

La démocratisation de l'accès aux grandes écoles Vers une nouvelle professionnalité enseignante ?

Yves Dutercq, Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Yves Dutercq, Thérèse Perez-Roux. La démocratisation de l'accès aux grandes écoles Vers une nouvelle professionnalité enseignante?. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2011, pp.135-148
10.4000/rechercheformation.1431 . hal-01715821

HAL Id: hal-01715821

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715821>

Submitted on 23 Feb 2018

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

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

La démocratisation de l'accès aux grandes écoles

Vers une nouvelle professionnalité enseignante ?

> Yves DUTERCQ

> Thérèse PEREZ-ROUX

Université de Nantes, CREN

RÉSUMÉ • Dans le cadre d'une recherche sur les disparités d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles, nous analysons la manière dont les enseignants investissent leur travail auprès des élèves et répondent de façon différenciée aux principes de justice et d'efficacité auxquels ils sont simultanément confrontés. Les résultats témoignent d'une adaptation face à l'élargissement du recrutement des élèves et à la diversification des filières. L'ancrage disciplinaire, l'exigence des contenus et le rapport aux élèves fondent le sens donné à l'activité professionnelle esquissant les contours d'une nouvelle professionnalité enseignante.

MOTS-CLÉS • classe préparatoire, démocratisation de l'enseignement, identité culturelle, développement des capacités professionnelles

Les études des effets des politiques de massification et de décentralisation sur l'organisation interne des établissements d'enseignement et sur le rapport au métier des personnels se sont principalement centrées sur les établissements du second degré réputés difficiles (van Zanten, Grosperon, Kherroubi *et al.*, 2002 ; Kherroubi & Rochex, 2004). L'importance des transformations dépend de la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques et leur éthique professionnelles aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves, sans pourtant renoncer à leurs exigences. Confrontés à la mise en place de réformes, les enseignants peuvent encore être conduits à traduire les prescriptions ministérielles de façon à adapter le travail quotidien à leurs publics, que ce soit dans les collèges (Dutercq & Derouet, 2004) ou dans les lycées professionnels (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008).

Notre recherche s'intéresse à cet aspect de la démocratisation du système éducatif français, mais dans un secteur, celui des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), où l'ajustement des exigences et des modalités de travail paraissait moins attendu eu égard aux

caractéristiques d'élèves à fort potentiel scolaire.

Pourtant, la volonté institutionnelle de favoriser une plus grande ouverture sociale dans l'accès aux formations d'excellence s'accompagne désormais de différents dispositifs émanant d'initiatives locales ou répondant aux incitations ministérielles, mais dont le point commun est qu'ils reposent tous sur un fort engagement des personnels des établissements. Les enseignants en particulier se trouvent face à une double contrainte d'efficacité et de démocratisation, car on attend tout autant d'eux qu'ils soutiennent la performance scolaire de leurs élèves (Allouch & Buisson-Fenet, 2008 ; Dutercq, 2008 ; van Zanten, 2010). Cette double contrainte les conduit à mettre en question leurs routines professionnelles pour mieux prendre en compte les besoins de leur nouveau public.

1. Répondre à la demande d'ouverture sociale des formations d'excellence

Notre enquête, centrée sur une région proposant une offre diversifiée de CPGE, nous a fait rencontrer les différents personnels en charge de ce secteur et tout spécialement des enseignants, que nous avons interrogés sur les modalités de recrutement des élèves, sur le fonctionnement des classes préparatoires et sur les évolutions touchant l'organisation des enseignements et des équipes.

Les effectifs des CPGE augmentent régulièrement dans des filières qui se sont diversifiées (expansion des sections économiques, création de sections technologiques, implantation dans des lycées périphériques, etc.), accueillant aujourd'hui 9,2 % des bacheliers (données 2008). Nous avons voulu prendre en compte cette diversité des publics et des situations d'enseignement, ce qui nous a conduits à nous intéresser à la manière dont les enseignants investissent leur travail auprès des élèves, en pointent les difficultés et répondent de manière différenciée et localisée aux principes de justice et d'efficacité auxquels ils sont simultanément confrontés (Crahay, 2000 ; Derouet, 2008). Ce faisant, notre étude interroge le sens du métier, c'est-à-dire à la fois le rapport à la situation de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi dans l'espace professionnel (Dubar, 2000), avec les spécificités afférentes au monde des enseignants (Perez-Roux, 2006). L'ouverture sociale et territoriale du recrutement produit des effets sur le recrutement des élèves de CPGE dont le profil est aujourd'hui moins homogène, variant notamment en fonction des filières et des établissements. Ils se trouvent cependant toujours assujettis à des modes de travail exigeants, ce qui contraint les professeurs, traditionnellement

préoccupés de ne répondre qu'aux attentes d'excellence, à adapter leur enseignement à la réalité des publics recrutés et, plus globalement, à changer de posture. La gestion au quotidien des tensions entre sélection et formation des élèves construit en effet de nouvelles formes de professionnalité.

La notion de professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession et socialement reconnues. Intégrant la manière dont se combinent, dans la pratique professionnelle, les savoirs, les expériences, les relations, les contraintes, elle rend compte de la capacité à faire face aux exigences professionnelles en situation (Durand, 1996 ; Beckers, 2007 ; Perez-Roux, 2007). Envisager la question de la professionnalité, c'est donc insister sur les ressources, les attaches internes ou externes au monde professionnel qui contribuent à construire la compétence professionnelle, laquelle est indissociable des normes auxquelles les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, des recours dont ils disposent pour l'accomplir et des situations d'action dans lesquelles ils sont engagés (Becker, 1980 ; Dubar, 2000).

Pour interroger leurs préoccupations, un questionnaire a été diffusé par Internet auprès de tous les enseignants de CPGE de la région d'enquête (179 répondants), puis des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 24 choisis parmi ceux qui s'étaient portés volontaires. Cet échantillon a été constitué sur la base de la répartition géographique des établissements sur l'ensemble du territoire, leur attractivité et les filières proposées. Nous avons aussi cherché à varier autant que possible les disciplines d'enseignement, en tenant compte de leur plus ou moins grande importance dans chacune des filières. Enfin, nous avons veillé à respecter les équilibres en termes de genre et d'ancienneté des enseignants interrogés¹.

Nous avons retenu cinq grands thèmes d'analyse des données² : le parcours professionnel, le rapport au monde des CPGE, la perception des élèves, la conception du métier de professeur en CPGE et le positionnement identitaire. Ces thématiques permettent d'envisager la professionnalité à partir de la singularité des parcours et des situations, en les éclairant du point de vue des enseignants à qui il était demandé de décrire et d'analyser leur travail. L'objectif était d'articuler expériences

¹ Dans le cadre de cette même recherche, d'autres enquêtes ont été menées auprès des élèves, de leurs parents, des chefs d'établissement et de divers responsables éducatifs.

² Les auteurs remercient les membres de l'équipe de recherche, Anne Josso, James Masy et tout spécialement François Burban qui s'est chargé, entre autres, du traitement du questionnaire diffusé par Internet.

professionnelles et rapport au métier, en privilégiant la construction d'une identité résolument ancrée dans une dimension relationnelle (avec les élèves et les autres enseignants).

2. Un rapport différencié au monde des CPGE

Les enseignants de CPGE rencontrés parlent de leur parcours sur le mode de l'évidence, sans évoquer son caractère d'excellence. Tous sont agrégés, la plupart sont passés par les CPGE puis, pour beaucoup, par une École normale supérieure (ÉNS). 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* » (M2, Didier³).

L'orientation vers l'enseignement en CPGE s'explique en particulier par l'intérêt limité pour la recherche, par le souhait de transmettre leur passion pour leur discipline, plus encore par le désir d'enseigner à des élèves motivés.

Par ailleurs, les enseignants sont sensibles aux bonnes conditions de travail caractérisées, entre autres, par le maintien quasi naturel de l'ordre scolaire : « Nous, c'est surtout de la transmission de contenus avec des élèves qui viennent là pour travailler ce qui n'est pas toujours le cas au collège » (C4, Martine). Enseigner en CPGE leur paraît financièrement intéressant, surtout rapporté à l'enseignement secondaire, comme le soulignait déjà Bourdieu (1981).

Pour nombre d'ex-normaliens, la première nomination comme professeur de CPGE est vécue comme un allant de soi : quand ils ont choisi l'enseignement plutôt que la recherche, cela n'a été envisageable qu'au niveau de l'excellence. Ils aspiraient à retrouver le curriculum qu'ils avaient connu au cours de leur propre scolarité, avec l'espoir de reproduire à l'égard des élèves ce qui avait été efficace pour eux.

Enfin quelques enseignants de CPGE ont un parcours atypique. Ils ont suivi un cursus universitaire, parfois après avoir échoué à intégrer une ÉNS, ont moins brillamment obtenu leur agrégation, ce qui les conduit à exercer dans des établissements de second rang (A, B, T) ou à enseigner une discipline mineure dans la filière d'exercice. Ils ont fait une première carrière dans le secondaire et semblent regretter les relations entretenues avec les enseignants de lycée, notamment parce qu'elles suscitent plus

³ La première lettre désigne l'établissement (C, G et L sont situés dans la métropole régionale ; B et CH, M et T, respectivement dans deux villes importantes ; A dans une ville populaire plus périphérique). Elle est suivie du prénom d'emprunt donné à l'enseignant par les chercheurs.

d'échanges professionnels.

Leur parcours influe sur l'appréciation de leur milieu professionnel : la forte hiérarchisation des CPGE et le monde clos des collègues normaliens limitent leur sentiment d'intégration au groupe des professeurs de CPGE. Ils revendiquent en revanche leur expérience du secondaire comme un atout dans la relation pédagogique par rapport aux normaliens : « *Ils ont été très brillants, et puis on les parachute dans une classe préparatoire. Ils ne connaissent rien de la vie réelle. Ils ne savent pas ce qu'est une classe.* » (A2, Denis). C1-HL souligne que certains enseignants, nommés en CPGE juste après leur obtention de l'agrégation dans les meilleures places, sont figés dans « leur modèle d'élève qui comprend, qui sait comment les choses se passent et c'est difficile ». Ce sentiment d'être des outsiders rend ces enseignants assez critiques lorsqu'on les interroge sur le groupe professionnel des enseignants de CPGE : « *Deux turbos profs... pas de repas de fin d'année* » (B1, Sylvain) ; « *Il y a beaucoup d'égoïsme entre collègues de prépa. Tu me donnes une heure et je te redonne une heure. Tout simplement parce que cela rapporte du fric* » (A2, Denis).

Si le parcours global des enseignants de CPGE témoigne d'une relative homogénéité, leur connaissance de l'enseignement secondaire est très variable. Certes, la plupart y ont effectué au moins leurs premières années d'enseignement, mais dans des types d'établissements, à des niveaux d'enseignement et avec des publics d'élèves suffisamment différents pour construire chez eux des expériences finalement diversifiées et qui influent sur leur conception du métier d'enseignant de CPGE et sur leur positionnement dans le groupe professionnel auquel ils appartiennent désormais. Du reste l'intégration des CPGE dans les établissements et le contact de leurs professeurs avec les collègues de lycée sont particuliers. La majorité des enseignants de CPGE interrogés paraissent constituer un monde à part, se sentant surtout liés à leur discipline et à leurs alter ego des autres établissements.

Enfin, la continuité avec la propre expérience scolaire des enseignants de classes préparatoires est variable selon qu'ils soient en poste dans un établissement sélectif ou dans un établissement dit de proximité. Ce degré de congruence est affecté par le type d'élèves qu'ils ont à former et dont les caractéristiques se trouvent plus ou moins en accord avec l'image de la réussite scolaire qu'ils se sont construite à travers leur propre parcours.

3. Perception des élèves et formes d'adaptation des enseignants

La manière dont les enseignants décrivent leurs élèves rend compte de

leur degré d'adéquation aux attentes d'une formation d'excellence. L'attractivité et la sélectivité des établissements, des filières, des disciplines conditionnent, au moins en partie, le travail d'adaptation des programmes, des contenus et de l'évaluation qui caractérise la formation effectivement proposée. De façon encore plus radicale, l'ouverture sociale et géographique suppose de repenser les modalités d'accompagnement de nouveaux publics – plus fragiles ou moins préparés à entrer dans le cursus exigeant des classes préparatoires – tout spécialement dans les structures spécialement mises en place : CPGE de proximité, filières technologiques (voire certaines filières scientifiques ou économiques), classes propédeutiques. L'ajustement qu'opèrent les professeurs de CPGE met au jour la diversité des logiques développées.

Une part importante de leur travail consiste à gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves, surtout la première année et plus encore les premiers mois : « *On a vraiment des classes très, très hétérogènes.* » (C6, Sophie). Ce travail initial consiste également à favoriser l'intégration des façons de faire et des normes du nouveau groupe d'appartenance ou du secteur professionnel visé : il s'agit « *de se conformer aux exigences, aux consignes extrêmement précises, strictes* » (Ch3, Ludovic). La mise en conformité est d'autant plus compliquée qu'elle rencontre une résistance renvoyant aux habitudes de travail intégrées par un grand nombre d'élèves en secondaire : « *Ils ont eu le bac facile avec mention et trouvent le système trop scolaire pour eux... Le problème c'est que le travail, c'est une habitude. En prépa, le problème c'est qu'il faut travailler et le problème c'est comment travailler. À partir du moment où on n'a jamais travaillé, comment voulez-vous vous mettre au boulot ?* » (Ch3, Ludovic).

Ici le déterminisme social est souvent évoqué pour expliquer les différences : « *C'est vrai qu'on retrouve en difficulté ceux qui sont issus de milieu modeste, non pas en sciences mais en français et en anglais.* » (C2, Bertrand). Un autre frein à un accès élargi renvoie au décalage entre le programme du baccalauréat et celui des concours, tout spécialement dans les filières scientifiques, au point que, dans les établissements sélectifs, certains estiment que les deux années de CPGE ne suffisent pas à compenser l'écart entre le secondaire et les grandes écoles.

Toutefois la plupart des professeurs des meilleurs lycées considèrent que le fossé peut être comblé au prix d'un travail acharné en première année. Malgré les lacunes initiales, l'homogénéisation par le haut finit par se faire en raison du potentiel des élèves sélectionnés : « *On a la chance d'avoir un niveau d'entrée élevé. Donc on a des étudiants qui sont déjà très forts. On peut faire passer le programme. Ils ont quand même de la ressource.* » (C4, Martine). Dans les autres lycées, l'hétérogénéité est en

partie réglée par la diversité des débouchés et l'offre d'écoles de second ordre, mais permettant malgré tout une insertion sans problème sur le marché de l'emploi.

Au bout du compte, face à des élèves aux profils contrastés qui profitent d'une offre accrue et diversifiée, les enseignants sont amenés à construire de nouvelles formes d'accompagnement, explicitées dans un discours qui peut prendre une tournure militante. Effectivement, cet accompagnement des élèves contribue délibérément à atteindre le double objectif des classes préparatoires : préparer aux concours et s'inscrire dans la formation longitudinale des étudiants. En ce sens, le passage en CPGE est une étape dans le parcours global des élèves, durant laquelle les savoirs (connaissances théoriques indispensables, culture générale de base) sont renforcés, mais aussi les méthodes de travail développées, « *parce qu'on ne leur a jamais appris à travailler. Ça s'apprend quand on rentre en prépa, pas forcément quand on rentre en BTS* » (Ch3, Ludovic).

Si le travail des élèves est avant tout individuel et répond en cela à des formes pédagogiques classiques (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux encadrés), les « colles », temps d'interrogation orale en dehors des périodes de cours et en lien direct avec leurs contenus, constituent un lieu privilégié pour un accompagnement diversifié. Il apparaît que cet espace individualisé reste géré de façon assez traditionnelle dans les filières les plus prestigieuses recrutant des élèves de très bon niveau. Ces filières visent alors essentiellement l'entraînement aux concours des très grandes écoles, le travail du « colleur » consistant surtout à évaluer la performance et à pointer les éventuelles faiblesses du préparatoire. Mais dans toutes les autres classes préparatoires des modalités alternatives existent, plus adaptées aux spécificités de leurs publics, simples bons élèves.

Dans tous les cas, les « colles » se présentent comme une spécificité - certainement la plus notable - du fonctionnement pédagogique des classes préparatoires : « *C'est la seule spécificité des prépas, le secret de la réussite pour faire une pédagogie différenciée.* » (Ch1, Annick). Leur objectif est de s'assurer que non seulement les connaissances mais aussi les méthodologies présentées ou utilisées en cours sont comprises, « *pour voir comment ils travaillent, comment ils se positionnent devant un exercice* » (Ch2, Aude). Nombre d'enseignants interrogés envisagent donc les « colles » comme le dispositif central par lequel un rapport pédagogique fort s'installe, qui doit leur permettre d'appréhender les difficultés des élèves et d'y remédier. Leur description du travail effectué en « colle » semble de fait assez proche du travail de différenciation ou d'individualisation attendu - mais pas toujours possible - dans le

secondaire, où les enseignants concernés ont travaillé plusieurs années avant d'être nommés en CPGE. Dans ces conditions, les « colles » ont une tout autre visée que dans les classes d'élite : il s'agit alors pour le professeur responsable du cours à la fois d'aider ou de faire aider (quand il délègue une partie des « colles »⁴) individuellement chaque élève et de mesurer la pertinence de son propre enseignement en vue de l'ajuster.

Dans la majorité des entretiens, les enseignants insistent sur l'aspiration soutenue à des méthodes pédagogiques variées et parfois innovantes, sur la prise en compte de la personne dans ses apprentissages et sur l'importance du suivi individualisé. Ils y voient un privilège de l'enseignement en CPGE par rapport à l'enseignement universitaire, qui ne permet pas la plupart du temps une telle proximité avec les élèves ni un tel engagement pédagogique. Cette dimension, plusieurs fois soulignée, semble constituer une des clés de la réussite : « *Le fait de commencer leurs études supérieures par un encadrement qui ressemble à celui du secondaire est rassurant pour eux.* » (C2, Bertrand).

Guidés par un principe d'équité, certains enseignants tentent de concilier la singularité de chaque élève avec un cadre commun d'enseignement : « *J'essaie de faire de l'individuel au maximum, tout en ayant le même fonctionnement pour tout le groupe* » (B1, Sylvain). Cette perspective nécessite un fort engagement et une grande disponibilité au sein de l'établissement : certains des enseignants qui revendiquent un suivi individualisé n'hésitent pas à être tous les jours présents dans l'établissement et rendent compte de fréquentes sollicitations de la part de leurs élèves (discussion après cours, entretien spontané ou rendez-vous planifié, échange par téléphone mobile).

4. Concilier sélection et intégration

L'évolution du recrutement vers des publics moins acculturés au métier d'élève de CPGE ou scolairement plus fragiles a une forte influence sur le rapport au travail des enseignants et le sens donné à leur mission. Quel que soit le type d'établissement, les enseignants soulignent leur rôle de soutien pédagogique mais aussi psychologique auprès des élèves en difficulté. Dans certaines filières (notamment technologiques mais pas seulement), ils évoquent des exigences en termes d'apprentissage et de méthodes, tout en insistant sur le besoin de mise en confiance des élèves. Nombre d'entre eux disent développer des stratégies de mobilisation de nouveaux publics et d'accompagnement du travail des élèves lorsque ces

⁴ La plupart des professeurs de CPGE ne peuvent assurer eux-mêmes l'ensemble des colles de leurs élèves et délèguent donc à des collègues (souvent des enseignants de terminale de lycée) dont ils surveillent étroitement le recrutement et auxquels ils donnent des consignes précises.

derniers, peu préparés à une orientation en CPGE, sont confrontés à la nécessité d'entrer dans un processus de conversion (Burban, 2007).

Deux approches semblent se dégager, souvent complémentaires. Certains enseignants mettent plus particulièrement l'accent sur la dimension relationnelle et la communication orale au sein du groupe (entre élèves ou entre élèves et enseignants). D'autres formalisent des supports pédagogiques et méthodologiques jugés propices à l'engagement des élèves dans le travail. Un enseignant revient sur les stratégies d'accompagnement déployées : « *Il faut leur expliquer comment s'y prendre, il faut faire des fiche-résumés, il faut poser des questions, il ne faut pas partir d'un cours avec un point d'ombre, c'est tout ça qu'on est obligé de leur rabâcher* » (Ch3, Ludovic).

Enfin, si pour certains enseignants la finalité des « colles » reste centrée sur le contrôle et l'évaluation individuels des enseignements dispensés, pour d'autres cet espace permet d'approfondir un cours ou de revenir sur les difficultés particulières de certains élèves : « *En cours, ils s'adaptent à moi, en colle c'est moi qui m'adapte à eux* » (Ch1, Annick).

La mise en adéquation des élèves avec les normes de la classe préparatoire suppose également la prise en compte de ses hétérogénéités internes, relevant des profils des élèves mais aussi de la diversité des connaissances nécessaires à la préparation dans une même classe des différents concours et, partant, de la variété des objectifs de chacun. En ce sens, les enseignants naviguent souvent entre la recherche d'une cohésion dans les contenus et les méthodes d'enseignement et la singularisation au regard de cette diversité : « *Je précise dans mon cours à certains moments : je présente quelque chose qui sort du cadre du programme, ceux que ça intéresse, ouvrez les oreilles, les autres, vous pouvez ne pas écouter, si vous n'avez pas compris, ce n'est pas grave* » (A1, Jacques).

L'investissement des élèves semble au rendez-vous et les efforts des enseignants récompensés par les progrès réalisés : « *Dans l'ensemble, ils sont fortement investis, ils ne sont pas je-m'en-foutistes, ils sont présents. Et puis ils sont quand même reconnaissants du travail que l'on fait. Ils se rendent bien compte que l'on est là pour eux, le but c'est qu'ils réussissent* » (T2, Fabrice).

Enfin, les enseignants soulignent un positionnement en tension entre logique de sélection et logique d'intégration, à la fois dans les modes de recrutement et dans le déroulement des deux années du cursus avec, là encore, des différences d'un établissement à l'autre en fonction du degré d'attractivité. Le parcours antérieur de ces enseignants, notamment les expériences qu'ils ont vécues dans l'enseignement secondaire, a un fort

impact sur leur rapport au savoir, aux élèves et à leur réussite, de même qu'il ouvre sur des formes de collaboration entre collègues quasi inédites dans un milieu où la culture reste majoritairement disciplinaire et les habitudes d'exercice du métier largement solitaires.

5. Un positionnement identitaire entre continuité et changement

Tous les enseignants de CPGE affirment travailler avec acharnement pour « être à la hauteur » des exigences formulées envers leurs élèves, en termes non pas tant de niveau que de quantité. Une sorte de contrat implicite les lie sur ce point. S'ils veulent accroître la charge de travail puis les performances qu'ils attendent, ils doivent faire valoir leur propre capacité, capacité considérée comme stratégique pour enrôler les élèves dans les tâches scolaires. Le confort permis par les conditions d'enseignement est souligné de manière plus ou moins directe quand ils évoquent sans détour leur faible horaire de cours, les facilités à travailler et faire travailler dans des établissements organisés pour « l'étude » (en termes d'espace comme d'horaire), les rémunérations attrayantes (et enviées par leurs collègues du secondaire et même de l'université), autant d'avantages destinés à récompenser une charge de travail importante (préparation des cours, corrections, soutien aux élèves) et un dévouement sans failles à l'institution.

Parallèlement, ils doivent se positionner par rapport aux enseignants de l'université, qui voient dans cet espace scolaire un bastion attirant les meilleurs élèves et contribuant à la médiocre image de l'enseignement universitaire. Par ailleurs, ils doivent sans cesse faire pièce aux projets redoutés d'intégration des classes à l'université, objet de débats récurrents (Belhoste, 2003). Les professeurs de CPGE ont en effet une claire conscience d'occuper une sorte de niche professionnelle enviable et à préserver.

Cette unité face aux attaques extérieures ne doit cependant pas cacher une hiérarchie sans ambiguïté au sein du groupe professionnel, au point que ceux qui n'enseignent pas dans les établissements les plus cotés ou dans les filières d'élite souffrent d'une image sociale dévalorisée, difficilement supportable au regard du travail engagé et du temps consacré à leur activité professionnelle, mais aussi du sentiment de tenir un rôle clé dans l'insertion professionnelle future des jeunes les plus méritants. Certains d'entre eux préfèrent renoncer à toute amertume et au contraire se revendiquer comme une avant-garde des mesures et dispositifs récents visant une plus grande démocratisation : alors que leur affectation et leur rôle étaient naguère dévalorisés dans un monde

focalisé sur la seule production de l'excellence, ils se positionnent désormais comme des novateurs (Ch1, Annick), montrant comment l'élargissement de l'accès *via* l'ouverture sociale et territoriale des CPGE est possible et, de surcroît, efficace en termes d'orientation et de débouchés.

Soulignons enfin le positionnement complexe du groupe des professeurs de CPGE dans le paysage institutionnel global, encore plus délicat à décrypter quand on prend en considération l'attachement des uns ou le désamour des autres envers le secondaire, à la mesure de leur expérience professionnelle antérieure dans un espace d'enseignement fort différent, eu égard à la disjonction de plus en plus nette entre monde du lycée et monde des CPGE. Ainsi, nombreux sont ceux qui revendiquent une identité d'enseignants pleinement conscients des enjeux de la démocratisation, de l'urgence de s'adapter à de nouveaux publics, de la nécessité de développer un rapport au métier qui les engage davantage dans l'accompagnement des élèves.

Certes notre enquête régionale nous a conduits à retrouver encore quelques professeurs organisés autour d'une conception traditionnelle de l'enseignement en CPGE (transmission de savoirs d'excellence, mode compétitif stimulant, exigence immédiate pour des résultats ultérieurs), comme cela reste aussi largement le cas dans les grandes CPGE parisiennes malgré des infléchissements avérés (Rauscher, 2010). Mais nous avons, pour notre part, surtout repéré un infléchissement de la professionnalité, évidemment plus fréquent dans les établissements où se côtoient des logiques hétérogènes et où les enseignants ont le souci de préserver leurs effectifs en accompagnant les élèves sur deux ou trois années. Il s'agit alors pour eux de cerner des savoirs essentiels, mieux ciblés, tout en développant compétences méthodologiques et relationnelles, et de mettre en place des procédures de différenciation ou de remédiation visant une exigence raisonnée et stratégique en termes d'apprentissage.

On peut considérer que l'évolution des curricula des lycéens, les réformes des filières du lycée et du baccalauréat, attelées à un processus de démocratisation de l'enseignement secondaire long, ont conduit quelques années plus tard à une transformation des CPGE et à une différenciation qui partage leurs enseignants en deux tendances. Celles-là sont diversement déclinées selon les parcours, les contextes d'enseignement, les valeurs qui s'y sont construites, les relations qui s'y sont nouées et la plus ou moins grande distance à l'éthos professionnel, dans tous les cas prégnant, de ce groupe.

6. Les enseignants face au défi de la démocratisation : de nouvelles professionnalités aux marges de l'excellence ?

À l'heure où le recrutement et le rôle des CPGE sont fortement questionnés par les responsables politiques et mis en cause par les médias, où on s'interroge sur leur contribution à la démocratisation de l'enseignement (Dutercq, 2009), où on débat sur l'opportunité d'instaurer des dispositions de discrimination positive dans leur recrutement (Sabbagh, 2008 ; van Zanten, 2009), il est essentiel de mesurer la prise de conscience et la capacité de réaction des enseignants concernés. L'enquête que nous avons menée fait ressortir la diversification de plus en plus marquée des CPGE, avec de fortes ruptures dans le point de vue exprimé par leurs enseignants.

D'un côté, les établissements les plus prestigieux continuent de maintenir des classes recrutant des élèves inscrits dans la continuité d'une culture élitiste et leurs enseignants sont frileux face aux éventuelles évolutions en la matière, même si, d'un point de vue pédagogique, ils ont déjà accepté de revoir leur manière d'aborder les élèves et entretiennent aujourd'hui avec eux des relations plus compréhensives que ce qu'elles étaient autrefois. D'un autre côté, les classes préparatoires dites de proximité revendiquent une réelle et franche adaptation aux nouveaux publics qu'elles accueillent en plus grand nombre. Les enseignants de ces établissements n'hésitent pas à démystifier l'accès aux filières considérées comme d'excellence pour recruter délibérément des lycéens qu'il faudra acculturer et former. De cette manière le recrutement démarre bien en amont de la sélection pour l'entrée en CPGE, soit tout au long de la scolarité en lycée, dans les divers moments où il faut proposer des choix et des perspectives à des élèves qui n'envisagent guère une orientation vers une CPGE, soit qu'elle leur paraisse hors de portée, soit même qu'ils en ignorent l'existence.

De fait, l'étude montre une diversification des compétences attendues par les enseignants de CPGE qui ont désormais à s'intéresser aux modalités d'acquisition des élèves et à adapter leurs méthodes et gestes professionnels aux réalités des publics, comme leurs collègues du secondaire. Le déplacement identitaire lié à ces nouvelles modalités d'organisation et d'accompagnement du travail scolaire reste variable et très singulier. Pourtant les infléchissements, voire les nouvelles formes de professionnalité qu'elles génèrent, supposent la prise en compte de savoirs pluriels et composites, incluant des dimensions didactiques et pédagogiques, mais aussi des connaissances relatives à la personne elle-même. Ce type d'investissement est intimement lié au système de valeurs de chaque enseignant et à la vigueur de son engagement en faveur du

processus de démocratisation de l'accès aux filières d'excellence.

Yves DUTERCQ

Yves.Dutercq@univ-nantes.fr

Thérèse PEREZ-ROUX

therese.perez@univ-nantes.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCH A. & BUISSON-FENET H. (2008). « Diversification des élites et repositionnement organisationnel. Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'*outreach* en Angleterre », *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, p. 155-171.
- BECKER H. S. (1980). *Role and career problems of the Chicago public school teacher*, New York : Arno Press.
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck.
- BELHOSTE B. (2003). « Historique des classes préparatoires », *Actes du colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*, p. 13-24, disponible sur internet à l'adresse suivante : <<http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/BrunoBelhoste.htm>>, consulté le 3 janvier 2010.
- BOURDIEU P. (1981). « Épreuves scolaires et consécration sociale, les classes préparatoires aux grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, p. 3-70.
- BURBAN F. (2007). « L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience », *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 177-192.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- DEROUET J.-L. (2008). « Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'État », *Sociologie et sociétés*, vol. XL n° 1, p. 57-68.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- DUTERCQ Y. (2008). « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 5-16.

- DUTERCQ Y. (2009). « Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès », *Éthique publique*, vol. XI, n° 1, p. 22-31.
- DUTERCQ Y. & DEROUET J.-L. (dir.) (2004). *Le collège en chantier : retour sur le collège unique*, Lyon : INRP.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétation », *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LANTHEAUME F., BESSETTE-HOLLAND F. & COSTE S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*, Lyon : INRP.
- PEREZ-ROUX T. (2006). « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Savoirs*, n° 11, p. 107-123.
- PEREZ-ROUX T. (2007). « Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM », *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, vol. XL, n° 4, p. 107-134.
- RAUSCHER J.-B. (2010). *Les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles. Une élite au service de l'élite ?* Thèse de doctorat de sociologie, IEP de Paris.
- SABBAGH D. (2008). « Vertus et limites de la discrimination positive indirecte dans l'enseignement supérieur : l'expérience du Texas et de la Californie », *Mouvements*, n° 55-56, p. 102-111.
- VAN ZANTEN A. (2009). « New Positive Discrimination Policies in Basic and Higher Education. From the Quest for Social Justice to Optimal Mobilisation of Human Resources », in M. Simons, M. Olssen & M. A. Peters (dir.), *Re-reading education policies : a handbook studying the policy agenda of the 21st century*, Rotterdam : Sense, p. 501-518.
- VAN ZANTEN A. (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69-95.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. *et al.*, (2002). *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris : La Dispute.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The democratisation of access to *grandes écoles*

Towards new teachers' professionalism ?

ABSTRACT • Based on a research into the disparities in access to preparatory classes for entrance to the *grandes écoles*, we will analyze how teachers involve themselves in teaching activities and respond in varied forms to the simultaneous requirements of justice and efficiency. Findings show how teachers adapt to the broadened student intake on the one hand and to the diversified courses provided in preparatory classes on the other hand. Subject-based teaching, curriculum requirements, and teacher-student relationships legitimate teachers' professional activity and are behind new teachers' professionalism.

KEYWORDS • preparatory class, democratisation of education, cultural identity, skill development

Demokratisierung vom Zugang zu den *Grandes Ecoles*

Auf dem Weg zu einer neuen lehrerberuflichen Praxis ?

ZUSSAMMENFASSUNG • Im Rahmen einer Forschungsarbeit über den unterschiedlichen Zugang zu den Vorbereitungskursen für die *Grandes Ecoles* analysieren wir, wie Lehrer sich in ihre Arbeit einbringen und auf unterschiedliche Weise den Forderungen von Gerechtigkeit und Effizienz entgegenkommen. Die Ergebnisse zeigen eine Anpassung an die Erweiterung der Schülerrekrutierung einerseits und an die Vielfalt der Studiengänge in Vorbereitungskursen andererseits. Fachbezogene Verankerung, anspruchsvolle Inhalte und Verhältnis mit den Schülern sind die Basis der beruflichen Aktivität, wobei sich eine neue lehrerberufliche Praxis abzeichnet.

SCHLAGWÖRTER •

La democratización del acceso a las grandes escuelas

¿ Hacia una nueva profesionalidad docente ?

RESUMEN • Dentro del marco de una investigación sobre las disparidades de acceso a las clases preparatorias a las grandes escuelas, analizaremos la manera con la que los docentes se adueñan de su trabajo con respecto a los alumnos y responden de manera diferenciada a los principios de justicia y de eficacia con los cuales se enfrentan simultáneamente. Los resultados dan testimonio de una adaptación frente a la ampliación de la selección de los alumnos y a la diversificación de las carreras. El arraigamiento de las materias, la exigencia de los contenidos y la relación a los alumnos fundamentan la significación otorgada a la actividad profesional, deslineando los contornos de una nueva profesionalidad docente.

PALABRAS CLAVES • curso preparatorio, democratización de la educación, identidad cultural, desarrollo de competencias
