

Table ronde 3

« Etats démocratiques et reconnaissances de la « diversité ». Analyse comparée du renouvellement du pluralisme politique »

Session 2

Allouch Annabelle (OSC), Buisson-Fenet Hélène (LEST)
annabelle.allouch@sciences-po.org / helene.buisson@univmed.fr

**Diversification des élites et repositionnement organisationnel :
le cas des politiques d'ouverture sociale en France,
et d'*access* en Angleterre**

La formation des élites, ou plus exactement le processus de sélection scolaire aboutissant à la production et à la reproduction des groupes dirigeants, est en France un objet largement balisé par les travaux sociologiques d'inspiration directement bourdieusienne, et depuis la publication de la Noblesse d'Etat (1989), « Tout se passe comme si la thèse de la reproduction était devenue tellement prégnante qu'elle était supposée immuable, rendant toute actualisation inutile en l'absence de changement possible. » (H.Joly 2005). Or si le cœur de la thèse de P.Bourdieu paraît peu réfutable¹, son matériau empirique montre quelques faiblesses, et surtout ses observations ne rendent plus compte de la complexité croissante du marché de l'enseignement supérieur d'excellence et des enjeux d'action publique qui s'y articulent. Cette communication se propose d'aborder la formation des élites à partir de la thématique en vogue de « la promotion de la diversité », en utilisant une grille de lecture proche de la sociologie de l'action organisée. Comment l'ouverture sociale permet-elle d'enfoncer un coin dans un champ institutionnel au fonctionnement très endogène, et en quoi est-ce un indicateur des recompositions en cours ? Plutôt que d'interroger les référents normatifs du traitement des inégalités d'accès nouvellement mis en lumière², nous proposons dans cette communication d'envisager les implications de leurs régulations sur la configuration évolutive du « marché » des établissements d'excellence. Nous aborderons d'abord les conditions contextuelles d'émergence et de développement des préoccupations à l'égard de « l'ouverture » de ces cursus, tant en France qu'en Grande-Bretagne. Nous proposerons ensuite une cartographie des différentes initiatives en cours en mettant l'accent sur la conjoncture française, à partir de la forme que prennent les critères de sélection à l'entrée. Enfin nous situerons la thématique de la « promotion de la diversité » dans une série de logiques plus larges propres aux organisations « encastrées » que sont les établissements d'enseignement supérieur.

¹ En quelques mots, et pour reprendre une distinction anglo-saxonne essentielle : les critères « d'attribution » (*ascription*) qui associent à l'acquisition du titre la définition d'un statut supérieur auquel s'attachent des privilèges, ne fonctionnent jamais si bien que lorsque les institutions les masquent par des critères de « performance » (*achievement*), seuls légitimes dans une société d'idéologie méritocratique.

² Ce qui justifierait qu'on passe en revue les différentes théories de la justice...

Le chemin des politiques compensatoires : la mise sur agenda différenciée d'un référentiel commun

Les cas français et britannique ont en commun de proposer, à la différence de l'Allemagne par exemple, un petit nombre d'institutions de socialisation scolaire particulièrement sélectives : les grandes écoles d'un côté, alimentées par leurs classes préparatoires pour la plupart externes, et le Russel group rassemblant les universités prestigieuses d'Oxford, Cambridge et Bristol de l'autre, qui puise la plupart de ses étudiants dans le vivier constitué des 9 Clarendon (public) schools. Face à cette pérennité quasi mécanique de systèmes d'excellence dont les principes de fonctionnement relèvent d'une « distillation fractionnée » des élèves du système public dans le cas français, et d'une assignation sociale des élèves favorisés aux public schools dans un contexte de quasi-marché en Angleterre, le principe d'égalité des chances a d'abord donné lieu au développement d'une politique de zonage couplant un territoire géographique avec une série de critères sociaux, auxquels devaient répondre les établissements aidés³. Plus largement, l'action éducative veut apparaître comme l'élément partiel d'une intervention de l'Etat social s'appuyant sur des « territoires » qu'il participe en partie à construire. Parallèlement, l'ouverture à l'international de grandes entreprises dans un contexte d'économie globale s'accompagne, depuis les années 1980, de l'émergence d'un discours de « bonnes pratiques » dans la gestion de ressources humaines aux origines ethniques diverses, sur le modèle du melting-pot américain⁴.

Adossées au pronostic de la pénurie de cadres et au thème de la *knowledge economy* porté par l'Union européenne, les années 1990 révèlent un double changement d'orientation dans le cas français : d'une part, « l'excellence pour tous » vient concurrencer « l'égalité des chances », et l'on y répond par l'ouverture de CPGE dites « de proximité » ; d'autre part, le ciblage individuel des élèves à fort potentiel vient doubler, dans les mêmes lieux, les dispositifs pédagogiques d'éducation prioritaire. A ce titre, « la Courneuve et Shangai⁵ » pourraient bien être les termes distincts d'une seule et même équation, qui vise à faire émerger les « talents » et les « potentiels » du modèle des « compétences » issu du marché du travail et du modèle de « l'activation » en vigueur dans les politiques sociales⁶.

La question de l'ouverture sociale des universités prestigieuses émerge d'une tout autre façon à Oxford, puisqu'elle prend les traits du contentieux. « Le scandale Laura Spence », du nom d'une jeune postulante en Médecine au « Magdalen College » d'Oxford, éclate en 2000 : malgré ses excellents résultats scolaires, l'étudiante se voit refuser l'admission sur le critère d'un manque de confiance en elle lors de l'épreuve orale, jugé comme le signe de son origine sociale modeste et la preuve de son incapacité à s'adapter à la vie de l'Université. Gordon Brown, alors Chancelier de l'Echiquier et lui-même diplômé d'Oxford, qualifie l'histoire de « scandale absolu », et y voit un indice du caractère révolu de la sélection par entretien (« *an old establishment interview scandal* »)⁷.

³ On fait ici référence à la mise en place des Zones d'Education Prioritaire en France à partir de 1981, relancées en 1989 ; à la création des Education Action Zones en Grande Bretagne depuis 1997.

⁴ Voir notamment l'ouvrage d'A.Berset (2000).

⁵ Pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage que Richard Descoings, directeur de l'IEP de Paris, publie en 2007.

⁶ Isabelle Astier parle ainsi d'un « renversement de la dette sociale » depuis la fin des années 1990 – processus qui se caractériserait par la substitution d'un individu responsable et promoteur de son propre avenir à un individu victime à l'égard duquel la société serait solidaire. Voir *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.

⁷ « The war of Laura's rejection », *The Observer*, 28 May 2000.

Par-delà la manchette de presse, la dénonciation publique devient une « affaire » et révèle le rapport de force entre les Universités les plus prestigieuses campées sur la défense de leurs prérogatives d'autonomie, et le Gouvernement travailliste qui entend les inciter à ouvrir leur recrutement plus largement qu'aux seules minorités ethniques, comme le préconise le récent Livre blanc *The Future of Higher Education* (DFES 2003). Elle est ainsi l'occasion de porter sur l'avant-scène le thème de la *widening participation*, par contraste avec celui de *l'affirmative action* dont les universités américaines, concurrentes directes, se réclament. Elle entraîne à la fois, au sein des institutions concernées, la mise en poste d'un personnel permanent chargé de *l'access*, et le développement de statistiques sur l'origine ethnique, sociale, géographique et scolaire des étudiants candidats et admis en Première année.⁸

Cette forme juridique apparaît à la fois révélatrice des faiblesses de la gestion institutionnelle des recrutements (pas d'évaluation standardisée comme dans le cas de la sélection informatisée des dossiers d'accès aux classes préparatoires), et du développement des pratiques de recours des usagers (peu de régulation administrative intermédiaire). Les initiatives *d'access* qui en sont issue reposent principalement sur l'idée de « transparence de l'information » : on assure l'égal accès à la connaissance des conditions de recrutement, dans une conception toute libérale d'une offre face à laquelle les préférences des consommateurs scolaires peuvent s'exprimer en toute connaissance de cause.

Les modèles français et anglais « d'ouverture sociale » partagent ainsi l'absence de référence ethnique : à la différence de *l'affirmative action* américaine, les mesures ne ciblent pas de groupes d'appartenance précis, et c'est seulement *a posteriori* que l'on peut constater la concentration des origines ethniques⁹ de leurs destinataires. L'un comme l'autre, ils ne visent pas à promouvoir la mobilité scolaire chez les élèves les plus défavorisés, mais bien, comme l'écrit G.Calvès (2004), « à faire surgir, au sein de ceux qu'on cherche à intégrer dans la société globale, des élites sociales, économiques, politiques, etc., dont on parie qu'elles joueront ensuite un rôle moteur dans le progrès général du groupe. L'effort porte donc sur les couches moyennes et supérieures qu'on veut aider à atteindre les positions sociales qu'elles auraient « normalement » occupées en l'absence de discrimination. »¹⁰ Même à l'égard du « marché », les deux modèles ne se distinguent finalement guère : l'action compensatrice ne vise pas en effet l'égalisation des résultats (en l'occurrence, l'obtention du diplôme de fin d'étude), mais la mise à niveau des capacités de départ, afin précisément que la concurrence ne soit pas faussée entre les éléments les plus prometteurs par l'inégale distribution des ressources et des handicaps socioculturels¹¹.

⁸ Voir le document *Undergraduate admissions statistics 2005 Entry* disponible sur le site Internet de l'Université.

⁹ Ainsi plus de 60% des élèves sélectionnés par la procédure CEP de Sciences Po que nous présenterons par la suite ont un de leurs parents né hors de France, et les deux parents de près de la moitié des admis sont nés à l'étranger (R.Descoings 2007)

¹⁰ A ce titre, le principe central de *l'affirmative action* se trouve bel et bien visé par l'ensemble des dispositifs innovants, quel que soit le refus exaspéré qu'oppose tel ou tel acteur collectif à la notion de « discrimination positive ». C'est aussi ce qui différencie les initiatives éducatives qui nous intéressent dans ces lignes, des autres politiques publiques redistributives.

¹¹ C'est pourquoi la direction de Sciences Po n'a de cesse de préciser que la procédure CEP est une mesure certes dérogatoire au concours d'entrée, mais tout aussi sélective : l'idéal du mérite est sauf.

L'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur d'excellence : grandeur civique et logique positionnelle.

Ce qu'il est convenu de nommer le mouvement « d'ouverture sociale des grandes écoles », adossé à une série de travaux statistiques sur le processus de sélection/reproduction sociales¹² et à une succession de rapports d'orientation¹³ désigne aujourd'hui une floraison d'initiatives¹⁴, que l'on peut cependant regrouper en trois familles distinctes :

- le modèle de « sélection parallèle » renvoie principalement à la procédure de Convention d'Education Prioritaire initiée par Sciences Po, mais aussi au recrutement de la filière de l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers. Sur la base d'une convention avec les lycées relevant d'une Zone d'Education Prioritaire (les premiers concernés sont situés dans les académies de Créteil, Versailles et Nancy-Metz) il s'agit depuis septembre 2001 de recruter en première année les lycéens admissibles sur la base d'une revue de presse et de la réussite au baccalauréat, admis à l'issue d'une épreuve orale d'admission calqué sur le « grand oral » de l'ENA. De son côté, l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers vise plus directement une diversification des compétences à l'entrée dans le cursus, que les épreuves du concours classique ne permettent pas d'évaluer (tests d'aptitude concernant la représentation dans l'espace, le repérage de classements ou d'analogies...). Elle consolide ce recrutement alternatif d'une formation parallèle à l'innovation technologique.

- le modèle « d'accompagnement » réfère au programme *Une classe prépa, une grande école de gestion : pourquoi pas moi ?* initié par l'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC) depuis 2002 et au tutorat proposé dans le cadre de l'association Tremplin, créée par des étudiants polytechniciens. Dans le premier cas, c'est à l'ESSEC même que des étudiants-tuteurs assurent par deux, chaque samedi ou mercredi, l'accueil et la formation d'un groupe d'une dizaine de lycéens issus d'un même lycée ZEP, qui bénéficieront, de la seconde à la terminale, de trois ateliers (« Bouillon de culture », « codes sociaux » et « culture générale ») et de cours de « présentation de soi ». L'association Tremplin assure quant à elle, depuis octobre 2000, des cours d'aide et de soutien scolaire en mathématiques, physique ou chimie auprès des élèves volontaires dans les établissements qui font appel à ses services.

- le modèle « propédeutique » désigne l'année de mise à niveau et d'initiation à la classe préparatoire ou de préparation du concours d'entrée des IEP, accessibles dès après le baccalauréat. La classe Spé-IEP ouverte à la rentrée 2001 au lycée Thiers à Marseille, la Classe Préparatoire à l'Enseignement Supérieur du lycée Henri IV mise sur pied à la rentrée 2006, sont exemplaires de cette forme de parcours. Dans le premier cas, des lycéens de ZEP sélectionnés sur dossier travaillent pendant un an sur un programme spécifique de 21 heures hebdomadaires. Ils préparent le concours d'entrée en première année de l'IEP d'Aix et le concours CESEMED de l'école de commerce Euromed (groupe ESSEC). L'initiative du lycée Henri IV repose sur un programme pluridisciplinaire, modulable selon les projets d'orientation des élèves, orienté vers la consolidation de la culture générale, des apprentissages fondamentaux, le renforcement des méthodes de travail et un accompagnement culturel soutenu. Des élèves de grandes écoles assurent un tutorat parallèle, et une aide financière est apportée pour l'hébergement et l'achat de matériel.

¹² Il s'agit des articles d'Euriat et Thélot (1995), Goux et Maurin (1997), Albouy et Lemaire (2003).

¹³ Nous renvoyons au colloque de la Conférence des Grandes Ecoles de mai 2003, à la *Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence* de 2005, au rapport de l'Institut Montaigne « Ouvrir les grandes écoles à la diversité » de janvier 2006.

Par-delà la grande hétérogénéité des mesures proposées, on peut ordonner les politiques d'établissement en fonction de la place conférée au concours commun comme outil central ou *a contrario* « décentré » de la sélection à l'entrée des grandes écoles. A cette aune, deux groupes se distinguent fortement. Le premier regroupe l'ENSAM et l'IEP Paris, qui constatent que l'homogénéité sociale des admis au concours d'entrée est encore supérieure à celle des impétrants¹⁵. La diversification des origines sociales nécessite d'une part la mise en place d'une voie d'accès alternative, d'autre part la modification du vivier de recrutement. L'égalité de traitement de l'établissement est assurée à la fois par le maintien parallèle du concours d'entrée classique et par les épreuves communes du diplôme de sortie.

Le second groupe d'établissements (programme ESSEC, association Tremplin) ne propose pas d'alternative à la forme commune du concours, quand bien même des aménagements sont parfois envisagés. L'intervention consiste alors à soutenir les élèves des lycées défavorisés pour qu'ils surmontent leur « handicap » face aux épreuves classiques de recrutement en classes préparatoires. Aux apprentissages renforcés, en mathématiques comme en culture générale, s'adjoint une pédagogie du comportement qui consiste à la fois à gommer les aspérités de présentation de soi, à apprendre à se conformer à une étiquette, ou encore à mettre en valeur son potentiel¹⁶. L'évaluation de référence reste néanmoins celle des connaissances : anonymes, standardisables, les épreuves du concours garantissent l'équité de traitement des candidats et répondent ainsi à cette « légitimité rationnelle légale » par laquelle Max Weber définit la bureaucratie moderne ; on estime qu'elles restent ainsi un bon indicateur, faiblement biaisé, de l'équilibre du talent (les capacités) et du mérite (les efforts).

Le type de dispositif mis en place sous l'appellation « d'ouverture sociale », et la place faite au concours dans le recrutement, apparaissent donc révélateurs des orientations institutionnelles à l'égard de la « qualité du capital humain » que ces écoles ont en charge de repérer, éventuellement recruter, et faire fructifier. Tout se passe comme si la définition académique du « niveau » ne suffisait plus désormais à identifier les talents en gésine : à ce titre, il se pourrait que les grandes écoles se calent, avec retard, sur l'évolution de la « qualification » aux « compétences » repérées par les sociologues du travail dans les entreprises depuis une vingtaine d'années¹⁷ : on cherche davantage aujourd'hui à repérer une combinaison de connaissances, savoir-faire, comportements susceptibles de s'exercer dans un contexte productif précis.

Aussi la place conférée à la forme « concours » dans le processus de recrutement permet-elle d'esquisser l'espace des positions suivant :

¹⁵ Pour Sciences Po, une étude réalisée en interne sur la base du concours de première année de la promotion 1998 réfute ainsi l'idée d'une neutralité sociale de l'épreuve proposée, et montre que l'accentuation des inégalités sociales face à l'épreuve passe notamment par l'importance qui s'y trouve accordée aux compétences dissertatives des candidats (style, maîtrise de la langue et de la syntaxe, capacité de synthèse et d'argumentation). Voir M.Cheurfa et V.Tiberj, « Le concours d'entrée à Sciences Po : inégalités d'accès et inégalités sociales », enquête réalisée en janv-fév 2001 par deux doctorants en sociologie politique de l'IEP-Paris.

¹⁶ Voir A.Allouch, « Apprendre à se dégager de son habitus . Sociologie des tuteurs et des séances de tutorat du programme « PQPM » de l'ESSEC », Mémoire de Master 2 ss dir.S.Paugam, EHESS Paris, Sep.2006.

¹⁷ Pour une perspective d'ensemble sur l'analyse désormais classiques de l'évolution des qualifications aux compétences, voir L.Coutrot, « Archéologie des logiques de compétences », *L'année sociologique*, 2005, 55, n°1, p.197 à 230.

Evaluation des compétences

*Recrutement sur référentiel de compétences
et évaluation d'un « potentiel » (IEP)*

*Recrutement sur tests d'aptitudes
par objectifs-cibles (ENSAM)*

Standardisation de l'épreuve

Différenciation des épreuves

*Recrutement sur concours unique
(ENS, agrégation du secondaire,
ENA)*

*Recrutement sur banque
de concours (écoles polytechniques,
écoles de commerce)*

Certification des connaissances

Contrairement à la spécialisation disciplinaire des Grandes écoles françaises, les deux *old universities* qui s'imposent unanimement sur le sol britannique autant par leur histoire millénaire¹⁸ que par la réputation de qualité dont jouissent leurs cursus, révèlent à la fois une forte concentration de la formation des élites, et une plus grande généralité dans les critères de leur sélection. Suite à « l'affaire Spence », les initiatives d'élargissement de la base sociale du recrutement prennent la forme d'incitations négatives : dans son livre blanc de 2003, le gouvernement britannique menace de rétorsion financières les universités réticentes à l'objectif de démocratisation.

Cependant, dans le cas d'Oxford, l'éclatement institutionnel de l'université entre ses différents *Colleges* et la faible standardisation des critères de recrutement dans des épreuves où la part des *interviews* est dominante compliquent singulièrement les tentatives typologiques¹⁹. Nonobstant cette fragmentation de l'espace institutionnel des formations d'excellence britanniques – on pourrait en effet formellement assimiler chacun des *Colleges* à une Grande Ecole –, on observe que les dispositifs *d'access* visent essentiellement un effet de transparence de l'information sur les conditions de recrutement et de diffusion de savoirs utiles concernant les épreuves de sélection. Diffusion de prospectus, organisation *d'Aspiration days*, « tutorats électronique » avec les étudiants, visites des locaux : une kyrielle d'initiatives mineures est proposée afin de développer et d'affiner la connaissance des filières et des

¹⁸ Les historiens datent les premières traces d'enseignement à l'Université d'Oxford de l'année 1049, bien que le développement réel de l'Université ne soit le fait du 13^{ème} siècle - le Roi d'Angleterre ayant interdit aux étudiants anglais de se rendre à l'Université de Paris afin d'y étudier la théologie. Quant à l'Université de Cambridge, elle est fondée au 14^{ème} siècle par des professeurs et des étudiants fuyant Oxford où régnait la peste bubonique.

¹⁹ L'université d'Oxford compte à elle seule 39 *colleges* et 7 *permanent private halls* abritant des fondations religieuses, vestiges de la tradition de formation théologique d'Oxford. Ces *colleges* disposent d'une autonomie en matière pédagogique, ce qui confine la structure centrale à gérer les locaux communs et à organiser les examens et les diplômes. Ils classent les étudiants en fonction de leurs résultats aux *A levels*, suivant en cela le système UCAS, puis les soumettent à un ensemble d'épreuves orales disciplinaires et de motivations. L'université sélectionne quant à elle les *graduate students*, candidats au niveau Master, et les répartit entre les différents *colleges* suivant une seconde épreuve de sélection et de classement. Il en ressort un fort sentiment de concurrence entre les organisations dans l'espace de l'Université.

modes de sélection, de lever l'autocensure des bons élèves issus des *state schools*, et surtout de mettre un terme aux « mythes négatifs » autour d'*Oxbridge*²⁰.

Les inégalités sociales créées par le concours à la faveur des étudiants de *public schools* n'apparaissent donc pas comme un motif suffisant pour mettre en question les standards d'excellence, seul référentiel légitime en matière de recrutement d'élèves « with potential to apply, no matter which school they come from. » (« à fort potentiel, quelle que soit leur école d'origine »)²¹. La logique dominante est celle de la campagne de re-légitimation, sur un modèle semblable au programme de l'ESSEC, mais sous une forme encore moins aboutie. Les initiatives *ad hoc* des *Colleges* restent en effet limitées à quelques opérations ponctuelles de diffusion de l'information, quand l'ESSEC semble avoir privilégié la mise en place d'une formation au développement des capitaux tant culturels que sociaux. A l'interne, elles bénéficient d'une faible reconnaissance institutionnelle : les chargés de mission des procédures *d'access* en sont souvent à leur première expérience professionnelle. Au contraire du modèle très structuré de l'ESSEC qui se base à la fois sur une organisation hiérarchique au maillage resserré autour des lycéens et des étudiants-tuteurs et sur une contractualisation des relations avec tous les élèves et les intervenants pédagogiques, le personnel chargé de l'ouverture sociale à Oxford ne dispose que du soutien bénévole d'étudiants et des conseils d'une *fellow* chargée d'avaliser ses campagnes de diffusion de l'information.

Les sites Internet des *Colleges* d'Oxford permettent toutefois de percevoir le caractère central de ces dispositifs en termes *d'images de marque*. Plus que dans les autres établissements du type *new universities* britanniques, le capital réputationnel de l'Université ne saurait être remis en cause. La préservation de cette image publique justifie à elle seule la mise en place de dispositifs innovants afin de répondre aux critiques extérieures.

Par-delà la thématique confuse de « la diversité », une triple logique d'action

Prendre en compte les expérimentations d'ouverture sociale face à la forme pérenne du concours permet de ne pas restreindre l'observation des institutions sélectives auxquelles on a ici affaire à leur seule fonction reproductive. Car les filières d'excellence sont aussi des organisations formatives, immergées dans un triple jeu d'interactions.

Dans le cas français de systèmes de formations supérieures articulées à l'enseignement secondaire, le premier jeu désigne un ensemble de relations amont de « sous-traitance » ou « d'externalisation » avec les principaux lycées à CPGE auprès desquels les grandes écoles recrutent. Il permet de mettre au jour une *dynamique de modernisation des référentiels* qui désigne la capacité de l'organisation à modifier l'étalonnage et l'évaluation des aptitudes attendues. Cette dynamique dépend à la fois du degré d'accord institutionnel sur le profilage le plus pertinent des futurs candidats²², de la solidité d'une réflexion interne sur les didactiques des disciplines, ou encore des pontages institutionnels construits avec les

²⁰ Sur un ton parfois surprenant, la brochure *Diversity* publiée par l'administration centrale de l'Université d'Oxford introduit dans ces termes son programme d'ouverture sociale aux futurs candidats :

“The bastion of upper-class private school rah rah sweetie darling? This is far from a fair portrayal of Oxford. The University is constantly moving ahead and has put a lot of resources into encouraging students with potential to apply, no matter which school or college they come from.”(p.15) « *If you are from a minority ethnic group, (...) you may have concerns that you will not adjust to living in Oxford. If you're worried that the only non-white face you'll see will be your own, then your worries are unfounded. Oxford's population is becoming increasingly diverse (...)*” (p.18)

²¹ *Diversity prospectus*, Oxford University, 2006

²² Une manière de lever l'incertitude sur ce profil consiste encore à intégrer sa propre classe préparatoire à l'école, comme c'est par exemple le cas pour les Instituts Nationaux de Sciences Appliquées (INSA).

Inspections Générales et les Unions de professeurs *via* la commission Amont de la Conférence des Grandes Ecoles²³.

Le deuxième jeu renvoie aux interactions aval « de spécialisation » et de « recrutement » avec les grandes entreprises ou la haute administration²⁴. Il révèle une *dynamique d'adéquation professionnelle* : il s'agit d'adapter les profils de formation intra-établissement aux demandes sociales et économiques extérieures. Cette dynamique s'adosse à la fois à la compétence prospective de l'organisation, au type de leadership qui s'y exerce, et aux formes d'accords noués entre l'organisation formative et les entreprises les plus exigeantes en cadres supérieurs. La question de l'ouverture sociale intéresse par exemple peu l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC), face à celle de la diversité internationale des étudiants : il en va de l'adéquation de l'Ecole au modèle américain des *business schools*, plus orientées sur la visibilité ethnique dans les entreprises que sur la diversification sociale du recrutement²⁵.

Le troisième jeu mobilise une échelle de prestige ou « d'ordonnement », à l'intérieur d'une même filière de formation ; il définit en propre le marché de l'enseignement supérieur, au sens où l'on a affaire à une structure relativement stable, fondée sur un principe d'équivalence entre des producteurs de main d'œuvre à fort capital humain, qui ont affaire aux mêmes fournisseurs (les établissements d'enseignement secondaire), aux mêmes « clients » (les entreprises, les administrations, le tiers-secteur), et dont les transactions organisent le système de formation. Il met en mouvement une *dynamique de légitimité institutionnelle*, c'est-à-dire l'attribution d'une autorité symbolique dans le champ, et les effets de domination induits. Cette dynamique s'appuie sur l'inscription dans la durée historique, la reconnaissance sociale de la qualité du « signal » que constitue le diplôme, la construction d'une réputation en-dehors des sphères institutionnelles nationales. Ici, les cas de Polytechnique dans la filière scientifique ou de l'Ecole Nationale Supérieure d'Ulm dans la filière littéraire apparaissent exemplaires des contraintes qu'engendre la « défense de la première place »²⁶, et notamment de la difficulté inhérente à la prise de risque que constitue l'assouplissement du recrutement : c'est en effet sur la bonne volonté des seuls étudiants organisés en association que tiennent les dispositifs d'aide et d'accompagnement, même si les écoles en valorisent l'existence en incluant cet engagement dans l'évaluation du cursus de première année.

De toute évidence complémentaires, ces trois dynamiques n'en sont pas moins hiérarchisées, et on fait ici l'hypothèse que la logique prévalente dépendra à la fois du degré d'autonomie/dépendance face à la tutelle étatique, du degré d'ouverture sur le marché du travail, ou encore du souci d'identification normative de chacune des grandes écoles

²³ Par exemple, la réforme de 1995 sur l'intégration des Sciences de l'ingénieur dans le programme de première année des filières scientifiques repose en grande partie sur les attentes exprimées par l'Ecole Centrale et l'Ecole des Mines, qui veulent teinter « d'approche systémique appliquée » le profil des candidats sélectionnés prioritairement sur leur excellence en théories mathématiques.

²⁴ On peut ainsi y rattacher l'objectif de diversification de l'offre de masters, l'existence de centres d'apprentissage « maison » (cas du CFA de l'ESSEC), ou encore les « doubles cursus » permettant de typer le profil des candidats selon qu'ils projettent une trajectoire vers le secteur privé ou la haute administration (X-HEC, X-ENA, HEC-ENA).

²⁵ Sur le référentiel anglo-saxon dans les écoles de commerce, on se reportera à l'étude socio-historique de M-E Chessel et F. Pavis (2001), qui explorent le développement des écoles de commerce française en les replaçant dans le contexte de la formation de leurs formateurs dans les *business schools* américaines. Le monopole de légitimité du modèle de gestion « à l'anglo-saxonne » des entreprises est d'autant plus prégnant, que certaines écoles de commerce rendent obligatoires pour leurs élèves un séjour d'au moins six mois dans une université américaine.

²⁶ A ce titre le phénomène récent de cumul des cursus d'excellence (voir *L'Express* du 22/03/2004, « HEC, X, ENA : les accros du cumul »), s'il se justifie par la recherche d'une polyvalence distinctive des cadres d'entreprise de très haut niveau (ajouter une spécialisation administrative ou gestionnaire à sa formation scientifique et technique), n'est sans doute pas sans lien avec la recherche parallèle d'une forme de « plus-value réputationnelle ».

approchées. Ainsi, si l'IEP de Paris apparaît comme « tête de pont » de l'ouverture sociale, c'est aussi parce que les Conventions Education Prioritaires s'inscrivent dans un objectif plus large consistant à la fois à préserver le rôle historique initial de « renouvellement des élites » (très forte logique de légitimité institutionnelle) et à répondre à la demande de diversité des administrations centrales et territoriales en contexte d'ouverture internationale (forte logique d'adéquation professionnelle), sans pour autant chercher à moderniser un référentiel de formation où la part des compétences méthodologiques face aux savoirs disciplinaires - rédaction de notes de synthèse, élaboration de revues de presse, apprentissage de la rhétorique - est déjà conséquente (faible logique de modernisation des référentiels).

Plus soucieuse de répondre à la demande d'entreprises multinationales sur la promotion de la diversité et le management interculturel, l'ESSEC privilégie la logique d'adéquation professionnelle et de modernisation des référentiels, au détriment de la logique de légitimité institutionnelle qui domine du côté de HEC. Le même souci de différenciation normative anime l'Ecole Polytechnique lorsqu'elle place sa propre expérimentation d'ouverture sociale sous le sceau d'une éthique de la responsabilité, bien davantage que sous celui de la modernisation des référentiels²⁷ ou encore de l'adéquation professionnelle ; l'engineering de conception « à la française », dont l'Ecole Polytechnique se veut emblématique, demeure ainsi exemplaire d'un modèle où l'autonomie de l'organisation de formation initiale se soutient d'une faible implication des entreprises amont, qui recrutent ce type d'ingénieur essentiellement au signal du prestige de l'école. L'exemple anglais des *target schools* d'Oxford repose aussi essentiellement sur la troisième dynamique, et la légitimité traditionnelle dont il se prévaut nécessite un ajustement de l'image de l'université face aux critiques qui lui sont adressées : l'illégitimité de l'idéologie aristocratique pourrait ainsi rendre crédible un glissement vers le discours de type méritocratique (Goldring 2000), tout en préservant intacts les mécanismes centraux de la sélection et surtout de la présélection via les *public schools*.

Décrypter les initiatives de promotion de la diversité dans une perspective systémiste inciterait dès lors à emprunter au schéma d'H.C.White (1992) : l'ouverture sociale des cursus d'excellence, comme d'ailleurs leur ouverture internationale, sont à replacer dans un processus conjoint « d'encastrement » (les écoles de prestige sont intégrées dans une série de transactions normées, caractéristiques du marché de l'enseignement supérieur ouvert à l'international et concurrentiel) et de « découplage » (leur condition de survie est celle de la distinction : elles doivent alors faire preuve d'une autonomie relative à l'égard de leur marché de référence), mais ce découplage va de pair avec la création de nouveaux liens (par exemple les relations avec les lycées ZEP), et donc l'émergence d'un nouvel encastrement, situé à un niveau différent.

Dans le cas français, le discours récent porté sur la nécessité d'une ouverture sociale des formations scolaires d'excellence n'est donc pas sans lien avec l'échec relatif des politiques d'éducation prioritaire, le constat d'un dualisme des cursus post-bac intenable dans l'Europe des universités, enfin la valorisation ressentie comme nécessaire de ressources humaines variées au sein des entreprises. L'hétérogénéité des initiatives, que l'on peut cependant ordonner selon trois grandes orientations, révèle en fait le degré de recomposition des jugements mis en œuvre dans le processus de sélection : la reconnaissance de « qualités » distinctives pèse pleinement sur la logique classique du concours dans le cas du dispositif de

²⁷ On en veut pour preuve la pression de l'Ecole Polytechnique pour le maintien du rôle central des mathématiques dans l'évaluation du passage en classe à étoile ; sa réticence face au développement des sciences de l'ingénieur dans le cursus fait aussi obstacle à la constitution de passerelles avec la filière PTSI, qui recrute dans des milieux sociaux moins favorisés.

convention proposé par l'IEP, et c'est la forte standardisation de l'épreuve qui permet de contrôler l'incertitude de ces nouveaux critères ; l'évaluation de savoirs disciplinaires reste centrale ailleurs, et l'on attend alors de la différenciation des épreuves qu'elle atténue le profilage académique des candidats²⁸. Plus généralement, le souci récent de gestion de la « diversité » n'est qu'un élément parmi d'autres de la reproduction d'un équilibre systémique que chaque école, en tant qu'organisation, doit s'efforcer d'assurer entre la modernisation des référentiels en fonction des réformes du système éducatif en amont, l'adéquation professionnelle aux demandes du marché du travail des cadres en aval, enfin le maintien d'une place hiérarchique supérieure dans le champ des écoles de prestige.

Au final, le mot d'ordre de « promotion de la diversité », qui s'entend dans le sens social de l'accès d'élèves défavorisés mais renvoie aussi bien à l'ouverture internationale des cursus, pose moins la question classique de la circulation des élites (Pareto 1916), que celle des règles de fonctionnement d'une « économie institutionnelle des singularités »²⁹ : sur un marché où le produit échangé est « l'aptitude exceptionnelle » d'un jeune individu en formation, la transaction nécessite à la fois de s'entendre sur les dispositifs de connaissance de cette aptitude (présente mais aussi « à venir »), et d'organiser une concurrence par les qualités plutôt que par les prix. Comme en écho au commentaire de Gambetta sur l'émergence des classes moyennes en politique dans les années 1880, l'analyse des « capacités » trouvent à se renouveler aujourd'hui d'attentes collectives de reconnaissance à l'égard desquels l'école, comme les entreprises, sont amenées désormais à se prononcer.

Bibliographie

- Abraham Y.M., « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » », *Revue française de sociologie*, jan-mars 2007, 48-1, pp. 37-66.
- Albouy V., Wanecq T., « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistique*, 2003, n°361, pp.27-52.
- Allouch A., « Apprendre à se dégager de son habitus. Sociologie des tuteurs et des séances de tutorat du programme « PQPM » de l'ESSEC », mémoire de Master 2 ss dir. S.Paugam, Paris, EHESS, sep. 2006.
- Astier I., *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.
- Attali J.(dir), « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris, MEN, 1998.
- Bourdieu P., *La Noblesse d'Etat. Grandes. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.
- Bauer M. et Bertin-Mouroit B., « La tyrannie du diplôme initiale et la circulation des élites : la stabilité du modèle français », in Suleiman E., Mendras H., *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La Découverte, 1997.
- Berset A., *Main d'œuvre étrangère et diversité des compétences*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Calvès G., « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », *Pouvoirs*, n°111, 2004.
- Chessel M.E., Pavis F., *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin, 2001.
- Coutrot L., « Archéologie des logiques de compétence », *L'Année sociologique*, 2005, 55, n°1, pp.197-230.
- Descoings R., *Sciences Po. De la Courneuve à Shangai*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

²⁸ Le processus de « déscolarisation » se développe cependant pleinement dans le cours même de la formation dispensée au sein des écoles : pour le cas de HEC, voir Abraham (2007).

²⁹ Nous empruntons l'idée à L.Karpik, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, 2007.

Euriat M., Thélot C., « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990, *Revue française de sociologie*, 36, 3, pp.403-438.

Goldring M., *Voie royale, voie républicaine : formation des élites en France et en Grande Bretagne*, Paris, Syllepse, 2000.

Goux D., Maurin E., « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et Statistique*, 306 (6), pp.27-40, 1997.

Joly H. (dir), *Formation des élites en France et en Allemagne*, Cergy-Pontoise, CIRAC, 2005.

Karpik L., *L'économie des inégalités*, Paris, Gallimard, 2007.

White H.C., *Identity and Control*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1992.

« Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », rapport de la Conférence des Grandes Ecoles, mai 2003.

The Future of Higher Education, livre blanc du gouvernement britannique, 2003.

« Ouvrir les grandes écoles à la diversité », rapport de l'Institut Montaigne, janvier 2006.