifique *versus* économie), Blanche de Castille et La perverie des CPGE littéraires mais là encore avec un choix d'option distinct (Lettres et sciences sociales *versus* Lettres) ; pour les prépas scientifiques nantaises, on observe le même phénomène de complémentarité de l'offre des établissements : l'Externat des enfants nantais proposant biologie chimie physique et sciences de la terre, Saint-Stanislas proposant, de son côté, mathématiques physique sciences de l'ingénieur et physique chimie sciences de l'ingénieur.

La carte actuelle des CPGE de l'Enseignement Catholique sous contrat dans l'Académie de Nantes est à la fois récente et ne s'est que progressivement constituée. Les premières classes ont ouvert à la toute fin des années 1980 mais l'implantation de CPGE HK B/L (Lettres et sciences sociales) au sein du lycée Blanche de Castille, par exemple, date, pour la première année, de septembre 2008 et, pour la deuxième année, de la rentrée de septembre 2009 ; leur organisation y est d'ailleurs encore jugée, par le chef d'établissement lui-même, « dans un état provisoire ». Le lycée Notre-Dame-de-Sainte-Croix du Mans, dans la Sarthe, a ouvert seulement cette année (2009/2010) sa classe de première année de prépa commerciale voie économique. Ces aspects de (relative) nouveauté et de développement progressif confèrent à l'ensemble des établissements pris ici en considération des caractéristiques spécifiques. A ce titre, si on établit un parallèle avec les établissements publics, on doit rappeler que, même si le développement des CPGE y a également été continu dans la période contemporaine, la forte tradition des grands établissements offrant des classes préparatoires pour la formation des élites[50] ne se retrouve pas, à l'heure actuelle, dans le réseau privé sous contrat.

2.2. Modalités du travail d'enquête

Les modalités du travail d'enquête peuvent être décrites comme suit : une première série d'entretiens a été conduite en fin d'année 2009 jusqu'au mois de mai de 2010 auprès de chefs d'établissement et/ou de responsables des CPGE d'établissements de l'enseignement secondaire privé sous contrat dotés de ces classes dans l'Académie de Nantes. En tout, ce sont dix entretiens d'une durée comprise entre un peu plus d'une demi-heure à une heure de demie qui ont été réalisés auprès de ces agents. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits dans leur intégralité. Certaines des personnes interviewées ont été sollicitées à la suite de ce premier entretien : une transcription intégrale leur a été alors donnée et, au cours d'une

[50] Christian Baudelot, Brigitte Dethare, Dominique Hérault, Sylvie Lemaire, Fabienne Rosenwald, *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Evolution sur 25 ans*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, collection Les dossiers, n°146, décembre 2003.

deuxième entrevue, plus brève, elles ont été invitées à y réagir. A cette occasion, des précisions ont pu être apportées qui ont enrichi notre compte-rendu.

Ces entretiens n'ont pas été menés dans la perspective de simplement collecter l'opinion des personnes interrogées mais, bien plus profondément, de comprendre dans quel tissu de relations celles-ci sont prises et, ce faisant, dans quel contexte elles sont conduites à se représenter la formation dispensée dans ces classes et la manière dont elles tentent d'orienter leur fonctionnement. Il a paru particulièrement intéressant de les réaliser auprès de ces personnes aux fonctions de direction des établissements ou en responsabilité des prépas en raison de l'autonomie dont ils bénéficient, réputée sans équivalent chez leurs homologues du public.

Les dix entretiens initiaux ont été menés selon quatre axes principaux : en premier lieu, des questions ont été posées à propos des conditions historiques d'émergence et de développement des classes préparatoires de l'établissement (conditions de création, date et modalités de mise en place, objectifs originels, organisation initiale et étapes significatives de développement, originalité du projet). Ensuite, des questions ont été formulées afin de cerner la place des classes préparatoires au sein de l'établissement. Quelle place occupent-elles dans le projet de l'établissement ? Comment leur émergence et leur développement sont-ils conçus vis-à-vis des différentes tutelles ? Quelles formes prend la promotion de ces classes auprès des élèves ? Auprès des familles ? Enfin, quelle place les enseignants qui interviennent dans ces classes occupent-ils au sein de l'établissement? Font-ils de façon exclusive leur service au sein de ces classes ? Quelles relations existent, le cas échéant, entre l'équipe pédagogique qu'ils composent et les enseignants *ordinaires* ? Enfin, une dernière thématique était abordée. Elle touchait le public accueilli dans ces classes. Aux yeux des personnes interviewées, de quels horizons est-il issu (origine sociale, origine géographique, secteur public/privé, de l'établissement/de l'extérieur de l'établissement) ? D'autre part, quelles formations intègre-t-il à l'issue des CPGE fréquentées (écoles, cycles universitaires, etc.) ? Enfin, aux yeux de nos interlocuteurs, existe-t-il, au sein de l'établissement, des dispositifs de suivi de l'insertion de ces élèves (dans les écoles, à l'Université et dans le champ professionnel) et, le cas échéant, à quelles fins ?

Dans la perspective de pouvoir compléter les données recueillies par voie d'entretien, un questionnaire a également été élaboré et diffusé auprès des enseignants des CPGE identifiées. C'est par l'intermédiaire des chefs d'établissement et/ou les responsables de ces classes au sein des établissements concernés que les enseignants ont été sollicités. L'élaboration du questionnaire a été succincte de notre côté dans la mesure où nous avons privilégié à terme le travail comparatif avec nos collègues du public – dans le cadre de TERRELIT – qui avaient eu l'occasion de diffuser le même questionnaire un an auparavant auprès des enseignants des CPGE de l'enseignement public de l'Académie nantaise. Nous avons donc diffusé, *via* la formule d'un abonnement d'un mois chez l'éditeur Sphinx, un questionnaire reprenant très exactement la forme et le contenu de celui qui avait été diffusé par nos collègues. Ce sont en tout 67 individus qui ont répondu aux questions sur un total d'enseignants difficile à évaluer[51] mais qu'on peut estimer à un peu plus d'une centaine.

[51] En effet, dans le cas de plusieurs établissements, nos interlocuteurs au cours des entretiens ont pu répondre directement à la question du nombre d'intervenants dans leurs classes préparatoires mais il est possible qu'ils en aient eu une définition plus ou moins extensive ; dans d'autres cas, ne disposant pas de quelque information que ce soit, nous avons établi un compte sur la base du nombre connu pour un autre établissement aux CPGE jugées équivalentes ; nous n'avons pas non plus pu tout à fait nous assurer de la présence conjointe de certains enseignants dans des CPGE de lycées de l'ensemble considéré différents.

A ce stade du recueil de données, et après avoir tenté de rendre compte du point de vue des responsables des établissements et des classes prépas au sein de ces établissements[52], nous avons voulu opérer un déplacement dans l'analyse en cherchant à savoir ce qu'il en était, du positionnement des CPGE dans les établissements de l'enseignement sous contrat, du côté des enseignants en exercice dans ces classes. Nous avons voulu, en somme, mettre à l'épreuve du point de vue des enseignants le discours des responsables recueilli et interprété jusqu'ici.

Une seconde série d'entretiens a été réalisée auprès d'enseignants des CPGE de l'enseignement catholique de l'Académie de Nantes. Elle s'est déroulée au cours des mois de mai et juin 2010. Nous avons *recruté* les candidats à ces entretiens à l'occasion du questionnaire diffusé plus tôt dans l'année et à la fin duquel nous proposions aux volontaires de se faire connaître. 28 d'entre eux – ils ont été 67 à répondre au questionnaire en ligne – ont ainsi fait savoir qu'ils étaient disposés à être interviewés et ce sont finalement 13 entretiens qui ont été effectivement réalisés, puis littéralement et intégralement transcrits. Ceux-ci ont été effectués dans les établissements et, parfois, au domicile des enseignants. Le tableau ci-dessous rapporte quelques unes des caractéristiques des personnes interviewées. Si, au final, c'est une part relativement faible de la population dans sa totalité qui a été approchée pour une entrevue, on verra que le choix des personnes s'est porté, la plus grande partie du temps, sur celles qui enseignaient, au moment de l'enquête, une discipline dominante dans leur CPGE respective (sciences éco en HK/BL, maths en maths physique, etc.). Pour peu contrôlable que soit la représentativité de l'échantillon des personnes interviewées en regard de la population totale des enseignants des CPGE privées de l'Académie de Nantes, celui-ci n'en est pas moins significatif d'une assez grande variété de positions professionnelles entre novices et expérimentés au sein de ces classes, convertis de fraîche date à l'enseignement catholique et convaincus par tradition familiale, agrégés et non agrégés, enseignants de prépa passés eux mêmes par une prépa et enseignants de prépa n'ayant pas connu une telle expérience, etc.

Tableau des enseignants de classes préparatoires de l'enseignement privé sous contrat de l'Académie de Nantes interviewés

	Sexe	**Classe prépa**	**Age**	**Etablissement**	**Diplôme**	**Ancienneté en prépa**	**Discipline enseignée**
1	H	HK B/L	54	Blanche de castille	Cafep-Capes	2008	histoire
2	F	Lettres	39	La perverie	Agrégation	2010	Lettres classiques
3	H	Lettres	48	La perverie	Agrégation	1997	histoire
4	F	HK B/L	37	Blanche de castille	Cafep-Capes	2008	Sciences éco
5	H	PCSI	56	Saint-Stanislas	Agrégation	1988	Maths

[52] Un premier état de la recherche a en effet, à ce stade, donné lieu à la production à la rédaction d'un rapport à destination de Formiris. Intitulé « Les prépas de l'enseignement catholique dans les Pays-de-la-Loire : un positionnement singulier ? Représentations et stratégies des responsables d'établissements et de CPGE de lycées de l'enseignement privé sous contrat d l'Académie de Nantes en 2009/2010 » il s'appuie sur la seule enquête par entretiens menée auprès des responsables d'établissements et des classes ainsi que sur le questionnaire diffusé auprès des enseignants de ces classes.

6	H	Commerce	41	Le loquidy	Agrégation	1994	maths
7	H	PSI		Saint-Stanislas	Agrégation	2007	Sciences industrielles
8	F	Commerce	40	Le loquidy	Cafep-Capes	2004	Sciences éco
9	F	Commerce	50	Le loquidy	Agrégation	1994	Philo/culture gé
10	H	PTSI	59	La baronnerie	Agrégation	1993	maths
11	H	BCPST	40	L'externat	/	1996	maths
12	H	MPSI	45	Saint-joseph	Agrégation	1995	français
13	H	MPSI	40	Saint-martin	Agrégation	2007	physique

Ce discours recueilli auprès des enseignants (analysé dans une seconde partie) n'est pas de même nature que celui qui l'a été auprès des responsables des établissements et des classes (première partie). En effet, c'est un discours qui, pour l'essentiel, porte sur des pratiques d'enseignement et ne constitue donc pas un discours « sur » les classes préparatoires (même si on a aussi interrogé les enseignants sur leur opinion au sujet des prépas et, qui plus est, au sujet des prépas dans l'enseignement catholique). C'est, par ailleurs, un discours qu'on va pouvoir, on le verra dans l'analyse, rapporté aux caractéristiques biographiques des personnes interviewées (origine sociale, parcours scolaire, trajectoire professionnelle), ce qui n'a pas été possible dans le cas des responsables dont on a dû, au plus, rapporté le discours à des caractéristiques de leur établissement de rattachement. Cela étant dit, pour donner une relative cohérence à notre propos d'ensemble – bâti dans des temps d'enquête distincts dans le temps sur des données prélevées auprès, d'une part, des responsables d'établissement de classes prépa et, d'autre part, d'enseignants de ces classes –, et donc permettre au lecteur de mettre en regard l'interprétation que nous proposons du discours des enseignants de celle du point de vue des responsables, nous avons choisi de privilégier dans l'analyse la part du discours enseignant relatif à la tension repérée dans la première partie entre les exigences des CPGE (excellence, compétition, etc.) et la revendication d'accompagnement affichée dans les établissements de l'enseignement privé. En retrouve-t-on l'expression dans le discours des enseignants ? Et, le cas échéant, quelle forme spécifique prend elle dans la bouche de celles et de ceux qui, face à des élèves réels, ont à s'y confronter et à la vivre ?

2.3. Principaux résultats et analyses

Les principales analyses effectuées et les résultats auxquels aboutit la présente étude ne peuvent être présentés sans qu'il soit d'abord fait état du **travail d'hypothèses** qui a orienté ce travail. Dans le faible état d'avancement des connaissances relatives au domaine concerné par l'étude, le travail a été engagé pour permettre d'établir des premiers comptages : combien d'établissements sont concernés en Pays-de-la-Loire ? Combien de classes au total ? Combien d'enseignants ? Combien d'élèves ? Mais, au delà de cette dimension d'inventaire, il s'agissait également d'explorer les logiques sociales par lesquelles certains établissements scolaires privés sous contrat se sont investis dans le sens de la création et du développement

de CPGE. Quelles conditions ont pu les y inciter ? Quelles sont les circonstances dans lesquelles les créations de ce type de classes ont été réalisées ? Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié une hypothèse centrale selon laquelle la création et le développement des structures de formation concernées (CPGE) ont pu être sous-tendues par des logiques distinctes, dont l'activation et l'interaction, sous des modalités différentes, sont étroitement liées au cadre territorial des Pays-de-la-Loire.

Par la première partie de cette hypothèse générale – celle relative aux logiques sous-jacentes à la création et au développement aux prépas du privé – nous avons voulu tenir compte du cadre institutionnel propre à l'Enseignement privé catholique dans lequel elles s'insèrent nécessairement. A ce titre, on peut, nous semble-t-il, distinguer trois logiques distinctes :

• une logique de complémentarité avec l'Enseignement public, inhérente à une lecture à dominante administrative de la contractualisation avec l'Etat ;

• une logique de promotion d'un modèle endogène de formation, alternatif à celui de l'Enseignement public, qui tient au « caractère propre » de ces établissements et prend appui sur des référents anthropologiques spécifiques, traduits dans des valeurs éducatives singulières, eux-mêmes incarnés par l'action de la tutelle de l'établissement ;

• une logique de type libéral visant prioritairement à garantir le développement de l'établissement dans un contexte concurrentiel généralisé, autrement dit de forte implantation locale d'établissements drainant les mêmes publics – une démarche appuyée sur ce type de logique tient compte à la fois d'une concurrence interne à l'Enseignement privé local et de la présence d'établissements publics locaux d'enseignements (EPLE) dans l'environnement.

La distinction entre ces trois types de logiques répond à des besoins d'analyse, car nous faisons l'hypothèse de l'existence de plusieurs types configurations qui, dans les faits, lient diversement entre elles ces logiques, faisant que, dans certains cas, l'une d'entre elles s'avère plus prégnante que les autres. Il est également utile de dire que l'identification de ces trois logiques trouve sa source dans l'importance qui leur est accordée dans le discours institutionnel comme motif de vigilance. La crainte, manifestement exprimée par des représentants de l'Enseignement Catholique est que, précisément, l'une d'entre-elles prenne le pas sur les autres, rendant caduque la recherche d'une cohérence interne renouvelée du projet global de l'Enseignement Catholique. Du point de vue de la recherche, il est intéressant de chercher à discerner quelles sont les conditions réelles de co-existence, *a minima*, ou d'articulation originale, *a maxima*, dans lesquelles la tension entre ces trois logiques est mise à l'épreuve dans le secteur des CPGE privées.

La seconde partie de l'hypothèse centrale est, elle, relative à la dynamique territoriale suivant laquelle cette offre « alternative » de CPGE s'est développée. Comment peut-on, le mieux, rendre compte de la logique d'émergence et de développement des CPGE du privé sur le territoire des Pays-de-la-Loire ? La logique qui a prévalu est-elle globalement comparable à celle qui a concerné le système public (centralisation *versus* décentralisation, Etat vers la Région) ? Bien que la structure de l'Enseignement privé sous contrat ne relève pas des principes de gestion et d'organisation qui régissent l'Education Nationale, le lien établi depuis 1959 ne peut être resté sans effets, directs ou indirects, susceptibles de moduler les processus de décisions, voire les procédures d'organisation au sein de la structure privée. Est-ce davantage une logique propre qui a été déterminante, logique liée à des découpages territoriaux et à des normes locales de régulation spécifiques à l'Enseignement privé ? La préservation de schémas territoriaux cohérents, progressivement structurés et tenant compte de mutations endogènes et exogènes, a été et reste une préoccupation de l'Enseignement privé sous contrat ; ils ont été pensés en fonction du maintien souhaitable de l'équilibre Etat/Privé et au regard de la pression publique ou des avancées octroyées au cours des dernières décennies. Ou bien, enfin, est-ce un modèle hybride de deux logiques se renforçant l'une l'autre qui est

le plus à même de rendre compte du déploiement territorial des CPGE du privé en Pays-de-la-Loire ? Cette double logique aurait consisté, d'un côté, à utiliser les effets bénéfiques de la décentralisation pour s'inscrire dans une offre de formation renouvelée et profiter d'opportunités nouvelles – en capitalisant, par exemple, sur une implantation régionale forte, comme c'est le cas en Bretagne et dans les Pays-de-la-Loire – et, d'un autre côté, à renforcer le fonctionnement antérieur des réseaux locaux des établissements privés. Compte tenu de la densité, dans la région concernée, des deux types d'enseignements, public et privé, nous postulons que la dimension territoriale a dû avoir une influence sur le rapport entre les deux types d'établissements, et, au sein du réseau privé, entre établissements de la même zone. Enfin, concernant spécifiquement l'Enseignement Catholique, et la question des CPGE, les modes d'ouverture, de développement, d'organisation ont pu être différents selon les diocèses, sans parler de la question des tutelles congréganistes, dont l'implantation supra-territoriale les situe dans une autre dimension. On voit bien, dans cette deuxième partie de l'hypothèse, comment l'interrogation portant sur les CPGE privées entend tenir compte du territoire concret sur lequel sont implantées les établissements qui les abritent et des médiations opérées par les différents niveaux de gestion et d'organisation de ces classes : à quel niveau se prend la décision d'ouverture d'une classe préparatoire dans l'Enseignement privé ? De qui émane la demande initiale et quels sont dès lors les mécanismes qui sont à l'œuvre ? Quelles articulations entre les niveaux territoriaux de l'Enseignement privé (local, inter diocésain, académique, etc.) la création, le développement, la gestion et la régulation de ces classes révèlent ?

De façon générale, on s'est donc efforcé d'avancer dans la connaissance des manières par lesquelles ces établissements et leurs agents se sont emparés de ce type de formation. Comment ont-ils cherché – et continuent-ils aujourd'hui de chercher – à s'approprier ces formations qui, si elles ont à voir, par leur lointaine origine historique, avec l'Eglise, ont d'abord été tout au long de la période moderne et contemporaine un créneau bâti sur l'hégémonie des « lycées [publics] bastions » pour reprendre le terme de R.Ballion ? Ceux-ci bénéficient d'une réputation en la matière au point d'attirer à eux et de siphonner les élèves issus des lycées privées bien plus que l'inverse, au point d'organiser à ce niveau de l'enseignement une véritable fuite (hors) du privé. Les familles, qui paraissent craindre de placer leurs enfants dans des établissements publics, ne semblent plus le craindre à ce degré du système d'enseignement. Dans un document de travail, des collègues, associés au programme TERRELIT, ont établi que le passage du secteur privé vers le secteur public est plus important que l'inverse : 14% des inscrits en première année de CPGE proviennent d'un lycée privé et s'inscrivent dans un établissement public contre 5,1% des inscrits en CPGE 1 qui passent d'un établissement public vers un établissement privé. Quel profil d'attitudes et de pratiques adoptent les responsables des établissements privés, les responsables des CPGE en leur sein et les enseignants dans les classes face à une situation qui n'est pas à leur avantage, dans laquelle la bonne réputation reste largement à conquérir pour eux ? A quel travail, en la matière, se livrent-ils ? La question apparaît d'autant plus pressante que les acteurs en responsabilité de ces classes – plus particulièrement dans certains établissements – sont confrontés à une situation vécue comme fragile : le peu d'élèves concernés dans les classes les place parfois, comme on l'a entendu dire, dans une grande incertitude quant à la reconduction chaque année des options en deuxième année par exemple. Au fond, on se demandera quel rapport l'Enseignement Catholique entretient avec ce type de formation. Qu'est-ce qu'on prétend véritablement former et dans quelle mesure les différents acteurs de l'Enseignement privé influent-ils sur la conception de la formation dispensée dans les CPGE ? En la matière, le parallèle qu'on est tenté de faire entre ces classes dans le privé et dans le public ne doit pas conduire *a priori* à postuler que les raisons pour lesquelles des CPGE ont progressivement été implantées dans plusieurs établissements privés, et ce jusqu'à une date récente, sont similaires

à celles qui ont conduit des lycées publics à agir dans le même sens. De même, en ce qui concerne l'ensemble que composent les lycées privés, ces motifs sont-ils nécessairement homogènes ?

On propose de livrer les premiers résultats sous la forme de deux grandes parties. La première partie correspond au travail d'enquête conduit auprès des responsables des établissements et des responsables des prépas au sein de ces établissements. La deuxième partie, quant à elle, présente des analyses relatives au travail effectué dans un second temps auprès des enseignants de ces classes.

3. LES RESPONSABLES D'ETABLISSEMENTS ET DE CPGE

Cette première partie s'organise en trois temps qui correspondent, pour l'essentiel, aux traits qui nous sont apparus comme les plus saillants des entretiens réalisés auprès des responsables d'établissements de l'enseignement privé sous contrat dans l'Académie de Nantes dotés de CPGE et des responsables de ces classes au sein de ces établissements. Ces points saillants que l'analyse met en avant sont parfois soutenus par des données issues du questionnaire diffusé auprès des enseignants ou encore par des données issues du travail d'analyse documentaire effectué parallèlement.

En premier lieu, on s'efforce de cerner, à partir du discours des responsables d'établissements et de CPGE, les circonstances et les conditions dans lesquelles les CPGE se sont ouvertes dans les Pays-de-la-Loire sous deux aspects. Celui, tout d'abord, de la situation de l'enseignement secondaire privé à la fin des années 1980 notamment, puis, ensuite, celui des logiques que l'on peut identifier comme dessinant le mouvement par lequel les CPGE privées de ce territoire ont été créées puis développées.

Dans un deuxième temps, on s'attarde sur l'aspect du discours recueilli auprès des chefs d'établissement et de leurs responsables de prépas relatif à la justification de l'ouverture de ces classes et de leur développement. On fait état, dans cette partie de l'analyse, d'interrogations que suscitent ces formations, chez une partie tout au moins des personnes interviewées, et comment elles y font face et y répondent.

Enfin, dans un troisième temps, on s'intéresse aux spécificités du discours recueilli qui portent sur les modalités, d'une part, du recrutement des élèves dans les CPGE sous contrat et, d'autre part, de leur intégration au sein de telle ou telle école, université, etc.

3.1. Des initiatives locales régulées

3.1.1. Une période particulière

Le discours des personnes interviewées (chefs d'établissements, responsables de CPGE) ne saurait donner un accès direct aux raisons effectives de création des CPGE enquêtées. Lui-même, le plus souvent, se donne d'ailleurs comme lacunaire, incertain, ignorant en la matière (on pense pouvoir soupçonner ici des appuis politiques, là la volonté d'un homme, ailleurs, ceci dit, on affirme que tout le monde sait que c'est une décision ministérielle, etc.).

> *A l'origine, c'était très, très spécial. Il n'y avait pas … je ne sais pas dans quelles circonstances la création a eu lieu : est-ce que c'était précipité ? Mûrement réfléchi ? Sur une ou deux années ?*
>
> **[Directeur d'un établissement du centre ville de Nantes]**

Il faut dire que le groupe que composent les personnes interrogées en comporte peu qui ont été directement associées aux démarches de créations des classes au cours des années 1980, 1990 et même pour ce qui concerne les créations des classes des années 2000. Si l'un a bien participé aux discussions et si un autre a été embauché au moment de la création « à plein temps alors qu'[il était] en poste dans un lycée nantais » (Responsable CPGE d'un établissement dans la proche banlieue nantaise), tout au plus un de nos interlocuteurs peut-il faire valoir qu'il a collecté, pour les besoins de notre entretien, le témoignage de l'un de ses collègues qui était en emploi dans l'établissement au moment où la première classe de prépa y a été ouverte.

Néanmoins, le discours recueilli au sujet de la création des prépas dans les différents établissements privés de l'Académie nantaise porte, dans son ensemble, témoignage de l'inscription de ces circonstances dans une période bien déterminée – la simultanéité à la rentrée scolaire de 1988 des premières ouvertures suggère cette hypothèse. Il semble que nous soyons alors dans une période favorable aux initiatives des établissements de l'enseignement secondaire privé en matière de classes préparatoires. Ces créations semblent devoir être d'abord interprétées comme s'inscrivant dans une dynamique de développement de ces établissements. Certains de nos interlocuteurs incitent à cette lecture en évoquant cette période comme correspondant à l'ouverture de nombreuses sections de BTS dans les lycées de l'Enseignement Catholique, donc au développement, de manière générale, de filières de l'enseignement supérieur au sein de ces établissements (un de nos interlocuteurs, responsable CPGE d'un grand établissement du centre d'Angers, rapportera « le contexte du nombre d'écoles d'ingénieurs en augmentation »). C'est ainsi que, pour le directeur d'un des établissements rencontrés,

> *La création de ces classes procède de la volonté de se mettre au niveau entre guillemets, en termes de supérieur, des autres lycées, qui, eux, ouvraient des BTS à l'époque. Pour nous ce n'était pas possible de toute façon, les exigences du lycée technologique, les BTS n'étaient pas très adaptés, la seule possibilité en fait c'était ça il n'y en avait pas d'autre, c'est-à-dire l'enseignement général en fait.*
>
> **[Directeur d'un établissement qui n'est pas situé à Nantes]**

Au cours de la décennie quatre-vingt, l'Enseignement Catholique régional des Pays-de-la-Loire, du fait de son implantation territoriale variée (urbain, périurbain, rural), de la densité de son réseau autant que de la variété des types d'établissements, a fait face à plusieurs phénomènes liés. Ainsi, comme dans le public, il s'est trouvé confronté à l'accroissement significatif des effectifs, lié au mouvement de massification du secondaire appuyé sur une demande sociale et sur des dispositions gouvernementales concernant l'effort d'amélioration des taux de réussite au Baccalauréat. Dans l'enquête portant sur 25 ans d'évolution des CPGE publiques relevant de l'Education Nationale, Christian Baudelot rapporte l'augmentation de 55% des effectifs en CPGE publiques entre 1985 et 1995 (+40% entre 1985 et 1990)[53]. Cela reviendrait à dire que l'ouverture des CPGE nantaises dans l'Enseignement Catholique ne se

[53] Baudelot, *op. cit.*, p.12.

situait pas seulement alors dans une période favorable aux initiatives de ces établissements en matière de classes préparatoires mais plus généralement dans une période favorable au développement tout court de ces formations. Elle est contemporaine de cette période identifiée par les sociologues de l'éducation comme celle de la démocratisation du lycée, l'explosion quantitative de ses effectifs[54], qui a pu peser sur une « demande sociale » accrue en matière de formation post baccalauréat. De par la notoriété des établissements privés dans les PDL, et la progressive fidélisation d'une partie des populations scolarisées dans ce mouvement de massification, l'idée d'élargir ou de renforcer l'offre de formation en post-bac y a en tout cas, assez naturellement, été évoquée. L'expérience en la matière concernait préalablement les BTS, qui bénéficièrent de cette volonté d'élargissement de l'offre. Il en allait tout autrement des CPGE, qui, dans la région, ne faisaient pas partie de l'éventail des formations proposées dans l'Enseignement Catholique, contrairement à quelques établissements publics de renom. Cette donnée devait sans doute jouer un rôle dynamogène, dans le sens où l'on avait affaire à une démarche pionnière, et que le terrain était donc vierge de toute concurrence interne au réseau catholique, mais également parce que le type de classe à ouvrir constituait un défi pour les directions et les équipes, ce qui, compte tenu de la place accordée au primat de l'établissement et de son projet dans le réseau privé, s'accordait probablement avec l'esprit d'initiative que l'on s'attend à y trouver.

Mais, inversement, il faut considérer que, dans la perspective de développement de nouvelles formations post bac ou autres, l'absence de connaissance sur ce qu'étaient les CPGE – sauf par certains de ceux qui allaient en devenir responsables et qui avaient effectué un cursus dans ce type de classe –, la réputation de *classes élitistes* qui leur était attachée, ne manqua sans doute pas – nous avons trouvé de nombreuses témoignages dans les entretiens recueillis aussi bien que dans quelques écrits auxquels nous avons eu accès – de susciter méfiance et incompréhension. En outre, on sait que ce type de classe doit pouvoir se bâtir une image pour être un tant soit peu attractive, même si l'on ne vise pas *l'élite* mais à tout le moins une forme d'excellence. Les dispositions législatives relatives aux autorisations d'ouverture de classes, de sections, ayant été modifiées dans la première moitié de la décennie, il est probable que cela ait eu un impact sur les stratégies mises en œuvre dans les années qui suivirent, en matière de choix des ouvertures prioritaires, susceptibles d'avoir un intérêt durable en matière de notoriété et de lisibilité, au sein du réseau privé catholique, aussi bien que par rapport au réseau public. Toute décision se déployait en plusieurs phases : décision de l'établissement, en accord avec sa tutelle, régulation au sein du Comité diocésain de l'Enseignement catholique (CODIEC), et au niveau interdiocésain, Union régionale des directions de l'Enseignement libre (URADEL) ; et régional, au Comité académique de l'Enseignement catholique (CAEC). Avis du rectorat d'académie ou du ministère (CPGE). Le mouvement, lent, de création des CPGE, initié dans la seconde moitié des années 80, par quelques implantations encore disséminées dans la région allait s'étendre, jusqu'à 2009, pour la création la plus récente.

3.1.2. Deux mouvements d'ensemble

Par un côté, ce mouvement de création se présente comme relativement peu concerté, peu orchestré à l'échelle de l'Académie. Les stratégies divergent d'un département à l'autre : le Maine-et-Loire se lançant pour commencer dans une forme de création et de développement des prépas en apparence plus collective (Centre Charles de Foucault, cf. *infra*) à la différence de la Loire-Atlantique où chaque établissement semble davantage jouer sa propre carte. On croit savoir cependant qu'un projet, proche dans sa forme de celui qui a été développé, dans

[54] Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 2007.

un premier temps, sur le territoire du Maine-et-Loire, a été discuté en Loire-Atlantique aussi, puis finalement abandonné. La Vendée se limite à l'ouverture d'une classe de *maths sup.* en 1988 dans un seul établissement qui va obtenir le droit d'en ouvrir une seconde (classe de *spéciale* à dominante de physique) l'année suivante … de façon simultanée, en 1988 et en 1989, avec des établissements des centres-villes de Nantes et d'Angers. Ce sont, en effet, les mêmes premières CPGE – prépas scientifiques, Mathématiques Physique Sciences de l'ingénieur (MPSI) et Physique Chimie Sciences de l'ingénieur (PCSI) dans le vocabulaire de la réforme des classes prépas du milieu des années 1990 – qui ouvrent alors. En revanche, dans le nord de l'Académie, il faudra attendre la rentrée de 2009 pour qu'une classe ouvre dans le département de la Sarthe. C'est une classe de première année commerciale option économie qui ouvre au lycée Notre-Dame-de-Sainte-Croix du Mans dans le cadre d'un projet très singulier de collaboration avec les deux lycées publics qui disposaient déjà de prépas scientifique, littéraires et commerciales, quoique dans ce dernier cas il s'agisse de prépas commerciales option scientifique.

L'expérience Charles de Foucault

A l'instigation du Directeur Diocésain de l'époque, en lien étroit avec les Directeurs des établissements concernés, l'expérience fut tentée de regrouper, dans un lieu tiers, et donc neutre, les CPGE des lycées qui souhaitaient les développer, sous la dénomination de Charles de Foucault, avec un directeur dédié. Deux des trois lycées concernés acceptèrent la démarche, St-Martin et La Baronnerie. Mongazon n'a pas participé à cette implantation et conserva ses classes dans son enceinte.

Le projet permit, en outre, de soutenir, en termes de visibilité, le lycée d'accueil, Ste-Agnès, qui disposait de locaux pour l'internat et les cours. Situé à proximité du centre-ville, de la gare et de l'Université catholique, ce lieu présentait donc plusieurs avantages. L'idée était aussi d'y développer un projet éducatif singulier, ce que suggère la décision de le doter d'un responsable qui lui soit dédié en plus des responsables des différentes filières.

Quelques années plus tard, les locaux durent être rétrocédés, et le déplacement du centre dût être envisagé, vers l'un des deux lycées associés au projet, La Baronnerie, lycée technique et professionnel, situé en périphérie de la ville, à St-Sylvain-d'Anjou. Outre le déséquilibre que cela engendra - l'un des deux lycées étant sur son propre territoire -, l'éloignement de la ville pesa, selon les responsables de St-Martin, sur le recrutement des CPGE scientifiques. Néanmoins, le lycée d'accueil mit des locaux spécifiques, dont des laboratoires, à disposition, ce qui constitua un avantage matériel.

L'articulation entre les deux équipes, les deux organismes de gestions respectives s'avéra compliquée, et, en 2008, les prépas de St-Martin rejoignirent finalement leur lycée.

D'un autre côté, ce mouvement de création, puis de développement, apparaît comme relativement ordonné et raisonné. On a le sentiment d'avoir affaire à une montée progressive en charge. Les premières créations sont celles de premières années dans le secteur des CPGE scientifiques (traditionnellement les plus pourvoyeuses en effectif[55]) puis de classes commerciales et, enfin, en 1996/1997 de deux classes de Lettres au lycée de La Perverie à Nantes et en 2008/2009 de deux prépas Lettres et Sciences sociales à Blanche de Castille à Nantes toujours. L'Enseignement Catholique, dans l'Académie de Nantes, met finalement 20

[55] Christian Baudelot et al., *op. cit.*

ans – de 1988 à 2009 très exactement – à se doter d'une offre complète (sciences, économie, lettres toutes options comprises) en matière de classes préparatoires. La dynamique d'émergence et de développement de ces classes est celle d'une constitution par étapes de l'espace des prépas privées de l'Académie nantaise. Lente, cette montée en charge, à l'échelle des établissements, ne semble pas pour autant pouvoir être interprétée comme ayant été abandonnée au hasard, aux aléas.

Tout d'abord, les personnes interviewées les justifient toujours en invoquant la « coloration » de leur établissement. Elles désignent par là la réputation (scientifique, commerciale ou littéraire) dont leur établissement bénéficiait au moment de ces créations et, plus précisément encore, les ressources matérielles, l'équipement dont il disposait de façon privilégiée, favorisant de fait plutôt l'accueil par certains d'entre eux sur le territoire académique de classes scientifiques au départ par exemple.

> *Alors pourquoi scientifique ? C'était très certainement lié à la couleur entre guillemets très nettement scientifique de l'établissement. Ce qui prédomine, ce qui a toujours prédominé ici, dans cet établissement, ce sont les séries scientifiques et encore actuellement.*
>
> **[Directeur d'un établissement de centre-ville]**

D'autre part, le discours de justification recueilli se fait l'écho de l'existence de différents bassins de recrutement à l'échelon infra-académique. C'est un ressort très profond, aux yeux des personnes interviewées, de la création – et du développement aujourd'hui – de ces classes qui s'adressent aux jeunes du territoire (le Maine-et-Loire, la Vendée notamment) sur lequel est implanté leur établissement. Pour ces jeunes, ces classes, situées à proximité de leur domicile – la place nantaise est lointaine –, sont le seul moyen d'accéder à la formation que les CPGE dispensent.

> *Je fais cette analyse, pour le Maine et Loire. Cela correspond au bassin de recrutement pour les lycées de proximité avec bien sûr des particularités. Par exemple : Cholet qui fait partie bien sûr du Maine-et-Loire, mais qui est à égale distance de Nantes et d'Angers, et qui a les mêmes possibilités pour le transport et les liaisons ferroviaires à la fois sur Nantes et sur Angers. Une attractivité, pas plus d'un côté que de l'autre, donc ça, ça fait aussi partie des spécificités du département.*
>
> **[Responsable CPGE d'Angers]**

Les dernières créations de prépas de l'enseignement privé à Nantes – des prépas littéraires – attestent, également, d'un choix raisonné par le positionnement des établissements concernés sur un créneau resté vacant jusqu'ici – après la création des CPGE scientifiques de la fin des années 1980 et du début des années 1990, Saint Joseph du Loquidy, établissement nantais, a créé des CPGE commerciales en 1994 : « il restait les Lettres » comme nous le dira un de nos interlocuteurs.

> Il y a une concentration d'établissements catholiques très importante sur Nantes [où] chaque établissement cherche à se positionner par rapport à ses voisins, amis et concurrents. Donc, il y a … dans le centre et l'ouverture de ses math Sup., maths spé en 92, …, à côté, a ouvert sa prépa éco en 94 ; il y avait un créneau à prendre, qui restait à prendre : c'était les lettres supérieures.

[Responsable CPGE d'un établissement nantais]

La création sur le territoire nantais, en 2008/2009, de prépas Lettres (HK) mais spécifiquement Lettres et Sciences sociales (HK B/L) dans un établissement de l'Enseignement Catholique, et donc distinctes des classes prépas littéraires qui s'étaient montées 10 ans plus tôt dans un établissement nantais voisin, donne du poids à cette lecture de l'ouverture de ces classes comme procédant de l'opportunité d'un vide à combler, d'une place à prendre.

D'ailleurs, des éléments de discours mettent explicitement en avant, de manière plus générale encore, des arguments relatifs à la création de prépas répondant au souci, à chaque fois, de profiter de créneaux qui ne sont pas encore occupés. Ainsi dialoguent la responsable des classes préparatoires et le chef de l'établissement où elles sont hébergées après qu'on leur ait posé la question de savoir comment ils présenteraient la formation des classes prépas proposée par l'Enseignement Catholique d'un point de vue de sa genèse dans l'Académie :

La responsable des CPGE : B. C. P. S. T. est après […], alors que E. C. S. …

Le directeur : ça devrait être en même temps mais là-bas c'est prépa maths, maths et physique ici.

La responsable des CPGE : […] a dû être dans le …

Le directeur: c'est après ici pour l'ECS, mais c'est avant pour B. C. P. S. T.

La responsable des CPGE : Je pense que B. C. P. S. T., c'est une des dernières, en sachant que la petite dernière, c'est […].

Le directeur: oui, mais après le B. C. P. S. T., il a dû y avoir […].

La responsable des CPGE : il n'existait pas déjà avant ? Moi, je les aurais mis avant.

Le directeur: je ne crois pas, non mais c'est à peu de temps près. Non, non, ça doit être après à un an ou deux ans près, moi je n'ai pas regardé ça précisément, c'est la mémoire que j'en ai, c'est tout.

La responsable des CPGE : dans ce cercle nantais des classes préparatoires de l'enseignement privé, il y a une stricte complémentarité, on ne prend pas les élèves …

Le directeur: il n'y a pas de concurrence

La responsable des CPGE : aucune concurrence, non.

[Le directeur et le responsable des CPGE d'un établissement du centre-ville de Nantes]

La constitution par étapes de l'espace des prépas privées à Nantes atteste du principe de stricte complémentarité ou de placement sur des créneaux restés à exploiter qui paraît avoir toujours guidé les responsables de ces établissements en matière de politique de création et de développement de ces classes. Si on a bien à l'esprit l'existence des sous-espaces de recrutement relativement étanches entre eux (ville de Nantes *vs* Maine et Loire *vs* Vendée *vs* Sarthe) qui (dé)composent dans les faits l'espace de recrutement des élèves des prépas de l'Enseignement Catholique de l'Académie de Nantes, on ne trouvera ainsi pas trace de la moindre redondance dans l'offre de formation proposée par l'Enseignement Catholique sur ce territoire.

Enfin, les raisons invoquées à la création des prépas – qui permettent de parler de choix raisonnés, pas concertés, pas orchestrés mais qui en même temps n'apparaissent pas désordonnés – peuvent relever d'un autre registre encore qui est celui du besoin. Ce besoin est

exprimé par ce que nos interlocuteurs appellent « les demandes des familles » – ce qui est un vocabulaire sans doute propre à l'Enseignement Catholique – que les seules prépas publiques nantaises équivalentes (HK B/L dans un grand lycée public de renom du centre ville de Nantes dans le cas des créations des années 2008 et 2009 des prépas lettres de l'Enseignement Catholique) ne parvenaient plus à satisfaire complètement. Dans le détail, ces « demandes des familles » sont soit identifiées aux demandes formulées, mais non honorées par l'enseignement public, par les bacheliers désireux d'entrer en CPGE (via la procédure post-bac), soit aux pressions, plus difficilement objectivables mais pas moins vécues, entendues comme irrépressibles, des familles :

> *Je ne suis pas sûr que ça [la création des CPGE au sein de cet établissement en particulier] a été fait pour renforcer l'aura du lycée qui pouvait très bien continuer sans cela, c'était certainement plus une demande globalement des familles, des milieux que nous accueillons, et il n'y a pas que nous à accueillir ce type de milieu.*
>
> **[Responsable de CPGE au sein d'un établissement du centre-ville de Nantes]**

> *Moi j'ai été 12 ans avant dans cet établissement là, je sais qu'on en envoyait extrêmement peu parce qu'il n'y avait pas de demande des familles. C'est un établissement d'ailleurs qui, à une époque, parce que moi, c'était mon idée de monter une classe prépa, mais le Directeur de l'époque n'a pas voulu parce qu'il n'y avait pas de demande réelle et les professeurs ne se jugeaient pas capables, étonnant, mais enfin, bon voilà. C'est dans ce sens-là que je disais ce n'est pas une pression particulièrement, je dirais que ça émane culturellement ou naturellement du milieu. Alors bon, je pense que ce n'est pas par hasard aussi si les établissements qui ont des classes préparatoires sont ceux qui sont sur Nantes, et les autres ça ne leur est pas venu à l'idée parce qu'il n'y avait pas de demande sociale dans l'établissement je pense voilà. Parce que je pense sur [un établissement situé sur une commune contiguë à Nantes] il n'y a pas ce type de demande, à [un autre établissement privé situé lui sur la commune de Nantes mais de manière un peu excentrée] il n'y avait pas ce type de demande alors que dans les établissements de centre-ville, oui.*
>
> **[Directeur d'un établissement de centre-ville]**

> *C'était dans un contexte nouveau pour l'Enseignement Catholique dans le diocèse. On avait, c'est vrai, des classes préparatoires scientifiques à [un établissement du centre ville de Nantes] mais il n'y avait pas d'autres classes préparatoires. Donc, très vite, ici, on a pensé qu'il était nécessaire pour les familles du 44 notamment, d'envisager un étage supérieur dans la formation dans le cadre notamment des post bac des CPGE.*
>
> **[Responsable CPGE d'un établissement nantais]**

Il n'est pas douteux, enfin, que des formes de régulation à l'échelle du territoire aient opéré une sorte de lissage de la proposition de l'Enseignement Catholique en matière de classes prépas. En nous appuyant sur l'éditorial disponible sur le site[56] de l'URADEL, sous la signature de son Président, on peut noter qu'en matière de régulation territoriale régionale, dans une zone marquée par une très forte implantation de l'Enseignement Catholique, les cinq Directeurs Diocésains présents lors de la création de cette instance ont eu pour but d'instaurer

[56] http://www.uradel.org/spip.php?article5

la régulation et la conduite d'une politique d'ensemble : « *en donnant souffle et perspectives à la politique régionale* » précise-t-on dans le texte, dans le respect des rôles de chaque entité de référence – Diocèse, Etablissement –, dans le respect du « *principe de subsidiarité* ». Aussi retrouve-t-on ici le schéma lié à l'organisation générale de l'Enseignement Catholique, selon le primat du principe précité, et selon la place singulière que chaque établissement, au sein d'un ensemble territorial ecclésial. On doit donc considérer que le mouvement qui a prévalu au plan régional, lors de la création de cette association, est né d'une volonté d'associer, de fédérer les réflexions, de faciliter les arbitrages et la recherche de cohérence d'ensemble, sans diminuer l'autonomie de chacune des structures adhérant au projet.

Nous notons aussi, en lien avec notre étude, que la création de l'organisation progressive au plan régional se situa au milieu des années 80, dans « *la foulée des lois de décentralisation de 1985* », période inaugurant donc de fortes mutations territoriales, et phase de réflexion, pour l'Enseignement privé, sur sa croissance globale, phase dans laquelle allaient se situer les ouvertures des premières CPGE. Au-delà de la stricte acception quantitative qu'un redéploiement de la politique régionale d'implantation pouvait impliquer, il faut noter que l'enjeu état, plus fondamentalement, celui d'une « *nouvelle donne politique en matière d'éducation.* » On peut comprendre dans cette formulation que l'Enseignement Catholique entendait jouer pleinement son rôle dans les mutations territoriales à venir, en réaffirmant la place que son projet éducatif pouvait occuper dans un débat d'ensemble sur l'aménagement des territoires.

Dans les rapports avec les services de l'Etat, et en fonction du rôle des différentes instances paritaires, collégiales existantes, on peut penser que cette union des directeurs diocésains aura joué un rôle dans la vision concertée qui pouvait ainsi être portée à la connaissance des autorités publiques. Appuyée sur une argumentation que la coordination des forces de territoires diocésains différents dans leurs réalités, du sud au nord, et de l'ouest à l'est de la région, cette union était plus susceptible de faire aboutir toute démarche touchant au domaine stratégique des ouvertures de classes. Cela ne signifie pas, pour autant, qu'elle ait pu y procéder sans conflits, sans désaccords au plan local de chaque Diocèse. A ce titre, nous avons pu constater, dans certains entretiens comme dans des témoignages historiques concernant telle ou telle institution et relatés dans des ouvrages, que la réalité de ces désaccords, entre un établissement et son diocèse, par exemple, est avérée, la régulation diocésaine n'ayant pu jouer un rôle de mise en ordre de la proposition de l'Enseignement Catholique en matière de CPGE dans les PDL que dans la tension entre l'autonomie dont jouit l'établissement (respect de la subsidiarité) et la nécessité de présenter devant l'Etat une position cohérente, au service de l'ensemble du réseau.

3.2. Entre marché scolaire et affirmation d'un projet éducatif

3.2.1. CPGE de proximité contre CPGE d'excellence

Le discours de justification de l'ouverture des prépas, et aujourd'hui de leur raison d'être, balance entre celui de représentants d'institutions à la fois acteurs et produits du marché scolaire …

> C'est l'opportunité qui me paraît avoir guidé principalement cette ouverture : ajouter sur la carte de visite d'un établissement [qu'] il y a des classes préparatoires, c'est un plus, c'est indéniable.
>
> **[Responsable des CPGE d'un établissement nantais]**

C'est un élément valorisant pour l'établissement parce qu'un bon lycée aujourd'hui a souvent une prépa, une ou plusieurs classes prépa. Et nous étions un des bons lycées nantais et nous n'avions pas de prépa.

[Directeur d'un établissement nantais]

… et celui de représentants d'institutions qui affirment avoir en charge un authentique projet éducatif. Ils veulent dire avec force qu'ils ne sont pas (et qu'ils n'ont pas été) animés uniquement par les seuls aspects de stratégie de positionnement sur un marché scolaire. Ils parlent de former des individus de la maternelle aux prépas ; ils disent s'interroger sur les individus qu'ils forment, « le type d'homme » qu'ils produisent.

Je reprends ce que vous dites, ce lycée est une grande institution, comme l'on dit souvent, qui commence chez les tout-petits, à la maternelle, on accueille des deux ans ici, et puis l'école, l'élémentaire, le lycée et vraiment ce ne serait pas allé jusqu'au bout du projet s'il n'y avait pas d'enseignement supérieur. Tout simplement, donc les classes préparatoires ont réellement leur place. Donc au-delà de l'aspect structurel, il y a l'aspect projet éducatif, nous prenons en charge pour le dire simplement, les enfants tout petits et nous les conduisons jusqu'à leur vie professionnelle sur le plan humain.

[Directeur d'un établissement du centre ville d'Angers]

Ce qui apparaît frappant dans les propos collectés dans le cadre des entretiens effectués c'est une oscillation permanente, une tension entre, d'un côté, le constat du caractère de sélection, de compétition, de concurrence, de lutte pour le classement des CPGE et, d'un autre côté, la revendication à encadrer ces classes de manière soustraite à la pression inhérente à ce type de formation. Le premier aspect du discours se *lit* par exemple dans l'impossibilité, aux yeux des responsables rencontrés, de recruter des élèves qui ont une moyenne en dessous d'un certain niveau, d'une certaine moyenne des notes obtenues au bac et au cours de la scolarité au lycée.

C'est évident qu'en dessous d'une sale moyenne, d'une certaine moyenne on ne prendra pas parce que ce n'est pas viable […] je dirais qu'en dessous de 12 plutôt ce n'est pas jouable, c'est trop juste … oui, en dessous de 12, c'est vraiment trop juste.

[Responsable des CPGE d'un établissement de Nantes]

Le second aspect est attesté, chez les mêmes personnes, à travers les très nombreuses formulations qui visent à présenter les prépas au sein des établissements privés comme « différentes ». Ce sont des prépas qui ne sont pas comme les autres. Il y règne « un climat différent, distinct d'établissements qui visent l'excellence ». L'offre proposée est clairement présentée par nos interlocuteurs comme distincte de celle proposée ailleurs, c'est-à-dire dans les établissements de l'enseignement public et, plus particulièrement, certains d'entre eux qui occupent sur le territoire régional une place à part par leur rayonnement.

La classe n'est pas élitiste au sens où l'on pourrait l'imaginer quand on entend le mot. La classe préparatoire aux grandes écoles, elle se fait ici dans un climat qui se veut bien différent et cela dès le départ.

[Directeur d'un établissement du centre ville d'Angers]

> C'est donc rendre service. C'est quand même une prépa différente, j'espère qu'aucun étudiant ne souffre ici. Il a choisi lui-même des études difficiles, ce n'est pas au prof d'en rajouter une couche comme on dit trivialement. Stimulés, certes, mais surtout pas en rabaissant.
>
> **[Directeur d'un établissement du centre ville d'Angers]**

La présentation qui est faite des prépas du privé comme des prépas différentes a d'ailleurs son slogan dans un des établissements observés (« ambition, convivialité et réussite »). Il met l'accent sur les principes exactement inverses à ceux auxquels la première partie du discours a fait droit (compétition, sélectivité, concurrence, etc.) : la convivialité, l'humanité et la solidarité.

> Vous avez de l'ambition, en même temps c'est sympa de faire une prépa, c'est des effectifs qui sont raisonnables, il y a toujours une bonne ambiance, on ne se tire pas dans les pattes.
>
> **[Responsable des CPGE d'un établissement privé seul sur son territoire à en être doté]**

La figure emblématique des CPGE comme formation fondée sur des principes de la compétition est incarnée plus particulièrement dans l'espace régional par un lycée public phare du centre-ville de Nantes. Cette figure devient, au moins pour partie, dans le discours de ceux que nous avons interrogés, la figure repoussoir ou vis-à-vis de laquelle ils se sentent tenus de se positionner. De façon nuancée, on peut dire que la représentation en est ambivalente – et on retrouve sous cette forme l'oscillation dans le discours, la tension que nous évoquions plus avant : d'un côté, cet établissement est l'image incarnée de *LA* prépa.

> Sur Nantes, en tout cas, même pour les familles nantaises, les CPGE, c'était…, éventuellement …, bref c'était l'enseignement public.
>
> **[Directeur d'un établissement nantais]**

> *Les gens à Nantes, si on leur parle de prépas, ils pensent à quoi, ils pensent à … en premier qui a plus de prépas que de lycéens.*
>
> **[Responsable des CPGE littéraires d'un établissement nantais]**

Dans ce registre, un chef d'établissement établissait face à nous le constat de ce tropisme vers les CPGE de l'enseignement public en rendant compte de ce qu'1/3 des bacheliers sortant de son établissement vont en prépa mais que, cette année encore, une très faible part d'entre eux se sont orientés vers les CPGE du lycée pour lequel ils étaient inscrits au bac (« 3 en ECS, 1 en BCPST »). Certains chefs d'établissement rencontrés évoquent les stratégies familiales mises en place à l'endroit du fameux lycée public dont les prépas sont l'objet de toutes les convoitises qui ne motivent jamais celles des familles dont son établissement accueille les enfants.

Il y a des parents qui inscrivent leurs enfants dans [le lycée public bastion du centre-ville de Nantes] en pensant qu'il leur sera ensuite plus facile d'entrer en prépa, alors que chez nous on ne vient pas pour les prépas.

[Directeur d'un établissement du centre de Nantes]

Les classes préparatoires du lycée public phare sont présentées à la fois comme « très sélectives », « paraissant inaccessibles » et « prestigieuses » (« c'est 10 polytechniciens tous les ans »). D'un autre côté, c'est précisément ce même aspect qui est souligné pour être mieux retourné. « En fait, on n'en parle pas toujours en termes élogieux : 10 polytechniciens. Mais que font les 190 autres étudiants ? ». On met en lumière le prix payé pour un tel résultat : « un esprit de compétition », « des profs qui sont sélectifs et qui cassent ».

Directeur de l'établissement : A une époque, je ne sais pas s'ils le font toujours, mais à …, en lycée, ils en faisaient beaucoup plus que prévu au niveau tout ce qui était maths et science physique.

Responsable des classes préparatoires : j'ai discuté avec des profs de prépa, c'est grave parce qu'en fait, ils trouvent que leurs profs sont beaucoup trop sélectifs, justement ils cassent et ils viennent chez nous après.

[Le directeur et le responsable des CPGE d'un établissement du centre de Nantes]

Si vous interrogez les enseignants, il y a une écoute, une attention portée aux étudiants qui existent ici et qui n'existe pas, on le sait bien, dans un autre établissement, et je vais le nommer […]. Puisque nous avons des lycéens des TS qui y vont. On ne nous en parle pas toujours en termes élogieux. Alors qu'ici au contraire, on essaie d'accompagner les étudiants jusqu'au concours des classes d'ingénieurs.

[Directeur d'un établissement du centre ville d'Angers]

On est tout d'abord tenté de comprendre les représentations que les responsables interrogés se font des rapports entre prépas du privé et prépas du public sous la forme d'une opposition. On y est incité par le discours des représentants interviewés d'établissements privés et/ou les responsables des CPGE au sein de ces établissements qui opposent au modèle de l'excellence (que figure les prépas publiques locales) celui d' « une autre forme d'excellence », modèle de la proximité qui est celui auquel leurs établissements précisément s'efforcent de correspondre. Cette proximité ce peut-être une proximité d'ordre géographique – nous pensons ici aux établissements qui offrent de telles classes hors de Nantes. C'est surtout une proximité que certaines des personnes rencontrées qualifient de « mentale » – un des établissements fait la promotion de ses prépas avec le slogan : « Une classe prépa, pourquoi pas moi ? ». Ces aspects de la proximité mis en avant par les responsables de ces classes sont significativement développés de manière conjointe par ceux dont l'établissement est implanté sur un territoire – un département de la Région des Pays-de-la-Loire davantage marqué par les activités rurales – dont les habitants sont supposés plus éloignés d'un intérêt ou simplement même d'une connaissance quant à l'existence de ce type de formation.

C'est toujours un petit peu le même argumentaire que l'on a, et finalement que l'on retrouve dans la politique aujourd'hui, c'est-à-dire comment faire en sorte que des

jeunes qu, psychologiquement, ne pensent, enfin ce n'est pas dans leur champ mental de penser aux prépas, comment créer de l'ambition chez les jeunes par les prépas, c'est vraiment l'objectif […] Je pense qu'il y a aussi le contexte départemental, ici, c'est-à-dire que beaucoup d'élèves, finalement, se disent je fais un BTS, et après un BTS de toute façon, je trouve un travail, il y a des entreprises suffisamment nombreuses ici pour trouver un travail assez rapidement. Et donc, le but c'est de leur dire: "toi qui es ici ou là et qui a un très bon niveau, tu peux certainement aller faire quelque chose peut-être de différent". Voilà, il y a cette idée-là, dans le contexte économique […] permettre à ces jeunes au moins d'y penser, au moins de se dire ça existe et finalement ça fait partie aussi de mon champ.

[Le directeur d'un établissement]

On voit, à travers le cas de cet établissement peut-être mieux qu'avec n'importe lequel implanté ailleurs dans l'Académie, la nature de cette proximité à laquelle il est très souvent fait référence dans les propos des personnes interviewées. La proximité, ainsi offerte aux jeunes, n'est pas seulement géographique, physique mais de nature à permettre à ces jeunes de savoir que ces classes existent et qu'elles leur sont accessibles. Il s'agit de produire un effet d'offre, ces classes devant ouvrir des perspectives d'orientation jusque-là inconnues pour un certain nombre d'entre eux – des entretiens mettront en avant « l'ambition » qui n'est pas présente spontanément partout et qu'il faut savoir susciter.

L'ouverture c'était pour démocratiser les CPGE. Il y avait des jeunes ici qui n'étaient pas excellents mais qui était assez bons disons et qui étaient refusés à … Donc ça leur permettait de faire des prépas, d'accéder aux écoles d'ingénieurs en étant un peu plus modeste d'un point de vue intellectuel […] une petite enquête d'un professeur, il y a longtemps, estimait que 50 % environ des jeunes qu'on avait ici n'aurait pas osé faire prépa si on n'avait pas existé. Je pense que c'était dans les 10 premières années, c'est-à-dire que …, ça leur paraissait inaccessible, soit réellement, soit parce que ce n'était pas très connu les prépas, on n'osait pas se lancer, ça c'est les années 90 : 50 % n'auraient pas fait prépa sans ça, c'est énorme.

[Responsable des CPGE d'un établissement]

Je crois qu'il y a des blocages culturels. Moi je suis frappé quand on regarde, vous connaissez peut-être mieux la Vendée que moi, nous, on regarde notre recrutement, si vous voulez, et je suis étonné, parce que en Vendée, il y a de très bons établissements, il n'y a pas de différence sans doute, avec la Loire-Atlantique, bien évidemment, il y a une proportion d'élèves à s'orienter vers les classes préparatoires de Vendée qui est faible, et on le voit bien même dans nos établissements catholiques de Loire-Atlantique à la périphérie, je pourrais citer des établissements où les résultats sont très bons, il n'y a aucun souci au niveau de la qualité pédagogique de ces établissements, mais on ne pense pas à s'orienter vers des classes préparatoires. Donc il y a, soit le corps professoral ne connaît pas suffisamment, et puis je pense aussi au niveau familial, on n'y pense pas, les classes préparatoires, il y ait une image qui évolue mais aussi qui peut faire peur par rapport au rythme, à la quantité de travail. Je pense ici aux gros efforts consentis par le chef d'un établissement situé dans une zone à dominante industrielle, les gros efforts qu'il a déployés pour expliquer ce qu'est une classe préparatoire et aussi convaincre ses enseignants, et c'est clair on voit les fruits au bout de quelques années.

[Responsable des CPGE d'un établissement nantais]

Dans le même ordre d'idées, on peut citer l'exemple de cette initiative présentée comme « *personnelle* » par un coordinateur des CPGE d'un établissement du centre-ville de Nantes. Celle-ci a permis à son lycée de s'engager dans le dispositif "BRIO", reconnu en novembre 2008 comme "Cordées de la réussite" par le Ministère de l'Enseignement supérieur, label créé pour promouvoir l'égalité des chances et de la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur[57]. La motivation qui a sous-tendu cette démarche est liée à l'histoire de cet individu et est très directement en lien avec l'identification, qui a été la sienne au départ de son projet, de l'obstacle que constitue la déconnexion totale de certains territoires de la Région des Pays-de-la-Loire avec une formation telle qu'elle est proposée à l'issue du baccalauréat en classe prépa.

Moi, je suis issu d'un milieu rural, c'est tout simple, quand j'étais en terminale, je ne savais pas ce qu'était une prépa, je ne savais pas du tout […] et puis, en même temps, aider justement ce genre d'élève, ayant les capacités complètement, ne connaissant absolument pas ce de genre d'études, ce sera un réel plaisir, aussi.

[Responsable des CPGE]

Nos interlocuteurs mettent en avant dans leur discours, pour justifier l'existence et la raison d'être de leurs prépas, le caractère discriminant de l'information sur l'orientation, celle-ci étant très inégalement distribuée, et le rôle décisif que l'information mise à disposition au niveau du secondaire peut jouer dans le choix d'orientation. Dans un des établissements, les responsables des CPGE mettront en avant le temps qu'ils prennent pour mener, chaque année, une campagne systématique, très profonde auprès de toutes les terminales S des établissements privés du département.

Une petite enquête d'un professeur, il y a longtemps, estimait que 50 % environ des jeunes qu'on avait ici n'aurait pas osé faire prépa si on n'avait pas existé. Je pense que c'était dans les 10 premières années, c'est-à-dire que Condillac, ça leur paraissait inaccessible, soit réellement, soit parce que ce n'était pas très connu les prépas, on n'osait pas se lancer, ça c'est les années 90 : 50 % n'auraient pas fait prépa sans ça, c'est énorme.

[Un responsable CPGE]

[57] "BRIO" s'adresse à des lycéens issus de milieux modestes qui sont repérés par leurs professeurs. Il s'agit d'élèves de classes de 1ère qui sont accompagnés jusqu'à la fin de la Terminale par des tuteurs étudiants des trois grandes écoles Audencia Nantes - Ecole de Management et l'Ecole Centrale de Nantes et l'Ecole Nationale Vétérinaire de Nantes. "BRIO" a été mis en œuvre depuis la rentrée 2006. On compte pour l'année 2007, 37 lycéens, 2008, 91 lycéens, 2009, 117 lycéens. L'opération repose sur l'implication active des étudiants d'Audencia, de Centrale Nantes et de l'Ecole Vétérinaire qui accompagnent des lycéens à partir de la classe de première. "BRIO" ce doit être avant tout donner l'envie à des lycéens de poursuivre des études supérieures longues, les aider à valoriser tout leur potentiel, leur faire découvrir l'univers des métiers et les formations de l'enseignement supérieur. L'École Centrale de Nantes et Audencia Nantes - École de Management, sont engagées dans "BRIO" avec une vingtaine de lycées de l'agglomération nantaise. En 2009, l'Ecole Nationale Vétérinaire de Nantes les a rejoints. "BRIO" a la particularité inédite de réunir un grand nombre d'établissements d'enseignement tant publics que privés d'un même territoire. Ces 22 établissements et le Recteur d'Académie ont signé ensemble une charte pour la mise en œuvre de l'ouverture sociale des grandes écoles.

Ce modèle de la proximité s'applique aussi aux rapports très concrets, quotidiens des équipes pédagogiques avec les élèves. C'est une proximité des élèves entre eux, une proximité des professeurs vis-à-vis des élèves, un accompagnement renforcé (groupes de soutien, aide aux devoirs, relations tutorées, etc.).

On se distingue d'établissement qui vise l'excellence où la préparation d'excellence, l'excellence elle existe pour le jeune lui-même, par rapport à lui-même, pas par rapport à ses camarades. Nous avons réussi l'année, si tous ont progressé, pas si un tel a marché sur la tête de l'autre, on conçoit la classe préparatoire comme un groupe qui doit avancer, travailler, c'est une classe préparatoire donc de toute façon exigeante, mais sans perte. Si l'un abandonne, parce qu'on a mis une pression trop forte, je crois qu'on a mal fait notre travail. Donc on n'est pas du tout dans la sélection, on est dans la progression individuelle et collective, je crois que ce mot est très important. Dans les présentations que j'ai lues de nos classes prépas, puisque moi je ne les ai pas créés, je les ai trouvés en arrivant, on n'y parle souvent de proximité. C'est la proximité entre les élèves, donc il n'y a pas de rivalité, c'est la proximité des jeunes et les adultes qui les accompagnent. C'est confirmé par ce que j'entends des élèves, ils se sentent appartenir à une classe et être soutenus par les professeurs qui les stimulent comme il se doit, puisqu'ils préparent des concours exigeants. Mais, qui à aucun moment, ne les éperonnerait jusqu'à les casser, comme on dit aujourd'hui. Je crois que c'est une caractéristique prégnante ou très forte des classes prépas ici.

[Directeur d'un établissement du centre ville d'Angers]

Honnêtement, je dirais que, pour discuter avec mes collègues sur les autres prépas, c'est un peu le langage actuel, ce n'est pas du tout le langage compétition, compétition, même si vous discuter avec les responsables de …, ils vous diront que, alors bon, … a quand même un côté plus compétitif, c'est évident mais je veux dire dans l'enseignement privé, que ce soit ici ou là-bas, on les fait travailler en groupe.

[Responsables des CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]

On n'a pas parlé du niveau, peut-être trop rapidement mais c'est vrai qu'on essaie, pour des élèves parfois moyens, de les motiver, de les accompagner, parce qu'il faut rentrer en classe préparatoire, mais il faut aussi que durant la scolarité en classes préparatoires, l'établissement mette les moyens pour répondre aux besoins éducatifs pédagogiques correspondants aux projets. Au niveau de la structure, on a mis un directeur d'études à temps plein pour accompagner 140 étudiants. Proportionnellement je dirais par rapport aux autres unités pédagogiques, il y a une différence arithmétique mais c'est un choix. Deuxièmement, on a mis en place des professeurs tuteurs, c'est-à-dire un professeur de classes préparatoires a la responsabilité de trois ou quatre étudiants, parce que vous connaissez aussi bien que moi, il y a des fragilités ou des fois des doutes, notamment dans la période de novembre, c'est bien connu, donc il y a un adulte référent. Et puis, je dirais sur la partie scolaire, on a mis en place des stages qui existent au cours des vacances scolaires, on a aussi essayé pour nos étudiants, d'ouvrir vers l'extérieur notamment dans le cadre des entretiens. Donc on a, je crois que c'est l'une des forces de notre établissement, un vivier d'intervenants d'horizons divers, ce qui est enrichissant de proposer aux étudiants je dirais, des points, des échanges tout à fait fructueux.

[Directeur d'un établissement nantais]

L'impératif de proximité que directeurs d'établissements et responsables des classes prépas souhaitent mis en pratique par leurs équipes pédagogiques est clairement pensé comme devant contrecarrer la logique compétitive entre les élèves inhérente à ce type de formation. Sa prégnance s'observe bien dans les discours et la rhétorique qui y est largement développée autour de « l'attention portée aux étudiants » toujours en regard, implicitement, d'un autre mode de fonctionnement (identifié à la « compétition », à la « rivalité », à la « pression », à la « sélection ») qui est répudié.

3.2.2. Un modèle face à ses contradictions

Mais, au-delà d'une analyse, conduite en termes d'opposition binaire, du discours des responsables interrogés qui met en avant le modèle des prépas de proximité (celles de l'Enseignement Catholique) contre le modèle des prépas de l'excellence (celles de l'enseignement public et, plus exactement, du prestigieux lycée bastion du centre-ville de Nantes aux classes étoilées), on observe que cette culture d'un modèle de CPGE alternatif a des limites que les mêmes responsables sont tout prêts à reconnaître. Ainsi, leur point de vue manifeste clairement que leurs classes n'ont pas vocation à accueillir tout le monde et que des principes de sélection en conditionnent de toute façon l'accès. Ce sont les mêmes encore qui rappellent vivement les principes de compétition qui doivent animer ceux qui non seulement veulent être à la hauteur des exigences demandées (« tenir le choc », dit un de nos interlocuteurs dans un des extraits d'entretien à suivre ci-dessous) mais également qui veulent vraiment réussir.

> *On ne prend pas jusqu'à tel niveau, c'est-à-dire si un élève on sent qu'il ne va pas réussir, ça ne sera pas possible, on ne le prendra pas. On ne va pas faire exprès de prendre tout le monde et puis on verra plus tard. Notre politique ce n'est pas on prend tout le monde, on remplit notre classe à fond et puis on fait du déchet à la fin de la première année. Notre politique c'est on prend tout le monde et on emmène tout le monde. […] on n'a pas de problème de nombre, ce qui nous arrête ce n'est pas le nombre, c'est le niveau. Alors en dessous de 12 de moyenne on sait qu'il y a peu de chances de réussir, ce n'est peut-être pas la peine qu'il se lance dans une prépa.*
>
> **[Le responsable des CPGE]**

> *On ne désespère pas cette année d'avoir l'ACP, on a quelques très bons éléments, après il leur faut justement la gniac d'aller chercher et justement c'est là que l'émulation du groupe serait intéressante, c'est-à-dire qu'on en ait trois ou quatre qui disent : « bon allez, on s'y met et on va le chercher ! » Mais ça, ce n'est pas toujours évident à mettre en place […] alors oui, il y a un moment où le concours c'est une question de caractère. Celui qui accepte de sacrifier son temps libre pour bosser, ça c'est vrai que c'est vraiment une question de caractère et ça se sent d'ailleurs. Même le niveau des résultats, vous avez des élèves très moyens et au moment des résultats vous êtes quelquefois agréablement surprise et vous apprenez par la bande que : « en fait, oui, lui, il l'a eue, mais il bossait vraiment beaucoup ». Il y en a qui vous dise : « mais il bossait quand même plus que nous », alors qu'au départ, en début d'année, on ne le pensait pas. Voilà, mais c'est vrai que ce sont des classes dans lesquelles on réussit en travaillant, sans travail, on passe notre temps à leur dire, à le répéter mais c'est dur pour eux parce qu'ils n'ont jamais travaillé avant.*

[Responsable CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes

Quand ils travaillent, j'ai un collègue qui dit au bout d'un mois de cours de maths en sciences, vous avez rempli l'équivalent de votre classeur d'un an de terminale […] Ce qui est très difficile dans notre classement, dans notre jugement des élèves, c'est que celui qui est à fond en terminale, si on ne nous le dit pas sur le dossier, on ne le voit pas et il s'effondre et ça va très mal […] bon on n'a pas trop souvent ce genre de mauvaise surprise, pas trop souvent, ils partent tout de suite, en fait ceux-là, ils ne tiennent pas le choc.

[Responsable des CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]

On leur dit que c'est le jour du concours où ce sera chacun pour soi, mais je pense même que s'ils vont ensemble, s'ils se retrouvent ensemble le jour du concours à passer un oral, ils vont s'aider. Ils savent très bien que de toute façon, c'est gagnant, ce n'est pas… Bon évidemment, le jour du concours, c'est le jour du concours, ça, ils le savent […] par contre le fait que je vous ai dit, d'avoir des redoublants en sciences, je pense que ça donne une bonne émulation à la classe parce que ceux qui cubent voudront avoir une bonne école. Je pense que quand on a plusieurs éléments qui ont de l'ambition dans la classe, ça tire la classe vers le haut.

[Responsable des CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]

Si on ne dénie pas les exigences élevées qui sont faites aux élèves des prépas, on souligne également les efforts consentis par ailleurs dans les classes, dans les établissements pour les préserver d'un traitement aveugle à ce qu'ils sont. L'opposition, terme à terme, souvent faite dans les propos recueillis, entre Prépas publiques/Prépas de l'excellence/Prépas où règnent la compétition généralisée, la lutte de tous contre tous *versus* Prépas du privé/Prépas de la proximité où règnent l'entraide, l'encadrement-accompagnement des élèves coexiste, dans les discours, avec la présentation du quotidien de ces classes dans le privé comme devant composer entre exigences scolaires très élevées et principe d'attention aux personnes.

C'est essentiel de les ouvrir à autre chose parce que sinon, ils n'ont que le nez dans le guidon, et puis ils n'ont aucune ouverture et ils vont aller se fracasser dans la vitre, je veux dire. Si on les laisse faire, certains vont carrément se mettre en parenthèse de la vie en bossant, bossant, bossant. Ça, on retrouve plus ça en chez les scientifiques, ceux qui sont en prépa commerciale sont obligés de lire, sont obligés de se tourner, de suivre l'actualité donc on a moins ce problème-là quoique ça pourrait arriver parce que vu le coefficient de maths, il pourrait faire des maths tout le temps […] les scientifiques, on a plus de difficultés pour certains, à les ouvrir, parce que c'est dû à une culture de profs aussi, les profs de sciences leur disent : « Attendez il y a le boulot, le boulot, il faut que vous ayez le concours ! », là où les profs de lettres disent : « bon, on s'ouvre un peu sur autre chose !

[Responsable CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]

Ce compromis nécessaire avec un type de formation tout de même « exigeant » – compromis qu'impose, d'une certaine manière, la volonté affichée par les établissements sous contrat d'encadrer de façon attentive leurs élèves – ne manque pas d'ailleurs d'être porteur d'interrogations pour certains agents de l'Enseignement Catholique rencontrés.

C'est en tout cas ce qui ressort du discours d'une partie de ceux qui ont été interrogés et qui convoquent, pur ce faire, la référence de la tutelle congréganiste de leur établissement.

> *Il y a 15-20, ça a été un projet diocésain au départ et entre le projet Lassalien et un projet de classe préparatoire, il y a un travail à faire, je suis d'accord. En termes d'accueil, de réussite, etc. là, à partir de maintenant, on peut faire des choses intéressantes parce qu'effectivement, l'accueil à la différence, l'accueil aux plus pauvres qui est développé dans le projet Lassalien, comment est-ce qu'il peut s'articuler au niveau d'une classe préparatoire ? Alors, je pense que ça a été amorcé par mon prédécesseur, un religieux qui a été chef d'établissement pendant 15 ans ici et c'est son frère qui était chargé de l'enseignement supérieur. Alors déjà, lui, il a infléchi totalement, moi, je suis plus dans une continuité de ce qu'il a fait, vous voyez. C'était deux frères qui étaient vraiment dans cette démarche Lasallienne, donc en termes d'accueil, c'est vrai que dans l'étude des dossiers, ont dépassé l'analyse des notes de mathématiques et physiques, ça c'est certain. En particulier, avec l'accueil d'étudiants étrangers venant d'Afrique, alors ça c'est certain, ça c'était un choix qui était lié à cet esprit d'ouverture. Là, on peut trouver quelque chose et qui perdure encore. Et que j'essaie, moi, de poursuivre puisque j'essaie de mettre en place un partenariat avec une école de Côte d'Ivoire, je n'ai plus le nom en tête, enfin voilà un établissement catholique pour essayer, justement, de créer un partenariat.*
>
> **[Directeur d'un établissement angevin]**

> Classe prépa, voie d'excellence, beaucoup de questions même par rapport à la tutelle des frères des écoles chrétiennes puisque nous nous sommes sous tutelle. Est-ce qu'on répond bien aux objectifs de la mission des frères des écoles chrétiennes ? Est-ce qu'on ne s'en écarte pas ? Il a fallu convaincre, il a fallu convaincre. Ç'a été fait, la preuve c'est que la question ne se pose plus.
>
> **[Responsable CPGE d'un établissement nantais]**

Parmi eux, certains vont jusqu'à rappeler d'ailleurs que le projet de créer des classes prépas n'a pas été une évidence pour tout le monde au sein de leur propre établissement dans le contexte qui a préparé leur création.

> *Dans le projet éducatif des frères des écoles chrétiennes, le projet éducatif Lassallien, il y a une partie qui est certainement très importante pour nous, c'est de s'occuper des plus pauvres, c'est bien l'œuvre de saint Jean-Baptiste de la salle, et c'est vrai qu'à l'époque, la priorité du réseau Lassallien est allé vers l'enseignement technique, vers la construction de lycées techniques et la mise en place dans le post-bac des BTS. Quand on regarde le réseau des frères des écoles chrétiennes, c'est très net actuellement. C*'est très visible, et mon prédécesseur, à l'époque, l'a évoqué, quand il est arrivé à Paris, rue de Sèvres, pour évoquer le projet. D'abord les frères ne connaissaient pas toujours très bien cette structure pédagogique. Et puis, est-ce que ça correspondait bien au projet éducatif ? Est-ce qu'on allait continuer à s'occuper, je dirai des plus pauvres, ou de ceux qui ont des difficultés ? Parce que, par définition, on peut se dire quand on est en classe préparatoire, on n'est pas en difficulté, c'était un peu ça à l'époque. C*'était vrai, on sait bien nous, aujourd'hui, que c'est différent. Je crois pouvoir dire qu'heureusement, à l'époque, il y a eu un frère, actuellement chargé du supérieur, qui a bien perçu les enjeux. Mais c'était assez courageux. C'était très minoritaire, il faut dire les choses,*

dans le réseau Lassallien. Moi, j'ai échangé avec beaucoup d'autres frères qui avaient du mal à accepter cette décision. Bon, donc il y avait la question de la tutelle, il y avait la question du projet éducatif, mais je dirais même en interne [à l'établissement], il y avait les même questions, pourquoi souhaite-t-il ouvrir des classes préparatoires ? Pourquoi n'envisage-il pas plutôt d'ouvrir, alors à l'époque on parlait de CPPN, enfin des classes à projet plus spécifique, sur le technique ou sur les soutiens scolaires, avec des rythmes différents ? Donc la question, elle était vraiment d'actualité.

[Directeur d'un établissement nantais]

Si certains soulèvent le problème de l'adéquation entre classes prépas et projet éducatif tel qu'il est défini par la tutelle congréganiste sous le regard de laquelle l'établissement s'organise et se développe (est-ce, au fond, disent-ils, qu'une telle formation correspond à la mission de l'Enseignement Catholique ?) c'est toutefois pour mieux souligner les spécificités avec lesquelles ils s'en emparent et se les approprient, comment « [ils y prennent] leur place ». Dans la présentation qui est donnée de l'étude des dossiers, par exemple ─ étape parmi d'autres par lesquelles les établissements procèdent à la sélection des candidats ─ on a cherché, nous dit-on ici, à « dépasser l'analyse des notes de maths et de physique ». Par ailleurs, « on ne cultive pas la compétition » et on s'attache plutôt à faire travailler les élèves ensemble.

Il y a une présélection des dossiers. Quand même, d'entrée de jeu, sont éliminées ceux qui ont des moyennes générales trop faibles, c'est assez classique mais ce ne sont pas seulement des critères de niveau […] il y a un minimum de critères de niveau, certes mais aussi des appréciations, celles qui manifestent chez les candidats la volonté, la capacité à progresser, le fait qu'un élève, par exemple, a peut-être commencé une première un peu en faiblesse mais à coup de sérieux et de travail a su progresser […] c'est tout un ensemble.

[Directeur d'un établissement nantais]

L'accent est mis sur un encadrement des élèves très resserré. Le maître mot en la matière est celui d' « accompagnement ». Cela peut passer par la mise à disposition de conditions de travail, au sein des lycées, à part du régime ordinaire : deux établissements du centre ville de Nantes, par exemple, réservent à leurs élèves de prépas des salles, voire toute une résidence.

Il y a un état d'esprit effectivement, c'est vrai que le responsable des CPGE a généré un état d'esprit, mais au-delà de ça, de toute façon, structurellement, vous avez parlé des classes à côté, enfin des salles qu'on a là-bas, on a des salles à disposition, c'est à 200 mètres. Donc, de toute façon, ce qui se passe c'est qu'ils ont des salles mises à disposition, donc structurellement s'ils veulent travailler ensemble, ils le peuvent très bien. Donc, on pourrait imaginer les étudiants rentrent chez eux, tout seuls dans leur chambre, le soir, et puis en même temps nous on institue un esprit de compétition à haute dose. Bon on va avoir des gens qui vont être plus ou moins stressés, enfin avec un état d'esprit de compétition effectivement, mais là, non, ce n'est pas le cas, à la fois psychologiquement et aussi parce que structurellement ils sont amenés à travailler ensemble. Ça a été fait pour ça les salles qui sont mis à disposition.

[Directeur d'un établissement de centre ville de Nantes]

On est assez content du travail des étudiants, et je pense que l'accompagnement, je ne l'ai pas dit mais c'est vrai que l'établissement, vous êtes dans la propriété, mais vous faites 100 mètres et vous avez la résidence qui est une résidence réservée aux étudiants des classes préparatoires. Donc nous, on leur propose en quelque sorte un produit clés en main, l'établissement, grâce à la fondation, peut proposer un logement pour ses étudiants, logement, des studettes, avec l'A. P. L. etc., donc il y a une proposition qui est intéressante. Et sur place, on a une personne qui gère cette résidence, qui gère la maison si vous voulez. Donc avec des lieux aussi pour travailler, je crois que ça fait partie d'un ensemble de propositions qui aident à la réussite en quelque sorte. Donc je crois que nos étudiants ont de bonnes conditions de travail, il y a du travail, je ne vais pas mentir, il y a un rythme qui est important, ce sont les CPGE, mais on essaye de les aider quand même en tout cas, au niveau logistique.

[Directeur d'établissement du centre de Nantes]

Tous ces éléments, qui dénotent une attention particulière à l'endroit des élèves, contribuent à affermir chez nos interlocuteurs qu'il n'y a plus, dès lors, de contradiction entre des valeurs affichées et le fonctionnement ordinaire d'une classe prépa. En définitive, par les moyens mis en œuvre, l'esprit qui anime tous ces agents, ceux-ci ne doutent pas de « répondre à [leur] mission ».

On n'est pas là pour faire du chiffre, bon évidemment on est comme tous les établissements on répond à la demande sociale, à la demande des parents, il faut qu'on les mène le plus loin possible mais notre but ce n'est pas de les amener à tout prix le plus loin possible et ça passe ou ça casse. Ce n'est pas ça, il y a vraiment cette idée d'accompagnement, de suivi, d'attention à l'élève.

[Responsable des CPGE d'un établissement nantais]

A partir du moment, en commission d'admission, où on va accepter un dossier, on s'engage moralement à ce que l'étudiant réussisse en classe préparatoire […] s'il est très bon, on fera tout pour l'emmener au meilleur de son niveau, s'il est moyen, s'il a des difficultés, on va tout faire pour l'épauler, pour qu'il intègre une école moins prestigieuse, mais on sera content dans les eux cas. L'accompagnement n'est pas seulement scolaire, il répond à un objectif fondamental.

[Responsable CPGE d'un établissement du centre de Nantes]

Je crois que dans des structures comme celle-ci, ils peuvent réussir des concours de valeur et intégrer des écoles d'ingénieurs de qualité parce que justement, ils sont vraiment bien accompagnés. Et donc, quand même, la qualité des classes préparatoires dépend énormément des enseignants, de l'attention des enseignants, de la personne de l'enseignant.

[Directeur d'un établissement du centre d'Angers]

Dans la pratique, contrairement à peut-être ce qui serait dans certains types d'établissements, qui est de pousser ses étudiants à intégrer une telle école parce qu'il y a un nom de prestige, ici, c'est une particularité de l'équipe des enseignants, c'est d'encourager nos étudiants à bien comprendre que les classes préparatoires c'est un passage. L'école d'ingénieurs c'est aussi un passage, ensuite il aura une vie

professionnelle et donc on leur demande de réfléchir très tôt, dès la première année sur le secteur d'activité qu'il souhaite épouser, ou encore sur le type d'activité. On va effectivement travailler avec eux pour les encourager à cerner ce projet, et à trouver les écoles d'ingénieurs qui pourraient répondre effectivement à cette formation. Donc, on est, c'est très diversifié, nos étudiants peuvent être admis dans des écoles qui, hiérarchiquement, pourrait être qualifié de supérieur, afin qu'ils intègrent, mais là n'est pas notre problème, notre problème est de les aider au mieux à réaliser leur projet. Nous nous adaptons donc, et les étudiants passent tous les types de concours et ont des réussites sur toute la gamme de concours, des concours, je dirais les plus standards, écoles d'ingénieurs, je dirais, de proximité ou régionales à des concours d'écoles d'ingénieurs nationales de renommée. Mais c'est une adaptation que l'on fait éventuellement, au prix, nous diversifions notre enseignement ne nous nous adaptons notre enseignement, aux souhaits de nos étudiants. C'est donc une spécificité, effectivement, ici, de notre enseignement.

[Directeur d'un établissement angevin]

Dans le même sens, ils sont nombreux à faire valoir les projets de soutiens économiques aux familles dans lesquels leurs établissements sont inscrits (type "BRIO" et autres "Cordées de la réussite"). Ils rappellent d'ailleurs que leurs établissements avaient engagé ce type de démarche bien avant qu'elles ne soient favorisées, recommandées, en somme davantage structurées et institutionnalisées. Dans le même ordre d'idées, l'un d'entre eux rappelle l'accueil privilégié fait aux étudiants étrangers. Et s'ils sont également convaincus que les enseignants des CPGE dans l'enseignement public sont investis dans leur rôle, assurant une grande proximité avec leurs élèves, ils savent en la matière rapporter quelques expériences singulières dans les rapports entre les structures qu'ils dirigent et les élèves accueillis qui témoignent d'un dévouement fidèle à des engagements moraux.

Je crois qu'on a été fidèle à notre projet éducatif, c'est-à-dire que justement on n'a pas fait de la sélection pour de la sélection. Dans l'établissement, on a essayé d'ouvrir assez large pour que les élèves mêmes moyens puissent atteindre nos classes préparatoires, et là je crois qu'on est assez fidèle à notre projet, on a essayé aussi, même si c'est plus difficile, au niveau économique, que des familles pas toujours favorisées dans notre société, puissent atteindre nos classes préparatoires. Je vais prendre un exemple plus récent, puisqu'on travaille avec Audencia dans le cadre du projet brio, qui est labellisé maintenant « Cordée de la réussite », on a des élèves, nous, qu'on appelle brio dans notre jargon […] On fait des efforts financiers, il faut bien les faire, permettant à des élèves dans des établissements plus périphériques certainement, et dans des milieux sociaux moins porteurs d'arriver dans ces classes préparatoires. Et donc quand on regarde même dans l'histoire, depuis quelques années, le nombre de boursiers est assez conséquent chez nous, et en augmentation, et donc je dirais que les objectifs nationaux seront pour nous accessibles.

[Responsable CPGE d'un établissement nantais]

On a la chance d'avoir une secrétaire qui est quasiment à l'origine, elle est arrivée en 94-95, vous voyez, et a toujours suivi les classes préparatoires et, au jour d'aujourd'hui, ils ont un bâtiment qui leur est dédié, une petite structure vraiment spécifique pour eux, maintenant, c'est vrai qu'ils sont identifiés, il n'y a qu'eux dans le bâtiment. Et, c'est la personne ressource, elle est à l'accueil, elle m'a envoyé un mail ce matin, pour vous dire, il y avait un élève qui n'allait pas bien, les professeurs ne réagissaient pas, j'avais

sorti son dossier parce que je pensais le voir, le rencontrer. Donc, un petit mail, elle l'a vu ce matin, en fait, c'est une affaire de cœur, comme ça arrive souvent chez les étudiants, donc il ne va pas bien du tout, le côté féminin aidant, il a craqué, je pense que c'était très bien, il fallait que ça sorte. Et elle m'a dit, je pense que dans un premier temps, il faut peut-être que vous attendiez un petit peu, voilà. C'est une personne qui fait un travail, et alors tout à fait dans l'esprit Lassallien, alors là, d'accompagnement, elle fait un travail d'écoute au niveau des élèves. Alors, que font les professeurs principaux, mais, vous voyez bien, et vous savez bien, dans ce genre de travail, quand il s'agit de faire un travail d'écoute, lorsque l'on reçoit une confidence, l'élève ne nous choisit, enfin c'est lui qui choisit, ce n'est pas nous qui choisissons d'être à l'écoute, ont choisi d'être à l'écoute mais c'est le jeune qui choisit un tel plutôt qu'une autre personne. C'est très intéressant. Et elle fait un travail également, et je tiens à le dire un travail au niveau de l'accueil des étudiants étrangers, c'est-à-dire qu'il y a une prise en charge, et on a quatre jeunes ivoiriennes, cette année, qui sont arrivés mineures, et il fallait donc une personne. Et elle est allée à la préfecture, elle est donc tutrice de ces jeunes. Ça va jusque-là, c'est un engagement, ça va au-delà de sa fonction de secrétaire et d'assistante de direction. Donc, c'est un point fort d'avoir des gens qui vont plus loin, qui vont au-delà. Vous voyez un petit peu le profil de cette personne, une personne ressource importante.

[Directeur d'un établissement angevin]

3.3. Division du travail de production des élites

3.3.1. Un recrutement modeste

Le recrutement des élèves en prépa donne lieu, de la part des chefs d'établissement et des responsables de ces classes, à un discours précisant qu'on n'y fait pas « de la sélection pour de la sélection », qu'on n'y juge pas la valeur des individus en se fiant exclusivement aux notes obtenues ou encore au rang occupé au cours des années de lycées dans les classes fréquentées – rang apprécié toutefois, quand cette précision est apportée dans les entretiens (et elle l'est quelquefois), en fonction de la réputation de l'établissement. Ce qui frappe, en la matière, c'est également la sorte de modestie dont font preuve nos interlocuteurs pour faire comprendre qu'ils n'accueillent pas les meilleurs des candidats à l'entrée en classes prépas, aspirés, une fois le bac en poche, par les prépas prestigieuses, notamment locales. Ils ciblent les élèves modestes et moyens.

Nous, en lycée, on a quand même 33% des élèves, je vous ai fait le compte, qui vont en prépa … d'une manière ou d'une autre, pas forcément ici, minoritairement ici … on est donc un bon vivier de classe prépa, oui, on en a beaucoup qui vont à Paris.

[Responsable CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]

Nous n'avons pas un recrutement aussi sélectif qu d'autres, nous acceptons des lycéens qui ont un niveau moyen simplement.

[Directeur d'un établissement d'Angers]

Nous ne sommes pas en premier choix des parisiens par exemple, et ça nous satisfait tout à fait. D'ailleurs, la classe n'est pas pleine, vous devez le savoir, nous complétons avec une classe IEP, une prépa Sciences-Po pour les jeunes, puisqu'une partie du programme est commun, la culture générale, philo, histoire géo. Ces jeunes ne font pas de maths-physique, et font plus de langue, c'est un choix qui a été fait pour maintenir la carte la classe prépas. Elle n'est pas déclarée comme telle. L'administration doit savoir, mais on n'a jamais déclaré que nous préparions des étudiants aux instituts d'études politiques. Ça prouve bien que nous ne sommes pas si recherchés que ça, s'il ne fallait accueillir que des jeunes qui se préparent à une entrée dans les écoles de commerce supérieur, on aurait 15 ou 20 élèves les bonnes années seulement, une vingtaine ça suffit, mais on peut atteindre 30 grâce à la prépas IEP qui sera remise en cause prochainement je pense puisqu'on accédera dans ces instituts l'année du bac et non plus à bac plus un.

[Responsable CPGE d'un établissement angevin]

Des données issues de l'enquête par questionnaire conduite auprès des enseignants des classes prépa de l'Enseignement Catholique dans l'Académie de Nantes peuvent servir à appuyer cette observation. Ainsi, à la question « comment qualifieriez-vous le niveau scolaire de vos élèves par rapport à ce que vous attendez d'élèves de CPGE ? » près des ¾ des personnes qui ont répondu à l'enquête le déclarent « moyen » et « faible ». A quoi on peut ajouter cet autre résultat massif dans la réponse faite à la question de savoir si, à leurs yeux, cette caractéristique scolaire leur paraît avoir évoluée depuis qu'ils enseignent en CPGE : « oui en moins bien » pour 36.7% des répondants à l'enquête par questionnaire, « non » pour plus de la moitié de l'échantillon interrogé.

De la même manière que le positionnement à l'égard des prépas du public peut servir à situer l'originalité de la proposition des prépas du privé (proximité *vs* excellence, cf. partie précédente), en matière de sélection des candidats en CPGE la figure dont les responsables d'établissements privés s'efforcent de se distinguer est celle de l'établissement public de renommée nationale implanté au centre-ville de Nantes et ses « classes préparatoires prestigieuses » qui va recruter « jusqu'à 14 de moyenne » :

Nous, on va viser un petit peu plus bas, on prend jusqu'à 12 de moyenne. L'année dernière on a pris à peu près jusqu'à 12 de moyenne générale, c'est-à-dire 12 en maths, 12 en physique et puis 12 en anglais et puis jusque-là, à peu près, on prend, si un élève se retrouve avec 10, 8 et 9, on ne va pas le prendre, ça c'est certain.

[Responsable CPGE d'un établissement]

On peut y voir, bien sûr, la volonté de la part de nos interlocuteurs de relativiser l'engagement d'établissements de l'Enseignement Catholique dans des formations d'élite, notoirement sélectives scolairement et socialement, et donc contraires à l'engagement en faveur d'autres valeurs, telles que celles de la solidarité, de l'entraide. Il s'agit, en somme, de rendre cet investissement dans les prépas plus conforme aux valeurs mises en avant par ailleurs dans la présentation que nous a donné de ses prépas une partie des personnes interviewées – voir la partie précédente de notre analyse. C'est un peu comme s'ils disaient : « oui bien sûr nous proposons cette offre de formation que sont les classes préparatoires, formation sélective s'il en est, mais, par les conditions dans lesquelles nous proposons d'y accéder, de la suivre et les objectifs, en termes d'intégration, que nous visons, elle est destinée à élargir le public susceptible d'y entrer ! ».

En matière de réussite, le principe est de développer des moyens qui permettent de soutenir les élèves, qu'ils aillent au bout de leur projet, qu'ils réussissent à passer en école d'ingénieurs de sorte que même un élève qui a 12 de moyenne, qui a priori ne serait pas pris à …, il peut venir chez nous, nous, on va l'aider pour aller jusqu'au bout. Bien sûr il ne va pas décrocher des concours très prestigieux comme Centrale Paris ou Polytechnique mais il y a plein d'autres concours qui sont envisageables comme E3A ou un concours commun polytechnique. Donc il y a des concours qui sont adaptés à chaque niveau de l'élève. Donc, grosso modo, en première année, on fait de l'optimisation c'est-à-dire qu'on a deux classes, on les regroupe et puis on fait un groupe d'approfondissements et un groupe de soutien. Pendant tout le premier trimestre, on fait de l'aide aux devoirs pour essayer que l'élève puisse travailler par lui-même et puisse acquérir des méthodes de travail.

[Responsable CPGE]

Au-delà, un tel discours peut également s'interpréter comme l'effet de la contrainte objective qui pèse sur l'offre de formation du privé en matière de CPGE : celle-ci est fondamentalement structurée, comme on l'a vu, autour de la préséance de l'enseignement public. Finalement, cette situation conduirait les établissements qui relèvent de l'Enseignement Catholique à occuper une position subalterne, de deuxième ordre. Les agents de ces établissements le reconnaissent sans mal d'ailleurs. Il n'est pas rare de les entendre à propos des prépas que propose tel établissement du privé qu'« elles constituent un deuxième choix », «si les élèves ne sont pas pris dans un établissement prestigieux, il reste [notre établissement] » ou encore « nous avons les refusés des prépas équivalentes aux nôtres de [tel établissement public]».

Moi je me rappelle, j'étais sur un forum l'année dernière ou il y a deux ans et puis j'essayais de convaincre un étudiant, un lycéen de chez nous, de venir chez nous, qui disait: "on, non, moi j'irai à … ". Donc voilà, même chez nous il y a des élèves qui disent de toute façon, parce que ça aussi c'est un élément, il y a certains étudiants qui veulent aussi partir du lycée, ils ont été là trois ans donc ils veulent aller voir ailleurs. Et puis il y en a certains qui identifient notre projet aussi : "moi j'ai 18 de moyenne en terminal S et votre prépa, ce n'est pas pour moi, donc moi, je vais à …". Alors ça existe aussi.

[Responsable CPGE]

La sélection se fait plus après par le choix des candidats, s'ils ne sont pas pris dans un établissement dit prestigieux, il leur reste notre établissement qui les accueille bien volontiers. Mais, nous sommes dans l'accueil, mais tous ceux qui ont pris, nous avons plutôt des seconds, troisième et autre choix plutôt que des premiers choix.

[Directeur d'un établissement angevin]

Si vous avez fait l'étude des classes préparatoires du public, vous avez bien vu qu'il y avait des lycées on pourrait dire d'excellence sur la région Pays de Loire, c'est comme …, et puis ensuite, il y a des lycées de proximité. Nous, nous faisons partie des classes préparatoires de proximité, c'est tout.

[**Responsable CPGE d'un établissement angevin]**

Le discours recueilli se fait, on le voit à travers les extraits d'entretien ci-dessus, le reflet du sentiment d'occuper une position de second rôle vers laquelle les étudiants se tournent comme par défaut. On observera également que cette position n'est pas nécessairement vécue comme négative. Au contraire, elle est ─ parfois très clairement ─ le support de la revendication à tenir un certain nombre d'engagements (« nous sommes dans l'accueil », « nous faisons partie des classes préparatoires de proximité, c'est tout ») et, ce faisant, a exercé les fonctions dévolues aux classes prépas de manière différente.

3.3.2. Des intégrations de milieu de tableau : un discours en trompe l'œil ?

De manière homologue au recrutement, l'intégration des élèves sortant des CPGE des établissements privés sous contrat donne lieu à un discours de modestie. Les écoles, les concours les plus prestigieux sont abandonnés aux sortants des prépas publiques. Les responsables rencontrés jouent en milieu de tableau et comptent sur les doigts d'une main chaque année ceux de leurs élèves, « quelques unités », qui parviennent à intégrer une école prestigieuse, une « école très recherchée » ou bien encore qui parviennent à décrocher un concours de premier rang (à savoir écoles normales supérieures pour les Lettres, écoles de commerce type HEC pour les prépas éco, écoles Ingénieurs type Mines et Ponts pour les scientifiques).

> *Ce n'est pas établi dans le sens où on voudrait toujours bien décrocher HEC, non, le mieux qu'on ait eu c'était l'ESSEC avant que je n'arrive et après, on a eu les CCP. Il y a cinq ans parce que maintenant il a fini, le mieux c'est Lyon mais je vous dis, on a notre niveau, on a nos résultats qui augmentent quand même mais c'est qu'au niveau de Paris, on voit que c'est quand même très pris par les prépas parisiennes qui font leur sélection bien plus draconienne à la sortie du bac.*
>
> **[Responsable CPGE d'un établissement nantais]**

> J'ai envie de dire que l'établissement a la chance de pouvoir, n'a jamais intégré HEC, on a eu une admissibilité, peut-être que ça viendra un jour, mais l'ESSEC, l'EDHEC, Audencia, si vous voulez tous les ans on a, c'est sur Nantes donc c'est vrai, pour les nantais c'est facile. On a tous les ans une douzaine ou une quinzaine d'étudiants qui rentrent à Audencia. Donc on est, on est à notre niveau, je dirais, une bonne prépa régionale.
>
> **[Directeur d'un établissement nantais]**

> *Ce sont des tendances régionales, Tours, Rennes, les jeunes ne cherchent pas à aller très loin, les entrées en masse dans les écoles très recherchées, HEC et autres sont rarissimes. Nous avons un élève qui a intégré HEC Paris l'année dernière. On est très heureux pour lui, mais nous n'en aurons pas tous les ans. Ça montre bien la modestie que nous avons, tous nos élèves intègrent une école supérieure de commerce, pas toujours celle de leur choix et poursuivent tous des études. Quand je dis modestie, ça ne veut pas dire que notre travail est modeste, que nous élèves sont modestes, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas absolument les écoles les plus prestigieuses. Ils cherchent à poursuivre des études de commerce, c'est déjà exigeant, le programme de mathématiques dans la classe prépa est très lourd, 10 heures par semaine, ils savent qu'ils vont avoir beaucoup de travail, mais ils ne cherchent pas la concurrence avec les 10 % d'étudiants français les meilleurs. Ils cherchent à poursuivre des études. En*

> *introduction, vous m'avez parlé des textes fondateurs de l'enseignement catholique, je peux en citer un de mémoire, mais je ne sais pas où celui-ci a été écrit, la fusion de la culture de la vie et de la foi, ça n'a jamais été écrit tel quel, mais ça pourrait être un beau projet pour nos classes prépas. On est culture en premier, parce que c'est ce que viennent chercher les jeunes étudiants, la vie parce que ce qui se vit dans les classes prépas est aussi important que ce qui peut aussi apprendre. On pense même qu'un apprentissage, dans des conditions stressantes ne conviendrait pas aux jeunes que nous accueillons. Et la foi pour ceux qui veulent bien nous suivre, même si ce n'est pas la préoccupation première de ce que viennent chercher en premier les étudiants qui choisissent l'établissement.*
>
> **[Directeur d'un établissement angevin]**

Concernant les intégrations dans les écoles, il est donc très souvent indiqué qu'il ne s'agit pas de « *viser l'X ou Normale Sup. ou Centrale-Nantes, ce n'est pas du tout l'objectif, c'est vrai que ça me paraît indispensable d'avoir des résultats dans ce genre de concours, mais ce n'est pas l'objectif fondamental.* » Les précisions en matière de sorties de CPGE consistent à dire, dans cet établissement par exemple, que :

> *Sur les 250 écoles d'ingénieurs en France, les intégrations couvrent quasiment tout. En ce qui concerne Normale Sup et l'X, on n'a pas eu, cependant on commence franchement à préparer à ces deux concours. 10 à 20 étudiants intègrent Centrale-Ponts et les écoles adhérentes. La majorité des étudiants intègre des écoles du groupe CCP (ex NSI) ; le taux d'admissibilité est significatif : 93%, 70%, 65% selon les classes. La première de ces trois classes devrait rentrer dans le Top 1. Les autres groupes sont E3A et ARCHIMEDE. En ce qui concerne le taux d'admissibilité à E3A, la performance des étudiants de l'établissement se situe dans la fourchette nationale, autour de 90%, tout concours confondu […] ce n'est plus du tout les résultats qu'il y avait il y a 15 ans, les concours, ce sont plus des épreuves de répartition, ce qui n'inclut pas Centrale, qui reste un concours avec des épreuves de sélection.*
>
> **[Chef d'établissement nantais]**

La dernière phrase de l'extrait d'entretien ci-dessus est particulièrement significative du rapport des représentants interrogés à l'intégration de leurs étudiants au sein d'écoles d'ingénieurs à l'issue de la prépa. C'est un rapport fait de relativisation des résultats obtenus (« 90% tout concours confondu ») bâti sur l'appréciation d'un ajustement objectif entre le niveau des étudiants sortants des CPGE de cet établissement en l'occurrence et celui de certains concours (c'est l'idée contenu dans la formule de notre interlocuteur des concours considérés comme des « épreuves de répartition »). Il existe aujourd'hui un très grand nombre de concours et d'écoles d'ingénieurs mais ce n'est qu'une catégorie de ces concours que ces étudiants décrochent effectivement, qui leur est, en somme, accessible. Cela laisse hors de leur portée un concours comme celui de l'entrée à l'école Centrale par exemple[58], du fait de la position très élevée que celle-ci occupe dans la hiérarchie des établissements de formation des ingénieurs auquel ne peut conduire, aux yeux de nos interlocuteurs, qu'un groupe, une classe de prépas de niveau homologue dans lequel n'entre pas la formation dont ils ont la responsabilité ou que leur établissement héberge.

[58] Dont on rappellera ici que le slogan qui accompagne le logo est « Choisissez l'excellence ».

Il ne semble pas, pour autant, que tout soit dit lorsqu'on a enregistré, comme nous l'avons fait à de très nombreuses reprises, ce discours de réserve quant au niveau des étudiants recrutés ou encore, dans la hiérarchie des formations existantes, de celui des formations qu'ils intègrent ensuite, à l'issue de la prépa. Le discours des différents agents des institutions privées interrogés n'est pas monolithique. Des différences sont perceptibles et se manifestent entre les discours recueillis auprès de personnes distinctes. On songe à ces moments de nos échanges, déjà cités, qui laissent percevoir le crédit accordé par certains plus que d'autres au jeu et aux enjeux de la compétition scolaire pour décrocher les titres les plus rares, les plus valorisés.

> *Sur les 250 écoles d'ingénieurs en France, les intégrations couvrent quasiment tout. En ce qui concerne Normale sup. et l'X, on n'a pas eu, cependant on commence franchement à préparer à ces deux concours.*
>
> **[Chef d'un établissement du centre ville de Nantes]**

> *On ne désespère pas cette année d'avoir les CCP, on a quelques très bons éléments, après il leur faut justement la gniac d'aller chercher et justement c'est là que l'émulation du groupe serait intéressante, c'est-à-dire qu'on en ait trois ou quatre qui disent : « bon allez, on s'y met et on va le chercher ! » Mais ça, ce n'est pas toujours évident à mettre en place […] alors oui, il y a un moment où le concours c'est une question de caractère. Celui qui accepte de sacrifier son temps libre pour bosser, ça c'est vrai que c'est vraiment une question de caractère et ça se sent d'ailleurs […] Voilà, mais c'est vrai que ce sont des classes dans lesquelles on réussit en travaillant, sans travail, on passe notre temps à leur dire, à le répéter mais c'est dur pour eux parce qu'ils n'ont jamais travaillé avant.*
>
> **[Responsable CPGE d'un établissement du centre ville de Nantes]**

En l'absence de données quant aux caractéristiques dont sont porteurs ceux qui tiennent ces discours – on se rappelle que c'est par ce procédé de mise en relation que Georges Felouzis et ses collègues avaient distingué plusieurs styles de direction adopté par les chefs d'établissements de collège de l'Académie de Bordeaux dans le cadre d'une plus grande autonomisation de leur fonctionnement[59] – on est réduit à devoir les rapporter aux caractéristiques de leurs établissements. De ce point de vue, ces discours apparaissent comme étant d'abord le fait d'agents ressortissants d'institutions qu'on pourrait qualifier d'un certain poids, solides, bien assises, qui, dans leur secteur, possèdent de véritables marges de manœuvre comme elles l'ont démontré par le passé s'opposant par exemple à la volonté de leur diocèse de réguler et d'organiser la politique de développement des CPGE de l'Enseignement Catholique sur ce territoire. On peut citer, pour exemple, les auteurs d'un ouvrage sur l'histoire de l'Externat des enfants nantais qui reviennent sur les conditions dans lesquelles s'y ouvre en 1995 une classe de BCPST laissant entrevoir à la base de ce projet la volonté d'un établissement contre l'avis du diocèse : « Grâce à des appuis très nombreux et sérieux, en particulier parisiens et régionaux, l'annonce de l'ouverture de cette classe pouvait être faite pour la rentrée 1995. Les seuls remerciements du directeur diocésain furent les suivants : "Ca y est, vous l'avez votre classe sauvage !" »[60]. On pourrait également évoquer le cas d'un établissement angevin, le lycée Mongazon, qui, à la fin des années 1980, joue en quelque sorte sa propre carte et ne rejoint pas le projet diocésain de regroupement, dans un

[59] Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perroton, *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil, 2005, p.159-186.
[60] Bertrand Dupin de Beyssat (sous la dir.), *Les enfants nantais. 150 ans d'histoire d'un grand établissement*, Nantes, Siloë, 2001, p.265.

lieu tiers, des CPGE des lycées qui souhaitaient les développer, sous la dénomination de Charles de Foucault, avec un directeur dédié (cf. encadré dans la première partie sur « L'expérience Charles de Foucault »). Deux des trois lycées concernés acceptèrent la démarche, St-Martin et La Baronnerie. Mongazon n'a pas participé à cette implantation et conserva ses classes dans son enceinte.

3.4. Conclusion de la première partie

Nous avons cherché, dans cette première partie, à savoir, à travers le discours des chefs d'établissement concernés et des responsables des prépas au sein de ces établissements, de quelle manière l'enseignement privé se saisit actuellement d'un type de formation pour lequel il ne bénéficie ni d'une tradition de longue date ni d'une réputation qui le distinguerait du public – à la différence de celle dont il bénéficie pour le collège et le lycée au niveau desquels des stratégies familiales de placement scolaire le distingue partiellement.

Pour répondre à cette question, nous avons fait l'hypothèse de la combinaison de plusieurs logiques – logique de complémentarité, logique liée au *caractère propre* des établissements, logique libérale – enchâssée dans celle de formes de développement sur un territoire donné (celui des PDL). Comment, en somme, les établissements de l'enseignement privé sous contrat entendent-ils appréhender une formation pour laquelle leurs homologues du public disposent de formes de préséance ? Ceux-ci se sont effectivement tournés vers leur développement depuis plus longtemps – au moins pour l'époque contemporaine – et ont acquis en la matière des lettres de noblesse (classes étoilées) – en PDL aucun des établissements enquêtés ne peut encore s'enorgueillir de tels titres. De plus, familles et étudiants les identifient – comme l'ont reconnu à de maintes reprises nos interlocuteurs – comme les lieux les plus ajustés à leur vocation : la sélection scolaire des meilleurs. Qu'est-ce que le discours des représentants de l'enseignement privé rencontrés laisse percevoir de l'appropriation par leurs établissements de cette formation propre aux classes préparatoires aux grandes écoles à la française, réputée comme unique au monde et constituant la voie royale d'accès aux plus grandes écoles d'ingénieurs, de commerce et de lettres ?

Il y a, dans les discours recueillis, un effort manifeste d'annexion de la formation des classes prépas aux valeurs propres revendiquées par l'Enseignement Catholique qui se *lit* dans la volonté de l'associer au projet éducatif des établissements fondé sur l'accompagnement, l'attention portée aux personnes, etc., rhétorique générique de l'enseignement privé. Cette dimension du discours coexiste avec la reconnaissance par les mêmes personnes de la logique d'opportunité selon laquelle les classes ont été, pour l'essentiel, créées, aux yeux de nos interlocuteurs en tout cas : à la fin des années 1980 pour répondre à l'élévation du niveau moyen de formation, la poussée de la « demande sociale » de formations d'ingénieurs, dans les années 2000 pour combler les vides de la proposition de l'Enseignement Catholique en matière de prépas littéraires. Et, surtout, l'effort de (re)codage de la formation en classe prépa à travers les catégories propres à l'Enseignement Catholique – qui se manifeste par les principes et les valeurs mis en avant et traduits concrètement dans des dispositifs d'encadrement et d'accompagnement des élèves – doit cohabiter avec les contraintes objectives très fortes qu'exerce l'univers des CPGE reposant sur un fonctionnement hautement compétitif (cours, exercices, révisions, devoirs sur table, colles) dans la perspective de la présentation aux concours d'entrée aux Grande Ecoles. La confrontation des deux apparaît pour le moins comme en tension dans les discours recueillis.

Ce *choc des cultures* est pourtant très largement amorti dans les discours parce que le public accueilli dans ces formations dans les établissements enquêtés s'avère, aux yeux de leurs responsables, ne pas être le meilleur et bien souvent composé de gens qui ont été refusés à

l'entrée dans les prépas prestigieuses de l'enseignement public local, notamment. Dans la position qui est celle qu'ont le sentiment d'occuper les représentants de l'Enseignement Catholique vis-à-vis des CPGE et, au-delà, de ces formations telles qu'elles sont proposées par l'enseignement public, ceux-ci peuvent dès lors très aisément développer une rhétorique usuelle dans l'enseignement privé sous contrat : celle de l'accueil et de l'accompagnement. Ils ne courent pas le risque de se contredire, de professer, d'une part, de grands principes (solidarité, entre aide) et, de l'autre, d'avoir des pratiques (en termes de recrutement, de modalités de fonctionnement au quotidien de ces classes) qui ne concordent pas avec ces principes.

Du coup, la volonté affichée de la part des mêmes responsables de démocratiser l'accès à ces formations, de les rendre moins sélectives – moins sélectives, aux yeux de ces mêmes responsables, qu'elles ne le sont dans le lycée d'enseignement public du centre-ville de Nantes aux classes prépas étoilées qui parvient à truster toutes les vocations individuelles à l'excellence de la région, moins sélectives aussi que les prépas parisiennes –, si elle doit être relativisée[61], doit être prise au sérieux. Les chefs d'établissement et les responsables de CPGE disent assumer une position subalterne sur un marché[62] qui ne leur est pas, pour le moment en tout cas, favorable. Certains, toutefois, semblent faire des déclarations à ce sujet qui laissent penser que cette situation n'est après tout, à leurs yeux, que provisoire, le produit d'une histoire où l'enseignement privé sous contrat est venu plus tard. D'autres, néanmoins, plus éloignés du réseau à la fois très abondant et très resserré des prépas nantaises *stricto sensu*, entendent jouer, même à terme, la carte de la prépa de proximité qui recrute principalement les étudiants au sein de l'établissement dans lequel elle est implantée[63] et les conduit à présenter des concours qui leur sont accessibles.

Dans le vocabulaire des logiques dont nous sommes partis dans l'introduction à de travail, on observe à la fois la mise en jeu de la logique de complémentarité vis-à-vis de l'enseignement public dans cette part du discours recueilli qui met en avant que le recrutement du privé se fait en fonction des candidatures qui ne sont pas acceptées dans le public. La logique qui a trait au caractère propre des établissements catholiques se manifeste, quant à elle, dans l'accueil fait à ceux là mêmes qui ne sont pas pris ailleurs et dans les modalités d'un accompagnement renforcé. Enfin, la logique de type libéral paraît jouer un rôle non négligeable elle aussi comme le montre la mise à jour des jeux d'opportunité, de la pression des familles, des influences alléguées, des initiatives de certains établissements qui, ensemble, ont concouru à la création de ces classes et à la forme de leur développement.

Pour ce qui est du lien entre ces forces précédemment identifiées et le territoire concret sur lequel ces formations se sont développées, on peut dire que chaque diocèse semble avoir adopté des logiques différentes ; de ce point de vue, on observe une forte coloration territoriale des projets de CPGE dans les Pays-de-la-Loire. On a manifestement moins affaire à un maillage organisé à l'échelon régional qu'à la somme d'initiatives locales. A cet égard, il nous semble important de distinguer le positionnement, par rapport aux classes prépas, de

[61] Et on pourrait d'abord dire *vérifiée*. Or nous ne disposions pas, au moment de la rédaction, de données quantitatives systématiques sur les élèves des prépas de l'enseignement sous contrat.

[62] Il suffit de consulter les sites sur le Web relatifs d'une manière ou d'une autre à cet univers des classes prépas pour être frappé par son caractère très hiérarchisé, que celui-ci soit officiellement reconnu (c'est le principe même des classes étoilées) ou que cette hiérarchie soit plus implicite et relevant davantage de la réputation (entre bonnes et moins bonnes prépas).

[63] Il faut en effet noter que la quasi totalité des représentants d'établissement rencontrés fait mention d'un très faible taux d'endorecrutement en dépit de l'information qu'ils mettent en place pour faire connaître auprès de leurs élèves l'existence de ces formations au sein de leur établissement. Certains font le constat que les élèves de leurs prépas issus de leur établissement « sont loin d'être majoritaires », d'autres carrément qu' « ils sont totalement absents ».

lieux uniques sur leur territoire et celui d'établissements insérés dans des réseaux très denses (relativement) d'offre de formation en prépas (à Nantes et, dans une moindre mesure, à Angers). Nous ajouterons, enfin, que l'emprise, (à un échelon territorial, du coup, supra-régional), des différentes tutelles n'a sans doute pas été non plus indifférente dans la définition de ce positionnement.

4. LES ENSEIGNANTS DE CPGE

Dans cette deuxième partie, nous commençons par souligner les caractéristiques de la population des enseignants interviewés, les différences qui la traversent. C'est à la suite de cette présentation que l'analyse s'efforce de monter comment s'exprime au niveau des enseignants la tension forte des exigences d'excellence portées par les classes préparatoires et les réalités que recouvre cette formation dans les établissements de l'enseignement catholique de l'Académie de Nantes qui la proposent.

4.1. Devenir enseignant de prépa dans le privé

4.1. Carrière enseignante, carrière en prépa dans le privé

L'entrée dans une carrière d'enseignant a répondu à des conditions marquées par le « hasard » aux yeux de plusieurs personnes interrogées ou, en tout cas, par l'absence de dessein préalable – « j'étais guichetier à la direction générale des impôts à l'époque, puis j'ai cherché des petites annonces pour faire un boulot parce que les impôts s'arrêtaient et j'ai trouvé une annonce pour être prof » (personne interrogée n°10)[64] : ici l'une d'entre elles évoque « un ancien prof me demandant si je voulais bien accepter un remplacement en tant que professeur » (personne interrogée n°1), une autre, là, le fait d'avoir été « prise au jeu au fur et à mesure de remplacements successifs » (personne interrogée n°4) entamés au cours d'une période de désœuvrement et de recherche d'emploi après l'obtention d'un diplôme de troisième cycle universitaire. Une autre encore : « j'ai choisi l'enseignement privé tout simplement parce que quand j'ai commencé à enseigner j'ai eu des remplacements dans le public et ils m'envoyaient systématiquement en Sarthe. Or moi j'avais déjà fait ma vie ici, j'étais avec mon compagnon, etc. » (personne interrogée n°9). Un autre enfin : « A la sortie du service militaire j'ai postulé à la fois dans le public et le privé. Deux jours après le privé me proposait un poste à l'année et donc je suis parti dans le privé, c'est presque un hasard le privé chez moi » (personne interrogée n°6). Il n'y en aura que deux pour parler du choix pour l'enseignement dans le privé comme d'un « choix de conviction ». D'autres, par tradition familiale, se retrouvent dans le privé sans en avoir vraiment fait le choix, c'est-à-dire sans avoir été dans la situation de mettre en balance le choix pour l'un ou l'autre des secteurs de l'enseignement : c'est ce qui ressort de l'un des entretiens conduit auprès d'un homme dont on observe que le "choix" pour le privé consonne avec tout un ensemble d'autres choix faits dans sa vie (scoutisme, engagement associatif, etc.) et mis en rapport par lui explicitement avec sa naissance « dans une famille catholique avec un père médecin du travail, très ouvert vers l'action sociale, un médecin des pauvres » (personne interrogée n°1).

[64] Cette numérotation fait référence au « tableau des enseignants de classes préparatoires de l'enseignement privé sous contrat de l'Académie de Nantes interviewés » qu'on trouve aux pages de cette étude consacrées aux modalités du travail d'enquête.

Pour la grande majorité des personnes interrogées, en tout cas, la carrière dans l'enseignement a débuté par des remplacements dans le privé – deux, parmi les personnes interrogées, déclarent avoir également fait des heures dans le public à leurs débuts – et, dans un second temps seulement, a été marquée par le passage par les concours (CAFEP pour deux des enseignants interviewés, le CAPES pour les autres).

Dans tous les cas, la carrière des enseignants de prépa interrogés, dans les établissements concernés par l'étude, est toujours précédée par un temps plus ou moins long de charges d'enseignement dans l'enseignement privé. Elle est loin, en revanche, d'être conditionnée par le passage de ces enseignants par une classe préparatoire au cours de leur propre cursus scolaire – trois d'entre eux seulement en ont effectivement connu l'expérience, un autre a abandonné à la fin d'une première année de khâgne – ou par le titre d'agrégé – c'est le cas de quatre d'entre eux quand la plupart ne le sont pas au moment de l'enquête ou, secondairement, l'ont obtenu alors qu'ils occupaient déjà un poste d'enseignant de prépa.

4.1.2. Des débuts difficiles

Les récits des débuts de l'enseignement en CPGE manifestent, encore vivement chez les plus récemment recrutés, le souvenir d'une méconnaissance de ce type de classe.

> *J'ai accepté ce poste et je suis arrivée là en septembre de l'année dernière en ne sachant rien, je ne savais pas ce que c'était. Je ne suis pas passée par la classe préparatoire et donc je ne savais pas ce que c'était le concours de Lyon, je ne savais pas la différence entre Lyon et Ulm, j'avais l'impression de débarquer dans un autre monde avec un très fort sentiment de solitude. Pour moi c'est tout nouveau la classe préparatoire.*
>
> **[personne interviewée n°2]**

On trouve également dans ces récits des débuts, ce qui va probablement de pair, une vision idéalisée des élèves qui fréquentent ces classes.

> *Je pensais qu'on avait affaire à des étudiants extrêmement avancés dans la capacité de l'analyse et de synthèse avec un très bon bagage culturel.*
>
> **[personne interviewée n°1]**

Ce sont des récits qui relatent l'expérience d'une assez grande crainte, chez ces nouveaux venus, quant à savoir s'ils vont se montrer à la hauteur de ce qu'ils imaginent être la tâche d'enseigner en prépa.

> J'ai donc intérieurement mis la barre assez haut et j'ai commencé par acheter 50 bouquins et à travailler intensivement pendant les deux mois de vacances en me disant il faut que j'y arrive. J'étais dans un esprit un peu inquiet quand même […] il faut être honnête, moi j'étais un peu noué et sous tension parce que j'avais énormément travaillé, mais vraiment, j'ai passé le mois d'août qui a précédé la rentrée à travailler 10 heures par jour rien que sur le programme que j'allais enseigner.
>
> **[personne interviewée n°1]**

> *Bah, mes craintes … disons que j'ai mis vraiment le paquet au départ pour me mettre au niveau. Pendant toute la première année je n'ai su ce que ça valait ce que je faisais parce que je faisais tout toute seule.*
>
> **[personne interviewée n°4]**

> Je me mettais la pression en arrivant en me disant qu'il allait falloir que je tienne la route, une fois la première semaine passée j'ai senti mon angoisse passée quand même un peu.
>
> ***[personne interviewée n°2]***

En quête de soutiens, de repères, ils ont le sentiment d'être, le plus souvent, livrés à eux-mêmes, des collègues sollicités peu diserts ne répondant pas vraiment à leur inquiétude dans la phase de préparation des premiers cours, des premiers face à face, leur livrant parfois même, en lieu et place d'échanges attendus sur le contenu des enseignements, des jugements sur l'univers des prépas peu réjouissants.

> *Un collègue du public m'a dit à quel point c'est un milieu dur, comment les gens se regardent un peu de travers, où il est facile de se juger et où on vit une forme d'individualisme encore plus fort que dans l'enseignement général.*
>
> **[personne interviewée n°1]**

L'information relative au concours d'entrée dans les grandes écoles est perçue comme n'étant pas donnée de droit parce qu'on est enseignant en classes préparatoires. Plus exactement, celles-ci apparaissent comme constituant un univers clos sur lui-même, codifié et, partant, difficile à pénétrer pour qui n'en est pas familier, ce qui sans doute renvoie autant à une ignorance individuelle – l'extrait d'entretien cité ci-dessous émane du discours recueilli auprès d'une personne n'ayant pas connu l'expérience de la prépa au cours de sa propre scolarité – qu'à la nouveauté que constitue, à l'époque, pour l'établissement privé où cette personne enseigne, l'ouverture de classes préparatoires.

> Beaucoup de lectures, des discussions avec des collègues qui avaient pu bosser dans le supérieur … ça a été aussi de me renseigner sur le contenu des concours mais ça avec Normale Sup. c'est très difficile : c'est complètement opaque.
>
> **[personne interviewée n°4]**

La solitude exprimée par les enseignants pour rendre compte de leurs premiers pas dans l'enseignement en prépa a, enfin, revêtu un autre aspect. C'est celui dont une enseignante d'économie parle quand elle évoque le sentiment d'isolement dans lequel elle se trouve alors plongée, au moment de sa prise de poste en prépa, « parce que dans [ses] remplacements [elle] a fait très peu de sciences économiques et sociales [et] davantage de technique et de professionnel » (personne interviewée n°4). Le défaut d'expérience favorise le sentiment d'étrangeté que suscite *a priori* le fait d'enseigner en classe préparatoire.

Dans le cas des enseignants plus aguerris, le discours fait également état d'un rapport de fébrilité, dans leurs débuts, à la prépa. Cependant, l'éloignement dans le temps de cette période – cela fait parfois quinze ans ou plus encore qu'ils enseignent en CPGE –,

l'expérience accumulée lui substituent aujourd'hui une pratique plus sereine. Les craintes des premiers temps, quand elles existent encore dans les discours, ne se manifestent plus qu'à l'état de traces.

> *Quand j'ai commencé ici, quand, ensuite, je me suis mis à coller à Condillac par exemple des étudiants de MP qui sont brillants en maths et en physique, je me demandais est-ce que je vais avoir le niveau accrédité ?*
>
> **[personne interviewée n°11]**

> Je n'étais pas très sûr de moi au départ parce que je ne voyais pas trop où j'allais et puis je me faisais une idée monstrueuse du niveau des étudiants, du niveau d'exigence, ça me semblait assez inaccessible et, en fait, ça ne me semble pas être le cas aujourd'hui.
>
> **[personne interviewée n°12]**

La classe prépa : une école de l'assurance

Les trois anciens préparationnaires de notre échantillon de treize personnes interrogées par voie d'entretiens se caractérisent et se distinguent, à l'intérieur de la classe des enseignants aguerris, par un discours dans lequel ils affirment l'évidence pour eux de l'enseignement en classe prépa.

Pas de discours de leur part, notamment au sujet de leurs premières années, en forme d'aveu de faiblesse à l'idée, à l'époque, d'enseigner en classe préparatoire. Ainsi le premier d'entre eux déclare « nourrir le désir de faire ce dont j'avais été le bénéficiaire, c'est-à-dire presque immédiatement une envie de toucher aux classes préparatoires » (personne interviewée n°3). Après sa réussite aux concours, il « fait savoir tout de suite que [son] intention était d'enseigner dans les classes préparatoires ». Profitant d'une inspection, il lance : « Ecoutez, moi ce que j'ai envie de faire c'est de rejoindre les classes préparatoires le plus rapidement possible ». Un autre des trois parle lui aussi de son attachement pour « le système des prépas » : « je postule [un poste en prépa vient de se libérer dans un lycée nantais] parce que j'ai ma formation derrière, et le système de prépa est un système que j'aime bien » (personne interrogée n°6). Il se décrit comme singulier dans l'univers de l'enseignement privé : « les réticences des collègues du privé c'est tout le temps les mêmes c'est qu'il faut affronter les différents concours, ils ont une vision du concours complètement déformé. Par exemple ils regardent le sujet d'un concours mais le sujet on s'en fout ce sont les autres qui comptent … il y a toute cette culture du concours, la formation au concours qu'ils n'ont pas, c'est comme ça ce n'est pas mieux ou moins bien mais ils ne l'ont pas donc rentrer dans les prépas pour préparer les élèves à un concours peut être ça les … ce n'est pas leur culture, je crois que c'est ça ». Pour lui la principale difficulté qu'il rencontrera dans ses débuts en prépa seront liées au désajustement partiel de sa formation (prépa maths physique au lycée Fermat à Toulouse) et du niveau des élèves dans la prépa commerce voie éco où il se retrouve dans un établissement nantais. Enfin, la dernière de nos enseignants passés par une prépa au cours de leur propre scolarité ne dira pas autre chose en soulignant que « dans le privé pour beaucoup de profs les classes prépas ce n'est pas une évidence et quand le projet a été lancé personne ne le soutenait. Moi j'ai tout de suite soutenu, j'ai d'ailleurs travaillé dessus pour faire l'argumentaire notamment pour le rectorat et pour moi c'était une évidence » (personne interviewée n°9). Quand elle évoque la question de ses capacités à enseigner en prépa ce n'est pas véritablement pour faire état de difficultés (« je sais que ça

s'est toujours très bien passé et que ça se passe toujours très bien. Je sais que je les porte, je sais qu'à ce niveau c'est réussi ») mais davantage pour dire qu'elle n'est pas tout à fait sûre d'être à la hauteur de celui qui a été son professeur de philosophie en classes prépas à Condillac : « on rêve toujours d'ouvrir des chemins ».

Quels ex-préparationnaires sont-ils ? Le premier a refusé de passer le concours de l'Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm au tout début des années 1980 par esprit de rébellion et n'est revenu à l'enseignement (et donc le désir d'enseigner en classes préparatoires) qu'une dizaine d'année plus tard après avoir mené une carrière comme officier dans l'armée. Le second déclare ne pas avoir « extrêmement bien réussi en prépa, j'ai été un élève extrêmement moyen en prépa, je ne suis pas ce normalien … » et avoir fait, à l'issue, à l'époque, l'école nationale de mécanique à Nantes qui n'est pas encore Centrale Nantes. La dernière obtiendra une licence en histoire de l'art à La sorbonne et débutera une thèse de philosophie sur le « recours au corps dans l'art contemporain » avant d'entamer, autour de la fin des années 1980, une carrière dans l'enseignement après avoir obtenu les concours.

Au final, s'ils tranchent dans la population interrogée par voie d'entretien, il resterait à mieux qualifier leur parcours d'ex-préparationnaires en le comparant par exemple à celui d'anciens de prépas aujourd'hui enseignant dans le public ou encore ayant fait d'autre choix de carrière (dans la recherche notamment).

La familiarisation nécessaire à l'univers des prépas est, cependant, un souvenir marquant de leurs débuts.

> *Quand on rentre on essaie d'abord de voir quels sont les concours, de voir les épreuves qui sont proposées, qu'est-ce qu'on cherche exactement, on visite les écoles qui sont ici dans le coin, on essaie de savoir ce qu'elles veulent … après on a fini c'est-à-dire qu'au fur et à mesure de l'expérience, on voit quel type de concours sont organisés, qu'est ce qu'ils cherchent comme étudiant, le fait d'aller aux oraux ça permet de rencontrer d'abord d'autres enseignants de discuter avec les examinateurs … si on fait partie du réseau tous les codes sont clairement établis c'est à dire effectivement comment on doit préparer les concours, quels sont les types d'exercice, quels sont les attendus en fait qui ne sont pas explicites quelquefois dans les programmes officiels, ce qui est attendu d'un élève, sa façon de s'exprimer, sa façon de présenter un exercice au tableau : tout ça n'est pas dit explicitement mais en même temps il y a des codes de tout ça dans l'enseignement et finalement ces codes des classes préparatoires n'ont pas changé depuis 1850.*
>
> **[personne interrogée n°11]**

A côté du manque de familiarité dont la plupart des discours des enseignants interviewés atteste à l'endroit de l'enseignement en CPGE, un autre type de difficultés dans la mise en œuvre, au départ, de leur activité est signalé par des enseignants. Il s'agit là, dans ce cas, aussi bien d'enseignants de peu d'expérience que de plus aguerris qui se souviennent de certaines des conditions ayant présidé à leurs débuts. Ces difficultés ont trait, de manière générale, aux rapports entre enseignants des prépas du public et enseignants des prépas du privé. Ainsi, un enseignant évoque-t-il la « une vraie guerre de quelques-uns, de certains responsables » dans le contexte de la mise en route d'une prépa dans l'enseignement privé sur un credo – BCPST – occupé à l'époque exclusivement, à l'échelle locale, par un établissement public.

> *On peut dire que c'était une vraie difficulté. Il y avait des collègues du public qui allaient prendre dans les bibliothèques et les librairies nantaises, qui allaient faire des commandes de l'ensemble des ouvrages pour que l'on n'ait pas accès à certains types d'ouvrages publiés.*
>
> **[personne interviewée n°11]**

L'aspect de guerre, d'opposition entre le public et le privé ne doit toutefois pas être exagéré – voir plus loin les nombreux cas de collaborations et d'échanges interpersonnels entre enseignants de prépas du privé et du public – même s'il ne doit pas non plus être dénié : un enseignant d'une prépa privée peut déclarer entretenir une ou des relations privilégiées avec un ou des collègues du public tout en continuant de susciter le mécontentement d'autres, témoins de cette relation.

> *Il n'y a jamais eu de problème à travailler avec Monsieur … certes il y avait des collègues de Condillac qui n'étaient pas contents de me voir là-bas préparer les TP mais lui aussi est venu préparer les TP ici et il n'y avait aucun problème.*
>
> **[personne interrogée n° 5]**

Au-delà de l'anecdote, citée ci-dessus, rapportant que des collègues du public passés commande de l'ensemble des ouvrages pour que les enseignants du privé n'en disposent pas, des rapports d'une telle nature seront attestés, à d'autres reprises, dans le discours recueilli auprès des enseignants. D'abord, à la question que nous lui posons de savoir quels rapports elle entretient avec ses homologues du public, cette enseignante assure d'abord que ceux-ci sont « plutôt bons » tout en précisant,

> *Ça dépend avec qui. Quand on se retrouve en formation ou en réunion d'association ou quoique ce soit il y a des gens très ouverts qui pour une raison ou une autre connaissent l'enseignement catholique et savent donc ce que c'est vraiment et puis il y a des gens avec qui on commence à parler, à sympathiser, on est d'accord sur la discipline et puis au bout d'une heure il demande : « Et toi, tu es dans quel établissement ? », « et bien moi, je réponds, je suis dans le privé ». Et là le mur tombe. Là je n'existe tout simplement plus.*
>
> **[personne interviewée n°4]**

Par ailleurs, le lancement, au cours du milieu des années 1990, d'une prépa nantaise sera « très mal perçue par l'ensemble des classes préparatoires du public qui nous ont écarté de pas mal d'informations qui peuvent circuler en fait, je veux parler de l'union des professeurs d'agro, l'UPA, qui rassemble pas mal de données et ils ne nous admettaient pas … pas même en externe » (personne interrogée n°11).

4.2. Être prof de prépa

4.2.1. Entrer dans le rôle de prof de prépa

Dans la perspective de remplir leur mission comme on l'attend d'eux, de tenir leur rôle, les plus récemment recrutés trouvent des soutiens consistants du côté de collègues de même

discipline qui enseignent dans le réseau de l'enseignement en prépa (privé et public) et y ont acquis une expérience certaine en la matière.

Les vrais soutiens que j'ai eu je les ai eus d'un collègue qui, lui, a 15 ans de métier, il est professeur agrégé, docteur également je crois, c'est un gros bouloneur, vraiment sympathique, c'est vrai qu'il est assez impressionnant sur la capacité de travail, il m'a donné vraiment des conseils de positionnement, de travail intellectuel, comment on pouvait faire travailler les étudiants pour les faire avancer, des trucs méthodologiques.

[personne interrogée n°1]

Je connais quelques collègues ici et là et j'ai rencontré un professeur de Goblot qui m'a donné aussi beaucoup de très bons conseils pour les prépa et ça c'était une rencontre très intéressante, quelqu'un de très gentil, quelqu'un qui est très au fait, il a participé à la réforme du latin et du grec en classes préparatoires littéraires, il s'intéresse beaucoup, c'est un fer de lance dans tout ce qui est l'enseignement des lettres classiques et c'était quelqu'un de très ouvert sur le fait de rencontrer des collègues qu'i soit du privé ou du public, peu importe, il a un vrai souci de sa matière et donc il m'a donné des conseils, il ma surtout expliqué comment fonctionner, des conseils par rapport au fonctionnement du latin et du grec en prépa parce que c'est un peu subtil et je n'y comprenais pas toujours grand chose … voilà ma connaissance des prépas s'arrête là.

[personne interrogée n°2]

Si ces mêmes enseignants débutants en prépa évoquent bien les réseaux institutionnalisés, de type associations des enseignants de prépas de lettres, de maths, de physique, etc., qui s'efforcent de rassembler, de rapprocher les enseignants de prépa, c'est pour révéler qu'ils n'y sont pas encore présents même s'ils disent songer à s'y engager plus franchement à l'avenir.

Il existe des associations d'enseignants et j'en ai entendu un ou deux dire … je ne me suis pas encore inscrit, il faut que je le fasse, donc ça va sans doute venir, mais ce n'est pas pour autant qu'on se verra beaucoup mais je pense que c'est souhaitable, il faut que les gens se rencontrent, dans nos métiers il faut qu'il y ait des lieux, il faudrait les institutionnaliser davantage.

[personne interrogée n°1]

Pour l'instant je ne fais pas vraiment partie d'une association de profs de SES parce que j'ai réussi à me nourrir par la liste inter SES par laquelle les profs de B/L sont aussi présents. C'est très peu de monde. Il faut que je force à rentrer là dedans aussi … je sais que professionnellement j'ai tout à y gagner mais j'ai dû mal à y aller.

[personne interrogée n°4]

Ils ne dédaignent pas non plus, de façon plus empirique, les informations qu'ils se débrouillent pour dénicher par eux-mêmes *via* les sites Web des grands établissements.

C'est en allant les sites de Normale Sup., même les épreuve, j'ai épluché les épreuves sur 10 ans, qu'est ce qu'on demande aux étudiant sur 10 ans, Science Po. A Paris, on se fait une idée.

[personne interrogée n°1]

Le cas échéant, ils font appel à des ressources dont ils disposent à titre personnel et privé et sollicitent, mobilisent leur entourage proche.

J'ai pris contact avec des gens qui ont plus l'habitude que moi du recrutement des grandes écoles. Olivier, c'est quelqu'un qui a fait Sciences Po. Paris, Myriam elle a été auditeur libre à Normale Sup., je me dis qu'ils voient mieux que moi où on doit emmener les étudiants.

[personne interviewée n°4]

Le discours des enseignants plus aguerris, au moment de l'enquête, dans leur rôle d'enseignants de prépa est émaillé de remarques qui attestent qu'une quête (relativement) solitaire de soutiens de cette sorte les a animés au début.

Au départ je me suis appuyé sur cette enseignante que j'ai remplacée, ça représentait six mois de cours, trois mois + trois mois en fait de cours et de TD, elle avait une longue expérience en fait, elle avait enseigné en prépa HEC pendant un moment, donc cette classe qui ouvrait ici, les cours en classes préparatoires elle maîtrisait bien. Après je me suis inspiré de l'esprit de ce cours pour dire en fait j'ai le programme officiel et à l'époque il y avait peu de bouquins parce que la série était peu représentée en France, pas de maisons d'édition qui se soit intéressée à publier les sujets de concours. Donc voilà il fallait aller puiser dans pas mal de bouquins, essayer de coller aux programmes et construire quelque chose.

[personne interrogée n°11]

C'est vrai qu'au début, je suis arrivé avec un bon et un mauvais côté. On était deux profs à arriver en même temps parce que le poste s'était transformé en 2 postes, puisque à la place d'une il y a eu deux classes et on s'est retrouvé avec aucune aide. On était là, elle, elle venait d'une prépa scientifique, moi j'arrivais là et on n'a rien eu. Donc on a bossé ensemble vraiment tout le programme, on s'est construit ensemble […] quand on arrive on ne connaît pas du tout mais on a eu deux ans pour s'y mettre, au final on a eu deux années, la première année on a beaucoup lu les rapports de jury, regarder les annales.

[personne interrogée n°6]

Les difficultés au début c'est d'essayer de sentir comment vont évoluer les concours. Tous les deux ans je vais sur Paris pour assister aux oraux et voir q'elle est la forme des exercices qu'on peut proposer … pareil pour les écrits, regarder les écrits tous les ans en essayant de voir qu'est ce qui va être demandé aux étudiants ? qu'est ce qui va permettre d'avoir l'admissibilité, c'est à dire quel niveau d'étudiant permet d'avoir l'admissibilité ? qu'est ce qu'ils ont fait sur leurs copies ? Il s'agit donc de s'appliquer à bien lire le programme et voir quelle lecture en font les écoles d'ingénieur, comment elles vont le traduire sous forme d'énoncés plus courts.

[personne interrogée n°11]

Les collaborations se font alors en direction d'homologues du public qui vont permettre aux formations naissantes dans le privé de se structurer, de s'organiser, et, ce faisant, à celles et ceux qui doivent en assurer la mise en œuvre concrète de mettre le pied à l'étrier. La nécessité de ces collaborations s'estompe avec l'expérience, comme le montre la fin de l'extrait d'entretien qui suit.

> *Moi j'ai travaillé depuis 1995, de 95 à 2008, je ne sais plus, ou 2007, j'ai travaillé avec un de mes collègues de Condillac de PCSI de Condillac. En 1995 j'ai fait les démarches au niveau de la direction de Condillac de demander si quelqu'un ne voulait pas préparer les nouveaux programmes avec moi. Il s'est trouvé que Monsieur … était intéressé et donc on a préparé en 95 et 96 en particulier tous les nouveaux TP ensemble et il venait coller chez moi je venais coller chez lui j'ai collé à Condillac jusqu'à il y a trois ans. Après il est parti en deuxième année au Mans. Je suis un peu en fin de carrière donc il y a des choses, et puis il n'y a pas de nécessité, il y a moins de nécessité.*
>
> **[personne interrogée n°5]**

Ce qui fonde la nécessité de collaborations de cette espèce est bien attestée par le fait que celle-ci se manifeste de nouveau dans le cas de changements de cadre d'exercice de l'activité d'enseignement, par exemple à l'occasion d'un passage de première en deuxième année.

> ***Cette année c'était la première fois que vous faisiez la deuxième année. Comment vous avez traversé cette expérience-là ?***
>
> *Ça prend du temps, énormément de temps, mais en fait c'est vachement plus intéressant que ce que j'imaginais.*
>
> ***Pourquoi vous n'aviez jamais été en deuxième année avant ?***
>
> *Ce n'est pas possible parce que quand on prépare un cours sur une année, ça met trois ans à peu près pour avoir un cours qui se tienne vraiment bien : des exos, des devoirs et des machins, c'est à peu près trois ans de boulot non-stop. Alors, laisser ça pour faire une deuxième année et en reprendre pour trois ans, bof. Cette année j'y suis allé parce que personne n'a voulu faire la deuxième année donc je l'ai faite, mais a priori, ça ne m'intéressait pas … heureusement que le mec d'avant m'a filé tous ces cours, tous ces problèmes et tout ça parce qu'autrement, c'est vraiment épouvantable … avec le travail déjà un peu fait avant on gagne du temps et ça va beaucoup plus vite à préparer, mais ça demande des heures et des heures de toute façon. Tout prof qui rentre en prépa que ce soit en première ou en deuxième année doit s'attendre a passé trois années difficiles.*
>
> **[personne interrogée n°10]**

D'autres collaborations, concernant les enseignants les plus aguerris à la pratique de l'enseignement dans les classes préparatoires, demeurent au-delà des personnes qu'elles relient et unissent parce que les changements de programmes d'enseignement, tous les ans, nécessitent que soit rebâti chaque année un nouveau corpus de textes, d'exercices, etc.

> *Je dois être à ma 15e année à peu près, on a toujours travaillé à deux, avec Monsieur … au début, après j'ai eu une autre collègue pendant un an, parce que avec Monsieur … a quitté l'établissement après parce qu'il a pris justement la responsabilité d'un LEA.*

Et ensuite, pour les neuf dernières années, j'ai travaillé avec un collègue qui avait été mon prof de français ; il est à la retraite aujourd'hui. Donc on a travaillé pendant pratiquement 10 ans ensemble, très bien, on s'entendait parfaitement […] une particularité c'est que le programme est le même en premier et deuxième année, il change tous les ans, donc en fait, ils font tous deux programmes sur les deux ans où ils sont là, un en première année et un en deuxième année, et en fait ça translate à chaque fois, c'est-à-dire que tous les ans il y a un programme nouveau qui sort donc ce qui fait à la fois l'intérêt, mais aussi la difficulté de l'exercice […] c'est très exigeant, c'est vraiment très exigeant à la fois par la rotation des programmes parce qu'il y a trois heures imposés, il y a une thématique et surtout ce sont des programmes sans mémoire parce que comme ça change tous les ans, il n'y a pas d'annales, il faut tout fabriquer, donc c'est stimulant et à la fois c'est trop lourd pour une seule personne parce qu'il faut tout fabriquer de bout en bout.

[personne interrogée n°12]

On observe également d'autres formes d'échanges (en dehors ou au sein des établissements scolaires) dans lesquels sont insérées certains des enseignants les plus chevronnés qui débordent les fonctions immédiates de relations dont est tributaire l'organisation des programmes de cours mais que, pourtant, les personnes interviewées citent comme très importantes dans l'exercice de leur activité professionnelle. Ce sont des relations d'émulation intellectuelle. Leur importance dans les discours recueillis est toutefois à relativiser : elles ne sont évoquées que par deux des ex-préparationnaires de notre échantillon de personnes interviewées.

Je n'ai pas eu besoin de les [les réseaux, les relations] chercher non plus parce que je les ai toujours eus avant. J'ai deux frères qui ont fait philosophie, donc déjà, il y avait tous les livres à la maison, pour une famille de maraîchers, c'est un peu bizarre, mais c'est comme ça, etc. Par ailleurs, quand j'ai fait philo à Condillac, j'ai eu des relations très privilégiées avec le professeur de philosophie avec qui je travaille toujours, même maintenant. Demain par exemple je déjeune avec lui. Il habite près des fac, près du lycée, tout à côté, et donc en fait, une fois par semaine, je déjeune avec lui, donc souvent un travail ensemble etc., on est toujours dans l'échange et pour moi évidemment c'est fondamental. Je l'ai toujours eu, je n'ai pas eu tellement besoin de chercher d'autres gens. Alors maintenant j'ai mon frère, qui est dans l'est, qui est marié à une philosophe aussi et avec qui je suis toujours en contact, et je suis aussi en contact avec des anciens élèves de Condillac, donc le réseau, des gens qui sont sur Rennes ou sur Nantes. Je fais partie d'un groupe au CNRS qui était à la fac de Nantes, qui s'appelle le centre d'études sur les conflits d'interprétation qui organise plusieurs fois par an des rencontres à la fac avec des invités etc. En dehors de ça donc moi j'ai plein d'amis, je veux dire que je ne suis pas du tout isolée philosophiquement parlant on a un certain réseau de gens, j'ai un ami qui est à Condillac et à Goblot.

[personne interviewée n°9]

J'aime bien le genre du colloque, ce genre de choses … mais à vrai dire, ce n'est pas très facile à trouver dans l'institution donc je le trouve à l'extérieur. Je ne ferai pas de ma solitude une vertu cardinale, ça n'est ni formidable ni nécessaire, c'est comme ça, c'est le résultat disons de cette masse importante de travail du fait que nos emplois du temps sont très détachés les uns des autres […] j'aime bien être enseigné, je trouve qu'à certains moments, quand on a un peu de temps, aller écouter un collègue qui là encore

est devant vous et un peu plus spécialiste, je trouve ça extrêmement intéressant. Mais je ne sens pas d'ailleurs le besoin nécessairement de discuter avec lui, mais écoutez ce qu'il a à me dire, c'est très important, dans un colloque écouter les autres, je trouve ça très nourrissant, après discuter, les échanges. Je dirais que je picore un peu.

[personne interrogée n°3]

On distinguera ces relations dites d'émulation intellectuelle des relations, plus répandues et évoquées par d'autres que les seuls enseignants ayant connu l'expérience de la prépa au cours de leur propre scolarité, procédant de liens d'affinité développés auprès de collègues, enseignants dans le même établissement et avec lesquels on parle, on s'entend bien, on mange, etc.

J'ai des amis de prépas qui ne sont pas forcément philosophes mais avec qui on discute beaucoup, ne serait-ce que … mais si j'ai quand même une amie de prépa qui n'est pas loin, qui est philosophe, qui est à côté … et dans les gens que je connais, quelques personnes dont Monsieur…, Madam …, on discute beaucoup de ce qu'on fait ensemble parce qu'on s'entend bien. Dans l'autre lycée où j'interviens je suis très amie avec la professeur de lettres avec qui on discute aussi beaucoup. Je pense que c'est très important de ne pas être isolé parce que le danger c'est que dans la classe, on n'est pas tellement porté, ça devrait, il faut des élèves brillants pour que ses élèves brillants nous poussent hors de nous … or moi, honnêtement, je n'ai jamais rencontré d'élèves comme ça vraiment, des élèves qui me poussent hors de moi. Alors, j'en ai quand même de suffisamment brillants pour que je sois toujours, comment dirais-je, parce que ça c'est important, de toujours vouloir être à la hauteur …

[personne interrogée n°9]

4.2.2. Entre les exigences de la prépa et les réalités du privé

Faire des entretiens ne procède pas de la simple volonté de recueillir le point de vue, au sens de l'opinion, des personnes interrogées. Cette méthode doit, entre autre, permettre de cerner les systèmes de relations et de représentations dans lesquels sont insérés les individus interviewés. Or, à écouter les enseignants des prépas de l'enseignement catholique, il apparaît que ceux-ci sont manifestement en rapport avec des étudiants sur un mode qui est celui souvent rapporté, à l'image de Stéphane Beaud et Bernard Convert récemment[65], des prépas où règne forclusion du groupe et séparation d'avec le monde profane[66], travail dans l'urgence, bachotage, apprentissage intensif de la compétition, etc. De ce point de vue là, le modèle pédagogique qui y prédomine n'a rien de distinct des « grandes prépas », des prépas prestigieuses (qui sur le territoire considéré dans l'étude présente sont figurées par le lycée public Condillac). Tous les enseignants rappellent ainsi le caractère singulier (pour le secondaire) de l'enseignement en prépa comme un enseignement essentiellement magistral

[65] Stéphane Beaud, Bernard Convert, « 30% de boursiers en grande école … et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, 2010.

[66] Un enseignant interrogé regrettait la trop grande proximité des élèves de prépa de son établissement avec les élèves *ordinaires* de terminale au motif qu'elle est susceptible de perturber les premiers, mêlant fille « plus mûre que la moyenne » et étudiant « à qui on a remonté les bretelles en lui faisant savoir que ses parents se saignaient un peu pour ses études et que ce serait bien qu'il se mette un peu au travail, il a compris et l'amourette s'est terminée » (personne interrogée n°1).

par exemple, « le niveau assez élevé qui en effraie certains », le volume très important des connaissances à assimiler, etc.

> *On leur demande beaucoup, enfin moi je vois par rapport à la quantité ce qu'il y a dans le référentiel, ce qu'il faut passer en deux ans par rapport à ce qu'on peut faire en BTS ou en STI, en deux ans c'est énorme ce qu'il y a, ça leur demande un rythme très soutenu, c'et évident qu'à la fin parce que chaque semaine on peut faire quelque chose d'autre, quelque chose de nouveau, un nouveau chapitre, moi, au début ce qui me gênait c'est qu'à la fin d'une semaine quand on a fini un chapitre on sait pertinemment qu'il y a un grand nombre qui n'a pas compris ce qu'on a fait, mais il faut passer il faut avancer, avancer, avancer, on ne peut pas rester plusieurs semaine sur un chapitre, donc ce n'est pas possible.*
>
> **[personne interrogée n°7]**

Dans le même sens, tous les enseignants soulignent le rythme très élevé auquel sont soumis les élèves dans l'ordre des apprentissages et ce en vue d'intégrer des dispositions à répondre dans un temps très court (« en khâgne, particulièrement en tronc commun, le professeur reprend le dessus parce que ça va à une vitesse folle », dit l'un d'eux) aux attentes lors des concours.

> *Un texte de latin en terminale on le fait en deux heures ou trois heures ; on le traduit et on en fait le commentaire. Là, à la rigueur il faut que ça soit fait, puisque l'objectif c'est qu'ils soient admissibles, ils tombent sur un texte inconnu qu'ils doivent traduire et commenter en une heure : donc l'objectif c'est de les amener à ça. Donc il faut aller très vite, c'est la rapidité qui fait la différence.*
>
> **[personne interrogée n°2]**

> *Mon cours est entièrement tapé à l'ordinateur, je leur distribue, j'ai les théorèmes avec des propositions indiquées. Par contre il n'y a pas de démonstration qui en fait est le cœur de la pratique mathématique et que je leur demande de réécrire et je le fais au tableau devant eux. Donc ça c'est un rythme de deux heures qui va extrêmement vite sur lequel on développe les démonstrations qu'on reprend, sur lequel je ne demande pas de recul forcément à ce moment là et puis le cours suivant il y a des exemples qui émaillent le cours et que je leur demande de connaître pour le lendemain. Maintenant c'est la rapidité de l'assimilation sans doute qui fait la grande différence avec la terminale parce que dès la semaine suivante ils vont être interrogés en colle sur un programme de cours qui va être très précis, c'est à dire que je vais détailler l'ensemble des démonstrations que je souhaite leur faire connaître et qui sont généralement liées à celle du programme officiel mais y compris je donne des exemples ceux du cours qui doivent être connus de la même façon parce que ce sont des choses qui retombent aux oraux de concours soit à l'écrit sur lequel je leur demande des réflexes donc, de pouvoir réagir très vite […] maintenant ce qu'on va effectivement leur demander c'est cette attention soutenue parce que dans la journée deux heures de physique puis deux heures de maths et quelquefois deux heures trente de bio et de TP, etc. sur toute la semaine […] On ne leur laisse pas le temps, la didactique n'a pas tellement sa place.*
>
> **[personne interrogée n°11]**

Les enseignants placent, sous la contrainte qui s'imposent à eux, les étudiants dans un programme des enseignements, des apprentissages, etc. caractérisé par l'urgence (« l'urgence c'est le concours », « c'est l'urgence le fait que ça s'approche, c'est ça qui est difficile »).

J'essaye pourtant de les alerter assez vite en leur donnant le décompte des semaines en fait. En gros on a 55 semaines au début de la prépa et assez rapidement quand vous arrivez à Noël vous dites là il y en a 14 qui sont passées donc il ne reste plus que 40 semaines encore, je les inquiète.

[personne interrogée n°6]

L'un des enseignants interrogés se dépeint d'ailleurs, spontanément, comme un coach sportif « et ça, dit-il dans l'extrait d'entretien ci-dessous, typiquement depuis que je suis en prépa ».

Moi ce que je fais assez souvent, ce sont des concours blancs, enfin comment dire, je leur donne un sujet sur un temps limité, mais un temps qui ne soit pas de quatre heures, parce qu'ils se perdent un peu dans les quatre heures, donc par exemple on donne 1 h 30 un sujet, ou une partie de sujet, un exercice ou une partie d'exercice on va dire, je leur donne le temps et juste derrière on corrige, ça, ça se fait beaucoup plus en seconde année parce que d'abord parce que le programme étant pratiquement fait, on peut donner des exercices de concours entier, même si c'est déjà vrai en première année mais en deuxième année c'est encore plus vrai, c'est plus ça, c'est plus l'entraînement à un temps limité, à être efficace en temps limité, a percuté très vite, à faire des points aussi parce que malgré tous les concours c'est faire des points. Un sujet de maths, ce ne sont quand même que des questions, et moi, je leur dis toujours, il ne faut pas qu'ils laissent des points sur la copie, c'est-à-dire que s'il y a des questions qu'ils savent faire, il faut qu'ils les fassent, il ne faut pas qu'ils perdent du temps sur une question qui va ensuite les empêcher de faire, sur une question difficile qui peut être ils ne vont même pas y arriver, et la perte de temps va les empêcher en plus de faire des questions faciles qui était derrière, elles sont faciles parce qu'elles sont à déduire, on utilise des résultats qui sont déjà donnés dans la question précédente, on arrive à déduire etc. et ces points-là, ils sont là, parce qu'à la fin c'est le compte des points qui va donner et si on perd des points, si on en laisse sur la copie c'est idiot, c'est une question d'efficacité. Moi j'ai passé des concours et je sais qu'il faut faire des points, un concours, c'est faire des points, il faut faire plus de points que celui d'à côté. Ce qui est le plus important c'est le barème au fond. Quand on dit de faire des points, c'est aussi, c'est presque lâché des questions au profit d'autres, c'est énorme. Je veux dire, il y a des questions qui valent beaucoup de points et qui ne paraissent pas, enfin, comme ça, ça ne paraît pas très compliqué mais en fait ça rapporte des points, et le rapport temps en points est super intéressant. C'est la même chose par exemple sur les questions informatiques, on a une petite partie d'informatique, je leur ai dit, regardez, c'est un truc qui rapporte des points, ça coûte pas grand-chose en travail aussi pendant l'année, ça vous rapportera des points. Donc regarder combien de temps vous passez en maths, avec tout ce que vous faites à côté, regardez combien de points vous récupérez, regardez combien de temps vous passez en informatique, et combien de points vous allez récupérer, vous allez voir que l'efficacité, elle est là. J'ai tendance à me considérer plus comme coach sportif que prof en tant que tel, et ça, c'est un truc typiquement depuis que je suis en prépa. Et bizarrement parce que j'ai l'impression que le concours n'est même pas de moi, autant le bac je me sentais plus parti prenante, autant le concours ce sont les

écoles, c'est un combat contre les écoles qui proposent un concours et donc je suis avec les élèves contre le concours, dans l'idée de l'affrontement. Je ne leur formule pas exactement comme ça, même si en partie le fait d'être contre le truc, de se préparer à ça ensemble oui, le fait de coacher, peut-être pas encore, mais c'est vrai que j'aimerais dans mon évolution j'aimerais avoir un contact avec un coach d'équipe, alors moi comme j'ai une culture plus footballistique j'aimerais bien avoir ça et voir comment il gère une équipe, ça m'intéresserait, c'est comme des joueurs, je les vois 10 heures tout le temps.

[personne interrogée n°6]

L'esprit de compétition prend, somme toute, des formes assez traditionnelles, bien connues au point qu'en écoutant les enseignants interrogés on se croirait dans les salles de classe des écoles jésuites dont l'organisation a été restituée par Emile Durkheim, ces classes dans lesquelles « la culture [donnée] était extraordinairement intensive et forcée », où l' « on sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente. De là cette multitude de devoirs écrits, cette obligation pour l'élève de tendre sans cesse les ressorts de son activité, de produire prématurément e d'une manière inconsidérée » et, où, enfin, « pour entraîner les élèves à un travail formel intensif ne suffisait pas d'être toujours attentif à les contenir et à les soutenir, il fallait aussi les stimuler »[67].

Cette année l'idée de mettre le classement, d'afficher le classement il y a du pour, il y a du contre, il y a des pleurs parce que j'avais cours en première année le jour où ça été affiché, parce qu'entre le premier et le deuxième concours il y a eu des changements brutaux et donc il y en a deux qui étaient en pleurs. Et puis c'était une élève j'avais cours dans l'autre classe, il y avait une élève qui était là, je n'ai pas pu dire un mot à l'étudiante, lui dire ce ne sont que des notes, la prochaine fois, voilà . Mais ça motive. Le classement ça motive.

[personne interrogée n°8]

Si donc le modèle pédagogique en vigueur dans les classes dont les enseignants ont été interrogés ici n'apparaît pas fondamentalement différent de celui qui est pratiqué dans toutes les prépas, cela ne signifie pas qu'il n'existe pas d'écart entre petites et « grandes prépas » aux yeux des enseignants de ces prépas du privé.

Même s'ils se refusent, le plus souvent, à généraliser, faisant état de la présence dans leur classe, tous les ans, d'élèves très brillants, qui pourraient légitimement occuper une place dans les meilleures prépas, tous ces enseignants soulignent le niveau moyen de leurs élèves ou, tout du moins, de leur niveau inférieur à celui des élèves des prépas publiques locales à la réputation assurée de longue date – « on ne fait pas partie des prépas qui ont tous les ans des admissibles à Lyon » dit une enseignante en prépa de lettres ou encore, la même dira plus loin dans l'entretien accordé, « ce sont de gros bosseurs, ils n'ont pas un niveau extraordinaire […] concrètement quand ils veulent une prépa nantaise on est les troisième sur la liste ».

Encore une fois il faut être honnête, on est une toute jeune prépa et donc nous passons cette année à 140 étudiants et l'année dernière 120. On prend les têtes de liste, ils ont 17/20, les derniers ont aux alentours de 12, qu'est ce qui nous arrive ? Tous ceux qui ont aux alentours, entre 12 et 14, les meilleurs, les têtes, c'est ceux qu'on a pris, à 14

[67] Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 295 et p. 298.

mais ils sont très peu nombreux mais c'est plutôt ceux qui ont 12, donc ils sont en queue de peloton.

[personne interrogée n°1]

Au bout du compte on les a recrutés sur la base d'indices, il y a chez nous toujours un petite anxiété c'est de savoir si on a bien interprété ces indices. Il est rarissime qu'on se soit trompé sur un dossier faible, on a quand même recruté disons parmi les plus faibles

[personne interrogée n°3]

Les enseignants, à l'image des responsables interrogés dans la première partie de l'étude, emploient spontanément la métaphore du marché pour faire entendre le niveau auquel se situent leurs élèves, niveau plus faible que celui des élèves qui fréquentent les classes préparatoires étoilées du lycée bastion du centre ville de Nantes avec lesquels ils sont sans cesse comparés.

J'ai des copains à Condillac, je veux dire, je connais bien les deux systèmes mais je sais quand même qu'ils n'ont pas les mêmes élèves que nous, c'est tout, il faut être lucide, et c'est vrai que déjà en tant que prépa du privé il y a des élèves qu'on n'attirera pas, je veux dire mon fils qui va se poser la question et ma fille qui se l'ait déjà posé, elle a absolument pas demandé l'établissement dans lequel je travaille, et lui ne le demandera pas non plus.

[personne interrogée n°9]

On recrute à peu près à n'importe quel niveau on est bien obligé de les emmener là où il faut … je crois que cette année on a dû en prendre 70 ou un truc comme ça et on a dit on veut bien en prendre 70 mais les élèves eux de leur côté n'ont pas demandé que notre prépa ils en ont demandé d'autres et donc c'est parce qu'il n'y en a pas plus que ça qui vienne qu'on en a que 20.

[personne interrogée n°10]

Condillac recrute sur les deux premiers des classes de terminale et ça leur permettra de remplir leur classe très largement. Donc ils peuvent construire des cours extrêmement rapides et finir le programme dans le temps sans aucun souci avec des étudiants. Pour coller également là-bas, je sais qu'il y a une sorte de montée en puissance très rapide, septembre, octobre, novembre et décembre, avec une acquisition des méthodes, il n'y a pas de problème de … le cours est toujours su, bien retranscrit etc. ça va extrêmement vite. Notre souci à ce niveau-là est qu'on a des étudiants toujours à courir derrière le cours, qui connaissent éventuellement leurs programmes de colle de la semaine mais qui ont déjà oublié celui de 15 jours d'avant parce qu'ils l'ont travaillé vite fait la veille au soir et jusqu'à point d'heure parce qu'ils sont de bonne volonté mais ça rame un peu. Donc on a une sorte de plateau avec des étudiants pour lesquelles c'est beaucoup plus difficile. Alors c'est toujours pareil, je fais des généralités, c'est-à-dire que pour les quatre ou cinq ou six premiers de notre classe, il ont tout à fait leur place à Condillac et ils s'en tireraient vraiment très bien. D'ailleurs, ça arrive certaines années où quelqu'un qui est admissible mais qui ne veut pas faire cinq demi ici parce qu'on a une seule classe, et donc ils ont envie de varier les enseignements, ils font une demande à Condillac et voilà, il rentre en cinq demie à Condillac. L'année dernière, il était

premier de classe en physique, donc il n'y a pas du tout, ce n'est pas aussi clair que ça, c'est-à-dire que la fourchette, elle n'est pas complètement en dessous, mais cette personne qui était admissible, finalement au bout de deux années, elle était très comparable, et d'ailleurs c'est le but du concours, c'est qu'il soit avec les premiers de Condillac donc ça c'était possible. Maintenant, ça c'était pour les 10 premiers. Pour les 10 derniers qui n'ont pas Condillac, pour ces 10 derniers là, c'est beaucoup plus difficile, donc la classe elle était orientée beaucoup plus grande, il me semble, donc c'est ça l'essentiel différence.

[personne interrogée n°11]

Plus encore, ce positionnement « moyen » de leurs élèves dans une hiérarchie de valeur scolaire à la sortie de l'enseignement secondaire est comme assimilé par les enseignants à leur enseignement et aux objectifs qu'ils se donnent.

On vit à l'ombre de Condillac, c'est vrai que Condillac a un feuillage beaucoup plus grand et ça fait encore plus de place à l'ombre s'ils étaient plus forts ce serait plus facile pour nous en fait c'est paradoxal mais plus Condillac est fort plus ils recrute élevé plus il reste des élèves super intéressants … ma première cette année elle vient de Condillac mais elle n'a pas été prise là-bas. Et ce n'est pas que cette année. Ceux qui sont de Condillac mais qui ne sont pas pris, ils font d'excellentes choses chez nous.

[personne interrogée n°5]

On ne vise pas les grandes écoles, on ne vise pas du tout … on vise CCP[68]*, on ne vise pas l'ENS, contrairement à Condillac, eux ils visent des choses comme ça … tous les élèves sont en CCP dans les deux ou trois ans, mais de toute façon on leur dit s'il y en a un qui veut tenter, comme l'année dernière, il y en a un qui est entré à l'ENS, tant mieux pour lui. Mais nous on ne vise pas et quand on fait les cours avec mes collègues c'est pareil, on vise ces concours là, on ne vise pas des choses …*

[personne interrogée n°7]

L'expérience enseignante dans ces classes peut être marquée, aux yeux des enseignants, par une franche hétérogénéité que le sens commun n'assimile généralement pas aux classes préparatoires. Pourtant, ici, dans les prépas de l'enseignement catholique, c'est une donnée avec laquelle les enseignants doivent composer.

Pour l'instant on est dans des classes avec de très très grandes disparités de niveau et ça ça complique les choses ça fait que sur une classe nombreuse quand il y a plein de cas différents c'est difficile de les accompagner. Si, dans les années à venir on arrive à avoir des niveaux plus resserrés ce sera sans doute plus facile de réajuster les choses individuellement mais ça ne peut se faire qu'au fil des années, au fur et à mesure que l'établissement va attirer plus de monde.

[personne interrogée n°4]

Je passe davantage de temps sur tout ce qui est un petit peu en dehors du cours de mathématiques, à savoir la formation à l'informatique, la façon d'introduire des

[68] Le groupe Concours Polytechniques rassemble en France 33 écoles.

notions, mettre en place des outils pour leur faire justement essayé de pallier cette grande diversité de nos classes préparatoires qui est peut être différente de celles du public qui a un recrutement de classe peut être assez fort. Ici on a y compris des élèves extrêmement modestes, une part du recrutement tombe sur des étudiants qui sont vraiment moitié de classe en terminale et certains qui par choix en fait vont venir ici et sont plutôt fort. Donc il va falloir trouver des moyens pour arriver au niveau du concours, mais peut-être pas au même concours parce que ce qu'il faut effectivement voir, c'est que les classes préparatoires ont changé dans ce sens qu'elles ne sont plus destinées … elles cherchent à s'ouvrir le plus possible, on le voit bien parce qu'elles ouvrent au BTS, à l'université de plus en plus, mais leurs idées, c'est qu'on ne va pas prendre que les premiers des classes préparatoires. Il y a des écoles d'ingénieurs pour tout le monde, qui recrutent simplement sur l'admissibilité et autre et vous avez votre place pour ces écoles là. Donc ce n'est pas en soi un échec si un étudiant n'est pas admis dans une école mais il a la possibilité de prendre la suite sur d'autres écoles d'ingénieurs. Du coup, comment je vais faire passer ces notions ? C'est le rôle en particulier d'un prof de première année de savoir si on a vraiment du goût pour ce type d'études … mais ensuite chacun n'a pas les mêmes capacités à apprendre des notions qui sont quand même très abstraites d'emblée … donc comment je peux faire ça? […] en fait, je mène de front et je mets en place un système un peu d'échauffement dans chaque cours où je construis des exemples un peu élémentaires sur le cours qui vient d'être fait avec des réponses au tac-o-tac sur un type des questions qui peuvent être posées à l'oral immédiatement. Ça dure à peu près cinq minutes et ça permet à ceux qui sont les plus faibles on va dire d'acquérir au moins des réflexes sur les questions qui reviennent le plus souvent à l'écrit comme à l'oral. Après, ceux qui sont, j'imagine, meilleurs, je les interroge moins sur ces parties là, et après, sur la partie exercice, je vais laisser travailler parce que le rythme va vite. Alors à partir de là il y a toujours des défauts, et le défaut majeur c'est que les élèves modestes vont se contenter d'acquérir des réflexes et de penser que c'est suffisant. Ensuite je vais faire travailler les meilleurs en disant qu'on fait de la recopie pour qu'on travaille chez nous et de moins s'investir sur le temps de cours, ça, c'est un peu la contrepartie.

[personne interrogée n°11]

Les enseignants interviewés emploient spontanément des qualificatifs par lesquels ils distinguent fondamentalement leurs classes des prépas prestigieuses – les classes préparatoires publiques locales, mais pas seulement en l'occurrence, une des enseignantes confiant « on n'est pas une parisienne ». Ils parlent de « prépa familiale », de « structure un peu familiale » ou encore de « prépa de proximité » à propos des leurs. Ils s'emploient également à joindre à ce discours, attribuant aux classes dont ils ont la charge une position de second ordre, un discours sur les pratiques et les actes nécessaires et concrets qui constituent l'ordinaire des enseignants de prépas du privé sous contrat, actes auxquels les enseignants des prépas de premier ordre ne se livreraient pas, n'auraient pas à se livrer. Ils ont le sentiment de devoir s'ajuster aux élèves et l'idée qu'ailleurs, dans le haut du tableau des classes prépas, c'est l'inverse qui est vrai, c'est-à-dire que ce sont les élèves qui s'adaptent et s'élèvent, se portent aux exigences posées sans discussion par l'enseignant, exigences requises par le fait qu'ils sont en prépa. Au sein des classes préparatoires de l'enseignement catholique, en l'absence de l'acquisition des aptitudes idoines, ces mêmes exigences ne vont pas de soi. D'autant moins que, aux yeux des enseignants interviewés, ils font, plus que d'autres, c'est-à-dire ceux qui vont accueillir au sein des prépas les meilleurs bacheliers, les frais d'une situation de l'enseignement secondaire – « école à la Jacques Martin où tout le monde a vingt » – dont leurs élèves proviennent qui a éloigné ceux-ci du niveau des CPGE. Cette

critique, plus ou moins formulée explicitement et clairement, de l'enseignement secondaire revêt plusieurs nuances qui s'entremêlent dans le discours des enseignants de prépas. On a choisi de présenter, en suivant des extraits d'entretiens qui mettent en avant plutôt telle nuance bien que les autres puissent apparaître aussi.

Tout d'abord, les élèves seraient surnotés – ce qui, par ailleurs, rendrait notamment la sélection des candidats à l'entrée des classes prépa sur la base du seul examen des dossiers très insuffisante, voire illusoire.

> *En fait certains étudiants vous disent : « on part de bas, on aurait aimé partir de plus haut ». Moi je pense qu'aujourd'hui le gros souci c'est que l'enseignement secondaire s'est perdu dans une multitude de considérations hétéroclites et qu'un certain nombre de lycéens perdent pas mal leur temps, le niveau d'exigences reste faible, on voit bien au bac, les profs de physique, j'étais dans un jury d'examen l'année dernière : « cette copie là je mettrai neuf, je suis obligé de mettre 13 ». Tous les ans on a des gens qui sont écœurés de la correction du bac et un peu humilié. Et c'est dommage, parce que pourquoi la marche est aussi haute après …*
>
> **[personne interrogée n°1]**

Par ailleurs, les élèves n'apprendraient pas au cours de leur scolarité secondaire des choses vraiment utiles …

> *Ils arrivent complètement cassés, et ça c'est de pire en pire, c'est-à-dire que ce sont des étudiants qui sont tout aussi intelligents que ceux de la génération d'avant mais ne savent tout simplement plus lire et écrire et compter parce que les méthodes qu'on a utilisées, les moyens qu'on a mis en oeuvre, parce que les ruptures dans leur formation font que les exigences ne sont plus claires, on a multiplié ses exigences à l'infini ce qui fait que plus aucune n'est remplie pleinement. On leur demande de faire des dizaines et des dizaines de choses qui sont, au stade où ils sont, très peu utiles voire nuisibles et qui font que les choses absolument fondamentales ils ne les maîtrisent pas assez.*
>
> **[personne interrogée n°3]**

… voire même n'y apprendraient rien, comme le conclut cet extrait d'entretien.

> *Il y a aussi des choses qu'ils savent faire en terminale et qu'ils ne savent pas faire … il y a le fait que devant la mise en équation telle qu'on la fait faire, au niveau supérieur, ils n'arrivent pas, ils ne comprennent pas, ils n'arrivent pas à voir dès qu'il y a des calculs, ça les perd complètement. Ça c'est très lié au fait qu'entre la première génération des élèves et celle qu'on a maintenant ils ont fait à peu près une heure de maths en moins par an et par classe, c'est à dire qu'on les récupère ils ont un niveau de première et on n'a pas fini de descendre, parce que ça continue sur les moyennes, je dis de descendre parce qu'obligatoirement ça a un autre aspect parce qu'il n'y a pas que ça dans l'évolution de l'enseignement mais l'aspect calculatoire est vraiment trop négligé. Donc ça fait vraiment des choses très difficiles. Deuxième aspect des choses c'est qu'on n'append plus, c'est à dire qu'on peut passer son bac sans rien apprendre et ça va marcher.*
>
> **[personne interrogée n°5]**

Surtout, insiste l'extrait d'entretien suivant, les élèves des prépas du privé seraient issus de l'enseignement secondaire en n'ayant pas appris ce qui leur serait utile en prépa, à savoir certaines techniques, certains réflexes …

Le programme de maths de PSI change très peu, mais malgré tout, l'évolution en terminale, elle est quand même beaucoup plus rapide, donc on a des élèves qui ont de moins en moins un bagage technique, qui est de plus en plus léger, donc il faut aussi qu'on s'adapte, qu'on essaie de les réadapter, de les remonter. Moi, ce que je vois de différent, la différence la plus importante je dirais que c'est la maîtrise de l'outil technique, c'est-à-dire tout ce qui est calcul de dérivés, de trucs, des calculs simples, je veux dire des choses, au lycée il y a rarement eu un gros point mis sur le raisonnement, en terminale ES, le raisonnement ça n'a jamais été le point fort. En revanche, il me semblait que dans les premières générations, il maîtrisait plutôt bien tout ce qui était l'outil technique, en gros, ils savaient calculer, ne pas faire de fautes … moi je fais des tests dès le début d'entrée en prépa et dans le calcul, c'est ... donc on sait déjà que si ce truc là ça part dans tous les sens, si on ne résout pas ce problème-là, on va avoir énormément de mal.

[personne interrogée n°6]

Il y a eu un certain nombre de réformes, et au fur et à mesure que les réformes se déroulent, ils en font un peu moins je trouve, ils sont moins volontaires, ils se lancent moins dans le truc, je ne sais pas, à une époque il y avait des passionnés de ces trucs-là, de toute façon, ils venaient, ils se mettaient à bosser tout de suite … là on a beaucoup moins cet aspect des choses-là, sauf pour les étudiants étrangers qui viennent d'Afrique, qui eux ont gardé les anciens systèmes qu'on avait avant et l'écart est étonnant entre les deux, c'est très surprenant. Quand ils sont au lycée, un élève bon ou normal peut réussir le bac sans rien faire, on a souvent le cas, et c'est le problème numéro un quand ils arrivent en prépa. Il faut qu'on leur explique que ça va aller, que ça va être difficile et qu'il faut qu'ils apprennent par cœur le cours, alors le cours c'est apprendre par cœur les définitions, les théorèmes etc., et être capable de les réutiliser ensuite. Alors c'est un travail fastidieux qu'ils n'ont pas du tout l'habitude de faire au lycée, enfin de moins en moins, il y a de moins en moins de profs qui sont exigeants à ce niveau-là, ce qui fait que plus les réformes passent, plus cet aspect-là croît, enfin, moi, c'est l'impression que j'en ai, c'est peut-être parce que seulement moi je vieillis, je ne sais pas, on est difficilement juge de ces choses-là. Mais c'est vrai que quand on en parle autour de nous, c'est un petit peu le sentiment général quand même, ce n'est pas que moi, je ne crois pas. Je ne pense pas que depuis quelques millions d'années le pourcentage de gens intelligents et de pas intelligents ait varié énormément, j'imagine seulement que les gens l'utilisent différemment, ce n'est pas pareil. Donc là, je ne pense pas que le niveau baisse, je me souviens d'une fois en sixième m'être accroché un peu avec un parent d'élève qui trouvait qu'ils n'apprenaient plus rien à l'école en particulier même plus à calculer l'aire d'un trapèze, donc je lui dis que oui, c'est absolument fondamental, mais que lui, je ne sais pas s'il avait utilisé au moins une fois dans sa vie, je n'en étais pas sûr et on peut se poser quelquefois la question : est-ce qu'il est utile de savoir telle ou telle chose ? Quand on dit que le niveau baisse, en fait ce n'est pas ça, c'est que les gens ne savent pas les mêmes choses qu'on savait avant, mais ils en savent d'autres, à côté. Alors est-ce qu'on peut parler d'une baisse de niveau, moi je n'en suis pas persuadé du tout, je ne crois pas à ça, pas vraiment. Mais les attitudes sont différentes, ça c'est clair.

[personne interrogée n°10]

Ils sont assez demandeurs de ça, c'est-à-dire : « Donnez-nous les fiches avec au lieu de lire tout votre cours, il faudrait un petit peu comme un abrégé, un formulaire », qu'ils connaissent les formules et qu'ils les appliquent, ça marche. Et clairement, c'est une dérive du lycée. L'apprentissage finalement d'abord on doit avoir des notions sur lesquelles on prend le temps d'acquérir et ensuite on a un ou deux exercices qu'on sait refaire et ça marche, on a son bac. On a même plutôt, ce qu'on note c'est moins de disparités, c'est-à-dire que si je prends des gens qui sont premiers de classe, qui ont eu mention bien ou très bien au bac, ce qu'il y avait il y a 15 ans, c'est qu'effectivement, j'avais de très bons élèves qui jouaient sur la rapidité de l'acquisition etc. mais aujourd'hui, ce n'est plus vraiment le cas parce que justement les consignes du bac sont de faire confiance davantage à l'idée, c'est-à-dire si l'idée de la réponse est là, ça sera souvent suffisant pour avoir la note optimale, mais si c'est mal rédigé, s'il y a défaut de calculs etc. On ne fera pas tellement attention à ça. Aujourd'hui, ils arrivent en classe préparatoire en disant que finalement s'ils ont une compréhension de ce qui se passe, ça sera largement suffisant … la grosse erreur c'est au début de la première année c'est de s'apercevoir que ce n'est pas simplement d'avoir compris ou de se dire je suis un bon à l'école, j'ai compris ce qui se passait et ça suffit, cette partie de pratique, c'est-à-dire d'être capable de mener des calculs complètement de s'investir, de se projeter dans son travail le soir, elle était vraiment importante, et de plus en plus, ça définit une autre différence … mais leur capacité à calculer est bien moindre que précédemment, enfin je mets ça sur le compte en fait de la présence de l'informatique de plus en plus présent au lycée, on délègue finalement toute la partie pratique et calculatoire à des outils, ce qui fait qu'on n'a plus dans la main, comme si finalement, comme c'est le cas pour la rédaction souvent, la pauvreté de leur syntaxe, la linguistique etc. se ressent y compris en mathématiques, sur des erreurs de lecture d'énoncé et des choses comme ça … en fait le programme de classe préparatoire est peut-être moins adapté à leur formation au préalable, c'est-à-dire que je pense qu'ils sont toujours aussi bons que précédemment, et parmi eux il y a toujours la même proportion d'étudiants mêmes brillants pour certains, la question c'est qu'ils ne sont plus du tout préparer à ce qu'on va leur proposer en classe préparatoire, c'est-à-dire que le décalage est vraiment très important entre tout d'un coup on ne vous donne rien qui ne soit pas intégralement démontré de A à B, et donc il va falloir accepter de faire ça, et même si ça vous semble un peu loin du but à atteindre, il va falloir essayer de passer par toutes ces connaissance et ces pratiques. Et, c'est quelque chose qui n'ont plus l'habitude de faire, c'est beaucoup, faire une démonstration de maths sur deux ou trois pages, sur le cahier, ils n'ont pas d'expérience de ça. Donc, la différence, sur la baisse de niveau, c'est toujours une vraie question parce qu'en fait, le programme de classes prépa va sans doute encore changer puisqu'il y a la réforme des secondes, première puis terminale, donc, on s'attend à une réforme des classes préparatoire très bientôt. Quand vous parliez tout à l'heure des réformes de programmes et comment je m'étais adapté, c'était quel rythme, mais c'est aussi sur le fond, il y a … ce ne sont pas des choses qu'on ajoute en fait ce sont des choses qu'on retire, c'est-à-dire que j'ai des chapitres entiers qui ont disparu avec le même temps horaire finalement, ce qui me permet finalement de construire mon cours différemment des autres années, je vais essayer d'avoir une approche un peu plus pédagogique mais maintenant, c'est que effectivement, il y a une orientation encore différente du cours dans deux ans, une place beaucoup plus importante donnée au regard de ce qui se fait au lycée, la réforme du lycée.

[personne interrogée n°11]

… mais également une disposition générale à réussir à un niveau d'exigences plus élevé auquel correspondent les classes préparatoires et que les enseignants interrogés désignent dans leur discours par des références au goût de l'effort, la posture de l'apprenant.

Il y a le gros de la troupe qui est là sans trop savoir pourquoi, je ne dis pas qu'ils ne sont pas à leur place, ils travaillent mais sans avoir forcément les moyens intellectuels d'assimiler tous ces mécanismes très techniques qu'on met entre leurs mains. Dans leurs écrits on voit qu'il y a des efforts, on voit qu'ils essaient de mettre en scène des mécanismes mais on comprend aussi que ces mécanismes les dépassent et que la lecture, ne serait-ce que la lecture du sujet leur pose toujours problème. Il y a enfin, une dernière frange, les grands touristes, ceux qui auraient moyen de faire quelque chose mais qui ont toujours réussi à passer dans le système scolaire sans fournir d'efforts. Parce que ce que je reproche au système éducatif actuel c'est de ne pas leur donner le goût de l'effort ni le goût de la rigueur.

[personne interrogée n°8]

Je suis confrontée comme on est tous confrontés à ce que moi j'appellerai quand même une baisse régulière du niveau des étudiants. Pour moi c'est une évidence, avec par contre des attitudes très différentes en classes préparatoires économiques et en classes préparatoires littéraires. Pour moi là il y a une très grande différence. En classes préparatoires littéraires, les étudiants peuvent être plus ou moins à niveau mais je dirais qu'en règle générale ils sont curieux, ils sont plus ou moins travailleurs, mais ça c'est autre chose, mais disons qu'ils trouvent normal et ils acceptent de travailler, même s'ils le font plus ou moins, mais disons qu'ils sont, pour eux c'est une évidence, on est dans l'apprendre. Alors que la classe préparatoire commerciale où j'interviens par ailleurs ce n'est pas du tout ça. Je dirais qu'en règle générale dans mon cours j'arrive à les intéresser, ce n'est pas le problème mais il se situe dans une autre perspective. Ils sont là parce qu'il y a l'école de commerce après et parce qu'au bout du compte après il y a encore toute chose, ils ne sont pas dans l'apprendre. Moi je dis ça peut-être en raccourci, mais pour la majorité, ils ne sont pas dans l'apprendre, ils sont aussi dans des situations sociales très différentes qui leur donnent à certains une assurance, parce qu'il y a des milieux sociaux très différents […] j'ai le sentiment qu'ils sont de moins en moins dans l'effort au niveau du lycée, ça je le vois avec les enfants, on exige de moins en moins d'eux au niveau du lycée et ils ne comprennent plus après et là du coup ils ont un choc en première année qui débouche des fois sur des situations de conflit en deuxième année là où il y a le concours. C'est-à-dire qu'ils travaillent, je trouve que ce sont des gens qui travaillent beaucoup avec la carotte au bout comme on dit vulgairement […] Le constat qu'on fait tous, c'est qu'ils ont un niveau de langue qui est quand même, en 15 ans, je ne dirais pas que ça s'est accentué par contre, je dirais même que peut-être au niveau simplement de la structure des phrases et tout, il y a peut-être une situation moins catastrophique qu'il y avait il y a quelques années d'ailleurs … par contre, ils ne mesurent pas ce qu'ils écrivent, comme ils ne mesurent pas ce qu'ils disent, ils peuvent dire des énormités, et ils sont aussi dans, comment dire, une espèce de propos de café du commerce, où ils peuvent aligner huit pages pour ne rien dire … je pense aussi que cette question, elle est différente selon les matières, elle se pose très différemment selon les disciplines même au lycée. Par exemple en langue, je ne dirais pas forcément ça, je pense même qu'ils parlent beaucoup mieux qu'on ne parlait nous, dans les langues étrangères. En science, alors là c'est en plus différent selon que ce soient des maths ou autres, mais je dirais que quand je dis ça, je me dis

pas ça seulement moi, je vois tous mes amis autour de moi qui avons les mêmes exigences aussi, il y a une question d'exigences, nous constatons qu'effectivement ils ont un niveau de langue qui est quand même très faible, beaucoup de fautes, défauts de structure et en plus cette façon d'écrire sans absolument mesurer ce qu'ils disent, donc des contradictions, charabia et des fois ils disent des choses qui font sauter au plafond, mais ils ne mesurent pas. Autrement, ils ont quand même, je suis désolé, une culture de plus en plus faible, là ça peut paraître paradoxal par rapport au monde dans lequel on est, même au niveau, parce que moi je parle de beaucoup de choses avec eux, mais des fois je leur parle, j'essaie vraiment de les ouvrir au monde contemporain, je ne suis pas seulement dans une culture livresque et philosophique, surtout en plus en prépa HEC … mais si je leur parle de BD ou de films, des choses évidentes, ils ne connaissent pas. Ils sont vraiment dans le présent, c'est-à-dire qu'ils vont avoir une culture musicale au présent, si je leur parle du rocks des années 60, ils ne connaissent pas, au niveau des films, c'est pareil, au niveau de la BD, c'est pareil, ils sont très …

[personne interrogée n°9]

Significativement, si tous les enseignants interrogés ne jettent pas la pierre à l'enseignement secondaire pour (s')expliquer ce qu'ils perçoivent comme un désajustement, un décalage entre les exigences des prépas et la réalité des compétences effectivement acquises des lycéens devenus leurs élèves au sein de leur classe, le seul des individus interviewés à reconnaître que, au niveau des classes de lycées, « les exigences restent fortes » est celui qui partage son temps entre des heures en prépa et des heures en classe de lycée (seconde et première).

Dans leur situation, qu'ils perçoivent subjectivement comme ne correspondant pas au sommet de la hiérarchie des prépas – et dans laquelle ils se perçoivent eux-mêmes comme n'effectuant pas le même travail que leurs homologues des « grandes prépas » –, qui plus est dégradée (du fait, aux yeux de la plupart d'entre eux, de l'affaiblissement des contenus et des exigences intellectuelles de l'enseignement secondaire), ils mettent en avant les dimensions valorisantes de leur travail qui se situent sur un autre plan que celui des seules performances scolaires permettant d'accéder aux écoles et aux concours les plus prestigieux : ils font bien ce qu'ils font – « quand on fait des études comparatives sur des gens qui étaient dans les mêmes classes et qui avaient à peu près les mêmes niveaux, ils ont largement aussi bien réussi chez nous qu'ailleurs, donc en fait on n'a pas du tout de complexe » (personne interrogée n°10) ; leur propos doit conduire à interroger l'objet de leur travail. Que font-ils effectivement ?

Dans le discours des enseignants se manifeste le caractère distinctif de la formation donnée à travers l'aspect d'accompagnement mis en avant.

Chez nous, ils ne pèteront pas les plombs parce qu'on est une structure un peu familiale, on n'a pas la même pression qu'une grande prépa nantaise qui a des admissibles tous les ans et qui veut garder son aura. Nous, on n'en est pas encore là même si on aimerait y tendre. On n'est pas là pour materner non plus, on est un peu entre les deux, vous voyez, c'est à dire que les élèves qui sont là, ils n'ont pas la pression d'une grande prépa et en même temps on essaie de les amener … on aimerait avoir tous les ans des admissibles donc je pense que c'est le cadre qui joue.

[personne interrogée n°2]

C'était particulièrement bien adapté à ici dans la mesure où j'ai commencé en tant que responsable de la prépa et on a quasiment toujours été positionné vis-à-vis de l'élève : il est là, on le prend comme il est et on l'amène le plus loin possible, et ça, ça a vraiment

été quelque chose de super important. De toute façon je crois qu'on n'avait pas le choix parce qu'on n'avait pas la qualité académique de Condillac et on ne l'aura jamais puisque de toute façon, les meilleurs élèves vont là-bas. Donc on partait, nous, avec des élèves qui étaient plus, donc on ne pouvait pas avoir une autre attitude que celle de l'encouragement, tout au long de l'année.

[personne interrogée n°5]

Comme on recrute à peu près à n'importe quel niveau, on est bien obligé à un moment de les emmener là où il faut et donc … si on procède différemment, de toute façon, on va faire un peu comme à Condillac, ça arrive de temps en temps, on en élimine quelques-uns sur le trajet. Or ce n'est pas du tout notre objectif, enfin pas le mien en tous les cas, mais je ne suis pas le seul à penser ça dans la boîte où je bosse c'est un peu général ce genre de truc et heureusement.

[personne interrogée n°10]

Il s'agit littéralement de donner sa chance à des individus qui n'en auraient eu aucune dans le cadre du fonctionnement très coercitif de classes préparatoires ordinaires.

Je pense qu'une prépa comme la nôtre où les jeunes ont pu être refusés ailleurs … alors je ne suis pas en train de dire que l'établissement c'est systématiquement un choix par défaut, il y a des gens qui l'ont choisi parce que justement il a cette dimension familiale là et que justement ils préfèrent ne pas mettre leur enfant dans une structure un peu trop contraignante … je pense qu'on donne sa chance à plus d'élèves que dans d'autres prépas très sélectives finalement : on est sélectif parce qu'il ne s'agit pas de conduire un élève dans le mur mais, en même temps, le système des classes préparatoires, je pense qu'on est dans un système scolaire où on s'inquiète beaucoup, à juste titre, de l'élève qui ne va pas réussir, et c'est tout à fait normal, et je pense qu'il faut aussi donner des structures pour les élèves, où les élèves qui ont des capacités peuvent s'épanouir et étancher ce besoin qu'ils ont d'apprendre. Je trouve qu'il est bon d'avoir les deux versants.

[personne interrogée n°2]

Parfois, le discours, qui souligne le caractère complémentaire finalement de l'offre de CPGE de l'enseignement catholique dans l'Académie de Nantes à côté de l'offre (de l'enseignement public) prestigieuse et très sélective scolairement qui y existe, prend des accents sociaux. On veut croire que l'offre de formation proposée par les établissements privés permet de donner une chance à ceux qui en sont, par ailleurs, exclus, pour des raisons sociales.

Chez nous il n'y a pas de restrictions sociales, à moins qu'il y ait un problème de prix ou de coût et encore … je pense qu'on essaie d'aider les gens aussi ici on est dans un établissement de mixité sociale.

[personne interrogée n°2]

Les jeunes gens qui viennent ici n'ont rien à voir avec un quelconque présupposé social, ça peut arriver, mais ils ne sont pas là pour ça. On traite tout aussi bien des gens qui viennent d'origine très simple et dans nos classes il y a un nombre tout à fait considérable de jeunes gens et de jeunes filles qui viennent d'origine sociale tout à fait

simple … auxquels par ses classes préparatoires on va donner une chance qu'il n'aurait eu nulle part ailleurs. Et nous, ce qui nous motive, c'est de nous dire que nous nous rendons accessibles à toutes les classes sociales qui voudront bien envoyer des enfants chez nous … la question, et c'est là que ça nous angoisse un peu, est : est-ce qu'on donne les moyens à toutes les classes sociales d'atteindre nos classes ?

[personne interrogée n°3]

Le rôle distinctif, que jouent aux yeux des enquêtés, les classes prépas de l'enseignement privé sous contrat est également vu par eux comme permettant à un plus grand nombre d'accéder à des concours et des emplois pour lesquels cette voie est obligatoire mais demeurée jusqu'ici inaccessible. Ces concours et ces emplois sont très nombreux, divers, variés dans leurs exigences de niveau et eux-mêmes hiérarchiquement distincts. Finalement, l'enseignement catholique aurait, en la matière, pour fonction de permettre de décrocher les concours d'un niveau homologue (le niveau que désigne « le meilleur niveau possible » dans l'extrait d'entretien qui suit ou encore « les concours secondaires » de celui d'après) aux formations préparatoires qu'il propose dans une sorte de répartition du niveau des concours et des écoles.

On a quand même essayé, on en a quand même beaucoup plus tenu compte en faisant des groupes, des petits groupes de niveaux, de récupération, les possibilités autres … même dans notre progression on n'en a tenu compte […] de toute façon on ne peut pas faire sans, notre principal boulot c'est de tenir compte du groupe que l'on a, après, à nous de faire en sorte, moi je dis que la prépa, le but c'est de leur donner le meilleur niveau possible, pas le meilleur niveau tout court, c'est en fonction d'eux, le but c'est qu'ils aient la meilleure école possible et le plus de choix possible en fonction d'eux, après s'ils jouent le jeu, nous on essaie de les faire progresser.

[personne interrogée n°6]

Nous prenons des produits qui sont supposés finis, du moins dans l'enseignement secondaire, et qu'on va amener à un niveau supérieur. Donc de deux choses l'une : soit ils ont d'entrée de jeu des capacités suffisantes pour pallier par eux-mêmes ces difficultés et ils se rehaussent à niveau, soit ils sont destinés de toute façon à des concours secondaires.

[personne interrogée n°3]

Il s'agit d'accueillir et de préparer des étudiants à accéder aux concours et écoles de leur niveau …

Moi j'ai un point de comparaison, c'est ce que j'ai vécu. Je pense qu'il y a une vraie évolution des classes prépa, d'un élitisme très marqué quand même, il y a 20 ou 25 ans, ça s'est quand même ouvert et démocratisé notamment à des étudiants qui n'auraient jamais fait de classes prépa il y a 20 ans ou 25 ans parce qu'il n'aurait pas été accepté. Je pense qu'il y en avait moins aussi, donc l'exigence des dossiers était plus forte, c'est l'idée que je m'en fais, je ne sais pas si elle est attestée statistiquement. Je pense qu'aujourd'hui il y a une vraie démocratisation. Lles dossiers qu'on reçoit, nous, on va faire entrer un élève en classe prépa s'il a 11 ou 12 de moyenne, et on pense qu'il est capable de sortir avec un diplôme d'ingénieur à terme, donc je pense que c'est un aspect

positif de la prépa de proximité parce que nous on n'est pas dans l'ambiance élitiste où il s'agit de faire réussir des meilleurs et les autres on verra peut-être s'ils s'accrochent, donc on est dans une toute autre logique. Je pense qu'on est plus aujourd'hui quelque part dans un accompagnement d'élèves ou d'étudiants qui sans doute ne réussiraient pas ni à Condillac ni à Bachelard et qui là, peuvent, et les chiffres le montrent, obtenir un diplôme d'ingénieur en passant par là, c'est-à-dire sans subir de pression, une exigence du résultat, des contraintes qui sont très très fortes encore dans les classes où il y a 40 étudiants et où il faut faire sa place et si on n'a pas le niveau, on ne reste pas soit par auto élimination soit parce qu'on ne suit plus soit parce qu'à la fin de l'année il y a un barrage qui s'opère et qui garde les meilleurs. Donc là, on va scolariser des gens qui sont moyens ou qui n'ont pas envie de partir de chez eux, qui prennent ça un peu comme une sécurité parce qu'ils vont être sur place … donc ce qui fait qu'on a des étudiants finalement relativement modestes et partant de là, je pense qu'ils sont sans doute prêts à accepter ce qu'on leur demande de faire, ils nous font confiance. Là où des étudiants de très haut niveau souvent peuvent prendre de haut ou attendent beaucoup ce qu'on n'est pas forcément capable de leur donner. Il y a eu un étudiant il y a quelques années, qui a fait sa deuxième année à Condillac après, il disait clairement en fin de première année : « on n'a rien fait, ce qu'on a fait franchement c'est nul » … là où pour la majorité des étudiants qu'on a, ce qu'on fait c'est déjà beaucoup trop difficile. On ne scolarise pas ce genre d'étudiants, donc ce qui fait la proximité. Je pense qu'on est vraiment une petite prépa de proximité, on est plus en accompagnement, on essaie de faire de l'accompagnement, de l'aide, on fait des groupes de soutiens et d'approfondissement, il y a de l'aide à l'orientation, on essaie vraiment de garder les gens et de les faire réussir, il y a eu des jeunes qui ont eu des concours d'ingénieur qui sont ingénieurs aujourd'hui dont on se disait à l'entrée est-ce qu'on va réussir à les faire réussir ? Ce n'est pas une prépa castratrice, pas du tout, on essaie vraiment d'être dans la valorisation mais sans leurrer les gens, on ne va pas leur dire, on vous garde alors que vous n'avez aucune chance en concours mais il y a vraiment des étudiants qui étaient limite, limite et qui ont fini par avoir des concours. On avait pris des risques parce qu'on les a acceptés en deuxième année, en sachant peut-être qu'ils n'auraient jamais le concours. Mais aujourd'hui, il y a plus, il y a, au moins autant, de place en école d'ingénieurs qu'il y a d'étudiants qui se présentent dans les concours, il y a un déficit … il y a de la place quand même et ça les élèves enfants de terminale ne l'entendent pas forcément parce qu'en fait il y a de la place dans les écoles d'ingénieurs, c'est vrai qu'il y a deux années compliquées, mais après ça ouvre quand même à pas mal de perspective.

[personne interrogée n°12]

… ou, pour le moins, d'équiper les esprits de celles et ceux qui rejoignent ces formations mais ne les achèveront pas des ressources qui leur permettront de prendre un nouveau départ. Ils font partie des élèves qui n'auraient pas pu faire une prépa et auxquels l'enseignement privé sous contrat va dispenser tout de même cette formation.

Dans tous les cas, ce qu'ils auront reçu par là aura été bon pour eux, mais n'aura pas tout à fait la même efficacité, parce que finalement la classe préparatoire dans ce cas-là, pour ceux-là aura joué le rôle de palliatif des déficiences de l'enseignement secondaire.

[personne interrogée n°3]

Ils ne partent pas cassés, je leur ai dis la dernière fois : un certain nombre de gens nous ont quitté mais ils ne nous ont pas quitté au bord du désespoir, ils nous ont quitté en sachant ce qu'ils vont faire dans les années à venir, ils nous ont quitté, la plupart, en assurant qu'il avaient appris beaucoup de choses ici, ils ont dit qu'ils sont repartis enrichis donc c'est bien on a rempli le contrat de ce côté-là.

[personne interrogée n°4]

A travers ces discours relatifs aux fonctions de classes préparatoires – celles de l'enseignement privé sous contrat – qui ne sont pas destinées à produire les meilleurs, à permettre d'accéder aux places les plus valorisées (au sein des concours, des écoles), pointent déjà, quoique sous une forme implicite, des modes de justification de l'existence de ces classes, aux yeux de ceux qui y enseignent, dans l'absolu d'abord et au sein de l'enseignement catholique d'autre part.

Poussés, dans le déroulement des entretiens, à s'exprimer de façon explicite sur ce qui, à leurs yeux, justifie l'existence des classes préparatoires de manière générale, ils tiennent un discours plutôt traditionnel sur la nécessité de pourvoir les futurs groupes destinés à être investis de responsabilités d'encadrement, de commandement d'une formation spécifique.

Si on se dit qu'ils n'auront pas forcément Normale Sup. on peut imaginer quand même … qu'est ce qu'on attend d'eux ? qu'est ce qu'on veut qu'ils deviennent ? Ici on va leur donner la chance d'aller plus vite et plus loin, plus vite pour tenter de se mettre davantage au service de leur pays, de la société dans laquelle ils vivent. Pour moi c'est ça l'élite et je trouve ça très juste, l'élite c'est celle qui va servir davantage.

[personne interrogée n°1]

Dans cet esprit, les efforts que les étudiants ont à produire aujourd'hui, dans le cadre des ces formations, n'auraient d'autre raison que les profits ultérieurs qu'ils en tireront.

Toi, si tu as les moyens intellectuels d'encaisser beaucoup, de faire des ponts, d'établir des liens, de faire des transversalités, des synthèses, etc. et que ça te conduise à prendre des responsabilités plus vite et d'aller plus loin parce que tu as cette formation en amont alors vas-y … si c'est vécu de manière intelligente avec une pédagogie appropriée et bien pensée, ça peut être extrêmement formateur pour les jeunes.

[personne interrogée n°1]

Quant à la justification de l'existence de ce type de formation dans l'enseignement catholique – dont on a vu, auprès des responsables d'établissements et des classes au sein de ces établissements qu'elle pouvait faire surgir une tension forte entre la vocation sélective des prépas et la vocation d'accompagnement revendiquée traditionnellement par l'enseignement catholique – elle revêt des formes variées, au sein de l'échantillon des personnes interrogées. Deux positionnements, par leur contraste, frappent à la lecture des transcriptions des entretiens.

Le premier, qui est exprimé par ceux qui expriment aussi un attachement à la foi chrétienne, justifie les CPGE de l'enseignement catholique en rappelant que l'Eglise a une forte tradition intellectuelle. L'extrait qu'on cite en suivant est issu de l'entretien auprès d'un enseignant qui s'inscrit dans cette perspective tout en soulignant que, dans son établissement où il existe des

classes préparatoires, il existe aussi une unité pédagogique d'intégration ouverte la même année.

> *Moi je trouve que nous avons un pape qui est d'une très belle intelligence, qui est capable d'entrer en dialogue avec Habermas par exemple, j'ai vu ça dans son dialogue avant qu'il soit élu pape avec Habermas. Moi je pense que l'église est une maîtresse en humanité, enfin personnellement, je suis chrétien et catholique, et le rôle des catholiques c'est assez rare aujourd'hui, ni honte ni peur bien que je sois un pauvre type aussi par ailleurs et un pauvre pêcheur, mais miséricordieusement sauvé par la croix du Christ, mais je crois que l'église à d'abord une très, très grande tradition intellectuelle, même de dialogue avec ceux qui ne sont pas chrétiens. Donc moi je pense qu'il y a une carte à jouer pour l'Eglise, ce n'est pas contradictoire avec le fait de s'occuper des plus petits, les plus humbles […] si la mission, l'une des missions de l'enseignement, là on est un peu d'ailleurs accroché au wagon de l'enseignement public, c'est de former une élite responsable, l'Eglise entre dans ce chemin pour dire à ces gens-là : « vous serez davantage au service … et vous savez le geste du Christ le jour même de sa passion, du jeudi saint, il s'agenouille devant eux et leur lave les pieds, ne m'appelez pas maître mais serviteur et ce que je fais, faites-le aussi à votre tour … moi, je ne me sens pas de contradiction à condition qu'on soit cohérent, exigeant vis-à-vis de soi autant que des étudiants, je leur ai dit ce matin vous savez combien vous coûtez, il paraît que c'est 14 000 € par an.*
>
> **[personne interrogée n°1]**

Le second est énoncé par des individus se déclarant finalement indifférents au caractère propre des établissements dans lesquels ils exercent leur profession. Ils vont revendiquer leur attachement à une autre filiation que celle qui les rattacherait à l'ancrage catholique de leur établissement. Ils sont, au demeurant, surtout gênés par le caractère payant des prépas privées, caractère qu'ils s'emploient à relativiser.

> *Ce n'est pas si évident à énoncer en fait. Moi je suis assez mal à l'aise avec l'idée de proposer de payer pour faire des études supérieures, et donc de demander cette somme de 1200€ pour faire quelque chose qui, par ailleurs, est toujours dans cet esprit plus ou moins républicain. Maintenant, il se trouve que c'est largement compenser … enfin, ce qui, moi, me permet d'y travailler finalement, et globalement de façon assez confortable, c'est de dire : « on ne vous offre pas la même chose que des grandes classes préparatoires du public. Vous ne seriez pris dans aucune classe préparatoire du public, pour autant on vous emmène dans 60 % des cas dans des écoles d'ingénieurs dans lesquels sans doute vous n'auriez pas pu accéder … pour vous, être pris par exemple dans une petite classe préparatoire du public et faire chaque week-end 400 km parce qu'il va falloir aller assez loin, il va falloir aller ailleurs trouver l'équivalent des petites classes qui ont du mal à recruter y compris quelquefois dans le public, là vous avez quelque chose de proximité, et qui, finalement, vous coûte 120 € par mois … mais si vous restez couchés chez vos parents, vous mangez chez eux etc. et le calcul fait par les familles fait que au bout du compte finalement, cette différence financière disparaît » […] Je suis très proche de l'esprit de la création des CPGE à l'issue de la révolution française, c'est-à-dire comment est-ce qu'on a bâti ces classes préparatoires ? Qu'est-ce qu'on voulait en faire ? Dans l'esprit républicain le tout était de dire qu'on va offrir un peu, non pas l'état de la science qui est en train de se faire, mais on va permettre à des lycéens, parce qu'ils ont des capacités de calcul, de réflexion, etc., leur permettre de*

construire leur savoir, de bâtir, de leur proposer un groupe d'enseignants qui va s'occuper effectivement exclusivement d'eux, qui va pouvoir essayer de tirer un petit peu le meilleur d'eux, et ça suppose une certaine aptitude en fait intellectuelle de pouvoir tomber dans ce moule là, c'est-à-dire que tout le monde n'est pas prêt à suivre cette sorte d'engagement, de course sur deux ans avec cette préparation un peu intensive. Je ne la vois pas du tout comme une formation qui serait d'un point de vue, ça dépend ce qu'on entend par élitiste, ce qu'on entend par rapport à la préparation de l'université, c'est-à-dire, il y a certains candidats dès la première année on va leur dire, l'université est davantage faite pour vous, vous arriverez sans doute au même point parce que vous allez bien vous y sentir, et justement vous allez avoir du temps pour acquérir des notions, pour voir quelque chose de plus général etc. Il y a eu des formes d'université sur lesquels on a fait des choses elles aussi plus ou moins pratiques, sur lesquels on allait les orienter vers des écoles, en plus, c'est le cas aujourd'hui, il y a les BTS, il y a une diversité de formation qui est beaucoup plus grande et qu'aujourd'hui en France, on est encore une place pour des formations pour des élèves qui ont ce goût-là, c'est-à-dire je vais en 2 ans être capable d'ingurgiter à peu près deux ou trois ans de cours, qui va me préparer à rentrer dans des écoles qui elles-mêmes sont formatées un petit peu dans cet esprit, c'est-à-dire on va vous faire des choses un petit peu abstraites mais de plus en plus généralistes, une certaine continuité, ce n'est pas quelque chose qui me choque parce qu'au bout du compte pour ma part, en tout cas ici, la diversité sociale est assez bien présentée, je m'aperçois qu'il n'y a pas de contraintes enfin, il n'y a pas d'exclusion en fait claire sur les étudiants qui rentrent chez nous, on les a recrutés simplement par leur volonté et leur capacité à être capable de s'investir sur ça et y croire. Alors après, ceux qui veulent quand même rentrer dans des écoles, ils ont d'autres moyens de le faire, et ce n'est pas la seule voie possible.

[personne interrogée n°11]

Toutes les prises de position affichées par les individus interrogés au sujet de savoir ce qui justifie, à leurs yeux, des formations du type *classes préparatoires* dans l'enseignement catholique ne sont pas réductibles aux deux citées ci-dessus. Mais, par leur caractère particulièrement contrasté, aux antipodes l'une de l'autre, ces deux là manifestent l'étendue assez vaste des positionnements possibles au sein des institutions de l'enseignement catholique aujourd'hui qui dépendent très largement des caractéristiques dont sont porteurs les individus qui les expriment (trajectoire scolaire, sociale plus généralement).

4.3. Conclusion de la deuxième partie

Nous avons cherché, dans cette deuxième partie, à savoir, à travers le discours des enseignants des classes préparatoires des établissements de l'enseignement catholique de l'Académie de Nantes, de quelle manière ceux-ci investissaient les fonctions de l'enseignant de prépas.

Nous avons tout d'abord rappelé des caractéristiques de ces enseignants qui en font une population partiellement inattendue aux fonctions qu'elle occupe, ce qui est sans doute liée à la situation de l'enseignement privé sous contrat où la part de l'innovation locale entre en ligne de compte dans un contexte de rareté (relative) des ressources – c'est 1.6% du corps des enseignants du second degré du privé et 13.5% du corps des enseignants du second degré du public qui est agrégé ou titulaire d'une chaire supérieure au 31 janvier 2009 selon la DEPP – sur lesquelles élaborer et mettre sur pied des formations dites d'excellence.

La partition assez nette de cette population entre d'un côté de « jeunes » débutants qui découvrent tout des prépas, en accédant à des postes fraîchement créés sur des credo qui étaient jusqu'alors exclusivement occupés par le secteur public, et, de l'autre, des enseignants expérimentés pour lesquels le métier est à présent maîtrisé dans ses différents aspects et susceptible d'être transmis conduit à penser à la banalisation, à terme, de ces formations dans l'enseignement privé.

Reste qu'elles demeurent, pour l'heure, dans l'orbite, « à l'ombre » des grandes prépas du public (locales et parisiennes) dont la réputation d'excellence est établie de longue date. Les enseignants des prépas du privé y cultivent leur différence faite de proximité et de mille et une attentions pour des élèves, globalement désajustés en termes de niveau et de dispositions à l'égard du savoir par rapport aux attentes d'une prépa ordinaire et à qui ils donnent leur chance.

5. CONCLUSION

Dans ce qui constitue une conclusion générale au travail dont nous avons cherché à illustrer et analyser les principaux résultats, nous aborderons successivement trois volets: tout d'abord, nous reviendrons sur les principaux résultats de l'analyse des deux parties successives de notre travail d'investigation ; puis, nous mettrons l'accent sur quelques points saillants qui, à nos yeux, se détachent des résultats globaux ; enfin, nous envisagerons des pistes de recherche additionnels susceptibles de faire l'objet d'un travail ultérieur.

En ce qui concerne le point de vue des responsables des établissements privés catholiques sous contrat, ou des responsables des CPGE qui y sont implantées, nous rappelons que, pour l'essentiel, ces responsables assument le statut de prépa de proximité qui s'est imposé, par la force de choses, à eux. Comme nous l'avons souligné, ce fait est lié à l'émergence tardive, historiquement, des CPGE dans le privé, et à la prééminence du modèle régional traditionnellement dominant dans un établissement public d'excellence de la région. Si l'on peut penser que d'autres établissements publics ont tenté de se situer entre ce modèle et la prépa de proximité, nous n'avons pas constaté que, dans les faits, il en soit de même dans le privé, même si des chefs d'établissements ne renoncent pas à envisager un putatif repositionnement dans l'avenir.

En second lieu, et complémentairement à cette première dimension de lisibilité de l'offre du privé, nous avons constaté une distribution territoriale forte mais irrégulière. Forte, par le nombre de classes et de sections, irrégulière par les implantations existantes et la faible probabilité d'une prochaine augmentation de l'offre. Cette spécificité du réseau privé ne saurait être lue comme une faiblesse en soi, si on la considérait à l'aune d'une distribution territoriale plus systématique dans le public, mais comme une manière propre au secteur des établissements catholiques de fonctionner selon des schémas et logiques de territoires faisant appel aux principes de subsidiarité, de politique diocésaine, et de régulation interdiocésaine forte, appuyée sur une relation constante avec les autorités de l'Académie de Nantes.

Paradoxalement, implantation territoriale spécifique et offre de formation de moindre réputation dans le marché sélectif des prépas ne constituent pas, aux yeux des responsables, un handicap, mais une réalité dont il convient de s'accommoder, et, surtout, une opportunité pour affirmer un projet propre de formation, qui prend en compte la personne de l'élève telle qu'elle se présente, pour tenter de l'accompagner vers son propre chemin de réussite. Ce point de vue n'est pas fondamentalement contredit par les professeurs que nous avons interrogés, même si ces derniers se situent dans un registre plus pédagogique ou disciplinaire, plutôt que dans celui de l'institution. Dans les deux cas, institutionnel ou professionnel, on assume les

caractéristiques des prépas, en tentant de montrer comment il est possible d'en assumer les éléments dominants (quantité de travail, endurance, capacité à gérer son temps, ses loisirs, discernement quant aux buts à atteindre lors des épreuves des concours, etc.) tout en s'appliquant à apporter le soutien indispensable à chacun, quels que soient les faiblesses relatives des élèves à l'entrée du cycle. Pour les responsables, qui ont souvent souligné, directement ou indirectement, l'originalité du travail des enseignants, il y va de la cohérence, dans leurs établissements du projet éducatif. Pour les professeurs, dont certains, minoritaires, font le lien entre leur démarche et le projet global du lycée, il s'agit d'affirmer une dimension éthique de leur action auprès de ces jeunes. Il y a lieu, nous semble-t-il, de se poser la question du rapport entre les parcours individuels des professeurs interrogés, probablement atypiques, pour une majorité d'entre eux, par rapport au parcours de leurs homologues, agrégés dans le public et enseignant en CPGE, et leur propension à adapter ainsi, non leur niveau d'exigence, mais, dans une certaine mesure, leur démarche d'enseignement.

Parmi d'autres particularités, qui peuvent être rappelées ici parce qu'elles influent sur les modes de prise en charge des élèves de CPGE, n'oublions pas la question des flux. A ce propos, plusieurs points méritent d'être mis en avant. Dans les flux d'élèves du privé vers le public, le solde est significativement défavorable au privé (cf. axe 1 de la recherche TERRELIT). A l'appui de cette réalité globale, nous avons fait le constat qu'au niveau des établissements, il existait peu, ou pas, de poursuite d'études d'élèves de terminale vers les CPGE de l'établissement. On peut donc raisonnablement postuler que la population des CPGE privées est "migrante", issue d'autres établissements privés, d'autres régions, ou composée d'élèves du public ayant été refusés ou ayant d'emblée fait le choix de ne pas candidater dans les prépas de leur établissement d'origine ou du public en général.

En résumé, par nécessité - positionnement par rapport à l'offre publique -, comme par conviction, l'offre des établissements privés catholiques sous contrat est marquée par une volonté de prendre en compte des élèves moins adaptés au modèle canonique des prépas traditionnelles pour les pousser au meilleur d'eux-mêmes.

Il y a là, à l'évidence, un sujet qu'il conviendrait de creuser, dans une étude ultérieure : quel est le point de vue des élèves ? La relative atypicité de leurs profils, l'accompagnement particulier dont on nous dit qu'ils bénéficient, le type d'ambition qu'ils peuvent nourrir avant, au cours et après la prépa, autant d'aspects particuliers qui justifieraient un travail complémentaire, qui pourrait, en outre, venir infirmer ou confirmer certaines conclusions auxquelles nous avons pu aboutir, au stade où s'achève notre travail actuel. On pourrait, à titre d'exemple, s'intéresser plus particulièrement aux territoires, intra ou extrarégional, dont ils sont originaires, et tenter d'identifier le ressort de leur décision individuelle de s'inscrire dans une structure privée sous contrat. De plus, il serait possible de tenter de comparer l'état de leurs représentations initiales de ce qu'était une CPGE privée avec l'état de ces représentations après une expérience de plusieurs mois.

Au-delà de ces quelques traits généraux, nous voudrions mettre en exergue certaines caractéristiques plus particulières. Dans notre démarche d'investigation, nous avons été frappés par la réception favorable que nous avons reçue, tant des responsables institutionnels que des professeurs. La disponibilité des premiers nous a permis de couvrir le spectre des différents établissements concernés et nous a ouvert à des réalités plus fines, notamment en ce qui concerne les spécificités de chaque institution, selon qu'elle est sous tutelle congréganiste ou diocésaine, par exemple, ou selon que sa réputation locale et les attentes des familles qui lui sont fidèles aient pu jouer un rôle dynamogène lors de la décision de demande d'ouverture d'une CPGE. La réceptivité des professeurs à l'enquête en ligne, puis aux entretiens, nous a également frappés, et nous a permis d'établir quelques lignes de force concernant cette population, mais, également, de mettre à jour la singularité de beaucoup de parcours individuels, et à travers cela, d'un mode de recrutement des professeurs de CPGE

sensiblement différent de ce que l'on aurait pu attendre. En substance, c'est comme si le manque de tradition de l'enseignement catholique régional en matière de CPGE avait eu, dans une première phase, comme corollaire, de ne pas s'appuyer sur un profil standard, les conditions spécifiques de recrutement dans le privé, notamment depuis 1993 (Accords sur la formation initiale des maîtres, dit "LANG-CLOUPET"), concourant, quant à elles, à ne pas drainer les anciens préparationnaires titulaires de l'agrégation vers les établissements privés. Cette réactivité locale à la sollicitation sur le sujet des CPGE va peut-être de pair, nous l'avons appris en cours d'enquête, avec un souci de l'enseignement catholique, exprimé au plan national, à partir des questions des réseaux régionaux, de lancer une réflexion de fond sur le sens que l'on pouvait donner à la formation des jeunes dans les prépas.

Un autre aspect qui transparaît dans les entretiens, plus nettement il est vrai chez les professeurs, concerne le rapport public-privé, tel qu'il peut être perçu dans un espace local parfois très densifié dans chacun des deux réseaux (Nantes, Angers). Ambivalent, ce rapport l'est indéniablement : des contacts existent, des coopérations peuvent se construire, dans des réseaux d'innovation (BRIO), dans des échanges professionnels disciplinaires. Pour autant, des tensions peuvent surgir, des ruptures s'opérer, suscitées pas la découverte tardive de l'appartenance à deux institutions différentes (réunions pédagogiques), par le refus de certains modes de coopération avec des collègues aux conceptions antagonistes, etc. Les difficultés de certains professeurs interrogés pour recueillir les informations dont ils avaient besoin, au démarrage des classes préparatoires au sein de leur établissement, témoignent, à tout le moins, d'une forme de cloisonnement. Retrouve-t-on un phénomène de ce tordre à d'autres niveaux académiques (BTS, lycée, collèges) ? Le caractère spécifique des CPGE, tant sur le plan de la concurrence que sur celui de la haute conception que les professeurs agrégés des prépas publiques peuvent se faire de leurs rôles et de leurs fonctions n'exacerbe-t-il pas, peu ou prou, des tensions interinstitutionnelles, dans une région où l'enseignement catholique tient une place très forte ? Cette question gagnerait à être reprise et approfondie.

Sans préjuger de la réponse à la question précédente, nous pouvons avancer qu'une étude comparative de structures « de proximité » du public avec celles que nous avons étudiées se révèlerait utile, pour nuancer l'hypothèse d'une majoration du modèle de la grande prépa régionale – phénomène indéniablement présent dans les entretiens avec les responsables et les professeurs interrogés – au détriment d'une vision plus exhaustive et variée des différents modèles de prépas réellement mis en œuvre.

Bibliographie

Christian Baudelot, Brigitte Dethare (2003). Dominique Hérault, Sylvie Lemaire, Fabienne Rosenwald, *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Evolution sur 25 ans*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, collection Les dossiers, n°146, décembre 2003.

Beaud, S., Convert, B. (2010). 30% de boursiers en grande école … et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183.

Dupin de Beyssat B. (sous la dir. (2001). *Les enfants nantais. 150 ans d'histoire d'un grand établissement*. Nantes : Siloë.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF.

Felouzis, G., Laot, F., Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.

Houdeville, G., Martin, R. (2010). *Les prépas de l'enseignement catholique dans les Pays-de-la-Loire : un positionnement singulier ? Représentations et stratégies des responsables*

d'établissements et de CPGE de lycées de l'enseignement privé sous contrat d l'Académie de Nantes en 2009/2010, Rapport final, Formiris, mai 2010.

Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.

Axe 3. Stratégies des personnels des lycées

Jeux de territoires et régulation des lycées à classes préparatoires : une comparaison entre régions Pays de la Loire et PACA à partir de deux lycées « prescripteurs »

Hélène Buisson-Fenet / LEST (CNRS-U.Aix-Marseille)

1. Rappel des objectifs de l'etude sur la regulation comparee des lycees a CPGE

Dans la période récente, bien des éléments ont concouru à ce que le profil des établissements devienne un objet digne d'attention pour les travaux de sociologie de l'éducation : le renouvellement des pratiques gestionnaires issu de la reconnaissance juridique des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement, la promotion de l'autonomie scolaire et les stratégies des équipes administratives et pédagogiques auxquelles elles peut donner lieu, la mise en place d'outils de pilotage désormais routinisés, la marge de manœuvre laissée à l'innovation pédagogique dans le cadre de l'éducation prioritaire, enfin le développement de l'évaluation (Indicateurs de Progrès des Etablissements du Secondaire et "palmarès" publiés dans la presse) concourent ensemble à mettre l'établissement "sur le devant de la scène". Curieusement cependant, l'intérêt d'une approche monographique des établissements approchés en tant qu'organisations intégrées à l'environnement local ne s'est guère appliqué jusqu'ici au segment de l'enseignement supérieur sélectif que sont les classes préparatoires. A cette heure, si la production des élites scolaires « à la française » a donné lieu essentiellement à des travaux de type statistique et économétriques sur l'origine sociale des étudiants des grandes écoles, on bénéficie de peu d'études de cas permettant d'approfondir l'analyse qualitative ; ces rares travaux (Buisson-Fenet et Landrier 2008 ; Pasquali 2010) concernent en outre les étudiants de familles défavorisées qui bénéficient des expérimentations d'ouverture sociale en cours, et non la « fabrique institutionnelle générique » de la sélection socio-scolaire.

Aussi nous a-t-il semblé heuristique de compléter les deux précédentes séries d'analyse des éthiques et pratiques des personnels des lycées par une étude comparée des régulations de deux établissements qui ont en commun une large palette d'offre de CPGE, mais qui, situées dans deux académies à la morphologie socio-scolaire très contrastée, doivent faire face à des contraintes différentes. Les disparités territoriales sont ici considérées comme un input de l'analyse monographique, et si leur description permet de positionner les deux établissements dans le champ de l'enseignement supérieur sélectif, ce sont leurs effets en termes de recrutement, de composition et de pilotage des filières et des divisions, que nous tenterons d'isoler et d'interpréter. On insistera notamment sur le fait que par-delà l'existence d'un système de normes contraignant l'orientation des pratiques professionnelles et produisant un "sentier de dépendance" institutionnel, on peut spécifier les variables de différenciation des pratiques de régulation.

Nous nous proposons de développer la réflexion à partir d'un matériau composite, qui repose à la fois sur une série d'entretiens centrés sur les deux établissements comparés (personnel administratif et personnel enseignant) puis élargi à des lycées à CPGE « périphériques » ; sur le recueil d'archives et de documents internes ; enfin sur les notes de séquences d'observation non-participante de commissions de recrutement à l'entrée et de passage (de la première à la deuxième année du cursus des filières scientifiques), et l'analyse des fichiers de la filière Mathématiques-Physique-Sciences de l'Ingénieur de plusieurs années consécutives. Ce travail permet notamment d'examiner les mécanismes organisationnels qui permettent, contextuellement, de produire des « solidarités sans consensus » servant d'étai à l'ordre scolaire local.

2. METHODOLOGIE, OUTILS ET TERRAINS REQUIS

L'enquête se propose de braquer le projecteur sur la dimension de « l'offre » de CPGE, dans ses dimensions à la fois quantitatives (nombre de filières, volume des divisions, taux de remplissage...) et qualitatives (quelles tactiques adopter pour répondre au mieux aux attentes parfois contrastées des familles, des enseignants, des inspecteurs de disciplines, des orientations académiques voire nationales ?). Elle aboutit à reconstituer ce que nous avons appelé, à la suite d'une abondante littérature américaine et par emprunt aux travaux récents de l'équipe Educélites[69], les « enchaînements institutionnels » spécifiques qui peuvent relier certains lycées à la filière de CPGE à la fois la plus volumineuse et menant aux grandes écoles scientifiques les plus prestigieuses, à savoir la filière Mathématiques-Physique-Sciences de l'Ingénieur (MPSI).

Comme la perspective consistait à comparer deux lycées à CPGE, nous avons procédé en suivant les deux temps des « ressemblances » et des « différences ». Pour ce faire, nous avons commencé par dresser une typographie plus générale des profils des établissements à CPGE, en partant de l'enquête collective sur les élites scolaires du même champ citée plus haut : l'étude de l'offre d'enseignement des lycées à CPGE des deux académies nous a permis de reconstituer, en partant de la centralité des deux établissements retenus, deux configurations locales d'interdépendances coopératives et/ou compétitives. Les entretiens auprès des proviseurs concernés et l'analyse des compte-rendus de l'Association des Proviseurs de Lycées à CPGE (APLCPGE) a permis de préciser le rôle prescripteur de Condillac et Gambetta (1.1.). L'étude secondaire d'archives des établissements montre une difficulté commune à s'inscrire dans le processus séculaire de démocratisation scolaire, autrement que par la voie des expérimentations récentes « d'ouverture sociale » auprès d'un segment étroit du public lycéen (1.2.). Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux contrastes de recrutement des deux établissements retenus : la recension des lycées-viviers et leur caractérisation à partir de la base de données IPES de la DEP a permis de profiler les publics lycéens qui soumettaient leur dossier, et se voyaient éventuellement sélectionnés (2.1.) ; une analyse de régression appliquée aux fichiers de recrutement montre cependant que deux stratégies de recrutement différentes sont à l'œuvre, et l'observation du travail en commission de sélection et lors des « grands conseils » (examen des passages en deuxième année) permet de préciser les micro-politiques d'établissement (2.2.).

[69] ANR coordonnée par A.Van Zanten, OSC.

3. UNE INSCRIPTION SIMILAIRE « SUR LA CARTE » ET « DANS LE TEMPS »

Les deux établissements que nous avons choisis de mettre en exergue - l'un situé au centre-ville de Nantes que nous nommerons le « lycée Condillac » et l'autre au centre-ville de Marseille, le « lycée Gambetta » - partagent bien des points communs, qui dépassent leur seule appartenance au sous-champ scolaire des lycées à CPGE. C'est à la similitude de leurs contours morphologiques que cette première partie est consacrée : l'idée est à la fois de rendre compte au niveau national de l'hétérogénéité relative des établissements à CPGE, et de décrire avec précision le segment de l'offre dont relèvent localement Condillac et Gambetta.

3.1. Des lycées « pilotes »

Deux établissements parmi trente-quatre

S'il existe un nombre croissant de « prépas intégrées », essentiellement dans certaines écoles d'ingénieurs, les concours les plus prestigieux puisent dans le vivier national des CPGE externes, qui sont présentes uniquement en lycée, et dont la régulation tant professionnelle qu'administrative relève de ce même niveau d'enseignement. Leur offre n'est donc pas sans lien avec les orientations des académies, et plus largement avec les évolutions locales de circuits de scolarité dépendant davantage de l'enseignement secondaire que des cycles supérieurs. Or une lecture attentive de la carte nationale des classes préparatoires révèle une situation de fragmentation : sur les 324 lycées qui disposent de CPGE (hors Corse et DOM-TOM), 171 ne proposent qu'une seule filière, dont 124 une unique division - plus de la moitié des « lycées d'excellence » ne préparent donc qu'une centaine d'élèves aux concours. Cette répartition ne s'est cependant pas accompagnée d'une plus forte dispersion du vivier de recrutement dans les « premières » des grandes écoles, puisque depuis 2002, 18 des 34 établissements disposant des trois filières scientifique, économique et littéraire se placent systématiquement aux 20 premières places des palmarès pour intégrer régulièrement plus du tiers de leurs élèves dans les écoles supérieures d'ingénieurs, et plus du quart dans les grandes écoles de commerce.

Condillac et Gambetta connaissent tous deux cette situation de « winner-take-all » sur le marché des très grandes écoles que mettent déjà en évidence les études américaines sur les high schools (Attewell 2001) : ils ont en commun avec les 32 autres lycées disposant de filières complètes de ne pas recruter l'ensemble des lycéens qu'ils ont classés[70], et d'abriter toutes les classes étoilées publiques de la filière MP au niveau régional :

Année 2009	Lycée Condillac	Lycée Gambetta
Nb d'élèves CPGE	863 CPGE pour 1710 élèves	1002 CPGE pour 1792 élèves
Nb de divisions scientifiques	17 (dont 3 étoilées)	17 (dont 4 étoilées)

[70] Un indicateur parmi d'autres de la hiérarchie des lycées est la sélectivité à l'entrée, mesurée par la place du dernier sélectionné dans le classement d'origine proposé par le lycée : lorsque ce dernier reçu est à une place élevée dans le classement, cela signifie que la filière n'a pas eu à « plonger » loin dans les profondeurs de son classement pour remplir les divisions de première année.

Année 2009	Lycée Condillac	Lycée Gambetta
Nb de divisions littéraires	2	2
Nb de divisions économiques et commerciales	2	2

Tableau synthétique d'offre d'enseignement en CPGE des lycées Condillac (Nantes) et Gambetta (Marseille)

Mais le renforcement de la qualité de la ressource lycéenne par sa quantité s'effectue davantage en la faveur de Condillac, qui dispose d'un internat volumineux et se trouve situé dans un quartier resté bourgeois, quand Gambetta pâtit de la paupérisation de Marseille-centre. Tous deux proposent une offre plus importante dans certaines filières (la filière «reine» Mathématiques-Physique) afin d'augmenter leurs probabilités différentielles de succès aux concours ; ils participent ainsi implicitement à hiérarchiser les filières entre elles. Mais tous deux peinent par ailleurs à s'aligner sur les lycées parisiens, dont le recrutement national permet une sélection plus forte et dont les bons résultats aux concours renforcent encore l'attractivité.

Un espace local d'interactions compétitives similaire

Appartenant au noyau central du modèle français des classes préparatoires, Condillac et Gambetta placent la préparation aux concours des grandes écoles au centre des apprentissages scolaires, sur le mode d'une « charte » partagée entre les différents acteurs : dans la division du travail interne, la prégnance du cursus propédeutique donne un rôle prépondérant non seulement aux professeurs de CPGE, mais aussi à certains enseignants de lycée dont la pédagogie se teinte des exigences évaluatives des classes préparatoires. A l'échelon national, cet objectif de figurer au palmarès différencie la vingtaine de lycées que nous nommons « prescripteurs » des lycées « bastions », qui proposent eux aussi les trois filières mais dont les logiques d'action ne sont pas dictées en priorité par l'obligation de résultats aux concours les plus prestigieux, et qui placent bon an, mal an entre 10 et 20 % de leurs élèves dans les cinq des plus grandes écoles, et la plupart dans des écoles dites « de milieu de tableau ». Les lycées-bastions de second rang substituent ainsi à la logique de rente des établissements prescripteurs une logique de préservation valorisant des compétences moins centrées sur l'excellence académique, associées par exemple à des profils de carrières professionnelles que promeuvent les grandes écoles de province, notamment les écoles de commerce et de management comme Audencia à Nantes ou Euromed à Marseille.

Il reste que pour la plupart des établissements proposant une offre de classes préparatoires, le cursus propédeutique constitue une forme scolaire périphérique dont les effectifs ne sauraient rivaliser en volume avec ceux des lycéens. A la logique de rente ou de préservation déjà repérée respectivement pour les établissements prescripteurs et les lycées bastions, se substitue ainsi une logique de conquête qui passe par la consolidation du recrutement des élèves. Deux cas de figure se présentent dès lors à l'observateur. Les CPGE à filière unique du secteur public peuvent fournir une offre complémentaire à celle des établissements prescripteurs, voire aux lycées-bastions de second rang : les établissements qui proposent la filière PTSI-PT nouent ainsi localement de nombreux liens institutionnels avec le « grand frère » pourvoyeur de MP et PC - les lycées Gambetta et Perroux à Marseille, les lycées Condillac et Lambert à Nantes forment ainsi des « paires » d'établissements qui travaillent à

rationaliser leurs effectifs préparationnaires de seconde année. D'autres CPGE plus isolées localement endossent davantage un rôle d'outsider, en tentant de faire fructifier une offre d'enseignement plus spécifique, à la rentabilité plus aléatoire : on observe cette orientation pour les CPGE accueillant des bacheliers technologiques (prépas scientifiques TSI, TPC, TB, prépas économiques ECT) ou des titulaires d'un BTS ou DUT (prépas ATS)... L'attractivité de ces lycées se fonde moins sur la sélectivité que sur l'occupation d'un créneau, qui les incite à « fabriquer du sur-mesure » menant souvent à l'intégration des filières quantitativement les plus étroites des grandes écoles. Dans cette sous-catégorie d'établissements, les palmarès nationaux sur l'intégration des écoles supérieures de commerce révèlent que la concurrence, comprise au sens wébérien de lutte pour les opportunités, bât son plein à Paris-Ile de France entre secteur privé et secteur public d'enseignement en particulier dans la série économique[71].

Au total, on retrouve donc deux systèmes d'interactions locaux similaires à Nantes et à Marseille :

	Marseille	**Nantes**
Lycée prescripteur	Gambetta	Condillac
Lycées bastions	Van Gogh (Aix-en-Provence, 1 étoilée)	Malebranche (Le Mans, 3 étoilées) Bachelard (Angers, 1 étoilée)
Lycées *outsiders* partenaires	CPGE voie technologique : Perroux (Marseille) *versus* Vauvergues (Aix-en-Provence)	CPGE voie technologique : Lambert (Nantes)
Autres lycées *outsiders*	CPGE éco option éco : 2 privés	CPGE littéraire : Goblot (Nantes) + 1 privé CPGE éco option éco : 2 privés CPGE scientifiques incomplètes : 1 public (Saint-Nazaire) + 2 privés

Le sentiment de compétition intense, s'il est souvent clairement déclaré voire assumé parmi les chefs d'établissements à CPGE privées[72], passe cependant davantage chez les proviseurs du secteur public par la formulation de fortes contraintes dans la promotion de l'équité inter-établissements, que la concurrence aggrave davantage qu'elle les temporise :

> *On est dans une situation délicate en MP, on a deux étoilées pour défendre la compétitivité de l'académie par rapport aux parisiennes, mais la deuxième est difficile à remplir parce que Van Gogh n'a pas d'étoilée mais ne joue pas le jeu et garde ses meilleurs éléments. Donc on a tendance à faire passer des élèves pas formatés pour les*

[71] Sur les 25 meilleurs lycées à intégrer les grandes écoles de commerce dites « du premier groupe » (dans la série « économie ») en 2007, on compte ainsi 12 établissements privés dont 7 situés à Paris-Ile de France (enquête de l'hebdomadaire *Challenges* du 17 janvier 2008). D'après le palmarès de *l'Etudiant* portant sur la période 2002-2007, six lycées privés figurent parmi les dix premiers lycées à intégrer ce même groupe.

[72] « Ici on est cinq grands établissements dans un périmètre de trois kilomètres ; le premier qui dégaine, il est mort, hein ! » déclare ainsi un chef d'établissement privé à C. Daverne et Y. Dutercq (2008).

étoilées. C'est assez injuste pour les 3/2 et on le paie dans les résultats aux concours, les familles du privé s'en sont aperçu les premières et celles de Lamennais ont tendance à rester plus souvent dans leur secteur, en envoyant leurs enfants dans le privé lyonnais ou en tentant carrément Paris et Sainte Geneviève. (Proviseur, académie d'Aix-Marseille)

Le sentiment de concurrence - conçue comme lutte indirecte pour des opportunités communes - apparait moins aigu dans les propos des chefs d'établissements-bastions, qui soulignent avant tout combien il est difficile de motiver de récents bacheliers à hauteur des exigences des concours, et de convertir de bons lycéens à une forme de docilité aux normes du travail scolaire intense souvent contraires à la culture juvénile, même dans des milieux sociaux prédisposant à valoriser les savoirs savants :

Je dirige un établissement socialement favorisé bien sûr, en même temps il y a un revers de la médaille, ce sont des enfants dans des conditions confortables, dans l'univers scolaire comme familial et puis la région, le climat, qui n'ont aucune envie de partir, d'aller voir ailleurs sous prétexte que les chances de succès au top 5 sont plus élevées. Ce qui compte, c'est d'avoir un concours de milieu de tableau pour ne pas se retrouver en première cycle d'université, mais sans souffrir. (Proviseure, académie d'Aix-Marseille)

Les proviseurs des lycées outsiders défendent, quant à eux, une position reconnue dans le jeu coopératif qui lie leur établissement avec le lycée prescripteur local :

- Est-ce que cette répartition des élèves n'est pas contraire à ce qu'on appelle « la revalorisation de la voie technologique ?

- Il me semble qu'il faut raisonner en termes de division du travail. Ici comme à Condillac, l'objectif premier c'est de faire intégrer un maximum d'élèves. (...) Donc on n'est pas du tout concurrentiels avec Foch, on est complémentaires. (Lycée Lambert)

- On se répartit les types d'écoles, les PCSI de Gambetta qui veulent poursuivre mais se rendent compte qu'ils ne sont pas des cracks, nous on leur donne la possibilité d'entrer en PSI ici, voire dans la PSI étoilée moins ambitieuse que celle de Gambetta. (Lycée Perroux).

L'enquête qualitative locale donne à voir les interactions compétitives entre les deux secteurs dans ce cercle des outsiders, les établissements privés jouant de l'avantage de leur autonomie de gestion pour sélectionner plus finement (notamment sur entretiens) et pour intensifier et individualiser l'offre de formation : à Nantes, le lycée Saint-Joseph-du-Loquidy complète les cours par des heures de TD pour des groupes de 3 ou 4 élèves ; à Aix-en-Provence, le lycée de la Nativité propose deux heures supplémentaires de mathématiques et de culture générale, des stages à l'étranger pendant l'été pour améliorer les compétences en langues vivantes, et des conférences régulières avec des entrepreneurs souvent contactés par l'intermédiaire des parents d'élèves.

Deux lycées investis dans le copilotage national des CPGE

La fonction « prescriptrice » ne désigne pas seulement le caractère structurant des CPGE dans le fonctionnement du lycée, mais aussi leur rôle dans la régulation intermédiaire du « sous-

champ » scolaire spécifique que constitue l'enseignement supérieur sélectif. A l'échelon national, les lycées prescripteurs apparaissent ainsi comme des établissements engagés dans le copilotage de l'excellence scolaire à travers deux positionnements complémentaires : ils se trouvent majoritairement représentés dans l'Association des Proviseurs de Lycées à Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, la plus ancienne et jusqu'ici la seule forme associative porteuse de l'identité des lycées préparant aux concours des grandes écoles[73]. A ce titre, ils sont les principaux interlocuteurs de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du MEN et de la commission Amont de la Conférence Générale des Grandes Ecoles, au côté de laquelle ils régulent les conventions pour les concours.

Un indicateur qui nous paraît pertinent concerne la visibilité des proviseurs successifs de Condillac et Gambetta au sein de l'APLCPGE. Le premier coordonne la commission « Ouverture sociale » puis « International » créée lors du conseil d'administration de septembre 2004, rebaptisée « Ouverture internationale des CPGE » en 2008, et dont la Lettre de l'APLCPGE rend compte du rôle dans la promotion à l'étranger du modèle français des classes préparatoires. Le chef d'établissement de Condillac s'occupe, quant à lui, de la commission « Féminisation des études scientifiques ». Un second élément révélateur de la position centrale qu'occupent Condillac et Gambetta dans l'espace local d'interactions compétitives des lycées à CPGE, concerne leur implication dans les expérimentations « d'ouverture sociale » promues par le Ministère : si Gambetta a été à la pointe du dispositif en ouvrant dès la rentrée 2002 une classe préparatoire au concours de l'IEP d'Aix-en-Provence et d'une filière d'Euromed (grande école commerciale de Marseille) recrutant sur les trois lycées ZEP que compte l'académie, Condillac inaugure à la rentrée 2009 une classe préparatoire à l'enseignement supérieur (« Pré-Sup ») sur le modèle de la CPES du lycée parisien Henri IV, tandis que Gambetta propose le même dispositif à destination des bacheliers issus des filières technologiques, en partenariat avec l'école d'ingénieurs Centrale Marseille. Les chefs d'établissement se saisissent de part et d'autre des occasions de présentation publique (initiatives académiques d'information sur l'enseignement supérieur, journées portes ouvertes lors desquelles l'établissement accueille des représentants de grandes écoles...) pour défendre une vision dynamique et collaborative de leur rôle et pour promouvoir une image « moderne » de l'établissement en inversant les stigmates associés à l'hyper-compétition scolaire. Les topiques des discours des proviseurs consistent à dénoncer la vision stéréotypée des classes prépas, à déplorer l'autocensure des lycéens moyens ou de milieu défavorisé, et révèlent combien la réputation supposée de l'établissement peut être éloignée de son identité vécue :

> *(Mercredi 17 janvier 2007, journée « portes ouvertes » des CPGE du lycée Gambetta. Extrait du discours de présentation du proviseur) :*
>
> *C'est faux d'imaginer qu'il y a une mauvaise ambiance en prépa. Tout le monde partage la même ambition, le même projet - ce qui n'est pas le cas en terminale où les classes sont hétérogènes. Les profs sont exigeants comme un entraîneur sportif. Notre ambition à Thiers, c'est qu'un élève qui a le niveau pour entrer à Centrale, Polytechnique... puisse y entrer sans être pénalisé car il est resté dans un lycée de province.*

[73] Le conseil d'administration de l'APLCPGE compte 30 membres en janvier 2007 ; 15 d'entre eux sont des proviseurs ou proviseurs-adjoints de lycées offrant toutes les filières de CPGE : une représentativité proportionnellement cinq fois plus élevée que la part des lycées prescripteurs dans l'ensemble des lycées à CPGE ; la constitution du bureau de l'APLCPGE révèle par ailleurs une domination numérique des grands lycées parisiens.

3.2. Une même difficulté à articuler « l'élitisme républicain » et la démocratisation scolaire

Deux « lieux de mémoire » de la République des professeurs...

Tout au long des années 2000, nombre de lycées à CPGE ont fêté le bicentenaire de leur création (loi générale sur l'Instruction publique du 1er mai 1802). Gambetta et Condillac n'ont pas été en reste, et parmi les manifestations de leur anniversaire figurent deux ouvrages commémoratifs rédigés par les enseignants d'histoire, qui mettent en scène un copieux matériau d'archives scolaires. A Condillac, un Comité d'Histoire du Lycée fondé en janvier 1990 a vocation de recueillir tout document et tout témoignage en rapport avec l'histoire du « lycée de Nantes », et « perpétue la mémoire de ceux (élèves et membres du personnel) qui ont fréquenté cet établissement public d'enseignement depuis son ouverture le 1er avril 1808 ». A Gambetta, l'histoire scientifique dans laquelle veut s'inscrire l'établissement est mise en scène à travers l'exposition permanente d'anciens instruments d'optique dans une série de vitrines ornant le vaste couloir qui mène de l'administration aux salles de cours de CPGE ; l'attente devant les bureaux de l'administration est égayée de la lecture des posters qui relatent la jeunesse et la scolarité des « grands hommes » du lycée, notamment par l'entremise des *fac-simile* de la correspondance entre Albert Cohen et Marcel Pagnol.

Les deux établissements apparaissent ainsi, pour reprendre l'acception de l'historien Pierre Nora (1984), comme deux « lieux de mémoire » investis d'affects collectifs que l'institution s'attache à entretenir. Ils inscrivent le collectif scolaire dans une lignée à travers la transmission d'une histoire et la fabrication continuée d'une mémoire que l'on peut lire jusque dans l'espace environnant :

> *Notre lycée est maintenant, dans tous les sens du terme, au centre de la ville. Une ville qu'on peut parcourir en empruntant des rues qui portent le nom d'anciens élèves : de la rue ALBRAND au boulevard Paul PEYRA, de la place Gabriel PERI à la rue Horace BERTIN et au boulevard MONTRICHER.* (Carnet d'accueil du lycée Gambetta / Marseille, 2008-2009, p. 6)

La lecture des ouvrages commémoratifs donne à voir deux orientations principales dans le fonctionnement de Condillac comme de Gambetta : une *logique d'établissement*, qui rend compte notamment de l'évolution du rôle et des responsabilités des proviseurs face aux différentes catégories de personnels dans leur diversité parfois conflictuelle, et face aux élèves eux-mêmes(succession des « provisorats » et des styles successifs de gouvernement scolaire ; narration des « affaires » qui ont émaillé la vie des deux institutions, notamment à l'égard des autorités locales comme le municipalités) ; une *logique de chaire*, qui réfère à l'organisation des personnels au centre desquels se trouvent les enseignements disciplinaires, dont P. Caspar (2002) montre qu'elle est héritée de l'Ancien Régime, mais qu'elle a connu bien des avatars du fait de l'évolution des missions d'inspection et des principes généraux de gestion des corps et des statuts, des glissements dans le triple fonctionnement corporatif, associatif et syndical des enseignants ; enfin une *logique de socialisation scolaire*, qui renvoie à la fabrication de liens générationnels à travers les amicales, les associations d'anciens élèves, et qui s'appuie en partie sur la référence rétrospective aux « personnalités célèbres » dont l'instruction scolaire a pu participer à révéler les talents. Une quatrième logique « de réseau », qui concerne les interactions complémentaires et/ou compétitives que nous avons tenté de modéliser dans les pages précédentes, n'apparaît qu'en filigrane : c'est l'établissement dans son unité et son « intériorité » que les auteurs célèbrent.

... exemplaires de la « massification ségrégative » de l'enseignement secondaire supérieur

Si les archives publiées du lycée Gambetta n'autorisent pas en l'état d'analyse précise de l'évolution sociale du public de l'établissement sur la longue période, un recueil historique plus riche, reposant à la fois sur les « livres d'heures » des chefs d'établissement et les registres d'inscription des élèves permet d'entrer plus avant dans l'étude du profil social de Condillac (Rapetti 2008). Rien d'étonnant à ce que des jeunes issus en majorité de la bourgeoisie aisée et de la fonction publique fréquentent le lycée dans la première moitié du XXème siècle : même si la société catholique du Nord-Ouest reste longtemps hostile à l'enseignement laïc, une partie de la bourgeoisie nantaise se montre attachée à la qualité des études, même si l'on peut constater des profils sociaux différents d'une filière à l'autre au travers de la distribution des boursiers. D'après la lecture de D. Rapetti, ce sont surtout les catégories intermédiaires qui tirent profit de l'ouverture de l'établissement dans les années 1960. Par ailleurs le profil social privilégié du « grand lycée » se double, après la Seconde guerre mondiale, d'une importante massification de l'enseignement secondaire, qui touche aussi les classes préparatoires ; on passe ainsi d'une population de 676 élèves à la fin du XIXème, à un effectif de 1878 élèves en 2007, avec une forte évolution de la répartition entre le second degré et les classes préparatoires.

Ce mouvement de démocratisation quantitative apparaît d'autant plus socialement sélectif que l'on s'élève dans le cursus scolaire : malgré l'élargissement considérable du périmètre de recrutement et l'explosion urbaine de l'agglomération nantaise, la part des enfants de professions libérales et cadres supérieurs en CPGE a doublé depuis les années 1960, et reste aujourd'hui supérieure de 7 points à la proportion de cette catégorie dans le secondaire.

Face au constat de ce processus de « démo-élitisme » (Robert 2005) et à la pression médiatique et politique en faveur de l'ouverture sociale des CPGE à laquelle Condillac comme Gambetta sont sensibles en tant que lycées prescripteurs, une rhétorique de « l'excellence pour tous » se développe, avec d'autant plus de succès que les établissements bénéficient d'un très large périmètre de recrutement. A l'échelon national, les lycées prescripteurs montrent moins de difficulté que les lycées-bastions à articuler poursuite de l'excellence scolaire et maintien de la diversification sociale, tout du moins lorsqu'on la mesure au taux d'élèves boursiers. Leur offre complète de filières leur confère en effet une plus large marge de manœuvre, et maintenir la double obligation de résultats et d'ouverture peut plus facilement passer par l'approfondissement de la filiarisation (ouvrir une ou deux classes à destination d'élèves boursiers, notamment en provenance de lycées ambition réussite, et mettre l'accent sur une voie ou une option spécifique des concours), ou bien par le raffinement de la combinatoire institutionnelle à l'entrée en seconde, consistant pour les « cités scolaires »[74] à profiter conjointement de l'assouplissement de la carte scolaire et du sous-dimensionnement du collège pour multiplier le recrutement sur dérogation de très bons collégiens boursiers, provenant aussi de l'enseignement privé, que l'on pré-socialisera aux exigences des CPGE trois ans avant leur candidature putative.

4. CE QUI FAIT LA DIFFERENCE : DISPARITES DE CONTEXTE ET EFFETS DE PILOTAGE

Par-delà nombre de caractéristiques communes au travers desquelles l'identification à une même catégorie de « lycées prescripteurs » fait sens, les contextes académiques de

[74] 18 des 34 établissements proposant une offre complète de CPGE scolarisent dès l'entrée au collège : c'est le cas de Gambetta.

scolarisation et leurs effets sur le recrutement orientent des stratégies de pilotage relativement différenciées des deux établissements.

4.1. Des établissements en contexte

Des tissus urbains et académiques contrastés

Dans son rapport annuel de 2003, l'Inspection Générale de l'Education Nationale revient sur les dix premières évaluations de l'enseignement en académies, et souligne qu'il est illusoire de vouloir rendre compte de « l'enseignement » dans une académie, dans toute la variété et toute l'extension du concept d'enseignement. Si la prétention à l'exhaustivité paraît de fait irréaliste, les marges de manœuvre dont disposent les divers échelons hiérarchiques et les établissements scolaires permettent que s'élaborent des politiques différenciées, même si ces régulations ne sont pas toujours formalisées dans un projet partagé par l'ensemble des acteurs. C'est pourquoi elles donnent à voir un paysage académique contrasté : on fait ici l'hypothèse que l'intégration systémique des établissements dans des identités académiques différenciées permet de mieux les profiler. Or la région de Nantes partage avec celle d'Aix-Marseille une série de données démographiques essentielles. La plus importante d'entre elles révèle une population locale vieillissante, mais qui s'accroît et accueille de nouveaux arrivants : les deux territoires sont attractifs, avec un dynamisme démographique à la fois fort et touchant inégalement les différents départements. Cependant les Inspecteurs généraux dessinent une académie nantaise aux réseaux de formation denses et diversifiés, qui atteint des résultats scolaires remarquables à la fois en termes de fort taux d'accès au niveau IV, de bonnes performances aux évaluations de 6ème et aux différents baccalauréats, de taux de sorties sans qualification de plus en plus faibles. Si l'insertion professionnelle des jeunes apparaît ainsi relativement aisée, les poursuites d'études aux niveaux I et II restent cependant assez faibles. L'une des spécificités académiques concerne l'importance du secteur privé d'enseignement et le caractère complémentaire de sa régulation au côté de l'enseignement public, au point que les rapporteurs expliquent partiellement les bonnes performances académiques par l'émulation entre les deux secteurs. L'académie d'Aix-Marseille montre quant à elle des performances scolaires assez faibles et très contrastées à l'échelon infra-départemental, avec une concentration très forte des difficultés économiques et sociales, une pratique ancienne et généralisée du redoublement, et néanmoins une forte demande de poursuite d'études dans le supérieur. Sa sociologie scolaire est « en décalage » avec sa sociologie générale, et l'importance des effectifs de l'éducation prioritaire ne correspond guère à une population dont les fractions défavorisées ne sont proportionnellement pas plus nombreuses que la moyenne nationale. La présence de l'enseignement privé est concentrée sur le niveau collège et le centre des grandes agglomérations. Au final les établissements se montrent en moyenne peu ambitieux, et une régulation académique plus affirmée devrait participer à mieux les motiver.

Si l'on pose l'hypothèse que la qualité de ces tissus académiques n'est pas sans effet sur le recrutement dans le supérieur sélectif dont les étudiants sont plus mobiles en moyenne qu'à l'université (Rosenwald 2003), on devrait s'attendre à ce que Gambetta marque plus de difficulté à puiser ses effectifs depuis les lycées d'Aix-Marseille, dont les IPES[75] illustrent de plus faibles performances que celles des lycées de Nantes. La reconstitution de l'aire d'attraction des deux établissements nuance cette hypothèse. D'une part en effet, on constate qu'en couvrant à peine le quart des inscrits dans les CPGE académiques, Foch est un lycée

[75] Il s'agit des trois principaux Indicateurs de Pilotage des Etablissements du Secondaire (taux d'accès au Bac, taux de réussite au Bac, proportion de bacheliers parmi les sortants) que les établissements sont amenés à renseigner annuellement.

proportionnellement moins important sur le marché scolaire local de l'enseignement supérieur sélectif que Gambetta, qui assure quant à lui 34 % des inscrits académiques : on retrouve ici un effet de la forte présence des établissements nantais du secteur privé dans cette offre d'enseignement. D'autre part, Foch recrute pour près du quart de ses inscrits hors de l'académie quand cette mobilité ne concerne que 10 % des inscrits à Gambetta[76] : tout se passe comme si les CPGE de l'établissement nantais ne profitaient pas pleinement des bons résultats académiques, ou plutôt ne se contentaient pas de recruter auprès d'un public scolaire de proximité, tandis que l'établissement marseillais semble outrepasser le handicap que constitue un tissu académique peu performant, d'ailleurs peut-être contraint en ce sens par une faible demande externe. L'enquête qualitative précise partiellement quelques motivations objectives de cette attractivité différentielle : si Foch reste de dimension inférieure à Gambetta, il dispose d'un internat de 90 places quand Gambetta doit compter sur les studios étudiants attribués par le CROUS dans un hyper-centre où la présence universitaire reste peu visible (au bénéfice du centre-ville d'Aix-en-Provence), et où la paupérisation du quartier est rendue tangible par l'état dégradé de l'habitat de quartier et du mobilier urbain.

Comparer les deux viviers de la filière MPSI

Une façon d'affiner le profil de deux établissements prescripteurs, dont on a vu combien d'éléments les rapprochaient, mais aussi quels contrastes académiques les différenciaient, consiste à étudier plus précisément le recrutement de la filière Mathématiques-Physique (MPSI en première année), numériquement et symboliquement la plus importante[77]. Les fichiers de Condillac qui nous ont été confiés concernent 5 896 élèves inscrits entre 2005 et 2008 ; ceux de Gambetta représentent 5479 élèves inscrits entre 2000 et 2005 ; ils mentionnent par ailleurs : la filière, la classe et le lycée d'origine ; le filière et le lycée demandé ; le nom, le prénom, le sexe de l'élève ; trois colonnes par discipline, mentionnant successivement, du premier trimestre de première au deuxième trimestre de terminale, les « appréciations générales », la moyenne et le classement du candidat, l'effectif de la classe dans la discipline ; les notes aux épreuves anticipées de français ; enfin l'appréciation du chef d'établissement sur la classe (questions fermées) et sur la candidature (questions fermées et ouvertes). Ils précisent également par un rang de classement la décision prise par la commission de sélection concernant la candidature de chaque élève, qui permet de distinguer les élèves non classés des autres, précise la position de ceux qui sont classés, et nous a servi de variable dépendante, puisqu'elle reflète le choix spécifique de l'institution. L'analyse des fichiers issus des procédures d'admission dans les trois CPGE montre que la répartition des élèves inscrits et des élèves classés ne se distribue pas de manière homogène selon les établissements de provenance. On note d'abord que certains lycées envoient des candidats en classes préparatoires plus régulièrement et bien davantage que d'autres : 362 lycées en moyenne dirigent des élèves vers Foch, 382 en moyenne vers Gambetta ; cependant pas plus de 6 à 7 lycées envoient plus de 15 candidats vers Gambetta comme vers Condillac. Par ailleurs parmi les établissements pourvoyeurs de candidats, un très grand nombre ne parvient jamais, sur plusieurs années, à faire admettre un seul de ses élèves, tandis que d'autres comptent chaque année un contingent relativement stable d'élèves bien classés. En croisant ces deux critères (candidats inscrits et candidats classés), il est possible de distinguer quatre classes d'établissements de provenance. Les deux classes les plus représentées se placent aux

[76] Source : Inspections académiques de Loire-Atlantique et des Bouches-du-Rhône, commune de résidence des parents d'élèves de CPGE.

[77] La filière scientifique Mathématiques-Physique-Sciences de l'Ingénieur connaît le recrutement le plus important : à l'échelon national, ces classes comptent 8 396 élèves en 2007-2008, soit 35% des effectifs scientifiques de première année et près de 11 % de l'ensemble des effectifs de CPGE ; elle mène par ailleurs aux concours des grandes écoles d'ingénieurs « généralistes » les plus prestigieuses.

extrêmes d'une de l'autre : elles renvoient d'une part à des établissements qui comptent peu d'inscrits et peu de classés ; d'autre part, à des lycées qui combinent un nombre important d'inscrits et de classés. Entre ces extrêmes, les établissements totalisant un faible nombre d'inscrits mais un grand nombre de classés, ou à l'inverse des lycées comptant beaucoup d'inscrits mais peu de classés sont peu nombreux. En pratique, le nombre de candidats inscrits par établissement de provenance s'avère très fortement corrélé au nombre de candidats classés : cette variable constitue donc à elle seule un excellent indicateur de l'intensité des « enchaînements institutionnels » (Persell et Cookson 1985 ; Letendre *et alii* 2006) entre une classe préparatoire et ses lycées viviers. Plus encore, le rang de classement dépend lui-même de l'établissement de provenance : l'analyse par test Anova montre ainsi que les élèves des lycées les plus réguliers et les plus volontaristes dans leur envoi de candidats ont aussi tendance à monopoliser les premières places de la sélection. Ainsi avons-nous pu repérer que pour Gambetta et Condillac, six à sept lycées proposent chaque année 15 candidats ou davantage.

Les lycées qui comptent un nombre important d'élèves inscrits à la procédure d'admission en classe préparatoire dans les deux CPGE étudiées présentent-ils un profil particulier ? Le recours à la base de données IPES (indicateurs de performances des établissements scolaires) de la DEP permet d'apporter des éléments de réponse à cette question.

	Vivier restreint	Vivier large	France
Condillac			
Effectifs	1132	992	509
PCS Favorisées	45,8	34,1	21,7
PCS Défavorisées	14,1	20,8	34,4
Tx redoublants TG	4,7	8,2	10,9
Orientation 1ère S	38,9	34,6	28,7
Agrégés	33,7	27,7	26,5
Tx réussite Bac S	96,6		86,6
Gambetta			
Effectifs	1109	1008	509
PCS Favorisées	46,4	31,7	21,7
PCS Défavorisées	10,8	21,8	34,4
Tx redoublants TG	7,2	7,9	10,9
Orientation 1ère S	40,3	32	28,7
Agrégés	43,5	29,2	26,5
Tx Réussite Bac S	88,2		86,6

Profil des établissements de provenance et indicateurs IPES
(Source : IPES, DEP 2010

Ce tableau dessine, pour chaque CPGE étudiée, à la fois le profil des 12 établissements qui présentent le plus grand nombre de candidats pour chaque CPGE étudiée (vivier restreint) et le profil de l'ensemble des établissements présents dans les fichiers issus des procédures d'admission étudiées (vivier large). On voit ainsi apparaître à la fois certaines des spécificités des lycées viviers par rapport à l'ensemble des lycées français et certaines des spécificités que possèdent les lycées les plus pourvoyeurs avec les CPGE étudiées par rapport à l'ensemble des lycées viviers. On constate que les lycées viviers de Condillac comme de Gambetta se distinguent de la moyenne des lycées français en termes de public (de grands lycées, au public favorisé socialement et plutôt masculin), et éventuellement en termes de résultats (faible taux de redoublement en terminale ; orientation à dominante scientifique) ainsi qu'en termes de ressources humaines (un pourcentage d'enseignants titulaires d'un diplôme d'agrégé plus important qu'ailleurs). Par ailleurs, plus les lycées comptent un nombre important d'inscrits plus il s'agit de lycées qui se distinguent des autres lycées en termes de public. En effet, les principaux lycées viviers comptent encore moins d'élèves défavorisés et plus d'élèves favorisés socialement que les autres lycées viviers, ils se caractérisent également par des résultats encore meilleurs (un taux de redoublement en terminale proche de zéro ; des élèves qui s'orientent de manière dominante voire majoritairement vers la filière scientifique) et éventuellement par un pourcentage d'enseignants titulaires d'un diplôme d'agrégé plus important qu'ailleurs. Les principaux établissements viviers des CPGE de Foch se distinguent pour leur part de l'ensemble des lycées viviers essentiellement par leur caractéristiques scolaires. Enfin, les premiers établissements viviers des classes préparatoires du lycée Gambetta se distinguent par les caractéristiques sociales de leur public plus que par leurs caractéristiques scolaires. En moyenne, les principaux établissements viviers du lycée Gambetta présentent en effet des taux de réussite au baccalauréat significativement moins élevés comparativement aux principaux lycées viviers des classes MPSI de Condillac, qui se caractérisent plus systématiquement par leur excellence académique.

4.2. De la statistique de flux à l'analyse des stratégies de recrutement

Endorecrutement de secteur, endorecrutement d'établissement

Par-delà les caractéristiques propres au public ou même au corps enseignant de ces lycées, on peut faire l'hypothèse que certaines pratiques de « mise en condition » y apparaissent propices à l'orientation crédible en CPGE. On remarquera d'abord que Condillac recrute proportionnellement davantage d'élèves en provenance du secteur privé : cela ne signifie pas que ces lycéens disposent d'un avantage pour intégrer l'école, mais reflète la forte proportion d'établissements privés dans l'académie. Mais l'endorecrutement d'établissement induit un constat plus nuancé. On peut en effet l'évaluer à l'aune du taux d'élèves candidats ou même sélectionnés en MPSI, et issus d'une terminale scientifique du même établissement. Les résultats permettent d'emblée de souligner les différences entre les deux établissements, et notamment l'importance proportionnelle des lycéens de Gambetta qui s'y trouvent sélectionnés en MPSI, au regard de leur plus faible proportion au sein des candidats en MPSI :

	Taux de candidats du même établissement	**Taux de sélectionnés du même établissement**
Condillac	1,95 % (2005-08)	2 % (2005-08)
Gambetta	8 % (2000-05)	14 % (2000-2005)

Origine institutionnelle des candidats et des sélectionnés en MPSI

On peut aussi mesurer l'endorecrutement d'établissement relativement à la probabilité individuelle des lycéens de candidater dans la filière MPSI de leur établissement, en neutralisant les autres variables comme les résultats scolaires. L'*odd ratio* calculé sur la variable « terminale « maison » » accroît encore l'écart de fonctionnement entre le lycée Foch, dont la fréquentation en terminale apparaît même comme un handicap à l'admission en MPSI, et le lycée Gambetta dont la scolarisation en terminale apparaît comme le facteur de loin le plus prédictif pour l'admission :

	Condillac			**Gambetta**		
	coeff.	signif.	OR	coeff.	signif.	OR
Résultats scolaires (notes de -)						
Mathématiques	1,384	***	3,992	1,97	***	7,168
Physique-chimie	0,704	***	2,021	1,075	***	2,93
Philosophie	0,124		1,132	0,634	***	1,885
Langue vivante 1	0,409	***	1,505	0,533	***	1,704
EAF écrit	0,514	***	1,672	0,155		1,168
EAF oral	0,041		1,042	0,108		1,114
Contexte scolaire						
Classement en maths	-3,71	***	0,024	-1,379	***	0,252
Effectif classe de maths	0,439	***	1,552	0,121		1,129
Classement physique-chimie	-2,826	***	0,059	-1,392	***	0,248
Lycée de provenance						
Nombre d'inscrits	0,761	***	2,141	0,152	***	1,164
Terminale « maison »	2,201	**	9,033	5,718	***	304,33
Constante	-6,869	***	0,001	-4,798	***	0,008
Avis du chef d'établissement						
A propos de la candidature	1,16	**	3,191	1,452	***	4,27
A propos de la classe fréquentée	0,959	***	2,609	0,752	***	2,101

Parmi les lycées présentant le plus grand nombre de candidats, on trouve en outre pour le recrutement à Gambetta un grand nombre d'établissements abritant une ou plusieurs classes préparatoires (5 lycées sur les 9 les plus pourvoyeurs), tandis que les lycées-viviers de Condillac sont très souvent des cités scolaires proposant pour la majorité d'entre elles un cursus post-baccalauréat (5 cités scolaires sur les 9 lycées les plus pourvoyeurs, 6 établissements parmi ces 9 offrent la possibilité de s'inscrire en BTS). Par ailleurs, les étudiants en MPSI interrogés sur leur trajectoire scolaire antérieure citent davantage, lorsqu'ils sont issus de ces lycées-viviers, le rôle de leur établissement d'origine dans leur choix d'orientation :

> *Bon c'est passé par ma prof de maths, qui m'a vraiment poussée, et puis mes parents qui ont pris au sérieux ce qu'elle disait et ma mère m'a aidée pour l'information de l'ONI, là... (ONISEP, ndr). Je sais que ma prof a vraiment insisté auprès du proviseur pour qu'il passe la pommade dans le dossier. Mais dans le lycée y'avait rien de vraiment organisé autour de ça.* (Elève de MPSI à Gambetta, issue d'un lycée de Pierrelatte)

> *A Gambetta tout le monde sait ce que c'est que les prépas, on a même l'impression que les prépas déteignent sur le lycée, les profs notent sec surtout en sciences. Il y a des journées portes ouvertes pour rencontrer des anciens élèves qui ont intégré et qui viennent présenter leur école. Et en première le prof principal de la TS2 est venu me voir, il m'a parlé de la TS2 et si j'étais pris pour y aller, il fallait que je signe une sorte de charte comme quoi je m'engageais à travailler intensément.* (Elève de MPSI à Gambetta, issu du lycée Gambetta)

Les lycées les plus pourvoyeurs s'inscrivent ainsi dans une logique de « facilitation » que L.D. Hill (2008) nomme stratégie de *clearing-house*, et qui consiste à offrir des ressources institutionnelles importantes (présence d'une offre d'enseignement post-baccalauréat...) tout en montrant un investissement dans l'information souvent limité au volontarisme de quelques enseignants.

Compter sur les autres ou compter sur soi : un pilotage sous contrainte

La sélection des candidats en MPSI s'opère donc en partie sur la base de leur établissement d'origine : les travaux de Nadia Nakhili (2005, 2010), réalisés à partir de données de panel, montraient déjà que l'effet de composition sociale du public se conjugue avec celui du contexte de scolarisation pour expliquer le poids de l'établissement d'affectation sur le choix des études supérieures. Quant aux CPGE qui nous intéressent, la clôture scolaire apparaît plus marquée pour Gambetta : elle s'ébauche dès le collège où la présence d'une classe à horaires aménagés Musique fournit plus tard une partie des bataillons de lycéens scientifiques ; elle s'affirme avec l'ouverture de la carte scolaire à l'entrée en seconde, et l'importance de la série scientifique (9 divisions) sur les deux autres voies (une seule division ES) ; elle se consolide avec la constitution d'une classe scientifique de niveau dont l'orientation est privilégiée vers la MPSI « maison ». A Condillac, cet effet de clôture scolaire apparaît beaucoup moins prononcé ; il existe néanmoins, à travers les options rares (musique, LV3 arabe ou italien), et surtout à travers l'apport du public de lycées privés performants. En situation de handicap scolaire relatif, au regard des faibles résultats moyens des lycées de l'académie et du réservoir étroit que constituent des établissements privés dont le public, déjà peu tenté par les filières

scientifiques, préfère candidater hors-académie, Gambetta ne peut espérer un recrutement national : il est donc amené à « compter sur lui-même » et organise ce que la sociologie du recrutement nomme des « dispositifs de captation » (Trompette 2008) - en l'occurrence la canalisation de lycéens de qualité vers « sa » préparation aux concours. Alors que la scolarisation au lycée Condillac apparaît plutôt avoir un effet négatif sur la probabilité individuelle à intégrer l'une des divisions de MPSI du même établissement, Gambetta participe à la fabrication et à la protection d'une forte partie de ses propres recrutés en MPSI. « Protection », car les enseignants ne s'empêchent pas une évaluation sévère, mais travaillent à recalibrer le jugement de leurs pairs lors de la sélection des dossiers, non sans tension occasionnée entre les équipes de terminale et les équipes de Première année de CPGE :

> *Commission MPSI à Gambetta, une discussion s'engage entre enseignants et chef d'établissement à propos du traitement des dossiers en provenance du lycée…*
>
> (enseignant de mathématiques) : - *Alors d'emblée, il faut éclaircir si on met sur le dessus du tas les élèves de la TS2, et moi je dis que dans l'absolu il n'y a pas de raison, on s'était déjà fait avoir l'année dernière, ou si on les traite comme le tout-venant.*
>
> (enseignant de sciences de l'ingénieur) - *Si on les traite comme le tout-venant, on fait exactement l'inverse, on les défavorise. On ne peut pas les mettre dans le pot commun quand on voit la sévérité de l'évaluation en sciences pendant l'année, alors que tous les élèves de la classe ont mention bien ou très bien au bac.*
>
> (chef d'établissement) - *Je sais, je passe mon temps à me quereller avec monsieur P. aux conseils de classe mais la coutume a encore été la plus forte (...). Ceci dit on se tire une balle dans le pied si on ne pondère pas Gambetta d'une autre façon, monsieur V. vous ne voudriez pas alléger le cœfficient de maths et regarder ce que ça donne sur le classement ?*
>
> (enseignant de mathématiques) - *C'est sûr qu'on peut pas donner un signal négatif comme ça si brutalement cette année, mais il faut quand même que le message passe, y' a pas de raison que des évaluations moins bonnes permettent de passer la barre sous prétexte qu'on vient de Gambetta.*

La scolarisation au lycée Gambetta renvoie ainsi à une logique de *brokering* (Hill, op.cit.), caractérisée à la fois par des ressources substantielles et une forte mobilisation de l'établissement pour que les lycéens et leurs familles accèdent à ces ressources. Le cas de Foch contraste avec ce type *d'endorecrutement prudentiel*, puisque l'établissement profite de l'élargissement de la zone territoriale « naturelle » de recrutement, encore renforcé par la nouvelle procédure informatique réduisant l'autosélection des impétrants : on a ici davantage affaire à un *élitisme scolaire régional*, une stratégie plus efficace dans la réussite aux concours, comme l'illustrent les palmarès de la presse mensuelle où Foch l'emporte régulièrement sur Gambetta.

BIBLIOGRAPHIE

Attewell P. (2001), « The Winner Take-All High School : Organizational Adaptations to Educational Stratification », *Sociology of Education*, Vol.74 (4), pp.267-295.

Buisson-Fenet H. et Landrier S. (2008), « En être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une « prépa ZEP » de province », *Education et Sociétés* n°21, pp.67-80.

Daverne C. et Dutercq Y. (2008), « L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites », *Education et Sociétés* n°21, pp. 33-47.

Hill L.D. (2008), School Strategies and the « College-Linking» Process : Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment », *Sociology of Education*, Vol.81 (1), pp. 53-76.

Letendre G.K., Gonzalez R.G., Nomi T. (2006), Feeding the Elite : the Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities », *Higher Education Policy*, 19, pp.7-30.

Nakhili N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education et Formations*, n°72, pp.155-167.

Nora P. (1984), *Les lieux de mémoire*, tome 1 : *La République*. Paris : Gallimard.

Pasquali P. (2010), « Les déplacés de l'ouverture sociale. Sociologie d'une expérimentation scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°183, pp. 86-105.

Persell C.H. et Cookson P.W. (1985), « Chartering and Bartering : Elite Education and Social Reproduction », *Social Problems*, Vol.33 (2), pp.114-129.

Rapetti D. (2009), « Milieu social et origines géographiques du lycée *Condillac* », in Coll., *Nantes. Le lycée Condillac : 200 ans d'histoire*. Nantes : Coiffard, 2008.

Robert A. (2005), « Les professeurs des petits lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965)», in P.Caspar, J-N. Luc, P.Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, pp.317-329.

Rosenwald F. (2003), « Migrations inter-académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles », in C. Baudelot (dir.), *Les classes préparatoires aux grandes écoles : évolutions sur vingt-cinq ans*. MEN/DEP : *Dossiers* n°146.

Trompette P. (2008), *Le marché des défunts.* Paris : Presses de Sciences Po.

ANNEXE

Grille d'entretien adressée aux proviseurs de CPGE

Item 1 : Situation et parcours

- Depuis combien de temps êtes-vous dans cet établissement ? Quelle trajectoire l'a précédé ?
- Cet établissement vous paraît-il avoir une identité propre ? Pourriez-vous la définir ?
- Quelles différences avec un lycée sans CPGE : par rapport aux enseignants, aux élèves, aux familles
- Existe-t-il des variations importantes selon vous dans la régulation d'un établissement à CPGE : selon les filières ? la localisation géographique ? le secteur ? le type de public ?
- Plus largement, pensez-vous qu'il existe un pilotage propre aux établissements à CPGE ? (rapport à l'autonomie...)

Item 2 : Sélection et relations aux élèves et aux familles

- Vous impliquez-vous dans la procédure de recrutement, et si oui, comment ?
- Intervenez-vous sur certains critères de choix : CSP ? Etablissement de provenance ? Nationalité ?
- Quel est votre sentiment sur les effets de la procédure de recrutement informatisée depuis 2003 ? (Sur la marge de manœuvre laissée aux familles dans leurs choix / sur la concurrence inter-CPGE / sur le palmarès nationales / sur l'équité)
- Quels sont, selon vous, les facteurs qui jouent le plus sur les résultats des élèves en CPGE ? (Niveau scolaire ex ante / origine sociale / facilité à s'adapter au rythme de travail / sexe / encadrement familial et-ou scolaire)
- Commet définiriez-vous le rôle de l'administration par rapport aux élèves de CPGE ? (Information / suivi...). Une particularité des «anciens» élèves ?
- Quelles sont vos relations avec les familles (avant / après sélection) ?

Item 3 : Relations aux enseignants de CPGE et de GE

- A quels moments avez-vous des contacts avec les enseignants autour d'une classe de CPGE ?
- La gestion de ces enseignants est-elle selon vous équivalente à celle d'enseignants de lycée sans CPGE ? Quelles sont notamment vos relations avec les IG ?
- Comment définiriez-vous les contacts entre enseignants de CPGE ? Avec les enseignants de lycée ? La filière a-t-elle un impact ? La discipline ?
- Comment qualifieriez-vous les relations des enseignants locaux avec l'administration (vous-même, l'inspection) ? Sont-ils différents de ceux noués avec les enseignants du lycée ?

Item 4 - L'image de l'établissement

- Cet établissement comporte-t-il des particularités par rapport à d'autres CPGE ? Comment les caractériseriez-vous ?
- Avez-vous l'impression de tenir ou devoir tenir un rôle particulier concernant la représentation extérieure qu'on sa fait de l'établissement ? Si oui, par quelles voies passe cette implication ? (rapport à l'information / aux médias...) Quelle place prend cette fonction par rapport à la régulation interne de l'établissement ?
- Selon vous s'agit-il de préserver cette image, ou de la renouveler ? Comment ?
- Quel est le rôle de l'offre de filières dans cette présentation/représentation de l'établissement ? (Filières complètes, classes étoilées, internationalisation...)
- Comment cette offre se négocie-t-elle par rapport aux établissements proches, géographiquement ou institutionnellement : faut-il la défendre, la partager, la renforcer ?
- Plus largement, quelle est l'image de l'établissement auprès de ses «voisins» ? A-t-elle un effet sur les relations que vous entretenez avec vos collègues ?
- L'établissement entretient-il des relations spécifiques avec certains lycées ? Si oui, ces relations dépassent-elles les frontières du secteur ?
- A-t-il des liens spécifiques avec certaines grandes écoles, pour cause de proximité géographique, de réseaux professionnels (enseignants en jury, dispositifs partagés...)

Item 5 - Place des CPGE dans le système d'enseignement français

- Pensez-vous que les CPGe ont pour fonction manifeste / latente de sélectionner ou de former ?
- Peut-on dire que les élèves de CPGE forment une élite sociale et / ou une élite scolaire ? Qu'en est-il selon vous des élèves des GE ?
- Les lycées ont bcp changé depuis 30 ans...qu'en est-il, selon vous, des lycées à CPGE ? De celui que vous dirigez ?
- Comment voyez-vous la place actuelle des lycées CPGE dans le système éducatif ?
- Pensez-vous que les CPGE doivent s'ouvrir davantage à la diversité sociale ? Qu'en est-il du lycée que vous dirigez ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
- Pensez-vous que les CPGE doivent changer pour s'adapter à la concurrence internationale ? Si oui, comment ?

Item 6 - Rapport au métier

- Pourquoi avez-vous choisi de devenir proviseur ? (Grandes séquences de la trajectoire professionnelle)
- Les motivations qui vous ont poussé à devenir chef d'établissement sont-elles davantage satisfaites depuis que vous êtes en CPGE ?
- Avez-vous envisagé de quitter le lycée à CPGE pour un autre poste ?
- Dans quelle mesure ressentez-vous l'effet des changements du système éducatif et de l'évolution du rôle des chefs d'établissements sur votre propre fonction ?
- Etes-vous adhérent d'un syndicat ? D'une association professionnelle ? Consacrez-vous du temps à cet engagement ?

La grille d'entretien destinée aux enseignants coordonnateurs de filière propose une série de questions orientées vers le travail de recrutement :

1 / Les dossiers qui vous parviennent vous semblent-ils bien renseignés ? Sinon, quelles demandes d'information pensez-vous qu'il faudrait ajouter ? Sinon, comment vous procurez-vous les renseignements qui vous paraissent manquer ?

2 / Selon vous, les informations sur la qualité des établissements de provenance sont -elles fiables ? Sinon, y aurait-il moyen de les améliorer ? Comment ?

3 / La «note subjective» que chacun d'entre vous attribue à un dossier est-elle homogénéisée à un moment donné de la sélection ? Faites-vous passer entre vous un «dossier-témoin» (comme pour une copie de Bac) ?

4 / Le proviseur intervient-il dans le travail de sélection ? Si oui, comment ? Approuvez-vous cette intervention, ou la trouvez-vous «gênante» ?

5 / L'administration intervient-elle selon vous afin d'améliorer l'efficacité de la sélection ?

6 / Comment définiriez-vous un dossier «litigieux» ? Comment tranchez-vous dans ce cas ?

7 / Y -a-t-il des évaluations qui ont plus de poids que d'autres ? Pourquoi ? Y a-t-il consensus sur cette hiérarchie ?

Rapport TERRELIT
Partie IV

Axe 4. Politiques d'ouverture sociale et dispositifs innovants de l'Education nationale, des collectivités territoriales et des établissements d'enseignement

Une école d'ingénieurs au recrutement atypique

Catherine Nafti-Malherbe (LAREF, UCO Angers)

1. OBJECTIF ET ANCRAGE DE NOTRE RECHERCHE

Peut-on former des élites autrement, c'est-à-dire sur des modèles différents de ceux défendus jusqu'à présent par la République ? Cette question fut bien entendu primordiale en ce qui nous concerne.

Cette question posée, nous avons décidé d'aller dans une école d'ingénieurs de province atypique pour mettre au jour sa spécificité, aussi bien dans son mode de recrutement, que dans son approche des curricula. Intriguée en tant que chercheure nous avons décidé d'enquêter dans cette école. Savoir si malgré certaines formes de déterminismes liées en parties aux mécanismes socio-économiques en jeu, il était possible de former les élites autrement. Pour être une élite faut-il obligatoirement appartenir à des classes sociales déterminées ? D'où vient ce déterminisme ? N'est-il pas purement arbitraire ? A-t-on les moyens de lutter contre ? Même si dans certaines grandes écoles ou grands lycées, on essaie de modifier le recrutement, les modes de tutorat etc….

Notre objectif est de prendre le contre-pied de ce qui se fait dans les CPGE parisiennes publiques et privées, provinciales publiques et privées traditionnelles, de voir comment et en quoi cette école d'ingénieurs Lassalienne se différencie des nouveaux modes de recrutements, qualifiés de sociaux, imposés dans les CPGE ou certaines grandes écoles. Nous voulions savoir si, dans notre société, des établissements pionniers, bien avant le rapport du Sénat de 2007, avaient rompu avec la formation traditionnelle des élites sans tomber ni dans le misérabilisme ni dans le populisme.

Le Sénat en 2007 faisait un état des lieux de la formation des élites en France. Les conclusions furent alarmistes. En effet, en se référant à des travaux de Claude Thelot et de Michel Houriat, la commission souligna que l'accès aux grandes écoles était de plus en plus fermé pour les élèves issus des classes populaires. 29% d'entre eux entraient dans les grandes écoles en 195O contre 9% actuellement. A quoi cela est-il dû ? A une sélection de plus en plus drastique ? A un manque d' information ? A une auto-sélection ?

Or, rappelons-le, les grande écoles n'ont pas été créées historiquement pour former des élites issues de la classes dominante mais des élites issues de toute les classes. Cette formation des élites ne pouvait se faire que par le mérite. Les débuts de la méritocratie ont commencé au 17ème siècle, avec l'apparition des grandes écoles militaires sous l'impulsion de Vauban.

Comme il est souligné dans le rapport, le terme de « grandes écoles » n'apparaitra qu'après la révolution française, au moment de la création de l'école polytechnique en 1794. A l'origine ces grandes écoles s'opposaient à l'élitisme universitaire. Elles exploseront dans le paysage français au 19ème siècle, au moment de la mise en place des classes préparatoires. On forme

désormais les élites de la République. L'avènement du capitalisme permet, à travers les grandes écoles et la formation des élites de la République, de répondre à de nouvelles formes de bureaucratie en adéquation avec la modernité. Peu à peu de nouveaux champs de plus en plus structurés, fonctionnant presque en autonomie, apparaissent avec des capitaux spécifiques. Capitaux qui vont être l'objet d'une sélection de plus ne plus rude et qui va s'affiner au cours du 20ème siècle. Les étudiants non détenteurs de ces capitaux seront refusés dans ces grandes écoles, dont les filtres sont omniprésents. On perçoit, à travers cette autonomie sociologique de plus en plus affirmée des grandes écoles, que si celles-ci restent sous la tutelle académique ou non de l'Etat, les capitaux réclamés pour y rentrer sont de plus en plus importants et inamovibles (capitaux langagiers, culturels, littéraires, mathématiques…). Les grandes écoles, auxquelles revenait la formation des élites de la République, vont continuer tout au long du 20ème siècle à former des élites non plus pour l'intérêt collectif et la cohésion sociale mais pour des intérêts personnels de domination.

Désormais les élites fonctionnent en vase clos, indépendamment de l'Etat, avec leur propre reconnaissance. Ce fonctionnement endogamique peut s'avérer être un danger. Cette reproduction sociale empêcherait, certes, d'aller vers d'autres conceptions du monde et de gérer l'incertitude de l'hypermodernité. Ces grandes écoles ont jusqu'à présent traversé sans ambages la modernité, c'est sous cette ère qu'elles sont devenues prospères. Puis, avec la postmodernité, elles ont atteint leur plus fort degré d'autonomie, jusqu'à l'endogamie, mais l'hypermodernité fait bousculer ces anciens paradigmes jusqu'à remettre en question le fonctionnement de ces grandes écoles illustres.

En France depuis des siècles, on oppose Grandes Ecoles à l'Université. Les Grandes Ecoles forment les élites politiques et les élites industrielles, l'université est symbolisée comme un lieu de savoir mais de savoir pour le savoir sans finalité précise. Cette manière d'apprendre, de réfléchir et de penser ne correspond pas à ce qui est attendu dans des secteurs d'activités professionnalisants. Toutefois, il est bon de rappeler que certaines élites sont également formées à l'Université (médecin, juristes, etc…)

Néanmoins, lorsque l'on parle des Grandes Ecoles, il faut relativiser : si, dans nos représentations, celles-ci paraissent homogènes, les membres de la commission sénatoriale démontrent qu'il n'en est rien. Pour preuve, la hiérarchisation qui existe entre certaines grandes écoles d'ingénieurs et de commerce à Paris. Toutefois, le décalage avec la province est encore plus grand. Selon les secteurs géographiques, les recrutements sont différents, tout particulièrement au niveau social. Les disparités territoriales entrainent des disparités au niveau du genre, de l'âge, des pratiques enseignantes et des effets établissements. Ce qui sous-entendrait qu'on ne formerait pas partout le même type d'élites. Dans certaines régions, on formerait plutôt des élites professionnelles. Dans d'autres, en raison de l'effet établissement, on formerait des élites professionnelles et locales, alors que dans de très grandes écoles parisiennes on tendrait vers des élites professionnelles sociales, voire internationales.

S'il n'existe pas de décalage intellectuel entre un élève des Grandes Ecoles issu des classes modestes et un élève issu des classes dominantes, il existe bel et bien des décalages culturels, économiques et relationnels. (Bourdieu, 1993). Les nouveau publics qui entrent dans le champ des grandes écoles modifient-ils leur habitus sous la pression culturelle ou bien arrivent-ils à modifier certaines valeurs du champ ? Sont- ils assez nombreux pour transformer ce champ social ? Ces nouveaux publics font-ils déjà partie des élèves ingénieurs de notre école lassalienne ou non ?

Actuellement, les récentes expérimentations pour hétérogénéiser le public de certaines grandes écoles ne sont pas encore très probantes. Beaucoup de recrues se conforment au champ comme P. Bourdieu l'avait démontré dans la noblesse d'état.

Est-il possible, comme le prétendent les équipes enseignantes de l'ESAIP, de former des élites autrement, par d'autres procédés pédagogiques, par une autre conception du rapport au savoir, qui feraient tomber les barrières de la normalisation scolaire du départ, afin de mettre le postulant au centre de la formation, plutôt que d'y apposer le savoir. Cette ré-interrogation sur la formation des élites a t-elle porté ses fruits ? A-t-on réussi à ne pas sombrer dans des modèles préétablis comme le craignait Bourdieu ? Bien évidemment, toutes ces interrogations étaient sous-entendues dès lors que nous avions posé la question « Peut-on former les élites autrement ? L'étude faite auprès de l'ESAIP ne donnera qu'un infime élément de réponse. Aussi les résultats des recherches faites auprès des enseignants, des chefs d'établissement, des CPGE, et des grandes écoles qui ont reconsidéré leur mode de recrutement, apporteront-ils, sans nul doute, un éclairage sociologique plus important.

2. METHODOLOGIE, OUTILS ET TERRAINS REQUIS

A l'heure de l'hyper modernité, qui renforce la responsabilité des individus, nous avons décidé d'utiliser une recherche plus participative avec les étudiants de cette école d'ingénieurs. Si le directeur et les responsables de formations ont accepté de nous ouvrir les portes pour cette recherche, les étudiants ont été plus réticents et ont fait valoir leur statut d'acteurs en nous posant moult questions et demandant un droit de regard sur ce qui allait être dit. C'est pourquoi une recherche collaborative nous a semblé plus appropriée. Nous allions reprendre ce qu'avait préconisé Dewey : "Nous mettre à l'écoute de la pratique des acteurs"

« Le chercheur doit donc essayer de retrouver une certaine naïveté pré-sociologique, pour se protéger contre les allant-de-soi tout en sachant, s'il a lu Bachelard ou Bourdieu, que nul ne peut être épistémologiquement et sociologiquement vierge. Il essaiera de décrire les phénomènes, et en réduisant de façon fine autant que faire la partie initiale d'interprétation » (Charlot, 1997, P13)

Nous ne mènerons pas la théorie pragmatique jusqu'à sa finalité tout simplement par faute de temps et de moyens car il aurait fallu être pratiquement présent pendant un an au quotidien pour aboutir à une véritable recherche- action, à une égalité de statut entre le chercheur et les étudiants et enseignants de cette école. Nous avons essayé de trouver un compromis en donnant la parole aux étudiants via une plate- forme informatique, en mettant en ligne nos résultats. Si au départ nous avons été beaucoup à l'écoute de nos acteurs, nous nous sommes vite aperçus à nouveau de la limite de cette approche qui demandait une réactivité constante et surtout de pouvoir informer rapidement les étudiants de l'état de nos travaux. C'est sur ce dernier point que nous avons achoppé par faute de temps.

2.1. La rencontre

Pour démarrer cette recherche nous avons rencontré les étudiants en première, deuxième et troisième année pour leur expliquer les objectifs de ce travail. Nous avons été surpris par l'attitude des étudiants de dernière année qui, comme par connivence, acquiesçaient à tout ce qu'on présentait. Rien ne fut remis en cause, ni les définitions, ni la démarches, ni les méthodes. Les élèves de deuxième année furent légèrement plus critiques : Pourquoi avions-nous choisi leur école ? Connaissions-nous déjà les résultats ? Que voulions-nous réellement montrer ? Et cetera... Les étudiants de première année, quant à eux, nous demandèrent des précisions quant aux termes employés : qu'est-ce qu'une élite, qu'est-ce qu'un acteur, qu'est ce qu'une recherche participative ? Allaient-ils être réellement acteurs de cette recherche ou seraient-ils simplement des agents passifs comme dans toutes les recherches ? Cette

implication et cette responsabilité de leur part dans notre recherche furent bienvenues dans la mesure où, avec cette promotion, nous allions nous voir pendant trois ans.

Comme nous l'avons sus-indiqué, dans un premier temps nous avons élaboré un questionnaire auprès de tous les élèves de cette école, pour connaître leurs origines sociales, le niveau d'études de leurs parents, leur cursus scolaire, le choix de cette école etc... Ensuite nous avons fait des entretiens collectifs. Entretiens qui seront renouvelés chaque année avec un certain nombre d'items.

Les entretiens que nous avons effectués ont été filmés. Nous avons privilégié l'entretien collectif pour créer une dynamique de groupe.

2.2. Brève présentation de l'ESAIP

Cette école d'ingénieurs en Sécurité, Environnement, Prévention est fondée en 1988 sous l'appellation de l'ESAIP à Saint Barthélémy, commune jouxtant la ville d'Angers. Elle vivra son heure de gloire et son expansion après le problème du nuage toxique en 1998. En raison de ce qui s'est passé, il a été décidé de former des ingénieurs sécurité, profession reconnue en Europe depuis plusieurs années mais inconnue en France. Pour faire face à cette catastrophe internationale et prévenir les risques éventuels sur l'environnement, le Haut Comité français pour la défense civile des pays de la Loire a conçu une formation de cadres généralistes (bac+5) « Sécurité, Environnement, Prévention ». En 1999, c'est l' ESAIP qui obtient par la commission des titres d'ingénieurs, l'habilitation pour décerner le titre d'ingénieur. C'est en 2002 que sortira la première promotion d'ingénieurs « Sécurité, Environnement, Prévention ». Dans le cadre de notre enquête, nous avons décidé de suivre deux promotions de ces futurs ingénieurs une qui se destine aux métiers de la « Sécurité, Environnement, Prévention »et l'autre aux métiers de l'Informatique.

3. ANALYSE DES DONNEES

3.1. Les profils des élèves ingénieurs : capital social, capital culturel.

Nous avons obtenu les profils des élèves ingénieurs inscrits en Première, Deuxième et Troisième année. Ils sont majoritairement provinciaux et ont connu cette école à 24 % par des enseignants et à 14% par des amis .Il s'avére que 48 % d'entre eux possèdent un diplôme d'université technologique, que seulement 19 % sortent des classes préparatoires aux grandes écoles. Toutefois, certains de ces élèves ont des parents détenteurs d'un certain capital culturel et d'une certaine assise professionnelle quoique provinciale . En, outre, pour 66% d'entre eux, leurs frères et sœurs poursuivent des études dans l'enseignement supérieur.

Dernière classe fréquentée dans le secondaire

- Baccalauréat général 70%
- Baccalauréat technologique 30%

Trajectoire effectuée dans le supérieur avant l'entrée à l'ESAI

CPGE	***19%***
DUT	***48%***
DIPLÔMES UNIVERSITAIRES	***12%***
BTS	***24%***

PCS des parents

49% des pères des étudiants de l'ESAIP appartiennent, de par leur profession, à la classe supérieure ainsi que 40% des mères. A souligner que beaucoup d'entre-elles sont professeurs dans le secondaire et quelques-unes enseignent dans le primaire.

PCS parents	***Père***	***Mère***
CADRES, PROFESSIONS INTELLECTUELLES	***49%***	***40%***
AGRICULTEURS	***6%***	***6%***
ARTISANS, CHEFS D ENTREPRISE	***15%***	***4%***
EMPLOYÉS	***4,7%***	***26%***
OUVRIERS	***7,2%***	***3,5%***
SANS PROFESSION	***7,3%***	***15%***
RETRAITÉS	***7,2%***	***1,1%***

Diplôme des parents

Niveau d'études	***Père***	***Mère***
BAC+3 et PLUS	***35%***	***26 ,2%***
BAC+2	***13%***	***13%***
BACCALAURÉAT	***13, 1%***	***21,5%***
BREVET DES COLLÈGES CAP - BEP	***2 7%***	***21,42%***
ÉTUDES PRIMAIRES	***9%***	***13,9%***

3.2. La parole est donnée aux étudiants

La reconnaissance individuelle

La plupart des étudiants de cette promotion ont choisi l'ESAIP pour plusieurs raisons : la première est que c'est une des rares écoles d'ingénieurs qui acceptent des élèves issus des filières BTS et des IUT. Peu sont issus de CPGE. Néanmoins, ceux qui ont été scolarisés

dans ces classes expliquent qu'ils n'auraient sans doute pas été pris dans les grandes écoles d'ingénieurs, en raison de leurs faibles performances scolaires. En définitive, entrer dans cette école est une forme de consécration pour les élèves qui n'ont ni les capitaux culturels, langagiers, et symboliques requis dans les prestigieuses grandes écoles. Ils mesurent la chance qu'ils ont eu d'y avoir été recrutés. Ils pensent ne pas avoir été choisis en raison de leurs résultats scolaires mais plutôt sur leur potentiel humain. Ils ont eu l'impression d'avoir été reconnus dans leur singularité, dans leur dimension socio- anthropologique. Ils ont eu l'impression d'avoir été choisis pour ce qu'ils sont « en tant que personne » et non pas sur des critères plus objectifs comme « des dossiers scolaires ». Quelques- uns ont encore du mal à comprendre pourquoi ils ont été recrutés. Unanimes, ils précisent que cette reconnaissance de la personne les revalorise, les motive, les stimule et donne du sens à leurs apprentissages.

La deuxième raison, qui a été déterminante pour eux, est liée aux deux stages de longue durée effectués à l'étranger au cours de la première et de la deuxième année. Conscients qu'ils sont de la nécessité d'être dans un système ouvert et non pas dans un système fermé, comme l'ont été pendant longtemps certaines élites. Stratégiquement, consciemment ou non, ils cherchaient une école leur permettant de compenser leurs manques de capitaux. Ils arguent également du fait que dans certaines grandes écoles on privilégierait l'endogamie. Ils présupposent que ce repli sur soi serait néfaste à l'heure de la mondialisation. C'est pourquoi ces séjours dans des entreprises à l'étranger leur donneraient de nouveaux atouts professionnels. Ils sont dans de nouvelles formes de « distinction ».

La découverte de l'école

Une cohésion s'établit très vite dans les deux groupes. Dans un premier temps, contrairement au système scolaire français, le savoir n'est pas au centre mais c'est sur l'élève ingénieur que se concentrent toutes les attentions. On part de ce qu'il est pour l'amener vers de nouvelles formes de savoirs. L'élève est respecté dans toutes ses dimensions, et ce grâce au tutorat mis en place et l'entraide entre pairs ; le plus fort doit aider le moins fort. Pour arriver à cela les enseignants jouent sur l'hétérogénéité des élèves et de leurs différents capitaux scolaires. Ceux qui sont allés en CPGE donnent des conseils méthodologiques aux autres et leur proposent un soutien en mathématiques. Il n'y a pourtant entre eux aucune relation de domination, aucune supériorité, puisque chacun peut à un moment donné avoir besoin de l'autre. Ces formes d'entraides, ou ce travail par « associations », ont agréablement surpris les élèves à leur arrivée dans l'école.

Aller dans une école d'ingénieurs représentait pour la plupart des postulants une forme d'inaccessibilité. Très vite, on leur a fait comprendre qu'ils pouvaient y arriver. Pour cela, ils devaient mettre de côté « l'objectivation de certains de leur échec » et se faire confiance les uns les autres. Le fait de ne pas se retrouver en échec, d'aider leurs pairs et *a fortiori* d'être considérés comme des dépositaires d'un savoir, augmente, au bon sens du terme, l'estime de soi. Doucement, par des méthodes pédagogiques inductives, les enseignants les conduisent vers d'autres formes de savoirs, vers un autre rapport au monde. Les élèves ingénieurs, habitués aux classes préparatoires, sont surpris par ces approches pédagogiques en complet décalage avec ce qu'ils ont vécu dans d'autres établissements. Loin de les refuser ou de les dénigrer, ils les apprécient.

Les travaux par projets les séduisent, les autonomisent, les responsabilisent. Ils se sentent acteurs de leur apprentissage. Ils s'expriment d'ailleurs volontiers, leur parole n'est jamais réprimée mais acceptée.

Le rapport enseignants-enseignés

Si les échanges entre pairs sont indispensables dans cette approche Lassalienne, leur place est cardinale. L'enseignant est facilitateur, son rôle est de renvoyer l'élève à ce qu'il est ou plutôt de lui faire découvrir ce qu'il est, ses potentialités.

Par conséquent, les bureaux des enseignants sont proches des salles de cours pour que les élèves puissent, dés qu'ils le veulent, aller voir un professeur. Cette proximité est très appréciée par les étudiants car rapidement ils peuvent échanger de manière informelle avec les enseignants ou les responsables de filières. Cette proximité est cohérente par rapport aux valeurs prônées dans l'école. Une école au service des étudiants mais aussi au service de leurs pairs. Cette proximité favorise avant tout l'entraide et modifie les rapports humains et communicationnels. Par conséquent, les rapports pédagogiques s'en trouvent transformés, le statut de l'étudiant est autre, il est dans un rapport horizontal au savoir et non dans un rapport vertical. Apparemment, ce rapport au savoir gommerait la compétition au profit de l'émulation.

La disponibilité des enseignants les surprend. L'individualisme n'est pas de mise. Les élèves apprennent à travailler en groupe, à se respecter, à écouter l'autre, à faire de l'empathie. Le travail en groupes les oblige à surmonter des conflits sociocognitifs. Les groupes changent en fonction des projets pour éviter que ce ne soit pas toujours les mêmes qui travaillent ensemble. Ils sont donc obligés de prendre en compte les différences de chacun. Ils apprécient ces méthodes de travail qui, selon eux, se rapprochent des méthodes du travail entrepreneuriales. Ils se projettent aisément sur leur future fonction dans les entreprises. Cela est sans doute dû au fait qu'ils viennent pour la plupart de filières courtes qui devaient inéluctablement les conduire dans l'entreprise. Nous verrons par la suite que ces projections relèvent plus de l'imaginaire que de la réalité. Néanmoins, respecter chaque singularité dans le travail de groupe est un bon moyen selon eux d'apprendre à travailler en entreprise avec des personnes de formations et de statuts différents.

Les formes de tutorat telles qu'elles sont pratiquées les introduisent dans un véritable rapport au savoir- appropriation ; ils se réapproprient le savoir dispensé pour pouvoir l'expliquer et le transmettre aux tutorés. Ils « apprennent en expliquant ». Cette réappropriation individuelle les invite à apprendre, et mieux encore, à « comprendre » pour pouvoir expliquer. Pour toutes ces raisons, on peut penser que les cours sont vécus comme des échanges démocratiques et égalitaires.

L'entraide est le maître mot de cette école. Les élèves s'y plient volontiers. Ainsi, ils « apprennent en expliquant ». Ces méthodes donnent du sens à leur apprentissage. Les petits effectifs de l'école sont un atout. Ici, le groupe au sens psychosociologique, a une importance considérable. Il permet le partage l'entraide, le tutorat, la mutualisation des compétences. C'est grâce et par le groupe que l'hétérogénéité des connaissances se régule, se modifie. Ils apprécient cette forme de non-concurrence. Ils optent plus volontiers pour le terme de « concurrence » que pour celui de « compétition », le premier étant, selon eux, plus « positif » car il permet le « dépassement de soi ».

La confiance et l'entraide demeurent primordiales, chacun apporte à l'autre ce dont il a besoin, sans le juger, en le respectant, en l'aidant plutôt qu'en le dénigrant. Ils insistent sur le fait que ces méthodes « contribuent à la réussite de chacun » quel que soit le niveau ».

Cette méthode de travail, affirment-ils, les invite plus volontiers à comprendre

les rapports existant dans les entreprises, à mesurer les bénéfices de l'hétérogénéité dans le monde du travail. Apprenant ainsi à s'adresser à des « individus différents », « à mutualiser des compétences ».

Comme on le voit, la compétition n'est pas l'apanage de cette école. Au contraire, il est demandé aux étudiants d'être des individus à part entière, avec une éthique forte. Quelques-uns précisent que l'on peut être performant tout en restant soi-même. D'ailleurs, à chaque rentrée, le directeur de l'ESAIP affirme que, pour devenir de bons ingénieurs, « il faut se préparer à la vie, que le savoir n'est pas seulement dans l'école ». En bref, une tête « bien pleine » ne suffit pas si elle n'est pas constellée de relations sociales.

En référence à cela, l'étudiant est valorisé par rapport à son essence même et par rapport à sa perfectibilité. Ici, l'étudiant n'est pas seulement un acteur faisant son métier d'élève ingénieur, mais un individu, pour ne pas dire un citoyen, pris dans sa dimension holistique (l'aspect spirituel étant inclus).

A l'ESAIP, les cours sont très généralistes, les élèves aiment cette diversité des matières qui préfigure, selon eux, des formes de polyvalences entrepreneuriales, et leur confère des bases solides.

L'international

Comme nous l'avons déjà dit, les stages à l'étranger sont attractifs. Ils sont aussi l'atout de cette école. En fait ils représentent pour les étudiants une nouvelle distinction. Aussi vivent-ils leur séjour à l'étranger comme très bénéfique. Ils apprécient de devoir se confronter à d'autres conceptions de la profession d'ingénieur et à d'autres formes de travail. Ils comparent les méthodes d'enseignement et de travail différentes. Très vite, ils s'aperçoivent que le statut d'ingénieur ou de cadre n'a pas forcément d'équivalence à l'étranger. Que la conception que l'on en a en France reste spécifique. En revanche, le statut de l'ingénieur français reste prisé.

L'obligation de devoir se débrouiller dans une autre langue les intéresse. Ils avouent ne jamais avoir été des élèves doués en langues vivantes. Toutefois l'enseignement des langues semble très différent à l'ESAIP (ils devront malgré tout passer le TOIC et obtenir 750 pour avoir leur diplôme). Les enseignants travaillent plus l'aspect communicationnel. Ils avouent être sont doute moins bons que d'autres dans les langues étrangères, mais que l'enseignement non traditionnel dont ils ont bénéficié leur a permis de se débrouiller et de pouvoir travailler dans un autre pays. Ils doivent être trilingues à la fin de leurs études d ingénieurs. Habitués à des méthodes plus pragmatiques et à un rapport au savoir-action dans les filières BTS ou DUT, ils retrouvent à l'étranger certaines de ces conceptions. La rupture entre formation et entreprise serait moins flagrante à l'étranger.

A la fin de la première année, les étudiants sont très enthousiastes par rapport à cette formation d'ingénieur peu commune. Formation dans laquelle l'individu est l'atout majeur. Tout contribue à sa réussite. Il faut qu'il n'y ait « ni vainqueurs ni vaincus ». Ils affirment ne pas être des élites mais des étudiants « performants ».

3.3. Perception des élèves ingénieurs à la fin de la deuxième année

Le charme de la première année passé, les élèves ingénieurs commencent à avoir une vision contrastée de leur école. Contents d'avoir intégré une école d'ingénieurs, en deuxième année ils portent un regard plus critique sur leur école. Il y existe désormais un effet hystérésis entre la représentation qu'ils avaient d'une école d'ingénieur et la réalité qu'ils vivent. Des divergences d'opinons apparaissent, elles sont les résultats d'un parcours personnel, scolaire voire professionnel, différent. En revanche, certains, plus minoritaires, regrettent le fait que celle-ci ne soit pas classée, tandis que d'autres déplorent l'aspect généraliste et théorique des études. Ils pensaient qu'on leur dispenserait un savoir plus concret. Ils ne perçoivent pas

toujours ce que l'on attend d'eux. Le manque d'application immédiate des savoirs les perturbent par rapport aux études qu'ils avaient effectuées avant d'entrer dans cette école. Beaucoup sont issus de BTS et de DUT. Pour ceux qui sortent des CPGE, l'approche est différente. Ils expliquent qu'il ne faut pas tout attendre de l'école et des enseignants, que c'est également à eux de se cultiver, de ne pas se contenter des cours. Les cours sont de plus en plus denses, plus magistraux, mais à côté cohabitent les travaux par projets. Le rythme de la deuxième année les épuise. L'hétérogénéité des trajectoires et des savoirs qui, au début de la première année était jugée comme un atout majeur pour arriver à une norme commune, deviendrait un désavantage pour ne pas dire un obstacle. Tous ne progressent pas au même rythme. Il y a des résistances à aller vers un savoir beaucoup plus théorique, beaucoup plus abstrait. Savoir qui correspondrait davantage à ce qui est attendu dans une école d'ingénieur. D'aucuns se plaignent de piétiner par rapport à certaines matières qu'ils jugent essentielles et les autres de s'attarder sur des matières qui selon eux ne seraient pas indispensables à la formation. Le rythme de travail est devenu pesant. Ils voudraient une formation pas seulement professionnalisante mais également opérationnalisante. Ils ont l'impression de n'avoir ni l'une ni l'autre.

Les élèves ingénieurs sortis des CPGE, quant à eux, se retrouvent bien dans cette nouvelle conception du savoir. Les autres ont du mal à faire le deuil de la concrétude, à se décentrer. En effet, ils doivent rompre avec leurs propres représentations et leurs propres systèmes de valeurs. Ce qui normalement aurait dû se faire en douceur avec des méthodes pédagogiques adaptées, s'impose avec une certaine violence symbolique pour ne pas dire institutionnelle. Leur conception plus ou moins imaginaire de la profession d'ingénieur ne correspondrait pas à celle des enseignants de l'école mais surtout à ce que réclame la CTI. Ils évoquent la CTI comme une instance suprême, incourtournable. Selon eux, il y aurait incompatibilité entre les valeurs dispensées par l'école et les injonctions de la CTI. En écho à cela, à nouveau, certains se réfugient derrière la pratique, bien que leurs camarades leur objectent que le métier d'ingénieur a changé, que son rôle s'est modifié, qu'il est plus un manager qu'un technicien.

Cette deuxième année apparait à travers les entretiens comme une période transitionnelle, où certains vont devoir rompre avec la conception qu'ils avaient d'une formation dispensée dans une école d'ingénieur, même atypique. Ils sont dans des ruptures identitaires. En effet, la première année consistait à éviter, pour ceux qui venaient de BTS et de DUT, une rupture entre ce qu'ils avaient appris dans ces filières et ce qui leur était demandé dans cette école. Or, pour devenir ingénieur, il faut également aller vers des connaissances plus abstraites, vers un rapport au savoir plus traditionnel. C'est l'imposition de ce nouveau savoir qui les rebute. Ce savoir n'est plus en concordance avec les formations antérieures effectuées en DUT ou BTS. En effet, ce qui les rassurait c'était de reprendre ce qu'ils avaient déjà appris antérieurement, de manière moins approfondie. Ils se plaignaient de ce saupoudrage, tout en étant rassurés sur leurs compétences et leurs connaissances. Aucune blessure narcissique n'avait jusqu'alors resurgi. En revanche les élèves sortis des CPGE sont en parfaite harmonie avec cette nouvelle donne. Ils expliquent à leurs camarades qu'un pas doit être franchi, qu'ils sont plus « autonomes », que le savoir va au-delà des directions données par l'enseignant, qu'il faut s en émanciper, se l'approprier.

Les étudiants sont en pleine mutation, ils doivent pour quelques-uns passer d'une identité de technicien à une identité d'ingénieur. A travers leurs propos se profile en filigrane une certaine douleur, une certaine dissonance. Ils accusent l'école de ne pas respecter ses engagements pédagogiques, de s'inféoder à la Commission Des Titres d' Ingénieurs. Ce malaise les incite à une forme de révolte passagère due à un phénomène de frustration. Désormais, pour devenir ingénieurs, il faut respecter certaines règles académiques. Ils avaient l'impression que l'ESAIP s'était affranchie des ces règles. Or, depuis 2OO2, l'ESAIP est entrée dans un schéma plus traditionnel. En effet, non seulement elle est habilitée par la CTI,

mais elle fait également partie de la Conférence des Grandes Ecoles. Ce qui fait dire aux étudiants que l'ESAIP prend un virage plus traditionnel pour être conforme aux normes exigées. Ils argumentent en parlant de l'augmentation du nombre d'étudiants dans la nouvelle promotion et de la modification des recrutements. Il y aurait en première année plus d'étudiants issus des CPGE.

Ils ont l'impression d'être à l'aube d'une nouvelle ère de l'ESAIP. Ils vivent pour certains deux ruptures : une rupture par rapport à une identité professionnelle et une rupture par rapport à leur identité étudiante. Ils sont dans des modifications de l'habitus tant au niveau étudiant qu'au niveau professionnel, puisque dans les deux cas les champs se modifient.

Désormais, le quotidien de l'école leur semble pesant. Paradoxalement, tout ce qui était pointé en première année comme extraordinaire par rapport à d'autres écoles plus traditionnelles s'avère pénible. Ainsi, la proximité avec les enseignants qu'ils aimaient tant en cours d'année prend une autre connotation. Ils ont l'impression d'un immobilisme, les intervenants ne seraient pas assez variés. Ils ont l'impression d'être dans un système clos.

3.4. Des conceptions différentes

Pour palier leurs difficultés et leurs ruptures, les élèves ingénieurs se protègent derrière les connaissances acquises antérieurement dans des filières courtes, plus rassurantes parce qu'au demeurant plus pragmatiques. Ils rechignent à aller vers une nouvelle identité qui les laisse perplexes parce qu'elle leur semble mal définie. En définitive, ils voulaient devenir ingénieurs en ne sachant pas ce que cette profession revêtait parfois, ils critiquent le caractère abstrait de certains cours mais réclament en même temps un approfondissement des connaissances dans certaines matières, abordées de manière trop superficielle selon eux par rapport aux contenus des cours qu'ils auraient eu en BTS et DUT. Ils considèrent que le niveau de l'ESAIP serait inférieur à celui de leurs écoles antérieures.

Ils ne comprennent pas pourquoi on a donné aux mathématiques une place prépondérante dans la formation, au détriment de cours qui leur paraissent plus pertinents dans une formation d'ingénieur. Pour preuve le cours sur « l'audit » qui ne dure que 6 heures.

D'autre rappellent qu'ils ne sont pas ici pour se spécialiser mais pour être des généralistes, que la polyvalence est nécessaire, que c'est à l'étudiant de parfaire son savoir. Le cours ne serait qu'un levier et non une fin. Si cette vision est malgré tout approuvée, ils objectent le peu de temps dont ils disposent pour travailler de manière personnelle. Ils n'ont pas le temps « d'assimiler ».

Au cours de ces entretiens en deuxième année on perçoit une rupture entre ceux qui ont fait une CPGE et ceux qui sont issus d'autres filières. Leurs représentations de la profession d'ingénieur diffèrent. Le fait d'être passé d'un rapport au savoir-action à un rapport au savoir-objet ne les effraie pas, pourtant cela crée des résistances. Cela contrecarre leurs conceptions. Ils se raccrochent à leur formation initiale. Leur habitus se trouve modifié. En outre, aller vers de nouvelles formes de savoir modifie leur structure de pensée et leur rapport au monde. On s'achemine bien vers une nouvelle construction identitaire.

Ils insistent sur le fait qu'en deuxième année, ils sont moins partie prenante dans l'école. Ils ne sont plus dans les associations comme le veut la politique de l'école. Ils arrivent difficilement à « gérer les stress », les travaux de groupes et les cours. Cette désorganisation fait que les semaines passées à l'école leur paraissent pénibles, difficiles.

Les points positifs de l'an passé deviennent négatifs à leurs yeux. Les travaux de groupes sont banalisés et moins pris comme un échange et une richesse, mais plutôt comme une contrainte en raison de la mauvaise gestion du temps.

En revanche, sans le savoir, ils ont intériorisé certaines normes Lassalliennes. Ils ne savent pas très bien ce qu'est une école Lassalienne, pour eux l'aspect Lassalien serait symbolisé par l'aumônier et certaines affiches apposées dans l'école.

Pourtant, ce qui reste à la fin de cette deuxième année, ce sont bien les valeurs fondamentales Lassaliennes, même s'ils ne savent pas l'exprimer de cette manière. En effet, malgré la diminution de leur intérêt pour le travail de groupe, ils mettent en évidence l'entraide, la non-concurrence, le respect de l'autre… La concurrence serait plutôt positive, qui crée de l'émulation et permet aux différents groupes de s'élever.

C'est pourquoi ils s'inquiètent de la nouvelle politique de recrutement de l'école qui conduit à les rendre moins solidaires, du fait de l'augmentation du nombre des élèves. De fait, la cohésion se réduit au profit des clans. Face à ces changements, les élèves de deuxième année ont décidé de réagir. Ils veulent créer une véritable « promotion ESAIP », avec une conscience collective et un sentiment d'appartenance au groupe. A cet effet, ils ont décidé de travailler en aval et en amont en tentant d'établir des relations avec les élèves de première et de troisième année en créant un réseau des anciens qui légitimerait davantage cette appartenance.

Ils craignent une « élitisation fallacieuse de l'école » Depuis deux ans, ils ont à chaque fois refusé que nous employions le terme « d'élites » pour les caractériser. Ils refusaient sa négativité. Ils ont fini par nous avouer en méconnaître la définition. Mais qu'est-ce qu'une élite ? Sciemment, nous avions décidé de définir la notion d'élite en dernier. Le terme utilisé très fréquemment perd de sa substance. Tout le monde pense en connaitre la définition et pourtant peu nous la livre. Etymologiquement, la notion d'élite vient du latin « éligere » qui veut dire « choisir » « élire » Dans notre société, les élites sont des personnes choisies parmi d'autres comme ayant soit un capital culturel, social et symbolique forts soit un « don ». L'objectif serait donc dans les nouvelles politiques éducatives innovantes de rompre avec ce schéma, d'aller au-delà des ces approches arbitraires, pour promouvoir l'excellence individuelle, préfigurant de cette manière une conception plurielle et hétérogène des élites.

Apparemment, l'ESAIP a choisi de libérer les talents ou bien de les faire émerger par des approches didactiques et pédagogiques différentes de celles utilisées habituellement dans les autres écoles d'ingénieurs, très normalisées et normalisantes. En regardant avec attention l'origine sociale et les trajectoires des étudiants qui fréquentent cette école, nous nous apercevons qu'un noyau important d'étudiants, pratiquement la moitié, appartient à la classe moyenne supérieure, que leurs parents possèdent un capital culturel relativement important. D'après ces étudiants, les grandes écoles traditionnelles - celles des héritiers - ne correspondaient pas à leurs aspirations. Ils ont aussi clairement expliqué que leurs performances scolaires ne leur auraient pas permis d'intégrer les grandes écoles d'ingénieurs. Si l'ESAIP prend les allures d'une école démocratique pour une moitié d'étudiants issus de classes plus modestes, elle semble jouer le rôle d'une école de la deuxième chance pour certaines catégories sociales favorisées dont les parents détiennent un capital culturel assez important. On retrouve dans les professions et catégories sociales des parents de ces étudiants les mêmes origines sociales (cf. Agnès Van Zanten) que de nombreux élèves qui intègrent les prestigieuses grandes écoles. Beaucoup d'entre eux sont des enfants d'enseignants. Cette remarque accrédite la thèse de Boudon (1985) selon laquelle l'école ne favoriserait pas que les favorisés puisque certains élèves issus des classes dominantes échoueraient. On peut penser que ces étudiants issus de groupes sociaux favorisés font partie de ces « exclus » ,pourtant la connaissance qu'ils ont du système les a sans doute aidés à déployer de nouvelles stratégies, évitant peut être une ascension sociale descendante. Comme nous l'avons constaté au cours de cette deuxième année, pour le moment les étudiants qui ont étudié à l'université, ou bien qui étaient dans les CPGE, s'habituent mieux aux méthodes de

travail de l'école, qui allie à la fois le collectif et l'individuel. Dans cette approche, l'individu se trouve au centre et le savoir à la périphérie. Cependant, dès la deuxième année, cette posture s'inverse. Cette inversion déroute ceux qui ont eu une trajectoire scolaire plus technologique. Quant aux autres, ils apprécient ce retour à une connaissance plus traditionnelle, à une nouvelle forme de normalisation car ils possèdent les codes. Dominés par le passé dans d'autres filières élitaires, ils sont dominants dans cette filière élitiste. Une scission s'opère sensiblement entre ces deux groupes sociaux d'étudiants. En revanche, on peut penser, en les écoutant, que la pédagogie Lassalienne leur apprend à la fois à être solidaires (conscience collective) et autonomes. De fait la philosophie de cette école rejoint les préceptes chers à Durkheim et à Tocqueville, à savoir qu'une société ne peut se réduire à la production matérielle et économique. Dans notre société narcissique, à travers la pédagogie Lassalienne, est-on arrivé à un « Narcisse mature » tel que le prônent certains défenseurs de l'hypermodernité, capable de discernement et dénué de « cynisme » ? L'ESAIP contribue-t-elle à un « réenchantement » car à aucun moment les étudiants en deuxième année n'ont paru angoissés par leur avenir ? Néanmoins, s'ils ne l'expriment pas de cette manière, à travers les entretiens, les angoisses, les perturbations et les incertitudes sont toutefois évoquées par rapport à l'élaboration douloureuse ou non à de leur nouvelle construction identitaire personnelle et professionnelle. Elles sont liées à une activité intrinsèque de l'étudiant et au sens qu'il leur donne.

CONCLUSION

Peut-on former les élites autrement ? Telle était notre question. Nous sous-entendions que la formation des élites ne pouvait se faire qu'à travers un rapport au savoir et non plus à travers un rapport de savoir violent et arbitraire. Nous avons donc mené nos recherches dans une école d'ingénieur atypique lassalienne, école dans laquelle le mode de recrutement ne se voulait pas plus « social » mais plus démocratique. Dans la pédagogie lassalienne, les valeurs de partage, de travail par association et de respect restent prégnantes. On prend les étudiants là où ils en sont pour les mener vers de nouvelles formes de connaissance. Pour les aider, beaucoup de travaux se font par projet et en groupe. Le groupe tient une importance primordiale dans cette pédagogie. Le groupe se fait et se défait. Afin d'aider les étudiants à travailler avec des personnes hétérogènes, les groupes peuvent être différents en fonction des disciplines. Ces changements obligent à respecter les autres, à partir de leurs différences culturelles, sociales, langagières. Ce rapport à l'autre surprend et séduit tout d'abord les élèves ingénieurs, peu habitués à ces rapports entre pairs. Leur estime de soi est renforcée, ils se sentent beaucoup plus valorisés que dans l'enseignement traditionnel. Ils trouvent les enseignants présents et proches. Leur premier stage en entreprise à l'étranger fait l'effet d'une consécration. Ils sont allés au delà de leurs limites, ils sont se débrouillés dans une langue différente de leur langue maternelle et ce grâce à des méthodes linguistiques originales - au sens de différentes de celles pratiquées habituellement -. Ils sont contents d'avoir pu intégrer une école d'ingénieur différente, conscients pour les trois-quarts qu'ils auraient eu peu de chance d'être recrutés ailleurs. L'idylle se termine en deuxième année, les plaintes s'accélèrent, le groupe se fissure et les revendications s'élèvent. Nous y voyons plusieurs raisons. Si on parle d'hétérogénéité, celle-ci n'est pas encore assez importante. En effet, près de 50% des élèves ingénieurs appartiennent à une classe dominante, ce qui est peu au regard d'autres écoles mais qui suffit à créer des tensions. Tensions en termes de connaissances et de rapport au savoir. Entrer dans un rapport au savoir ne va pas de soi car il oblige à entrer dans un nouveau rapport au monde. Or, répétons- le, ce rapport au monde correspondrait à 50% des élèves ingénieurs pour les autres, ce serait aller vers une nouvelle identité, rompre avec leur groupe social. Or, la résilience se profile difficilement. Très vite apparaissent des phénomènes de résistances sous forme de plaintes : « le niveau est moins bon qu'en DUT et en

BTS », « les cours sont superficiels dans certaines matières ». Assez rapidement s'opère une différence entre ceux qui ont fait une CPGE, ceux qui sont allés à l'université et ceux qui ont fait un DUT ou un BTS. Très vite les modèles sociétaux ambiants et les représentations sociales reprennent le dessus, au détriment de la pédagogie prônée par l'école. Les élèves ingénieurs expliquent bien pourquoi ils en sont arrivés à ces tensions. Pour eux, l'école aurait de plus en plus de difficultés à tenir ses engagements envers la pédagogie Lassalienne, parce qu'elle doit répondre à une double exigence incontournable, la conférence des grandes écoles et la CTI.

Pour cette école provinciale qui a commencé modestement, ces deux reconnaissances sont importantes. Elle s'en glorifie. Les étudiants y voient pourtant de nombreux dangers. Premièrement, des cours qui deviennent de plus en plus théoriques, assortis d'une reconnaissance minorée des individus et d' une hégémonie des mathématiques. Certains refusent cette normalisation dans laquelle ils ne se reconnaissent pas ou plus. Ils se sentaient protégés en première année. D'autres, bien au contraire, s'y retrouvent, pourtant cela correspond à ce qu'ils ont connu avant d'entrer dans cette école, voire à ce qui les a mis en échec. Néanmoins, cette deuxième année est en adéquation avec leurs capitaux culturels, scolaires, langagiers. L'école leur redonne la place qu'ils auraient dû avoir s'ils n'avaient pas eu des performances scolaires insuffisantes pour entrer dans les autres écoles d'ingénieurs. Cette école joue-t-elle un rôle qu'elle n'avait pas prévu, celui de l'école de la deuxième chance pour des jeunes issus de classes sociales supérieures ? Faut-il d'abord absorber une catégorie sociale pour permettre à une autre d'accéder à ces écoles ? Ce ne serait alors qu'à ce prix que se joue la démocratisation. Ou faut-il, comme dans certaines Grandes Ecoles, trouver d'autres modèles pour accélérer la démocratisation ? Depuis quelque temps, il est préconisé de ne plus parler en terme de catégories sociales mais plutôt en terme d'individu. Or l'on voit, à travers l'exemple de cette école, qu'à un moment les ethos de classes resurgissent. Apparemment, cette deuxième année d'études pousse certains élèves à faire des ruptures, des transitions identitaires, incontournables et nécessaires sociologiquement. Qu'en sera-t-il en dernière année ? Cette année finale est décisive à la fois pour les élèves ingénieurs et pour l'école. Les équipes enseignantes de cette école d'ingénieurs ont-elles réussi leur mission qui était, à travers des valeurs et des approches pédagogiques différentes, de former un nouveau profil d'élites professionnelles, en tirant profit des talents individuels ? Apparemment, certaines formes arbitraires de déterminismes ont été soulevées et vaincues.

BIBLIOGRAPHIE

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste* ? Paris : Seuil , collection La République des idées.

Baudelot, C, Roger, R. (2009). *L'Elitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Paris : Seuil , collection La République des idées.

Bourdieu, P, Passeron, JC (1987). *La noblesse d'Etat. Grandes école et esprit de corps*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P, Passeron, JC (1964). *Les héritiers. Les étudiants et les cultures.* Paris : Editions de Minuit.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris. Edition Atropos.

Liptovetski, G, Charles, S, 2004, *les temps hypermodernes.* Paris : Grasset.

Marat, A. Ed. (2007). *La recherche participative*. Laval : PUQ.

Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la Démocratie*. Paris : Seuil.

Pena-Tuiz, H. (2005). *Qu'est ce que l'école ?* Paris : Folio.

Axe 4. Politiques d'ouverture sociale et dispositifs innovants de l'Education nationale, des collectivités territoriales et des établissements d'enseignement

Les dispositifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Les partenariats public-privé : les programmes CEP, PQPM et BRIO

Margaux Le Gouvello et Agnès van Zanten (OSC-CNRS, Sciences Po Paris)

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de celle que nous menons depuis 2006 sur « Les politiques et pratiques d'ouverture sociale dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur », grâce à un financement de la Fondation de France. Ce dernier travail nous avait conduit à émettre l'hypothèse que ces politiques apparaissent moins efficaces par rapport à leur but affiché de contribuer à la diversification sociale des élèves scolarisés dans les filières d'élite que par rapport à un objectif moins explicitement visé, sauf dans le cas d'un des programmes étudiés, à savoir l'introduction de nouvelles modalités d'action dans les politiques d'éducation[78].

En effet, alors que dans l'Education nationale la pénétration de nouveaux modes de régulation de l'action publique territoriale reste modérée en raison d'obstacles aussi bien politiques qu'organisationnels[79], ces politiques semblent avoir contribué de façon décisive en quelques années au développement de plusieurs outils post-bureaucratiques. La recherche menée dans le cadre de l'axe 4 du projet TERRELIT nous a permis d'approfondir cette hypothèse par l'analyse du rôle des nouveaux dispositifs crées par les grandes écoles dans la mobilisation d'un outil spécifique, le partenariat et, plus particulièrement, de deux types de partenariat : avec des administrations étatiques d'une part, avec des entreprises d'autre part.

Nous avons choisi de comparer des dispositifs d'ouverture sociale développés dans deux Régions, l'Ile-de-France et la Région Pays de la Loire, afin d'apporter des réponses à trois interrogations relatives à ces partenariats. La première concerne l'analyse des facteurs, généraux et locaux, qui ont pu favoriser – ou éventuellement freiner – le partenariat public-privé dans le cadre d'actions initiées par les grandes écoles par rapport à celles antérieurement ou simultanément impulsées par les services de l'Etat. La seconde a trait à l'examen des similitudes et des différences entre les partenariats au sein du secteur public et les partenariats public-privé. La troisième, enfin, concerne les effets du cadre régional sur la nature et le fonctionnement de ces nouveaux dispositifs et sur les formes que prend le partenariat.

[78] van Zanten A., « L'ouverture sociale des grandes écoles. Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? » *Sociétés Contemporaines*, n° 79, p. 69-96.

[79] van Zanten A. *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2004 ; Dutercq Y. (dir.) *La régulation des politiques d'éducation,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

2. TERRAINS D'ENQUETE ET METHODOLOGIE

Dans ce rapport, nous nous focalisons sur quatre grandes écoles — Sciences Po, ESSEC Audencia et l'Ecole Centrale de Nantes — et sur leurs programmes, à savoir les « Conventions Education Prioritaire » (CEP) dans le cas de Sciences Po, le programme « Pourquoi pas moi ? » (PQPM) de l'ESSEC et le programme « Fais un Bond pour la Réussite par l'Initiative et l'Ouverture » (BRIO) dans le cas d'Audencia et de l'Ecole Centrale de Nantes. Le choix des deux premières institutions se justifie à la fois par le caractère pionnier de leurs initiatives – ce fut Sciences Po qui lança le mouvement d'ouverture sociale des filières d'élite avec les CEP en 2001, suivie deux ans après par l'ESSEC qui lança son programme PQPM en 2003 – et par le contraste entre les deux dispositifs qui favorise leur comparaison et donne une assisse empirique plus forte pour procéder à des généralisations. En effet, alors que Sciences Po a opté dans le cadre de la procédure CEP par la création d'une nouvelle voie d'entrée dans l'institution pour des élèves issus de lycées défavorisés, le programme PQPM de l'ESSEC n'a pas eu d'incidence sur le recrutement par concours, après deux années d'étude dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), de l'institution et vise, par le biais principalement d'actions de tutorat, à favoriser des orientations ambitieuses dans toutes les filières de l'enseignement supérieur.

Du point de vue du thème de cette recherche, le partenariat, ces deux dispositifs présentent néanmoins d'importantes similitudes même si nous serons amenées à souligner certaines différences significatives. En effet, tous les deux reposent sur des conventions avec des lycées défavorisés (74 actuellement pour Sciences Po, 8 dans le cas de l'ESSEC), regroupés sur des territoires administratifs, ce qui fait que leurs responsables ont dû non seulement obtenir l'accord et établir des contrats avec ces établissements – une autre dimension de leur participation à l'introduction d'outils de régulation bureaucratiques sur laquelle nous avons choisi de ne pas nous focaliser dans le cadre de ce travail - mais développer de nouvelles relations « partenariales » avec des instances étatiques en charge de ces établissements, notamment les rectorats et inspections académiques, mais également, dans le cas de l'ESSEC, la Direction interministérielle à la ville (DIV). Tous les deux reposent également, pour leur financement, mais aussi pour leur fonctionnement, sur des partenariats avec des entreprises.

Nous avons choisi de comparer ces programmes, initiés par des institutions localisées en région parisienne – mais dans le cas de Sciences Po, associant de lycées dans plusieurs autres régions et académies —, au programme BRIO, porté initialement par deux grandes écoles des Pays de la Loire, Audencia, et l'Ecole Centrale de Nantes, rejointes en 2009 par l'Ecole Nationale Vétérinaire de Nantes, et, en 2010, par l'Ecole des Mines de Nantes. Le choix de ce dernier programme s'explique par le fait qu'il s'agit du dispositif d'ouverture sociale le plus ambitieux sur le plan régional et aussi par sa similitude avec le programme PQPM dont il s'est largement inspiré. Se fondant lui aussi principalement sur des actions de tutorat auprès de lycéens, provenant dans de 11 établissements régionaux, ce programme présente aussi les deux caractéristiques sur lesquelles nous nous focalisons ici, à savoir des relations de type partenarial avec des instances étatiques déconcentrées et avec des entreprises.

Pour explorer les relations entre, d'une part, les responsables de ces actions dans les grandes écoles et, d'autre part, les responsables au niveau des rectorats ou d'autres instances étatiques et les entreprises, nous avons mené une enquête de terrain dans les deux régions. Celle-ci a impliqué le recueil et l'analyse de très nombreux documents de présentation de ces programmes, de leurs évolutions et de leurs résultats. Elle comprend aussi une quarantaine d'entretiens : 14 avec des responsables des trois écoles, 13 avec des responsables étatiques nationaux ou locaux (Ministère de l'Enseignement Supérieur, Inspection générale, DIV, ACSE, Haut Commissariat de la Jeunesse, rectorats et inspections académiques, conseils

régionaux) et13 avec des responsables dans les entreprises. Ces entretiens ont été réalisés à l'aide de guides d'entretiens semi-directifs. Nous les avons analysé en confrontant les informations ainsi obtenues avec celles que nous avons pu recueillir par ailleurs auprès des proviseurs, des enseignants et des élèves grâce à des entretiens et des observations menées dans le cadre de l'autre enquête en cours.

3. DES NOUVEAUX PARTENARIATS AVEC DES INSTANCES ETATIQUES

3.1. Les relations avec les autorités académiques : des grandes écoles « offensives » et des rectorats « suivistes »

L'expansion et l'allongement des scolarités dans un système éducatif que l'on cherche à unifier et à moderniser à partir des années 1960 se sont accompagnés de vagues successives de délégation de nouveaux domaines de compétence aux instances chargées de gérer le fonctionnement des établissements scolaires à l'échelle régionale et départementale, à savoir les Rectorats et les Inspections académiques. Ces instances ne jouent cependant pas encore aujourd'hui le rôle majeur d'impulsion de politiques éducatives qui devrait être le leur pour diverses raisons. On peut citer en premier la taille de certains de ces territoires ainsi que leur sous-administration chronique, faute de personnel suffisant en charge notamment du suivi des établissements. On peut évoquer ensuite la « politisation » et donc, dans le système politique actuel, l'instabilité en poste des recteurs à quoi s'ajoute la mobilité géographique des inspecteurs d'académie, conçue, comme pour d'autres fonctionnaires, comme un élément essentiel de la construction de leur carrière et d'une expérience professionnelle diversifiée. S'ajoutent à cela deux autres facteurs : la permanence de logiques de fonctionnement bureaucratiques, caractérisées par la segmentation et la routinisation des tâches, qui permettent à ces instances de préserver une part d'autonomie face aux sollicitations des usagers et d'autres instances, ce dernier élément renforçant le poids d'un dernier facteur, à savoir les redoutables problèmes de coordination qui se posent à l'échelle locale dans des territoires caractérisés par la multiplicité et la diversité des niveaux et des agences de gouvernement[80].

Cette position en retrait des autorités éducatives locales permettait de supposer d'emblée que les grandes écoles choisiraient de leur attribuer un rôle initial mineur dans l'élaboration et la mise en place de leurs actions. Ce rôle a cependant pu évoluer dans le temps. On peut aussi faire l'hypothèse d'une variation dans les relations partenariales avec les grandes écoles entre les instances franciliennes, qui ont à faire à un grand nombre d'établissements et à des problèmes liés à la concentration de difficultés sociales et scolaires sur leurs territoires, et les instances des Pays de la Loire. Pour examiner ces hypothèses, nous tenons compte de l'intervention des rectorats et des inspections académiques sur deux plans successifs: la conception et la mise en œuvre initiale des actions d'une part et, l'extension ultérieure, le suivi et l'évaluation des actions d'autre part.

3.1.1. La participation à la conception et à la mise en œuvre des actions

[80] Duran P. *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999 (2e éd. 2010) ; van Zanten A. « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches Sociologiques*, vol. 35, n° 2, 2004, 47-64.

En ce qui concerne Sciences Po, institution pionnière en matière d'ouverture sociale dont se sont inspirées, dans l'esprit sinon dans la forme, les autres grandes écoles par la suite, on constate que les rectorats de Créteil et de Nancy (les deux seuls concernés par la première vague de « Conventions d'Education Prioritaire » en 2001) ont été largement court-circuités dans la phase d'élaboration du projet. Comme le raconte le responsable du programme jusqu'au début 2009, dans le livre qu'il a écrit sur cette initiative[81], quand l'idée commence à germer au printemps 2000, à la suite d'un entretien entre lui et Richard Descoings, le directeur de Sciences Po, ce dernier lui demande de partir, avec un ancien élève de Sciences Po ayant participé à une étude sur le profil social des élèves dans l'établissement, « en éclaireur… pour en évaluer la pertinence auprès d'une poignée de chefs d'établissements », dans la Seine-Saint-Denis, notamment dans un lycée d'Aulnay-sous-Bois et de Saint-Ouen. Les professionnels de l'éducation travaillant dans les établissements ont également été sollicités pour construire le « *design* institutionnel » du programme sans que les autorités académiques dont ils dépendent soient associées ou même prévenues de cette démarche. Ce sont en effet des enseignants et des proviseurs de lycée qui ont suggéré l'idée d'une sensibilisation progressive dès la classe de seconde, d'une sélection en classe de terminale, de l'épreuve de soutenance d'un dossier de presse comme pivot de la nouvelle procédure de recrutement dans les établissements, par les jurys d'admissibilité puis à Sciences Po, dans les jurys d'admission.

Ce recours à la base s'est doublé d'un appel au sommet. En effet, pour décider des critères permettant de sélectionner des établissements, le directeur de l'institution s'est adressé non pas aux rectorats, mais à Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation qui lui a fourni des informations sur le profil social des lycées en France et sur l'ensemble des collèges classés en ZEP. Pour construire son dispositif, il a également consulté des Inspecteurs généraux, notamment une inspectrice qui fait partie du conseil d'administration de Sciences Po. En outre, pour soutenir le dispositif alors que celui-ci avait été contesté par les étudiants de Sciences Po et que le syndicat étudiant UNI, mettant en cause la compétence du conseil de direction de l'IEP pour établir les critères d'admission à Sciences Po, a porté l'affaire devant les tribunaux administratifs, Richard Descoings a fait appel à Olivier Schrameck, alors directeur de cabinet de Lionel Jospin, Premier ministre. Il a trouvé aussi des multiples soutiens à gauche (Jack Lang, Claude Allègre, Ségolène Royal) comme à droite (Claude Allègre, Nicolas Sarkozy). Les instances académiques n'ont ainsi été nullement présentes, ni comme fournisseurs d'idées, ni comme « ingénieurs de projet », ni comme soutiens autre que financiers au travers des heures supplémentaires accordées aux enseignants qui animent les ateliers de préparation à la novelle épreuve d'entrée à Sciences Po dans les lycées.

La faible importance accordée par Sciences Po au partenariat avec les autorités académiques s'explique par le poids de plusieurs facteurs. Le premier est lié au caractère nouveau et relativement radical de son initiative. En choisissant d'intervenir dans un domaine hors de son champ habituel de compétence par une action spectaculaire, Sciences Po a dû s'assurer de la bonne réception de son initiative à la base, puis, quand le dispositif a semblé un temps menacé, à rechercher l'appui de quelques acteurs clé au sommet. Le soutien des rectorats n'est pas apparu alors aussi crucial que celui des professionnels de l'éducation des établissements défavorisés et des grands ténors politiques. Le deuxième a trait à la volonté de Sciences Po de se ménager une très grande marge de manœuvre dans la construction et le contrôle ultérieur du dispositif. Cette volonté ne renvoie pas seulement à la personnalité du directeur, mais s'inscrit dans la continuité de l'action d'une institution qui a su au cours de son histoire s'assurer d'un important soutien financier et symbolique de l'Etat tout en préservant une grande liberté d'action dans tous les domaines (gouvernance et financement,

[81] Delhay C., *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette, 2006.

gestion du corps enseignant, recrutement des étudiants). Or le choix de faire jouer aux autorités académiques un rôle de relais aurait très probablement limité son pouvoir d'action notamment par rapport au choix des établissements et entraîné de contraintes supplémentaires dans l'encadrement du dispositif.

A ces deux facteurs d'ordre politique s'ajoutent des facteurs d'ordre organisationnel. Un élément important à cet égard est le caractère national du programme. En voulant accroître son poids et sa visibilité, le directeur de Sciences Po a rapidement et massivement élargi le nombre d'établissements faisant partie du dispositif (passant de 7 établissements en 2001 à 74 en 2010) et, parallèlement, de territoires administratifs concernés (2 académies en 2001, 12 en 2010), ce qui a entraîné des échanges plus diversifiés avec les autorités académiques mais également moins denses. Un autre tient à la nature des réseaux institutionnels de Sciences Po. En effet, alors que cette institution entretient, en raison de l'orientation de son offre de formation, dans laquelle plusieurs filières permettent d'accéder à des hautes fonctions dans l'administration, des caractéristiques du corps enseignant, qui comprend de nombreux membres de divers services de l'Etat et de ses liens étroits avec l'Ecole Nationale d'Administration, des relations très fortes avec plusieurs administrations, ceci ne concerne pas les administrations déconcentrées de l'Education nationale en raison du type de formation et des profils de carrière de leurs cadres[82].

La relation avec les autorités éducatives déconcentrées a d'emblée joué un rôle plus important dans le cadre de la mise en place du dispositif de l'ESSEC. Ceci s'explique par le fait que cette institution, en lien avec l'objectif de faire de PQPM un des instruments de son insertion et de l'amélioration de son image à l'échelle territoriale, a opté d'emblée pour une action de proximité auprès d'un petit nombre de lycées appartenant actuellement, pour 7 sur 8 d'entre eux, à un même département, le Val d'Oise. De ce fait, et afin de ne pas donner l'impression de court-circuiter des acteurs majeurs de l'action éducative à l'échelle départementale, les responsables du programme ont été assez vite confrontés à la nécessité de négocier avec les Inspecteurs d'académie les choix des lycées, ainsi que des aspects importants du fonctionnement du dispositif comme les domaines d'intervention des tuteurs-étudiants ou les modalités d'extension de certaines actions auprès d'un groupe plus important de lycées et de collèges.

La construction de ces nouvelles relations avec les Inspections académiques, notamment celle du Val d'Oise, s'est avéré plutôt difficile au départ en raison des différences dans les modes de fonctionnement entre les administrations de l'Education nationale dont le fonctionnement est orienté par les valeurs du service public et, surtout, par une organisation hiérarchique et des règles de type bureaucratique et celles de l'ESSEC, institution privée dont l'orientation dominante vers la formation des managers la conduit à privilégier des modes de fonctionnement plus souples, plus « horizontaux » et plus tournés vers l'innovation. Des tensions sont aussi apparues autour de la place de ce dispositif, étranger à l'Education nationale, parmi les actions prioritaires menées à l'échelle départementale, ainsi que de la nécessité d'une coordination étroite et régulière entre l'ESSEC, les IA et les chefs d'établissement:

> *Vous devez quand même, d'une certaine façon, respecter la hiérarchie de l'Education Nationale ?* C'est indispensable. Maintenant, je ne vais pas vous dire que c'est toujours très simple, mais bon. Regardez ce matin : c'était l'objet de la discussion que C. a eu en venant. Ce matin, on a eu un comité de pilotage ; les deux absents, d'abord l'Inspection Académique alors

[82] van Zanten A., « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France: Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? » *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, 69-92.

> que l'Inspecteur d'Académie nous avait explicitement dit qu'il y aurait Mr Machin et Mr Machin, sur des sujets qu'il voulait qu'on aborde et qui sont des bons sujets de fond ; et on a eu une vraie discussion de fond. Mais en l'absence de l'Inspecteur d'académie, qu'est-ce qui va se passer ? On va la recommencer demain. Et la voie sur laquelle on était tous d'accord pour aller (il y avait deux thèmes majeurs : c'était, un, le fameux deuxième cercle, c'est à dire comment augmenter l'impact de ce genre de dispositif dans les lycées. Et le deuxième, comme il y a d'autres écoles de Cergy qui se lancent dans le dispositif, quelle est la logique la plus efficace aussi sur un territoire ? Est-ce qu'ils viennent nous rejoindre sur les mêmes lycées pour aller plus loin avec ces lycées là ; Ou est-ce qu'ils travaillent avec des autres lycées ? C'est une question de fond. Si l'Inspecteur d'académie n'est pas là quand on discute de ça, qu'est-ce qu'on va faire ? On va le faire là en fonction de notre bon sens. Je vous parle franchement, parce que je pense qu'on n'a pas intérêt à le faire autrement. Je ne veux mettre personne mal à l'aise, mais on sait que si on attend uniquement la voie hiérarchique, qu'est-ce qui va se passer ? On va attendre. Dans trois mois, on aura une réunion qui va proposer un axe forcément différent de ce qu'on a vu là. On va devoir reproduire une réunion plénière ; mobiliser 8 proviseurs à la fois, vous pouvez déjà vous lever tôt aussi, c'est pour ça qu'on planifie les dates d'une rencontre à l'autre. Et puis voilà, et des longues négociations et tout… » (Mme D., responsable du pôle « Egalité de chances » à l'ESSEC).

Il faut toutefois souligner que cette relation s'est beaucoup amélioré au fil du temps en raison de changements d'Inspecteur, les deux qui ont succédé à celui dont il est question dans cet extrait se montrant beaucoup plus ouverts à cette initiative, mais aussi d'une définition plus précise des territoires d'intervention de chacun, d'un apprentissage mutuel des façons de faire et du fait que le dispositif s'est progressivement fondu dans le paysage éducatif local.

La relation d'Audencia et de l'Ecole Centrale de Nantes avec les autorités académiques relève encore d'un autre mode, en raison tout d'abord de changements dans le contexte institutionnel. En effet le programme BRIO est beaucoup plus tardif que ceux de Sciences Po et de l'ESSEC. Lancé en janvier 2007, il se situe après la publication en 2005 de « La Charte pour l'égalité des chances dans l'accès des formations d'excellence », c'est-à-dire d'un instrument juridique développé au niveau national pour encadrer au moins formellement les initiatives de Sciences Po, de l'ESSEC, de l'ENSAM et toutes celles qui commençaient à voir le jour à leur suite au début des années 2000. Ce document pose un certain nombre de conditions par rapport à la signature des conventions entre des grandes écoles et des lycées défavorisés, dont la participation des recteurs et des préfets à ces conventions.

Cette charte ne semble pourtant pas avoir modifié profondément les rôles des grandes écoles et des rectorats par rapport à la prise d'initiative, même si la circulaire adressée aux recteurs et aux préfets de région et de département spécifie que les conventions peuvent avoir lieu « sur la base de propositions spontanées ou des réponses à des sollicitations venant de votre part ». Dans la région Pays de la Loire en tout cas, ce sont les grandes écoles qui ont clairement initié la démarche, dans une position de *leadership* clairement acceptée par les responsables du rectorat :

> *Je les ai reçus à cette table-là un jour. Alors ils étaient… Au début, on est partis sur un schéma très, très large. Il y avait le directeur d'Audencia, mais aussi, j'avais le directeur de l'École Supérieure du Bois, il y avait toute une série de Grandes Écoles de Nantes qui sont venues. Et ils m'ont dit : « Voilà, on a un problème, d'abord notre population se reproduit, on n'a pas d'ouverture vraiment importante, et puis, on est toujours dans le risque de voir un petit peu nos effectifs fondre, puisqu'il y a l'Université, etc. ». Donc il y avait un plan quasiment collectif des Grandes Écoles pour se remettre en état de conquête, un petit peu, par rapport au… Et puis progressivement, il y a eu ce resserrement sur les deux écoles, donc Audencia et l'École Centrale. Je n'ai plus revu les autres. Mais ça a commencé, effectivement, par une démarche*

> *très collective, très, très unanimiste de l'enseignement supérieur.* (M. J., IPR, Rectorat de Nantes)

Les responsables du rectorat ont cependant, de façon beaucoup plus prononcée que dans le cas de Sciences Po et de l'ESSEC, participé au *design* institutionnel à travers des conseils aussi bien dans le domaine du financement que des contours spécifiques de la procédure. Et cela sans qu'émergent des tensions majeures autour de cette distribution de rôles, car les responsables du programme ont clairement reconnu l'expertise bureaucratique des administrations locales:

> *On a ajusté les budgets, on a regardé… Alors c'est vrai qu'ils étaient demandeurs aussi. Ils étaient par exemple sur des choses toutes bêtes comme le financement des enseignants. Ils avaient beaucoup d'hésitations, il a fallu trouver la… Bon, ils étaient partis sur des choses assez terribles, qui auraient fait des écarts extravagants entre ce que touche un enseignant de lycée et puis cet enseignant qui aurait eu cette mission. Donc il a fallu un petit peu les ramener au barème classique d'une heure supplémentaire (…). Effectivement, très, très vite, on a complètement répondu à leur demande, on était présent aux réunions, on a retravaillé avec eux la maquette un petit peu qu'ils avaient imaginé – la façon d'organiser les stages, les rencontres, même le programme culturel… Enfin, tout ça a été fait en large consultation. Oui, on peut le dire.* (M. A. Rectorat de Nantes)

Le développement d'un partenariat relativement harmonieux dans ce cas s'explique aussi par le contexte local. Les responsables académiques ont été d'autant plus ouverts à cette initiative qu'il n'y en avait pas d'autres du même type sur leur territoire, contrairement à ce que l'on observe dans les académies et départements franciliens où l'on voit se multiplier de dispositifs semblables émanant de grandes écoles, mais aussi de fondations, d'entreprises… De leur côté, les grandes écoles ont clairement conçu leur dispositif comme devant renforcer leur visibilité et leur cohérence à l'échelle régionale. Ils ont de ce fait donné clairement la priorité à leurs interlocuteurs académiques par rapport à des interlocuteurs nationaux.

3.1.2. L'implication des autorités éducatives locales dans le suivi des dispositifs

Le rôle des autorités académiques aurait pu s'accroître davantage avec la diffusion et l'institutionnalisation de ces actions à partir de 2005 puisque les circulaires de cadrage émanant notamment du MESR et de la DIV en 2005 (« La charte pour l'égalité des chances dans l'accès des formations d'excellence » à laquelle il a été fait référence plus haut), puis en 2009 et 2010 (avec de nouvelles circulaires officialisant l'existence de « cordées de la réussite ») les incitaient à mettre en place des actions de suivi et même d'évaluation de ces dispositifs. Ces incitations n'ont cependant pas été suivies de l'octroi de nouvelles ressources financière ou humaines pour mener à bien ces tâches, ni de propositions de formation ou d'appui pour développer les compétences des personnels des administrations éducatives locales dans ce domaine.

Dans le rectorat de Créteil, très concerné par le dispositif CEP de Sciences Po puisque 17 des 74 lycées actuellement conventionnés se trouvent sur leur territoire, une enquête auprès des proviseurs a été menée pendant l'année scolaire 2007-2008 pour répertorier toutes les actions orientées vers « l'excellence » dans les lycées. Comme l'explique la personne en charge de ce dossier, ce travail s'est avéré long et lourd à mener à la fois en raison du nombre et de la diversité des actions, et de l'incapacité dans laquelle le trouve le rectorat, par manque de

personnels, de suivre l'introduction et, moins encore, la mise en œuvre et les effets, positifs ou négatifs, de ces dispositifs :

> *Le démarrage, au tout début, c'était l'année scolaire dernière où monsieur le Recteur me confie une mission qu'il appelle « Expérience pour l'excellence en lycée », où il me demande de faire une présentation, qui s'est transformée très vite pour moi en état des lieux, de toutes les expériences de l'excellence menée dans les lycées de l'académie. Pourquoi un état des lieux ? Parce que quand j'ai recherché dans les différents services du rectorat qui pouvaient avoir travaillé sur ce domaine, j'ai très vite réalisé que tout ceci avait été largement éparpillé, qu'en fait, il y avait différents services qui avaient travaillé sur le sujet, mais de façon non coordonnée, parce que tout ceci était récent, et au départ, personne n'en voyait l'importance (…). En affinant tout ça, j'ai proposé à monsieur L. de prendre pour cible les lycées généraux et technologiques. C'est-à-dire 130 lycées. Ensuite, je me suis rendu compte que sur ces 130 lycées, on n'avait aucun état des lieux. C'est-à-dire qu'une fois qu'on avait enlevé les entreprises et les partenariats artistiques et culturels, on n'avait rien d'autre. Or je savais, ne serait-ce que par mon expérience personnelle de proviseur et de ma connaissance du terrain, je savais qu'il y avait de nombreux partenariats avec des grandes écoles, avec des associations… Et ça n'apparaissait nulle part. J'ai donc recherché sous forme de convention, et là non plus, je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas eu de suivi de ces partenariats* (Mme D., chargée de mission « Innovation et valorisation » au Rectorat de Créteil)

Une procédure dite « d'évaluation » a également été mise en place en 2008-2009, comme l'exige la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence ». Elle a consisté à mettre en relation les différentes expériences menées dans les lycées et l'évolution de leurs taux de réussite mesurée en tenant compte du pourcentage d'élèves ayant obtenu le baccalauréat en trois ans et de ceux l'ayant réussi avec une mention, ainsi que du taux d'accès en classe préparatoire. Cette évaluation sert néanmoins moins à réguler l'action des initiateurs de ces projets, comme Sciences Po, que celle du rectorat. En effet, outre son caractère très léger, sans approfondissement qualitatif de la nature des actions, ni construction d'un dispositif rigoureux de mesure quantitative des effets, il n'est pas prévu d'utiliser ces résultats pour arrêter le soutien à certaines actions, encore moins pour les arrêter tout court. La procédure est plutôt utilisée pour détecter les lycées qui ne bénéficient pas d'actions et pour leur en proposer soit des nouvelles, soit des extensions d'actions déjà en cours par le biais par exemple de la constitution de « réseaux de lycées ».

La posture du rectorat de Créteil apparaît ainsi assez « suiviste » par rapport aux initiatives des grandes écoles sur son territoire. Son implication tardive relève plutôt d'un suivi de type administratif avec peu d'incidence sur le fonctionnement des dispositifs. Aux facteurs financiers et organisationnels déjà signalés pouvant expliquer cet état de fait, il faut ajouter très clairement la difficulté à s'imposer face à la capacité d'action et de médiatisation de ces institutions, au premier chef de Sciences Po. Cet état de fait conduit les responsables académiques à chercher à profiter de la popularité de ces dispositifs plutôt qu'à infléchir leur fonctionnement tant du point de vue de l'implication des personnels de l'éducation que des modes de sélection et d'intervention auprès des élèves. On constate ainsi que l'arrivée en 2008 d'un nouveau recteur très porté sur l'innovation s'est plutôt concrétise par l'appui à de nouvelles initiatives émanant directement du rectorat — dont certaines elles aussi très médiatisées comme « La mallette des parents » ou la création du premier « internat d'excellence » — plutôt que par la reprise en main des CEP et d'autres dispositifs de ce type.

L'action du rectorat de Versailles a été encore plus tardive puisque, pendant longtemps, c'est au niveau de l'Inspection académique du Val d'Oise qu'un partenariat avec l'ESSEC s'est mis en place. C'est surtout à la faveur d'une double conjonction que le rectorat est intervenu de façon importante pour intégrer une partie des actions du dispositif PQPM. Le premier élément de cette conjonction est l'extension du dispositif grâce au nouveau programme « Pollen » qui

s'adresse à tous les lycéens des établissements concernés, et non aux seuls bénéficiaires, du programme PQPM par le biais d'interventions tous les quinze jours comprenant des activités à l'extérieur tournées vers l'accès à l'information, l'aide à l'orientation et des apprentissages méthodologiques, à quoi s'ajoutent la création d'un blog, des sorties culturelles et, pour les terminales, du *shadowing* (le suivi pendant une journée d'un cadre d'entreprise pour observer son activité), en alternance avec des ateliers animés par les professeurs référents de chaque lycée. La deuxième, c'est la mise en place de la réforme du lycée avec l'introduction de séances d'accompagnement personnalisé:

> *…la première année de Pollen, le programme a été entièrement extérieur, comme avant, donc les professeurs référents étaient payés de la même façon par l'ESSEC. Mais, entre temps, il y a la réforme du lycée qui est arrivée, et les proviseurs étaient en discussion avec le recteur B. depuis plusieurs mois où ils voyaient venir ces choses-là et, en fait, Pollen va entrer dans le programme d'accompagnement personnalisé de la réforme du lycée. Donc là, on entre dans le système. Il y a l'aspect financier dont je parlais tout à l'heure, mais, j'allais dire, ce n'est pas tant une fin en soi qu'une façon d'impliquer davantage l'Education Nationale et donc de faire en sorte qu'ils puissent s'approprier les messages ou d'autres pratiques d'une certaine façon (…). Il y a deux mois, le recteur B. a convoqué l'ensemble des proviseurs et des proviseurs adjoints de tous les établissements de son rectorat (donc ça faisait pas mal de monde), en deux sessions, pour leur donner quatre exemples de contenu possibles pour les deux heures d'accompagnement personnalisé. Donc les trois présentations d'expérimentation dans des lycées (je ne sais plus trop lesquels d'ailleurs), des expérimentations qui avaient été menées sur des groupes pilotes de classe, et quand on dit deux heures d'accompagnement personnalisé, donc il y a accompagnement sur autre chose que du disciplinaire, et personnalisé : autre chose que la même chose pour tout le monde. Et ils nous avaient demandé à nous de témoigner sur Pollen en tant qu'expérimentation aussi, prouvant naturellement aussi sa place là-dedans. Et en disant que ça serait pris en charge par l'Education Nationale dans ce cadre-là. Mais c'est le recteur qui est venu vers vous, ou vous qui êtes allés vers lui ? C'est le recteur qui est venu vers nous, pour cette présentation-là. Par ailleurs, on discute avec le recteur au moins une fois par an depuis deux-trois ans.* (Mme D, responsable du pôle « Egalité de chances » de l'ESSEC)

Au moment auquel nous avons arrêté notre travail d'enquête, le rectorat de Versailles n'avait cependant pas entreprise aucune démarche systématique en termes de suivi ou d'évaluation.

Le rectorat de Nantes a lui aussi mis en place une procédure de suivi des actions menées au sein du programme BRIO, ce suivi étant beaucoup plus simple à conduire en raison du nombre d'établissements concernés et de la bonne connaissance qu'en ont les responsables des administrations déconcentrées. A nouveau cependant, on constate que ce suivi ne sert que comme dispositif d'information, parfois d'aide à l'action, mais nullement d'appréciation de l'efficacité des actions menées :

> *Mon rôle, c'était d'être en contact à la fois avec les deux écoles et puis l'ensemble des lycées. C'était d'apporter les éléments au Recteur pour le pilotage du dispositif, sachant que c'est lui qui est le président du comité de pilotage. Donc c'était l'informer sur les actions. Lui rappeler la finalité du dispositif, et lui donner, lui fournir un état des lieux sur en quoi le dispositif avait-il répondu ou non aux objectifs qui étaient fixés. Enfin, comment ça évoluait, si il y avait des difficultés rencontrées* (M. A., Rectorat de Nantes).

Ce suivi apparaît néanmoins plus régulier avec, de part et d'autre, un intérêt plus grand pour l'échange d'informations.

Le partenariat entre les Grandes écoles étudiées et les rectorats concernés semble aussi

partager deux traits communs : la dissymétrie des positions et la nette division entre d'un côté, des choix politiques et, de l'autre, un suivi de type administratif. La position de prééminence au plan politique des Grandes écoles s'explique à la fois par leur prestige, par leur légitimité en tant qu'acteurs du champ éducatif et par les ressources financières et humaines qu'elles ont été en mesure d'apporter. Le rôle subalterne des rectorats s'explique quant à lui par le maintien en France d'une forte coupure entre les décideurs et l'administration, mais aussi par l'instabilité en poste des responsables des administrations éducatives locales et le manque des moyens. Ces traits sont néanmoins plus accusés dans les configurations franciliennes où des Grandes écoles plus prestigieuses et mieux dotées que leurs sœurs en province font face à des autorités académiques plus « débordées » par la multiplicité de dispositifs et la complexité des dynamiques locales, ce qui explique le développement d'un partenariat plus étroit et plus équilibré dans la région Pays de la Loire.

3.2. D'autres partenaires étatiques

Il faut par ailleurs souligner que si Sciences Po et les grandes écoles impliquées dans le programme BRIO ont cherché à développer des relations au sein du secteur étatique essentiellement avec l'Education nationale, l'ESSEC a quant à elle cherché à diversifié ses partenariats. En raison des relations étroites entre l'Institut de la Ville et du Territoire de cette institution, spécialisé dans l'étude des questions urbaines, d'où est partie l'idée du programme PQPM, et la DIV, cette agence, qui s'est beaucoup impliquée, *via* la politique de la ville, dans les actions compensatoires menées dans les zones d'éducation prioritaires, a joué un rôle central à différents moments du développement du programme ESSEC. Au tout début, des sociologues et des administratifs experts dans les problèmes de jeunes de banlieue ont contribué à orienter les principes et les procédures d'action du programme PQPM. Ces derniers ont aussi pesé pour que soient retenus des établissements faisant partie des quartiers prioritaires de la politique de la ville, ce qui a permis ensuite l'octroi d'une rémunération dans le cadre de cette politique pour les enseignants impliqués dans les actions :

> *Donc, petit à petit, le projet a vu le jour, avec un autre partenaire très important qui était la Délégation Interministérielle à la Ville, qui est un partenaire traditionnel de l'Institut des Villes et du Territoire, qui rassemble notamment ces deux chaires et qui par définition était pas mal en lieu avec la DIV. Donc, ils voulaient monter un projet d'accompagnement, en amont de la Terminale, pour faire en sorte que globalement, à la fin de Terminale, les jeunes soient à égalité des chances avec les autres. Euh, avec l'idée de dire qu'il faut évidemment travailler en partenariat avec les lycées. Et ne pas aller sur les champs de compétence privilégiés des lycées qui sont donc les disciplines académiques, parce que c'est le métier des lycées et qu'ils le font très bien et voilà* (Mme D., responsable du pôle « Egalité de chances » à l'ESSEC).

Le partenariat entre l'ESSEC et la DIV s'est ensuite fortement renforcé avec le développement au sein de grandes écoles appartenant à la CGE de très nombreuses actions du type PQPM. Ce développement a obéi dans un premier temps à des logiques de « mimétisme institutionnel » : les responsables de grandes écoles ont adopté progressivement l'idée qu'il fallait faire preuve de dynamisme en matière d'ouverture sociale à la fois pour soutenir la concurrence d'autres écoles et pour préserver leur légitimité aux yeux des responsables politiques et de l'opinion publique. Il constitue aussi, dans un deuxième temps, une réponse à des pressions officielles au travers de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » — que la CGE a contribué à impulser — et de l'institutionnalisation des « cordées de la réussite ». Ce partenariat a été et est encore d'autant

plus étroit que la responsable initial du programme PQPM a, en 2005, été nommé responsable du Pôle « Ouverture sociale » de la CGE et rémunérée par la DIV pour appuyer la diffusion de ce programme dans d'autres grandes écoles, CPGE ou universités et pour animer un groupe de travail, se réunissant tous les deux mois sur ce sujet:

> *...l'idée d'organiser et de structurer un tutorat des jeunes, dans les établissements identifiés « politique de la ville » ou « éducation prioritaire », a progressé en marchant à travers l'expérience de l'ESSEC et de Polytechnique (...) Très vite, on est passé de la phase d'expérimentation à la phase d'extension. Puisque aujourd'hui, il y a plus de 50 cordées. Ça, c'est le schéma initial. En gros, il y a une initiative qui émerge, on l'accompagne, on la duplique en même temps sur des crédits qui étaient relativement sans fin, pour nous, puisqu'on a prélevé des sous dans le cadre du budget de la réussite éducative (...). Il y a eu la fameuse charte (vous la connaissez la charte) ; autour de cette charte, il y a eu trois initiatives : celle-ci, celle d'Azouz Begag, ça s'appelait « objectif stages », c'était pour trouver des stages pour des étudiants) et puis celle, un peu plus tardive, mais auquel on a apporté notre concours, des 100.000 étudiants pour 100.000 élèves de l'Education Nationale. Donc en gros, un suivi sur trois ans (seconde, première et terminale) voire même un peu au-delà, avec un nombre de jeunes par étudiant limité, et des moyens qui avaient estimés à l'époque de l'ordre de 1.000 € par jeune accompagné. Ça, c'est ce que vous vous mettiez ? Oui, c'est ce qu'on mettait. Après, il y a aussi de la gestion de projet à faire, et on a mis aussi d'autres moyens, à la Conférence des grandes écoles, qui a permis de payer un poste de chef de projet, C.D, que vous avez dû rencontrer, qui est payée par nos moyens et que je vois régulièrement.(...). Notre première collaboration avec la conférence des grandes écoles s'est faite sous deux formes : un soutien aux actions qui étaient menées mais qui restaient très modestes et la commande d'une étude de faisabilité en vue d'une extension. Et ça, c'est qui, qui l'a fait ? C'est C.D., avec un certain nombre de gens. Puis, j'ai dit qu'on pouvait, dans une phase de développement, s'appuyer et externaliser une forme d'ingénierie et d'appui au développement. Donc C.D. s'est recentrée sur sa mission de développement. Et là, on s'est mis à travailler de manière très resserrée ensemble.* (M. G., chargé de mission « Egalité de chances » au MESR, antérieurement chargé de mission « politique de la ville » à la DIV)

Il faut enfin souligner un autre partenariat, plus récent, lié au lancement par le Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Solidarités Actives, au cours du mandat de Martin Hirsch, d'un appel à projets concernant des expérimentations dans le domaine social et scolaire. Pour être retenus, les projets devaient comporter un volet « évaluation » suivant des protocoles comparant les résultats d'élèves distribués au hasard entre des groupes expérimentaux et des groupes témoins que des chercheurs de l'Ecole d'Economie de Paris ont contribué à populariser en France. Plusieurs grandes écoles, dont l'ESSEC ont profité de cet appel, doté de financements importants, pour accroître leur capacité d'action et visibiliser leurs résultats. Toutefois, ce nouveau partenariat avec le Haut Commissariat mais aussi avec des chercheurs universitaires prenant en charge l'évaluation, contrairement à celui de la DIV à caractère assez ouvert, contraint fortement l'autonomie d'action des responsables de ces dispositifs :

> *En parallèle, on lance une nouvelle cordée de la réussite sur l'Est du Val d'Oise appelée « Pollen 2 » dans le cadre du fond d'expérimentation jeunesse Martin Hirsch et donc avec une démarche d'évaluation au départ, par le CREST (...). Notre interlocutrice est une doctorante à l'X actuellement, et c'est avec la fameuse méthode de randomisation, et toutes les questions que ça pose sur la mise en œuvre. Ça c'est du grand sport (...). Il se trouve que pour des raisons d'évaluation, on est obligé d'avoir un volume suffisant de jeunes pour avoir des données significatives, donc ça, ça joue beaucoup sur la mise en œuvre. C'est un peu le problème de ce dispositif d'expérimentation* **(..).** *Moi je ne suis pas convaincue par la rentabilisation. Je trouve qu'il y a des limites. Par exemple, il faudra éviter la perméabilité entre le groupe test et le groupe témoin. C'est justement le contraire de ce qu'on veut faire : c'est un comble. On marche*

sur la tête (…). Le problème, c'est qu'on ne peut pas développer un programme sans fonds ; l'évaluation, on n'a rien contre ; parce qu'honnêtement, si aujourd'hui on avait une évaluation béton de PQPM, ça serait un sacré atout. On a des éléments d'évaluation et autre, mais on n'a pas une évaluation (…). Sur le fait qu'il y ait une évaluation, on est tous d'accord), mais que la méthode soit imposée, je trouve qu'il y a quand même un truc. (Mme D., responsable du pôle « Ouverture sociale » de la CGE)

4. DES MODALITES DIVERSES DE PARTENARIAT AVEC LES ENTREPRISES

4.1. Un partenariat d'un type nouveau

Les dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles se caractérisent aussi par le soutien très important des entreprises aux actions menées. Cette forte présence des acteurs privés dans des politiques éducatives constitue en France une nouveauté car les liens entre les entreprises et l'enseignement y ont toujours été assez distants et marqués par une méfiance réciproque, en raison des liens étroits entre les institutions éducatives et l'Etat. L'investissement des entreprises dans ces dispositifs est lié à leur intérêt relativement récent pour la promotion de la diversité ethnique, culturelle et de genre par diverses actions. La « Charte de la diversité dans l'entreprise »[83] a concrétisé en 2004 la double volonté du premier groupe d'entreprises signataires de lutter contre les discriminations et de favoriser l'égalité des chances dans le monde du travail. De nombreuses entreprises se sont par ailleurs dotées dans les années 2000 de chargés de mission « Diversité ». Certaines s'impliquent directement sur le terrain, comme la SNCF qui va recruter dans les quartiers défavorisés. Beaucoup s'interrogent désormais sur les pratiques et représentations de leurs recruteurs afin de comprendre quels freins et quels obstacles permettent d'expliquer le manque de représentativité de leurs salariés par rapport à l'ensemble de la société française et les différences de parcours au sein de l'entreprise en fonction de l'origine ethnique ou le sexe. La création de la HALDE en décembre 2004 va de pair avec ce mouvement et institutionnalise une injonction publique à la lutte contre les discriminations sous toutes leurs formes.

Les entreprises recherchent ainsi à la fois une plus grande efficacité et une plus grande légitimité. Sur le plan de l'efficacité, il s'agit, pour certaines d'entre elles, de faire appel à de « nouveaux talents » que les procédures habituelles de recrutement ne permettent pas toujours de détecter mais surtout de gagner de nouveaux marchés grâce au fait de pouvoir faire état d'employés représentatifs de la diversité de leur clientèle à l'échelle nationale et, surtout, internationale. Sur le plan de la légitimité, il s'agit, par le développement d'actions pouvant se rattacher au concept de Responsabilité sociale d'entreprise (RSE)[84] dans des domaines aussi divers que le développement durable, la formation tout au long de la vie et la VAE[85], l'intégration de travailleurs handicapés ou la parité homme/femme, et en lien avec l'attention croissante de la société sur ces problématiques[86] de renouveler une image écornée non seulement par la crise économique mais aussi, comme pour les grandes écoles, par la faible

[83] Promue par Claude Bébéar et l'Institut Montaigne, 35 dirigeants d'entreprise ont signé cette charte en octobre 2004. A ce jour, 17000 entreprises l'ont signé. Le secrétariat général de la charte est installé à l'IMS « Entreprendre pour la cité », une fondation d'entreprises crée par C. Bébéar dans les années 1980.
[84] Salmon A. (dir.), *Responsabilité sociale et environnementale de l'entreprise,* Montréal, PUQ, 2007.
[85] Validation des acquis de l'expérience.
[86] Meynaud H.-Y. (dir.), *Les sciences sociales et l'entreprise. Cinquante ans de recherches à EDF*, Paris, La Découverte, 1996.

présence de certains groupes sociaux parmi leurs dirigeants comme le souligne le rapport de Yazid Sabeg *Les oubliés de l'égalité des chances*[87].

Les dispositifs associant les entreprises ont fait l'objet d'une présentation détaillée dans le rapport de l'Institut Montaigne *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, publié en 2006[88] mais, ils demeurent, en raison de leur nouveauté, peu connus du grand public et peu analysés par les chercheurs. Nous avons cherché à les examiner et à évaluer leur impact sur le partage traditionnel des rôles du public et du privé dans le domaine de l'éducation en France en nous inspirant du travail pionnier mené en Angleterre par Stephen Ball[89] sur cette question. Selon cet auteur on assiste à un phénomène de privatisation « déguisée » du secteur public d'éducation[90] qui constitue : « un outil politique, et pas uniquement un abandon par l'Etat de sa capacité à gérer les problèmes sociaux et à répondre aux besoins sociaux, et elle fait partie intégrante d'un ensemble d'innovations, de changements en matière d'organisation, de nouvelles relations et de nouveaux partenariats sociaux, dont chacun joue son propre rôle dans le remodelage de l'Etat lui-même ». Cette privatisation prendrai deux formes idéaltypiques :

- Une privatisation « endogène », marquée par l'importation d'idées, de techniques et de pratiques issues du secteur privé, afin rendre le secteur public plus réceptif à l'esprit d'entreprise.
- Une privatisation « exogène », impliquant l'ouverture de services publics éducatifs à une participation du secteur privé dans un but lucratif, ce dernier participant ainsi à la conception et la gestion de certains aspects de l'enseignement public.

Ces formes de privatisation ne s'excluent pas mutuellement, et en réalité sont souvent liées entre elles, la privatisation exogène étant souvent rendue possible par des formes antérieures de privatisation endogène.

4.2. Des modalités diverses de partenariat

4.2.1. Un partenariat fondé sur des interventions « exogènes »

Les dispositifs mis en place par Sciences Po, ESSEC et Audencia reposent sur un partenariat à la fois « exogène » et « endogène ». Le partenariat « exogène » comprend la participation indirecte et directe des entreprises au financement des actions. Le financement indirect est lié au fait que les quatre institutions, sous des modalités différentes liées à leur statut et à leur histoire, reçoivent des fonds privés dans le cadre de leur fonctionnement ordinaire. Sciences Po et Centrale Nantes sont des institutions publiques, financées majoritairement par l'Etat, mais l'existence en leur sein de fondations — la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Centrale Initiatives — ainsi que de partenariats leur permettent de bénéficier également de financements privés. L'ESSEC et Audencia sont des établissements consulaires, c'est-à-dire financés principalement par des chambres de commerce, mais aussi par les collectivités territoriales (notamment conseils généraux et municipalités) et par des entreprises.

---

[87] *« Les Oubliés de l'égalité des chances »*, rapport de l'Institut Montaigne, avec L. Méhaignerie, 2004.
[88] Voir également une présentation plus succincte dans la Lettre de la Conférence des Grandes Ecoles en 2006.
[89] S. J. Ball, *Education Plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, London, Routledge, 2007.
[90] S. J. Ball, D. Youndell, « *La privatisation déguisée dans le secteur public",* Congrès de l'Internationale de l'éducation (IE), juillet 2007.

Le financement direct correspond au soutien à des actions précises menées dans le cadre de l'ouverture sociale. Les trois programmes étudiés ici ont pu voir le jour grâce à des financements à la fois publics et privés. Le programme CEP de Sciences Po repose sur des conventions avec les rectorats ou, plus exceptionnellement, avec des collectivités locales qui ont permis de prendre en charge, pour les premiers, la rémunération sous forme d'heures supplémentaires des enseignants impliqués dans les ateliers Sciences Po et, pour les seconds, le déplacement en France métropolitaine d'élèves issus des DOM-TOM ou des voyages à l'étranger des élèves métropolitains. Un autre partenariat existe aussi avec la Cité Internationale qui réserve actuellement 70 lits aux étudiants qui entrent à Sciences Po par la voie des CEP. Les financements en provenance du secteur privé jouent néanmoins également un rôle très important. Plusieurs grandes firmes (Accenture, GDF-Suez, l'Oréal, Véolia…) y participent en tant que mécènes. Par exemple, grâce au mécénat de la fondation L'Oréal, 15000 euros ont pu être mis à disposition des étudiants admis en 2009. Ces financements sont principalement utilisés pour proposer des bourses aux étudiants, mais aussi pour leur permettre d'acheter des livres, d'élargir leurs pratiques culturelles ou de faire des voyages.

Le programme ESSEC s'est développé quant à lui à la fois grâce au partenariat évoqué plus haut avec la DIV, mais aussi grâce à l'apport de plusieurs entreprises relevant en partie de l'économie sociale (Caisse d'Epargne Ile-de-France Nord, MACIF, MAIF, Caisse des Dépôts et Consignations) et pour certaines situées dans à proximité de l'établissement ou du secteur privé classique (SFR, Fondation Alcoa, Fondation Véolia, Fondation Accenture et Deloitte). Comme dans le cas de Sciences Po, ces entreprises participent au versement de bourses aux étudiants qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Elles participent aussi au paiement de quelques sorties et séjours linguistiques à l'étranger.

Le programme BRIO s'appuie, lui aussi, sur un financement mixte. Les fonds publics en provenance du Rectorat de Nantes, de la Région Pays de la Loire et de la DIV sont utilisés principalement pour rémunérer les tuteurs et les professeurs référents. Les fonds privés en provenance de trois partenaires principaux (Microsoft, la fondation SNCF et l'Oréal) qui, d'après la responsable du programme s'élevaient à 68000 sur un budget global de 212000 euros en 2009, servent notamment à financer les bourses.

4.2.2. Un partenariat fondé sur des interventions « endogènes »

- Le recrutement de nouveaux talents

Comme nous l'avons noté, une des motivations principales des grandes écoles pour s'engager dans des actions d'ouverture sociale a été la diversification de leur public. Il en est de même pour une partie des entreprises étant entrées en relation de partenariat avec elles même s'il s'agit d'un objectif plus flou et à plus long terme. Autrement dit, ces entreprises espèrent qu'en appuyant des actions visant à élargir le vivier de recrutement de ces établissements, elles pourront à terme élargir leur propre vivier sans modifier leurs modes de recrutement :

> (L'idée du projet est né) aussi en discutant avec un certain nombre d'amis qui sont plutôt militants, et puis avec un certain nombre de chefs d'entreprise aussi que je connais, qui disent : « Oui, aujourd'hui, on en a marre d'avoir toujours des clones…par exemple chez les ingénieurs, on est vraiment très, très intéressés par la diversité sociale, et si vous pouviez nous amener des personnalités un peu différentes de cette espèce de standardisation que l'on connaît ».(M. M. coordinateur du programme BRIO à l'école Centrale)

D'ailleurs si les entreprises se défendent souvent de chercher par leur participation à satisfaire exclusivement ou principalement leurs intérêts en termes de recrutement, le discours de

certaines d'entre elles laisse clairement entendre qu'elles se trouvent de fait en situation de forte concurrence pour attirer en leur sein quelques-uns du faible nombre de jeunes issus de milieux défavorisés, et surtout de l'immigration formés dans les grandes écoles. Cette concurrence est d'autant plus vive que ces jeunes apparaissent clairement comme un atout tant sur le marché national et international par leur contribution – notamment celle de jeunes immigrés en raison de leur visibilité - à l'image d'une entreprise ouverte aux différentes cultures, que sur la scène politique nationale en lien avec les critiques portant sur la clôture sociale et le manque de diversité des élites économiques :

> *Est-ce que vous êtes favorable à cette démocratisation de l'enseignement supérieur sélectif que ces dispositifs visent ?* Pour nous, c'est indispensable. On va prendre déjà le point de base : les stagiaires. Quand on veut des stagiaires en école de commerce et marketing, on cherche dans les grandes écoles (pas uniquement, mais surtout), et quand on est en école, on n'a pas le vivier de candidats nécessaire. Donc pour nous, il est indispensable de faire des actions pour qu'à l'avenir, on ait ces candidats. D'où nos actions sur les cordées et autres. Parce que, je ne sais pas si je peux nommer des écoles mais Sciences-Po est plutôt exemplaire, mais la plupart des grandes écoles n'ont pas, parmi leurs étudiants, plus de 5% d'étudiants issus des quartiers. Donc à partir de là, les entreprises vont s'arracher peut-être ces étudiants-là, mais on pas le vivier nécessaire ». (M. H., responsable de la diversité à Coca Cola)

- La sensibilisation à l'entreprise par un mécenat de compétence

La participation des entreprises relève aussi de ce que l'on désigne de plus en plus par le terme de « mécenat de compétence » pour le distinguer du mécenat financier classique, à savoir la mise à disposition, pour des durées plus ou moins longues, de personnes possédant de savoirs et savoirs faire utiles aux actions menées dans un autre cadre, dans ce cas dans les dispositifs d'ouverture sociale. Ce type de mécenat peut servir plusieurs fins tant du côté des écoles, que du côté des entreprises. Dans le cas de Sciences Po, par exemple, il a été mis au service de la légitimation par des recruteurs « patentés » dans le monde de l'entreprise des nouvelles procédures de recrutement dans l'institution d'élèves des lycées conventionnés. En effet, les jurys d'admission (dans lesquels siègent généralement un représentant de l'institution, un universitaire, un membre de la haute fonction publique, un cadre d'entreprise et une personnalité invitée) s'ils sont loin de négliger les résultats scolaires des candidats — qui sont par ailleurs tenus d'obtenir leur baccalauréat à la première session — accordent une plus grande importance à la détection des « talents » et à la « prise de risque », comme dans les entretiens d'embauche des cadres du privé. L'élève doit mettre en avant ce qu'il est plus que ce qu'il sait, les évaluateurs valorisant moins les acquis scolaires que « la vivacité d'esprit », « la distance par rapport à soi », le « tempérament » ou encore « l'intelligence des réalités »[91]. On demande d'ailleurs fréquemment aux représentants des entreprises présents s'ils recruteraient un tel profil dans cinq ans.

Un deuxième type de « mécénat de compétence » comprend le *shadowing* cité plus haut, c'est-à-dire la mise en place de stages d'une journée auprès de cadres d'entreprise. Pour les grandes écoles, ces mini-stages remplissent plusieurs fonctions. Un objectif commun avec les entreprises est de réconcilier les élèves avec l'univers de l'entreprise car ces programmes partent de l'idée que les jeunes concernés en ont souvent des représentations négatives et se proposent de les faire évoluer :

[91] C. Delhay, 2006 *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*. Paris : Hachette Littératures, p.22.

> *En parallèle, vis-à-vis des entreprises, j'essaye, en appui avec les autres et puis les collaborations des entreprises dans les deux écoles, de trouver un vivier d'entreprises locales qui puissent nous aider de manière, alors là je dirais sans le moindre enjeu financier mais justement toujours sur ces ateliers métiers ou visites de site. Permettre aux jeunes d'avoir une découverte des entreprises, que les lycées font quand même encore très peu, il faut le reconnaître. C'est un des sujets actuels de la presse. La façon dont l'entreprise est présentée dans les programmes, ou dans les lycées.* (Mme P., coordinatrice du programme BRIO à Nantes)

Le second objectif du *shadowing*, particulièrement mis en avant par l'ESSEC, est l'acquisition par les jeunes des « codes sociaux » en vigueur dans le monde du travail et, plus particulièrement, dans l'univers de travail de cadres d'entreprise :

> *Codes sociaux, c'est un autre point sur lesquels on s'est dit qu'il était important d'intervenir. Là aussi, on n'a pas inventé la brouette : ce sont des choses qui existent dans un certain nombre d'endroits. Mais on se rend compte qu'effectivement, chaque milieu à ses codes c'est une évidence, ils sont vraiment les leurs, et il nous a semblé important de faire prendre conscience à ces élèves de, finalement, à quel point un comportement, une attitude, un vocabulaire peut rendre hermétique un monde à un autre. Et en particulier, en quoi ça peut être source de blocage pour eux pour aller à l'extérieur. Evidemment, dans le respect des rôles de chacun et des façons de vivre de chacun, il est important d'essayer de leur faire prendre conscience d'un besoin de décodage réciproque, voire de faciliter l'accès vers autre chose, donc s'ouvrir à autre chose par des parlers qui correspondent aux attendus. Quand ils vont en shadowing en entreprise par exemple, on les brife beaucoup là-dessus sur un comportement (sans en faire des clones ou les formater), non. On les invite surtout à rester eux-mêmes et à ne pas se griller bêtement parce qu'ils n'auraient pas compris les règles du jeu »* (Mme G., coordinatrice du programme PQPM).

A cela s'ajoute aussi le souhait d'aider les jeunes à se constituer, comme les étudiants des écoles de management en général, un capital social de relations au sein de l'entreprise :

> *Avec l'idée que ces cadres là, avec qui on garde contact bien sûr, acceptent de rester en relation avec les jeunes parce qu'une autre de nos convictions et de nos crédos, c'est que le réseau de relations compte aussi beaucoup dans la vie, tout en étant aussi dépendante de l'environnement, que à travers PQPM on a aussi l'intention de donner un embryon de réseau à chacun, à travers les tuteurs, à travers les intervenants. On rencontre un nombre de personnes très importants et à la fin des trois ans, ils ont le réflexe « Carte de visite », c'est assez marrant. On leur dit : « Ca comptera demain quand vous chercherez un stage, vous serez contents d'appeler Pierre, Paul, Jacques ». Donc on leur fait comprendre l'importance de rester en relation avec les cadres ici.* (Mme D., responsable du pôle « Egalité de chances » de l'ESSEC)

Un troisième type de « mécénat de compétence », et celui qui est le plus associé à ce concept dans le cadre des actions d'ouverture sociale, renvoie au « parrainage » par un tuteur d'entreprise, généralement un cadre, des jeunes engagés dans ces dispositifs. Ce « parrainage » recouvre des activités très diverses d'une entreprise à l'autre, voire d'un « parrain » à un autre. Dans certains cas, les « parrains » aident les jeunes à préparer leur avenir dans l'entreprise au travers de visites, de contacts pour trouver un stage ou de l'aide à la rédaction d'un CV :

> *Est-ce que vous êtes favorable, dans le cadre des cordées de la réussite, à la multiplication des partenariats privés/publics entre l'Etat et les entreprises, dans le secteur éducatif ? Alors là, je vais pouvoir répondre au nom de Coca Cola et au mien. La*

> *réponse est oui. Il est indispensable que l'éducation s'ouvre aux entreprises. On rencontre beaucoup de chefs d'établissements, de professeurs qui y sont également favorables. C'est-à-dire que les choses évoluent relativement vite et sainement. Il y avait un côté anti-entreprises qu'on ne ressent plus du tout de la même manière, même si on s'appelle nous Coca Cola et qu'il reste un côté américanisme. Mais, très franchement, ça évolue très positivement, et ça me semble indispensable. Je ne vois pas comment un professeur expliquerait à un élève comment faire un CV pour trouver un stage s'il ne l'a jamais fait lui-même, s'il n'a jamais été en entreprise et qu'il n'a pas été formé pour ça. Et là, les entreprises ont un savoir-faire. (…) C'est un partenaire éducatif, qu'on soit très précis, pas commercial.* (M. H., chargé des affaires publiques et de la diversité chez Coca Cola)

Certains vont plus loin et participent directement, à titre individuel ou collectif, à la construction du projet d'orientation des jeunes :

> *Alors les ateliers ne sont pas toujours menés par les tuteurs. On peut fait appel aussi à des chargés de recrutement d'entreprise pour définir leur projet d'orientation.* (M. M. coordinateur de BRIO à l'Ecole Centrale de Nantes)

Beaucoup, enfin, jouent aussi bien un rôle d'ouverture culturelle, en amenant les élèves au théâtre, à des concerts ou des expositions que de soutien moral en cas de difficultés à remplir les exigences des programmes, puis des filières d'élite.

- Une action globale

Certaines entreprises interviennent de façon globale, sur plusieurs registres à la fois. C'est le cas de la SNCF dans la région Pays de la Loire qui, après s'être contenté d'être surtout un mécène financier du programme BRIO, participe actuellement de multiples façons à ce dispositif :

> *On a continué sur 2010 très activement. De mécènes, on est devenu partenaires actifs. C'est-à-dire qu'on ne donne plus d'argent, mais on donne de notre temps. Vous savez (puisque vous connaissez le programme BRIO) j'envoie des spécialistes, des managers dans les forums ou dans les ateliers, ou même faire des entretiens individuels (même l'actuel secrétaire général aux affaires territoriales qui a pris du temps pour avoir des entretiens avec des jeunes du programme BRIO, des entretiens individuels. Et aussi, on accueille des jeunes chez nous, on leur fait découvrir des services qu'on ne fait pas visiter d'habitude, on fait ce qu'on appelle un shadowing (toute une journée avec un spécialiste ou un manager, pour qu'ils voient ce qu'est la vie d'un manager ou d'un spécialiste chez nous) ; et ça se passe très bien. On est devenu partenaires actifs. Avant on était mécène ; on a donné de l'argent pour le voyage de fin de programme ; et on a continué, et je pense qu'on va continuer très activement.* (M. M., coordinateur « solidarités », SNCF, Pays de la Loire)

C'est aussi le cas de GDF Suez. Avant sa fusion début 2009 avec Suez, GDF était partenaire du programme « lycée expérimental » de Sciences Po dès son lancement en 2005. Depuis la fusion, un nouveau partenariat avec Sciences-Po a été formalisé et inclut désormais des actions dans différents domaines : des bourses pour élèves des CEP, du « parrainage », un partenariat spécifique sur la question du handicap. Cette convention de partenariat prévoit également la possibilité de « mécénat pédagogique » ou de « mécénat de compétences ». GDF-Suez est également partenaire du programme BRIO. Les responsables des actions en faveur de la diversité y sont très conscients de la nécessité de combiner habilement le partenariat « exogène » et « endogène » pour atteindre leurs objectifs :

> *Comment est-ce que l'entreprise peut s'impliquer dans la promotion concrète de l'égalité des chances ? Vous parlez d'exigence sociale. Après, comment est-ce qu'on met en place la promotion de ces notions, à la fois en interne et à l'externe ?* Il y a deux attitudes : Il y a une attitude interne qui concerne les acteurs actuels des politiques de ressources humaines. Ça c'est le premier élément ; Et le deuxième, c'est « comment va-t-on au-devant des populations qui aujourd'hui, ne rentrent pas chez nous ordinairement ? ». Donc ça c'est je crois les deux mouvements : le premier (et le deuxième d'ailleurs) peuvent renvoyer à des partenariats, des outils de formation très divers. Mais c'est bien les deux éléments. C'est, un, comment on se situe dedans, et comment on fait évoluer l'organisation, et, deux, comment on va vers des gens qui ne viennent pas à nous, ou qu'on rejette. C'est aussi vrai pour les opérations menées dans les banlieues, que pour les actions menées en faveur des handicapés, que des femmes au retour du travail à 45 ans. (M. B., directeur du service « Développement social et solidarités », GDF SUEZ).

4.3. Les raisons du succès du partenariat public-privé

4.3.1. Une logique « gagnant-gagnant »

Le partenariat entre les grandes écoles et les entreprises fonctionne, de toute évidence, mieux que celui entre les grandes écoles et les autorités ou agences étatiques pour plusieurs raisons. La première concerne le fait que les partenaires ont l'impression qu'ils bénéficient tous les deux à égalité de leur association. A première vue, il pourrait sembler que ce sont les grandes écoles qui tirent principalement profit de l'appui financier et humain des entreprises. Toutefois ces dernières conçoivent leur participation non pas comme un don gratuit mais comme un moyen de motiver leurs salariés en interne ainsi que le rappelle la coordinatrice du programme BRIO :

> *Et puis, évidemment, ils peuvent nous accompagner financièrement, sans que l'on rentre dans une logique de donnant-donnant. Je dirais, l'entreprise sait qu'elle gagne en termes d'image. Et deuxième gain pour l'entreprise, je pense, c'est un gain en motivation interne de ses salariés. On constate que les salariés des entreprises qui s'investissent dans les ateliers BRIO sont extrêmement contents, motivés, et après ils entrent, eux, dans une démarche de bénévolat pur.*

De la même façon d'ailleurs les grandes écoles, et plus particulièrement l'ESSEC, considèrent que les actions qu'ils mènent profitent non seulement aux élèves des lycées défavorisés, mais aussi à leurs propres étudiants en contribuant aussi bien à leur ouverture culture et à leur sensibilisation aux problèmes de société qu'à leur formation proprement professionnelle :

> *L'objectif est aussi d'élargir la vision que les étudiants ont sur la société. Donc, là aussi, de changer les représentations, et de les faire prendre conscience d'une réalité beaucoup plus large de la société dans laquelle ils vivent et dans laquelle ils seront cadres demain, bon nombre travailleront en RH en sortant d'une école comme ça. A mon avis, c'est socialement loin d'être neutre. Ça j'y crois beaucoup, notamment par les retours. J'ai des anciens tuteurs, qui sont maintenant dans l'entreprise, qui disent : « Si tu veux, je te monte un shadowing. Tu n'as pas une école volontaire du côté de Reims ? Si tu veux, je peux aller y travailler ». Voilà. Ils sont très pro-actifs sur la cause. Réjouissons-nous, ça peut quand même aider. Ensuite, pour les étudiants eux-mêmes tuteurs, on voit bien, en termes de formation, professionnelle, humaine, etc, ce qu'ils apprennent comme la gestion de projets évidemment* (Mme D., responsable du pôle « Egalité de chances » de l'ESSEC)

Comme les grandes écoles, les entreprises attendent aussi un « retour sur investissement » de leur engagement en termes de communication. En tant que financeurs principaux, mais aussi grâce à leur savoir-faire en la matière, ils occupent une place centrale dans les dispositifs de communication des grandes écoles, même si dans les discours, certains tendent à minimiser

cette finalité qui apparaît moins légitime que les objectifs en termes de diversification du recrutement ou de sensibilisation à l'entreprise :

> Est-ce que vous attendez un retour d'images de cette implication dans Brio ? On ne l'a pas fait pour ça, parce que le mécénat… Mais cela dit, c'est vrai qu'one est très content à chaque fois qu'il y a de la Com externe de Brio. On ne le fait pas pour ça, mais on est très content quand c'est fait. (M. M., coordinateur « Solidarités », SNCF, Pays de la Loire)

Leurs responsables se déclarent d'ailleurs généralement satisfaits des moyens mis en œuvre par les grandes écoles pour leur faire part des effets de leur participation et pour diffuser cette information à l'extérieur :

> Et quand vous dites que vous étiez en lien avec les bénéficiaires pour mesurer les retombées de ce dispositif, comment est-ce que ça s'organisait ces liens ? C'est pas nous qui avons mesuré directement, mais on demandait des rapports réguliers à l'ESSEC. Il y avait des newsletters, des bilans semestriels, annuels. On était convié au comité de pilotage annuel, où il y avait les professeurs, d'autres partenaires, et les gens de l'ESSEC qui menaient le programme. On n'était pas directement en lien avec les bénéficiaires, mais on savait ce que ça donnait sur le terrain. (Mmes C. et E., Caisse d'Epargne de la région Ile-de-France Nord)

Les responsables des programmes des grandes écoles sont de leur côté très conscients des attentes des entreprises en termes de communication, qui ne sont pas très différentes des leurs. Ils partagent aussi avec leurs interlocuteurs l'idée que la communication, pour être efficace, a besoin de se fonder sur des actions concrètes dans la durée afin d'éviter d'être perçue comme une simple opération de *marketing* ayant pour but unique d'améliorer l'image des entreprises ou des écoles. Ce besoin des entreprises est d'ailleurs pour les grandes écoles un gage de leur engagement dans les programmes pour une certaine durée et avec une certaine ambition :

> Et est-ce que la coopération avec GDF Suez c'est quelque chose que vous envisagez à moyen ou long terme ? Ah oui, nous on aimerait bien. Et je crois qu'eux aussi. Aujourd'hui, c'est fini le sponsoring. C'est-à-dire que il faut absolument que l'entreprise puisse communiquer en interne sur sa démarche éthique. C'est aussi important que de financer (coordinateur BRIO à l'Ecole centrale de Nantes)

En revanche, la place qu'occupent les entreprises dans le dispositif de communication des dispositifs d'ouverture sociale est souvent vue d'un assez mauvais œil par les partenaires publics, comme en atteste les propos du conseiller régional qui suit le dispositif BRIO :

> *On est un partenaire relativement dormant. On participe, il y a des réunions de comité de pilotage, on est associé à la communication annuelle, dans laquelle des partenaires privés ont plus de place que l'ensemble des collectivités de l'Etat réunies ; donc ça, ça peut soulever d'autres interrogations.* (M. C., conseiller à la Région Pays de la Loire).

4.3.2. Des fonctions et des compétences complémentaires

Le partenariat fonctionne aussi de façon efficace car chacun des acteurs a l'impression que leurs fonctions et leurs compétences sont complémentaires. Ainsi, si les grandes écoles et les entreprises voient leur action en faveur de la diversité comme relevant de l'exercice de leur « responsabilité sociale », les domaines d'application de celle-ci sont clairement délimités de façon consensuelle. Aux entreprises, l'action en faveur de la diversité dans le monde du travail, aux grandes écoles, sa promotion dans le monde de l'enseignement supérieur :

> *Une Grande Ecole a une responsabilité sociale. On parle toujours de la responsabilité sociale des entreprises mais des institutions comme la nôtre ont aussi un rôle à jouer. Même s'il y a*

certains champs dans lesquels nous sommes plus légitimes que d'autres. Le champ de l'égalité des chances d'accès à certains types de formations de l'enseignement supérieur, c'est forcément un champ privilégié pour les Grandes Ecoles. (M. S. responsable de l'Institut de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat Social et initiateur du programme PQPM)

Les responsables des programmes dans les entreprises pensent également que ce qu'ils peuvent apporter pour aider les jeunes à se projeter dans leur avenir professionnel constitue une pièce maîtresse des dispositifs d'ouverture sociale. Ils ne se perçoivent donc ni comme des « vaches à lait », comme cela a pu être le cas dans des dispositifs de l'Education nationale dans lesquels seul leur concours financier était requis et permis, ni comme apportant simplement un « plus » :

Est-ce que vous pensez que votre participation d'abord financière puis humaine en 2010 sur Brio, permet de démocratiser l'enseignement supérieur sélectif, à terme ? Je l'espère. Oui, parce qu'on participe au dispositif. En plus, je sais que Bénédicte, la responsable du projet m'a dit qu'on était à peu près la seule entreprise à donner de notre temps comme ça, c'est-à-dire à accueillir des jeunes à venir. Donc j'imagine que le programme Brio lui-même, s'il n'y avait pas une entreprise, en plus aussi vaste que la notre avec la diversité des métiers que l'on a : peut-être qu'ils auraient plus de mal… Ça serait plus Brio, mais « tu peux faire des études supérieures ; les études supérieures, c'est ça » ; mais en étant coupé du monde de l'entreprise. Or il faut avoir les deux. Avoir l'ambition de faire des études, mais si on ne la met pas en parallèle avec un ou plusieurs métiers possibles : j'ai du mal à voir comment ça peut prendre forme dans la tête d'un jeune. Ça sert aussi à le motiver. De voir que les métiers existent, qu'il y a des métiers qui existent (même si ça ne sera pas dans cette boite-là) : ça peut le motiver pour s'enclencher dans des études de 3 ou 5 ans. C'est mon avis. Donc oui, s'il n'y avait pas l'entreprise et s'il n'y avait pas la SNCF : ça aurait peut-être moins d'impact. Ça motiverait moins les jeunes, parce qu'on ne leur parlerait que des études. (M. M., coordinateur « Solidarités », SNCF, Pays de la Loire)

4.3.3. Des finalités et des valeurs communes

Enfin, ce qui soude encore plus les deux partenaires, c'est le fait d'avoir des finalités et des valeurs communes. L'objectif d'aider les élèves qui ont réussi à bien travailler à l'école en dépit d'un environnement familial, scolaire et urbain défavorable et l'accent mis par les trois programmes d'ouverture sociale étudiés ici sur le mérite, le travail et le « potentiel » des élèves et non sur les déterminants structurels et les influences sociales correspond nettement aux idéologies en vigueur dans le monde de l'entreprise et du secteur privé :

Donc si vous avez choisi de vous impliquer sur ce dispositif, c'est dans la visée de démocratiser l'enseignement supérieur sélectif ? Oui, nous on participe à ça. Tout à fait. Moi je trouve que BRIO, personnellement, je trouve que c'est un super truc. Et je sais qu'il y a d'autres dispositifs en France. Et c'est vraiment très bien de sortir du conditionnement qu'on a de la famille, du quartier, alors qu'on a un potentiel énorme. (M. M., coordinateur « Solidarités », SNCF, Pays de la Loire)

Les points de vue sur les dispositifs ne sont toutefois pas identiques. Alors que certains responsables d'entreprise se déclarent plus favorables au programme de Sciences Po parce qu'il produit des résultats visibles sur le plan du recrutement de lycéens de milieu défavorisé et d'origine immigré dans une institution d'élite clairement reconnue comme telle, d'autres se déclarent opposés parce qu'il apparaît comme du « pré-recrutement » en faveur d'une seule institution :

Je pense que le programme (PQPM) a tenu les promesses qu'il énonçait au démarrage. A la fois en termes de ciblage sur les lycéens qui ont pu bénéficier de ce programme, et à la fois en

> *termes de résultats, sur le taux d'accès aux études supérieures des personnes qui ont suivi le cursus, sur ce qu'on nous avait présenté au démarrage s'est avéré être la réalité au bout du compte. Ça, ça participait de la mesure de l'impact social. Nous, on a vraiment vu que le dispositif produisait des effets certains. Et ce qui était intéressant pour nous (parce que ça avait été une interrogation au démarrage. On était un peu sceptiques. On se disait « une association portée par l'ESSEC, est-ce que c'est pas un encouragement à faire uniquement accéder des étudiants au concours de l'ESSEC, ou est-ce que c'est suffisamment pluridisciplinaire et est-ce que ça ouvre sur toutes les voies d'études ? » Ce les résultats ont montré que les lycéens accédaient à tout type d'études, que ce soit des prépas, des écoles de commerce, des IEP, l'université, des BTS… Donc c'était vraiment l'accessibilité aux études supérieures au sens large. C'est vrai que plus elles sont prestigieuses, et mieux c'est, parce que ça veut vraiment dire que le dispositif est probant. Mais la crainte qu'on avait ne s'est pas du tout vérifiée. Et en ce sens-là, c'était plutôt positif. Vous pensez que ce type de dispositif permet de démocratiser les filières sélectives de l'enseignement supérieur ? En tout cas, de les faire connaître auprès d'une population de lycéens qui soit n'en a qu'entendu parler, soit ne connaît pas du tout parce que la culture familiale ne le permet pas, soit parce que ce sont des élèves qui bien souvent se disent : « Je n'ai pas le niveau et je n'y arriverai jamais ». Donc oui, je pense que c'est une manière de démocratiser. Là, je reviens sur une posture un peu personnelle, mais étant issue d'un IEP, et ayant bien regardé tout ce processus de sélection qui disait : « On va tous faire un cursus spécifique pour les lycées issus de zone sensible », j'étais assez dubitative sur le système. C'est vrai qu'un dispositif comme « Une grande école, pourquoi pas moi » apporte un autre type de réponse en disant « avec de bonnes conditions de préparation, ces élèves-là peuvent accéder dans les mêmes conditions au concours ». Et non pas une espèce de ségrégation positive qui dirait « on réserve des places à des jeunes issus de lycées en zone sensible* (Mmes C. et E. Caisse d'Epargne de la Région Ile-de-France Nord)

Sur le plan des valeurs, on constate par ailleurs une grande similitude entre les valeurs humanistes de l'ESSEC, qui, en tant qu'institution catholique, met beaucoup l'accent sur les qualités personnelles, l'entraide interpersonnelle et la responsabilité sociale, et les entreprises relevant de l'économie sociale fondés, comme leur nom l'indique pour remplir simultanément des fonctions économiques et sociales :

> *Les Caisses d'Epargne se sont fondées sur l'idée du progrès social et de l'accès des masses populaires à ce qu'on appelait à l'époque les bienfaits de l'épargne, cette vision très politique, mais c'est comme ça que les Caisses d'Epargne se sont construites. Et les Caisse d'Epargne sont à l'origine des bains douches, des HLM, du Livret A. Il y avait cette idée d'éducation, d'accès au savoir.* (Mmes C. et E. Caisse d'Epargne de la Région Ile-de-France Nord)

CONCLUSION

L'analyse des partenariats qui ont vu le jour entre, d'un côté, des établissements d'enseignement supérieur (Sciences Po, ESSEC, Audencia, l'Ecole Centrale de Nantes) et, de l'autre, des administrations locales (Rectorats, Inspections académiques) ou nationales (Direction Interministérielle à la Ville) et des entreprises de divers secteurs à propos du lancement de trois nouveaux dispositifs d'ouverture sociale des filières d'élite nous a permis de mettre en évidence deux cas de figure assez contrastés. Dans le cas des partenariats au sein du secteur étatique, on constate que les relations restent marquées par une forte dissymétrie et produisent des faibles synergies, même si la situation n'est pas la même dans la région francilienne et dans celle des pays de la Loire. La recherche a en effet permis de mettre en évidence le peu d'intérêt accordé initialement par les grandes écoles de la région parisienne impliquées dans ces programmes à la consultation des administrations de l'Education

nationale ou les difficultés rencontrés en matière de coordination. En revanche, à la faveur sans doute d'un poids plus important des administrations locales hors de la région Ile-de-France, le Rectorat de Nantes a joué un rôle de médiation plus important dans le choix des lycées du programme BRIO. Le rôle des administrations étatiques est certes devenu plus important avec la dissémination et l'institutionnalisation de ces programmes, par le biais notamment de la diffusion des « cordées de la réussite » sur l'ensemble du territoire, mais il ne s'est pas réellement traduit, ni en Ile-de-France ni dans la région Pays de la Loire, par une implication forte de ces acteurs dans le suivi et l'évaluation des actions.

Dans le cas des partenariats avec le secteur privé, ce travail a en revanche permis de mettre en évidence le renforcement de liens déjà existants entre les grandes écoles et les entreprises à l'occasion du lancement et de la mise en œuvre des dispositifs d'ouverture sociale. Les entreprises ont en effet été associées non seulement en tant que partenaires financiers, mais aussi en raison de la possibilité qu'elles offraient de faire découvrir aux jeunes divers univers de travail ainsi que des compétences de leurs salariés en matière de « détection du potentiel » des candidats ou d'accompagnement de leurs parcours. Les entreprises elles-mêmes ont vu dans ces dispositifs la possibilité d'améliorer leur image auprès des jeunes, mais aussi des responsables politiques et de l'opinion publique grâce à l'extension de leur responsabilité sociale. Ce partenariat plus consistant avec les entreprises s'explique en partie par l'antériorité des liens entre elles et les grandes écoles, mais aussi par la mise en œuvre des logiques « gagnant-gagnant », par la complémentarité des fonctions et des compétences des uns et des autres et par l'existence d'objectifs et des valeurs partagés autour de leur rôle et des nouveaux dispositifs.

En conclusion, on peut se demander alors quel sera rôle à moyen terme de ces dispositifs, leur diffusion et leur institutionnalisation depuis 2005 permettant de supposer qu'ils vont se poursuivre dans la durée, quoique probablement de façon atténuée par rapport aux initiatives pionnières. Les analyses menées dans le cadre du projet « TERRELIT » nous conduisent à réviser légèrement l'hypothèse que nous avions émise au début de cette recherche concernant le rôle de ces initiatives dans la transformation des modes de conduite des politiques publiques. Il apparaît en effet que ces dispositifs ont certes permis l'extension du réseau d'acteurs impliqués dans la conception, le financement et la mise en œuvre des actions en favorisant nettement l'entrée des entreprises dans le champ éducatif mais qu'elles ont écarté parallèlement des acteurs étatiques intermédiaires — administrations locales et, à un moindre degré, collectivités territoriales — à la faveur d'un dialogue plus direct avec les établissements d'enseignement. Ceci contribue de fait à un affaiblissement de l'encadrement étatique ouvrant la porte à des dynamiques innovantes et plurielles mais aussi potentiellement susceptibles d'aggraver les inégalités entre les établissements d'enseignement et entre les territoires.

Rapport TERRELIT
Synthèse générale

1. LES DISPARITES TERRITORIALES DE RECRUTEMENT DES CLASSES PREPARATOIRES AUX GRANDES ECOLES

L'étude avait pour objectif d'établir des indicateurs sur les systèmes éducatifs régionaux et académiques susceptibles de caractériser leurs politiques éducatives. Plus précisément, il s'agissait de s'interroger sur les politiques de recrutement des élèves de manière à caractériser et situer la région Pays de la Loire par rapport aux autres régions françaises. L'étude s'est concentrée sur les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Accueillant 9,2 % des bacheliers, les CPGE recrutent une élite scolaire et sociale inégalement répartie sur le territoire. Par exemple, vingt départements n'offrent aucune formation en CPGE alors que l'académie de Paris accueille un cinquième des étudiants de première année (Pons, 2007). Un rapport sénatorial s'est emparé de cette question et propose de « *restaurer l'équité territoriale, notamment en faveur des zones rurales et des banlieues : revoir l'implantation de l'offre de CPGE dans un double souci d'équité territoriale et de mise en cohérence des différentes filières du premier cycle d'études supérieures (CPGE, STS, IUT, premiers cycles universitaires…)* » (Bodin, 2007, p. 11). La question de l'ouverture sociale des formations d'élites est également au cœur des débats actuels avec l'instauration dans certains établissements de dispositifs visant formellement à accueillir davantage de bacheliers de milieu modeste. Pourtant on manque encore d'éléments décrivant les différences d'attractivité et de sélectivité au niveau des établissements, à l'instar des recherches effectuées sur les établissements universitaires (Felouzis, 2004). Les nombreux palmarès classant les établissements selon leur taux d'accès aux grandes écoles sont largement médiatisés alors que peu d'informations circulent sur les modalités de recrutement de ces établissements et surtout sur les caractéristiques du public sélectionné. Il s'agit ici de s'interroger plus particulièrement sur ces caractéristiques en les comparant à celles des élèves de Terminale. Nous qualifierons d'« endorecrutement » l'opération qui conduit les établissements à recruter des élèves provenant du même territoire, du même secteur (public/public) ou présentant les mêmes caractéristiques sociales.

Pour évaluer les disparités territoriales, l'étude s'appuie sur une base de données du Ministère de l'éducation nationale, intitulé « Base Centrale Scolarité » qui permet de dresser une cartographie des académies et des établissements. Cette cartographie a été élaborée en associant des traitements cartographiques de l'information à l'analyse statistique quantitative.

Dans un premier temps, un ensemble de tableaux synthétique et de représentations spatiales a été élaboré à partir des caractéristiques des élèves inscrits en CPGE au cours des années 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007 de manière à mesurer les inégalités intra et inter-académiques de composition scolaire et sociale des établissements. La population concernée représente 112 622 élèves pour les trois années étudiées. Le second temps a été réservé à l'étude du recrutement des établissements, en particulier leur endorecrutement. Celui-ci correspond au recrutement opéré par les établissements selon certains critères : géographique, sectoriel ou social. On distinguera :

- l'endorecrutement « géographique » qui correspond au recrutement des élèves au sein d'un territoire donné : au sein du même établissement, de la même commune ou de la même académie.

- l'endorecrutement « sectoriel » qui représente le recrutement des élèves provenant du même secteur d'enseignement (public ou privé).

- l'endorecrutement « social » qui compare la représentation sociale des élèves inscrits en 1ère année de CPGE au sein d'un territoire donné (établissements, académies) à celle des élèves de Terminale du même territoire. Cet indicateur ne mesure pas la démocratisation de ce territoire mais mesure la distance sociale ou l'homogénéité sociale entre les deux niveaux d'enseignement : secondaire et supérieur.

Les analyses montrent de fortes disparités de répartition des étudiants de CPGE entre les académies. Il existe une surreprésentation des effectifs parisiens, non sans rapport avec l'offre de formation des grandes écoles. En y cumulant les effectifs des académies de Créteil et de Versailles, c'est près d'un tiers (31,2%) des effectifs qui est inscrit dans un établissement d'Ile de France. A l'opposé, les académies de Corse et de Limoges représentent moins de 1% des effectifs. L'académie de Nantes accueille pour sa part 4,5% des élèves avec une forte concentration de ses effectifs à Nantes et à Angers. Sur le plan des caractéristiques sociodémographiques, l'académie de Nantes se distingue de la moyenne nationale par une sous-représentation des filles (38,6% *vs* 44,6%) et se situe dans la moyenne nationale concernant la répartition des élèves selon leur origine sociale. Toutefois, les écarts sociaux intra-académiques sont conséquents : certains établissements nantais accueillent davantage d'élèves d'origine favorisée alors que certains établissements d'Angers ou de Saint-Nazaire recrutent une proportion plus importante d'élèves d'origine « défavorisée ».

L'examen des migrations des bacheliers révèle de fortes disparités académiques. Paris capte des effectifs importants des académies limitrophes. On retrouve une situation similaire, mais dans une moindre mesure, pour les académies de Lyon et de Toulouse. L'académie de Nantes présente pour sa part un solde migratoire pratiquement nul. Il faut dire que 76,5% des étudiants de CPGE1 étaient l'année précédente inscrits dans un établissement de la région. De surcroit, l'endorecrutement sectoriel (public/privé) est manifeste – 80,9% des élèves restent dans le même secteur – mais il convient de noter que le passage du privé vers le public est nettement supérieur au passage du public vers le privé. Par ailleurs, on constate que l'endorecrutement est proportionnellement plus important dans les établissements disposant d'un faible nombre d'inscrits en première année, attestant vraisemblablement du déficit de notoriété des « petits » établissements. Enfin, les migrations territoriales s'accompagnent dans certaines académies (Amiens, Poitiers, Besançon…) d'une migration sociale qui émane le plus souvent des enfants de cadres supérieurs.

Finalement, l'ouverture de nouvelles CPGE dans les années 80 n'a pas totalement résorbé les disparités territoriales et sociales. La concentration des effectifs en Ile-de-France et dans les grandes villes prévaut encore actuellement. Cette concentration géographique est associée à un recrutement social élitiste. Les plus gros établissements accueillent toujours massivement des enfants de cadres supérieurs et l'ouverture sociale apparait plus présente dans les petits établissements. Reste en suspens la question du recrutement et l'auto-sélection des candidats. S'il est vrai que les élèves de milieu modeste envisagent moins souvent de faire leurs études en CPGE, ils peuvent en contrepartie être incités à y postuler dès lors que la formation est proposée par l'établissement d'origine (Nakhili, 2005) et que les enseignants les informent sur l'opportunité de s'y inscrire.

2. CONDITIONS D'ETUDES ET PARCOURS SCOLAIRES DES ETUDIANTS DES FILIERES D'EXCELLENCE

2.1. Conditions d'études et parcours scolaires des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles

Un certain nombre de politiques publiques et locales témoignent actuellement d'une volonté d'ouverture sociale des formations d'excellence, dont le recrutement se caractérise par des disparités sociales, de genre et géographiques. L'un des objectifs est d'augmenter la proportion d'élèves issus des milieux les plus défavorisés, notamment des bénéficiaires d'une bourse sur critères sociaux.

Dans le cadre de la recherche TERRELIT, nous avons porté notre attention sur les conditions d'études et le parcours scolaires des étudiants des filières d'excellence. Notre analyse - longitudinale - prend appui sur une enquête par questionnaire diffusée auprès des préparationnaires des filières scientifiques et économiques de la région Pays-de-la-Loire et sur des entretiens semi-directifs menés, pour l'essentiel, avec des élèves extraits de ce corpus quantitatif. Si une analyse fondée sur la variable « boursiers de l'enseignement supérieur » pour mesurer l'ouverture sociale des filières d'excellence témoigne d'une relative homogénéité des points de vue des élèves - tant en matière de parcours scolaires, de relations aux pairs et aux enseignants, de vision de la formation reçue, que de perspectives professionnelles – (Daverne & Masy, 2010), il n'en est pas de même si nous privilégions une distinction entre les CPGE de prestige et de proximité.

Il nous semble effectivement que la distinction que nous avons établie entre les établissements de prestige (Condillac et Malebranche) et de proximité (De Fleurieu et Blanqui) s'avère pertinente pour observer l'ouverture sociale des CPGE. Dit autrement, le discours des élèves semble caractéristique de l'établissement dans lequel ils poursuivent leurs études supérieures, comme l'illustre l'exemple déjà mentionné des concours préparés : à Condillac et Malebranche, tous les préparationnaires visent les banques CCP[92], Centrale et les Mines et n'envisagent E3A[93] qu'en solution de repli ; à l'inverse, à De Fleurieu et Blanqui, les élèves se limitent généralement aux banques E3A et CCP. Ce qui correspond au « *concours de base* » (Victor, Malebranche) pour les uns, représente donc un maximum pour les autres.

Si nous regardons maintenant quel établissement fréquentent les jeunes interrogés, nous observons que 12 boursiers interrogés sur 14 suivent leur scolarité dans des CPGE de proximité, établissements qui accueillent par ailleurs des élèves moyens : « *on n'est pas des mauvais élèves mais bon, on n'est pas non plus les meilleurs, l'élite* » (Franck, Blanqui) ou « *ici à Mont Ballan, c'est pas forcément les plus forts qui sont pris (…) ils sont moins stricts, ils essaient de donner leur chance à tout le monde* » (Lucie, Blanqui). Quant aux boursiers scolarisés dans un établissement de prestige, ils semblent dans un premier temps rencontrer des difficultés d'intégration, puis se fondre dans le microcosme si souvent décrit par les élèves : au fil du temps, se produisent acculturation, identification et mimétisme.

Enfin, comme le dit si bien Antonio (De Fleurieu) : *« il y a prépa et prépa, et puis même comme des prépas comme Condillac et ben il y a des classes étoilées et puis il y a des classes non étoilées* ». De ce fait, si le niveau de 30% de boursiers est atteint, reste à savoir quel établissement fréquentent ces derniers et quelle profession exercent les parents de ceux scolarisés dans des établissements de prestige…

2.2. Formation aux métiers du service dans l'hôtellerie de « luxe » : du recrutement social au recrutement scolaire

Cette enquête devait initialement être consacrée aux étudiants inscrits dans les filières d'excellence des formations hôtelières qui destinent aux emplois dans l'hôtellerie haut de

[92] Le Concours Communs Polytechniques fédère 33 écoles d'ingénieurs en un seul concours ; il est plus sélectif que E3A.

[93] Le concours E3A fédère plus de 60 écoles d'ingénieurs en un seul concours.

gamme. De la même manière que les étudiants d'origine sociale modeste intégrant une grande école, ces étudiants doivent en effet être convertis aux normes et valeurs de leur futur groupe professionnel, c'est-à-dire aux normes et aux valeurs en vigueur dans le service d'une clientèle appartenant aux classes sociales dominantes, dont ils ne sont eux-mêmes presque jamais issus. Nos premières démarches se sont heurtées à la difficulté d'être admis dans un milieu professionnel où les filières de formation sont étroitement liées aux employeurs, lesquels, surtout dans le cas de l'hôtellerie-restauration de luxe qui nous intéressait, sont particulièrement sensibles à tout ce qui leur semble risquer d'atteindre l'image de leurs établissements.

Nous avons alors rencontré une informatrice privilégiée très engagée dans la promotion du métier de gouvernante, elle-même ancienne femme de chambre et gouvernante. Elle nous a permis d'entrer en contact avec quatre établissements hôteliers de prestige, deux hôtels quatre étoiles et deux palaces. Elle n'a en revanche pas réussi à établir le contact avec un palace de La Baule, ce qui explique que nous n'ayons pas pu travailler sur la région Pays de la Loire.

Nous avons donc dû modifier notre approche initiale en fonction de ce nouveau terrain d'enquête. Nous avons orienté notre travail vers les femmes de chambre de ces établissements. Nous avons émis l'hypothèse que compte tenu des exigences de qualité auxquelles ses personnels sont soumis, il s'agissait bien d'une élite professionnelle, que nous avons appelée « élite de l'invisible » dans la mesure où la qualité de leur travail se mesure à son invisibilité (c'est le sale qui est visible, le propre ne l'est pas) et à sa discrétion. La question de la formation professionnelle a dû dés lors être appréhendée dans le cadre de l'exercice du métier dans la mesure où l'accès à ces métiers ne passe pas par des formations scolarisées. Dans ce contexte, il est nécessaire d'identifier l'ensemble des parcours menant à l'excellence professionnelle et leur évolution à travers l'analyse des situations de travail.

La méthode utilisée est qualitative et a reposé sur 27 entretiens individuels semi directifs avec les acteurs concernés. Les entretiens se répartissent de la façon suivante : 1 DRH, 14 femmes de chambre, 2 valets, 10 gouvernantes. Ces entretiens ont été analysés selon un guide d'analyse thématique. Ces matériaux sont complétés par des observations des personnels en situation. Lors de la prise de contact, des visites complètes ont permis d'observer à la fois des lieux de travail (suites, chambres, vestiaires, offices des femmes de chambre, bureaux) et des agents au travail dans les lingeries.

Au total, notre enquête a permis de confirmer la première partie de notre hypothèse : la longue sélection dont ces personnels font l'objet à travers les années de contrats précaires qui précèdent leur embauche définitive et l'exigence de qualité dans le travail demandé autorise à parler d'excellence professionnelle. Cette qualité supérieure du service fourni et la proximité relative avec les clients supposent en outre une conversion partielle aux normes comportementales et aux valeurs de la clientèle. Cette conversion partielle transforme certains aspects de la vie de ces personnels, toutes d'origine populaire et majoritairement issues de l'immigration, notamment l'éducation qu'elles sont en mesure de délivrer à leurs enfants, dont la réussite scolaire est supérieure à celles des enfants des milieux modestes. Néanmoins, nous avons renoncé à parler d'élite professionnelle. En effet, même si les conditions de travail et de rémunération sont incontestablement très supérieures à ce qu'elles sont pour la majorité des autres personnels de ménage, d'autres aspects de leur condition sont emblématiques d'une situation dominée : quasi disparition des possibilités de promotion, notamment parce que les fonctions de gouvernantes sont désormais occupées majoritairement par des jeunes femmes diplômées de l'enseignement hôtelier; pression de la hiérarchie pour une évaluation des résultats provoquée par les nouveaux modes gouvernance des établissements; émergence d'une nouvelle clientèle moins respectueuse du personnel de service, notamment en raison du déplacement des origines géographiques des grandes fortunes qui fréquentent ces

établissements. Les personnels rencontrés vivent donc dans leur majorité leur métier avec un sentiment de déclassement qui interdit de parler d'une élite professionnelle, malgré la sélection dont ils font l'objet, l'excellence du travail qu'ils produisent, les bonnes conditions objectives dans lesquelles ils l'exercent et les possibilités de formation continue dont ils disposent (principalement l'anglais, l'informatique et l'ergonomie du travail).

3. STRATEGIES DES PERSONNELS DES LYCEES

3.1.Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement public

Derrière un sentiment de relative homogénéité des parcours des enseignants de CPGE de l'enseignement public, l'étude montre une connaissance différenciée de l'enseignement secondaire dans lequel certains ont débuté. Entre les classes préparatoires des établissements plus sélectif, et plus prestigieux à l'échelle de la région, et celles dites « de proximité », la continuité avec la propre scolarité de ces enseignants est variable. Cette plus ou moins grande continuité influe sur la manière dont ils perçoivent leurs élèves en fonction de leur degré d'adéquation aux attentes d'une CPGE, ce qui permet de mieux comprendre les logiques développées dans tel ou tel établissement, filière ou discipline.

Les proviseurs des lycées sur lesquels nous avons enquêté ont des parcours encore plus variés que ceux des professeurs de CPGE. Ces proviseurs insistent dans les entretiens sur les aspects de leur cursus qu'ils ont mis en avant dans leur dossier de candidature au poste qu'ils occupent actuellement et tentent ensuite d'asseoir leur légitimité à partir de ces mêmes caractéristiques. Ainsi les proviseurs à la légitimité académique certifiée par leur propre parcours scolaire et universitaire s'opposeraient-ils aux proviseurs sans légitimité académique mais s'appuyant sur leurs qualités managériales.

Même si les CPGE constituent une sorte de monde à part au sein des lycées où elles sont implantées, et ce quelle que soit la taille des établissements, on peut distinguer d'une part la place importante qu'elles occupent dans les lycées de centre-ville, d'autre part la place minoritaire qu'elles ont dans les autres lycées. Les entretiens permettent de saisir des cultures d'établissement qui s'organisent aussi sur la base des modes de recrutement choisis pour les futurs élèves de CPGE.

La proximité qui caractérise certaines CPGE moins cotées trouve sa légitimité non plus dans le maillage géographique mais dans un maillage pédagogique entre les enseignants et les étudiants que certains proviseurs opposent à d'autres pratiques supposées dans des CPGE prestigieuses.

Ainsi les caractéristiques des élèves jouent-elles un rôle déterminant dans la manière de penser le métier des enseignants, de construire leur rapport au travail, de se situer par rapport à l'ouverture sociale ou à la démocratisation attendue au niveau des CPGE. Les missions de sélection des meilleurs et de formation des élèves se déploient en contexte, en fonction des élèves réellement recrutés. En fait, le degré d'attractivité/sélectivité conditionne, au moins en partie, un travail d'adaptation des programmes, des contenus et des modalités d'évaluation. L'ouverture suppose en ce sens de repenser les modalités d'accompagnement de nouveaux publics, plus fragiles ou moins préparés à entrer dans le cursus exigeant des classes préparatoires.

Notre enquête met encore en avant l'existence de CPGE diversifiées, avec de fortes ruptures dans le point de vue exprimé par leurs enseignants mais aussi leurs proviseurs.

D'un côté, les établissements les plus prestigieux continuent de maintenir des classes recrutant des élèves inscrits dans la continuité d'une culture et leurs enseignants sont frileux face aux éventuelles évolutions en la matière, même si, d'un point de vue pédagogique, ils ont déjà accepté de revoir leur manière d'aborder les élèves et entretiennent aujourd'hui avec eux des relations plus compréhensives que ce qu'elles étaient autrefois. Les moyens de communication rapides sont volontiers requis et, même dans les grands lycées, de nombreux enseignants affichent leur volonté d'écoute et de soutien, y compris moral.

D'un autre côté, à l'échelle de la région des Pays de la Loire, les préparations dites de proximité revendiquent une réelle et franche adaptation aux nouveaux publics. Les enseignants de ces établissements situent donc leur mission en amont des deux années de CPGE et n'hésitent pas à démystifier l'accès aux CPGE pour recruter délibérément des lycéens qu'il faudra acculturer et former. L'enjeu reste lié à l'idée que ce cursus leur ouvrira, à terme, des perspectives intéressantes. En ce sens, ils ne dérangent pas l'ordre assumé des préparations plus prestigieuses qui repèrent, dans cet espace, un vivier potentiel puisque les meilleurs des élèves issus des CPGE de proximité ont la possibilité d'accéder en seconde année à ces établissements d'excellence.

3.2.Stratégies des personnels des lycées de l'enseignement privé sous contrat

En ce qui concerne le point de vue des responsables des établissements privés catholiques sous contrat, ou des responsables des CPGE qui y sont implantées, nous rappelons que, pour l'essentiel, ces responsables assument le statut de prépa de proximité qui s'est imposé, par la force de choses, à eux. Comme nous l'avons souligné, ce fait est lié à l'émergence tardive, historiquement, des CPGE dans le privé, et à la prééminence du modèle régional traditionnellement dominant dans un établissement public d'excellence de la région. Si l'on peut penser que d'autres établissements publics ont tenté de se situer entre ce modèle et la prépa de proximité, nous n'avons pas constaté que, dans les faits, il en soit de même dans le privé, même si des chefs d'établissements ne renoncent pas à envisager un putatif repositionnement dans l'avenir.

En second lieu, et complémentairement à cette première dimension de lisibilité de l'offre du privé, nous avons constaté une distribution territoriale forte mais irrégulière. Forte, par le nombre de classes et de sections, irrégulière par les implantations existantes et la faible probabilité d'une prochaine augmentation de l'offre. Cette spécificité du réseau privé ne saurait être lue comme une faiblesse en soi, si on la considérait à l'aune d'une distribution territoriale plus systématique dans le public, mais comme une manière propre au secteur des établissements catholiques de fonctionner selon des schémas et logiques de territoires faisant appel aux principes de subsidiarité, de politique diocésaine, et de régulation interdiocésaine forte, appuyée sur une relation constante avec les autorités de l'Académie de Nantes.

Paradoxalement, implantation territoriale spécifique et offre de formation de moindre réputation dans le marché sélectif des prépas ne constituent pas, aux yeux des responsables, un handicap, mais une réalité dont il convient de s'accommoder, et, surtout, une opportunité pour affirmer un projet propre de formation, qui prend en compte la personne de l'élève telle qu'elle se présente, pour tenter de l'accompagner vers son propre chemin de réussite. Ce point de vue n'est pas fondamentalement contredit par les professeurs que nous avons interrogés, même si ces derniers se situent dans un registre plus pédagogique ou disciplinaire, plutôt que dans celui de l'institution. Dans les deux cas, institutionnel ou professionnel, on assume les caractéristiques des prépas, en tentant de montrer comment il est possible d'en assumer les éléments dominants (quantité de travail, endurance, capacité à gérer son temps, ses loisirs, discernement quant aux buts à atteindre lors des épreuves des concours, etc.) tout en

s'appliquant à apporter le soutien indispensable à chacun, quels que soient les faiblesses relatives des élèves à l'entrée du cycle. Pour les responsables, qui ont souvent souligné, directement ou indirectement, l'originalité du travail des enseignants, il y va de la cohérence, dans leurs établissements du projet éducatif. Pour les professeurs, dont certains, minoritaires, font le lien entre leur démarche et le projet global du lycée, il s'agit d'affirmer une dimension éthique de leur action auprès de ces jeunes. Il y a lieu, nous semble-t-il, de se poser la question du rapport entre les parcours individuels des professeurs interrogés, probablement atypiques, pour une majorité d'entre eux, par rapport au parcours de leurs homologues, agrégés dans le public et enseignant en CPGE, et leur propension à adapter ainsi, non leur niveau d'exigence, mais, dans une certaine mesure, leur démarche d'enseignement.

Parmi d'autres particularités, qui peuvent être rappelées ici parce qu'elles influent sur les modes de prise en charge des élèves de CPGE, n'oublions pas la question des flux. A ce propos, plusieurs points méritent d'être mis en avant. Dans les flux d'élèves du privé vers le public, le solde est significativement défavorable au privé (cf. axe 1 de la recherche TERRELIT). A l'appui de cette réalité globale, nous avons fait le constat qu'au niveau des établissements, il existait peu, ou pas, de poursuite d'études d'élèves de terminale vers les CPGE de l'établissement. On peut donc raisonnablement postuler que la population des CPGE privées est "migrante", issue d'autres établissements privés, d'autres régions, ou composée d'élèves du public ayant été refusés ou ayant d'emblée fait le choix de ne pas candidater dans les prépas de leur établissement d'origine ou du public en général.

En résumé, par nécessité - positionnement par rapport à l'offre publique -, comme par conviction, l'offre des établissements privés catholiques sous contrat est marquée par une volonté de prendre en compte des élèves moins adaptés au modèle canonique des prépas traditionnelles pour les pousser au meilleur d'eux-mêmes.

Il y a là, à l'évidence, un sujet qu'il conviendrait de creuser, dans une étude ultérieure : quel est le point de vue des élèves ? La relative atypicité de leurs profils, l'accompagnement particulier dont on nous dit qu'ils bénéficient, le type d'ambition qu'ils peuvent nourrir avant, au cours et après la prépa, autant d'aspects particuliers qui justifieraient un travail complémentaire, qui pourrait, en outre, venir infirmer ou confirmer certaines conclusions auxquelles nous avons pu aboutir, au stade où s'achève notre travail actuel. On pourrait, à titre d'exemple, s'intéresser plus particulièrement aux territoires, intra ou extrarégional, dont ils sont originaires, et tenter d'identifier le ressort de leur décision individuelle de s'inscrire dans une structure privée sous contrat. De plus, il serait possible de tenter de comparer l'état de leurs représentations initiales de ce qu'était une CPGE privée avec l'état de ces représentations après une expérience de plusieurs mois.

Au-delà de ces quelques traits généraux, nous voudrions mettre en exergue certaines caractéristiques plus particulières. Dans notre démarche d'investigation, nous avons été frappés par la réception favorable que nous avons reçue, tant des responsables institutionnels que des professeurs. La disponibilité des premiers nous a permis de couvrir le spectre des différents établissements concernés et nous a ouvert à des réalités plus fines, notamment en ce qui concerne les spécificités de chaque institution, selon qu'elle est sous tutelle congréganiste ou diocésaine, par exemple, ou selon que sa réputation locale et les attentes des familles qui lui sont fidèles aient pu jouer un rôle dynamogène lors de la décision de demande d'ouverture d'une CPGE. La réceptivité des professeurs à l'enquête en ligne, puis aux entretiens, nous a également frappés, et nous a permis d'établir quelques lignes de force concernant cette population, mais, également, de mettre à jour la singularité de beaucoup de parcours individuels, et à travers cela, d'un mode de recrutement des professeurs de CPGE sensiblement différent de ce que l'on aurait pu attendre. En substance, c'est comme si le manque de tradition de l'enseignement catholique régional en matière de CPGE avait eu, dans

une première phase, comme corollaire, de ne pas s'appuyer sur un profil standard, les conditions spécifiques de recrutement dans le privé, notamment depuis 1993 (Accords sur la formation initiale des maîtres, dit "LANG-CLOUPET"), concourant, quant à elles, à ne pas drainer les anciens préparationnaires titulaires de l'agrégation vers les établissements privés. Cette réactivité locale à la sollicitation sur le sujet des CPGE va peut-être de pair, nous l'avons appris en cours d'enquête, avec un souci de l'enseignement catholique, exprimé au plan national, à partir des questions des réseaux régionaux, de lancer une réflexion de fond sur le sens que l'on pouvait donner à la formation des jeunes dans les prépas.

Un autre aspect qui transparaît dans les entretiens, plus nettement il est vrai chez les professeurs, concerne le rapport public-privé, tel qu'il peut être perçu dans un espace local parfois très densifié dans chacun des deux réseaux (Nantes, Angers). Ambivalent, ce rapport l'est indéniablement : des contacts existent, des coopérations peuvent se construire, dans des réseaux d'innovation (BRIO), dans des échanges professionnels disciplinaires. Pour autant, des tensions peuvent surgir, des ruptures s'opérer, suscitées pas la découverte tardive de l'appartenance à deux institutions différentes (réunions pédagogiques), par le refus de certains modes de coopération avec des collègues aux conceptions antagonistes, etc. Les difficultés de certains professeurs interrogés pour recueillir les informations dont ils avaient besoin, au démarrage des classes préparatoires au sein de leur établissement, témoignent, à tout le moins, d'une forme de cloisonnement. Retrouve-t-on un phénomène de ce tordre à d'autres niveaux académiques (BTS, lycée, collèges) ? Le caractère spécifique des CPGE, tant sur le plan de la concurrence que sur celui de la haute conception que les professeurs agrégés des prépas publiques peuvent se faire de leurs rôles et de leurs fonctions n’exacerbe-t-il pas, peu ou prou, des tensions interinstitutionnelles, dans une région où l'enseignement catholique tient une place très forte ? Cette question gagnerait à être reprise et approfondie.

Sans préjuger de la réponse à la question précédente, nous pouvons avancer qu’une étude comparative de structures « de proximité » du public avec celles que nous avons étudiées se révèlerait utile, pour nuancer l’hypothèse d’une majoration du modèle de la grande prépa régionale – phénomène indéniablement présent dans les entretiens avec les responsables et les professeurs interrogés – au détriment d’une vision plus exhaustive et variée des différents modèles de prépas réellement mis en œuvre.

3.3. Stratégies des personnels des lycées : jeux de territoires et régulation des lycées à classes préparatoires

La question des disparités territoriales d’accès à l’enseignement supérieur d’élite peut faire l’objet de plusieurs types d’analyses, et partant de différentes méthodes d’investigation. On étudiera par exemple les mobilités géographiques étudiantes, qui n’illustrent pas seulement la mobilité sociale lors de l’insertion professionnelle, mais participent à structurer une hiérarchie des villes et de leurs périmètres d’attraction (Baron, Caro et alii, 2003). Dans le cadre du Programme TERRELIT, nous proposons de limiter l’angle de vue à la comparaison des stratégies de recrutement et de pilotage de deux établissements à CPGE locaux, les lycées Condillac (Nantes) et Gambetta (Marseille), dont le positionnement que nous nommons « prescripteur » participe à configurer les relations de l’ensemble des lycées à CPGE des deux académies. Nous posons ainsi l’hypothèse que l’analyse ciblée de deux lycées « phares » permet de rendre compte d’une série de pratiques et d’éthiques qui orientent l’offre et son pilotage, mais aussi, en amont, qui participent à construire avec des lycées d’enseignement secondaire une série « d’enchaînements institutionnels » propres à assurer un vivier de recrutement stable, dont la qualité influe sur les résultats aux concours des grandes écoles.

Notre perspective veut ainsi mettre en avant quatre éléments originaux. Il s'agit d'abord de saisir les disparités d'accès aux CPGE en s'intéressant à l'offre locale et à sa construction, plutôt qu'aux caractéristiques de la demande, c'est-à-dire des étudiants eux-mêmes. En second lieu, on entend mettre en valeur le niveau « établissement », c'est-à-dire considérer les deux lycées retenus comme deux *sites* - deux espaces « dotés d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative par rapport au centre mais, en même temps, structurellement articulée à celui-ci » (Van Zanten 2001) ; nous n'ignorons pas cependant que les variables « composition sociale et scolaire du public » prédisent fortement les différences d'efficacité pédagogique et de « climat » entre établissements - c'est pourquoi nous recherchons cette autonomie relative du côté des régulations informelles entre les différents acteurs rencontrés. Nous postulons en outre - troisième particularité de notre approche - que les pratiques de sélection et de pilotage dans ces régulations informelles tiennent une place centrale, transparaissant souvent davantage à travers les moments d'observation qu'à travers les entretiens semi-directifs. C'est pourquoi il nous paraît particulièrement pertinent, dans le cadre des lycées à CPGE, de raisonner en termes d'espaces scolaires d'interdépendances compétitives :

L'étude monographique nous a paru la méthode la plus adaptée à l'analyse des stratégies de recrutement et de pilotage localement situées. Elle s'est déroulée à travers une observation ethnographique sur l'année scolaire 2007-2008 au lycée Gambetta de Marseille ; elle s'est davantage appuyée sur une série ponctuelle d'entretiens semi-directifs, d'observation de commissions, et de lecture secondaire d'archives au lycée Condillac de Nantes ; cinq autres lycées à CPGE de l'académie d'Aix-Marseille et trois autres de l'académie de Nantes ont parallèlement été démarchés pour compléter le repérage des systèmes locaux d'interactions scolaires. En outre, l'accès aux fichiers de recrutement des étudiants de la filière MPSI sur plusieurs années consécutives a permis une analyse multivariée complétant la description des pratiques de sélection à l'entrée dont nous avions recueillies le récit à travers les entretiens.

L'enquête met au jour, à partir du couple ressemblances/différences, une série de points saillants. Le premier concerne « l'effet de rente » dont bénéficient Condillac comme Gambetta : parce que leur offre de formation balaie l'ensemble des filières, parce qu'ils jouent un rôle séculaire et toujours central dans l'histoire de la scolarisation des enfants de la bourgeoisie locale, par-delà la recomposition des contours des milieux sociaux favorisés, ils se placent *en-dehors de la compétition scolaire locale* tout en configurant un système d'interactions concurrentielles *autour* d'eux, et d'interactions coopératives *avec* d'autres lycées à l'offre de CPGE plus spécifique (filières technologiques, notamment). Le deuxième point concerne une ambivalence partagée à l'égard de la démocratisation scolaire. D'une part en effet les deux établissements connaissent une même difficulté à articuler une éthique collective de type méritocratique et la participation de long terme au processus de massification de l'enseignement secondaire, puis supérieur ; tous deux, à des dates différentes cependant, optent pour le contournement de cette difficulté par la mise en place de dispositifs « expérimentaux » cantonnés, promoteurs de davantage d'ouverture sociale pour un public lycéen ciblé. D'autre part, tous deux disposent de ressources institutionnelles leur permettant de conjuguer excellence scolaire et diversification sociale plus facilement que les lycées à CPGE « bastions », qui ne peuvent compter sur la captation aussi efficace d'un public scolaire socialisé en amont à la charte de l'enseignement supérieur d'excellence. Un troisième résultat soulève cette fois la question du contraste entre ces deux établissements qui partagent un rôle similaire de prescription : alors même que les lycées de l'académie nantaise montrent des résultats scolaires supérieurs à ceux d'Aix-Marseille, Condillac recrute hors de son territoire régional une part plus large de ses étudiants que Gambetta, dont le poids relatif dans le champ des CPGE académiques est pourtant plus lourd. Ce constat s'éclaircit à la lumière de l'analyse des fichiers de recrutement respectifs des deux établissements ; d'une part en effet, le profil

des lycées-viviers diffère quelque peu, dans la mesure où Condillac se distingue des moyennes académiques par les caractéristiques scolaires des lycéens qu'il sélectionne, tandis que les lycéens recrutés à Gambetta présentent un profil contrasté avec les moyennes académiques davantage d'un point de vue social que d'un point de vue scolaire. Ce contraste en termes de pondération statistique décline en fait une différence dans la stratégie de sélection ; en situation de handicap scolaire relatif, au regard des faibles résultats moyens des lycées de l'académie, du réservoir étroit que constituent des établissements privés, enfin de l'absence d'internat, Gambetta est amené à «compter sur lui-même» et à parier sur une logique de *brokering*, caractérisée à la fois par des ressources substantielles et une forte mobilisation de l'établissement pour que les lycéens et leurs familles accèdent à ces ressources. Le cas de Condillac contraste avec cet *endorecrutement prudentiel*, puisque l'établissement profite de l'élargissement de la zone « naturelle » de recrutement pour pratiquer un élitisme scolaire régional dont l'efficacité supérieure se lit au final dans les palmarès nationaux.

4. POLITIQUES D'OUVERTURE SOCIALE ET DISPOSITIFS INNOVANTS DE L'EDUCATION NATIONALE, DES COLLECTIVITES TERRITORIALES ET DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

4.1.Une école d'ingénieurs au recrutement atypique

Peut-on former les élites autrement ? Telle était notre question. Nous sous-entendions que la formation des élites ne pouvait se faire qu'à travers un rapport au savoir et non plus à travers un rapport de savoir violent et arbitraire. Nous avons donc mené nos recherches dans une école d'ingénieur atypique lassalienne, école dans laquelle le mode de recrutement ne se voulait pas plus « social » mais plus démocratique. Dans la pédagogie lassalienne, les valeurs de partage, de travail par association et de respect restent prégnantes. On prend les étudiants là où ils en sont pour les mener vers de nouvelles formes de connaissance. Pour les aider, beaucoup de travaux se font par projet et en groupe. Le groupe tient une importance primordiale dans cette pédagogie. Le groupe se fait et se défait. Afin d'aider les étudiants à travailler avec des personnes hétérogènes, les groupes peuvent être différents en fonction des disciplines. Ces changements obligent à respecter les autres, à partir de leurs différences culturelles, sociales, langagières. Ce rapport à l'autre surprend et séduit tout d'abord les élèves ingénieurs, peu habitués à ces rapports entre pairs. Leur estime de soi est renforcée, ils se sentent beaucoup plus valorisés que dans l'enseignement traditionnel. Ils trouvent les enseignants présents et proches. Leur premier stage en entreprise à l'étranger fait l'effet d'une consécration. Ils sont allés au delà de leurs limites, ils sont se débrouillés dans une langue différente de leur langue maternelle et ce grâce à des méthodes linguistiques originales - au sens de différentes de celles pratiquées habituellement -. Ils sont contents d'avoir pu intégrer une école d'ingénieur différente, conscients pour les trois-quarts qu'ils auraient eu peu de chance d'être recrutés ailleurs. L'idylle se termine en deuxième année, les plaintes s'accélèrent, le groupe se fissure et les revendications s'élèvent. Nous y voyons plusieurs raisons. Si on parle d'hétérogénéité, celle-ci n'est pas encore assez importante. En effet, près de 50% des élèves ingénieurs appartiennent à une classe dominante, ce qui est peu au regard d'autres écoles mais qui suffit à créer des tensions. Tensions en termes de connaissances et de rapport au savoir. Entrer dans un rapport au savoir ne va pas de soi car il oblige à entrer dans un nouveau rapport au monde. Or, répétons- le, ce rapport au monde correspondrait à 50% des élèves ingénieurs pour les autres, ce serait aller vers une nouvelle identité, rompre avec leur

groupe social. Or, la résilience se profile difficilement. Très vite apparaissent des phénomènes de résistances sous forme de plaintes : « le niveau est moins bon qu'en DUT et en BTS », « les cours sont superficiels dans certaines matières ». Assez rapidement s'opère une différence entre ceux qui ont fait une CPGE, ceux qui sont allés à l'université et ceux qui ont fait un DUT ou un BTS. Très vite les modèles sociétaux ambiants et les représentations sociales reprennent le dessus, au détriment de la pédagogie prônée par l'école. Les élèves ingénieurs expliquent bien pourquoi ils en sont arrivés à ces tensions. Pour eux, l'école aurait de plus en plus de difficultés à tenir ses engagements envers la pédagogie Lassalienne, parce qu'elle doit répondre à une double exigence incontournable, la conférence des grandes écoles et la CTI.

Pour cette école provinciale qui a commencé modestement, ces deux reconnaissances sont importantes. Elle s'en glorifie. Les étudiants y voient pourtant de nombreux dangers. Premièrement, des cours qui deviennent de plus en plus théoriques, assortis d'une reconnaissance minorée des individus et d' une hégémonie des mathématiques. Certains refusent cette normalisation dans laquelle ils ne se reconnaissent pas ou plus. Ils se sentaient protégés en première année. D'autres, bien au contraire, s'y retrouvent, pourtant cela correspond à ce qu'ils ont connu avant d'entrer dans cette école, voire à ce qui les a mis en échec. Néanmoins, cette deuxième année est en adéquation avec leurs capitaux culturels, scolaires, langagiers. L'école leur redonne la place qu'ils auraient dû avoir s'ils n'avaient pas eu des performances scolaires insuffisantes pour entrer dans les autres écoles d'ingénieurs. Cette école joue-t-elle un rôle qu'elle n'avait pas prévu, celui de l'école de la deuxième chance pour des jeunes issus de classes sociales supérieures ? Faut-il d'abord absorber une catégorie sociale pour permettre à une autre d'accéder à ces écoles ? Ce ne serait alors qu'à ce prix que se joue la démocratisation. Ou faut-il, comme dans certaines Grandes Ecoles, trouver d'autres modèles pour accélérer la démocratisation ? Depuis quelque temps, il est préconisé de ne plus parler en terme de catégories sociales mais plutôt en terme d'individu. Or l'on voit, à travers l'exemple de cette école, qu'à un moment les ethos de classes resurgissent. Apparemment, cette deuxième année d'études pousse certains élèves à faire des ruptures, des transitions identitaires, incontournables et nécessaires sociologiquement. Qu'en sera-t-il en dernière année ? Cette année finale est décisive à la fois pour les élèves ingénieurs et pour l'école. Les équipes enseignantes de cette école d'ingénieurs ont-elles réussi leur mission qui était, à travers des valeurs et des approches pédagogiques différentes, de former un nouveau profil d'élites professionnelles, en tirant profit des talents individuels ? Apparemment, certaines formes arbitraires de déterminismes ont été soulevées et vaincues.

4.2. Les dispositifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur

Dans cette partie du travail de recherche de l'axe 4 du projet TERRELIT, nous nous sommes intéressées à la façon dont les politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur d'élite ont contribué à l'introduction d'outils de type post-bureaucratiques dans la conduite des politiques d'éducation et, plus particulièrement, à leur rôle par rapport à la diffusion du travail en partenariat au sein du secteur public et entre le secteur public et le secteur privé. En nous focalisant sur une politique à vocation nationale, les « Conventions Education Prioritaire (CEP) », sur le programme francilien « Pourquoi pas moi ? » (PQPM) » et sur le programme BRIO dans la région Pays de la Loire, et en procédant à l'analyse de documents et à la conduite d'une quarantaine d'entretiens, nous avons notamment examiné le développement et les effets attendus ou déjà visibles de nouveaux liens entre, d'un côté, des établissements d'enseignement supérieur (Sciences Po, ESSEC, Audencia, l'Ecole Centrale de Nantes) et, de

l'autre, des administrations locales (Rectorats, Inspections académiques) ou nationales (Direction Interministérielle à la Ville) et des entreprises de divers secteurs.

La recherche a permis de mettre en évidence le peu d'intérêt accordé initialement par les grandes écoles de la région parisienne impliquées dans ces programmes à la consultation des administrations de l'Education nationale pour le choix des lycéens avec lesquels elles prévoyaient de travailler. Sciences Po a en effet procédé à des prises de contact directes avec les proviseurs et les enseignants des lycées par l'envoi de « messagers » mandatés. L'ESSEC a quant à elle choisi ses lycées en fonction de leur proximité à l'institution mais aussi en tenant compte de la géographie des quartiers prioritaires de la politique de la ville dessinée par la DIV. En revanche, à la faveur sans doute d'un poids plus important des administrations locales hors de la région Ile-de-France, le Rectorat de Nantes a joué un rôle de médiation plus important dans le choix des lycées du programme BRIO. Le rôle des administrations étatiques est devenu plus important avec la dissémination et l'institutionnalisation de ces programmes, par le biais notamment de la diffusion des « cordées de la réussite » sur l'ensemble du territoire, mais il ne s'est pas réellement traduit, ni en Ile-de-France ni dans la région Pays de la Loire, par une implication forte dans le suivi et l'évaluation des actions.

Ce travail a en revanche permis de mettre en évidence le renforcement de liens déjà existants entre les grandes écoles et les entreprises à l'occasion du lancement et de la mise en œuvre de ces actions. Les entreprises ont en effet été associées non seulement en tant que partenaires financiers, mais aussi en raison de la possibilité qu'elles offraient de faire découvrir aux jeunes divers univers de travail ainsi que des compétences de leurs salariés en matière de « détection du potentiel » des candidats ou d'accompagnement de leurs parcours. Les entreprises elles-mêmes ont vu dans ces dispositifs la possibilité d'améliorer leur image auprès des jeunes, mais aussi des responsables politiques et de l'opinion publique grâce à l'extension de leur responsabilité sociale. On observe néanmoins des différences dans le rôle joué par les entreprises suivant les caractéristiques des programmes, avec notamment plus d'implication dans le tutorat des jeunes dans les programmes PQPM et BRIO, et selon qu'il s'agisse d'entreprises publiques (comme la SNCF dans le programme BRIO), d'économie sociale (la Caisse d'Epargne dans le programme PQPM) ou privées (Coca-Cola dans le cas de Sciences-Po mais aussi de BRIO). Ce partenariat plus consistant avec les entreprises s'explique en partie par l'antériorité des liens, mais aussi par l'existence d'objectifs communs et des modes de travail semblables entre ces dernières et les grandes écoles.

Ce travail conduit ainsi à s'interroger sur le rôle à moyen terme de ces dispositifs, leur diffusion et leur institutionnalisation depuis 2005 permettant de supposer qu'ils vont se poursuivre dans la durée, quoique plutôt de façon atténuée par rapport aux initiatives pionnières. Il permet de faire l'hypothèse que si leur impact en matière de diversification réelle des filières d'élite de l'enseignement supérieur restera faible, ils peuvent contribuer à modifier sensiblement la conduite des politiques publiques par l'extension du réseau d'acteurs impliqués dans la conception, le financement, la mise en œuvre et même l'évaluation de ces politiques et par l'introduction par ce biais de nouvelles finalités et de nouveaux modes d'organisation et d'action dans le secteur éducatif.