



HAL
open science

Les CPGE technologiques

Christine Fontanini, Saeed Paivandi, Clémentine Resve

► **To cite this version:**

Christine Fontanini, Saeed Paivandi, Clémentine Resve. Les CPGE technologiques. *Éducation & formations*, 2022, *Varia*, 104, pp.33-50. 10.48464/ef-104-02 . halshs-03777358

HAL Id: halshs-03777358

<https://shs.hal.science/halshs-03777358v1>

Submitted on 14 Sep 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les CPGE technologiques

Se métamorphoser pour persévérer et réussir

Christine Fontanini
Saeed Paivandi
Clémentine Resve
Université de Lorraine, LISEC (UR 2310)

Ces vingt dernières années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les effets de la massification scolaire et des mécanismes de sélection visant la (re)production des élites. De nombreuses initiatives et réformes ont été mises en œuvre pour ouvrir le vivier des candidats et candidates, notamment dans les CPGE scientifiques. Dès 1977, des classes préparatoires scientifiques et technologiques (CPGET) ont été créées pour diversifier le profil scolaire et social des ingénieurs et vétérinaires.

Cet article a pour objectif de présenter l'expérience de socialisation des bacheliers et bacheliers technologiques au sein de ces CPGET, d'analyser la formation sociale et intellectuelle de ce groupe ciblé dans une perspective sociologique. La problématique de cette recherche est focalisée sur l'expérience de cette transformation et le vécu de l'épreuve initiatique des élèves inscrits dans les CPGET à travers le développement du métier de préparatoire. L'enquête montre que vivre un parcours exigeant et se lancer dans cette entreprise de consécration ressemble à un défi humain et scolaire. Ce n'est pas en s'inscrivant en CPGE qu'ils et elles deviennent préparatoires, c'est lorsqu'ils et elles sont en mesure de satisfaire aux exigences de ce curriculum. Une ouverture sociale et scolaire facilite l'accès institutionnel, mais l'accès aux savoirs et la métamorphose indispensable pour persévérer et réussir renvoient à une prise de conscience et à une mobilisation individuelle radicale.

RIA Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Ces vingt dernières années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les effets de la massification scolaire et les mécanismes de sélection visant la (re)production des élites scolaires (Albouy & Wanecq, 2003 ; Baudelot, 2003 ; Selz & Vallet, 2006 ; Van Zanten, 2010). Plusieurs rapports sur l'ouverture sociale et la diversité des classes préparatoires et des grandes écoles (Bodin, 2007 ; Bajou, Fattet *et al.*, 2010 ; Dardelet, 2010 ; Saa, 2012) ont également pointé les différents facteurs individuels et contextuels entravant l'orientation vers ces filières.

Pourtant, de nombreuses initiatives et réformes ont été mises en place par les politiques dans l'objectif d'accueillir ces nouveaux publics (Dutercq & Masy, 2016, 2018). Les CPGE scientifiques ont été les premières à expérimenter l'ouverture de leur vivier de candidats et candidates (Lanéelle, David *et al.*, 2020). Dès 1977, des classes préparatoires scientifiques et technologiques (CPGET) ont ainsi été créées pour diversifier le profil scolaire et social des ingénieurs et vétérinaires. Mais, malgré leur ancienneté, ces CPGET font rarement l'objet d'une évaluation dans les médias, les recherches (Fontanini, 2011). L'« invisibilité » de cette filière fait que peu de bacheliers et bacheliers technologiques s'y intéressent, plus enclins à s'orienter vers un cursus court, diplômant et professionnalisant. Moins de 3 % des bacheliers et bacheliers technologiques expriment ainsi ce vœu d'orientation en terminale (Boulet, 2020). Il arrive toutefois que des lycéens et lycéennes technologiques parviennent à dépasser le cap de l'(auto)sélection qu'ils s'appliquent pour s'orienter dans cette voie. C'est l'obtention de bons résultats scolaires qui leur a permis de croire en leur capacité scolaire et aussi le fait d'être encouragés par leurs enseignants, leurs parents et leurs pairs à se diriger vers cette filière prestigieuse (Resve, 2020).

LES CLASSES PRÉPARATOIRES TECHNOLOGIQUES

Les CPGE technologiques accueillent exclusivement des bacheliers et bacheliers titulaires d'un baccalauréat technologique. Celui-ci a été créé à la fin des années 1960 pour permettre à davantage de jeunes d'obtenir le baccalauréat. À l'origine, le baccalauréat technologique devait permettre une certification de connaissances et par là même une valorisation de la filière technologique sur le marché du travail ; également un droit d'entrée dans l'enseignement supérieur pour ses détenteurs et détentrices (Hamon, 2015). Rapidement, ce diplôme a connu un franc succès car il permettait une poursuite d'études supérieures dans les sections de technicien supérieur (STS) et dans les instituts universitaires de technologie (IUT). Ce n'est qu'au début des années 1980, avec l'ouverture des CPGET, que les bacheliers et bacheliers technologiques furent encouragés à poursuivre leur cursus dans un cycle d'étude d'ingénieurs.

Actuellement, il existe trois préparations technologiques post-baccalauréat dans la filière scientifique : la TSI (Technologie et Sciences industrielles) (84 % des effectifs des préparations technologiques), la TPC (Technologie, Physique, Chimie) (5 %) et la TB (Technologie, Biologie) qui regroupe 11 % des effectifs (Gateaud, 2012). Les filières TSI et TPC préparent aux concours des écoles d'ingénieurs (hors agronomie) ; la TB, aux écoles d'ingénieurs d'agronomie et aux écoles nationales vétérinaires.

Les CPGET se distinguent des CPGE générales par un taux de boursiers élevé dans leurs effectifs (46 % en moyenne contre 29 %) et par une surreprésentation des étudiantes et étudiants de PCS moyennes et défavorisées (50 % contre 31 %). La composition sociale des CPGET est

plus proche de celle de la population étudiante des formations de niveau bac + 1 et bac + 2 que de celle des CPGE générales (Bonneau, Charousset et al., 2021). Qui plus est, les élèves en CPGET sont mieux dotés scolairement (55 % ont obtenu une mention « Bien » ou « Très bien ») que ceux et celles fréquentant les formations niveaux bac + 1 et + 2 (28 %) mais moins que les préparateurs non technologiques (78 %) (Bonneau, Charousset et al., op. cit.).

Cette ouverture dans le recrutement social et scolaire des élèves en préparations technologiques n'efface pas les mécanismes de sélection et d'auto-sélection qui se jouent dans l'accès aux filières d'excellence. Plusieurs rapports sur l'ouverture sociale et la diversité des classes préparatoires et des grandes écoles (Bodin, op. cit. ; Bajou, Fattet et al., op. cit. ; Saa, op. cit.) ont pointé les différents facteurs individuels et contextuels entravant l'orientation des bacheliers et bacheliers technologiques vers les CPGE.

LES CPGE : UN SYSTÈME PARTICULIER DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les classes préparatoires aux grandes écoles forment un monde à part car tout les distingue des autres filières de l'enseignement supérieur : curriculum, traditions, méthodes de travail, encadrement, etc. Elles sont une filière sélective à laquelle n'accèdent que les bons et bonnes élèves qui sont « *le produit d'une longue série d'actes de séparation et d'agrégation* » (Bourdieu, 1989, p. 31). Ces élèves se singularisent par « *leurs dispositions à l'égard de l'école, c'est-à-dire [par] leur docilité au moins autant [que par] leurs aptitudes scolaires* » (ibid., p. 123). Les commissions d'admission recherchent, en effet, des élèves avec des (très) bons résultats scolaires et aussi sérieux dans leurs études car elles sélectionnent « *une population à mettre au travail* » (Darmon, 2013, p. 31).

Les élèves sont soumis comme dans l'enseignement secondaire à une assiduité obligatoire et à un contrôle continu à travers des devoirs hebdomadaires, des « colles » et des concours blancs. Pour Bourdieu (op. cit.), ces contrôles amènent à la compétition permanente en imposant « *à des individus sélectionnés par la compétition et pour la compétition et enfermés dans le monde clos de la concurrence et des concurrents un investissement total dans la compétition qui se renforce : forme paradigmatique de la logique de l'illusio, la logique du concours permanent suppose et suscite des investissements démesurés, insensés dans les contenus enseignés (la culture) et les méthodes d'enseignement [...]* ». Cette logique du « concours permanent » est mise en œuvre par un classement entre les élèves d'une même classe pour chaque contrôle de connaissances et à la fin de chaque trimestre. D'ailleurs, lors des réunions de rentrée, certains proviseurs donnent des conseils aux nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants pour gérer au mieux leur vie pendant les deux années qui les attendent en soulignant l'importance de leur sommeil, de leur alimentation, de leur activité physique mais aussi de leurs loisirs, de leur vie amicale et/ou sentimentale. Ces conseils liés à leur temps « hors travail » ont pour objectif d'optimiser leurs capacités de travail dans des conditions sereines (Darmon, op. cit.).

Il existe également des CPGE dites de proximité qui sont fréquentées par des « bons » élèves « *sans pour autant [avoir] toujours bénéficié des conditions culturelles et sociales les plus favorables à la réussite scolaire* » (Daverne & Dutercq, 2013, p. 11).

S'INITIER AU MÉTIER D'ÉLÈVE EN CPGE

L'accès des bacheliers technologiques aux CPGET pose la question de la transition d'un parcours scolaire non élitiste à une formation d'excellence. L'ampleur des travaux académiques réalisés sur la transition entre le secondaire et le supérieur révèle aussi bien les enjeux cruciaux que l'intérêt épistémologique et théorique manifesté par les chercheurs pour cet objet de recherche (Robbins, Lauver *et al.*, 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; De Clercq, Galaud *et al.*, 2013 ; Paivandi, 2015, 2019 ; Kyndt, Donche *et al.*, 2017).

Plusieurs modèles théoriques ont été développés pour décrire et conceptualiser la période transitoire entre secondaire et supérieur : le métier d'étudiant et l'affiliation (Coulon, 1997), le modèle d'intégration académique et sociale (Tinto, 1987), le modèle d'engagement et d'implication de l'étudiant (Astin, 1993), la transition comme un parcours d'initiation (Gale & Parker, 2014), le modèle de transition fondé sur le développement d'une identité d'apprenant (Briggs, Clark *et al.*, 2012). Toutefois, ces modèles théoriques construits souvent en référence aux contextes universitaires ne sont que partiellement pertinents pour le cas des CPGE, qui sont des instances de distinction et de classement (Bourdieu, *op. cit.*) avec les spécificités d'un curriculum destiné à former les futures élites. Dans son travail sur les CPGE, Bourdieu (*op. cit.*, p. 3), considère ce curriculum élitiste comme une « *instance de consécration sociale et d'homogénéisation culturelle des dominants* ». Darmon (*op. cit.*) l'appelle la « *fonction technique* » des préparations, car il doit former et transformer les individus pour leur permettre de développer des dispositions nécessaires pour accéder aux attentes et intégrer la classe dominante. Le curriculum des CPGE se singularise non seulement par un contenu très étoffé, mais aussi par un ensemble de pressions, de procédés disciplinaires et d'exercices métacognitifs pour susciter la mise au travail des élèves et augmenter leur « *énergie scolaire* ». Le curriculum des CPGE comporte une culture pédagogique implicite et fortement prégnante qui caractérise le fonctionnement des CPGE comme une « *institution enveloppante* » (Darmon, *op. cit.*, p. 72-84). Le contrat pédagogique proposé aux élèves vise une forme d'ascétisme scolaire, un dressage, une remise de soi des élèves à l'univers préparatoire qui dépasse largement le temps contraint formel pour déborder largement sur le temps personnel et sur la vie privée. L'efficacité proprement magique d'initiation et de consécration (Bourdieu, *op. cit.*, p. 4) des CPGE tient à l'engagement des intéressés qui acceptent de subir ces disciplines et techniques de travail. En se soumettant à cet ordre pédagogique et social et en développant les dispositions attendues, les élèves rendent possible leur succès dans ce modèle particulier.

Cette temporalité ascétique implique une discipline consciente et une coupure entre « *jeu* » et « *travail* » (Chamboredon & Prévot, 1973). On transmet aux élèves d'abord et avant tout un rapport spécifique au travail et au temps, une « *routinisation de la panique temporelle* » (Darmon, *op. cit.*, p. 149). Le temps lui-même, son usage optimal et son organisation rigoureuse se transforment en un objet de travail individuel. L'épaisseur et la densité des matières à apprendre impliquent un rapport au savoir pragmatique et stratégique. Ce double jeu entre l'institution et le ou la préparatoire se situe au cœur de cette conception pédagogique où l'important, du point de vue de l'effet éducatif, est moins ce qui est enseigné que ce qui est enseigné à travers les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement (Bourdieu, *op. cit.*, p. 4). Pour Darmon (*op. cit.*), les CPGE sont le lieu de production d'habitus dominants, tendant à l'incorporation de dispositions spécifiques par des individus aspirant à exercer des fonctions sociales de direction et d'encadrement.

D'une manière générale, le passage entre le secondaire et la CPGE implique l'apprentissage du métier de préparateur (Coulon, *op. cit.* ; Daverne & Dutercq, *op. cit.*). L'initiation se réfère à la notion de passage, d'entrée dans quelque chose de nouveau, autant qu'à celle de commencement et de pénétration des mystères. L'initiation implique un parcours à la fois hors de et vers quelque chose. S'inscrire dans une CPGE tend à déclencher un processus d'affiliation dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen ou de la lycéenne en préparateur qui accepte de vivre « *la magie sociale de la consécration* » (Bourdieu, *op. cit.*, p. 6) Le concept d'affiliation, développé par Ardoino (1971) et Coulon (*op. cit.*) dans une perspective interactionniste, désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. Le ou la préparateur novice doit réaliser un ensemble d'apprentissages qu'il ou elle doit maîtriser au cours des premières semaines de son passage vers la CPGE. Apprendre son métier de préparateur signifie qu'il faut apprendre à le devenir, « *faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger au nouveau monde dans lequel on vient d'entrer* » (Coulon, 1993, p. 165). Comme tout passage, il nécessite une initiation qui permette de se familiariser et de s'approprier les règles du jeu, les allant de soi et les règles dissimulées dans les pratiques pédagogiques des enseignants. L'affiliation dans le contexte des CPGE renvoie aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler « la praticité » des règles, qui sont toujours implicitement contenues, et comme « endormies » dans des règles non commentées par les enseignants (Daverne & Dutercq, *op. cit.* ; Masy, 2014 ; Darmon, *op. cit.*).

S'affilier pour les étudiantes et les étudiants signifie incorporer les pratiques et les fonctionnements des CPGE, tout en ne les ayant pas acquises auparavant. Il s'agit de maîtriser progressivement les règles du travail, la nouvelle temporalité, la maîtrise des temps (cours, travaux, apprentissages personnels), d'apprendre à ne pas « compter ses heures » et de transformer le rythme de ses études en synchroniseur des rythmes de sa vie (Daverne & Dutercq, *op. cit.* ; Masy, 2014 ; Darmon, *op. cit.*).

S'affilier à ce nouveau monde nécessite d'endosser des attitudes, l'acquisition de « *dispositions planificatrices* » (Orange, 2013), des « *dispositions ascétiques à l'usage intensif du temps* » et de poser des actes qui peuvent entrer en conflit avec son identité héritée en tant que lycéen. S'affilier signifie aussi être reconnu comme un « *membre* » compétent de la communauté. Darmon (*op. cit.*) et Bourdieu (*op. cit.*) montrent également que le type de dispositions exigées varie aussi selon la place occupée dans l'ordre hiérarchique des CPGE qui traduit la division sociale du travail de domination.

Notre recherche tente d'appréhender l'expérience d'une socialisation visant la formation sociale et intellectuelle d'un groupe ciblé dans une perspective sociologique. La problématique de cette recherche est focalisée sur l'expérience de cette transformation et le vécu de l'épreuve initiatique des élèves inscrits dans les CPGE technologiques à travers le développement du métier de préparateur. Notre hypothèse est organisée autour de l'expérience initiatique des élèves issus des séries technologiques : ces derniers éprouvent davantage de difficultés à développer le métier de préparateur dans la mesure où ils et elles sont moins préparés à s'adapter à un curriculum particulièrement exigeant.

L'ENQUÊTE SUR LES PRÉPARATIONNAIRES TSI & TB

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste¹ qui porte sur les choix d'orientation, l'expérience préparatoire et les projets professionnels des bacheliers et bacheliers technologiques inscrits en classes préparatoires technologiques post-baccalauréat et ATS (post-BTS/BTSA et DUT).

L'enquête ne concerne que les préparacionnaires technologiques (filières TSI et TB). Le corpus est constitué de 147 questionnaires² et 30 entretiens³ réalisés à la fin de leur première année. Les thématiques abordées lors des entretiens tentent de saisir plus finement les difficultés que les préparacionnaires technologiques doivent affronter et surmonter pour parvenir à leur objectif, tout en mettant en avant leur point de vue et le sens qu'ils et elles donnent à leur parcours en classes préparatoires technologiques. Cette approche est motivée par la force heuristique des méthodes mixtes qui articulent des matériaux empiriques de nature différente afin de mieux appréhender l'expérience des acteurs et actrices, leur subjectivité et les données objectives.

L'enquête s'est déroulée dans six établissements⁴ situés dans les régions Île-de-France, Grand-Est et Occitanie. Les questionnaires se sont intéressés au parcours, à l'expérience, à l'intégration sociale et académique, aux pratiques d'études et aux projets des préparacionnaires. Le taux de participation des préparacionnaires a été de 71 % avec une variation de 36 % à 100 % des effectifs selon les établissements.

CARACTÉRISTIQUES DES PRÉPARATIONNAIRES TSI ET TB DE L'ENQUÊTE

La population des répondants au questionnaire est constituée de 40 % de filles et de 60 % de garçons, de 58 % de boursiers et boursières (44 % aux échelons de 0 à 4 et 14 % aux échelons de 5 à 7). 18 % des préparacionnaires ont une année de retard – pour 9,5 % d'entre eux et elles pour cause de réorientation en classe de première de la filière scientifique vers une filière technologique de la production. 31 % ont décroché une mention « Très

1. *Mobipop Tech et ATS : Mobilité sociale des étudiantes et étudiants de milieux populaires en classes préparatoires technologiques et ATS*. Convention DEPP-SIES n° 2016-31 EJ N° 2201045442 financée par la DEPP et le SIES (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

2. Le taux de participation au questionnaire par les préparacionnaires a été de 71 % avec une variation de 36 % à 100 % des effectifs selon les établissements.

3. Le taux de participation aux entretiens a été de 100 % suite à notre appel à une poursuite de l'enquête par entretien. Les élèves volontaires ont tous et toutes poursuivi leur année jusqu'à la fin de l'année scolaire, sans forcément poursuivre en deuxième année. Les abandons précoces n'ont pas participé à notre enquête, faute de temps. Les caractéristiques sociales comme scolaires des enquêtés sont variées. Toutefois, les élèves de familles favorisées sont celles et ceux qui se sont le moins portés volontaires pour les entretiens.

4. Seulement 8 lycées proposent une préparation TB. Nous avons donc sélectionné trois régions qui offrent des CPGET TB et TSI mais qui se distinguent entre elles. La région parisienne propose le plus d'offres de formation et le moins d'endorecruitment. Les régions Grand-Est et Midi-Pyrénées proposent moins de places et recrutent davantage dans leurs académies. Qui plus est, les CPGET sélectionnées pour notre enquête sont « à grands effectifs » dans le sens où elles accueillent entre 20 et 40 élèves (contrairement à d'autres CPGET qui n'en recrutent qu'une quinzaine), nous permettant d'avoir un vivier suffisamment conséquent pour notre enquête. Les trois préparations TB de notre enquête ont un taux d'intégration post-préparations élevé. Les trois CPGET TSI se démarquent davantage, l'une est classée parmi les 10 meilleures au niveau national quand les deux autres sont en fin de classement.

bien » au baccalauréat, 43 % une mention « Bien » et 25 % « Assez Bien ». Seul 1 % des préparatoires de notre corpus n'a pas obtenu de mention.

Cinquante-quatre pour cent des préparatoires de notre étude ont été scolarisés dans un lycée comportant au moins une classe préparatoire. Près de 17 % des élèves de l'enquête sont inscrits dans la CPGET du lycée dans lequel ils et elles ont fait leur classe de terminale. La majorité des préparatoires (65 %) provient de l'académie où ils et elles étudient en classe préparatoire.

Le domicile familial est situé à moins de 50 km de la classe préparatoire pour la moitié des préparatoires (56 %), entre 50 et 300 km pour 29 % et à plus de 300 km pour 16 %.

La typologie des familles des élèves, tirée des travaux de Daverne et Dutercq (*op. cit.*), permet de distinguer les familles, leur stratégie et leur implication éducative selon leur capital économique mais également culturel. Dans cette classification, les « *familles fortement dotées en capital culturel* » se composent d'un père et d'une mère, ou au moins de l'un des deux parents, fortement diplômé (au minimum un niveau bac + 3). Ce groupe appartient aux classes supérieures et aux classes moyennes supérieures (38 % du corpus). Les familles « *dotées en capital culturel* » ont au moins l'un des deux parents qui a fait des études dans l'enseignement supérieur (niveau compris entre bac et bac + 2). Elles appartiennent aux classes moyennes (22 % du corpus). Les « *familles peu dotées* » comprennent des parents ayant une faible qualification (niveau CAP ou BEP). Elles appartiennent aux segments inférieurs des classes moyennes et aux segments supérieurs des classes populaires (25 %). Enfin les familles « *démunies en capital culturel* » se composent de deux parents non diplômés. Elles sont issues du segment inférieur des classes populaires. Ce groupe ne représente que 15 % du corpus des familles étudiées.

Une autre typologie des élèves a été construite à partir de l'auto-évaluation de leur niveau académique, mesurée par la position scolaire à laquelle ils et elles sont parvenus dans leurs classes de CPGET. Ainsi 26 % d'élèves se sont déclarés « *dans le premier quart de la classe* », 28 % dans le second, 30 % dans le troisième et 16 % dans le dernier.

Compte tenu de l'importance du temps investi en dehors des cours, nous avons classé les élèves en trois catégories selon le nombre d'heures de travail personnel déclaré : les élèves considérés comme « très mobilisés » dans leurs études sont celles et ceux qui y consacrent plus de 20 heures par semaine (22 %), les « mobilisés » y passent entre 10 heures et 20 heures (28 %) et les moins mobilisés y consacrent moins de 10 heures (50 %). En moyenne les préparatoires TB consacrent plus de temps à leur travail scolaire, avec 15 heures par semaine contre 12 heures pour les préparatoires TSI.

Comme le montre le **tableau 1**, près de 3 élèves sur 4 ont obtenu une mention « Très bien » (31 %) ou « Bien » (43 %) au baccalauréat. Ce sont donc de bons élèves technologiques qui s'orientent vers ce type de CPGE. Ils et elles font d'ailleurs une meilleure évaluation de leurs places comparativement aux élèves ayant une mention « Assez Bien ». Ces résultats montrent que le bagage scolaire initial pèse sur le parcours post-secondaire.

► **Tableau 1** Mention au baccalauréat et évaluation subjective des préparionnaires de leur position au sein de leur classe de CPGET

Mention/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Passable	0 %	2 %	0 %	4 %	1 %
Assez bien	5 %	10 %	39 %	58 %	25 %
Bien	36 %	54 %	41 %	38 %	43 %
Très bien	58 %	34 %	20 %	0 %	31 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 0 % des préparionnaires qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion ont eu une mention passable au bac.

Champ : élèves préparionnaires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

L'APPRÉCIATION DE L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

La grande majorité des préparionnaires de notre enquête juge positivement son environnement scolaire ► **Tableau 2**. Les élèves les plus en difficulté scolaire sont les plus critiques. Comparés aux étudiants inscrits à l'université, les préparionnaires de notre enquête se distinguent assez nettement sous l'angle du rapport très positif à l'environnement d'apprentissage, comme les préparionnaires généraux (Paivandi, 2019). Ils et elles apprécient particulièrement les conditions matérielles de l'établissement, la manière d'organiser le cursus et d'accueillir les nouveaux et nouvelles élèves qui constituent des matrices socialisantes qui sont à l'origine d'une socialisation intégratrice. Les préparionnaires contribuent aussi à développer des espaces socialisants pour faire face aux pressions pédagogiques. Ainsi, le climat social, le contexte humain et matériel semblent largement favoriser leur appropriation du contexte pédagogique ► **Tableau 2**.

Dans le discours des préparionnaires, l'appartenance au groupe est fondamentale en cas de difficultés scolaires, de doutes ou de difficultés personnelles. Nombreux et nombreuses sont les préparionnaires à se retrouver le soir pour se détendre ou organiser des moments festifs.

Contrairement à la réputation des enseignants de CPGE, obnubilés par les résultats de leurs élèves aux concours, la grande majorité des élèves de notre enquête les décrit comme proches d'eux et d'elles et à leur écoute. Ils et elles soulignent aussi leur accompagnement en restant dans les salles de cours à la fin de la journée ou en répondant rapidement et tardivement aux sollicitations par mails. Comme le raconte un préparionnaire TSI : « *Il y a certains profs qui restent jusque 19 h pour faire des exercices. On pouvait aller voir les profs et prendre un groupe de deux ou trois et refaire le cours ou les exos qu'on a pas compris. Pour les DS, le vendredi soir pareil, les profs restent pour refaire des exercices. Ils nous disaient ce qui allait être au DS, pas trop au DS, donc on retaffait bien avec eux ce qui allait être au DS.* »

Une relation de proximité, de confiance et de respect s'établit ainsi rapidement entre les préparionnaires et leurs enseignants. Une préparionnaire TSI indique : « *Ils sont toujours derrière nous quand on a des mauvaises notes, ils nous demandent ce qui s'est passé, ils essaient de nous faire comprendre. Tous ceux de ma classe le disent, on n'a jamais eu de profs aussi géniaux que ceux de la prépa quoi.* »

▸ **Tableau 2** Appréciation de l'environnement d'études en fonction de l'auto-évaluation des élèves

	Les meilleurs 1 ^{er} quartile	Les bons 2 ^e quartile	Les moyens 3 ^e quartile	Les derniers 4 ^e quartile
Bien-être dans la classe				
Très positif	53 %	46 %	50 %	29 %
Ni négatif, ni positif	42 %	51 %	48 %	71 %
Négatif	5 %	3 %	2 %	0 %
Intégration dans la promotion				
Très positif	37 %	39 %	43 %	33 %
Ni négatif, ni positif	61 %	59 %	55 %	67 %
Négatif	2 %	2 %	2 %	0 %
Relation entre les élèves				
Très positif	32 %	44 %	43 %	33 %
Ni négatif, ni positif	66 %	51 %	55 %	67 %
Négatif	3 %	5 %	2 %	0 %
Relation avec les enseignant(e)s				
Très positif	29 %	27 %	18 %	17 %
Ni négatif, ni positif	66 %	71 %	68 %	58 %
Négatif	5 %	2 %	11 %	21 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : la part des préparatoires technologiques se classant parmi les meilleures et meilleurs de leur promotion en CPGET ont un sentiment de bien-être « très positif » pour 53 % d'entre eux/elles, « ni positif, ni négatif » pour 42 % et « négatif » pour 5 %.

Champ : élèves préparatoires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

Cette proximité permet aussi au corps enseignant de suivre avec attention l'évolution de chaque étudiant et étudiante, de le ou la pousser à donner le meilleur de lui ou d'elle-même. De fait, même quand les préparatoires font le choix de quitter la classe préparatoire, ils et elles expriment leur reconnaissance. Un préparatoire TB s'est réorienté en fin de première année mais reconnaît que « *c'est une classe dans laquelle on apprend quand même énormément et même ceux dans la classe qui n'ont pas spécialement fait beaucoup d'efforts, ils en ont appris parce qu'on a tellement d'informations, tellement de choses que les profs nous gardent tellement tout le temps en haleine...* »

Ce rapport particulier avec les enseignants permet même à certains et certaines préparatoires de se sentir plus adultes, à l'instar d'un préparatoire TSI : « *Je ne m'attendais pas à ce que les profs soient aussi cool. Je pense que les profs ne nous considéraient plus comme des lycéens mais comme des adultes maintenant c'est ça qui est bon. [...] En fait, on peut rigoler faire des blagues voilà, même si on a des problèmes on peut aller les voir.* »

À travers ces entretiens, il ressort que les préparatoires apprécient la qualité de l'encadrement pédagogique ainsi que les compétences de leurs enseignants, mais surtout la relation pédagogique qui est vécue sans autoritarisme malgré une forte exigence ▸ **Tableau 2.**

L'INITIATION PASSE PAR UNE MOBILISATION DE CERTAINS PARENTS ET PAR DES ENCOURAGEMENTS DE TOUS LES PARENTS

Les données du **tableau 3** révèlent que les liens entre l'origine familiale et le positionnement dans la promotion sont loin d'être linéaires et homogènes. Il apparaît dans l'enquête que pour ces familles, la filière technologique a été considérée comme une opportunité d'obtenir un baccalauréat dans un domaine scientifique, tout en permettant à leurs enfants moins travailleurs ou plus fragiles scolairement, de bénéficier d'un épanouissement intellectuel. Comme l'explique une préparatoire TB : « *Il y a beaucoup de parents qui forcent un peu leurs enfants à faire S ou ES, mais mes parents n'ont eu aucun problème à accepter le fait que j'allais en STL.* » Par la suite, la classe préparatoire technologique apparaît à ces familles comme la seule voie d'accès aux diplômes les plus valorisés et élevés de l'enseignement supérieur, comme l'indique une préparatoire TB : « *C'est un peu la seule voie qui m'intéressait dans le sens où ça amène une poursuite d'études assez importante derrière, dans le sens où on pouvait avoir un diplôme d'ingénieur. Et après le diplôme d'ingénieur, c'est même possible de passer un doctorat.* » Il en est de même pour ce préparatoire TSI qui voit dans cette filière « *justement beaucoup plus d'opportunités que en ayant choisi directement une école ou en faisant un diplôme DUT ou BTS* ».

Les entretiens soulignent alors différentes mobilisations parentales dans ces familles pour guider leur enfant vers ce projet d'orientation. Parfois, elle prend la forme d'un chemin balisé comme ce fut le cas pour cette préparatoire TB qui nous explique : « *C'était eux [ses parents] qui m'ont guidée vers la classe prépa, et après je me suis quand même renseignée, et quand j'ai vu que ça me plaisait, je leur ai dit que je voulais vraiment faire ça et ils m'ont accompagnée.* » D'autres fois, il peut s'agir de recommandations insistantes voire d'une lente persuasion, comme pour ce préparatoire TSI : « *Mon père m'a beaucoup poussé* » car « *mon père travaille dans l'Éducation nationale donc il connaît et puis il me disait tous les jours, tente la prépa !* » Dans de rares cas, ce choix a été dirigé par les parents qui ont poussé leur enfant à renoncer à des filières jugées peu ambitieuses, à l'exemple d'une

► **Tableau 3** Typologie des familles selon le classement des préparatoires

Typologie famille/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Les familles fortement dotées en capital culturel	39 %	38 %	44 %	21 %	38 %
Les familles dotées en capital culturel	19 %	21 %	27 %	21 %	22 %
Les familles faiblement dotées en capital culturel	19 %	28 %	17 %	47 %	25 %
Les familles démunies en capital culturel	22 %	13 %	12 %	11 %	15 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 39 % des préparatoires technologiques se classant parmi les meilleures et les meilleurs appartiennent à une famille « fortement dotée en capital scolaire ».

Champ : élèves préparatoires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

préparationnaire TB : *« Mes parents ne voulaient pas que je mette de BTS en choix sur APB parce qu'ils trouvaient que je méritais mieux ou que je pouvais faire vraiment mieux. Du coup ils m'ont dit c'est soit la prépa, que tu feras certainement, soit le DUT. »*

Les familles dotées ou faiblement dotées en capital culturel (47 %), qui connaissent davantage les filières courtes de l'enseignement supérieur (IUT, STS), n'ont généralement pas anticipé un choix d'orientation vers une classe préparatoire pour leur enfant. Le choix de la filière technologique s'est inscrit dans la continuité d'une histoire familiale. Aussi, quand l'opportunité s'est présentée à leur enfant d'entrer en CPGET, ils n'ont pas cherché à les en détourner. Au contraire, ils ont accueilli avec fierté cette proposition et ont été confiants dans l'avenir prometteur de leur enfant. Comme nous l'explique ce préparationnaire TB : *« En fait ils [ses parents] ne connaissent pas, enfin, ils ne connaissaient pas du tout les classes préparatoires donc on va dire que ce sont les recommandations des professeurs. »* Afin de pallier leur manque de connaissance sur l'enseignement supérieur, cet accompagnement est concrétisé par une recherche d'informations sur des sites Internet et la presse ou lors de portes ouvertes, dans les forums ou auprès des enseignants du lycée. C'est ce qui s'est produit avec les parents d'une préparationnaire TSI qui nous raconte comment ils l'ont encouragée à faire une classe préparatoire technologique : *« Ma mère a regardé les prépas pour STI2D. Elle a bien regardé toutes les écoles aux alentours que je pouvais faire. »*

Dans les familles les plus démunies en capital culturel, le fonctionnement des classes préparatoires comme de l'enseignement secondaire et supérieur, ne relève pas de l'évidence. Aussi, les stratégies d'orientation pour parvenir aux meilleures filières sont inexistantes. Ce sont bien souvent leurs enfants eux-mêmes qui sont les décisionnaires principaux de leur choix d'option, de filière et d'orientation au lycée comme dans l'enseignement supérieur. Une préparationnaire TSI nous l'explique ainsi : *« Ma mère a arrêté très tôt genre en cinquième après elle a fait un CAP. Mon père, il n'a pas fait grand-chose non plus. »* Ce sont donc leurs enfants qui ont pris la décision de s'orienter vers les CPGET, souvent à la suite des encouragements répétés de leurs professeurs et camarades de classe, comme nous l'explique une préparationnaire TSI : *« Mes parents, ils ne savaient pas vraiment ce que c'était une prépa, même là encore ils ne savent pas vraiment ce que c'est... »* Cette méconnaissance des parents entraîne parfois des incompréhensions sur la vie étudiante de leur enfant. C'est ce que rapporte cette préparationnaire TB : *« Ils ne connaissent pas cette filière et la méthode d'enseignement. Il fallait que je répète plusieurs fois que l'important c'est pas d'avoir l'année, l'importance c'est d'être la meilleure. Parce que, souvent, ma mère me dit 'tu as eu ton diplôme ?' »*

Notre enquête montre que les parents ont l'ambition d'offrir à leurs enfants le meilleur parcours scolaire possible pour assurer leur réussite professionnelle, mais leur investissement diffère selon leurs connaissances du système éducatif. Les parents les moins dotés scolairement et socialement se reposent également sur les conseils d'orientation de leurs enfants aînés, déjà scolarisés dans l'enseignement supérieur, à l'image d'une préparationnaire TSI : *« Mes frères et sœurs, comme ils connaissaient un peu mieux, ils étaient fiers que je rentre en prépa car, on dit que les prépas c'est une classe où les gens qui sont forts à l'école vont »* Il apparaît ainsi que la volonté dont font preuve les jeunes à s'engager dans une voie d'excellence est souvent la résultante d'une mobilisation familiale autour de ce projet qui nécessite l'approbation et le soutien de tous.

UN APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE PRÉPARATIONNAIRE EN TROUVANT UNE MÉTHODE DE TRAVAIL

Les préparateurs décrivent le décalage qu'ils et elles ressentent entre les attentes de la classe préparatoire et celles du lycée et l'investissement personnel qu'ils et elles mettent dans leurs apprentissages scolaires. En comparant la façon dont ils et elles se décrivent comme lycéens et lycéennes puis comme préparateurs, nous pouvons établir trois profils d'étudiantes et d'étudiants face au défi de l'affiliation.

Dans le premier, une grande partie des préparateurs étaient des lycéens et lycéennes moyens ou bons en classe de terminale sans avoir appris « à travailler » au lycée. Par exemple, une préparatrice TSI dit : « *En STL, je rentrais le soir chez moi, pendant trente minutes je faisais mon exo de math, au calme, et puis c'était fini.* » Une fois arrivée en classe préparatoire, elle a changé de méthode : « *J'ai réussi à m'organiser sur le travail, je me suis sentie souvent débordée. En prépa, on est obligé de travailler déjà qu'on ne comprend rien de base, alors si on ne travaille pas, je ne sais même pas ce qui peut se passer !* » Un autre préparateur TSI explique qu'au lycée : « *Je bossais mes cours mais vraiment au minimum quoi. Ce n'est pas comme en prépa, je dois vraiment bosser pour y arriver quoi. [...] Comme les profs de prépa nous le disaient, en STI2D, on avait des exercices qu'on faisait en cours et on retrouvait le même exercice en contrôle, alors que là en prépa, on est obligé de bosser beaucoup.* » Ces propos témoignent bien du décalage vécu entre les attentes de la classe de terminale et celle de la classe préparatoire et surtout des difficultés d'adaptation des préparateurs.

Le second groupe s'était davantage préparé aux attentes de la classe préparatoire et a commencé l'année avec l'idée d'optimiser au mieux leurs méthodes d'apprentissage. Cette stratégie, fortement conditionnée par les exigences des concours, suppose de trouver au plus vite la meilleure organisation de travail, le meilleur rythme, afin de ne pas perdre d'énergie inutilement. Une préparatrice TB s'attendait au changement et s'était préparée à travailler plus, suite à l'expérience de son grand-frère qui avait fait une classe préparatoire économique : « *On m'avait prévenue qu'il y allait avoir une grosse distance entre le lycée et la prépa. Après je ne l'ai pas trouvée si énorme que ça, sachant que je m'étais quand même préparée à devoir travailler plus.* » D'autres ont mis un peu plus de temps pour être satisfaits, comme le relate ce préparateur TSI : « *Dès l'début de la prépa je me suis dit va falloir que je trouve une façon de travailler efficace et rapide. J'ai passé toute mon année à travailler là-dessus et c'est seulement à la fin de l'année en fait que je pense avoir trouvé une façon de travailler efficace.* »

Le troisième groupe travaillait déjà beaucoup en terminale et a poursuivi sur le même rythme dès la rentrée en préparation, comme le relate une préparatrice TSI : « *Je me suis mise à travailler énormément en terminale, énormément c'était trop ! En fait, je restais jusqu'à 20 h -21 h au lycée, je passais pour une folle aux yeux de certains STI2D. Quand je suis arrivée en classe préparatoire j'ai assez vite pris le rythme, les profs ont dit que l'important c'est de commencer maintenant de travailler tous les soirs parce qu'ils savaient qu'on n'avait pas l'habitude.* »

Pour les plus rapides, cette adaptation est quasiment effective après les vacances d'automne. Pour les plus lents, il faut attendre le second semestre et parfois la deuxième année de classe préparatoire, comme le dit une préparatrice TSI : « *J'ai eu un gros fossé entre ce que je faisais en termes d'heures de travail en terminale et en prépa. Je pense que*

c'était aussi un manque de travail. J'ai vu qu'en terminale j'y arrivais alors que je ne bossais presque pas donc là, au début, j'ai vu que ça ne pouvait pas marcher. Donc, le temps que je comprenne, j'avais déjà du retard. »

Bien souvent, cette recherche d'optimisation se fait à tâtons, et la méthode de travail se peaufine suite aux diverses évaluations, comme l'explique un préparateur TB : « *Le début était pas vraiment évident mais ça se fait petit à petit. En fait, on chope le rythme et puis on comprend l'attente des profs, comment ils veulent qu'on restitue les connaissances et qu'ils veulent qu'on travaille. Et, ouais, c'est ça on finit par comprendre ce qu'ils attendent. »*

LE DÉFI DU RYTHME DE TRAVAIL DES PRÉPARATIONNAIRES

Adopter un rythme intensif du travail personnel en dehors du temps contraint constitue un enjeu majeur de l'affiliation des élèves. Ce phénomène est assez souvent souligné par les recherches sur les CPGE. Cependant, chez les préparateurs de notre enquête, le temps consacré aux études semble être moins important, comme le montre le **tableau 4**. La moitié des préparateurs passe ainsi moins de 10 heures par semaine sur ses apprentissages. Les préparateurs se situant dans la seconde moitié de la classe selon les classements sont celles et ceux qui consacrent le moins de temps à leur travail personnel.

Pour certains, le rythme de travail personnel est fortement dépendant du planning des évaluations, comme l'explique une préparatrice TSI : « *Les heures de travail ça dépend si on a un DM à rendre ou pas. S'il est dur, je vais bosser pendant quatre heures. Après, on a des colles à préparer donc ça aussi c'est un coup à prendre. On sait que si on a une colle mardi, on va bosser le dimanche pas trop mais plutôt lundi. »*

D'autres, moins organisés, misent sur leur grande capacité de travail, en particulier dans l'urgence, pour assurer leurs résultats. Ces derniers, souvent fatigués par des petites nuits et des temps de récupération très éloignés (weekend, vacances), sont amenés à mémoriser leurs cours rapidement pour assurer de bons résultats scolaires au court terme. Un préparateur TB décrit cette situation : « *C'est dur c'est fatiguant c'est...surtout la fatigue, je veux dire elle vient de partout, elle est physique, elle est morale et elle est vraiment de partout quoi. »* Toutefois, cette méthode montre ses limites sur la qualité des apprentissages, comme l'explique une préparatrice TB : « *J'ai des bonnes notes dans le sens où enfin je pense que j'ai des capacités, mais à retenir sur le court terme et rapidement*

▾ **Tableau 4** Temps de travail personnel selon les classements des préparateurs

Profil mobilisation/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Peu mobilisé (moins 10 h/s)	39 %	46 %	52 %	67 %	50 %
Moyennement mobilisé (10-20 h/s)	39 %	27 %	28 %	13 %	28 %
Très mobilisé (plus de 20 h/s)	21 %	27 %	20 %	20 %	22 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 39 % des préparateurs technologiques se classant parmi les meilleures et les meilleurs ont un temps de travail studieux estimé inférieur à 10 heures par semaine.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

en fait. Si on me demande d'avoir un DST sur ce que l'on a fait avant, c'est sûr que là, je vais avoir plus de mal et que je vais devoir bosser tard. [...] J'ai aucun problème à me mettre au travail quand c'est dans l'urgence... »

Ces différents témoignages montrent la variété des stratégies que déploient les préparateurs pour tenir la cadence des enseignements en classes préparatoires, mais aussi les stratégies qu'ils et elles mettent en place pour assimiler et rentabiliser leur travail scolaire.

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les préparateurs rencontrent tous et toutes à un moment ou à un autre des difficultés scolaires au cours de leur première année. Au total, 86 % des élèves interrogés ont connu des difficultés dans les enseignements dispensés. Comme le montre le **tableau 5**, ceux et celles qui sont moins mobilisés sur le plan temporel, tendent à rencontrer plus de difficultés (92 %).

Ces difficultés proviennent selon eux et elles de leur manque de travail personnel (de 32 % à 46 %), de méthode de travail (de 24 % à 50 %), d'organisation propre aux classes préparatoires comme la rapidité des cours (de 13 % à 41 %) et le niveau scolaire élevé (18 % à 42 %) ▸ **Tableau 6**.

Une partie des préparateurs a déjà connu des difficultés scolaires avant leur préparation, ce qui les aide à relativiser leurs résultats en classe préparatoire, comme le raconte une préparatrice TB : « *Durant toute ma scolarité, j'ai eu des difficultés, j'ai eu l'habitude d'avoir des mauvaises notes et je me dis qu'enfin même si j'ai un 1/20 en note bah c'est mieux qu'un zéro.* ».

D'autres ont eu l'habitude d'avoir été dans les premiers et les premières de leurs classes au lycée et vivent moins bien leur déclassement. Une étudiante TB, pourtant classée dans les premières de sa classe, explique : « *Quand on a les premières notes, on se rend compte que ce n'est pas assez, qu'il faut faire plus et c'est dur de faire plus quand on a déjà l'impression d'en faire déjà beaucoup. J'ai eu une période où j'étais vraiment un peu déprimée, j'avais l'impression que peu importe ce que je faisais ça n'allait pas. Et finalement au bout d'un moment je me suis dit qu'il faut que j'arrête de prendre ça trop à cœur que ça ne fait rien si j'ai eu une mauvaise note et j'ai continué à travailler, à travailler encore plus et ça allait un peu mieux.* »

Plusieurs préparateurs ont également fait part de leurs difficultés et de leur perte de motivation à rester dans la filière. Le plus souvent, il s'agit des préparateurs les plus

▸ **Tableau 5 Difficultés scolaires rencontrées selon leurs temps de travail**

	Peu mobilisé (moins 10 h/s)	Moyennement mobilisé (10-20h/s)	Très mobilisé (plus de 20 h/s)	Ensemble
Oui, difficultés dans les enseignements	92 %	78 %	78 %	86 %
Non, pas de difficultés dans les enseignements	8 %	22 %	22 %	14 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & Formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 92 % des préparateurs technologiques ayant un temps de travail studieux estimé inférieur à 10 heures par semaine estiment avoir des difficultés avec les enseignements.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

▾ **Tableau 6** Raisons avancées par les préparateurs pour expliquer leurs difficultés scolaires (plusieurs réponses possibles)

Difficultés / classement	Les meilleurs (1 ^{er} quartile)	Les bons (2 ^e quartile)	Les moyens (3 ^e quartile)	Les derniers (4 ^e quartile)
Pas de difficultés	24 %	15 %	7 %	0 %
Méthode de travail	24 %	29 %	25 %	50 %
Manque de travail personnel	37 %	37 %	32 %	46 %
Niveau scolaire exigé	18 %	27 %	27 %	42 %
Rapidité des cours	13 %	20 %	41 %	25 %
Autre	8 %	5 %	5 %	13 %
Effectifs	38	41	44	24

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 24 % des préparateurs qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion disent ne pas avoir des difficultés.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

faibles, celles et ceux qui obtenaient des résultats honorables au lycée mais qui se situent dans la seconde moitié de la classe préparatoire : « *J'ai eu une conversation avec deux de mes profs. J'étais motivée à partir et ils ont fait une de ces têtes quand ils l'ont su ! Je leur ai expliqué ce que je ressentais et pourquoi je voulais partir et ils m'ont dit : "mais non, reste, essaye cette année encore et tu verras normalement ça va bien se passer".* »

Dans le discours des préparateurs, les enseignants ont joué un rôle primordial. Face à un public déjà fragile vis-à-vis de la confiance en soi et placé dans un univers particulièrement exigeant scolairement, les enseignants de classes préparatoires technologiques assurent régulièrement un rôle de soutien moral, car, selon Daverne & Dutercq (*op. cit.*), les enseignants ont tout intérêt à garantir la réussite du plus grand nombre de leurs préparateurs afin de conserver la réputation de leur établissement.

Certains étudiants et étudiantes n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés scolaires au cours de leur première année et projettent de se réorienter vers une autre voie. Comme le montre le **tableau 7**, 16 % des élèves pensent se réorienter. Les raisons avancées concernent la chute de leurs notes, qui les ont démotivés à poursuivre en CPGE, leur envie de pouvoir faire autre chose que d'étudier en permanence, leur « *ras-le-bol* » d'être sans cesse sous pression du fait des colles et des devoirs surveillés toutes les semaines.

▾ **Tableau 7** L'orientation après la première année de CPEGT

Orientation 2 ^e année/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Poursuit en 2 ^e année de CPGE	94 %	90 %	70 %	37 %	77 %
Se réoriente	3 %	7,5 %	16 %	50 %	16 %
Ne sait pas	3 %	2,5 %	14 %	13 %	7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 24 % des préparateurs qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion disent ne pas avoir des difficultés.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

CONCLUSION

Les bons élèves des séries technologiques qui investissent les CPGET ne sont pas forcément issus des classes sociales défavorisées. Les élèves des classes populaires et ayant des parents peu dotés culturellement, mais ayant été encouragés par leurs enseignants constituent une minorité. Nous pouvons avancer que le dispositif sert avant tout les bons élèves des séries technologiques, quel que soit leur milieu social. Pour les élèves culturellement favorisés, les CPGET sont une voie de rattrapage. Ainsi, les CPGET constituent plus une ouverture scolaire qu'une ouverture sociale.

L'enquête montre que les CPGET réussissent à développer une ambiance pédagogique très positivement appréciée par les élèves interrogés. L'évaluation subjective des élèves n'est pas souvent conditionnée par les résultats obtenus. L'enquête révèle l'existence d'un contrat pédagogique explicite entre l'équipe et les élèves facilitant leur affiliation. Être dans une CPGE est considéré comme une promotion scolaire, et les élèves sont conscients de l'enjeu de cette formation élitiste, conçue sur mesure pour eux et elles.

Le problème majeur pour les élèves en difficulté semble être l'écart entre le niveau scolaire initial et le niveau d'exigence d'une CPGE. La sélection à l'entrée en CPGET n'efface pas le fossé entre la scolarité antérieure et le niveau de mobilisation individuelle exigé à l'entrée des CPGET. Malgré la mobilisation relative et l'encadrement souvent très apprécié, tous les élèves ne parviennent pas à réussir leur affiliation. Ils se mobilisent pour endosser des attitudes, l'acquisition de « *dispositions planificatrices* », des « *dispositions ascétiques à l'usage intensif du temps* ». Cependant, pour près de trois élèves sur quatre, l'écart entre le bagage scolaire et les efforts attendus semble rester important. Les résultats de l'enquête montrent que l'affiliation est parfois partielle car il reste des lacunes liées à la méthode de travail, au temps investi ou au niveau scolaire exigé. Autrement dit, l'accès à la CPGE ne signifie pas l'accès aux savoirs et aux méthodes de travail attendus.

La dimension singulière de l'intégration et les réponses mises en œuvre pour faire face aux pressions sont plus nuancées. C'est la partie critique de l'expérience des élèves. Le degré d'ascétisme scolaire exigé est étroitement lié à la mobilisation et l'engagement de l'élève. Ces deux dimensions sont difficilement dissociables. Les résultats obtenus confirment la première hypothèse, car on observe une réciprocity entre la dimension collective (intégration) et la dimension individuelle (mobilisation). Les données révèlent aussi que la socialisation s'organise à travers plusieurs processus : les interactions interpersonnelles, l'évaluation subjective du contexte faite par chaque élève, et la pression normative. La relation entre ces éléments est plutôt *réflexive*, on constate la boucle des interactions entre le contexte, l'action collective et individuelle et la perception de l'expérience en cours. Cette analyse valide la deuxième hypothèse de notre travail, qui souligne l'importance des liens positivement appréciés entre les élèves et le contexte pédagogique.

Une ouverture sociale et scolaire facilite l'accès institutionnel, mais l'accès aux savoirs et la métamorphose indispensable pour persévérer et réussir renvoient à une prise de conscience et à une mobilisation individuelle radicale. La majorité des élèves interrogés affirment avoir vécu une transition assez difficile nécessitant un changement profond dans la façon de travailler et d'organiser le temps studieux. La temporalité de ces dispositifs peut devenir l'objet d'une réflexion critique. Réduire le fossé initial, devenir des initiés et membres de cette communauté particulière semble impliquer parfois un temps plus long et une organisation pédagogique spécifique adaptée aux conditions des élèves des séries technologiques. Cet élitisme « non anticipé » risque de produire des élèves exclus de l'intérieur.

Bibliographie

- Albouy V., Wanecq T., 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, n° 361, p. 27-52.
- Ardoino J., 1971, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars.
- Astin A. W., 1993, *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bajou B., Fattet J., Kamoun, J., Perrot N., Schmitt J. M., Séré A., 2010, *Contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles*, Rapport n° 2010-100, MEN-IGEN-IGAENR.
- Baudelot C., 2003, *Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans*, Communication au colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », Paris, École normale supérieure.
- Bodin Y., 2007, *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, Rapport d'information n° 41, Commission des affaires culturelles et de la mission d'information, déposé le 12 septembre 2007, <http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-441.html>
- Bonneau C., Charoussat P., Grenet J., Thebault G., 2021, *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, Rapport IPP, n° 30, 300 p.
- Boulet P., 2020, « Parcoursup 2020 : Les voeux d'orientation des lycéens pour la rentrée », *Note Flash*, n° 6, MESRI-SIES.
- Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Briggs A. R. J., Clark J., Hall I., 2012, "Building bridges: Understanding student transition to university", *Quality in Higher Education*, n° 18, p. 3-21.
- Chamboredon J.-C., Prévot J., 1973, « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, n° 14, p. 295-335.
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Coulon A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- Dardelet C., 2010, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*. Conférence des grandes écoles, Paris, La Documentation française.
- Darmon M., 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- Daverne C., Dutercq Y., 2013, *Les bons élèves : expériences et cadres de formation*, Paris, PUF.
- De Clercq M., Galand B, Dupont S., Frenay M., 2013, "Achievement among 1st year university students : an integrative and contextualized approach", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 3, p. 641-662.
- Dutercq Y., Masy J., 2018, « Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? », *Éducation et sociétés*, n° 41(1), p. 27-42.
- Dutercq Y., Masy J., 2016, *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?*, Paris, CNESCO.
- Fontanini C., 2011, « Les classes préparatoires scientifiques TB et ATS : des prépas mal connues et reconnues », *Cahiers du CERFEE*, n° 29, p. 59-72.
- Fontanini C., Paivandi S., Resve C., 2019, *MOBIPOP Tech & ATS : Mobilité sociale des étudiants de milieux populaires en Classes Préparatoires technologiques et ATS*, Rapport DEPP, 52 p.
- Gale T., Parker S., 2014, "Navigating change: a typology of student transition in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 5, p. 734-753.
- Gateaud G., 2012, « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles: Rentrée 2011 », *Note d'Information*, n° 12.02, DEPP.
- Hamon C., 2015, *Le Baccalauréat technique : De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur 1944-2014*, Rennes, PUR.
- Kyndt E., Donche V., Trigwell K., Lindblom-Ylänne S., 2017, *Higher education transitions: theory and research*, London/New York, Routledge.

Lanéelle X., David P., Dutercq Y., Michaut C., 2020, « Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché », *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 2, n° 2, p. 199-219.

Masy J., 2014, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Orange S., 2013, *L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF.

Paivandi S., 2019, « Intégration sociale et académique des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur », in Giret J.-F., Feres F., Tenret E. (dir.), *Regards croisés sur les expériences étudiantes*, Paris, La Documentation Française.

Paivandi S., 2015, *Apprendre à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.

Pascarella E. T., Terenzini P. T., 2005, *How college affects students, A decade of research*, vol. 2, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.

Resve C., 2020, « Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate », *Cereq échanges*, n° 16, p. 165-176.

Robbins S. B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R., Carlstrom A., 2004, "Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes ? A Meta-Analysis", *Psychological Bulletin*, n° 130(2), p. 261-288.

Saa S., 2012, *Une chance de réussite pour tous, Rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur*, MESNER- ACSE.

Selz M., Vallet L. A., 2006, « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales. La société française*, Insee, p. 101-107.

Tinto V., 1987, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

Van Zanten A., 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 3(3), p. 69-95.