

LES ENSEIGNANTS DE CLASSES PREPARATOIRES FACE AU DEFI DE LA DEMOCRATISATION

Dutercq Yves*, Perez-Roux Thérèse**

* Université de Nantes, Nantes Atlantique Universités
Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, Equipe d'accueil 2661)
Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227
44312 Nantes cedex 3
yves.dutercq@univ-nantes.fr

** Université de Nantes, CREN
IUFM- 4 Chemin de Launay-Violette, BP 12227
44322 Nantes cedex3
therese.perez@univ-nantes.fr

Mots-clés : classes préparatoires aux grandes écoles, démocratisation, identité enseignante

Résumé. Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les disparités d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles à partir d'une enquête sur les modalités de recrutement de leurs élèves et leur fonctionnement. L'étude présentée se centre sur la manière dont les enseignants investissent leur travail auprès des élèves, en justifient les exigences, en pointent les difficultés, répondant de manière différenciée et localisée aux principes de justice et d'efficacité auxquels ils sont simultanément confrontés. Après un questionnaire diffusé par internet, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'un échantillon contrasté d'enseignants. Les résultats témoignent de la variété de leurs parcours et de leur perception du monde des CPGE, les conduisant à des formes d'adaptations diversement assumées. L'ancrage disciplinaire, l'exigence des contenus et le rapport aux élèves fondent largement le sens donné à l'activité professionnelle. Quand le recrutement et le rôle des CPGE sont fortement questionnés par l'opinion, tout comme leur contribution à la démocratisation de l'enseignement, il est essentiel de mesurer la prise de conscience et la capacité d'adaptation des enseignants concernés. Notre enquête fait ressortir la diversification grandissante des CPGE, avec de fortes ruptures dans le point de vue exprimé par leurs enseignants.

1. Un contexte d'ouverture sociale dans l'accès aux formations d'excellence

La volonté institutionnelle de favoriser une plus grande ouverture sociale dans l'accès aux formations d'excellence proposées par le système éducatif français 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 : enseignants, chefs d'établissement et encore responsables intermédiaires spécialement affectés par l'administration de l'éducation. Leur travail illustre de façon particulièrement éclairante la double contrainte d'efficacité et de démocratisation qui pèse aujourd'hui sur les acteurs éducatifs, dans la mesure où il concerne un public d'élèves dont on attend avant tout la performance scolaire (Allouch, Buisson-Fenet, 2008 ; Mons, 2008).

C'est ce que notre contribution veut mettre en évidence à partir d'une recherche portant sur les disparités territoriales dans l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) : ces classes post-bac, installées dans les lycées, permettent, au bout de deux ans, d'accéder par concours aux prestigieuses grandes écoles. Notre enquête, centrée sur une région proposant une

offre diversifiée des ces classes préparatoires, nous a conduits à rencontrer les différentes personnels chargés de ces classes et tout spécialement des enseignants dont les réponses à nos questions alimentent la présente analyse. Nous les avons ainsi interrogés sur les modalités de recrutement des élèves, sur le fonctionnement des classes préparatoires, ainsi que sur les éventuelles évolutions touchant l'organisation des enseignements et des équipes.

Prenant en considération la diversité des situations d'exercice de leur activité et celle des publics concernés, nous nous intéresserons particulièrement dans ce qui suit à la manière dont les enseignants investissent leur travail auprès des élèves, en justifient les exigences, en pointent les difficultés, répondant 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 qu'on peut appréhender de ce point de vue dans le monde des enseignants (Perez-Roux, 2006). En raison même de la volonté d'ouverture sociale et territoriale du recrutement, les élèves de CPGE présentent en effet des profils aujourd'hui moins homogènes, variant notamment en fonction des filières (plus ou moins ardues) et des établissements (plus ou moins élitistes). Ils se trouvent cependant toujours confrontés à des savoirs pointus et à des modes de travail exigeants. Cette confrontation contraint des professeurs traditionnellement préoccupés de ne répondre qu'aux seules attentes d'excellence à adapter leur enseignement à la réalité des publics recrutés et, plus globalement, à changer de posture.

2. Méthodologie

Dans un premier temps un questionnaire a été diffusé par internet sur le site de l'éditeur Sphinx auprès de l'ensemble des enseignants de CPGE de la région d'enquête (179 répondants), dans un deuxième temps des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 24 enseignants choisis parmi les 89 qui s'étaient portés volontaires pour s'engager dans cette deuxième phase de la recherche. Cet échantillon a été constitué sur la base d'une représentativité prenant en considération la répartition géographique des établissements sur l'ensemble du territoire d'enquête, leur attractivité (rapport entre le nombre de candidatures et le nombre de places offert) et les types de filières qui y sont proposés. Dans la mesure du possible, nous avons aussi cherché à varier 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 sexe et d'ancienneté des enseignants interrogés. Précisons que, dans le cadre de cette même recherche, d'autres enquêtes ont également été menées auprès des élèves, de leurs parents, des chefs d'établissement et de divers responsables éducatifs.

Le traitement des données recueillies permet de dégager plusieurs dimensions, structurées à partir du guide d'entretien initialement élaboré par l'équipe de recherche¹. Cette contribution rend compte d'une analyse réalisée à deux niveaux : d'une part une analyse thématique de chaque entretien d'enseignant de CPGE, d'autre part une analyse thématique globale et synthétique. Nous avons au bout du compte retenu 5 grands thèmes dans ces analyses : 1) le parcours professionnel ; 2) le rapport au « monde » des CPGE ; 3) la perception des élèves ; 4) la conception du métier de professeur en CPGE ; 5) le positionnement identitaire (entre définition de soi et reconnaissance d'autrui, ici en particulier les élèves et les autres enseignants)

¹ François Burban, Yves Dutercq, Anne Josso, James Masy et Thérèse Perez-Roux ont participé à l'équipe de recherche s'intéressant aux enseignants de CPGE. Les auteurs remercient tout spécialement François Burban qui s'est chargé, entre autres, du traitement du questionnaire diffusé par internet.

3. Parcours des enseignants de CPGE et rapport au monde des CPGE

3.1 Des enseignants aux parcours relativement classiques

Les enseignants de CPGE que nous avons rencontrés parlent de leur parcours sur le mode de l'évidence sans évoquer une scolarité brillante ni un parcours d'excellence. 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* ». (M2, DD²).

L'orientation vers l'enseignement en CPGE s'explique par un ensemble de raisons dont les plus couramment citées sont : l'intérêt limité pour la recherche, le souhait de transmettre leur passion pour leur discipline, mais plus encore le désir d'enseigner à des élèves motivés par cette discipline. 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, MS). *Last but not least*, enseigner en CPGE leur paraît financièrement intéressant, surtout rapporté à l'enseignement secondaire, au point que Rauscher (2010) évoque, à la suite de Bourdieu (1981), le capital économique détenu par ce groupe professionnel.

3.2 Premières affectations et découverte du monde scolaire

Pour nombre d'ex-normaliens, la première nomination comme professeur de CPGE est vécue comme un allant de soi : quand ils ont choisi la carrière de l'enseignement plutôt que celle de la recherche à laquelle ils pouvaient tout autant prétendre, cela n'était envisageable qu'à un niveau d'excellence. Il s'agit donc de fréquenter le monde qu'ils ont connu au cours de leur propre scolarité, de retrouver le même curriculum, d'entrer dans le métier en espérant reproduire à l'égard des élèves ce qui a été efficace pour soi.

Quelques autres, qui ont fait l'expérience du secondaire à la sortie de l'ENS, reviennent sur l'épreuve du premier poste, évoquant la rencontre avec un monde inconnu : « *Il y a eu une sorte de choc socioculturel parce que dans les classes que j'avais... c'étaient des jeunes gens qui avaient entre 20 et 25 ans, qui venaient de parcours très divers et qui étaient assez déshérités culturellement... J'ai eu un peu peur de perdre... comment dire... la rapidité, le niveau que j'avais pu atteindre par la préparation de l'agrégation principalement. Je me suis dit : il faut que je fasse un doctorat, au moins parallèlement à mon travail de professeur, pour pouvoir m'entretenir intellectuellement en quelque sorte.* » (C1, HL). Cependant, si cette première expérience est vécue comme une sorte de déclassement à la sortie de l'ENS car jugée peu stimulante, elle est valorisée, *a posteriori*, et semble être un atout dans le suivi des élèves de CPGE : « *Et il semble que ces quelques petits trucs je les ai acquis dans le secondaire, je continue à les pratiquer...apparemment avec succès.* » (C1, HL).

3.3 Des enseignants aux parcours atypiques

Enfin, quelques enseignants de CPGE ont un parcours atypique. Après deux années de classes préparatoires, ils ont échoué au concours d'entrée à une ENS et ont suivi un cursus universitaire. L'obtention de l'agrégation, le plus souvent interne, les conduit à enseigner dans des établissements moins prestigieux ou de proximité (A, B, T) ou à enseigner une discipline mineure dans la CPGE. Ils ont fait une première carrière dans le secondaire et semblent regretter les

² 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). Les deux dernières lettres renvoient au nom de l'enseignant.

relations entretenues avec les enseignants de lycée, notamment parce qu'elles suscitent plus d'échanges professionnels : « *Sur le plan des collègues, sur les relations avec les collègues, j'ai préféré de loin le lycée. Il y avait un travail en équipe, on pouvait échanger, s'écouter, on s'est échangé des élèves. Je suis allée dans des cours de collègues, des collègues sont venus dans mes cours. En prépa, on est seul.* » (A2, DM). B1-SF a choisi, quant à lui, d'établir des contacts avec tous les professeurs de mathématiques de son établissement, notamment en permettant aux enseignants du lycée de faire des colles.

La forte hiérarchisation, le cercle fermé formé par leurs collègues normaliens sont des freins au sentiment d'intégration au groupe des enseignants de CPGE de ces professeurs quasi marginaux. Leur parcours semble avoir une influence sur l'appréciation qu'ils font de leur milieu professionnel. 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. C'est ce qui me gêne.* » (A2, DM). C1-HL souligne de la même manière 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-SF)* » ; « *Il y a beaucoup d'égoïsme entre collègues de prépa. Tu me donnes une heure et je te redonne une heure. Tout simplement parce que cela rapporte du fric* ». (A2, DM).

Si le parcours global des enseignants de CPGE témoigne d'une relative homogénéité, l'étude fait ressortir une connaissance très variable de l'enseignement secondaire : certes, la plupart y ont effectué au moins leurs premières années d'enseignement, mais dans des types d'établissements d'exercice, 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 de leur métier d'enseignant de CPGE et sur leur positionnement dans le groupe professionnel auquel il appartiennent désormais. Par ailleurs l'intégration des CPGE dans les établissements et le contact des enseignants de CPGE avec leurs autres collègues de lycée sont très variables : dans la plupart des cas, cependant, les CPGE apparaissent constituer un monde à part, les enseignants se sentant surtout liés à leurs congénères des autres établissements et à leur discipline.

Enfin, entre les classes préparatoires des établissements plus sélectifs (et plus prestigieux) et celles dites « de proximité », la continuité avec la propre expérience scolaire de ces enseignants est plus ou moins marquée. Ce degré de congruence des uns et des autres est affecté par le type d'élèves qu'ils ont à former et dont les caractéristiques se trouvent plus ou moins en adéquation avec l'image de la réussite scolaire qu'ils se sont construite à travers leur propre parcours.

4. La perception des élèves

La manière dont les enseignants décrivent leurs élèves rend compte de leur degré d'adéquation aux attentes d'une formation d'excellence. S'interroger sur cet ajustement qu'opèrent les professeurs de CPGE met au jour les différentes logiques développées dans tel ou tel établissement, dans telle ou telle filière, dans telle ou telle discipline.

Ainsi, les caractéristiques des élèves jouent-elles un rôle déterminant dans la manière de penser le métier et de se situer par rapport à l'ouverture sociale ou à la démocratisation attendues au niveau des CPGE. Les missions de sélection des meilleurs et de formation des élèves se déploient en situation, en fonction d'une part des élèves potentiellement « recrutables » (objet d'un complexe calcul prenant en compte le niveau des candidats et l'attractivité de l'établissement) et d'autre part des élèves effectivement recrutés (qui ne sont pas ceux forcément convoités). L'attractivité et la sélectivité qui en résultent conditionnent, au moins en partie, le travail d'adaptation des programmes, des contenus et de l'évaluation qui caractérisera la formation effectivement

proposée. L'ouverture sociale aussi bien que géographique suppose alors 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 mises en place à cet effet : CPGE de proximité, filières technologiques (voire certaines filières scientifiques ou économiques), classes propédeutiques.

4.1 Une hétérogénéité à géométrie variable

De l'avis de la majorité des enseignants de CPGE interviewés, une part importante de leur travail consiste à gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves à l'entrée, surtout la première année, et plus encore les premiers mois : « *On a vraiment, vraiment des classes très, très hétérogènes.* » (C6, SH). 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, DL). La mise en conformité est d'autant plus compliquée qu'elle rencontre une résistance relative 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... Je considère que les profs sont mis à rude épreuve en classe prépa par rapport aux élèves. Le problème c'est que le travail, c'est une habitude. En prépa, le problème c'est qu'il faut travailler et le problème c'est comment travailler ? A partir du moment où on n'a jamais travaillé, comment voulez-vous vous mettre au boulot ?* » » (Ch3, DL).

Ici, le capital scolaire et culturel des élèves intervient de façon notable pour expliquer les différences : « *C'est vrai qu'on retrouve en difficulté ceux qui ont issus de milieu modeste, non pas en sciences mais en français et en anglais.* » (C2, BL). 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. Certains parmi ceux qui enseignent dans les établissements les plus sélectifs estiment que les deux années de scolarisation en CPGE sont souvent insuffisantes pour compenser l'écart entre le secondaire et les grandes écoles : « *Ce qui est dramatique, c'est qu'on fait une formation excessivement serrée en temps, en deux ans et même pas puisque la deuxième année dure à peine 6 mois avec un décalage énorme entre le niveau affiché des programmes et le niveau réel de la moyenne des élèves. Bilan des courses : les jeunes qui rentrent en école d'ingénieur ne sont pas prêts.* » (C2, BL). Toutefois les professeurs de CPGE considèrent généralement que le fossé peut être comblé au prix d'un travail acharné en première année : dans les bons et très bons établissements l'homogénéisation recherchée finit par être atteinte et aboutit aux résultats escomptés en raison du potentiel des élèves sélectionnés, au-delà de leurs lacunes initiales : « *On a de la chance d'avoir un niveau d'entrée élevé. Donc on a des étudiants qui sont déjà très forts. On peut faire passer le programme. Ils ont quand même de la ressource* » (C4, MS).

Pour les lycées accueillant des élèves moins conformes aux attendus d'une filière élitiste, 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.

4.2 Des différences à l'interne en fonction des filières

Les enseignants constatent une certaine variété dans l'origine sociale et le capital culturel des élèves actuels des CPGE et en pointent volontiers le caractère positif, mais reconnaissent plus massivement encore un recrutement socialement orienté : « *Au niveau des origines sociales, on va pas nier qu'à 90%, ce sont des élèves qui viennent de milieux socialement favorisés et bien informés c'est à dire des enseignants, des ingénieurs, des médecins (un peu moins) mais ce qui nous fait plaisir aussi c'est que régulièrement, on a des étudiants issus de milieux tout à fait modestes.* » (C2, BL). L'exception prend alors valeur d'exemple, montrant l'intérêt de l'ouverture démocratique et de la dimension méritocratique des classes préparatoires : « *Le meilleur élève est issu d'un lycée défavorisé d'Angers et d'un milieu social modeste.* » (B1, SF).

Les enseignants intervenant dans plusieurs classes préparatoires insistent plus encore sur les différences de profils entre les élèves des classes économiques et commerciales et ceux des classes scientifiques, à l'avantage des seconds, jugés « *plus simples, plus ouverts, plus curieux, moins marqués, moins formatés.* » (C7, LB). Ils l'expliquent par le milieu dont sont issus les uns et les autres et le rapport qu'ils entretiennent aux études : les élèves des prépas économiques, plus souvent issus des classes supérieures du secteur privé, entretiendraient en effet une relation plus stratégique au travail scolaire. Aux profils des élèves (définis en termes de carrière scolaire antérieure, de milieu familial et social, etc.) correspondent des stratégies d'études et d'orientation diversifiées permettant l'accès aux grandes écoles visées et, au-delà, aux carrières qui leurs sont rattachées.

Face à ces élèves aux profils contrastés qui profitent d'une offre accrue et diversifiée, les enseignants sont amenés à construire de nouvelles formes d'accompagnement, explicitées dans un discours qui prend souvent une tournure militante.

4.3 Formes et modalités d'accompagnement des élèves

L'enquête par questionnaire apporte un premier éclairage utile, en faisant ressortir une grande variabilité de l'accompagnement des élèves, d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre, et ce, aussi bien du point de vue de la forme que du point de vue du volume. Si les enseignants ayant accepté de répondre à l'enquête mettent en avant, voire surdimensionnent, ces aides ou modalités spécifiques, les entretiens, notamment ceux auprès des professeurs de CPGE de proximité ou des filières technologiques, confirment ces résultats.

En fait, les formes et les modalités d'accompagnement des élèves contribuent délibérément à atteindre le double objectif des classes préparatoires : préparer aux concours et s'inscrire dans la formation longitudinale des étudiants. En ce sens, la CPGE se présente comme une étape dans le parcours 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, DL).

Il ressort en premier lieu que le travail des élèves est avant tout individuel et répond en cela à des formes pédagogiques traditionnelles : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux encadrés. Les colles, temps d'interrogation orale en dehors des temps de cours et en lien direct avec leurs contenus, semblent constituer un lieu privilégié pour des formes d'accompagnement diversifiées. Certes, cet espace individualisé reste géré de façon assez traditionnelle dans les filières les plus prestigieuses recrutant des élèves de très bon niveau (en particulier dans les classes dites « étoile » qui réunissent les tout meilleurs des élèves dans quelques lycées préparant à ce qu'on qualifie volontiers de très grandes écoles) : elles visent essentiellement dans ce cas à l'entraînement aux concours, le travail du colleur consistant surtout à évaluer la performance et à pointer les éventuelles faiblesses du préparatoire, éventuellement à donner quelques conseils. Mais dans toutes les autres classes préparatoires, d'autres modalités existent, plus adaptées aux spécificités de leurs publics, qu'ils soient « seulement » de bons élèves ou qu'ils soient des élèves éprouvant certaines difficultés, comme c'est le cas dans la majorité des CPGE, a fortiori dans les celles implantées hors des lycées bastions.

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, AN). Leur objectif est de s'assurer que non seulement les connaissances mais aussi (voire surtout) les méthodologies, présentées ou utilisées en cours, TD et TP, sont comprises : « *pour voir comment ils travaillent... comment ils se positionnent devant un exercice...* » (Ch2, AL). 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 de tenter d'y remédier. La description qu'ils font de certaines modalités instaurées dans cet espace 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 CPGE 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 colles³) individuellement chaque élève et de mesurer les effets et la pertinence de son propre enseignement, en vue de l'ajuster.

Au final, dans la majorité des entretiens, les enseignants insistent sur les dispositifs mis en place et l'aspiration soutenue à des modalités pédagogiques variées et parfois innovantes. Tous insistent sur la prise en compte de l'individu dans ses apprentissages et sur l'importance du suivi individualisé des élèves : c'est, selon eux, une des particularités importantes 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 de la part des enseignants. Cette dimension, plusieurs fois soulignée, semble constituer aux yeux des enseignants de CPGE, une des clés de la réussite : « *Le fait de commencer leurs études supérieures par un encadrement qui ressemble à celui du secondaire est rassurant pour eux.* » (C2, BL).

Guidés par un principe d'équité, certains enseignants tentent de concilier la singularité de chaque élève avec un cadre commun d'enseignement : « *J'essaie de faire de l'individuel au maximum, tout en ayant le même fonctionnement pour tout le groupe.* » (B1, SF). Cette perspective nécessite un fort engagement et une grande disponibilité au sein de l'établissement. Alors même que leur statut ne les oblige qu'à 8 heures hebdomadaires de cours magistral, les 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, entretiens spontanés ou rendez-vous planifiés, échange par sms ou par téléphone mobile).

5. Rapport au travail et sens du métier

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. Ainsi, quel que soit le type d'établissement, les enseignants rencontrés insistent sur 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 (re)mise en confiance des élèves. Nombre d'entre eux disent développer des stratégies de mobilisation de nouveaux publics et d'accompagnement du travail des élèves lorsque ces derniers, peu préparés à une orientation en CPGE, sont confrontés à la nécessité d'entrer dans un processus de conversion (Burban 2007).

Ainsi les enseignants confrontés à ce type de public redéfinissent-ils les contours de leur mission autour d'un effort de communication, d'explicitation (réitérée) des consignes de travail, de préparations formalisées des méthodes et connaissances attendues (sélection et hiérarchisation des savoirs et modalités de leur présentation) : « *Il faut leur expliquer comment s'y prendre, il faut faire des fiches résumées, 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, DL).

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

³ 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.

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 de ces derniers 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, JF).

Dans tous les cas, l'investissement des élèves semble au rendez-vous et les efforts des enseignants récompensés par les progrès réalisés : « *Même si on en trouve certains qui sont moins dynamiques, dans l'ensemble, ils sont fortement investis, ils ne sont pas jemenfoutistes, ils sont présents. La grève, ils sont là, ils viennent, et puis ils sont quand même reconnaissants du travail que l'on fait. Ils se rendent bien compte que l'on est là pour eux, le but c'est qu'ils réussissent et, évidemment, d'avoir une bonne image du lycée vers l'extérieur.* » (T2, FS).

Enfin, les enseignants soulignent un positionnement en tension entre logique de sélection et logique d'intégration, à la fois dans les modalités 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.

6. Positionnement identitaire

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 (au moins rapportées à leurs collègues du secondaire et même de l'université), autant d'avantages destinés à récompenser une charge de travail globale importante (préparation des cours, corrections, soutien aux élèves) et un dévouement sans failles à l'institution.

Conscients que leur position spécifique dans l'espace scolaire, perçue comme un monde quasiment à part, n'est pas toujours bien perçue, les enseignants de CPGE reviennent bien souvent sur l'envie suscitée par des conditions de travail sans commune mesure avec celles de leurs collègues des classes de lycée : « *Ça se traduit par l'envie parce qu'ils [les profs de lycée] savent très bien la paye qu'on touche par rapport à eux.* » (M2, DD). Parallèlement, ils doivent aussi 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), tout spécialement depuis 1968 (Rauscher, 2010). 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, AN), montrant comment l'élargissement de l'accès *via* l'ouverture sociale et territoriale des CPGE est possible et est 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, de plus en plus différent, faudrait-il même dire, eu égard à la disjonction désormais consommée 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. Les évolutions ressenties renvoient le plus souvent au profil des élèves, à la nécessité de démocratiser ou plutôt de recruter (pour les filières à faibles effectifs), au risque de devoir ensuite assurer un lourd travail d'accompagnement, surtout en première année, avec l'objectif de faire valoir des codes et attentes très éloignés des pratiques ordinaires des élèves et, *nolens volens*, des enseignants du secondaire.

Si 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), elle nous a également permis de repérer l'émergence d'une nouvelle professionnalité, certes plus fréquente dans les établissements où se côtoient des logiques hétérogènes et où les enseignants ont le souci de préserver leurs effectifs en accompagnant les élèves sur deux ou trois années. Il s'agit alors pour eux de cerner des savoirs essentiels, mieux ciblés, tout en développant compétences méthodologiques et relationnelles, de mettre en place des procédures de différenciation ou de remédiation visant une exigence raisonnée et stratégique en termes d'apprentissage.

On peut considérer qu'au bout du compte l'évolution des curricula des lycéens, les réformes des filières du lycée et celles 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 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'*ethos* professionnel, dans tous les cas prégnant, de ce groupe.

7. Une démocratisation avérée mais qui ne bouleverse pas la donne

A 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 son 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. Les moyens de communication rapides

(téléphone mobile, courriers électroniques) sont volontiers requis et, même dans les grands lycées, de nombreux enseignants affichent leur volonté d'écoute et de soutien, y compris moral. D'un autre côté, et tout au moins à l'échelle de la région d'enquête, 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. Et de cette manière le recrutement démarre donc 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.

Le défi renvoie à l'idée que dans tous les cas ce cursus ouvrira, à terme, un avenir inespéré, même s'il ne s'agira jamais pour les élèves concernés de préparer une très grande école. En ce sens, ce dynamisme des nouvelles classes préparatoires ne dérange pas l'ordre assumé dans la mesure où les CPGE d'excellence en font un vivier potentiel dont les meilleurs les rejoindront en seconde année.

8. 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'Education et les Savoirs*, 7, 155-171.
- Belhoste, B. (2003). Une histoire des CPGE, Actes du colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles, 13-24. <http://www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/BrunoBelhoste.htm>
- Bourdieu, P. (1981). Epreuves scolaires et consécration sociale, les classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 3-70.
- Burban, F. (2007). L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience. *Éducation et Sociétés*, 19, 177-192.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : 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'Etat. *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 57-68.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès, *Ethique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11 (1), 22-31.
- Mons, N. (2008). Élitisme scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Éducation et Sociétés*, 21, 17-32.
- Perez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123.
- Rauscher, J.-B. (2010). Les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles ; Une élite au service de l'élite ? Thèse de doctorat de sociologie. Paris : EHESS.
- Sabbagh, D. (2008). Vertus et limites de la discrimination positive indirecte dans l'enseignement supérieur: l'expérience du Texas et de la Californie. *Mouvements*, 55-56, 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 Maarten Simons, Olssen Mark, Peters Michael A. (eds), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 501-518). Rotterdam : Sense Publishers.