



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

THÈSE

DE DOCTORAT DE
L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

En vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR de l'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Nadine ZINGRAFF-VIGOUROUX

Le 7 juin 2017

Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles, le cas d'un dispositif expérimental singulier : la CPES (Classe Préparatoire aux Études Supérieures)

Sous la direction du professeur **Jean-Michel BARREAU**

devant le jury composé de :

M. Jean-Michel BARREAU	Professeur des universités - Université de Lorraine	Directeur de thèse
M. Francis DANVERS	Professeur émérite - Université de Lille 3	Rapporteur
Mme Agnès VAN ZANTEN	Directrice de recherche au CNRS - Sciences Po Paris	Rapporteur
Mme Carole DAVERNE	Maître de conférences - Université de Rouen	Examinateur
M. Xavier PONS	Maître de conférences - Université Paris-Est Créteil	Examinateur

THÈSE

En vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR de l'UNIVERSITÉ DE LORRAINE
Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par
Nadine ZINGRAFF-VIGOUROUX

Le 7 juin 2017

**Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles,
le cas d'un dispositif expérimental singulier : la CPES (Classe Préparatoire aux
Études Supérieures)**

Sous la direction du professeur **Jean-Michel BARREAU**
devant le jury composé de :

M. Jean-Michel BARREAU	Professeur des universités - Université de Lorraine	Directeur de thèse
M. Francis DANVERS	Professeur émérite - Université de Lille 3	Rapporteur
Mme Agnès VAN ZANTEN	Directrice de recherche au CNRS - Sciences Po Paris	Rapporteur
Mme Carole DAVERNE	Maître de conférences - Université de Rouen	Examineur
M. Xavier PONS	Maître de conférences - Université Paris-Est Créteil	Examineur

*École doctorale Stanislas - Langages, temps, sociétés -
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
LISEC - EA 2310*

*À la mémoire de ma mère,
à mes fils*

Remerciements

J'adresse mes premiers remerciements à Monsieur Barreau, mon directeur de thèse. J'ai apprécié tout particulièrement sa constance : constance dans l'attention portée à mes écrits et constance dans le respect des délais de relecture des chapitres que je lui adressais. Ses encouragements, sa disponibilité et la confiance qu'il m'a sans cesse accordée m'ont été d'un grand soutien.

J'exprime en second lieu mes remerciements à l'ensemble des membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer mon travail.

Mes remerciements à l'école doctorale Stanislas et à son personnel administratif.

L'écriture d'une thèse est une tâche solitaire, longue et laborieuse ponctuée par quelques moments de grâce. L'ascétisme qui en résulte suscite souvent de la part de l'entourage des encouragements mais aussi pour certains de l'incompréhension. Je remercie donc ma famille, mes amis, tous ceux qui ont compris mes choix et qui régulièrement prenaient des nouvelles sur l'avancée de mes recherches. Ces derniers, par leur attention bienveillante, en ne doutant pas de ma détermination à finir le travail entrepris, ont été un appui indéniable. Merci à Thibault pour ses conseils avisés en informatique, à Céline et Guillaume, à Marcelline.

Complémentaire, le travail d'investigation sur le terrain requiert l'adhésion des personnes sollicitées. Nombreux sont les étudiants qui ont répondu positivement à ma demande d'entretien, malgré un emploi du temps chargé. J'ai pour chacun d'entre eux une affection particulière et leur souhaite le meilleur. J'exprime également ma profonde gratitude à Clarisse, qui dès le départ m'a apporté son aide ; j'y associe par ailleurs les différents responsables, enseignants, personnels des lycées visités pour leur disponibilité.

Merci aux lecteurs anonymes qui peut-être parcourront ces pages et se questionneront à leur tour sur les problématiques abordées, le temps consacré à cette thèse prendra ainsi tout son sens.

Je clos ces remerciements en dédiant ce travail à la mémoire de ma mère dont le courage reste pour moi un moteur ; à mes fils, Thibault, Gauthier et Paul, à qui j'espère j'aurai transmis le goût du travail mené à bien et le souci de justesse.

Résumé

Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : le cas d'un dispositif expérimental singulier, la C.P.E.S. (Classe Préparatoire aux Études Supérieures)

La mise en œuvre d'initiatives en faveur de la mixité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles s'est largement développée depuis 2001. Des dispositifs expérimentaux d'ouverture sociale ont ainsi été lancés à l'initiative d'établissements prestigieux. Cette recherche présente le système sélectif des classes préparatoires basé sur le principe de méritocratie, analyse les mécanismes de sélection sociale qui s'y opèrent et donne un éclairage sur le contexte national et international qui a contribué à mettre ce système en mouvement. Une réflexion est ensuite menée sur les enjeux de cette volonté récente d'ouverture sociale de l'accès aux filières élitistes puis sont examinés des dispositifs porteurs de solutions nouvelles en faveur de la diversité et une enquête de terrain évalue la pertinence et l'efficacité de l'un d'entre eux créé en 2006 par le Lycée Henri IV et repris depuis par d'autres établissements : la Classe Préparatoire aux Études Supérieures. Cette année de mise à niveau post-baccalauréat à destination d'élèves boursiers prometteurs souhaite remédier aux injustices sociales et culturelles produites en amont et lutter ainsi contre la forte reproduction sociale des classes préparatoires aux grandes écoles. Une analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d'étudiants et de responsables de CPES est menée afin de vérifier si cette année de rattrapage a véritablement rempli sa mission en améliorant le parcours scolaire de jeunes boursiers à fort potentiel et s'il s'agit bien là d'une amorce de rétablissement de l'égalité des chances au sein du système éducatif.

Mots clés : enseignement supérieur, ouverture sociale, classes préparatoires aux grandes écoles, égalité des chances, expérimentation, boursiers

Abstract

Classes Préparatoires aux Grandes Écoles social openness policies – the CPES (Classe Préparatoire aux Études Supérieures), the example of a singular experimental system

The implementation of initiatives in favour of social mix in the Classes Préparatoires aux Grandes Écoles has significantly developed since 2001. Thus, experimental strategies for social openness have been launched by prestigious schools. This research aims at presenting the Classes Préparatoires selective system which is based on meritocracy values, it then analyses the social selection mechanisms occurring in these classes and it also highlights the national and international situation which has contributed to setting up this system. The research then focuses on the stakes of this recent social openness desire concerning the access to elitist courses and on the measures that convey new answers in favour of this diversity. This study next examines a field survey assessing the relevance and effectiveness of one of these measures known as the Classe Préparatoire aux Études Supérieures (CPES). The CPES was created in 2006 by Lycée Henri IV and has then been reproduced in other schools. This one-year post-baccalauréat bridging course targeting promising scholarship students is aimed at finding a solution to social and cultural injustices and thus at fighting the strong social reproduction noticed in the Classes Préparatoires aux Grandes Écoles. An analysis of quantitative and qualitative information collected from students and from teachers in charge of the CPES is being carried out in order to check whether this one-year catch-up course has really been successful in improving the academic path of high-potential young scholarship students. This same analysis also checks whether the CPES actually is the starting point of restoring equal opportunities within the educational system.

Keywords : higher education, social openness, classes préparatoires aux grandes écoles, equal opportunities, experimentation, scholarship students

Table des matières

Introduction générale	1
I Les classes préparatoires aux grandes écoles	11
Introduction de la 1 ^{ère} partie	13
1 Un modèle national de formation des élites et un haut lieu de reproduction sociale	15
Introduction	15
1.1 Une exception française séculaire	16
1.1.1 Les prémices des classes préparatoires au XVIII ^{ème} siècle	16
1.1.2 Le développement des classes préparatoires au XIX ^{ème} siècle	17
1.1.3 Un système structuré et diversifié au XX ^{ème} siècle	19
1.1.4 Une filière en pleine mutation à l'aube du XXI ^{ème} siècle	21
1.2 Une place particulière dans l'enseignement supérieur	22
1.2.1 Le système dual de l'enseignement supérieur	22
1.2.2 Une répartition en trois catégories	25
1.2.3 Une institution singulière	28
1.2.4 L'antichambre des grandes écoles	30
1.3 Des inégalités persistantes	32
1.3.1 La surreprésentation d'élèves de milieu favorisé	32
1.3.2 Des inégalités de genre	35
1.3.3 Des disparités territoriales	37
Conclusion	39
2 Un système méritocratique singulier et efficace	41
Introduction	41
2.1 La croyance en la méritocratie	42

TABLE DES MATIÈRES

2.1.1	La méritocratie : fondement de l'école républicaine	42
2.1.2	Une forte sélection : l'excellence scolaire à l'honneur	44
2.1.3	Un circuit en vase clos	47
2.2	Une mécanique rigoureuse	48
2.2.1	Un volume de travail considérable	48
2.2.2	Des outils d'apprentissage spécifiques	49
2.2.3	Un rapport particulier au temps	50
2.3	Un enseignement centré sur les concours	51
2.3.1	Une préparation à la compétition	51
2.3.2	Un encadrement privilégié	52
2.3.3	Une voie de réussite professionnelle	53
	Conclusion	55
3	Un système en mouvement	57
	Introduction	57
3.1	Des pressions diverses au niveau national	58
3.1.1	Le poids croissant des inégalités sociales	58
3.1.2	Le rapprochement inévitable avec l'université	61
3.1.3	La mobilisation des grands patrons pour la diversité	63
3.2	Le souci d'harmonisation au niveau européen	65
3.2.1	Le processus de Bologne	65
3.2.2	Le système LMD	67
3.2.3	L'impact de la réforme LMD sur les classes préparatoires aux grandes écoles	69
3.3	L'adaptation aux nouvelles normes internationales	71
3.3.1	L'émergence d'une conception économique de la connaissance	71
3.3.2	Un contexte de concurrence mondialisée	73
3.3.3	Vers une uniformisation de l'enseignement supérieur	75
	Conclusion	76
	Conclusion de la 1 ^{ère} partie	77
II	Une volonté commune de démocratiser les filières éli-	79
	tistes	
	Introduction de la 2 ^{ème} partie	81
4	L'égalité des chances, un concept réactualisé et controversé	83
	Introduction	83
4.1	Le concept d'égalité des chances	84

TABLE DES MATIÈRES

4.1.1	Un idéal de justice	84
4.1.2	Une perception différente au cours des siècles	86
4.1.3	Une notion controversée	90
4.2	L'égalité des chances au centre des préoccupations gouvernementales	92
4.2.1	La « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »	92
4.2.2	Des directives politiques explicites	92
4.2.3	Des mesures nationales en faveur de l'Égalité des chances .	94
4.3	L'égalité des chances hors de nos frontières	96
4.3.1	Des modèles éducatifs pluriels	96
4.3.2	L'enseignement supérieur : des contributions étudiantes et des aides publiques diverses	98
4.3.3	Deux conceptions opposées : l'Angleterre et la Suède . . .	101
	Conclusion	106
5	L'analyse des mécanismes de sélection sociale	107
	Introduction	107
5.1	L'impact des déterminismes socio-culturels	108
5.1.1	Un écrémage progressif en amont	108
5.1.2	Des ambitions scolaires différenciées	110
5.1.3	Le phénomène d'autocensure	114
5.2	La méconnaissance du système	117
5.2.1	Un système complexe	117
5.2.2	Des préjugés tenaces	118
5.2.3	Les défaillances du système d'orientation	120
5.3	Des déterminants contextuels et financiers	122
5.3.1	Une inégale répartition de l'offre scolaire	122
5.3.2	L'effet de l'établissement scolaire	123
5.3.3	Des impacts financiers	125
	Conclusion	126
6	Les politiques éducatives de rattrapage	127
	Introduction	127
6.1	La discrimination positive	128
6.1.1	Éléments de définition	128
6.1.2	La version française de la discrimination positive	129
6.1.3	Des caractéristiques communes	130
6.2	Les limites de la discrimination positive	131
6.2.1	Une portée essentiellement symbolique	131

TABLE DES MATIÈRES

6.2.2	Une mise en œuvre délicate	132
6.2.3	Un arrangement complexe avec le principe d'égalité	133
6.3	L'évolution et les infléchissements des politiques d'éducation prioritaire en France	134
6.3.1	Un déplacement progressif du ciblage : des ZEP aux boursiers méritants	134
6.3.2	L'initiative emblématique de Sciences Po en 2001	139
6.3.3	La riposte de l'ESSEC en 2002 puis du Lycée Henri IV en 2006	141
	Conclusion	143
7	La classe préparatoire aux études supérieures	145
	Introduction	145
7.1	Sa genèse	146
7.1.1	L'initiative de deux enseignants du Lycée Henri IV	146
7.1.2	Un cadre législatif favorable	148
7.1.3	L'extension nationale du dispositif	150
7.2	Les fondements de la CPES	154
7.2.1	La sélection des bénéficiaires : le boursier méritant	154
7.2.2	L'accompagnement pédagogique et culturel	156
7.2.3	L'accompagnement matériel	159
7.3	Les questions qu'elle soulève	160
7.3.1	Une portée réduite	160
7.3.2	Un renforcement de l'individualisme et de la notion de mérite	162
7.3.3	L'arbre qui cache la forêt	163
	Conclusion	164
	Conclusion de la 2 ^{ème} partie	166
III	Efficacité et limites d'un dispositif expérimental singulier : la C.P.E.S.	167
	Introduction de la 3 ^{ème} partie	169
8	Délimitation de l'objet de recherche	171
	Introduction	171
8.1	Objectifs de recherche	172
8.1.1	Énoncé des objectifs	172
8.1.2	Hypothèses	173
8.1.3	Limites de l'étude	175

TABLE DES MATIÈRES

8.2	Approche conceptuelle	177
8.2.1	Précisions relatives aux concepts définis	177
8.2.2	Dispositif	177
8.2.3	Expérimentation	179
8.2.4	Innovation	179
8.2.5	Efficacité	182
8.3	Choix et descriptif des indicateurs	183
8.3.1	Les conditions de la mise en œuvre du dispositif	183
8.3.2	Les effets de la CPES sur les élèves bénéficiaires	185
8.3.3	La perception de la CPES	186
8.3.4	Les limites de la CPES	186
	Conclusion	187
9	Cadre méthodologique de l'enquête	189
	Introduction	189
9.1	Description de la méthode et des instruments de recherche	190
9.1.1	Éléments considérés	190
9.1.2	Caractéristiques de l'étude de cas	191
9.2	Délimitation du champ de l'étude	193
9.2.1	Champ géographique	193
9.2.2	Population et échantillon de l'étude	200
9.3	Procédure de collecte et de traitement des données	201
9.3.1	Enquête exploratoire	201
9.3.2	Entretiens semi-directifs	202
9.3.3	Analyse documentaire et observation	205
9.3.4	Traitement des données	205
	Conclusion	206
10	Les conditions de la mise en œuvre du dispositif	207
	Introduction	207
10.1	Le fruit d'initiatives plurielles	208
10.1.1	Un pilotage suivant une logique descendante	208
10.1.2	Opportunités locales et divergences d'intérêts	211
10.2	Un mode de recrutement spécifique	216
10.2.1	Les outils informationnels	216
10.2.2	Les critères de sélection	219
10.2.3	Un élargissement progressif des cibles du dispositif	222
10.3	Un accompagnement scolaire, culturel et social des élèves	225
10.3.1	Une pédagogie adaptée à un nouveau public	225

TABLE DES MATIÈRES

10.3.2	La prise en compte des difficultés matérielles	230
10.3.3	La nécessité d'établir des partenariats	233
	Conclusion	235
11	Les élèves de CPES : une grande disparité de profils et de parcours	237
	Introduction	237
11.1	Portraits d'élèves	238
11.1.1	Delphine	238
11.1.2	Anna	239
11.1.3	Lionel	241
11.2	L'hétérogénéité sociale du public ciblé	242
11.2.1	Une ouverture progressive	242
11.2.2	Des adaptations locales	244
11.2.3	Des situations territoriales variées	245
11.3	Le profil académique : des niveaux différents	247
11.3.1	Des bacheliers aux parcours scolaires divers	247
11.3.2	Le choix de la CPES : des attentes spécifiques	250
	Conclusion	253
12	Les effets de la CPES	255
	Introduction	255
12.1	Des effets sur le plan scolaire	256
12.1.1	Le renforcement des connaissances académiques et des méthodes de travail	256
12.1.2	L'augmentation du capital culturel	260
12.1.3	Une plus-value variable sur le parcours scolaire	262
12.2	Des impacts sur le développement personnel	270
12.2.1	Le rehaussement du niveau d'ambition	270
12.2.2	L'accroissement de la confiance en soi	271
12.2.3	Un sas entre deux temps à l'abri des contraintes matérielles	272
12.3	Des processus de socialisation	274
12.3.1	L'intériorisation de règles implicites	274
12.3.2	Un environnement protecteur favorisant un esprit de corps	275
12.3.3	Un entre soi parfois stigmatisant	277
	Conclusion	281
13	La CPES : mise en perspective	283
	Introduction	283

TABLE DES MATIÈRES

13.1 Une classe hybride en recherche de légitimité	284
13.1.1 Ni connue, ni reconnue	284
13.1.2 Une classe tantôt assumée, tantôt encombrante	286
13.1.3 Des éléments à prendre en considération	288
13.2 La CPES : moteur de changement et reflet du système scolaire . .	290
13.2.1 Un mot pour définir la CPES	290
13.2.2 Une démarche volontariste pour faciliter l'accès aux études supérieures	292
13.2.3 Un miroir des problématiques inhérentes à notre système éducatif	293
13.3 La CPES : un avenir à construire	296
13.3.1 Redéfinir le public ciblé	296
13.3.2 Revoir le cadre et les objectifs de la CPES	299
13.3.3 Évaluer, mutualiser et étendre les expérimentations	301
Conclusion de la 3 ^{ème} partie	305
Conclusion générale	307
Sigles et abréviations	315
Bibliographie	317
Table des figures	333
Annexes	337

Introduction générale

1964 :

On lit dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur le résultat d'une sélection qui, tout au long du parcours scolaire, s'exerce avec une rigueur très inégale selon l'origine sociale des sujets ; en fait, pour les classes les plus défavorisées, il s'agit purement et simplement d'élimination. Un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier ; ses chances sont encore le double de celles d'un fils de cadre moyen. (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 12)

2012 :

De ses quatre frères et sœurs, Fabrice avait été le seul à pousser jusqu'au lycée. Le seul parmi ceux de la cité aussi. [...] pour la plupart l'écramage avait eu lieu dès le collège, la machine était en marche et elle était impitoyable et bien rodée : CAP ou déscolarisation pour les garçons de la cité, bac pro pour les filles, bac technique pour les lotissements bas de gamme et les pavillons modestes, lycées puis BTS pour les lotissements milieu de gamme, université pour les maisons du centre-ville, grandes écoles, écoles d'ingénieur écoles de commerce pharmacie vétérinaire médecine pour les enfants de résidence haut de gamme. Bien sûr il y a des exceptions, dans toutes les classes et dans tous les sens, mon frère et moi en étions la preuve, mais c'était la règle générale, elle était établie depuis longtemps, les classes dominantes s'employaient depuis toujours à la maintenir en l'état, à l'entretenir, la huiler, la lubrifier, la visser, la perfectionner, et ni les politiques ni l'école n'y pourraient jamais grand-chose. (Adam, 2012, p. 64-65)

Presque cinquante années séparent ces deux extraits très différents sur la forme et pourtant en partie similaires sur le fond. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont mis à jour dès les années 1960-1970 la forte reproduction sociale qui s'opère dans le système éducatif et ont analysé les mécanismes qui entrent en jeu

dans ce déterminisme scolaire. Olivier Adam, romancier contemporain, résume en quelques lignes caricaturales, avec fatalisme, la corrélation entre origine sociale et accès aux différents niveaux du système scolaire.

Ce parcours inégal des écoliers français en fonction de leur catégorie sociale d'appartenance a été régulièrement mis en évidence par les travaux de recherche des dernières décennies sans que de véritables solutions aient été trouvées pour y remédier en profondeur. Les tentatives successives de démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur menées depuis la fin des années 1960 (création du « collège unique », prolongement de la scolarisation, accroissement considérable du nombre de bacheliers, massification de l'enseignement supérieur. . .) n'ont pas réussi à faire disparaître les inégalités et sont régulièrement accusées d'être à l'origine de tous les maux dont souffre l'école du XXI^{ème} siècle. L'ampleur des questions soulevées impliquerait une refonte du système éducatif après une analyse approfondie de ses dysfonctionnements. Tout enseignant sur le terrain sait que le problème est complexe et qu'il lui faudra toujours composer au sein de sa classe entre égalité des chances en droit et égalité des chances dans les faits, ce en dépit de toutes les solutions proposées par les différents gouvernements. On ne peut rendre l'école responsable de toutes les injustices en amont. Les difficultés rencontrées à l'école trouvent souvent leur origine au sein de la famille et donc en dehors de l'enceinte scolaire. Tous les élèves ne partent pas au départ avec les mêmes chances : leurs capacités intellectuelles, leur environnement socioculturel, les aspirations de leurs parents diffèrent.

Cependant, malgré ces facteurs extérieurs indéniables, le fatalisme ne devrait pas céder le pas sur la recherche de solutions pour une école plus juste, en dépend la légitimité de tout un système démocratique, basé sur les principes de notre République dont la devise a été longtemps mise en exergue sur les frontons des écoles publiques. Les Français restent en cela très attachés au principe d'égalité des chances et leurs attentes sont nombreuses face à l'institution scolaire qui occupe plus que jadis une position dominante dans la voie de l'insertion. En effet, depuis la crise pétrolière des années 1970 le paysage économique a profondément changé. Le niveau de qualification requis pour obtenir un poste ne cesse d'augmenter. En 1962, près de 80% des emplois étaient occupés par des actifs non diplômés contre 20% actuellement ; plus de 30% des emplois nécessitent aujourd'hui un diplôme du supérieur, ces derniers représentaient moins de 5% au début des années 1960 (Chartoire, 2013). L'école est de ce fait devenue une des meilleures armes pour combattre le chômage ; le diplôme une sorte de sésame, un

allié sûr pour se présenter sur le marché du travail. L'enseignement supérieur s'est certes démocratisé mais l'école ne remplit plus sa fonction d'ascenseur social. Les destinées sociales sont, comme nous l'avons exposé précédemment, étroitement liées aux résultats scolaires qui eux-mêmes résultent en partie de l'appartenance à une catégorie sociale déterminée, s'y ajoutent des inégalités territoriales, les deux allant souvent de pair. La déception des milieux modestes est à la hauteur de leurs attentes. Les violentes émeutes des banlieues en 2005 ont révélé le sentiment d'injustice qui domine dans les zones urbaines défavorisées, l'existence d'une école à deux vitesses et l'urgence de panser des plaies béantes.

Cette persistance des inégalités à l'intérieur du contexte de démocratisation pose problème et est considérée par l'opinion publique comme illégitime. Dans l'enseignement supérieur plus d'un tiers des étudiants ont des parents cadres, les catégories modestes sont quant à elles sous-représentées. L'écart se renforce davantage encore dans les écoles prestigieuses. Hautement symboliques du manque de diversité sociale, elles sont devenues emblématiques de toutes les injustices accumulées en amont. Le système spécifiquement français des classes préparatoires aux grandes écoles, communément désignées par l'acronyme CPGE, a tout particulièrement été la cible de violentes critiques, les chiffres publiés faisant ressortir une surreprésentation d'élèves issus de milieux sociaux supérieurs et d'enfants d'enseignants dépassant 50% des effectifs. L'enjeu est vital car ces filières sélectives forment en partie les futurs décideurs de demain qui ne pourront légitimement diriger une population dont ils ne sont pas représentatifs. La question se posait déjà en d'autres termes en 1904 :

En réalité, nos chefs civils et militaires ont tous ce trait commun qu'ils sortent de l'enseignement secondaire, parce que l'enseignement secondaire ouvre seul la porte des grandes écoles et par conséquent des hauts emplois. Or, il est interdit au peuple parce qu'il coûte très cher et requiert de longues années d'études. Être libre, c'est n'obéir qu'à soi-même ou à ses pairs, élus, représentants : le prolétariat sent confusément qu'en obéissant aux chefs civils et militaires ce n'est précisément à lui-même qu'il obéit. De là ses révoltes : l'enseignement secondaire gratuit, c'est la condamnation, c'est la fin du moins théoriquement, d'une situation antisociale et pleine de périls. (Bertrand, 1904, p. 37)

De même, quelques années plus tard, au lendemain de la première guerre mondiale, un groupe d'universitaires marqués par l'expérience communautaire des tranchées, « les Compagnons de l'Université nouvelle », se souciaient d'élargir la base du recrutement des élites et de sélectionner les futurs dirigeants du pays sans

distinction d'origine. Les enjeux diffèrent au cours des décennies selon le contexte mais reste dominant le besoin de tendre vers une école plus juste permettant à chaque élève d'avoir, à compétences égales, les mêmes chances d'accéder à une grande école.

La nécessité d'ouvrir socialement les filières élitistes est ainsi revenue régulièrement au cœur des débats avec en toile de fond le principe d'égalité des chances, préoccupation majeure de ces dernières décennies. A partir des années 2000, les politiques se sont saisis de cet enjeu sociétal. La promotion de l'égalité des chances a entraîné une mobilisation générale et est devenue une grande cause nationale. Des actions impulsées par l'état se sont peu à peu mises en place pour tenter de réduire les inégalités et atténuer les mécanismes de sélection qui s'opèrent en faveur des enfants de milieux favorisés : la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence a ainsi été signée le 17 janvier 2005, complétée le 2 février 2010 par une convention élaborée par les différents ministères concernés, la Conférence des grandes écoles et la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs. En 2006, le gouvernement a par ailleurs clairement précisé son souhait de porter progressivement à 30% le taux de boursiers en classes préparatoires¹.

La notion de mérite est alors devenue omniprésente dans les discours des gouvernants : « Travailler plus pour gagner plus² » ; récompenser et gratifier les élèves brillants obtenant leurs excellents résultats à force de dur labeur. La méritocratie demeure en effet une des grandes valeurs de notre pays. Celle-ci a longtemps été, par la compétition équitable qu'elle prône, un moyen de légitimer les résultats scolaires et les parcours professionnels que ceux-ci entraînent. La sélection qui s'opère entre les individus devient par conséquent acceptable, les inégalités sociales et leur reproduction sont tolérées. C'est le mérite qui justifie les inégalités entre les personnes et rend notre société de plus en plus individualiste. Nombre d'analystes en soulignent les limites et s'interrogent sur cette primauté du mérite appliquée autant à l'école que dans l'ensemble de la société, encourageant les plus laborieux et culpabilisant les perdants. Ils s'accordent à dire que la méritocratie ne permet plus l'égalité des chances, Marie Duru-Bellat (2006) parlant de « désillusion de la méritocratie » et cherchant avec François Dubet (2004) à définir ce qu'est véritablement « une école juste ».

1. En 2006, Jacques Chirac et Gilles de Robien, alors respectivement Président de la République et ministre de l'Éducation nationale, ont lancé l'objectif de 30% de boursiers en CPGE d'ici 2009.

2. Célèbre slogan prononcé par Nicolas Sarkozy lors de la campagne présidentielle française de 2007.

Parallèlement, de nombreux dispositifs innovants ont été expérimentés dès 2001 puis massivement à partir de 2005 au sein des lycées, des classes préparatoires et des grandes écoles soulignant une volonté commune de la part du gouvernement, des institutions scolaires et du monde de l'entreprise de démocratiser l'accès aux filières élitistes. Des mesures compensatoires se sont mises en place pour rétablir une certaine équité. Ainsi ont vu le jour l'ouverture très controversée d'une procédure d'admission parallèle à Sciences-Po pour les étudiants méritants des ZEP³, des programmes comme « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? » à l'initiative d'écoles prestigieuses comme l'ESSEC⁴, les « cordées de la réussite » organisant des tutorats et des sessions d'informations en partenariats (grandes écoles-lycées et collège), la création de classes préparatoires aux études supérieures conduites dans le très sélectif Lycée Henri IV situé dans le Vème arrondissement parisien puis dans d'autres établissements.

Ces différentes initiatives sont essentiellement destinées aux élèves prometteurs issus de milieux défavorisés ou de zones urbaines sensibles pour qui l'accès à des filières élitistes n'était jusqu'à présent pas envisageable. Elles visent un objectif commun d'ouverture sociale mais utilisent des moyens distincts et interviennent à des niveaux différents. Elles ne peuvent par ailleurs être analysées en dehors du contexte qui a favorisé leur genèse et sans un éclairage sur les enjeux des différents acteurs impliqués. Les bons sentiments qu'elles véhiculent, souvent à grand renfort médiatique, ne doivent pas faire oublier les intérêts politiques, économiques, sociaux qu'elles recouvrent.

Cette injonction de diversification des recrutements dans les filières élitistes prônée massivement depuis les années 2000 par le monde politique amène également à s'interroger sur les impacts des solutions apportées. Début 2013, un article du *Nouvel Observateur* « Prépas : l'impossible ouverture sociale » (Radier) dénonce l'échec des politiques d'égalité des chances, dresse un bilan sévère, sans appel et conclut par ces mots : « Les inégalités ont encore de beaux jours devant elles ». En effet, le nombre de boursiers en CPGE a certes augmenté en dix ans passant de 19,3% en 2001 à 25,7% en 2011 (MESR, 2012) mais cette progression s'explique en grande partie par la modification du barème d'attribution des bourses et par l'introduction de l'échelon 0 en 2008 puis l'échelon 0bis en 2013⁵.

3. Zones d'Éducation Prioritaires mises en place en 1981.

4. École Supérieure des Sciences Économiques et Sociales.

5. L'échelon 0 permet l'exonération des droits d'inscription et de sécurité sociale étudiante ainsi que les frais d'inscription aux concours ; l'échelon 0 bis donne à ses bénéficiaires une aide matérielle de 1000 euros.

L'une de ces expérimentations a particulièrement attiré notre attention : la création des Classes Préparatoires aux Études Supérieures (CPES) en 2006 dans le cadre de la loi d'orientation 2005-380 du 24 avril 2005⁶ et de la loi pour l'égalité des chances⁷. Il s'agit d'une expérimentation originale à l'initiative du Lycée Henri IV en vue d'attirer vers les classes préparatoires des jeunes méritants, boursiers ou issus de zones prioritaires. Pour la rentrée 2013, vingt-et-une CPES sont répertoriées sur l'ensemble du territoire français dont une en Guadeloupe et une à Mayotte. Elles font désormais partie intégrante des propositions du dispositif APB⁸. Elles sont financées en partie par l'état et bénéficient du soutien d'entreprises privées, des moyens considérables leur sont alloués. Ce dispositif tente de rattraper en une année propédeutique⁹ un retard dû à l'origine socio-culturelle en consolidant les prérequis de culture générale, les apprentissages fondamentaux et en renforçant les méthodes de travail. Il suppose que les causes du désintérêt des étudiants de milieux populaires pour les filières élitistes sont de nature économique et appellent donc des aides financières (bourse et gratuité de l'internat) et de nature culturelle et nécessitent des moyens d'encadrement supplémentaires. Cette analyse rejoint les conclusions de Raymond Boudon (1973) pour qui la persistance de l'inégalité des chances scolaires est la conséquence de l'héritage culturel et des choix opérés en matière d'orientation. En effet, à niveau scolaire égal, les décisions tiendront compte de l'évaluation du risque, du coût économique engendré mais aussi, selon les aspirations familiales, de la conception de la réussite sociale, celle-ci se référant souvent à son propre statut et différant ainsi selon le milieu social d'appartenance.

Cette classe singulière mérite une analyse plus approfondie car elle est porteuse de solutions nouvelles. C'est une sorte d'année transitoire, après la terminale, avant les prépas, « une prépa à la prépa » comme l'appellent certains. Elle souhaite réparer des injustices accumulées en amont et anticiper les difficultés perceptibles en aval. Elle met également en évidence l'énorme fossé que représente le passage entre la terminale et les classes préparatoires, fossé qui s'est creusé avec l'accroissement du nombre de bacheliers et oblige à s'interroger sur les manquements de l'école qui, à trop miser sur l'aspect quantitatif, peut en oublier le qualitatif. A son sujet, Jean-Paul Brighelli (2010, p. 127) parle de « solutions

6. Il s'agit de l'article 34 relatif aux expérimentations possibles dans le cadre des projets d'école ou d'établissement.

7. La loi pour l'égalité des chances adoptée en mars 2006 par le Parlement instaure diverses mesures relatives à l'emploi et à l'éducation en réponse aux violences urbaines de l'automne 2005.

8. Admission Post Bac

9. Année préparatoire à l'enseignement supérieur.

de rafistolage ». Il considère la CPES comme « l'un de ces dispositifs mis en place pour sauver, tant que faire se peut, autant d'élèves que possible. Leur donner, en bout de chaîne, l'aliment intellectuel dont on les avait sevrés en amont ». Valérie Péresse¹⁰ utilise une métaphore pour définir la CPES :

C'est comme un corps humain où il y a engorgement sanguin, et risque de surcharge veineuse. Autrefois, on aurait saigné le patient... A mort peut-être. Les CPES, [...] sont comme une veine dérivée, qui permet de soulager le système. De le réguler. (cité par Brighelli, 2010, p. 207)

La CPES demeure en raison de sa nouveauté peu analysée. Il lui est souvent reproché de ne toucher qu'un nombre réduit d'élèves, d'être une sorte de pansement provisoire, l'arbre qui cache la forêt. La CPES est pourtant une réponse insolite élaborée à l'origine par deux enseignants du lycée Henri IV las de l'absence d'hétérogénéité sociale dans leurs classes. Atypique, elle soulève par ailleurs différentes interrogations. D'une part, à qui profite-t-elle : aux élèves boursiers méritants à qui elle est initialement destinée, au système scolaire en mal de légitimité, aux politiques soucieux de redorer leur image, aux lycées qui mis en concurrence sont en recherche de projets innovants permettant de se démarquer ? D'autre part, la discrimination positive qu'elle implique en ajoutant au critère de mérite une appartenance à un groupe socio-économique donné est-elle recevable, ne risque-t-elle pas de créer d'autres injustices et d'en stigmatiser les bénéficiaires ? Qu'en est-il véritablement de ces élèves boursiers méritants, cette propédeutique leur a-t-elle permis de suivre une trajectoire différente, a-t-elle révélé leurs talents ou est-elle un prétexte pour éviter de remettre en cause l'ensemble du système des classes préparatoires aux grandes écoles ?

Ce travail de recherche a pour principal objectif de retracer les récentes politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles en analysant particulièrement la CPES. Il s'agit de donner un éclairage nouveau sur ce dispositif en s'attachant à définir précisément le contexte qui a favorisé sa création, les enjeux des différents acteurs et d'évaluer son efficacité en vérifiant si cette classe expérimentale a véritablement rempli sa mission en améliorant le parcours scolaire de jeunes boursiers à fort potentiel et s'il s'agit bien là d'une amorce de rétablissement de l'égalité des chances au sein du système éducatif.

Notre étude est centrée sur un nombre limité de CPES, en considérant plus particulièrement la situation d'étudiants des promotions antérieures à 2012 afin d'avoir le recul nécessaire pour analyser leur parcours. Une revue de littérature

10. Alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

nourrit notre réflexion puis une enquête de terrain de type qualitatif s'appuyant sur 57 entretiens auprès d'anciens élèves de CPES et de différents acteurs du dispositif ainsi que de l'analyse de documents institutionnels tente d'évaluer l'efficacité de cette expérimentation dans les quatre établissements observés. L'objectif premier de la CPES est de lutter contre l'inégalité des chances de recrutement et de réussite dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Il importe donc de vérifier s'il y a écart ou adhérence entre le discours initial et le résultat final, si le public bénéficiaire du dispositif est bien celui visé au départ et de mesurer les effets de la propédeutique sur les élèves dans quatre domaines : les apprentissages, les compétences, le parcours scolaire et le développement personnel, une des principales difficultés résidant dans l'identification d'indicateurs pertinents et observables.

Cette thèse est structurée en trois parties. Dans la première, constituée de trois chapitres, nous présentons les classes préparatoires aux grandes écoles en revenant sur leur genèse, leur place dans l'enseignement supérieur et leur forte clôture sociale (chapitre 1) ; en décrivant leurs fondements basés sur la méritocratie et les différentes caractéristiques qui en font un modèle unique (chapitre 2) et enfin le contexte qui a incité ce système à se mettre en mouvement et à rechercher des solutions pour diversifier son public (chapitre 3).

La CPES est née d'une forte volonté politique et institutionnelle d'ouvrir socialement les filières élitistes et s'intègre à un ensemble de dispositifs innovants à la portée symbolique. La deuxième partie, regroupant 4 chapitres, détaille les enjeux des différents acteurs concernés et la place centrale donnée à l'égalité des chances à partir des années 2000 (chapitre 4) ; les mécanismes de sélection sociale qui contribuent à écarter à chaque palier de la scolarité les élèves de milieu modeste (chapitre 5), les politiques de rattrapage mises en place pour atténuer les inégalités d'accès aux filières élitistes et les polémiques qu'elles ont suscitées (chapitre 6) le dernier chapitre étant entièrement consacré à l'objet de notre étude : la CPES (chapitre 7). Il s'agit de démontrer que ces expérimentations sont des réponses adaptées à une même problématique, motivées par des enjeux divers selon les acteurs concernés, qu'elles évoluent dans un contexte précis, qu'elles sont complémentaires mais reposent sur des idéologies différentes. Ces deux premières parties facilitent la lecture de notre objet d'étude, la CPES. Une bonne compréhension des classes préparatoires permet en effet d'apprécier la pertinence du dispositif et les réponses apportées aux mécanismes de sélection sociale qui s'y opèrent. De plus, un retour sur le contexte qui a amené les filières élitistes sur le devant de la scène et les attentes qu'elles ont suscitées, notamment en matière de

diversité de recrutement, nous paraissent un passage obligé pour aborder notre enquête de terrain et analyser la CPES non pas comme un élément isolé mais comme un maillon d'une chaîne.

Enfin, la troisième et dernière partie délimite notre objet de recherche, expose les hypothèses, définit les concepts utilisés (chapitre 8), présente le cadre méthodologique de l'enquête (chapitre 9) et rend compte des résultats obtenus en dissociant les conditions de mise en œuvre du dispositif dans les quatre établissements observés (chapitre 10), en présentant le profil des étudiants de CPES (chapitre 11), les effets de la CPES sur les élèves (chapitre 12) puis les résultats sont interprétés et la propédeutique est analysée dans sa globalité en décrivant ses limites et ses perspectives (chapitre 13).

Première partie

Les classes préparatoires aux grandes écoles

Introduction de la 1^{ère} partie

Les classes préparatoires aux grandes écoles sont avant tout connues comme une spécialité française, une marque de fabrique séculaire. Leur seule évocation renvoie à la notion d'excellence, de travail intensif, de voie d'entrée à de prestigieuses écoles et à un avenir prometteur pour les privilégiés qui font partie de leur cercle très sélectif.

Appelées familièrement « prépas », ces classes semblent avoir défié le temps et maintenu le cap, indifférentes aux diverses réformes qui ont jalonné l'enseignement supérieur et aux critiques qui les assaillent régulièrement. Exclusivement scientifiques à l'origine, elles se sont progressivement ouvertes aux filières économiques et littéraires et ont élargi leurs domaines. Leur vocation initiale de préparation aux concours des « grandes écoles » est cependant restée leur raison d'être et même si des voies parallèles sont envisageables, elles semblent être la meilleure alternative pour tout élève qui vise l'obtention d'un ticket d'entrée dans une grande école.

Très originales de par leur nature et leur fonctionnement, elles se distinguent des autres filières de l'enseignement supérieur comme un lieu à la fois de prestige, de dur labeur et de discrimination. Souvent enviées dans et hors de l'hexagone, elles sont également fortement décriées par une partie de l'opinion publique et souffrent de l'image parfois caricaturale qu'elles renvoient. Il leur est de même régulièrement reproché leur manque de lisibilité et leur incapacité à s'ouvrir socialement.

Afin de bien comprendre les enjeux des récentes politiques d'ouverture sociale impulsées par les autorités politiques et le besoin vital des classes préparatoires d'évoluer et de s'adapter au nouveau modèle éducatif européen, il est utile d'apporter des précisions sur ce système unique et de le situer dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur. Cette première partie dresse le portrait de cette institution singulière située dans les lycées bien que faisant partie intégrante de l'enseignement supérieur. Elle revient sur sa genèse, sur ses caractéristiques propres qui en font un modèle de formation des élites et un haut lieu de reproduction sociale. Elle définit ensuite différents éléments constitutifs de son identité permettant une meilleure lisibilité d'un système relativement complexe et souvent uniquement compris des seuls initiés. Enfin, un éclairage est donné sur le contexte actuel national, européen et mondial qui pousse les classes préparatoires à évoluer et les défis incontournables qui se présentent à elles aujourd'hui, à savoir : leur intégration au système LMD, le rapprochement avec l'université et une plus grande diversité sociale.

Chapitre 1

Un modèle national de formation des élites et un haut lieu de reproduction sociale

Introduction

La mission première des classes préparatoires est de préparer intensivement les étudiants qu'elles sélectionnent sur titre et mérite à passer des concours d'entrée sélectifs. La connaissance de leur genèse, exposée dans la première partie de ce chapitre nous permet notamment de mieux comprendre comment se sont peu à peu mises en place leurs fondations, leur fonctionnement singulier et le lien étroit qu'elles entretiennent depuis leur création avec l'état et le pouvoir. Les grandes étapes de l'histoire des classes préparatoires du XVIII^{ème} siècle à nos jours sont ainsi retracées en précisant les tensions actuelles qui les poussent à devoir s'adapter à un contexte d'enseignement supérieur en pleine mutation.

Une deuxième partie situe la filière élitiste au sein du paysage éducatif en soulignant la place atypique qu'elle y occupe, en marge des autres filières, et son interdépendance avec les grandes écoles dont elle assure en amont la préparation d'une part importante des élèves. Elle présente les différentes filières proposées et dresse un état des lieux des classes préparatoires actuelles en démontrant leur hétérogénéité et la segmentation qui s'y opère.

Enfin la dernière partie est consacrée aux inégalités qui subsistent dans les classes préparatoires depuis des décennies malgré l'augmentation de leurs effectifs. En s'appuyant sur des données chiffrées et des conclusions de recherches, elle témoigne de la sur-représentation d'élèves issus d'un milieu favorisé, de l'inégale répartition des filles et des garçons et d'importantes disparités territoriales

1.1 Une exception française séculaire

1.1.1 Les prémices des classes préparatoires au XVIII^{ème} siècle

Bruno Belhoste (2003) a retracé les grandes étapes de l'histoire des CPGE. Son rappel de l'Histoire apporte un éclairage intéressant sur les différentes missions dévolues aux classes préparatoires au cours des derniers siècles et sur les remaniements successifs qui ont tissé son cadre actuel.

Les prémices des classes préparatoires datent du XVIII^{ème} siècle, lors de la création en 1692 d'un recrutement sur concours pour les armes savantes à l'initiative de Vauban. Le concours concerne en premier lieu l'accès au Génie, suivi de l'Artillerie en 1756 puis de la Marine à partir de 1764. Ce grand constructeur de fortifications qu'est Vauban souhaite que nul ne soit reçu par faveur ou par recommandation mais seulement suivant ses mérites et selon ses capacités. Cependant, dans les faits, il est tout de même nécessaire d'avoir un lien de parenté avec un officier puis plus tard à la veille de la Révolution d'être membre de la noblesse pour obtenir l'autorisation de s'inscrire aux examens.

Gaston Pinet (1887, p. 5) donne un aperçu des métiers auxquels se destinaient les postulants :

Sous l'Ancien Régime, il existait un certain nombre d'écoles spéciales, dans lesquelles les officiers d'artillerie, les ingénieurs militaires, ceux des ponts et chaussées, les constructeurs de vaisseaux, recevaient l'instruction préparatoire à la carrière qu'ils voulaient embrasser.

Le pouvoir royal dispose ainsi d'une armée et d'une marine qualifiées et recrutées sur concours. Le futur Napoléon a par ailleurs passé en 1784 au collège royal de Brienne l'examen d'artillerie devant le grand mathématicien Laplace.

Le système de recrutement sur concours est lié à l'institution militaire, le but étant de recruter et de former les cadres techniques et militaires des grands corps de l'État. La sélection repose essentiellement sur un examen oral en mathématiques, les principales connaissances à maîtriser étant regroupées dans un manuel élaboré par les examinateurs du concours dont certains sont des personnes de renom tels Bossuet, Laplace, Monge. L'examineur, membre de l'Académie des Sciences, sillonne les villes pour interroger les candidats. L'examen nécessite une préparation en amont tout d'abord par l'intermédiaire de leçons particulières puis progressivement dans des établissements préparatoires qui se mettent en place dès la fin de l'Ancien Régime. Ces derniers sont souvent privés, la plupart se situent à Paris, certains en province notamment à Metz.

1.1.2 Le développement des classes préparatoires au XIX^{ème} siècle

La Révolution française va développer et démocratiser le système de recrutement mis en place pour les armes savantes sous l'Ancien Régime. L'École polytechnique voit le jour en 1794 sous le nom d'*École centrale des travaux publics*. Elle organise le recrutement et la formation préalable des ingénieurs, en amont des écoles d'application des services publics de l'État (Mines, Ponts et chaussées...). Une solide formation théorique y est ainsi donnée transmettant les connaissances scientifiques indispensables pour pouvoir intégrer par la suite une école d'application qui apportera des compléments techniques et une spécialisation. La devise de l'École polytechnique donnée en 1804 par Napoléon 1^{er} n'est autre que : « Pour la patrie, la science et la gloire » et souligne clairement sa mission de service public ainsi que son statut militaire.

Gaston Pinet (1887) rappelle son lien étroit avec la nation :

Née dans un grand mouvement démocratique, elle est restée fidèle à son origine. Elle a reflété, à toutes les époques, les idées de la partie éclairée du pays, elle a conservé comme un héritage l'amour de la patrie et de la liberté, et sans cesser d'être un foyer de travail et de lumière, elle a su s'associer à toutes les grandes manifestations nationales.

Le seul critère d'accès au concours est le mérite sans aucune condition d'appartenance à la noblesse. « L'élitisme en fait, s'est construit contre le droit de naissance de l'aristocratie » (Brighelli, 2010, p. 74). Un ancien officier supérieur d'artillerie, Ambroise Fourcy (1828, p. 30) retrace l'histoire de polytechnique et rapporte les conditions définies à l'origine pour l'admission : une bonne conduite ; l'attachement aux principes républicains ; la connaissance en arithmétique, en algèbre et en géométrie ; être âgé de seize à vingt ans. Il précise que l'examen est public et a lieu simultanément dans vingt-deux villes, avec dans chacune un examinateur nommé par la commission des Travaux publics chargé de juger des qualités "intellectuelles" et de l'instruction des candidats sur les mathématiques.

C'est là un tournant dans l'histoire des classes préparatoires qui s'institutionnalisent et se développent considérablement avec la création de grandes écoles et le prestige grandissant de l'École polytechnique. Ce mouvement se poursuit sous les premières années de l'Empire et tout au long du XIX^{ème} siècle avec l'extension progressive du système de recrutement par concours à l'ensemble des administrations techniques. Pierre Veltz (2007, p. 23) rappelle les fonctions de ces écoles dirigées en partie par les grands corps d'État : « Cette constellation, dont l'École polytechnique est le centre, est liée par le fait que ces écoles ont toutes été créées pour former des officiers et des ingénieurs d'État regroupés dans les grands corps

techniques (Mines, Ponts, etc).»

Avec la création des lycées en 1802, nous explique Bruno Belhoste (2003), sont mises en place des classes spéciales de mathématiques préparant au concours de polytechnique en un an. Celles-ci sont d'abord appelées *classes de mathématiques transcendantes* puis dès 1809 *classes de mathématiques spéciales*.

La France compte une cinquantaine de lycées en 1848. Ces établissements publics constituent le socle de l'enseignement secondaire, chacun étant doté d'une classe de mathématiques spéciales. Par souci égalitaire, les examinateurs se déplacent jusqu'en 1830 de ville d'examen en ville d'examen.

L'impact qu'exercent les concours sur l'enseignement dispensé en amont n'est pas négligeable. « On sait d'ailleurs combien ces concours entretiennent d'émulation dans les collèges royaux et les institutions qui en dépendent, et quel prix chacun de ces établissements attache à y voir triompher ses élèves. » (Fourcy, 1828, p. 6). On comprend mieux dès lors la nécessité d'étendre les lieux de préparation aux concours d'entrée à ces prestigieuses écoles, les anciennes écoles privées de préparation aux concours n'ayant pas survécu à la Révolution française.

Devenues essentiellement méritocratiques, ouvertes à tous, décentralisées, les classes préparatoires semblent s'être grandement démocratisées. En réalité, nous rapporte Bruno Belhoste, les candidats les mieux préparés aux épreuves orales se trouvent essentiellement dans les prestigieux lycées parisiens, Louis-le-Grand, Saint-Louis et Charlemagne dont sont issus la majorité des polytechniciens. Ces lycées regroupent des professeurs émérites, leurs élèves suivent généralement en parallèle des entraînements aux épreuves dans des institutions privées sous la forme de conférences, d'études encadrées et d'entraînement à l'oral, les futures "colles".

Au milieu du XIX^{ème} siècle, l'obtention du baccalauréat scientifique est exigé pour se présenter à polytechnique. Avec l'essor de l'industrie, différentes écoles, telle Centrale appelée alors *École centrale des arts et manufactures*, sont créées parallèlement à polytechnique afin de fournir des ingénieurs aux entreprises (Veltz, 2007, p. 24). Concurrencées par les institutions privées, notamment par une nouvelle école créée en avril 1854 à Paris et dirigée par les Jésuites : l'École Sainte Geneviève, les classes préparatoires sont progressivement réorganisées. Moins nombreuses, séparées des classes de l'enseignement secondaire, elles disposent désormais de moyens supplémentaires pour mieux préparer les étudiants au sein des lycées qui les abritent. Une place considérable est toujours donnée aux sciences de base et tout spécialement aux mathématiques. Durant la majeure partie du XIX^{ème} siècle, l'oral, prédomine sur l'écrit. Les classes préparatoires scientifiques regroupent environ 10 000 élèves à la fin du XIX^{ème} siècle (Belhoste, 2003).

Un véritable corps enseignant de professeurs de mathématiques est créé avec la mise en place de l'agrégation et l'ouverture de l'École Normale Supérieure en 1794, initialement chargée de former des agrégés pour les lycées (Belhoste, 1996, p. 83). Différents dispositifs assurent ainsi la formation et le recrutement des professeurs de classes préparatoires et contribuent à accentuer leur prestige. Ces derniers se distinguent en effet rapidement de leurs collègues du secondaire et du supérieur et sont considérés comme l'élite du corps professoral.

Les enseignants du supérieur ont toujours été écartés des classes préparatoires, la préparation aux concours restant le monopole des agrégés et des normaliens (*Ibid.*, 2003), « Jamais les enseignants d'université n'ont pu préparer des étudiants aux concours des grandes écoles. Chasse gardée » (Lebègue et Walter, 2008, p. 42). Jacques Attali (1998, p. 8) rappelle la méfiance séculaire du pouvoir politique français envers les universités et son souci d'inventer un système parallèle pour recruter les grands cadres de l'État : les grandes écoles qu'il qualifie "Les héritières de l'idéal républicain".

1.1.3 Un système structuré et diversifié au XX^{ème} siècle

Le XX^{ème} siècle voit surtout apparaître les classes préparatoires littéraires suivies plus tardivement des classes préparatoires commerciales ; quant aux classes préparatoires scientifiques, elles poursuivent leur développement en restant fidèles dans leurs grandes lignes au modèle instauré durant le siècle précédent. L'organisation des épreuves de concours ainsi que les programmes sont réformés en 1905. La préparation en deux ans se généralise, les classes de première année prennent le nom de "classes de mathématiques spéciales préparatoires", puis "classes de mathématiques supérieures" sous l'occupation.

Parallèlement, les professeurs de deuxième année de classes préparatoires se regroupent et fondent "l'Union des professeurs de spéciales" en 1927. Cette association, appelée depuis 2013 "Union des Professeurs de classes préparatoires Scientifiques" ¹, a pour fonction de « promouvoir un enseignement de qualité dans les filières scientifiques des classes préparatoires, et défendre les concours préparés par ces filières ; aider les professeurs de mathématiques, physique et chimie de ces filières ; développer les relations avec l'enseignement supérieur.» Elle illustre les caractères spécifiques de ce corps enseignant, défini comme « aristocratie enseignante » par Bruno Belhoste. En effet, les enseignants des classes préparatoires se démarquent toujours nettement de leurs collègues du secondaire et du supérieur. Au sein même de leur corps des disparités existent, les professeurs des classes

1. Au sigle UPS.

préparatoires de province défendent leur statut et protestent contre la suprématie des professeurs des classes préparatoires des prestigieux lycées parisiens qui jouissent d'un statut privilégié.

À partir des années 1960, le général de Gaulle souhaite que la formation des grands cadres de l'état réponde aux besoins de puissance industrielle et militaire de la nation. Les mathématiques, en raison notamment de leur importance dans la sélection à l'entrée des grandes écoles, obtiennent avec les matières scientifiques un statut privilégié dans l'enseignement secondaire et supérieur au détriment du latin. La V^{ème} République met ainsi à l'honneur les enseignements scientifiques ce qui a pour effet de développer les classes préparatoires et augmenter le nombre d'ingénieurs. En effet, « Entre 1958 et 1968, les effectifs des grandes écoles et des écoles d'ingénieurs, dont la majorité est scientifique, passent de 40000 étudiants à 89000, et ceux des classes préparatoires de 18000 à 31000 » (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 38). Les mathématiques restent ainsi la discipline dominante des classes préparatoires scientifiques. En amont, elles permettent dès le lycée de sélectionner les meilleurs élèves. Vincent Troger et Jean-Claude Ruano-Borbalan (2005) soulignent le lien entre l'évolution des savoirs enseignés et les enjeux politiques :

La montée en puissance des mathématiques n'a donc pas été conduite dans le souci de diffuser une culture scientifique à tous les élèves, mais pour alimenter la croissance des écoles d'ingénieurs voulue par le général de Gaulle. En 1965, une réforme crée quatre nouvelles sections dans les lycées d'enseignement général : A (littéraire), B (économique), D (sciences expérimentales), et C (mathématiques). Presque immédiatement, la section C attire les meilleurs élèves puisque son programme est conçu comme une propédeutique des classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques et aux écoles d'ingénieurs, lesquelles conduisent désormais aux emplois les plus rémunérateurs de l'industrie et du commerce.

Des politiques de démocratisation ont été menées durant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle avec notamment la création du collège unique dans les années 1960, suivi par la massification du lycée et plus récemment par l'ouverture accrue de l'université. Les classes préparatoires s'adaptent à l'évolution de la société et aux changements opérés au sein du système scolaire. Cet extrait du Projet de loi de finances pour 1996 concernant l'enseignement supérieur témoigne des enjeux de la réforme de 1995 :

Les objectifs de la réforme annoncée depuis février 1994, et confirmée dans le *nouveau contrat pour l'école*, répondent au souci de diversifier les parcours d'excellence, de rechercher une adaptation plus satisfaisante aux besoins économiques et de rendre la filière plus lisible en élargissant les possibilités d'orientation.

Cette réforme concerne tout d'abord les classes préparatoires économiques et commerciales dont les programmes sont remaniés et les spécialités sont divisées

en fonction du baccalauréat obtenu puis les classes scientifiques avec l'attribution d'une nouvelle filière "physique et sciences de l'ingénieur" (PSI) et la création de deux voies : "mathématiques physique sciences de l'ingénieur" (MPSI) et "physique chimie sciences de l'ingénieur" (PCSI) à la place de la classe "maths sup". De plus, la réforme instaure les TIPE² qui consistent en un travail de recherche en fonction d'un thème imposé évalué lors des concours d'entrée aux grandes écoles. Leur but est de faire découvrir aux étudiants la démarche scientifique et de développer l'esprit d'initiative et le travail personnel. Ils contribuent également au rapprochement des CPGE avec les universités, les étudiants étant amenés à prendre contact avec des laboratoires de recherche scientifique.

1.1.4 Une filière en pleine mutation à l'aube du XXI^{ème} siècle

Le XXI^{ème} siècle poursuit l'entreprise du siècle précédent avec la ferme volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur élitiste, en faisant le cheval de bataille de la dernière décennie. Il s'annonce porteur de nouveaux changements pour les classes préparatoires qui doivent pour maintenir leur légitimité s'adapter et faire face aux défis imposés par la mondialisation et les modifications des normes de l'école. Elles se trouvent de ce fait à un tournant de leur histoire, tentées de s'écarter quelque peu du schéma traditionnel qui a montré ses limites. Un mot pourrait résumer les transformations en marche : *ouverture*.

Les classes préparatoires restées longtemps en retrait de ce processus se voient désormais contraintes de suivre le mouvement et, tout en conservant leurs spécificités, tentent de répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, ne pouvant plus écarter les critiques récurrentes concernant la fermeture sociale très marquée qui les caractérise, elles mettent progressivement en place des dispositifs visant à diversifier leur public et parallèlement ouvrent des filières technologiques adaptées à des bacheliers jusque là absents des grandes écoles. Leur composition sociale, comme nous le verrons dans les pages qui vont suivre, est en effet restée stable et « depuis plusieurs années, le prodigieux fossé entre les promesses de l'idéal méritocratique et l'accès réel aux prépas, et donc aux grandes écoles, alimente la mauvaise conscience gouvernementale » (Lebègue et Walter, 2008, p. 58).

L'image caricaturale représentant les CPGE est réductrice et source de malentendus, de nombreux élèves peu familiers de l'univers des filières élitistes s'en éloignent par crainte de ne pas y trouver leur place, privilégiant un cursus plus

2. Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés.

rassurant. Pour faire face à cette problématique les écoles souhaitent communiquer davantage et s'écarter des raccourcis habituels les enfermant : lieu inhumain, travail acharné, sélection extrême...

Par ailleurs, les classes préparatoires doivent également s'adapter aux mutations de l'économie et au nouveau paysage scolaire hexagonal et international. Il s'agit d'une part pour elles de sortir progressivement de leur isolement au sein de l'enseignement supérieur avec un rapprochement inévitable avec l'université, d'autre part de s'adapter au système LMD pour être en phase avec le modèle européen et enfin de tenter une meilleure lisibilité pour faire face à la concurrence internationale. Les responsables institutionnels et politiques se mobilisent pour relever ces nouveaux enjeux sous diverses formes. Les années à venir seront par conséquent déterminantes pour le devenir des classes préparatoires.

1.2 Une place particulière dans l'enseignement supérieur

1.2.1 Le système dual de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur français se distingue en premier lieu par son "double système" présenté comme une spécificité française. Il est divisé en deux groupes aux fonctions bien distinctes : d'une part, l'université longtemps essentiellement orientée vers « la culture et la recherche et dévolue à la transmission d'un savoir abstrait et désintéressé (Albouy et Wanecq, 2003) » ; d'autre part, les grandes écoles, exception nationale, formant les ingénieurs et les élites dirigeantes de l'état. Cette distinction est bien sûr stéréotypée et réductrice mais résume assez bien les rapports compliqués que les Français entretiennent avec leur enseignement supérieur qui reste complexe et très cloisonné et nécessite pour bien le comprendre d'en connaître les codes.

Ce caractère dual est enraciné dans l'histoire (Vasconcellos, 2006). L'université est née au XIII^{ème} siècle, les grandes écoles au XVIII^{ème} siècle et ont subi divers remaniements en fonction des instances politiques et religieuses en place, occupant des positions variées selon les époques. Ces pouvoirs alternant avec des périodes de cohabitation et des phases conflictuelles ont progressivement dessiné les grandes lignes de notre système éducatif. Napoléon en créant les lycées a réorganisé les enseignements secondaire et supérieur.

Au niveau supérieur, les universités de droit et de médecine reprennent leurs activités, tandis qu'aux écoles techniques héritées du XVIII^{ème} siècle l'Empire ajoute celle des Arts et métiers. Se dessine alors l'une des caractéristiques majeures

1.2. UNE PLACE PARTICULIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

du système éducatif français : le parallélisme entre l'Université et les grandes écoles, l'enseignement supérieur scientifique tendant à devenir l'apanage de ces dernières, à l'écart de la reconnaissance universitaire (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 18).

Pierre Veltz (2007, p. 19) nous rappelle que chaque pays a ses filières sélectives et élitistes spécifiques comme Oxford et Cambridge au Royaume-Uni, Havard, Yale, Stanford aux États-Unis... mais précise ce qui caractérise le système français et en fait un cas singulier :

Et, nulle part, à ma connaissance, le dualisme n'est aussi prononcé entre l'université qui a absorbé la quasi-totalité de l'énorme expansion des effectifs d'étudiants et des établissements hypersélectifs fonctionnant selon des modalités de recrutement et de gestion totalement différentes. Belle illustration d'une caractéristique française : d'un côté l'égalitarisme de façade le plus radical, de l'autre les hiérarchies les plus affirmées.

En effet, hormis leurs contenus, les deux filières diffèrent également par leur voie d'accès : l'université est ouverte à tout bachelier sans sélection préalable, les grandes écoles recrutent sur concours, leur entrée repose sur une forte sélection basée sur le mérite individuel. Le concours se prépare en amont en deux ou trois ans majoritairement dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Maria Vasconcellos (2006) parle d'un segment « ouvert » en opposition à un segment « fermé » plus ou moins sélectif. Nombreux sont les bons élèves qui contournent l'université, méfiants face à une institution de masse souvent décriée et peu porteuse d'espoir en matière d'insertion professionnelle. Le rapport Attali (1998) a par ailleurs souligné que l'université devrait mettre systématiquement en rapport les formations et les débouchés sur le modèle des grandes écoles afin de professionnaliser davantage les diplômes universitaires.

Des transformations importantes ont eu lieu depuis les années 1960 en matière d'offre d'enseignement supérieur suite à l'extension de la scolarité secondaire et la nécessité de s'adapter aux besoins d'un nouveau public. La ligne de démarcation entre les deux systèmes s'en est trouvée modifiée.

La loi ESR de juillet 2013³ favorise un rapprochement entre les universités et les classes préparatoires :

Les élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles d'un lycée public devront également s'inscrire dans une formation proposée par l'un des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ayant conclu une convention avec ce lycée.

3. Loi relative à l'Enseignement supérieur et à la Recherche promulguée le 22 juillet 2013.

Il est souvent reproché aux classes préparatoires de faire figure de privilégiées en raison notamment de leur coût conséquent alors qu'elles s'adressent à une minorité de favorisés. Les CPGE ne percevaient jusque là aucun droit d'inscription, elles doivent désormais établir une convention avec une université et l'obligation d'une double inscription lycée-université est entrée en vigueur à la rentrée 2015. L'écart de coût entre un élève en CPGE et un élève en université est conséquent et peut être interprété comme « une forme de redistribution à l'envers » (Danvers, 2009, p. 740). En effet, les chiffres communiqués par le MENESR DEPP (2016) indiquent que la dépense moyenne en 2014 pour un étudiant de CPGE est de 14980 euros contre 10800 euros pour un étudiant d'universités; la moyenne pour l'enseignement supérieur en général étant de 11560 euros. Ces chiffres sont source de polémiques et sont diversement interprétés. Eric Maurin (2007, p. 236) dénonce cet écart :

Au total, un élève effectuant une scolarité complète dans le système des grandes écoles bénéficie de la part de l'État d'un investissement quatre fois plus important que celui correspondant à une scolarité complète universitaire en droit ou en sciences économiques (soit environ 120000 euros).[...] Le système des grandes écoles représente ainsi un investissement public extrêmement puissant, mais réservé essentiellement aux enfants des classes supérieures les plus diplômées, alors même qu'il est financé par l'impôt de l'ensemble des contribuables.

En réponse, les représentants des classes préparatoires avancent l'efficacité et la rentabilité du système, le rythme de travail soutenu et très encadré, les effectifs restreints. « En deux ans, elles dispensent à leurs étudiants 1800 heures d'enseignement, contre 1500 heures pour une licence obtenue en trois ans⁴. »

Cette complexité du système français rend difficile l'adaptation au système LMD et la réponse aux attentes des partenaires internationaux. Des rapprochements, encouragés par les politiques publiques sous différentes formes, s'opèrent progressivement dans un contexte européen et international très compétitif. La création des Pôles de recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) remplacés par les communautés d'universités et établissements (ComUE) en 2013, ainsi que des initiatives d'excellence en 2011 témoignent de la volonté d'établir des liens entre ces deux systèmes. Ainsi universités, grandes écoles et organismes de recherche s'adaptent aux besoins de leur territoire en mettant en cohérence leurs compétences et les moyens mis à disposition.

4. Propos de Michel Bouchaud (proviseur du Lycée Louis le Grand, président de l'Association des proviseurs des lycées ayant des classes préparatoires aux grandes écoles) lors de la table ronde sur les missions et spécificités des classes préparatoires aux grandes écoles du 16 avril 2014.

1.2.2 Une répartition en trois catégories

Les classes préparatoires aux grandes écoles appartiennent aux formations de premier cycle de l'enseignement supérieur et sont organisées en deux ans.

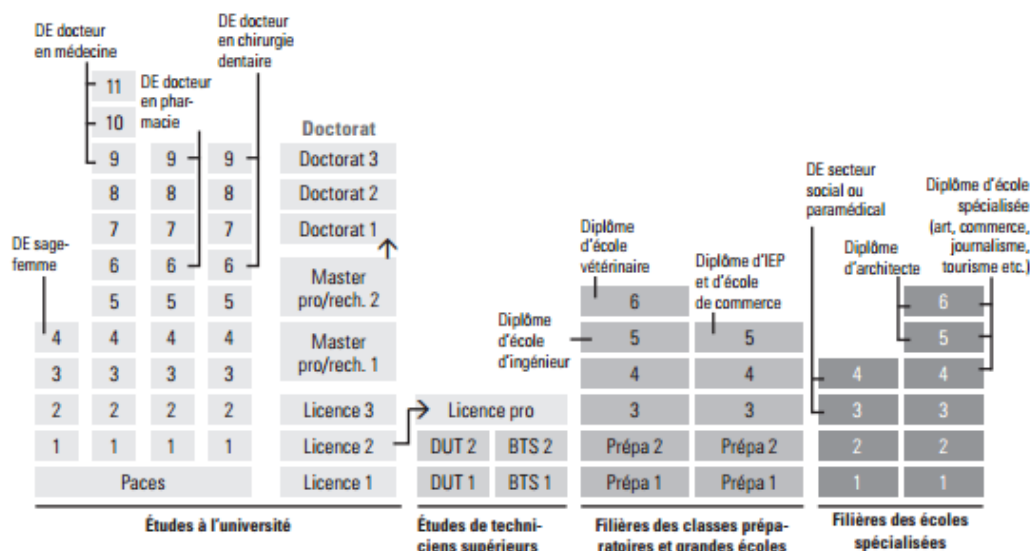


FIGURE 1.1 – Les principales filières de l'enseignement supérieur en 2016.

Source : RERS 2016

Le décret du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires a modifié leur structure et leurs programmes et défini trois catégories de classes préparatoires aux grandes écoles : scientifiques, littéraires puis économiques et sociales. Celles-ci sont elles-mêmes subdivisées en différentes voies.

- Les CPGE scientifiques

Les classes préparatoires scientifiques (annexe 1) comptent à la rentrée 2016 53681 étudiants soit 62,1% des préparationnaires (MENESR, 2016). Elles conduisent aux écoles d'ingénieurs, aux écoles normales supérieures et aux écoles nationales de vétérinaire. Les voies de formation sont nombreuses.

La première année, appelée "Math sup", propose différentes voies correspondant à des profils et des orientations spécifiques :

- MPSI (Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur)
- PCSI (Physique, chimie et sciences de l'ingénieur)
- PTSI (Physique, technologie et sciences de l'ingénieur)

- BCPST (Biologie, chimie, physique, sciences de la Terre)
- TSI (Technologie et sciences industrielles)
- TB (Technologie et biologie)
- ATS (Adaptation pour technicien supérieur). Cette voie est réservée aux étudiants titulaires d'un DUT ou d'un BTS ; la durée de formation est d'un an.
- ENS Cachan section C (Art et création industrielle)

La majorité des étudiants entrant en CPGE scientifique sont titulaires d'un bac S (96%), un faible pourcentage (4%) ont un bac technologique STI ou STL (4%)⁵. En effet, depuis plusieurs années les classes préparatoires s'ouvrent à d'autres profils que les bacheliers S, des prépas spécifiques, dites « technos », ont ainsi été créées pour les bacheliers technologiques.

- Les CPGE littéraires

Les classes préparatoires littéraires (annexe 2) représentent 14,6% des étudiants de CPGE avec 12624 étudiants en 2016-2017 (MENESR, 2016). Elles fournissent un enseignement généraliste varié (lettres, philosophie, histoire, géographie, langues étrangères, langue ancienne, sport...)

En 2014, quatre voies littéraires (les classes préparatoires "lettres" 1^{ère} année, lettres et sciences sociales, Chartes, Saint-Cyr lettres) et une voie artistique (les classes préparatoires artistiques Cachan) sont accessibles à des bacheliers généraux L, S, ES et des bacheliers STI. Chacune prépare à des concours en vue d'intégrer des écoles précises. Elles ont longtemps essentiellement préparé en deux ans (appelées "hypokhâgne" pour la première ; "khâgne" pour la deuxième) l'entrée aux très sélectives Écoles normales supérieures Ulm et Lyon que seul un très faible pourcentage d'étudiants réussissait, les recalés poursuivant leur cursus à l'université. En effet, parmi les primo-inscrits en deuxième année de CPGE en 2010 24,5% ont doublé leur année, 50,3% ont poursuivi à l'université, 16,3% ont suivi d'autres formations, 7,1% des écoles de management et seulement 1,8% ont réussi à intégrer l'ENS (MEN, 2012).

Le choix d'un passage en CPGE dote pourtant les étudiants « d'atouts substantiels pour la suite de leur parcours. Ils y trouvent de meilleurs débouchés, plus variés et plus rapidement que ceux qui ne sont pas passés par cette filière (MEN, 2003) ». Dans le cadre de la réforme LMD, les classes préparatoires sont validées par l'attribution de 60 crédits ECTS par année permettant à un nombre important de préparatoires de poursuivre leurs études à l'université ; ces derniers

5. Source : MEN note d'info 12.02.

obtiennent généralement de bons résultats aux concours du professorat CAPES ou agrégation. La création en 2011 de la banque d'épreuves BEL⁶ a rendu la classe préparatoire littéraire plus attractive et la possibilité d'intégrer à défaut des mythiques ENS d'autres écoles et formations renommées ouvrant des débouchés professionnels nouveaux.

Les ENS restent organisatrices des concours et conceptrices des sujets et des programmes mais à partir des épreuves écrites des concours des ENS, les candidats pourront se présenter aux épreuves d'admission d'autres concours et formations partenaires de la banque d'épreuves littéraires comme l'école nationale de Chartes ; l'école supérieure d'interprètes et de traducteurs, les instituts d'études politiques d'Aix-en-Provence, de Lille, de Lyon, de Rennes et de Toulouse, l'institut supérieur du management public et politique, les écoles de journalisme⁷... Les formations littéraires sont ainsi valorisées dans des domaines de plus en plus diversifiés et ouvrent de nouvelles perspectives comme le précise le site de l'ENS : « L'augmentation et l'élargissement des débouchés nous semblent un levier essentiel pour valoriser un parcours d'études littéraires qui commence au lycée et qui aboutit parfois aux classes préparatoires. »

- Les CPGE économiques et commerciales

De formation plus récente, les classes préparatoires économiques et commerciales (annexe 3) préparent aux écoles supérieures de commerce et de gestion et aux écoles normales supérieures. Elles se composent de différentes voies : l'option scientifique ECS destinée prioritairement aux élèves issus de baccalauréats scientifiques, l'option économique destinée aux élèves des baccalauréats économiques et sociaux ainsi que littéraires, l'option technologique pour les baccalauréats technologiques et l'option économie et gestion qui assure les préparations à l'École normale supérieure de Cachan et de Rennes. Elles s'adressent par conséquent essentiellement à des étudiants ayant obtenu un bac S (47%) ; ES (43%) ; STG (10%)⁸. Elles comptent à la rentrée 2016, 20168 étudiants (MENESR, 2016).

6. Banque d'Épreuves Littéraires.

7. BO n° 45 du 9 décembre 2010 circulaire n 2010-0023 du 3-11-2010.

8. Chiffres concernant la rentrée 2011 Source MESR-DGRI-SIES/ Système d'information scolarité.

1.2.3 Une institution singulière

L'identité des classes préparatoires a été façonnée comme nous l'avons décrit précédemment par une histoire propre étroitement liée aux mythes fondateurs et aux besoins de l'état. Elles se distinguent par différents points communs. Tout d'abord, leur mission première depuis leur origine n'est pas de délivrer un diplôme mais de préparer à des concours, ce qui les dissocie des autres cursus. Elles sont en effet les antichambres des grandes écoles, dignes héritières de l'élitisme à la française. Elles assurent la sélection de leurs futurs étudiants suivant un degré d'exigence plus ou moins important en fonction de la notoriété et des besoins des écoles. Les classes "étoilées" accueillent les meilleurs élèves de première année pour les préparer aux concours d'entrée des écoles les plus prestigieuses (Onisep, 2016).

Le nombre d'étudiants en classes préparatoires toutes filières confondues n'a cessé d'augmenter depuis la réforme de 1995⁹ passant de 40000 en 1980 à 84000 en 2014, 86473 en 2016 tout comme l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur : 1 181 000 en 1980 contre 2 471 000 en 2014 (MENESR, 2015). Malgré cette forte hausse générale des effectifs, la part qu'elles occupent dans l'enseignement supérieur ne varie quasiment pas au cours des dernières décennies avoisinant les 7% (Baudelot et al., 2003, p. 28).

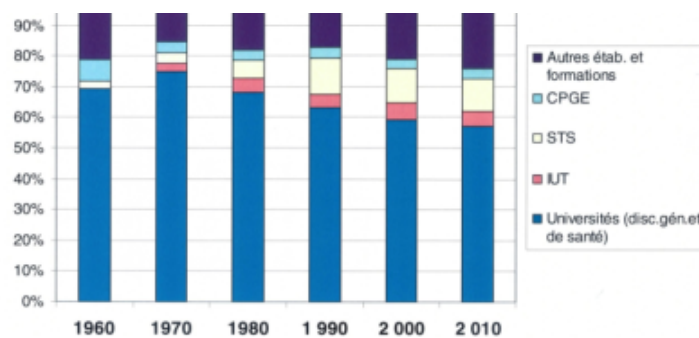


FIGURE 1.2 – Part des différentes filières dans l'enseignement supérieur en 2011

Source : MESR-DGESIP, 2011

Au nombre de 449 en 2013 (Vasconcellos et Bongrand, p. 66), les CPGE ont toujours été considérées comme une institution singulière du système éducatif. Elles sont majoritairement réparties dans les établissements publics qui représentent 83% des effectifs contre 17% dans les lycées privés sous contrat et hors contrat (MENESR, 2016). Leur taux de remplissage n'est que de 88,8%, ce résultat masquant une disparité entre les établissements dont le taux dépasse 100%

9. Excepté une année de baisse en 2010-2011.

1.2. UNE PLACE PARTICULIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

pour certaines filières, atteignant 110 ou 120% voire 130% d'admis par rapport à la capacité affichée, alors que pour un nombre non négligeable d'entre elles, le taux de remplissage se situe nettement en dessous de 80% (MEN, 2012).

Considérées comme des établissements d'Enseignement supérieur, mais hébergées par des lycées du secondaire dont elles prennent dans leur grande majorité la dénomination, elles jouissent d'un statut un peu particulier qui les isole de l'enseignement supérieur dont elles font pourtant partie. Cet emplacement paradoxal leur confère néanmoins certains avantages dont la possibilité de recruter leurs élèves à proximité, des salles de classe à taille humaine, parfois un internat. Les CPGE étant un produit franco-français, elles n'ont pas d'équivalence dans le monde, seuls deux lycées français à l'étranger en proposent : le Lycée Descartes de Rabat au Maroc et le Lycée Français de Vienne en Autriche. La France a cependant exporté son modèle en Chine avec l'École Centrale de Pékin, créée en 2005 à la demande du gouvernement chinois. Il s'agit d'une formation d'ingénieurs implantée dans l'université de Beihang en partenariat avec les Écoles Centrales françaises qui élaborent le projet pédagogique, forment les professeurs locaux et recrutent les enseignants extérieurs. Le cursus d'une durée de 6 ans est composé d'une année d'apprentissage de la langue française, de deux années de classes préparatoires¹⁰ puis de trois années de cycle d'ingénieur en lien avec des partenaires industriels français et chinois¹¹.

Les enseignants de classes préparatoires ont un statut particulier. Souvent recrutés parmi les anciens élèves, ils tendent traditionnellement à valoriser et transmettre d'une génération à l'autre, à peu près le même type de savoirs ou de connaissances (Vasconcellos et Bongrand, p. 67). Yves Dutercq et Thérèse Perez-Roux (2010) apportent un éclairage sur le profil de ces enseignants :

Tous sont agrégés, la plupart sont passés par les classes préparatoires puis, pour un grand nombre, par une École normale supérieure (ENS). Les normaliens forment donc une catégorie particulière et solidaire au sein du groupe professionnel étudié : ce parcours similaire à travers les mêmes institutions renforce le sentiment "de former une espèce de communauté un peu refermée sur elle-même".

Les enseignants de CPGE soulignent en majorité leur satisfaction d'enseigner leur discipline à un public attentif et motivé (Daverne et Dutercq, 2013, p. 133). La réforme proposée en décembre 2013 par le ministre de l'Éducation Vincent Peillon, prévoyant une révision de leur charge horaire et de leur rémunération, a soulevé de violentes protestations de la part de ce corps professoral qui a défendu à l'unisson son statut et souligné ses particularités.

10. Avec un programme similaire à celui des CPGE françaises et des enseignants chinois encadrés par des professeurs du Lycée Louis-le-Grand.

11. Brochure de Centrale Pékin *Une formation innovante en Chine*, 2010.

1.2.4 L'antichambre des grandes écoles

Les CPGE ont vocation de préparer aux concours de recrutement des grandes écoles. L'enseignement qu'elles dispensent est donc conditionné par les épreuves aux concours. Les classes préparatoires ne peuvent se redoubler qu'une fois en 2^{ème} année. La majorité des écoles d'ingénieurs ou de commerce se sont regroupées au sein de banques d'épreuves permettant d'assurer des concours communs, chaque école appliquant ses propres coefficients aux notes obtenues dans les différentes matières. Un nombre défini de places sont accordées aux élèves dans chaque filière. Ces concours permettent aux étudiants de présenter plusieurs écoles à la fois en ne passant qu'une série limitée d'épreuves¹². « Cette dimension complexe des concours, et de ce qu'ils ouvrent en matière de possibles, renvoie à la nécessité de l'information comme vecteur d'anticipation. » (Daverne et Masy, 2012 p. 9). On compte à ce jour en France 202 écoles habilitées par la commission des titres d'ingénieur (CTI)¹³ à délivrer le titre d'ingénieur.

Le passage par une classe préparatoire aux grandes écoles a longtemps été incontournable pour espérer intégrer une grande école d'ingénieurs ou de commerce. Il le reste essentiellement pour les plus prestigieuses comme Polytechnique et Centrale. Il convient cependant de distinguer les grandes écoles sélectives de la poignée de très grandes écoles, ces dernières suscitant davantage de passions et de polémiques. Michel Euriat et Claude Thélot (1995, p. 414) ont retenu quatre d'entre elles : polytechnique, ENA, ENS HEC, les qualifiant de "prestigieuses parmi les prestigieuses", chacune représentant une voie royale pour atteindre les sommets de notre société dans l'ordre administratif, politique, industriel, intellectuel, économique ou commercial selon leurs spécialités. Vingt années plus tard, ces écoles ont conservé leur statut et restent en tête des classements.

Globalement, concernant les grandes écoles, les degrés de difficulté pour y accéder sont variables. Les publications annuelles présentant leurs classements en fonction de différents critères (insertion dans le monde du travail, salaire de sortie, ouverture internationale...) témoignent de la notoriété des écoles. Parallèlement les classes préparatoires sont également classées suivant leur aptitude à offrir les meilleures chances de réussite aux grandes écoles. Les taux de réussite sont très variables d'un établissement à l'autre, les probabilités d'accéder à une très grande

12. X, ENS, Mines Ponts, Centrale, CCP, E3A pour les filières scientifiques ; BCE et Ecricome pour les filières économiques, banque d'épreuves-BEL pour les filières littéraires.

13. La Commission des titres d'ingénieur est un organisme indépendant, chargé par la loi française depuis 1934 d'évaluer toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger. La CTI est seule habilitée à autoriser une école pour une durée maximale de six ans à remettre le titre d'ingénieur diplômé.

1.2. UNE PLACE PARTICULIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

école étant bien plus importantes dans les lycées réputés des grandes villes que dans les petites classes préparatoires de banlieue.

Carole Daverne et James Masy (2012, p. 9) mettent en évidence cette corrélation entre l'orientation post-CPGE et la notoriété de l'établissement abritant la classe préparatoire :

Ainsi, lorsque l'on observe les niveaux de concours indépendamment des choix d'orientation professionnelle, on constate que les préparateurs des établissements périphériques ont des ambitions plus modestes que leurs homologues des lycées plus prestigieux : dans les CPGE de proximité, le « concours haut » le plus fréquemment cité est le Concours communs polytechnique (CCP) qui donne accès à des écoles spécialisées, alors que dans des établissements plus prestigieux, les élèves visent plutôt les Mines ou Centrale, voire les Écoles normales supérieures (ENS) ou Polytechniques, qui s'inscrivent dans un continuum ouvert.

Cependant l'accès aux grandes écoles a évolué ces dernières années. On constate en effet un élargissement du recrutement avec des admissions parallèles, que ce soit après le bac en passant par des classes préparatoires intégrées, après l'obtention d'un BTS, d'un DUT ou d'une licence (CGE, 2014).

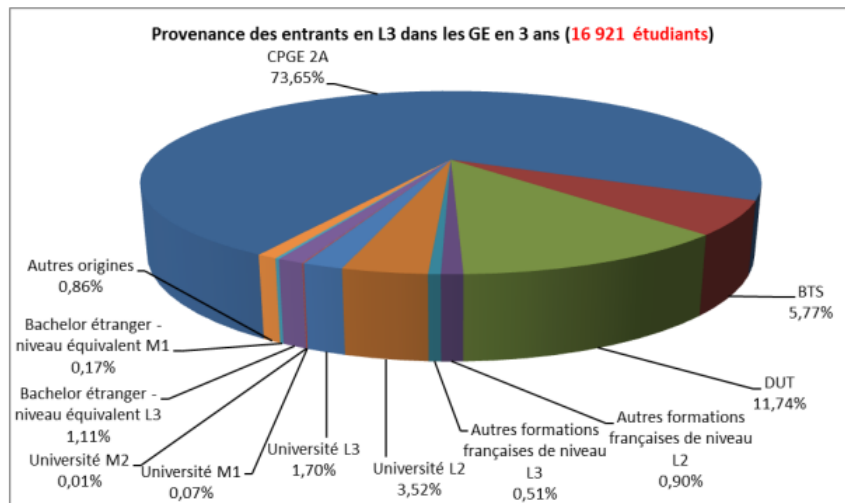


FIGURE 1.3 – Origine des entrants en 1^{ère} année de grandes écoles (en %)

Source : Conférence des grandes écoles - Enquête voies d'accès 2014

Cette ouverture permet de diversifier les profils des futurs ingénieurs au niveau des compétences respectives et des milieux sociaux d'appartenance et de répondre ainsi à une demande récurrente émanant des entreprises. Le graphe ci-dessus (figure 1.3) montre la provenance des entrants en 1^{ère} année d'une grande école en 3 ans. Malgré la part importante d'étudiants issus de CPGE, d'autres voies disposent de passerelles pour y accéder, essentiellement des élèves titulaires d'un DUT (11,74%), d'un BTS (5,77%) ou provenant d'universités.

1.3 Des inégalités persistantes

1.3.1 La surreprésentation d'élèves de milieu favorisé

Le système des classes préparatoires revendique le principe méritocratique mais reste paradoxalement très marqué par une forte reproduction sociale remettant en cause sa légitimité. Dans les années 1960 et 1970, Pierre Bourdieu, avec la collaboration de Jean-Claude Passeron, a mené d'importantes recherches sociologiques et mis en évidence l'impact de l'origine sociale en matière d'accès aux études supérieures et le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités (Jourdain et Naulin, 2011). Les résultats de ses recherches et ses analyses critiques ont marqué durablement la sociologie de la reproduction sociale et ont grandement influencé les travaux de ses successeurs. Depuis, des changements se sont opérés mais la forte clotûre sociale des filières élitistes et les questionnements qu'elle suscite demeurent. En effet, depuis plusieurs décennies la composition par catégorie sociale des classes préparatoires n'a quasiment pas évolué, élite scolaire et élite sociale se confondent. Le rapport Baudelot qui portait sur 25 ans d'évolution des CPGE a fait le constat de cette persistance des inégalités au sein des filières sélectives (Baudelot et al., 2003). Les chiffres publiés annuellement depuis sont également révélateurs. Les effectifs des classes préparatoires aux grandes écoles ont doublé entre 1980 et 2015¹⁴ pourtant cette évolution n'a quasiment rien changé dans la composition de ces filières (MENESR, 2016) « les plus sélectives de l'enseignement supérieur et les mieux dotées en moyens (Observatoire des inégalités, 2012) ». La représentation des catégories populaires, ouvriers et employés, y est particulièrement faible, respectivement 6 et 9% (MEN, 2012) alors qu'elles forment environ la moitié de la population active. Les enfants de cadres supérieurs représentent toujours environ la moitié des élèves, alors que leurs parents constituent 16 % des actifs. Cette proportion est restée stable entre 2001 et 2011 (figure 1.4).

Les classes préparatoires ECT¹⁵ se démarquent et ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Introduites plus récemment, elles accueillent des bacheliers technologiques et les préparent aux concours d'entrée aux grandes écoles de commerce et de gestion. Leur vivier de recrutement, dans les sections de techniciens supérieurs, regroupant majoritairement des élèves de milieu plus populaire, explique cette distinction.

14. Passant de 40 à 85 900 élèves.

15. Économiques et commerciales option technologiques.

1.3. DES INÉGALITÉS PERSISTANTES

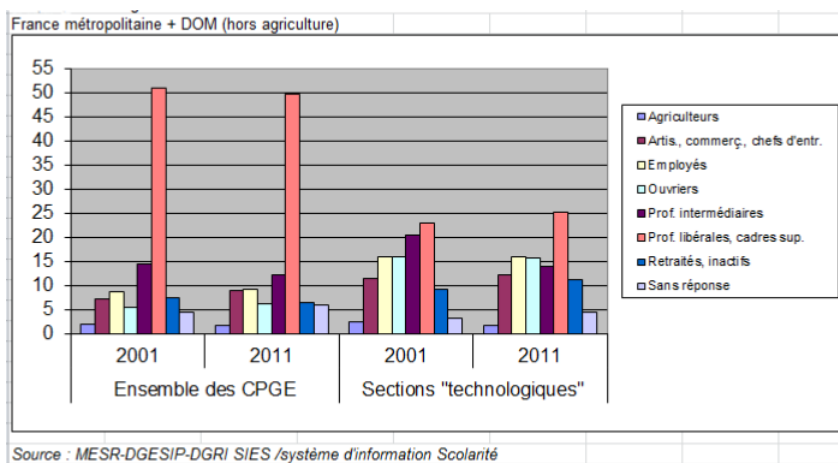


FIGURE 1.4 – Évolution de la composition sociale des classes préparatoires aux grandes écoles en 2001 et 2011 (en %)

L'écart qui se creuse entre les différentes catégories sociales est par ailleurs proportionnel à la sélectivité des cursus (figure 1.5). À l'université, pour l'ensemble des filières, les enfants de cadres sont trois fois plus présents que les enfants d'ouvriers et plus on s'élève dans les années, moins les jeunes de milieux populaires sont présents (Observatoire des inégalités, 2016). À l'opposé, d'après les chiffres publiés par le MEN (2013, p. 196), les enfants d'ouvriers sont très présents en STS (20%) et en IUT (15%). L'analyse des poursuites d'études des bacheliers S avec mention est le prolongement des situations précédentes et ne fait que conforter la corrélation entre milieu familial et poursuites d'études dans une filière donnée.

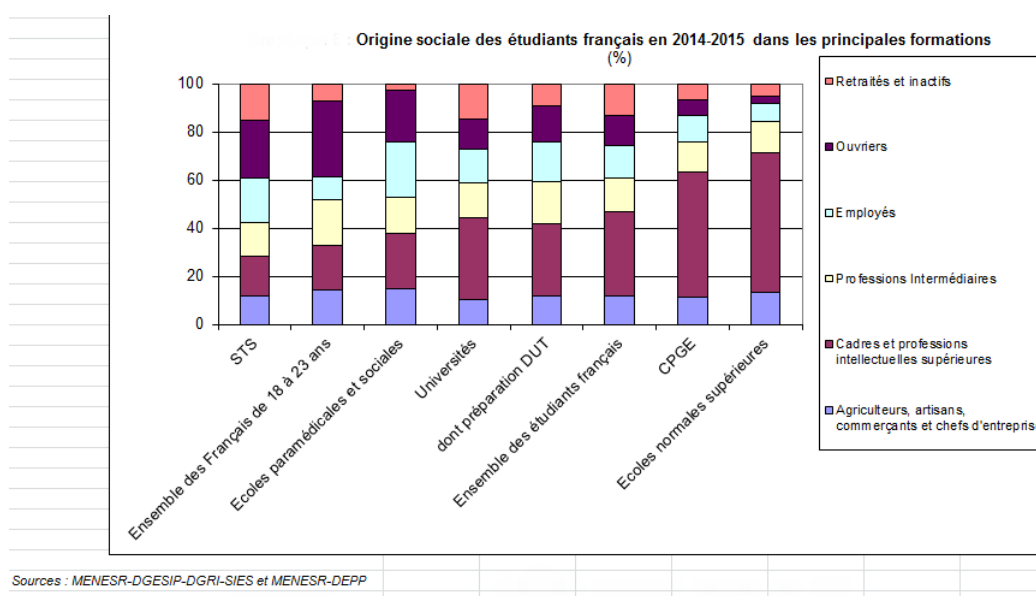


FIGURE 1.5 – Origine sociale des étudiants français en 2014-2015 (en %)

Les classes préparatoires recrutent essentiellement des élèves se distinguant par leurs performances scolaires (MEN, 2016). Cependant leur capital culturel peut s'avérer déterminant par la suite et peut impacter les résultats aux concours comme le soulignent Carole Daverne et Yves Dutercq (2013) :

Au-delà de leur spécialisation, les CPGE affichent des préoccupations généralistes et privilégient donc l'acquisition d'une culture générale : c'est évidemment vrai des sections économiques et commerciales et des sections de sciences humaines, mais aussi des sections scientifiques qui débouchent sur des concours où la différence se fait sur les épreuves non scientifiques et les options.

Les élèves sont diversement préparés à affronter ces années exigeantes selon que leurs parents soient ou non des « initiés de longue date du système éducatif (Daverne et Dutercq, 2008) ». Le fait d'avoir intégré en amont que « les années de prépa doivent être appréhendées comme un marathon plutôt que comme un sprint, c'est-à-dire qu'il est contre-productif de s'arrêter aux résultats immédiats et que seul le travail régulier garantit les progrès (Dauvergne et Vignolles, 2010) » reste un atout non négligeable.

Les attentes au niveau des comportements et des contenus d'apprentissages constituent des obstacles d'autant plus difficiles que l'élève est éloigné du monde des classes préparatoires et des codes qui le régissent. Ce décalage entre attentes et dispositions est au cœur de la problématique. Pour faire face aux nouvelles contraintes de ce système, la « familiarité implicite avec les manières de faire et de penser scolaires (Mangez, 2015) » propres aux classes moyennes et supérieures est un facteur de réussite.

Le chapitre 5 consacré aux mécanismes de sélection sociale apportera un éclairage sur les facteurs contribuant à cette clôture sociale : un écrémage progressif en amont, l'impact du milieu familial, l'influence du contexte de scolarisation, le défaut d'information, l'autocensure...

Les différents dispositifs mis en place durant la dernière décennie n'ont pas permis de modifier cette proportion et certains concluent en « une impossible ouverture sociale des classes préparatoires (Radier, 2013) ». Paradoxalement, la proportion de boursiers en CPGE a augmenté mais cet écart s'explique en partie par l'abaissement du seuil de revenus dans le barème d'attribution des bourses en 2008 et l'introduction de l'échelon 0 puis de l'échelon 0 bis en 2013. Ce tour de "passe-passe comptable" fait croire à l'opinion publique à une nette amélioration dans l'ouverture sociale des classes préparatoires.

L'importance de la clôture sociale est cependant à nuancer selon les établissements. L'usage indistinct du terme CPGE renvoie à une réalité plus contrastée. Les classes préparatoires sont multiples et correspondent à un public hétérogène.

1.3. DES INÉGALITÉS PERSISTANTES

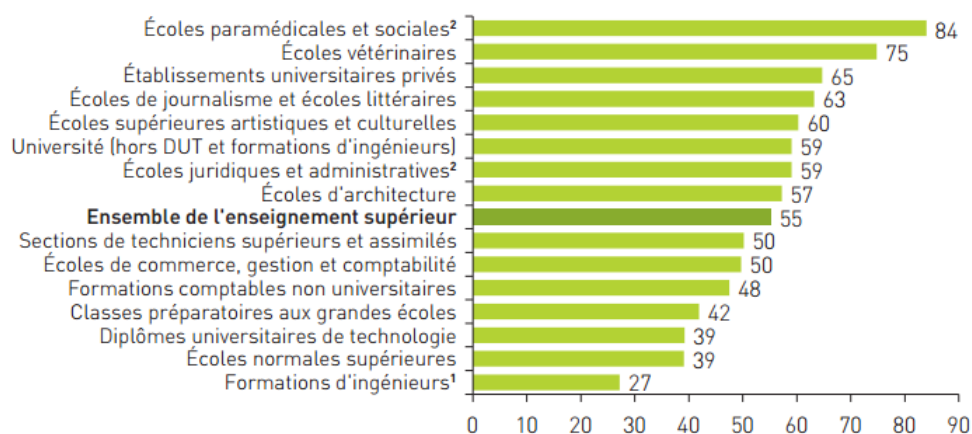
Leur perception est souvent biaisée par la focalisation qui est faite sur les établissements de renom comme Louis Legrand et Henri IV.

Les classes préparatoires de proximité ont un public socialement plus diversifié (Rapport Terrelit, 2010). Carole Daverne et James Masy (2012) parlent d'une « nouvelle forme d'élite moins ambitieuse : une élite régionale, voire locale ». Ces classes permettent ainsi à des élèves souvent issus de milieux populaires d'entamer tout de même des études sélectives sans s'éloigner du milieu familial (Henriet et Pietryk, 2012, p. 45). L'endorecrutement est plus élevé dans les CPGE moins réputées et disposant d'un faible nombre de places (Michaut, 2010). Carole Daverne et Yves Dutercq (2014) soulignent les caractéristiques de ces classes : « Moins demandées, plus faciles d'accès avec un dossier scolaire moyen, elles visent des écoles d'ingénieurs ou de commerce de moindre prestige. Les effectifs y sont moins chargés et les professeurs, par leur pédagogie, facilitent l'acculturation des "nouveaux étudiants" à l'enseignement supérieur.»

1.3.2 Des inégalités de genre

Les données du ministère de l'Éducation nationale révèlent une répartition inégale des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur. Le manque de parité est surtout criant dans les filières scientifiques où les femmes représentent moins d'un tiers des effectifs (MENESR, 2016).

Part des filles dans l'enseignement supérieur selon la formation ou le type d'institution en 2014 (%)



1. Ensemble des formations d'ingénieurs (universitaires ou non), y compris formations en partenariat.

2. Données 2013-2014.

Lecture : en 2014, les filles représentent 75 % des inscrits en écoles vétérinaires.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Source : MENESR-DGESIP-DGRI-SIES.

FIGURE 1.6 – Part des filles dans l'enseignement supérieur en 2014 (en %)

En 2014, les femmes représentent 42% des effectifs des classes préparatoires,

largement majoritaires en classes littéraires dont elles constituent les trois-quarts contre 29,5% en filière scientifique et 54,4% en filière économique et sociale (RERS, 2014, p. 186).

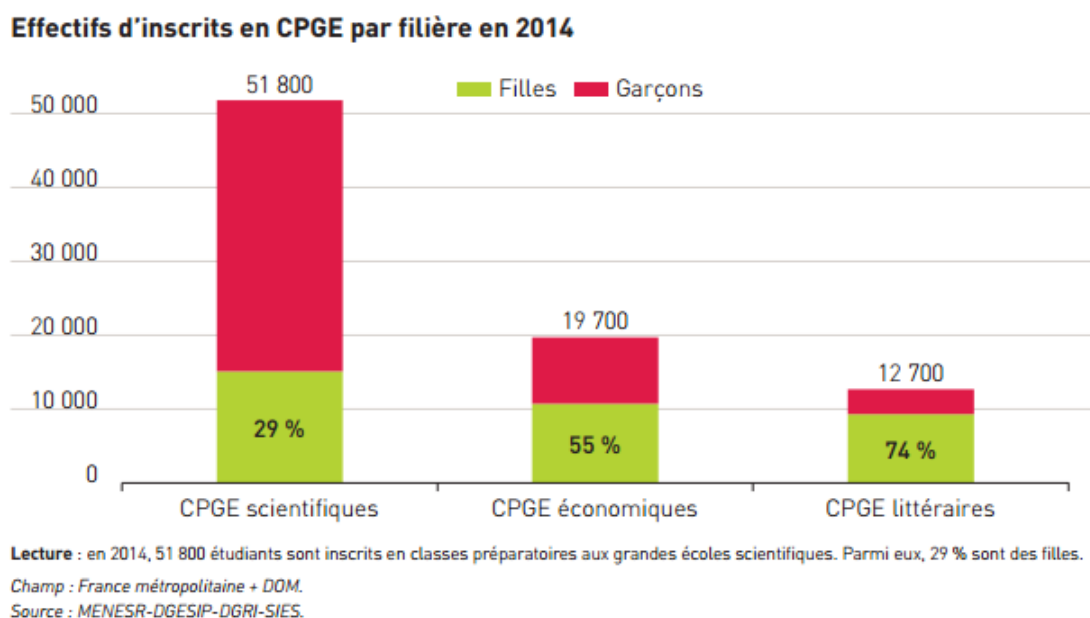


FIGURE 1.7 – Part des filles et des garçons en CPGE par filière en 2014 (en %)

Des études ont démontré qu'à niveau scolaire égal, les filles ont plus de réticences à s'engager dans une voie scientifique et plus généralement dans les filières d'excellence, réduisant leurs chances d'accéder à des professions socialement favorisées. Le faible attrait que représentent les CPGE pour les filles s'explique en partie par un rapport à l'école et une perception de soi qui diffèrent entre filles et garçons : les filles par manque de confiance en elles évitent de se confronter aux garçons et privilégient dans leur choix d'orientation les disciplines qui ne sont pas massivement choisies par le sexe opposé (Merle, 1993).

Marie Duru-Bellat (2004, p. 70) a démontré que « ces inégalités d'orientation, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux ». Une attention particulière est portée sur cette disparité et différentes démarches sont menées pour favoriser la mixité, notamment un plan d'action du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR, 2013).

1.3.3 Des disparités territoriales

Les classes préparatoires sont inégalement réparties sur le territoire national (figure 1.8), ces disparités territoriales restent stables dans le temps (MEN, 2016). Yannick Bodin, dans son rapport au Sénat (2007), souligne ce problème de répartition ainsi que la mise à l'écart du monde rural, ceci malgré « une politique dynamique d'ouverture de nouvelles structures sur l'ensemble du territoire » dans la décennie 1980-1990 en lien avec la massification de l'enseignement supérieur.

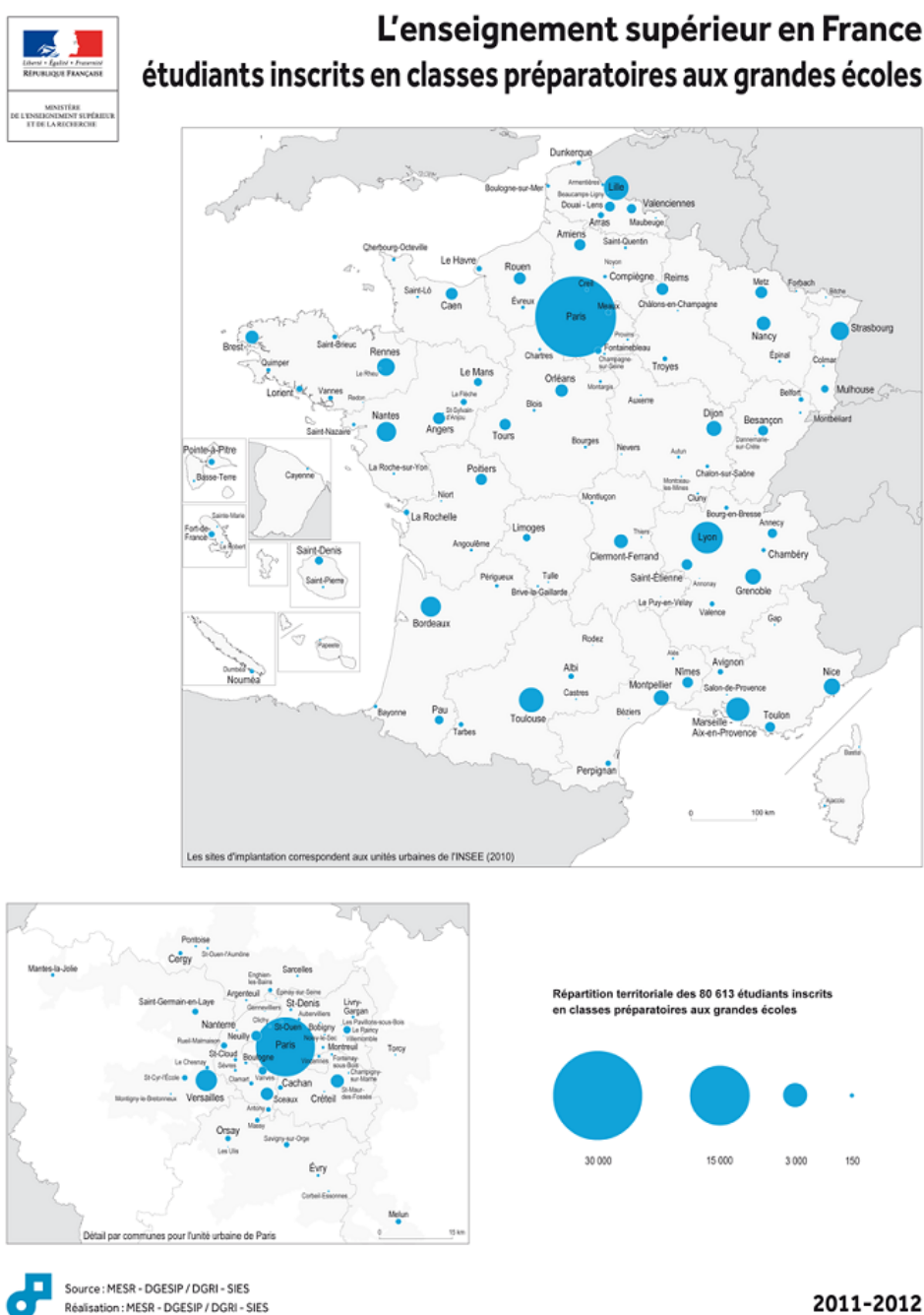


FIGURE 1.8 – Répartition géographique des étudiants inscrits en CPGE

Les dernières données du ministère confirment le peu de changements en une décennie et indiquent que l’Île-de-France se démarque toujours nettement avec une concentration d’un étudiant de CPGE sur trois, un sur cinq à Paris (MEN, 2016).

La capitale et un nombre réduit de communes de la banlieue concentrent les lycées d’élite les plus réputés d’où provient une part importante des élèves des grandes classes préparatoires et des grandes écoles, avec pour certains d’entre eux un recrutement national. (Oberti, 2013)

Répartition des effectifs en 2016-2017

	2006-2007	2016-2017
Paris - Ile-de-France	24 371	27 231
% par rapport à l'effectif total	32,0	31,5
Autres capitales régionales métropolitaines	21 553	24 946
% par rapport à l'effectif total	28,3	28,8
Reste de la France	30 236	34 296
% par rapport à l'effectif total	39,7	39,7
Ensemble	76 160	86 473

Champ : France métropolitaine + DOM
Source : MENESR-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information Scolarité du MEN, Safran du Ministère en charge de l'agriculture.

FIGURE 1.9 – Répartition des effectifs CPGE en 2016-2017

En plus de détenir une part importante des effectifs, la région est également en tête des classements annuels. Les résultats sont significatifs et mettent en évidence la suprématie des lycées parisiens de renom en matière d’accès aux écoles de premier rang : Polytechnique, ENS, HEC, Centrale... Un article du *Monde* de Maryline Baumard (2011) parle de la "parisianisation" de la fabrique des élites. « Il a suffi de deux lycées pour remplir la moitié des 400 places mises au concours 2011 de Polytechnique. Le parisien Louis-le-Grand et le versaillais Sainte-Geneviève se partagent l’école la plus prisée de France. [...] En 2003, les lycées parisiens (Versailles et Sceaux compris) y plaçaient 156 élèves. Ils étaient 185 en 2007. Cette année, ils sont 240. Un record.»

Christophe Michaut (2010) a démontré que la concentration géographique était associée à un recrutement social élitiste. « Les plus gros établissements accueillent massivement des enfants de cadres supérieurs et l’ouverture sociale apparaît plus présente dans les petits établissements.» Nous aborderons plus en détail ces déterminants contextuels dans le chapitre 5 consacré aux mécanismes de sélection sociale.

Conclusion

L'histoire des classes préparatoires scientifiques, nous donne un éclairage sur les CPGE d'aujourd'hui. Nous comprenons l'origine de leur fonctionnement atypique basé sur une sélection à l'entrée, un système d'enseignement spécifique et un lien très étroit avec les grandes écoles. Les différents éléments destinés à structurer la préparation aux concours ont conduit à modeler les classes préparatoires, à peaufiner leur renommée en tant que formation des élites et dresser progressivement les fondements de l'organisation actuelle.

Ces classes ont préservé au fil du temps leurs principes fondateurs mais se sont adaptées aux exigences de leur époque, répondant tantôt aux demandes des pouvoirs politiques, tantôt aux remaniements des grandes écoles auxquelles elles préparent leurs étudiants. Des changements conséquents sont en marche et les prochaines décennies marqueront sans doute l'histoire des classes préparatoires soulignant à nouveau le lien étroit qui les unit avec les autorités en place et les besoins économiques de la nation. Ainsi, le système des classes préparatoires souvent jugé en marge de l'enseignement supérieur n'ignore pas le contexte dans lequel il évolue. Son isolement est en fait relatif et son caractère immuable n'est qu'apparent, chaque siècle apportant tour à tour son lot de nouveautés.

Jacques Attali (1998) a rappelé la méfiance séculaire du pouvoir politique français envers les universités et son souci d'inventer un système parallèle pour recruter les grands cadres de l'État : les grandes écoles qu'il a qualifiées « Les héritières de l'idéal républicain ». Ces deux univers bien distincts, universités et grandes écoles, se côtoient mais se mélangent difficilement en raison notamment de leurs histoires spécifiques. Le chapitre suivant apportera un éclairage sur leur fonctionnement.

Chapitre 2

Un système méritocratique singulier et efficace

Introduction

Régulièrement invoquée dans les débats publics, la méritocratie fondement de notre pays, est tantôt revendiquée, tantôt chahutée et remise en cause selon les représentations que chacun se fait de la justice sociale. Les CPGE sont incontestablement un produit de l'idéal méritocratique et se fondent sur ses principes depuis leur origine. De ce fait, elles se retrouvent régulièrement au cœur des débats, mises à mal par des critiques récurrentes en raison notamment de la forte reproduction sociale qui y demeure et qu'elles sont incapables d'enrayer.

Ce chapitre retrace dans un premier temps l'attachement des classes préparatoires à la méritocratie et en explique les raisons. Il revient sur la place accordée à la notion d'excellence et aux critères de sélection plus ou moins poussés selon la renommée de l'établissement et le public accueilli. Dans un second temps, il fait état des spécificités de ces classes réputées sélectives, exigeantes et efficaces. Plusieurs points caractéristiques sont développés : le dispositif pédagogique mis en place pour renforcer les connaissances théoriques indispensables et améliorer la méthodologie, la mise au travail des élèves choisis pour leurs compétences académiques et leur acceptation d'un système entièrement dévolu à la préparation des concours, l'omniprésence de la notation et des classements, la gestion particulière du temps et l'encadrement privilégié dont bénéficie le public des CPGE. Ces éléments font des classes préparatoires un univers particulier, deux années mises entre parenthèses et consacrées exclusivement au travail. Les préparateurs vivent par conséquent dans une forme de réclusion avec pour objectif principal l'obtention d'une place de choix dans une grande école et un avenir prometteur.

2.1 La croyance en la méritocratie

2.1.1 La méritocratie : fondement de l'école républicaine

La méritocratie désigne un système fondé sur la recherche de l'excellence, dans lequel les plus méritants obtiennent le plus d'avantages : titres, fonctions, honneurs, etc. (Alpe et al., 2013). En France, la méritocratie est le principe fondateur de l'école républicaine. Elle est indissociable de l'idée d'égalité des chances qui donne les mêmes droits d'accès aux connaissances à chaque élève quel que soit son milieu d'origine. La sélection par la naissance était la norme sous l'Ancien Régime, les écoles d'ingénieurs par le processus de recrutement de leurs étudiants en s'appuyant sur le principe méritocratique rompent avec ce procédé.

La sélection des classes préparatoires est en effet basée sur des critères précis en fonction des capacités et des seuls mérites des candidats : sur dossier, selon les résultats de première et de terminale. Elle devrait donc renforcer la cohésion sociale et permettre le regroupement d'élèves issus de toutes origines sociales et culturelles. De plus, les lycées relevant majoritairement du secteur public, ne prélèvent pas de frais d'entrée, seule l'inscription en parallèle à l'université est demandée depuis l'intégration des CPGE au système LMD.

Elise Tenret (2008, p. 248) analyse les représentations étudiantes de la méritocratie et souligne que ce qui distingue les élèves des classes préparatoires des étudiants d'autres filières de l'enseignement supérieur est la légitimité qu'ils reconnaissent au diplôme prenant appui sur une conception positive de la justice de l'école : « Dans les classes préparatoires et dans les Grandes Écoles, la culture du travail et l'importance donnée au concours, symbole de la compétition scolaire juste, serait à même de développer chez les plus diplômés l'idéologie méritocratique. »

Paradoxalement, la filière des classes préparatoires est fortement clôturée socialement, à mérite égal le franchissement de ses portes s'avère plus facile pour un lycéen de milieu favorisé que pour un lycéen de milieu modeste. Nous verrons dans un prochain chapitre les mécanismes de sélection sociale qui contribuent à semer d'embûches les parcours scolaires des enfants peu familiers des filières élitistes. Elise Tenret (2011) démontre dans sa thèse que les élèves de classes préparatoires, tout en adhérant au principe méritocratique, ont parfaitement conscience des inégalités scolaires présentes au sein de l'école.

Les élèves de classes préparatoires sont en effet plus nombreux à considérer que l'école récompense les élèves pour leurs efforts (53%) et pour leurs capacités

(70%). Si l'école est juste, il paraît en effet légitime qu'elle soit récompensée dans la vie professionnelle. Néanmoins, la confiance que les élèves de classes préparatoires placent dans l'école ne doit pas faire croire à une certaine « candeur » de leur part, qui leur ferait ignorer la présence d'inégalités sociales de réussite dans l'univers scolaire. De toutes les filières en effet, les élèves de CPGE sont les plus sensibles aux déterminismes sociaux qui pèsent sur les individus, sans doute parce qu'ils sont davantage sensibilisés à ces derniers par leur milieu social ou leurs connaissances scolaires.

La notion de mérite est complexe et ambiguë. Elle est à redéfinir selon les époques. Dans les sociétés modernes, elle est mise en avant comme modèle de justice sociale et entraîne une certaine confiance dans les possibilités de mobilité sociale de chacun. Le mérite est validé par l'école à travers le diplôme ; les positions sociales qui en découlent sont par conséquent justifiées par la compétition scolaire estimée juste (Dubet, 2004).

Pourtant la méritocratie est contestée par des spécialistes qui y voient un moyen de légitimer un système incapable d'endiguer les injustices scolaires qu'il produit et préconisent des solutions compensatoires.

Quant au principe du mérite, il est impuissant à surmonter les mécanismes de reproduction sociale qui engendrent des privilèges transmissibles. Nombreux sont ceux qui y voient l'expression d'un écart tacitement toléré entre une égalité proclamée et des inégalités de fait. Cela conduit à revendiquer, au delà de l'égalité des chances, une égalité de procédure, voire de résultats ; l'idée de sélection s'en trouve discréditée, par exemple dans l'accès à l'enseignement supérieur. Paradoxalement, le souci de l'égalité des résultats peut déboucher sur une inégalité de procédure : par des traitements spéciaux réservés à des catégories défavorisées, on vise à établir des équilibres jugés plus équitables. (Boudon, 1989)

Les récents dispositifs d'ouverture sociale favorisant la différenciation pédagogique à l'adresse des élèves méritants issus de familles modestes sont un exemple de discrimination positive et interrogent le respect des fondements de l'école républicaine qui par essence impose une égalité de traitement sans distinction territoriale ou sociale. Les CPGE sont emblématiques de cette difficulté qu'a l'école actuelle d'accompagner ses élèves méritants et de faire fonctionner l'ascenseur social. Ces contradictions sont de plus en plus sources de critiques et l'opinion publique s'est emparée de cette filière pour lui faire porter sa rancœur envers le système scolaire et les injustices sociales opérées certes à tous les niveaux mais plus criantes encore en bout de parcours.

2.1.2 Une forte sélection : l'excellence scolaire à l'honneur

L'entrée en classe préparatoire est sélective et suit actuellement la procédure appelée APB¹ créée en 2003 permettant aux bacheliers de candidater auprès de 12 établissements qu'ils ont choisis et hiérarchisés par ordre de préférence. Dans chaque établissement, une commission d'admission étudie les dossiers des candidats sans connaître les classements opérés et prend en considération non seulement les résultats scolaires de première et de terminale mais aussi les appréciations des professeurs.

Les classes préparatoires recrutent et forment majoritairement de bons et de très bons élèves sur des critères essentiellement académiques. Le tableau ci-dessous (figure 2.1) montre l'attrait qu'exerce cette filière sur les lycéens, attrait proportionnel à leurs résultats.

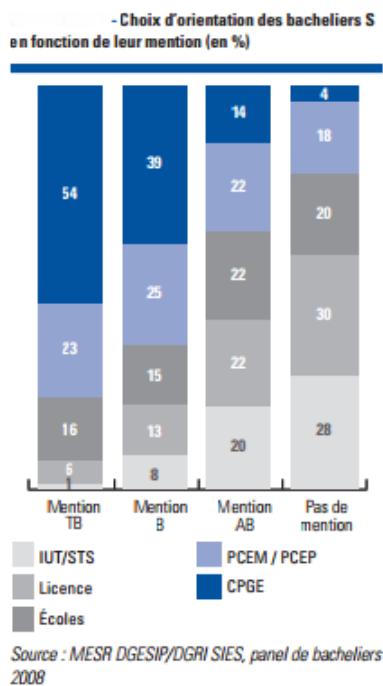


FIGURE 2.1 – Choix d'orientation des bacheliers S en fonction de leur mention (en %)

Les degrés d'exigence varient en fonction des établissements. Les classes préparatoires sont en effet multiples et toute analyse globale du recrutement serait réductrice. Il importe de dissocier la sélection faite dans les établissements prestigieux de la capitale à celle des grands lycées des centres villes de province et des classes préparatoires de proximité recrutant de bons élèves mais ne pouvant

1. Admission post bac.

se limiter à l'excellence. Les uns et les autres n'ont pas le même attrait et doivent ajuster leurs exigences en fonction de la demande. (Daverne et Dutercq, 2013)

La procédure APB renforce la concentration des élèves les meilleurs et les mieux informés dans les établissements les plus demandés. « Elle facilite ainsi la rencontre entre les meilleurs élèves et les meilleures CPGE. » (*Ibid.*, p. 37). Une responsable de classe préparatoire précise dans un entretien : « Notre rôle à nous, établissement, c'est de sélectionner les élèves, et le rôle des concours, c'est de les classer » (Bagot, 2006). En effet si tous ne réussissent pas à intégrer l'école espérée, la majorité des préparatoires obtient au moins une grande école. Le taux d'intégration aux concours étant de l'ordre de 90%, « les concours contribuent plus à distribuer la réussite qu'à éliminer les candidats (Bloche, 2014) ».

Le tableau ci-dessous (figure 2.2) est un indicateur du niveau des entrants en CPGE et atteste de la sélectivité du recrutement. Le capital scolaire est en effet dominant avec une majorité d'élèves ayant obtenu une mention bien ou très bien.

**- La part des orientations en CPGE *
selon les caractéristiques scolaires des nouveaux bacheliers (en %)**

Mentions	Bacheliers				Ens. bacheliers gén. et techn.**
	S	L	ES	Séries tech.	
B ou TB	66	42	24	9	46
AB	36	10	14	3	18
Pas de mention	9	2	3	-	4
Ensemble	24	8	6	1	11

* Y compris cycles préparatoires intégrés aux écoles d'ingénieurs.
 ** Les bacheliers professionnels non concernés n'ont pas été pris en compte.
 Lecture : 66 % des bacheliers S qui ont eu une mention « bien » ou « très bien » se sont inscrits en CPGE après leur bac.
 Source : suivi après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995 - MEN-DEPP

FIGURE 2.2 – Part des orientations en CPGE selon les caractéristiques scolaires (en %)

Les bacheliers de série S sont prédominants dans les classes préparatoires (figure 2.3). Ils représentent à peu près les deux tiers des effectifs admis : ils sont très présents évidemment dans les spécialités scientifiques (96%) mais également dans les classes économiques et commerciales, voire littéraires. A contrario, les autres baccalauréats généraux ont des parts limitées ; l'ensemble des baccalauréats technologiques dans les CPGE ne dépasse pas 7,6% depuis trois ans (MEN, 2012). En 2016, parmi les bacheliers généraux inscrits en CPGE toutes filières confondues, 69,9% ont un bac S, cette proportion passe à 93,5% dans les filières scientifiques (MESR, 2016).

Série du baccalauréat	Filière scientifique		Filière économique et commerciale		Filière littéraire		Total	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Bac S	21 838	96	4 529	47	1 545	23	27 912	71
Bac ES		0	4 158	43	1 575	24	5 733	15
Bac L		0	47	0	3 556	53	3 603	9
Bac général	21 838	96	8 734	90	6 676	100	37 248	95
Bac STI	816	3		0		0	816	2
Bac STL	211	1		0		0	211	1
Bac STG		0	954	10		0	954	2
Bac technologique	1 027	4	954	10		0	1 981	5
Total	22 865	100	9 688	100	6 676	100	39 229	100

Source : MESR-DGESIP-DGRI SIES /système d'information SCOLARITÉ

FIGURE 2.3 – Origine des nouveaux entrants en CPGE

Muriel Darmon analyse le processus spécifique de sélection des entrants en classes préparatoires et distingue deux types de critères : le niveau scolaire, essentiellement de bons et très bons élèves, et le rapport à l'école. « L'institution a déjà débuté, à distance, son travail sur eux par les processus de sélection utilisés, qui lui ont permis de choisir sinon ses élèves, du moins un certain type d'élèves qu'elle était prête à accepter. » (*Ibid.*, 2013, p. 35).

Elle fait référence à un recrutement sociologique « en très grande majorité d'enfants des classes moyennes et supérieures » qu'elle explique par la nécessité de sélectionner des « jeunes présentant des "pré-dispositions" à être soumis à l'action institutionnelle sur eux. » (Darmon, 2010).

L'élève doit en effet pouvoir s'acclimater aux notes et à la pression exercée par le système, se confronter à de très bons élèves et accepter de ne plus être en tête de classe. Le goût de l'effort est nécessaire pour être en mesure de supporter une charge de travail considérable et faire abstraction pendant ces deux années de divertissements répétés.

Ces pré-requis s'avèrent l'apanage des classes moyennes et supérieures plus enclines à préparer leurs enfants à suivre un parcours difficile et à leur faire bénéficier d'une préparation en amont dans les établissements fréquentés. Agnès Van Zanten (2016) fait référence à des « formes de parrainage social et institutionnel ».

2.1.3 Un circuit en vase clos

Les classes préparatoires fonctionnent en vase clos en raison notamment de leur implantation dans des établissements de l'enseignement secondaire dont elles suivent la logique : groupe classe, effectif réduit, emploi du temps chargé, fort encadrement, interrogations orales et écrites, bulletins... Les deux voire trois années passées en classes préparatoires représentent un temps à part, considéré pour beaucoup comme une épreuve incontournable à surmonter pour atteindre le Saint Graal. Ce fonctionnement en vase clos a été dépeint par de nombreux observateurs qui ont sans doute contribué à alimenter les légendes noires des classes préparatoires qui y voient la marque d'une « institution totalitaire ». La référence à Erving Goffman (1968, p. 41) correspond à une réalité partiellement révolue mais la définition qu'il donne de son concept peut faire écho avec le vécu de certains élèves :

On peut définir une institution totalitaire (total institution) comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées.

Jadis les classes préparatoires étaient en effet décrites comme des lieux fermés, sortes de machines à broyer, terriblement efficaces mais totalement inhumaines, en témoigne la description faite par Téodor Limann (2009), élève d'un prestigieux lycée de Lyon en 1993 : « La relation entre le professeur et ses élèves est unilatérale, violente et institutionnelle. [...] Étrange contorsion de ce moteur à deux temps, qui comprime les âmes puis attend d'elles, avec la même autorité, qu'elles s'épanouissent une fois les concours passés. »

Longtemps la circulation de l'information était réduite à la seule salle de classe, l'avènement d'internet et des réseaux sociaux a depuis modifié la donne. Il n'en demeure que le cadre est propice au travail et limite les échanges avec l'extérieur. Bourdieu (1980, p. 22) décrit les mécanismes mis en place, ces derniers faisant partie intégrante de la formation :

Par un paradoxe qui fait toute son efficacité sociale, une pédagogie fondée sur la fermeture au monde développe chez ceux qui la subissent un ensemble de dispositions qui, acquises dans l'urgence fictive et fictivement créée à des fins scolaires par les disciplines scolaires, semblent faites pour le monde réel de l'action.

On est pourtant loin désormais de l'idée de baigne véhiculée mais les stéréotypes perdurent et sont entretenus par les personnes peu familières de ces filières qui contribuent à en éloigner les élèves de milieu populaire.

2.2 Une mécanique rigoureuse

2.2.1 Un volume de travail considérable

Dès leur entrée dans l'établissement, les élèves sont mis en condition et le passage en classe préparatoire est considéré comme une vie entre parenthèses consacrée prioritairement voire exclusivement au travail. « Les épreuves des concours forment un horizon et déterminent la façon dont on travaille » (Bagot, 2006).

Une des fonctions centrales des classes préparatoires est de « mettre une population au travail » (Darmon, 2013, p. 34), transformer des lycéens en étudiants (Bloche, 2014). Ce changement de vie entraîne d'inévitables sacrifices que les élèves sont plus ou moins prédisposés à accepter. L'enjeu est prioritairement d'obtenir un concours de premier ordre mais également d'acquérir des savoirs faire qui seront utiles pour appréhender les situations professionnelles futures.

Les chiffres établis par l'OVE² sur la durée de travail des étudiants témoignent de l'investissement intensif des élèves des classes préparatoires (figure 2.4). Ces derniers ont un volume de travail conséquent représentant en moyenne 56 heures hebdomadaires contre 29 en lettres et sciences humaines. Ils cumulent un nombre élevé à la fois d'heures de cours (29 heures) et de travail personnel (32 heures en semaine et 8 heures le week-end). Ces chiffres sont une moyenne et peuvent varier en fonction des étudiants et des concours visés. La probabilité d'exercer une activité rémunérée en parallèle est de ce fait très faible.

	Heures de cours semaine	Travail personnel semaine	Travail personnel week-end	TOTAL
Classes prépas	32	16	8	56
Santé	15	22	10	47
Culture	20	18	9	37
IFSI (infirmier)	30	9	5	44
Ingénieurs	27	9	5	41
IUT	27	8	4	39
STS	28	7	3	38
Université (sciences)	21	10	5	36
Management	22	9	5	36
Université (droit)	17	10	5	32
Université (lettres et sciences humaines)	15	9	5	29
ENSEMBLE	21	11	5	37

FIGURE 2.4 – Charge de travail selon la filière d'études

Source : Repères OVE 2011

2. Observatoire national de la vie étudiante.

2.2.2 Des outils d'apprentissage spécifiques

L'enseignement en CPGE est essentiellement présentiel et est ponctué par des contrôles écrits et oraux quasi permanents. Tout d'abord, l'outil le plus spécifique, la colle (ou khôlle), fait partie des exercices pédagogiques incontournables. Elle consiste en un entraînement intensif aux oraux des concours et permet une pédagogie différenciée. « L'enjeu est double, à la fois aider individuellement chaque étudiant et permettre à l'enseignant de mesurer les effets et la pertinence de son enseignement en vue de l'ajuster » (Daverne et Dutercq, 2013). D'une durée d'environ une heure, la colle se déroule généralement en groupe de trois élèves à raison de deux, voire trois séances par semaine en dehors du temps de cours alternativement dans les matières principales. Le professeur, appelé "colleur", joue le rôle de l'examineur. Ce dernier est l'enseignant responsable du cours ou un collègue à qui il a délégué une partie de ses heures de colles. L'assiduité des élèves est strictement contrôlée. Les élèves de première année bénéficient de 30 semaines d'interrogations orales, 25 en deuxième année à raison d'environ deux colles par semaine de classe³. Cette prise de parole notée peut être déstabilisante mais une fois maîtrisée apporte une aisance à l'oral utile lors des épreuves du concours et également par la suite sur le plan professionnel.

Concernant les contrôles écrits, ils rythment les semaines des élèves allant des petites interrogations écrites, aux devoirs sur table d'une durée généralement de 3h30, aux concours blancs. Malgré la charge de travail conséquente et les difficultés rencontrées, les chiffres publiés par l'OVE 2013 rendent compte d'une satisfaction générale plus grande dans les filières les plus sélectives : 74% des étudiants de CPGE se déclarant "satisfaits" ou "très satisfaits" de leurs études (figure 2.5). Ces chiffres ne démentent pas la difficulté de ce cursus mais témoignent de l'adhésion à ce système par une majorité d'élèves qui considèrent le passage en CPGE comme une servitude volontaire.

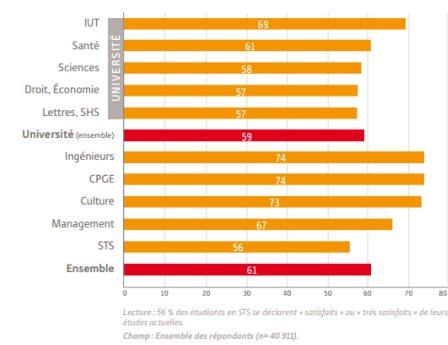


FIGURE 2.5 – Satisfaction générale des études actuelles par filière (en %)

3. Arrêté du 23 mars 1995.

2.2.3 Un rapport particulier au temps

Les classes préparatoires se caractérisent également par le rapport singulier entretenu avec le temps. Celui-ci nécessite de travailler dans l'urgence et implique de mettre en œuvre des mécanismes de gestion de cette urgence (Darmon, 2013). L'usage intensif du temps, à faire du travail soutenu, rapide, voire précipité est la condition de la survie et de l'adaptation aux exigences de l'institution (Bourdieu, p. 9). C'est là une des dimensions fondamentales de l'apprentissage préparatoire qui nécessite adaptabilité et renoncement. Il s'agit en premier lieu de préparer les concours en assimilant le maximum de notions dans les deux années réservées à cet effet mais aussi de raisonner vite et bien pour acquérir des compétences utiles par la suite dans le monde professionnel.

Muriel Darmon (2013, p. 150), dans son analyse de la socialisation temporelle en classes préparatoires, distingue logique de l'urgence et usage intensif du temps et précise que l'urgence n'y est pas seulement vécue mais fait partie de l'apprentissage par « socialisation silencieuse et explicite ». Les élèves intériorisent en effet un rapport au temps particulier, dont elle suppose qu'il « est le rapport au temps manifesté et requis par les classes supérieures auxquelles la scolarité les prépare de ce fait (*ibid.*, p. 184) ».

L'apprentissage du temps s'avère plus ou moins difficile pour les préparatoires indépendamment de leur niveau académique en fonction de leur vécu et de leur appartenance sociale. Cette différence d'approche est source d'inégalités (*ibid.*, p. 185). James Masy (2014, p. 270) dans sa thèse traitant de la construction sociale au rapport du temps des boursiers des classes préparatoires évoque également cette exigence temporelle et les difficultés qu'elle impose aux élèves diversement préparés à y faire face :

Si de manière générale, les préparatoires sont enjoints à se mettre au travail et semblent prendre conscience de la nécessité de s'investir efficacement, cette mise au travail n'en reste pas moins corrélée à leur niveau d'anticipation. C'est ce que met très bien en avant le discours qui concerne l'anticipation et l'organisation du travail. Certains, bien informés de ce qui les attend en CPGE, travaillent avec acharnement dès le début. Il s'agit pour l'essentiel d'étudiants préparés dans leur famille ou dans leur lycée d'origine à l'univers des CPGE.

La gestion du temps représente un facteur déterminant dans la réussite des élèves et mérite une préparation préalable qui fait défaut à nombre de préparatoires. C'est là un élément à prendre en considération pour pallier les injustices sociales.

2.3 Un enseignement centré sur les concours

2.3.1 Une préparation à la compétition

La hiérarchie est omniprésente en classe préparatoire. Elle débute en amont lors des choix d'écoles à classer selon leurs qualités préparatoires dépendantes des résultats de leurs élèves aux concours ; les matières à privilégier elles-mêmes gagent d'une meilleure réussite pour intégrer par la suite les grandes écoles également classées. Au cours des deux années en classe préparatoire, tout travail rendu est corrigé et classé. Par conséquent, chacun se définit par son classement au sein de la classe et tente selon le rang qu'il occupe de le maintenir ou de l'améliorer. Ces multiples comparatifs doivent être acceptés et supportés par les élèves qui seront d'autant plus surpris et déstabilisés qu'ils n'y ont pas été préparés. « La contrainte donnée par les exigences, elles-mêmes dictées par les épreuves des concours, construit, forme, structure. Les élèves résistent et sont demandeurs à la fois. » (Bagot, 2006)

Une nouvelle échelle de notation dont le référentiel est celui des concours est mise en place, il s'agit de transposer les notes en classe par rapport aux notes des concours. Ce fonctionnement est propre aux classes préparatoires, Muriel Darmon parle d'une « réinitialisation numérique ». Les notes basses conditionnent l'élève et créent une véritable rupture avec les références antérieures comme en témoigne un ancien préparatoire :

C'est toute la dureté des classes préparatoires que de faire vivre l'expérience du mauvais élève à d'anciens forts en thème, habitués à ramener les meilleures moyennes à la maison, comme autant de trophées fièrement accrochés au-dessus de la cheminée familiale. (Limann, 2009)

La compétition scolaire est omniprésente et est structurée par « un système de gratification et de sanction par les notes et le rang » (Darmon, 2010). La mise sous pression rythmée par les diverses évaluations qui se succèdent est permanente. Muriel Darmon (*Ibid.*), en évoquant ces « séries ininterrompues d'examens », fait état d'« injonctions institutionnelles à l'ascétisme ». Il s'agit essentiellement de préparer les élèves, d'une part à la compétition que représentent les épreuves des concours qui par définition sélectionnent les meilleurs, d'autre part à la concurrence qui s'exerce dans le monde professionnel.

2.3.2 Un encadrement privilégié

Les conditions d'étude en classes préparatoires sont optimales. Situées dans les lycées, ces dernières suivent la logique du secondaire : maintien d'un groupe-classe, effectifs réduits par rapport à l'université, conseils de classe, bulletins scolaires... De plus, parallèlement à la charge de travail imposée, les élèves bénéficient d'un fort encadrement pédagogique et de l'attention des professeurs. Muriel Darmon (2013) parle d'une « institution enveloppante ». Les élèves sont là par choix et leur implication est appréciée par les enseignants qui exigent d'eux un investissement sans failles. Le groupe-classe et la fréquence des cours favorisent ce rapprochement comme le précisent Carole Daverne et Yves Dutercq (2013, p. 119) :

Cette communauté émotionnelle renvoie à une convergence d'objectifs et d'intérêts, l'enseignant comme ses étudiants visant à une réussite maximale aux concours, mais au-delà aussi à une forte proximité relationnelle, liée au temps passé ensemble.

Les réactions de soutien des préparateurs en 2013 lors des manifestations des enseignants de classes préparatoires contre le projet de réforme de leur temps de service témoignent de cet attachement.

L'accord est général sur les valeurs prônées par le système : travail, engagement, foi dans les méthodes... Pour l'essentiel les enseignants préparent intensivement leurs élèves aux concours auxquels eux-mêmes ont été jadis confrontés et comprennent les attentes des préparateurs. Yves Dutercq et Thérèse Perez-Roux (2010, p. 8) font référence à un « contrat implicite » liant les enseignants à leurs élèves et d'un « dévouement sans failles à l'institution » qui leur accorde en contre-partie des avantages significatifs : conditions d'enseignement confortables, faible horaire de cours, rémunérations, élèves motivés. Dans sa thèse, Noël Adan-gnikou (2007, p. 35) nous éclaire sur les enseignants des classes préparatoires :

La spécificité du corps enseignant a constitué l'autre caractéristique marquante dans l'organisation pédagogique des classes préparatoires. Très rapidement les enseignants de ces classes se sont distingués de leurs collègues en représentant l'élite des enseignants. Si l'obligation statutaire de posséder l'agrégation a été le premier élément à en rendre compte officiellement, le fait que ces enseignants étaient pour l'essentiel normaliens en fut indéniablement le second.

La présence d'un internat dans la majorité des lycées a également pour but d'améliorer les conditions d'études des préparateurs. L'objectif est triple : il s'agit en premier lieu d'une aide sociale envers les élèves ne disposant pas de capitaux suffisants, en second lieu l'internat situé dans ou à proximité de l'établissement réduit les déplacements, recentre l'élève sur son travail et permet une « maximisation du temps de travail et de sommeil » (Masy, 2014), enfin il représente également une aide pédagogique favorisant les échanges entre pairs et

le travail collectif utile pour la préparation des concours et par la suite dans le cadre professionnel. De plus, des moyens financiers importants sont alloués aux classes préparatoires comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent et contribuent à l'efficacité du système.

2.3.3 Une voie de réussite professionnelle

Les classes préparatoires ont le souci d'assurer un avenir professionnel à leurs élèves d'une part lors de la phase de recrutement puis tout au long des deux années de préparation aux concours. Agnès Van Zanten (2016, p. 94) souligne « la prééminence des CPGE comme route privilégiée vers l'élite ». La classe préparatoire reste en effet la voie royale pour optimiser ses chances d'accéder à une grande école, les concours portant généralement sur le programme suivi durant les deux années intensives de préparation. La part des admissions parallèles est certes en progression dans nombre d'écoles qui y voient un moyen de diversifier le profil de leurs étudiants, il n'en demeure que les étudiants provenant de classes préparatoires représentent la proportion la plus importante.

Les débouchés professionnels qu'offre le passage dans une grande école sont attrayants tant au niveau de l'accès à l'emploi qu'à la rémunération.

Les meilleurs bacheliers choisissent les filières sélectives des classes préparatoires et les meilleurs diplômés de licence ou de première année de master des filières scientifiques et de gestion universitaires ont tendance à vouloir intégrer une grande école, les niveaux d'insertion professionnelle puis de carrière étant encore nettement plus avantageux. (Pol, 2007)

Selon l'enquête insertion 2016 de la CGE⁴, le taux d'emploi des diplômés 2015 à six mois est de 83%, ce chiffre atteint 93% 12 à 18 mois après l'obtention du diplôme. La rémunération est également encourageante et avoisine 33500 euros brut par an pour un premier emploi (CGE, 2016). Noël Adangnikou démontre dans sa thèse (2007) que trois ans après la sortie de l'école le salaire des ingénieurs issus de CPGE est en moyenne supérieur de 3,5% à celui des ingénieurs provenant d'autres filières.

L'étude du ministère de l'Éducation nationale portant sur les bacheliers 2008 rend compte de leur parcours la quatrième année après l'obtention du baccalauréat. Les filières scientifiques et économiques se démarquent, leurs étudiants intégrant en plus grand nombre les grandes écoles que les filières littéraires.

72% des élèves entrés en classes préparatoires aux grandes écoles en 2008 sont inscrits dans une école de niveau bac + 5 en 2011. La quatrième année après le bac, près des trois quarts des élèves entrés en classes préparatoires aux grandes

4. Conférence des grandes écoles.

CHAPITRE 2. UN SYSTÈME MÉRITOCRATIQUE SINGULIER ET EFFICACE

écoles (CPGE) en 2008 étaient inscrits dans une école de niveau bac + 5, et 1 sur 5 suivait une formation à l'université. Le parcours de ces étudiants est cependant très différencié selon le type de CPGE. Dans la voie littéraire, seul un quart des élèves intègre une école préparant à un diplôme de niveau bac + 5 à l'issue des deux années de classes préparatoires, et seulement 4% de plus après trois années (MEN, 2014).

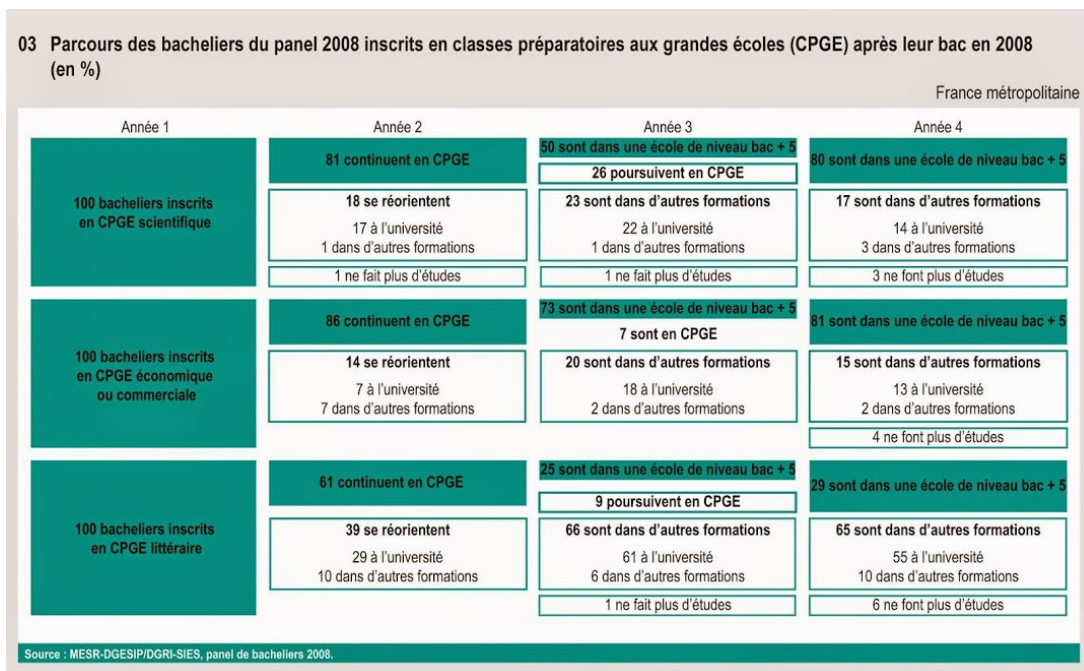


FIGURE 2.6 – Parcours des bacheliers 2008 inscrits en CPGE (en %)

Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES - panel de bacheliers 2008

Les travaux de Bourdieu (1981, p. 22) démontrent que les classes préparatoires contribuent à la production d'un type d'individus, des élèves « à la fois dociles et assurés, disposés à reconnaître l'autorité autant qu'à l'exercer » capables de répondre par la suite aux exigences du monde du travail et de se plier aux règles du jeu :

On comprend dans cette logique que l'enseignement et la culture que proposent les classes préparatoires et les Grandes écoles représentent une forme d'optimum : en soumettant l'apprentissage, à travers la logique de la concurrence et du forçage, à la pression de l'urgence qui est une des dimensions fondamentales de la logique de l'action, en imposant les contrôles et les contraintes d'un encadrement strict et continu du travail, ces institutions tendent à inculquer à la fois une culture scolaire et un rapport discipliné et pragmatique à la culture qui exclut les audaces inquiétantes. (Bourdieu, 1981)

Il est indéniable que les préparatoires doivent adhérer au système des classes préparatoires et répondre aux exigences de l'institution avec pour objectif premier l'obtention d'un concours à leur mesure.

Conclusion

Ces diverses spécificités font des classes préparatoires un cursus singulier dans l'enseignement supérieur. La charge de travail, la préparation intensive aux concours, le rythme de travail imposé font partie intégrante du dispositif pédagogique et nécessitent l'adhésion autant des élèves que des enseignants. Outil essentiel de l'apprentissage, les colles permettent de vérifier la bonne compréhension du cours et d'en consolider certaines notions.

Le cadre des classes préparatoires est resté sensiblement identique au cours des dernières décennies mais les récentes enquêtes de terrain ont démontré les changements opérés dans la forme, présentant un mode de fonctionnement plus adapté au nouveau public des CPGE, toujours majoritairement de bons et très bons élèves socialement favorisés mais tout de même plus diversifiés que par le passé. La filière a progressivement perdu de sa rigidité et tente de s'adapter aux nouvelles configurations de l'enseignement supérieur.

Les classes préparatoires souhaitent véhiculer une image plus rassurante et moderne que celle communément admise dans l'opinion publique. Elles restent cependant fortement marquées par leur caractéristique principale : un système fermé réservé à une élite socialement différenciée. Malgré le principe méritocratique qui les gouverne, elles peinent à contredire cette réputation. Les étudiants de CPGE occupent en effet une position privilégiée d'un point de vue à la fois scolaire, social et culturel. Cette constante clôture contribue à alimenter les critiques à leur encontre et à remettre en question leur légitimité.

Un système en mouvement

Introduction

Après avoir présenté le système des classes préparatoires, nous détaillons dans ce chapitre les éléments contextuels de différents ordres qui ont servi de catalyseur pour mettre en mouvement cette filière pourtant réputée pour son caractère immuable. Une première partie s'attache à présenter les diverses pressions subies au niveau national, d'une part, face à la crise de confiance de l'opinion publique excédée par la persistance des inégalités sociales et l'incapacité des gouvernements successifs à les atténuer; d'autre part, en réponse au manque de lisibilité du système des classes préparatoires hors de l'hexagone et au nécessaire rapprochement avec l'université pour pouvoir faire face à la concurrence et s'ouvrir à l'international; enfin à la demande des grands patrons qui souhaitent élargir le champ de recrutement de leurs cadres afin que ceux-ci soient plus représentatifs de la société actuelle.

Une deuxième partie retrace les changements de configuration imposés par la nécessité de s'adapter aux dernières normes des politiques européennes en matière d'enseignement, notamment l'instauration du système LMD avec une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur : la licence, le master, le doctorat. Nous rappelons brièvement les fondements du processus de Bologne et ses enjeux pour les pays signataires.

Nous élargissons dans une troisième partie le champ de vision, pour placer les filières élitistes dans un contexte d'enseignement de masse devant s'adapter aux nouvelles exigences de l'enseignement supérieur ainsi qu'à la nécessité d'y intégrer une dimension internationale et la notion de compétitivité. Ces divers éléments apportent un éclairage sur les facteurs qui ont amené les classes préparatoires à sortir de leur relatif isolement et élargir leur vivier de recrutement.

3.1 Des pressions diverses au niveau national

3.1.1 Le poids croissant des inégalités sociales

En dépit des nombreuses réformes menées depuis le début des années 1980, dans une période pourtant marquée par une forte massification scolaire, les origines sociales continuent à peser lourdement sur la réussite scolaire. Différents facteurs ont remis en cause les principes de l'école républicaine et alerté l'opinion publique sur l'incapacité grandissante du système éducatif français à atténuer les inégalités scolaires.

Les mouvements urbains de l'automne 2005¹, fortement médiatisés au niveau national et mondial, ont été un élément déclencheur. Ils ont contribué à interroger la société française sur son incapacité à intégrer les jeunes des quartiers défavorisés et incité les instances politiques à prendre en considération la problématique des banlieues. En montrant « combien les coupures entre la République et ses enfants des quartiers étaient profondes [...] la gravité de cet épisode de violences collectives, inédit depuis Mai 68, avait eu un mérite : replacer la question des banlieues au cœur de l'agenda politique. » (Bronner, 2011).

La France, longtemps perçue comme un modèle d'intégration, se voit de plus en plus accusée de ne plus répondre aux attentes des habitants de banlieues fortement exposés au chômage et à la précarité. Le système scolaire est contesté car il n'est plus perçu comme une voie de mobilité sociale. Dominique Duprez (2006) analyse les causes des violences urbaines de 2005 et souligne les espoirs déçus des familles immigrées face à l'école :

Une première clé de lecture renvoie à la crise du modèle français, dit républicain, d'intégration des jeunes issus des minorités ethniques. Certes, on verra que c'est plus l'appartenance à des quartiers défavorisés et leur situation sociale qui ont été mises en avant par les émeutiers, que leur ethnicité. Mais ces événements se sont cristallisés sur fond de discriminations ethniques et de panne de l'ascenseur social qui était une des caractéristiques du modèle d'intégration à la française dans les années 1970-1980.

Ces violences urbaines sont l'expression la plus visible de l'échec de la politique contre la fracture sociale menée durant la dernière décennie et nombreuses sont en effet les critiques qui s'adressent au gouvernement lui reprochant son inefficacité en matière d'intégration et d'équité. Jacques Chirac, alors président

1. Le 27 octobre 2005 à Clichy-sous-Bois, suite à la mort accidentelle de deux adolescents français issus de l'immigration, un déchaînement de violence se répand durant trois semaines à travers la France dans des banlieues fortement marquées par le chômage. Il s'agit d'un phénomène de grande ampleur sans précédent depuis mai 1968 ayant entraîné l'entrée en vigueur de l'état d'urgence.

de la République, et Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur, ont tenté d'apaiser les polémiques grandissantes dirigées à leur encontre et se sont rapidement saisis de cette problématique en insistant notamment sur la nécessité de combattre les discriminations. Des dispositifs divers ont dans les mois qui ont suivi tenté d'apporter des solutions au malaise des quartiers défavorisés. Jean-Paul Brighelli (2010) parle d'une accélération de la réflexion menée par le gouvernement face aux « tensions présentes » et aux « révoltes en devenir ». Il estime que « La peur est souvent bonne conseillère. [...] Les améliorations sporadiques ne sont jamais que le produit des rapports de forces. » Il est indéniable que cette grave crise de 2005 a marqué les esprits et été à l'origine d'une prise de conscience collective de l'urgence de panser des plaies béantes.

Parallèlement, d'autres facteurs concernant notre système scolaire relancent régulièrement le débat. En une dizaine d'années, le classement PISA² organisé par l'OCDE³ s'est imposé comme la norme mondiale de l'évaluation des systèmes éducatifs. Cette enquête teste un échantillon représentatif de 510.000 jeunes de 15 ans, vivant dans 65 pays sur toute une série de compétences cognitives dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique.

Les chiffres publiés récemment sont révélateurs de la fracture sociale qui n'a cessé de s'accroître ces dernières décennies. L'édition 2012⁴ situe la France à la 25^e place sur 65 pays, à la 18^e sur les 35 membres de l'OCDE et démontre que l'école française accentue les inégalités scolaires et se révèle incapable de faire réussir les enfants les moins privilégiés. « En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003. » (OCDE, 2012, p. 2)

De plus, l'écart entre élèves issus de milieux sociaux opposés ne cesse de se creuser.

En France, être issu d'un milieu favorisé ou défavorisé est devenu une variable encore plus prédictive qu'il y a 9 ans de la performance aux évaluations PISA 2012. Ainsi, en 2012, le milieu socio-économique explique 22% de la variation observée dans la performance des élèves en mathématiques (contre 20 % en 2003).
(PISA 2012, p.13)

Ces chiffres soulignent l'intensité de l'inégalité des chances scolaires et la persistance d'une forte reproduction. Ils fragilisent la cohésion sociale et ternissent l'image de marque du système scolaire français tant au niveau national qu'international comme en témoigne un article publié dans *The New York Times* de

2. Programme international de suivi des acquis des élèves lancé en 2000 et mené tous les trois ans dans les pays de l'OCDE et de leurs partenaires, soit 65 pays en 2012.

3. Organisation de coopération et de développement économique.

4. Les résultats de l'édition 2012 ont été publiés le 3 décembre 2013.

Craig S. Smith (2005) « *Élite French Schools Block the Poor's Path to power* » qui dénonce l'absence des classes populaires dans les grandes écoles.

L'école française jadis citée en exemple, proclamant sur les frontons de ses murs son souci d'égalité et de justice, perd progressivement de son prestige. En devenant le pays dans lequel les inégalités scolaires s'accroissent le plus, elle est désormais perçue comme étant profondément inégalitaire et élitiste.

L'enquête PISA a également mis l'accent sur le manque d'équité sociale du système français, ce dernier étant jugé peu efficace pour atténuer l'impact du milieu socio-économique sur la performance. Les chances de réussite pour les élèves défavorisés à fort potentiel sont inférieures en France à la moyenne des pays de l'OCDE alors qu'en Allemagne, en Italie, en Pologne, en Tunisie et en Turquie, la part d'élèves dits « résilients⁵ » a augmenté de façon significative. (PISA 2012, p. 11)

L'égalité des chances dans l'apprentissage est donc remise en cause et provoque une crise de confiance dans le modèle républicain qui repose sur la notion d'égalité des citoyens. La forte corrélation entre réussite scolaire et milieu social d'appartenance stigmatise des populations déjà fragilisées qui peuvent éprouver un sentiment d'impuissance et d'abandon face à l'institution.

Jadis le marché du travail résorbait les inégalités produites par le système scolaire en proposant des emplois non qualifiés à ceux qui quittaient l'école sans diplôme, les familles défavorisées s'en accommodaient donc plus facilement. Désormais la crise économique nuit à l'ascension sociale ; la peur du déclassement est omniprésente et peut se traduire par un sentiment d'injustice entraînant des réactions violentes comme en 2005 avec la crise des banlieues. Olivier Galland (2013) rappelle que près de 20% d'une génération sortent du système scolaire sans qualification avec un risque d'être au chômage deux fois et demie plus élevé que pour les jeunes diplômés. L'OCDE les considère comme n'ayant pas les compétences suffisantes pour poursuivre des études et participer « de manière efficace et productive » à la vie de la société. Ce constat interroge sur le devenir de ces élèves et les possibilités de les insérer dans la société. « Ces jeunes-là sont hors jeu, et en même temps animés par un sentiment diffus de révolte. » (*Ibid.*). La responsabilité en incombe selon Olivier Galland en grande partie à notre système scolaire :

La prétendue démocratisation de l'accès aux études masque un système scolaire profondément élitiste et traditionnel. Il est avant tout conçu pour sélectionner

5. Par élèves « résilients », on entend les élèves les plus défavorisés (dernier quartile sur l'indice du milieu socio-économique) d'un pays qui se classent dans le groupe d'élèves qui obtiennent les meilleures performances (c'est-à-dire parmi les 25 % d'élèves affichant les meilleures performances). Définition donnée par l'OCDE.

3.1. DES PRESSIONS DIVERSES AU NIVEAU NATIONAL

les "meilleurs" et les diriger vers les filières d'excellence. Les autres étant orientés par défaut.

Par ricochet, les filières élitistes, symboles par excellence de la reproduction sociale, deviennent la cible de nombreuses attaques. La France, pourtant 5^{ème} puissance économique mondiale⁶, est devenue l'école la plus inégalitaire de l'OCDE. Les classes préparatoires, représentées comme un ensemble homogène favorisé socialement, culturellement et intellectuellement, font dès lors figure de privilégiées.

Foncièrement élitiste, l'école de la République se préoccupe du succès de quelques individus, surreprésentés parmi les groupes sociaux les plus favorisés à qui elle offre le luxe de l'excellence, et ignore trop souvent le sort des "vaincus" de la compétition scolaire, promis à la relégation sociale. (Peugny, 2013)

Les classes préparatoires n'en demeurent pas moins un des derniers maillons du système scolaire qui mettent en lumière des inégalités tissées subtilement en amont et deviennent de ce fait un coupable idéal. Dans ce contexte, elles représentent un enjeu politique et économique important et pourront difficilement s'extraire des réformes en profondeur qui se dessinent.

3.1.2 Le rapprochement inévitable avec l'université

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'université est le centre de gravité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans les classements internationaux, le système français manque de lisibilité et peine à concurrencer les grands pôles universitaires étrangers. Son caractère singulier lui porte préjudice, des écoles prestigieuses comme Polytechnique ne se distinguent pas hors de l'hexagone. Il s'agit en premier lieu de répondre à un besoin de visibilité afin d'améliorer la notoriété des établissements au niveau national et international. On dénombre actuellement environ deux cents écoles d'ingénieurs dont certaines souffrent de leur isolement au sein de l'enseignement supérieur mais aussi de leur petite taille.

Plusieurs tentatives de rapprochement grandes écoles et universités ont été amorcées, le but étant de prendre le meilleur de chacun et d'en faire un tout conforme aux nouveaux besoins de l'économie de la connaissance. En 1997, Claude Allègre, alors ministre de l'Enseignement supérieur, charge Jacques Attali de mener une réflexion sur l'université du XXI^{ème} siècle. Les propositions de la commission Attali (février 1998), composée d'universitaires, de scientifiques et de chefs d'entreprises, tendent à réorganiser en profondeur l'enseignement supérieur qu'ils présentent comme complexe et peu en adéquation avec les exigences de la société actuelle.

6. Classement donné par le FMI en 2013.

Aujourd'hui encore, universités, grandes écoles et enseignement technologique supérieur ne constituent pas les pièces complémentaires d'un ensemble cohérent, qui s'entraideraient pour la réussite de tous, mais bien des sous-ensembles cloisonnés qui ne se ménagent guère les uns les autres, provoquant une déperdition de moyens et de talents, dont le pays est la principale victime. (Rapport Attali, 1998, p. 10)

Le rapport Attali remet en cause le système dual de notre enseignement supérieur et critique les effets des tensions qui l'habitent. Il dénonce également le manque d'ouverture sociale des filières élitistes.

La situation est aujourd'hui telle qu'il devient pratiquement impossible à un enfant scolarisé en primaire dans une banlieue défavorisée d'accéder à une très grande école. Si une telle évolution se poursuivait, de nombreux groupes sociaux n'auraient plus la moindre chance d'être un jour représentés dans les élites économiques et administratives. Les conséquences pour l'unité nationale seraient catastrophiques. (*Ibid.*, p. 21)

Il préconise un rapprochement à terme grandes écoles-universités avec des changements majeurs au niveau du recrutement des grandes écoles afin de diversifier socialement le vivier des futurs ingénieurs qu'il souhaite également étendre aux étudiants issus de formations technologiques.

En outre, l'impératif de justice sociale impose d'assurer aux étudiants issus des formations technologiques, c'est-à-dire entrant après une formation technologique du secondaire dans des classes préparatoires particulières (PT, TSI) ou dans un cursus spécifique (DUT et BTS), un accès beaucoup plus large aux grandes écoles d'ingénieurs et de commerce. Pour cela, des concours particuliers leur seront réservés. (*Ibid.*, p. 38)

Le rapport Attali revient également sur l'accès aux grands corps de l'État, monopole des grandes écoles, qu'il souhaite étendre aux universités et sur la nécessité de développer la recherche dans le cursus des écoles d'ingénieurs. Ces diverses propositions n'ont pas fait l'unanimité et de nombreuses voix se sont opposées à d'éventuels changements. Depuis, des rapprochements significatifs ont tout de même vu le jour. En décembre 2013, Polytechnique, la très célèbre école militaire d'ingénieurs, par l'intermédiaire de son nouveau logo, souligne clairement son rattachement à l'Université Paris-Saclay. Son président, Jacques Biot, espère ainsi aboutir à une plus grande visibilité hors de l'hexagone et ambitionne une nette montée dans les classements internationaux.

Lors des assises de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2013, Geneviève Fiorasi, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a présenté les grandes orientations du projet de loi sur l'Enseignement supérieur et la Recherche et souligné la nécessité de rapprocher classes préparatoires aux grandes écoles et universités sous forme d'une convention de partenariat entre

chaque lycée abritant une CPGE et un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur de son choix.

Les élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles d'un lycée public sont également inscrits dans une formation proposée par l'un des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ayant conclu une convention avec ce lycée, selon des modalités précisées par décret. Cette inscription emporte paiement des droits d'inscription prévus à l'article L. 719-4⁷.

L'objectif premier est d'établir des passerelles entre les deux filières en matière de recherche, de pédagogie et d'éventuelle réorientation de l'une vers l'autre tout en conservant l'identité propre à chacune. Geneviève Fiorasi souhaite ainsi donner davantage de droits et de possibilités à chacun des deux systèmes, sans aucune remise en cause de leurs objectifs et de leurs spécificités, qui sont complémentaires (MESR, 2013).

Malgré ces changements progressifs, le caractère dual de l'enseignement supérieur est toujours présent et les deux systèmes qui semblent cohabiter tant bien que mal essaient chacun de sortir des clichés qui les enferment : l'université de masse égalitariste face aux classes préparatoires élitistes.

3.1.3 La mobilisation des grands patrons pour la diversité

Depuis les années 2000, la promotion de la diversité s'est imposée dans les discours officiels et rapidement les entreprises se sont saisies de cet enjeu en se mobilisant à leur tour contre les discriminations.

Dans une société diverse, une égalité sans diversité n'est qu'une égalité factice, en trompe-l'œil. Et la promotion de la diversité, qui aurait semblé un projet incongru il n'y a pas si longtemps, est définitivement apparue comme le complément "positif" et nécessaire au volet répressif et "négatif" de la lutte contre les discriminations. Ce sont les deux piliers de l'égalité, les deux plateaux de la balance républicaine. (Sabeg et Charlotin, 2006)

Cet engouement pour la diversité répond à des enjeux économiques et stratégiques mais permet également d'anticiper certains problèmes judiciaires. En effet, la loi du 16 novembre 2001⁸ a élargi les critères de discrimination et a été renforcée en 2004 par la création d'une autorité spécialisée, la HALDE,⁹ chargée de lutter contre tous les cas de discrimination, « qu'ils proviennent du racisme, de l'intolérance religieuse, du sexisme, de l'homophobie ou du rejet des handicaps »¹⁰ et

7. Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

8. Loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations.

9. Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité. La HALDE a été supprimée en 2011.

10. Loi n° 2004-1486 du 30 décembre 2004 portant création de la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.

promouvoir l'égalité des droits. Par la suite, la loi n° 2006-396 pour l'égalité des chances, signée le 31 mars 2006, a étendu les pouvoirs de la HALDE. Dans ce contexte institutionnel et politique largement médiatisé, les entreprises se voient contraintes d'assumer des obligations légales en matière de diversité et d'éviter toute suspicion de discrimination dans le recrutement et le traitement de leur personnel.

Hormis les sanctions encourues, les enjeux de la diversité sont réels.

De quelque côté que l'on regarde, l'absence de diversité est pénalisante. Aussi les entreprises comptent relancer la diversité à l'intérieur et en faire la preuve à l'extérieur. Elles se projettent dans un monde où les pratiques devront être profondément renouvelées : sans efforts massifs pour encourager la diversité, la marche naturelle aura raison de leur compétitivité, de leur image et de leur attractivité. (Sabeg et Charlotin, 2006)

Patrick Simon (2007) souligne l'influence anglo-saxonne qui a facilité la prise de conscience par les grands entrepreneurs français de l'intérêt à lutter contre les discriminations au sein de leurs sociétés :

Une autre caractéristique des entreprises pionnières en matière de diversité est leur appartenance à des grands groupes internationaux où les standards nord-américains ou britanniques tendent à s'imposer.[...] On observe dès lors une sorte d'imprégnation culturelle qui se répercute sur les pratiques en France et explique la facilité avec laquelle le répertoire de la lutte contre les discriminations a été approprié par les milieux de l'entreprise, contrairement aux milieux syndicaux.

Dès lors, nombreuses sont les entreprises qui mettent en œuvre une politique de gestion de la diversité qui se traduit par des actions diverses telles que signatures de chartes, accords, partenariats avec des grandes écoles... En 2004, à l'initiative de l'institut Montaigne¹¹ *la charte de la diversité*, engage de grandes entreprises françaises signataires à œuvrer en faveur de la diversité culturelle, ethnique et sociale au sein de leur société. Il s'agit entre autres de « chercher à refléter la diversité de la société française » pour maintenir la cohésion et l'équité sociale¹². Inspirés par le modèle managérial américain des années 1980, les patrons du CAC 40 soucieux de répondre à ces nouveaux impératifs, espèrent par ce biais tirer des bénéfices en termes d'innovation, de réputation, de créativité, de performances économiques.

Cette volonté d'élargir le champ d'investigation, de s'ouvrir à des profils différents plus représentatifs de la population contemporaine est nouvelle. En effet, les dirigeants des entreprises, sortis majoritairement des grandes écoles, recrutaient jusqu'alors essentiellement les jeunes cadres supérieurs parmi leurs semblables.

11. Plateforme de réflexion sur les politiques publiques.

12. Cf site co-financé par l'Union européenne : www.charte-diversite.com

Olivier Masclet (2012) résume ce désir de mieux représenter la société française émise de part et d'autre :

Dans le cadre du capitalisme mondialisé et de l'internationalisation des carrières de cadres, la pluralité des "profils" se présente dorénavant à eux comme une possible source de profits. Cet usage de la diversité, qui postule l'existence de différences culturelles et amène à voir en elles des atouts dans la compétition sociale et économique, a largement débordé le champ patronal : on le retrouve chez les dirigeants des grandes écoles promouvant la "diversification" des élites.

Par conséquent, les classes préparatoires détentrices d'un vivier de candidats aux dites écoles se sont vues sollicitées et contraintes de trouver des solutions pour élargir leur champ de recrutement afin de répondre à de nouvelles demandes à la fois sociales et économiques. L'entreprise n'est pas aisée et nécessite pour ce faire une volonté commune d'attirer des candidats potentiels traditionnellement peu concernés par les filières élitistes.

3.2 Le souci d'harmonisation au niveau européen

3.2.1 Le processus de Bologne

Dans le contexte d'une compétition mondiale renforcée, le processus de Bologne propose d'œuvrer en faveur d'un rapprochement des systèmes d'enseignement européens en construisant une architecture commune tout en préservant les diversités nationales. Au préalable, le 25 mai 1998, dans l'enceinte de la Sorbonne, les représentants de quatre états européens, l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni, sur l'initiative de Claude Allègre¹³ avaient entamé la procédure en prenant acte par la "déclaration de la Sorbonne" (annexe 4) de leur volonté d'uniformiser leurs cursus éducatifs afin d'en renforcer la visibilité et d'être plus compétitifs.

Cette initiative trouve un écho favorable parmi d'autres gouvernants de l'Europe qui rejoignent le groupe fondateur l'année suivante, remanient les idées initiales et les étendent à l'enseignement supérieur en général. Ainsi, le 19 juin 1999, le processus de Bologne associe cette fois-ci 29 pays signataires et plusieurs instances internationales¹⁴ qui élaborent un système commun de diplômes et un cadre de qualifications.

13. Alors ministre de l'Éducation nationale.

14. La commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'Association de l'université européenne, l'Eurashe, L'ESU, l'UNESCO-CEPES, ENQA, EI, UNICE.

Ils définissent les objectifs à atteindre pour 2010 :

1. adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables
2. adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence
3. mise en place d'un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements
4. promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs
5. promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité
6. promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur

Ces six objectifs sont l'essence même du processus de Bologne et ont été développés depuis lors des conférences interministérielles¹⁵ qui se tiennent tous les deux ans : Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007...

Quarante-sept pays du continent européen sont désormais engagés dans le processus¹⁶. Cette restructuration modifie les équilibres nationaux et européens en matière d'éducation. Les enjeux économiques et sociaux qu'elle implique ne sont pas négligeables et apportent indéniablement une valeur marchande à l'enseignement supérieur. Sarah Croché (citée par Neyrat, 2012) parle d'un *jeu de coopération-compétition* à propos des relations entre les pays membres. La Déclaration de la Sorbonne puis la Déclaration de Bologne sont en partie liées au marché du travail et aux nouveaux besoins qui en résultent, des références explicites y sont faites à la mondialisation et à la concurrence internationale. L'économie en est l'élément dominant même si la Déclaration de Bologne se tourne également vers l'aspect social, culturel en faisant référence notamment à la paix et au progrès personnel¹⁷. Chris Lorenz (2010) conforte ce point et n'hésite pas à faire un parallèle intéressant entre les crédits capitalisables et l'introduction de l'Euro :

L'idée générale derrière les projets éducatifs de l'Union européenne est donc économique et s'apparente au travail de standardisation des économies nationales : il s'agit d'augmenter la compétitivité en réduisant les coûts. Dans le cas de l'éducation, on cherche à standardiser à l'échelle européenne les "valeurs" produites dans chacun des systèmes nationaux de l'enseignement supérieur. L'introduction du système ects pour rendre les diplômes européens compatibles et comparables

15. La conférence interministérielle réunit les ministres chargés de l'enseignement supérieur de tous les pays participants

16. Depuis 1999 : Autriche, Belgique, Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, République Slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni ; depuis 2001 : Croatie, Chypre, Liechtenstein, Turquie ; depuis 2003 : Albanie, Principauté d'Andorre, Bosnie-Herzégovine, Saint Siège, Russie, Serbie, « ex-République yougoslave de Macédoine » ; depuis 2005 : l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldova et l'Ukraine. depuis mai 2007 : Monténégro, Kazakhstan- liste obtenue sur le site du Conseil de l'Europe.

17. Paragraphes 2 et 3 de la Déclaration de Bologne.

peut donc être comparée à l'introduction de l'euro, car la « valeur » de l'enseignement supérieur à travers l'Europe sera, à l'avenir, calculée, comparée et échangée avec les mêmes unités ects, au moins en théorie et si l'on met de côté des questions pratiques "mineures", comme le problème linguistique.

Cette nouvelle donne n'est pas sans conséquence sur les systèmes spécifiquement nationaux qui pour garder une certaine lisibilité et pour pouvoir maintenir leur place au sein de l'enseignement supérieur doivent adapter leur structure aux normes européennes. La mise en cohérence des systèmes propres à chaque état avec le Processus de Bologne est complexe et nécessite du temps. Les changements se font donc progressivement, les avancées étant très inégales selon les pays concernés.

3.2.2 Le système LMD

Un changement majeur est intervenu avec le processus de Bologne. En France, il a entraîné l'instauration du système LMD¹⁸ (Licence, Master, Doctorat) et contribué à la restructuration de l'enseignement supérieur.

La réforme LMD désigne un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur pour l'adapter aux standards européens. Cette nouvelle organisation repose sur des textes fondateurs parus en 2002¹⁹ mais sa mise en place s'est faite progressivement sur plusieurs années. Elle répond en premier lieu à un souci d'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens visant à améliorer la lisibilité des diplômes grâce à un cadre commun de référence et une répartition du cursus en 3 ans, 5 ans, 8 ans.

Trois grades composent cette nouvelle architecture de l'enseignement supérieur : la licence, le master, le doctorat (figure 3.1). La licence est un diplôme de niveau bac + 3 (soit fondamentale pour accéder à des études universitaires plus longues, soit professionnelle permettant une insertion directe dans le monde du travail)²⁰ ; le Master correspond au niveau bac + 5 (soit fondamental préparant à la recherche, soit spécialisé)²¹ ; le doctorat est un diplôme de niveau bac + 8, sanctionnant un travail de recherche d'une durée minimale de trois ans dans le cadre d'une thèse²².

18. L'appellation « LMD » est la traduction française du processus européen.

19. Décret du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

20. Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

21. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

22. Arrêté du 25 avril concernant les études doctorales.

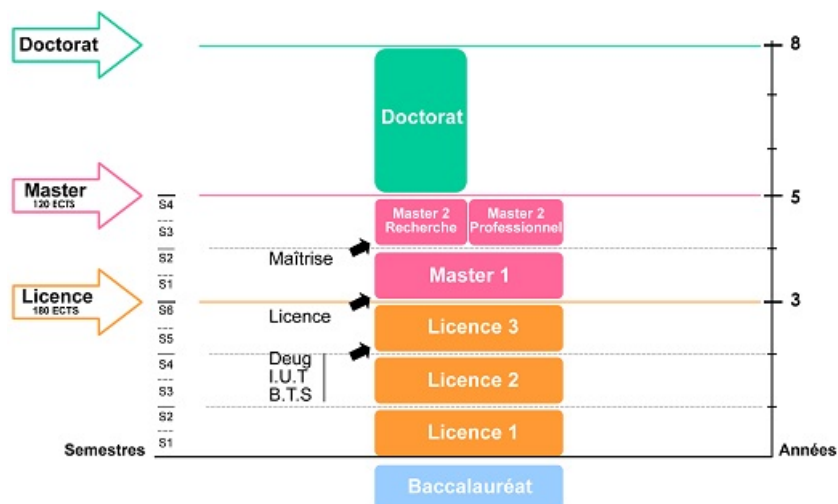


FIGURE 3.1 – Le schéma LMD

Ces trois grades sont reconnus au niveau national et européen et permettent une plus grande mobilité individuelle ou organisée²³ des étudiants au sein de l'Europe ainsi qu'une meilleure employabilité. Dans le contexte actuel de mondialisation cette refonte du cursus universitaire facilite également les comparaisons et les équivalences au niveau international. Les enseignements sont désormais organisés en semestres. L'année universitaire en France se compose ainsi de deux semestres qui se répartissent de début octobre à fin mai.

Les formations sont divisées en U.E (Unités d'Enseignement), celles-ci correspondent aux matières enseignées. A chaque UE est attribué un nombre de crédits ECTS²⁴ défini en fonction des connaissances et des aptitudes acquises dans le champ disciplinaire et de la charge de travail personnel, ce qui implique non seulement les heures de cours mais également les travaux dirigés, les stages, les dossiers... L'ECTS est une unité de mesure des diplômes commune à tous les pays participants.

Ainsi chaque semestre d'études est affecté de 30 crédits capitalisables et transférables dans toute l'Europe. Le grade de licence s'obtient depuis la rentrée 2003 en trois ans et correspond à 180 crédits, le master préparé en deux ans correspond à 120 crédits au-delà de la licence. Le doctorat, redéfini en 2006, totalise 480 crédits soit 180 crédits supplémentaires après le master et procure le titre de docteur²⁵.

23. ERASMUS par exemple.

24. ECTS : European Credits Transfer System, institués au départ dans le cadre de programmes d'échanges entre universités de pays différents.

25. Arrêté du 25 avril concernant les études doctorales.

3.2.3 L'impact de la réforme LMD sur les classes préparatoires aux grandes écoles

Le processus de Bologne s'est tout d'abord imposé à l'université mais a tardé à prendre effet dans les classes préparatoires, étroitement liées comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents aux grandes écoles dont elles sont l'antichambre. Les formations extérieures au cursus universitaire ont pourtant dû progressivement s'adapter à cette nouvelle référence commune qui permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. A travers le problème de leur intégration dans le schéma LMD se pose la question de leur visibilité et de leur valeur marchande dans un contexte de mondialisation et de concurrence croissante avec les autres filières.

Le système français très cloisonné a dû par conséquent clarifier sa situation en vue de rendre plus lisible ce cursus singulier dont la fonction première n'est pas de délivrer un diplôme mais de préparer un concours. Le décret n° 2007-692 du 3 mai 2007 inscrit les classes préparatoires aux grandes écoles dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur et se positionne sur l'équivalence entre les classes préparatoires et les années universitaires.

Depuis la rentrée 2007, la reconnaissance de la formation en CPGE passe par la délivrance d'une attestation descriptive de parcours de formation en fin d'année scolaire²⁶ et l'attribution de crédits européens. Établie sur la base d'une grille nationale de référence, et délivrée par le proviseur ou le chef d'établissement d'origine, cette attestation est valable pour les universités françaises et étrangères. Ainsi une année de classe préparatoire permet d'obtenir sous certaines conditions 60 crédits ; deux années de formation validées correspondent à 120 crédits ce qui facilite une éventuelle réorientation.

L'entrée par concours dans un établissement figurant sur une liste fixée par arrêté emporte la validation par l'établissement de 60 crédits européens lorsque le concours a lieu à l'issue de la première année et de 120 crédits lorsqu'il a lieu à l'issue d'un parcours complet.

En vue de faciliter la poursuite d'études des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles qui souhaitent accéder à une formation supérieure dispensée par un autre type d'établissement, des conventions de coopération pédagogique sont passées entre lycées et établissements de poursuite d'études, français ou étrangers. Ces conventions précisent notamment, en fonction du type d'études envisagées par l'étudiant et de la cohérence de son parcours de formation, les modalités de validation, par l'établissement d'accueil, des parcours et des crédits mentionnés dans l'attestation descriptive prévue à l'article D. 612-25. Elles prévoient, pour l'examen

26. La circulaire n° 2008-1009 du 3-3-2008 annexes 1, 2 et 3 fournit des exemples d'attestations.

des dossiers individuels, l'organisation de commissions associant des représentants du lycée et de l'établissement d'accueil, présidées par un enseignant-chercheur désigné par le chef de l'établissement d'enseignement supérieur.²⁷

Il s'agit là d'une avancée significative qui permet de rassurer les étudiants inquiets de s'engager dans une filière difficile et aux résultats incertains. De plus, les années ne sont plus découpées en trimestres mais en semestres pour une meilleure synchronisation avec l'université en vue également de faciliter les passerelles en cours d'année. Parallèlement, des partenariats avec des universités se développent.

À la rentrée 2013, les classes préparatoires, gratuites jusqu'à présent, doivent s'acquitter de frais d'inscription²⁸ alignés sur l'université. Cette mesure essentiellement symbolique contribue certes à rapprocher classes préparatoires et universités mais remet en cause la gratuité des cursus sélectifs. Elle peut sembler paradoxale et leur bien-fondé est discutable. François Dubet souligne les contradictions qu'elle engendre : « Autant il serait injuste et totalement contraire au principe méritocratique que les études soient payantes et donc réservées aux riches, autant leur gratuité n'est pas forcément juste. » (Dubet cité par Garnier, 2007).

Ainsi la réforme LMD a poussé les classes préparatoires à se positionner et à redéfinir leurs contours afin de maintenir une certaine cohésion avec le nouveau modèle d'enseignement supérieur. Ces changements progressifs amènent tout de même à s'interroger sur le devenir à long terme de cette "exception française" obligée pour maintenir le cap de remettre en cause certains de ses fondements comme la gratuité pour tous. Christian Laval et al. (2012) posent un regard critique sur les transformations progressives qui s'opèrent dans l'enseignement supérieur et se réfèrent à un rapport rédigé en 2004 par Philippe Aghion et Elise Cohen pour en dénoncer les travers :

En guise de méthode générale, l'idée est de toujours procéder par création-sans supprimer ce qui existe déjà- pour ouvrir des possibilités nouvelles au sein du système ancien, sans donner l'impression de remettre en cause ses fondements [...] Le pari qui est fait ici est que les institutions, programmes, et coopérations promus par ce dispositif mettront l'ensemble du système en mouvement[...] La vertu du système est de conduire ses acteurs à réclamer eux-mêmes les mesures qui les affranchiront et les feront entrer de plain-pied dans ce nouvel univers.

Cette analyse semble se confirmer pour les classes préparatoires pour qui l'introduction des normes de politique européenne en matière d'enseignement a accéléré le changement de configuration.

27. Code de l'éducation - Article D612-26 créé par Décret n° 2013-756 du 19 août 2013 - art.

28. D'un montant de 180 euros.

3.3 L'adaptation aux nouvelles normes internationales

3.3.1 L'émergence d'une conception économique de la connaissance

Au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur s'est considérablement développé et a dû s'adapter à un contexte nouveau : l'enseignement de masse et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, pour des raisons démographiques dans certains pays et des choix de politiques éducatives dans d'autres²⁹, le nombre d'étudiants a grandement augmenté en l'espace de quelques décennies. Cette augmentation a atteint 21% dans la zone OCDE³⁰ de 1998 à 2004, quant au nombre d'étudiants étrangers dans cette même zone il a augmenté de 70% durant la même période (Vincent-Lancrin, 2008). Cette croissance devrait se poursuivre dans les années à venir comme l'indiquent les prévisions établies en 2013 dans une communication européenne :

Au cours des vingt prochaines années, la demande en matière d'enseignement supérieur devrait croître de façon exponentielle, de 99 millions d'étudiants actuellement à 414 millions d'ici à 2030 à l'échelle planétaire, le pays ayant connu la plus forte augmentation au cours des dernières années étant de loin la Chine, suivie du Brésil et de l'Inde. La soif de connaissances et le désir d'ascension sociale dans les économies émergentes placeront l'enseignement supérieur à la portée de centaines de millions de citoyens de par le monde.³¹ (Communication européenne, 2013)

Parallèlement, la mondialisation a pris un essor phénoménal en particulier avec l'arrivée de nouvelles technologies en matière de communication et touche tous les secteurs d'activité dont l'enseignement supérieur. L'internationalisation obéit à des considérations économiques et transforme progressivement le paysage de notre enseignement supérieur. Il est communément admis de définir l'internationalisation comme le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle et/ou mondiale aux objectifs, aux fonctions (enseignement, apprentissage, recherche, services) et à la prestation de l'enseignement supérieur. (Knight, 2002).

29. Comme l'objectif impulsé par Jean-Pierre Chevènement d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat fixé en France en 1989 afin d'élever le niveau de formation des jeunes.

30. L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) compte 34 pays membres à travers le monde, de l'Amérique du Nord et du Sud à l'Europe, en passant par la région Asie-Pacifique. En font partie beaucoup des pays les plus avancés, mais aussi des pays émergents comme le Mexique, le Chili et la Turquie.

31. Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions, commission européenne, Bruxelles, le 11.07.2013.

À partir des années 1970 les principaux états occidentaux ont érigé « la concurrence en principe général des relations internationales [...] ces contraintes imposées par la compétition, réelles ou anticipées, n'ont pas seulement concerné les entreprises les plus exposées à la concurrence mondiale. Elles ont progressivement affecté l'ensemble des institutions sociales, culturelles et éducatives » (Laval et al., 2012). Le savoir est désormais mondialisé et on observe une mobilité croissante des étudiants et des enseignants chercheurs. Les dépenses des étudiants étrangers dans leur pays d'accueil comprenant le coût des études et les frais supplémentaires sont estimées à une valeur de plus de 30 milliards d'euros de revenus d'exportations en 2004, ce qui représente légèrement moins que les revenus financiers (Vincent-Lancrin, 2008). Les échanges internationaux sont valorisés et s'imposent à un rythme soutenu entraînant avec eux des bouleversements considérables.

Ainsi de nouvelles normes et valeurs sont communément admises et amènent à se questionner sur ce qui est désormais prioritaire entre, d'une part la qualité de l'enseignement et, d'autre part, le développement d'un marché national à l'exportation. Les systèmes nationaux sont de plus en plus en concurrence sur les marchés internationaux. Dès lors chaque état souhaite valoriser son image de marque pour accroître ses perspectives de développement et offrir un enseignement de qualité répondant à la demande des meilleurs étudiants étrangers. Les pressions exercées sur l'enseignement supérieur s'en trouvent accrues. L'école ne se limite plus à dispenser des savoirs, à préparer à la vie active. Désormais, « L'institution scolaire et universitaire, au même titre que l'hôpital, les services de l'emploi ou de la police, connaît ainsi une transformation de type managérial qui vise à augmenter sa "productivité" sous la contrainte de la diminution des prélèvements obligatoires et dans un contexte de concurrence mondialisée entre capitaux.» (Laval et al., 2012).

Des pays comme la Chine et l'Inde misent massivement sur l'éducation et en font une priorité nationale. Les enjeux économiques sont indéniables, Pierre Veltz (2007) parle de « marchés futurs gigantesques pour de nouvelles offres ». Certains états ont très vite saisi cette opportunité et ont attiré chez eux nombre d'étudiants étrangers en leur offrant une formation adaptée et un accueil de qualité. C'est le cas notamment de l'Australie pour qui la mobilité internationale des étudiants est devenue une source de revenus importante et un composant fondamental de la balance du commerce extérieur (Musselin, 2008).

Un pays doit désormais être en mesure « d'attirer les jeunes talents étrangers et pouvoir faire bénéficier ses concitoyens des meilleures formations internationales » (Veltz, 2007). En Europe, la mobilité étudiante a été promue de manière

significative par l'entremise du programme ERASMUS³². Créé en 1987 celui-ci permet aux étudiants d'effectuer une partie de leurs études dans un autre pays participant au programme et de les faire valider dans leur université d'origine.

Les grandes écoles ont intégré l'internationalisation à la vie sur le campus, notamment par les cursus intégrés de formation offerts avec des universités partenaires à l'étranger, les doubles diplômes et les politiques ambitieuses en matière d'accueil des étudiants étrangers. Certaines grandes écoles accueillent 30% d'étudiants internationaux et ont pour objectif de faire passer cette proportion à 50% dans les années à venir (Crosnier, 2005). Alors que Stephan Vincent-Lancrin (2008) souligne l'impact de l'enseignement transnational « perçu comme un levier de développement économique pour les pays et comme un avantage concurrentiel pour les établissements d'enseignement. », Pierre Veltz (2007) déplore le manque d'efficacité et d'unité des politiques d'internationalisation mises en place dans les écoles françaises :

Pour l'immense majorité des établissements, la politique internationale se borne aux échanges d'étudiants, relativement marginaux. En réalité, on assiste non pas à un mouvement d'internationalisation relativement homogène, mais à une différenciation croissante.

3.3.2 Un contexte de concurrence mondialisée

Face à une concurrence internationale accrue, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche sont de plus en plus comparés et évalués. La multiplication des échanges universitaires a entraîné un devoir de transparence. Des classements destinés à aider étudiants et universitaires à orienter leur choix mettent régulièrement en concurrence les différents établissements. La qualité d'une institution est désormais étroitement liée aux classements nationaux et internationaux.

Parmi eux, le palmarès initié en 2003 par l'université chinoise Jiao-Tong de Shangai, communément appelé "classement de Shangai" est très influent et est progressivement devenu un outil de comparaison international incontournable. Sa fiabilité est pourtant régulièrement remise en cause et suscite de vives polémiques. Les indicateurs utilisés visent en effet essentiellement la performance en matière de recherche, de publications, de prix prestigieux obtenus³³. De plus, les institutions

32. European Action Scheme for the Mobility of University Students qui signifie "Programme d'Action Européen pour la Mobilité des Étudiants".

33. Pour réaliser son classement, l'Academic Ranking of World Universities (ARWU) prend ainsi en compte six critères : nombre de prix Nobels et de médailles Fields parmi les diplômés et parmi les enseignants-chercheurs, nombre de chercheurs fortement cités dans 21 disciplines, nombre d'articles publiés dans les revues Nature et Science, nombre d'articles indexés dans Science Citation Index Expanded et dans Social Sciences Citation Index et enfin, performance académique par étudiant.

sont classées selon des critères qui favorisent les grandes universités des pays anglophones au détriment des établissements régionaux de petite taille³⁴.

Dans cette compétition, les États-Unis apparaissent aujourd'hui comme le grand gagnant, avec une très forte avance sur les autres. Ils sont même doublement gagnants. D'un côté, l'attractivité exercée sur les meilleurs cerveaux mondiaux par les grandes universités américaines est au cœur de la puissance technologique et économique américaine, qui serait gravement handicapée si elle ne bénéficiait pas de ces apports externes, asiatiques notamment. D'un autre côté, les retours au pays, lorsqu'ils ont lieu, et les diasporas qui se constituent entre les États-Unis et les pays émergents sont un élément déterminant de l'influence géopolitique américaine. (Veltz, 2007)

Malgré ses limites, ce classement a un impact médiatique indéniable et a des effets conséquents sur les différents pays évalués, devenant un facteur essentiel pour consolider ou affaiblir la renommée d'un établissement.

Les résultats obtenus par la France sont préoccupants et soulignent le manque de compétitivité de ses établissements d'enseignement supérieur à l'échelle internationale. En 2013, quatre établissements se démarquent en faisant partie des cent premiers : l'Université Pierre et Marie Curie-Paris 6 se classe à la 37^{ème} position, suivie de près par l'Université Paris Sud, 39^{ème} puis l'École Normale Supérieure de Paris, 71^{ème} rang et l'Université de Strasbourg 97^{ème}. Les filières d'excellence comme Polytechnique n'arrivent pas à s'imposer à l'échelle internationale, petites et peu tournées vers la recherche les grandes écoles ne répondent pas aux critères de sélection.

Ce mauvais classement préfigure le déclin économique, les enjeux sont donc considérables et obligent institutions scolaires et instances politiques à pointer les faiblesses du système français et à rechercher des solutions en vue de l'améliorer. Peu à peu les universités se regroupent au sein de "pôles d'excellence" régionaux³⁵ afin d'augmenter leur taille et leur influence. Le classement de Shangaï fait émerger les faiblesses de l'enseignement supérieur français en raison notamment de sa division singulière entre d'un côté les grandes écoles sélectives et élitistes, de l'autre l'université de masse ouverte à tous. Pour François Orivel (2004), ce dualisme est une entrave et explique en partie le mauvais positionnement de la France dans la compétitivité internationale. Il reproche aux grandes écoles de sélectionner les meilleurs étudiants par l'intermédiaire des concours et d'empêcher ainsi les universités de recruter de très bons élèves qui pourraient exceller dans les infrastructures de recherche. Un rapprochement université-grandes écoles pourrait assouplir le système français, améliorer sa visibilité afin que l'enseignement supérieur français puisse à terme être revalorisé et obtenir une reconnaissance

34. Harvard occupe la première place du classement suivie par Stanford, Berkeley.

35. Comme l'Université de Lorraine.

internationale. Geneviève Fioraso dans un communiqué du 18 décembre 2012 a par ailleurs souligné l'incapacité du classement chinois à s'adapter au modèle singulier de l'enseignement supérieur français et a soutenu le projet d'un classement européen des universités dont les indicateurs d'évaluation sont plus appropriés à nos établissements.

Le classement U-multirank sera un outil permettant de prendre en compte des points forts et spécifiques de notre enseignement supérieur européen, à savoir les sciences humaines et sociales, le nombre d'étudiants et leur taux de réussite des étudiants, le transfert vers l'industrie, la participation à l'innovation et la création d'emplois.

Ce dispositif a été lancé en janvier 2013 avec la publication d'un premier classement en 2014. Il espère devenir une référence tant au niveau européen que mondial.

3.3.3 Vers une uniformisation de l'enseignement supérieur

L'emploi généralisé de termes spécifiques : "compétence", "employabilité", "innovation"... nous fait prendre conscience que nous entrons dans une ère nouvelle, celle du marché de l'éducation. En effet, les motivations économiques prédominent ; le secteur de l'enseignement supérieur s'exporte et se monnaie. Des normes académiques internationales en matière d'enseignement et de recherche sont progressivement mises en place. Cette tendance, en se généralisant, modifie grandement le paysage de l'enseignement supérieur et amène à s'interroger sur le devenir des particularismes nationaux et la sauvegarde des diverses cultures.

Il est indéniable qu'une tendance à l'uniformisation des savoirs et des cursus risque à terme de mettre en péril les filières spécifiques quelle que soit leur valeur. « Produits du terroir et grandes marques internationales pourront-ils longtemps cheminer ensemble ? » (Veltz, 2007).

Malgré une forte volonté de protéger l'identité nationale avec notamment le système dual universités grandes écoles, la France se voit contrainte de modifier le paysage de son enseignement supérieur en profondeur notamment en raison de sa mauvaise visibilité et de son manque d'attractivité. Pour comprendre les mutations en cours, il importe de tenir compte de l'émergence de ce modèle globalisé et de sortir d'une vision nationale de l'éducation. Le changement de contexte mondial préfigure des profonds bouleversements qui se mettent en marche dans l'enseignement supérieur. D'aucuns se demandent si le processus d'internationalisation ne tend pas à un modèle unique excluant toute singularité nationale. Des voies s'élèvent déjà pour défendre les écoles renommées au sein de l'hexagone :

L'École des mines est toute petite à l'échelle internationale. Cela fait-il obs-

tacle au dynamisme de ses anciens élèves? Il ne semble pas, si l'on considère qu'ils dirigent des entreprises aussi mondialisées et aussi innovantes que Renault, PSA, Areva, Alstom ou Airbus. (De Fournas et al., 2008)

Conclusion

Les classes préparatoires se caractérisent par la permanence de leur mode de fonctionnement justifié essentiellement par l'existence des concours. Cette fixité augurerait mal de leur adaptabilité face à l'évolution de l'enseignement supérieur. Des changements s'opèrent pourtant et témoignent d'une volonté d'adaptation mais restent minimes et ne bouleversent pas fondamentalement le système.

Les classes préparatoires en intégrant le système LMD adoptent progressivement l'architecture européenne de l'enseignement supérieur et offrent des passerelles aux étudiants souhaitant se réorienter. Leur singularité ne favorise pas leur lisibilité hors de l'hexagone et rend plus difficile leur reconnaissance internationale. Un rapprochement avec l'université est préconisé mais s'avère complexe tant les deux systèmes sont contraires.

La dimension interculturelle et la diversité qu'elle entraîne subsiste mais doit pouvoir cohabiter avec des impératifs internationaux moins enclins à s'adapter, c'est là que réside toute la difficulté et le paradoxe. L'OCDE (1999, p. 22) pose ouvertement la question de savoir si « l'internationalisation représente une fin en soi ou bien un moyen au service d'une fin, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement. » La prochaine décennie apportera des réponses et les choix opérés par les différents acteurs seront déterminants.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Les classes préparatoires et les grandes écoles bien qu'issues de l'Ancien Régime ont été développées et démocratisées à la Révolution puis institutionnalisées à l'intérieur des lycées sous Napoléon pour prendre peu à peu leur forme actuelle. Leur histoire est intimement liée aux pouvoirs politiques qui se sont succédé au cours des siècles « qu'il s'agisse de la monarchie absolue, qui les a inventées, de l'Empire, qui les a développées, ou de la République bourgeoise-celle de la Convention comme celle de Jules Ferry- qui en a fait le fer de lance de son pouvoir. Les grandes écoles ont appartenu aux grands domaines régaliens que sont l'Armée, l'Administration et l'Éducation-dans cet ordre (Brighelli, 2010, p. 69)».

Ces classes font partie intégrante du paysage de l'enseignement supérieur et renvoient à tort ou à raison l'image de l'excellence française, de la reproduction des élites. Composées de 5% d'une classe d'âge, elles restent sélectives et prônent un travail intensif en vue d'acquiescer non pas un diplôme mais l'accès à une grande école, si possible de renom. Elles revêtent un aspect conformiste et semblent avoir toujours joué cavalier seul, regardant avec une certaine indifférence les agissements de l'université voisine. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) ont confirmé le rôle du milieu culturel dans la réussite « des héritiers ». Quelques décennies plus tard la démocratisation de ces hauts lieux marqués du sceau républicain se fait pourtant attendre ; les freins à l'ouverture sociale sont divers et difficiles à enrayer.

À travers cette première partie, nous avons tenté de dresser le portrait de ce système singulier et controversé des classes préparatoires en décrivant son fonctionnement, son efficacité mais aussi sa complexité et ses limites. Nous avons également montré en quoi il ne pouvait se soustraire aux transformations progressives de l'enseignement supérieur et devait s'adapter au nouveau contexte national et international. La crise des banlieues en 2005, les mauvais résultats de la France dans les classements tels PISA et Shangaï ont contribué à mettre sur le devant de la scène l'importante corrélation entre l'origine sociale et le parcours scolaire des enfants. Le cas des filières élitistes a cristallisé dès lors le débat sensible autour des inégalités scolaires croissantes et de la reproduction sociale qui y atteint son apogée. Les politiques se sont rapidement saisis de cette problématique et l'égalité des chances est devenue leur nouveau cheval de bataille.

Deuxième partie

Une volonté commune de démocratiser les filières élitistes

Introduction de la 2^{ème} partie

Après avoir présenté le système des classes préparatoires dans notre première partie, nous nous attachons désormais à rendre compte de la volonté récente d'ouvrir socialement les filières élitistes, préoccupation partagée par nombre de dirigeants politiques et de responsables scolaires portés par une cause commune : l'égalité des chances.

Nous nous interrogeons également sur les enjeux de cette "croisade". L'égalité des chances est en effet devenue une priorité nationale durant la dernière décennie et tout particulièrement les classes élitistes hautement symboliques du manque de diversité sociale dans l'enseignement supérieur. Nous commençons par définir le concept d'égalité des chances en soulignant sa complexité, ses différentes interprétations tout en nous demandant s'il est réellement porteur de sens et dans quelle mesure son exploitation intempestive n'est pas prétexte à masquer au travers d'un mythe la difficulté grandissante de l'école à trouver sa place et son rôle dans la société actuelle.

Puis nous analysons les mécanismes de sélection sociale qui font qu'à réussite scolaire égale, la fréquence de l'orientation vers les filières prestigieuses dépend en partie de l'origine sociale et du capital culturel. Nous mettons en lumière les différents facteurs qui interviennent dans ce déterminisme, ce qui nous permettra par la suite de vérifier la prise en compte de ces derniers par les dispositifs d'ouverture sociale et notamment d'évaluer la pertinence de la CPES. Nous présentons en premier lieu les trois dispositifs phares qui se démarquent par leur singularité : les conventions d'Éducation prioritaire de Sciences Po, le programme d'accompagnement *Une grande école : pourquoi pas moi ?* et la propédeutique du Lycée Henri IV. Il s'agit de trois formes différentes de discrimination positive, la première en offrant un examen d'entrée spécifique à des élèves issus de zones défavorisées, les deux autres maintenant en l'état les voies d'accès aux écoles mais proposant un accompagnement en amont sous forme essentiellement de tutorat pour l'ESSEC, par la mise en place d'une classe expérimentale, sorte de prépa à la prépa, destinée à des boursiers méritants pour Henri IV.

L'égalité des chances, un concept réactualisé et controversé

Introduction

Le terme d'égalité des chances est ambigu et renvoie à des interprétations différentes. Il a connu des déplacements suivant les époques et les transformations de la société. Durant la dernière décennie ce concept est régulièrement évoqué, voire proclamé, en premier lieu par les instances politiques et les institutions scolaires qui justifient nombre d'actions en son nom. Il véhicule avec lui de bonnes intentions et cristallise tous les espoirs de justice scolaire. Progressivement "l'égalité des chances" a détrôné le concept d' "égalité" qui orne pourtant les frontons des écoles entouré des mots hautement symboliques "liberté" et "fraternité". Mona Ozouf (Citée par Nora, 1997) souligne à propos de cette devise républicaine :

« On voit sans doute souvent briller les trois mots dans le tamis des orpailleurs du lexique, mais ce sont des paillettes isolées, qui ne s'agrègent que fort rarement en triade organisée. »

Il en est désormais de même pour l'égalité, valeur fondamentale de l'école, qui a perdu de son aura au point de ne plus pouvoir s'employer seule mais nécessairement associée à un complément du nom ou un adjectif la morcelant à l'infini : l'égalité des possibles pour Eric Maurin, des places pour François Dubet, des chances, des situations, des positions, plus ironiquement des malchances, l'égalité réelle... Ces différentes appellations interrogent sur la difficulté à parler d'une même voix d'égalité au sein de l'école et traduisent les mouvements de pensée, les clivages politiques qu'elles recouvrent.

Parmi ces différents concepts, celui de l'égalité des chances est incontestablement le plus employé de nos jours au point de devenir le principal étendard politique face aux inégalités scolaires. Ce regain d'intérêt et l'utilisation parfois

intempestive qui en est fait incite donc dans un premier temps à le définir plus précisément dans ce chapitre. Puis nous analysons ses différentes évolutions dans les domaines politiques et éducatifs et nous exposons les principales mesures gouvernementales prises durant la dernière décennie en faveur d'un public spécifique : le boursier méritant qui devient la figure emblématique des dispositifs d'ouverture sociale des filières élitistes. Enfin nous observons les regards portés sur le concept dans quelques pays et leur manière de l'aborder.

4.1 Le concept d'égalité des chances

4.1.1 Un idéal de justice

Il peut sembler paradoxal d'associer deux termes apparemment contradictoires : égalité et chances, la chance étant par nature incertaine et inégale comme le soulignent Alain Bihr et Roland Pfefferkorn :

Car là où il y a égalité, par définition il n'y a pas besoin de chance ; et là où il y a chance, il n'y a pas égalité, mais hasard, gros lot ou lot de consolation... Le mot chance ne renvoie-t-il pas au monde de la loterie, un monde où l'on parie ? Un monde où quelques-uns gagnent... et où la plupart perdent ? (Bihr et Pfefferkorn, 2000)

Michel Eliard, Michel Godicheau et Pierre Roy (2011) évoquent également l'appartenance du concept au registre de la probabilité :

Le mot *chance* vient du latin *cadre* (tomber) ou du bas-latin *cadentia* (chute). Les boules du loto tombent au hasard. L'égalité des chances évoque une course dans laquelle les participants ont théoriquement des chances égales de l'emporter, mais elle masque l'inégalité réelle des concurrents.

Dans le contexte scolaire, le concept d'égalité a une dimension sociale et traduit « une situation dans laquelle deux individus ou deux groupes sont dans des positions identiques ou équivalentes. [...] L'égalité est aussi une valeur, elle exprime donc une aspiration et un idéal quant au traitement des différents individus ou des différents groupes. » (Alpe et al., 2013). Plusieurs conceptions de l'égalité sont à confronter et ne sont pas incompatibles : l'égalité en droit, l'égalité des situations et l'égalité des chances. L'égalité en droit soumet tous les citoyens aux mêmes règles juridiques sans discrimination. Elle n'est cependant pas une condition suffisante pour garantir l'équité. Dans les faits, l'inégalité des situations (chaque individu ne disposant pas d'avantages sociaux, économiques, culturels identiques) augmente ou réduit les chances de réussite. Depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), les sociologues s'accordent très largement sur le fait que

l'école a plus une fonction de reproduction sociale que de promotion de l'égalité. Les politiques d'égalité des chances souhaitent pallier ce déséquilibre.

André Comte-Sponville (2004) décrit sa conception de l'égalité des chances et en souligne la complexité :

Comment être égaux, face à ce qui est par définition inégal? En donnant à chacun le droit, au même titre que tout autre, de tenter sa chance, de profiter pleinement de celles qu'il a, de compenser, autant que faire se peut, celles qui lui font défaut. [...] L'égalité des chances, c'est le droit de ne pas dépendre exclusivement de la chance, ni de la malchance. C'est le droit égal, pour chacun, de faire ses preuves, d'exploiter ses talents, de surmonter, au moins partiellement, ses faiblesses. C'est le droit de réussir, autant qu'on le peut et qu'on le mérite. C'est le droit de ne pas rester prisonnier de son origine, de son milieu, de son statut. C'est l'égalité, mais actuelle, face à l'avenir. C'est le droit d'être libre, en se donnant les moyens de le devenir. C'est comme une justice anticipée, et anticipatrice : c'est protéger l'avenir, autant que faire se peut, contre les injustices du passé, et même du présent. On n'y parvient jamais tout à fait. Raison de plus pour s'efforcer toujours de s'en approcher.

Ainsi l'égalité des chances et la critique des privilèges qu'elle véhicule s'apparente à un idéal de justice, une aspiration vers plus d'équité dans les trajectoires individuelles afin que celles-ci soient reconnues comme légitimes. Pourtant la permanence de l'effet des inégalités sociales sur les parcours scolaires est difficilement compatible avec l'idée d'une école juste censée assurer l'égalité de tous. Pour cette raison, le souci de l'égalité des chances peut paradoxalement déboucher sur une inégalité de traitement. Des mesures compensatoires, considérées comme justes, vont donc selon ce principe tenter d'atténuer les écarts liés au milieu d'origine en favorisant principalement des populations défavorisées. Ces traitements correctifs peuvent être de différentes natures et s'inspirent de courants de pensée qui favorisent les discriminations positives, notamment celles du philosophe américain John Rawls (1971). Dans son ouvrage *Théorie de la justice*, il énonce deux principes de justice, le premier celui de ne pas sacrifier la liberté individuelle au nom du bien commun, le deuxième celui de l'égalité des chances : « Les inégalités économiques et sociales doivent être telles qu'elles soient : (a) au plus grand bénéfice des plus désavantagés [...] et (b) attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, conformément au principe de juste égalité des chances ». Amartya Sen (2009)¹ dénonce l'insuffisance du système défendu par Rawls considérant que l'égalité ne dépend pas uniquement du capital financier mais également de la volonté individuelle et de l'impact culturel.

La notion d'égalité des chances est par ailleurs étroitement liée à la méritocratie et rend plus légitimes les hiérarchies sociales qui découlent dès lors des

1. Économiste indien qui a reçu le prix Nobel d'économie en 1998.

qualités et motivations individuelles et non des prérogatives de la naissance. « La problématique de l'égalité des chances permet de légitimer l'action sur les effets, l'inégalité scolaire, sans remettre en question les inégalités de classes. Les rapports sociaux sont neutralisés. » (Eliard, Godicheau et Roy, 2011, p. 206). L'égalité des chances est en effet ardemment défendue par certaines instances politiques en vue de panser les fractures sociales et d'en atténuer les méfaits. Cependant des voix s'élèvent régulièrement pour en interroger les limites et préconiser d'autres solutions. Les débats sur l'égalité des chances n'ont donc pas fini d'interroger notre modèle social et le rôle que chacun peut y tenir.

4.1.2 Une perception différente au cours des siècles

La question de l'égalité s'est posée en termes différents selon les époques. L'égalité des chances a longtemps été synonyme d'accès de tous à la scolarisation. Elle prend aujourd'hui une signification nouvelle avec l'avènement de l'école de masse. Les attentes ne se limitent plus au simple accès aux savoirs mais à des réponses aux problématiques inhérentes à l'école actuelle : la lutte contre l'échec scolaire, la réduction des inégalités scolaires et de la fracture sociale. De ce fait, l'institution scolaire se trouve au cœur de débats, de crises identitaires, et endosse une partie des maux de la société dont elle se sent certes impliquée mais pas forcément coupable.

Chaque étape de l'extension de la scolarisation a été déterminante et a souvent été au centre d'enjeux politiques et sociaux. Le modèle scolaire constituant la charpente de notre système éducatif actuel s'est construit progressivement au cours des siècles. Le rappel de quelques changements significatifs dans notre système éducatif permet de montrer comment la perception de l'égalité des chances a évolué selon les époques et les mutations de la société.

Longtemps la question de l'égalité des chances ne s'est pas véritablement posée, l'école n'occupant pas une place centrale dans la vie de la population. Les inégalités de naissance justifiaient les inégalités de destin et chacun suivait sa voie en fonction de son entourage et des possibilités qui lui étaient offertes. Ainsi, de l'Antiquité à la veille de la Révolution, les études sont principalement réservées aux classes dominantes. La scolarisation s'est certes étendue mais son accès est demeuré socialement sélectif maintenant les inégalités en place. « Chaque grande catégorie sociale recrute en priorité parmi ses enfants et cette tendance à l'immobilité sociale est très stable dans le temps. » (Maurin, 2002, p. 52).

La Révolution française amène un tournant décisif en faisant de l'accès du peuple à l'instruction un enjeu important de la vie politique. Le système éducatif est dès lors fortement marqué par l'un de ses principes fondamentaux : l'égalité

4.1. LE CONCEPT D'ÉGALITÉ DES CHANCES

des droits pour chacun. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 affirme en effet la nécessité de lutter contre toute forme d'injustice et d'abolir les privilèges en vigueur sous l'Ancien Régime. Elle soumet tous les citoyens aux mêmes règles juridiques :

Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. (article 1) ;

La Loi est l'expression de la volonté générale. Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. (article 6)

L'instruction est considérée comme un instrument d'égalité et de progrès social et économique. Condorcet en souligne les finalités en 1792 dans son projet d'instruction publique et laïque présenté devant la Convention nationale (Troger, 2006) :

Assurer à chacun d'eux [les enfants] la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par là, établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ; Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice [...]

La Révolution a apporté de grands changements et une avancée indéniable mais pas une condition suffisante pour garantir une totale équité. Destutt de Tracy (1800) donne un aperçu de la composition sociale de l'école à cette époque :

Dans tout État bien administré et où l'on donne une attention suffisante à l'éducation des citoyens, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre. [...] Les écoles dites primaires et les apprentissages des différents métiers : voilà l'éducation de la classe ouvrière ; les écoles centrales et spéciales : voilà celle de la classe savante.

À la lecture de l'ouvrage *Une histoire de l'Éducation et de la formation* (Troger, 2006), il est intéressant d'observer comment l'école a évolué proposant à chaque catégorie sociale une filière déterminée. Par exemple avec l'apparition des classes moyennes après la Révolution, la loi Guizot crée à leur intention les écoles primaires supérieures² en 1833, intermédiaires entre l'école primaire et les études longues réservées aux classes supérieures.

La III^{ème} République est marquée par toute une série de réformes sociales. Elle a rendu l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire afin de généraliser l'accès à

2. Toutes les villes de plus de 6000 habitants doivent se doter d'une école primaire supérieure, permettant de rallonger d'environ trois années l'école primaire et débouchant sur des emplois dans les administrations et dans les entreprises.

l'école primaire cependant les études supérieures restent coûteuses et leur durée de fréquentation suit généralement la hiérarchisation sociale.

La loi du 16 juin 1881 généralise celle-ci (la gratuité des études) à l'ensemble des écoles primaires publiques, des écoles normales et des salles d'asile qui ne tarderont pas à reprendre définitivement le nom d'"écoles maternelles". [...] Il faut attendre 1930-1933 pour voir s'établir progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire. Une loi du 15 août 1941 la supprime pour les classes de première, de philosophie, de mathématiques élémentaires et de préparation aux grandes écoles. L'enseignement supérieur ne cesse d'être payant mais les droits d'inscription sont relativement modestes. L'augmentation du nombre et du taux de bourses dans ces deux ordres d'enseignement n'élargit que dans une très faible mesure le recrutement des lycées et des facultés. (Roche et Léon, 1967).

Malgré la mise en place d'un système de bourses pour les élèves brillants de milieu populaire, les trois filières de scolarisation proposées pendant la III^{ème} République recrutent principalement dans les trois grandes catégories sociales de l'époque : les écoles primaires pour les classes populaires, les écoles primaires supérieures pour les classes moyennes et enfin l'enseignement secondaire conduisant au baccalauréat pour les élèves de milieux favorisés. Cette séparation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sur des critères essentiellement sociaux va soulever la question de l'égalité des chances.

L'un des changements les plus significatifs se situe dans les conceptions de l'offre publique de scolarisation : à partir de 1900, et de nouveau après 1918, ce système de stratification de l'offre scolaire apparaît socialement injuste et en contradiction avec les principes de la République. L'égalité devant l'école ne peut plus seulement être réduite à la fréquentation par tous des mêmes classes élémentaires, [...] mais exige un accès à l'institution scolaire qui ne tient plus compte que des capacités des enfants à en profiter, bref de la réussite scolaire. (Troger, 2006, p. 119-120)

Au lendemain de la première guerre mondiale, les Compagnons de l'Université nouvelle³ inspirés par les propos de Charles Péguy sur les inégalités scolaires, veulent promouvoir les valeurs de justice et d'égalité des chances dans le système scolaire. Ils ne souhaitent pas l'égalité des résultats mais « l'enseignement doit selon eux se diversifier dès la sortie de l'école primaire, non pour compenser les inégalités entre les élèves, mais pour exploiter la diversité de leurs talents en harmonie avec celles des métiers et des carrières dont la société a besoin. » (Garnier, 2007, p. 36). Le concept d'égalité des chances fait donc une première apparition malgré un impact limité. Dans un tout autre registre, le maréchal Pétain, dans son discours radiodiffusé de 1940, fait l'éloge de l'égalité des chances : « Le régime nouveau sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera plus sur l'idée

3. Groupe de jeunes enseignants qui se sont connus dans les tranchées.

fausse de l'égalité naturelle des hommes, mais sur l'idée nécessaire de l'égalité des chances données à tous les Français de prouver leur aptitude à servir (...)» (Pétain et Barbas, 1989). Le plan Langevin-Wallon⁴ élaboré après guerre en 1946 et en 1947 se pose également comme un défenseur de l'égalité des chances devant l'école, chacun devant pouvoir atteindre le niveau scolaire correspondant à ses capacités.

La massification de l'accès à l'école s'est faite progressivement à des niveaux de plus en plus élevés de la formation initiale : les réformes entreprises durant les trente glorieuses⁵ ont facilité l'accès au secondaire avec notamment la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1957 puis la mise en place du collège unique en 1975. Les sociétés démocratiques rencontrent toujours des difficultés à concrétiser leur principe d'égalité. Progressivement le niveau de scolarisation de la population s'est élevé, étendant la démocratisation du collège unique, au lycée puis à l'enseignement supérieur. Malgré cette ouverture massive de l'enseignement supérieur à un nouveau public, le problème de l'immobilisme social et la persistance des inégalités est récurrent :

[...] les écarts entre les groupes n'ont pas disparu. Ils se sont en fait déplacés ; on retrouve à l'entrée dans le second cycle long les inégalités sociales qui prévalaient il y a quarante ans à l'entrée en 6^{ème}. Et la compétition pour l'accès aux diplômes les plus prestigieux est de plus en plus rude avec l'élargissement du vivier des concurrents. (Dubet et Duru-Bellat, 2004, p. 106)

Depuis Bourdieu les constats ont peu évolué, Eric Maurin (2002) dans un article de *Libération* nous résume en quelques mots la situation :

Par ailleurs, le risque d'échec scolaire reste toujours quatre fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ; près des deux tiers des premiers seront ouvriers à leur tour, contre une infime minorité des enfants de cadres. Bref, plus instable, la société française n'est pas devenue plus mobile pour autant.

L'idée de l'égalité des chances s'est imposée ces dernières décennies. Elle s'est adaptée à la société actuelle et entreprend une nouvelle croisade. L'expression est réapparue dans un discours d'un ministre de l'Éducation, Jean-Pierre Chevènement, le 7 février 1986. Dès lors elle redevient d'actualité et est employée sans limites par les acteurs scolaires et politiques et de nombreuses initiatives voient le jour en son nom.

Il importe de bien cerner les enjeux des dispositifs mis en place sous couvert de bons sentiments et de tenir compte des différentes facettes de ce concept employé

4. Nom donné au projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré à la Libération.

5. Formule employée pour qualifier les trois décennies qui suivent la deuxième guerre mondiale caractérisées par une importante croissance économique.

à tout-va. L'historien Claude Lelièvre (Cité par Corbier, 2013, p. 2) souligne l'ambiguïté de la définition de l'égalité des chances :

Renvoie-t-elle au "recrutement socialement élargi des élites" qui permettait, au début du XX^{ème} siècle, à de très bons élèves d'origine modeste d'accéder à l'élite intellectuelle et sociale-mais seulement aux très bons? Ou renvoie-t-elle au contraire à la démocratisation pour tous qui apparaît, en 1947, sous l'impulsion du plan Langevin-Wallon?

4.1.3 Une notion controversée

L'égalité des chances semble à première vue être une revendication légitime. Elle suscite cependant des réserves sur différents points.

Tout d'abord la notion d'égalité des chances est étroitement liée à l'idéologie méritocratique et soulève de nombreuses interrogations quant à sa pertinence. Beaucoup lui reprochent son caractère insidieux et le message implicite qu'elle véhicule. En effet, sous couvert de méritocratie, l'égalité des chances permet de légitimer un système inégal en renvoyant aux responsabilités individuelles les différences de parcours scolaires.

François Dubet et Marie Duru-Bellat (2004, p. 107) soulignent les effets pervers du culte de la méritocratie et nous éclairent sur les dégâts psychologiques qu'elle peut occasionner :

Supposons que l'égalité des chances méritocratique soit possible, la cruauté de cette norme de justice reste entière. En effet, dans l'idéal d'une compétition juste et formellement pure, les "vaincus", les élèves en échec (et tous le sont de manière relative), ne sont plus perçus comme les victimes d'une injustice sociale, mais comme les responsables de leurs échecs puisque l'école leur a donné, a priori, toutes les chances de réussir.[...] Ils deviennent en quelque sorte des "exclus de l'intérieur" qui ne peuvent même plus se consoler en invoquant des inégalités sociales dont ils seraient directement victimes.

Comme l'écrivent encore Robert Castel et Claudine Haroche (2001, p. 95) : « L'exigence d'être responsable fragilise certaines catégories d'individus en leur faisant porter la faute de ce qu'ils subissent et qui pourtant échappe à leur emprise. » Paradoxalement donc, ajoute Robert Castel, « le fait d'être tenus pour égaux, creuse la différence entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Ils restent comparables, mais à l'avantage des uns et au détriment des autres. »

L'égalité des chances est également accusée de servir d'alibi au maintien d'un ordre établi et de ne pas traiter les problèmes de fond pouvant améliorer les conditions de vie des plus démunis et ainsi réduire considérablement les injustices. Aux politiques qui font la promotion de l'égalité des chances et face à l'engouement récent pour les dispositifs compensatoires, des sociologues répondent en apportant

un regard plus mitigé sur le culte de la méritocratie et parlent d'une « idéologie bien pratique ». Éric Maurin (2007, p. 153) décrit l'égalité des chances comme un des idéaux favoris des milieux conservateurs « permettant, au moins en surface, de concilier souci de justice sociale et tolérance pour l'ordre établi et ses inégalités. »

Il souligne que les défenseurs de l'égalité des chances sont essentiellement des grands patrons et des directeurs d'établissements élitistes :

Par promotion de l'égalité des chances, ils entendent généralement l'aménagement à la marge de diverses procédures de sélection scolaire et sociale (CV anonyme, procédures d'exception pour les enfants issus des quartiers à forte immigration, discrimination positive, etc.), et beaucoup plus rarement une action publique d'envergure contre les inégalités de condition de vie entre familles qui sont la véritable cause des inégalités de destin entre enfants. (*Ibid.*, p. 154)

Marie Duru-Bellat (2009) remet également en cause les vertus de la méritocratie et nous amène à nous interroger sur les moyens les plus appropriés pour tendre vers plus d'équité.

L'égalité des chances a donc d'autant plus de probabilités d'être (raisonnablement) atteinte que l'éventail des inégalités est lui-même modéré. Et quelle que soit la rhétorique méritocratique, il devient difficile de justifier les inégalités quand elles sont trop marquées. Au total, non seulement la lutte contre l'inégalité des chances ne dispense pas d'une lutte contre les inégalités, mais engager la seconde est la voie privilégiée pour réaliser la première.

Cette notion abstraite porteuse d'espoir se heurte en effet à des situations concrètes qui la contredisent en permanence : maintien des inégalités scolaires, discriminations, disparités territoriales...

En réponse aux injustices sociales, François Dubet propose un autre type d'égalité qu'il nomme "égalité des places". Cette dernière réduit les conditions de vie entre les différentes catégories sociales alors que l'égalité des chances ne modifie pas le cadre social mais apporte des compensations temporaires. Gilles J. Guglielmi et Geneviève Koubi (2007, p. 113) privilégient l'égalité en droit garante des valeurs démocratiques et préconisent la limitation des dispositifs compensatoires.

Mais l'apparition d'un principe d'égalité des chances pourrait bien marquer un consentement à l'existence d'une fracture civile et sociale. Aussi généreuse que paraisse l'idée d'égalité des chances, sa traduction dans les politiques publiques ne devrait-elle pas en tout état de cause, demeurée mesurée et son application limitée à certains terrains balisés, et en toute hypothèse, rester seconde par rapport à l'égalité en droits? Car sans l'égalité en droits, peu à peu, la fraternité sociale devient, en toute bonne conscience, charité sélective, la sauvegarde de la cohésion sociale se mue en sécurité publique, au risque de voir s'estomper toute référence aux valeurs démocratiques.

Le concept d'égalité des chances est complexe. L'interprétation qui en est faite reste matière à controverses. Entre idéal de justice et stratégie politique la frontière est étroite et oblige à observer avec vigilance tout ce qui est fait en son nom.

4.2 L'égalité des chances au centre des préoccupations gouvernementales

4.2.1 La « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »

Le 17 janvier 2005, la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » est signée entre François Fillon, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; Jean-Louis Borloo, ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale ; Nelly Olin, ministre déléguée à l'Intégration, à l'Égalité des Chances et à la lutte contre l'Exclusion et les représentants des universités, des grandes écoles et des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs. Elle vise à donner un cadre aux différents partenariats mis en place entre des lycées et des établissements d'enseignement supérieur dans le but d'inciter des jeunes scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire à poursuivre des études longues. Cette charte souligne la volonté du gouvernement de démocratiser l'accès aux établissements d'enseignement supérieur et de soutenir les actions allant dans ce sens. Différents partenariats sont progressivement mis en œuvre entre des lycées, des Grandes Écoles, des universités et sont définis par des conventions spécifiques.

4.2.2 Des directives politiques explicites

Dans le prolongement des expériences menées par des établissements prestigieux comme Sciences Po ou l'ESSEC, différentes initiatives gouvernementales ont vu le jour et ont donné d'une part une portée nationale à des initiatives jusque là essentiellement locales, d'autre part un cadre légal et un engagement gouvernemental à soutenir les actions visant des élèves prometteurs d'origine socio-culturelle défavorisée.

L'objectif de mixité sociale des filières élitistes est devenu prioritaire pour assurer l'égalité des chances. Progressivement les classes préparatoires sont soumises à de nouvelles injonctions : l'augmentation de la proportion de boursiers, du nombre de filles dans les filières scientifiques, la mise en place de programmes plus

4.2. L'ÉGALITÉ DES CHANCES AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS GOUVERNEMENTALES

adaptés aux réalités de l'entreprise. Jacques Chirac ouvre la voie lors de ses vœux à la presse de janvier 2006 avec un objectif affiché de 30% d'élèves boursiers en classes préparatoires dans les trois années à venir au lieu des 18% à l'époque. S'en suit au printemps un texte très explicite dans le bulletin officiel concernant les modalités d'admission des étudiants en CPGE pour la rentrée 2006⁶. La nécessité d'ouvrir socialement les classes préparatoires est clairement affichée :

Il est précisé également que cette rentrée 2006 doit être placée **sous le signe de l'égalité des chances**, avec l'objectif d'accueillir à terme un tiers d'élèves boursiers en CPGE. Les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques devront donc être particulièrement attentifs sur ce point tant, en 2006, dans le cadre de la procédure normale que dans la procédure complémentaire pour **stimuler le dépôt de candidatures d'élèves issus de familles défavorisées et pour porter davantage d'attention à ces candidatures au moment du classement des dossiers, afin d'atteindre l'objectif fixé par le Président de la République**. À l'issue de la période d'inscription à la procédure normale en CPGE, soit le 20 mars 2006, chaque recteur sera informé (l'information sera disponible en ligne auprès du correspondant académique chargé des CPGE généralement en fonction au SAIO) du nombre d'élèves (boursiers et non boursiers), par lycée d'origine, ayant fait acte de candidature en CPGE et sera chargé d'intervenir auprès des établissements envoyant un nombre d'élèves en CPGE faible ou en baisse par rapport à l'année scolaire précédente afin que les élèves dont le niveau scolaire est reconnu soient fortement incités à candidater en CPGE. [...]

La période allant d'avril à juin est donc cruciale pour recenser et attirer des jeunes qui ne se seraient pas portés spontanément candidats en classes préparatoires aux grandes écoles dans le cadre de cette procédure complémentaire. L'action conjointe des recteurs et des chefs d'établissement est donc indispensable. Comme il a été rappelé ci-dessus, ils disposeront de toute l'information nécessaire.

Par ailleurs, au moment des résultats du baccalauréat, chaque lauréat ayant obtenu une mention bien ou très bien n'ayant pas fait acte de candidature en CPGE sera contacté directement par les rectorats.

Faisant suite aux annonces préalables⁷ de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et Fadela Amara, secrétaire d'État chargée de la Politique de la Ville, Nicolas Sarkozy, lors de son discours sur la diversité et le thème de l'égalité des chances de décembre 2008⁸, reconnaît explicitement « l'homogénéité sociale et culturelle » des filières élitistes et l'incapacité du système scolaire à les atténuer. Il étend l'injonction de 30% de boursiers à chaque lycée doté de classes préparatoires et non plus seulement en moyenne nationale avec l'objectif « d'ouvrir en grand les lieux où se forme l'élite de demain ». Il

6. Circulaire n° 2006-063 du 05-04-2006 MEN adressée aux rectrices et recteurs d'académie et aux chefs d'établissement.

7. Début septembre elles ont réaffirmé l'objectif de 30% en 2010.

8. Discours du 18 décembre 2008 à l'École Polytechnique de Palaiseau.

souhaite étendre à tous les lycées possédant des CPGE le modèle des classes préparatoires de mise à niveau créés au Lycée Henri IV et que dès septembre 2009 25% des places de chaque classe préparatoire aux grandes écoles soient réservées aux meilleurs lycéens boursiers, ce taux devant atteindre 30% à la rentrée 2010. De plus, il annonce la création d'internats d'excellence dans les lycées préparatoires et un accompagnement spécifique des élèves boursiers de première année sous forme de tutorat assuré par des étudiants de grandes écoles.

4.2.3 Des mesures nationales en faveur de l'Égalité des chances

Différentes actions, sortes de mesures emblématiques sous le gouvernement de Nicolas Sarkozy, voient le jour en 2008 dans le cadre de la dynamique interministérielle "Espoir Banlieues". Agnès Van Zanten (2012, p. 111) parle d'un ensemble de dispositifs visant à compenser les effets négatifs des politiques territoriales en particulier celles des zones d'éducation prioritaires.

En 2008, à l'initiative du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse et de la secrétaire d'État chargée de la politique de la ville, Fadela Amara, un dispositif national intitulé "les cordées de la réussite", inspiré d'expérimentations locales comme "une grande école pourquoi pas moi ?" de l'ESSEC, institutionnalise des partenariats entre des établissements de l'enseignement supérieur et des établissements du second degré lycées ou collèges relevant prioritairement des politiques de la ville. Diverses actions sont proposées avec le soutien de nombreuses entreprises : du tutorat, un accompagnement culturel, des aides à l'orientation... dans le but d'améliorer le parcours scolaire de jeunes montrant de réelles capacités scolaires issus de milieux modestes.

En 2010-2011, 47400 jeunes ont bénéficié de ce dispositif dans 1900 établissements. Chaque cordée de la réussite intervient en moyenne auprès de 200 bénéficiaires. En 2011-2012, 62 nouvelles cordées sont labellisées soit un total de 326 cordées sur le plan national⁹. Les critères de repérage et de sélection des bénéficiaires sur proposition des professeurs référents du lycée source regroupent différents points : la motivation, le potentiel scolaire, l'appartenance à une zone géographique et socio-économique.

Parallèlement, une autre mesure, la création des "internats d'excellence" en faveur de la promotion de l'égalité des chances voit le jour en 2008 dans le cadre des mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir Banlieues¹⁰. Tout d'abord

9. D'après l'enquête annuelle relative aux cordées de la réussite menée par l'Acsé.

10. Circulaire MEN Ville n° 2009-073 du 28 mai 2009. Circulaire interministérielle n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

4.2. L'ÉGALITÉ DES CHANCES AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS GOUVERNEMENTALES

des places sont labellisées "internat d'excellence" dans des structures d'internat déjà existantes puis de nouveaux locaux sont créés en vue d'accueillir un nombre important d'élèves. Encouragée par le président de la République¹¹, cette mesure s'adresse à des élèves méritants, collégiens, lycéens ou étudiants, dont l'environnement familial est peu propice aux études. Une charte garantit un accueil de qualité et la mise en place d'un accompagnement spécifique basé sur le tutorat par des élèves de grandes écoles. On compte 11 500 places "internats d'excellence" en 2012 et 45 internats labellisés (MEN, 2013). En 2012 ce dispositif a été rebaptisé "internat de la réussite". Afin d'inciter les bons élèves à intégrer une filière sélective de l'enseignement supérieur, l'article L. 612-3-1 est ajouté au code de l'éducation en juillet 2013 :

Sur la base de leurs résultats au baccalauréat, les meilleurs élèves par filière de chaque lycée bénéficient d'un droit d'accès dans les formations de l'enseignement supérieur public où une sélection peut être opérée. Le pourcentage des élèves bénéficiant de ce droit d'accès est fixé chaque année par décret. Le recteur d'académie, chancelier des universités, réserve dans ces formations un contingent minimal de places au bénéfice de ces bacheliers.

De même, l'augmentation de la part de bacheliers obtenant une mention bien ou très bien semble être un élément révélateur de la volonté d'ouvrir les filières sélectives à un plus large public (figure 4.1).

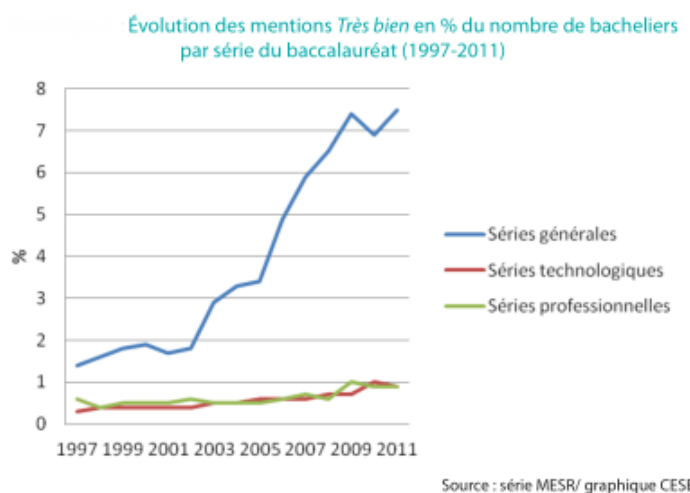


FIGURE 4.1 – Évolution des mentions *Très bien* en % du nombre de bacheliers par série du baccalauréat (1997-2011)

Le rapport du Conseil économique, social et environnemental présenté par Gérard Aschieri le 25 septembre 2012 analyse ce phénomène.

11. Nicolas Sarkozy.

Jusqu'à la généralisation récente de la procédure APB, la mention a été souvent un élément déterminant de l'admission dans certaines filières, que ce soit parce qu'elle était un critère de sélection ou le signe d'un parcours scolaire réussi. Dans les années 2000, les CPGE ont ainsi vu croître dans leurs effectifs, la part des nouveaux bacheliers ayant obtenu au moins une mention « bien » (62 % en 2008 contre 39 % en 2002). Les écoles post-baccalauréat ont également obéi à cette tendance quoique de manière plus modérée en passant de 9 à 15 % de mention « bien » et « très bien » dans leurs effectifs. Parmi les bacheliers généraux, la part des mentions « très bien » a été multipliée par plus de 5 en 14 ans.

L'idée de l'égalité des chances s'est donc imposée ces dernières décennies bien que l'interprétation qui en est faite reste matière à controverses.

L'évocation d'une prétendue possibilité d'égalité des chances a pour effet d'escamoter l'importance de l'égalité formelle, juridique, l'égalité en droits qui, seule, dans des rapports sociaux d'exploitation PERMET A CHACUN DE TENTER SA CHANCE. Elle aboutit ainsi à responsabiliser l'École en disculpant le pouvoir politique. (Eliard, Godicheau et Roy, 2011, p. 206).

Ses détracteurs lui reprochent de ne pas véritablement modifier le sort des élèves de milieu défavorisé et de ne mettre que faiblement l'ascenseur social en marche en se contentant d'aider quelques rescapés du système au détriment de la majorité d'entre eux laissés sur les bas côtés au fur et à mesure des écrémages.

4.3 L'égalité des chances hors de nos frontières

4.3.1 Des modèles éducatifs pluriels

Depuis 2001, le programme de mesure PISA mené par l'OCDE établit un classement triannuel des systèmes éducatifs et apporte un éclairage sur les inégalités scolaires plus ou moins persistantes dans et hors de nos frontières. Chacun œuvre à l'amélioration de ses résultats dont le degré de satisfaction varie selon sa perception de la méritocratie et de la justice sociale. La nécessité de prendre en considération l'égalité des chances dans l'enseignement fait consensus et des dispositifs sont mis en place pour tenter de pallier les problématiques rencontrées à chaque étape de la scolarité. La tâche est complexe, les diverses solutions envisagées pour parvenir à plus d'équité nécessitent des réajustements et des prises de position parfois radicalement opposées. Des études comparatives ont ainsi été menées pour comprendre les facteurs déterminants dans la reproduction sociale et vérifier l'impact des inégalités sociales et des politiques éducatives sur les parcours des élèves.

Déjà en 1960, le modèle Turner¹² opposait deux systèmes de production des

12. Du sociologue américain Ralph Turner.

élites scolaires : la mobilité de parrainage qui consiste à sélectionner très tôt les élites par des filières différenciées et la mobilité de compétition qui repousse volontairement les processus de sélection en fin de parcours. (Mons, 2008)

La manière dont les systèmes éducatifs organisent la sélection de leurs meilleurs élèves et gèrent l'hétérogénéité de leur public est révélatrice de la priorité accordée tantôt à l'égalitarisme, tantôt à l'élitisme et des effets des choix opérés pour contrecarrer les inégalités sociales. Les résultats empiriques sont relativement concordants et confortent l'idée que les systèmes qui privilégient une logique de différenciation précoce des élèves à travers des filières sélectives, l'usage du redoublement, la ségrégation entre établissements accroissent les inégalités à l'école (Felouzis, 2009 ; Dupriez et Dumay, 2004). D'autre part, Nathalie Mons (2008, p. 31) démontre que la sélection tardive renforcée par une approche individualisée n'impacte en rien les performances des bons élèves, efficacité et égalité pouvant se combiner :

La production d'élites scolaires fortes dans l'enseignement obligatoire semble plus aisée quand on conserve l'ambition d'objectifs pédagogiques élevés pour l'ensemble de la cohorte tout en acceptant une rupture avec l'égalité de traitement, traduite par une prise en charge de l'individu considéré dans son autonomie par rapport au groupe. C'est ce double jeu, dont l'équilibre demeure toujours périlleux, d'intégration par les objectifs et d'individualisation du traitement qui semble être bénéfique.

Georges Felouzis (2009) s'est interrogé sur l'impact des différentes politiques éducatives sur les inégalités de compétences des élèves. Il démontre la forte variation des modes de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires en fonction des pays et distingue trois grands groupes de pays : un premier groupe dont les inégalités scolaires sont moindres : les pays nordiques (Finlande, Norvège, Suède, Pologne et Danemark) qui concentrent leur attention sur le niveau général des élèves et non sur la production des élites ; un deuxième groupe orientant les élèves dans des filières hiérarchisées et différenciées « fortement corrélées à une séparation sociale des élèves » (*ibid.*) : l'Autriche, l'Allemagne, la Hollande et la France ; enfin un troisième groupe proposant un tronc commun mais différenciant fortement les établissements par le biais de dotations relevant de ressources sociales : certains pays asiatiques, l'Italie, le Mexique et le Brésil. D'autres regroupements sont proposés et différent selon les variables choisis. Nathalie Mons (2007) distingue notamment des « modèles d'école unique pluriels ».

Vincent Dupriez et Xavier Dumay (2004, p. 15) nous mettent cependant en garde contre la tentation de reproduire un de ces modèles à l'identique et précisent :

Les caractéristiques de la structure scolaire sont révélatrices des valeurs d'une société et de la manière dont le rôle de l'école a été défini en son sein. Se contenter d'importer une caractéristique structurelle (la durée du tronc commun, par exemple) est dès lors problématique, si un travail parallèle, mais autrement avec l'ensemble des acteurs scolaires la signification d'un tel changement et la transformation des pratiques socio-pédagogiques qui doit l'accompagner.

Il ne s'agit pas de copier ses voisins plus performants mais d'identifier les leviers susceptibles d'être actionnés pour parvenir à de meilleurs résultats. Des réussites étrangères montrent en effet qu'une remise en question peut s'avérer efficace. L'Allemagne a ainsi réussi à combler en quelques années son retard en tirant les leçons de son mauvais classement dans la première étude Pisa de 2001. Le choc fût salutaire et la prise de conscience collective qu'il entraîna permit la refonte de leur système éducatif et l'adoption de standards communs à l'échelle du pays.

4.3.2 L'enseignement supérieur : des contributions étudiantes et des aides publiques diverses

L'enseignement supérieur malgré l'écrémage opéré en amont n'est pas exempt d'inégalités que chaque gouvernement hiérarchise à sa manière en fonction de ses modèles éducatifs et des critères de justice privilégiés. De grandes disparités subsistent notamment au niveau des conditions d'accès à l'enseignement supérieur, de la sélectivité des filières, de l'allocation des moyens et des dispositifs mis en place pour venir en aide aux plus modestes. L'Union européenne a par ailleurs affiché sa volonté d'assurer l'égalité des chances et souhaité harmoniser à cette fin ses systèmes universitaires avec le processus de Bologne.

Pour faire face à la massification de l'enseignement supérieur dont sont confrontés tous les pays de l'Union européenne et maintenir un service de qualité dans un contexte d'internationalisation, des réformes sont mises en œuvre depuis 2010 concernant les frais de scolarité appliqués dans l'enseignement supérieur et le soutien financier attribué aux étudiants.

La répartition du coût des études entre les pouvoirs publics, les étudiants et leurs familles et des apports privés reste cependant très variable d'un pays à l'autre en dépit des objectifs communs. À l'exception de quelques états qui ont maintenu la gratuité des frais de scolarité à leurs étudiants, de nombreux gouvernements ont modifié les montants demandés, la Grande-Bretagne se démarquant nettement par la forte augmentation des frais d'entrée en licence, ces derniers pouvant atteindre plus de 10000 euros par an à la rentrée 2012¹³.

Les frais sont souvent différenciés en fonction du domaine d'études et de leurs

13. Plafond fixé à 9000 livres soit 11700 euros en 2012.

4.3. L'ÉGALITÉ DES CHANCES HORS DE NOS FRONTIÈRES

débouchés en matière d'emploi (OCDE, 2015). Le tableau comparatif ci-dessous fait état de situations très contrastées¹⁴.

Graphique 4.2 – Frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements publics en licence ou niveau équivalent (2013-14)

Frais de scolarité demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, année académique 2013-14

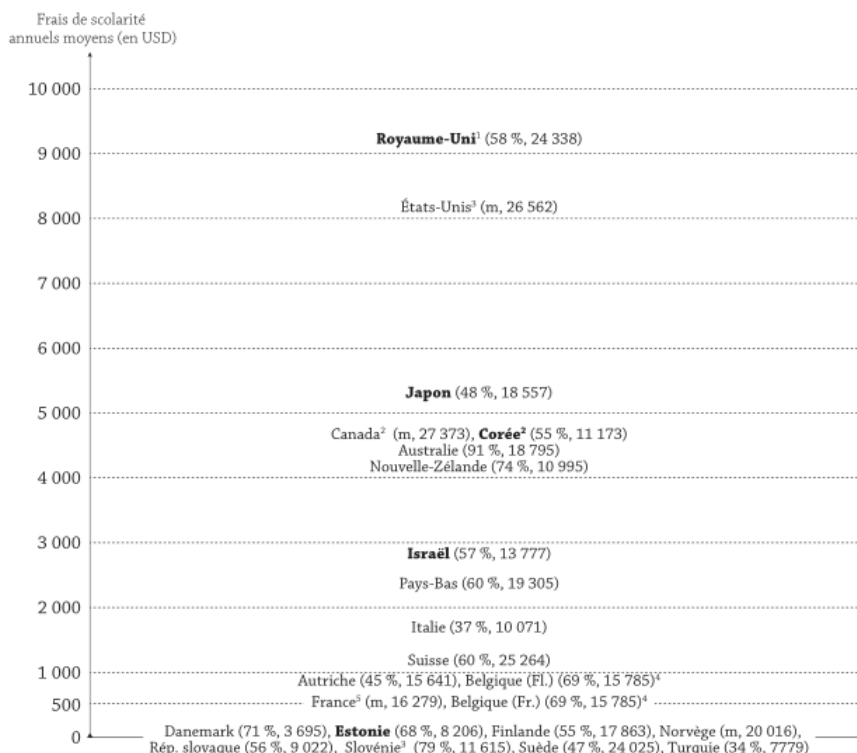


FIGURE 4.2 – Frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements publics en licence en 2013-14. *Source : OCDE*

Selon Vincent Dupriez et Jacques Cornet (2005, p. 25) « L'égalité des chances recouvre tantôt l'égalité d'accès, tantôt l'égalité de traitement ou encore l'égalité de résultats. » Le montant des frais de scolarité peut entraver l'égalité des chances et est sujet à polémiques, les débats portant essentiellement sur le besoin de « concilier la nécessité de doter les établissements d'un budget suffisant par l'intermédiaire des frais de scolarité et l'impératif de préserver l'égalité d'accès et l'équité » (OCDE, 2015). Pour les uns, les établissements disposant d'un budget

14. Remarques : ce graphique indique le montant des frais de scolarité annuels en USD convertis sur la base des PPA. Les pays en gras sont ceux où les frais de scolarité indiqués portent sur les établissements publics, mais où plus de deux tiers des étudiants fréquentent un établissement privé. Les dépenses par étudiant (en USD – tous services confondus, R-D comprise) aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents, et les taux d'accès nets au niveau licence ou équivalent, sont ajoutés en regard des noms de pays (année de référence : 2012-13). Ce graphique ne tient pas compte des bourses, aides ou prêts qui peuvent financer tout ou partie des frais de scolarité à charge des étudiants.

CHAPITRE 4. L'ÉGALITÉ DES CHANCES, UN CONCEPT RÉACTUALISÉ ET CONTROVERSÉ

conséquent sont plus en mesure de maintenir un service de qualité et faire face à l'afflux de nouveaux étudiants mais le coût à la charge de ces derniers peut être dissuasif et limiter le nombre de candidats de milieux modestes. Pour d'autres, des frais de scolarité réduits favorisent l'ouverture sociale mais fragilisent financièrement les établissements concernés et les pénalisent au niveau de leur compétitivité et capacité de s'adapter à la conjoncture actuelle.

Les aides publiques divergent selon les pays. Elles se font sous forme de bourses, de prêts ou d'allocations, les trois pouvant être complémentaires (figure 4.3).

Graphique 4.3 Répartition des bourses/allocations et prêts d'études publics aux étudiants en licence ou niveau équivalent (2013-14)
Pourcentage d'étudiants

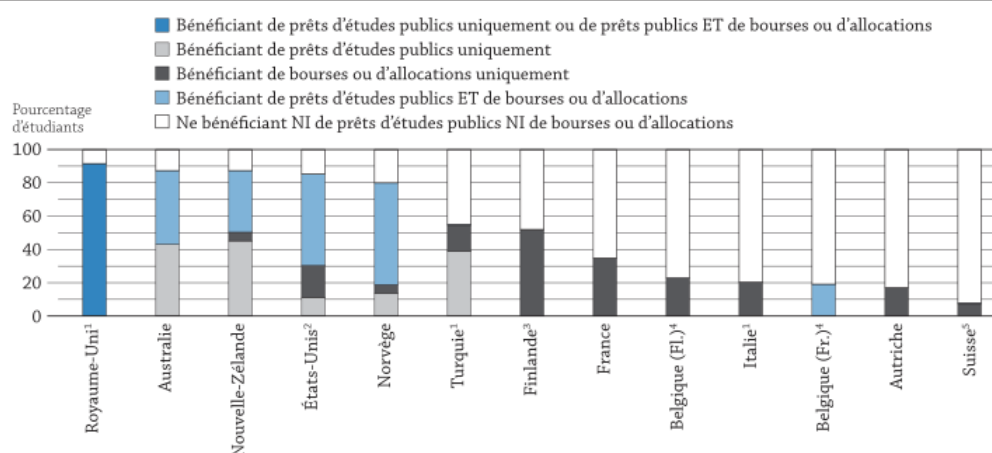


FIGURE 4.3 – Répartition des bourses, allocations et prêts d'études publics aux étudiants en licence 2013-14. Source : OCDE

Alors que la France privilégie l'attribution de bourses sur critères sociaux et parfois au mérite¹⁵, d'autres pays sont familiers des prêts dont les modalités d'obtention et de remboursement sont variables, le versement pouvant dans certains cas se faire dès lors que le diplôme a été obtenu. Ces aides sont généralement proportionnelles aux frais de scolarité (OCDE, 2015)¹⁶. Dans sa thèse, Nicolas Charles (2013) a mené une étude comparative des aides apportées dans

15. Bourse accordée aux étudiants boursiers sur critères sociaux ayant obtenu une mention "très bien" au baccalauréat.

16. 75% au moins des étudiants bénéficient d'une bourse ou d'un prêt public en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Ces pays, sauf la Norvège, comptent aussi parmi ceux où les frais de scolarité sont les plus élevés de tous les pays de l'OCDE. En Autriche, en Belgique (Communautés flamande et française), en France, en Italie et en Suisse, les frais de scolarité sont modérés, et la plupart des étudiants ne bénéficient pas d'un soutien financier, mais lorsqu'ils en bénéficient, c'est souvent sous la forme de bourses et d'allocations.

trois pays européens, la France, l'Angleterre et la Suède, qui nous éclaire sur les fonctionnements de ces gouvernements et témoigne de fortes disparités.

FIGURE 4.4 – Part des étudiants recevant une aide publique selon le type de financement

	Bourses universelles	Bourses sur critères sociaux	Autres bourses	Prêts
Angleterre	0%	56,4%	5,6%	66,5%
France	0%	31,9%	9,8%	0,7%
Suède	86,0%	0%	0%	64,0%

Source : Eurostudent III

FIGURE 4.4 – Part des étudiants recevant une aide publique selon le type de financement (en %)

L'Angleterre favorise les bourses sur critères sociaux et les prêts, la Suède attribue essentiellement des bourses universelles et des prêts, quant à la France, elle donne la priorité aux bourses sur critères sociaux (figure 4.4). Ces divergences s'expliquent en partie par la variation des frais de scolarité appliqués et les principes de justice poursuivis.

4.3.3 Deux conceptions opposées : l'Angleterre et la Suède

Une visée égalitaire en Suède

La Suède a longtemps été érigée en modèle pour ses performances et son caractère égalitaire. Traversée par plusieurs réformes, elle est surtout connue pour son école unique instituée à partir de 1962 suite à la réforme de l'école obligatoire et publique. Il s'agit d'une école de base de neuf ans identique pour tous les élèves de 7 à 16 ans (Plumelle, 2005). Caractéristique des pays scandinaves, cette dernière est appelée *Grundskola* et se distingue notamment par le fait d'intégrer sans distinction l'école primaire et le premier cycle du secondaire, de n'avoir recours qu'exceptionnellement au redoublement et de limiter toute forme de différenciation (Dupriez et Cornet, 2005, p. 53).

Le système scolaire suédois repose en effet à partir des années 1970 sur un idéal égalitaire de la société. Cette conception atypique de l'éducation s'observe à différents niveaux. Tout d'abord, l'enseignement est gratuit, y compris l'enseignement supérieur public qui est subventionné par l'état. Seules quelques institutions indépendantes sont autorisées à facturer des frais (Eurydice¹⁷, 2015).

En matière d'évaluation le système de notation est simplifié et ne laisse que peu

17. Réseau d'information sur l'éducation en Europe.

de place à la compétition, aux distinctions et aux mérites individuels. Longtemps il était limité à trois notes qui n'étaient attribuées qu'à partir de la 8^{ème} année¹⁸ ; à partir de la rentrée 2011, une nouvelle échelle de notation a été introduite, les élèves sont dès lors notés à partir de leur 6^{ème} année de scolarité (Beyer, 2013). L'enseignement est individualisé, les élèves bénéficient d'un soutien personnalisé en cas de besoin (Plumelle, 2005). Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est caractéristique du modèle éducatif suédois qui vise à être une école pour tous et s'inscrit dans une logique d'épanouissement personnel (Charles, 2013, p. 300 ; Beyer, 2013). L'enseignement des langues est une priorité, des programmes linguistiques adaptés à la population issue de l'immigration sont par ailleurs assurés (Plumelle, 2005).

Dans le supérieur, la Suède se singularise par la subvention étudiante attribuée à chaque étudiant inscrit à l'université.

En matière de financement, les étudiants sont tous confrontés aux mêmes conditions financières. L'accès aux formations supérieures est gratuit et chaque individu bénéficie de six années de soutien financier à mobiliser tout au long de sa vie. Le système d'aide publique pour le coût de la vie, qui consiste en une bourse et un prêt, est alloué à tous les étudiants de manière strictement identique. (Charles, 2013)

Le système éducatif suédois a été réformé par les gouvernements successifs passant d'une structure très centralisée dans les années 1970 à une école décentralisée depuis le début des années 1990 dont le financement et la gestion des établissements et du personnel enseignant sont attribués aux communes qui se doivent de respecter les objectifs nationaux mais bénéficient d'une grande autonomie. Les effets de ces réformes sont visibles et amènent certains observateurs extérieurs à se demander si en favorisant le libre choix de l'école, la décentralisation du système éducatif et l'accroissement du secteur privé, l'objectif d'équité est toujours respecté (Francia, 2005). Les résultats des récentes enquêtes comparatives révèlent en effet une baisse des résultats et des disparités entre établissements, remettant en cause ce système devenu plus inégalitaire que par le passé comme le souligne Marie Duru-Bellat (2013) :

Un pays comme la Suède qui était dans les premières enquêtes un pays à la fois aux performances élevées et égalitaires, a vu ses performances se dégrader sensiblement sur ces deux aspects. Il faut dire qu'en Suède, a été développée depuis les années 1990 une politique de décentralisation des établissements et de libéralisation, avec un système de chèques scolaires permettant aux élèves de choisir leur école ; il s'en est suivi une ségrégation accrue des écoles, dont toute la recherche montre que les élèves les plus défavorisés en paient le prix.

18. Équivalent de la classe de 4^{ème} en France.

Une logique marchande en Angleterre

Dans les palmarès internationaux, les établissements britanniques occupent régulièrement les premiers rangs alors que leurs frais de scolarité sont largement plus élevés que la majorité des pays de l'OCDE et « les étudiants de milieux défavorisés nettement sous-représentés, en particulier dans les établissements de "l'élite" » (OCDE, 2011).

L'enseignement supérieur britannique repose essentiellement sur les universités,¹⁹ des plus anciennes et prestigieuses comme Oxford et Cambridge aux plus récentes apparues après 1960. Unifiées sous une même appellation elles n'en demeurent pas moins distinctes tant au niveau de leurs fonctions que de leur sélectivité. Les universités britanniques se caractérisent par la singularité de leur mode de gouvernance. Elles regroupent quatre administrations avec des fonctionnements différents : l'Angleterre, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord, qui bénéficient d'une large autonomie et d'une relative indépendance par rapport au gouvernement qui fixe le cadre et les orientations. Elles définissent leurs propres missions, conçoivent les programmes d'enseignement, les critères d'admission, leurs politiques de ressources humaines mais encore elles gèrent leur propre budget en toute indépendance. Toutefois, cette autonomie est assortie d'une très importante notion de responsabilité vis-à-vis du gouvernement et de certains organismes publics (Mvé-Ondo, 2015).

L'accès à l'université est sélectif, les étudiants étant recrutés selon des procédures propres à chaque université, généralement la prise en compte du dossier scolaire, des résultats au A-Level²⁰ et des recommandations des professeurs. Malgré un système secondaire offrant un enseignement aux contenus identiques, des disparités d'accès à l'enseignement supérieur existent, fortement impactées par le choix entre école privée²¹ et institution publique (Zindars, 2007, cité par Charles).

L'Angleterre se démarque d'autre part par ses coûts d'inscription à l'université qui sont devenus suite à des orientations radicales au cours des vingt dernières années, les plus élevés d'Europe. En effet, appliquant les recommandations du "rapport Dearing" publié en 1997 par le National Committee of Inquiry into Higher Education, le gouvernement anglais adopte en 2004 et met en œuvre en 2006 une réforme portant sur les frais de scolarité des universités. Il s'agit de résoudre le problème du sous-financement dans un contexte de concurrence entre universités au niveau international (Carpentier, 2006). Un nouveau système de

19. Au nombre de 115 en 2012.

20. Le A-level, abréviation de Advanced Level, est un examen passé par les jeunes Britanniques au cours des deux dernières années de leur éducation secondaire.

21. Public school.

frais de scolarité et de prêts étudiants est dès lors défini avec une contribution croissante des étudiants aux frais inhérents. Chaque université du Royaume-Uni peut adopter la politique tarifaire de son choix au niveau licence mais est tenue en vertu de la Loi sur l'enseignement et de l'enseignement supérieur de 1998 de ne pas dépasser le plafond annuel fixé par le gouvernement (Pickard, 2010). Ce plafond est variable selon les nations britanniques, il est tout d'abord fixé à 3000 livres pour l'Angleterre puis en raison d'importants déficits budgétaires et pour maintenir la compétitivité de ses universités, le gouvernement Cameron décide d'augmenter fortement les frais d'inscription en 2010, portant leur seuil à 9000 livres²².

En parallèle, un système d'aide sous forme de bourses et de prêts d'État à remboursement différé permet aux étudiants de faire face à ces dépenses. Les conditions de remboursement des prêts d'études sont également modifiées pour qu'elles soient adaptées aux nouveaux frais de scolarité. Elles s'élèvent à 9000 livres par an (OCDE, 2015, p. 283). Les montants seront remboursés par l'étudiant une fois sur le marché du travail à condition que son salaire annuel dépasse 21000 livres. La dette est effacée au terme de 30 ans si la rémunération de l'emprunteur n'atteint pas le seuil imposé. Les étudiants sont ainsi jugés responsables de leur parcours, des investissements consentis pour concrétiser leurs aspirations et deviennent par conséquent « des financeurs légitimes de l'enseignement supérieur. » (Casta, 2010). Rajani Naidoo²³ fait référence à « l'introduction du modèle consumériste » induisant des changements, notamment en incitant les universités et les étudiants à adopter des comportements plus marchands.

Cette conception du partage des coûts par une contribution financière imposée aux étudiants est controversée. Les mesures prises sont entrées en vigueur en 2012. Très décriées par une partie de la population, elles soulèvent de nombreuses polémiques. La perspective de l'endettement peut en effet être un frein pour les enfants de milieu défavorisé. De plus les étudiants des universités les plus prestigieuses sont majoritairement issus des classes favorisées, 40% sont issus des écoles privées payantes du secondaire alors qu'ils ne représentent que 7% de la population scolaire (Finding, 2013).

Les gouvernements successifs, soucieux de la clôture sociale prédominant dans certains établissements, ont mis en place des mesures incitatives en faveur de l'égalité des chances et de la mobilité sociale. Des objectifs ont clairement été définis :

22. Environ 10600 euros.

23. Enseignant-chercheur à l'université de Bath.

4.3. L'ÉGALITÉ DES CHANCES HORS DE NOS FRONTIÈRES

La nouvelle politique publique, adoptée en 1987, avait pour premier horizon la fin des années 2000 et l'accès d'un tiers des effectifs de la classe des 18-30 ans à l'enseignement supérieur. L'objectif fut atteint et laissa la place, dans un second temps, à l'objectif travailliste d'une moitié de la classe d'âge en 2010 (Casta, 2010).

À cet effet, le programme national "Aimhigher", créé par le New Labour²⁴ en 1999 dans le but de démocratiser l'enseignement supérieur est généralisé en 2004 à toutes les universités. Il prend la forme d'actions diverses à destination des enfants et adultes de milieu défavorisé : cours de soutien pour les élèves en difficulté, tutorat, découverte des métiers par le biais de stages ou de déjeuners avec des professionnels. L'approche qualitative est privilégiée, l'objectif étant de les inciter à poursuivre des études universitaires. Il s'agit « d'élever les aspirations des élèves défavorisés en rapprochant les établissements du Supérieur et ceux du Secondaire, et en multipliant les actions conjointes » (Donzelot, 2011). Les projets sont mis en œuvre par des équipes locales qui perçoivent une somme conséquente à cette fin. Les universités peuvent décider du niveau de leurs frais de scolarité mais s'engagent à en affecter une partie au financement de bourses attribuées sur critère social sous contrôle d'un organisme gouvernemental, l'Offa²⁵ (Naidoo, 2008).

Les financements sont distribués aux universités en fonction des caractéristiques de leur population étudiante. En contrepartie, les universités doivent accorder des bourses aux étudiants issus de familles à faibles revenus et signer un Access Agreement par lequel elles s'engagent à développer l'accès des étudiants défavorisés. Certaines universités, notamment les meilleures, rechignent à mettre en œuvre cette politique arguant qu'elle pourrait diluer la qualité de leur enseignement. (Anne Prost, 2007)

Cette politique publique prend fin en juillet 2011 et est remplacée par les « contrats d'équité »²⁶ accompagnés d'un plan obligatoire d'aide aux étudiants défavorisés. Ces actions sont controversées. Pour Aurélien Casta (2010), « Les caractéristiques socioéconomiques des étudiants anglais et leur analyse dans le champ des sciences sociales britanniques, montrent enfin que ces politiques encouragent les étudiants issus des milieux populaires à s'endetter davantage et à occuper des emplois plus prenants. » Annabelle Allouch (2013) a par ailleurs comparé dans sa thèse les dispositifs d'ouverture sociale de grandes écoles en France et en Angleterre et parle d'une individualisation des traitements des inégalités sociales créant d'autres injustices.

Parallèlement aux dispositifs mis en place dans l'enseignement supérieur, des réformes sont entreprises dans les écoles et établissements secondaires, parmi elles

24. Expression employée pour désigner la nouvelle ligne politique du part travaillistes.

25. Office for fair access.

26. Access Agreements.

certaines ont été citées en exemple dans l'enquête Pisa 2015 et témoignent d'une réelle volonté politique de concilier qualité et équité.

Conclusion

L'égalité des chances, replacée au cœur des systèmes scolaires, interroge sur les modèles éducatifs de nos sociétés. Chaque état en a sa propre interprétation et hiérarchise le mérite, l'égalité et l'autonomie selon ses conceptions de la justice sociale. Les enquêtes internationales ont démontré les effets des politiques éducatives sur les acquis des élèves. La France reste fidèle au principe méritocratique et met en place des politiques de rattrapage à destination de deux extrêmes, d'une part les élèves en grande difficulté, d'autre part les boursiers prometteurs.

Parallèlement, des gouvernements comme l'Angleterre poursuivent une politique éducative néo-libérale, performante certes, mais ambivalente en matière d'égalité des chances, l'élève devenant progressivement un consommateur éclairé et responsable de ses choix pariant sur sa réussite future. À l'opposé, le modèle proposé par la Suède apporte un éclairage sur une autre conception de la justice scolaire, un traitement identique pour tous avec un enseignement moins soucieux de dégager l'élite mais privilégiant un socle commun de connaissances.

Aucune proposition ne permet d'enrayer toute forme d'injustices scolaires, certains ont réussi mieux que d'autres à en atténuer les effets mais il serait illusoire de croire en une école totalement juste et équitable où chaque élève prendrait le départ à armes égales. De nombreux facteurs extérieurs conditionnent en effet les réussites des uns et handicapent le parcours des autres. Si l'école a peu de prises sur ces derniers, il n'en demeure qu'elle se doit d'apporter les conditions favorables afin que chaque élève puisse avancer au mieux et franchir sans encombre les différentes étapes qui jalonnent son parcours scolaire, il lui faut aussi poursuivre la réflexion sur des dispositifs d'aide aux plus démunis culturellement et socialement et se préoccuper des élèves prometteurs qui ne se projettent pas forcément dans des filières élitistes mais auraient l'envergure pour y parvenir.

Le chapitre qui suit analyse les mécanismes de sélection sociale qui contribuent à produire de l'inégalité. La connaissance des facteurs impactant le parcours scolaire des élèves de milieu modeste permettra de juger de la pertinence des dispositifs de rattrapage mis en place.

L'analyse des mécanismes de sélection sociale

Introduction

Notre système éducatif basé sur le principe méritocratique, longtemps considéré comme un modèle de justice sociale, se distingue par l'ampleur de ses inégalités scolaires. En effet, les études PISA ainsi que les statistiques du MEN démontrent avec une certaine permanence que les enfants de parents bacheliers ou diplômés du supérieur obtiennent en général de meilleurs résultats que ceux dont les parents sont ouvriers ou sans diplôme.

Les dernières publications mettent en exergue un accroissement des inégalités scolaires préoccupant pour notre système éducatif qui se situe dans le peloton de tête des pays où les inégalités socio-économiques ont le plus d'impact sur la réussite scolaire (Pisa, 2015). Afin de comprendre l'écrémage progressif qui s'opère et voit son apogée dans la composition sociale des filières élitistes, il importe de lister les mécanismes de sélection sociale en jeu et d'en faire une analyse approfondie. Ainsi ce chapitre traite des études menées à ce sujet et des conclusions à en tirer pour notre objet d'étude.

Nous présentons les différents facteurs à prendre en considération afin de remédier à l'homogénéité sociale avérée dans les classes préparatoires. En premier lieu il est question de l'impact des déterminismes socio-culturels sur les choix d'orientation et les parcours scolaires puis nous développons le déficit informationnel qui écarte les lycéens d'origine modeste des voies sélectives par méconnaissance du système mais aussi en raison de préjugés tenaces. Enfin dans une dernière partie, nous exposons les déterminants culturels et financiers qui font également partie intégrante des mécanismes de sélection sociale.

5.1 L'impact des déterminismes socio-culturels

5.1.1 Un écrémage progressif en amont

Une grande partie des inégalités scolaires a lieu en définitive en amont et l'écrémage est progressif. On ne peut aborder la question de l'accès social aux filières élitistes indépendamment des effets cumulatifs qui s'exercent tout au long de la scolarité et surtout lors des points de bifurcation à l'issue du collège, en fin de seconde et en terminale.

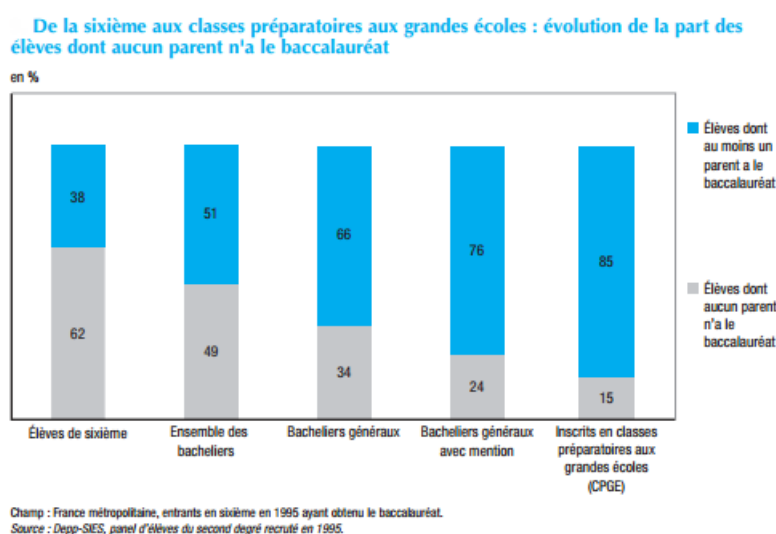


FIGURE 5.1 – Évolution de la part des élèves dont aucun parent n'a le baccalauréat

Le collège, puis le lycée, jouent un véritable rôle de distillation sociale entre la 6^{ème} et la terminale¹. Alors que les enfants issus de familles de non-bacheliers représentent deux tiers des élèves de 6^{ème}, ils ne sont plus que la moitié des bacheliers, un tiers des bacheliers généraux et 15 % des étudiants de CPGE (figure 5.1). Ainsi on observe un phénomène d'inversion de la composition sociale des effectifs d'élèves.

En se référant aux informations fournies en 2013 par la DEPP² du ministère de l'Éducation nationale, une constante s'impose sur les taux de réussite au brevet puis au baccalauréat général : la très forte corrélation entre l'origine sociale des candidats et les résultats obtenus aux différentes épreuves. Les enfants d'ouvriers ou de parents inactifs comptent parmi ceux qui ont les taux de réussite les plus faibles. C'est lors du passage du brevet que le milieu d'origine du candidat est

1. Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, CGE.

2. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

le plus déterminant : près de 28 points d'écart entre les enfants de professeurs et ceux d'inactifs, puis concernant le baccalauréat général, l'écart de taux de réussite entre les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et ceux d'ouvriers est de 8,6 points (RERS, 2013).

Marie Duru-Bellat (2002, p. 250) dépeint les mécanismes cumulatifs qui accentuent les inégalités sociales à chaque palier d'orientation et dénonce le système des options qui contribue à constituer des classes d'élite. François Dubet (2010, p. 19) confirme cette analyse :

Ces inégalités sont prises dans un processus de croissance géométrique. Les petites différences de départ s'accroissent tout au long du parcours, même quand l'école est parfaitement neutre, objective, et qu'elle ne mesure que le seul mérite.

Francis Danvers (2003, p. 145), dans la définition qu'il donne du curriculum, souligne « l'incidence sociale indéniable » des choix opérés par les enseignants lors des situations d'apprentissage et de socialisation. Cet « effet maître » sur les élèves a été souligné par de nombreuses études.

La précocité des inégalités sociales de réussite scolaire incite donc à considérer les élèves de milieu populaire arrivant en terminale S sans encombre comme des « survivants du système scolaire » (Peugny, 2013, p. 89). En effet, la perspective d'une entrée en CPGE concerne un pourcentage restreint d'enfants de milieu populaire, cette voie ne faisant déjà plus partie du champ des possibles pour une majorité d'entre eux.

À ce stade, plusieurs obstacles doivent encore être surmontés au niveau du choix d'études supérieures et de la manière de les aborder. Dans le cas d'une poursuite en classe préparatoire, des injustices subsistent quant aux possibilités de pallier le décalage entre le lycée et les nouvelles exigences de cette filière élitiste. Les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2012 ont souligné la faiblesse de la synergie entre le lycée et l'enseignement supérieur notamment en matière de préparation à la méthodologie de travail (Berger, 2012, p. 14). En dépit de leur capital scolaire, les élèves des classes préparatoires rencontrent la première année des difficultés importantes à s'adapter au rythme et au niveau du travail (MEN, 2008). Ce sont les élèves d'origine modeste qui pâtissent le plus du déficit d'exigence du système éducatif au regard de leur potentiel, les catégories socio-professionnelles plus favorisées trouvant des moyens variés de compenser ce décalage (CGE, 2002)³. Mieux armées, ces dernières rattrapent généralement leur retard à l'aide de soutiens extérieurs notamment en faisant appel à des organismes privés qui leur permettront de s'adapter plus facilement à un nouveau contexte d'étude.

3. Compte-rendu des assises de l'enseignement supérieur et de la recherche 2002, p. 2

Ainsi les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires en tentant d'apporter une aide aux élèves défavorisés qui ont un potentiel de réussite ne doivent pas masquer l'écrémage progressif opéré en amont. Les filières élitistes, en triant scolairement et socialement leurs étudiants, ne font que cristalliser les mécanismes de fabrication des inégalités de réussite scolaire qui se mettent en place précocement et s'exercent en continu tout au long de la scolarité, l'école demeurant impuissante à les neutraliser.

5.1.2 Des ambitions scolaires différenciées

Aux inégalités d'acquisitions viennent progressivement se greffer des inégalités d'orientation. Mathieu Ichou et Louis-André Vallet (2012) distinguent l'inégalité de réussite scolaire (effet primaire de l'origine sociale) et l'inégalité d'orientation à niveau de réussite donné (effet secondaire de l'origine sociale). À notes égales, les aspirations scolaires des familles diffèrent en fonction de leur situation sociale. Dans les parcours d'excellence, la relation entre l'ambition scolaire et la position familiale est particulièrement forte. En effet, les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants sont généralement encouragés à tenter une filière élitiste et ont intériorisé leurs chances objectives d'intégrer tel ou tel établissement alors que les familles modestes ont tendance à en mesurer les risques et privilégier des formations plus courtes et professionnalisantes. Ainsi l'écart de performances entre les classes extrêmes diminue au fil du cursus scolaire mais les inégalités sociales de décisions qui sont visibles dans les processus d'orientation prennent progressivement le relai (*Ibidem*). Ce facteur est déterminant d'autant plus que la massification de l'enseignement supérieur en banalisant les diplômes a accentué les enjeux de l'orientation.

La politique de démocratisation du baccalauréat menée depuis les années 1980 a certes permis d'augmenter le nombre de bacheliers mais cette évolution quantitative n'a pas enrayé les inégalités scolaires, celles-ci se sont déplacées vers le haut (Prost, 1986). On assiste ainsi à une « démocratisation ségrégative » (Duru-Bellat, 2006, p. 20). L'offre éducative semble homogène dans son principe mais les différenciations internes sont nombreuses. La filiarisation du baccalauréat puis de l'enseignement supérieur explique en partie la persistance d'inégalités qualitatives qui réduisent l'effet des tentatives de démocratisation du supérieur (Peugny, 2013, p. 72). Le choix d'une série de baccalauréat reste lié aux différences de situations familiales et aux niveaux d'acquis (figure 5.2).

5.1. L'IMPACT DES DÉTERMINISMES SOCIO-CULTURELS

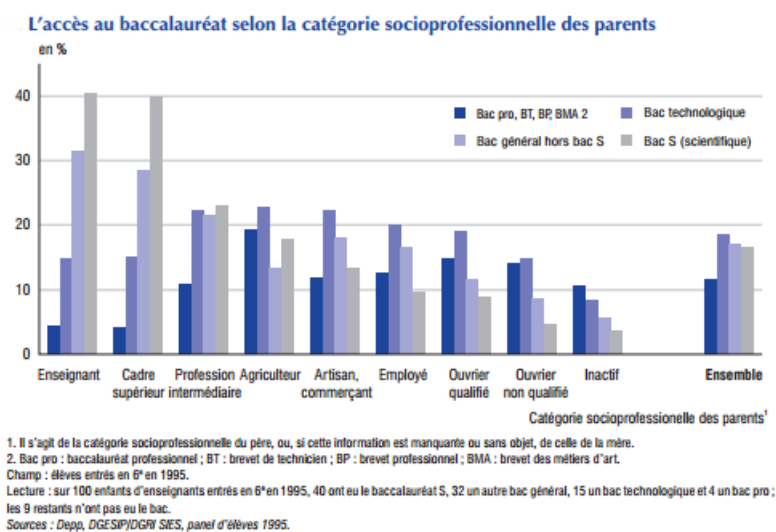


FIGURE 5.2 – Accès au baccalauréat selon la catégorie socioprofessionnelle des parents (en %)

En 2013, des données sur l'état de l'école (MEN, 2013) soulignent la très forte influence de l'origine sociale des candidats au bac sur leur répartition entre séries mais aussi sur le taux de réussite dans chacune d'entre elles. L'ouverture du système éducatif a ainsi donné plus de poids aux inégalités de choix et d'orientation. Les écarts d'orientation restent prononcés. Les « bacheliers de la première génération » effectuent à performances scolaires comparables, des choix d'orientation dans le supérieur moins ambitieux que ceux des jeunes dont les parents sont eux-mêmes titulaires du baccalauréat (Caille et Lemaire, 2009). Le baccalauréat, tout particulièrement le bac S, filière d'excellence (Chevalier et al., 2009, p. 4), porte d'entrée principale des classes préparatoires scientifiques, est révélateur de l'impact du milieu d'origine sur l'orientation. Les enfants de classe favorisée se dirigent en effet plus facilement vers cette série de baccalauréat (figures 5.2 et 5.3) et choisissent des orientations plus stratégiques et rentables sur le long terme.

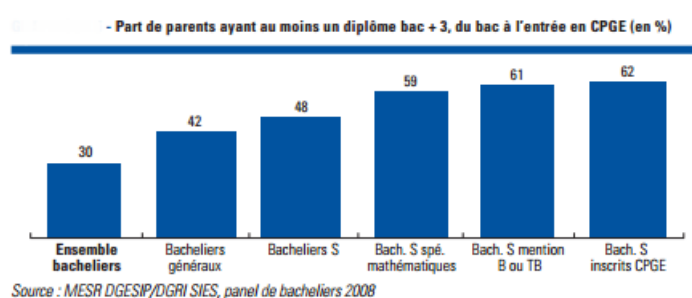


FIGURE 5.3 – Part des parents ayant au moins un diplôme bac+3, du baccalauréat à l'entrée en CPGE (en %)

Les disparités sociales sont particulièrement marquées dans les choix d'orientation post bac en dépit de l'ouverture de l'enseignement supérieur qui reste essentiellement quantitative. Les choix opérés après le baccalauréat révèlent des poursuites d'études de plus en plus dispersées. Le « paysage » des études supérieures est socialement très contrasté (Euriat et Thélot, 1995). L'origine sociale des étudiants français évolue très peu d'une année à l'autre. D'une part, les étudiants des catégories sociales les plus favorisées continuent à être fortement sur-représentés par rapport aux jeunes de catégories sociales plus modestes toutes formations confondues ; d'autre part, la poursuite d'études longues à l'université est plus le fait de jeunes dont les parents sont cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale (RERS, 2012). La probabilité d'accéder en classes préparatoires est beaucoup plus élevée pour un enfant de cadre ou de professions intellectuelles supérieures. « Les bacheliers S "à l'heure", sans retard ni avance de scolarité a 2,3 fois plus de chances de s'orienter en classe préparatoire s'il est issu d'un milieu favorisé. » (Nakhili, 2010).

Jean-Paul Caille et Sylvie Lemaire (2009) analysent ces écarts de parcours :

La série S est l'objet d'une différence d'orientation particulièrement prononcée : les lycéens dont aucun des parents n'a le baccalauréat y accèdent deux fois moins fréquemment que les fils et filles de bacheliers. Cette différenciation des trajectoires scolaires est encore une fois le produit d'écarts de niveaux scolaires. Mais l'analyse de l'orientation en fin de seconde suggère que la différence d'orientation entre bacheliers "de première génération" et bachelier "de père en fils" n'est pas réductible aux seules disparités de niveaux scolaires. En effet, à résultats comparables, les écarts d'orientation restent prononcés.

La nécessité presque incontournable de détenir un baccalauréat S⁴ pour pouvoir accéder à une classe préparatoire scientifique écarte d'emblée nombre de bacheliers non avertis. Certains bons élèves se retrouvent ainsi en raison de mauvais choix de filière dans l'impossibilité d'intégrer des voies sélectives.

La perception de la rentabilité des études est également un facteur intervenant lors de la prise de décision. Elle varie selon la catégorie sociale d'origine. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, p. 38) relatent les obstacles qui influencent grandement les orientations scolaires : « Bien que le désir de l'ascension par l'École ne soit pas moins fort dans les classes inférieures que dans les classes moyennes, il reste onirique et abstrait tant que les chances objectives de le satisfaire sont infimes. »

Ces réticences à s'engager dans des voies prestigieuses mais incertaines restent d'actualité quelques décennies plus tard malgré l'évolution de la société et la dé-

4. Exception faite des classes réservées depuis peu aux bacheliers technologiques, 94,6% des étudiants entrant en 1ère année de CPGE filière scientifique ont un bac S en 2012-2013 (MEN).

mocratisation de l'enseignement supérieur. Les chiffres sont en effet significatifs : les enfants d'ouvriers, lorsqu'ils poursuivent leurs études après le baccalauréat, sont surreprésentés dans le supérieur court essentiellement les sections de techniciens supérieurs ainsi que les IUT⁵ et sous-représentés dans les filières "nobles" des cursus universitaires comme le droit et la médecine (Peugny, 2013, p. 73). Gérard Aschieri (2012, p. 30) apporte des éléments de réponse et précise :

La procédure d'admission est loin d'être un facteur exclusif de la répartition des étudiants en première année d'université. L'auto limitation, l'évaluation des chances de réussite et des risques d'échec par les bacheliers eux-mêmes, en fonction de leur profil, jouent pour beaucoup.

Dans son rapport au Sénat, la mission d'information présidée par Jacques Legendre et rapportée par Yannick Bodin (2007) dresse un état des lieux approfondi et précise que les filières courtes sélectives tels les IUT en garantissant des débouchés professionnels ainsi qu'une éventuelle poursuite d'études sont venues en concurrence avec les classes prépas et les grandes écoles, lesquelles ont cependant continué à être plébiscitées par les fils de cadre ou d'enseignant, mieux informés sur les mutations de l'université et sur la valeur relative des diplômes qu'elle délivre. C'est là un des « effets pervers » (Boudon, 1973) de la démocratisation de l'enseignement.

Les cursus courts semblent en effet plus concrets et accessibles avec l'idée sous-jacente que les risques sont plus mesurés. Nombre de jeunes hésitent donc à entreprendre des études longues et difficiles par peur de l'échec. Raymond Boudon (1973) dans sa théorie explicative des injustices scolaires a mis en évidence ces processus de choix et de décisions individuels qui font qu'à réussite scolaire égale l'appréciation des risques, des coûts et des avantages de l'investissement scolaire sur le long terme varie selon la situation sociale des familles et va déterminer la trajectoire scolaire de l'étudiant. Ainsi, généralement plus la famille est démunie plus elle surestime les désavantages et les risques d'un cursus sélectif long ; à l'inverse plus la famille est favorisée plus elle sous-estime ces points au bénéfice des seuls avantages de l'investissement.

La résistance aux jugements de l'institution diffère également selon les milieux et intervient dans les choix d'orientation :

Les parents de niveau culturel peu élevé sont totalement dépendants des agents du système scolaire, dont les avis ont chance d'avoir valeur d'injonctions et de jugements absolus ; au contraire, les parents de niveau culturel élevé dont les sources d'information sont multiples, peuvent relativiser les avis de l'école et les nuancer ou les neutraliser. (Chamboredon et Bonvin, 1973, p. 156)

5. Instituts Universitaires Technologiques.

Jean-Pierre Terrail (2004, p. 58) évoque une « vulnérabilité spécifiquement populaire aux verdicts de l'école ». La différence de représentation du rôle de l'école dans les stratégies professionnelles et de l'utilité des diplômes peut également être un facteur influençant la candidature dans une filière élitiste. À résultats scolaires comparables, la perception qu'ont leurs parents des études supérieures peut être déterminante sur les trajectoires scolaires des élèves (Caille et Lemaire, 2009). Les enfants de cadres représentent en effet une part très forte des étudiants en classes préparatoires, dans les grands établissements et dans les écoles normales supérieures (ENS) où ils dépassent 50% des effectifs alors que les enfants d'ouvriers sont surreprésentés en STS (20%), en IUT (15%) et dans les formations comptables où ils représentent 16% des effectifs (MENESR, 2012, p. 196). Près des deux tiers des élèves qui entrent en CPGE ont au moins un parent qui a fait des études supérieures longues (MEN, 2012).

Cette disparité des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur est le prolongement des situations précédentes et ne fait que conforter la corrélation entre milieu familial et orientation dans une filière donnée.

5.1.3 Le phénomène d'autocensure

Les choix d'orientation vers l'enseignement supérieur sont fortement marqués par l'auto sélection qui explique en partie que des élèves de milieux défavorisés renoncent volontairement à choisir des filières sélectives. Des freins socioculturels et psychologiques les empêchent d'envisager une intégration en classes préparatoires malgré de très bons résultats scolaires. Ce phénomène d'autocensure obéit à des mécanismes complexes et explique majoritairement les différents choix d'orientation qui s'opèrent à niveau intellectuel égal entre lycéens d'origines sociales opposées. Le clivage est ainsi très marqué entre les élèves avertis qui ont une parfaite représentation des filières élitistes et une confiance en soi entretenue par la famille depuis leur prime jeunesse et les non-initiés qui ont peur de s'aventurer dans un univers incertain auquel ils n'ont pas été préparés.

Le contexte familial est une fois de plus un facteur déterminant influant grandement les parcours scolaires. Une récente étude sur les résultats PISA analyse l'impact de la famille sur la confiance en soi des étudiants. Les élèves peuvent développer leur potentiel par la pratique et le travail acharné, mais ils ne peuvent atteindre les niveaux les plus élevés de performance que s'ils sont convaincus qu'ils sont les artisans de leur réussite et qu'ils sont capables d'atteindre ces niveaux (PISA, 2012). Carole Daverne et Yves Dutercq (2012) ont mené des travaux de recherche portant sur la construction des choix d'orientation des très bons élèves de lycées français prestigieux et ont démontré la forte implication de l'entourage

familial dans la construction des choix d'orientation de leurs enfants :

On peut donc considérer que c'est tout l'environnement familial qui agit sur le parcours scolairement réussi des jeunes que nous avons interrogés, de façon très directe ou moins directe, de façon positive mais parfois aussi, négative. Quand les parents ne sont pas les vecteurs directs de telle ou telle appétence, les élèves évoquent de façon très spontanée d'autres références. Leurs choix d'option ou de filière, leur engagement dans une voie d'excellence n'est jamais le fruit de la seule volonté personnelle, même si celle-là est indispensable et si chacun semble être très sensible à la ménager. Ces choix ont fait l'objet de conseils, de discussions, de négociations auxquels différents membres de la famille participent à la mesure de leur expérience.

À résultat scolaire égal, quand la famille se sent peu impliquée par la scolarité de ses enfants ou méfiante par rapport à un univers inconnu, les chances d'accéder à une filière élitiste se réduisent. Concernant les classes préparatoires, les élèves de milieu modeste ont souvent le sentiment que c'est un monde réservé à une élite et ne font pas la distinction entre les prépa prestigieuses comme Louis le Grand et Henri IV et les prépa plus abordables (Daverne et Dutercq, 2013, p. 212). Dans un rapport fait au Sénat, Yannick Bodin (2007) cite des propos recueillis auprès d'élèves rencontrés dans des classes élitistes. Ces derniers, issus de milieux défavorisés, relatent les préjugés de leur entourage familial : « Quand j'ai parlé à mes parents de classes préparatoires, ils m'ont dit qu'on ne faisait pas ce type d'études dans la famille. Avec eux, c'était la guerre et c'était très difficile à vivre psychologiquement ⁶. »

La proviseur d'un lycée rural de l'est de la France, dont le taux de réussite au baccalauréat a atteint 97% en 2012, aborde la question de l'orientation ⁷ et constate que rares sont ceux parmi les très bons élèves qui intègrent une classe préparatoire ou une filière d'excellence, alors qu'ils en ont les capacités. Elle explique ce phénomène par « l'humilité de la ruralité », de fortes réticences à oser l'excellence auxquelles elle tente avec son équipe de remédier.

L'ambition scolaire fait ainsi défaut à de nombreux élèves pourtant sérieux et performants. Ces derniers en raison de leur environnement social, culturel et géographique manquent souvent d'ambition et ont une peur accrue de l'échec. Ils ont implicitement intériorisé des possibles et ne sont pas toujours conscients des incidences de leurs choix sur leur parcours. Sans le soutien d'adultes pour les inciter à s'engager dans une filière élitiste ils se contentent généralement d'une voie en-dessous de leurs capacités et sont rarement contredits par le système d'orientation qui a tendance à entériner leurs demandes pourtant fortement marquées

6. Propos d'un jeune en TSI dans l'académie de Lille.

7. Angela Hamman, proviseur du lycée Teyssier de Bitche (Moselle) dans un article du *Républicain lorrain* du 7 janvier 2013.

de biais sociaux. Le principe de libre choix des familles et des élèves à chaque palier d'orientation n'est pas sans conséquences et l'usage qui en est fait diffère également selon les milieux.

À cette prudence s'ajoute la crainte de ne pas pouvoir s'adapter à un milieu différent. L'univers des classes préparatoires a ses propres codes et son propre langage à l'image de ses occupants issus prioritairement de milieux favorisés. Cet aspect n'est pas négligeable et peut donner un sentiment d'illégitimité à des jeunes ne possédant ni l'aisance financière ni les repères pour s'y sentir à l'aise (Bodin, 2007, p. 47). Carole Daverne et Yves Dutercq (2008) corroborent ce point de vue :

L'autocensure n'est pas uniquement le reflet de l'intériorisation des chances subjectives et objectives de réussir, elle s'explique également par les contraintes budgétaires induites par la poursuite d'études et par le recrutement bourgeois des établissements d'excellence. En effet, les jeunes issus de milieux modestes ont le sentiment d'appartenir à un autre monde, du fait par exemple de centres d'intérêt (sports, musiques) différents.

Plusieurs étudiants de Sciences Po interrogés par Yannick Bodin décrivent cette difficulté : « Une fois entré à Sciences Po, j'ai perçu un décalage culturel avec les autres étudiants qui m'a impressionné. Au début j'avais l'impression de devoir me justifier, de devoir trouver ma place⁸.» ou encore « Au début je n'osais pas prendre la parole car mon vocabulaire était différent et que je ne construisais pas mes phrases comme les autres⁹.»

Pierre Bourdieu (1980, p. 88-89) utilise le concept d'*habitus* pour qualifier les processus inconscients de conditionnement et d'intégration sociale liés à l'histoire individuelle et collective de chaque individu. « Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes. » Il s'agit d'un comportement acquis, caractéristique d'un groupe social, quelle que soit son étendue, et transmissible au point de sembler inné (Larousse). Dans les choix qu'ils opèrent, les individus bien que pensant agir librement sont conditionnés par leur *habitus*. Un fils de cadre supérieur intégrera plus aisément l'idée de suivre une filière élitiste car il aura intériorisé le fait que cette voie fait partie du champ des possibles. Il s'agit plutôt d'une « pédagogie invisible du domaine de l'implicite qui relève plus d'une transmission culturelle » (Bernstein, 1975).

À l'opposé, un élève issu de classe populaire pourra se sentir en décalage par rapport à ses camarades et préférer une filière courte plus en phase avec la réalité de son quotidien. Paul Vinaches (1998) corrobore cette idée et souligne la

8. Élève en 4^{ème} année à Sciences Po, ancien élève du Lycée Louise Michel de Bobigny. Propos recueillis par Yannick Bodin dans son rapport au Sénat, 2007, p. 47.

9. Étudiante en 4^{ème} année de Sciences Po, ancienne élève du Lycée Auguste de Saint-Ouen.

corrélation entre orientation scolaire et milieu social :

Ainsi la réussite flagrante des élèves des grandes écoles provient de la concordance forte entre un type d'enseignement et des élèves encouragés par leur *habitus* à en accepter les règles. Issus pour l'essentiel des classes dominantes, ils ont intériorisé la nécessité de réussir, croient en leur capacité, capacités que l'école a déjà reconnues. A l'inverse, les élèves issus des classes populaires font l'expérience de l'inadéquation entre leur *habitus* et les attentes du système scolaire. Peu pourvus en ressources linguistiques valorisées implicitement par l'école, ils s'orientent autant qu'ils sont orientés dans les filières les moins prestigieuses.

Les étudiants ne sont pas tous prêts à s'adapter à un milieu aux antipodes du leur, ce déplacement social peut être vécu différemment selon les individus et constituer un handicap supplémentaire. Le concept d'acculturation, utilisé initialement en anthropologie, rend compte de ces changements culturels opérés souvent par une minorité en réponse à leur contact avec une majorité dominante. La définition donnée en 1936 par Redfield, Linton et Herskovits fait encore autorité :

L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

En fonction de leur milieu d'origine, les étudiants ont une approche différente des cursus proposés et savent implicitement s'ils s'y sentiront ou non à leur place. « Pour les uns, l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête, chèrement payée ; pour les autres, un héritage qui enferme à la fois la facilité et les tentations de la facilité. » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 40)

Annie Ernaux a parfaitement décrit dans son roman *La place* (1984) ce sentiment de trahison qu'elle a ressenti en changeant de statut social et « glissé dans cette moitié du monde pour laquelle l'autre n'est qu'un décor ». Parlant de son père, petit commerçant de province, elle relate cette difficulté de concilier deux univers culturellement opposés : « Ses mots et ses idées n'avaient pas cours dans les salles de français ou de philo, les séjours à canapé de velours rouge des amies de classe. » Ce problème d'acculturation est à prendre en considération, certains élèves peuvent l'appréhender et préférer ne pas se distinguer de leur entourage familial pour continuer à s'y sentir légitimes.

5.2 La méconnaissance du système

5.2.1 Un système complexe

Les aspirations familiales, la confiance en soi, corrélés au milieu social et culturel jouent un rôle central dans l'orientation des élèves. De plus, une bonne infor-

mation est primordiale en raison de la complexité du paysage de l'enseignement supérieur qui en devient difficilement lisible et nécessite d'en connaître les codes. Les parents de milieu favorisé ont généralement une bonne connaissance des filières élitistes et des voies d'orientation les plus propices pour y parvenir (Pinçon et Pinçon Charlot, 2000). Les parents enseignants sont particulièrement avertis. Leurs enfants ont souvent l'avantage de pouvoir se projeter plus facilement et d'être guidés depuis leur plus jeune âge par des parents très éclairés et très à l'aise dans un système dont ils connaissent parfaitement les rouages. « Bien sûr indigènes du système, leurs parents peuvent les orienter vers les filières les plus rentables » (Baudelot et Establet, 2009, p. 64).

Par contre, pour des parents de milieu modeste, cette réalité constitue un obstacle supplémentaire dans le suivi de l'orientation de leurs enfants (Aschieri, 2012, p. 51). Moins avertis des possibilités et des avantages que procurent les grandes écoles en termes d'insertion professionnelle, ils n'incitent pas leurs enfants à poser leur candidature dans une CPGE (Albouy et Wanecq, 2003). Le rapport au Sénat (2007) souligne cette méconnaissance des filières élitistes dans les milieux populaires et la difficulté de s'y repérer :

En outre, même lorsque les élèves et/ou leurs familles connaissent l'existence des classes préparatoires et des grandes écoles, ils se trouvent le plus souvent face à une "boîte noire", hermétique aux yeux d'un non initié. Comme dans d'autres domaines, le manque d'information conduit à nourrir des représentations faussées sur la réalité des choses.

5.2.2 Des préjugés tenaces

De nombreux préjugés circulent à propos des classes préparatoires et peuvent inciter des élèves à renoncer à intégrer une classe préparatoire malgré un bon potentiel. Ce facteur est important et a été pris en considération par la conférence des grandes écoles qui a rédigé un document en conséquence "pour en finir avec les préjugés" reprenant point par point les idées véhiculées afin de rétablir une certaine vérité.

« Une filière chère réservée à l'élite scolaire, un univers impitoyable, un rythme effréné, un avenir professionnel incertain... » sont des lieux communs couramment véhiculés qui desservent les classes préparatoires. Ces représentations nécessitent un éclaircissement.

Les CPGE ont certes vocation d'accueillir des élèves de terminale de bon niveau mais pas uniquement des élèves ayant eu des mentions bien ou très bien au baccalauréat. Nombreux sont les élèves ayant obtenu de très bons résultats à s'engager dans cette filière mais 30% des inscrits en 1^{ère} année de CPGE n'ont

obtenu qu'une mention « assez bien » ou « passable. » (CGE)

Les élèves des classes préparatoires sont soumis à un travail intensif qui laisse peu de place aux loisirs mais l'image du "bagne" souvent véhiculée est pour le moins exagérée et ne correspond plus à la réalité. Les classes préparatoires sont multiples et ont des exigences différentes selon qu'elles visent l'entrée à Polytechnique ou l'intégration d'une école d'ingénieur plus abordable. Cette grande diversité de classes préparatoires n'est pas perçue par l'opinion publique ce qui contribue à maintenir l'image élitiste de cette filière.

Un manque d'information conduit à choisir l'université par peur de se retrouver dans une impasse en cas d'échec alors que les passerelles sont nombreuses dans les faits. Les conventions¹⁰ entre classes préparatoires et universités se sont multipliées depuis l'entrée de la France dans le système LMD. En cas de non passage en 2^{ème} année ou en cas d'échec aux concours par manque de travail ou de compétences, des possibilités de réorientation existent et peu d'étudiants ne poursuivent pas leurs études (figure 5.4). Depuis 2002, les CPGE ont intégré le système LMD et des passerelles avec l'université sont donc envisageables. De plus, les concours ne sont pas un outil de sélection mais de répartition des candidats entre les différentes écoles. À l'issue des concours de nombreuses places, environ 2000, restent vacantes¹¹. 72% des élèves entrés en classes préparatoires aux grandes écoles en 2008 sont inscrits dans une école de niveau bac + 5 en 2011 (MEN, 2014).

Situation la 4^{ème} année des bacheliers 2008 inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) après le baccalauréat (%) (France métropolitaine)

	Panel de bacheliers 2008				Panel 1995 (2)				
	Ensemble	CPGE scientifiques	CPGE commerciales	CPGE littéraires	Ensemble	CPGE scientifiques	CPGE commerciales	CPGE littéraires	CPGE
Inscrits dans une école de niveau bac + 5	72	80	81	29	68	82	70	22	22
Inscrits à l'université	20	11	13	54	24	12	24	63	63
Inscrits en master	11	4	8	35	11	4	10	34	34
Inscrits en licence (2)	9	7	5	19	13	8	14	29	29
Inscrits dans d'autres formations	5	6	2	11	7	3	5	16	16
Ont arrêté leurs études	3	3	4	6	2	2	2	-	-
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100

(1) Panel d'élèves entrés en 6^e en 1995 et ayant obtenu le baccalauréat en 2002 pour le plus grand nombre, et entre 2003 et 2005 pour les autres.
 (2) Y compris licence professionnelle.

Les étudiants / Repères et références statistiques - édition 2013 - 213

FIGURE 5.4 – Situation la 4^{ème} année des bacheliers 2008 inscrits en CPGE après le baccalauréat (en %)

Les CPGE, peut-être en raison de leur fort taux de fréquentation par des étudiants d'origine sociale favorisée, ont la réputation d'être chères et difficilement accessibles aux milieux modestes. Pourtant 90% des CPGE sont publiques et sont pour la grande majorité d'entre elles entièrement gratuites exceptés les frais

10. Notamment suite à la loi ESR du 27 janvier 2013.

11. Document CGE *Pour en finir avec les préjugés*.

administratifs et depuis peu une inscription en parallèle à l'université. Beaucoup de lycées disposent d'un service d'internat à coût limité, entièrement couvert par les bourses si l'élève en bénéficie. Seule l'inscription aux concours peut s'avérer chère, aux alentours de 1000 euros en cas d'inscription dans toutes les banques de concours mais les élèves boursiers sont exonérés de ces dépenses. Les études publiées par le ministère soulignent les principales difficultés des élèves de CPGE : en premier lieu l'adaptation au rythme de travail et les problèmes d'organisation, les difficultés matérielles et financières (figure 5.5).

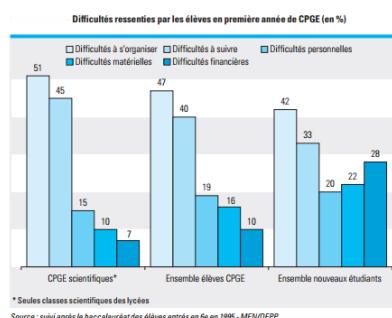


FIGURE 5.5 – Difficultés ressenties par les élèves en 1^{ère} année de CPGE (en %)

5.2.3 Les défaillances du système d'orientation

Le manque d'information et l'opacité du système d'enseignement supérieur est un obstacle supplémentaire pour nombre d'étudiants. Les choix d'orientation des lycéens sont conditionnés par le niveau de connaissance qu'ils ont du système d'enseignement supérieur (MEN, 2008). Les élèves dont les parents n'ont pas le bac s'informent avant tout auprès de leurs enseignants et dans les magazines et brochures ; les élèves dont le père ou la mère ont fait des études supérieures longues citent les rencontres établissement et leurs parents qui restent leurs interlocuteurs privilégiés (figure 5.6).

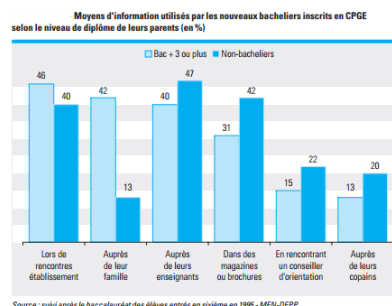


FIGURE 5.6 – Moyens d'information utilisés par les nouveaux bacheliers inscrits en CPGE selon le niveau de diplôme de leurs parents (en %)

L'institution scolaire devrait être en mesure de pallier ce handicap lors des phases d'information précédant les choix d'orientation. « Le contexte de scolarisation en terminale exerce aussi une influence décisive dans le choix d'une orientation en C.P.G.E., que ce soit à travers le rôle joué par les enseignants ou les caractéristiques propres de l'établissement » (MEN, 2008). L'équipe éducative connaît les possibilités de ses élèves et peut les guider dans leurs choix d'autant plus que généralement ces derniers leur font confiance. « L'action pédagogique de l'enseignant associée à celle du conseiller d'orientation psychologique est irremplaçable si l'on ne veut pas que les facteurs d'ordre sociologique (les "héritiers" sont mieux informés que les "boursiers") prennent le pas sur toute autre considération.» (Danvers, 1995, p. 177)

Cependant, le rapport du MEN (Henriet et Pietryk, 2012) souligne que :

Cette confiance ne prend tout son sens que si les enseignants ont une bonne représentation des formations dispensées dans l'enseignement supérieur. Ce n'est pas souvent le cas, notamment pour ce qui concerne l'université et les classes préparatoires aux grandes écoles. [...] Concernant les classes préparatoires scientifiques, les clichés du passé subsistent également ("il faut avoir d'excellents résultats dans les disciplines scientifiques pour demander une CPGE scientifique"), alors même que le statut de ces classes a changé.

Le problème est récurrent. Les informations diffusées par les canaux institutionnels sont insuffisantes. Les assises de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2012 estiment que secondaire et supérieur sont deux mondes qui ne se connaissent pas assez et que les possibilités offertes aux bacheliers pour leur avenir manquent de lisibilité ; les enseignants du supérieur ne connaissant pas toujours parfaitement les acquis de leurs nouveaux étudiants, les enseignants du secondaire ne maîtrisant pas forcément très bien les différentes filières supérieures (Berger, 2012, p. 14).

Concernant plus particulièrement les filières élitistes, le rapport au Sénat (2007) souligne également les défaillances du système d'information et d'orientation français qu'il explique par une méconnaissance du système des classes préparatoires par une majorité des acteurs de l'orientation et par « un déterminisme social entretenu » qui encourage les élèves de milieux défavorisés à s'engager dans des formations courtes de qualité. « Il faut considérer le rôle de l'école elle-même dans la production des inégalités scolaires », indique le rapport Thélot de la Commission nationale du débat sur l'école. Certains élèves bénéficient en effet de préjugés favorables. La notation ou l'orientation des jeunes est de ce fait mise en cause : « On sait qu'à valeur scolaire égale, les conseils de classe non seulement ne corrigent pas les différences d'ambition selon les catégories sociales et le sexe, mais les confirment souvent et peuvent même les renforcer.», note un avis du

Haut conseil à l'évaluation de l'école sur le fonctionnement de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Un phénomène corroboré par une étude du ministère de l'Éducation nationale en 2013. Même s'il existe de nombreuses exceptions, dans un contexte de tensions scolaires et de concurrence accrue, les enseignants intègrent l'appui familial dont pourra disposer l'élève dans la suite de son cursus (Maurin, 2013). « L'auto-sélection dont font montre les familles de milieu populaire n'est donc pas corrigée, ou très rarement, et les inégalités sociales incorporées dans les demandes s'en trouvent entérinées. » (Duru-Bellat, 2004)

5.3 Des déterminants contextuels et financiers

5.3.1 Une inégale répartition de l'offre scolaire

D'autres facteurs déterminent les perspectives d'études supérieures indépendamment des caractéristiques individuelles. Aux inégalités sociales et culturelles s'ajoutent des inégalités territoriales. Celles-ci ne touchent pas uniquement les banlieues défavorisées mais également des régions rurales éloignées des grandes villes ou des zones industrielles sinistrées. Les effets de localisation des CPGE sur les chances d'accès et de réussite des élèves sont indéniables. 30% des bacheliers s'orientant vers les CPGE changent d'académie pour poursuivre dans le supérieur contre 26% en IUT (MEN, 2011). Des dispositifs territoriaux ont certes été mis en place mais concernent essentiellement des zones prioritaires (Merle, 2012). Vingt-et-un départements ne bénéficient pas de classe préparatoire publique et obligent les éventuels candidats à rejoindre les lycées de départements limitrophes souvent éloignés ce qui entraîne des frais supplémentaires en matière d'hébergement et de déplacement ainsi qu'une séparation avec la famille pouvant fragiliser l'étudiant.

Une forte concentration de classes préparatoires est constatée. On dénombre 451 CPGE dont 351 publiques et 100 privées. En 2011, 18% des classes préparatoires sont localisées dans l'académie de Paris, 10% dans l'académie de Versailles (MEN, 2012, p. 6). En France, 16% des lycées ont au moins une classe prépa mais seuls 5% des établissements défavorisés en ont une, contre 32% pour les lycées favorisés (Nakhili, 2010). De nombreux lycées ne possèdent pas de classes préparatoires. Les élèves de terminale n'y côtoient donc pas d'étudiants du supérieur et sont moins familiarisés au monde des prépas à l'inverse des lycéens bourgeois de centre ville pour qui la présence de classes préparatoires est généralement de nature à améliorer les représentations qu'ils en ont.

Des études ont démontré que la présence de classes préparatoires dans le lycée d'origine est un facteur favorable à une éventuelle inscription en CPGE. Yves

Dutercq (2009) s'intéresse aux effets de localisation des CPGE sur les chances d'accès et de réussite des élèves et parvient, plus de dix ans après Pierre Merle, à la conclusion selon laquelle les lycéens scolarisés en province et dans des régions rurales ont des chances d'accès aux classes préparatoires nettement inférieures à celles des lycéens parisiens.

L'origine géographique des bacheliers a également un impact sur leur probabilité d'intégrer une classe préparatoire. Selon une étude réalisée en 2001 par la DEPP du ministère de l'Éducation nationale, les élèves qui entrent dans ces classes sont plus souvent originaires d'une grande ville : « La moitié d'entre eux était en terminale, soit dans l'agglomération parisienne - où l'offre de formation est la plus importante -, soit dans une grande métropole régionale. De fait, les bacheliers généraux scolarisés dans une ville de moins de 50 000 habitants s'orientent 2,3 fois moins dans cette voie que ceux qui étaient scolarisés en Ile-de-France ».

5.3.2 L'effet de l'établissement scolaire

Dans les établissements de quartiers défavorisés, les inégalités sociales sont amplifiées par les inégalités territoriales liées à l'absence de mixité sociale. Cette ségrégation urbaine a un impact certain sur les destins scolaires. Le choix de l'école est en effet devenu pour nombre de parents un enjeu social majeur qui conditionne les carrières scolaires de leurs enfants ainsi que la protection de leur statut collectif (Van Zanten, 2009). Cette volonté répandue de fuir les établissements de quartiers hétérogènes et d'accéder à un « entre-soi urbain et scolaire » (*Ibid.*, p. 63) favorise les classes homogènes et évite la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires privés mais aussi publics des beaux quartiers.

L'inégalité scolaire est donc aussi territoriale et subtilement entretenue. L'effet de pairs dû à l'absence de mixité sociale et à l'homogénéité de niveau pèse lourdement sur la scolarité des plus défavorisés. Il joue sur l'estime de soi des élèves, sur leur capacité à se projeter dans l'avenir, sur les attentes des enseignants et l'efficacité de leur action pédagogique (Cartron, 2012). Pierre Merle (2012) démontre les effets négatifs de certaines politiques mises en œuvre sans toutefois mettre en cause le principe de discrimination positive. Selon lui, le système d'éducation prioritaire stigmatise les établissements, ce qui a pour conséquences de les pro-létarianiser davantage encore en faisant fuir les enfants issus de classes moyennes ou supérieures et de réduire ainsi la mixité sociale et académique. De même, il juge l'assouplissement de la carte scolaire préjudiciable à l'équité de l'enseignement, de nombreux parents profitant de cette possibilité pour faire des choix stratégiques d'évitement de certains établissements. Françoise Cartron (2012) le confirme : « Dans certaines zones et pour certains publics, la dynamique d'ag-

gravation des inégalités sous l'effet de l'assouplissement de la carte scolaire est patente, alors même que le système éducatif français était déjà marqué auparavant par une ségrégation scolaire certaine ». La situation géographique et la carte scolaire sont dans le cas des lycées de centre-ville accueillant essentiellement des jeunes résidant dans des quartiers socialement privilégiés favorables à un recrutement élitiste : les rares élèves habitant un quartier défavorisé, mais du secteur de recrutement du lycée, allant jusqu'à s'autosélectionner. Considérant leur lycée de secteur comme bourgeois et trop sélectif, ils contournent la carte scolaire, mais dans l'autre sens, d'où les difficultés rencontrées par certains proviseurs pour attirer de bons élèves des collèges périphériques, auxquels leur établissement est pourtant largement ouvert (Daverne et Dutercq, 2008).

La composition sociale d'un établissement scolaire et la présence ou non en son sein d'une classe préparatoire renforce les effets du milieu social et influence les projets d'études supérieures des élèves. Nadia Nakhili (2010), en s'appuyant sur les données de la DEPP, analyse le contexte de scolarisation :

À caractéristiques sociales et scolaires données, les élèves des lycées favorisés ont près de 30% de chances de plus de s'orienter vers une classe préparatoire que leurs homologues de lycées défavorisés. Le chiffre atteint 80% quand le lycée fréquenté héberge une classe préparatoire. Pour cette orientation, l'effet du caractère favorisé de l'établissement et la présence d'une classe préparatoire se cumulent.

Les interactions au sein de la classe et dans l'enceinte de l'établissement contribuent également à démystifier les représentations des filières élitistes et permettent de s'y projeter plus aisément. De même, les enseignants dirigeront plus naturellement leurs bons élèves vers une filière qu'ils maîtrisent bien. Les classes préparatoires se trouvant généralement dans des lycées favorisés (figure 5.7), ce facteur n'est pas négligeable et il importe d'en tenir compte afin d'éviter que l'organisation du système éducatif ne génère d'autres inégalités comme le souligne Marie Duru-Bellat (2002, p. 135) : « Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces. » Françoise Cartron (2012, p. 29) souligne également l'inégalité des familles devant le choix de l'établissement et précise que les familles les plus défavorisées ont moins de compétences pour à la fois recueillir des informations sur le système éducatif, évaluer les différents établissements, construire des parcours scolaires possibles pour leurs enfants et réaliser toutes les démarches avec succès.

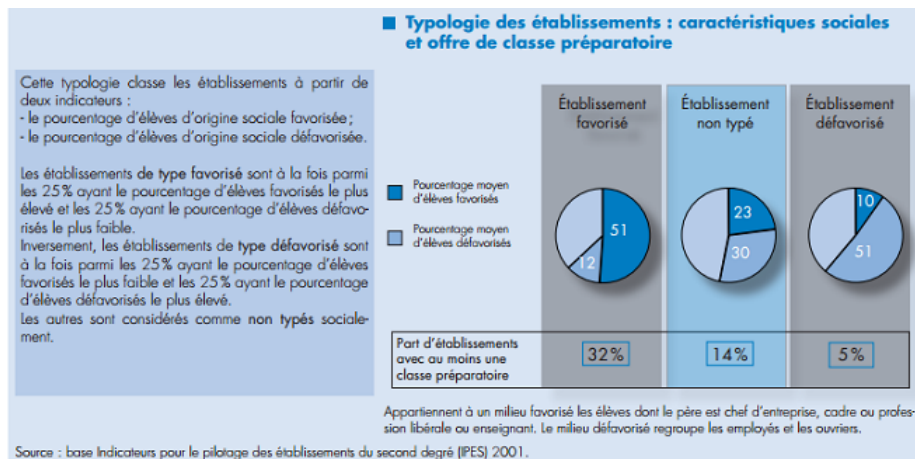


FIGURE 5.7 – Typologie des établissements : caractéristiques sociales et offres de classe préparatoire

5.3.3 Des impacts financiers

Les disparités de ressources financières des familles interviennent également dans les choix opérés. L'accès aux classes préparatoires reste difficile pour les étudiants élevés dans des conditions modestes. D'une part, leur famille peut craindre des frais nécessaires par la suite en école et préférer une filière courte plus sécurisante et accessible ; d'autre part, le travail salarié est peu compatible avec le système d'études des filières élitistes. La probabilité de pouvoir exercer une activité rémunérée en parallèle de leurs études étant faible en classes préparatoires en raison de la charge de travail incontournable, certains étudiants ne bénéficiant pas du soutien financier de leurs parents peuvent s'en détourner malgré l'allocation d'une bourse et préférer un cursus universitaire leur permettant plus facilement d'avoir recours à une activité professionnelle.

L'autocensure n'est pas uniquement le reflet de l'intériorisation des chances subjectives et objectives de réussir, elle s'explique également par les contraintes budgétaires induites par la poursuite d'études et par le recrutement bourgeois des établissements d'excellence. (Daverne, 2008)

La perspective du coût des études pèse davantage sur les familles modestes que sur les familles favorisées malgré l'attribution des bourses d'études qui ont pour vocation de corriger en partie les inégalités. Les classes préparatoires scientifiques, les concours d'entrée des grandes écoles et de nombreuses écoles d'ingénieurs sont gratuites pour les élèves boursiers cependant certaines familles craignent les frais occasionnés par les déplacements : transports et logements ainsi que les dépenses annexes liées à l'éloignement géographique de la plupart des écoles.

Le coût des concours, certes gratuit pour les boursiers mais conséquent pour les classes moyennes, les frais occasionnés en parallèle (déplacements, hébergement

dans des grandes villes) représentent un budget important. Au lieu d'envisager un IUT ou une CPGE, les meilleurs élèves boursiers de la voie technologique restent en STS et généralement dans leur lycée d'origine en adaptant leur projet aux spécialités offertes localement pour en limiter l'impact sur leur famille (Saa, 2012, p. 45).

Conclusion

Ce chapitre est revenu sur les principales inégalités sociales, culturelles et territoriales qui généralement se cumulent et sont autant de freins à la réussite scolaire des élèves de milieu défavorisé. Le système scolaire français en apparence égalitaire dresse tout au long du parcours des obstacles sous la forme de choix d'orientation, d'options, de filières, qui, à niveau scolaire égal, avantagent les mieux informés, en l'occurrence les enfants de milieu favorisé. De même, les pratiques éducatives des familles et le contexte de scolarisation influencent les choix d'orientation.

La complexité du paysage éducatif ne facilite pas sa lisibilité et nécessite d'en connaître les codes. L'institution a sa part de responsabilité, il lui est souvent reproché de ne pas guider suffisamment les jeunes lycéens perplexes devant toutes les voies envisageables. Les classes préparatoires sont donc écartées par les élèves non avertis par leur entourage car jugées de façon caricaturale comme des lieux implacables dont ils ne sortiront pas vainqueurs. Le phénomène d'autocensure qui en résulte fait partie intégrante des mécanismes de sélection sociale, nous verrons dans les chapitres qui vont suivre les mesures privilégiées pour y faire face. De plus, une inégale répartition des classes préparatoires sur le territoire national ne facilite pas l'accès de cette filière aux élèves de milieu rural ou de zones défavorisées.

Cette incidence de l'origine sociale des élèves sur leurs résultats scolaires s'exerce dans tous les pays sans exception avec cependant des variables quant à son intensité (Baudelot et Estabiet, 2009, p. 62). L'école ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes résultant d'une société imparfaite mais doit en tenir compte pour tendre vers plus d'équité et soutenir les plus fragiles. Le chapitre suivant présente des politiques de rattrapage relevant de la discrimination positive expérimentées avec plus ou moins de réussite à cette fin.

Chapitre 6

Les politiques éducatives de rattrapage

Introduction

Afin de bien comprendre les enjeux de la CPES, il importe de définir les concepts qui l'entourent et la justifient : en premier lieu l'égalité des chances qui a été longuement développée dans un des chapitres précédents ; en deuxième lieu la discrimination positive qui parce qu'elle recouvre des interprétations controversées nécessite un éclairage particulier. Nous nous attachons donc dans ce chapitre à rendre compte des éléments permettant de comprendre en quoi la discrimination positive fait partie intégrante d'une époque et d'un contexte et les raisons qui la placent souvent au cœur des polémiques. Nous présentons également les caractéristiques communes à tous les dispositifs de discrimination positive et plus précisément aux différentes politiques éducatives de rattrapage. Après avoir exposé les limites de la discrimination positive, une dernière partie de ce chapitre détaille l'évolution des actions éducatives et retrace leurs objectifs et leurs spécificités en matière de ciblage. Enfin, trois dispositifs d'ouverture sociale mis en place durant la dernière décennie par des écoles prestigieuses sont présentés : les « Conventions d'Éducation Prioritaire » de Sciences Po en 2001, le programme d'accompagnement *Une grande école : pourquoi pas moi ?* de l'ESSEC en 2002, la création de la CPES au Lycée Henri IV en 2006. Ces trois programmes innovants apportent des réponses singulières au déterminisme social qui caractérise les filières d'excellence. Nous soulignons ce qui les lie mais aussi ce qui les dissocie.

6.1 La discrimination positive

6.1.1 Éléments de définition

Durant la dernière décennie, des concepts aux connotations très positives comme "l'égalité des chances" et "la diversité" se sont progressivement imposés en investissant les divers champs politiques, économiques, institutionnels... Amplement médiatisés, ils ont relégué au second plan le terme de "discrimination positive" employé désormais avec plus de réserves et interprété différemment selon le contexte. On peut cependant regretter l'utilisation intempestive selon le goût du jour de formules plus évasives et consensuelles au détriment d'un oxymore somme toute relativement explicite mais dont les diverses interprétations renvoient à un nœud de contradictions. Au delà des querelles sémantiques, il importe de le définir précisément afin de vérifier s'il peut caractériser les politiques de rattrapage actuelles en matière d'ouverture sociale des grandes écoles et de comprendre pourquoi il suscite tant de méfiance et de controverses.

L'union au sein d'une même expression de deux termes au demeurant opposés peut être source d'ambiguïté. Le mot discrimination vient du latin "discriminatio" qui signifie « séparation ». La notion de discrimination désigne « *le traitement inégal et défavorable appliqué à certaines personnes notamment en raison de leur origine, leur sexe, leur âge, leurs croyances religieuses...* »¹ En lui ajoutant l'adjectif qualificatif "positif" l'expression obtenue sous-entend la création d'inégalités en vue de compenser les effets d'une société inégale « c'est l'égalité elle-même qui commande et justifie ce *détour par l'inégalité.* » (Calvès, 2010, p. 123)

Une politique de discrimination positive consiste donc à créer temporairement une inégalité de droit pour conduire à une égalité de fait (Alpes et al., 2013). Le Conseil d'État définit une discrimination positive comme étant « une catégorie particulière de discrimination justifiée, mise en œuvre par une politique volontariste et dont l'objectif est la réduction d'une inégalité (Stasse, 1996) ». Cette définition repose sur un principe de base unique qui peut englober des approches variées. Les théories du philosophe américain John Rawls (1987) sur la justice sociale, bien que diversement appliquées, sont à l'origine des politiques de discrimination positive menées dans les années 1970. Elles exposent les conditions à satisfaire pour obtenir une société qui soit juste et capable de favoriser une authentique égalité des chances.

1. Le Petit Robert 2014.

6.1.2 La version française de la discrimination positive

Le concept de discrimination positive est diversement employé selon les époques et les pays. En France, il s'est inspiré des États-Unis où à partir de la fin des années 1960 des politiques préférentielles nommées *affirmative action* s'articulent sur des bases ethniques pour lutter pour les droits civiques et l'abolition de la ségrégation raciale et pratiquent des quotas au sein des universités et des marchés publics. L'*affirmative action* a été instaurée aux États-Unis par le gouvernement républicain de Richard Nixon suite à une multiplication d'émeutes à caractère racial constituant un risque pour l'ordre public. Il s'agit de mesures préférentielles à l'égard de groupes ciblés ayant fait l'objet de pratiques discriminatoires en raison essentiellement de leur race. « En règle générale, les groupes en question sont les noirs, les "hispaniques", les descendants de populations autochtones (Native americans), les Asiatiques et les femmes. » (Sabbagh, 2004, p. 85). C'est à l'origine un moyen de faciliter l'accès à l'emploi, aux marchés publics et aux universités aux populations discriminées. L'*affirmative action* a depuis la dernière décennie été partiellement remise en cause dans plusieurs États.

La version française de la discrimination positive a certes été influencée par le modèle américain mais n'en a pas repris la formulation originale afin de s'en démarquer. La conception américaine de la discrimination positive est en effet propre au contexte et à l'idéologie qui l'a vu naître et en contradiction avec les principes républicains français en raison notamment de son mode de traitement basé à l'origine sur l'identité raciale des citoyens formellement interdit par l'article premier de la Constitution française de 1958.

Les politiques préférentielles menées dans l'hexagone se sont surtout développées à partir des années 1980 sous différentes formes selon l'objectif affiché. En dehors de quelques exceptions comme les mesures prises en faveur des handicapés² et les lois sur la parité, elles sont avant tout à caractère socio-économique et n'imposent pas de quotas alors qu'aux États-Unis les critères de sélection sont majoritairement d'ordre racial ; elles sont par ailleurs menées à titre expérimental avec des obligations de moyen mais non de résultats comme aux États-Unis où elles sont inscrites dans la constitution. Malgré toutes ces différences, le parallèle avec l'*affirmative action* demeure et engendre une certaine confusion qui nuit aux dispositifs français.

Une des entraves à la discrimination positive est sa difficile alliance avec le droit national. La France s'est toujours interdit de déroger au principe d'indivisibilité du peuple. Dans le domaine éducatif, les dispositifs compensatoires ignorent

2. Pénalisation financière pour les entreprises n'employant pas un certain quota de personnes en situation de handicap.

donc généralement le groupe et se focalisent sur les territoires en ciblant des zones urbaines défavorisées ou des quartiers sensibles³ ; il est cependant illusoire de croire qu'ils sont dénués de toute considération sur l'origine des habitants de ces lieux et que ce ne sont pas prioritairement des politiques de rattrapage entre groupes inégaux. Daniel Sabbagh (2008) parle de "discrimination positive indirecte" car selon lui les politiques d'ouverture sociale fondées sur l'emplacement territorial s'adressent implicitement à un public ciblé en raison de la surreprésentation d'une population défavorisée largement issue de l'immigration dans la zone concernée. « Les différents dispositifs qui relèvent de la "géographie prioritaire" peuvent ainsi apparaître pour partie comme des stratégies de substitution – certes approximatives – à la discrimination positive ethnoraciale. » (Sabbagh, 2008)

6.1.3 Des caractéristiques communes

La discrimination positive se caractérise par un mode de traitement différencié et préférentiel, implicitement en faveur de l'un au détriment de l'autre. Selon Eric Keslassy (2004, p. 9), « Cette orientation s'appuie sur l'idée que des initiatives sélectives et ciblées s'avèrent, dans certains cas, plus efficaces que l'égalité de traitement. » Il distingue d'une part les actions de discrimination positive qui visent à réparer les effets de l'exclusion raciste ou sexiste ; d'autre part celles qui se fondent sur des critères socio-économiques dont le but est d'établir l'égalité grâce à l'équité. Quelles que soient leurs formes, « Ces politiques sont souvent le reflet d'un échec, en tout cas d'un écart persistant entre égalité juridique et inégalité de fait. » (Boéton, 2003). La justification réparatrice est en effet fréquemment avancée lors de la mise en place d'une politique sociale transitoire.

Ces dispositifs définissent diversement leurs bénéficiaires (Calvès, 2010, p. 123). En accordant des préférences compensatoires pour rétablir l'équité, ils favorisent explicitement ou non un groupe de personnes. Comme l'indique Gwénaële Calvès (*Ibid.*) : « La balance qui pèse les droits et les mérites comprend toujours deux poids et deux mesures. » Cette métaphore explique peut-être les réticences que peuvent susciter ces politiques de rattrapage et leur difficile mise en œuvre. Danièle Lochak (2004) en souligne également l'intérêt et la relative complexité :

Elles sont néanmoins le seul moyen qui permette d'endiguer les formes de discrimination "systémiques", qui ne peuvent être combattues efficacement par le seul bais de la règle juridique, même appuyée sur la sanction juridictionnelle. Elles ne résultent pas, en effet, du comportement d'un ou de plusieurs acteurs identifiables mais de la combinaison de facteurs qui procèdent d'un contexte ou de représentations pénalisant telle ou telle catégorie de personnes, même en l'absence

3. Pour exemple la politique des ZEP.

d'intention clairement discriminatoire.

Pour Gwénaële Calvès (2010, p. 25), « La discrimination positive avance toujours masquée ». En effet, le concept étant sujet à controverses, les politiques mises en place se revendiquent plutôt en faveur de l'égalité des chances. Certains établissements se défendent de faire de la discrimination positive sous prétexte que leur dispositif concerne un territoire et non une catégorie de la population ; ils tentent ainsi de se protéger des effets pervers de leur démarche : stigmatisation des populations bénéficiaires, entrave à l'égalité formelle... Certes, mais le fait que leur procédure repose sur une base territoriale et non ethnique ne la soustrait pas à l'appellation de discrimination positive si l'on s'en tient à la définition initiale donnée par le Conseil d'État.

Les politiques de discrimination positive se caractérisent également par le fait qu'elles n'ont pas vocation à perdurer. « Le caractère temporaire de la discrimination positive est inhérent à sa définition même de mesure de "rattrapage" et à son statut dérogatoire du droit commun de l'égalité. » (Calvès, 2010, p. 40). Il s'agit en effet de démarches à caractère plus ou moins expérimentales, et non de procédures pérennes inscrites dans le droit constitutionnel (Wuhl, 2006). Les mesures mises en place le sont donc à titre provisoire et devraient disparaître une fois l'objectif atteint, « l'horizon qu'elles se donnent est celui d'un retour au droit commun. » (Calvès, 2010)

6.2 Les limites de la discrimination positive

6.2.1 Une portée essentiellement symbolique

Une des limites de la pratique de la discrimination positive régulièrement soulignée est son impact réduit « à la sphère des publics défavorisés » sans remise en cause en profondeur des processus de reproduction sociale tels les contenus sélectifs des matières enseignées (Wuhl, 2006). Agnès Van Zanten (2012, p. 111) souligne la portée limitée des dispositifs mis en place :

En effet, dans le cadre de ces nouvelles politiques, ce qui est recherché, ce n'est pas l'amélioration globale des conditions de scolarisation de groupes importants d'élèves dans des territoires définis comme prioritaires en raison de la concentration de difficultés sociales et scolaires, mais de celles d'un petit nombre d'individus.

Ce point précis est souvent discuté, les politiques de rattrapage étant considérées comme l'arbre qui cache la forêt leurs détracteurs sont nombreux.

Pierre Merle (2012, p. 58) notamment est très critique envers les politiques compensatoires et élargit le débat :

La portée symbolique et politique, voire électoraliste, de la discrimination positive est forte, mais son efficacité modeste et contrastée. Des moyens financiers autrement plus importants sont d'ailleurs dégagés pour les étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). [...] Ceux qui reçoivent le plus sont, en l'occurrence, ceux qui ont déjà plus.

De plus les mesures mises en place n'ont pas un caractère définitif et sont souvent le fruit de choix idéologiques et politiques. La bourse au mérite en est un exemple significatif. Créé à l'initiative de Valérie Pécresse en 2009, ce dispositif verse une aide complémentaire⁴ à celle établie sur critères sociaux aux élèves boursiers qui obtiennent la mention « très bien » au baccalauréat. L'aide est renouvelable deux ans si l'étudiant décroche une mention à l'issue de sa licence. 7 000 et 8 000 bacheliers bénéficient de ce dispositif chaque année. Le 2 juillet 2014 une circulaire ministérielle supprime ce dispositif. Cette décision fait polémique et le 17 octobre 2014 le juge des référés du Conseil d'État, saisi par des étudiants scandalisés, suspend temporairement son exécution et maintient la bourse au mérite pour 2014-2015 toutefois le montant attribué diminue de moitié pour les nouveaux bacheliers.

6.2.2 Une mise en œuvre délicate

Les politiques mises en place impliquant un traitement différencié peuvent s'avérer injustes pour les personnes ne pouvant en bénéficier et discriminatoires pour les groupes ciblés et nécessitent par conséquent d'être définies avec précaution.

Les actions de discriminations positives, parce qu'elles rompent avec l'égalité formelle, mais aussi parce qu'elles comportent le risque d'enfermer les personnes qu'elles visent à protéger dans une identité de groupe, sont considérées avec une certaine méfiance et sont en tout état de cause délicates à mettre en œuvre. (Lochak, 2004)

Robert Castel (1995) émet également de fortes réserves à l'égard de la discrimination positive et souligne le danger des traitements préférentiels pour les populations ciblées :

Il n'y a rien de scandaleux à identifier certains individus ou certains groupes afin de déployer à leur égard des mesures spécifiques (...) si l'on observe la manière dont sont instrumentalisées ces politiques ciblées, on constate qu'à chaque fois - je ne trouve pas d'exception à cette sorte de règle - ce traitement de faveur se retourne en stigmatisation des populations concernées.

De même dans son rapport au gouvernement, Jean-Pierre Sueur (1998) dresse un jugement sévère sur la discrimination positive territoriale menée au sein des

4. De l'ordre de 180 euros par mois sur dix mois, pendant trois ans.

zones urbaines en difficulté et met en garde contre une « stigmatisation préjudiciable des populations concernées ». Ces critiques sont à prendre en considération et les précautions prises dans nombre de dispositifs pour définir le profil des bénéficiaires corroborent l'idée d'une nécessaire vigilance.

6.2.3 Un arrangement complexe avec le principe d'égalité

En France, le recours à une forme de discrimination positive peut paraître contraire à la conception républicaine de l'égalité qui condamne toute mesure préférentielle et prône le principe méritocratique. L'article premier de la Constitution de 1958 stipule en effet que « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. »

Par conséquent une des difficultés majeure consiste à déterminer les populations visées sans les nommer explicitement afin d'éviter toute entrave à cet article premier.

La France s'est toujours montrée très soucieuse de ne pas faire apparaître les spécificités attachées aux groupes ethniques ou religieux. C'est ainsi que les outils statistiques ne peuvent pas retenir l'appartenance communautaire. Dès lors comment déterminer les groupes qui ont besoin d'un traitement préférentiel ? (Kesslassy, 2004, p. 14)

Pour pallier cette difficulté, les politiques de rattrapage prennent prioritairement en compte les caractéristiques socio-économiques ou l'appartenance territoriale de leurs bénéficiaires. Cependant, certaines situations sont jugées compatibles avec le principe d'égalité par le Conseil constitutionnel. Celui-ci accepte des différences de traitement dans des conditions particulières :

Considérant que le principe d'égalité ne s'oppose ni à ce que le législateur règle de façon différente des situations différentes, ni à ce qu'il déroge à l'égalité pour des raisons d'intérêt général, pourvu que, dans l'un ou l'autre cas, la différence de traitement qui en résulte soit en rapport avec l'objet de la loi qui l'établit⁵.

Il existe en effet des dérogations au principe d'égalité justifiées par une nécessité d'intérêt général.

Certaines discriminations positives en matière d'éducation sont fondées sur le besoin de compenser un handicap social ou géographique freinant l'égalité des chances et la diversité des élites. Il importe que le critère de différenciation soit objectif et apparaisse en rapport direct avec le but poursuivi, qu'il soit d'intérêt général et susceptible de se rattacher à une exigence constitutionnelle. Ainsi l'IEP de Paris lors de la création en 2001 des conventions d'éducation prioritaire a

5. CC 1998-403 DC du 29 juillet 1998, loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

obtenu sous certaines conditions la validation de son dispositif expérimental par le Conseil constitutionnel le 11 juillet 2001⁶. Ce dernier, pour déroger au principe d'égalité tout en étant conforme à la Constitution, s'est appuyé sur le treizième alinéa du Préambule de la Constitution de 1946 : "La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction..." et à « la condition que les modalités particulières que fixera à cette fin, sous le contrôle du juge de la légalité, le conseil de direction de l'Institut, reposent sur des critères objectifs de nature à garantir le respect de l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction⁷.»

Les concepts employés traduisent des clivages idéologiques et leur utilisation n'est pas anodine comme en témoigne le rapport de la "commission Minc" sur la France en l'an 2000⁸ dans lequel le mot "égalité" a été remplacé par "équité". Il reflète une volonté politique de sortir du carcan de l'égalitarisme. De même l'utilisation immodérée des termes "égalité des chances", "égalité des possibles"... détourne de l'égalité formelle qui change progressivement de paradigme. L'évolution sémantique qui en découle est diversement exploitée et permet de légitimer certains dispositifs éducatifs de rattrapage.

Quelles que soient les bonnes intentions qu'elles véhiculent et les réajustements légitimes en cause, les politiques engagées ne pourront jamais faire l'unanimité. Les nombreux paradoxes de la discrimination positive ne font que refléter la difficulté à trouver un compromis entre le droit et la réalité socioculturelle, entre le principe d'équité et d'égalité.

6.3 L'évolution et les infléchissements des politiques d'éducation prioritaire en France

6.3.1 Un déplacement progressif du ciblage : des ZEP aux boursiers méritants

Pour qualifier les politiques d'éducation prioritaire en matière d'éducation, nous avons retenu la définition donnée par Daniel Frandji et al. (2009) :

Des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'actions ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent").

6. Décision n° 2001-450-DC.

7. Extrait décision n° 2001-450 DC - 11 juillet 2001.

8. Daté de 1994.

6.3. L'ÉVOLUTION ET LES INFLÉCHISSEMENTS DES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE

Cette définition apporte un éclairage sur les multiples possibilités de ciblage envisageables et les écarts de traitements qu'elles autorisent.

En France, les premières mesures compensatoires mises en œuvre luttent contre l'échec scolaire en privilégiant des territoires défavorisés. La massification de l'enseignement par des mesures successives, en particulier la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans en 1959⁹ et la création du collège unique en 1977¹⁰, a le souci d'accroître le niveau de formation et de renforcer les chances d'ascension sociale. Ces mesures n'ont pourtant pas conduit à une réelle démocratisation du système scolaire. Face à la persistance des inégalités sociales s'en est suivi en France mais également dans plusieurs pays européens¹¹ des politiques éducatives à destination des élèves les plus en difficulté, essentiellement concentrés dans des zones territoriales spécifiques.

Jean-Yves Rochex (2008) dégage trois modèles de politiques d'éducation prioritaire qu'il qualifie d'"âges" avec des alternances de « silences et relances » suivant les changements de majorité gouvernementale aboutissant à une extension progressive de la carte de l'éducation prioritaire. La première période privilégie une politique compensatoire territoriale. En effet, l'année 1981, avec la création des zones prioritaires, communément appelées ZEP¹² par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale sous le premier gouvernement socialiste de la V^{ème} république, rompt avec l'égalitarisme traditionnel qui caractérise le système éducatif français en introduisant par une politique dérogatoire de la "discrimination positive" avec une forte volonté de démocratisation scolaire.

La dénomination choisie « zones d'éducation prioritaire » est la traduction littérale des "Education Priority Areas" (EPA) britanniques créées en 1967. Une ZEP regroupe des établissements scolaires, généralement un collège et les écoles qui s'y rattachent, caractérisés par d'importantes difficultés sociales. Des avantages spécifiques leur sont accordés pour mettre en place des projets à l'aide de partenaires locaux afin de compenser les carences constatées. La circulaire 81-238 du 1^{er} juillet 1981, fondatrice des politiques ZEP, précise de façon explicite le rôle qui leur est attribué :

Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du Gouvernement consiste en effet à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en

9. Décret Berthoin - ordonnance du 6 janvier 1959.

10. Loi du 11 juillet 1975 appliquée à la rentrée 1977.

11. Notamment en Grande-Bretagne, en Suède et en Belgique.

12. Circulaire 81-258 du 1^{er} juillet 1981.

termes de démocratisation de la formation scolaire. C'est cet objectif qui doit être central pour tous ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre.¹³

La création des ZEP marque un tournant et bien que d'autres dispositifs se sont succédé et ont modifié l'appellation des ZEP (APV, RAR, CLAIR, ECLAIR, REP et REP+...) ZEP conserve le titre générique.

La 2^{ème} période se caractérise par des mesures de lutte contre le décrochage scolaire et la fracture sociale. Elle s'adresse plus particulièrement aux élèves en échec ou à risques en leur garantissant un minimum de compétences afin d'éviter les facteurs d'exclusion. Jean-Yves Rochex (2011) décrit ce nouveau processus qui s'éloigne de l'objectif initial de démocratisation pour se focaliser sur une catégorie spécifique d'élèves.

Si elles conservent une référence et un mode de ciblage territoriaux, le territoire n'y est plus envisagé comme espace de ressources possibles pour la construction d'un nouvel ordre scolaire, moins inégalitaire et plus émancipateur, mais bien plutôt comme espace de problèmes, voire de menaces pour l'ordre social, et comme cadre et comme ensemble de dispositifs politico-institutionnels permettant à l'État d'exercer son action réparatrice et son pouvoir de contrôle social sur les populations concernées, dans une visée plus pacificatrice que démocratisante.

Alors que les politiques éducatives destinées à lutter contre l'échec scolaire s'adressaient essentiellement aux élèves en difficulté, une nouvelle orientation politique se dessine dans les années 2000 indissociable du contexte sociopolitique de l'époque passant d'une politique territoriale à des actions éclectiques portant sur les individus et leur potentiel. Il s'agit là de la 3^{ème} période des politiques d'éducation prioritaire dominée par une logique d'individualisation des parcours et d'encouragement des talents. « Donner non seulement "plus" mais "mieux" et même "le meilleur", c'est l'objectif dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire qui doivent ainsi devenir de véritables zones d'excellence pédagogique. »¹⁴

Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire, prend l'initiative, début 1999, d'introduire la notion d'excellence dans la politique des ZEP, afin d'apporter une connotation positive à ces territoires fortement marqués par les stéréotypes de pauvreté et d'échec scolaire (Bongrand, 2011).

Les pôles d'excellence scolaire voient le jour en 2000, leurs principaux objectifs sont définis dans la circulaire du 24 février.

Il s'agit d'optimiser au bénéfice de l'éducation prioritaire des formules et des activités d'excellence qui existent dans le système scolaire mais sont insuffisamment présentes dans les quartiers populaires (implantation de classes ou d'écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés,

13. Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981 B.O. n° 27 du 9 juillet 1981.

14. Circulaire n° 2000-008 du 8-2-2000 B.O. n° 8 du 24 février.

6.3. L'ÉVOLUTION ET LES INFLÉCHISSEMENTS DES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE

de sections européennes, bilingues ou internationales voire de classes préparatoires...) ¹⁵.

L'ouverture sociale se fonde progressivement sur des partenariats avec des lycées prestigieux. On assiste dès lors à un déplacement du public ciblé avec le soutien et la création de dispositifs visant à diriger vers l'excellence les talents qui émergent des classes populaires (Bongrand, 2011). L'excellence est mise à l'honneur, le concept étant utilisé dans nombre de dénominations. Les actions se développent à plusieurs niveaux et l'accent est mis sur l'innovation. En 2006, les "réseaux ambition réussite" sont créés et on assiste à la mise en place en 2009 de politiques d'internats d'excellence visant à extraire de leur milieu des élèves talentueux d'origine modeste. On ne consacre plus une action ciblée sur un territoire, mais plutôt le développement de la potentialité de chaque élève (Rayou et Glasman, 2012).

De plus, les actions s'en trouvent délocalisées et l'approche suit une logique de l'individualisation des parcours et le développement de la potentialité de chaque élève (*ibidem*). Les « Cordées de la réussite » sont développées dès 2008. « Les "partenariats prestigieux" sont érigés en première ligne d'une politique éducative dont la cible, habituellement ajustée aux territoires ou milieux défavorisés, se resserre désormais sur les "bons" élèves qu'ils recèlent.» (Bongrand, 2011)

La circulaire du 24 février 2000 rappelle le double objectif d'améliorer les parcours de tous et d'élever les ambitions des élèves à fort potentiel :

Tout en portant, bien sûr, la plus grande attention aux progrès de tous les élèves, il importe aussi de pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires à aller le plus loin possible, c'est-à-dire parfois bien au-delà des filières qui lui semblent communément accessibles. Parmi la génération qui a effectué sa scolarité en ZEP, quelques-uns, certes en petit nombre, ont intégré les plus grandes écoles ou connaissent aujourd'hui des parcours universitaires brillants : s'ils disent les obstacles qu'il fallut vaincre, ils disent aussi ce que leur détermination et leur succès doivent à des enseignants qui ont cru en eux et les ont encouragés à préparer les certifications les plus prestigieuses. Les formes de la réussite scolaire sont bien sûr variées, dans les filières générale, technologique et professionnelle. Il ne s'agit pas de considérer, pour les élèves de l'éducation prioritaire comme pour les autres, qu'il n'est point de salut hors d'une terminale S, d'une classe préparatoire ou d'un long cursus universitaire. Il s'agit de ne pas limiter a priori et d'épauler comme il convient les ambitions scolaires les plus hautes que certains peuvent nourrir. Il importe donc de concilier en permanence ces deux facettes de l'excellence scolaire : une progression commune et des réussites remarquables. ¹⁶

15. Circulaire n° 2000-008 du 8-2-2000 B.O. n° 8 du 24 février 2000.

16. Circulaire n 2000-008 du 8-2-2000 B.O.N° 8 du 24 février

Les décrets et dispositifs mis en place tentent d'apporter une réponse à la problématique qui en découle : permettre aux bons élèves de milieu défavorisé d'accéder à des filières élitistes. Jean-Yves Rochex (2011) souligne par ailleurs l'ambivalence de cette nouvelle orientation :

Résultant d'hésitations et de débats non tranchés entre la volonté de distiller une élite scolaire en ZEP et celle d'y améliorer l'ensemble des résultats scolaires, ce texte en appelle paradoxalement au développement en ZEP de pôles ou de filières élitistes incarnant le type de fonctionnement scolaire dont la politique d'éducation prioritaire cherchait précisément à s'émanciper. Orientation nouvelle qui sera renforcée, au cours des années suivantes, par le développement des dispositifs visant à l'ouverture sociale des filières et établissements d'élite.

Ces politiques sont traversées par de multiples courants et font l'objet de débats, les dispositifs mis en place ne répondent que partiellement aux espoirs de démocratisation qu'ils ont portés et leurs constants remaniements et changements d'appellation contribuent à une certaine confusion. Plusieurs rapports des inspections générales témoignent des difficultés rencontrées et présentent un bilan mitigé, en particulier le rapport d'Anne Armand et Béatrice Gille (2006). Ces éléments sont essentiels pour comprendre comment les dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles ont été développés, leur lien avec les politiques de la ville et la place qui est durant la dernière période accordée aux élèves méritants de milieu modeste « en rupture avec la logique territoriale historiquement caractéristique de l'éducation prioritaire » (Bongrand et Rochex, 2016). Ce sont essentiellement les filières élitistes, fortement marquées par leur homogénéité sociale, qui œuvrent pour modifier leur image et tendre vers plus d'équité.

Les politiques de rattrapage se focalisent progressivement sur une nouvelle catégorie de l'action publique mesurable et communicable, le public des « potentiellement victimes » (Soubiron, 2011). Le boursier méritant se retrouve au cœur des dispositifs et en devient la figure emblématique avec l'objectif ministériel de 30% de boursiers en CPGE comme leitmotiv. Par conséquent la proportion des élèves boursiers de l'enseignement supérieur représente l' "indicateur privilégié de l'ouverture sociale" (Masy, 2014).

Le terme de boursier regroupe pourtant sous une même appellation des profils très hétérogènes. Valérie Pécresse en relevant en 2008 le plafond minimal pour avoir droit à la bourse en a élargi l'accès. En effet, le nombre absolu de boursiers ayant considérablement augmenté, les incitations à l'ouverture sociale ont semblé concluantes. Cette manœuvre a permis d'atteindre l'objectif affiché mais il n'a pas été précisé quels ont été les bénéficiaires de l'ouverture des CPGE, majoritairement des boursiers échelon 0 ou des élèves de milieu bien plus modeste.

6.3.2 L'initiative emblématique de Sciences Po en 2001

La multiplicité des acteurs engagés (institutions scolaires, milieux politiques et économiques) dans la lutte contre les inégalités d'accès aux grandes écoles conduit à différentes expériences innovantes amplement médiatisées et sources de polémiques. Ainsi les diverses politiques s'affrontent sur le chemin de la méritocratie et jouent souvent un pas de deux dont les enjeux sont propres à chacun.

Les dispositifs émanant pour la plupart d'institutions prestigieuses développent des programmes basés sur divers types d'action : des procédures de recrutement spécifiques, du tutorat ou des classes de remise à niveau. Les démarches sont certes différentes mais leurs objectifs convergent : répondre d'une part aux critiques concernant la clôture sociale et ethnique des grandes écoles et d'autre part aux sollicitations des milieux économiques et politiques (Van Zanten, 2010). Tous s'apparentent cependant à des programmes de discrimination positive aux formes distinctes.

Sciences Po ouvre la voie quand en 2001, Richard Descoings, alors directeur de l'Institut d'études politiques de Paris, défraie la chronique en instaurant avec audace une procédure dérogatoire de recrutement destinée à des lycéens scolarisés dans des établissements partenaires situés en Zones d'Éducation Prioritaire. Ce dispositif appelé « Conventions ZEP : l'excellence dans la diversité » a vocation compensatoire et souhaite élargir son vivier socialement homogène tout en rétablissant l'égalité des chances. L'école répond ainsi aux attentes des entreprises et des politiques dont la promotion de la diversité constitue l'objectif majeur. L'ENA, qui recrute nombre de ses étudiants à l'IEP Paris, avait par ailleurs donné le ton avec la mise en place d'une troisième voie, également très discutée, en 1983.

Tout comme les grandes écoles, Sciences Po manque de diversité sociale. En 1997-1998, 81,5% des étudiants à l'IEP sont issus de classes favorisées (parents cadres, de professions intellectuelles supérieures ou de chefs d'entreprise) tandis que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, d'employés représentent respectivement 1%, 1,5%, 2% du total (Cheurfa et Tiberj, 2001, p. 4). Sciences Po tente d'apporter une réponse aux mécanismes de sélection sociale qui empêchent des élèves scolarisés dans des zones défavorisées de candidater. L'accent est donc tout particulièrement mis sur l'information et la formation données en amont puis sur la sélection avec un mode d'admission spécifique délégué en partie aux établissements partenaires. Le statut singulier de Sciences Po de Paris, établissement public géré par une fondation, lui laisse une relative autonomie et facilite l'instauration d'un nouveau mode de recrutement d'autant plus que les voies d'entrée,

bien que très sélectives, étaient déjà plurielles et dissociaient l'examen d'entrée classique, l'admission après sélection par un jury des lycéens ayant obtenu la mention « très bien » au baccalauréat et l'entrée sur dossier pour les étrangers.

Vingt ans après la mise en place des ZEP à l'initiative d'Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, Sciences Po fait figure de pionnière avec cette mesure qui s'apparente à une nouvelle forme de discrimination positive « par le haut cette fois-ci (Toulemonde, 2004, p. 87) » et heurte une partie de l'opinion publique qui y voit une atteinte au principe d'égalité républicaine : un concours commun sélectif garant d'un élitisme fondé uniquement sur le mérite.

Les lycées partenaires, au nombre de 7 en 2001 et 85 en 2010, ainsi que des représentants de Sciences Po sensibilisent les élèves dès la seconde. Les élèves intéressés ont une préparation spécifique, des échanges réguliers avec les étudiants de Sciences Po et des rencontres au sein de l'établissement parisien. La phase d'admissibilité intervient en terminale devant un jury composé du chef d'établissement et d'enseignants du lycée d'appartenance, sont pris en considération les résultats scolaires de la seconde à la terminale ainsi que la présentation orale d'un dossier de presse sur un thème choisi librement. Les candidats admissibles passent dès leur obtention du baccalauréat un oral d'admission, un entretien devant un jury à Sciences Po. Ces différentes phases restent très sélectives. Un stage d'intégration de trois semaines est organisé en septembre ainsi que la possibilité d'avoir un tuteur durant les premiers mois de leur scolarité. Des aides matérielles et financières sont également prévues.

La sélection des candidats ne se fait pas explicitement sur des critères socio-économiques ni sur la mise en œuvre de « quotas » mais sur la base de l'appartenance à un établissement jugé défavorisé. Olivier Masclet (2012, p. 73) parle d'une « discrimination positive indirecte » et du « prisme territorial » masquant le fait que les bénéficiaires sont souvent issus de l'immigration. Le dispositif en s'inscrivant dans une dimension géographique évite ainsi toute stigmatisation du public bénéficiaire. Marco Oberti (2013) évoque une sélection sociale différenciée à l'admission de Science Po selon les territoires à milieu social équivalent, avec une forte concentration de lycées conventionnés en Seine-Saint-Denis. En raison de ce ciblage territorial, nombre d'élèves de milieu populaire n'appartenant pas aux zones concernées sont donc d'emblée exclus de ce dispositif.

En dépit du destin médiatique de son illustre directeur, Sciences Po marquera durablement l'histoire et « bénéficiera du statut prestigieux de pionnier » (Pasquali, 2010). Par la polémique que son dispositif a suscitée, cette école a incontestablement obligé les instances politiques, le grand patronat et les établissements élitistes à se positionner. Elle a ainsi ouvert la voie à une décennie

prometteuse en matière de politiques d'ouverture sociale des formations d'excellence et contraint implicitement ses prestigieuses voisines à sortir de « l'entre soi » qui les caractérisait et proposer des réponses sensiblement différentes à la problématique du manque de diversité, chacune l'adaptant à sa manière en proposant des expérimentations inédites.

6.3.3 La riposte de l'ESSEC en 2002 puis du Lycée Henri IV en 2006

Dès 2002, l'ESSEC¹⁷, prestigieuse école de commerce et de gestion, met en place son programme baptisé "Une grande école : pourquoi pas moi ?" surnommé PQPM. Celui-ci s'adresse à des élèves scolarisés dans des lycées partenaires à proximité du campus principal d'Evry dans le Val d'Oise. L'ESSEC se démarque volontairement de Science Po et privilégie en premier lieu un programme de tutorat initialement durant les trois années de lycée puis étend son champ d'action au fil des ans pour cibler également des collégiens et des étudiants post-bac. Il ne s'agit pas d'une voie parallèle de recrutement mais d'une sensibilisation aux filières d'excellence de l'enseignement supérieur sous forme notamment d'un accompagnement en amont privilégiant un encadrement double : le tutorat-étudiant et le tutorat-professeur. Les séances ont lieu une fois par semaine au sein de l'ESSEC ainsi que des sorties culturelles, des conférences, des rencontres avec le milieu de l'entreprise totalisant environ 150 heures par an.

Le programme cible des jeunes "motivés" et "prometteurs" sélectionnés sur critères socio-économiques suivant une procédure précise : proposition des enseignants, lettre de motivation, relevé des notes, entretiens individuels. Les témoignages de ces étudiants mettent en évidence l'impact de leur milieu familial et scolaire qui jusque là réduisait leurs perspectives professionnelles. Peu accompagnés dans leur orientation scolaire et souvent dirigés vers des études courtes, les filières élitistes ne les concernaient pas soit par méconnaissance du système scolaire, soit par autocensure.

Les tuteurs caractérisés par leur jeune âge, majoritairement entre 20 et 22 ans, sont quant à eux recrutés en fonction de leur motivation, leur capacité à occuper le rôle de « grands frères »¹⁸ lors de ces rencontres improbables. Annabelle Allouch et Agnès Van Zanten (2008) ont défini dans leur étude ces tuteurs engagés volontaires et soulignent leur fort capital culturel, économique et social ainsi que leur « loyauté institutionnelle » avec une volonté de soutenir le système

17. École Supérieure des Sciences Économiques et Sociales.

18. Appellation donnée.

de formation des élites.

Ce dispositif est novateur et ses objectifs multiples : d'une part permettre à ces jeunes au destin scolaire tout tracé de quitter les préjugés et les craintes de leur milieu social, d'accéder à l'information et d'élargir ainsi leur champ des possibles mais également de proposer aux étudiants tuteurs de l'ESSEC de découvrir la diversité sociale de la société française et participer à une expérience innovante¹⁹. En janvier 2005, l'établissement signe la *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence*, devient responsable du *pôle ressources ouverture sociale* et étend ses actions à l'ensemble du territoire national avec l'appui de la Conférence des Grandes Écoles. Ainsi le concept « Une grande école, pourquoi pas moi ? », initié par l'ESSEC, a été labellisé et repris par de nombreuses grandes écoles,²⁰ qui ont mis en place des actions similaires à destination de lycéens modestes. L'ESSEC poursuit son engagement mais élargit progressivement son action vers les jeunes des filières technologiques et vers des lycéens touchés par un handicap. Le modèle de l'ESSEC n'a pas suscité de polémiques car il n'a pas remis en cause son concours d'entrée mais propose avant tout un accompagnement bienveillant à différents niveaux : financier, méthodologique, individuel, professionnel... Plusieurs études ont été menées et sont globalement positives du point de vue des orientations choisies et des parcours scolaires menés par les jeunes bénéficiaires du dispositif ainsi qu'au niveau de l'impact sur les étudiants tuteurs²¹. Cependant d'autres analyses sont plus nuancées.

À son tour, en 2006, Patrice Corre, proviseur de l'un des plus prestigieux lycées de France, le Lycée Henri IV à Paris, décide de mettre en place un dispositif innovant s'inscrivant dans le programme national en faveur de l'égalité des chances et la loi d'orientation 2005-380 du 23 avril 2005 afin d'ouvrir socialement ses prestigieuses filières. Une classe spécifique appelée CPES (Classe préparatoire aux études supérieures), destinée à accueillir une trentaine d'élèves dits "boursiers méritants" et de leur permettre au bout d'une année d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles est créée et s'ajoute aux dispositifs d'ouverture sociale élaborés par les lycées concurrents. La CPES est une classe de transition entre la terminale et l'enseignement supérieur qui à l'aide d'une pédagogie adaptée²² a pour objectif d'orienter vers les CPGE des élèves d'origine sociale

19. cf plaquette de l'ESSEC.

20. Plus de 50 établissements de l'enseignement supérieur en 2009, chiffre publié sur la plaquette de l'ESSEC.

21. Propos tenus par Chantal Dardelet, responsable du Pôle Egalité des Chances lors d'une table ronde Politiques Éducatives organisée par le LIEPP de Sciences Po le 27-11-13.

22. Méthodologie, approfondissement des programmes et des connaissances, introduction aux enseignements des CPGE, acclimatation aux codes propres aux grandes écoles, renforcement des pré-requis culturels...

modeste dont le cursus scolaire bien que prometteur ne les prédestinait pas à suivre une filière élitiste. Le Lycée Henri IV devient école pilote et sa classe expérimentale est progressivement reprise par d'autres établissements français qui s'en inspirent et l'adaptent à leur situation. En 2014, on compte une vingtaine de CPES en France métropolitaine et outremer. La troisième partie de notre étude développera ce dispositif innovant qui s'inscrit dans un ensemble d'expérimentations nouvelles impulsées par les mesures gouvernementales en faveur de l'égalité des chances.

Conclusion

Ce chapitre après avoir défini la discrimination positive a donné un éclairage sur les politiques éducatives de rattrapage et présenté les trois modèles qui se sont succédé durant les dernières décennies : tout d'abord un programme de type compensatoire ciblant les établissements des territoires défavorisés puis une période de lutte contre le décrochage scolaire et l'exclusion s'adressant plus particulièrement aux élèves en échec ou à risques, enfin une redéfinition des politiques publiques maximisant les chances de réussite de chacun et mettant l'accent sur l'excellence. Les dispositifs mis en place ne répondent que partiellement aux espoirs de démocratisation qu'ils ont portés et leurs constants remaniements et changements d'appellation contribuent à une certaine confusion.

Durant cette dernière période, dans un contexte de remise en cause de nos formations d'élites, différentes politiques éducatives en faveur de la diversité se sont focalisées sur l'accès aux grandes écoles. Complémentaires, toutes s'inscrivent dans la politique générale d'aide à la promotion sociale d'élèves motivés mais d'origine modeste et reposent sur le même postulat : une approche centrée sur l'individu et la prise en compte des mécanismes de sélection sociale qui sont déterminants. Chaque établissement prestigieux a ainsi tenté d'apporter une solution innovante et s'est attaché à médiatiser son projet en brandissant une farouche volonté d'en finir avec l'absence de mixité sociale tant décriée par l'opinion publique. Il importe de garder à l'esprit que ces initiatives localisées sont potentiellement concurrentes et sont singulières dans la mesure où elles constituent une nouvelle catégorie d'action publique scolaire. Qu'elles le revendiquent ou non, elles possèdent les caractéristiques propres aux politiques de discrimination positive : un mode de traitement différencié et préférentiel, un caractère temporaire et une politique volontariste dans le but de réduire une inégalité. Leurs détracteurs sont nombreux et chacune a suscité en son temps maintes réserves et débats polémiques inhérents à son statut.

La classe préparatoire aux études supérieures

Introduction

La CPES a été élaborée dans un contexte précis et sous l'influence de plusieurs facteurs indissociables développés dans les chapitres précédents : des injonctions gouvernementales, une volonté politique des responsables institutionnels et une participation d'acteurs à plusieurs niveaux. Elle fait partie intégrante de son époque et des enjeux qui en découlent. Toute innovation est en effet une réponse à un ou à des problèmes auxquels il convient de se référer (Dejean, 2003).

L'idée même d'une propédeutique n'a pourtant rien d'innovant. En effet, à partir de 1947 et jusqu'en 1966, les études supérieures après le baccalauréat débutaient par une année appelée « propédeutique » littéraire ou scientifique afin de favoriser la réussite du plus grand nombre en donnant les bases aux étudiants dont l'effectif n'avait cessé de croître. Il s'agissait alors de faire face au fort taux d'échec à l'entrée dans l'enseignement supérieur durant les années 1950. On choisissait trois matières en début d'année et le succès à l'examen final permettait enfin de s'inscrire en licence dans la discipline retenue, n'étaient tolérés que quatre échecs à l'examen de propédeutique (Viaud, 2015). En 1966, la réforme Fouchet a remplacé cette année par un premier cycle de deux ans suivi par la licence en second cycle.

La CPES est une nouvelle propédeutique qui rejoint la première par sa volonté de consolider les bases des étudiants appréhendant le passage dans l'enseignement supérieur mais s'en éloigne par d'autres aspects, notamment la sélection des bénéficiaires et l'accompagnement pédagogique et matériel dont disposent les étudiants.

Avant d’aborder notre troisième partie, il convient, à l’aide d’une revue de littérature et d’une étude documentaire, de présenter tout d’abord la genèse de cette propédeutique en soulignant le rôle joué par deux enseignants du Lycée Henri IV dans sa conception et l’impact des mesures interministérielles dans sa concrétisation puis de détailler ses fondements au niveau du recrutement et de l’accompagnement pédagogique et matériel et enfin d’exposer les interrogations qu’elle soulève.

7.1 Sa genèse

7.1.1 L’initiative de deux enseignants du Lycée Henri IV

À l’origine, la CPES est née de la volonté de deux enseignants d’Henri IV, Pascal Combemale et Olivier Coquard, d’aider des élèves de milieux modestes à entrer dans des établissements prestigieux auxquels ils n’ont généralement pas accès. Tous deux ont des origines différentes. Pascal Combemale vient d’un milieu paysan et a été boursier et interne dès l’âge de 10 ans. Encouragé par son instituteur, il poursuit ses études et fait figure d’exception. Professeur de sciences économiques et sociales en classes préparatoires à Henri IV depuis 1994 il a auparavant enseigné 15 ans à Argenteuil. L’École a dans son cas joué son rôle d’ascenseur social. Quant à Olivier Coquard, il est agrégé d’histoire et auteur d’une thèse sur Jean-Paul Marat. Ancien élève en hypokhâgne au Lycée Henri IV, il fait partie de ceux que Bourdieu qualifie d’« héritiers » en ayant reproduit le parcours de son père et fréquenté des écoles qui le prédestinaient à un parcours d’excellence (Rotman, 2006). Il enseigne également à Henri IV après plusieurs années d’expérience dans des établissements de banlieue.

En 2001, influencés par l’initiative de Sciences-Po citée précédemment, tous deux rédigent un article dans *Le Monde* du 14 mars intitulé « la gifle de Sciences-Po ». Ils y dénoncent les injustices scolaires et présentent une école incapable de faire face « au processus de ségrégation scolaire à l’œuvre dans notre système scolaire ». Les termes employés sont sans détours « apartheid solaire », « constat amer »... l’idée même d’un collège unique leur semble « un mensonge insupportable ». Véritable plaidoyer en faveur des bons élèves d’établissements difficiles quasi absents de leurs cours, ils encouragent l’expérience de Sciences-Po favorisant la mixité scolaire dans les établissements prestigieux et souhaitent l’étendre sous une autre forme dans les classes préparatoires. Les principaux objectifs de la future CPES y transparaissent en filigrane. Il ne s’agit pas seulement de faciliter l’accès des élèves de milieu populaire dans les classes préparatoires mais de

prendre en considération leurs difficultés d'acculturation scolaire et d'adaptation à l'univers social des prépas, très marqué par un fort héritage culturel.

L'idée novatrice est donc de créer une année passerelle, une sorte de « prépa à la prépa »¹ réservée à des élèves boursiers méritants d'établissements difficiles ou excentrés. Olivier Coquard (2010) revient sur cette initiative et parle « d'un projet de classe intermédiaire de compensation entre la terminale et la première année de classe préparatoire ».

Pascal Combemale et Olivier Coquard bénéficient du soutien de leur directeur, Patrice Corre, du recteur de Paris, Maurice Quenet, ainsi que d'hommes politiques influents tels Bruno Le Maire, directeur de cabinet, Dominique De Villepin, alors Premier ministre (Lebègue et Walter, 2008). Comme le confirme Olivier Coquard (2010) « Les décisions ayant permis l'ouverture de la CPES comme celle ayant permis de la pérenniser sont clairement politiques, transcendant par ailleurs les clivages partisans. » Le projet bien que validé dès 2001 par le ministre Jack Lang, mettra cinq années à se concrétiser sous la forme d'une classe expérimentale nommée CPES (Classe Préparatoire aux Études Supérieures) avec l'appui du Premier ministre Dominique de Villepin qui en fait une mesure phare de la lutte pour l'égalité des chances, la Délégation Interministérielle à la Ville ainsi que de nombreuses fondations d'entreprises (Coquard, 2010).

Le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ainsi que les émeutes des banlieues à l'automne sont des éléments déclencheurs qui accélèrent la création de la CPES, notamment avec l'annonce par le Premier ministre, le 1^{er} décembre 2005, de son ouverture pour la rentrée 2006. Une vingtaine de professeurs volontaires en dessinent en quelques mois les contours et négocient les moyens de son application. La première promotion est composée de 30 étudiants, 8 garçons et 22 filles, sélectionnés parmi 176 dossiers provenant de toute la France. Cette classe pionnière est accueillie sous les feux des projecteurs dans le très prestigieux Lycée Henri IV par son proviseur Patrice Corre, lui-même fils de paysans auvergnats. Elle bénéficie d'une importante couverture médiatique, en témoignent les articles publiés le 13-09-2006 dans *Libération* et dans *Le Figaro*.

Un reportage diffusé sur M6 le 13 mai 2007, dans le cadre de l'émission « Zone interdite », retraçant les premiers mois de la propédeutique 2006-2007 en suivant le parcours de cinq de ses élèves, permet de diffuser l'information sur tout le territoire national. L'émission transmet un message positif et a un impact considérable sur les étudiants potentiels. La deuxième promotion attirera 425 candidats recrutés désormais par le biais de la procédure nationale. Depuis son ouverture en

1. Terme employé dans l'article du *Monde*.

2006 jusqu'à sa transformation en un premier cycle d'études supérieures pluridisciplinaire d'excellence de trois ans appelé « cycle universitaire PSL-Henri IV » la CPES a accueilli 166 élèves². Elle permet toujours une réorientation en première année de classes préparatoires à l'issue de la première année mais fonctionne désormais comme un cycle cohérent sur trois ans. De par sa nature expérimentale, la CPES est amenée à évoluer et s'adapter.

7.1.2 Un cadre législatif favorable

La classe préparatoire aux études supérieures a été créée dans le cadre de l'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles à l'initiative de lycées qui ont utilisé les nouvelles dispositions de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005³ dont l'article 34 codifié à l'article L.401-1 du code de l'éducation porte sur le projet d'établissement et l'expérimentation. Cet article témoigne de l'émergence d'un droit à l'expérimentation qui sera relayé par les différents acteurs institutionnels. Il permet aux établissements scolaires de conduire dans un temps défini des pratiques innovantes pouvant contribuer à la réussite des élèves et s'inscrit dans le programme national en faveur de l'égalité des chances :

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article⁴.

2. Rapport du 29 novembre 2012 sur les classes préparatoires du Lycée Henri IV sur le site www.lycee-henri4.com consulté le 25-11-2015.

3. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école publiée dans le journal officiel du 24-04-2005.

4. Art. L. 401-1 du code de l'éducation publié dans le journal officiel du 24-04-2005.

Pour les établissements scolaires, cette loi a une valeur non seulement juridique mais également politique. Elle souligne une volonté gouvernementale d'encourager les initiatives locales en faveur de l'évolution des politiques publiques. Le champ de l'expérimentation est clairement défini et le fait de déroger à la règle habituelle ne remet pas en cause le principe constitutionnel d'égalité.

Les acteurs de terrain disposent désormais d'un cadre législatif et de conditions de mise en œuvre précis ; certains établissements vont s'appuyer sur l'article 401-1 pour proposer aux autorités académiques des pratiques pédagogiques nouvelles. Le Lycée Henri IV ouvre la voie avec la création de la première CPES (Classe Préparatoire aux Études supérieures) en septembre 2006, un concept très original en réponse à son manque de diversité sociale. Ce prestigieux établissement situé dans le mythique quartier latin est réputé pour son élitisme et a pour devise *Domus omnibus una* (Une maison commune à tous). Il bénéficie déjà d'un statut dérogatoire qui lui permet d'élargir son vivier de recrutement et de sélectionner dès la seconde des élèves de toute l'Île de France en fonction de leurs mérites et de leurs excellents résultats. Avec la CPES il étend son champ d'action à l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, dès 2007, le ministère de la Défense s'engage activement dans la promotion de l'égalité des chances à la suite de différents ministères fortement mobilisés. Les armées, confirmant la tradition de rôle social de la Défense, se positionnent en faveur de la diversité suite au plan ministériel Égalité des chances présenté le 13 septembre 2007 par Hervé Morin, ministre de la Défense. Ce plan est basé autour de huit actions fondées sur l'éducation et la promotion sociale visant à « donner toute sa chance au mérite individuel⁵ ». Dans ce cadre, toutes les grandes écoles du ministère de la Défense et en amont les lycées militaires mettent en place des dispositifs qui s'inscrivent en faveur de l'ouverture sociale de leurs structures. Les six lycées de la Défense (Autun, Saint-Cyr l'École, Prytanée national militaire de La Flèche, Aix-en-Provence, École des pupilles de l'Air de Grenoble, lycée naval de Brest), placés sous tutelle du ministère de la Défense, élargissent leur recrutement en créant notamment « des classes tampon pour faire acquérir le niveau nécessaire à l'intégration des classes préparatoires aux grandes écoles⁶ ».

Ces CPES intègrent donc un ensemble d'actions éducatives menées à différents stades de la scolarité. Elles s'adressent à de jeunes élèves méritants, issus de milieux défavorisés. Leur effectif est allégé (20 élèves) et leur permet d'accueillir 120 élèves en totalité, dont les trois quarts éligibles aux bourses de l'enseignement

5. Extrait de la présentation du plan ministériel d'égalité des chances du 13 septembre 2007.

6. Dossier de presse Ministre de la Défense présentation du plan ministériel d'égalité des chances du 13 septembre 2007 consulté le 04-01-2016 sur le site defense.ac-montpellier.fr

supérieur⁷. « La formule qui allie effectif réduit et soutien scolaire intégré, doit permettre de diversifier la population du lycée naval et d'ouvrir le recrutement des officiers à des populations plus variées⁸. »

7.1.3 L'extension nationale du dispositif

L'article L.401.1 du Code de l'Éducation a fait de l'expérimentation une pratique reconnue par les institutions et lui a donné la possibilité d'affiner son degré d'élaboration permettant une reproduction à plus large échelle. C'est d'ailleurs un des objectifs affichés par l'école dans son fascicule de présentation : « Cette expérience est destinée à se diffuser sous des formes adaptées à chaque situation. Elle n'entend pas rester une vitrine. »

La CPES du Lycée Henri IV a ainsi servi de modèle à d'autres initiatives. En quelques années, influencés par des mesures incitatives, une vingtaine de lycées français de métropole et d'outre mer se lancent dans l'aventure en créant leur propre CPES en fonction de leurs enjeux et de leur public respectif.

La carte ci-dessous (figure 7.1) nous permet d'observer la répartition à la rentrée 2016 des différentes CPES au sein des académies métropolitaines, des académies et collectivités d'outre-mer. Les académies de Nantes, Aix-Marseille et Créteil accueillent chacune plusieurs CPES. Le centre est dépourvu de ces classes et le nord et l'est qui disposaient respectivement d'une CPES à Lille et à Metz ont cessé l'expérimentation. Plusieurs académies d'outre-mer ont mis en place le dispositif, notamment Mayotte qui poursuit un double objectif que nous développerons ultérieurement.

Les lycées concernés sont généralement support de CPGE et se répartissent inégalement sur le territoire national laissant supposer qu'ils répondent à une volonté nationale reléguée par les différentes académies en quête d'acteurs institutionnels volontaires pour expérimenter cette classe.

La maîtrise des contenus de la formation étant laissée à l'initiative de l'école, les finalités de la CPES diffèrent selon les établissements. Il ne s'agit pas d'une reproduction à l'identique mais d'une adaptation aux réalités du terrain. Chaque nouvelle CPES est donc unique en lien avec son environnement régional et les orientations choisies : scientifiques, littéraires, économiques ou technologiques voire artistiques.

7. Information donnée sur le site <http://www.defense.gouv.fr/jeunes/egalite-des-chances> consulté le 6 janvier 2016.

8. Propos du commandant du Centre d'instruction naval de Brest sur le site www.defense.ac-versailles.fr consulté le 6 janvier 2016.

7.1. SA GENÈSE

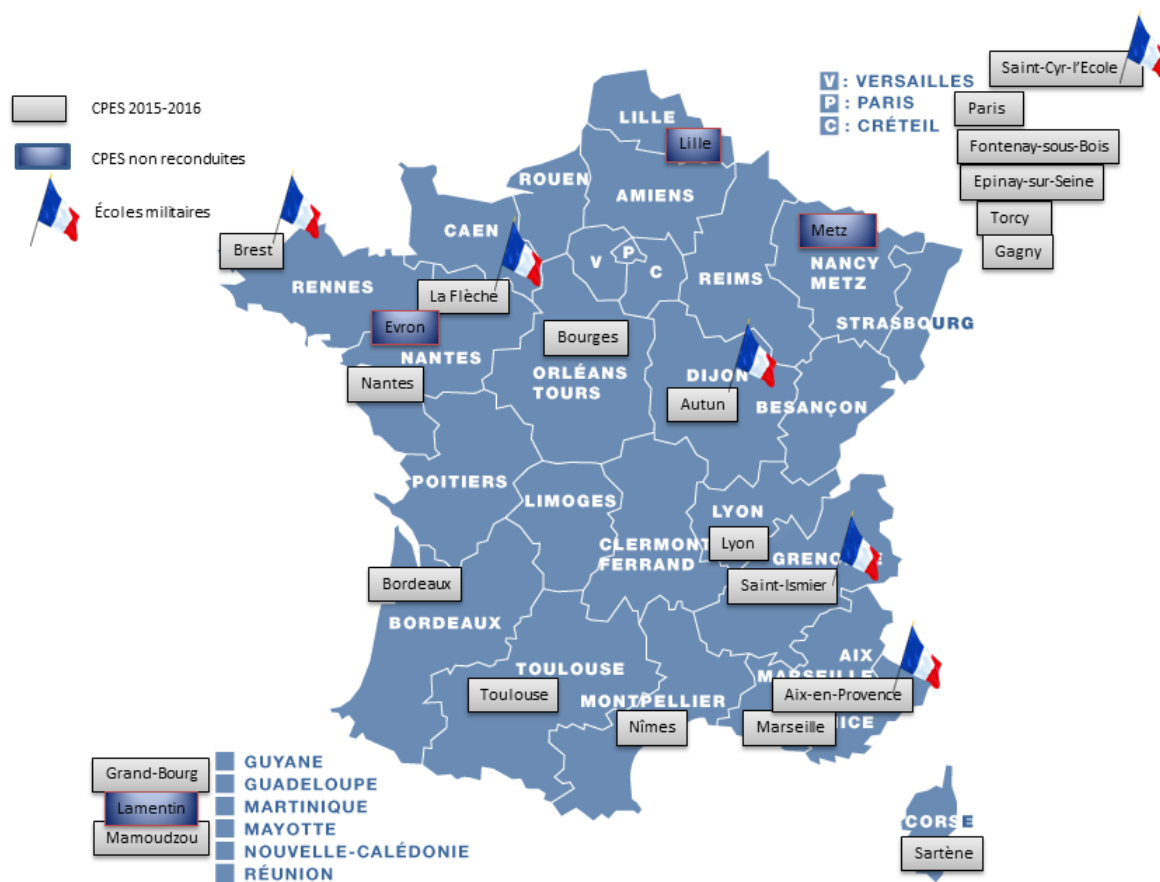


FIGURE 7.1 – Liste des différentes CPES à la rentrée 2012

À partir de la rentrée 2008, l'armée a créé une CPES dans chacun de ses six lycées. Les étudiants préparent l'entrée aux CPGE de la Défense dans le but d'intégrer une grande école militaire (Saint Cyr, l'École de l'Air, l'École navale...). Les différents lycées militaires se partagent les spécialités en fonction de leur profil. En 2009 la CPES gagne en visibilité en entrant dans le dispositif des « cordées de la réussite » et en intégrant les propositions du site ministériel postbac.org, procédure incontournable pour l'inscription dans l'enseignement supérieur.

Chaque année scolaire compte dès lors une vingtaine de CPES, la plupart d'entre elles sont maintenues, certaines sont transformées ou supprimées, d'autres ouvertes. La majorité des CPES préparent en un an à l'entrée en CPGE, d'autres visent en deux ans l'entrée directe et sans concours en cycle ingénieur de trois ans dans les écoles ou les universités : le Lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine, le Lycée Jean Moulin de Torcy, le Lycée César Baggio de Lille. Le Lycée Henri IV propose depuis la rentrée 2012 un cycle pluridisciplinaire d'études supérieures de trois ans dont la première année permet de rejoindre une CPGE en remplacement de sa CPES originelle d'une année.

CHAPITRE 7. LA CLASSE PRÉPARATOIRE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

L'ENS de Lyon a ouvert en 2010 deux CPES l'une littéraire, l'autre scientifique proposées à des étudiants de filière générale ou technologique.

La même année, le Lycée Hyacinthe Bastaraud situé sur l'île Marie-Galante en Guadeloupe a créé une CPES destinée à l'origine à la préparation au concours d'entrée de l'École nationale supérieure de la marine et à des formations diversifiées de l'enseignement supérieur.

La CPES du Lycée Younoussa Bamana implantée à Mayotte a appelé sa pépétive « Classe Préparatoire aux études de santé » et prépare en partenariat avec l'ARS-OI (Agence Régionale de Santé de l'Océan Indien) aux études médicales ainsi qu'aux concours des formations paramédicales. Cette classe est née en 2012 en réponse, d'une part à un déficit important de professionnels de la santé sur l'île, d'autre part aux difficultés d'intégration dans l'enseignement supérieur des bacheliers mahorais souvent issus de familles défavorisées et peu préparés à la mobilité géographique inhérente à la poursuite d'études longues hors de Mayotte. Le passage en CPES peut permettre une orientation vers des filières porteuses⁹.

En 2012, le Lycée Antonin Artaud de Marseille propose une CPES STI unique en France réservée aux bacheliers technologiques (figure 7.2). Cette classe relais entre le bac pro et les Grandes écoles est née de l'initiative de sept professeurs agrégés désirant inverser les déterminismes sociaux particulièrement présents dans cette filière. Adapté au public concerné, l'emploi du temps met l'accent sur les matières nécessitant d'être consolidées.

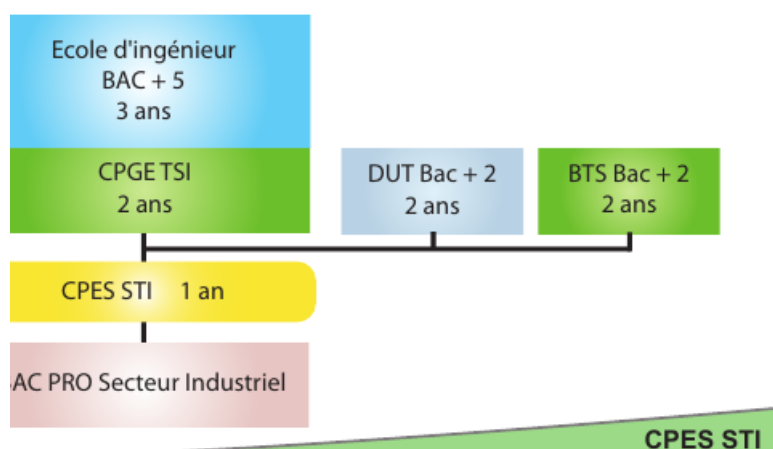


FIGURE 7.2 – Poursuites d'études CPES Antonin Artaud Marseille

9. Dossier de presse du 2 février 2012 consulté le 28-12-2015.

En Martinique, le lycée professionnel Léopold Bissot a également expérimenté à la rentrée 2013 une CPES Sciences et technologies industrielles accueillant exclusivement des titulaires d'un Baccalauréat Professionnel du domaine des Sciences et Techniques Industrielles (BTP, Mécanique, Électrotechnique, Énergétique...). Les étudiants présentent des résultats scolaires convenables, leur motivation et leur potentiel d'évolution sont de première importance. Une fois admis, l'objectif est de les faire progresser afin qu'ils puissent poursuivre leurs études en CPGE TSI (Technologie et sciences industrielles), en DUT ou en BTS. La remise à niveau des connaissances est basée sur des notions théoriques et pratiques.

Une CPES à dominante artistique est créée à la rentrée 2013 à Sartène en Corse du Sud. Cette classe prépare aux études supérieures artistiques et s'articule autour de quatre principaux enseignements : culture artistique et ateliers culturels ; culture générale ; pratique plastique ; langages de l'image.

Le Lycée Gustave Eiffel de Gagny a intégré sa CAAP (Classe d'approfondissement en arts plastiques), née pourtant en 1995 à l'initiative de deux enseignants, à la liste des CPES de la rentrée 2016. Cette classe prépare aux concours des écoles d'art et ne mentionne pas l'objectif d'ouverture sociale et le critère de la bourse sur son site.

Le tableau mis en annexe 5 présente les CPES expérimentées dans diverses académies au cours de la décennie en les classant suivant leurs spécialisations : scientifiques, littéraires, économiques, générales, artistiques ou technologiques.

La CPES est le fruit d'un concept pédagogique expérimental inédit qui déroge aux formes conventionnelles et se fonde sur la dynamique des établissements qui la mettent en œuvre. Cette liberté de pratique permettant aux responsables de l'adapter aux réalités du terrain renforce la différenciation pédagogique entre les établissements concernés et explique en partie l'hétérogénéité des CPES et leur complexité. Olivier Coquart (2010) souligne cette particularité en revenant sur l'expérience de la CPES et sur sa reproduction dans différents lycées :

De nouvelles initiatives ont donc été prises dans le sillage de la CPES du Lycée Henri IV. Toutes reposent non sur le principe d'une reproduction à l'identique, évidemment impossible mais sur l'adaptation des principes fondateurs de cette classe aux réalités régionales. A Nantes par exemple, les CPES sont en liaison avec les grandes écoles localement installées comme Audencia. [...] Les objectifs comme les moyens des différentes CPES ne peuvent qu'être adaptés à des situations très variées.

7.2 Les fondements de la CPES

7.2.1 La sélection des bénéficiaires : le boursier méritant

À la lecture des documents produits par les différents établissements expérimentant ou ayant expérimenté une CPES, il ressort que les critères explicites de sélection sont d'ordre social et académique. En effet, la CPES, contrairement aux modes de sélection habituellement pratiqués par les écoles françaises mobilisant presque exclusivement le critère scolaire sous couvert de méritocratie, présente une configuration originale en plaçant le statut de boursier comme condition première. Le critère social est donc central dans le processus de choix des élèves, l'objectif de la CPES étant de recruter des bacheliers "méritants" provenant de milieux défavorisés et non pas issus du sérail. Des notions telles que « potentiel », « motivation » ou « mérite individuel » sont régulièrement évoquées, témoignant de l'importance accordée à des qualités morales difficilement quantifiables plus qu'à des compétences scolaires. Le dispositif s'adresse ainsi à un public spécifique, paradoxalement défini selon des critères très généraux, une nouvelle catégorie d'élèves : le boursier méritant. Les termes employés varient d'un établissement à l'autre mais les caractéristiques communes qui ressortent permettent d'identifier les bénéficiaires. L'introduction du double critère social et académique lors de la sélection renvoie explicitement aux victimes des inégalités dans l'accès aux filières élitistes : de bons élèves freinés dans leurs destinées scolaires par un environnement social peu favorable. Aude Soubiron (2011) dresse le portrait du public visé :

Il s'agit d'établir une sorte de figure alternative, entre le modèle de l'élève de milieu défavorisé en échec scolaire et celui de l'enfant de catégorie favorisée qui réussit. On met en avant le promu social potentiel comme catégorie cible des dispositifs de diversité.

Le critère social est lié à la catégorie socioprofessionnelle et au niveau d'études des parents, issus ou non de l'immigration, autant les banlieues sensibles que les zones rurales, l'appartenance ethno-raciale n'étant pas mentionnée mais apparaissant en filigrane à travers le ciblage social. Pour Olivier Coquard (2010), figure centrale du dispositif :

Le projet est très clairement destiné à des élèves méritants dont les familles ne disposent pas des moyens permettant de financer de telles études. [...] À la différence du dispositif de l'IEP, il n'y a pas de ciblage géographique : les deux seuls critères sont celui du mérite et celui de la bourse (bourse du secondaire ou éligibilité à une bourse de l'enseignement supérieur).

Le concept de « boursier méritant » nécessite cependant quelques éclaircissements. Nous avons développé dans le chapitre 4 la place occupée par les boursiers dans les récents dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles et de quelle manière ces étudiants étaient devenus la figure emblématique de la dernière décennie. Il importe de garder à l'esprit que le terme "boursier" regroupe un ensemble très hétérogène d'étudiants. La bourse sur critères sociaux comporte en effet plusieurs échelons et est instable dans le temps. En 2015, on répertorie 9 échelons de bourse dont les échelons 0 et 0 bis et à chaque échelon correspond un montant annuel de bourse. Le bénéficiaire de l'échelon 0 est uniquement exonéré du paiement des droits d'inscription universitaires et de la cotisation à la sécurité sociale étudiante et ne perçoit pas d'argent. De plus, lorsqu'il s'agit d'avoir accès à une bourse dans l'enseignement supérieur (c'est le cas des étudiants visés par le dispositif étudié) en plus du revenu fiscal dont dépend l'étudiant d'autres critères sont pris en considération par le CROUS : l'éloignement entre le domicile parental et le lieu d'études et le nombre d'enfants à charge en spécifiant le nombre de ceux qui poursuivent des études supérieures. L'indicateur qu'est le taux de boursiers peut s'avérer très réducteur et ne donne qu'un aperçu partiel des origines sociales des étudiants. Les plafonds des revenus pris en compte pour l'année 2015-2016 varient de 250 euros à 95610 euros en fonction de divers points de charge. Il semble donc difficile de placer tous les boursiers sur un même plan, ni de mesurer l'ouverture sociale en pourcentage d'élèves boursiers accédant en CPGE . « Réserver l'accès aux grandes écoles (lesquelles réalisent un "ensemble" d'une très grande hétérogénéité) de 30 % de boursiers ne laisse pas espérer l'accès d'autant d'étudiants issus de milieux défavorisés. » (Kail, 2010)

Chaque lycée expérimentant la CPES définit son mode de recrutement mais globalement la sélection se fait sur dossier avec ou sans entretien en donnant la priorité aux candidatures d'élèves prometteurs éligibles aux bourses de l'enseignement supérieur. Les critères académiques n'ont pas la même signification selon la notoriété des établissements et le degré d'engagement des responsables. Le Lycée Henri IV recrute en grande partie des élèves boursiers ayant obtenu le baccalauréat avec la mention B ou TB¹⁰ qui n'auraient sans doute pas eu de difficulté à intégrer une prépa moins élitiste mais qui souhaitent par le biais de la CPES avoir une chance de poursuivre leur cursus dans cet établissement prestigieux. D'autres établissements insistent davantage sur la motivation et le potentiel des candidats et privilégient des élèves qui sans le passage en CPES n'auraient ni envisagé ni eu la possibilité d'intégrer une classe préparatoire.

10. Bilan du Lycée Henri IV du 29 novembre 2012.

7.2.2 L'accompagnement pédagogique et culturel

La consolidation des connaissances académiques

La classe s'inscrit dans la politique d'égalité des chances et d'équité des territoires sous l'impulsion du ministère de la Ville, du ministère de l'Éducation nationale et pour les écoles militaires du ministère de la Défense. Son objectif est double : « d'une part permettre à plus d'étudiants issus des catégories socioprofessionnelles modestes d'entrer dans les grandes écoles de premier rang ; d'autre part d'accroître la part de ces étudiants dans les classes préparatoires aux grandes écoles afin d'apporter une réponse au manque d'ouverture sociale de ces filières » (Coquard, 2012).

La CPES a la particularité de ne pas devoir suivre un programme national et de laisser une grande liberté au lycée qui peut adapter son projet pédagogique en fonction du public accueilli. L'effectif réduit permet un accompagnement personnalisé des étudiants. La CPES comme d'autres dispositifs d'ouverture sociale répond aux mécanismes de sélection sociale en informant, préparant, entraînant et motivant ses élèves. Elle vise à renforcer les connaissances acquises dans le second degré, à développer les qualités d'expression écrite et orale, à élargir la culture générale et à développer les méthodes de travail nécessaires pour aborder sereinement l'enseignement supérieur.

Les lycées militaires proposent une classe à orientation scientifique, économique ou littéraire. Il s'agit d'une mise à niveau, dans le cadre d'une année universitaire, qui permet ensuite d'intégrer, au sein des mêmes établissements, les cycles préparatoires aux concours des grandes écoles de la Défense (CPGE). « Si tout l'établissement doit beaucoup à la vingtaine de professeurs qui se sont engagés dans la CPES il est important de souligner l'engagement de toutes les équipes, au-delà de ce groupe, dans une évolution de la prise en compte de profils d'élèves plus divers par une adaptation de leurs méthodes d'enseignement. » (Rollot, 2013).

L'observation de différents emplois du temps (annexes 6, 7 et 8) rend compte de la singularité de chaque CPES en fonction des spécificités de chacune : à Nantes, une plage horaire est accordée à la culture générale, à l'expression orale ainsi qu'au tutorat et aux travaux de groupe ; à Marseille les matières technologiques sont privilégiées ; un tronc commun est renforcé par des enseignements de spécialité en fonction de la voie choisie dans le cas de la CPES de Nîmes. Ces plages modulables permettent de répondre aux attentes d'une majorité d'élèves.

À la lecture des documents établis par les différentes écoles expérimentant une CPES, toutes se rejoignent autour de leurs objectifs généraux que résume le

Lycée Clémenceau de Nantes :

Préparer des bacheliers méritants issus de milieux modestes à envisager et entreprendre avec les meilleures chances de réussite des études supérieures longues et exigeantes (dont les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, mais pas nécessairement) ;

- Pour cela, leur permettre de gagner :
 - en connaissances académiques,
 - en efficacité et en rigueur du travail,
 - en culture générale,
 - en confiance en soi et en aisance, tant à l'écrit qu'à l'oral,
 - en connaissance du système « enseignement supérieur » et du monde professionnel.

L'effectif réduit permet aux enseignants issus principalement des CPGE d'apporter une aide individuelle aux élèves et leur permettre d'avoir une connaissance préalable des codes de l'institution.

Le tutorat

La CPES se distingue en outre par un accompagnement pédagogique personnalisé des élèves en accordant une place centrale au tutorat à la fois individuel et disciplinaire. Tout comme le programme " Une Grande École, Pourquoi Pas Moi ?" (PQPM) lancé par l'ESSEC¹¹ en 2001, la CPES propose l'accompagnement de ses élèves par des tuteurs, sortes de "grands frères" (Allouch et Van Zanten, 2008) recrutés généralement parmi d'anciens très bons élèves de CPGE ayant intégré des grandes écoles. Les dispositifs de tutorat sont conçus comme un moyen de communication à destination des catégories sous-représentées, devant permettre des candidatures. Il s'agit d'"élargir le vivier de recrutement" (Soubiron, 2011).

Un rapport sénatorial (Bodin, 2007) précise qu'au Lycée Henri IV « Le tutorat est assuré par 30 tuteurs (tous d'anciens élèves du Lycée Henri IV normaliens, issus de Sciences Po, HEC, ESSEC ou devenus cadres d'entreprise). La moitié assure un tutorat interdisciplinaire et l'autre moitié s'occupe directement d'assister les élèves par binôme (contact direct tous les 15 jours et en permanence par e-mail).» L'intérêt de ce tutorat est triple : il favorise tout d'abord le contact avec des étudiants de grandes écoles qui peuvent avoir une valeur d'exemple ; il ouvre à des possibilités d'orientation enrichies par la connaissance du parcours varié des tuteurs et la visite des grandes écoles partenaires ; il initie à des savoir-faire et des méthodologies facilitant l'acculturation aux codes des classes préparatoires. L'inspecteur général, Claude Boichot, chargé de mission sur les classes préparatoires (cité par Brighelli, 2010) utilise une métaphore pour définir le tutorat :

11. École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales.

Les effets du tutorat sont ceux du premier de cordée ou du guide qui assure mais ne fait pas l'effort à la place de celui qu'il sécurise et encourage, il n'abaisse pas la hauteur des difficultés, du mont Blanc ou de l'Éverest, mais il aide au dépassement des limites personnelles que l'on croyait bornées et infranchissables.

Les tuteurs, rémunérés grâce aux subventions allouées par le ministère de la Ville et les partenaires privés (Coquard, 2010), s'investissent volontairement dans cette action et ont des enjeux divers, leur activité considérée comme professionnelle peut notamment être validée dans leur cursus.

Un programme culturel

En raison de la spécificité sociale des élèves, la CPES intègre dans son emploi du temps un programme culturel en complément des enseignements généraux dispensés en classe. Olivier Coquard (2010) justifie ce choix :

L'objectif est de tenter de combler partiellement le fossé souvent très important entre la culture de ceux-ci, souvent à peu près strictement limitée à celle qu'apporte l'école, et celle dont les "héritiers", pour reprendre la terminologie de Bourdieu, disposent dans leur cadre familial et social. Il s'agit surtout de faire naître le goût de cette culture des élites et de donner les clés permettant d'y accéder plus aisément à des étudiants qui souvent n'en disposaient pas.

Ainsi la CPES intègre dans son emploi du temps l'expression orale, les langues et la culture générale, essentiellement littéraire et artistique dont la maîtrise est l'obstacle majeur en CPGE. Elle met tout en œuvre pour favoriser l'appropriation du capital culturel qui fait généralement défaut aux élèves de milieu populaire et par conséquent, en réduisant les écarts de classe, leur permettre de s'adapter par la suite plus facilement à leur nouveau champ.

Cette ouverture culturelle outre le temps consacré en classe est complétée par des sorties régulières : musées, spectacles, visites de monuments, voyages... Parallèlement, une place est accordée à la découverte du monde professionnel et de l'enseignement supérieur sous forme de visites d'entreprises, de conférences... l'objectif étant, par le biais d'interactions diverses, de leur permettre d'avoir une connaissance préalable des codes de l'institution et d'augmenter le champ des possibles en développant leur capital informationnel et en modifiant la représentation qu'ils se font de leur avenir scolaire et professionnel.

Les stages à l'étranger et en entreprise

Les langues étant souvent un facteur discriminant, des séjours et des stages à l'étranger sont proposés aux étudiants. Le volet informationnel fait partie intégrante du programme de CPES. Durant l'année scolaire sont organisées des

conférences présentant les multiples facettes des métiers accessibles après une classe préparatoire ainsi qu'une aide à l'orientation par la découverte du système d'enseignement supérieur grâce à l'implication forte d'écoles partenaires. De plus, un dispositif d'accompagnement personnalisé est mis en place sous forme de parrainage proposé par les fondations d'entreprises qui non seulement apportent une aide financière à la CPES mais proposent la découverte du monde de l'entreprise et l'apport de contacts. (*Ibid.*, 2010)

7.2.3 L'accompagnement matériel

La CPES est en accord avec le chapitre premier des principes généraux de l'éducation :

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale.

Un des fondements de la CPES est d'apporter une aide matérielle à ses étudiants en plus de leurs droits aux bourses de l'enseignement supérieur. Les établissements proposant une CPES se préoccupent de pouvoir héberger les étudiants à proximité du lycée soit dans leur internat soit dans une structure annexe. Les raisons sont multiples. Il s'agit tout d'abord de faciliter la vie des étudiants en réduisant au maximum leurs déplacements. En effet, en raison de la charge de travail que nécessite la classe préparatoire, l'étudiant peut difficilement perdre du temps dans les trajets journaliers. L'impact des conditions de logement sur les résultats scolaires n'est pas négligeable et doit être pris en considération. « La pauvreté parentale est un facteur très défavorable aux conditions de logement des enfants et des conditions de logement précaires sont un facteur massif d'échec scolaire. » (Maurin, 2002). De plus les lycées se trouvant généralement en centre ville, le coût d'un logement proche de l'école est conséquent et difficilement envisageable pour des familles modestes. Il importe donc d'éviter des frais supplémentaires aux parents et permettre des conditions de travail optimales.

Une autre raison invoquée est la nécessité de décontextualiser les étudiants et créer ainsi une coupure avec la famille et l'environnement social dont l'influence peut dans certains cas être un frein au bon déroulement des études. De même la cohabitation en internat ou dans des résidences étudiantes favorise la cohésion de groupe et facilite le travail collectif qui est préconisé. Pour respecter les principes

de la CPES, chaque lycée propose donc un hébergement en fonction des possibilités qui lui sont offertes. Certains établissements accueillent les étudiants dans leur propre internat comme le Lycée Raoul Vadepiéd d'Evron dans la Mayenne, l'ENS de Lyon, les lycées militaires... ; d'autres établissent des conventions spécifiques avec des partenaires locaux. Le Lycée Fabert de Metz a ainsi hébergé ses étudiants de première année dans l'Internat d'excellence de l'académie, l'Institut des Jeunes Sourds de Metz parrainé par le Centre Pompidou de Metz¹². Le Lycée Henri IV quant à lui propose des logements à la Cité Universitaire de Paris ; les élèves de la CPES du Lycée Clémenceau de Nantes ont la possibilité d'être logés dans la résidence Chanzy du CROUS de Nantes. En 2011, le Lycée Hyacinthe Bastaraud de Grand-Bourg en Guadeloupe a sélectionné 15 familles d'accueil acceptant d'héberger ses étudiants jusqu'à l'achèvement de la construction de l'internat¹³.

Diverses aides matérielles viennent en complément de l'offre d'hébergement et de l'attribution de la bourse. Certaines écoles par le biais de sponsors offrent un ordinateur à chaque étudiant¹⁴, d'autres mettent des moyens matériels à disposition (livres, accès à des spectacles, infrastructures sportives, sorties culturelles...). Dans les écoles militaires, les étudiants de CPES perdent le bénéfice de la bourse¹⁵ mais perçoivent entre autres avantages en nature, une rémunération sous forme de solde mensuelle et l'exonération des frais de pension et de trousseau au même titre que les élèves de leurs CPGE¹⁶.

7.3 Les questions qu'elle soulève

7.3.1 Une portée réduite

Les initiateurs de CPES affichent généralement un bilan assez positif des premières promotions. Pour Olivier Coquard « Après cinq années de fonctionnement, la CPES semble être une expérience globalement positive.[...] En septembre 2005, il y avait moins de 10 % de boursiers dans les CPGE du lycée. En septembre 2010 hors CPES, il y avait 30 % de boursiers. Sur ces 30 %, un tiers sont des boursiers à « taux zéro », un tiers sont issus des CPES 2008 et 2009, le troisième

12. Information donnée sur le site du lycée.

13. « Un label qualité sera décerné par le lycée à chaque famille acceptant d'héberger nos étudiants jusqu'au mois de décembre 2011. Les familles ont été sélectionnées pour la qualité des conditions d'hébergement. » précise le lycée sur son site.

14. C'est le cas du Lycée Fabert.

15. Les étudiants de certaines écoles ne peuvent pas être boursiers CROUS, du fait du statut de celles-ci. C'est le cas notamment des écoles qui dépendent du ministère de la Défense.

16. Site du lycée militaire d'Autun <http://lyc71-militaire.ac-dijon.fr/> consulté le 6 janvier 2016.

tiers constituant une augmentation réelle du nombre de boursiers classiques – secondaire ou CROUS.» (Coquard, 2012)

Pourtant les récentes politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles restent controversées. Les critiques formulées sont nombreuses. Leurs détracteurs leur reprochent tout d'abord de ne concerner qu'un nombre très réduit d'élèves. L'objectif affiché par le gouvernement de 30% de boursiers dans les classes préparatoires a été le mot d'ordre et la CPES y contribue mais très modestement. L'offre actuelle de CPES n'est pas équilibrée sur l'ensemble du territoire national, certaines académies en sont dépourvues et écartent par conséquent nombre de préparateurs potentiels. On peut se demander si les politiques, sous couvert de bonnes intentions dirigées vers une minorité d'élèves, ne souhaitent faire croire en des avancées significatives en matière d'ouverture sociale des filières élitistes alors que dans les faits ce sont avant tout des changements de façade, une aide louable à la construction de parcours individuels.

Il ne s'agit plus de fabriquer, pour tous les élèves, les conditions positives d'une ascension sociale et, dans le cadre d'une politique de discrimination positive, d'améliorer les contextes d'apprentissages de l'ensemble des élèves issus de familles défavorisées mais uniquement d'extraire dans ce vivier humain de "talents" quelques enfants qui apporteront leur contribution aux futures élites sociales. Ces politiques contribuent aussi, en mobilisant la figure emblématique du "boursier méritant" issue de l'imaginaire collectif de la III^{ème} République, à asseoir la légitimité d'un système éducatif présenté comme méritocratique, et donc démocratique. (Mons, 2012)

L'ouverture sociale est ainsi biaisée car son incidence sur l'ensemble du système des classes préparatoires reste très limité celui-ci continuant à rester principalement l'apanage des enfants de milieux favorisés. Le modèle de sélection parallèle aménage les conditions de recrutement sans en mettre en cause le principe (Buisson-Fenet et Draelants, 2010).

En second lieu, la CPES bien que faisant partie du portail d'admission APB a un caractère expérimental qui ne la prédestine pas à durer sur le long terme, à moins d'une généralisation massive. Sa durée de vie est donc incertaine et dépendante des orientations politiques, ce qui en fait une solution provisoire ; quelques CPES ont en effet eu une fin prématurée et n'ont pas été reconduites dans un lycée annexe. La CPES de par son caractère local et son inégale répartition géographique est totalement absente de certains départements et ne peut donc concerner tous les bacheliers. Le temps n'est plus aux grandes réformes pilotées du sommet mais plutôt à celui des actions et des expériences limitées ou menées localement (Toulemonde, 2004). La CPES entraîne également un coût conséquent pour une poignée d'élèves et d'aucuns auraient préféré que les mon-

tants alloués à cette classe profitent aux établissements de zones prioritaires ou à un programme concernant un public plus étendu.

7.3.2 Un renforcement de l'individualisme et de la notion de mérite

La CPES est le reflet des politiques actuelles en faveur du mérite individuel prôné notamment par Nicolas Sarkozy lors de sa campagne électorale en 2007 sous le slogan « travailler plus pour gagner plus ». L'idée de mérite de ce point de vue justifie certaines inégalités et renvoie à la responsabilité individuelle. Marie Duru Bellat (in Soulé, 2009) en précise les limites et en souligne les effets pervers :

C'est bien pour les enfants concernés. On peut cependant être sceptique. Toutes ces annonces tendent à nous faire croire que l'école fonctionne sur le mérite pur, que tout le monde a sa chance et que les meilleurs seront récompensés : qui peut être contre ? Mais suffit-il de mettre en avant ces quelques élèves méritants pour que l'école soit juste ? Ce ne peut être une solution globale. Il est faux d'affirmer que l'on assure ainsi l'égalité des chances. Si on regarde une mesure emblématique comme les 30 % de boursiers en prépa, il faut rappeler qu'un enfant d'ouvrier sur deux ne parvient pas au bac. Il n'est donc pas concerné. Toute une masse d'élèves déjà sortis du système ou en difficultés sont ainsi exclus.

Par ailleurs, Pierre Veltz (2007, p. 101) craint que la question de l'ouverture sociale et culturelle des écoles « ne relève plus de la sphère morale que de la sphère de l'efficacité et de la pertinence de base du système. » Les bonnes intentions seraient ainsi privilégiées au détriment de véritables changements en profondeur. François Dubet (2004) met en garde contre les effets pervers des dispositifs d'égalité des chances. D'une part, en se focalisant sur quelques-uns la CPES en oublierait les autres ; d'autre part, le passage en CPES ne garantit pas une réussite dans l'enseignement supérieur. Les espoirs entretenus peuvent être lourds de conséquences en cas d'échec et l'étudiant en porterait seul la responsabilité. Une certaine vigilance semble donc nécessaire afin que les étudiants recalés n'aient pas le sentiment d'avoir perdu une année et servi d'alibi à un système auquel ils n'auront finalement pas accès.

La médiatisation des concepts de "diversité", d'"ouverture sociale", d'"égalité des chances" pose le problème des enjeux de cette propédeutique qui a pu naître d'un effet de mode, d'une stratégie pour mettre une pierre à l'édifice et pouvoir ainsi avoir bonne conscience. « L'objectif de "faire circuler les élites", formulé en janvier 2010 par le chef de l'État, s'explique autant par la rentabilité médiatique du thème que par l'idéologie de la réussite individuelle dont est porteur ce gouvernement qui n'est pas, comme c'était le cas jusque-là, majoritairement issu de la haute fonction publique et de ses écoles » (Beaud et Convert, 2010).

Un dernier point est également sujet à controverses : le fait d'accueillir des élèves selon des critères en partie sociaux dans une classe propédeutique peut amener à se demander si cet "entre-soi" imposé n'est pas discriminatoire et par là contraire à l'objectif de mixité sociale défendu par l'école laïque. En effet, l'école repose sur un des fondements de notre République : l'égalité pour tous devant l'instruction et non le regroupement d'élèves boursiers dans une même classe au risque de les stigmatiser.

7.3.3 L'arbre qui cache la forêt

La CPES reconnaît implicitement la présence d'une école à deux vitesses et l'incapacité de cette dernière à faire face aux disparités territoriales, sociales et culturelles produites en amont. En permettant à quelques-uns, que Peugny (2013, p. 89) surnomme les « survivants » de rattraper ce retard, on oublie la grande majorité qui s'est déjà perdue en route et l'on ne change pas « profondément l'ordre des choses » (Dubet, 2010). « Ne penser la démocratisation de l'école que par le biais des dispositifs dits d'"excellence" équivaut à consolider une échelle intégralement verrouillée par son dernier barreau » (*ibid.*).

Les dispositifs d'ouverture sociale ne doivent pas être prétexte à légitimer un système et éviter ainsi une véritable remise en question. Il peut s'agir dans ce cas d'une sorte de trompe-l'œil qui donnerait l'illusion d'apporter des solutions à une fracture scolaire bien plus vaste. Roy Dauvergne et Benjamin Vignolles (2010) envisagent une éventuelle généralisation de ces programmes pilotes qui à condition d'en démontrer l'efficacité éviteraient une réforme en profondeur mais s'interrogent sur la volonté d'ouverture des filières élitistes. Agnès Van Zanten (2010) dans un article du *Monde* met également en garde contre le risque de se contenter de quelques mesures et limiter tout questionnement et changement en profondeur. Elle constate que ces actions « renforcent plutôt qu'elles ne transforment le modèle français de formation des élites » et précise qu'il s'agit là de réponses transitoires qui ne doivent pas écarter des réformes plus approfondies, « le principal danger serait de laisser croire qu'une diversification des élites, même plus ambitieuse que celle en cours, pourrait tenir lieu de politique de lutte contre les inégalités ».

De plus, le fait de devoir rattraper une différence de niveau entre élèves favorisés des beaux quartiers et élèves de province ou de banlieue ayant pourtant obtenus majoritairement une bonne mention au bac interroge sur le niveau scolaire des bacheliers, les disparités entre établissements et admet de réelles injustices scolaires non seulement en fonction du niveau social d'origine mais aussi par rapport au lycée d'appartenance. Quand certains établissements se contentent de préparer leurs élèves au baccalauréat, d'autres anticipent déjà les notions à venir

dans les classes préparatoires.

Les "boursiers" d'aujourd'hui ont subi de manière directe ou indirecte les effets négatifs de la ségrégation urbaine et scolaire qui a conduit un grand nombre d'entre eux à fréquenter dans leur scolarité ce qu'ils appellent des "classes bordéliques" ou des "collèges délabrés". L'écart s'est objectivement creusé entre les établissements du centre et de la périphérie au cours de ces deux décennies. Ce n'est pas un hasard si, pour contrer le dispositif de Sciences-Po Paris et sauver le principe du concours républicain, certains grands lycées ont mis en place des classes préparatoires intermédiaires qui, tels des sas de décompression, visent à assurer une transition moins brutale entre les lycées périphériques d'origine et les "vraies" prépas. (Beaud et Convert, 2010).

Le rapport des inspections générales de 2010 sur le « contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles »¹⁷ revient sur les objectifs de la CPES et élargit le débat en préconisant des transformations de plus grande ampleur dans le fonctionnement des classes préparatoires :

Ce sont des projets locaux qui supposent une forte mobilisation d'acteurs variés et qui sont valorisants en termes d'image et de notoriété. Les CPES apportent une réponse à deux questions très fortes dans l'opinion : celle de l'adaptation des CPGE à des publics nouveaux et celle de la faible diversité sociale de ces classes [...]. Il serait inquiétant qu'elles servent, malgré elles, de prétexte pour ne pas poser à l'ensemble du dispositif des CPGE la question de l'ouverture sociale, de la diversification, et donc de l'évolution des pratiques, voire des programmes ou des concours. (IGEN/IGAEN, 2010)

Conclusion

Ce chapitre a dressé le portrait de la CPES en revenant dans un premier temps sur l'historique et les ambitions du dispositif ainsi que le contexte politique qui l'a entouré. Imaginée par deux enseignants du prestigieux Lycée Henri IV, la CPES a ainsi bénéficié d'un cadre législatif favorable qui lui a permis de se concrétiser en 2006, suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, puis de servir de modèle à une vingtaine de lycées publics français dont six lycées militaires concernés plus particulièrement par le décret plan ministériel d'égalité des chances du 13 septembre 2007. Cette politique interministérielle a favorisé le développement des CPES qui font partie dès 2009 du portail admission post bac.

La CPES s'inscrit dans un ensemble de programmes ayant pour objectif principal d'élargir socialement l'accès aux filières élitistes. C'est un maillon de la chaîne qui se distingue par son originalité et sa pertinence. Les questions qu'elle

17. Rapport n° 210-100- juillet 2010.

soulève peuvent cependant aboutir à des prises de conscience, amener à réfléchir sur les orientations des politiques éducatives qui sont certes traversées par de bons sentiments mais qui sont également et peut-être avant tout guidées par les enjeux du moment. Son devenir est étroitement lié à son efficacité mais également à l'importance accordée à l'ouverture sociale des filières élitistes et aux attentes qu'elle soulève.

Les fondements de cette propédeutique reposent sur un recrutement basé sur des critères sociaux et académiques. La CPES compte en un ou deux ans renforcer les notions de terminale et préparer à l'enseignement supérieur en mettant l'accent sur le volet culturel et informationnel estimé être le maillon faible du public concerné. Malgré un modèle de départ reproductible, la CPES relevant d'initiatives de terrain a pris des formes disparates. Fortement inscrite dans son époque qui a fait de la promotion de l'excellence un vaste terrain d'expérimentation, cette classe atypique suscite des controverses et des questionnements. Les politiques innovantes, à la recherche de solutions nouvelles en réponse à un problème avéré, sont généralement sujettes à de vives polémiques et recueillent rarement l'approbation de tous. Les thèmes abordés sont mobilisateurs et renvoient les observateurs à leur perception de la justice et de l'égalité en matière d'éducation. La CPES a le mérite d'ouvrir le débat et de tenter des remédiations à des situations imparfaites.

Conclusion de la 2^{ème} partie

La première partie de cette thèse a présenté les classes préparatoires afin de comprendre leur fonctionnement, leur degré d'exigence et les aptitudes indispensables pour y réussir. Elle a par ailleurs fait l'inventaire des mécanismes de sélection sociale responsables en partie du faible taux d'élèves de milieu modeste dans les filières élitistes. La CPES a été élaborée dans un contexte précis développé dans la deuxième partie et sous l'influence de plusieurs facteurs indissociables : des injonctions gouvernementales, une volonté politique des responsables institutionnels et une participation d'acteurs à plusieurs niveaux. Une revue de littérature et une étude documentaire ont permis de développer ces points nécessaires à la bonne compréhension des enjeux de ce dispositif.

Toutes les CPES ambitionnent de « préparer des bacheliers méritants issus de milieux modestes à envisager et entreprendre avec les meilleures chances de réussite des études supérieures longues et exigeantes (dont les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, mais pas nécessairement)¹⁸. »

L'objectif de ce dispositif est d'asseoir les connaissances, d'apporter une aide matérielle à quelques étudiants ciblés représentatifs des jeunes de milieux modestes. En cela il répond aux nouvelles orientations politiques introduites à partir des années 2000 mettant à l'honneur la problématique de l'excellence, le modèle méritocratique longtemps décrié devenant la norme et les expérimentations pédagogiques un mode de régulation prisé, centré en premier lieu sur la réussite individuelle. Ces politiques de rattrapage sont perçues par certains comme un outil essentiel de la démocratisation des filières élitistes, d'autres plus nuancés soulignent leur portée réduite et leur caractère hypocrite et renvoient aux injustices criantes de notre système éducatif. Notre troisième partie tentera par différentes investigations auprès d'établissements expérimentant la CPES et à travers des entretiens avec des bénéficiaires du dispositif d'apporter des éléments de réponse.

18. Objectif spécifié sur la plaquette d'information *Pré-sup (C.P.E.S.)* du Lycée Clémenceau de Nantes et repris dans d'autres termes par la majorité des C.P.E.S.

Troisième partie

Efficacité et limites d'un dispositif
expérimental singulier : la C.P.E.S.

Introduction de la 3^{ème} partie

Les deux premières parties de la thèse ont permis d'éclairer le thème abordé "les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires", tout d'abord en dressant le portrait de cette voie singulière, en soulignant sa place dans l'enseignement supérieur et la nécessité qu'elle a de s'adapter aux changements qui s'y opèrent puis en décrivant les pressions au sein de la société et des instances politiques pour la démocratiser, contribuant à la mobilisation d'acteurs institutionnels et à la mise en place de dispositifs innovants. Ces éléments sont indispensables à la bonne compréhension de notre objet d'étude, la CPES. Cette classe expérimentale ne peut en effet être analysée en dehors du champ politique, social et institutionnel dans lequel elle s'est forgée. C'est avant tout un dispositif politique créé dans le cadre des politiques nationale et académique en faveur de l'égalité des chances qui répond à un double objectif : lutter contre l'homogénéité sociale des filières élitistes et préparer en une année des élèves de condition modeste à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Certes, les innovations mises en place à grand renfort de publicité ne rassemblent chaque année qu'une poignée d'élèves et ne pourront à elles seules résoudre le problème persistant de fermeture sociale des classes préparatoires. Nous ne disposons pas du recul nécessaire pour savoir si ces expérimentations ont engendré une amélioration durable dans l'accès des classes préparatoires à un public modeste ; pour autant elles ne sont pas dénuées d'intérêt et méritent qu'on s'y attarde en apportant un éclairage objectif sur leurs enjeux et leurs effets réels.

La CPES a tout particulièrement attiré notre attention pour son caractère singulier : une propédeutique initialement destinée à de jeunes boursiers méritants visant à rattraper en un an les manquements dus à leur milieu d'origine. La question principale n'est pas de savoir si les politiques d'ouverture sociale sont efficaces dans leur ensemble mais plus précisément si l'une d'entre elles, la CPES en l'occurrence, remplit sa mission première d'améliorer de façon significative le parcours scolaire d'élèves méritants issus de milieu modeste, si elle contribue à développer des compétences spécifiques leur permettant par la suite une meilleure réussite académique ainsi que professionnelle. Cette troisième et dernière partie propose donc de disséquer cette innovation récente dans la perspective d'apporter un éclairage nouveau au moyen d'une approche qualitative dont les étapes ainsi que les différents outils d'investigation sont successivement détaillés. Elle présente l'enquête de terrain en justifiant les choix opérés puis expose et analyse les résultats obtenus.

Délimitation de l'objet de recherche

Introduction

Notre troisième partie traite tout particulièrement de l'objet de recherche en tentant d'obtenir des réponses précises à partir d'une étude documentaire et d'investigations sur un nombre de CPES déterminé. Eric Maurin (2007) dresse un bilan des politiques de démocratisation scolaire de ces dernières décennies et précise que les expériences d'ouverture sociale des CPGE ont deux types d'effets, l'un très visible : l'ouverture d'une filière à de nouveaux publics et l'autre nettement plus difficile à mesurer : les effets de ces politiques sur ses bénéficiaires. En l'occurrence, dans l'étude qui nous concerne, la conséquence la plus visible est l'ouverture des filières élitistes à des élèves de milieux modestes, boursiers, moins bien préparés que d'autres à entamer des études longues et moins efficacement soutenus par leur entourage familial résumé par l'objectif des 30% de boursiers en CPGE. L'effet plus difficilement mesurable est l'accès à des compétences et l'impact sur la destinée scolaire et professionnelle et nécessite le choix d'indicateurs cohérents et exploitables afin de comparer la trajectoire réelle après le passage en CPES avec le parcours supposé sans la propédeutique.

Ce chapitre tente de cerner avec précision les objectifs de recherche ainsi que les hypothèses à valider et les matériaux à collecter. Une partie est consacrée à l'approche conceptuelle afin de saisir la signification et la portée des termes régulièrement utilisés dans le cadre de notre recherche. Enfin les principaux indicateurs classés en plusieurs catégories sont exposés et justifiés. Combinés à d'autres indicateurs, ils permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses précédemment avancées.

8.1 Objectifs de recherche

8.1.1 Énoncé des objectifs

Le dispositif étudié s'inscrit dans un ensemble de politiques innovantes ayant pour objectif principal d'élargir socialement l'accès aux filières élitistes. Il est destiné à des étudiants recrutés selon deux critères : le mérite et le milieu d'origine et prétend rattraper en une année propédeutique un retard dû à l'origine socioculturelle en consolidant les pré-requis de culture générale, les apprentissages fondamentaux et en renforçant les méthodes de travail. Il suppose que l'origine des difficultés scolaires des étudiants de milieux populaires est de nature économique et appelle donc des aides financières (essentiellement bourses et gratuité de l'internat) et de nature culturelle et nécessite des moyens d'encadrement supplémentaires (sorties, visites culturelles, cours de culture générale, tutorat...).

Il s'agit de comprendre à travers cette étude les nouveaux enjeux des diverses politiques de démocratisation des CPGE étroitement liées au contexte économique et social et mener une enquête de terrain afin de répondre à notre question principale : **La CPES remplit-elle sa mission première d'améliorer de façon significative le parcours scolaire d'élèves méritants issus de milieu modeste ? Quels en sont les enjeux et les limites ?**

Les chapitres précédents ont apporté quelques éléments de réponse sur le contexte spécifique qui a permis l'expérimentation de cette classe et l'adhésion des différentes instances institutionnelles. La CPES s'inscrit dans un ensemble d'initiatives introduites à un moment précis suite à d'incessantes critiques envers les classes préparatoires fortement marquées par leur caractère socialement distinctif et afin de s'adapter aux changements qui s'opèrent dans l'enseignement supérieur. Notre approche ne peut dissocier l'expérimentation du contexte au sein duquel elle a eu lieu. En effet « Si l'innovation est une réponse à un ou des problèmes, son évaluation doit comprendre une référence aux problèmes qui ont été à son origine et pas seulement une référence à ses objectifs. » (Dejean, 2003). De plus, les déterminants culturels et financiers qui font partie intégrante des mécanismes de sélection sociale et auxquels tente de pallier la CPES ont également été exposés et sont pris en considération lors de la recherche d'indicateurs.

Concernant cette dernière partie, plusieurs objectifs de recherche se sont progressivement imposés et sont regroupés en trois parties principales qui sont abordées à travers trois angles d'analyses : l'étudiant de CPES, l'établissement expérimentant la propédeutique et le territoire.

Une première partie traite du dispositif, des ressorts innovants qui le caractérisent et des conditions de sa mise en œuvre. En s'appuyant sur les observations de quatre cas distincts (l'expérimentation de la CPES dans un établissement militaire, provincial, de banlieue, d'outre mer), nous considérons les motivations du lycée à expérimenter une CPES, l'adaptation d'une orientation nationale à une situation locale et nous précisons les modalités de fonctionnement de chacune en matière d'accompagnement pédagogique, de suivi individuel et matériel en interrogeant leur bien-fondé. Le dispositif obéissant à une double logique nationale et territoriale, il semble intéressant de connaître les enjeux des établissements observés. L'analyse interroge la pertinence des choix opérés, la manière dont le modèle présenté par le lycée Henri IV a été traduit et expose les problématiques rencontrées en croisant plusieurs regards. Une deuxième partie rend compte des effets de la CPES sur les élèves bénéficiaires en distinguant le parcours scolaire, les aides matérielles et financières et le plan personnel. Une troisième partie plus synthétique aborde les apports et les limites du dispositif d'un point de vue plus général.

Cette approche nous conduit à privilégier l'étude de cas. Par conséquent notre étude ne prétend pas évaluer les CPES dans leur intégralité mais souhaite, à travers l'observation de quatre d'entre elles, apporter un éclairage nouveau sur ce dispositif singulier et sur ses bénéficiaires. Il nous semble en effet intéressant et constructif d'évaluer ce que la CPES a accompli au regard de ses ambitions initiales et d'observer ses effets sur le long terme. Cependant l'évaluation de la CPES ne peut se réduire à vouloir connaître l'impact de l'expérimentation sur le parcours académique de ses élèves. L'amélioration des résultats scolaires est certes un indicateur incontournable mais comme le souligne J.M. de Ketele (2002) : « L'innovation apporte d'autres choses, qui sont peut-être au moins aussi, sinon plus importantes. » L'enquête de terrain permettra sur ce point d'affiner notre recherche et de récolter des éléments nouveaux.

8.1.2 Hypothèses

Hypothèse principale

Le dispositif étudié répond avant tout à des injonctions politiques relayées par les acteurs éducatifs en vue de diversifier socialement les classes préparatoires. Ce point a été longuement démontré dans les chapitres précédents. Bien que parée de bonnes intentions, la CPES fait partie intégrante des dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles emblématiques de la dernière décennie qui servent de

faire-valoir afin de légitimer un système socialement fermé. Cependant, tout en considérant que cette propédeutique ne bouleverse pas fondamentalement le système des CPGE, nous pensons qu'elle peut modifier positivement des parcours individuels. En cela elle peut être une chance pour certains élèves d'accéder à des filières plus élitistes que prévu initialement. Nous supposons que suite à leur passage en CPES une majorité d'étudiants réussit à intégrer une filière inaccessible directement après la terminale.

Hypothèses complémentaires

1- Le mode de recrutement est basé sur le mérite et sur l'appartenance à une catégorie socio-économique spécifique déterminée par l'obtention d'une bourse renvoyant à un type précis d'élèves appelés "boursiers méritants" et un objectif clairement affiché de 30% de boursiers en CPGE.

Nous supposons que les élèves de CPES ont des profils hétérogènes, éloignés des stéréotypes qui leur sont attribués. D'une part comme nous l'avons souligné précédemment, le terme de boursier regroupe 9 échelons correspondant à des situations sociales très disparates, d'autre part les critères académiques ouvrent à tous les possibles : méritant, prometteur... Nous pensons par ailleurs que les modes de recrutement définis par les établissements ne sont pas toujours respectés et détournent ainsi le dispositif de sa vocation première.

2- Il est communément admis que les élèves de milieu modeste ne bénéficient pas d'un entourage familial les incitant à poursuivre des études longues et à leur apporter le capital culturel nécessaire. Nous pensons que la CPES encourage les élèves à oser les filières sélectives et leur donne des repères culturels facilitant l'acculturation future.

3- Indépendamment du seul accès à une classe préparatoire, nous supposons également que le passage en CPES va permettre aux bénéficiaires de développer des compétences d'ordre méthodologique et des connaissances académiques qui leur seront bénéfiques quelle que soit la filière suivie par la suite, que sa réussite va dépendre d'une volonté commune de la part de l'institution (responsables, enseignants, partenaires), des étudiants et de leur famille.

La CPES bien que basée sur des fondements précis est mise en œuvre de manière diverse selon l'implication des instances académiques, les enjeux des établissements, la motivation des équipes pédagogiques... Les modes de fonctionnement variant fortement d'un établissement à l'autre, le choix du terrain d'enquête

devra être longuement réfléchi afin de pouvoir répondre le plus justement possible à la question de départ. Même s'ils sont régis par une même disposition réglementaire et tendent vers un objectif général identique, deux sites agissent dans des contextes différents et des modes de fonctionnement propres et n'obtiendront pas nécessairement des résultats semblables. La comparaison de ces diverses approches peut s'avérer très intéressante et permettre d'affiner les éléments de réponse mais extrapoler les résultats obtenus à l'ensemble des CPES s'avèrerait hasardeux.

4- Concernant les limites de la CPES, nous supposons que ce dispositif bien qu'entré dans les propositions APB manque de lisibilité et gagnerait à être plus connu et reconnu.

8.1.3 Limites de l'étude

- Le caractère évolutif de la CPES

Cette recherche se heurte à une double difficulté : le choix des établissements à cibler et la gestion du temps. De par leur caractère expérimental, les CPES n'ont pas pour vocation de perdurer. Leur nombre sur le territoire national est relativement stable : une vingtaine chaque année scolaire mais la liste des CPES n'est pas exhaustive et varie d'une année à l'autre. Toutes s'inscrivent dans un cadre temporel incontrôlable pour un observateur extérieur. Certaines classes n'ont vécu que deux années, d'autres poursuivent l'expérience à l'exemple du Lycée Clémenceau de Nantes, d'autres encore comme le Lycée Henri IV ont transformé leur CPES initiale pour en faire une formation universitaire de trois ans ne s'adressant plus exclusivement aux boursiers.

Il importe donc de tenir compte de la dimension spatio-temporelle de ce dispositif et des difficultés qui y sont attenantes. En effet, au démarrage de cette thèse notre intention était de faire une étude de cas sur la CPES de notre région et suivre le parcours d'étudiants dans une dimension diachronique. Nous pensions pouvoir profiter de notre connaissance préalable du terrain et de la proximité géographique de l'objet de recherche. Notre dessein a rapidement été remis en cause à l'annonce de la fermeture de la classe en question après deux années d'existence et imposé des remaniements quant à la conduite de l'enquête.

- Des réalités distinctes

Les réalités sont très différentes entre les divers établissements expérimentant ou ayant expérimenté une CPES. Bien que partageant des objectifs communs et

respectant les fondements de ce dispositif, chaque CPES a son caractère propre et se distingue par son projet pédagogique élaboré en fonction des moyens disponibles (professeurs, financeurs et partenaires) et du contexte local (réputation de l'école, profil des élèves, diffusion du dispositif...). On compte à ce jour 20 CPES, la majorité d'entre elles sont le fruit d'initiatives locales, influencées par le modèle de la CPES d'Henri IV, ce qui induit des approches particulièrement hétérogènes. Leur localisation, leurs spécificités, l'absence de programme officiel... leur confèrent une certaine indépendance pour élaborer au sein de leur équipe cette classe singulière. On peut donc considérer qu'il n'y a pas une CPES identique disséminée dans plusieurs lycées français mais des CPES adaptées aux réalités du terrain. Tout semble à priori opposer un lycée militaire, un établissement de province et le prestigieux Lycée Henri IV, de même pour le profil de leurs élèves respectifs.

- Un public disparate

L'objet de recherche se heurte également à une difficulté non négligeable : l'éloignement des écoles expérimentant une CPES. Devant l'impossibilité de rencontrer régulièrement les acteurs de terrain ou d'observer des séquences scolaires, il importe de regrouper les entretiens imposant des déplacements ou d'utiliser des nouvelles technologies pour mener l'enquête. D'autre part, les étudiants de CPES ont choisi des orientations diverses et sont disséminés dans différentes régions. Une des difficultés consiste à obtenir les coordonnées de potentiels enquêtés. Très souvent il est nécessaire de passer par la famille pour obtenir ces éléments que toutes n'acceptent pas de communiquer par méfiance ou indifférence.

De plus, la majorité des étudiants de CPES ayant poursuivi leur cursus scolaire dans l'enseignement supérieur : classes préparatoires, écoles d'ingénieurs, médecine, filières universitaires... disposent de ce fait de peu de temps libre. La programmation temporelle des entretiens revêt une importance particulière. Afin de maximiser la disponibilité de l'interviewé il conviendra de choisir avec précaution le moment de la prise de rendez-vous en privilégiant les vacances scolaires et les week-end plus propices à la discussion.

Devant l'impossibilité matérielle et géographique d'enquêter auprès de tous les étudiants de CPES et la difficulté à se rendre dans les différentes CPES de France métropolitaine et d'outre-mer, des choix s'imposent. Nous avons donc ciblé un nombre limité de CPES choisies en fonction de plusieurs critères développés ultérieurement.

8.2 Approche conceptuelle

8.2.1 Précisions relatives aux concepts définis

La première démarche du sociologue doit donc être de définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question. C'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification. (Durkheim, 1894)

L'objet de recherche, la CPES, destinée à des boursiers méritants, se présente comme un dispositif expérimental innovant. Nous souhaitons observer son fonctionnement et vérifier son impact sur ses bénéficiaires, en d'autres termes juger de son efficacité. Il convient de préciser ce que recouvrent ces différents termes pour une meilleure compréhension du sujet traité et afin d'apporter une aide au choix et à la construction des indicateurs. Nous définissons donc successivement les concepts utilisés dans notre étude : dispositif, expérimentation, innovation et efficacité puis nous précisons en quoi ils sont révélateurs d'une époque et traduisent les changements qui s'y opèrent. Il est en effet intéressant de constater que les termes employés relèvent également du monde de l'industrie. L'objectif de l'école a longtemps été la transmission de savoirs et de valeurs républicaines, elle est en pleine mutation et s'approche de plus en plus de l'économie de marché. Christian Laval (2004, p. 195) souligne les transformations qui se sont opérées progressivement au sein des écoles, celles-ci devenant des « entreprises efficaces sur le modèle industriel ». Il précise que des termes comme "modernisation", "efficacité", "évaluation" « sont étroitement dépendants des pressions qui s'exercent sur le système éducatif, et constituent des tâches qui lui sont assignées par la logique du nouveau cours des sociétés ». La CPES fait indéniablement partie intégrante d'une époque et est indissociable des pratiques qui la caractérisent.

8.2.2 Dispositif

Il nous paraît utile de définir précisément le concept de « dispositif » employé régulièrement dans cette étude afin d'en dégager les caractéristiques spécifiques.

Nombreuses sont les définitions qui donnent une approche diversifiée du concept. Nous en avons relevé plusieurs qui permettront d'éclaircir certains axes de réflexion autour de la CPES. En sciences sociales, il est d'usage de faire référence à Michel Foucault (2001, p. 299) qui parle ainsi du dispositif :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit.

Concernant notre étude, nous avons retenu également celle donnée par Peraya (1999, p. 153) à connotation militaire : « Un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant l'obtention d'un résultat. » Les diverses définitions font ressortir le caractère instrumental du dispositif mettant en œuvre une stratégie en vue de finaliser une intention. Hugues Peeters et Philippe Charlier (1999) parlent de « concept de *l'entre deux* » faisant apparaître le dispositif comme une tentative de réponse allant jusqu'à l'intégrer à un modèle idéologique, participant à la conception d'un idéal de société. Quant à Giorgio Agamben et Martin Rueff (2007, p. 10-11), ils voient dans le concept de dispositif trois spécifications et le définissent ainsi :

1. Il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments.
2. Le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit dans une relation de pouvoir.
3. Comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir.

Dans sa thèse, Philippe Tremblay (2010, p. 40) parle du dispositif dans le champ scolaire et le rapproche du concept de différenciation. Le regard qu'il porte sur cette notion permet de faire le lien avec les enjeux des politiques d'ouverture sociale :

Un dispositif procède à des différenciations au niveau de la population, des structures, des pratiques, des objectifs, etc. Un dispositif scolaire vise à gérer les différences, l'hétérogénéité du système scolaire, pour permettre une plus grande égalité (égalité d'accès, des chances, des résultats, etc.). Cette différenciation comprend tant le dispositif lui-même (différenciation institutionnelle) que les moyens qu'il induit (différenciation pédagogique). Un dispositif est ainsi *une machine différenciente qui différencie*.

La lecture de ces différentes définitions permet une approche plus détaillée de notre objet d'étude. La CPES en tant que dispositif expérimental dispose des caractéristiques de ce concept. Elle a en effet un caractère stratégique qui tente de remplir une double mission : celle élaborée par l'institution scolaire et celle pilotée à une échelle plus large par l'état. En cela elle corrobore la définition donnée par Giorgio Agamben et Martin Rueff rapprochant pouvoir et savoir. Tout au long des parties précédentes nous n'avons cessé de souligner l'influence des politiques sur les initiatives prises par les établissements scolaires. La CPES tente d'apporter des réponses aux attentes d'ouverture sociale exprimées en premier lieu par les instances politiques. Elle relève de ce fait d'un choix politique et institutionnel. L'évaluation d'un dispositif ne peut donc pas se concevoir comme une entreprise neutre car les intérêts divergent selon les positions de chacun. Il importe d'en tenir compte lors des investigations afin d'éviter toute instrumentalisation.

La CPES se présente également comme une passerelle tentant d'amener des sujets d'un point vers un autre : de la terminale aux classes préparatoires. Ainsi la notion « d'entre-deux » peut convenir à cette propédeutique qui souhaite remettre à niveau ses bénéficiaires durant un laps de temps défini en créant pour se faire une sorte de parenthèse aux contours variables. Par ailleurs, elle est essentiellement destinée à un public spécifique, les boursiers méritants, et véhicule également le concept de différenciation développé précédemment.

8.2.3 Expérimentation

D'après la définition du *Petit Larousse* (2008), l'expérimentation est « un essai dans le but de vérifier ou de démontrer quelque chose ». Plus précisément la sociologie la décrit comme :

L'intervention du chercheur, qui suscite les conditions nécessaires pour vérifier ses hypothèses relatives aux propriétés ou aux causes d'un phénomène. [...] Des efforts d'investigation expérimentale de la vie sociale se manifestent de nos jours. Des administrations ou des entreprises, avant d'adopter une réglementation, de décider d'une politique ou de lancer un produit, l'"expérimentent" à petite échelle. (Boudon, 2005)

L'expérimentation est une nouvelle manière d'élaborer les politiques publiques et suscite un intérêt croissant auprès des décideurs, la bibliothèque des expérimentations pédagogiques "expérithèque" en témoigne. Elle est initiée dans un premier temps à petite échelle afin de pouvoir la généraliser si les résultats s'avèrent probants. La CPES de même a en premier lieu été expérimentée au Lycée Henri IV en 2006 puis au fil des ans dans une vingtaine d'établissements. Par son caractère expérimental, elle a créé des situations permettant de montrer l'influence d'un nombre de facteurs bien définis sur le parcours scolaire d'une population clairement ciblée et tenté d'apporter des solutions pédagogiques et matérielles afin d'y pallier. Il s'agira pour nous de lister ces facteurs, de les justifier et de vérifier les effets positifs ou négatifs de ce dispositif sur ses bénéficiaires.

8.2.4 Innovation

Malgré quelques divergences, la plupart des auteurs s'accordent généralement pour faire le parallèle entre innovation et désir de changement suscité au niveau individuel et au niveau institutionnel. L'innovation revêt une dimension sociale et se distingue principalement par son caractère novateur visant à améliorer l'existant par le biais d'une résolution de problèmes.

Elle se caractérise par différents attributs soulignés alternativement par chaque

auteur. Marguerite Altet précise lors d'un séminaire interacadémique à Nantes¹ (2000) : « l'innovation est une réponse à des problèmes ». De ce fait si l'on veut évaluer une innovation, il peut être important de connaître non seulement ses objectifs, mais aussi les problèmes qui l'ont fait naître et auxquels elle est censée répondre. Pour Françoise Cros (2001, p. 119), « l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré ». La connaissance de ce système permettra une analyse plus approfondie des modifications apportées.

Norbert Alter (2010) distingue l'invention de l'innovation. L'invention est une idée de départ venant généralement de la base ou de la direction issue de la pratique ou de l'extérieur ; l'innovation est un processus de diffusion d'une invention résultant de l'engagement collectif des personnes qui la mettent en œuvre après se l'être appropriée. Elle nécessite l'adhésion et la mobilisation de ses utilisateurs et ne peut être imposée de façon dogmatique. Jacques Dejean (2003) souligne que l'innovation implique un conflit de valeurs entre les acteurs concernés. Elle nécessite de mobiliser des croyances pour agir. La valeur de l'innovation ne dépend donc pas uniquement de son contenu mais de la capacité des personnes à l'exploiter. Elle comporte une prise de risques qui doit être reconnue.

D'après Elisabeth Brodin (2002), l'innovation peut se réaliser en trois phases : l'expérimentation pilote, les adaptations aux réalités du terrain et l'institutionnalisation ou généralisation. En se référant au modèle d'Alter (2010), ces phases peuvent se traduire comme suit :

- l'innovation est la traduction sociale d'une invention,
- la phase de l'appropriation se caractérise par une transformation, la construction d'un sens nouveau, une contextualisation, un transfert de l'invention entre les acteurs ;
- l'institutionnalisation réduit l'incertitude et intègre les pratiques innovatrices dans les règles de l'organisation.

L'innovation est aujourd'hui valorisée car elle implique l'amélioration d'une situation mais sa généralisation dépendra en partie des résultats de son évaluation. Michael Huberman (1973, p. 3) corrobore ce point :

Toutes les théories du changement planifié impliquent que le processus lui-même doit être soumis à une évaluation constante de sorte que les résultats obtenus puissent faire l'objet, d'une démonstration, puissent être mesurés par rapport aux objectifs initiaux. Puis, quand l'amélioration est visible, l'adoption de l'innovation devient théoriquement possible, ce qui revient à dire qu'elle pourra être répétée sur une plus large échelle.

Dans le domaine de l'éducation, Jacqueline Chobaux (1976) présente l'innova-

1. Séminaire « L'innovation en questions ? » du 23-24 novembre 2000.

tion comme « un acte conscient, réfléchi, volontaire, la manifestation d'un désir de changement reposant, en principe, sur une nouvelle définition des objectifs éducatifs à atteindre. C'est cette prise en charge de nouveaux objectifs qui nous paraît constituer le critère premier de toute innovation ». Normand Ryan (1975, p. 105) ajoute aussi que l'innovation en éducation est comme « une entreprise de changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif nouveau ou d'en provoquer l'émergence ».

Afin de pouvoir étendre et transférer des innovations, il convient de les évaluer, c'est « une condition de leur valorisation » (Dejean, 2003). Cependant, l'innovation s'identifie à un processus difficilement évaluable en dehors du contexte initial. Xavier Pons a analysé cinquante ans de politique d'évaluation de l'action publique dans sa thèse soutenue en 2008 et donne une définition (2011, p. 9) de l'évaluation des politiques éducatives :

Un processus collectif et réflexif de construction d'un retour d'information sur le fonctionnement du système éducatif permettant d'apprécier, en référence à des valeurs politiques multiples (pertinence, cohérence, légalité, efficacité, efficience ou encore équité), son organisation, ses résultats et les effets de différentes mesures mises en œuvre (politiques, programmes d'action, dispositifs, projets, innovations, expérimentations).

Jean Pierre Béchard (cité par Dejean, 2003) distingue quatre niveaux à prendre en compte pour l'étude des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur : l'environnement externe, l'institution, le département et la classe. Concernant la CPES il semble donc difficile d'en faire une évaluation globale sans tenir compte des spécificités de chacune et de l'influence du contexte qui l'entoure. Yao Assogba (1982) prétend que les innovations pédagogiques auraient pour effet de créer chez les acteurs sociaux directement concernés des attitudes nouvelles éphémères et donnent de très faibles résultats en regard de leurs finalités. Il souligne le rapport de dépendance du système éducatif avec la société dans laquelle il s'insère et en conclut :

Par conséquent, l'innovation pédagogique comme phénomène nouveau introduit dans un système d'éducation ne peut devenir agent de changement éducatif et social que dans la mesure où la société globale subit également un changement.

L'étude de la CPES tient compte du contexte sociétal et politique qui l'entoure et de la volonté de changement qui a motivé ses initiateurs. Nous avons longuement développé cet aspect au cours de la précédente partie. Ses détracteurs parlent de changements de façade et d'une ouverture sociale tronquée pour calmer les tensions face aux inégalités scolaires plus fortement marquées en bout

de parcours tout particulièrement dans les filières élitistes. Les politiques de tous bords légifèrent par conviction mais aussi en fonction des enjeux du moment et leurs intérêts ne doivent pas être occultés.

8.2.5 Efficacité

Le dispositif a par essence une visée d'efficacité puisqu'il tente d'atteindre un objectif. L'efficacité se définit généralement comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme. » (Legendre, 1993, p. 476) traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. « Le règne de la mesure et de la quantification » (Laval, 2004, p. 212). On distingue l'efficacité interne (effets internes au système) de l'efficacité externe (effets externes au système). Par efficace, nous entendons en premier lieu la définition donnée par *Le Petit Robert* 2013 :

1. - Qui produit l'effet qu'on en attend
2. - (personnes) Dont la volonté, l'activité produisent leur effet, aboutissent à des résultats utiles.

Christian Laval (2004, p. 222-225) en souligne l'évolution :

L'efficacité s'est progressivement érigée en valeur dernière, supplantant l'idéal désormais déclassé de l'émancipation par le savoir. [...] La conception de l'efficacité qui s'est imposée progressivement dans l'éducation, comme on l'a vu pour le cas américain, considère que l'efficacité est toujours mesurable, qu'elle peut être rapportée à des dispositifs, des méthodes et des techniques entièrement définis, standardisés et reproductibles sur grande échelle, [...] C'est aujourd'hui une logique *économique* qui détermine la façon dont on entend le sens d'efficacité.

En effet, il ne faut pas confondre le terme d'efficacité avec celui d'efficience qui est en rapport avec les investissements engagés. Nous n'aborderons que sommairement le coût de ce dispositif en fonction des éléments dont nous disposons. La CPES comme toute action pédagogique, vise une fin et dispose pour l'atteindre de moyens sélectionnés et mis en place en vue de cette fin. Dans notre étude, il s'agit essentiellement d'établir le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les résultats obtenus.

8.3 Choix et descriptif des indicateurs

L'évaluation des effets du dispositif sur les bénéficiaires est essentiellement qualitative à partir des témoignages recueillis auprès des étudiants concernés et des acteurs engagés privilégiant le récit et l'observation aux chiffres. « La variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable. » (De Landsheere, 1972). Notre étude comporte une variable indépendante, la CPES ainsi qu'une variable dépendante : les effets sur ses bénéficiaires. Il importe de choisir des indicateurs appropriés pour vérifier la validité des hypothèses (annexe 9).

Les indicateurs ne sont pas tous de même nature : certains sont de l'ordre des faits, d'autres sont des représentations et font appel à l'appréciation subjective des personnes interrogées. Ces deux types d'indicateurs sont complémentaires et permettent de comprendre un phénomène dans sa complexité. Trois éléments sont étroitement imbriqués : l'évaluation des acquis en fonction des pré-requis (aptitudes au départ), l'accès ou non à une filière élitiste, l'apport personnel (au niveau de l'estime de soi, de l'ambition personnelle...). Parallèlement aux indicateurs de résultats qui permettront de vérifier si la CPES a globalement atteint ses objectifs, il convient de se doter d'autres indicateurs notamment de contexte afin de préciser dans quelles circonstances et de quelle manière s'est déroulée l'expérimentation.

8.3.1 Les conditions de la mise en œuvre du dispositif

La CPES est une voie spécifique récente qui pour fonctionner doit être connue et reconnue des acteurs de terrain, enseignants, conseillers d'orientation, parents, élèves... Durant des entretiens et lors de recherches documentaires, il importe de vérifier la bonne lisibilité du dispositif et rendre compte des différents moyens mis en œuvre pour communiquer son existence.

- Les voies de transmission

Les dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles tentent de s'attaquer aux causes des inégalités dont le déficit d'information et d'orientation. Nous souhaitons nous assurer que ces points sont bien pris en compte par la CPES. Nous prenons comme indicateurs les stratégies utilisées par l'institution pour faire connaître la CPES (portes ouvertes, participation à des forums, intervention dans les lycées, médias..) et les moyens par lesquels les élèves recrutés ont été informés du dispositif (par leur établissement d'origine, par leurs pairs, par les médias ou les diffusions internet, par le lycée expérimentant la CPES...).

- *Le respect des critères de recrutement*

Il s'agit de vérifier si les conditions d'accès précisées au départ sont respectées : l'adéquation entre le public visé et le public recruté. La CPES est destinée à des lycéens ayant du potentiel mais qui, en raison de leur appartenance à un milieu socio-culturel défavorisé, ont besoin d'une année de remise à niveau augmentant leur chance d'accéder à des études supérieures sélectives. L'enquête précise si les critères de sélection ont été respectés au niveau social (priorité aux boursiers méritants) ainsi qu'au niveau académique (élèves ne pouvant pas intégrer directement une filière élitiste).

Les politiques d'ouverture sociale des grandes écoles fondent généralement leur valeur sur l'augmentation du taux de boursiers en CPGE. Nous avons constaté dans les pages précédentes le caractère restrictif de ce recours au quantitatif. L'éligibilité à la bourse est certes un indicateur incontournable mais peut difficilement être considéré à lui seul comme représentatif d'une éventuelle ouverture sociale. Le terme de boursier représente en effet l'appartenance à une catégorie administrative dont nous avons souligné les nombreuses disparités et l'arrivée d'un pourcentage significatif de personnes appartenant aux classes moyennes depuis l'introduction de l'échelon 0 puis 0 bis en 2013. Cette grande hétérogénéité de public oblige à faire appel à des indicateurs supplémentaires pour avoir un aperçu de la catégorie sociale d'appartenance des élèves de CPES, nous ajoutons donc le taux de bourse et la profession des parents. La combinaison de ces trois indicateurs offre une analyse plus fine que celle du seul taux de bourse.

La CPES s'inscrit dans une politique d'égalité des chances mais aussi d'équité des territoires. Le lycée d'origine permet de définir la caractéristique territoriale. Concernant le niveau académique des élèves, différents indicateurs contribuent à le déterminer : l'indicateur à privilégier est la moyenne générale obtenue au bac ou à défaut la mention attribuée.

Un des critères de recrutement avancé par les établissements est la motivation. Cette caractéristique est difficilement quantifiable, nous tentons lors des entretiens auprès des élèves de comprendre leur intérêt pour la CPES, les raisons qui les ont amenés à postuler, s'il s'agit d'un choix personnel mis en première position dans le portail APB ou choisi par défaut en cas de non admission en CPGE.

- *Le respect des fondements de la CPES*

Notre étude observe l'orientation choisie par l'établissement et la manière d'adapter localement le dispositif initial en vérifiant si les fondements de la CPES sont respectés notamment l'apport des connaissances et du capital culturel qui font défaut au public ciblé ainsi que les outils et méthodes de travail indispensables pour améliorer ultérieurement les chances de réussite.

8.3.2 Les effets de la CPES sur les élèves bénéficiaires

- Les effets sur le parcours scolaire

Généralement, pour évaluer la CPES les établissements dressent la liste des intégrations à la sortie de la propédeutique en avançant le nombre d'élèves poursuivant en CPGE, en médecine, à l'université... C'est là un indicateur de résultats que nous jugeons incomplet car limité dans le temps et aléatoire. Un étudiant peut parfaitement poursuivre en médecine et se réorienter en fin de premier semestre suite à d'importantes difficultés. Rien ne présage en effet de la réussite future dans la voie choisie. Il importe pour donner objectivement une indication sur l'atteinte des objectifs fixés de considérer également les effets de la CPES sur le long terme avec un recul de plusieurs années et se doter pour ce faire d'autres indicateurs de réussite. Concernant les élèves ayant poursuivi en classes préparatoires, il peut être révélateur de connaître l'école intégrée suite aux concours et de faire le parallèle entre la moyenne au bac de l'élève en question et le niveau moyen des reçus.

De plus, nous souhaitons vérifier la plus-value de la CPES sur les choix d'orientation. Un des objectifs de la CPES est de combattre les inégalités d'orientation. Cette propédeutique se situe après le baccalauréat donc à un point de bifurcation du système scolaire où se décide l'orientation future des élèves. Il s'agit d'un stade où l'inégalité des chances est particulièrement visible. De nombreuses études ont en effet relevé qu'à réussite scolaire égale, le choix d'une orientation vers les études plus longues est d'autant plus fréquent que l'origine sociale est élevée, les processus de décision dépendant de trois éléments : les bénéfices attendus, les coûts et le risque d'échec scolaire (Boudon, 2004, p. 45).

On suppose donc que les élèves concernés ont déjà franchi différents points de bifurcation cruciaux dans le cursus scolaire et fortement discriminants socialement : le passage en seconde générale puis l'intégration d'une première scientifique. Le niveau d'aspiration à des études longues n'est pas le même suivant le milieu d'appartenance. À niveau égal les élèves de milieu modeste choisissent souvent des filières plus courtes et moins risquées.

Suite à leur passage en CPES les étudiants et leur famille ont-ils revu leurs ambitions ? En d'autres termes, la CPES a-t-elle permis de modifier leur niveau d'aspiration en matière d'orientation ?

Le croisement de plusieurs indicateurs apportera un éclairage : la comparaison entre vœux formulés et obtenus post bac et post CPES, les résultats et affectations à l'issue de la CPES, la révision à la hausse des ambitions quant à l'orientation dans les filières du supérieur.

- Les effets sur le plan matériel et financier

Il importe de tenir compte de l'adéquation entre le dispositif et les mécanismes de sélection sociale, particulièrement aux aides matérielles et l'intérêt porté aux conditions d'hébergement permettant à des étudiants d'accéder à des établissements hors de leur portée géographique (présence d'un internat peu onéreux, proximité géographique de l'internat). Les dispositifs d'accompagnement matériel mis en place par l'intermédiaire de partenariats divers et à l'aide de mécènes sont efficaces s'ils facilitent la scolarité des élèves (faible coût de la scolarité, gratuité des sorties culturelles, des voyages, aides matérielles diverses).

- Les effets sur le plan personnel

Les effets de la propédeutique sur le plan personnel sont difficilement quantifiables. Nous nous basons sur la perception des élèves pour juger de l'apport de la CPES au niveau de différents points : la confiance en soi, l'enrichissement personnel et les qualités organisationnelles. Certains indicateurs sont privilégiés pour évaluer ces éléments notamment la facilité de prise de parole, l'aisance relationnelle, l'ouverture culturelle.

8.3.3 La perception de la CPES

Il peut être instructif d'appréhender la manière dont les étudiants perçoivent la CPES. Plusieurs points sont abordés :

- Le climat de classe

En dégagant l'ambiance générale, les relations entre pairs, entre étudiants et enseignants, la disponibilité des tuteurs.

- Le travail

En essayant de vérifier la charge de travail demandée en CPES et le degré d'exigence perçue. Une des difficultés majeures pour les élèves de CPGE est actuellement leur capacité à faire face au grand décalage entre les exigences des classes préparatoires et les habitudes prises en terminale (Daverne et Dutercq, 2013).

- Le ressenti général

Un indicateur tente de le déterminer : il s'agit de décrire la CPES en un mot, le terme choisi étant supposé révélateur et permettant de dégager une impression positive ou négative.

8.3.4 Les limites de la CPES

A travers l'enquête menée nous soulignons le degré de lisibilité de la CPES en démontrant le manque de clarté de l'acronyme et la méconnaissance de la

propédeutique par les acteurs institutionnels.

Nous rendons compte du caractère précaire de toute expérimentation et tentons d'apporter par ailleurs un éclairage sur les limites de cette classe par le biais des informations reçues et des observations faites.

Conclusion

Nous avons dans ce chapitre défini notre objet de recherche. Après avoir développé les nouveaux enjeux des diverses politiques de démocratisation des CPGE et leur lien avec le contexte économique et social, nous menons une enquête de terrain afin de vérifier si la CPES remplit sa mission première d'améliorer de façon significative le parcours scolaire d'élèves méritants issus de milieu modeste et d'en préciser les enjeux et les limites. Nous supposons que suite à leur passage en CPES une majorité d'étudiants réussit à intégrer une filière inaccessible directement après la terminale. Nous pensons par ailleurs que la CPES encourage les élèves à oser les filières sélectives et leur donne des repères culturels facilitant l'acculturation future ainsi que des apports méthodologiques et académiques mais que les modes de recrutement définis au préalable ne sont pas toujours respectés et détournent ainsi le dispositif de sa vocation première. De plus son manque de lisibilité nous paraît être un frein à son expansion.

Les définitions des principaux concepts utilisés permettent de faire le lien avec la CPES et de déterminer des indicateurs pertinents. Notre approche est essentiellement qualitative et est basée sur les témoignages des bénéficiaires du dispositif et des responsables ainsi que sur l'analyse de documents institutionnels. Cette étude n'ambitionne pas de rendre compte de l'efficacité de la CPES en général mais souhaite analyser des mises en œuvre locales de ce dispositif et suivre le parcours d'étudiants de plusieurs CPES en tentant de comprendre leur motivation et leur ressenti.

L'étude comporte par ailleurs des limites dont il faut tenir compte pour définir le cadre méthodologique de notre enquête : le caractère évolutif de l'objet de recherche, les disparités entre les différentes CPES et l'éloignement géographique des établissements et des enquêtés. Le chapitre qui suit précisera les orientations choisies en fonction de ces préalables.

Cadre méthodologique de l'enquête

Introduction

Notre objet de recherche a été clairement délimité dans les pages précédentes. Après avoir défini les concepts qui jalonnent notre étude, nous avons précisé les hypothèses à valider et justifié le choix de nos indicateurs.

Ce chapitre présente les moyens d'investigation qui constituent le dispositif de recherche et les différentes phases de son élaboration. Nous présentons tout d'abord les éléments pris en considération dans le choix de la méthode à privilégier notamment l'hétérogénéité des dispositifs et les interprétations différenciées faites par les acteurs de terrain du modèle initial.

Puis en nous appuyant sur différentes définitions de l'étude de cas, nous démontrons l'intérêt de cette technique de recherche pour notre enquête qualitative. Dans un second temps, nous délimitons le champ de l'étude au niveau géographique, institutionnel et sociologique en présentant les établissements ciblés et en définissant la population à enquêter. Nous explicitons les critères qui ont guidé la sélection des quatre cas retenus. Enfin, nous exposons les divers outils de recueil de données en justifiant leur bien-fondé. L'entretien semi-directif constituant le mode de collecte prépondérant, nous en détaillons les objectifs et présentons les principales parties des grilles élaborées à cet effet. Nous exposons également les investigations menées préalablement afin de vérifier la validité des différentes procédures.

9.1 Description de la méthode et des instruments de recherche

9.1.1 Éléments considérés

On compte à ce jour 21 CPES en France. La majorité d'entre elles sont le fruit d'initiatives locales, influencées par le modèle de la CPES d'Henri IV, ce qui induit des approches particulièrement hétérogènes. Leur localisation, le caractère propre de leur école et de leur public leur confèrent une certaine indépendance pour élaborer au sein de leur équipe cette classe singulière. On peut donc considérer que tout comme les classes préparatoires aux grandes écoles, il n'y a pas une CPES identique disséminée dans plusieurs lycées français mais des CPES adaptées aux réalités du terrain. Olivier Coquart (2010) souligne cette particularité en revenant sur l'expérience de la CPES et sur sa reproduction dans différents lycées :

De nouvelles initiatives ont donc été prises dans le sillage de la CPES du lycée Henri IV. Toutes reposent non sur le principe d'une reproduction à l'identique, évidemment impossible mais sur l'adaptation des principes fondateurs de cette classe aux réalités régionales. A Nantes par exemple, les CPES sont en liaison avec les grandes écoles localement installées comme Audencia. [...] Les objectifs comme les moyens des différentes CPES ne peuvent qu'être adaptés à des situations très variées.

Chaque dispositif expérimental est donc indissociable de son contexte. Il faut en tenir compte et définir les variables en fonction de ces disparités. Il s'agit également de déterminer si l'étude doit porter sur l'ensemble de ces classes ou se limiter à quelques CPES susceptibles de confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche. Dans le premier cas, il importe de vérifier si les objectifs communs à l'ensemble des CPES ont été atteints, dans le deuxième cas il est nécessaire de tenir compte du caractère propre du lycée et des choix opérés en fonction des particularités de la région et du public accueilli.

Toute évaluation de dispositifs étant contextuelle, nous avons privilégié la seconde afin de pouvoir entrevoir les différentes facettes d'une classe expérimentale en tenant compte de son environnement. De fait, la méthode nous semblant adaptée à ce souhait de "sur mesure" est l'étude de cas.

En décrivant la singularité de quelques expérimentations, nous souhaitons dégager des lignes directrices, tirer des enseignements communs. « Il est montré que la monographie ne peut être aucunement limitée à l'approche microscopique, mais qu'elle permet bien d'atteindre à la généralité. » (Hamel, 1998)

9.1.2 Caractéristiques de l'étude de cas

Les regards portés sur l'étude de cas sont assez controversés. Longtemps peu employée, elle connaît de nos jours un regain d'intérêt notamment dans les sciences sociales. Nous avons en premier lieu tenté de saisir ce que l'on entend précisément par "étude de cas" afin de juger de sa pertinence concernant notre recherche.

A la lecture des différentes définitions données se dégage l'importance de la prise en compte du contexte dans l'étude de cas. Jacques Hamel (1998, p. 123) précise que « l'étude de cas consiste donc à rapporter un phénomène à son contexte et à l'analyser pour voir comment il s'y manifeste et développe ».

De même, Luc Albarello (2011, p. 16) définit l'étude de cas comme « Un ensemble d'interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace » et présente la spécificité de cette méthode :

Plus fondamentalement, l'étude de cas se caractérise par la volonté du chercheur de ne pas dissocier le phénomène de son contexte et au contraire de prendre en compte dans l'analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions, inscrites dans une perspective historique. (*Ibid.*, p. 7)

Plus généralement, pour Robert K. Yin (2003, p.13-14) l'étude de cas est :

Une recherche empirique qui :

1. traite d'un phénomène contemporain dans son contexte.
2. est caractérisée par le fait que les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas claires ;
3. comporte une abondance de variables pertinentes ;
4. s'appuie sur de multiples éléments de preuve, qui doivent converger (triangulation)
5. est orientée par un cadre théorique existant.

La CPES répond globalement à ces critères :

1. Ce dispositif est intégré dans un ensemble de politiques d'ouverture sociale longuement développées dans les chapitres précédents dont l'objectif premier est d'apporter des solutions à des problématiques inhérentes aux années 2000-2005 et toujours d'actualité. C'est donc bien un produit de son temps.
2. La CPES en tant que dispositif pédagogique est étroitement liée à l'établissement qui l'expérimente mais dépend également d'un pilotage national, académique et des orientations politiques qui la traversent.

3. Ses variables sont nombreuses et variées en témoigne le tableau récapitulatif clôturant le chapitre précédent.
4. Cette classe est pertinente dans la mesure où elle tente d'apporter des solutions innovantes à un problème récurrent, elle a été pensée à partir de constats précis (l'influence du milieu d'origine sur les choix d'orientation, l'autocensure dont font preuve les élèves de milieu modeste, leur manque de visibilité du système des grandes écoles...). Si les résultats de notre recherche mettaient en avant l'efficacité de cette propédeutique ce serait par la convergence de différentes preuves.
5. Quant au cadre théorique de la CPES, il est clairement défini par les textes auxquels elle se rapporte mentionnés précédemment, en premier lieu dans le cadre général du Plan Égalité des Chances et la loi d'orientation 2005-380b du 23 avril 2005 (art. 34).

Il convient également d'inscrire précisément le cas dans le temps et l'espace. Creswell (2012) emploie le terme de « bounded system » littéralement traduit par « système borné ou délimité ». Albarello (2011, p. 40-41) souligne qu'il importe de définir clairement un point de départ du cas, un point de fin et une délimitation dans l'espace, ces points s'avérant particulièrement indispensables dans la méthode de l'analyse de cas. La CPES est classée au titre de l'expérimentation pédagogique dite "article 34" et se définit par sa durée limitée, l'action étant initialement prévue pour un maximum de 5 ans¹.

L'étude de cas ne se réduit pas à un seul outil mais exploite différentes techniques qui se combinent dans des proportions variables, ce qui représente un avantage intéressant par rapport à d'autres approches. Luc Albarello (2011, p. 15) souligne cette particularité :

Il s'agit d'une *méthode* de recherche qui intègre différentes *techniques*, la plupart de celles-ci étant de nature qualitative mais, [...] certaines pouvant également être de nature quantitative. La combinaison des différentes techniques et celles de l'articulation et de la complémentarité des matériaux sont des questions centrales dans l'approche de cas.

Toutes les techniques de récolte peuvent ainsi être utilisées. Nous avons privilégié les entretiens semi-directifs permettant une analyse plus fine des différentes trajectoires et en complément l'observation directe et les analyses de textes.

1. Art. L. 401-1 du code de l'éducation publié dans le journal officiel du 24-04-2005.

9.2 Délimitation du champ de l'étude

9.2.1 Champ géographique

En dépit d'une disposition réglementaire identique à chaque CPES, les différentes classes réparties sur le territoire français varient selon le milieu social environnant et les caractéristiques propres à chaque établissement. Leur analyse nécessite également la prise en compte de la réalité régionale et des problématiques qui y sont liées. Le sociologue Stephan Ball souligne la nécessité d'analyser les politiques éducatives en tenant compte d'une part du contexte de formulation et de production des politiques et d'autre part du contexte de leur mise en pratique (Van Zanten, 2014, p. 18).

Notre étude se limite donc à un nombre restreint de CPES en raison de la grande diversité de modes de fonctionnement observée d'un établissement à l'autre. Si l'on souhaite porter un diagnostic plus large sur ce dispositif, il sera nécessaire de compléter notre enquête par des études quantitatives demandant un investissement de grande envergure.

Les investigations se déroulent sur quatre sites (figure 9.1) sélectionnés parmi la vingtaine d'établissements expérimentant la CPES. Il s'agit de constituer un panel diversifié en fonction des critères suivants :

- l'intérêt du site
- l'ancienneté du site
- La singularité du site
- la volonté de coopérer de ses responsables

Nous avons délibérément choisi d'écarter le Lycée Henri IV, l'École Normale Supérieure de Lyon et le Lycée Clémenceau de Nantes qui ont déjà fait l'objet d'études menées notamment par Carole Daverve et Yves Dutercq, Muriel Darmon, James Masy. Parmi les différentes CPES, les quatre ayant retenu notre attention dépendent respectivement des lycées de Metz (académie de Nancy-Metz), Brest (lycée de la Défense de l'académie de Rennes), Grand-Bourg (Guadeloupe) et Torcy (académie de Créteil). Ces CPES présentent des situations différentes et donnent un aperçu de la disparité de formes prises par le dispositif. Elles permettent également de s'interroger sur les effets de la création de petites expérimentations locales sur le recrutement social des étudiants et sur leur devenir. L'objectif n'est pas d'évaluer individuellement ces dispositifs mais de tirer des enseignements des différentes formes de CPES représentées. Tout d'abord ont été privilégiés deux lycées de province situés dans des régions géographiquement opposées, l'un public

à l'est, le second militaire à l'extrême ouest. Puis nous nous sommes intéressés à la mise en œuvre et à l'évolution d'une CPES dans un département d'Outre mer et enfin nous avons complété notre étude par l'observation d'une CPES en deux ans dans un lycée de banlieue parisienne.

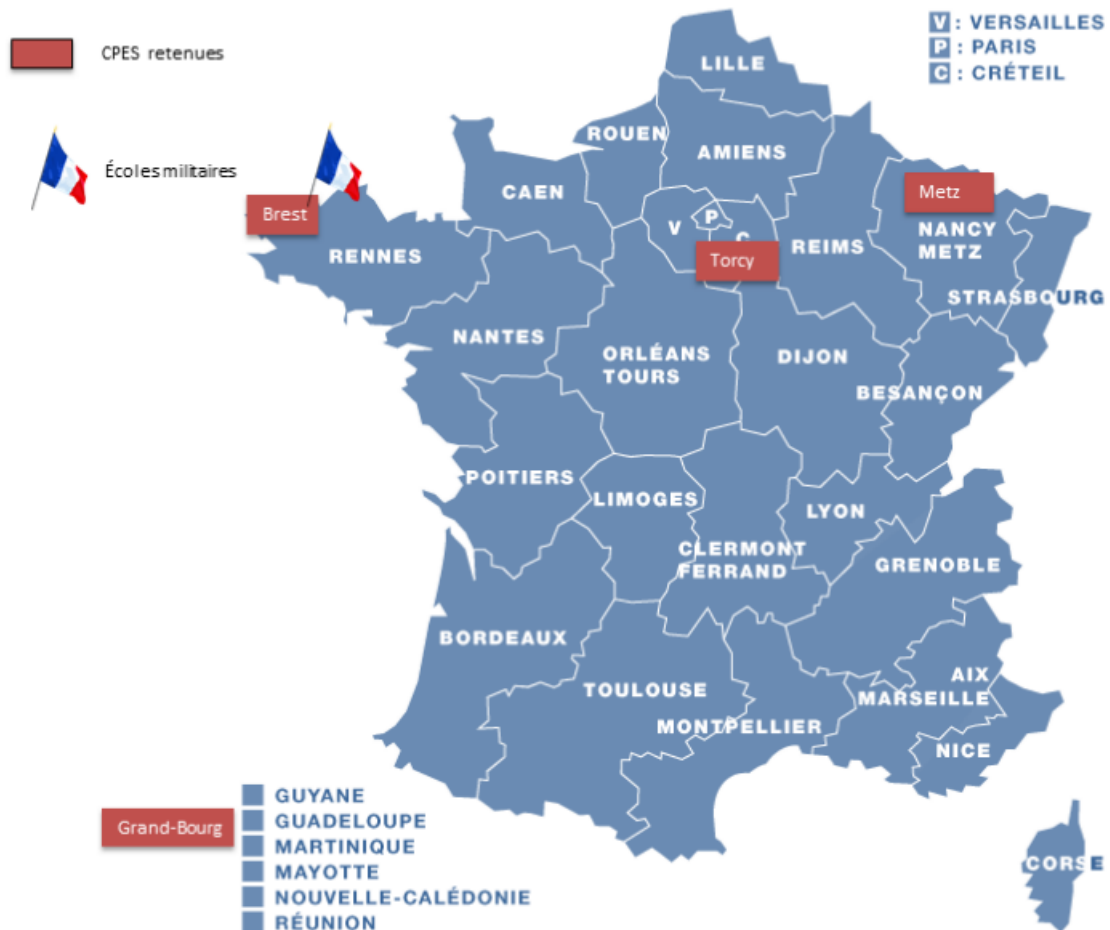


FIGURE 9.1 – Répartition géographique des CPES étudiées

1. La CPES de Metz

Les établissements lorrains souffrent d'une baisse démographique dans un environnement fragilisé par un déclin économique malgré une position géographique favorable (région frontalière proche de l'Allemagne, du Luxembourg et de la Belgique). Les chiffres donnés par l'INSEE Lorraine (Lemmel, 2011) indiquent que le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur y est plus faible qu'au niveau national, les étudiants s'orientant davantage vers des filières courtes. La Lorraine compte en 2008 32% de boursiers de l'enseignement supérieur et se classe ainsi au 7^{ème} rang des régions les plus aidées. Cette proportion est révélatrice de l'importance des familles modestes dans

la région. Nombreux sont par ailleurs les étudiants qui cumulent études et emploi en raison de ressources insuffisantes.

Le Lycée Fabert de Metz est un établissement d'enseignement général de centre-ville bénéficiant d'une solide réputation. Il compte environ 1700 élèves issus d'un milieu relativement favorisé socialement et scolairement, en témoignent sur ce dernier point les précisions données dans son projet d'établissement :

En la comparant à celui des autres établissements de l'Académie, on peut observer que la composition sociologique des effectifs du Lycée Fabert fait ressortir qu'ils :

- ont été largement féminisés (dominante filles dans le 2nd cycle)
- ont moins redoublé en arrivant en seconde
- redoublent moins à l'issue de la seconde depuis 2006 que les autres élèves des lycées messins : taux inférieur à 10%
- ne présentent pas de taux de sortie significatif en 2nd cycle ($< 1\%$)
- s'orientent majoritairement en 1^{ère} S.
- ont leur bac majoritairement et avec mention en 3 ans
- obtiennent un niveau d'études post-bac élevé

Implanté dans les locaux d'une ancienne abbaye, le lycée est chargé d'histoire et accueille depuis 1865 des classes préparatoires aux grandes écoles. En 2012, 11 divisions de CPGE assurent un enseignement scientifique donnant accès aux classes de MPSI, PCSI en première année, puis MP*, MP, PC*, PC et PSI* en deuxième année et une filière économique. Ces classes préparatoires contribuent à la bonne réputation de l'établissement :

En réponse à un public exigeant sur le niveau de l'enseignement dispensé et la charge de travail acceptée, le lycée doit présenter une réponse adaptée : La présence de CPGE scientifiques au Lycée Fabert influe sur le recrutement comme sur la qualité de l'enseignement. Cette coloration scientifique est l'une des caractéristiques de l'établissement dont il est indispensable de tenir compte pour présenter une offre de formation cohérente et de nature à contribuer à l'émergence de futurs cadres².

En 2010, l'académie de Nancy-Metz est désignée pour accueillir un internat d'excellence dans le cadre du plan Espoir banlieues. La mise en œuvre de ce projet prend alors appui sur l'ouverture d'une CPES au lycée Fabert de Metz à la rentrée 2010 et correspond au déplacement des politiques d'éducation compensatoires qui n'évoluent plus prioritairement dans des zones défavorisées mais visent la promotion d'élèves méritants de milieu modeste en les intégrant dans des établissements réputés de centre ville.

Cette classe expérimentale malgré la publicité qui l'a entourée et le soin apporté à son élaboration n'a vécu que deux ans et s'est éteinte à la rentrée

2. Extrait du projet d'établissement.

2012 dans une quasi indifférence générale. Elle soulève donc de nombreuses questions et les documents dont nous disposons nous permettent d'en faire une analyse approfondie. Le fait d'avoir une connaissance précise de la région d'implantation aide à situer le lycée d'origine des étudiants ainsi que leur environnement et permet d'affiner par ce biais l'analyse.

Ces divers éléments en font un objet d'étude particulièrement instructif autant sur les enjeux d'une CPES pour cet établissement que sur les conditions de sa mise en œuvre et les effets sur ses bénéficiaires. De plus, il s'agit d'apporter un éclaircissement sur les raisons qui ont amené les responsables institutionnels à cesser l'expérimentation alors que parallèlement se développait l'internat d'excellence auquel cette classe était étroitement liée.

2. La CPES du lycée naval de Brest

Un autre site a été choisi et apporte des éléments de comparaison : le Lycée naval de Brest qui fait partie des six lycées de la Défense expérimentant depuis 2008 la CPES.

- Lycée militaire - Saint-Cyr-l'École
- Prytanée national militaire -La Flèche
- Lycée militaire – Aix-en-Provence
- Lycée militaire – Autun
- Lycée naval – Brest
- École des Pupilles de l'Air (EPA) – Grenoble

Leur approche de la CPES nous semble très structurée et adaptée aux formations militaires. Il nous a paru intéressant de les intégrer à cette étude afin de comprendre leurs motivations, leur fonctionnement et les effets de leur CPES sur les bénéficiaires.

Le lycée naval existe depuis 1966 et compte actuellement environ 230 élèves. Il relève du ministère de la Défense et est géré par la Marine nationale. Il fait partie du Centre d'instruction naval qui regroupe 4 écoles : l'École de maistrance, le Cours des matelots, le Centre de ressources linguistiques et le lycée naval. Il est constitué d'un lycée d'enseignement général préparant aux baccalauréats scientifiques et économiques et d'un établissement d'enseignement supérieur accueillant des classes préparatoires filières PCSI et MPSI. Avec 98,70% de réussite au bac 2015 toutes séries

confondues dont 30,7% de mentions TB et 29,5% de mentions B, le lycée obtient un excellent taux de réussite au bac.

Le lycée naval a pour mission l'aide aux familles dans le secondaire et l'aide au recrutement dans les classes préparatoires. Le secondaire est de ce fait réservé à des élèves dits "ayant droits" (enfants de militaires, de fonctionnaires et boursiers) sélectionnés sur dossier. « Le lycée naval vise à privilégier la stabilité scolaire des enfants dont les parents sont soumis à la mobilité géographique et à certaines contraintes professionnelles³ ».

Les candidatures en CPGE sont ouvertes aux bacheliers scientifiques, les admissions étant prononcées au titre de l'aide au recrutement. Les préparatoires sont donc tenus de se présenter au concours de l'École navale ainsi qu'aux concours militaires correspondant à leurs spécificités et seulement à titre dérogatoire aux concours ne relevant pas du ministère de la Défense. La CPES bien qu'inspirée du modèle initial a la particularité d'avoir une visée militaire, un de ses objectifs étant de « conforter la motivation pour la carrière militaire afin d'aborder dans les meilleures conditions une classe préparatoire aux grandes écoles de la défense et soutenir tout projet de carrière militaire⁴ ». Les étudiants des classes préparatoires bénéficient d'une exonération des frais de pension et de trousseau durant leur scolarité et perçoivent une solde mensuelle.

3. La CPES du Lycée Hyacinthe Bastaraud de Marie-Galante

Située à environ 40 kilomètres au sud de Pointe-à-Pitre, Marie-Galante est rattachée administrativement au département de la Guadeloupe (figure 9.2). Rurale, l'île repose essentiellement sur une économie agroalimentaire et touristique avec un taux de chômage élevé atteignant 27% de la population active⁵.

Notre étude porte sur la CPES du Lycée Hyacinthe Bastaraud de Grand-Bourg ouverte en 2010 afin de donner un éclairage sur les enjeux et la mise en œuvre d'une propédeutique en un an dans un département d'outre mer.

3. Site du lycée naval consulté le 13-04-2016.

4. Circulaire n° 0-3039-2016 DPMM du 8 février 2016 relative à l'admission en classes préparatoires à l'enseignement supérieur et en classes préparatoires aux grandes écoles du lycée naval de Brest pour l'année scolaire 2015-2016.

5. Rapport d'étude de Sandrine Pitot sur le profil socio-sanitaire des communes de Marie-Galante Septembre 2014.



FIGURE 9.2 – Carte de la Guadeloupe et localisation du lycée

Cet établissement qui compte environ 550 élèves est le seul lycée de l'île de Marie-Galante et accueille des filières d'enseignement général, technologique ainsi qu'une importante section d'enseignement professionnel mais ne dispose pas de classes préparatoires aux grandes écoles⁶.

Le lycée ambitionne d'être un lycée de la mer, la CPES devant initialement préparer à l'entrée de l'École nationale supérieure de la Marine. En 2011, chez les jeunes âgés de 18 à 24 ans, le taux de scolarisation est moins élevé à Marie-Galante qu'au niveau régional (26% contre 47%). Les diplômes les plus fréquents sont les CAP⁷ et les BEP⁸. Seuls 11% des Marie-Galantais ayant terminé leurs études sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur contre 17% de l'ensemble des Guadeloupéens⁹. Malgré une formation initiale de bon niveau avec des résultats corrects au brevet et au baccalauréat, le pourcentage d'élèves poursuivant dans l'enseignement supérieur reste faible et témoigne de la nécessité de désenclaver le territoire. Le Rapport du Conseil économique, social et environnemental (Aschieri, 2012, p. 38) souligne les contraintes particulières observées en outre-mer :

La situation en Outre-mer se caractérise par de fortes spécificités par rapport à la métropole et d'importantes disparités entre ces différents territoires. L'éloignement géographique, l'insularité et l'appartenance à des aires régionales aux caractéristiques très diverses constituent autant de défis en matière de réussite scolaire et éducative.

6. Informations données sur le site de l'école

7. Certificat d'Aptitude Professionnelle.

8. Brevet d'Études Professionnelles.

9. [http : www.paysmariegalante.fr diagnostic-territoire.pdf](http://www.paysmariegalante.fr/diagnostic-territoire.pdf)

Pour Marie-Galante, la double insularité représente un handicap supplémentaire pour la poursuite d'études supérieures entravée par le problème récurrent de l'hébergement et du transport. Des classes préparatoires sont certes proposées en Guadeloupe dans les différentes filières ainsi que deux formations d'ingénieurs mais nécessitent des traversées régulières d'une île à l'autre. Les grandes écoles nationales se situant majoritairement dans l'hexagone, nombre d'étudiants sont contraints de poursuivre leurs études en métropole. Les sacrifices financiers occasionnés et l'éloignement imposé représentent un obstacle conséquent pour les jeunes de familles modestes et fortement marqués par leur culture identitaire.

4. La CPES du Lycée Jean Moulin de Torcy

Enfin nous avons choisi en dernier lieu d'intégrer à notre étude le Lycée Jean Moulin de Torcy, un lycée général et technologique de banlieue ouvert en 1985 qui expérimente une CPES en deux ans et apportera un éclairage complémentaire. La CPES de Torcy a été créée en 2006 et est située dans un lycée de proximité qui prépare également au BTS Tourisme et au BTS MUC mais ne possède pas de classes préparatoires aux grandes écoles. Le Lycée Jean Moulin fait partie de l'académie de Créteil et se situe en fin de peloton dans le classement national des lycées publié par *l'Express* (2140^{ème} sur 2277 en 2016) avec notamment un taux de réussite au bac S de 67%.

Initialement d'une capacité de 1000 places il n'accueille qu'un peu plus de 500 lycéens et pâtit d'une faible réputation comme le relate un article du *Parisien* du 6 décembre 2012 intitulé « Jean Moulin est devenu un bahut presque vide ». La CPES représente de ce fait pour cet établissement une plus-value et un moyen d'attirer des jeunes des lycées environnants. Elle prépare en deux ans la poursuite d'études et l'entrée sans concours en 1^{ère} année dans des écoles d'ingénieurs partenaires (l'ENSG, l'ESIEE, l'ESIGETEL, l'ESIPE) ou l'intégration de plein droit en 3^{ème} année de licence mathématiques et informatique à l' Université Paris-Est Marne La Vallée et la possibilité de postuler à d'autres écoles sur dossier. Il s'agit donc d'une prépa-intégrée "hybride" privilégiant les mathématiques, la physique et l'informatique et dont les enseignements se déroulent au lycée, à l'université ainsi que dans certaines écoles d'ingénieurs partenaires (l'ESIEE et l'ENSG).

9.2.2 Population et échantillon de l'étude

Pour une bonne compréhension d'un dispositif, il est utile d'obtenir des témoignages variés sur une même réalité. Nous avons souhaité nous entretenir avec différents acteurs du dispositif : étudiants, responsables, enseignants, parents et nous appuyer sur divers documents produits dans le cadre de cette expérimentation. Les avis peuvent ainsi être divergents, les perceptions différentes ; entrent également en considération des éléments d'ordre affectif ainsi que divers facteurs qui aident à la compréhension d'un dispositif.

Cependant tout en tenant compte de ces éclairages, une place importante est accordée aux étudiants bénéficiaires ou ayant bénéficié de ce dispositif. Une remarque d'Eric Maurin (2007, p. 31) conforte cette orientation :

Qu'il s'agisse des familles ou des enseignants, les acteurs d'un système scolaire ont, par définition, une opinion subjective et partielle sur les réformes qui ouvrent ce système à de nouveaux publics. Pourtant, faute de contrepoints, c'est souvent ce seul point de vue, aussi "situé" fût-il, qui domine les débats : celui des *insiders*. L'opinion publique et même une grande partie de la littérature en sciences sociales ont le plus grand mal à prendre en compte les effets de la réforme sur ceux qui jusqu'ici étaient exclus d'emblée par le système : les *outsiders*. De tels effets sont extrêmement difficiles à isoler, mais évidemment essentiels.

Cette étude tente de laisser la parole aux élèves de CPES et de comprendre ce qui se joue à leur niveau, de vérifier si les institutions scolaires en leur proposant un passage en CPES ont tenu leurs promesses initiales de leur offrir un avenir à la hauteur de leurs capacités. La CPES se veut être une aide à la construction de parcours individuels, il nous semble donc primordial de laisser aux études quantitatives le soin de vérifier l'efficacité de la CPES au niveau de l'ouverture sociale des CPGE et de nous attarder sur le devenir des élèves qui ont bénéficié du dispositif.

Notre enquête s'appuie essentiellement sur 57 entretiens réalisés de septembre 2014 à septembre 2016, 46 entretiens avec d'anciens étudiants de CPES des quatre établissements retenus et 11 entretiens avec des enseignants, chefs d'établissements, encadrants de CPES. 4 entretiens exploratoires ont précédé cette enquête dans le but de vérifier la cohérence du protocole de recherche. Nous avons souhaité privilégier l'enquête auprès d'étudiants ayant quitté la CPES depuis plusieurs années, ceci pour plusieurs raisons. D'une part afin d'avoir le recul nécessaire pour pouvoir analyser les effets de la CPES sur le parcours scolaire suivi : intégration ou non d'une classe préparatoire, obtention d'une grande école... D'autre part, il nous semble également intéressant de prendre note du ressenti de l'étudiant que nous supposons plus objectif en dehors du cadre de la CPES, au vu du parcours

réalisé et de la maturité supposée acquise. Concernant la CPES de Metz, l'étude porte sur les promotions 2010-2011/ 2011-2012 composées chacune de 11 élèves et suit les trajectoires des étudiants concernés. La majorité des enquêtés de ce lycée ont été rencontrés en 2015 afin d'avoir le recul nécessaire pour faire une analyse affinée de leur parcours. « Les effets les plus intéressants de l'innovation sont ceux que l'on peut identifier dans le long terme » (De Ketele, 2002).

Les étudiants et responsables des lycées militaires ont été enquêtés lors de la visite de l'établissement et par la suite en fonction des possibilités offertes. Les étudiants et enseignants de Torcy ont été rencontrés en 2016 lors de leur traditionnelle journée "portes ouvertes" rassemblant anciens et futurs étudiants de CPES. En raison de l'éloignement géographique, la CPES du Lycée Bastaraud de Marie-Galante a été étudiée à l'aide de documents et à la suite d'échanges par mail et par skype avec des élèves et acteurs de terrain. L'entretien avec le professeur principal de la classe s'est déroulé à Paris.

9.3 Procédure de collecte et de traitement des données

9.3.1 Enquête exploratoire

Nous avons testé les guides d'entretien avant de généraliser leur utilisation. Il importe en effet de s'assurer de la faisabilité des questions, du degré suffisant d'adéquation et de précision et du temps imparti et de le réajuster si besoin. 4 entretiens exploratoires ont été menés : 1 entretien avec un étudiant du Lycée Henri IV, 2 entretiens avec d'anciens élèves de la CPES du Lycée Clémenceau de Nantes, 1 entretien avec un étudiant du Lycée militaire de Saint-Ismier près de Grenoble.

Le premier entretien a été réalisé auprès d'un ancien étudiant de la première promotion de la CPES d'Henri IV. Nous avons pris contact avec lui par l'intermédiaire du site "prépa org" dans lequel cet étudiant avait l'habitude de s'exprimer sur son passage en CPES. Nous nous sommes inscrits sur le site, une fois membre nous avons pu échanger avec l'étudiant en question et convenir d'un rendez-vous à Paris. L'entretien enregistré a eu lieu dans un appartement et a duré trois heures. Le jeune homme a relaté son parcours, ses motivations et sa satisfaction d'avoir saisi l'opportunité d'intégrer la CPES du prestigieux Lycée Henri IV. Ce premier entretien a été très constructif et a montré en quoi la plus-value d'un dispositif ne se mesurait pas uniquement à l'école intégrée par la suite mais à des critères propres à chacun et nous a conforté dans notre choix de privilégier

l'enquête qualitative. En effet, l'étudiant n'a pas, suite à son passage en CPES, intégré une CPGE de meilleur rang que celle initialement obtenue après le bac, pour autant il ne regrette pas son année de CPES au contraire cette dernière lui a permis de fréquenter des gens qu'il estime "brillants" et d'évoluer durant une année dans un établissement de grande renommée. L'apport culturel lui semble également important et a transformé son approche de l'art, de la littérature. Certains professeurs l'ont marqué. Il regrette de n'avoir pas pu intégrer la CPGE d'Henri IV mais s'estime seul responsable : « Je n'ai pas suffisamment travaillé ». L'entretien a permis de pointer les questions à reformuler, supprimer ou rajouter. Il a également mis en évidence le fait que le guide permettait d'avoir un fil conducteur et de ne négliger aucune variable mais que parallèlement pouvait se dégager d'autres éclairages et questionnements. Dans le cas présent, nous nous sommes interrogés sur les « réussites paradoxales », ces étudiants qui en parvenant sans encombre jusqu'en terminale scientifique ont déjà franchi plusieurs obstacles malgré leur origine sociale et leur handicap culturel. Comment expliquer cette réussite paradoxale ? Par le comportement de leur famille ? Volonté de réussite sociale, soin apporté au suivi scolaire de l'enfant, respect de l'institution... Par le rapport au savoir et la motivation intrinsèque de l'élève ?¹⁰. Cette question dépasse évidemment le cadre de notre recherche.

Les entretiens avec deux étudiants du Lycée Clémenceau de Nantes ont également été très instructifs. Après un premier échange par mail, nous avons convenu d'un entretien téléphonique. Nous avons ainsi pu peaufiner le questionnaire et améliorer notre gestion du temps. Un entretien avec un ancien élève du lycée d'Autun nous a permis d'avoir une première approche des CPES militaires, de comprendre leur fonctionnement et leurs particularités. Parallèlement, nous nous sommes rendus au Lycée Fabert de Metz où nous avons rencontré un acteur du dispositif qui nous a fourni des documents très utiles pour notre recherche et nous a éclairés sur la mise en œuvre du dispositif dans l'établissement ainsi que sur les principales difficultés rencontrées. Cette enquête exploratoire a permis d'établir le guide d'entretien et a été l'occasion de se familiariser avec le public ciblé.

9.3.2 Entretiens semi-directifs

L'entretien constitue le mode principal de collecte de données. Nous avons conçu deux grilles d'entretien (annexes 10 et 11) qui ont servi de support aux échanges : l'une destinée aux acteurs de terrain et responsables institutionnels, l'autre aux bénéficiaires du dispositif. Le plan de l'entretien est structuré et

10. En référence aux travaux de B. Charlot et J.Y. Rochex.

construit de sorte que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses (Blanchet et Gotman, 2013).

Le processus de la collecte des données nécessite de programmer les rencontres avec les personnes ciblées et suppose des démarches préliminaires. Le guide d'entretien élaboré pour les responsables de CPES regroupe les questions qui permettent de comprendre les enjeux du dispositif pour le lycée l'expérimentant en mettant en évidence la situation de départ, en analysant les éléments ayant favorisé la création de cette classe et la plus-value attendue. Puis nous nous intéressons aux conditions de sa mise en œuvre et aux difficultés rencontrées. Enfin, nous abordons le regard porté sur cette classe et sur ses élèves pour conclure sur des considérations plus générales. Les questions restent ouvertes afin de permettre à l'enquêté de s'exprimer librement dans le cadre du sujet défini au départ. Les données sont recueillies à l'aide de prises de notes ou enregistrées selon le contexte.

Concernant les entretiens auprès des étudiants, l'essentiel de notre travail de recherche consiste à vérifier les effets de cette expérimentation sur leur parcours scolaire et personnel, ceci en utilisant principalement une méthode qualitative. Comme nous l'avons souligné précédemment, le choix d'avoir une approche sur le long terme s'est rapidement imposé afin de déterminer les effets de la propédeutique sur les études supérieures voire l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires. Nous avons souhaité prioritairement nous entretenir avec des étudiants ayant quitté la CPES depuis plusieurs années.

Au cours d'entretiens individuels approfondis, d'une heure en moyenne, nous avons recueilli les points de vue d'anciens étudiants de CPES en leur demandant de revenir sur leur passage dans cette classe en précisant leurs motivations, les vecteurs d'information, leurs ambitions initiales, les conditions d'étude en CPES. Nous avons tenté d'établir une relation de confiance favorisant des parenthèses, des digressions... et ainsi de dégager au plus près les trajectoires individuelles. Chaque entretien a fait l'objet d'un compte-rendu détaillé. Afin de garantir l'anonymat des personnes qui participent à cette recherche, nous avons veillé à masquer leur identité en leur donnant des noms d'emprunts.

La dimension déontologique doit toujours rester bien présente à l'esprit de l'analyste qui se demandera à chaque moment de son étude de cas s'il ne risque pas de compromettre l'emploi et les conditions de travail de l'un, l'autorité ou la réputation de tel autre. (Albarello, 2011, p. 71)

Le guide composé de cinq parties permet de structurer l'entretien et reprend les variables définies au préalable. Après une présentation sommaire, une première partie de l'entretien permet de préciser le niveau académique et social de l'étudiant. La deuxième partie retrace la scolarité antérieure à la CPES, les choix opérés en terminale et l'origine sociale. La troisième partie revient sur les étapes

d'intégration en CPES (transmission de l'information, recrutement, motivations) ainsi que sur l'implication parentale et professorale. La quatrième partie, plus réflexive, a trait à l'expérience au sein de la propédeutique en relatant son fonctionnement, les effets constatés sur le plan scolaire et personnel, ses limites et finit par la question : "la CPES en un mot" très révélatrice et permettant de synthétiser le ressenti de l'étudiant. La cinquième et dernière partie aborde brièvement la problématique de l'ouverture sociale des classes préparatoires. Ces différents points sont évoqués lors de chaque entretien, seul l'ordre peut varier en fonction du déroulement de ce dernier. « La confection d'un questionnaire repose sur la réduction de la réalité, sur la sélection des informations les plus pertinentes. » (De Singly, 2012, p. 20). Le questionnaire vise ici à déterminer l'identité sociale et académique de l'interviewé et les apports de la CPES sur son parcours scolaire et son développement personnel.

Une des principales difficultés est de définir les modes d'accès aux interviewés : directs ou indirects. Nous avons combiné les deux.

- L'accès direct : des entretiens sur le site lors de "portes ouvertes" ou après une demande de rendez-vous faite auprès du responsable de l'établissement ; l'utilisation des réseaux sociaux : « prépa.org » ou des groupes réunissant des élèves de CPES sur facebook¹¹ avec l'espoir de pouvoir recourir à des relais, l'interviewé nous mettant en relation avec d'autres camarades de classe.

- L'accès indirect : par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels.

Certains lycées ne souhaitant pas nous transmettre la liste de leurs élèves, nous ont communiqué les coordonnées de l'association des anciens élèves. Nous avons en premier lieu contacté individuellement chaque étudiant par mail et les entretiens se sont faits en fonction des disponibilités de chacun, dans un lieu neutre ou par skype si l'éloignement géographique l'obligeait. Nous avons pris soin de nous adapter aux disponibilités des étudiants qui souvent nous répondaient très aimablement de la sorte : *Ce sera un peu difficile, j'aurai néanmoins tout loisir de vous répondre ce week-end (mon seul "vrai" temps libre)*. Dans certains cas, nous avons profité de la proximité spatiale pour obtenir un entretien. Une étudiante dont l'adresse mail n'était plus d'actualité a ainsi été contactée par l'intermédiaire des grands-parents. L'entretien qui a duré trois heures a eu lieu au domicile de la famille et a été très productif. Le contexte de l'entretien peut donc varier en fonction de la disponibilité et de la localisation de l'interviewé : en face à face généralement dans un endroit neutre ou institutionnel, par téléphone ou par skype.

11. C'est le cas notamment de la CPES de Torcy.

9.3.3 Analyse documentaire et observation

Parallèlement aux entretiens, ce travail d'analyse et d'interprétation s'appuie sur des documents divers :

- Les textes législatifs concernant les bases réglementaires des dispositifs d'ouverture sociale
- Des écrits internes confiés par les établissements enquêtés
- Des documents disponibles sur les sites des lycées (le projet pédagogique, les dossiers de candidature, les brochures, articles de presse consacrés à l'expérimentation...)
- Des interventions de spécialistes, d'acteurs publics lors de colloques, de conférences
- Des articles de la presse locale traitant du dispositif

Nous avons ainsi pu en étudier le contenu et lister les modes de fonctionnement différenciés. De plus, nous pouvons établir un parallèle entre les dires des interviewés et les intentions des établissements. Certains messages diffusés sur internet dans des forums de discussions ont été exploités avec prudence et parcimonie. À chaque occasion, nous avons observé le fonctionnement de la CPES. Tout d'abord, nous avons profité d'événements programmés à destination des parents et des étudiants : portes ouvertes, salons d'orientation... Ces moments sont à privilégier car ils donnent librement accès à l'établissement et permettent en toute neutralité d'observer les arguments avancés par les enseignants et les élèves ainsi que le profil et les motivations des familles et enfants présents durant la journée. De plus, nous nous sommes rendus dans les lycées concernés par cette étude afin d'y rencontrer les responsables et pouvoir observer le fonctionnement de la classe. Ce travail s'est limité aux trois CPES implantées en métropole. Concernant le lycée de Guadeloupe, différentes vidéos diffusées sur internet donnent un aperçu sommaire de l'établissement, des échanges et une rencontre programmée avec l'un des responsables lors de son passage à Paris nous a apporté des précisions sur le fonctionnement de leur CPES.

9.3.4 Traitement des données

Tout d'abord, une analyse inter-sites débute par l'analyse intra-site de chacun des cas étudiés (Albarelo, 2011, p. 101). Nous avons donc procédé à une étude approfondie de chaque CPES observée puis nous avons confronté les résultats obtenus pour en dégager les similitudes et les différences. Nous avons ainsi commencé par une approche descriptive du contexte dans lequel l'expérimentation est née en identifiant tous les éléments significatifs qui ont contribué à sa mise en

place et en tenant compte de sa dimension temporelle. Les données recueillies ont tout d'abord été ordonnées, catégorisées puis analysées à deux niveaux : une analyse de chaque entretien, une analyse thématique générale et synthétique. Pour ce faire, nous avons procédé dans un premier temps à la lecture des entretiens et identifié les thèmes principaux et secondaires qui en ressortaient. Puis nous avons construit un outil explicatif sous la forme d'une grille d'analyse à partir des hypothèses de la recherche en tenant compte des conseils donnés par Alain Blanchet et Anne Gotman (2013, p. 97) : « Cette grille, destinée à servir de base à l'élaboration d'une typologie, est construite selon une logique à la fois verticale et horizontale, pour rendre compte de chacun des cas ainsi que des dimensions transversales. » L'accès aux étudiants ciblés s'est révélée difficile pour plusieurs raisons : nécessité de s'adapter aux disponibilités des interviewés, étudiants répartis sur tout le territoire national, certains se trouvant même en stage à l'étranger.

Conclusion

L'analyse de la CPES et de ses effets sur les élèves suppose l'adoption d'une approche méthodologique spécifique et a amené à opérer des choix en phase avec les questions posées. Ce chapitre a permis de détailler la méthode privilégiée dans le cadre de notre recherche : l'étude de cas. Nous avons justifié ce choix en revenant sur ses caractéristiques essentielles notamment l'étroite dépendance entre le phénomène et son contexte, caractère indissociable que l'on retrouve également dans l'étude des dispositifs innovants.

Le champ géographique et la population enquêtée ont été définis avec précision : quatre établissements expérimentant une CPES seront l'objet d'une enquête plus approfondie et apporteront un éclairage sur la mise en œuvre singulière du dispositif dans chacune d'elles ; acteurs institutionnels et bénéficiaires vont permettre de confirmer ou infirmer les hypothèses avancées dans le chapitre précédent. Différentes techniques d'investigation sont privilégiées à cet effet parallèlement ou simultanément dans certains cas et adaptées aux établissements pris en considération.

Le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'élaborer des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer l'intérieur de l'univers observé (Poisson, 1983, p. 372).

Cette enquête laisse donc une large part au recueil et à l'analyse du ressenti des bénéficiaires du dispositif à l'aide d'entretiens semi-directifs complétés par l'observation du site et l'analyse de documents variés.

Chapitre 10

Les conditions de la mise en œuvre du dispositif

Introduction

Ce chapitre présente le parcours suivi par les quatre établissements enquêtés et leur manière d'adapter localement le modèle impulsé par le Lycée Henri IV. Chaque CPES a sa propre histoire mais toutes ont suivi une logique descendante dont rend compte la première section. Parallèlement, les CPES répondent à des problématiques locales que les entretiens auprès des responsables ainsi que les lectures de divers documents ont permis d'éclaircir. Nous les exposons successivement en essayant de comprendre leur bien-fondé et les enjeux qu'elles recouvrent. Puis nous rendons compte des moyens mis en œuvre pour faire connaître les dispositifs, des critères de sélection avancés tant au niveau social qu'académique et des difficultés rencontrées par certains établissements pour le recrutement des élèves.

Une dernière partie détaille l'organisation pédagogique choisie par les différentes CPES observées et vérifie son adéquation avec les fondements de la CPES en particulier la prise en compte des éléments facteurs d'inégalités : le capital culturel, la confiance en soi, l'information, les conditions matérielles. Il s'agit de souligner les initiatives prises par les équipes pédagogiques profitant de l'opportunité de pouvoir créer librement, sous couvert de leurs autorités respectives, une classe expérimentale inédite. De même, nous souhaitons montrer l'investissement financier que représente cette propédeutique et la nécessaire implication des établissements pour faire face aux dépenses qu'elle occasionne. Une section est par conséquent consacrée aux partenaires et mécènes qui contribuent sous différentes formes à faire vivre l'expérimentation.

10.1 Le fruit d'initiatives plurielles

10.1.1 Un pilotage suivant une logique descendante

La CPES répond avant tout à une combinaison d'injonctions nationales incitant les académies à proposer des solutions pour pallier la forte reproduction sociale qui s'opère dans les filières élitistes et de stratégies territoriales différenciées. Elle s'inscrit pleinement dans son époque et bien qu'elle ait été créée par des enseignants, sa diffusion à plus grande échelle relève de stratégies essentiellement politiques appliquées successivement par les différentes strates hiérarchiques passant des acteurs décisionnels aux acteurs de terrain : ministère, rectorat, proviseur, équipe pédagogique. Le bilan national des innovations et expérimentations 2010-2011 résume les étapes suivies et corrobore la forte implication gouvernementale :

Il faut rappeler que ces expérimentations, même si elles sont initiées par le ministère, se déroulent toujours dans des écoles et établissements scolaires où elles sont adaptées au contexte local. Par ailleurs ces expérimentations correspondent à une triple évolution :

- Le ministère initie des expérimentations à grande échelle sur des sujets d'intérêt national pour lesquels soit l'initiative relève de débats conduits au niveau national, soit la décision sur les suites de l'expérimentation est immédiatement perçue comme relevant de ce niveau, quand bien même des enseignements peuvent aussi être tirés au niveau de chaque école ou de chaque établissement pour son fonctionnement propre ;
- Le ministère systématise les protocoles d'évaluation en diversifiant les approches d'analyse, quantitative ou qualitative.
- Les animateurs au niveau national et académique progressent de concert dans le processus d'accompagnement des expérimentations et de mise en œuvre des évaluations à grande échelle, permettant de modéliser davantage le processus expérimental, du diagnostic initial...

Il importe également de tenir compte de l'impact de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 développée précédemment. Les démarches d'innovation et d'expérimentation, renforcées par l'article 34 qui leur donne un cadre juridique, deviennent un enjeu majeur à tous les niveaux de l'éducation nationale. Elles sont fortement encouragées par des mesures incitatives et toute initiative s'en trouve dès lors valorisée.

Le tableau ci-dessous (figure 10.1) diffusé par la direction générale des innovations et expérimentations témoigne de l'ampleur prise par l'innovation pédagogique à l'échelle nationale de 2006 à 2011 passant progressivement de 600 à plus de 2000 actions répertoriées.

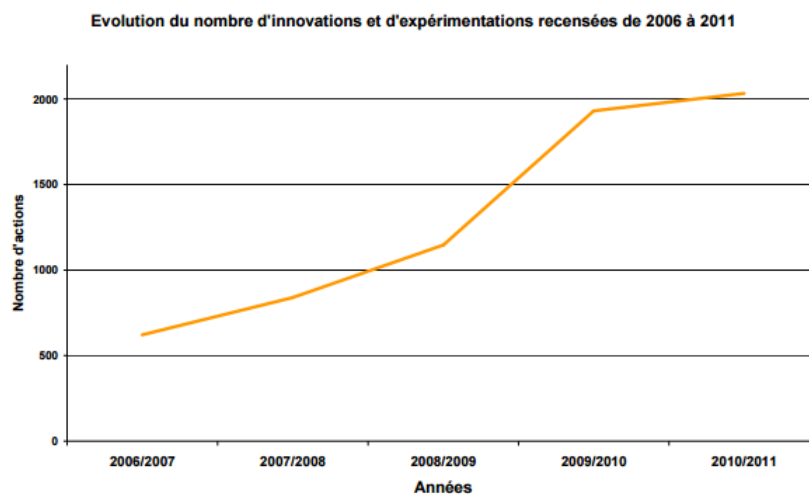


FIGURE 10.1 – Évolution du nombre d'innovations et d'expérimentations recensées de 2006 à 2011

Pour la rentrée 2010, trois CPES ont été créées amenant leur nombre à huit. L'extrait suivant tiré d'un rapport du ministère concernant les classes préparatoires (MEN, 2011) témoigne de la priorité donnée à la création de CPES :

Le total des ouvertures de nouvelles classes pour 2010–2011 s'élève à 49, celui des fermetures, à 6. Priorité a été accordée aux ouvertures de classes préparatoires technologiques et de CPES. Les dossiers d'établissements inscrits dans le dispositif des "cordées de la réussite" ou favorisant l'ouverture sociale ont été privilégiés.

Il ressort des différents entretiens avec des responsables que les établissements ont généralement été sollicités par le rectorat. Les proviseurs ont répondu favorablement en fonction de leur degré d'adhésion au projet et de leur capacité à motiver l'équipe pédagogique en place. Concernant Torcy, à l'origine le lycée a répondu à un appel d'offres lancé par le rectorat de Créteil pour le projet d'ouverture d'une CPES. La CPES de Torcy a ainsi fait partie avec le Lycée Henri IV et le Lycée Feyder d'Épinay des trois premières CPES ouvertes à la rentrée 2006. Les CPES de Torcy et d'Épinay ont la particularité d'être en partenariat avec des universités. La première avec l'université de Marne-la-Vallée et des écoles du Polytechnicum, la seconde avec l'université Paris XIII et l'école d'ingénieurs SupMéca.

Le Lycée Hyacinthe Bastaraud a également répondu à une sollicitation du rectorat, en témoignent les précisions données par un de ses responsables sur l'ouverture de cette classe en 2010 : « *Suivant ce que j'en sais, le rectorat voulait créer une CPES et eut à choisir entre deux lycées candidats, un lycée qui avait déjà une CPGE et le lycée d'ici, qui n'avait pas de CPGE. C'est le lycée sans CPGE,*

le Lycée Bastaraud à Marie-Galante qui a gagné.» Il souligne également le rôle déterminant du proviseur et le manque initial de motivation de l'équipe pédagogique : « La création de cette classe semble avoir été imposée par le proviseur à un corps enseignant sceptique. »

À Metz, le directeur-adjoint est très souvent mentionné lors des entretiens autant dans la mise en place du dispositif que dans le recrutement de ses élèves. Les acteurs académiques de l'innovation ciblent en effet de plus en plus les chefs d'établissements pour l'organisation des innovations (MEN, 2011). Les différents témoignages recueillis corroborent les dires d'Huberman (1973, p. 51) sur le rôle central occupé par les responsables institutionnels dans le pilotage de l'expérimentation :

Dans un nombre remarquable d'études de cas, le personnage décisif se révèle être l'administrateur principal de l'école ou du système d'enseignement local. L'affectation de nouveaux enseignants, l'adjonction de nouveaux cours au programme, la modification de la répartition du temps de travail entre les différentes matières, l'institution de programmes expérimentaux, toutes ces mesures tendent à être appliquées d'en-haut. Peut-être est-ce là simplement l'indice que les pressions extérieures qui donnent lieu à la plupart des changements sont transmises par l'intermédiaire de l'administrateur et que, tout compte fait, ces changements sont effectués essentiellement pour satisfaire ou apaiser des agents extérieurs.

Le lycée militaire de Brest est un cas particulier car il relève du ministère de la Défense et se positionne donc suivant les directives impulsées par l'Armée en accord avec l'Éducation nationale. Avec la CPES, il participe au plan d'action ministériel en créant « des classes tampon pour faire acquérir le niveau nécessaire à l'intégration des classes préparatoires aux grandes écoles¹.» Lors de notre entrevue, le Proviseur du lycée naval nous expliquait que pour le développement des CPES le gouvernement s'était adressé à l'institution militaire de la même manière qu'aux établissements civils. L'armée s'est positionnée dans le cadre de la tradition sociale qui la caractérise mais aussi pour répondre à sa mission permanente de recrutement et de renouvellement des effectifs. La CPES est également « une sorte d'antichambre en interne »² permettant de repérer des jeunes captifs, confirmant leur vocation à occuper des responsabilités au sein de l'armée, adhérant aux principes de l'école qui va les aider à réaliser un parcours militaire. En fonction de leurs résultats en CPES, les élèves poursuivent en CPGE ou sont si possible réorientés vers d'autres écoles militaires. De plus, en 2011, le lycée naval a été labellisé « Internat d'excellence » et propose 30 places d'internat réservées à des élèves boursiers du secondaire et 20 places à ceux de CPES³.

1. Dossier de presse du 13 septembre 2007.

2. Terme employé par le Proviseur.

3. Informations données par un article du *Télégramme de Brest* du 3 décembre 2011.

10.1.2 Opportunités locales et divergences d'intérêts

Chaque CPES tient compte des caractéristiques de son environnement et traduit à sa manière le dispositif originel. Nous présentons tour à tour les différentes logiques d'action mises en place par les lycées observés ainsi que les arguments avancés pour les justifier.

- Une CPES, option Marine, à Marie-Galante

En Guadeloupe, la création d'une CPES s'inscrit dans le cadre de la politique volontariste pour l'égalité des chances menée par la région depuis plusieurs années notamment avec la mise en place en septembre 2005 d'un partenariat avec l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris dans le but de faciliter l'accès des lycéens guadeloupéens à « Sciences Po ». Le Lycée Hyacinthe Bastaraud participe à ce dispositif et permet par ce biais à quelques élèves d'intégrer la prestigieuse école parisienne (2 en 2015)⁴.

Parallèlement, la collectivité régionale organise chaque année le Prix du Président du Conseil régional pour récompenser une quarantaine de bacheliers méritants. Les élèves sélectionnés reçoivent une aide financière et sont mis à l'honneur au cours d'une cérémonie organisée en juillet. Ils sont choisis en fonction de leurs très bons résultats au baccalauréat mais également suivant leur parcours scolaire, leur comportement et leur appartenance à un milieu social modeste. « À travers ce prix, la Région Guadeloupe entend rappeler que des origines sociales peu favorables ne prédéterminent pas l'avenir d'un individu. De ce fait, l'action individuelle reste l'unique moteur de la réussite⁵. »

La CPES en entrant dans le dispositif APB est devenue un produit de l'exécutif et s'appuie pour sa mise en œuvre sur des dynamiques locales. Parallèlement aux enjeux nationaux, la CPES répond à une problématique bien spécifique et représente également une plus-value potentielle pour le lycée l'expérimentant. Cet aspect a été souligné par un enseignant du Lycée Hyacinthe Bastaraud :

« L'enjeu plus général est le développement du lycée et des activités de l'île qui est en déclin démographique et économique. C'est la première fois dans son histoire qu'il existe ainsi une classe de niveau universitaire. »

À l'origine la CPES devait prioritairement préparer au concours de la marine marchande ou à l'entrée dans une CPGE (annexe 12) : *« L'ambition de ce projet est de mettre en route un vrai ascenseur social. Nous nous fixons comme objectif de préparer en une année des élèves méritants issus de milieux modestes, et ayant un cursus scolaire prometteur, à entrer à l'École Nationale Supérieure de*

4. Information donnée sur le site du lycée

5. <http://www.regionguadeloupe.fr/actualites-et-agendas> consulté le 22-07-2016

CHAPITRE 10. LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

*la Marine*⁶.»

Deux options étaient envisageables en fonction des projets des élèves : la voie scientifique ou la voie marine (figure 10.2).

Matières	Tronc commun	Module	
		Voie scientifique	Voie marine
Mathématiques	6h	2h	4h
Physique-Chimie	6h	4h	
Culture générale / Histoire des Sciences	4h		
E.P.S	3h		3h (voile)
Anglais	4h		
Méthodologie et Tutorat	4h		
Devoirs surveillés	5h		
TOTAL	32h	6h	7h

FIGURE 10.2 – Enseignements et horaires CPES Marie-Galante

Les élèves de la CPES du Lycée Polyvalent H. Bastaraud pouvaient selon leur projet poursuivre leurs études selon les modalités suivantes :

- Après 28 semaines de cours certains élèves subiront les épreuves du concours d'entrée de l'école Nationale Supérieure de la Marine. La réussite à ce concours pourra leur ouvrir les débouchés suivants :
 - . officier à bord des navires français et étrangers
 - . pilotage des ports
 - . travaux Offshore
 - . services techniques des campagnes de navigation
 - . industrie et commerce
 - . administration des affaires maritimes
 - . enseignement maritime
 - . expertise maritime ou industrielle

Tous ces débouchés sont assurés dans le cadre de l'Enseignement National Supérieur de la Marine qui est dispensé dans quatre écoles de la marine marchande au Havre, Marseille, Saint-Malo et Nantes⁷.

Mais ce concours a été transformé dans son contenu et dans sa procédure au cours de l'année 2014, le recrutement s'effectuant désormais durant l'année de terminale et non plus après une année de préparation. Ce que le professeur interrogé a estimé « *ni logique, ni recommandable* » obligeant la CPES à modifier en cours d'année scolaire le contenu de son enseignement jusque là centré sur la préparation à ce concours.

6. RESPIRE Cahier des innovations 10 mars 2012.

7. Dépliant CPES Marie-Galante.

Généralement les CPES sont créées dans des lycées supports de CPGE, la CPES de Bastaraud déroge à cette règle en permettant à des élèves de poursuivre leurs études durant une année supplémentaire après l'obtention du baccalauréat sans se délocaliser. Cet élément est primordial, les recherches ayant démontré la difficulté pour des élèves de milieu modeste de cibler des établissements éloignés de leur domicile. De plus, les jeunes guadeloupéens sont peu nombreux à s'orienter en CPGE malgré les possibilités offertes (4 classes : 3 au LGT Baimbridge, 1 au LPO Charles Coeffin). Le taux de lycéens de terminale S poursuivant en CPGE est inférieur à la moyenne nationale comme en témoigne un article du 6 avril 2011 publié sur le site du Lycée Baimbridge de Guadeloupe :

Les départs pour d'autres CPGE en Métropole (environ 20 élèves par an) ne peuvent expliquer un écart aussi important : en comparaison à une Académie de Métropole, près d'un tiers des élèves manque à l'appel ! Pour bien mesurer les choses, si 15% des étudiants de Terminale S doivent suivre ces cursus, cela implique que 4 à 5 élèves par classe de 30 doivent aller en CPGE scientifique. La moyenne de notre Académie se situe autour de 2 à 3 par classe de 30 élèves. Le constat est sans appel : trop de jeunes Guadeloupéens n'osent pas se lancer dans ces filières d'excellence.

La CPES est donc également destinée à augmenter le nombre de postulants en CPGE et réduire ainsi l'écart avec la métropole. Nous verrons par la suite que l'objectif est loin d'être atteint en raison notamment de la faiblesse des effectifs en CPES.

- Une sorte de prépa-intégrée de proximité à Torcy

De même pour le Lycée Jean Moulin de Torcy, plus gros établissement scolaire de la ville, la CPES vise plusieurs objectifs exposés par le proviseur à l'origine de sa création (Linton, 2006) :

- valoriser des filières scientifiques de plus en plus délaissées des étudiants français
- motiver les élèves brillants mais inhibés par les concours de se lancer dans une voie élitiste et diversifier le recrutement des écoles et université de Marne-la-Vallée.
- permettre en outre de combler le manque de classes préparatoires à Marne-la-Vallée.

Cette classe a ainsi permis d'étendre les offres de l'enseignement supérieur limitées à des BTS ou DUT dans une ville de banlieue parisienne qui ne possède pas de CPGE. Le lycée se définit désormais comme "Un pôle d'excellence au cœur de Marne la Vallée" présentant dans sa plaquette les trois voies d'études supérieures envisageables dans l'établissement : la CPES rebaptisée Classe pré-

paratoire scientifique du PRES PARIS-EST, le BTS tourisme et le BTS M.U.C. Ce panel d'offres ainsi que le travail conjoint avec l'université est un atout non négligeable et donne une autre dimension au lycée.

- Le lycée naval de Brest : un vecteur d'aide au recrutement

La CPES ne constitue pas un élément isolé mais fait partie intégrante d'un ensemble d'actions menées conjointement par les six lycées de la Défense en faveur de l'ouverture sociale. Le secondaire est réservé aux enfants de militaires, de civils de la Défense et de fonctionnaires d'État pour pallier les contraintes de mobilité et rester fidèle à la vocation d'aide à la famille. La CPGE par contre est ouverte à tout lycéen enclin à occuper des fonctions dans l'armée et permet de recruter les futurs officiers. Un responsable du lycée naval précise que la CPES constitue un vecteur d'aide au recrutement et doit permettre de diversifier la population du lycée naval et d'ouvrir le recrutement des officiers à des populations plus variées. Le schéma ci-dessous (figure 10.3) positionne la CPES dans le cursus scolaire proposé par le lycée naval et donne un aperçu des différentes voies possibles après le passage en propédeutique. Il rend également compte de la fonction de classe tampon occupée par la CPES qui passe par la procédure d'"admission post bac" pour y entrer mais également pour en sortir.

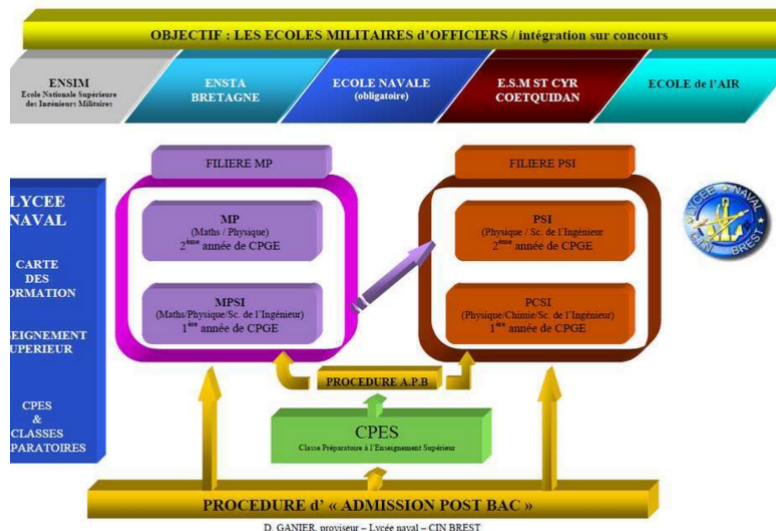


FIGURE 10.3 – Formations supérieures assurées au lycée naval de Brest

- Le Lycée Fabert en cohésion avec l'internat d'excellence

Le lycée de Metz souhaite participer à l'élan national en matière d'ouverture sociale des filières élitistes et augmenter l'attractivité de l'établissement en s'associant aux cordées de la réussite. Dans son introduction au projet de la création

d'une CPES, le lycée fait référence au mot d'ordre du gouvernement appelant les lycées à s'investir dans des actions propices à l'ouverture sociale :

Dans une région historiquement industrielle, fortement touchée par les crises industrielles successives, force est de constater qu'un certain nombre de jeunes, à fort potentiel, manquent encore cruellement d'ambition. Il nous faut briser le syndrome de l'auto-censure et du renoncement. M. François FILLON, Premier Ministre, lors du discours prononcé à Reims le 19 novembre 2009 précisait "Les statistiques nous montrent que les enfants de familles défavorisées ont deux fois moins de chance d'accéder aux études supérieures et cinq fois moins d'intégrer les filières d'excellence comme les classes préparatoires aux grandes écoles".

La mission d'évaluation de l'Enseignement dans l'académie de Nancy-Metz (2005, p. 66) tempère cet argument du manque d'ambition des jeunes lorrains et met en avant les difficultés matérielles ou financières comme premiers obstacles à la poursuite d'études supérieures. La mobilité géographique que cette dernière entraîne généralement est onéreuse et constitue un frein pour nombre de familles incitant les étudiants de milieu modeste à revoir leurs ambitions.

L'ouverture de la CPES est également liée à la création d'un internat d'excellence dans la ville. Pour répondre à des besoins diversifiés, la Moselle a en effet proposé trois dispositifs d'accueil en Internat d'excellence à la rentrée 2010, respectivement destinés aux collégiens, à des lycéens ou des élèves intégrant une CPGE et enfin aux élèves de la CPES du Lycée Fabert de Metz⁸. Une convention est signée et 24 places sont labellisées. Le Lycée Fabert possède déjà son propre internat destiné aux élèves de CPGE. À la rentrée 2010, les 13 élèves de CPES sont logés dans l'internat d'excellence implanté provisoirement à l'Institut National des Jeunes Sourds dans l'attente d'un établissement plus conséquent pouvant accueillir un nombre important de jeunes lorrains sur critères sociaux.

Le lycée participe par ce biais à la dynamique impulsée par le gouvernement. C'est là également un moyen de montrer son implication et faire figure de bon élève. De plus il peut bénéficier d'aides substantielles du fait de son intégration aux internats d'excellence. Depuis 2009, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) a en effet versé aux établissements scolaires une contribution significative pour chaque interne issu des territoires de la politique de la ville accueilli⁹. L'équipe enseignante peut également y trouver des avantages à la fois sur le plan pédagogique en se confrontant à un nouveau public au moyen de méthodes adaptées mais aussi sur le plan financier, les heures consacrées à la CPES étant comptées en heures supplémentaires pour les enseignants de CPGE.

8. Note d'information sur le dispositif Internat d'excellence. IA 57, mars 2010.

9. Fiche de présentation des internats d'excellence édité en 2010.

L'enquête auprès des étudiants apporte quelques éléments de réponse : Romain nous a précisé : « *C'est un lycée qui aime montrer son image au dehors, qui cherche l'élitisme. La CPES servait l'image de l'établissement : regardez ce qu'on est capable de faire !* ». Le père d'une élève nous rapporte à deux reprises lors d'un entretien qu'il s'était fait remarquer au cours de la réunion d'information quand il a souligné que la CPES servait au prestige de l'école. La présence d'une classe innovante en faveur de la diversité peut être bénéfique pour l'image d'un lycée et peut créer une dynamique au sein de l'équipe enseignante. De plus, la mise en place d'un dispositif octroie divers avantages à l'établissement qui l'expérimente : attention, écoute, moyens financiers... (MEN, 2005, p. 96)

10.2 Un mode de recrutement spécifique

10.2.1 Les outils informationnels

La diffusion et la gestion de l'information occupe une place centrale dans la mise en œuvre du dispositif. Chaque établissement utilise des stratégies pour informer les élèves de terminale de l'existence de leur CPES et les motiver à candidater. Pour les répertorier, nous avons recherché les diverses publications des lycées concernés sur internet, dans les médias et sur plaquettes. Nous avons également interrogé les responsables des établissements et demandé aux étudiants par quel biais ils avaient pris connaissance de l'existence de la CPES. Nous avons relevé au cours de notre enquête plusieurs types de transmissions de l'information.

Les CPES ont généralement bénéficié d'une importante couverture médiatique nationale dans certains cas mais surtout locale en ce qui concerne les sites ici étudiés. De nombreux articles de presse (annexe 13) évoquent le dispositif lors de son ouverture mais également par la suite à l'occasion de sorties culturelles ou au moment de la rentrée. Généralement favorables à l'expérimentation et souvent rédigés à l'initiative du lycée, ils relayent utilement l'information et contribuent à faire connaître la CPES.

Les sites académiques de référence (portail APB, ONISEP...) mentionnent sommairement les CPES et présentent le lien permettant d'accéder sur le site de l'établissement de chacune d'entre elles.

Tous les établissements observés éditent une plaquette descriptive diffusée sur papier et consultable sur le site de l'école. Elle permet de synthétiser l'action et apporte les éléments indispensables à sa compréhension. L'information numérique bien qu'incontournable est insuffisante pour atteindre le public ciblé.

L'enquête a montré l'impact du lycée d'origine sur le choix de la propédeu-

tique. La réussite de la CPES dépend en partie de l'implication des différents acteurs concernés : lycée d'origine et corps enseignant de l'établissement accueillant l'expérimentation. Cette condition est régulièrement évoquée par les responsables interrogés. Il est en effet indispensable d'informer et motiver les étudiants potentiels ainsi que leur famille, d'où la nécessité d'un travail d'accompagnement local. Pour ce faire les responsables, proviseurs et enseignants doivent être convaincus de la pertinence du dispositif et souhaiter s'investir dans sa mise en œuvre.

En Lorraine une information institutionnelle a été donnée lors d'une réunion organisée par le recteur le 14 janvier 2010 à l'intention de l'ensemble des lycées de l'académie en vue de l'ouverture de la CPES à la rentrée 2010. « Il est impératif que l'ensemble des lycées de Lorraine soient informés de cette création, et de la nécessité pour eux de suivre la procédure ¹⁰. » Les responsables ont souligné leur intention initiale de se limiter à l'académie de Nancy-Metz. Nous verrons que par la suite le recrutement sera élargi, une étudiante de la 1^{ère} promotion venant même de Mayotte.

Une détection d'élèves correspondant au profil recherché est faite dans les établissements ciblés. « Cette opération passe nécessairement par l'expertise des lycées d'origine. Les professeurs de la classe de Terminale, et tout particulièrement le professeur principal, jouent un rôle décisif dans la détection des talents. Ce sont eux qui assurent la première phase, celle du "repérage" des élèves susceptibles de bénéficier de la CPES ¹¹. » Plusieurs étudiants de la région confirment cette démarche de ciblage des étudiants potentiellement intéressés et correspondant aux critères de sélection. Les témoignages qui suivent soulignent l'implication des directeurs des lycées partenaires.

Anna : « Mon proviseur de lycée m'a inscrite à la réunion d'information malgré moi. Il connaissait le directeur-adjoint du Lycée Fabert, très impliqué dans le dispositif, et a proposé trois élèves qu'il jugeait correspondre au profil recherché. Il m'a convoquée pour me parler de la CPES et m'a dit que ce serait bien pour moi, j'étais sérieuse et motivée et cette classe pouvait m'aider à progresser. J'étais réticente au début. Il nous a amenés (les 3 élèves) en voiture au Fabert pour assister à la présentation de la classe (le proviseur, son adjoint et le professeur de français). J'étais partante pas les deux autres. »

La version est corroborée avec quelques variantes par les parents d'une élève appartenant à la même promotion et venant d'un autre lycée de Moselle. Le lycée d'origine a réuni tous les boursiers de terminale et leur a présenté la CPES en demandant aux élèves intéressés de se manifester. Une réunion a été organisée

10. Tiré du document consulté : projet de création de la classe.

11. Projet de création d'une CPES.

pour les parents, la famille a également été contactée par téléphone par le proviseur adjoint. Au final deux élèves étaient intéressés et se sont rendus au Lycée Fabert pour assister à une présentation de cette classe expérimentale. Un car de ramassage les y a conduits ainsi que d'autres familles de lycées des environs.

Pauline : « *Le directeur de mon lycée de Forbach m'a conseillé la CPES car selon lui je n'avais pas le niveau pour avoir mon année de médecine.* »

Cette communication au sein des lycées d'origine n'a pas permis de rassembler suffisamment de candidats. Les témoignages recueillis relatent une approche complémentaire après les résultats de la procédure APB. Tous font part de la recherche active faite à l'initiative du directeur adjoint qui a contacté par courrier ou par téléphone les étudiants ayant postulé sans succès à une CPGE.

Pierre et Romain ont été contactés par le proviseur-adjoint du lycée abritant la CPES. Pour l'un, la proposition a été faite suite à une demande en CPGE non acceptée « *Le Lycée Fabert avait refusé mon dossier pour aller en CPGE mais m'avait proposé la CPES par courrier courant juillet.* » Pour l'autre, qui avait déjà démarré sa rentrée de septembre post-bac en IUT Mesure physique, la proposition d'intégrer la CPES a eu lieu la première semaine de rentrée. « *Je n'avais pas connaissance en terminale de cette promotion ; le directeur-adjoint du Fabert m'a contacté par l'intermédiaire de la Proviseur de la Salle, mon lycée de terminale.* » D'autres témoignages confirment cette procédure.

Concernant la deuxième promotion, la CPES est également présentée dans les différents lycées de la ville par les étudiants de la première promotion qui viennent y témoigner leur vécu. Pauline a ainsi été sensibilisée aux avantages de la propédeutique.

Le lycée naval se rend à des salons de l'étudiant organisés dans le Grand-Ouest (Rennes, Nantes, Tour, Angers). Des actions spécifiques sont également mises en place comme les traditionnelles portes ouvertes. C'est le cas de Florent originaire d'Alsace : « *La CPES je l'ai connue grâce au proviseur du lycée naval lors d'un entretien avec lui.* » ainsi que pour Aurore : « *Je l'ai connue par les portes ouvertes au lycée naval, où j'ai rencontré des CPES qui m'ont expliqué ce qu'était la CPES, et j'ai connu le lycée naval en faisant des recherches sur le lycée militaire.* »

Les six lycées de la Défense ont des missions communes et assurent une campagne d'information ciblée à partir de 2009. La mobilisation est générale et est intégrée au plan "Égalité des chances" regroupant diverses actions en faveur de la diversité. Des partenariats spécifiques sont établis entre les lycées de la Défense et des établissements publics « Ambition réussite » de leur région permettant d'accroître le nombre de candidats.

La CPES de Torcy a eu quelques difficultés à se faire connaître à ses débuts, l'ouverture de sa propédeutique étant antérieure à l'établissement de la procédure APB comme en témoignent les commentaires du proviseur de l'époque : « *Nous ne sommes référencés ni sur la liste des classes prépa ni sur le livre de l'Onisep. Nous avons quand même reçu une cinquantaine de dossiers, parmi lesquels nous en avons sélectionné quinze.* » Cette filière d'excellence - la seule classe prépa de Marne-la-Vallée - ne compte à ses débuts que trois bacheliers du lycée Jean-Moulin, les autres venant du reste de l'académie de Créteil ou de plus loin encore, Aix, Lille, Marseille. Depuis, elle diffuse l'information conjointement avec les universités partenaires et utilise les recours habituels : portes ouvertes, salons, internet...

Le Lycée Bastaraud privilégie la présentation de la CPES lors de rencontres avec les étudiants des îles environnantes. Un responsable du lycée de Marie-Galante présente les démarches suivies dans le but de promouvoir leur CPES. « *L'information sur l'existence de cette classe se fait par l'impression d'un document recto verso, couleurs. Par la présence lors de deux salons guadeloupéens d'orientation et la présentation depuis l'année dernière de la classe dans des classes de lycée guadeloupéen de S et STMG qui avaient accepté le principe de cette présentation. Certains l'ont refusé, dont le lycée qui avait exercé la rivalité pour la possession de la classe. C'est moi qui ai proposé ce principe de visite de classes dans les lycées de Guadeloupe. J'ai fait ces visites avec la proviseure adjointe et cela a très bien fonctionné. L'année avant, avec la même personne nous avions été envoyés en Martinique au salon d'orientation et en Guyane dans un lycée mais le résultat n'a pas été à la hauteur des espoirs. Après avoir fait le tour de plusieurs établissements scolaires avant les vacances de Carnaval, la délégation du lycée visant à promouvoir notre classe préparatoire sera présente lors des deux rendez-vous du forum académique post-bac organisé à Morne-à-l'Eau puis à Pointe-Noire.* »

10.2.2 Les critères de sélection

Le dispositif vise un public défini selon des critères très généraux, portant sur l'origine sociale et le « potentiel scolaire » ou le « caractère méritant » de l'élève. L'imprécision du critère de sélection laisse aux responsables institutionnels une grande latitude dans le choix des étudiants recrutés et permet une adaptation à des besoins locaux. La contrainte sociale, initialement incontournable n'est pas toujours respectée pour diverses raisons et entraîne de fait une grande hétérogénéité des publics accueillis. Les postulants doivent être titulaires d'un baccalauréat scientifique. Le recrutement se fait :

- soit par examen des candidatures spontanées à cette formation suivant la procédure APB.
- soit par réorientation vers cette section des dossiers postulant pour une entrée directe en CPGE scientifiques mais possédant les caractéristiques pour l'admission préalable dans cette classe.

La qualité de boursiers du secondaire ou de futurs boursiers du supérieur n'est pas exclusive. Les résultats de l'enquête mettent en évidence des modes de recrutement différenciés selon les établissements. Le dispositif, conçu au départ comme un programme d'ouverture sociale, élargit progressivement ses cibles et s'éloigne dans certains établissements de sa raison d'être première. Ces évolutions interrogent sur les intentions actuelles de l'expérimentation et révèlent des interprétations différentes regroupées sous un même acronyme CPES au caractère ambigu et difficilement lisible.

À Torcy, la sélection se fait sur dossier et se base sur les notes de 1ère et de Terminale. Les critères énoncés sur le site du lycée témoignent d'une certaine souplesse :

Cette formation, au lieu d'être élitiste, cherche à pousser chacun de ses étudiants à son meilleur. Le plus important est donc la motivation de celui-ci, la conscience des efforts à fournir pour atteindre ses objectifs. Pour être très clair, nous ne regardons pas que les dossiers qui présentent des notes supérieures à 15 en maths et physique... Les prochains critères sont par conséquent très importants : les appréciations des professeurs de sciences, mais aussi des professeurs d'anglais, de français et de philosophie. Même si ce n'est que très partiel, nous essayons de cerner le futur étudiant dans sa globalité et pas seulement ses capacités mathématiques. La connaissance de l'élève par d'autres biais que le dossier. Par exemple, nous rencontrons de nombreux futurs étudiants lors des portes ouvertes du lycée ou des écoles partenaires, lors de forums, ou encore lors de rendez-vous. Cela nous permet de discuter du projet de chacun et de préciser les moyens et les attentes¹².

Ce point est confirmé par le professeur de mathématiques, en charge de la sélection : « 10-12 ça passe, on ne remplit pas, on classe 60-70 dossiers (2/3 de Torcy et des environs ; 1/3 de Paris, des autres régions de France et de l'étranger) au final il en reste autour de 26. 30 places sont ouvertes en 1^{ère} année, 24 en 2^{ème} année. Ce nombre n'a jamais été atteint, 26 en 1^{ère} année étant le maximum. »

Lors des portes ouvertes, nous pouvons observer l'intérêt accordé aux étudiants et à leurs parents. Des élèves de CPES, anciens et actuels, expliquent longuement les poursuites d'études possibles dans les différentes écoles partenaires. Les coordonnées des visiteurs sont relevées afin de s'y référer lors de la sélection.

12. Explications données sur le site du lycée <http://www.jeanmoulintorcy.fr/>

Les étudiants interviewés semblent surpris de notre intérêt pour les boursiers, ils n'ont pas connaissance des fondements de la CPES et ne la considèrent pas comme un dispositif d'ouverture sociale. De même, le professeur interrogé précise que seul le critère académique est pris en compte. « *Je n'ai pas connaissance du statut social des élèves lors du recrutement.* » Le critère social caractéristique des CPES n'est en effet plus mentionné comme à l'origine : ni sur le dépliant présentant la CPES, ni sur le site internet du lycée. Cette méconnaissance du dispositif de la part d'un représentant de l'équipe pédagogique interroge et laisse supposer que cette dernière ne dispose pas des informations nécessaires sur l'objectif initial du programme.

À Metz, les élèves recrutés devaient être issus de l'académie, prioritairement de la politique de la ville, en prenant particulièrement en compte la population scolaire des bassins houiller et sidérurgique mais aussi des élèves de milieu rural suivant le profil défini : élèves au bon potentiel scolaire, boursiers, motivés¹³. Outre le dossier commun à la procédure nationale APB, les candidats doivent fournir des éléments particuliers :

- une fiche d'appréciations des résultats comportant les remarques détaillées des enseignants et du chef d'établissement
- une lettre de motivation
- une fiche de renseignements sociaux
- l'attestation de la qualité de boursier
- l'avis d'imposition de la famille sur le revenu (année n-1)

Le lycée naval impose quant à lui des conditions supplémentaires propres à l'armée. L'admission est subordonnée à des conditions d'âge (avoir moins de 22 ans au 1^{er} janvier de l'année du concours) et d'aptitude physique ainsi qu'à la signature d'un contrat d'éducation engageant l'élève à poursuivre sa scolarité dans un des lycées de la défense sous peine de ne plus pouvoir bénéficier de l'exonération des frais de pension et de trousseau. La vocation militaire du candidat est également vérifiée. Le responsable enquêté nous présente la CPES comme "une antichambre en interne" afin d'avoir un regard privilégié sur la sélection future en CPGE. Il s'agit selon lui d'aider un public captif à réaliser un parcours militaire, dans le meilleur des cas dans une grande école d'officiers, à défaut vers d'autres écoles de l'établissement comme l'École de maistrance qui forme des officiers-mariniers, des techniciens supérieurs dans diverses spécialités, des sous-officiers...

Au Lycée Bastaraud, les critères de sélection sont d'après le professeur principal : le bac, la mention, l'âge, le sérieux de la présentation du CV et de la lettre de motivation. Le critère social n'est pas mentionné, par contre l'enseignant nous

13. Document internat d'excellence de Metz.

précise :

« L'autre problème était l'absence de filles. J'ai insisté pour qu'il y eût une présence féminine qui permît de supprimer une certaine lourdeur machiste dans la classe. Cette année nous avons deux étudiantes pour la première fois et l'atmosphère est particulièrement agréable. »

10.2.3 Un élargissement progressif des cibles du dispositif

Dans les quatre cas observés, la CPES peine à trouver son public. Les difficultés de remplissage sont variables mais systématiquement évoquées lors des entretiens avec les responsables. Les CPES étudiées ne disposent pas de l'impact médiatique du prestigieux Lycée Henri IV et se heurtent à des difficultés de recrutement.

Pour le Lycée Bastaraud il en va de la survie de l'expérimentation qui bien que maintenue jusqu'à présent reste incertaine. Le constat fait par le professeur principal témoigne des difficultés rencontrées :

« Les résultats jusqu'à présent restent encore modestes. Il est difficile de faire un bilan. La classe a été créée avec l'idée que la construction de l'internat était imminente mais cet internat n'a pu être ouvert qu'à la rentrée 2014, ce qui a nui pour la possibilité d'un recrutement. En définitive, le public recruté est celui ciblé. Le problème non encore complètement surpassé est la faiblesse des effectifs qui n'ont jamais dépassé quatre présents malgré des inscriptions définitives de sept à huit personnes, niveau qui pour nous serait le signe d'une réussite. Les candidatures annuelles sont entre vingt et trente pour quinze candidatures annuelles retenues. Le quart des candidatures envoyées vient traditionnellement de l'étranger : Maroc, Afrique, et parfois Brésil. Ceux qui furent choisis ne sont jamais venus et ne se sont jamais manifestés. J'ai demandé à ce qu'un suivi plus fort soit effectué sur ces candidatures. Ces candidatures étrangères semblent correspondre à une logique qui nous échappe. »

Les raisons invoquées pour ce déficit de candidats sont compréhensibles et difficilement surmontables. Le premier inconvénient relève de la configuration spatiale du dispositif. Un enseignant détaille les freins liés à la double insularité de l'île :

« La difficulté de recrutement repose surtout sur le fait que l'établissement se trouve sur l'île de Marie-galante, qu'il faut donc prendre le bateau avec une heure de traversée, que Marie-Galante est une île calme le soir et donc peu attractive pour un public jeune guadeloupéen. Ce défaut est d'abord un avantage, pas de délinquance, arrivée le lundi matin et départ le vendredi midi (innovation que j'ai obtenue qui permet de passer un minimum de nuits sur l'île). »

Une des réponses apportée a été l'élargissement du public ciblé à l'initiative du

10.2. UN MODE DE RECRUTEMENT SPÉCIFIQUE

professeur principal : « *La CPES est également devenue sur mon conseil une ATS (Adaptation Technicien Supérieur) destinée aux étudiants titulaires d'un BTS ou un DUT qui ont besoin d'une classe passerelle pour pouvoir intégrer une école d'ingénieurs et il y avait un candidat sérieux il y a deux ans.* »

Nous avons souligné précédemment le manque d'intérêt des enseignants pour la CPES imposée par le proviseur, s'y ajoute une équipe pédagogique en constante mutation comme l'explique un enseignant :

« *Enseigne actuellement en CPES : une professeur de mathématiques agrégée qui a pris la place de l'ancien agrégé de mathématiques, dans le cadre de ce qui peut être un roulement; une capétienne de physique nouvelle, après le départ d'un autre professeur capétien de physique. Le professeur initial était agrégé et s'était occupé de la création de la CPES. Il est parti car les avantages qui lui avaient été donnés, un appartement de fonction, n'ont pu davantage être assurés. Le proviseur n'a pu obtenir la continuation d'un poste d'agrégé. Un professeur agrégé d'anglais expérimenté et un professeur de français agrégé, docteur ès lettres sont présents.* »

Ainsi trois professeurs de physique et deux professeurs de mathématiques se sont succédé en six ans. Cette absence de motivation à l'origine du projet, le manque de stabilité au sein de l'équipe ainsi que la modification du concours de la marine marchande dont la préparation était une des raisons d'être de la CPES peut également expliquer les difficultés rencontrées.

Initialement prévue pour 24 élèves, la CPES de Torcy a ouvert à la rentrée 2006 avec 15 élèves. Ses effectifs sont restés variables d'une année à l'autre comme en témoigne le tableau ci-dessous (figure 10.4) qui précise les effectifs de l'année 2009-2010 dans leurs classes d'enseignement supérieur. Alors que la 2^{ème} année compte 25 élèves (promotion recrutée en 2008-2009), la 1^{ère} année de CPES se limite à 12 élèves avec un taux de remplissage de 40%.

<i>Post Baccalauréat</i>					
Formation	Effectif	Capacité	Division	Nombre de Voeux Tx d'occup.1	
1CPGE2 CPES CLASSE EXPERIMENTALE PREPARATOIRE	12	30	1		40,0%
2CPGE2 CPES CLASSE EXPERIMENTALE PREPARATOIRE	25	24	1		104,2%
1BTS2 MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES	25	35	1		71,4%
2BTS2 MANAGEMENT DES UNITES COMMERCIALES	29	35	1		82,9%
1BTS2 VENTES ET PRODUCTIONS TOURISTIQUES	32	35	1		91,4%
2BTS2 VENTES ET PRODUCTIONS TOURISTIQUES	29	35	1		82,9%
TOTAL	152	194	6		

FIGURE 10.4 – Données Lycée Torcy année scolaire 2009-2010

L'entretien avec une des responsables s'occupant du recrutement des élèves

souligne le problème récurrent de la justesse de l'effectif : « *En 1^{ère} année on classe une soixantaine de dossiers, il en reste 25 en moyenne au final. On ne remplit pas.* » La classe a risqué la fermeture quelques années auparavant quand l'effectif se réduisait à 16 élèves. Pour l'instant elle n'est pas inquiétée et ne subit pas de pressions extérieures. L'enseignante regrette le manque de lisibilité du dispositif et l'absence de relais pour transmettre l'information, ces éléments étant préjudiciables à son évolution : « *Les conseillers d'orientation ne connaissent pas cette classe pour la plupart.* »

À l'École navale de Brest, les candidats sont plus nombreux et ont quasiment doublé après la première année d'existence pour baisser significativement en 2013-2014 sans mettre pour autant l'expérimentation en danger (figure 10.5).

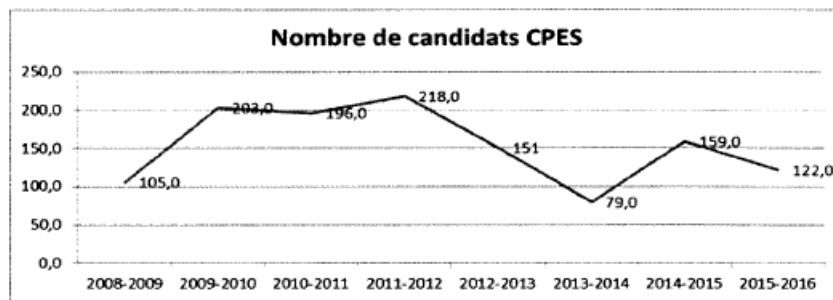


FIGURE 10.5 – Nombre de candidats CPES de BREST

Cependant le proviseur précise que « *le lycée n'a pas le vivier nécessaire pour se limiter à des boursiers.* » Les chiffres fournis par l'établissement indiquent en effet la faible proportion de boursiers parmi les candidats (figure 10.6).

Candidats CPES							
2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
105	203	196	218	151	79	159	122
(dont 19 boursiers)	(dont 27 boursiers)	(dont 57 boursiers)	(dont 48 boursiers)	(dont 53 boursiers)			

FIGURE 10.6 – Part de boursiers dans les candidats

La distinction n'est plus faite à compter de la rentrée 2013 (figure 10.6), ce qui interroge sur la cible du dispositif et l'importance accordée à l'ouverture sociale.

Les CPES de la Défense se heurtent également à « une connaissance insuffisante de son existence par des bénéficiaires potentiels, et aux réticences liées au régime d'internat en milieu militaire, en particulier chez les boursiers¹⁴.»

À Metz, la CPES prévue pour 24 élèves ne dépassera pas les 13 élèves malgré un important effort d'information de la part du lycée. Le rapport du MEN (2011) précise : « Dans l'académie de Nancy-Metz, un problème de communication a entraîné un résultat particulièrement maigre : compte tenu du faible effectif de candidats, tous ceux qui se sont présentés ont été admis, c'est à dire 13 internes en tout¹⁵.» Les raisons invoquées sont essentiellement le manque de visibilité et la méconnaissance du dispositif. Un des professeur explique : « *En ce qui concerne la mauvaise visibilité elle me semble plutôt venir du fait que les étudiants à potentiel mais un peu fragiles sur ce qui n'est pas scolaire préfèrent ne pas faire d'études ou faire des BTS dans leur lycée plutôt que de partir loin pour une CPES qui est mal connue. Un des vrais problèmes est que tout le monde a besoin d'étudiants et que les lycées à BTS savent bien retenir leurs étudiants.*»

Cette difficulté de recrutement oblige à accepter des élèves qui ne relèvent pas nécessairement des critères exposés et ouvre progressivement la CPES à un plus large public, ce qui nous amène à parler de "gentrification". La notion de gentrification est utilisée pour désigner un processus singulier, quoique multiforme, par lequel des quartiers populaires sont progressivement appropriés par des catégories d'habitants et d'usagers mieux positionnées dans les rapports de classes (Van Criekingen, 2013). Ce terme peut être repris dans le cas de certaines CPES qui, faute de candidats, se repositionnent et s'éloignent progressivement de leur objectif premier.

10.3 Un accompagnement scolaire, culturel et social des élèves

10.3.1 Une pédagogie adaptée à un nouveau public

Chaque CPES élabore son projet pédagogique en fonction des moyens alloués et des objectifs visés. Les lycées observés adoptent en majorité la voie ouverte par le Lycée Henri IV en optant pour une réinterprétation personnelle du modèle de base. Seul le lycée de Torcy suit sa propre voie en proposant une prépa intégrée en deux ans en partenariat avec l'université, le suivi pédagogique étant assuré par toutes les écoles partenaires (Lycée Jean-Moulin, université Paris-Est, Marne la

14. Rapport « Plan égalité des chances 2009 » du Ministère de la Défense.

15. Rapport n° 2011-057, juin 2011.

CHAPITRE 10. LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

Vallée, ESIEE ou ENSG).

Au Lycée Bastaraud et au Lycée Fabert (figure 10.7), l'emploi du temps est partagé entre formation académique et activités culturelles suivant une logique de préparation à l'entrée en classe préparatoire et une logique de développement personnel adapté à des élèves issus de milieux populaires.

	Tronc Commun	Enseignements de spécialité	
		Voie Economique	Voie Scientifique
Culture générale, épistémologie, histoire des sciences	4	1	1
LV (allemand, anglais, espagnol)	4	2	
Connaissance du monde contemporain, géopolitique	1	1	
Sciences économiques et sociales		1	
Mathématiques	3	2	3
Sciences physiques			4
Expression - Droit et Société	2		
EPS	2		
Horaires Elèves	16 h	7 h	8 h

FIGURE 10.7 – Enseignements et horaires CPES Metz

Généralement la formation est centrée autour des projets d'études des élèves. Un tronc commun renforce les connaissances générales et développe l'expression orale et écrite ainsi que les méthodes de travail ; des modules sont dispensés en fonction des orientations des élèves.

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE	
8h-9h	Accueil							
9h-12h	Cours / CPES / 20 heures							
12h-13h	Repas							
13h-17h	Cours / CPES / 8 heures	Temps libre et/ou activités sportives ou culturelles	Activités sportives ou culturelles et tutorat	Cours / CPES / 3 heures	16h retour dans les familles			
17h-19h	Accompagnement pédagogique							
19h-20h	Repas et temps de transport vers l'internat							
20h-22h	Pratiques sportives, culturelles et travail personnel						Accueil à l'internat	

FIGURE 10.8 – Organisation hebdomadaire CPES Metz

À Metz, les élèves optent pour la voie économique ou la voie scientifique. Quatre heures hebdomadaires sont consacrées au volet culturel. Les enseignants,

professeurs de l'établissement, pour la plupart en CPGE, interviennent sur différentes périodes et encadrent les élèves durant les deux heures d'études obligatoires en fin de cours. Plusieurs professeurs peuvent enseigner la même discipline, quatre en mathématiques par exemple se partagent les interventions. Les élèves sont très encadrés et tout est mis en œuvre pour leur apporter aide matérielle et soutien pédagogique. La répartition hebdomadaire des cours et du suivi personnel donne un aperçu de la prise en charge des préparatoires du dimanche soir au vendredi soir (figure 10.8).

Enseigner en CPES nécessite la prise en compte d'un nouveau public. Les enseignants interrogés disent redéfinir leur mission et le sens donné à leur travail. Le Lycée Bastaraud préparait initialement ses élèves au concours de l'École Nationale Supérieure de la Marine comme nous l'avons mentionné précédemment et a dû se repositionner suite aux modifications des modalités du concours. Désormais la CPES prépare plus généralement les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur, classes préparatoires, médecine, faculté... Les principales matières enseignées sont le français, les mathématiques, la physique et la chimie, l'anglais et l'EPS. Le professeur principal du Lycée Bastaraud décrit ainsi la propédeutique : *« La CPES est un sas qui permet à des élèves qui ont réussi le bac mais qui n'ont pas le niveau d'entrer en CPGE ou même en fac sans que leur première année se termine mal ou pas du tout. C'est une année de rattrapage pour des élèves à qui on a donné un bac -ce qui est bien pour eux bien sûr- mais qui n'en avaient pas le niveau. C'est un moment d'ouverture d'esprit, de maturation psychologique, d'apprentissage de méthodes et de codes, de découvertes intellectuelles certes tardives mais essentielles. Les programmes ont été élaborés par le professeur de physique qui est maintenant parti. Ils ont été pensés pour être celui d'une CPES tournée également vers le concours de la marine marchande. Les programmes n'ont pas été remaniés. En mathématiques comme en physique chimie, l'objectif premier et qui reste d'ailleurs difficile à obtenir est celui de donner aux élèves un niveau normal et plus si possible de bac S. En lettres l'objectif est d'abord l'expression écrite et orale et doit inclure des cours d'orthographe. Le second objectif est d'améliorer la culture générale : introduction à la musique classique, au cinéma, au théâtre. Le troisième objectif est l'amélioration des connaissances sur le monde contemporain avec lecture d'un journal hebdomadaire et d'un quotidien avec présentation de nouvelles et discussion sur l'actualité. »*

La CPES est amenée à s'adapter à de nouveaux besoins et doit redéfinir le contenu de son programme. Le Lycée Bastaraud s'éloigne ainsi progressivement de son objectif initial de préparation au concours de la Marine pour cibler les étudiants de médecine dès la rentrée 2016 comme nous l'annonce un responsable :

CHAPITRE 10. LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

« L'élément nouveau depuis notre dernière correspondance est l'ouverture des profils des étudiants intéressés, avec un apport significatif de candidat(e)s qui considèrent la CPES comme un marche-pied pour faire des études de médecine. Si cette tendance est confirmée, cela obligera à faire des cours de biologie. Il nous a été donné aussi comme conseil de refaire un appel à candidature pour cette année, à la fin septembre-octobre, pour les étudiants inscrits en médecine et qui sont déjà lâchés. »

Le lycée naval concilie remise à niveau et découverte du monde militaire. Les élèves de CPES comme ceux de CPGE ont conservé leur statut de civils tout en évoluant dans un environnement militaire. Ils portent une tenue uniforme et ont un manchon ; ils entament la Marseillaise tous les jeudis lors de la levée de drapeau matinale et répondent à l'appel journalier de 7h50.

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7h-7h50	Réveil à 7h / Appel à 7h50				
8h05-9h	Mathématiques	Mathématiques		Physique-chimie	Physique-chimie
9h05-10h				Mathématiques	
10h15-11h10	Sciences ingénieur	Physique-chimie	Physique-chimie	Philosophie	Mathématiques
11h15-12h10			Mathématiques		
12h10-13h15	Pause repas				
13h15-14h10	Devoirs surveillés	EPS		EPS	Français
14h15-15h10				Sciences ingénieur	
15h20-16h15		Anglais		Projets 5 groupes	
16h20-17h15					
17h15-18h55	Colles éventuelles				
18h55-19h45	Dîner				
19h45-22h	Temps d'étude				
23h	coucher				

FIGURE 10.9 – Emploi du temps CPES lycée naval

Les préparatoires sont régulièrement amenés à rencontrer des cadres militaires sous forme de dîners mensuels organisés avec des officiers de diverses branches de la Marine afin de les sensibiliser aux parcours possibles.

Les programmes des classes préparatoires aux grandes écoles militaires sont identiques à ceux des lycées de l'Éducation nationale. Ils tiennent uniquement compte de la spécificité des concours des grandes écoles militaires en ajoutant une heure de natation.

L'établissement est tourné vers les métiers de la mer et la CPES n'y déroge pas. Le programme reprend les notions étudiées en terminale et parcourt en une

année le premier semestre de CPGE. L'emploi du temps présenté ci-dessus (figure 10.9) rend compte du fort encadrement des élèves durant la journée de classe mais également en dehors.

À Torcy les enseignements dispensés se répartissent sur deux ans entre cours, travaux dirigés et travaux pratiques. Les matières utiles pour la poursuite dans les écoles d'ingénieurs partenaires sont privilégiées : mathématiques, physique, informatique, français, anglais. À la différence des Maths sup, maths spé, les élèves n'ont pas de chimie mais beaucoup de cours d'informatique afin d'être en adéquation avec les écoles visées. Les cours ont lieu au lycée et dans les établissements partenaires, ce qui ouvre la CPES sur l'extérieur.

Les différents entretiens avec des responsables ont mis en évidence la difficulté grandissante pour les bacheliers de poursuivre un cursus exigeant dans l'enseignement supérieur et la nécessité d'entrevoir la CPES n'ont pas seulement comme une préparation à l'entrée en CPGE mais de plus en plus comme une classe de remise à niveau pour consolider les bases. « *Le bac ne prépare plus à l'enseignement supérieur mais est en phase avec les BTS, les IUT.* » déclare un des responsables. Ce fossé est également évoqué par un enseignant de CPES : « *Cette classe intervient à un bon moment dans le parcours scolaire. Elle permet d'éviter l'échec quasiment programmé en première année d'université pour des élèves qui ont été refusés en CPGE. Comme vous le savez le bac, quelle que soit la section est l'objet de pressions de l'administration pour être attribué le plus largement possible et le bac S a perdu ainsi toute réelle valeur.* »

Les trois CPES en un an de notre étude mettent en place un accompagnement spécifique afin de contrecarrer les mécanismes de sélection sociale. En plus des matières académiques, une attention particulière est donnée à la culture générale et aux éléments jugés porteurs d'inégalités. « Cinq points faibles sont diagnostiqués par la communauté des proviseurs : la confiance en soi, une connaissance sommaire de l'enseignement supérieur, la culture générale, la maîtrise de l'anglais et le niveau d'entrée. » (MEN, 2010, p. 17)

Une place centrale est accordée au capital culturel. Un programme spécifique est établi parallèlement aux matières enseignées en classe afin de développer, d'une part la culture générale, d'autre part la connaissance des différentes orientations scolaires et professionnelles possibles. Ainsi, les lycées organisent des conférences, des visites de musées, d'entreprises et des voyages culturels en lien avec les structures partenaires. De nombreux articles de presse ainsi que les dires des étudiants en témoignent.

Afin de répondre au mieux aux besoins des élèves, le dispositif prévoit un suivi individuel des élèves favorisé par l'effectif restreint des CPES voulu ou subi. Différents éléments y contribuent. Plusieurs catégories d'intervenants gravitent en CPES à des niveaux variables. En premier lieu, les enseignants assurent l'accompagnement pédagogique des élèves : « *Le professeur principal joue aussi le rôle de tuteur. Tous les professeurs sont à l'écoute des élèves.* » nous explique un intervenant. Agrégés pour la plupart, ils enseignent également en CPGE en ce qui concerne le Lycée Fabert et le lycée naval, ces deux établissements disposant de classes préparatoires. Les colles, assurées par les enseignants de l'établissement ou des intervenants extérieurs, sont également un moyen efficace de vérifier la bonne compréhension des notions étudiées et d'en revoir certains points si nécessaire. A Torcy, les travaux pratiques se font par groupe de trois. Les pratiques d'encadrement par des assistants d'éducation sont courantes et apportent un soutien aux plus fragiles.

Autre élément essentiel du dispositif, le tutorat facilite le repérage et la consolidation des aptitudes individuelles. Assuré par des élèves de CPGE ou des grandes écoles, celui-ci ne se limite pas nécessairement à la journée de classe mais se poursuit souvent en dehors lors d'études surveillées ou encadrées.

10.3.2 La prise en compte des difficultés matérielles

Un des fondements de la CPES est l'aide au logement dont les raisons ont été développées dans le chapitre 7. Chaque lycée enquêté s'est préoccupé de faciliter les conditions d'hébergement de ses élèves en proposant des solutions en fonction de ses possibilités.

À sa création en 2010, le Lycée Bastaraud a dû trouver une solution en attendant la construction d'un internat dont l'ouverture prévue initialement en janvier 2012 ne s'est faite qu'en juin 2014. Durant cette période, le lycée a sélectionné des familles d'accueil afin d'assurer un hébergement de qualité aux élèves. L'extrait d'article du journal local¹⁶ en précise les enjeux :

Il reste que l'internat du lycée doit absolument sortir de terre, il représente en effet un atout indéniable pour élargir et développer l'offre de formation, notamment en ce qui concerne le pôle des métiers de la mer, mais là aussi le chantier devrait redémarrer .

Inauguré en juin 2014, l'internat d'excellence du lycée propose 48 places à compter de la rentrée de septembre. L'article suivant tiré d'un blog d'information et d'échange, « Politiques publiques de Guadeloupe » du 7 juillet 2014, souligne le

16. Article du 5 mars 2012 "Le recteur en visite à Marie-Galante" <http://www.ac-guadeloupe.fr/actualites/recteur-en-visite-marie-galante> consulté le 14-01-2016.

prix exorbitant des chambres qui semble être un frein au développement de la CPES :

L'internat d'excellence du Lycée Hyacinthe Bastaraud de Marie-Galante inauguré en juin ouvrira ses portes en septembre prochain. Il faut compter pas moins de 2500 euros par an et par élève pour accueillir ces derniers dans des conditions optimales. Un surcoût de 700 euros que le proviseur justifie par la passation de marchés avec des entreprises privées (fourniture de repas), et la possibilité d'accès à des prestations gratuites telles que les passages de niveau en plongée sous-marine, du brevet hauturier, du brevet initial de pilotage. Des frais que ce dernier s'est néanmoins engagé à diminuer de manière sensible en faisant appel à des aides de l'État et de la Région.

À Metz, il s'agissait d'intégrer l'internat d'excellence nouvellement créé en 2010 et faciliter sa mise en œuvre. Ces politiques de rattrapage sont complémentaires : l'une apportant une aide essentiellement pédagogique durant les heures de cours, l'autre prenant le relai en dehors de ces heures. La prise en charge des élèves est totale durant la semaine. Les responsables ont opté pour un hébergement conventionné entre le lycée et l'Institut des Jeunes Sourds, ce choix permettant de bénéficier des avantages liés au label "internat d'excellence" et de disposer de 24 places labellisées pour les élèves de CPES. Le coût de l'hébergement en internat avec retour dans les familles le week-end est estimé à 1600 euros par élève en 2010 financé par l'état par le biais des internats d'excellence. Les élèves boursiers bénéficient ainsi d'une prise en charge totale de leurs frais de scolarité et d'hébergement.

Différents avantages matériels sont parallèlement proposés aux élèves dans les différentes CPES en fonction des opportunités locales et des partenaires financiers. Au Lycée Bastaraud les étudiants ont la possibilité de passer gratuitement le code de la route, le permis côtier, le brevet d'initiation aéronautique, le brevet de plongée sous marine niveau 1. À Metz, un ordinateur a été offert à chaque étudiant par la Fondation Batigère.

Le lycée naval exonère tous ses étudiants admis en CPES ou en CPGE des frais de scolarité, des frais de pension et de trousseau¹⁷ ; un solde de 80 euros leur est attribué chaque mois. Cependant en raison des aides qu'ils leur sont attribuées les étudiants bien qu'éligibles aux bourses de l'enseignement supérieur ne pourront percevoir parallèlement une bourse de l'éducation nationale dès leur entrée au lycée naval et devront régler les frais des concours civils qu'ils présenteront.

17. À titre indicatif les montants de l'année scolaire 2016/2017 sont fixés pour un pensionnaire à 2190.10 euros (Pension : 1606.44 euros et Trousseau : 583.66 euros)

De plus s'agissant d'une exonération accordée au titre de l'aide au recrutement¹⁸, celle-ci est provisoire et ne devient définitive que sous certaines conditions spécifiées dans l'article R425-21 du code de l'éducation :

- 1) Dans un délai de six ans à compter du 1^{er} octobre de l'année d'obtention du baccalauréat :
 - a) l'intéressé, est nommé au premier grade d'officier dans l'armée d'active ou les formations rattachées ;
 - b) L'intéressé, admis dans une école de formation d'officier des armées ou les formations rattachées, est soit radié de l'école pour inaptitude physique définitive, soit exclu de l'école pour insuffisance de résultat.
- 2) Dans un délai maximal d'un an après son départ du lycée de la défense, l'intéressé entre au service de l'État pour une durée minimale de trois années, en particulier au titre d'un contrat d'engagement dans les armées ou les formations rattachées. Toutefois, en cas de cessation de ce service avant trois ans pour tout autre cause que l'inaptitude physique, les sommes dues sont proportionnelles à la durée du service restant à accomplir pour parfaire les trois années.
- 3) L'intéressé, ayant suivi une scolarité dans une classe préparatoire aux études supérieures (CPES) n'est pas admis, par décision du commandant du lycée de la défense prise sur proposition du conseil de classe et justifiée par l'insuffisance de ses résultats, à poursuivre sa scolarité dans une classe préparatoire aux grandes écoles d'un lycée de la défense.

De plus, les élèves boursiers peuvent solliciter l'Action sociale des Armées afin d'obtenir des aides pour leurs frais de déplacement.

Une remise à caractère social est proposée aux élèves de milieu très modeste et apporte une aide aux transports. Il est calculé en fonction du quotient familial de la famille. Les droits pour les bénéficiaires de cette aide sont les suivants :

- Pour les élèves métropolitains :
 - 6 aller/retour par année scolaire entre Brest et le domicile habituel de l'élève.
- Pour les élèves ultra-marin et ceux dont les parents sont stationnés à l'étranger :
 - 2 aller/retour par année scolaire entre Brest et le domicile parental extérieur à la métropole ;
 - 4 aller/retour par année scolaire entre Brest et le domicile d'un correspondant en métropole.

18. Élèves des écoles d'enseignement technique ou préparatoires âgés de moins de 17 ans, élèves des lycées militaires admis dans les classes préparatoires au titre de l'aide au recrutement ou sous statut des écoles militaires préparatoires.

10.3.3 La nécessité d'établir des partenariats

Les partenariats institutionnels

La part prise par les partenariats est importante. Ces derniers sont multiples et répondent à des objectifs spécifiques. Chaque CPES est liée à des écoles localement implantées avec lesquelles des conventions ont été signées.

Le lycée de Torcy travaille en collaboration avec les écoles d'ingénieurs des environs et l'université de Paris-Est Marne La Vallée. Les cours se déroulent à l'université et au lycée voire dans certaines écoles d'ingénieurs partenaires, les étudiants bénéficient ainsi de l'apport de plusieurs structures. À l'issue de leurs deux années de formation, les étudiants peuvent intégrer après acceptation de leur dossier une des écoles d'ingénieurs du polytechnicum de Paris-Est : l'ENSG (École Nationale des Sciences Géographiques), l'ESIEE (École Supérieure d'Ingénieurs en Électronique et Électrotechnique), l'ESIGETEL (École Supérieure d'Ingénieurs en Informatique et Génie des Télécommunications, l'ESIPE (École d'Ingénieurs de l'UPEM) ou poursuivre leurs études à l'université de Marne La Vallée en 3^{ème} année de licence de Mathématiques, 180 etcs leur étant validés en fin de CPES .

Le lycée de Marie-Galante a établi une convention prenant effet à la rentrée 2011 avec l'Université Antilles-Guyane relative à l'inscription conjointe des étudiants de CPES. 60 crédits UCTS peuvent ainsi être attribués sur demande aux élèves admis en 2^{ème} année.

Les partenariats financiers

Le coût d'une CPES est conséquent et nécessite un accompagnement financier. Le rapport annuel publié en 2009 conjointement par l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) nous éclaire sur le coût conséquent d'une CPES :

 Pour le budget de l'Éducation nationale, la création de la CPES correspond pratiquement à celle d'une année supplémentaire en classe préparatoire (54 heures de cours pondérées et 200 heures de colle). En outre, les dépenses prises en charge par les fondations ou le mécénat d'entreprise correspondent à environ 100 000 euros par an dont le chef d'établissement doit garantir chaque année la pérennité, ce qui le contraint à un travail intensif de prospection auprès de fondations et d'entreprises.

Le Lycée Henri IV en raison de sa notoriété bénéficie d'atouts non négligeables pour trouver des soutiens financiers. Il peut s'avérer plus difficile pour des établissements de province de mobiliser des partenaires. Les collectivités territoriales

en particulier le conseil régional sont généralement impliqués et apportent une contribution financière. Les lycées font également appel à des mécènes qui garantissent un financement complémentaire. Il s'agit souvent d'entreprises locales, de banques dont les intérêts divergent. À Marie-Galante, la compagnie maritime locale met à disposition des billets gratuits pour faciliter les déplacements. La banque partenaire offre une bourse d'installation à chaque étudiant. Les affaires maritimes apportent également leur contribution lors des déplacements en métropole et pour la préparation au permis côtier ou hauturier¹⁹ destiné aux élèves s'orientant vers la voie maritime²⁰.

Le coût hors heures d'enseignement concernant la CPES de Metz est estimé pour l'année scolaire 2010-2011 à 77692 euros auquel il faut ajouter 1464 heures d'heures d'enseignement rémunérées en heures supplémentaires effectives. Les responsables ont misé sur différents modes de financement : l'état pour l'hébergement (internat d'excellence), le conseil général pour le volet culturel et les déplacements, la ville de Metz pour le volet culturel, le CROUS pour l'attribution des bourses de l'enseignement supérieur et font appel à des sponsors et mécènes pour des aides supplémentaires.

Les partenariats culturels et artistiques

Parmi les types de partenariats ciblés par les porteurs de projet, les partenariats culturels et artistiques sont incontournables. À Metz, le nouveau Centre Pompidou a été sollicité et le directeur est devenu le parrain d'excellence de la première promotion. Pour inaugurer ce parrainage, le recteur et le directeur du Centre Pompidou-Metz ont accueilli les élèves, leurs familles ainsi que leurs professeurs au Centre Pompidou. Le programme culturel du premier trimestre leur a été présenté et ils ont pu visiter, en compagnie d'un conférencier, l'exposition "Chefs d'œuvre". La salle de spectacle *L'Arsenal* offre également des représentations et permet une ouverture sur la musique classique, l'opéra, les ballets...

L'Artchipel, structure nationale de diffusion de spectacles, située en Guadeloupe, décentralise une partie de ses manifestations au Lycée Bastaraud. Une convention avec le CRDP permet la mise à disposition d'un fond documentaire.

Le lycée naval profite des manifestations artistiques et culturelles programmées par *Le Quartz*, salle de spectacles du centre culturel de Brest qui bénéficie du label "scène nationale" octroyé par le ministère de la Culture. Des rencontres avec les

19. Le brevet hauturier constate l'aptitude à conduire en mer une embarcation de plaisance (à voile ou à moteur) sans restriction.

20. Informations données dans le dossier de présentation de la CPES.

metteurs en scène sont ponctuellement organisées au sein du lycée pour échanger sur les thématiques abordées et découvrir des auteurs comme Feydeau, Molière, Laclos... Les programmations culturelles établies par les différentes CPES de la Défense (annexe 14) rendent compte de l'intérêt porté à l'ouverture artistique.

Conclusion

Bien que possédant des caractéristiques et des enjeux propres, les différentes CPES s'inscrivent dans une conception d'ensemble de l'action publique visant l'ouverture sociale des filières élitistes. Nous avons souhaité expliciter cette cohérence et la logique descendante qui la définit. Concernant leur fonctionnement, les CPES observées sont globalement en adéquation avec les fondements de la CPES. Chacune œuvre à sa manière en tenant compte du contexte qui a motivé sa création. Les objectifs généraux sont partagés par l'ensemble des lycées : renforcement des acquis des études secondaires, acquisition de méthodes de travail, développement du capital culturel par l'intermédiaire des cours et des activités culturelles extérieures. L'accompagnement individuel est renforcé par le biais de tutorats mais aussi par la présence d'une équipe enseignante à l'écoute des élèves. L'aspect matériel est pris en compte par les quatre établissements et des solutions ont été trouvées pour faciliter l'hébergement des élèves et regrouper partenaires et mécènes afin de réduire les frais inhérents.

Les modes de recrutement sont spécifiques à chaque établissement. Globalement, sont examinées en priorité les candidatures spontanées à cette filière puis ont lieu des réorientations d'élèves ayant postulé pour une entrée directe en CPGE mais n'ayant pas été admis. La qualité de boursiers du secondaire ou de futurs boursiers du supérieur n'est pas exclusive. Malgré des efforts pour relayer l'information auprès du public ciblé, les classes peinent à se remplir et les responsables se voient dans l'obligation d'élargir le recrutement et d'accepter des élèves ne répondant pas forcément aux critères académiques et sociaux initialement mis en avant. La qualité de "boursier méritant" bien que privilégiée n'est de ce fait plus incontournable et amène progressivement à un processus de gentrification du public accueilli. Ce phénomène interroge sur le sens à donner à ces CPES : dispositif d'ouverture sociale ou classe de remise à niveau pour tout public avant l'entrée dans l'enseignement supérieur ?

Les élèves de CPES : une grande disparité de profils et de parcours

Introduction

Le chapitre précédent a décrit la mise en œuvre de l'expérimentation dans les quatre établissements sélectionnés. Il s'agit désormais de s'attarder sur les élèves de CPES, ces "boursiers méritants" ciblés par les dispositifs d'ouverture sociale. L'analyse qualitative permet d'être à l'écoute de ces jeunes et d'affiner l'observation en ne se limitant pas à l'orientation post CPES.

Nous avons souhaité rencontrer des élèves et en dresser le portrait social et académique. Les pages qui suivent tentent de démontrer la forte hétérogénéité du public accueilli et la difficulté de les regrouper sous une étiquette ou de les cantonner au profil-type mis en avant par l'institution. Les élèves ne répondent pas nécessairement à l'image d'Épinal habituellement véhiculée du bon élève méritant socialement défavorisé. Le décalage est visible et s'éloigne des diverses couvertures médiatiques mettant en avant le parcours exemplaire de quelques jeunes "chanceux" qui ont réussi grâce au dispositif à sortir de leur milieu et intégrer une filière d'excellence jusque là hors de leur portée. Trois portraits d'élèves permettent tout d'abord d'avoir un aperçu de la diversité des profils interrogés. Puis, nous observons à l'aide des éléments recueillis lors des entretiens et des données chiffrées fournies par les établissements les caractéristiques académiques, sociales et géographiques des élèves des CPES retenues pour notre étude. Enfin, nous précisons les motivations des préparatoires, leurs attentes face à ce dispositif.

11.1 Portraits d'élèves

11.1.1 Delphine

Père invalide ; mère au foyer. Bourse échelon 5 - milieu rural

Il nous a été très difficile de rencontrer Delphine. Nous ne disposions que de son adresse et du numéro de téléphone des grands-parents. L'appel téléphonique s'est avéré infructueux, la grand-mère par méfiance n'a pas souhaité nous communiquer les coordonnées actuelles de sa petite-fille. Nous nous sommes donc rendus à l'adresse indiquée mais la maison située à l'arrière d'un terrain clôturé et fermé par une barrière était inaccessible. Après un long moment d'attente, nous avons intercepté le père qui était de passage dans le jardin. Ce dernier a eu une première réaction virulente après que nous nous soyons présentés : « *La CPES, une belle arnaque ! de belles promesses. . . on s'attendait à autre chose !* » Nous le rassurons sur nos intentions et rapidement un climat de confiance s'installe. Nous sommes invités à entrer dans la maison et à rejoindre la mère et la fille que nous nommerons Delphine.

Tout au long de l'entretien qui dura trois heures, les parents expriment leur désillusion et relatent la chronologie des événements. Ils semblent très impliqués dans le parcours scolaire de leur fille. Leur déception est à la hauteur de leurs attentes de l'époque.

Pour Delphine cette classe représentait une aide à l'entrée dans l'enseignement supérieur et devait lui permettre de consolider ses bases et faciliter son passage en première année de médecine. C'est en effet l'objectif affiché par les responsables de la CPES dans la plaquette de présentation diffusée en 2010 :

Ces bacheliers doivent faire preuve de qualités reconnues par leurs professeurs de Terminale et leur chef d'établissement, et envisager ainsi des études supérieures de nature à les conduire aux carrières les plus exigeantes et les plus ambitieuses. Si la perspective d'études en CPGE est privilégiée, les autres voies ne sont pas exclues (médecine, sciences politiques, etc.)

Après un parcours scolaire sans faille, Delphine a obtenu son bac S avec la mention bien. Elle aurait sans doute pu intégrer directement une classe préparatoire après la terminale mais n'en a pas émis le souhait. Sans la CPES et dans une famille plus avertie elle aurait suivi une première année de médecine, bénéficié de cours privés en parallèle et obtenu son passage en 2^{ème} année en un ou deux ans.

Bien qu'elle ait obtenu de bons résultats en CPES, Delphine estime que celle-ci a surtout été utile aux élèves n'ayant pas un niveau suffisant en fin de terminale pour entrer directement en classe préparatoire. Arrivée en médecine, elle s'est sentie livrée à elle-même avec l'impression d'avoir été très entourée durant une

année scolaire puis « à nouveau toute seule ».

« Après la CPES ils sont largués » dit le père. Delphine reconnaît qu'elle a gagné en méthodologie et qu'elle a consolidé son expression écrite mais la CPES ne lui a pas permis de faire face aux difficultés rencontrées : la charge de travail, l'effectif (passer d'une classe de 11 élèves à un amphithéâtre), le sentiment d'injustice face aux étudiants aisés pouvant se préparer en parallèle avec des cours privés, certains venant perturber les cours en faculté pour désorienter les concurrents. Le décalage entre la CPES et la première année de médecine lui a donc semblé insurmontable. Elle échoue en première année avec un classement très médiocre (800^{ème}). Puis à la rentrée suivante, après un échec au concours d'entrée à l'école d'infirmière, elle suit les cours d'une classe préparatoire privée durant une année puis réussit à intégrer une école d'infirmière de Mulhouse. Elle aura au final mis six années à obtenir le diplôme d'infirmière.

Il nous est impossible d'imaginer quel aurait été son parcours sans son passage en CPES. À l'évidence, pour Delphine la CPES semble avoir été un véritable gâchis et a fragilisé un parcours scolaire et personnel dont les effets se sont répercutés sur l'ensemble de la famille. Lors de l'entretien nous avons ressenti le désarroi des parents qui avaient confiance en l'institution et se sont sentis trahis.

Nous nous interrogeons sur l'utilité de la CPES dans son cas. Pour quelle raison une bonne élève de terminale S se destinant à faire médecine a-t-elle été orientée en CPES ? Elle manquait certes de confiance en elle et répondait aux critères sociaux affichés par le dispositif mais en quoi la CPES pouvait-elle l'aider ?

11.1.2 Anna

Père technicien supérieur; mère au foyer. bourse échelon 4 - milieu rural

L'entretien avec Anna a eu lieu dans un salon de thé proche de son domicile. Nous avons convenu de nous retrouver dans ce lieu neutre. La jeune femme est posée et discrète. Elle commence par décrire son milieu d'origine : elle est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants, ses grands-parents maternels étaient ouvriers dans la sidérurgie, son grand-père paternel était illettré. Son père a fait un BEP et s'est spécialisé dans la maintenance des ascenseurs. Sa mère, après avoir obtenu un bac professionnel est restée au foyer pour élever ses enfants.

Anna est boursière, échelon 4. Elle retrace son parcours scolaire. Bonne élève au collège, elle avait cependant quelques difficultés dans les matières scientifiques. En première, le professeur de mathématiques convoque ses parents et lui conseille de faire ES. Elle évoque son intention de faire médecine mais l'enseignant avance que ce ne sera pas à sa portée, que les sciences ne sont pas faites pour elle et lui propose de se diriger vers le secrétariat médical. Anna rétorque : « J'ai tenu bon.

Je voulais lui montrer que je valais quelque chose.»

Les débuts dans la filière S sont catastrophiques en math puis progressivement à force de persévérance elle atteint 12 de moyenne. Anna est volontaire et analyse avec lucidité sa situation à cette époque : « *Il m'aurait fallu peut être un prof particulier. J'avais pas mal de difficultés, problème de confiance en moi. J'avais surtout besoin d'être accompagnée, de me recentrer.* »

Elle obtient finalement son bac S mention AB avec 13,23 de moyenne générale. Son 1^{er} vœu, médecine à Strasbourg, est refusé car elle dépend de l'académie Nancy-Metz et n'a pas obtenu de dérogation. « *Je préférais la fac de Strasbourg car elle a un certain prestige.* » argumente-t-elle. Plus tard elle avouera qu'elle se sentait plus à l'aise à Strasbourg « question de proximité et c'est une ville que je connais bien ».

Cet état d'esprit est récurrent chez les élèves de milieu modeste, choisir en premier lieu un environnement pas trop éloigné du domicile, en l'occurrence dans son cas une ville qui lui est familière et qui par conséquent la rassure. Anna aurait pu intégrer la faculté de médecine de Nancy, son 2^{ème} vœu mais elle a finalement opté, sur les conseils de son proviseur, pour la CPES qui à l'époque ne rentrait pas dans la procédure d'inscription post bac.

Après la CPES, elle renouvelle une admission à la faculté de médecine de Strasbourg, en vain. Cette fois-ci elle ne mentionne plus la faculté de Nancy. À nouveau, elle privilégie un environnement connu et non la voie qui l'attire. Son 2^{ème} vœu, prépa PCSI au Lycée Fabert est accepté. Après deux années laborieuses en classe préparatoire, elle intègre une école d'ingénieurs de catégorie C l'ENSISA à Mulhouse spécialité textile et fibres. Anna nous confie qu'elle est toujours attirée par le domaine médical et pense se spécialiser dans le textile médical. Parallèlement, elle prépare un master de recherche en vue de peut-être faire une thèse.

Pour Anna la CPES a eu un impact considérable au niveau scolaire mais aussi et peut-être surtout au niveau personnel en lui donnant confiance en elle, en ouvrant le champ des possibles. Par là même, la CPES a rempli sa mission. Anna ne sera pas médecin mais ne semble pas le regretter. De plus, elle est devenue un modèle pour sa famille comme elle nous l'explique : « *J'ai ouvert la voie. Je leur ai montré qu'il fallait avoir de l'intérêt pour les études. J'ai ressenti le poids de toute la famille sur le dos, une petite pression. Ils m'ont toujours encouragée mais je ne voulais pas les décevoir. J'ai deux seuls exemples dans la famille : mon oncle a fait sciences Po Strasbourg et ma tante maternelle une école d'architecture.* »

La jeune femme précise qu'avant la CPES elle n'aurait sans doute pas osé accepter cet entretien. Par la suite, pour nous aider dans nos recherches, elle nous transmettra les coordonnées de plusieurs camarades de CPES et démontrera à

plusieurs reprises son aisance à communiquer.

En comparant les parcours de Delphine et d'Anna, nous mettons en évidence la spécificité de chaque cas : toutes deux de milieu modeste souhaitaient au départ intégrer une faculté de médecine, l'une deviendra infirmière par défaut après avoir perdu quelques années alors que ses facilités scolaires la destinaient à suivre un cursus en ligne direct ; l'autre est ingénieur après des années laborieuses validées une à une à force de travail et d'obstination.

11.1.3 Lionel

Père : journaliste retraité ; mère : institutrice ; non boursier ; milieu citadin

Lionel a suivi un parcours scolaire traditionnel sans problème. À la question concernant son éventuel statut de boursier, il répond : « *Boursier ? Absolument pas. Mon père est retraité après avoir été journaliste dans un hebdomadaire, ma mère institutrice.* ». D'après lui l'école sélectionne surtout en fonction des notes, il précise « *D'ailleurs peu d'élèves étaient fils d'ouvrier ou sans travail peut-être 1 ou 2 des amis. Ils avaient beau être boursiers c'était pas flagrant. Boursier ne veut pas dire pas cultivé. Je n'ai pas observé de manque énorme de culture.* »

En terminale S à Toulon il a connaissance de la CPES par un ami militaire. Avec 12-13 de moyenne, son dossier ne lui permet pas d'obtenir ses premiers vœux, des CPGE militaires, par contre il est accepté en CPES militaire.

Comme nombre de préparationnaires, Lionel a l'ambition d'intégrer une grande école mais ses résultats sont insuffisants pour y entrer par une voie directe ; il opte donc pour une solution intermédiaire. Pourtant, malgré une année de préparation, la CPES ne lui permet pas d'atteindre son objectif. Ses premiers vœux : trois prépas militaires (Air, terre, marine) sont refusés ainsi que son 4^{ème} vœu : prépa La Martinière de Lyon. Il se dirige alors vers une CPGE de moindre réputation dans son lycée d'origine qu'il aurait peut-être pu obtenir après le bac. Cette orientation ne semble pas l'affecter :

« Je suis satisfait de mon parcours. Je compte intégrer l'école militaire par un autre biais, faire les concours. Au lycée on est 2 sur 40 à avoir fait la CPES. Au début on avait beaucoup d'avance, il faut travailler pour la garder ; la différence s'estompe si on ne travaille pas. J'avais une maturité non négligeable. J'étais fier d'être en CPES, des traditions mises en place, de porter les couleurs de l'armée. je le revendique. »

Ce portrait démontre une nouvelle fois la difficulté de tirer des conclusions sur les trajectoires des étudiants. La CPES n'a pas permis à Lionel d'intégrer une CPGE militaire malgré sa motivation constante et sa connaissance des cursus militaires pourtant il semble satisfait de son parcours et poursuit sa trajectoire

avec persévérance. Il est conscient que l'école qu'il vise est sélective et difficilement accessible avec un dossier moyen. Son projet scolaire est précis, semé d'embûches mais pas inaccessible. La CPES a conforté ses choix et sa vocation militaire. « *Le milieu militaire m'attire, j'ai rencontré des personnes très intéressantes.* » Lionel a bénéficié de l'appui de ses parents : « *Mes parents étaient contents de voir que je m'épanouissais en CPES, contents pour moi ; ça me faisait du bien, ils sont compréhensifs.* » Dans les trois cas présentés, la famille se montre très impliquée. Excepté la pression psychologique qu'elle peut implicitement exercer, elle ne semble pas être un frein à la réussite de l'élève.

11.2 L'hétérogénéité sociale du public ciblé

11.2.1 Une ouverture progressive

Le modèle élaboré par le Lycée Henri IV a été traduit différemment selon les lycées concernant les profils des étudiants et les situations territoriales. La CPES devait prioritairement s'adresser aux élèves de milieu modeste, l'enquête menée dévoile des logiques différentes et une réalité bien plus complexe. Le groupe constitué n'est pas socialement homogène comme le laisserait supposer le critère de sélection. Nous constatons en fait une grande disparité de profils.

À l'exception de certains établissements, de nombreux lycées doivent composer avec la réalité et se voient obligés d'élargir leur recrutement ouvrant de ce fait la CPES à des aspirants préparateurs non boursiers ne relevant pas des critères sociaux définis par le dispositif. Le plus souvent, ces décalages constituent des adaptations nécessaires au maintien de l'expérimentation.

En observant le profil social des élèves des établissements relevant de notre enquête, nous constatons un changement progressif du public accueilli. Un professeur du Lycée Bastaraud de Marie-Galante précise à ce sujet : « *L'origine des difficultés des étudiants de CPES est socio-culturelle. Toutefois ces élèves ne viennent pas des couches les plus défavorisées et il y aurait même une tendance à une certaine gentrification. L'un des élèves a son brevet d'aviation et pilote un petit avion.* » Les élèves rencontrés en témoignent. Hélène par exemple n'est pas boursière, son père est canalisateur et sa mère est agent des services hospitaliers. Elle corrobore les constats de son professeur : « *Peu importe le milieu d'où l'on vient, tous les élèves peuvent passer par la C.P.E.S.* »

Le cas de la CPES de Metz dépeint parfaitement ce processus. Le recrutement social n'est pas identique dans les deux promotions.

11.2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ SOCIALE DU PUBLIC CIBLÉ

CPES Metz promotion 2010-2011

Élève	Situation professionnelle père	Situation professionnelle mère	Attribution bourse
1	Décédé	Femme de charges	Boursier
2	Peintre en bâtiment	Au chômage	Boursier
3	Chef d'entreprise	Sans emploi	Boursier
4	Vétérinaire	Retraitée aviation civile	
5	Invalide	Mère au foyer	Boursier
6	Technicien supérieur	Mère au foyer	Boursier
7	Sans emploi	Mère au foyer	Boursier
8		Téléprospectrice	Boursier
9	Directeur agence BTP	Secrétaire	
10	Chauffeur de poids lourd	Mère au foyer	Boursier
11	Ingénieur	Monitrice	Boursier
12	Ouvrier	Sans profession	Boursier
13	Ouvrier	Sans profession	Boursier

FIGURE 11.1 – Catégories socio-professionnelles CPES Metz promotion 2010-2011

CPES Metz promotion 2011-2012

Élève	Situation professionnelle père	Situation professionnelle mère	Attribution bourse
1	Expert foncier	Comptable	
2	Commercial	Aide- soignante	Boursier
3	Technicien maintenance	Préparatrice en pharmacie	Boursier
4	Retraité	Animatrice périscolaire	Boursier
5	Agent de fabrication	Adjointe responsable paie	
6	Artisan carreleur	Secrétaire	
7	Cadre	Mère au foyer	Boursier
8	Technico-commercial	Employée de banque	
9	Biologiste	Préparatrice en pharmacie	
10	Ouvrier	Employée libre- service	
11	Chef de rayon	Chef comptable	

FIGURE 11.2 – Catégories socio-professionnelles CPES Metz promotion 2011-2012

En effet, dans la 1^{ère} promotion 2010-2011, les élèves boursiers sont majoritaires. La classe est composée de 13 élèves (9 filles et 4 garçons). Parmi eux, 11 sont boursiers dont 3 de la politique de la ville (financement Acse¹) soit 85% de l'effectif. Nous y rencontrons une minorité d'élèves n'appartenant pas au public cible : un enfant de vétérinaire et un enfant de directeur d'agence.

L'établissement a globalement respecté les fondements de la CPES en matière de profil social. La CPES devant répondre également aux critères de l'internat

1. Acse : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

d'excellence dont elle dépend se doit d'être en accord avec les objectifs du dispositif malgré les contraintes que cela impose au niveau du recrutement, les écarts devant être limités.

La part de boursiers diminue sensiblement l'année suivante, la promotion 2011-2012 ne contient en effet que 4 boursiers sur un total de 11 élèves (1 fille et 9 garçons) soit 36,37% de l'effectif.

Nous avons exposé dans le chapitre précédent les difficultés de recrutement qui ont amené les responsables à rechercher de potentiels candidats dans des sphères sociales plus larges.

11.2.2 Des adaptations locales

Le lycée naval destine sa CPES prioritairement à des élèves boursiers mais accepte d'autres profils, notamment des enfants de militaires, de personnels de la Défense ou d'enseignants.

CPES 2015/2016 - Lycée naval Brest

Catégories socio- professionnelles	Nombre
Officier de marine	0
Autres officiers	1
Officiers à la retraite	0
Officiers mariniers	1
Équipage	0
Autres sous-officiers	0
Militaires du rang	0
Sous-officiers à la retraite	0
Militaires DECD	0
Personnel civil de la Défense	1
Éducation nationale	3
Autres ministères	1
Chefs d'entreprise, artisans, commerçants, agriculteurs	1
Profession libérale	1
Ouvriers, employés	2
Profession intermédiaires, techniciens	2
Cadres, ingénieurs	1
Retraités	1

FIGURE 11.3 – Catégories socio-professionnelles promotion 2015-2016

Ces catégories socio-professionnelles sont plus à même d'être informées de l'existence de la propédeutique. Les boursiers représentent 1/4 des effectifs selon le Proviseur. « *Nous n'avons pas de quotas minimum mais nous sommes attentifs à la situation de chacun lors de l'admission post bac².* »

2. Propos recueillis dans le magazine *Armées d'aujourd'hui*. N° 402, novembre 2015

Le tableau ci-dessus (figure 11.3) montre la diversité des profils composant la promotion 2015-2016 et la forte représentation des catégories supérieures (professions libérales, cadres, ingénieurs) et des classes moyennes, les élèves de milieu modeste étant minoritaires. Nous avons dans le chapitre précédent exposé les chiffres fournis par l'établissement témoignant de la faible proportion de boursiers parmi les candidats et la nécessité d'élargir socialement le recrutement.

L'enseignante du lycée de Torcy s'occupant du recrutement a une connaissance relativement limitée du projet initial de la CPES et prétend lors de notre entretien ne pas tenir compte de la catégorie sociale des candidats mais uniquement de leur profil scolaire. Ces données remettent en cause les propos avancés par les médias locaux à chaque création de CPES comme en témoigne un article du Télégramme de Brest du 3 décembre 2011 : « En outre, une classe préparatoire à l'enseignement supérieur (CPES), entièrement dédiée aux élèves boursiers, a été créée au sein de l'établissement. » Il en est de même pour la CPES de Metz présentée dans un article du *Républicain Lorrain* du 25 janvier 2011 : « Dans le cadre de l'égalité des chances, 16 élèves boursiers titulaires du baccalauréat scientifique ont intégré une classe d'excellence. »

Le battage médiatique entourant les dispositifs d'ouverture sociale donne une image parfois éloignée de la réalité. Ce décalage peut desservir la CPES. Les critères de sélection devraient être revus et précisés plus explicitement.

11.2.3 Des situations territoriales variées

L'origine géographique des élèves est diversifiée. Les élèves de CPES enquêtés ne relèvent pas nécessairement de la politique de la ville et ne sont généralement pas issus d'un environnement social peu favorable.

Les documents mis à disposition par le lycée naval rendent compte de l'origine géographique des élèves de CPES (figure 11.4). Nous constatons l'absence d'élèves habitant Brest, une petite proportion d'élèves habitant en Bretagne et la prédominance d'élèves d'autres régions, leur proportion étant croissante : 9 élèves sur 20 en 2011-2012 atteignant même 15 élèves sur 17 en 2013-2014. Nous supposons que ces chiffres s'expliquent en partie par la répartition des six lycées de la Défense sur l'ensemble du territoire national. Les élèves avertis, souvent enfants de militaires, de personnels civils de la Défense ou d'enseignants, postulent généralement en CPGE et à défaut en CPES.

CHAPITRE 11. LES ÉLÈVES DE CPES : UNE GRANDE DISPARITÉ DE PROFILS ET DE PARCOURS

HISTORIQUE ORIGINE GEOGRAPHIQUE CPES LYCEE NAVAL

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
BREST	0	0	0	0	0
BM HORS BREST	4	2	0	0	0
FINISTERE	1	3	0	1	1
MORBIHAN	1	1	1	1	2
CÔTES D'ARMOR	1	1	1	0	0
ILE-ET-VILAINE	1	1	0	0	1
AUTRES REGIONS	9	9	15	12	11
PARIS	0	0	0	3	0
DOM/TOM	3	0	0	0	0
ETRANGER	0	0	0	0	2
TOTAL	20	17	17	17	17

FIGURE 11.4 – Origine géographique promotion 2010-2011

À Metz, le recrutement géographique se limite à la région, excepté une élève provenant de Mayotte qui a connu la CPES suite à des recherches sur internet (figures 11.5 et 11.6). La majorité des élèves habitent le département (8 sur 13 dans la 1^{ère} promotion ; 10 sur 11 dans la 2^{ème} promotion) ou les départements limitrophes (Vosges, Meuse, Meurthe-et-Moselle). Dès l'origine, la CPES se destinait essentiellement aux élèves de la région et avait le souci d'y inclure les ruraux. Les élèves issus des quartiers prioritaires sont minoritaires. Le public des deux promotions habite majoritairement dans des secteurs urbains non répertoriés dans les listes exposant la géographie prioritaire du plan de cohésion sociale dont devraient être issus les élèves relevant des internats d'excellence ou dans des zones rurales.

Origine géographique des élèves de la promotion 2010-2011 CPES Metz

Élève	Ville	Département	Territoire politique de la ville
1	UCKANGE	Moselle	Quartier prioritaire
2	HAMBACH	Moselle	non
3	BITCHE	Moselle	non
4	SAINT-JULIEN-lès-METZ	Moselle	non
5	LONGEVILLE-lès-STAVOLD	Moselle	non
6	METZ	Moselle	non
7	METZ	Moselle	non
8	DELME	Moselle	non
9	AUDUN-LE-ROMAN	Meurthe-et-Moselle	non
10	LANDECOURT	Meurthe-et-Moselle	non
11	BERTRICHAMPS	Meurthe-et-Moselle	non
12	GERARDMER	Vosges	non
13	PAMANDZI	Mayotte	non

FIGURE 11.5 – Origine géographique CPES Metz promotion 2010-2011

11.3. LE PROFIL ACADÉMIQUE : DES NIVEAUX DIFFÉRENTS

Origine géographique des élèves de la promotion 2011-2012 CPES Metz

Élève	Ville	Département	Territoire politique de la ville
1	VERNY	Moselle	non
2	LONGWY	Moselle	non
3	GAUBIVING	Moselle	non
4	COCHEREN	Moselle	non
5	MOULIN-LES-METZ	Moselle	non
6	BERTRANGE	Moselle	non
7	METZ	Moselle	non
8	CARLING	Moselle	non
9	SAINT-JULIEN-lès-METZ	Moselle	non
10	SARRALTROFF	Moselle	non
11	LONGEVILLE-en-BARROIS	Meuse	non

FIGURE 11.6 – Origine géographique promotion 2011-2012

Au Lycée Bastaraud, les élèves sont majoritairement guadeloupéens comme nous l'a confié le responsable de la CPES. La double insularité de l'île représente un handicap majeur pour l'extension du bassin de recrutement à d'autres régions. Quant au lycée Jean Moulin, les préparateurs viennent essentiellement de Torcy et des environs et représentent 2/3 des effectifs ; 1/3 venant de Paris, des autres régions de France et de l'étranger. La CPES se veut avant tout une classe préparatoire de proximité et le recrutement géographique opéré répond à cet objectif.

11.3 Le profil académique : des niveaux différents

11.3.1 Des bacheliers aux parcours scolaires divers

Les élèves rencontrés dans notre étude sont tous bacheliers scientifiques majoritairement de la série S plus rarement technologiques (un bachelier STMG³ à Marie-Galante.). Les CPES observées étant destinées à intégrer une CPGE scientifique ou économique, voire une faculté de médecine. Le type d'élèves concernés a fait l'objet d'interprétations parfois divergentes.

Le passage en CPES est souvent considéré comme un pis-aller, un recours ultime après un refus en CPGE. James Masy appelle les étudiants de CPES "les déçus de CPGE" (Masy, 2014, p. 261).

Le profil de Bastien correspond à nombre d'élèves rencontrés : boursier, ses parents sont divorcés, son père est ingénieur, sa mère est sans emploi. Il est actuellement en dernière année d'école d'ingénieurs privée à Rouen (ETIGELEC). Bon élève, sérieux au collège, il bénéficie d'une bourse au mérite grâce à sa mention

3. Sciences et technologies du management et de la gestion.

au brevet. Ses notes baissent sensiblement en terminale par manque de travail (9-10 de moyenne). Il obtient son Bac S au rattrapage et postule pour les cursus suivants :

- 1^{ème} vœu : CPGE Nancy Poincaré
- 2^{ème} vœu : CPGE de bonne réputation
- 3^{ème} vœu : BTS Colmar génie climatique

Son dossier étant trop insuffisant, ses trois vœux n'aboutissent pas. Ne lui reste alors que la possibilité d'intégrer la faculté, son dernier vœu. Le Lycée Fabert le contacte par courrier mi-juillet sachant qu'il a demandé une CPGE. *« Mon lycée ne connaissait pas la CPES. Ma famille m'a laissé choisir. C'est une structure plus encadrée que la fac. J'avais pas trop d'idées pourquoi pas tenter. Un peu au hasard par défaut. Je n'ai pas regretté, ça m'a permis de repostuler, de consolider mes bases. »*

Jonathan était bon élève jusqu'à la fin du collège puis en terminale S, il est un peu découragé et atteint difficilement les 12-13 de moyenne. Il obtient son Bac avec 12,7 en décrochant de justesse la mention AB. Ses Vœux après bac sont les suivants :

- 1^{er} vœu prépa militaire
- 2^{ème} vœu CPES militaire.

Refusé en CPGE, il intègre la CPES avec l'espoir d'obtenir son 1^{er} vœu l'année suivante.

Simon a un parcours similaire avec un 12 de moyenne en terminale, il décroche son bac S avec une mention assez-bien et une moyenne de 13,13. À défaut d'intégrer une CPGE au Lycée Fabert ou d'autres classes préparatoires, il postule en CPES.

Il ressort pourtant de cette étude que les étudiants de CPES ont des niveaux très disparates. Si la majorité d'entre eux correspond au profil affiché par James Masy, quelques-uns s'en éloignent et interrogent sur l'intérêt pour de bons élèves à se préparer à l'enseignement supérieur alors que la mention obtenue au bac laisserait présager un niveau suffisant pour intégrer directement soit une CPGE, soit une faculté de médecine. Le document mis en annexe 15 présentant les grandes lignes de la CPES de Metz rappelle que la classe s'adresse exclusivement à des bacheliers S, ce critère a été respecté, tous les élèves interrogés le détiennent. Les qualités recommandées sont par contre difficilement quantifiables et ouvrent l'accès à la CPES à des élèves de tous niveaux académiques :

« Le profil de ces élèves, boursiers de l'enseignement secondaire ou supérieur, doit présenter :

- *un réel potentiel de progrès,*

11.3. LE PROFIL ACADÉMIQUE : DES NIVEAUX DIFFÉRENTS

- *une ambition de réussite,*
- *une capacité d'adaptation au travail,*
- *une curiosité intellectuelle.*

Potentiel et motivation sont les aspects essentiels de ce choix.»

L'analyse du profil des 13 élèves accueillis en CPES à Metz est significative :
Dans la promotion 2010-2011 :

- 6 élèves ont obtenu le bac S série scientifique sans mention (dont 2 au rattrapage)
- 3 élèves ont obtenu un bac S série scientifique mention AB
- 4 élèves ont obtenu un bac S série scientifique mention B. Parmi eux 2 sœurs feront un cours passage en CPES et intégreront à leur demande une 1^{ère} année de CPGE du Lycée Fabert.

Dans la promotion 2011-2012 :

- 8 élèves ont obtenu un bac S série scientifique sans mention
- 2 élèves ont obtenu un bac S série scientifique mention AB
- 1 élève a obtenu un bac S série scientifique mention B

Concernant le Lycée Bastaraud, les élèves de la promotion suivie ont tous un bac S, seul un étudiant a un bac STMG. Tous ont été refusés en CPGE et attendent de la CPES la consolidation de leurs acquis. Le professeur interrogé récapitule sans faux-semblants leur niveau académique : *« La différence majeure est que les élèves de CPES n'ont pas été acceptés en CPGE, ce qui est tout dire de leur niveau, puisqu'aujourd'hui moins d'étudiants veulent entrer en CPGE, du moins en Guadeloupe. L'origine de leurs difficultés est socioculturelle. »*

Le lycée naval recrute essentiellement des élèves n'ayant pas le niveau requis pour intégrer directement une CPGE militaire. Leur objectif affiché est également l'aide au recrutement et la découverte du monde de la marine. La majorité des étudiants interrogés a obtenu le bac sans mention ou avec la mention AB plus rarement avec la mention B et exceptionnellement la mention TB, l'élève en question avait un dossier très moyen ne laissant pas présager d'une telle mention. Florent nous éclaire sur son niveau scolaire : *« Il faut l'avouer, j'ai toujours été un élève moyen, je me contentais souvent du minimum en cours. J'ai d'ailleurs redoublé ma terminale S car je n'ai pas eu le BAC. Je viens d'un petit lycée en Alsace. Ma première terminale j'avais un faible niveau (8 ou 9 de moyenne), pour ma deuxième année un assez bon niveau (12 à 13 de moyenne). »*

La CPES du Lycée Jean Moulin de Torcy recrute des bacheliers scientifiques et technologiques de différents niveaux en fonction des dossiers, la finalité de cette classe en deux ans étant spécifique comme nous l'avons vu précédemment. Les élèves interrogés ont obtenu leur bac avec ou sans mention. Les élèves moyens en terminale choisissent la CPES en vue d'intégrer une école d'ingénieurs partenaire, il ne s'agit pas dans ce cas d'un choix par défaut. Les élèves ayant un bon niveau en terminale placent généralement la CPES en 2^{ème} ou 3^{ème} vœu après une CPGE parisienne moins accessible.

11.3.2 Le choix de la CPES : des attentes spécifiques

Un choix par défaut

La CPES, comme nous l'avons constaté, est très souvent choisie par des élèves n'ayant pas le niveau suffisant pour intégrer directement une CPGE ou par des élèves manquant de confiance en eux et jugeant les filières élitistes hors de leur portée.

Mélanie : « *Ce n'est pas par choix mais plutôt par dépit, étant en liste d'attente sans suite sur les vœux précédents. Le cursus semblait intéressant, une prépa sans être réellement une prépa. Mais la publicité faite était à mon goût mensongère.* »
Pour Simon, la CPES est un choix sécurisant en cas de refus en CPGE : « *À la base je voulais directement faire prépa car dès la 3^{ème} j'avais une idée précise de ce que je souhaitais faire (Ingénieur en méca, bureau d'étude). Sauf que bon j'étais bof en 1^{ère} S (les profs, parmi les pires que j'ai eu dans ma scolarité) et cela a eu un impact en Term S. Il m'a fallu toute une année pour remonter la pente, mais c'était certainement pas le moment pour ça parce que la sélection via dossier cela donne : 10^{ème}/34 au 1^{er} trimestre, 7^{ème} au second trimestre, 2^{ème} au dernier trimestre qui n'est hélas pas pris en compte. Étant donné que je viens d'un lycée lambda qui n'a absolument rien de spécial, avec un tel classement ça relève du miracle d'être pris dans une grosse prépa et difficile pour une prépa standard. Il fallait donc constituer des vœux APB "Plan B", et je m'étais souvenu de la CPES. J'ai jugé préférable de mettre la CPES comme "meilleur vœu de secours", les autres étant des prépa médiocres ou des petites écoles d'ingé post-bac pas très folichons...)* »

On retrouve chez la plupart des étudiants interrogés une méfiance commune envers l'université, l'envie d'études sélectives et l'espoir que la CPES les aide à ouvrir des portes inaccessibles en fin de terminale. Tous sont conscients de la difficulté pour un élève moyen d'accéder à une école de premier rang directement après le bac et envisagent donc la propédeutique comme une roue de secours. Les

préparationnaires attirés par les études de médecine interrogent quant à eux sur la nécessité de se préparer à l'entrée dans un cursus dont la sélection effective se fait en fin de première année et non à l'entrée. Ils attendent généralement de la CPES une aide pour acquérir des méthodes de travail et manquent souvent de confiance en eux pour affronter la première année de médecine intense en charge de travail et à l'issue incertaine.

L'opportunité d'une seconde chance

La CPES se révèle être une aubaine pour des élèves au niveau insuffisant pour entrer dans une classe préparatoire traditionnelle directement après la terminale. Ils profitent ainsi de l'opportunité de cette filière pour intégrer au prix d'une année supplémentaire une classe inaccessible auparavant. On peut qualifier leur démarche de stratégie scolaire. Ces élèves sont conscients de leur niveau et considèrent la CPES comme une seconde chance.

Pierre n'a pas pu intégrer la CPGE après la terminale en raison d'un dossier insuffisant, 12 de moyenne. Pour lui, la CPES « *C'était un tremplin pour aller en CPGE l'année suivante.* » Il a ainsi pu atteindre son objectif initial.

Bastien expose son point de vue : « *C'est une passerelle pour avoir une 2^{ème} chance d'intégrer une CPGE. J'avais pas trop d'idées pourquoi pas tenter. Un peu au hasard, par défaut.* »

Romain, bon élève au collège et en seconde, obtient des résultats fortement en baisse par manque de travail par la suite. Avec une moyenne générale de 8 en terminale, il ne peut prétendre à une intégration en classe préparatoire. « *J'avais envie d'aller en prépa mais je savais que ça allait être compliqué.* »

Léo quant à lui a connu l'existence des CPES militaires par un ami fils d'amiral. Il postule à trois CPGE militaires (Air, terre, marine) et est refusé dans les trois. Il dit ne pas avoir été surpris de ne pas intégrer directement la CPGE, les lycées militaires étant très sélectifs. Il reconnaît qu'il n'était pas vraiment prêt.

Charles est attiré par une carrière militaire dont les principes lui correspondent et n'ayant pas un dossier assez conséquent pour intégrer une CPGE au lycée naval, il transite par la CPES et intègre cette dernière l'année suivante. C'est le cas également de Florent : « *Cela me permettait de consolider mon savoir et d'acquérir des connaissances avant de me lancer dans une classe préparatoire. J'ai choisi la CPES et non la classe prépa PCSI car je ne me sentais pas encore capable d'affronter les difficultés des classes prépa...* »

Aurore de même expose sa situation avec beaucoup de lucidité : « *Cette classe était plus adaptée à mon niveau scolaire, j'étais une élève moyenne en maths et moyenne en physique, et elle me permettait de faire une passerelle entre la Termi-*

nale et maths sup pour éviter de trop « échouer » et de limiter le fossé. Je savais que le niveau exigé en maths sup était un peu au dessus de mes compétences... Mes enseignants m'ont poussée vers ce choix, car ils connaissaient parfaitement mon parcours scolaire et savaient que la CPES était plus adaptée pour moi, surtout mon professeur de physique. Il y voyait que des avantages à la CPES, car pour lui, elle me permettrait de mieux réussir en sup voire à majorer ma promotion.»

Un temps de réflexion

La CPES par sa qualité de classe dérogatoire, permet notamment de prendre du recul, de revoir des notions mal assimilées ou d'anticiper sur le programme des classes préparatoires. Elle laisse du temps pour gagner en maturité et faire les bons choix d'orientation. Médine en est un exemple : *« J'ai été retenu pour la CPES et c'est ce que je voulais, ça me donnait une année supplémentaire pour réfléchir à mes projets futurs et le cadre de travail, la formation, etc. me paraissaient intéressants. Pour les attentes, au départ j'avais en tête de continuer en prépa, voyant que chez les promos précédentes ils recrutaient quelques CPES au sein de leur prépa. Ça a été un peu la même motivation pour pas mal d'entre nous.»*

La CPES n'aboutit pas toujours à une poursuite en classe préparatoire, c'est le cas d'Aurore qui s'est réorientée vers un BTS aéronautique mais qui estime que la CPES lui a été bénéfique : *« Elle m'a en quelque sorte permis de voir de quoi j'étais capable et de me confronter au niveau attendu en classes préparatoires. Elle m'a permis en quelque sorte de me rendre compte que la prépa n'était pas faite pour moi ! »* Pour Thierry l'objectif est double : *« Pour augmenter mon niveau dans les matières scientifiques et réfléchir sur mon orientation. Je la referai la CPES sauf si en terminale je savais vers quelles professions je me plairais à évoluer. Nous jeunes nous ne savons pas dès la première et encore en terminale le métier ou le domaine professionnel qui nous permettrait de nous épanouir après l'enseignement. Il nous est demandé des choix trop importants pour notre avenir. Les enseignants ne savent pas nous renseigner ni d'ailleurs les organismes professionnels. On est enfermé en classe, en cours et en fait on ne connaît rien de l'extérieur, des métiers. Cela vaut sans doute mieux qu'une année sabbatique que j'envisageais pour souffler.»*

La difficulté de choisir son orientation et le manque de maîtrise des différentes voies envisageables est un problème récurrent. Les élèves sont en attente d'un accompagnement leur permettant d'avoir une connaissance plus fine des cursus à leur portée. *« On ne me donnait pas d'informations suffisamment précises pour découvrir et savoir si la voie choisie me conviendrait.»* précise un élève. De

même pour Anna : « *Les filières élitistes, je pensais que c'était uniquement pour les grosses têtes. Je ne connaissais même pas la prépa, vaguement Poincaré à Nancy.* »

Un enseignant du Lycée Bastaraud parlant des motivations des élèves précise : « *Ils ne visent pas nécessairement une entrée en CPGE à la suite de la propédeutique. Certains profitent de ce temps pour développer un projet étudiant et professionnel.* »

Un responsable du lycée naval compare la CPES à "un ensemble vide", étrange expression qui renvoie peut-être à ce temps suspendu entre la terminale très chargée entre la pression psychologique des épreuves du bac et l'incertitude face à l'orientation et la première année d'études supérieures sélectives très dense, à l'issue incertaine.

Conclusion

Les caractéristiques de la CPES et la présentation qui en est faite laissent supposer que cette classe reçoit massivement voire exclusivement des élèves de milieu modeste, prometteurs, issus de quartiers difficiles. Certes, la CPES est destinée prioritairement à des élèves boursiers mais dans les faits la proportion de ces derniers est fluctuante et dépend en grande partie des aléas du recrutement. Le flou des critères de sélection, tant au niveau social qu'académique et territorial, contribue à brouiller les pistes : conçu à l'origine pour favoriser l'ouverture sociale des filières élitistes, le dispositif tend à s'étendre vers un public plus large, des élèves de toutes classes sociales. Les étudiants interviewés ont en effet un profil très diversifié et des parcours distincts.

Les portraits d'élèves ont donné un aperçu de l'hétérogénéité des cursus et du ressenti par rapport à la CPES en fonction des attentes préalables et des échecs ou des succès qui ont suivi. Les motivations à intégrer cette classe sont propres à chacun. Les préparationnaires sont souvent à la quête d'une seconde chance : détenteurs de dossiers moyens ils n'ont pu obtenir un avis favorable pour intégrer une CPGE et, à défaut de revoir leurs ambitions à la baisse, s'octroient une année de remise à niveau dans le but de postuler à nouveau l'année suivante. D'autres, encore indécis, s'accordent un temps de réflexion. Quelques-uns, bons élèves, manquant souvent de confiance en eux, attendent de la CPES un accompagnement spécifique pour faciliter leur entrée dans l'enseignement supérieur, c'est le cas notamment des élèves souhaitant entreprendre des études de médecine.

Chapitre 12

Les effets de la CPES

Introduction

L'objet de ce chapitre est de décrire et d'analyser les effets de la CPES sur ses bénéficiaires. Il s'appuie sur les regards portés rétrospectivement par les élèves sur leur passage en CPES. La combinaison de différents témoignages vise à produire un cadre d'analyse thématique. Au delà de la question de l'ouverture sociale des classes préparatoires, il est question de trajectoires individuelles d'anciens élèves de CPES nous éclairant sur les impacts de la CPES sur leur devenir, l'éventuelle modification de leurs perspectives scolaires et professionnelles et l'influence exercée sur leur développement personnel. Il s'agit ainsi d'appréhender leur propre lecture de la CPES au regard de leurs attentes initiales et plus généralement vérifier si la CPES a rempli sa mission première de pallier les mécanismes de sélection sociale en apportant une aide non seulement matérielle mais également scolaire et psychologique à ses bénéficiaires.

En se basant essentiellement sur les propos recueillis lors des entretiens et les données institutionnelles, nous présentons dans une première partie les impacts de la propédeutique sur le champ scolaire et culturel en vue de faciliter l'intégration dans les filières du supérieur ainsi que l'éventuelle plus-value obtenue sur le parcours scolaire ultérieur. Une deuxième partie aborde l'apport sur l'enrichissement personnel en matière de confiance en soi, d'ambition et de maturité ; une troisième partie traite de l'effet de socialisation engendré par le cadre d'apprentissage caractérisé à la fois par un encadrement rassurant et un enfermement matériel et temporel diversement apprécié des élèves.

12.1 Des effets sur le plan scolaire

12.1.1 Le renforcement des connaissances académiques et des méthodes de travail

La majorité des élèves interrogés reconnaissent l'apport de la CPES au niveau des connaissances. L'effectif réduit, le cadre familial qui en découle, les programmes adaptés aux besoins des élèves contribuent à faire de cette classe un lieu de consolidation des connaissances partiellement acquises en terminale et de préparation à l'enseignement supérieur. La liberté dont dispose l'équipe enseignante tant au niveau du contenu des cours que de la gestion du temps permet une approche plus individuelle et favorise l'assimilation des notions étudiées. Une remise à niveau est faite dans les principales matières et une partie du programme de 1^{ère} année de CPGE est abordée de façon variable selon les lycées. Le rythme est soutenu mais tout de même adapté au profil de la classe avec la possibilité de s'attarder sur des notions complexes et d'apporter du soutien aux élèves en difficulté.

Ces points sont particulièrement appréciés par les préparateurs et les témoignages sont significatifs. Le discours est sensiblement le même dans les différentes CPES observées.

Thierry : « *Le fait d'être un petit groupe permettait de bien faire valoir ce que je ne saisissais pas dans le cours. Nous avons eu beaucoup de matières scientifiques et générales qui ont permis de me remettre à niveau. Le contenu était bien car cela permettait de reprendre des matières vues en terminale et d'approfondir des connaissances. En fait de pallier des lacunes dues à une mauvaise assimilation.* »

Anna : « *C'était une terminale améliorée, on a fait le 1^{er} semestre de CPGE en 1 an.* »

Kévin : « *Nous avons quatre profs de math, plus de profs que d'élèves. Le rythme était intensif. On a repris les bases et on a développé mais sans faire tout le programme des CPGE. J'avais compris le système après. J'ai eu de bons résultats.* »

Pierre : « *Nous avons revu des notions importantes dans les différentes matières générales.* »

Claude : « *La CPES m'a beaucoup apporté, elle correspondait à mes attentes dans la plupart des matières.* »

Hélène : « *Les mêmes matières qu'en terminale mais une charge de travail et un rythme de travail plus soutenu.* »

Aurore : « *Nous avons travaillé sur une bonne partie du programme de maths sup, néanmoins le niveau d'exigence est plus faible, les professeurs moins pressants et*

plus à l'écoute. Nous étions une classe de 17, comparé aux classes de SUP avec 30 élèves. Il y avait de la cohésion entre nous, et nous avions de bonnes relations professeur-élève. Le rythme de travail était plus faible que les SUP et par exemple, nous n'avions pas de devoirs surveillés le samedi matin... »

Globalement, les élèves de CPES sont satisfaits de l'enseignement reçu et rendent fréquemment hommage à leurs professeurs, soulignant leur disponibilité, leur implication et la qualité de leurs cours. Ils ont bénéficié d'un accompagnement diversifié, l'effectif réduit permettant un soutien à la fois pédagogique et psychologique. Kevin : *« J'ai apprécié le prof de physique qui savait partager ses connaissances. Le point positif : l'apport de connaissances qui m'a le plus aidé en dehors d'avoir connu quelqu'un qui m'a proposé le DUT. »*

Hugo : *« Les profs s'adaptaient aux élèves surtout un prof qui a apporté certains remaniements à son cours pour développer davantage certaines notions ou revenir sur les bases quand il le fallait. »*

Aurore du lycée naval répond à la question *« Qu'avez-vous le plus apprécié en CPES ? »* : *« La relation professeur élève, car étant moins nombreux ils étaient plus proches de nous et nous pouvions leur poser autant de questions que possible même si cela retardait leur cours. Leur but étant moins de finir le programme mais plus dans la logique que nous sortions de la pièce en ayant compris le plus de choses possibles. »* Puis elle souligne l'apport de la CPES : *« Le passage en CPES est un atout car il nous fait progresser et prendre de l'avance sur le programme de maths sup, cette classe développe notre capacité à apprendre, améliore nos compétences dans tous les domaines scolaires et elle nous fait gagner en maturité par rapport à un élève en sortie de terminale. Par ailleurs elle a évité que nous décrochions si nous avions été directement en SUP, et de ne pas se retrouver complètement "largués" par le programme. »* Par la suite, elle me recontactera pour apporter une précision : *« Je voulais ajouter également qu'au delà de l'enseignement, la CPES dans un lycée militaire nous a appris des valeurs, comme la cohésion en classe, la rigueur, la discipline, la ponctualité... une différence je trouve avec les autres classes que j'ai pu connaître. »*

Les notions de valeurs, de cohérence, reviennent souvent dans le discours des enquêtés et démontrent la nécessité qu'ils ont de donner du sens à cette année particulière.

Le discours de Charles rejoint celui d'Aurore : *« J'ai trouvé une cohésion qu'il n'y a pas dans d'autres établissements. J'ai apprécié l'effectif de classe réduit, un groupe très hétérogène dans le niveau scolaire, une bonne avance acquise en mathématiques, une autre moins importante en physique, une initiation aux sciences de l'ingénieur, une très bonne remise à niveau d'anglais, des cours intéressants*

de français et de philosophie.»

Romain : « *J'ai adoré les profs. Moins de pression qu'en terminale. Ils nous ont inculqué des valeurs.»*

Florent bien que non admis en CPGE à l'issue de la CPES reconnaît tout de même son apport au niveau des connaissances : « *La CPES m'a fait beaucoup de bien sur le plan scolaire. L'année était très studieuse peut être marquée par un peu de déception car mon travail ne m'a pas permis d'accéder en classe prépa mais je sais que j'ai progressé.»*

Yan : « *Nous avons donc pris de l'avance sur le programme de SUP avec même un peu de programme de SPÉ. La classe étant en faible effectif les professeurs nous suivaient au cas par cas ce qui nous a permis de progresser rapidement. J'ai donc vécu une année formidable et j'ai enfin comblé le plus gros de mes lacunes.»*

L'enthousiasme affiché par de nombreux élèves s'explique en partie par le caractère singulier de la CPES dont la fonction est avant tout formative, l'enjeu n'étant pas de réussir son année mais de se préparer au mieux à l'année suivante. De plus en raison du caractère expérimental de la propédeutique des réajustements sont possibles à l'appréciation de l'équipe enseignante.

Quelques élèves soulignent l'apport de cours mis en place pour répondre au mieux à leurs besoins.

Pierre : « *Nous avons eu des cours en économie et en math statistiques : 1 prof pour 2 élèves.»* Ce que confirme une autre étudiante : « *Au début certains auraient voulu plus de cours par exemple en économie pour ceux qui voulaient faire une prépa éco. Ils ont eu des cours supplémentaires.»*

Mélanie : « *Beaucoup de maths et de physique... pas du tout de sciences naturelles. Mais un programme littéraire très intéressant. Cette année m'aura permis de réellement progresser en langues.»*

L'impact positif des outils mis en œuvre pour préparer les élèves à l'univers des classes préparatoires est régulièrement évoqué. Les élèves apprécient l'introduction des colles, exercice difficile qu'ils trouvent généralement formateur. De même les cours de français sont utiles pour les futurs préparateurs mais également pour ceux qui se réorientent et passent des entretiens pour entrer dans des écoles parallèles. Dans les différentes CPES observées, nombre d'élèves soulignent l'utilité de l'expression orale très présente en propédeutique et extrêmement efficace en raison du nombre réduit d'élèves favorisant les prises de parole et l'écoute. Justin a ainsi obtenu 19,5 de moyenne à l'entretien pour intégrer l'ENIM¹ note qu'il doit en partie selon lui aux nombreuses présentations orales faites en CPES

1. École Nationale d'Ingénieurs de Metz.

lors des colles mais également en cours de français : « *Les cours étaient intéressants, en grande majorité les profs étaient très investis. En français nous faisons beaucoup d'expression orale, de présentations orales. Au final ça devient naturel. J'ai acquis une certaine aisance, appris à argumenter, analyser... il fallait défendre son point de vue. Mon prof de français avait du recul et prenait le temps, il nous considérait comme des étudiants, ça m'a amené à m'élever, à devenir meilleur, plus humble.* »

Il est plus difficile d'évaluer le degré de difficulté que représente la propédeutique car sa mesure est aléatoire et dépend en partie du niveau et du ressenti de chacun. Dans une même classe du lycée naval, Aurore nous livre les problèmes rencontrés et présente la CPES comme une année laborieuse tandis que Charles aurait souhaité une charge de travail plus conséquente.

Aurore : « *Le niveau de la CPES a été plus dur que ce que j'en pensais à l'origine. Elle ne se rapproche pas de la terminale mais quand même plus à maths sup. Elle a été difficile scolairement pour moi. J'étais une des dernières élèves de ma classe, mais même étant une bonne élève en terminale, le fait est que je ne venais pas d'un grand lycée, ayant un bon niveau dans le classement comme certains autres. Et puis chacun ses capacités!* »

Charles : « *Je travaillais bien moins qu'en terminale, je regardais des films le soir et j'avais de bonnes notes malgré cela.* »

À Torcy, la CPES est très appréciée pour sa dualité : d'une part le côté rassurant, familial de la petite classe préparatoire à effectif restreint avec professeurs disponibles, d'autre part le développement de l'autonomie par le biais des cours dispensés à la fac et en école d'ingénieurs. Jean qualifie sa CPES de *prépa intégrée hybride*. Le fait de ne pas subir la pression des concours et d'être évalués par des contrôles continus est rassurant et rapproche les élèves qui ne se sentent pas en concurrence. Les étudiants estiment ne pas perdre de temps grâce à la possibilité qu'ils ont d'intégrer une école d'ingénieurs partenaire ou de préparer en candidat libre l'accès à d'autres écoles réputées (UTC Compiègne par exemple). Cette particularité est considérée comme une réelle opportunité car elle permet d'élargir les possibilités d'orientation selon les aspirations et les profils des étudiants.

Les élèves soulignent également l'acquisition de méthodes de travail susceptibles de les aider dans la poursuite de leurs études. Il est certes difficile de mesurer les effets du travail méthodologique mis en place mais il est indéniable que le passage en propédeutique a favorisé l'acquisition de postures plus efficaces.

Kévin : « *J'ai appris à mieux travailler, à avoir d'autres habitudes de travail, de la méthodologie.* »

Aurore : « *La CPES permet de progresser, d'acquérir de bonnes méthodes de tra-*

vail et surtout d'augmenter notre culture générale. Certains élèves, pourtant très bons, sont venus en CPES car ayant des facilités en terminale et ne sachant pas réellement "travailler", nous ont expliqué venir en CPES pour apprendre à travailler et acquérir de bonnes méthodes de travail.»

Martin : « *J'ai gagné en autonomie et en méthode de travail.»*

Nombreux sont les préparateurs à insister sur l'impact de la CPES sur leurs habitudes de travail. Manquant de rigueur et d'organisation en début d'année, ils ont su profiter des conseils de leurs professeurs et du cadre rigoureux pour améliorer leur rendement, travailler avec régularité, planifier leurs devoirs... Globalement ils considèrent la CPES comme un lieu privilégié avec de nouvelles formes d'accompagnement, un suivi régulier motivant qui leur permet de se recentrer sur leurs lacunes et progresser dans les notions théoriques ou les méthodes non maîtrisées.

12.1.2 L'augmentation du capital culturel

Les CPES accordent une place privilégiée à l'ouverture culturelle. Les activités, souvent introduites et exploitées en classe, sont programmées à un rythme bien plus fréquent que dans les établissements traditionnels. Les programmes proposés en la matière témoignent de la forte mobilisation des acteurs de terrain. Tous favorisent l'accès à des offres culturelles qui font partie de l'héritage implicite des usagers habituels des filières élitistes. La maîtrise de leurs codes et l'aisance progressive qu'elles procurent participent à la réussite scolaire et facilitent l'adaptation dans les milieux sociaux favorisés. Cet apport est difficilement quantifiable mais s'apprécie sur le long terme. Les élèves en sont très demandeurs et font part des années après leur passage en CPES de l'impact de cette ouverture culturelle sur leur développement personnel. Parrainages, visites, spectacles, voyages culturels et linguistiques... tous mentionnent des expériences enrichissantes qui leur ont ouvert la voie et ont progressivement transformé leur manière d'aborder la culture.

Les nombreux témoignages d'élèves soulignent les effets positifs de ces activités. Pierre : « *On nous emmène vers des domaines qu'on ne connaît pas. C'est un atout dans la vie. Depuis je m'intéresse à l'art, au cinéma, à la littérature. Je suis en train de lire "Fondation" d'Isaac Asimov dont j'ai entendu parler en CPES.»*

Romain : « *La culture générale m'a ouvert des domaines que je ne pensais pas, comme l'art moderne en visitant les musées Pompidou de Metz et Paris. J'ai trouvé ça super intéressant, j'y suis retourné par la suite.»*

Anna : « *La CPES m'a permis de combler tout ce que j'ai voulu faire : aller au*

musée, au philharmonique de Luxembourg... certains trouvaient qu'il y avait trop de sorties moi ça me plaisait.»

Les voyages linguistiques sont également mentionnés : « *J'ai aimé le séjour en Irlande qui m'a permis de découvrir une autre culture.* » rapporte Louise.

Aurore fait référence à plusieurs représentations théâtrales qu'elle se remémore avec joie : *Tailleur pour dames* de Feydeau, *Les liaisons dangereuses* de Laclos...

Mélanie : « *L'enrichissement personnel est aussi très intéressant grâce aux différentes sorties. Le programme culturel est riche, surtout lorsqu'on vient d'un petit village.* »

Charles du lycée naval revient sur les apports bénéfiques des cours de français : « *En français le prof nous a donné de la méthode pour avoir de la culture. Toutes les semaines, on devait rendre un cahier de suivi "lecture-écriture-culture", c'est un travail conséquent quand on se met dedans ; ça développe la culture et l'esprit d'analyse. J'ai commencé à comprendre ce qu'est l'analyse.* »

Nous avons constaté une certaine convergence de vue entre les élèves provenant d'une CPES axée sur le développement culturel. Cet apport est reconnu bénéfique même par les élèves plus réservés par rapport à la CPES.

Une élève, très critique vis à vis de la CPES, reconnaît tout de même son intérêt pour les activités culturelles proposées. Quand nous lui demandons ce qu'elle a le plus apprécié durant son année de CPES, elle répond avec humour : « Le jour où ça s'est terminé ! Non, plus sérieusement, les sorties culturelles. »

De même pour Thierry : « *J'ai le plus apprécié les sorties et les voyages pour illustrer et compléter les cours de culture générale, avoir une meilleure perception entre théorie et pratique.* »

Bastien : « *C'était très enrichissant nous avons vu beaucoup de choses que les camarades n'ont pas eues. Ça m'arrive maintenant d'aller au théâtre, au musée. C'était pas forcément l'idéal avec les parents ; aujourd'hui j'ai une autre vision.* »

Pauline : « *D'un point de vue personnel cette année m'a permis de m'épanouir, de m'ouvrir à la culture, de prendre confiance en moi.* »

Le lycée naval se démarque quelque peu des autres CPES. En raison de sa vocation d'aide au recrutement il conjugue ouvertures culturelles classiques et découverte du milieu de la Marine nationale comme le souligne avec enthousiasme Aurore : « *Nous avions plus de temps que les SUP, donc nous avons eu beaucoup de sorties scolaires et de visites au profit de la découverte de la Marine nationale : la base aéronavale, les sous-marins, la flotille²... C'était très enrichissant.* »

Elle relate également des rencontres avec des professionnels régulièrement pro-

2. Stationnée sur la base aéronavale de Lanvéoc-Poulmic, la Flottille assure, selon le site officiel de la Marine Nationale, des opérations de sauvetage en mer, l'hélicoptère de fusiliers et des commandos, ainsi que les évacuations sanitaires.

grammées sous forme notamment de dîners favorisant les échanges : « *On a eu des "repas commandant" chacun son tour. J'étais plus orientée vers l'aéronavale, je me suis retrouvée avec des lieutenants sous-marinières ou commando.* »

De plus, l'établissement gratifie des élèves méritants, une élève rapporte qu'elle faisait partie des quatre bénéficiaires qui ont participé à une sortie de trois jours avec "L'Armada de l'Espoir" reliant Brest à Concarneau. Cette manifestation, organisée en grande partie par le Centre d'Instruction Naval de Brest, a pour objectif de réunir des jeunes issus de différents milieux et de les faire naviguer ensemble à bord de vieux gréements. À la question : « *Selon vous quels sont les obstacles majeurs d'accès aux filières élitistes pour les élèves boursiers ?* » Pauline répond : « *La culture est une barrière pour les étudiants venant de milieu modeste.* » En cela la CPES tente d'apporter une réponse. Les propos recueillis par Françoise Bagot (2006) auprès d'un enseignant de classes préparatoires confortent en effet l'idée que la CPES peut pallier le déficit culturel de certains élèves et leur apporter une aide non négligeable pour affronter les épreuves sélectives.

À un moment, il était de bon ton de dire qu'il fallait absolument interdire le redoublement de la deuxième année. Je me suis fortement battu contre cette idée parce que je suis convaincu qu'on aurait considérablement accentué le tri social. Mon expérience de « prépas », en tout cas, m'a fait prendre conscience de cela : les élèves issus de milieux socio-professionnels défavorisés étaient souvent ceux qui avaient besoin de trois ans, parce qu'on sait bien qu'au moment du recrutement dans les grandes écoles, il y a l'aspect scolaire de la formation, mais il y a aussi tout un acquis culturel qui fait forcément défaut à ceux qui ne sont pas issus d'un milieu favorisé, et ce décalage peut être compensé par l'année de plus.

La CPES peut dans certains cas remplir cette mission en amont des classes préparatoires.

12.1.3 Une plus-value variable sur le parcours scolaire

Les différents témoignages d'élèves soulignent l'impact de la CPES en matière de renforcement des connaissances et du capital culturel. Pour autant cette dernière garantit-elle une progression académique gage d'un accès dans une filière élitiste ? Les données recueillies auprès des établissements et les trajectoires scolaires d'élèves enquêtés en donnent un aperçu et soulignent la difficulté d'exprimer un avis tranché sur la question.

Le Lycée Fabert de Metz a fourni les orientations post CPES de ses élèves sur le site expériméthèque (annexe 16)³ du MEN. Le titre *Une réussite à communiquer* résume les conclusions des responsables.

3. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques.

12.1. DES EFFETS SUR LE PLAN SCOLAIRE

Pour la première promotion (2010/2011) : forte évolution du capital confiance, aisance en soi.

10 étudiants sur 13 sont en classes préparatoires ou équivalent,

- Classes Préparatoires PCSI Fabert Metz : 1
- Classes Préparatoires EC Fabert Metz : 2
- Classes Préparatoires PC Fabert Metz : 1
- Classes Préparatoires PSI* Fabert Metz : 1
- Classes Préparatoires PTSI Cormontaigne Metz : 2
- Classes Préparatoires PCSI Paris : 1
- Classes Préparatoires Polytechnique Nancy : 1
- INSA Rouen : 1

1 étudiant en PACES (médecine) à Strasbourg,

1 étudiant en IUT Diététique à Nancy,

1 étudiant en faculté de biologie,

1 étudiant très souvent absent n'a pas obtenu l'orientation souhaitée.

Les élèves ayant été admis en CPGE à la rentrée 2011 sont tous aujourd'hui admis en seconde année.

Ce constat bien que très positif mérite tout de même d'être nuancé. Ces élèves rencontrés plusieurs années après leur passage en CPES ont diversement réussi par la suite.

Les étudiants ayant intégré une classe préparatoire se disent satisfaits des apports de la CPES et reconnaissent la plus-value de cette classe. Nous retraçons en quelques lignes le parcours de chacun d'entre eux :

- Anna, boursière, a été acceptée en CPGE PCSI au Lycée Fabert et a intégré au bout de 2 ans l'ENSISA à Mulhouse, une école d'ingénieurs spécialité textile et fibres CCP classée catégorie C. Élève moyenne en terminale avec de grosses difficultés en mathématiques, elle persévère et à force de travail décroche son bac S avec mention AB. Elle souhaitait faire médecine mais s'oriente finalement sur les conseils de son proviseur en CPES. L'année lui a été profitable tant au niveau scolaire que personnel. Anna n'envisageait pas d'intégrer une CPGE après la terminale, son passage en CPES est décisif : « *J'ai toujours en tête le domaine médical et je pense me spécialiser dans le textile médical, je fais un master de recherche en parallèle en vue de peut-être faire une thèse.* »

- Pierre, boursier échelon 5, est un élève moyen en terminale. Refusé en CPGE au Lycée Fabert, il intègre la CPES. « *C'était un tremplin pour aller en CPGE l'année suivante.* »

Il atteint son objectif et après deux années en CPGE ECS⁴ au Lycée Fabert, poursuit dans une école de commerce ECS Montpellier du groupe C. Pour lui la CPES a rempli sa mission : « *Elle m'a permis d'aller en prépa qui était mon objectif initial. Sans cette classe je n'aurais pas pu aller en CPGE. J'envisageais*

4. Économique commerciale série scientifique.

une prépa économique ainsi qu'un camarade de CPES nous avons eu des cours en économie et en math statistiques qui nous ont aidés. À Fabert on connaissait les lieux ce qui facilitait l'intégration en CPGE.»

- Farid a suivi le même parcours et intégré après ses deux années de CPGE Kedge Business School Bordeaux du groupe B (écoles de commerce en violet dans le tableau ci-dessous). Il n'a pas obtenu de mention au bac avec 11,57 de moyenne.

Prenom	Origine	Ville	BAC	Orientation
Chloé	Fabert	Metz	16,71	AUDENCIA Nantes
Jean-Baptiste	G. De La Tour	Metz	14,6	AUDENCIA Nantes
Thomas	Hélène Boucher	Thionville	18,34	AUDENCIA Nantes
Guillaume	Fabert	Metz	16,73	EMLYON Business School
Joris	Fabert	Metz	16,84	EMLYON Business School
Maëlia	Fabert	Metz	18,02	EMLYON Business School
Theo	Fabert	Metz	17,6	EMLYON Business School
Valentin	ND Saint Sigisbert	Nancy	14,6	EMLYON Business School
Pierre	Fabert	Metz	17,68	ESC Grenoble (GEM)
Vérène	Fabert	Metz	15,1	ESC Grenoble (GEM)
Charlotte	Jean Moulin	Forbach	16,47	Alliance RMS RBS campus Reims
Hadrien	Teyssier	Bitche	14,57	Alliance RMS RBS campus Reims
Kévin	Fabert	Metz	16,15	Alliance RMS RBS campus Reims
Pauline	Fabert	Metz	15,5	Alliance RMS RBS campus Reims
Pierre	Fabert	Metz	13,55	Alliance RMS RBS campus Reims
Jade	Fabert	Metz	15,63	Alliance RMS RBS campus Rouen
Camille	Fabert	Metz	14,05	TOULOUSE Business School
Marielle	Julie Daubie	Rombas	16,13	TOULOUSE Business School
Victor	G. De La Tour	Metz	14,21	TOULOUSE Business School
André	Fabert	Metz	14	Kedge Business School Bordeaux
Caroline	Fabert	Metz	15,47	Kedge Business School Bordeaux
Kim	St Etienne	Strasbourg	14,26	Kedge Business School Bordeaux
Matthieu	Yourcenar	Erstein	15,05	Kedge Business School Bordeaux
Maxime	Louis Vincent	Metz	14,9	Kedge Business School Bordeaux
Quentin	H Poincaré	Nancy	13,78	Kedge Business School Bordeaux
Sarah	Charlemagne	Thionville	15,28	Kedge Business School Bordeaux
→ Farid	Fabert CPES	Metz →	11,57	Kedge Business School Bordeaux
Clémence	Jacques Marquette	Pont-A-Mousson	16,31	Kedge Business School Marseille

FIGURE 12.1 – Résultats CPGE EC 2013

Le document ci-dessus (figure 12.1) présente les écoles obtenues par les élèves en CPGE EC du Lycée Fabert. Nous avons retenu les écoles des groupes A (en rose) et B (en violet). Ce classement permet de situer Farid par rapport à ses camarades ayant obtenu la même école que lui (Kedge Business School de Bordeaux) ou une école de niveau équivalent. Nous constatons que tous ont eu une moyenne supérieure à Farid au bac d'au moins 2 points : 13,78-14-14,6-14,9-15,05-15,28-15,47.

De plus la moyenne au bac des intégrés étant de 15,76 il est indéniable que Fa-

rid a bénéficié d'une plus-value sur son parcours scolaire inenvisageable sans son passage en CPES.

- Pauline et Louise, deux sœurs jumelles ont fait un court passage en CPES. Après une semaine de cours, elles ont demandé à intégrer directement une CPGE PC⁵ pour l'une, PSI*⁶ pour l'autre. Toutes deux avaient obtenu leur bac S avec la mention B et obtiennent respectivement, après avoir cubé leur 2^{ème} année de CPGE, l'ENSIACET de Toulouse et l'École des Mines d'Alès (groupe A).

- Pour Romain, non boursier, la CPES a été un choix stratégique. « *J'avais envie d'intégrer une prépa mais je savais que ça allait être compliqué.* » Refusé en CPGE lors des vœux post bac, il maintient à l'identique son choix après la CPES et l'obtient : prépa Cormontaigne PTSI, y passe 3 années puis intègre l'ENIM où il se plait.

- Bastien, boursier, élève très moyen en terminale en raison d'un manque de travail reçoit son bac au rattrapage. « *Je n'ai été pris nulle part.* » Ses trois vœux (1^{er} vœu : CPGE Nancy Poincaré ; 2^{ème} vœu : CPGE de bonne réputation ; 3^{ème} vœu : BTS Colmar génie climatique) ont en effet été refusés.

Après son passage en CPES, il intègre une Prépa à Cormontaigne. Actuellement en dernière année d'école d'ingénieurs à Rouen ETIGELEC privée, il reconnaît l'apport de la CPES dans son parcours. « *Je n'ai pas regretté, ça m'a permis de repostuler, de consolider mes bases.* »

- Zohra, boursière, a un cheminement similaire. Élève très moyenne, elle parvient à intégrer une CPGE PSI à Paris au lycée Claude Bernard et entre à l'EFREI (École française d'Electronique et d'Informatique) et devient après ses études directrice commerciale.

- Catherine, non boursière, a intégré après la CPES, la CPP⁷ de Nancy, une prépa des INP⁸, qui permet après 2 ans d'intégrer une des 33 écoles d'ingénieurs partenaires. Elle est donc admise à l'ENSTIB et obtient son diplôme d'ingénieur technologies et industries du bois et poursuit par un DESS éco-conseil à l'université de Québec. Catherine a obtenu son bac S sans mention, son dossier trop moyen ne lui aurait pas permis d'intégrer une prépa des INP dont la moyenne générale des admis s'établissait à 15,4/20 en 2012, 37% des élèves ayant obtenu une mention très bien au bac, 52 % une mention bien⁹. Quant à l'ENSTIB, la moyenne au bac des intégrés est de 14,76. La plus-value de la CPES dans le cas de Catherine est évidente.

5. Physique chimie.

6. Physique - Sciences de l'ingénieur, classe étoilée.

7. Classe préparatoire polytechnique.

8. Instituts nationaux polytechniques.

9. Chiffres données par l'établissement.

Si pour ces 9 étudiants, la CPES a rempli sa mission, d'autres ont revu leurs ambitions à la baisse et n'ont pas atteint leur objectif :

- Karima a intégré l'INSA Rouen après la CPES. Revenons sur son parcours : Karima vient de Mayotte, île qui ne dispose pas de CPGE mais uniquement des filières courtes. Elle est boursière, sa mère ne travaille pas ; son père est entrepreneur. Bonne élève dans les classes secondaires et au lycée (14 de moyenne dans les 3 premiers trimestres en terminale avec régulièrement les félicitations du conseil de classe), elle obtient son bac S mention B à Mayotte. *« Je ne savais pas trop en terminale quoi faire, pas de projet fixe. On nous présente rarement les prépas. Pas de classe prépa à Mayotte uniquement des BTS. On est tous perdus en sortant du bac. Il fallait se rendre en métropole ou à la Réunion pour poursuivre des études supérieures. Je n'étais pas assez renseignée, si c'était à refaire je ferais une prépa intégrée. J'avais peur de ne pas avoir le niveau, à la longue je me rends compte que je me suis censurée. J'ai connu la CPES par internet. Les profs s'en fichaient un peu. Une seule prof me proposait la prépa intégrée ça aurait été un meilleur choix. »*

Karima place donc en 1^{er} vœu post bac une CPGE de Lyon où elle se trouve sur liste d'attente et en 2^{ème} vœu la CPES de Metz qu'elle intègre. Après la CPES elle est reçue à l'INSA Rouen mais abandonne en cours d'année. *A l'INSA j'ai pas accroché au niveau des cours. J'ai dû quitter l'école. J'ai poursuivi en fac L1 puis L2 où je suis actuellement. »*

À travers ce témoignage nous retrouvons les points développés ultérieurement : le défaut d'information de nombre de jeunes, le manque de confiance en soi entraînant l'autocensure et un parcours parfois chaotique. Karima conclut l'entretien : *« La CPES au niveau de mon parcours ça n'a pas apporté grand-chose. Là j'aurais déjà fini mes études. Cette classe c'est pas une mauvaise chose en soi. Ils voulaient des gens à tout prix, ils n'ont pas sélectionné les bonnes personnes. »*

Elle pointe ainsi du doigt le problème du recrutement, est-il judicieux d'orienter une bonne élève vers une CPES alors que ses résultats scolaires lui permettraient sans doute d'intégrer directement une CPGE ou une prépa intégrée ?

- L'étudiante en médecine, Audrey, boursière, dont nous avons longuement développé le profil et le parcours au chapitre 12 n'a pas trouvé l'aide attendue en CPES. Elle échoue en première année de médecine et ne prend pas le risque de persévérer estimant avoir déjà deux années peu concluantes.

- Mélanie estime avoir perdu une année. Boursière, bac mention AB, elle intègre après la CPES un IUT à Nancy Brabois et est employée en CDD au CHU de Nancy en tant que diététicienne depuis janvier 2014. La CPES n'a pas répondu

à ses attentes et le fort encadrement qui y régnait ne lui convenait pas. « *J'ai plus ou moins perdu une année. Dans un sens, ça m'aura malgré tout apporté quelque chose sur le plan perso et scolaire, mais dans l'autre, je l'ai tellement mal vécue personnellement que j'aurais préféré être ailleurs.* » A notre question : « *Et si c'était à refaire ?* » Elle répond : « *JAMAIS!!!* »

- Agnès a poursuivi en faculté de biologie. Excepté un apport méthodologique la CPES n'était pas nécessaire pour suivre un cursus universitaire.

Le Lycée Torcy rend compte dans le schéma qui suit (figure 12.2) de la poursuite d'études de ses élèves après leur passage en CPES.

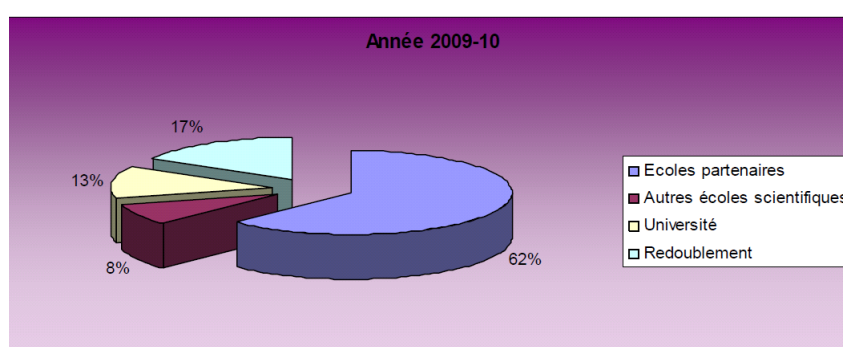


FIGURE 12.2 – pourcentages de poursuites d'études après la CPES de Jean Moulin Année 2009-2010

Le professeur principal nous résume les orientations post CPES : « *Globalement 2/3 des élèves intègrent une école d'ingénieurs partenaires, 1/3 poursuivent en licence de mathématiques et informatique à l'université de Marne-la-Vallée, des équivalences étant accordées, ou dans d'autres écoles à dominante scientifique. Chaque année quelques élèves se réorientent en cours ou en fin d'année scolaire.* » La CPES de Torcy a la particularité d'accepter le redoublement ce qui n'est pas le cas des CPES en 1 an. Une enseignante nous explique : « *Les équipes pédagogiques privilégient le redoublement en fin de première année ou la réorientation, c'est plus bénéfique pour les élèves qu'en deuxième année.* »

Martin, boursier, parents infirmiers, revient sur son parcours : « *Je n'étais pas très bon en terminale, j'avais des facilités mais je ne travaillais pas beaucoup. Mon premier vœu une prépa intégrée a été refusé, j'ai été accepté en CPES. Je n'étais pas convaincu de ce que je voulais faire, je ne me suis pas assez investi et j'ai manqué de rigueur en 1^{ère} année. On m'a accordé une deuxième chance en m'autorisant le redoublement. Je l'ai donc faite en 3 ans. L'informatique m'a énormément aidé pour une école d'ingénieurs. J'ai intégré l'UTT spécialité informatique et systèmes d'information. Je suis très satisfait de cette école.* »

Chan, boursier, a surtout privilégié la proximité. Bon élève, 15 de moyenne en terminale, mention bien au bac, il place en premiers vœux des CPGE parisiennes Saint Louis, Marcellin Berthelot à Saint Maur ; refoulé, la CPES est pour lui une passerelle pour atteindre une filière élitiste. Il parvient à ses fins et après trois années sans problème à l'UTC de Compiègne, il obtient en 2014 son diplôme d'ingénieur et trouve un emploi de chef de projet en Suisse. « *L'argent, précise-t-il, a conditionné mes choix. Mes parents sont ouvriers, le critère de la gratuité a joué. J'étais externe, ça réduisait les frais. J'étais livré à moi-même, je travaillais l'été, ça rend humble par la suite.* » Chan est satisfait de son parcours, la CPES lui a permis d'intégrer une école d'ingénieurs correspondant à son niveau et de s'épanouir professionnellement.

Ces deux trajectoires démontrent l'utilité de cette CPES en deux ans à la fois pour des élèves moyens dont les choix post-bac sont limités que pour de bons élèves mais insuffisamment soutenus financièrement et moralement pour s'engager dans une CPGE éloignée à l'issue incertaine. Ces derniers, très lucides, se construisent un parcours approprié à leur situation et réussissent progressivement à atteindre leur objectif.

Concernant le lycée naval, la CPES remplit sa mission de recrutement, le schéma ci-dessous en témoigne (figure 12.3).

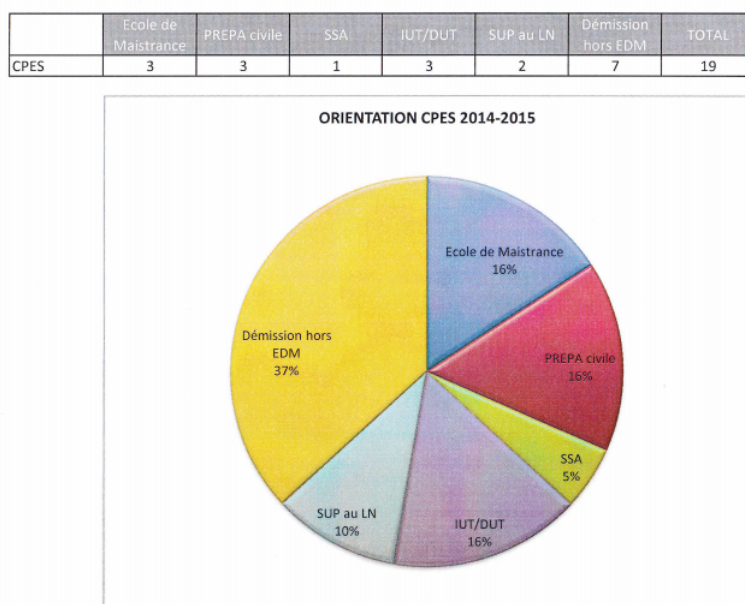


FIGURE 12.3 – Orientations post-CPES au lycée naval de Brest année scolaire 2014-2015

Durant l'année de CPES toutes les facettes de la Marine sont découvertes par

les élèves et des vocations voient le jour. Si en moyenne un tiers des élèves intègrent une CPGE suite à leur passage en CPES, une partie de la promotion est orientée vers des filières relevant de l'établissement notamment l'École de maistrance¹⁰. La CPES n'est donc pas un gage d'intégration en CPGE, elle peut représenter une deuxième chance certes mais qu'il faut parvenir à saisir. Le taux de passage en sup est variable d'une année à l'autre (figure 12.4) car aucun quota n'est imposé seuls les bons dossiers sont retenus. Les élèves de la promotion 2014-2015 n'ont obtenu un taux de passage en sup que de 11% contre 39% l'année précédente. Pour le responsable interrogé, il s'agit avant tout d'un problème de comportement en classe et au sein du lycée qui a pénalisé les postulants. De même l'intégration d'une grande école militaire après les deux années de classes préparatoires est aléatoire (20% en 2009 contre 0% en 2013)¹¹. Les élèves interrogés sont conscients de la faible probabilité de pouvoir atteindre les écoles prestigieuses mais n'hésitent pas à tenter leur chance.

	Effectif classe	SUP LN	Taux de passage en SUP	Intégration grande école militaire
2008-2009	20	7	35%	20%
2009-2010	17	6	35%	18%
2010-2011	22	10	45%	4,50%
2011-2012	20	7	35%	10%
2012-2013	19	4	21%	0%
2013-2014	18	7	39%	
2014-2015	19	2	11%	

FIGURE 12.4 – Passages en sup et intégration d'une grande école militaire de 2008 à 2015

Claude était moyen en terminale. La CPES lui a permis d'obtenir son 1^{er} vœu refusé lors des admissions post bac : « *Mon premier vœu était la PCSI du lycée naval mais j'ai demandé d'autres prépas et même des IUT, la CPES était mon 7^{ème} choix. Après la CPES j'ai à nouveau demandé la PCSI en premier choix et j'ai été reçu.* ».

Cette plus-value n'est cependant pas gage de réussite pour la suite, Claude, actuellement en 1^{ère} année de CPGE, en est parfaitement conscient : « *Au vu de mes notes de début d'année, je ne suis pas rassuré mais je sais pertinemment que sans CPES j'aurais été largué en prépa. Je pense que les bénéfices de la CPES se feront sentir sur le long terme car j'ai une certaine endurance dans le travail.* »

Alors que nombre d'étudiants interrogés considèrent la CPES comme un appui pour leur scolarité et mettent en avant les réussites de l'expérimentation, d'autres,

10. École formant les sous-officiers.

11. Voir également annexe 17.

plus critiques, émettent des réserves.

Plusieurs enquêtés ont soulevé le fait que cette année peut être pénalisante pour les filières imposant une limite d'âge. Claude a déjà redoublé sa seconde et expose ses interrogations : « *Parfois j'avais des hésitations, à cause de mon âge car j'ai maintenant deux ans de plus que mes camarades. Je ne pourrai pas cuber afin de tenter à nouveau les concours militaires.* »

Le sentiment d'avoir perdu une année est parfois invoqué, la CPES ne correspondant pas à leurs attentes, soit du fait d'une mauvaise orientation, soit d'un malentendu. C'est le cas de Raphaël : « *J'ai intégré l'ENIM après la CPES, aucune plus-value puisque je pouvais y aller après la terminale. Au final j'avais plus envie d'atteindre autre chose de plus prestigieux. Je ne voyais pas les choses comme ça.* »

12.2 Des impacts sur le développement personnel

12.2.1 Le rehaussement du niveau d'ambition

La CPES a pour objectif de pallier les mécanismes de sélection sociale notamment au niveau des choix d'orientation dans le supérieur souvent moins ambitieux pour les enfants de milieu modeste par manque d'information ou de confiance en soi. Lors des entretiens, nombre d'enquêtés relatent l'apport de la CPES sur différents points leur ayant permis de relever leur niveau d'ambition.

Tout d'abord la construction d'un capital informationnel fort utile à des élèves ayant une faible connaissance de l'univers des classes préparatoires et plus généralement des possibilités d'orientation offertes après la terminale comme en témoigne Maxime, boursier échelon 5. A la question : « *Selon vous quels sont les obstacles majeurs d'accès aux filières élitistes pour les élèves boursiers ?* » il répond : « *Le manque d'information et les boursiers eux-mêmes en se mettant des barrières.* »

Les échanges avec les tuteurs, les enseignants, les camarades de classe... élargissent le champ des possibles.

Kévin, élève moyen a intégré une école d'ingénieurs après un DUT génie mécanique. « *J'ai appris l'existence du DUT de génie mécanique en alternance par un camarade de CPES, j'ai été reçu et j'y ai bien réussi.* »

La levée de l'autocensure permet également d'accroître le niveau d'ambition. Anna n'aurait pas envisagé une CPGE sans la propédeutique : « *Je pensais que c'était uniquement pour les grosses têtes. Je ne connaissais même pas la prépa vaguement Poincaré à Nancy.* » Les témoignages de la sorte sont récurrents.

12.2.2 L'accroissement de la confiance en soi

Pour nombre d'élèves la CPES est perçue comme un tremplin, une parenthèse très utile leur ayant permis de se recentrer, d'étendre le champ des possibles. Cette ouverture sociale et culturelle s'exprime de différentes manières mais il est indéniable qu'elle aboutit à un accroissement de la confiance en soi aux conséquences multiples sur le plan scolaire et personnel. Les témoignages qui suivent résument le sentiment partagé par une majorité d'enquêtés.

Anna : *« Je me suis beaucoup épanouie je suis passée d'une élève timide à une élève extravertie surtout grâce au théâtre qui m'a aidée, on était en cercle restreint. Je me suis redécouverte. J'ai faim de connaissances. Avant je n'aurais pas osé venir à cet entretien. »*

Aurore du lycée naval *« J'ai beaucoup apprécié cette année, l'effectif réduit m'a beaucoup aidé pour ma timidité par exemple. Elle m'a permis de prendre confiance en moi et de me développer, de voir en quoi j'étais capable, et de me rendre compte que je peux travailler et apprendre une quantité de choses que je n'aurais pas deviné... »*

Hélène du Lycée Bastaraud : *La CPES apporte une découverte de soi, de l'autonomie et un début de la vie étudiante.*

Claude : *« La CPES m'a donné plus confiance en moi, de solides bases dans la façon de travailler. J'ai acquis une maturité dans ma façon de voir les choses. La réussite ne se fera pour moi que par le travail. »*

Romain : *« Je ne manquais pas de confiance en moi mais je pense que la CPES m'a permis de m'ouvrir un peu plus. Elle m'a ouvert une porte et c'est allé crescendo par la suite avec le passage en prépa et en école d'ingénieurs. Les élèves deviennent de plus en plus autonomes donc plus ouverts. La CPES a ouvert le chemin. »*

Florent, lycée naval : *« J'ai appris à persévérer malgré la difficulté, la cohésion et le travail en équipe et j'ai aujourd'hui plus confiance en moi. »*

Yan : *« La CPES m'a donc fournie en moyen de prouver ce que je valais et m'a donc permis de travailler mes lacunes. »*

Charles nous explique la plus-value de la CPES sur le plan personnel : *« En terminale, je travaillais énormément sans trop de résultats. Ma classe était excellente et je n'avais que 12 de moyenne. J'en suis sorti avec plus aucune confiance en moi. En CPES j'ai rapidement obtenu de très bons résultats sans trop d'efforts et j'ai retrouvé de l'assurance. »*

Pauline, bien que déçue de son passage en CPES sur le plan scolaire, en souligne tout de même les bénéfices sur le plan personnel : *« Cette année m'a permis*

d'acquérir une meilleure confiance en moi, à devenir plus indépendante, c'était la première année loin de la maison à environ 45 minutes de chez moi. Pour mon épanouissement personnel je la referai certainement, ça a été une bonne expérience. Même si je reste convaincue que j'ai mal été orientée et que j'aurais pu aller directement en médecine, vu que d'un point de vue connaissances médicales la CPES ne m'a absolument rien apporté.»

12.2.3 Un sas entre deux temps à l'abri des contraintes matérielles

Une des particularités de la CPES en un an réside dans le fait de ne pas être soumise aux impératifs habituels de l'institution scolaire, de ne pas avoir de programmes imposés au niveau national, ni d'examens de passage en fin d'année. Ayant la forme d'une classe compensatoire, elle déroge aux règles habituelles tant par le public accueilli que par les objectifs visés. De plus, d'importants moyens financiers lui sont alloués et contribuent à faciliter grandement la vie des préparateurs.

La CPES occupe donc une place très particulière dans le système éducatif : après le lycée mais préparant à l'enseignement supérieur. Ce positionnement imprécis en fait une classe atypique diversement appréciée par ses bénéficiaires.

Certains vivent cette parenthèse comme un moment privilégié propice à la réflexion. Anna considère son année de CPES comme « *Un entre-deux, une bonne transition pour ne pas être trop perdue après.* » Elle revient sur cette période : « *J'avais l'impression d'avoir trouvé mon rythme, mon équilibre. Souffler et me recentrer pour mieux repartir après le stress du bac. Un temps d'attente avant médecine. Pouvoir à la fois étudier et sortir. J'étais très famille, maman, papa, cette rupture m'a permis de grandir.* » Il en est de même pour Claude : « *J'ai pu travailler sérieusement et continuer à m'amuser, pratique le surf, afin de me donner dans le travail en PCSI l'année suivante. Sur le plan personnel, j'ai eu la possibilité de surmonter un drame familial, le décès de ma mère, sans avoir trop de pression dans le travail.* » Justin : « *La CPES m'a permis d'ouvrir les yeux sur le monde. J'étais dans ma petite bulle, je n'avais pas cette impression de savoir comment se passait la vie.* »

Cette mise à distance que permet la CPES est propice à la réflexion. Le cadre protecteur, la prise en charge des contraintes matérielles, l'accompagnement de l'équipe pédagogique... tous ces facteurs contribuent à aider l'élève dans ses choix d'orientation. L'enjeu pour nombre d'entre eux est la maîtrise de leur trajectoire scolaire. En valorisant les facteurs de réussite et en les éclairant sur leurs points

faibles, les enseignants leur permettent d'entrevoir l'avenir avec lucidité.

Pour Thierry : « *Elle m'a permis de m'améliorer dans les matières scientifiques et permis de réfléchir sur ce que je voulais faire plus tard.* » Aurore ambitionnait de devenir officier à son entrée en CPES. Très attirée par une carrière militaire et d'un niveau scolaire insuffisant pour intégrer directement une CPGE, elle envisageait la propédeutique comme un moyen d'atteindre son objectif. Finalement sans regret elle s'est repositionnée notamment grâce au programme d'ouverture sur les métiers de la Marine nationale qui lui a fait prendre conscience que la profession d'officier ne lui correspondait pas et s'est orientée vers une école de sous-officiers. « *J'ai compris que la prépa ce n'était pas accessible ; ça m'a permis tout de même de progresser. J'ai découvert ce qu'était le métier d'officier. Je préfère m'engager vers le métier de sous-officier qui est plus adapté pour moi.* »

Dans ce cas la CPES a permis de revoir ses ambitions certes à la baisse mais plus en accord avec son niveau scolaire et sa personnalité. Ce temps de réflexion est constructif et permet d'entamer un parcours en phase avec soi-même et en connaissance de cause.

L'aide financière apportée dégage également les élèves de milieu modeste des pressions qu'entraîneraient des contraintes budgétaires. Un des objectifs de la CPES est le soutien matériel et financier des élèves. Cet engagement est tenu dans les différentes CPES observées. Le chapitre 10 concernant la mise en œuvre du dispositif a longuement détaillé les dispositions prises par les quatre établissements au niveau de l'hébergement (internat à proximité) et de l'aide financière et matérielle apportée (frais pris en charge pour les élèves boursiers, aide matérielle avec l'apport de différents avantages propres à chaque lycée, solde attribuée au lycée naval).

La proximité est un critère de choix important pour certains élèves notamment concernant la CPES de Torcy. Les raisons invoquées sont la facilité d'hébergement, le faible coût de transport et l'aspect rassurant d'étudier dans un environnement connu. « *J'ai préféré la proximité. Je n'avais pas de frais. L'argent a influencé mes choix.* » précise Jean.

Pierre : « *La CPES financièrement c'était génial. Je touchais ma bourse, l'internat était gratuit ainsi que les sorties culturelles. Puis l'année suivante en CPGE j'ai profité de l'internat d'excellence de la CPES, on payait une petite partie ; en 2^{ème} année j'ai payé l'internat mais pas cher 1700 euros l'année.* »

Anna : « *On a bénéficié d'un cadre unique. Tout l'espace pour nous.* »

Mélanie : « *Ma famille a approuvé ce choix. Et même appuyé, car "logé nourri blanchi" pendant un an, ce qui permettait entre autre de mettre de côté pour la suite.* »

Bastien : « Il y avait pas mal de budget, on était chouchoutés. On était mis en avant. » Karima, venue de Mayotte : « Je payais pas l'internat, ni la nourriture. Ça m'a aidé pour toute l'année en France. »

Au lycée naval¹² les élèves quel que soit leur milieu social sont logés, nourris et blanchis et perçoivent une solde de 80 euros par mois mais perdent leur statut de boursier ; une aide est accordée pour les frais de transports sous conditions aux élèves plus démunis. Afin de pouvoir bénéficier de l'exonération définitive ou d'être informés rapidement de l'obligation de payer les frais de pension et de trousseau, les étudiants ou leurs parents sont tenus de renseigner le lycée de leur situation pendant six années après leur départ de l'établissement. La gratuité n'est acquise que si l'étudiant sert l'État pendant au moins trois ans en qualité de militaire ou de fonctionnaire.

Les élèves interrogés sont conscients des avantages accordés par l'établissement et en connaissent également les conditions. « *Si on ne s'engage pas à poursuivre dans une carrière militaire, on devra rembourser les 1000 euros de l'année.* » Cette remarque est à nuancer car les élèves n'étant pas acceptés dans une CPGE d'un lycée militaire suite à des résultats insuffisants et poursuivant dans l'enseignement public en sont exonérés.

12.3 Des processus de socialisation

12.3.1 L'intériorisation de règles implicites

À travers son cadre institutionnel, la CPES favorise l'homogénéité du public accueilli. Les élèves, bien que différents socialement et académiquement à leur entrée en propédeutique, finissent au terme d'une intériorisation de règles et de normes acquises au fil de l'année, à se retrouver autour de valeurs communes et de dispositions qui orienteront leurs pratiques futures. Un changement dans leur comportement d'élève s'opère fréquemment comme nous l'ont démontré de nombreux témoignages. La CPES vise en effet à produire un habitus, à développer des manières de faire et de penser propres aux CPGE afin d'en faciliter l'intégration. Le temps encadré par les adultes, les emplois du temps chargés, l'étude du soir, l'étrécissement du temps libre accordé... ces éléments sont largement entretenus afin de vérifier l'acceptation des règles explicites et implicites présentes dans les filières d'excellence et lever les difficultés à évoluer dans l'univers des classes préparatoires inhérentes aux élèves de milieu populaire.

La majorité des élèves enquêtés acceptent les "règles du jeu", se plient aux im-

12. Point traité plus en détails dans le chapitre 11.

pératifs de l'institution qui leur font sens et où ils trouvent même pour certains matière à s'épanouir. La CPES représentant dans beaucoup de cas une seconde chance, les élèves tentent de répondre aux attentes exprimées par leurs encadrants et sont pleinement conscients des enjeux. Le cadre protecteur, la vie en collectivité, l'accompagnement pédagogique concourent à faire naître une cohésion de groupe et facilitent la scolarité en CPES comme l'illustrent les paragraphes qui vont suivre.

12.3.2 Un environnement protecteur favorisant un esprit de corps

Le passage en CPES est très souvent jugé en fonction d'un vécu renvoyant au registre relationnel et affectif. Si les élèves apprécient leur passage en CPES c'est aussi en raison de l'entraide prédominant au sein de la classe. La majorité des élèves se sont investis dans la vie collective et y accordent une grande importance. Beaucoup sont restés en contact et ont tissé des amitiés solides.

La CPES est perçue majoritairement comme un lieu de socialisation. Nous avons constaté une certaine convergence de vue entre les élèves au sujet de l'ambiance qui régnait en classe. Tous ont souligné la solidarité et la bonne entente qui prédominaient au sein de leur promotion et à l'internat. Plusieurs facteurs sont déterminants. Tout d'abord le faible effectif, de 5 à 18 élèves selon les CPES, favorise les échanges entre élèves et avec les professeurs, créant rapidement un cadre familial et rassurant. Le temps conséquent passé ensemble en cours, en étude et à l'internat contribue également à renforcer des liens durables.

D'autre part cette classe étant une année de transition évaluée certes mais sans réelle concurrence entre les élèves, elle ne focalise pas de tensions au sein du groupe. Chacun la vit à sa manière, selon son projet personnel. Tous sortent de terminale et n'ont pas pu ou n'ont pas osé intégrer directement une filière sélective. L'expérience commune vécue par les enquêtés semble avoir été très forte et efface dans certains cas les espoirs déçus quant à l'apport de la CPES en matière d'orientation.

Romain : « *Superbe ambiance j'ai rarement connu cela ; tout le monde était tout le temps ensemble : à l'internat, en classe, au déjeuner... Nous étions très liés.* »

Justin : « *Je m'en sors tout seul depuis que j'ai 18 ans. Mes parents n'ont pas un travail très élevé. Personne n'était là pour me soutenir. L'environnement dans lequel on a grandi joue énormément. En CPES le fait d'être une petite famille, on se sentait plus en confiance, personne n'était mis à l'écart.* »

Bastien : « *Nous avons plutôt une bonne ambiance, on vivait tout le temps en-*

semble, on avait une bonne cohésion au sein du groupe. C'était plutôt bien, j'en garde de bons souvenirs. On a continué à se voir. On était des privilégiés.»

L'esprit de solidarité est très présent au sein des promotions et marque durablement ceux qui en ont bénéficié.

Yan : *« La CPES m'a apporté bien plus que ce à quoi je m'attendais et j'en suis très fier, je suis ressorti dans les premiers de la classe et l'entraide était plus que présente dans l'internat, c'était presque une règle tacite. Ce que j'ai le plus apprécié en CPES : mes camarades qui étaient tous géniaux, dont je reste même en contact et les traditions.»*

Florent : *« J'ai fait de belles rencontres et eu une très belle expérience en lycée militaire, avec beaucoup de cohésion dans les moments difficiles avec certains de mes camarades. Le travail en équipe m'a plu, mes amis étaient toujours présents pour m'aider. J'étais heureux au lycée naval.»*

Karine : *« J'ai connu des gens formidables, j'en garde un très bon souvenir.»*

Les élèves soulignent également l'aspect maternant de la CPES.

Henri : *« On était chouchoutés, très entourés.»*

Pierre : *« On était comme des pachas. Dans l'internat nous étions tous au même étage dans des chambres individuelles. Nous avions une bonne ambiance.»*

C'est une vie en collectivité à tout moment qui est décrite, limitant le temps libre et toute initiative individuelle. Ce style de vie ne correspond pas à tous. Pour certains d'entre eux, habitués ou aspirant à plus d'autonomie, cette promiscuité construite dans et hors la classe, les contraintes horaires, le fort encadrement dans l'établissement et à l'internat sont rapidement devenus pesants. Les témoignages qui suivent apportent un regard plus critique et quelques notes discordantes.

Bastien : *« Au début c'était difficile je ne pouvais pas faire les activités extrascolaires habituelles comme le tennis. Je regrette pas l'internat qui m'a permis de tisser des liens d'amitié plus facilement.»*

Anna : *« On était très encadrés, un peu trop surveillés.»*

Mélanie a très mal vécu la promiscuité qui régnait dans la classe. A notre question : *« Comment avez-vous vécu cette année particulière ? »* elle répond :

« Sincèrement ? Très très très mal, ça m'a pourri la santé, un véritable enfer ! Si c'était à refaire, bien qu'il y ait eu du positif sur les méthodes de travail, l'approfondissement, l'enrichissement personnel, je ne le referais pas ! Être cloîtrée entre "4 murs, "h24" les uns sur les autres, ne pas pouvoir être autonome, voir son organisation totalement explosée alors qu'elle donnait des résultats, c'était juste horrible.» Mélanie poursuivra en IUT, cette voie étant plus appropriée à son profil.

Kévin : *« Nous étions trop cadrés. À l'internat interdiction de sortir, le surveillant*

nous réveillait le matin, on ne pouvait rien faire : étude puis repas c'était assez restreint. On pouvait juste sortir si nous avions du temps libre en cours.»

Les initiatives personnelles se trouvent ainsi réduites ; le temps libre étant restreint les élèves restent en vase clos et les échanges avec l'extérieur s'en trouvent limités. Ce confinement peut être contraignant comme nous le rapporte Karima : *« Nous étions très encadrés, couvés. Pour aller à l'internat on était coachés. C'était exagéré pour moi qui venait de loin (Mayotte) et était autonome. Les horaires étaient imposés le soir, ça ne me convenait pas.»*

Le cadre de formation des CPES est assez proche de celui des CPGE en termes d'exigence, de rigueur, d'accompagnement des enseignants et de renoncement aux loisirs, il est compréhensible que ces conditions de vie ne puissent convenir à chacun.

Au lycée de Torcy le contexte est différent. Les élèves ne sont pas internes et bénéficient à la fois du cadre rassurant de la classe et de l'espace plus ouvert de l'université. Martin a apprécié le climat de travail : *« Je suis très satisfait de mon école, elle rapprochait les gens. Nous n'étions pas en compétition. Nous avons eu une double vision de l'enseignement supérieur : les heures de cours ici (au lycée) avec des profs à cheval sur ce que l'on faisait et des contacts avec d'autres étudiants et des intervenants différents à l'extérieur (cours à l'université). Cela apporte une ouverture d'esprit. Nous n'avons pas de vie associative, c'est le point qui pourrait être amélioré.»* Cette forme de CPES peut être une bonne alternative pour des élèves désireux à la fois d'un cadre rassurant et d'ouverture vers l'extérieur.

12.3.3 Un entre soi parfois stigmatisant

Il ressort de la majorité des enquêtés que les étudiants de CPES vivent en vase clos au sein du lycée qui les abrite ne faisant partie ni des terminales, ni des CPGE. En raison de son statut particulier, cette classe tampon est mise physiquement à l'écart ce qui peut être révélateur de sa difficulté à se situer.

Cette caractéristique se retrouve en CPGE, Yves Dutercq et Carole Daverne décrivant les classes préparatoires comme un "microcosme".

Anna déclare : *« On ne se mélangeait pas, nous étions très encadrés. On avait une classe exclusivement à nous. On mangeait au réfectoire des prépas mais on avait notre table. On n'était pas dans le même internat. On passait pour des privilégiés.»*

Les témoignages qui suivent corroborent les dires d'Anna. Romain : *« Tout le monde était tout le temps ensemble : à l'internat, en classe, au déjeuner... »* Delphine : *« Nous restions entre nous. Il n'y avait pas beaucoup de cohésion avec*

les autres classes. . . Nous étions très entourés et ne nous mélangions pas avec les autres élèves du Fabert.»

Kévin : *« On était tous ensemble très peu de contacts avec les autres sauf les anciens de la 1^{ère} CPES. Notre classe était en bas, les CPGE à l'étage. On avait notre classe, on ne bougeait pas mais c'était pas un problème. On nous parlait souvent de ce que faisaient les autres CPES de France.»*

Justin : *« Nous n'avions pas trop de contacts avec les autres. On a fait des colles les derniers mois à mon initiative pour être plus préparés à des études supérieures. Notre classe était vraiment à l'écart.»*

Lors de notre enquête exploratoire, un étudiant de la CPES du Lycée Clémenceau faisait une description assez similaire : *« Cette classe est complètement à part du lycée : rien à voir avec les terminales et aucun lien avec les Maths Sup' qui pour la grande majorité ne savent même pas qu'on existe.»*

Au lycée naval, les contacts avec les étudiants des autres filières sont plus fréquents, un des objectifs de l'établissement étant de faire connaître les métiers de la Marine et donc de favoriser les échanges.

Il en est autrement pour les élèves de Marie-Galante, leur établissement n'accueillant pas de CPGE ces derniers se retrouvent par conséquent isolés et ne côtoient que des lycéens. À Torcy, les élèves alternent les cours entre lycée et université, l'isolement au sein de l'établissement est de ce fait relatif.

Une classe étiquetée "pour élèves boursiers méritants" interroge sur la manière dont elle est perçue par les élèves de classes préparatoires réputées socialement favorisées et par les enseignants tenus de s'adapter à ce nouveau public. À la question - *Ne vous êtes-vous jamais sentis stigmatisés par le fait d'être dans une classe initialement réservée à des élèves d'origine modeste?* une majorité d'enquêtés répond par la négative. Léonie du Lycée Bastaraud : *« Pas du tout, je connaissais les raisons pour lesquelles j'y étais donc ça n'a pas été un problème pour moi.»* Les appartenances sociales des CPES sont rarement évoquées et ne semblent pas poser de problèmes.

Au lycée naval, les étudiants ont l'obligation de porter une tenue uniforme. Les différences sociales sont de ce fait moins visibles et les élèves reconnaissent que les remarques parfois désobligeantes des étudiants de CPGE portaient essentiellement sur leur niveau scolaire jugé moins bon puisque nécessitant une année de préparation supplémentaire pour intégrer une classe préparatoire. En témoignent les propos de Charles : *« Non jamais pour notre niveau social, on était plus stigmatisés par rapport au fait qu'on faisait une année supplémentaire avant la prépa.»* Aurore corrobore : *« A aucun moment stigmatisés ! Certes il y avait des bour-*

siers mais une partie de la classe, des enfants de militaires ou de fonctionnaires, ne venaient pas du tout d'un milieu modeste, bien au contraire, étaient très aisés. Par ailleurs personne n'a critiqué la CPES sur le fait qu'elle soit créée pour les boursiers mais plus parce que nous étions vus comme inférieurs aux autres scolairement, les sup se sentaient supérieurs à nous. Les professeurs nous ont néanmoins expliqué qu'ils recrutaient les élèves boursiers en priorité, ce qui m'a certainement permise d'être acceptée. C'était une opportunité de faire partie du plan égalité des chances !»

Claude rejoint les dires de ses camarades : *« Je n'ai jamais ressenti une quelconque forme de mépris à ce niveau-là (social). Néanmoins, les élèves qui sont allés directement en prépa aiment parfois montrer leur chance et se vanter un peu devant nous mais il n'y a rien de systématique ou de choquant. »*

Un responsable pédagogique du lycée naval a également souligné une certaine tension en début d'année scolaire et précisé qu'il est intervenu pour recadrer des étudiants de CPGE stigmatisant des élèves de CPES en se moquant de leur statut de "prépa à la prépa" et en affichant des airs de supériorité. Le nécessaire a été fait selon lui pour faire cesser ces agissements. La présence de quelques anciens CPES au sein des CPGE y a en partie contribué.

La CPES a le souci de faciliter l'intégration de ses élèves dans un milieu aisé en leur apprenant des codes implicites. Pour ce faire, les enseignants mettent en place diverses actions. À Metz, des cours de bonnes manières ont ainsi été proposés avec des intentions certes louables mais parfois maladroitement. Le quotidien local présente cette initiative : *« Ainsi, sous l'impulsion du proviseur, Fabert leur a proposé des cours de « bonnes manières », pour gommer les différences entre ceux qui connaissent les codes et les autres¹³. »* La médiatisation qui a entouré la CPES surtout à ses débuts a mis en évidence le caractère singulier de cette classe et n'a fait que renforcer la perception d'une classe différente. Une élève relate ces cours de bonnes manières et précise qu'elle les a très mal vécus. Son témoignage éclaire sur la difficulté d'apporter des solutions appropriées aux élèves concernés et sur les dangers de la caricature.

« Je viens d'un milieu modeste mais nos parents nous ont toujours acheté des livres, des encyclopédies... je n'ai pas ressenti le décalage culturel. Les profs s'attendaient à autre chose progressivement ils ont compris qu'on avait tout de même de l'éducation. Moi j'avais des difficultés financières. Ça m'a un peu choqué au début on s'est sentis stigmatisés. Les profs nous parlaient comme si on avait aucune éducation : des cours de diction, comment se tenir à table, manger, les arts de la table, se comporter dans un restaurant chic. On nous a pris pour des

13. Article paru le 7 juillet dans l'hebdomadaire *La Semaine* n° 328.

sauvages. Ils s'étaient mal renseignés. A part un élève qui parlait fort on était tous bien élevés, on n'était pas des cas sociaux. Les profs l'ont compris après. Les profs ne faisaient pas référence à la CPES ils nous traitaient comme les autres. Je ne voulais pas avoir l'air d'avoir été privilégiée, boursière. Je me suis sentie inférieure par rapport à mes collègues de CPGE, celle qui partageait ma chambre en CPGE a eu l'ENS Cachan. Heureusement, j'étais moins perdue j'avais déjà l'habitude d'être loin de ma famille.»

Karima exprime les mêmes réserves : *« Nous étions considérés comme "la pré-prépa", pas assez bons pour aller directement en prépa. On pensait qu'on était des énergumènes. Les cours de courtoisie : faire ou ne pas faire, limite qu'on connaît rien. Je sais me tenir. On se sentait mal à l'aise. Pourquoi tout cet engouement autour de nous ? On comprenait pas toujours.»*

La singularité de cette classe et le défaut d'information sont également à l'origine de malentendus.

Pierre : *« On se sentait un peu stigmatisés au début mais uniquement par un petit nombre de personnes. Peu de contacts avec les élèves de prépa : on était dans le même bâtiment mais on n'avait rien en commun. La CPES est une prépa à la prépa pas forcément valorisante.*

Anna : *« Je pense qu'il y avait des préjugés. Nous étions trop privilégiés pour les autres car très chouchoutés. Ça se ressent au niveau du regard. On ne se mélangeait pas. J'ai préféré l'ignorer.»*

Romain relativise les propos de ses camarades : *« Le regard des autres, je l'ai ressenti en externe : les autres avaient un regard interrogateur , "c'est qui ?" : ça ne me dérangeait pas. On nous regardait un peu comme des bêtes, ni des terminales ni des prépas.»*

Bastien : *« Par nous-même on côtoyait les autres. Ça pouvait arriver (d'être stigmatisés) parce qu'on avait pas mal d'avantages, les autres ne comprenaient pas toujours mais c'était pas invivable. J'ai bien vécu la CPES.»*

Simon apporte quelques explications : *« Cette classe est complètement à part du lycée : rien à voir avec les Terminales, et aucun lien avec les Maths Sup' qui pour la grande majorité ne savent même pas qu'on existe. Elle n'a pas le même esprit qu'une CPGE : tandis qu'une classe porte avec elle des traditions (parrains et bizus ; journée d'intégration ; emblèmes ; événements festifs ; rivalité avec les autres classes etc.), nous ce n'est tout simplement pas possible car toute la promo ne poursuit pas en prépa et se dispathe dans toute la France. Il y a juste de la camaraderie entre élèves, en gros comme dans n'importe quelle classe ordinaire de lycée.»*

Les données collectées sont rapidement devenues redondantes et confirment l'hy-

pothèse d'une classe à part de par son statut et ses spécificités et d'une certaine déconsidération du fait qu'il s'agit d'une "prépa à la prépa". Les étudiants ne semblent pas avoir souffert de cet entre-soi et ne l'ont pas ressenti comme une mise à l'écart intentionnelle mais cet éloignement physique (classe excentrée, internat spécifique) et relationnel (aucun échange programmé par l'institution) interroge.

Conclusion

Les trajectoires observées sont variables, les portraits qui précèdent en témoignent et démontrent la difficulté d'en évaluer les effets en se basant uniquement sur la poursuite des études. La propédeutique peut avoir des conséquences diverses en fonction des attentes préalables des étudiants mais aussi en fonction de ce que chacun d'entre eux fait de cette année particulière.

Les élèves enquêtés, évoluant désormais dans d'autres sphères scolaires, soulignent les principaux points forts de la CPES : le faible effectif de la classe, la forte implication des enseignants et la cohésion de groupe. Quelle que soit la plus value apportée par la CPES en matière de parcours scolaire, tous reconnaissent son apport au niveau de l'acquisition de connaissances, de l'enrichissement culturel et de l'augmentation de la confiance en soi. Les avis divergent quant aux effets de la propédeutique sur le plan de l'orientation. Certains sont parvenus à intégrer une classe préparatoire non envisageable après la terminale, d'autres ont opté par choix ou par défaut pour une filière correspondant davantage à leur profil. Quelques-uns se disent très déçus et regrettent leur passage en CPES qui n'a pas répondu à leurs attentes.

Des processus de socialisation sont mis en œuvre pour faciliter l'intégration des élèves en classe préparatoire. Différents éléments facilitent l'intériorisation de règles implicites inhérentes aux formations d'excellence. Les élèves s'accommodent d'un relatif isolement et acceptent majoritairement les valeurs défendues par leur établissement. Si une partie d'entre eux reconnaît avoir bénéficié d'un environnement protecteur et d'un bon climat de classe, quelques élèves sont moins réceptifs et expriment leur mécontentement. Leurs témoignages permettent d'affiner l'analyse et apportent un éclairage sur les limites de la CPES.

Chapitre 13

La CPES : mise en perspective

Introduction

Le chapitre précédent a exposé les effets de la CPES sur ses bénéficiaires en prenant appui sur des trajectoires d'élèves et des données institutionnelles fournies par les établissements enquêtés. Avant de clore notre étude, nous souhaitons porter un regard plus général sur la propédeutique en s'interrogeant sur le sens à lui donner. Ce dernier chapitre vise à en dresser les limites et les perspectives en considérant la CPES dans sa globalité au travers des différents témoignages recueillis et des constatations faites au cours de cette enquête.

Une première partie démontre une des principales faiblesses de la propédeutique : son manque de lisibilité. Peu connue et par conséquent difficilement reconnue, la CPES peine à s'imposer dans le paysage éducatif et à atteindre le public ciblé. Nous exposons tour à tour les éléments à prendre en considération pour y remédier.

Une deuxième partie présente la démarche essentiellement volontaire du dispositif et son implication dans une politique d'ouverture sociale globale. Nous dressons son portrait vu sous l'angle des élèves enquêtés à partir de la proposition que nous leur avons faite à la fin de chaque entretien de définir la CPES en un mot. Nous rendons également compte des problématiques relevées dans les discours des enquêtés faisant écho avec les difficultés liées à la massification de l'enseignement secondaire et supérieur.

Enfin une troisième et dernière partie aborde plus généralement la CPES en s'appuyant sur les conclusions de l'enquête. Elle envisage l'avenir de la CPES en fournissant des pistes de réflexion et des réajustements possibles.

13.1 Une classe hybride en recherche de légitimité

13.1.1 Ni connue, ni reconnue

La CPES déroge à la forme scolaire traditionnelle ce qui en fait une classe non conventionnelle. C'est là le propre de l'innovation. Nous avons souligné dans le chapitre 8 la perception de la notion de dispositif comme concept de *l'entre-deux* et certains auteurs en présentent le caractère "hybride" (Peeters et Carlier, 1999)¹. Cette caractéristique incontournable ne facilite pas la diffusion de l'expérimentation. Les propos recueillis convergent et mettent en évidence la faible lisibilité du dispositif.

Simon : « *En général les lycéens tombent dessus par hasard pendant qu'ils cherchent les CPGE, ou alors la prépa qui les intéresse propose également cette formation et l'élève est allé voir aux portes ouvertes. Sinon les autres connaissent cette formation parce que quelqu'un de leur entourage a évoqué le sujet et c'est mon cas : une amie de mon ami était dans la CPES de Clémenceau quand j'étais en Term S. Elle était venue présenter cette filière dans mon lycée ce qui m'a permis de savoir "que ça existe"».*

Au sein même de l'institution, la CPES est peu connue et la transmission de son existence ne semble pas prioritaire.

Justin : « *Aucun de mes profs ne connaissait la CPES, ils ont même demandé en quoi ça consistait.*»

Yan : « *Mes enseignants m'ont avoué honnêtement qu'ils ne connaissaient pas cette classe.*»

Les enseignants qui représentent les principaux référents en matière d'orientation pour les élèves de milieu modeste sont insuffisamment informés des possibilités offertes en dehors des cursus classiques. Un professeur du lycée Bastaraud de Guadeloupe nous explique les difficultés rencontrées : « *Ce dispositif n'a jamais vraiment été privilégié. Il a fallu encore batailler cette année (2016) et ce depuis cinq ans pour que l'ONISEP Guadeloupe l'inclue dans sa présentation et rien n'indique encore que cela soit fait. Jusqu'à l'année dernière, à part l'ancien lycée rival, aucun autre lycée ne connaissait ou ne semblait connaître l'existence de cette classe.*»

Hélène a en effet connu la CPES de Marie-Galante lors d'un salon et a été convaincue par le discours rassurant des responsables. Quand nous lui demandons la réaction de ses enseignants par rapport à son choix d'intégrer la CPES, elle répond : « *Ne connaissant pas l'existence de cette classe, ils trouvèrent ce choix raison-*

1. *Contributions à une théorie du dispositif*. Hermès 25, 1999

nable et bénéfique pour moi.» A notre question : « Quels points vous semblent particulièrement négatifs ou à revoir ? », elle répond : « Le seul point négatif à revoir serait la publicité sur l'existence de cette classe car trop de lycéens, parents et enseignants ne connaissent pas la C.P.E.S et je trouve cela très décevant et dommage. »

À Metz, s'est posé le même problème auquel s'est ajouté un handicap supplémentaire, le fait que les élèves ciblés privilégiaient des orientations plus sécurisantes, comme nous le détaille un enseignant : *« En ce qui concerne la "mauvaise visibilité" elle me semble plutôt venir du fait que les étudiants à fort potentiel mais un peu fragiles sur ce qui n'est pas scolaire, préfèrent ne pas faire d'études ou faire des BTS dans leur lycée plutôt que de partir "loin" pour une CPES qui est mal connue. »*

Cette méconnaissance du dispositif est problématique à plusieurs niveaux. Tout d'abord en amont pour les élèves potentiels auxquels l'information ne parvient que rarement. La mauvaise transmission des possibilités offertes pointe à nouveau les défaillances du système d'information et d'orientation français dont les impacts sur l'ouverture sociale des classes préparatoires ont été soulignés précédemment² et sont bien plus criants encore en ce qui concerne la CPES. De plus elle est pénalisante pour le dispositif lui-même lors de la phase de recrutement. Les candidats à la propédeutique ne répondent pas forcément aux critères avancés socialement et académiquement mais certains sont tout de même acceptés faute de mieux sous peine de ne pas atteindre l'effectif souhaité. Cette problématique est récurrente et difficilement surmontable tant que le dispositif se limitera à quelques expérimentations disséminées sur le territoire et de plus si singulières que seules les personnes très averties en possèdent la maîtrise.

Passé ce premier obstacle qu'est la connaissance du dispositif, les élèves sont amenés à en franchir un deuxième après leur passage en CPES. L'enquête a en effet souligné les difficultés éprouvées par certains élèves pour se réorienter en raison des interrogations que soulève la propédeutique. Les témoignages qui suivent donnent un aperçu des problèmes rencontrés.

Kévin : *« J'ai été très déçu en fin d'année. Le problème c'est qu'on a fini notre année sans rien d'acquis. Personne ne connaissait l'existence de la CPES même pas l'ENI³. Elle ne voulait pas au départ tenir compte de notre passage en CPES, pareil pour les autres prépa-intégrées. Nous nous sommes sentis lésés. Le parcours était trop hybride pour être reconnu. »* Il se plaint auprès du responsable de la CPES épaulé par ses parents, sa démarche est tout d'abord mal perçue. Finale-

2. Développés dans le chapitre 5 "Les mécanismes de sélection sociale".

3. École Nationale d'Ingénieurs.

ment le lycée prend contact avec l'ENI et un arrangement est convenu : *« Ils nous ont fait passer un oral et ont tenu compte à part égale de nos notes de terminale et de CPES. Ils ont pris 5 étudiants de CPES sur les 6 qui se sont présentés. Je n'ai pas réussi à intégrer l'ENI, heureusement j'ai appris l'existence du DUT de génie mécanique en alternance par un camarade de CPES, Jonathan, j'ai été reçu et j'y ai bien réussi. Je me suis éclaté en DUT et plus tard. »*

Lors des admissions APB, les élèves n'ont plus le statut de lycéen de terminale et leur nouvel état est imprécis.

Henri : *« Très souvent les prépas ne connaissent pas la CPES, peu lisible. Assez souvent des élèves sont pris en sup après le bac et refusés après la CPES alors qu'ils ont un meilleur niveau. »*

Certains cursus tels Sciences Po Paris et Bordeaux sélectionnent uniquement les bacheliers de l'année. Thierry : *« Après la CPES ce n'était plus possible d'intégrer Sciences Po Paris, je l'ai regretté. »*

Du fait de sa portée limitée, la CPES peine à s'imposer dans le panel de voies proposées, un accompagnement des élèves à leur sortie de CPES et lors des procédures d'orientation s'avèrerait nécessaire, prioritairement en ce qui concerne les préparatoires n'ayant pas réussi à intégrer une CPGE.

13.1.2 Une classe tantôt assumée, tantôt encombrante

Face à cette méconnaissance, les attitudes divergent. Quelques rares élèves ont revendiqué leur année en prenant le temps de l'expliquer, à l'oral, dans le cadre d'un jury d'admission ou à l'écrit sur APB.

C'est le cas notamment d'un élève du lycée de Torcy qui, lors d'un oral de concours, a présenté son passage en CPES comme une plus-value. Devant le regard interrogateur des membres du jury, il a détaillé avec succès les atouts de la CPES : *« Ce qui a plu c'est ma double vision des études supérieures : des heures de cours au lycée et sur le campus de Marne la Vallée. »*

Aurore a postulé pour un BTS assez réputé n'acceptant pas d'élèves de terminale ayant une moyenne inférieure à 15. Alors qu'elle peine à dépasser 10 en CPES, elle n'hésite pas à expliquer cet écart : *« J'ai profité d'une petite case sur APB où on peut ajouter des précisions. J'ai expliqué la CPES, pourquoi les notes ne correspondent pas aux notes de terminale, qu'on était encadrés par des profs de math sup et qu'on a fait une partie du programme de prépa. »* Sa démarche est convaincante : elle est acceptée et reconnaît que cette admission aurait été impossible sans la CPES.

En dehors des problèmes d'admission dans des écoles, une majorité d'étudiants, bien que ravis de leur année, nous ont dit préférer ne pas mentionner leur

passage en CPES dans un CV ou lors d'un entretien professionnel.

Anna : « *Je ne voulais pas que ça se sache que je venais de CPES, je voulais être discrète mais ça s'est su, je voulais être comme tout le monde, une élève lambda.* »

Kévin : « *Ça a servi mais pour autant c'est encombrant car pas connu. Je ne mets pas le passage en CPES dans un CV, c'est plus facile de l'expliquer à l'oral et encore. Quand je dis classe préparatoire à l'enseignement supérieur, certains font l'amalgame avec les CPGE. C'est compliqué à expliquer.* »

Romain : « *J'hésite en entretien à parler de la CPES d'emblée parce qu'elle est tellement compliquée à expliquer. Pas connue. Je la mets sur mon CV mais je ne la mentionne pas oralement quand je parle de mon parcours.* »

Les témoignages sont redondants : « *Je ne la mets pas sur le CV. J'ai pas envie d'en parler pendant un entretien. Trop compliqué ! Il faut des heures avant qu'ils comprennent. A la longue j'ai fini par laisser tomber.* »

À cette difficulté de rendre compte du passage en CPES en raison du manque de lisibilité s'ajoute l'image négative que peut renvoyer la propédeutique. Certains élèves ne souhaitent pas mentionner leur besoin de se préparer à l'entrée dans l'enseignement supérieur et reconnaître implicitement qu'ils n'avaient pas les résultats suffisants pour une admission directe en CPGE.

Simon : « *Je pense donc qu'il y a un vrai problème qui est hélas intrinsèque à la CPES : être là tout simplement parce qu'on a "échoué".* »

Pierre : « *Je n'en parle pas. Non jamais. J'ai fait prépa ça suffit. La CPES n'est pas forcément valorisée. Pas le côté boursier mais une prépa à la prépa. Si on me pose la question, je ne réponds pas : ce n'est pas valorisant.* »

Plus rarement des élèves mentionnent la possibilité d'être stigmatisés en tant que boursiers et la crainte que le regard porté sur eux ait pour conséquence une remise en question de leurs choix pas totalement assumés.

Pauline : « *Même si cette année m'a beaucoup apporté du point de vue personnel, j'évite d'en parler généralement car cela est souvent perçu comme une année de perdu par les gens. Et, aillant moi-même parfois des doutes, en parler me gêne. On se sent un peu stigmatisé du fait d'être boursier.* »

Ces commentaires mettent en lumière l'aspect paradoxal de la CPES qui bien qu'appréciée par une majorité de bénéficiaires est peu revendiquée pour les raisons évoquées précédemment.

13.1.3 Des éléments à prendre en considération

Plusieurs élèves interrogés ont qualifié la classe d'"hybride". Le terme employé est significatif et la lecture de sa définition apporte un élément de réponse : " qui est composé d'éléments disparates." En effet, la CPES est infiniment plurielle. D'une part, son acronyme CPES apporte une certaine confusion notamment avec les écoles privées "classes préparatoires aux études de santé" appelées également CPES qui disposent de 21 centres en France. Dans un moteur de recherche, il est difficile d'éviter le malentendu avec ces dernières. D'autre part, les termes associés à ces quatre lettres varient également selon le contexte. A l'origine "Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur", la CPES est progressivement devenue "Classe préparatoire aux Études Supérieures". Cette modification n'a rien de bouleversant mais rend compte des tâtonnements opérés. Le lycée Henri IV en apportant un nouveau concept en 2012 dans le cadre de PSL⁴ conserve l'acronyme mais en modifie le genre et la traduction. Le "Cycle Pluridisciplinaire d' Études Supérieures" a dès lors pris le relais de la "classe préparatoire aux études supérieures" initiale, avec l'élargissement de ses objectifs faisant place à un premier cycle universitaire (de Bac+1 à Bac+3) complet. Le lycée confirme ses nouveaux objectifs : « *Il ne s'agit plus d'une prépa aux classes prépas — même si ceux qui le souhaitent peuvent rejoindre une prépa après la 1ère année —, mais d'un premier cycle universitaire (de Bac+1 à Bac+3) complet. L'ouverture sociale et la promotion de l'égalité des chances qui constituaient ses fondements, elles, demeurent*⁵. »

En 2015 cette formation conserve son nom, "Cycle pluridisciplinaire d'Études supérieures" mais change une nouvelle fois d'acronyme, délaissant le CPES pour devenir le "CyPES".

L'extrême diversité des CPES rend leur lecture très difficile pour une personne non initiée. Chaque lycée adapte sa propédeutique à sa spécialité par le biais de dominantes artistiques, scientifiques, littéraires... en témoigne l'explication donnée sur le site de l'ONISEP :

Cette formation peut être dispensée selon les établissements avec une ou plusieurs des spécialités suivantes :

- Filière arts plastiques
- Filière économique et commerciale
- Filière études de santé
- Filière générale
- Filière informatique

4. Regroupement Paris Sciences et Lettres : université de recherche regroupant des grandes écoles et l'université Paris-Dauphine.

5. Plaquette de présentation CPES <https://www.univ-psl.fr>

13.1. UNE CLASSE HYBRIDE EN RECHERCHE DE LÉGITIMITÉ

- Filière littéraire
- Filière maritime
- Filière scientifique

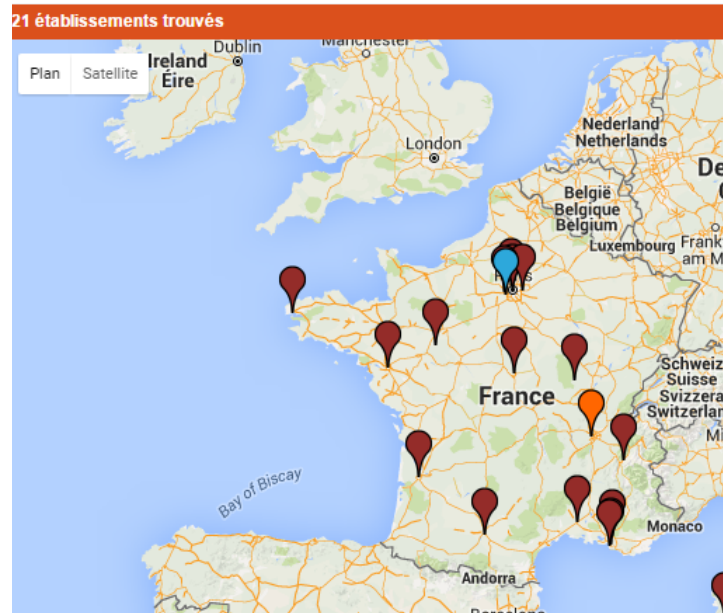


FIGURE 13.1 – Répartition des différentes CPES Source : site Onisep

Les objectifs visés varient également d'un site à l'autre, ainsi que le nombre d'années (1, 2 voire 3 ans), les équivalences en fin d'année sont aléatoires : prépa à la prépa Bac+0 à l'origine, L1 dans certains cas, intégration d'un cycle ingénieur après acceptation du dossier dans d'autres cas comme à Torcy...

Quant à l'objectif premier d'ouvrir socialement les filières élitistes bien que présent dans la majorité des CPES il semble totalement occulté dans quelques sites. Ces variantes trouvent ainsi localement leur justification mais contribuent à rendre cette classe obscure. C'est regrettable car elle a vocation de s'attaquer aux causes des inégalités, notamment le déficit d'information et d'orientation préjudiciable aux élèves de milieu modeste, point longuement développé dans le chapitre 5. La CPES par sa complexité ne contribue pas à lever cette difficulté et s'éloigne par ce fait du public qu'elle était censée cibler, en témoigne la gentrification progressive de cette voie.

La présentation de la CPES sur le site de l'ONISEP ou sur le portail APB de 2017 apporte une certaine confusion en ce qui concerne les CPES en 1 an :

Organisées au sein des lycées, les CPES en un an visent, en priorité, une entrée en classe prépa (CPGE) afin de réussir les concours de recrutement des grandes écoles (écoles d'ingénieurs, écoles supérieures militaires, écoles normales supérieures, écoles de commerce...).

Plusieurs CPES sont à la rentrée 2017 spécialisées en art et ne répondent que partiellement aux objectifs initiaux.

De plus, l'adaptabilité de la CPES peut être perçue comme une opportunité permettant de répondre à des besoins locaux mais conduit dans certains cas à une sorte de "bricolage" manquant de cohérence. Chaque CPES construit son projet pédagogique suivant les moyens disponibles (professeurs, financement et partenaires) et les concertations entre les différents établissements sont rares.

Un des étudiants a d'ailleurs qualifié le dispositif de "bancal" donc par définition "qui est mal établi, sans base solide". C'est là peut-être un élément à méditer. Quelle logique adopter, faut-il poursuivre ces expérimentations impliquant une multitude de formes organisationnelles, sans doute efficaces sur le terrain, mais difficilement appréhendables dans leur ensemble et s'éloigner progressivement du modèle ou tenter d'en faire un objet unifié compréhensible par la majorité ?

13.2 La CPES : moteur de changement et reflet du système scolaire

13.2.1 Un mot pour définir la CPES

Nous avons souhaité placer la CPES sous l'objectif de ses bénéficiaires en proposant à chaque élève interrogé de conclure l'entretien par la définition de la CPES en un mot. Les réponses apportées sont significatives et donnent un éclairage nouveau sur la perception que ces derniers ont de la propédeutique. Chacun d'eux présente une des facettes de la CPES qui mises bout à bout concentrent les impacts positifs et négatifs de la propédeutique.

Les différents termes récoltés peuvent se classer en plusieurs groupes. Pour une grande part d'élèves la CPES se résume à une plus-value, les mots employés sont significatifs : "évoluer", "tremplin", "progression", "efficace", "top"...

Des explications sont parfois données : *« top ? Car c'est une belle expérience et qu'elle tire vers le haut. Ça donne des ambitions aux élèves qui ne se voient pas forcément capables de réussir des études difficiles et longues. »*

La CPES est dans ce cas considérée comme un appui scolaire et psychologique favorisant leur réussite. Pour d'autres, l'apport de la CPES ne se résume pas à une quelconque plus-value sur le parcours scolaire mais prend un caractère d'ordre plus général s'étendant en dehors de l'institution : "ouverture", "aventure", "volonté". L'ouverture est pour certains culturelle avec une modification de leur perception dans différents domaines artistiques, littéraires... Les relations nouées avec leurs pairs apparaissent également déterminantes dans les retours des élèves

et soulignent leur besoin de sortir de l'anonymat et de tisser des liens solides. Un élève nous détaille la signification qu'il donne à l'ouverture : « *Ouverture sur les autres, ouverture sur moi-même, mes lacunes ; ouverture sur les filières, les métiers ; ouverture sur mon avenir.* Les termes "chance" et "opportunité" sont également récurrents. Il s'agit généralement d'étudiants pour lesquels la CPES a permis d'intégrer des filières inaccessibles en fin de terminale.

Le mot "cohésion" est repris par plusieurs élèves du lycée naval faisant référence à la définition du concept "des parties liées logiquement les unes aux autres"⁶. Ces élèves ont parfaitement intégré les objectifs de la CPES, en ont accepté le cadre et se sentent responsables de leur devenir. Dans le même esprit, un élève qualifie la CPES de "volonté" et nous explique : « *Sans travail point de salut.* » L'augmentation de la qualité de travail lui a permis d'atteindre son objectif et de ce fait il a intégré la nécessité de travailler plus pour réussir mieux et a développé le goût de l'effort. Le vocable "rusticité" a été choisi par un élève pour qualifier sa première expérience dans le milieu militaire et rendre compte des difficultés qu'il a éprouvées.

Quelques termes employés reflètent une image moins avantageuse de l'expérimentation. Le caractère singulier de la CPES est souligné par l'emploi de "classe à part", "bancale". En effet la propédeutique se distingue des autres classes par son statut particulier et sa position charnière. La "déception" est reprise pour qualifier une CPES n'ayant pas répondu aux attentes de ses bénéficiaires. Raphaël quant à lui parle "d'une année en dérive".

Enfin, plus sévère et sans appel : "prison", le terme étant parfaitement en adéquation avec les propos tenus par l'étudiante durant notre entretien, cette dernière jugeant l'encadrement excessif.

Cet éventail de définitions apporte un éclairage sur l'expérimentation et témoigne de la difficulté à donner un avis tranché sur ses effets. Les entretiens avec les bénéficiaires du dispositif ont démontré ses effets diversement appréciés. La CPES reste tout de même pour nombre d'entre eux une sorte de béquille et apparaît dans ce cas comme un dispositif de soutien destiné à consolider des connaissances académiques, à asseoir une confiance en soi fragilisée par un parcours chaotique ou à construire avec lucidité des projets d'orientation ambitieux.

6. Le Petit Larousse.

13.2.2 Une démarche volontariste pour faciliter l'accès aux études supérieures

La CPES fait partie intégrante de son époque. Un contexte précis développé précédemment en a dessiné les contours et a rendu possible son extension. La propédeutique prend ses racines dans les imperfections d'un système scolaire basé sur le mérite individuel en quête de légitimité et à la recherche de pratiques nouvelles. En participant aux actions en faveur de la démocratisation des filières d'excellence, elle a été un enjeu politique à l'échelle nationale et a répondu à une forte volonté institutionnelle. Progressivement le tapage médiatique qui l'a entourée à ses débuts s'est estompé et chaque CPES a poursuivi son parcours avec plus ou moins de cohésion et d'aisance.

Cette étude a permis d'observer le cheminement de quatre d'entre elles et d'avoir une vision plus étendue du dispositif et de ses effets. La CPES semble être une proposition, certes imparfaite et à très petite échelle, mais combinant des approches intéressantes dans le but de pallier les difficultés rencontrées par nombre de lycéens à intégrer sereinement l'enseignement supérieur. Elle ne prétend pas être l'unique solution mais sa présence contribue à remettre en cause, interroger un système bien établi tout en apportant quelques éléments de réponse. C'est là le propre de l'innovation et en cela elle est un élément moteur qui nécessite pour être efficace l'adhésion et la détermination des principaux acteurs de terrain.

La CPES est plurielle et façonnée par son environnement. Elle ne bouleverse pas le paysage de l'enseignement supérieur mais correspond à une passerelle, un accompagnement des élèves lors de la difficile transition de l'enseignement secondaire au supérieur. Nous avons démontré l'impact positif des effectifs réduits et en quoi la CPES modifiait les représentations que se font la majorité des élèves sur leur avenir. Leur motivation renforcée pour la culture après le passage en CPES démontre que le travail d'acculturation entrepris tout au long de l'année a été une réussite et interroge sur les actions faites en amont au lycée ou au collège pour sensibiliser les élèves aux domaines artistiques et littéraires tant cette approche leur semble nouvelle.

Chaque CPES étudiée a parfaitement pris en compte les mécanismes de sélection sociale mis en évidence par de nombreux travaux de recherche et tenté d'y remédier. Les éléments particulièrement développés sont d'une part l'apport d'informations concernant les voies d'orientation post CPES, le Lycée naval en faisant même une de ses priorités dans le cadre de sa mission de recrutement, d'autre part le développement de la confiance en soi démontré dans de nombreux

entretiens ainsi que l'aide matérielle au niveau de l'hébergement et du coût de la scolarité, enfin l'apport culturel, élément souligné par la majorité des enquêtés.

13.2.3 Un miroir des problématiques inhérentes à notre système éducatif

Les travaux de recherche ont démontré que les choix d'orientation des élèves sont fortement impactés par le milieu d'appartenance. Suivant le capital social et culturel de la famille, les élèves disposent de ressources extérieures plus ou moins suffisantes pour établir en toute autonomie leurs vœux. L'opacité du système favorise de ce fait les élèves les mieux informés. Quant aux plus fragiles, ils ont besoin d'un accompagnement individuel sous peine de trébucher inexorablement l'année suivante. La notion de mérite a certes sa part dans les échecs ou réussites des uns et des autres mais il serait trop facile de lui imputer toutes les responsabilités. De nombreux jeunes ont suivi une scolarité sans faille et arrivent perplexes en terminale déroutés devant le panel de voies possibles et freinés dans leurs ambitions par leurs résultats trop moyens ou l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Les élèves peu entourés sollicitent principalement leurs enseignants et les conseillers d'orientation, se pose alors la question de la pertinence de l'information donnée et ses retombées sur le parcours des élèves. L'observation des vœux formulés par nos enquêtés lors de la procédure APB met en évidence des choix peu opportuns, la CPES se trouvant par exemple en 1^{ère} position écartant de fait toute possibilité d'intégrer directement une CPGE ou une filière alternative. Parmi eux certains sont revenus sur les conseils reçus avec plus ou moins de dépit. Charles : *« Si c'était à refaire, je n'écouterais pas le conseiller qui me disait que c'était le choix parfait pour moi, je m'intéresserais moi-même au niveau des différentes CPES au lieu de croire tout ce que l'on me promet. »*

Yan : *« Mes parents étaient ravis d'apprendre que j'étais prêt à me donner pour faire ce que je voulais depuis longtemps. Cependant certains de mes professeurs ne semblaient pas du même avis et me disaient que que je n'y arriverai jamais, que c'était trop tard. »*

Ces propos définitifs ont heureusement été démentis par la réussite ultérieure de l'élève ; cependant ils ne sont pas isolés et notre étude en a relevé plusieurs du même ordre aptes à nourrir nos réflexions. La motivation et le projet d'orientation de l'élève devraient davantage être pris en considération tout en apportant plus de lisibilité au système d'orientation.

Les disparités entre les lycées, phénomène qui renforce les inégalités sociales, transparaissent également à travers les témoignages : tel élève d'un lycée pro-

vincial peu réputé se retrouve en difficulté en CPES alors que son dossier de terminale ne le laisse pas présager ; tel autre peinait à obtenir la moyenne dans une excellente terminale d'un lycée prestigieux, la CPES lui permet de retrouver sa confiance en lui mais il s'y ennue rapidement car il a acquis de solides connaissances dans le secondaire.

Les différents lycées ne se valent pas, l'institution ne le dit qu'à demi-mot mais les parents avertis le savent parfaitement et délimitent soigneusement le parcours de leurs enfants pour leur assurer les meilleures chances de réussite. Le contexte de scolarisation et celui de l'origine sociale est déterminant et conditionne les choix opérés (Nakhili, 2007). Le baccalauréat a l'avantage d'être une épreuve d'évaluation externe indépendamment du contexte ordinaire d'enseignement que sont la classe et l'établissement (Jarousse et al., 1996). En cela il existe dans certains cas un décalage entre les notes obtenues en contrôle continu et les résultats au bac, cet écart jouant en faveur ou en défaveur du candidat lors des procédures de recrutement dans l'enseignement supérieur.

Les CPES suivent la même logique : celles des lycées prestigieux accueillent de bons voire très bons lycéens qui y voient une opportunité d'entrer l'année suivante dans le Saint Graal bien qu'ils auraient pu sans problème intégrer une CPGE de moyenne importance.

La CPES par la définition qui en est faite de classe préparant aux études supérieures interroge sur le sens à donner au baccalauréat. Il ne s'agit pas ici de juger de sa valeur mais de réfléchir sur ses fonctions actuelles. En effet, créé sous Napoléon en 1808, le baccalauréat, a « *la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur. Il constitue le premier grade universitaire.* »⁷

Il n'est pas sûr que la préparation réussie au baccalauréat soit de nature à assurer la transition entre les deux ordres d'enseignement. Parler d'études post-baccalauréat (et pas seulement universitaires) ne résout rien, tant est grande la disparité des élèves à l'issue des classes terminales en termes de niveau atteint, d'acquis culturels, de rapport aux savoirs, de motivation, de projet d'avenir, etc

Or il ressort de notre étude que le baccalauréat, confronté aux limites de la massification, continue d'assurer la certification du cursus secondaire mais favorise de moins en moins l'acquisition des pré-requis indispensables à la poursuite dans l'enseignement supérieur. Il est devenu un rite de passage qui a sa raison d'être mais qui ne peut longtemps encore se soustraire à une remise en question en profondeur. Conséquence de la démocratisation progressive du baccalauréat, la

7. <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>

proportion de bacheliers sur une génération est passée de 3 % en 1945, à 25 % en 1975, pour atteindre 77,2 % en 2015. Le taux de réussite au bac général ainsi que la proportion de mentions, respectivement 91,4% et 55,4% en 2016⁸, sont en constante augmentation. Les formes de passation du baccalauréat ont également été modifiées et ont abouti à une multiplicité d'épreuves et d'options en fonction des séries facilitant par la combinaison de la moyenne et des coefficients l'obtention du diplôme.

L'enquête rend compte de ce qu'a engendré cette massification de l'enseignement secondaire et supérieur : une forme de désenchantement pour les élèves moyens lauréats du baccalauréat S mais dont le dossier scolaire n'ouvre paradoxalement que peu de portes. La CPES est pour ces derniers une seconde chance, un horizon retrouvé. Ils s'accrochent à cet espoir et souvent profitent des conditions de travail favorables pour rebondir et intégrer une voie qui leur correspond. Le parcours de Léonie en est un exemple : « *Je n'avais pas beaucoup de choix suite à de nombreux refus sur APB et le concept de cette prépa m'avait intéressée. J'étais un peu perdue donc j'attendais de cette année un peu plus de confiance sur la suite de mes études et la CPES m'a beaucoup aidée à ce niveau-là.* »

Une année propédeutique peut dans ce cas être bénéfique et de ce point de vue la CPES pourrait être généralisée et permettrait de repousser les choix d'orientation.

Un autre élément est mis en évidence dans nos échanges tant avec les élèves qu'avec les responsables : l'écart grandissant entre les enseignements dispensés en terminale et les exigences de l'enseignement supérieur. Francis Danvers (2003) parle de « tension contradictoire entre les pratiques pédagogiques du lycée et les exigences de l'enseignement universitaire ». Le taux d'échec en première année de faculté est révélateur de la rupture et difficile transition entre lycée et enseignement supérieur. Ces deux univers très sectorisés ont une méconnaissance réciproque qui nuit aux élèves. La coupure est d'autant plus brutale que ces derniers y sont mal préparés. Les contenus et méthodes d'enseignement du lycée, dont l'objectif prioritaire est la réussite au bac, sont peu adaptés aux attendus de l'enseignement supérieur en terme de méthodologie, d'acquis culturels, d'adaptation, d'autonomie...

Déjà en 1995 un article d'un groupe de l'Irem⁹ de Strasbourg, intitulé *La dérive des continents*¹⁰, faisait ce constat. Le nombre croissant de bacheliers rend cet écart plus criant, certaines facultés ont mis en place des dispositifs innovants pour apporter aide et soutien durant une période programmée appelée "semestre 0"

8. Sources MENESR-DEPP.

9. Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

10. Groupe Lycée-Université de l'Irem de Strasbourg 1 « La dérive des continents, quinze ans après » *L'Ouvert* n 118

ou "semestre tampon" durant laquelle est repris une partie du programme de mathématiques de terminale S¹¹.

Claude Lelièvre (2016) revient également sur le fossé entre le secondaire et l'université et rappelle l'existence jadis d'une propédeutique dont le rôle était de limiter cet écart : *« À la fin des années 1950 et au début des années 1960, on a créé une classe intermédiaire entre le baccalauréat et la licence que l'on a appelée « propédeutique », une sorte de sas en un an, parce que la moitié de ceux qui obtenaient un bac littéraire échouait en licence. En 1965, cette propédeutique a été allongée d'un an, pour donner le DEUG, suivi d'une seule année de licence. C'était une époque où il n'y avait que 10 % d'une classe d'âge qui obtenait le bac. »*

Nombre de lycéens recrutés en CPGE sont de l'avis des enseignants peu préparés aux exigences des filières sélectives. Un professeur de CPES revient sur l'objectif de la propédeutique dans son établissement et rend compte du niveau réel des étudiants accueillis : *« Nous souhaitons donner aux étudiants au minimum un niveau bac S en mathématiques et en physique. Comme vous le savez le bac, quelle que soit la section est l'objet de pressions de l'administration pour être attribué le plus largement possible et le bac S a perdu ainsi toute réelle valeur. Le niveau des élèves de la CPES qui viennent avec un bac S est parfois inférieur à la troisième et oblige à refaire tous les programmes depuis la seconde. Certains élèves ne semblent d'ailleurs pas de "vrais" scientifiques. »*

Cette problématique est récurrente. La CPES en se généralisant pourrait assurer la fonction de préparation à l'enseignement supérieur non pas uniquement à destination des élèves boursiers mais plus largement pour tous les bacheliers en manque de repères et de pré-requis indispensables pour envisager une filière post-bac.

13.3 La CPES : un avenir à construire

13.3.1 Redéfinir le public ciblé

Les dispositifs d'ouverture sociale se définissent par leur vocation à venir en aide aux élèves boursiers qualifiés de "motivés" ou "méritants". Les "parcours de l'excellence" se sont progressivement substitués à la politique de l'éducation prioritaire, l'objectif principal des actions mises en place étant de lutter contre les inégalités sociales lors des principaux paliers d'orientation et de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur. Notre étude a permis de rencontrer ces jeunes et de

11. Ces pratiques n'ont pas été généralisées, il s'agit d'initiatives locales, le cas cité a été mis en place en 2009 à l'université de Strasbourg et remanié par la suite

constater au fil des entretiens qu'ils ne correspondent pas à la caricature qui en est faite mais convergent vers un profil type : élève moyen en terminale par manque de travail ou en raison de difficultés, bac obtenu sans mention. Les étudiants rencontrés ont analysé avec lucidité leur parcours et évoquent très souvent un dossier insuffisant pour accéder à la filière convoitée, la CPES étant dans ce cas considérée comme une seconde chance.

L'appartenance sociale quant à elle est variable allant du boursier échelon 6 au fils de cadre supérieur. Sur ce point on assiste à un décalage entre l'objectif initial de l'expérimentation et l'usage qui en est fait. Les très bons élèves freinés dans leur progression par un environnement social et familial défavorable sont rares, l'aspect financier intervient certes mais la majorité des enquêtés ne semblent pas souffrir d'un contexte difficile nécessitant une mise à l'écart.

La CPES s'est en effet progressivement éloignée de sa mission première d'ouverture sociale mais il serait injuste de l'accuser de ne pas respecter ses engagements. La responsabilité n'en incombe pas forcément aux établissements recruteurs mais est le reflet des inégalités d'accès aux filières scientifiques récurrentes en dépit de l'augmentation du nombre de bacheliers. Pierre Merle (2007, p. 68) évoque cet état de fait : « *Une diffusion considérable de l'accès à l'enseignement et, parallèlement à un maintien des inégalités des cursus scolaires selon l'origine sociale.* » et précise notamment en ce qui concerne la série scientifique que cette dernière « *a conservé pratiquement le même recrutement social durant les périodes d'expansion de la scolarisation* ».

Par conséquent, il est compréhensible que la CPES, recrutant essentiellement des bacheliers S, peine à toucher le public ciblé. Chaque transition effectuant un tri social sous couvert d'égalités qui ne sont que formelles, la CPES arrive en fin de parcours scolaire et s'adresse aux quelques "rescapés" du système, majoritairement des élèves motivés, de niveau médian.

Les candidats boursiers, bien que prioritaires, font souvent défaut ou ne sont pas suffisamment nombreux pour constituer une classe obligeant à élargir la cible de recrutement. C'est une réalité dans toutes les CPES observées, le manque de lisibilité du dispositif favorise à nouveau ceux qui détiennent l'information et nuit à ceux à qui il est essentiellement destiné. En matière d'orientation scolaire, l'information est source de disparités et la CPES n'y déroge pas.

Claude conforte nos observations : « *Au Lycée naval, les professeurs recrutent des élèves avec des profils variés, soit, mais qui ont leur chance d'intégrer une prépa et qui seraient aptes à la vie en internat dans un lycée militaire. Il n'y avait pas de personnes issues de milieu éclaté ou défavorisé dans notre promotion. C'est*

pareil, d'après ce que j'ai entendu, dans les autres CPES.»

Tom a un discours identique : *« À l'époque où j'étais en CPES, les 3/4 des élèves de la classe n'étaient pas boursiers mais fils d'officiers qui n'avaient pas suffisamment la moyenne pour intégrer directement une classe préparatoire. Nous étions 3 ou 4 boursiers.»*

En définitive tout semble indiquer qu'un important travail de sélection sociale a été effectué en amont du lycée. Nous avons rencontré des élèves de milieux très hétérogènes, souvent entourés de parents soucieux de leur devenir. Généralement peu impliqués dans leur choix d'orientation, ces derniers n'en sont pas pour autant indifférents, ils font généralement confiance en l'institution et ne s'opposent pas au passage en CPES comme en témoigne Florent qui a intégré la CPES après avoir redoublé sa terminale S : *« On m'a beaucoup soutenu car ma famille sait que c'est mon rêve d'être militaire et être au lycée naval m'aiderait beaucoup pour atteindre cet objectif. Ils étaient confiants car ils m'avaient vu pendant les deux années de terminale et ont vu que j'avais changé d'attitude lors de la deuxième année et étaient très contents de ma progression.»*

Une question reste en suspens "À qui est réellement destinée la CPES ?" Les notions de "potentiel" et d'"excellence" mériteraient d'être explicitement définies car, employées en tant que critères de sélection, leur signification est floue et entraîne des interprétations diverses. Chacun semble avoir une représentation propre de ces termes tant du côté des élèves et de leur famille que des sites visités. Gaële Henri-Panabière (2010) a étudié les échecs des « héritiers » et démontré la complexité des facteurs interagissant sur les parcours scolaires ne se limitant pas à des déterminismes d'ordre social. Le fait de considérer échecs et réussites uniquement sous l'angle des transmissions familiales est en effet réducteur. L'évolution de la société est telle que les difficultés rencontrées par les jeunes sont d'ordre matériel mais également psychologique ce dernier point concernant tous les milieux et transparaissant dans notre enquête. Les CPES, destinées prioritairement aux élèves boursiers, s'adaptent progressivement à un nouveau public qui mériterait également l'attention de l'institution scolaire : les "laissés-pour-compte" de la procédure APB de tous horizons : assez bons pour être arrivés jusqu'en terminale, trop moyens pour intégrer une filière sélective, en quête d'une seconde chance et assez motivés pour s'efforcer d'y parvenir.

13.3.2 Revoir le cadre et les objectifs de la CPES

Il ressort des entretiens que la mise en œuvre de la CPES n'est pas toujours adaptée à ses bénéficiaires. Initialement pensée pour faciliter l'intégration future des élèves en CPGE, la classe expérimentale s'est construite sur les fondements des filières élitistes. Le régime austère imposé par nombre de CPES : internat obligatoire, emploi du temps intensif, encadrement quasi permanent, sorties restreintes et rigoureusement réglementées... a sa raison d'être mais peut rebuter les étudiants en quête d'indépendance.

En effet, si ces dispositions sont acceptées par nombre d'élèves qui comprennent leurs finalités, plusieurs interviewés s'en sont explicitement plaints. Les contraintes temporelles et spatiales sont jugées par ces derniers envahissantes ; beaucoup déplorent l'étroitesse du temps libre et souhaiteraient pouvoir se consacrer davantage aux initiatives individuelles. Cette pression de l'encadrement est d'autant plus manifeste pour ceux déjà habitués à plus d'autonomie. Les élèves ne refusent pas le cadre imposé, tolèrent cette promiscuité constante mais revendiquent des moments de liberté, la possibilité de sortir et de bénéficier d'un minimum de distractions. Un cadre propice au travail est certes indispensable mais mériterait un peu de souplesse.

Un responsable de CPES s'est dit attentif à ces remarques : « *Le personnel encadrant les internes est habitué à un public de lycéens et s'adapte difficilement à ces jeunes étudiants dont le désir d'autonomie est légitime.* »

De plus, au sein même de l'établissement les CPES vivent généralement en vase clos comme nous l'avons développé ultérieurement. Cet entre-soi ne favorise pas leur intégration et les échanges avec les autres peuvent susciter de l'incompréhension voire dans certains cas des railleries. La CPES doit occuper une place clairement définie et les interactions aussi bien avec les lycéens qu'avec les étudiants du supérieur sont nécessaires.

Il serait également envisageable de placer les CPES non pas dans des lycées mais au sein de l'université pour leur donner un caractère plus général de propédeutique ou encore comme c'est le cas à Torcy établir des partenariats et alterner cours à l'université et au lycée afin de faciliter le passage ultérieur dans une filière de l'enseignement supérieur. Ces pistes mériteraient réflexion, le sujet est cependant complexe en raison notamment des configurations de chaque CPES.

La phase de recrutement a été à plusieurs reprises remise en question lors des entretiens. Une réflexion plus approfondie sur le bienfondé d'un passage en CPES lors de moments déterminants éviterait maintes déconvenues. Nous avons en effet constaté que pour certains élèves la propédeutique ne se justifiait pas, en

particulier les bons élèves aptes à intégrer directement une CPGE de proximité ou des étudiants désireux de faire des études de médecine pour qui d'autres solutions auraient pu être envisagées. Certaines CPES ne préparent plus à l'intégration d'une CPGE mais assurent un suivi individuel adaptant les cours au profil de la classe. C'est le cas du lycée de Marie-Galante qui a considérablement augmenté ses effectifs en 2016 passant de 4 à 12 élèves. Les élèves recrutés ont obtenu un bac S ou STI, ces derniers bénéficient d'un traitement spécial. « *Nous nous adaptons à leur vrai niveau et établissons les programmes en fonction.* » précise un des responsables. La pédagogie différenciée et le tutorat sont de rigueur. L'image véhiculée par la CPES se transforme progressivement et la volonté affichée de l'équipe enseignante de maintenir en place la propédeutique est payante.

La CPES se définit comme une classe préparant à l'entrée dans l'enseignement supérieur mais il s'agit avant tout dans sa conception d'une aide à la poursuite d'études en CPGE en témoigne son fonctionnement calqué sur les pratiques de l'univers préparatoire : méthodologie, consolidation des notions mathématiques et physiques, langues, colles, expression orale, ouverture culturelle pour faciliter l'intégration d'un milieu social favorisé... Or les élèves de CPES n'aspirent pas nécessairement à entrer dans une CPGE.

L'enquête a par ailleurs démontré une volonté progressive de viser de nouveaux profils d'étudiants, en particulier les aspirants à des études de médecine. Cette réorientation peut s'avérer utile mais interroge sur les moyens mis en œuvre pour apporter une aide efficace à ces élèves. Rien ne semble pensé pour faciliter une année en PACES, à commencer par les cours dispensés. Une élève rencontrée conforte ce point négatif : « *Il ne faudrait pas conseiller la CPES aux étudiants qui veulent aller en médecine à moins de mettre en place des matières des filières médicales. Le niveau est beaucoup plus soutenu et difficile.* » Les parcours suivis par quelques élèves sont significatifs : tous ont en effet échoué en première année de médecine après leur passage en CPES. De plus, très cadrés et accompagnés, les élèves ne sont pas préparés à rejoindre un amphithéâtre bondé et un cursus nécessitant une grande autonomie.

Concernant tous les cursus et de façon plus criante les études de médecine, les cours privés dispensés en parallèle sont l'apanage des étudiants favorisés et réduisent les chances de réussite des élèves ne pouvant en bénéficier. La CPES ne peut rivaliser avec l'arsenal déployé, une pédagogie différenciée est difficilement envisageable à l'université qui accueille des étudiants aux profils très hétérogènes, pourtant un suivi individuel leur serait profitable et viendrait quelque peu contre-carrer les injustices actuelles.

La CPES ne peut dans l'état répondre à toutes les attentes, pour être efficace

elle doit redéfinir clairement ses objectifs et le public ciblé. Xavier Pons (2011, p. 85) a souligné la difficulté d'évaluer le système éducatif français en raison notamment du caractère flou et général des objectifs avancés. Les différents remaniements opérés sont certes réfléchis dans un contexte donné mais contribuent à la confusion générale et ne facilitent ni l'extension de l'expérimentation, ni son évaluation. Cette tournure conforte les analyses d'Agnès Van Zanten¹² (2014, p. 18) attribuant deux visages aux politiques éducatives : « fortement structurées par les modèles dominants à une époque donnée, leur devenir sur le terrain demeurerait largement indéterminé ».

13.3.3 Évaluer, mutualiser et étendre les expérimentations

Les établissements retenus pour notre étude témoignent de l'implication des acteurs de terrain, de leur volonté de maintenir l'expérimentation et des résultats perceptibles qu'ils ont obtenus. La CPES mériterait d'être valorisée et redéfinie en lui adjoignant une cohésion tant dans son mode de sélection que dans son statut. Un effort d'harmonisation permettrait de rendre la CPES plus lisible. Chacune semble en effet faire cavalier seul. Les contacts avec les autres classes expérimentales sont rares voire inexistantes. Les adaptations locales s'éloignent progressivement du concept initial. Chaque établissement élabore son propre programme et met en place des évaluations du dispositif, limitées souvent à l'orientation post CPES des élèves, qui ne rendent que partiellement compte de son efficacité. En cela nous rejoignons les propos de Xavier Pons (2011, p. 86) : « Le manque de systématisme des évaluations standardisées en France, notamment des évaluations bilans, empêchent de pouvoir en faire le fondement régulier de la politique éducative. »

Il semble complexe de dresser un bilan de l'expérimentation dans la mesure où les CPES sont diverses. On peut cependant déplorer le peu de retours à ce jour et s'interroger sur les finalités de ces classes, simples réponses à des problématiques du moment ou désir d'innover et d'améliorer le système éducatif ? Le rapport établi par des inspecteurs généraux du MEN et du MESR (2013, p. 28) souligne le manque d'évaluation externe des dispositifs expérimentaux :

L'évaluation des expérimentations apparaît comme le point où la marge de progrès reste la plus importante, ce qui peut sembler tout à fait paradoxal si l'on considère que l'évaluation est inhérente au principe même d'expérimentation. Si l'on peut admettre que des innovations restent parfois cantonnées au niveau d'une classe, relevant de l'inventivité pédagogique d'un enseignant qui n'aura pas forcément envie de faire connaître son travail à l'extérieur, il est surprenant que

12. Se réfèrent au sociologue Stephan Ball.

l'évaluation des projets conduits sous la bannière de l'expérimentation, donc identifiés par une autorité académique, soit pour l'essentiel menée "en interne".

Les enjeux politiques de ces expérimentations ne sont pas étrangers à ce manque de suivi. Les décideurs politiques sont rarement en demande d'évaluation (Pons, 2011, p. 65). Leurs fonctions sont généralement de courte durée et ils privilégient la mise en avant de leur action et ont tendance à « multiplier les effets d'annonce, en se servant de façon sélective des résultats à court terme de l'évaluation à des fins de communication et à se désintéresser des effets à moyen et à long terme des réformes (Van Zanten, 2014, p. 108) ». Plusieurs enquêtés des premières promotions de CPES ont souligné l'aspect médiatique de l'expérimentation à ses débuts. Un suivi sur le long terme s'avèrerait pourtant plus pertinent et permettrait d'accentuer une éventuelle plus-value. Une mutualisation des expériences serait également bénéfique afin d'améliorer ensemble les contours au niveau des critères de recrutement et du suivi pédagogique et plus largement de se positionner sur les objectifs à atteindre.

La CPES à elle seule ne résoudra pas le problème récurrent des inégalités scolaires mais pourrait combler le fossé entre la terminale et l'enseignement supérieur en concentrant des ressources importantes sur un nombre réduit d'élèves. Notre enquête a mis en évidence certains dysfonctionnements, pour autant les élèves rencontrés rendent compte d'effets positifs avérés. La CPES ne saurait être un alibi ou une opportunité locale au prétexte d'une ouverture sociale qu'on sait biaisée. Elle mériterait d'occuper une place plus importante au sein du système éducatif.

La CPES a contribué à faire la promotion d'un important discours en faveur de la démocratisation des filières d'excellence mis en place dans les années 2000. En cela elle est une mesure explicite saluée par l'opinion publique et assortie d'une politique volontariste résumée par l'objectif de 30% de boursiers dans les CPGE et grandes écoles. Chacun sait pourtant que le dispositif n'aura pas d'impact sur l'ouverture sociale des CPGE en général étant donné le peu d'élèves concernés.

« Les inégalités que l'on mesure dans l'enseignement supérieur se forgent au lycée, qui dépend de ce qui se passe au collège, qui est lui-même en partie la conséquence du parcours de l'élève au primaire... » (Duru-Bellat citée par Maurin, 2016)

Son rôle est avant tout d'apporter une plus-value de parcours à quelques élèves de milieu modeste. Sur ce terrain, notre étude a démontré son influence sur des trajectoires individuelles. La CPES est le fruit d'initiatives locales commanditées en haut lieu par les instances politiques. Jean-Yves Rochex a présenté les trois grandes périodes des politiques d'éducation prioritaire qui se sont succédé durant les dernières décennies : la CPES fait partie de ce qu'il qualifie de "3^{ème} âge"

ciblant des catégories sociales définies à l'avance. Elle n'est pas à l'origine une expérimentation isolée mais est étroitement liée à l'ensemble des dispositifs d'ouverture sociale, son avenir dépend en partie des prochaines orientations politiques et des priorités accordées mais aussi des acteurs locaux qui contribuent à sa mise en œuvre.

En tant que classe expérimentale, la CPES a une durée de vie limitée, son éventuelle généralisation ne semblant pas à l'ordre du jour. Cependant dix années se sont écoulées depuis sa création et notre enquête en soulignant des réussites individuelles a démontré son bien-fondé sous réserve d'un recrutement opéré avec soin.

Conclusion

Ce dernier chapitre porte un regard distancié sur la propédeutique. Il a permis de souligner les principales limites de la CPES en s'appuyant sur les témoignages des enquêtés. Tout d'abord, son manque de lisibilité et ses difficultés de communication nuisent à sa mise en œuvre et obligent à élargir le public initialement ciblé. De plus, sa méconnaissance au sein de l'institution même est pénalisante pour les élèves qui hésitent à la mettre en avant de peur de susciter incompréhension ou malentendu. Plusieurs pistes ont été avancées afin de remédier à ce désavantage, parmi elles une meilleure harmonisation entre les différentes CPES, le choix d'un acronyme explicite, des formes organisationnelles communes.

Hormis ces points faibles, la définition de la CPES en un mot a permis de caricaturer les retours d'expérience des élèves rencontrés et bien que nuancées ces définitions sont globalement en faveur de la propédeutique. Sa démarche volontariste pour optimiser les chances de réussite de chacun est reconnue mais sa portée réduite empêche de parler en terme d'ouverture sociale des grandes écoles. Par conséquent notre analyse s'appuie essentiellement sur des trajectoires individuelles d'élèves en soulignant les plus-values observées ainsi que les quelques retours défavorables.

La CPES nous éclaire également sur les problématiques liées à la massification de l'enseignement supérieur. Notre étude a démontré la difficulté pour un élève moyen d'intégrer une filière sélective. Le baccalauréat régule l'accès à l'université mais n'en assure pas la préparation, ce qui entraîne un important taux d'échecs et d'abandons. De nombreux élèves ne disposent pas des pré-requis nécessaires à une bonne insertion dans une filière post-bac et se retrouvent incapables d'y faire face. La transition vers le supérieur serait à reconsidérer.

Notre dernière partie est revenue sur l'objectif principal de la CPES qui est

d'ouvrir socialement les classes préparatoires en luttant contre les mécanismes de sélection sociale. La politique de ciblage envers les boursiers méritants est imparfaite et les élèves des CPES observées ne correspondent pas majoritairement au public attendu. Ce décalage mériterait des évaluations à plus grande échelle et peut-être un réajustement des critères de recrutement. Les classes expérimentales et les autres initiatives en matière de politiques éducatives avec lesquelles elles coexistent ont une durée de vie aléatoire, se pose donc la question de leur devenir.

Conclusion de la 3^{ème} partie

Cette troisième et dernière partie a été consacrée à l'enquête de terrain orientée principalement autour de quatre établissements expérimentant ou ayant expérimenté la CPES. Les choix se sont portés sur des lycées différents tant au niveau de leur implantation géographique que de leurs particularités. Le Lycée Fabert est un lycée réputé de province de l'est de la France qui n'a pas poursuivi l'expérimentation par manque d'effectif ; le Lycée Bastaraud souffre d'une double insularité, expérimente la CPES avec un nombre réduit d'élèves et adapte son programme en fonction du public accueilli ; le lycée naval de Brest poursuit son objectif d'ouverture sociale et de recrutement en cohérence avec l'ensemble des lycées de la Défense ; enfin, la CPES du lycée de Torcy, implantée en banlieue parisienne, garde son parti pris de proposer une CPES en deux ans en partenariat avec des écoles d'ingénieurs.

Notre étude a permis de mettre en évidence plusieurs adaptations locales du modèle initial impulsé par le Lycée Henri IV. L'analyse des procédures de recrutement a souligné l'hétérogénéité sociale des élèves de CPES, certains étant fort éloignés des critères officiels. Le flou entourant les critères académiques soulève également quelques interrogations sur l'intérêt d'un passage en CPES pour quelques élèves rencontrés dont les bons résultats en terminale auraient permis un recrutement direct en CPGE.

Par ailleurs les entretiens avec les étudiants et les responsables institutionnels ont mis en évidence leurs enjeux respectifs et les réussites et les difficultés rencontrées. Les retours ont majoritairement relevé les principaux atouts de la CPES : ouverture culturelle, renforcement des connaissances académiques, temps de réflexion, deuxième chance, plus-value sur le parcours scolaire pour nombre d'entre eux... mais aussi ses limites en matière de lisibilité, de recrutement du public correspondant aux critères énoncés... Les avis ne sont pas unanimes et la CPES ne peut répondre aux attentes de chacun ; en cela elle doit clairement définir ses objectifs et ses critères de recrutement, à défaut elle prend le risque de créer de nouvelles injustices et de s'éloigner de sa mission première d'ouverture sociale.

Conclusion générale

Dans le cadre de cette étude portant sur l'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles nous avons porté notre attention sur une classe expérimentale singulière, la Classe Préparatoire aux Études Supérieures, et souhaité répondre à notre question principale : la CPES remplit-elle sa mission première d'améliorer de façon significative le parcours scolaire d'élèves méritants issus de milieu modeste ? Quels en sont les enjeux et les limites ?

À cet effet nous avons structuré notre thèse en trois parties. La première a présenté les classes préparatoires aux grandes écoles et permis de revenir sur leur histoire, leurs spécificités, leur place au sein du système scolaire et les défis qu'elles doivent relever pour s'adapter au contexte actuel. Nous avons souligné la position centrale que ce système occupe dans la production des élites en France et la remise en cause récurrente de sa légitimité essentiellement en raison des inégalités sociales qu'il focalise. La méritocratie sur laquelle se fondent les classes préparatoires est régulièrement interrogée, leurs détracteurs leur reprochent d'en user comme un principe de façade pour légitimer un système fermé réservé à une minorité. Ces éléments sont indispensables pour comprendre d'une part le rôle attribué à la CPES et sa portée symbolique, d'autre part pour vérifier la pertinence du dispositif mis en place.

Une deuxième partie s'est concentrée sur l'importance donnée à l'ouverture sociale des filières élitistes durant la dernière décennie et les motivations des diverses politiques de démocratisation des CPGE qui ont conduit à la création de la CPES. Cette partie avait pour objectif de replacer la CPES dans le contexte politique, sociétal et institutionnel qui a mis l'égalité des chances au cœur des préoccupations et déplacé progressivement le public ciblé. L'extension de la CPES est née d'une volonté politique et d'un contexte législatif favorable. La démocratisation des filières d'excellence a en effet été un enjeu majeur depuis le début des années 2000 et s'est substituée à l'éducation prioritaire ciblant les jeunes en difficulté dans les quartiers défavorisés. Cette partie a apporté un éclairage sur

les enjeux de la CPES et les dispositifs concurrents à l'initiative d'écoles prestigieuses et s'est interrogée sur le bien-fondé du recours à la discrimination positive au sein d'une école fondée sur des principes méritocratiques.

La troisième et dernière partie a présenté le cadre méthodologique de notre enquête, défini les concepts utilisés, exposé et analysé les résultats obtenus. Nous avons privilégié l'étude de cas en limitant nos observations à quatre établissements expérimentant la propédeutique. L'enquête de terrain a permis d'observer la mise en œuvre du dispositif dans chacun des lycées concernés et les effets de cette classe singulière sur le parcours scolaire des bénéficiaires. Elle a interrogé la pertinence des choix opérés, la manière dont le modèle présenté par le Lycée Henri IV a été traduit, réinterprété et adapté par les acteurs locaux puis elle a exposé les problématiques rencontrées en croisant plusieurs regards. Enfin, elle a abordé les apports et les limites du dispositif d'un point de vue plus général.

Nous avons au préalable émis plusieurs hypothèses qui ont été en partie validées en tenant compte de leur aspect contextuel. Notre hypothèse principale supposait que tout en considérant que la CPES ne bouleverse pas fondamentalement le système des CPGE, celle-ci peut modifier positivement des parcours individuels. Nos hypothèses complémentaires étaient les suivantes :

1. Indépendamment du seul accès à une classe préparatoire, le passage en CPES permet aux bénéficiaires de développer des compétences d'ordre méthodologique et des connaissances académiques qui leur seront bénéfiques quelle que soit la filière suivie par la suite, que sa réussite va dépendre d'une volonté commune de la part de l'institution (responsables, enseignants, partenaires), des étudiants et de leur famille.
2. La CPES encourage les élèves à oser les filières sélectives et leur donne des repères culturels facilitant l'acculturation future.
3. Les élèves de CPES ont des profils hétérogènes, éloignés des stéréotypes qui leur sont attribués.
4. La principale limite de la CPES est son manque de lisibilité.

En effet, la CPES ne permet pas une réelle démocratisation des filières élitistes en raison principalement de sa portée réduite. Cet aspect lui est souvent reproché, elle ne saurait donc servir d'alibi et être un frein à de plus amples remaniements au sein des classes préparatoires. Cependant l'enquête qualitative démontre que la CPES, en mobilisant des moyens et des énergies sur des projets ciblés, apporte une compensation à un nombre conséquent de préparateurs à condition que le passage en CPES soit justifié.

L'hypothèse principale est partiellement validée si l'on considère l'impact positif de la CPES sur le parcours d'une majorité d'enquêtés qui se disent satisfaits de la propédeutique, cette dernière leur ayant permis de poursuivre dans une voie leur correspondant. Parmi eux, certains ont en effet intégré une CPGE inaccessible en fin de terminale, d'autres y ont renoncé mais ont profité des apports de la CPES pour rebondir. Les quelques déçus de la CPES le sont essentiellement en raison d'un malentendu : soit la CPES ne leur était pas utile (essentiellement pour les élèves ayant un très bon dossier scolaire en terminale ou se destinant à faire des études de médecine), soit le mode de fonctionnement de la propédeutique était jugé trop étouffant pour des élèves aspirant à plus d'autonomie. Les entretiens individuels avec les étudiants et les responsables ont permis d'affiner les analyses et de rendre compte d'une réalité complexe diversement appréciée, sortant du seul cadre réducteur de l'intégration ou non d'une CPGE.

Par ailleurs, en soulignant les mécanismes de sélection sociale mis en avant par les spécialistes, nous avons démontré la pertinence du dispositif qui s'attache à les contrecarrer. Les CPES observées rendent compte des efforts entrepris pour informer les élèves sur les possibilités d'orientation et lever les barrières d'ordre psychologique. Les témoignages sont par ailleurs récurrents concernant l'apport culturel de la propédeutique dont les effets sont durables et reconnus même par les étudiants plus réservés sur le bien-fondé de leur passage en CPES. De plus l'accroissement de la confiance en soi, favorisée par l'effectif réduit et le tutorat, est indéniable autant sur le plan personnel que scolaire. La remise à niveau effectuée dans les matières principales, l'apport méthodologique et les interrogations orales sous formes de colles préparent les élèves à l'entrée en CPGE. Le concept de la CPES a été initialement bien pensé et tente judicieusement de pallier les difficultés d'adaptation qui s'opèrent dans les filières élitistes notamment pour les élèves peu armés face à la charge de travail et à la pression exercée.

Il importe toutefois de nuancer ces résultats. La CPES a été présentée comme un dispositif ayant vocation à ouvrir socialement les classes préparatoires aux grandes écoles, recrutant ses élèves sur deux critères : social et académique. Notre étude a démontré que les critères énoncés ne sont que partiellement respectés. Sur le plan social, l'enquête effectuée dans les quatre établissements rend compte de fortes disparités : les bénéficiaires de la CPES, allant du fils de cadre supérieur au boursier échelon 6, ne correspondent pas nécessairement aux profils socio-culturels mis en avant à grand renfort médiatique. De plus, la CPES comme d'autres dispositifs profite à des élèves bien informés qui détournent à leur avantage un système mis en place pour améliorer l'équité, créant dans ce cas d'autres injustices. Sur

le plan académique, les critères sont difficilement vérifiables en raison de leur imprécision. La motivation, le potentiel, le mérite, sont des notions pouvant être diversement interprétées. Les élèves enquêtés ont généralement un niveau scolaire insuffisant pour intégrer directement une CPGE. Quelques-uns ont cependant fait le choix de la propédeutique malgré un très bon dossier, se pose alors la question de l'utilité pour eux d'un passage en CPES.

L'objectif d'ouverture sociale des classes préparatoires est parfois remis en cause en faveur de nouvelles orientations. En effet, par manque de candidats, certains responsables ont été contraints de diversifier le public accueilli sous peine de devoir cesser l'expérimentation. Des choix se sont dès lors imposés : soit maintenir un dispositif tout en sachant qu'il n'atteint pas l'objectif assigné, soit le poursuivre et l'adapter progressivement à un nouveau public, ou en dernier lieu prendre la décision de l'arrêter. Chacun des établissements observé s'est ainsi positionné.

Nous supposons que la principale limite de la CPES était son manque de lisibilité. C'est le cas en effet mais s'ajoute à cet élément l'éloignement progressif du modèle de référence qui a mené à des formes très disparates de CPES, déployées sur l'ensemble du territoire. Malgré un pilotage national, la CPES favorise une adaptabilité locale et peut, en s'inscrivant dans des configurations territoriales, répondre à des besoins particuliers. Ce point pourrait être considéré comme un avantage mais dans les faits il se révèle être source de confusion et rend difficile toute forme d'évaluation à grande échelle. Le dispositif manquant de clarté, sa lecture est particulièrement complexe et fragilise le maintien d'une unité regroupée sous une même appellation. De plus, il est peu connu même au sein de l'Éducation nationale, ce qui ne facilite pas son extension. C'est là toute l'ambivalence de cette propédeutique qui souhaite pallier le manque d'information concernant les classes préparatoires et parallèlement est très maladroite dans sa façon de se présenter et d'atteindre le public à qui elle est destinée. Elle ne semble pourtant pas être un cas isolé, nos conclusions rejoignent l'analyse d'Annabelle Allouch et d'Hélène Buisson-Fenet (2008) sur les programmes anglais et français :

Ces dispositifs instrumentaux, laissés pour la plupart à la libre initiative des écoles considérées, conduisent à une multiplication des publics et à un enchevêtrement d'objectifs, qui rend peu lisible le fonctionnement général du système d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur.

Cette recherche comporte évidemment des limites. Chaque CPES est singulière et suit son propre cheminement, seules les six CPES militaires ont un cadre commun et une mise en œuvre similaire. La grande liberté dont disposent les CPES

pour définir leurs programmes et s'adapter aux élèves accueillis justifie le choix de l'étude de cas et le nombre limité de lycées retenus mais empêche toute généralisation des résultats. La prise en compte d'autres CPES notamment celles de lycées élitistes aurait sans doute apporté une vision plus nuancée et permis de compléter utilement cette enquête. Cette extension n'était toutefois pas envisageable et aurait demandé pour ce faire du temps et des moyens supplémentaires.

Par ailleurs, la fermeture de la CPES de Metz à la rentrée qui a suivi le dépôt du sujet de thèse nous a contraints à revoir nos procédures d'investigation et cibler des établissements géographiquement éloignés. Ce remaniement a réduit les possibilités d'entretiens en face à face et l'observation suivie d'une classe ainsi qu'une collaboration régulière avec l'équipe pédagogique. Ce fut au départ un handicap mais progressivement les choix opérés ont amené à nous centrer sur des établissements peu observés jusqu'à présent et l'étude comparative a permis de dégager des divergences mais également des éléments récurrents.

Des entretiens avec les parents des élèves de CPES auraient permis d'apporter un éclairage sur leur niveau socio-culturel en dehors de l'indicateur plus restrictif des catégories socio-professionnelles d'appartenance et sans doute un regard plus distancié et critique du dispositif. L'unique entretien réalisé auprès d'une famille a en effet été très instructif cependant l'étendre à tous les bénéficiaires n'était pas envisageable.

Enfin, une dernière limite est le cadre temporel. En effet, la CPES est née dans un contexte particulier et ne peut être analysée sans tenir compte des enjeux politiques qui ont favorisé sa création et sa médiatisation. Le dispositif est mouvant et dépend étroitement tant de facteurs extérieurs que de facteurs internes aux établissements. De plus, la CPES, en tant que classe expérimentale, a une durée de vie incertaine et peut être remaniée à tout moment par les équipes pédagogiques qui disposent d'une grande latitude dans la mise en œuvre du dispositif. On ne saurait donc étendre les résultats, ni au-delà des CPES sélectionnées, ni au-delà de la période qu'ils représentent.

Outre les éléments concernant la CPES, l'enquête a soulevé des interrogations plus générales. Le système des classes préparatoires, bien que de conception méritocratique, s'il maintient son fonctionnement présent, est-il en mesure de s'adapter à un nouveau public issu d'un enseignement de masse, peu préparé à la charge de travail et aux exigences des CPGE ? Le mode de recrutement et de formation des élites ne devrait-il pas être réactualisé ? Un développement conséquent des admissions parallèles dans les écoles d'ingénieurs ne pourrait-il favoriser la diversification sociale ? Par ailleurs, faut-il maintenir ces politiques de rattrapage ou

mener une réflexion de fond sur les inégalités que contribue à produire le système scolaire en amont et en aval des classes préparatoires ?

Les témoignages nous ont rendus attentifs aux difficultés rencontrées par de nombreux lycéens arrivés sans encombre en terminale mais limités dans leurs choix d'orientation en raison d'un dossier trop moyen. La CPES souligne l'importance d'accorder une seconde chance à ces élèves et de se questionner sur l'utilité d'une année propédeutique pour faciliter la difficile transition lycée-enseignement supérieur. Dans le cadre du "projet 2017-2027", l'institution *France Stratégie*¹³ apporte un éclairage sur les enjeux de la prochaine élection présidentielle dans une perspective décennale. Son approche thématique aborde notamment la problématique des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Le dossier transmis en janvier 2017 au ministère met en évidence la nécessité d'« améliorer la capacité des élèves à poursuivre des études supérieures » et parle d'« un enjeu fondamental pour la décennie à venir » (Agacinski et Harfi, 2017).

Le sujet est complexe et ne peut se résoudre en quelques réformes. L'école n'est pas responsable des difficultés sociales que rencontre une partie de son public, par contre elle doit pouvoir répondre des injustices qui sont la conséquence d'un système fortement hiérarchisé et des orientations privilégiées par les gouvernements successifs. L'étude interroge l'évolution de ces politiques de rattrapage et l'intérêt qu'elles vont susciter pour les futurs décideurs. La lutte contre les inégalités scolaires restera sans doute une priorité. Il serait illusoire de croire que ces dernières pourraient être réduites à tous les niveaux sans un changement en profondeur du système scolaire.

Les parties précédentes ont longuement développé les pressions exercées par l'opinion publique, les entreprises, les politiques relayées par les institutions scolaires pour que s'opère un changement au sein des grandes écoles en matière de diversité. Ces facteurs ont été déterminants et la CPES a en effet permis d'apaiser les esprits en servant avec d'autres dispositifs de faire-valoir des bonnes intentions mises en œuvre tout en maintenant intact le système des classes préparatoires. Écartée désormais des feux des projecteurs, elle poursuit son chemin et s'installe dans le paysage des propositions post-bac logée dans un encadré nouveau appelé "remise à niveau" qui la place entre la terminale et l'enseignement supérieur. Il n'en demeure pas moins qu'elle s'éloigne progressivement de son dessein initial, en témoigne la pluralité de CPES observables et les difficultés de lecture qui les accompagnent.

13. Institution publique d'expertise et d'aide à la décision rattachée au 1^{er} ministre créée en 2013

L'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur et l'économie de marché modifient progressivement l'architecture du système éducatif. Les élites sont fortement décriées actuellement dans et hors l'hexagone. Quelle sera la place accordée à l'excellence dans les prochaines années ? Les dispositifs nés à partir des années 2000 n'ont pas eu pour l'instant de réels effets sur la composition sociale des filières concernées ; leur impact s'appréciera peut-être sur le long terme. Malgré un bilan mitigé, ces programmes ont le mérite d'avoir occasionné multiples débats et initiatives et assuré à quelques-uns un avenir meilleur. Il importe toutefois de garder à l'esprit que ces expérimentations répondent à des enjeux divers dont les élèves n'ont pas à servir la cause. Les gouvernements passent et souvent avec eux leurs centres d'intérêt. Chaque période a son lot de problématiques, de solutions prometteuses, son cheval de bataille. La CPES qui avait à l'origine une forte valeur symbolique réussira-t-elle à maintenir le cap ou sombrera-t-elle dans l'oubli quand d'autres étendards seront dressés ?

sigles et abréviations

- ACSÉ : Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances
- APB : Admission Post-Bac
- BCPST : Biologie- Chimie- Physique et Sciences de la Terre
- BEL : Banque d'Épreuves Littéraires
- BTS : Brevet de Technicien Supérieur
- CGE : Conférence des Grandes Écoles
- ComUE : Communautés d'Universités et Établissements
- CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles
- CPES : Classe Préparatoire aux Études Supérieures
- CTI : Commission des Titres d'ingénieur
- DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
- DM : Devoir Maison
- DS : Devoir Surveillé
- ECTS : European Credits Transfer System
- ENS : École Normale Supérieure
- EPA : Education Priority Areas
- ESSEC : École Supérieure des Sciences Économiques et Sociales
- HALDE : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité
- IEP : Instituts d'Études Politiques
- LMD : Licence, Master, Doctorat
- PISA : Program for International Student Assesment
- MPSI : Mathématiques - Physique et Sciences de l'Ingénieur
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OFFA : Office For Fair Access

OFSTED : Office for Standards in Education

OVE : Observatoire national de la Vie Étudiante

PCSI : Physique - Chimie et Sciences de l'Ingénieur

STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion

TIPE : Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés

UPS : Union des Professeurs de classes préparatoires Scientifiques

Bibliographie

- ADAM, O. *Les lisières*. Paris : Éditions Flammarion, 2012.
- ADANGNIKOU, N. *Une évaluation de l'efficacité de l'enseignement supérieur français : le cas des classes préparatoires scientifiques*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2007.
- AGACINSKI, D. & HARFI, M. *Actions critiques : la transition lycée-enseignement supérieur*. France stratégie, Rapports publics 12 janvier 2017.
- AGAMBEN, G. & RUEFF, M. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Éd. Payot & Rivages, 2007.
- AGHION, P. & COHEN, É. *Éducation et croissance, conseil d'analyse économique*. Paris : La documentation française, 2004.
- ALBARELLO, L. *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2011.
- ALBOUY, V. & WANECQ, T. Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie and statistique*, 361(1) p. 27–52, 2003.
- ALLOUCH, A. *L'ouverture sociale comme configuration : pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite : une comparaison France-Angleterre*. Thèse de doctorat, Paris : Institut d'études politiques, 2013.
- ALLOUCH, A. & BUISSON-FENET, H. Diversification des élites et repositionnement organisationnel : le cas des politiques d'ouverture sociale en France, et d'outreach en Angleterre. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7) p. 155–171, 2008.
- ALLOUCH, A. & VAN ZANTEN, A. Formateurs ou “grands frères” ? les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *Éducation et sociétés*, (1) p. 49–65.

- ALPE & AL. *Lexique de sociologie*. Dalloz, 4^{ème} édition, 2013, 122 p.
- ALTER, N. *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 2010.
- ARMAND, A., GILLE, B., *et al.* La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. *Rapport IGEN et IGAENR*, (2006-076), 2006.
- ASCHIERI, G. *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*. *Rapport du Conseil économique, social et environnemental*. Direction de l'information légale et administrative, Septembre 2012.
- ASSOGBA, Y. Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1) p. 115–134, 1982.
- ATTALI, J. *et al.* *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris : Stock, 1998.
- BAGOT, F. Élitaire pour tous : entretiens sur les classes préparatoires aux grandes écoles. *Temps modernes*, (637) p. 331–363, 2006.
- BARREAU, J.M. *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris : ESF éd., 2007.
- BAUDELLOT, C. & AL. Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans. Dans *communication au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*. Paris, École normale supérieure, www.prepas.org/communication/colloquedemocratie, 2003.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Le Seuil, 2009.
- BAUMARD, M. Ces lycées qui monopolisent la fabrique des élites ? *Le Monde*, 12 octobre 2011.
- BEAUD, S. & CONVERT, B. « 30% de boursiers » en grande école... et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, (3) p. 4–13, 2010.
- BELHOSTE, B. *Historique des classes préparatoires, colloque "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles"*. Paris : École Normale Supérieure consulté le 6 octobre 2010 sur le site : <http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/BrunoBelhoste.htm>, 16 et 17 mai 2003.
- BELHOSTE, B. *Le bicentenaire de l'École normale supérieure. Entre histoire et mémoire.*, tome 69 81-86. Paris : Histoire de l'éducation, 1996.
- BERGER, V. Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Rapport au président de la République*, 17, 2012.
- BERNSTEIN, B. *Langage et Classes Sociales*. Paris : Éditions de Minuit, 2007 édition originale, 1975.

- BERTRAND, A. *L'égalité devant l'instruction : crise de l'enseignement*, tome 6, 1904.
- BEYER, M.M. Les débats actuels sur l'école en Suède. *Cahiers Pédagogiques*, 68(508) p. 6, 2013.
- BIHR, A. & PFEFFERKORN, R. L'égalité des chances contre l'égalité. *Le Monde diplomatique*, (558), 2000.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. *L'entretien*. Paris : Armand Colin, 2^{ème} édition, 2013.
- BLOCHE, P. *Table ronde sur les missions et spécificités des classes préparatoires aux grandes écoles*. Assemblée nationale Compte-rendu n° 28, 16 avril 2014.
- BODIN, Y. *La diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles*. Rapport d'information au Sénat n° 441, 2007.
- BOÉTON, M. Discrimination positive en France. *Études*, 398(2) p. 175–184, 2003.
- BONGRAND, P. L'introduction controversée de l'«excellence» dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (177) p. 11–24, 2011.
- BONGRAND, P. & ROCHEX, J.Y. *La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : les ambivalences d'un consensus*. Paris : CNESCO, mars 2016.
- BONNAUD, M. & MANDRY, P. Prépa : c'est quoi, les colles ? *L'Étudiant*, 5 juillet 2013, consulté le 10 mai 2016.
- BOUCHAUD, M. *Missions et spécificités des classes préparatoires aux grandes écoles, actes de la Table-Ronde de la commission des affaires culturelles et de l'éducation du 16 avril 2014*. Compte-rendu n° 28 Assemblée nationale [en ligne] <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr-cedu/13-14/c1314028.asp>, consulté le 22 février 2017.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin, 1973.
- BOUDON, R. & AL. *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse, 2005.
- BOUDON, R., BESNARD, P., & CHERKAOUI ET LÉCUYER, B. *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse, 1989, 3^{ème} éd. 2012.
- BOUDON, R. & FILLIEULE, R. *Les méthodes en sociologie : « Que sais-je ? » n 1334*. Paris : Presses universitaires de France, 1969, 12^{ème} édition 2004.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de Minuit, 1980.

- BOURDIEU, P. Épreuve scolaire et consécration sociale [les classes préparatoires aux Grandes écoles]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39(1) p. 3–70, 1981.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- BRIGHELLI, J.P. *Tireurs d'élites : défense et illustration de l'élitisme républicain*. Paris : Plon, 2010.
- BRODIN, E. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5(2) p. 149–181, 2002.
- BRONNER, L. « Trente ans de crise des banlieues, trente ans de blocages politiques. ». *Le Monde*, 15 juillet 2011.
- BUISSON-FENET, H. & AL. Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. la situation des pays de la loire au regard des autres régions françaises. *Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes*, 2010.
- BUISSON-FENET, H. & DRAELANTS, H. Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, (2) p. 67–81, 2010.
- CAILLE, J.P. & LEMAIRE, S. Les bacheliers de "première génération" : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur "bridés" par de moindres ambitions. *France, portrait social*, 2009.
- CALVÈS, G. *La discrimination positive*. Paris : Puf « Que sais-je » n° 3712, 2004, 3^{ème} édition 2010.
- CARPENTIER, V. Le financement de l'enseignement supérieur et la croissance économique en France et au Royaume-Uni, de 1921 à 2003. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, (3) p. 9–33, 2006.
- CARTRON, F. *Rapport d'information n° 617 (2011-2012)*. Paris : Sénat, 27 juin 2012 [en ligne] URL : <http://www.senat.fr> consulté le 12 mai 2015.
- CASTA, A. Frais d'inscription et prêts étudiants en Angleterre : discours, origines et effets. *L'Homme et la société*, (4) p. 51–74, 2010.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995, 494 p.
- CASTEL, R. & HAROCHE, C. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi : entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard, 2001, 216 p.

- CHAMBOREDON, J.C. & BONVIN, F. *Transmission culturelle et utilisation des instances de diffusion culturelle : étude du CEC [Centre éducatif et culturel] de Yerres*. Centre de sociologie européenne, 1973.
- CHARLES, N. *Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*. Thèse de doctorat, Bordeaux, 2013.
- CHARTOIRE, R. L'emploi en France. *Sciences humaines*, (1) p. 32–32, 2013.
- CHEURFA, M. & TIBERJ, V. Le concours d'entrée à Sciences Po : inégalités d'accès et inégalités sociales. Dans *Sciences Po, Convention ZEP. L'Excellence dans la diversité : Communiqué de synthèse. Manuscript, Paris*, 2001.
- CHEVALIER, T., NAKHILI, N., & LE BASTARD-LANDRIER, S. *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : la Documentation française, 2009.
- CHOBAX, J. Changer la relation éducative. *Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation, l'Écoles de demain, Montréal : Éditions Hurtubise HMH*, p. 81–107, 1976.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Guide républicain*. Paris : CNDP, Delagrave, 2004.
- COQUARD, O. De l'ouverture sociale à Henri IV : retour sur l'expérience de la classe préparatoire à l'enseignement supérieur. *La Vie des idées*, (12), 14 septembre 2010 ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/De-l-ouverture-sociale-a-Henri-IV.html>.
- COQUARD, O. L'histoire dans la classe préparatoire aux études supérieures : retour sur une expérience. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (12) p. 97–106, 2012.
- CORBIER, M.C. Rapport Pisa sur l'éducation : la France championne des inégalités scolaires. *Les échos*, 2 décembre 2013 www.lesechos.fr consulté le 18.06.2016.
- CRESWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches*. London : Sage publications, 2012.
- DANVERS, F. L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement. *Spirale, revue de Recherches en Éducation*, (14) p. 165–179, 1995.
- DANVERS, F. Le baccalauréat : un analyseur de l'évolution des politiques éducatives et des transformations du système d'enseignement, au XX^{ème} siècle. Dans *Colloque international de l'AFIRSE, les*, p. 29–31, 2003.
- DANVERS, F. *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? : Dictionnaire de sciences humaines*, tome 1126. Lille : Presses Universitaires Septentrion, 2009.

- DANVERS, F. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1 700 ouvrages recensés 1992-2002*. Lille : Presses Universitaires Septentrion, 2^{ème} édition 2003.
- DARMON, M. Des jeunesses singulières. *Agora débats/jeunesses*, (3) p. 49–62, 2010.
- DARMON, M. *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La découverte, 2013.
- DAUVERGNE, R. & VIGNOLLES, B. Le sésame s'ouvre-t-il? tradition et modernité des classes préparatoires. *Idées économiques et sociales*, (4) p. 50–61, 2010.
- DAVERNE, C. & DUTERCQ, Y. L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites. *Éducation et sociétés*, (1) p. 33–47, 2008.
- DAVERNE, C. & DUTERCQ, Y. Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8) p. 17–36, 2009.
- DAVERNE, C. & DUTERCQ, Y. *Les bons élèves : expériences et cadres de formation*. Paris : Presses universitaires de France, 2013.
- DAVERNE, C. & MASY, J. Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4), 2012.
- DE FOURNAS, P. & AL. Les grandes écoles, système dépassé ou produit d'avenir? *Le journal de l'école de Paris du management*, (4) p. 30–37, 2008.
- DE KETELE, J. L'évaluation de et dans l'innovation. In *Évaluer les pratiques innovantes*, p. 35–42, Paris : CRDP, 2002.
- DE LANDSHEERE, G. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin Bourrellier, 1964, 3^{ème} édition 1972, 311 p.
- DE SINGLY, F. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin, 2012.
- DE TRACY, A.D. *Projets d'éléments d'idéologie à l'usage des écoles centrales de la république française*. P. & F. Didot, 1800.
- DEJEAN, J. L'évaluation des innovations pédagogiques. Dans *URL : <http://www.u-bordeaux1.fr/Colloque-Sciences/Interventions/Pleniere-Dejean>*. Consulté le 08/03/2016, 2003.
- DUBET, F. *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil, 2004.
- DUBET, F. *Les places et les chances : repenser la justice sociale*. Paris : Le Seuil, 2010.

- DUBET, F. & DURU-BELLAT, M. Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1) p. 105–114, 2004.
- DUPREZ, D. Comprendre et rechercher les causes des émeutes urbaines de 2005. *Déviance et société*, 30(4) p. 505–520, 2006.
- DUPRIEZ, V. & CORNET, J. *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur, 2005.
- DUPRIEZ, V. & DUMAY, X. L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, (31) p. 15, octobre 2004.
- DURKHEIM, E. Les règles de la méthode sociologique (2e article) règles relatives à la distinction du normal et du pathologique. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 37 p. 577–607, 1894.
- DURU-BELLAT, M. Les causes sociales des inégalités à l'école. *Observatoire des inégalités [en ligne] www.inegalites.fr consulté le 12 mai 2015*, 11 mai 2004.
- DURU-BELLAT, M. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002.
- DURU-BELLAT, M. école de garçons et école de filles... *VEI enjeux*, (138) p. 65–72, 2004.
- DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éditions du Seuil, République des Idées, 2006.
- DURU-BELLAT, M. Grand résumé de le mérite contre la justice, Paris, Presses de Sciences Po, 2009. *Sociologies*, 2012.
- DURU-BELLAT, M. Pisa : nous et les autres... *Huffington post*, 1, 3 décembre 2013.
- DUTERCQ, Y. Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 2009.
- DUTERCQ, Y. & MASY, J. *Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ?* Nantes : CREN, Septembre 2016.
- DUTERCQ, Y. & PEREZ-ROUX, T. Les enseignants de classes préparatoires face au défi de la démocratisation. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- ELIARD, M., GODICHEAU, M., & ROY, P. *La revanche du parti noir : la lente mise à mort de l'école publique*. Angoulême : Éd. Abeille et Castor, 2011.

- ERNAUX, A. *La place*. Paris : Éditions Gallimard, 1984.
- EURIAT, M. & THÉLOT, C. Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, p. 403–438, 1995.
- FELOUZIS, G. Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. [en ligne] : <http://sociologies.revues.org/index2977.html> consulté le 13 février 2017, 2009.
- FINDING, S. L'éducation au Royaume-Uni en quelques chiffres. *Université de Poitiers*, 30 avril 2013 [en ligne] <http://blogs.univ-poitiers.fr/s-finding/2013/04/30/leducation-au-royaume-uni-et-en-angleterre-quelques-chiffres/> consulté le 19 février 2017.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits : (1976-1988)*, tome 2. Paris : Éditions Gallimard, 2001.
- FOURCY, A. *Histoire de l'École polytechnique*. Paris : Étude, 1ère édition, 1828.
- FRANCIA, G., HERRERA, L.M., & ENGLUND, T. Chapitre 9. l'équité dans les pays nordiques : une réflexion sur la notion d'équivalence dans le système éducatif suédois. *Économie, Société, Région*, p. 171–189, 2005.
- FRANDJI, D., PINCEMIN, J.M., DEMEUSE, M., GREGER, D., & ROCHEX, J.Y. Europep. *Comparaison des Politiques d'Éducation Prioritaire en Europe. Rapport scientifique*, 1, 2009.
- GALLAND, O. L'école effectue un tri féroce, propos recueillis par Libie Cousteau. *L'express*, (3257) p. 14, 4 décembre 2013.
- GARNIER, B. Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'université nouvelle, par les compagnons. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159) p. 35–46, 2007.
- GOFFMAN, E. *Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Éditions de minuit, 1968, 451 p.
- GUGLIELMI, G.J. & KOUBI, G. « Égalité des chances ». In *Dictionnaire des inégalités scolaires de Jean-Michel Barreau (coord.)*, Paris : ESF éditeur, 2007.
- HAMEL, J. Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. quelques notes et rappels. *Cahiers internationaux de sociologie*, (104) p. 121–138, 1998.
- HENRI-PANABIÈRE, G. Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. *Sociologie*, 1(4) p. 457–477, 2010.

- HENRIET, A. & PIETRYK, G. Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac. *Rapport à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 2012.
- HUBERMAN, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation contribution à l'étude de l'innovation. *Expérience et innovation en éducation*. (4), 1973.
- ICHOU, M. & VALLET, L.A. Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies. *Éducation et formations*, 82, 2012.
- IREM DE STRASBOURG, G.L. Titre : L'ouvert. num. 118. p. 39-53. la dérive des continents, quinze ans après. editeur : Irem de strasbourg, strasbourg, 2010 format : A4, p. 39-53 bibliogr. p. 53-53 issn : 0290-0068 type : article de périodique ou revue langue : Français support : papier.
- JAROUSSE, J.P., MINGAT, A., & OGET, D. Éléments factuels pour une réflexion sur le baccalauréat et son organisation. *Les notes de l'Irédu*, (965) p. 6-14, mai 1996.
- JOURDAIN, A. & NAULIN, S. Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, (4) p. 6-14, 2011.
- KAIL, M. 30% de boursiers dans les grandes écoles. *L'Homme et la société*, 178(4) p. 75-84, 2010.
- KESLASSY, E. *De la discrimination positive*. Paris : Éditions Bréal, 2004.
- KNIGHT, J. The impact of gats and trade liberalization on higher education. *Globalisation and the market in higher education : Quality, accreditation and qualifications*, p. 191-209, 2002.
- LAVAL & AL. *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte, 2012.
- LAVAL, C. *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'école publique*. Paris : La Découverte, 2004.
- LEBÈGUE, T. & WALTER, E. *Grandes écoles : la fin d'une exception française*. Paris : Calmann-Levy, 2008.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 1988, 2^{ème} édition 1993.
- LELIÈVRE, C. Le bac est-il toujours un brevet de bourgeoisie? *Le Monde*, 22 juin 2016.
- LIMANN, T. *Classé x : petits secrets des classes prépa*. Paris : La Découverte, 2009.

- LINTON, M. La nouvelle classe prépa ne fait pas le plein. *Le Parisien*, 12 octobre 2006.
- LOCHAK, D. La notion de discrimination. *Confluences Méditerranée*, 48, 2004.
- LORENZ, C. & AL. L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'union européenne. *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe, edited by Christophe Charle and Charles Soulié. Paris : Syllepse, p. 33–52, 2010.*
- MANGEZ, É. *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France, 2015.
- MASCLET, O. *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin, 2012.
- MASY, J. *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*. Thèse de doctorat, Nantes, 2014.
- MAURIN, E. *L'égalité des possibles*. Paris : Le Seuil, 2002.
- MAURIN, E. *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Éditions du Seuil, 2007.
- MAURIN, E. Promouvoir l'égalité des possibles. *Libération*, 29 mars 2002.
- MAURIN, L. L'école peut-elle réduire les inégalités sociales? *Observatoire de Inégalités*, 2013.
- MAURIN, L. L'école française ne fait pas assez pour réduire les inégalités sociales entretien avec marie duru-bellat. *Observatoire de Inégalités*, octobre 2016.
- MERLE, P. L'adhésion des lycéennes de terminale c au modèle de l'excellence scolaire. *Sociétés contemporaines*, 16(1) p. 7–26, 1993.
- MERLE, P. *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll.Repères, 2012.
- MERLE, P. « Démocratisation de l'école ». *In Dictionnaire des inégalités scolaires de Jean-Michel BARREAU (coord.)*, Paris : ESF éditeur, 2007.
- MICHAUT, C. La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *AECSE. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010), Genève, p. 13–16, 2010.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP, 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche "Les étudiants"*. Paris : DEPP, 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP, 2016.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEPP, octobre 2013, 68–69 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Évaluation de l'Enseignement dans l'académie de Nancy-Metz*. Paris : La Documentation française, 10 juillet 2005.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Note d'information sur les CPGE*. Paris : DEPP, 12 avril 2012.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Les classes préparatoires aux grandes écoles - évolutions sur 25 ans*. Paris : DEPP, 14 décembre 2003.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les effectifs des étudiants dans le supérieur 2015-2016 en forte progression. *Note d'information*, (10), 28 décembre 2016.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles rentrée 2011. *Note d'information 12.02*, avril 2012.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la quatrième année ? *Note d'information 14.03*, avril 2014.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2016-2017. *Note Flash*, (22), décembre 2016.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. "Les étudiants"*. Paris : MEN, Édition 2013.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles Rapport 2010-100*. Paris : MEN-MESR, juillet 2010 [en ligne] <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000274.pdf> consulté le 28-04-2016.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisé par l'article L. 401-1 du code de l'éducation*. Paris : MEN-MESR, juillet 2013 [en ligne] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/3/2013-057> consulté le 18-04-2016.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Profil et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles. *Note d'information 01.31*, juin 2001.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Les disparités d'accès et parcours en classes préparatoires. *Note d'information 08.16*, mars 2008.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac. MEN. Rapport n° 2012-123*. Paris : DEPP, octobre 2012 [en ligne] www.ladocumentationwwwfrancaise.fr consulté le 18 mars 2015.

MONS, N. Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Éducation et sociétés*, (1) p. 17–32, 2008.

MONS, N. Les valeurs scolaires de l'école républicaine : un garde-fou efficace contre la montée des communautarismes. *Le café pédagogique.net*, 6 avril 2012 www.cafepedagogique.fr consulté le 16 janvier 2016.

MUSSELIN, C. Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? *Critique internationale*, (2) p. 13–24, 2008.

NAIDOO, R. L'état et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au royaume-uni (1980-2007). *Critique internationale*, (2) p. 47–65, 2008.

NAKHILI, N. *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » : Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, Doctorat Sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne, 2007.

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

NATHALIE, M. *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France, 2007, 216 p.

NEYRAT, F. Croché Sarah. Le pilotage du processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, (1) p. 136–137, 2012.

OBERTI, M. Politique « d'ouverture sociale », ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France. *Sociologie*, 4(3) p. 269–289, 2013 [en ligne]URL : <http://sociologie.revues.org/1920> consulté le 24 juillet 2014.

OCDE. *Études économiques de l'OCDE : Royaume-Uni*. Paris : OCDE, 2011.

OCDE. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, 2015.

- ORIVEL, F. Pourquoi les universités françaises sont-elles si mal classées dans les palmarès internationaux ? *Dijon : Notes de l'IREDU*, 2004.
- PASQUALI, P. Les déplacés de l'« ouverture sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, (3) p. 86–105, 2010.
- PEETERS, H. & CHARLIER, P. Contributions a une théorie du dispositif. *Hermès*, 25 p. 15–23, 1999.
- PERAYA, D. Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, (3) p. 153–167, 1999.
- PÉTAIN, P. & BARBAS, J.C. *Discours aux français*. Paris : Éditions Albin Michel, 1989.
- PEUGNY, C. *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris : Le Seuil, 2013.
- PICKARD, S. Les dispositifs publics pour la jeunesse en Angleterre de 1997 à 2010 [vers une politique fondée sur les objectifs chiffrés]. *Politiques sociales et familiales*, 102(1) p. 53–63, 2010.
- PINÇON-CHARLOT, M. & PINÇON, M. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris : La Découverte, 2000.
- PINET, G. *Histoire de l'école polytechnique*. Paris : Baudry, 1887.
- PLUMELLE, B. *L'éducation en Suède*. 39. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2005.
- POISSON, Y. L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3) p. 369–378, 1983.
- POL, P. Le débat universitaire en France. de la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, (45) p. 87–97, 2007.
- PONS, X. *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels : discours et méthodes (1958-2008)*. Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques, 2008.
- PONS, X. *L'évaluation des politiques éducatives : "Que sais-je ?" n 3914*. Paris : Presses universitaires de France, 2011.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : Presses universitaires de France, 1986.
- RADIER, V. Prépas, l'impossible ouverture sociale. *Paris : Le Nouvel Observateur*, Numéro 2520, 21-27 février 2013.

- RAWLS, J. *Théorie de la justice*. Paris : Le Seuil, 1971, traduit en français 1987.
- RAYOU, P. & GLASMAN, D. Les internats d'excellence, un nouveau défi éducatif, 2012.
- REDFIELD, R., LINTON, R., & HERSKOVITS, M.J. Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1) p. 149–152, 1936.
- ROCHE, P. & LÉON, A. *Histoire de l'enseignement en France : « Que sais-je ? » 393*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967, 13^{ème} éd. 2012.
- ROCHEX, J.Y. Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe volume 1*, 1 p. 135–174, 2008.
- ROCHEX, J.Y. Dossier "la politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?". *Revue française de pédagogie*, (177) p. 5–10, 2011.
- ROCHEX, J.Y. Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? *Propuesta Educativa*, (35) p. 75–84, 2011.
- ROLLOT, O. Il y a une vie après le bac. *Le Monde.fr*, 6 mars 2013 www.orientation.blog.lemonde.fr consulté le 16 janvier 2016.
- ROTMAN, C. Au lycée Henri-IV, deux profs en croisade pour la mixité sociale. *Libération*, 13 septembre 2006.
- RYAN, N. Innovation, prospective et planification en éducation, M.E.Q. *L'éducation de demain*, p. 101–107, Québec : 1975.
- SABBAGH, D. Discrimination positive et deségrégation les catégories opératoires des politiques d'intégration aux Etats-Unis. *Sociétés contemporaines*, (1) p. 85–99, 2004.
- SABBAGH, D. Vertus et limites de la discrimination positive indirecte dans l'enseignement supérieur : l'expérience du texas et de la californie. *Mouvements*, (3) p. 102–111, 2008.
- SABEG, Y. & CHARLOTIN, C. *La diversité dans l'entreprise, comment la réaliser ?* Paris : Editions Eyrolles, 2006.
- SEN, A. *L'idée de justice*. Paris : Flammarion, 2009, 2^{ème} édition 2012.
- SIMON, P. Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite. *Mouvements*, (4) p. 153–163, 2007.
- SMITH, C.S. Élite French Schools Block the Poor's Path to Power. *New York Times*, 18 décembre 2005.
- SOUBIRON, A. « De l'égalité des chances à la diversité ? La politique dans l'enseignement supérieur français ». *intervention pour la ST 22 congrès AFPS*, 2011.

- SOULÉ, V. Le mérite scolaire, un maquillage moral. [en ligne]/[www.liberation.fr/societe 2009 09 18 le-merite-scolaire-un-maquillage-moral 582442](http://www.liberation.fr/societe/2009/09/18/le-merite-scolaire-un-maquillage-moral-582442) consulté le 2 mars 2017, 18 septembre 2009.
- STASSE, F. *Rapport public sur le principe d'égalité*. Conseil d'État, 1996.
- SUEUR, J.P. *Demain la ville : rapport présenté au Ministre de l'emploi et de la solidarité*. Paris : La Documentation française, 1998.
- TENRET, É. La méritocratie scolaire contestée : les représentations étudiantes du diplôme et des inégalités sociales. *Mouvements*, (25) p. 5, janvier 2011.
- TERRAIL, J.P. *École, l'enjeu démocratique*. Paris : La dispute, 2004.
- TOULEMONDE, B. La discrimination positive dans l'éducation : des ZEP à Sciences Po. *Pouvoirs*, (4) p. 87–99, 2004.
- TREMBLAY, P. *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires*. Thèse de doctorat, Université de Bruxelles, 2010.
- TROGER, V. *Une histoire de l'Éducation et de la formation*. Paris : Sciences Humaines Éditions, 2006.
- TROGER, V. & RUANO-BORBALAN, J.C. *Histoire du système éducatif : «Que sais-je ?»*. Paris : Presses universitaires de France, 2005, 128 p.
- VAN CRIEKINGEN, M. La gentrification mise en politiques. De la revitalisation urbaine à Bruxelles. *Métropoles*, (13), 2013.
- VAN ZANTEN, A. Prépas, élites et inégalités. *Le Monde*, 13 p. 2010, 14 septembre 2010.
- VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation "Que sais-je ?" n° 2396*. Paris : Presses universitaires de France, 1^{ère} édition 2004, 3^{ème} édition 2014, 127 p.
- VAN ZANTEN, A. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France, 2009, 283 p.
- VAN ZANTEN, A. L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés contemporaines*, (3) p. 69–95, 2010.
- VAN ZANTEN, A. Les politiques de choix de l'école et leurs effets. *La Documentation française/Centre d'Analyse Stratégique*, 2012.
- VAN ZANTEN, A. La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1) p. 81–114, 2016.
- VASCONCELLOS, M. *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte, 2006.

BIBLIOGRAPHIE

- VASCONCELLOS, M. & BONGRAND, P. Le système éducatif. *Repères*, 5^{ème} édition p. 66, 2013.
- VELTZ, P. *Faut-il sauver les grandes écoles ? : De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, tome 10. Paris : Les Presses de Sciences Po, 2007.
- VIAUD, M.L. *Les Innovateurs silencieux : Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis les années 1950*. PUG, 2015.
- VINACHES, P. L'habitus : concept médiateur. *DEES*, 113(35) p. 35–37, 1998.
- VINCENT-LANCRIN, S. L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique? *Critique internationale*, (2) p. 67–86, 2008.
- WUHL, S. « la discrimination positive ». In *Nouveau Dictionnaire critique d'action sociale de Jean-Yves Barreyre, Brigitte Bouquet (dir.)*, p. 187, Paris : Bayard, octobre 2006.
- YIN, R. *Applications of Case Study Research*. London : Sage Publications, 2003.

Table des figures

1.1	Les principales filières de l'enseignement supérieur en 2016.	25
1.2	Part des différentes filières dans l'enseignement supérieur en 2011	28
1.3	Origine des entrants en 1 ^{ère} année de grandes écoles (en %)	31
1.4	Évolution de la composition sociale des classes préparatoires aux grandes écoles en 2001 et 2011 (en %)	33
1.5	Origine sociale des étudiants français en 2014-2015 (en %)	33
1.6	Part des filles dans l'enseignement supérieur en 2014 (en %)	35
1.7	Part des filles et des garçons en CPGE par filière en 2014 (en %)	36
1.8	Répartition géographique des étudiants inscrits en CPGE	37
1.9	Répartition des effectifs CPGE en 2016-2017	38
2.1	Choix d'orientation des bacheliers S en fonction de leur mention (en %)	44
2.2	Part des orientations en CPGE selon les caractéristiques scolaires (en %)	45
2.3	Origine des nouveaux entrants en CPGE	46
2.4	Charge de travail selon la filière d'études	48
2.5	Satisfaction générale des études actuelles par filière (en %)	49
2.6	Parcours des bacheliers 2008 inscrits en CPGE (en %)	54
3.1	Le schéma LMD	68
4.1	Évolution des mentions <i>Très bien</i> en % du nombre de bacheliers par série du baccalauréat (1997-2011)	95
4.2	Frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements publics en licence en 2013-14. <i>Source : OCDE</i>	99
4.3	Répartition des bourses, allocations et prêts d'études publics aux étudiants en licence 2013-14. <i>Source : OCDE</i>	100

TABLE DES FIGURES

4.4 Part des étudiants recevant une aide publique selon le type de financement (en %)	101
5.1 Évolution de la part des élèves dont aucun parent n'a le baccalauréat	108
5.2 Accès au baccalauréat selon la catégorie socioprofessionnelle des parents (en %)	111
5.3 Part des parents ayant au moins un diplôme bac+3, du baccalauréat à l'entrée en CPGE (en %)	111
5.4 Situation la 4 ^{ème} année des bacheliers 2008 inscrits en CPGE après le baccalauréat (en %)	119
5.5 Difficultés ressenties par les élèves en 1 ^{ère} année de CPGE (en %)	120
5.6 Moyens d'information utilisés par les nouveaux bacheliers inscrits en CPGE selon le niveau de diplôme de leurs parents (en %)	120
5.7 Typologie des établissements : caractéristiques sociales et offres de classe préparatoire	125
7.1 Liste des différentes CPES à la rentrée 2012	151
7.2 Poursuites d'études CPES Antonin Artaud Marseille	152
9.1 Répartition géographique des CPES étudiées	194
9.2 Carte de la Guadeloupe et localisation du lycée	198
10.1 Évolution du nombre d'innovations et d'expérimentations recensées de 2006 à 2011	209
10.2 Enseignements et horaires CPES Marie-Galante	212
10.3 Formations supérieures assurées au lycée naval de Brest	214
10.4 Données Lycée Torcy année scolaire 2009-2010	223
10.5 Nombre de candidats CPES de BREST	224
10.6 Part de boursiers dans les candidats	224
10.7 Enseignements et horaires CPES Metz	226
10.8 Organisation hebdomadaire CPES Metz	226
10.9 Emploi du temps CPES lycée naval	228
11.1 Catégories socio-professionnelles CPES Metz promotion 2010-2011	243
11.2 Catégories socio-professionnelles CPES Metz promotion 2011-2012	243
11.3 Catégories socio-professionnelles promotion 2015-2016	244
11.4 Origine géographique promotion 2010-2011	246
11.5 Origine géographique CPES Metz promotion 2010-2011	246
11.6 Origine géographique promotion 2011-2012	247
12.1 Résultats CPGE EC 2013	264

TABLE DES FIGURES

12.2	pourcentages de poursuites d'études après la CPES de Jean Moulin	
	Année 2009-2010	267
12.3	Orientations post-CPES au lycée naval de Brest année scolaire	
	2014-2015	268
12.4	Passages en sup et intégration d'une grande école militaire de 2008	
	à 2015	269
13.1	Répartition des différentes CPES <small>Source : site Onisep</small>	289

Annexes

Annexe 1

Les classes préparatoires scientifiques

Source : MENESR 2015

Baccalauréats admis	1 ^{ère} année CPGE	2 ^{ème} année CPGE	Concours + écoles accessibles
S	MPSI	MP	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Banque d'épreuves des concours des ENS (MP - PC) ▲ Polytechnique (MP - PC- PSI) et ESPCI (PC - PSI) ▲ Concours commun Mines - Ponts (MP - PC - PSI) ▲ Banque d'épreuves Centrale - Supélec (MP - PC - PSI) ▲ Banque d'épreuves des concours communs polytechniques (MP - PC - PSI) ▲ Banque d'épreuves E3a (MP - PC - PSI) ▲ Banque d'épreuves des concours communs polytechniques ▲ Concours d'épreuves PT (la plupart des écoles d'ingénieurs recrutent sur la voie PT) ▲ Concours agro- Ensa - Enita - Vêto ▲ Concours G2E ▲ Ecoles de chimie et E.N.S. Ulm, Lyon et Cachan
		PSI	
	PCSI	PC	
		PSI	
	PTSI	PSI	
		PT	
BCPST	BCPST		
STI Spécialité industrielle	TSI	TSI	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Banque d'épreuves Centrale - Supélec - Mines - Ponts ▲ Banque d'épreuves des concours communs polytechniques
STL Spécialité physique et chimie	TPC	TPC	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Ecoles de chimie
STL Spécialité biochimie-génie biologique STAV	TB	TB	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Concours Agro - Ensa - Enita - Vêto

Diplômes admis	Formation	Concours + écoles accessibles
DUT - BTS Secteur industriel	ATS (en 1 an)	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Concours commun ENSEA (34 écoles)
DUT - BTS - BTSa Secteur biologie et agroalimentaire		<ul style="list-style-type: none"> ▲ Concours C (post-BTS) Agro - Ensa - Enita - Vêto

Annexe 2

Les classes préparatoires littéraires

Source : MENESR 2015

Bac admis	1ère année	2 ^e année	Concours et écoles
L ES, S avec un très bon niveau littéraire	1ère année "Lettres"	2ème année ENS "Ulm"	ENS Ulm ENS LSH - Lettres et sciences humaines (Lyon) (3) Chartes (concours B sans latin) Écoles de commerce (Lettres et sciences humaines)(1) Instituts d'études politiques
		2ème année ENS LSH	ENS LSH (Lyon), ENS Ulm "Lettres" ENS Cachan, section "langues étrangères"(2)(anglais) Ecoles de commerce, "Lettres et sciences humaines"(1) Instituts d'études politiques
S (ES,L) avec un très bon niveau en Lettres et en maths	Classes préparatoires Lettres et sciences sociales		ENS (Ulm-Paris) ENS LSH Lettres et sciences humaines (Lyon) ENS Cachan section sciences sociales Écoles de commerce (Lettres et sciences humaines ou économie) Instituts d'études politiques École nationale de la statistique et de l'administration économique (ENSAE)
L(E,S) avec un excellent niveau en latin	Classes préparatoires Chartes		École nationale des Chartes ((concours A avec latin)
L, E, S (lettres)	Classes préparatoires Saint-Cyr lettres		École spéciale militaire de Saint-Cyr "Lettres"
Bac STI, série arts appliqués Bacheliers L,ES,S passés par une classe de mise à niveau en arts.	Classes préparatoires artistiques Cachan		ENS Cachan, section "arts et création industrielle"

1. L'anglais (LV1 ou LV2) est obligatoire au concours d'entrée des écoles de commerce.

2. Le concours de l'ENS Cachan section "langues étrangères" est accessible aux élèves de prépa.

lettres 2ème année Fontenay Saint Cloud qui ont choisi l'option "anglais" au concours.

3. Ex-ENS Fontenay Saint Cloud.

Annexe 3

Les classes préparatoires économiques et commerciales

Source : MENESR 2015

CPGE économiques et commerciales : les différentes voies

Bac admis	1ère année et 2è année	Concours et écoles
S toutes spécialités ES éventuellement spécialité mathématiques	Option scientifique	Grandes écoles de commerce (option scientifique) ENS Cachan section D2 (économie méthodes quantitatives de gestion) option scientifique
ES toutes spécialités L éventuellement spécialité mathématiques	Option économique	Grandes écoles de commerce (option économique) École militaire de Saint-Cyr ENS Cachan section D2 (économie méthodes quantitatives de gestion) option économique
STG	Option technologique	Grandes écoles de commerce (option technologique) ENS Cachan section D1 (Économie, Droit et Gestion) et section D2 (Économie, Méthodes quantitatives de gestion) option technologique
ES,S,L	Économie et gestion Option D1 Option D2	ENS Cachan sections D1 (économie droit et gestion) et D2 (économie méthodes quantitatives de gestion) option économique et de gestion instituts d'études politiques Écoles nationales de la statistique

Annexe 4

Déclaration de la Sorbonne - 25 mai 1998

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur

A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. lundi 25 mai 1998

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent. Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre

d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux - pré-licence et post-licence - les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (France)

Luigi Berlinguer Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche (Italie)

Tessa Blackstone Ministre de l'Enseignement Supérieur (Royaume Uni)

Jürgen Rüttgers Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie (Allemagne)

Annexe 5

Liste détaillée par filière des principales CPES

CPES À DOMINANTE SCIENTIFIQUE		
ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée militaire	Aix-en Provence	Aix-Marseille
Lycée Thiers	Marseille	Aix-Marseille
Lycée Antonin Artaud	Marseille	Aix-Marseille
Lycée Naval	Brest	Rennes
Lycée Bellevue	Toulouse	Toulouse
École des Pupilles de l'Air	Saint-Ismier	Grenoble
Lycée Raoul Vadepiéd	Évron	Nantes
Lycée Fabert	Metz	Nancy-Metz
Lycée Cesar Baggio	Lille	Lille
École Normale Supérieure	Lyon	Lyon
Lycée Militaire Prytanée National	La Flèche	Nantes
Lycée Jean Moulin	Torcy	Créteil
Lycée Jacques Feyder	Épinay-sur-Seine	Créteil
Lycée Younoussa Bamana	Mamoudzou	Mayotte
Lycée Hyacinthe Bastaraud	Grand-Bourg	Guadeloupe

ANNEXES

CPES À DOMINANTE LITTÉRAIRE

ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée Camille Jullian	Bordeaux	Bordeaux
École Normale Supérieure	Lyon	Lyon
Lycée Militaire de Saint-Cyr	Saint-Cyr-l'École	Versailles

CPES À DOMINANTE ÉCONOMIQUE

ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée Militaire	Autun	Lyon

CPES À DOMINANTE GÉNÉRALE

ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée A. DAUDET	Nîmes	Montpellier
Lycée Clémenceau	Nantes	Nantes
Lycée Henri IV	Paris	Paris

CPES À DOMINANTE ARTISTIQUE

ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée Alain Fournier	Bourges	Orléans-Tours
Lycée Georges Clémenceau	Sartène	Corse
Lycée Gustave Eiffel	Gagny	Créteil
Lycée Pablo Picasso	Fontenay-sous-Bois	Créteil

CPES À DOMINANTE SCIENCES ET TECHNOLOGIES INDUSTRIELLES

ÉTABLISSEMENT	VILLE	ACADÉMIE
Lycée Léopold Bissot	Lamentin	Martinique

Annexe 6

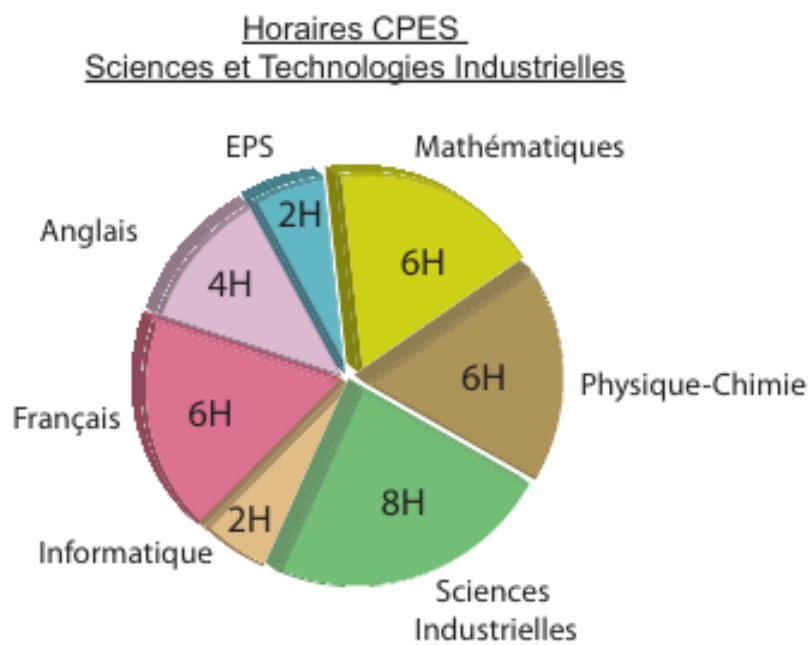
Emploi du temps CPES Nantes

Emploi du temps de la classe au 1^{er} semestre 2011-2012

Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi
Math.-Éco.		LVB Espagnol	LVB Allemand	Latin	Math.-Sc.	Décryptage du "monde contemporain"		LVA
Philo.	Math.-Sc.	Géo.	Sc.-Phy.	Géo. Littérature	Sc.-Phy.	Littérature	SVT	Histoire
		Histoire						Géo.
				LVB Espagnol	LVB Allemand			
	SES	EPS	Latin	LVA Anglais		Culture générale		Travaux de groupe Sc.
				Avant Noël prépa. IEP	Après Noël anglais prépa. IEP	Philo.	Math.-Sc..	Théâtre
Culture générale		Expression orale				Arts		
		Expression écrite				Tutorat		

Annexe 7

Emploi du temps CPES Antonin Artaud Marseille



Annexe 8

Emploi du temps CPES Alphonse Daudet Nîmes

Organisation pédagogique

Le Tronc Commun (12 heures)

Philosophie	3h
Lettres	3h
Histoire	3h
Anglais	3h
TOTAL	12h

Les Modules de spécialité (entre 15 et 20 heures)

Les étudiants ont la possibilité d'élaborer leur propre parcours d'orientation en choisissant 6 à 8 modules de spécialité pour un volume horaire compris entre 15 et 20h. Ils bénéficient aussi d'heures de colles.

Mathématiques	3h
Maths Renforcées	3h
Physique	3h
Chimie	2h
Economie - Sociologie	3h
LVB	3h
Littérature	3h
Histoire	1h
Géographie	3h
Philosophie	2h
Latin	2h
TOTAL	15 à 20h

Annexe 9

Récapitulatif des variables et indicateurs

Mise en œuvre du dispositif	
Variabes	indicateurs
<i>1- Voies de transmission</i>	<ul style="list-style-type: none"> . stratégies utilisées . réception de l'information . degré de lisibilité
<i>2- Critères de recrutement</i> - <i>social</i> - <i>territorial</i> - <i>académique</i> - <i>degré de motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> . éligibilité à la bourse . taux de bourse . profession des parents . lycée d'origine . niveau scolaire général . série en terminale . moyenne générale obtenue au bac . mention obtenue . intérêt pour la CPES . classement de la CPES dans les choix APB . choix par défaut ou stratégique . implication des parents
<i>3- Respect des fondements</i>	<ul style="list-style-type: none"> . apport de connaissances . renforcement du capital culturel à l'aide de sorties, spectacles, conférences . apport d'outils et de méthodes de travail . renforcement des bases . adéquation entre le dispositif et les mécanismes de sélection sociale . construction d'un capital informationnel . présence de partenariats et de mécénats

Effets de la CPES	
Variabiles	indicateurs
<p><i>1- Effets sur le parcours scolaire</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> . renforcement des connaissances . développement de la culture générale . résultats et affectation à l'issue de la CPES . révision à la hausse des ambitions quant à l'orientation dans les filières du supérieur . comparaison entre voeux formulés et obtenus post bac et post CPES . plus-value sur le parcours scolaire à long terme
<p><i>2- Effets sur le plan matériel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>facilité d'hébergement</i> - <i>aides matérielles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . présence d'un internat . faible coût de l'internat . proximité géographique . coût moindre de la scolarité . gratuité des sorties culturelles . aides matérielles diverses
<p><i>3- Effets sur le plan personnel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>confiance en soi</i> - <i>Enrichissement personnel</i> - <i>Qualités organisationnelles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . facilité de prise de parole . aisance relationnelle . hausse de l'ambition de réussite . réduction de l'autocensure . curiosité intellectuelle . ouverture culturelle . capacité d'adaptation au travail . meilleure gestion du temps . acquisition de méthodologie

ANNEXES

Perception de la CPES	
Variables	indicateurs
<i>1- Climat de classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> . ambiance générale . disponibilité des enseignants et des tuteurs . facilité d'intégration . ouverture vers l'extérieur
<i>2- Travail</i>	<ul style="list-style-type: none"> . conditions de travail . charge de travail . degré d'exigence . gestion du temps
<i>3- Ressenti général</i>	<ul style="list-style-type: none"> . indice de satisfaction . plus-value du dispositif . la CPES en un mot

Limites de la CPES	
Variables	indicateurs
<i>1- Manque de lisibilité</i>	<ul style="list-style-type: none"> . ambiguïté de l'acronyme . disparités des dispositifs . difficultés de lecture . méconnaissance de la CPES
<i>2- Précarité de l'expérimentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> . dépendance politique . évolution des dispositifs . difficultés de recrutement
<i>3- Difficultés institutionnelles</i>	<ul style="list-style-type: none"> . effectifs limités . motivation réduite . changement d'acteurs

Annexe 10

Guide d'entretien : responsables CPES

I L'implication dans le dispositif

- 1- Quelle est votre fonction dans l'établissement ?
- 2- Étiez-vous en place lors de la création de la CPES ?
- 3- Avez-vous participé à sa mise en œuvre ?
- 4- Intervenez-vous dans cette classe ?
- 5- Si oui, sous quelle forme ?
- 6- Avez-vous déjà expérimenté une CPES dans un autre établissement ?

II La genèse du dispositif

- 1- En quelle année a été créée cette CPES ?
- 2- Qui en a pris l'initiative ?
- 3- Quel a été l'élément déclencheur ?
- 4- Pour quelles raisons avez-vous privilégié ce dispositif ?
- 5- Quels en sont les enjeux pour votre lycée ?
- 6- Quels ont selon vous été les principaux obstacles à sa mise en place ?

III Les conditions d'accès

- 1- Comment diffusez-vous l'information sur l'existence de cette classe ?
- 2- Les candidats sont-ils nombreux ? D'où viennent-ils ?
- 3- Ont-ils augmenté au fil des ans ?
- 4- Selon quels critères sont-ils sélectionnés ?
- 5- Le public recruté est-il bien celui ciblé au départ ?

IV Les finalités du dispositif

- 1- Quels sont les objectifs de changement visés par cette innovation pédagogique ?
- 2- Peut-on qualifier ce dispositif de « discrimination positive » ?
- 3- Pensez-vous que cette classe intervient au bon moment dans le parcours scolaire des élèves concernés ?

V L'organisation pédagogique

- 1- Qui enseigne en CPES ?
- 2- Qui a élaboré les programmes propres à la CPES ?
- 3- Sur quels critères ont-ils été construits ?
- 4- Ont-ils été remaniés ?
- 5- Quelles sont les principales innovations expérimentées dans cette classe ?

6- Avez-vous des échanges avec d'autres responsables de CPES ?

VI L'accompagnement des élèves

- 1- Quelle aide particulière apportez-vous aux étudiants ?
- 2- Programmez-vous des rencontres avec des étudiants de CPGE ?
- 3- Quelles sont les motivations des mécènes ?

VII La perception des élèves de CPES

- 1- Quelle est la différence majeure entre les étudiants de CPES et les étudiants de 1ère année de CPGE ?
- 2- Quelle est selon vous l'origine des difficultés des étudiants de CPES ?
- 3- Les élèves de CPES vous paraissent-ils stigmatisés ?

VIII Le bilan des premières promotions

- 1- Sur quels critères évaluez-vous ce dispositif ?
- 2- Les résultats sont-ils encourageants ?
- 3- Quelle est votre principale satisfaction ?
- 4- Pensez-vous que cette évaluation est suffisante ?
- 5- Le regard porté sur cette classe a-t-il évolué ?
- 6- Quelles sont selon vous les limites de ce dispositif ?
- 7- Suivez-vous le parcours scolaire des anciens élèves de CPES ?
- 8- Quelles sont les perspectives d'avenir de la CPES dans votre établissement ?

IX Plus généralement

- 1- Comment définiriez-vous la CPES en un mot ?
- 2- Que vous a apporté cette expérience ?
- 3- Pensez-vous que la CPES devrait se généraliser ?

Annexe 11

Guide d'entretien : étudiants issus de CPES

I Présentation

- 1- En quelle classe êtes-vous actuellement ?
- 2- Dans quelle école ?
- 3- Quel âge avez-vous ?

II Le parcours scolaire et l'appartenance sociale

- 1- Quel a été dans les grandes lignes votre parcours scolaire ?
- 2- Dans quel lycée étiez-vous en terminale ?
- 3- Quel était votre niveau en terminale ? Moyenne générale ?
- 4- Quel bac avez-vous obtenu ? Avec mention ?
- 5- Quels vœux avez-vous formulés dans le portail d'admission post-bac en terminale ? après la CPES ?
- 6- Étiez-vous boursier en terminale, si oui quel échelon ?
- 7- Quelle est la profession de vos parents ?
- 8- Avez-vous des frères et sœurs ?

III Le choix de la CPES

- 1- Comment avez-vous connu la CPES ?
- 2- Pourquoi avez-vous choisi d'intégrer cette classe ?
- 3- Votre famille a-t-elle approuvé ce choix ?
- 4- Que pensaient vos enseignants de terminale de ce choix ?

IV L'expérience de la CPES

- 1- Quelle CPES avez-vous intégrée ? en quelle année ?
- 2- Pouvez-vous résumer le contenu de cette année ?
- 3- Comment avez-vous vécu cette année particulière ?
- 4- La CPES correspond-elle à ce que vous en attendiez ?
- 5- Que vous a-t-elle apporté sur le plan scolaire et personnel ?
- 6- Qu'avez-vous le plus apprécié en CPES ?
- 7- Quels points vous semblent particulièrement négatifs ou à revoir ?
- 8- La CPES a-t-elle dans votre cas rempli sa mission ou avez-vous le sentiment d'avoir perdu une année ?
- 9- Ne vous êtes-vous jamais senti stigmatisé par le fait d'être dans une classe initialement réservée à des élèves de milieux modestes ?
- 10- Pour intégrer une classe préparatoire ou une autre filière de l'enseignement

supérieur le fait d'être passé par une CPES a-t-il été un atout ou un désavantage ?

11- Et si c'était à refaire ?

12- La CPES en un seul mot ?

V Plus généralement

1- Selon vous quels sont les obstacles majeurs d'accès aux filières élitistes pour les élèves boursiers ?

2- Que pensez-vous des dispositifs d'ouverture sociale en général ?

3- Que pensez-vous des principes d'égalité des chances et de méritocratie sur lesquels repose le système des classes préparatoires aux grandes écoles ?

4- Quelles solutions préconiseriez-vous pour atténuer les inégalités scolaires ?

Annexe 12

Présentation CPES du lycée Bastaraud

Source : RESPIRE cahier des innovations 10 mars 2012

OUVERTURE DE LA CPES OPTION MARINE

Académie de GUADELOUPE

JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION, 28 ET 29 MARS 2012 -

LPO Hyacinthe BASTARAUD

Rue de la Savane BP 18 97112 GRAND-BOURG
 tél. : 0590 97 90 42
 mel : ce.9711012y@ac-guadeloupe.fr
 site lpo-grandbourg.ac-guadeloupe.fr
 contact : LOVAL Patrick, Proviseur
 mel : proviseur.9711012y@ac-guadeloupe.fr

Le Lycée Polyvalent Hyacinthe BASTARAUD de Marie-Galante propose aux Bacheliers de la série S et STI l'ouverture d'une année de formation innovante de consolidation. Cette formation permet un accès aux poursuites d'études longues, en premier lieu aux classes préparatoires de l'enseignement supérieur de la Marine mais également aux autres Classes Préparatoires aux Grandes Écoles.

Plus-value de l'action

..

Nombre d'élèves et niveau(x) concernés

Niveau Postbac pour les élèves issus de STI ou S.

A l'origine

Le lycée Hyacinthe BASTARAUD est amené à devenir un lycée de la mer.

Objectifs poursuivis

L'ambition de ce projet est de mettre en route un vrai ascenseur social. Nous nous fixons comme objectif de : -Préparer en une année des élèves méritants issus de milieux modestes, et ayant un cursus scolaire prometteur, à entrer à l'École Nationale Supérieure de la Marine

Description

Pour son organisation, notre formation sera constituée d'un dispositif centré autour des projets d'études des élèves : -les élèves qui préparent le concours d'entrée à l'École Nationale Supérieure de la Marine -les élèves qui désirent entrer dans une Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles Les élèves suivront 38 heures de cours hebdomadaires comprenant un tronc commun de 32 heures et un bloc d'enseignement d'orientation de 06 à 07 heures. Une propédeutique modulée en fonction des projets des élèves :

Voie scientifique		Voie marine		Module Mathématiques	
6h	2h	4h	Physique-Chimie	6h	4h
Culture générale		Histoire des Sciences		4h	
E.P.S	3h	3h (voile)		Anglais	4h
1h	2h Méthodologie et Tutorat		4h		
Devoirs surveillés		5h	TOTAL 32h		

6h 7h En ce qui concerne les élèves préparant le concours à l'École Nationale Supérieure de la Marine, la scolarité se déroulera de Septembre à Mai, soit environ 28 semaines. Le tronc commun vise à la fois à renforcer les connaissances dans le second degré, à développer les généralités d'expression écrite et orale, à développer les méthodes de travail nécessaires. Les enseignements des spécialités doivent renforcer la connaissance de l'élève dans la voie choisie. Les élèves seront astreints à 8h hebdomadaires d'études obligatoires, en début ou en fin de journée. Organisation pédagogique de l'année L'année scolaire dans la CPES se fera en trois périodes : 1ère période : 12 semaines (Septembre-Octobre-Novembre)

-les élèves suivent les cours du tronc commun et ceux de l'une des deux filières d'orientation (Maritime ou Scientifique)

-mise en place de tutorat individuel et disciplinaire

-travail intensif permettant à chacun de s'évaluer, de commencer à combler ses lacunes. Fin octobre : Conseil des professeurs (Bilan)

Décembre : Conseil de classe Deuxième quinzaine de décembre : Travaux sur table réguliers

Préparation concours

Visites d'entreprises 2ème période : 14 semaines (Janvier-Février-Mars)
 -travaux d'approfondissement progressifs
 -formalisation des vœux d'orientation
 -deux semaines de préparation au concours

ENSM
 -stage intensif d'anglais à la Barbade Mars : Conseil des professeurs Mars : Conseil de classe 3ème

période : 10 semaines (Avril-Mai-Juin) -mois de Mai : Concours d'entrée ENSM -travaux de synthèse -des exercices oraux sur le modèle des interrogations orales

(colles) des classes préparatoires -un examen de fin d'année c'est-à-dire un ensemble d'épreuves sur table de deux semaines au cours du mois de Juin pour valider les connaissances et compétences acquises dans toutes les disciplines au cours de l'année Fin d'année : Conseil de Classe

Difficultés rencontrées

Problème du au logement, construction de l'internat en cours, devrait être livré pour la rentrée 2012.

Moyens mobilisés

La charge financière qui pèsera sur les élèves et leurs familles dépasse largement le montant maximal des bourses dont ils sont bénéficiaires. Nous avons fait appel à des financements complémentaires de mécènes qui rendront possible notre expérience pédagogique. La compagnie maritime locale Express de Iles La compagnie mettra à disposition 36 billets gratuits par élève et par année sur une période de deux ans. La BFC Une banque partenaire s'engage à offrir une bourse d'installation à chacun de nos élèves. La Communauté des Communes La Communauté des Communes et les trois Communes de Marie-Galante, sans engagement sur le montant de l'aide, s'engagent également à apporter une aide financière.

Partenariat et contenu du partenariat

Les Affaires maritimes L'inspection générale de la Marine Marchande après une rencontre avec l'équipe pédagogique du Lycée a émis un avis favorable à notre projet (voir annexe 1) et accueillera les élèves lors de Journées d'Immersion. Leur contribution sera effective dans l'accueil et l'hébergement lors des visites qu'effectueront nos étudiants en France métropolitaine. Les élèves qui s'orienteront vers la voie maritime bénéficieront d'une préparation au permis côtier ou hauturier. Le Lycée de Baimbridge Les professeurs de ce Lycée interviendront ponctuellement à Marie-Galante. Le Lycée de Baimbridge s'engage également à accueillir nos élèves lors de Journées d'Immersion.

L'Université Antilles-Guyane Une convention est en cours d'élaboration et portera sur les points suivants : -tutorat des élèves par des étudiants de Master -intervention de professeurs d'université au Lycée Polyvalent -double inscription des élèves -validation de l'année scolaire au Lycée de Marie-Galante Le CRDP La convention avec le CRDP portera sur la mise à disposition d'un fond documentaire. L'Arctipel L'Arctipel par l'intermédiaire du CEDAC décentralise une partie de ses manifestations au Lycée (expositions, théâtre...). Le Conseil Régional La collectivité régionale a émis un avis favorable pour la mise en place de ce projet. Un accompagnement financier est garanti.

Liens éventuels avec la Recherche

Réseau d'information

Mme ALEXIS

Evaluation

Modalités du suivi et de l'évaluation de l'action

..

Effets escomptés / obtenus

- sur les résultats des élèves

1ère année, nous ne pouvons pas encore mesurer les effets. Ce qui peut être observé c'est que les élèves sont intéressés par cette CPES innovante qui existe seulement à Marie-Galante.

- sur les pratiques des enseignants

Professeurs agrégés et certifiés impliqués dans cette nouvelle classe.

Annexe 13

Article du Télégramme - 3 décembre 2011

**Lycée naval. Un label
« Internat d'excellence »**

Lundi, Alexandre Steyer, recteur de l'académie de Rennes, sera au centre d'instruction naval de Brest pour la signature de la charte labellisant le lycée naval, qui compte à ce jour 340 élèves, « Internat d'excellence ».

Égalité des chances

Bien que motivés pour réussir leurs études, beaucoup de jeunes ne trouvent pas d'environnement favorable et de conditions optimales pour travailler.

C'est à partir de ce constat que le concept d'internat d'excellence a été lancé en 2008. Cette mesure interministérielle vise à renforcer l'égalité des chances et la mixité sociale. Il s'agit d'offrir des conditions de réussite favorables à des collégiens, des lycéens et des étudiants qui n'en bénéficieraient pas. C'est dans cette optique que le lycée naval ouvre, depuis la rentrée scolaire 2008, l'accès de ses

classes du secondaire à tous les élèves boursiers. En outre, une classe préparatoire à l'enseignement supérieur (CPES), entièrement dédiée aux élèves boursiers, a été créée au sein de l'établissement. Cette classe a vocation à consolider le niveau de terminale S, avant l'intégration dans une classe préparatoire aux grandes écoles militaires (CPGE).

**Trente places réservées
aux boursiers**

Le lycée naval propose 30 places d'internat réservées à des élèves boursiers du secondaire et 20 places à ceux de CPES. Tous ces élèves peuvent intégrer le lycée naval selon les procédures de recrutement propres aux lycées de la Défense. Le lycée naval met en place, dès la seconde, un parcours d'orientation permettant à chacun de choisir un projet professionnel adapté à ses capacités.

Annexe 14

Programmations culturelles CPES lycées de la Défense

CPES – Projet culturel prévisionnel - année scolaire 2009/2010

Période	Destination	Durée	Type d'activité
septembre	Autun	2 jours	Activité de cohésion type marche Activités culturelles Visite et histoire de la ville, musée des AET
septembre	DIJON	1 journée	Activités culturelles Visite de la ville, Expositions, Théâtre
octobre	AUTUN	1 soirée	Cinéma
novembre	BESANCON	2 jours avec 1 nuitée à l'extérieur	Activités culturelles Visite de la ville, expositions
novembre	Lycée	1 soirée	Ciné club
décembre	DIJON	1 soirée	Opéra
décembre	Lycée	1 soirée	Ciné club
décembre	AUTUN – Le CREUSOT	1 journée	Activités culturelles Histoire de l'industrie minière
janvier	AUTUN	½ journée	Muséum d'histoire naturelle
janvier	Lycée	1 soirée	Ciné club
janvier	Lycée	1 soirée	Ciné club
février	Le CREUSOT	½ journée	Société AREVA
février	Lycée	1 soirée	Ciné club
mars	LYON	2 jours avec 1 nuitée à l'extérieur	Activités culturelles Visite de la ville, exposition, Concert... Base aérienne 942
mars	Lycée	1 soirée	Ciné club
mars	Le CREUSOT	1 soirée	Concert
mars	Lycée	1 soirée	Ciné club
avril	PARIS	2 jours avec 1 nuitée à l'extérieur	Activités culturelles Expositions, musées, Opéra
mai	Lycée	1 soirée	Ciné club
juin	Lycée	1 soirée	Ciné club
juin	VERDUN	3 jours avec 2 nuitées à l'extérieur	Activités culturelles et devoir de mémoire Musées, expositions...

Annexe 15

Présentation CPES du Lycée Fabert

Source : lycée Fabert

CPES

LA CLASSE PREPARATOIRE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU LYCEE FABERT A METZ

Depuis la rentrée 2010, le lycée Fabert de Metz, établissement général à classes préparatoires, dispose d'une Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur (CPES), ainsi qu'il en existe déjà dans une vingtaine de lycées en France. Cette classe, limitée à 24 élèves, s'inscrit dans le cadre de l'ouverture sociale des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), et s'adresse à des bacheliers série S qui auront le statut d'étudiant.

Ces bacheliers doivent faire preuve de qualités reconnues par leurs professeurs de Terminale et leur chef d'établissement, et envisager ainsi des études supérieures de nature à les conduire aux carrières les plus exigeantes et les plus ambitieuses. Si la perspective d'études en CPGE est privilégiée, les autres voies ne sont pas exclues (médecine, sciences politiques, etc.)

Cette année supplémentaire post-bac est destinée à

- les renforcer dans leurs connaissances académiques,
- à développer l'efficacité et la rigueur de leurs méthodes de travail,
- à augmenter leur culture générale,
- à leur donner une réelle aisance à l'écrit comme à l'oral,
- à leur offrir un choix conforme à la réalité de leurs possibilités d'orientation.

Le profil de ces élèves, boursiers de l'enseignement secondaire ou supérieur, doit présenter :

- un réel potentiel de progrès,
- une ambition de réussite,
- une capacité d'adaptation au travail,
- une curiosité intellectuelle.

Potentiel et motivation sont les aspects essentiels de ce choix.

Outre le dossier commun à la procédure nationale APB, les candidats devront fournir des éléments particuliers dont les supports sont à télécharger sur le site du lycée Fabert à partir du 15 mars de l'année en cours, et les transmettre, avec le dossier, à l'établissement avant le 2 avril suivant.

Ces éléments comprennent :

- une fiche d'appréciations des résultats,
- une fiche de renseignements sociaux
- l'attestation de la qualité de boursier,
- l'avis d'imposition de la famille sur le revenu (année n-1)

ORGANISATION PEDAGOGIQUE :

Cette classe accueille des bacheliers série S, qui doivent choisir entre une préparation scientifique (débouché principal : écoles d'ingénieurs) et une formation économique et commerciale scientifique (débouché principal : écoles de commerce et de management). L'enseignement est donc réparti entre un tronc commun suivi par tous les élèves, et des enseignements de spécialités liées à leur choix. S'y ajoute un programme de développement personnel et culturel.

Tronc commun :

Il vise à la fois à renforcer les connaissances acquises dans le second degré, à développer les qualités d'expression écrite et orale, à élargir la culture littéraire, sociologique, historique, géographique, à développer les méthodes de travail nécessaires pour aborder l'enseignement supérieur en confiance, à donner à tous une connaissance des règles et comportements sociaux

Enseignements de spécialité :

Ces enseignements doivent renforcer les connaissances de l'élève dans la voie choisie, et l'initier aux formes de travail exigées par ces orientations).

	Tronc Commun	Enseignements de spécialité	
		Voie Economique	Voie Scientifique
Culture générale, épistémologie, histoire des sciences	4	1	1
LV (allemand, anglais, espagnol)	4	2	
Connaissance du monde contemporain, géopolitique	1	1	
Sciences économiques et sociales		1	
Mathématiques	3	2	3
Sciences physiques			4
Expression - Droit et Société	2		
EPS	2		
Horaires Elèves	16 h	7 h	8 h

Chaque élève étudie obligatoirement deux langues, il n'y a plus de différenciation entre LV1 et LV2.

S'y ajoutent quatre heures hebdomadaires consacrées au volet culturel.

Les élèves seront enfin astreints à 8h00 hebdomadaires d'études obligatoires, en début ou en fin de journée. Une aide au travail sera organisée durant ces horaires avec la présence d'un enseignant de la CPES.

Programme de développement personnel et culturel :

Outre des prises de contact avec des entreprises, des professionnels, des étudiants, un accompagnement individuel organisé, les élèves bénéficieront d'un programme de développement culturel important : Visites, spectacles, conférences, entreprises, voyages, inscrits dans un contexte formatif, leurs apporteront une connaissance et une aisance dans l'accès à l'environnement social.

HEBERGEMENT :

L'internat (recommandé) est offert à tous les élèves boursiers, garçons et filles, pour un coût annuel de 150 €. Il est lié à la mise en place à Metz d'un internat d'excellence, en collaboration avec le L'institut National des Jeunes Sourds de Metz pour les rentrées 2010 et 2011, puis dans un bâtiment dédié, à Châtel Saint Germain à partir de la rentrée 2012.

Annexe 16

CPES Metz

Source : MEN Expérithèque

CPES : Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur

Début : 09/01/2010 Durée : 5 ans (Exp. Article 34) **Expérimentation terminée**

En sortie de l'expérimentation... Intégration dans le fonctionnement de l'établissement
 Diffusion dans d'autres contextes ou territoires

RÉSUMÉ :

UNE RÉUSSITE À COMMUNIQUER :

ELÈVES ET NIVEAUX CONCERNÉS :

NbElv .Maternelle:0 .Ecole:0 .Collège:0 .Lycée:0 .LP:0

Bacheliers série S qui ont le statut d'étudiant. Ces bacheliers doivent faire preuve de qualités reconnues par leurs professeurs de Terminale et leur chef d'établissement, et envisager des études supérieures de nature à les conduire aux carrières les plus exigeantes.

A l'origine :

Objectifs poursuivis :

Cette formation suscite l'ambition des élèves, augmenter l'attractivité de l'établissement et participe à la promotion sociale. La formation est complémentaire aux cordées de la réussite. Les objectifs de la formation sont de renforcer les connaissances académiques, développer l'efficacité et la rigueur des méthodes de travail, augmenter la culture générale, donner une réelle aisance à l'écrit comme à l'oral, offrir un choix conforme à la réalité de leurs possibilités d'orientation. Il ne s'agit pas de débiter le programme des classes préparatoires mais bien de consolider les connaissances de la classe de terminale en donnant aux étudiants des méthodes et des outils utilisés en prépa.

DESCRIPTION :

Depuis la rentrée 2010, le lycée Fabert de Metz, établissement général à classes préparatoires, dispose d'une Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur (CPES) ainsi qu'il en existe déjà dans une vingtaine de lycées en France. Cette classe, limitée à 24 élèves, s'inscrit dans le cadre de l'ouverture sociale des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) et s'adresse à des bacheliers série S. Si la perspective d'études en CPGE est privilégiée, les autres voies ne sont pas exclues (médecine, sciences politiques, etc.).

MODALITÉS DE MISE EN OEUVRE :

La semaine scolaire est partagée entre activités culturelles et formation académique. Toute activité culturelle est précédée d'une préparation et suivie d'une exploitation pédagogique dans le cadre des cours. L'emploi du temps n'est pas figé. Les enseignants interviennent sur différentes périodes et ne sont pas nécessairement uniques dans chaque discipline (exemple : 4 enseignants de mathématiques pour la filière scientifique). Afin de favoriser la cohésion du groupe, de donner un cadre de travail favorable (en rupture avec l'environnement social dont ils sont issus), les étudiants sont hébergés dans l'Internat d'Excellence de l'académie. Les études sont surveillées et, le cas échéant encadrées par les enseignants pour, par exemple, préparer un devoir, faire de la remédiation, de l'individualisation. L'Internat d'Excellence est parrainé par le Centre Pompidou Metz. Différents partenaires sont sollicités, L'Institut National des Jeunes Sourds de Metz qui héberge l'Internat d'Excellence (2010/11, 2011/12), l'Arsenal (Metz), le NEST (Théâtre - Thionville), le lycée Mondon(Metz), ...

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES :

MOYENS MOBILISÉS :

PARTENARIAT ET CONTENU DU PARTENARIAT :

LIENS ÉVENTUELS AVEC LA RECHERCHE :

EVALUATION :

Indicateurs

Les principaux outils d'évaluation sont les résultats et l'affectation à l'issue de la CPES. D'autres éléments sont moins quantifiables tels que la prise de confiance en soi, le développement des qualités d'organisation, de travail, de prise de parole.

Modalités du suivi et de l'évaluation de l'action


Effets constatés...

Annexe 17

Résultats aux concours 2011

Source : lycée naval

Concours des grandes écoles de la Défense et accès à l'enseignement supérieur

Lycée de la Défense  Établissement du Supérieur ?	Saint-Cyr		La Flèche		Aix		Autun		Naval		EPA		Synthèse	
	CPES (L)	Tous élèves	CPES (S)	Tous élèves	CPES (S)	Tous élèves	CPES (ES)	Tous élèves	CPES (S)	Tous élèves	CPES (S)	Tous élèves	CPES	Tous élèves
ESM Saint-Cyr-Coët.	1	38	0	48	1	31	2	4	1	6	0	6	5	133
Ecole Navale	0	0	0	25	1	10	0	0	0	11	0	5	1	51
Ecole de l'Air	0	0	0	4	1	12	0	0	1	2	2	19	4	37
Total écoles militaires	1	38	0	77	3	53	2	4	2	19	2	30	10	221
Ecole polytechnique														
ISAE														
ENSTA Paris														
ENSTA Brest				12		3		1	1	4		2	1	22
ESSA Lyon				3				2	1	1		1	1	7
Grande école civile					1	3	2	6		4		5	3	18
Autre (Université, IUT, BTS...)						5	4	4	3				7	9
Total	1	38	0	92	4	64	8	17	7	28	2	38	22	277
Effectif de la CPES en 2008-2009 (pour mémoire)	8		16		16		15		15		12		82	

Résultats examens et concours Lycées de la Défense Session 2011

Baccalauréat

Lycée		Saint-Cyr		La Flèche		Aix		Autun		Naval		EPA		Synthèse	
Filières présentées		ES-L-S		ES-L-S-STI-STG		ES-L-S		ES-S-STG		ES-S		ES-L-S-STG-Bac Pro compta			
Groupe	Résultats	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
	G1	Reçus	84/84	100	92/92	100	79/79	100	70/79	88,6	51/51	100	67/70	95,3	443/455
Dont mentions TB/B/AB		65 11/19/35	77,4	55 10/23/22	59,8	61 9/25/20	77,2	24 3/9/12	34,3	41 9/15/17	80,4	36 2/13/21	53,7	282 44/104/127	63,7
G2	Reçus	32/32	100	29/31	93,5	30/33	90,9	25/28	89	12/12	100	20/21	95,2	148/157	94,3
	Dont mentions TB/B/AB	27 7/9/11	84,4	22 3/12/7	75,9	20 3/9/8	66,7	16 1/5/10	64	11 5/1/5	91,7	12 0/10/2	60	108 19/46/43	73
G3	Reçus	13/14	92,9	15/15	100	15/15	100	8/8	100	7/7	100	6/7	85,7	64/66	97
	Dont mentions TB/B/AB	10 3/3/4	76,9	5 1/1/3	33,3	3 0/0/3	20	4 0/0/4	50	6 1/2/3	85,7	3 0/1/2	50	31 5/7/19	48,4
Total	Reçus	129/130	99,2	136/138	98,5	124/127	97,6	103/115	89,6	70/70	100	93/98	94,9	655/678	96,6
	Dont mentions TB/B/AB	102 21/31/50	79	82 14/36/32	60,3	84 12/34/31	67,7	44 4/14/26	42,7	58 15/18/25	82,8	51 2/24/25	54,8	421 68/157/189	64,3

NB : ce tableau a pour ambition de comparer les performances des groupes et non celle des établissements : un lycée ne présentant que des filières générales a toutes les chances d'obtenir un meilleur score que celui qui présente des filières technologiques, a fortiori professionnelles.

Thèse de doctorat Nadine ZINGRAFF-VIGOUROUX

Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles, le cas d'un dispositif expérimental singulier : la C.P.E.S. (Classe Préparatoire aux Études Supérieures)

La mise en œuvre d'initiatives en faveur de la mixité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles s'est largement développée depuis 2001. Des dispositifs expérimentaux d'ouverture sociale ont ainsi été lancés à l'initiative d'établissements prestigieux. Cette recherche présente le système sélectif des classes préparatoires basé sur le principe de méritocratie, analyse les mécanismes de sélection sociale qui s'y opèrent et donne un éclairage sur le contexte national et international qui a contribué à mettre ce système en mouvement. Une réflexion est ensuite menée sur les enjeux de cette volonté récente d'ouverture sociale de l'accès aux filières élitistes puis sont examinés des dispositifs porteurs de solutions nouvelles en faveur de la diversité et une enquête de terrain évalue la pertinence et l'efficacité de l'un d'entre eux créé en 2006 par le Lycée Henri IV et repris depuis par d'autres établissements : la Classe Préparatoire aux Études Supérieures. Cette année de mise à niveau post-baccalauréat à destination d'élèves boursiers prometteurs souhaite remédier aux injustices sociales et culturelles produites en amont et lutter ainsi contre la forte reproduction sociale des classes préparatoires aux grandes écoles. Une analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d'étudiants et de responsables de CPES est menée afin de vérifier si cette année de rattrapage a véritablement rempli sa mission en améliorant le parcours scolaire de jeunes boursiers à fort potentiel et s'il s'agit bien là d'une amorce de rétablissement de l'égalité des chances au sein du système éducatif.

Mots clés : enseignement supérieur, ouverture sociale, classes préparatoires aux grandes écoles, égalité des chances, expérimentation, boursiers

Classes Préparatoires aux Grandes Écoles social openness policies – the CPES (Classe Préparatoire aux Études Supérieures), the example of a singular experimental system

The implementation of initiatives in favour of social mix in the Classes Préparatoires aux Grandes Écoles has significantly developed since 2001. Thus, experimental strategies for social openness have been launched by prestigious schools. This research aims at presenting the Classes Préparatoires selective system which is based on meritocracy values, it then analyses the social selection mechanisms occurring in these classes and it also highlights the national and international situation which has contributed to setting up this system. The research then focuses on the stakes of this recent social openness desire concerning the access to elitist courses and on the measures that convey new answers in favour of this diversity. This study next examines a field survey assessing the relevance and effectiveness of one of these measures known as the Classe Préparatoire aux Études Supérieures (CPES). The CPES was created in 2006 by Lycée Henri IV and has then been reproduced in other schools. This one-year post-baccalauréat bridging course targeting promising scholarship students is aimed at finding a solution to social and cultural injustices and thus at fighting the strong social reproduction noticed in the Classes Préparatoires aux Grandes Écoles. An analysis of quantitative and qualitative information collected from students and from teachers in charge of the CPES is being carried out in order to check whether this one-year catch-up course has really been successful in improving the academic path of high-potential young scholarship students. This same analysis also checks whether the CPES actually is the starting point of restoring equal opportunities within the educational system.

Keywords : higher education, social openness, classes préparatoires aux grandes écoles, equal opportunities, experimentation, scholarship students

