



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

Institut des Sciences Sociales

Des cheminements sur la voie royale

**Une analyse sociologique des parcours de vie des normalien·ne·s
de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon (1981-1987)**

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de
Docteur en sciences sociales

par

Pierre BATAILLE

Soutenue le 27/11/2014 à l'UNIL

Directrice de thèse:

Nicky LE FEUVRE, Professeure ordinaire à l'Université de Lausanne

Jury:

Muriel DARMON, Directrice de recherches au CESSP-CSE-CNRS

Farinaz FASSA RECROSIO, Professeure assistante à l'Université de Lausanne

Georges FELOUZIS, Professeur ordinaire à l'Université de Genève

Catherine MARRY, Directrice de recherches émérite au CMH-CNRS

LAUSANNE 2014



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Nicky LE FEUVRE, directrice de thèse, Professeure à l'Université de Lausanne
- Farinaz FASSA RECROSIO, Professeure à l'Université de Lausanne
- Georges FELOUZIS, Professeur à l'Université de Genève
- Muriel DARMON, Directrice de recherche au CESSP-CSE, CNRS Paris
- Catherine MARRY, Directrice de recherche émérite au CMH, CNRS Paris

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Monsieur Pierre BATAILLE, intitulée :

« Des cheminements sur la voie royale : Une analyse sociologique des parcours de vie des normalien.ne.s de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon (1981-1987) »

Lausanne, le 13 octobre 2014

Le Doyen de la Faculté

Professeur
Fabien Ohi

Résumé :

Cette thèse est consacrée à l'analyse des parcours de vie d'un groupe d'anciens et anciennes élèves d'un établissement scolaire d'élite français (les Ecoles normales supérieures de Fontenay-aux-roses, Saint-Cloud et Lyon - promotions 1981-1987). A partir d'une approche longitudinale, son but est de montrer comment l'articulation entre la socialisation familiale, scolaire, professionnelle et conjugale participe à l'orientation progressive des parcours de vie des normalien-ne-s. Elle vise ainsi à remettre en question l'idée, largement répandue, selon laquelle l'intégration d'un cursus scolaire aussi sélectif et prestigieux que celui des ENS garantirait à tou.te.s les élèves les mêmes chances d'accès aux positions dominantes de l'espace social. Alliant l'analyse de trois types de données (archives, questionnaires, entretiens), cette thèse met en évidence la manière dont inégalités relatives à l'origine sociale et au sexe se recomposent, une fois les portes de l'institution franchies. Elle montre que, dans un contexte socio-historique marqué par une forte expansion scolaire, il est plus que jamais nécessaire d'opérer une articulation systématique entre l'analyse des conditions sociales de réussite scolaire et l'analyse des conditions sociales d'exploitation des titres scolaires, afin de rendre compte des processus complexes de reproduction des inégalités et d'esquisser certaines de leur conditions de dépassement.

Abstract:

This thesis is dedicated to the life course analysis of alumni from one of the most prestigious French *Grandes écoles* (the *Ecoles Normales Supérieures* of Fontenay-aux-roses, Saint-Cloud and Lyon - classes of 1981-1987). Through a longitudinal perspective, it aims to analyze how family, educational, professional and conjugal socialization processes combine to shape the life course of this particular group of graduates. The main goal of this research is to question the widespread belief that the French *Grandes Ecoles* guarantee automatic access to the very top of the professional and social hierarchy for all of their graduates. Based on a mixed methods research design (archive data, a questionnaire survey and semi-structured interviews), this thesis shows that, according to social origin and gender, ENS graduates actually adopt a diverse range of professional careers. It show how, in a socio-historical context characterized by a general increase in educational levels, any analysis of social inequalities should combine two levels of analysis: the social conditions of access to educational credentials, on the one hand, and the labor market value of formal qualifications, on the other hand. Our results suggest that the combined analysis of these two processes provide useful insight into the increasingly complex processes of social reproduction - and suggest fruitful perspectives for reducing some sources of inequality.

Remerciements

S'il est un idéal-type du cheminement, c'est bien l'itinéraire parcouru au long de la thèse. Dans l'idée de reconstruire dans les grandes lignes le processus dont cette thèse est l'aboutissement, j'aimerais remercier en premier lieu toutes les personnes qui, dans un ordre quasi-chronologique, ont eu une importance décisive dans le développement de ce processus doctoral et qui l'ont rendu possible.

Merci donc en premier lieu à Marie-Carmen Garcia, qui a dirigé le Master d'où est partie cette recherche. Merci à Michele Zancarini-Fournel, qui m'a accueilli au sein de son équipe de recherche à l'IUFM de Lyon. Merci surtout à Herilalaina Rakoto-Raharimanana avec qui j'ai eu le plaisir d'entamer les premières étapes de ce projet. Merci à la Région Rhône-Alpes d'avoir financé le lancement du premier étage de ma fusée doctorale et merci aux ancien-ne-s élèves des ENS, qui ont accueilli avec indulgence mes différentes requêtes et qui m'ont fait confiance en acceptant de remonter avec moi les fils de leurs parcours individuels.

Merci infiniment à Nicky Le Feuvre de m'avoir permis de donner suite à cette aventure en acceptant d'encadrer mon travail doctoral avec toute la clairvoyance et la bienveillance nécessaire pour mener à bien ce type d'entreprise. Merci à l'équipe de l'École doctorale romande en études genre (et tout particulièrement à Magali Delaloye) d'avoir accompagné en douceur les premières années de doctorat et mon arrivée en Suisse. Merci à mes camarades de l'école doctorale, et spécialement à Thierry Amrein, Emmanuelle Anex, Rose-Myrliè Joseph, Lorraine Odier Da Cruz, Céline Schnegg et Isabel Valarino. Merci à mes collègues du LabSo d'avoir rendu cet exil académique scientifiquement fructueux et humainement enrichissant – avec ici une pensée spéciale pour Alba Brizzi, Laura Morend, Marc Perrenoud et Isabelle Zinn.

Merci au Pôle National de Recherche LIVES et au FNS qui m'ont permis de poursuivre cette thèse dans des conditions matérielles et intellectuelles plus qu'idéales – et merci à Delphine Fagot d'avoir su animer avec brio la formation doctorale au sein du Pôle durant ses quatre premières années d'existence. Merci à mes « offices mates » livesien-ne-s, Matteo Antonini, Andres Guarin, Emily Murphy, et Florence Rossignon. Merci également à mes collègues de « Musician's LIVES », Karen Brandle, Jérôme Chapuis, Sarah Cordero, Frédérique Leresche et Noémie Merçay pour m'avoir permis de m'aérer les neurones au sein de ce « side project » rafraîchissant.

Merci à Benjamin Castets-Fontaine, dont les relectures et suggestions ont apporté une influence décisive sur le développement de l'analyse menée dans cette thèse.

Merci à Soline Blanchard, qui a été une coach très efficace durant les derniers moments de rédaction. Merci à Justine Rathier pour la relecture consciencieuse de la version finale de ce texte.

Et merci aux membres du jury d'avoir accepté de lire et de discuter mon travail.

La dynamique de ce cheminement doctoral aurait été bien plus difficile à mettre en place sans la très confortable assise affective et personnelle dont j'ai pu bénéficier au cours de ces six années. Merci tout d'abord à mes parents, ainsi qu'à Louis, Lucile et Sébastien. Merci à mes colocataires successifs, Alexandre, Arnaud, Élise, Gabriel, Hervé, Justine et Macst, qui ont accueilli avec compréhension et souplesse les aléas de la vie doctorale. Merci aux pêcheurs restant, Aurélien, Bastien, Boris, Fre et Thomas, de m'avoir permis de prendre le large quand le besoin se faisait sentir. Merci à Mathieu et Priscilla pour leurs conseils ethnographiques de première main. Merci à Sophie et Yohann de m'avoir accueilli à maintes reprises dans leur appartement parisien. Merci à Alexandra d'avoir prêté le bureau sur lequel a été écrit une bonne partie de ces lignes. Merci et plus encore à Myriam d'avoir rendu plus agréable l'atterrissage doctoral dont résulte le texte qui suit.

Table des matières

Table des matières	9
Introduction	19
Intégrer une grande école... et après ?	19
• La sélection au coeur des débats politiques et scientifiques français sur les élites scolaires.....	19
• Elargir le champ d'analyse des parcours des élites scolaires françaises	21
• Le devenir professionnel des normalien·ne·s : un cas d'école	24
Suivre une piste analogique : logique d'exposition de la thèse	26
• L'ENS comme séquence du parcours de vie	27
• Les anciennes ENS « primaires » dans les années 1980 : des grandes écoles à un carrefour de leur histoire.....	29
• Les normalien·ne·s des années 1980 : quel recrutement, quels parcours scolaires pour quelles carrières ?.....	30
• L'ENS, une instance de transformation de « bons élèves complets » en « atypiques- typiques ».....	31
• Des cheminements normaliens sur la <i>voie royale</i>	33
Partie I. Des cheminements sur la voie royale: ébauche d'un cadre analytique	35
Introduction de la 1 ^{ère} partie.....	35
Chapitre 1 Une analogie « géographique »	37
1.1 Analogies industrielle et biologique	37
a. De l'usage de la métaphore en sciences sociales.....	37
b. Production et reproduction.....	38
c. La « machine élitare ».....	44
d. Reproduction des élites et inégalités sociales.....	47
1.2 Les élites scolaires françaises face à une double métamorphose	49
a. Reproduction sociale et « auto-reproduction » scolaire.....	50
b. Des élites scolaires en « déclin structural »	54
c. Des élites en voie de féminisation	56
1.3 Vers une analogie « géographique »	60
a. Renforcement, conversion, transformation	60
b. L'intégration d'une grande école comme étape du parcours de vie	65
Chapitre 2 Implications analytiques et méthodologiques de l'analogie « géographique »	67
2.1 Problématique et hypothèses	67

a.	Une approche processuelle.....	67
b.	Trajectoire, carrière ou cheminement ?	71
c.	Cheminement, séquences et transitions.....	76
2.2	Trois niveaux d'analyse pour trois enquêtes de terrain.....	78
a.	Le métro, le réseau et ses voyageurs	78
b.	Un accès sous contrainte à une population de normalien·ne·s « normaux ».....	80
c.	Au croisement de trois sources	82
•	Collecte et exploitation d'archives et de données statistiques de seconde main.....	82
•	Une enquête par questionnaire	83
•	Une enquête par entretiens semi-directifs.....	84
	Conclusion de la 1 ^{ère} partie.....	89
	Partie II. La longue marche des ENS de Fontenay et Saint-Cloud du primaire	
	au supérieur (1880-1980).....	91
	Introduction de la 2 ^{ème} partie	91
	Chapitre 3 L'ascension contestée des primaires d'élite (1880-1941)	95
	3.1 « Le couronnement de l'Ordre primaire ».....	96
a.	Les plus démocratiques des grandes écoles	96
b.	« L'état major » des hussard·e·s noir·e·s.....	99
c.	L'ENS de Fontenay-aux-Roses : un outil de promotion féminine.....	103
	3.2 Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud, des ENS « pédagogiques » ?	107
a.	Instruire... mais pas trop. Le cas des jeunes filles	108
b.	La barrière de l'Agrégation.....	113
•	Une course d'obstacles matériels, institutionnels et symboliques	113
•	Les ambiguïtés de la compétence pédagogique	118
•	Le « refus de parvenir » et les avatars de « l'esprit primaire »	121
	Chapitre 4 Les promesses brisées de la reconnaissance académique (1940-	
	1987).....	128
	4.1 Le décloisonnement scolaire, social et sexuel.....	130
a.	Vers une reconnaissance pérenne ?	130
b.	De la hausse de niveau scolaire à la hausse de niveau social	134
c.	Des problèmes d'infrastructure à la mixité et aux déménagements.....	143
d.	« Une course d'obstacles permanente »	148
	4.2 Un devenir professionnel incertain	156
a.	Des normalien·ne·s-agrégé·e·s noyé·e·s dans le secondaire.....	158
•	Les agrégé·e·s en retrait dans le secondaire.....	159
•	« Nouveaux publics scolaires » et « nouveaux agrégé·e·s »	162
•	Une catégorie diluée	166
•	Les normalien·ne·s-agrégé·e·s : des « profs » comme les autres ?	167

b. ... et décalé·e·s dans le supérieur.....	169
• Massification du corps étudiantin et fluctuation du nombre d'enseignant·e·s ...	170
• Avis d'orage sur la triplice ENS-Agrégation-Facultés.....	173
• Les fontenaisiennes dans le supérieur : de la fermeture à l'impossible	
conciliation.....	183
c. Les CPGE : un entre-deux ajusté, mais rare.....	186
d. La vocation pédagogique : entre stigmaté et héritage.....	188
Conclusion de la 2 ^{ème} partie	191
Partie III. Les anciennes ENS primaires, à la croisée des chemins	195
Introduction de la 3 ^{ème} partie	195
Chapitre 5 La « revanche des héritiers » ?	197
5.1 Un profil social de normalien typique.....	197
a. Les quatre sources du recrutement normalien.....	198
b. Un rapprochement de la rue d'Ulm.....	205
5.2 Des héritiers et héritières de première génération	213
a. Une approche générationnelle	213
• Héritage et transmission : des histoires de famille	213
• La construction d'une typologie familiale.....	216
- Les familles fortement dotées	220
- Les familles en ascension.....	225
- Les familles faiblement dotées.....	226
b. « Trois générations pour faire un gentilhomme ».....	228
Chapitre 6 Des parcours scolaires convergents	232
6.1 Sciences et Lettres : une matrice similaire de recrutement.....	233
a. Un recrutement clivé sous l'angle du genre	233
• Des normaliennes peu mathématiciennes ou philosophes.....	233
• Féminisation relative des filières littéraires et effet de champ	236
b. Un recrutement relativement homogène sous l'angle de l'origine sociale.....	238
• Des normaliennes pas nécessairement « mieux nées »	238
• Des littéraires plus urbains... et parisiens.....	241
• Sciences/Lettres : Un moule de recrutement relativement similaire	243
6.2 Une excellence scolaire comparable.....	245
a. Excellence scolaire, logiques d'orientation et variations disciplinaires	245
• Mention au Baccalauréat et hiérarchie scolaire	246
• Concours général, classes préparatoires et proximité parisienne	249
• Cuber pour intégrer : la « voie normale » des littéraires.....	250
b. Des performances scolaires peu sensibles à l'origine sociale et à l'appartenance	
sexuée.....	253

Chapitre 7 Après Normale : Cheminements professionnels et recomposition	
des inégalités.....	259
7.1 Scientifiques et littéraires face à l'ambiguïté normalienne	259
a. Une ENS pour quoi faire ?.....	259
b. L'ENS, une « boîte à Agreg' »... et à doctorat.....	263
c. Les parcours de formation en aval du concours : un premier niveau de différenciation.....	267
7.2 L'espace des parcours professionnels normaliens.....	269
a. Une typologie des itinéraires professionnels	269
• La <i>voie royale</i> et ses subdivisions.....	270
• Les <i>bifurcations</i> vers les routes secondaires	270
• Les <i>déviations</i>	271
• Quelques sorties de route	272
b. Un espace en métamorphose.....	272
c. Les ancien-ne-s élèves littéraires sur les chemins de l'enseignement supérieur et la recherche : voie royale ou passage étroit ?	274
7.3 De l'ENS au parcours professionnel : une transition facteur d'inégalités.....	279
a. Explications « archéologiques » et « processuelles » : le choix d'un outil d'analyse.....	279
• Approche « par les variables » et approche « processuelle » : quelques propositions d'articulation et de modélisation	279
• Présentation des variables du modèle.....	283
b. Des devenir professionnels inégaux.....	286
• Le poids des variables « archéologiques » sur les devenir professionnels.....	286
• Le genre des parcours professionnels normaliens.....	292
c. Des processus différenciés de construction des inégalités dans les devenir professionnelles.....	297
Conclusion de la 3 ^{ème} partie	304
 Partie IV. Du « bon élève complet » à « l'atypique-typique » : le dispositif de sélection/formation normalien et ses effets	
309	
Introduction de la 4 ^{ème} partie	309
 Chapitre 8 Du « quanti » au « quali », questions de méthode et d'interprétation.....	
311	
8.1 Deux perspectives croisées sur les itinéraires normaliens.....	311
a. « Complémentarité » et « développement ».....	311
b. Ce que l'ENS leur fait/ce qu'il-le-s en font	312
• Du développement de trois résultats de l'enquête par questionnaire.....	312

• Ce que l'ENS fait aux normalien·ne·s : analyser les « marques de fabriques » du processus de sélection/formation normalien.....	313
• Ce que les normalien·ne·s font de l'ENS : analyser les cheminements qui se croisent au carrefour de Normale sup'	316
8.2 Un matériau rétrospectif pour saisir des processus : quelques questions d'interprétation.....	318
a. Entre « fait bruts » et « production de soi » : une interprétation en tension	318
b. De la narrativité des turning point.....	322
8.3 Un double traitement informatisé des entretiens	324
a. Une analyse « qualitative » assistée par ordinateur	324
b. Les risques d'une procédure confortable de codage.....	325
Chapitre 9 Réussir l'ENS : le couronnement d'un parcours d'excellent·e élève.....	331
9.1 Un profil de « bon élève complet »	332
a. L'intégration d'une CPGE puis de l'ENS comme aboutissement de la logique de l'excellence scolaire	332
b. Un profil disciplinaire généraliste.....	335
c. La maîtrise des formes scolaires d'expression.....	338
d. Les anciennes ENS primaires : les plus « scolaires » des grandes écoles.....	340
9.2 Le choix des anciennes ENS primaires : entre valeur morale et valeur scolaire.....	343
a. Une faible anticipation des devenirs professionnels.....	343
• Normale sup' ou le choix de la « gratuité ».....	345
• St Cloud plutôt qu'Ulm : considérations stratégiques	347
Chapitre 10 Du « souci scolaire » à l'heuristique universitaire : Une scolarité prise entre deux logiques.....	350
10.1 Les années d'ENS : une scolarité duale	350
a. Une organisation duale	350
b. Une scolarité entre deux rapports au savoir.....	351
10.2 Le cursus universitaire ou la constitution d'un rapport scientifique au savoir.....	354
a. Les premières années d'école : une incitation à sortir du temps de la prépa.....	354
• Une prise d'autonomie financière, résidentielle et temporelle	355
• Du temps de la prépa au temps de l'Université	356
• Sortir du jeu scolaire	359
b. Les ENS pendant les premières années : pas vraiment « un lieu de formation ».....	363
• Une externalisation de la formation à la recherche	363

• « Pas une ambiance de grande activité intellectuelle » : les anciennes ENS primaires face à la formation à la recherche universitaire	367
• Un dispositif inabouti de conversion à la culture de la recherche universitaire ...	370
10.3 La préparation des concours de l'enseignement ou le renforcement d'un rapport « scolaire » au savoir	372
a. Un « passage obligé » de la scolarité normalienne	372
• Entre obligation morale et contractuelle	372
• Le « parachute » normalien	374
• « On retrouvait l'efficacité du système »	376
b. « On connaît la musique » : le renforcement d'un rapport scolaire au savoir	378
• L'Agrégation ou le « retour » à la « discipline scolaire »	378
• Le « moule normalien » ?	381
Chapitre 11 La production d'une élite « délitée »	384
11.1 Un dispositif de formation en tension entre deux objectifs	384
a. Aller-retour et concurrence entre « renforcement » et « conversion »	384
b. L'ambiguïté normalienne en action	386
• La thèse ou la <i>voie royale</i> des normalien·ne·s	387
• Les normalien·ne·s face aux ambiguïtés de leur formation	391
11.2 Un corps sans tête ?	395
a. Un faible sentiment d'appartenance	395
b. Des effets d'une formation duale	397
• « On n'a pas intégré l'ENS pour aller à la fac »	397
• La préparation de l'Agrégation ou le sentiment de faire partie d'un « grand ensemble »	400
c. Crise de l'ethos normalien et rapport ambivalent aux « honneurs sociaux »	402
• « Intérêt au désintéressement ». L'ethos normalien classique : un fragile équilibre	403
• Des normalien·ne·s en crise (de) moral(e)	405
Conclusion de la 4 ^{ème} partie	407
Partie V. Des cheminements normaliens	409
Introduction de la 5 ^{ème} partie	409
Chapitre 12 Deux processus de différenciation des cheminements	410
12.1 Mises en route et adaptation différenciée au dispositif de formation	411
a. Une typologie des mises en route par les « perspectives »	411
b. Quatre types de mises en route	415
• « Pas question d'aller en Fac » : les élitaires	415
• Suivre pas à pas la <i>voie royale</i> : les excellent·e·s élèves	417

• « Devenir prof » : les futur·e·s enseignant·e·s.....	419
• « Faire de l'astrophysique », « de l'Histoire », etc... : les disciplinaires.....	421
c. Des adaptations différenciées au dispositif de sélection/formation normalien.....	422
12.2 Style et genre des cheminements sur la voie royale.....	425
a. Les deux niveaux de l'aiguillage genré des cheminements.....	425
b. Ethos scientifique, configuration conjugale et itinéraires professionnels.....	426
Chapitre 13 Des cheminements normaliens.....	432
13.1 Vers les sommets de la voie royale.....	433
a. Olivier, vers les sommets de la voie royale : l'itinéraire au masculin d'un disciplinaire.....	434
• « Voilà, il veut être biologiste, qu'est-ce qu'il faut faire ? » Une mise en route très disciplinaire.....	434
• De fortes prédispositions à devenir un atypique-typique.....	436
• Une configuration conjugale au service d'un engagement vocationnel.....	438
b. « C'est le côté sportif ». Sylvain ou la réorientation réussie d'un « futur enseignant » vers l'enseignement supérieur.....	440
• L'ENS plutôt que « la sécurité et l'orientation vers le CAPES ». Le dilemme de Sylvain.....	441
• Quand « l'occasion » fait « le larron » : la réorientation vers la thèse et la carrière académique.....	443
• Des « plans de carrières compatibles ».....	445
c. Catherine, de l'excellence scolaire à l'inversion du genre.....	447
• « Une succession d'événements pas vraiment décidés » : d'une mise en route sous le signe de l'excellence à l'inscription en thèse.....	448
• Entre enseignement dans le secondaire et recherche : un long cheminement doctoral.....	450
• Carrière académique et inversion des rôles aux moments clés.....	452
13.2 Vers les niveaux intermédiaires de la voie royale.....	454
a. « Je ne fais pas carrière ». Elise : le cheminement d'une <i>disciplinaire</i> entre trois passions.....	455
• « Ce n'était pas pour moi » : Une adaptation difficile au milieu universitaire malgré une mise en route très disciplinaire.....	456
• Entre recherche, famille et musique : un rapport distancié à la carrière.....	459
b. Entre élitisme, appétence disciplinaire et confrontation aux normes genrées de l'excellence académique : le cheminement d'Hélène vers l'enseignement en CPGE.....	463
• Des « niveaux d'exigence élevés » dans les limites du genre. Une mise en route élitaire au féminin.....	463
• A l'épreuve du genre de l' <i>éttoffe du chercheur</i>	465

• Une <i>bifurcation</i> vers l'enseignement en CPGE sous le double signe de l'appétence pour l'enseignement et de l'élitisme	468
c. « Sans regrets ». Pierre ou « le choix de la famille » et de l'enseignement en CPGE.....	471
• Une mise en route entre appétence disciplinaire et enseignante... au risque de l'autocensure.....	472
• Un double profil particulièrement adapté pour une entrée en douceur dans le dans la carrière normalienne <i>normale</i>	474
• « On a changé de vocation » : Une sortie « sans regret » de la recherche pour l'enseignement.....	476
13.3 Vers les routes secondaires : entre <i>bifurcation</i> et vocation	480
a. « Je me suis senti insulté par l'institution » : Louis, une bifurcation secondaire accidentelle et dans la douleur	481
• L'ENS plutôt que Sciences-Po : Une mise en route entre élitisme et appétence disciplinaire.....	482
• « L'horreur absolue » : Un douloureux atterrissage dans le secondaire, suivi d'un lent redressement de la carrière professionnelle	483
b. Entre vocation enseignante et « adieux aux rêves universitaires » : Le cas d'Alexia.....	489
• « Mon idée de départ, c'était de devenir enseignante ».....	489
• <i>Le plancher collant</i> du secondaire.....	492
c. « Moi, mon objectif, c'était de fonder une famille et d'être près de mes enfants » : Le cas de Martine	494
• Une mise en route teintée d'injonctions genrées contradictoires.....	495
• Un atterrissage en douceur vers le secondaire sous le signe de la révélation pour l'enseignement et de l'implication dans la vie familiale	497
d. « Ce n'était pas une vocation » : La bifurcation de Laurent, entre déficit d'investissement et revendications hédonistes	500
• Une mise en route par à-coups et sans perspective au long terme, sous le signe du forçage scolaire.....	501
• « Je suis retombé dans mes travers » : Du difficile apprentissage de l'autonomie au cheminement doctoral.....	502
• <i>Bifurquer</i> vers l'enseignement secondaire et bénéficier de plus de loisirs.....	504
13.4 Des <i>déviations</i> élitaires	508
a. François ou l'intégration d'une ancienne ENS primaire comme « stratégie de reconversion ».....	509
• Une approche très stratégique de l'orientation scolaire	510
• La poursuite d'un itinéraire élitare « divergent ».....	511
b. « J'ai perdu un temps fou » : Sylvie, ou la déviation sans la stratégie.....	515

• Viser l'ENS pour éviter les « voies de garage »	515
• « C'est là que le milieu familial joue » : Une difficile sortie des jalons de la <i>voie royale</i>	518
• Un virage final hors de la <i>voie royale</i> en forme de pari sur l'avenir.....	520
Chapitre 14 Vers une appréhension des tensions entre différentes figures sociales normaliennes	523
14.1 Sur la <i>voie royale</i> : entre « anormaliens » et « fiers de l'être »	524
a. Des récits de vocation.....	524
b. Dans le supérieur et la recherche : des normalien·ne·s entre deux échelles de légitimité.....	526
14.2 Dans le secondaire : entre « raté·e·s » et « refus de parvenir ».....	529
a. Des récits de rupture	529
b. Le stigmatisme normalien	532
14.3 Dans les <i>déviations</i> : « fiers de l'être », mais « anormaux ».....	537
a. Des récits d'opportunité	537
b. Le titre de normalien comme atout à faire valoir	538
Conclusion de la 5 ^{ème} partie	541
Conclusion.....	542
Synthèse des résultats et apports de la thèse	542
• Le longitudinal au service de la dé-substantification des labéllisations sociales .	543
• « Déclinisme » et maintien des hiérarchies	545
• De l'importance des socialisations conjugales.....	549
Limites et perspectives	551
• Les difficiles voies de la généralisation	551
• Vers une analyse institutionaliste	553
Bibliographie	555
Index Tableaux	576
Index Figures	578
Annexes	580
a. Le système scolaire français.....	580
b. Glossaire	581
c. Sources MEN utilisées.....	582
d. Tableaux.....	584
e. Questionnaires : l'exemple des littéraires.....	594
f. Grille d'entretien	601

Introduction

Intégrer une grande école... et après ?

- La sélection au coeur des débats politiques et scientifiques français sur les élites scolaires

Selon B. Darchy-Koechlin et A. Van Zanten, « la formation des élites est un domaine d'investigation [...] central » du fait que « la fabrication scolaire de ce groupe social est un élément structurant des dynamiques économiques, sociales et politiques » des États qui la mette en œuvre. Les auteures relèvent néanmoins que malgré ce caractère fondamental de l'analyse des modes de « fabrication » des futures élites nationales, il n'existe pas, en France, de « consensus sur le rôle social des élites ni, par conséquent, sur les principes de leur sélection et de leur formation » (Darchy-Koechlin et Van Zanten, 2005, p.19). Et cette absence de consensus de se manifester notamment à travers le caractère particulièrement « polémique » dans le contexte français¹ de cette thématique politique et scientifique (ibid.).

A priori, on ne peut que partager l'intérêt des « investigations » portant sur la formation des élites. Dans un contexte d'importante montée des inégalités sociales, un développement des études relatives aux manières dont sont attribuées les ressources sociales nécessaires pour accéder aux positions de pouvoir apparaît en effet plus que nécessaires (Khan, 2012). Quant au caractère « polémique » de ce sujet, une rapide revue des journaux et magazines français, où les tenants des légendes « dorées » et des légendes « noires » sur le système des classes préparatoires et des grandes écoles (Darmon, 2013) se renvoient régulièrement dos à dos, permet d'en prendre la mesure. Malgré cette dimension « polémique », il nous semble que l'on observe néanmoins un relatif consensus dans la manière de problématiser la question de la sélection/formation des élites françaises, tant sur le plan politique que scientifique. Que ce soit pour en

¹ Pour une présentation schématique du système scolaire français, voir en Annexe.

dénoncer le caractère trop étroit, trop uniforme ou au contraire pour en saluer les bienfaits, c'est en effet bien souvent la question de « l'ouverture sociale » du recrutement de ces prestigieuses formations, qui se situe au centre des débats français sur cette question.

Sur le plan politique, tout d'abord, dès lors qu'il est question en France des élites et de leur mode de formation/sélection, c'est bien souvent la seule question de l'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles qui focalise les attentions. C'est particulièrement le cas depuis 2001 et le lancement par Science Po Paris des « conventions ZEP », établissant des passerelles spécifiques d'entrée à l'IEP de Paris pour les élèves originaires d'établissements situés dans des quartiers jugés « défavorisés »². Même si les effets quantitatifs de telles mesures dérogatoires restent « modestes » (Van Zanten, 2010), elles ont bénéficié d'un large consensus politique, comme en témoigne le nombre croissant d'écoles qui ont adopté, depuis une dizaine d'années, des dispositifs du type de ces « conventions » (Buisson-Fenet et Draelants, 2010). De fait, leur mise en place a largement contribué à centrer les débats sur les élites scolaires autour de la question de leur « démocratisation » et des quotas d'accès d'élèves de milieux populaires aux filières prestigieuses et sélectives (Beaud et Convert, 2010, p.4)³.

Ces récents changements de tendances dans les politiques publiques d'éducation (Van Zanten, 2010) ont contribué à remettre à l'ordre du jour la question de l'accès aux grandes écoles comme vecteur de « démocratisation » et « d'ouverture sociale » des élites françaises. Il faut néanmoins relever qu'ils s'inscrivent dans la continuité de débats antérieurs aux années 2000. En France, comme le remarquait déjà E. Suleiman à la fin des années 1970, « les critiques portant sur les institutions de l'élite se sont toujours concentrées sur la question de l'égalitarisme », en exigeant que le système des grandes écoles soit conservé, mais que son accès soit « élargi » (Suleiman, 1979, p.277-278). Une approche socio-historique plus précise révèle que « l'ouverture sociale » des grandes écoles est en effet peu à peu devenue depuis les années 1950 l'entrée principale – si ce n'est exclusive – par laquelle les pouvoirs publics se sont saisis de l'impact des

² Pour une analyse critique des objectifs et des effets de ce dispositif, on pourra consulter les publications de M. Oberti (Oberti, 2013; Oberti *et al.*, 2009).

³ On a ainsi vu en 2010 le président N. Sarkozy fixer l'objectif d'accueillir à terme « 30% de boursiers » dans les grandes écoles afin de débloquent le soi-disant « ascenseur social »³ provoquant dans la foulée une importante protestation des représentants de la Conférence des Grandes Ecoles.

grandes écoles en matière de fonctionnement des élites nationales (Pasquali et Pattieu, 2010).

Par ailleurs, même si les débats publics quant à la formation des futures élites nationales se polarisent autour de la « démocratisation », force est de constater que la production scientifique sociologique sur les grandes écoles et leurs publics s'est parallèlement largement focalisée sur les inégalités d'accès à ces filières d'élite. Les recherches ont ainsi permis de mettre en évidence « un rétrécissement de la base sociale de recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et des grandes écoles dans les années 1980, après la relative démocratisation intervenue pour les générations nées entre les années 1930 et 1960, en même temps que des écarts croissants avec des premiers cycles universitaires qui se sont, pendant la même période, largement ouverts » (Van Zanten, 2010, p.71). Les « politiques d'ouverture sociale » citées précédemment peuvent d'ailleurs être interprétées comme autant de réactions visant en partie à diminuer la « clôture sociale et ethnique des grandes écoles » régulièrement mise en lumière les recherches sociologiques⁴ (Van Zanten, 2010, p.71).

- Elargir le champ d'analyse des parcours des élites scolaires françaises

Cette concentration du débat public et scientifique autour de la question des inégalités d'accès aux grandes écoles s'explique en grande partie par les spécificités du système français de sélection/formation des futures élites nationales. Dans une tentative de définition de l'un des « rares cadres théoriques d'analyse des modalités de fabrication des élites scolaires et sociales » (Mons, 2005, p.106), le sociologue américain R. Turner identifie deux catégories fondatrices pour l'analyse des voies d'accès aux cercles d'élites nationaux par médiation scolaire (Turner, 1960) que l'on peut convoquer pour saisir les spécificités du cas français.

En comparant les contextes étatsunien et britannique, R. Turner montre que la constitution d'élites scolaires est généralement due à l'articulation de deux types de mécanismes sociaux ; ceux relatifs à la « formation », qui soutiennent une mobilité de

⁴ On citera particulièrement ici celles, pionnières, de P. Bourdieu (Bourdieu, 1989) qui ont permis d'établir les principaux mécanismes de reproduction des élites françaises par médiation scolaire, mais également les recherches de C. Thélot et M. Euriat (Euriat et Thélot, 1992) ou V. Albouy (Albouy et Tavan, 2007; Albouy et Thavan, 2007; Albouy et Wanecq, 2003), qui ont permis de compléter et actualiser ces constats.

compétition (*contest mobility*), et ceux relatifs à la « sélection » qui soutiennent une mobilité de cooptation (*sponsored mobility*). Menés à l'aide de ces catégories, les travaux de N. Mons proposent une typologie des systèmes nationaux de désignation des futures élites en fonction du poids respectif de chacun de ces deux mécanismes et de leur agencement. Dans cette typologie, la France s'inscrit très clairement dans une configuration où la sélection préfigure la formation (Mons, 2005). Avec ses épreuves successives menant à ces « antichambres de l'élite » (Beaud et Convert, 2010, p.13) que sont les CPGE, le système scolaire français opère une sélection relativement précoce et difficilement réversible. Et malgré l'internationalisation des cursus de formation des élites (Darchy-Koechlin et Van Zanten, 2005), c'est *in fine* de ce petit vivier – représentant moins de 5% d'une classe d'âge – qu'est aujourd'hui encore issue une importante proportion des élites économiques, académiques et politiques françaises (Denord *et al.*, 2011; Dudouet et Grémont, 2007; Zarca, 2006). Si « toute société est gouvernée par des élites, et [que] chacune a des moyens différents pour produire ses élites [...] », il apparaît de ce point de vue que « peu de sociétés ont réussi à institutionnaliser leurs mécanismes de formation à un point aussi perfectionné qu'en France » (Suleiman, 1979, p.13).

On peut donc penser que c'est de cette spécificité du système scolaire français que découle la concentration du débat public et scientifique autour des conditions sociales d'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles. Mais l'on peut avancer que le poids de la question de l'accès aux grandes écoles s'explique également par certaines spécificités socio-culturelles françaises. Ainsi, J.-M. Chapoulie montre que, suite à un long processus de « conquête » de l'école publique depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, la croyance scolaire s'est largement diffusée dans toutes les fractions de la société française (Chapoulie, 2010). L'École a ainsi peu à peu « pénétré tous les groupes sociaux, s'impos[ant] comme forme sociale dominante et constitu[ant] une grille de lecture à partir de laquelle la vie de tous les individus est désormais perçue » (Cayouette-Remblière, 2014). D'ailleurs, dans leur ensemble, les Français partagent plus souvent que leurs voisins européens le sentiment que leur situation sociale et professionnelle reflète (ou devrait refléter) leur niveau de diplôme (Tenret, 2008, p.117-124). Cette spécificité nationale quant au poids symbolique des verdicts scolaires pourrait également venir expliquer la place centrale qu'a corrélativement pris la grille d'analyse

« scolaire » opérante dans les débats publics et scientifiques français au sujet de la formation/sélection des élites scolaires.

Bien que l'attention particulière portée au recrutement des filières sélectives se justifie en partie par la structure même du système français de sélection/formation des élites scolaires – qui reste l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE sur ce point de vue (Baudelot et Estabiet, 2009), elle laisse dans l'ombre les parcours des ancien·ne·s élèves de ces établissements d'élite, une fois franchie la porte de sortie des grandes écoles. Elle contribue ainsi à entretenir l'idée selon laquelle la « reproduction » des inégalités qui structurent les parcours dans l'enseignement secondaire est « miraculeusement suspendue » une fois « franchi le cap » de l'intégration de l'un de ces cursus sélectifs prestigieux (Beaud et Convert, 2010, p.7).

Quelques recherches s'intéressant aux parcours des élites scolaires sur le plus ou moins long terme montrent pourtant que l'intégration de tels cursus n'induit pas nécessairement un seul et même « effet cliquet » pour ceux et celles qui arriveraient à franchir ce « cap ». On peut ainsi voir se recomposer d'importantes inégalités sous l'angle du genre et de l'origine sociale durant ces formations post-bac, dans la manière de les appréhender et de s'y investir (Abraham, 2007; Darmon, 2013; Lambert, 2010; Pasquali, 2010). Au-delà de la période formation, dans les différents itinéraires que dessinent les carrières professionnelles des élèves, d'importantes inégalités se recomposent également en fonction de leur origine sociale et de leur sexe (Goussard, 2012; Marry, 2004). Mais ces recherches sont relativement peu nombreuses, alors même qu'elles sont les mieux à même de rendre compte de la pertinence d'une lecture de la formation des futures élites nationales sous l'unique angle de son « ouverture sociale ». Visant à combler en partie ce manque de connaissances sociologiques, c'est donc à l'analyse des effets de l'intégration d'un établissement scolaire d'élite à l'échelle du parcours de la vie des lauréat·e·s que sera consacrée la présente thèse.

- Le devenir professionnel des normalien·ne·s⁵ : un cas d'école

Entre les différentes grandes écoles françaises, la question des devenirs professionnels des ancien·ne·s élèves ne se pose pas de la même manière, en particulier selon qu'elles disposent ou pas d'un concours de sortie. D'un côté, les écoles comme l'ENA ou Polytechnique, parangons de l'idéal « méritocratique » au cœur du système français d'éducation, organisent un concours de sortie dont les résultats contribuent à orienter l'itinéraire de leurs élèves en aval de leur passage par l'école. La spécificité de ces deux écoles tient en grande partie au lien organique qu'elles entretiennent avec la haute fonction publique et à leur mission de sélection et de formation des futurs hauts fonctionnaires. Dans ces deux écoles, le classement des élèves à la fin de leurs années d'étude leur permet de choisir entre divers « corps » d'État ; soit divers domaines d'activité – plus ou moins prestigieux – dans le champ de la haute fonction publique. S'il·le·s sont reçu·e·s « dans la botte », c'est-à-dire dans les quinze premi·ers·ères de leur promotion, les ancien·ne·s élèves ont la possibilité d'accéder directement aux « grands corps d'État » (l'Inspection Générale des Finances, le Conseil d'État ou le Corps des Mines pour ne citer que ces trois exemples). Cette première orientation, médiatisée par un dispositif de concours et d'évaluation scolaire, pèse très fortement sur la différenciation des carrières que les ancien·ne·s élèves empruntent par la suite, ainsi que le montre J.-M. Eymeri pour les énarques (Eymeri, 2001) ou C. Marry pour les polytechnicien·ne·s (Marry, 2004).

D'un autre côté, on trouve certaines grandes écoles moins directement liées à l'État et à la fonction publique – comme Sciences-Po, mais surtout les grandes écoles de commerce que sont HEC ou l'ESSEC – où le lien entre les sélections opérées durant la période de scolarisation et le devenir professionnel des ancien·ne·s élèves est moins visible, et/ou moins institutionnalisés. Certaines orientations durant la période de formation préfigurent néanmoins en grande partie les carrières futures des élèves, et la recomposition de certaines inégalités, comme c'est le cas en matière d'orientation sexuée à Sciences-Po (Burgnard, 2008). Cela est également le cas à HEC, où les étudiants

⁵ Dès qu'il sera question de normaliens et de normaliennes, d'enseignantes et d'enseignants, etc., nous utiliserons le symbole typographique « · » pour insérer les différentes terminaisons féminines et masculines, afin de féminiser au maximum notre texte. Dans la même logique, dès que nous parlerons d'hommes et de femmes, nous utiliserons l'expression « il·le·s » comme contraction des pronoms « ils » et « elles », sur le modèle de l'écriture épïcène adoptée dans la traduction française de « Trouble dans le genre » (Butler, 2006).

boursiers tendent à se détourner des cursus menant aux « activités de marché » ou à « la gestion de patrimoine », soit aux carrières les plus valorisées par leurs camarades issus de milieux plus favorisés (Lambert, 2010, p.121). Dans ces écoles qui délivrent un titre commun à l'ensemble de leurs ancien·ne·s élèves, mais qui n'organisent pas de concours et de classement de sortie, la gestion et la différenciation des carrières professionnelles des élèves semble prendre des chemins relativement plus détournés. Leur fonctionnement n'en est cependant pas moins efficaces en termes de reproduction de certaines inégalités, reposant alors sur des stratégies d'orientation plus complexes et impliquant certains savoir-faire ou savoir-être inégalement répartis au sein de la population des élèves.

Dans le continuum que dessine l'opposition entre ces deux ensembles d'écoles, les Écoles normales supérieures occupent une position intermédiaire. Elles sont d'un côté intrinsèquement liées à la fonction publique, du fait de leur vocation première de formation initiale et continue des futurs cadres de l'enseignement public. De fait, à l'instar des énarques et des polytechnicien·ne·s, leurs élèves sont « fonctionnaires stagiaires ». Il·le·s reçoivent donc un salaire de l'État durant leurs années d'études contre l'engagement de travailler durant les dix premières années de leur vie active dans le giron de la fonction publique. Les ENS n'ont pour autant pas de « concours de sortie » à proprement parlé. Si le concours de l'Agrégation, qui ouvre la voie à des carrières dans l'enseignement secondaire et les classes préparatoires, peut à certains égards faire figure de concours de sortie, il faut néanmoins rappeler qu'il n'est pas réservé aux seul·e·s normalien·ne·s. Par ailleurs, ce concours ouvert aux universitaires ne permet pas d'accéder directement à des postes d'un niveau de rendement économique et symbolique semblable à celui vers lesquels sont propulsé·e·s les énarques ou les polytechnicien·ne·s, surtout quand il·le·s sortent « dans la botte ». Enfin, il faut rajouter que les normalien·ne·s ne sont aujourd'hui plus obligé·e·s de présenter le concours d'Agrégation, ce qui leur donne une plus grande liberté pour préparer un doctorat et envisager une carrière académique, mais également de passer d'autres concours de la fonction publique ou de s'orienter vers d'autres types de carrière.

De par la situation un peu particulière des ENS, les devenirs professionnels des normalien·ne·s apparaissent particulièrement intéressantes à étudier. En effet, ils se situent à l'articulation de deux types de logiques. D'un côté, ils sont fortement informés par l'excellence scolaire et les principes méritocratiques, comme dans le cas des grandes

écoles liées à la fonction publique. De l'autre, l'absence d'un concours de sortie laisse aux ancien·ne·s normalien·ne·s une relative latitude dans leur orientation professionnelle, propre au développement de stratégies de placement plus individuelles. Elles constituent ainsi un « cas d'école », dans la perspective de saisir l'impact de la réussite au concours d'entrée d'une grande école sur le long terme.

L'étude des parcours de vie des normalien·ne·s sera l'occasion de proposer un cadre analytique qui prend en compte les articulations entre les différentes phases de la vie des élites scolaires et qui envisage la variabilité potentielle de ces articulations. Ce cadre analytique permettra de rompre avec l'idée que l'accès aux grandes écoles ouvrirait une voie toute tracée vers les sommets de la hiérarchie socio-professionnelle. C'est ainsi la formalisation et la mise à l'épreuve de ce cadre d'analyse (développé plus en détail dans la 1^{ère} Partie) qui constituera le principal objectif de la présente thèse.

Suivre une piste analogique : logique d'exposition de la thèse

« Qu'on n'imagine point [...] que la qualité de normalien prédestine aux situations brillantes. La plupart des écoles sont des portes sur l'avenir. Pas Normale. » Dans cette « plaisanterie d'institution sur l'institution » (Bourdieu, 1981, p.5) placée en ouverture de l'anthologie *Rue d'Ulm* (Pompidou, 1994), G. Pompidou, archicube⁶ de renom, livre une partie de la spécificité des ENS, qui est de ne pas avoir de concours officiel de sortie. Dans un moment de « quasi-objectivation » typique de ce type de plaisanterie (Bourdieu, 1981, p.5), il suggère également l'idée que l'intégration d'une grande école représente une étape d'un parcours – qui contribue à ouvrir « des portes » et à en fermer d'autres, se situant à l'articulation entre parcours scolaire, parcours de formation⁷, puis parcours professionnel. C'est la piste analytique que sous-tend cette analogie que nous nous proposons de suivre tout au long de cette thèse.

⁶ Ce terme désigne les lauréats du concours de l'ENS de la rue d'Ulm.

⁷ Par souci de clarté, nous parlerons dorénavant de « parcours scolaire » pour désigner le parcours du primaire jusqu'au Baccalauréat et de « parcours de formation » pour désigner les étapes ultérieures de formation.

- L'ENS comme séquence du parcours de vie

Notre thèse sera divisée en cinq parties. La première Partie est consacrée à l'explicitation du cadre analytique et du dispositif de recueil de données.

En premier lieu, il s'agit donc de situer notre cadre d'analyse par rapport aux travaux sociologiques existants (chapitre 1). On verra dans le premier chapitre de cette première Partie que les recherches sociologiques sur la population des grandes écoles françaises oscillent généralement entre deux pôles : celui de la *production* des élites et celui de la *reproduction* des élites. Parlant de *production*, elles utilisent une métaphore industrielle, pointant ici la force de coercition du système de formation-sélection des élites françaises sur les étudiant·e·s qui le fréquentent (Darmon, 2013; Eymeri, 2001; Oger, 2008). Parlant de *reproduction*, elles utilisent une métaphore biologique pour pointer le poids de l'hérédité sociale et sa relative inertie face au changement (Albouy et Wanecq, 2003; Bourdieu, 1989). A l'analyse, il apparaît que ces deux perspectives sont basées sur la même hypothèse, selon laquelle c'est la sélection scolaire qui informe la trajectoire professionnelle et la reproduction sociale. Cette hypothèse est parfois nuancée en fonction des métamorphoses qui ont touché les élites scolaires françaises depuis une trentaine d'années.

Premièrement, les recherches menées sur les grandes écoles françaises – et les élites françaises en général – montrent que, depuis les années 1980, on observe une baisse tendancielle de la composante purement « scolaire » dans la sélection des futures élites nationales. Selon P. Bourdieu, on peut ainsi relever à partir des années 1970 jusqu'à aujourd'hui une sorte de « déclin structural des institutions les plus autonomes » du champ des grandes écoles (notamment les ENS, voire l'École polytechnique), au profit des Écoles de gestion ou d'institutions plus sélectives socialement mais moins sélectives scolairement, comme Sciences-Po, l'ENA ou HEC (Bourdieu, 1989, p.325). Pour le dire très vite, depuis les années 1980, si être un bon élève reste une condition nécessaire pour accéder aux grandes écoles, elle se révèle une condition insuffisante pour accéder aux plus hautes responsabilités professionnelles. D'autres critères, comme le fait d'avoir eu une expérience de formation internationale et cosmopolite, sont désormais également d'importants prérequis pour accéder à de tels postes.

Deuxièmement, la prise en compte de la féminisation croissante des filières scolaires d'élite invite à reconsidérer les schémas interprétatifs de la *production* et de la

reproduction des élites. En effet, l'analyse des taux de féminisation des grandes écoles depuis les années 1970 souligne une présence grandissante d'étudiantes dans les rangs des diplômé·e·s de ces écoles, avec néanmoins d'importantes variations suivant les domaines disciplinaires (Ferrand *et al.*, 1999; Marry, 2004). Mais cette « révolution » n'en est pas moins « respectueuse » de certaines hiérarchies et inégalités sociales : les quelques enquêtes longitudinales montrent que les femmes ayant décroché un titre de grande école connaissent, pour une grande partie d'entre elles, des carrières relativement moins prestigieuses et rapides que leurs anciens camarades, et qu'elles investissent des domaines d'activité relativement spécifiques (Achin et Lévêque, 2007; Marry, 2004).

Ces deux importantes métamorphoses portent à reconsidérer l'impact que peut avoir l'intégration d'une institution scolaire d'élite en France. Cela est particulièrement vrai pour les ENS, où les modes de sélection sont les plus scolaires du champ des grandes écoles françaises, et qui compte parmi les plus féminisés de ces prestigieux établissements. En s'intéressant à l'articulation entre les segments des parcours des normalien·ne·s en aval et en amont de l'intégration d'une grande école, nous avons été amenés à appréhender les parcours des ancien·ne·s élèves de l'ENS sous un angle « processuel ». Il s'agit donc de conceptualiser l'intégration d'une ENS non pas comme la « ligne d'arrivée » de la compétition scolaire – comme l'invitent à le faire les analyses en termes de *production* ou de *reproduction* –, mais plutôt comme un événement du parcours de vie des personnes en question. Le cadre d'analyse proposé ici invite à troquer les métaphores « industrielles » et « biologiques » contre une métaphore plus « géographique », mettant l'accent sur l'analyse des transitions entre les différentes étapes des *cheminements* des élites scolaires sur la *voie royale*.

Le deuxième chapitre de cette première Partie est consacré à la présentation de la problématique de la thèse et de la traduction de cet emprunt métaphorique en question de recherche. On verra ainsi que suivre la piste suggérée par l'analogie « géographique » du « cheminement » amène à considérer la scolarité normalienne comme un point de passage, une séquence des parcours de vie des ancien·ne·s élèves prise entre deux transitions ; celle qui a amené les lauréat·e·s vers la réussite du concours, d'une part, celle qui les a amené à s'engager vers tel ou tel type de carrière professionnelle, d'autre part. Cette analogie nécessite donc de s'intéresser aux logiques qui informent ces transitions. Ce deuxième chapitre consacré à l'exposé de la problématique offre

également l'occasion de présenter le dispositif de recueil des différents types de données (archives, questionnaires, entretiens) réunies pour nourrir l'analyse. Il permet également d'introduire certaines des spécificités des institutions sur lesquelles a porté notre analyse empirique (les ENS de Fontenay-aux-roses, Saint-Cloud et Lyon), notamment leur caractère relativement intermédiaire en termes de prestige, qui en fait un terrain particulièrement intéressant pour analyser les parcours de vie des normalien·ne·s dans toute leur diversité.

- Les anciennes ENS « primaires » dans les années 1980 : des grandes écoles à un carrefour de leur histoire

La deuxième Partie de la thèse est consacrée à l'évolution des interrelations entre recrutement-formation et débouchés professionnels des ENS de Saint-Cloud, Fontenay, depuis la création des ENS primaires à la fin du XIX^{ème} siècle, jusqu'au déménagement à Lyon des sections scientifiques des deux écoles, à la fin des années 1980. On y voit que ces écoles, initialement conçues en 1880 pour former les futur·e·s cadres du système primaire, se sont longtemps singularisées par une ouverture sociale relativement importante (chapitre 3). On constate également que la question du rôle social des ENS se pose depuis leur création aux administrations et aux élèves. Cette question renvoie à l'ambiguïté « pédagogique » de la formation normalienne – soit à la tension entre deux conceptions concurrentes des ENS : l'une qui les définit comme des établissements dédiés à la formation des enseignant·e·s ; l'autre comme des foyers de haute culture d'où peuvent émerger certaines personnalités amenées à intégrer les champs académique, artistique et voir politique national.

Occupant une position dominée par rapport à leur grande sœur d'Ulm/Sèvres, les ENS « primaires » de Fontenay-aux-roses et Saint-Cloud ont longtemps été confinées à la formation de futur·e·s enseignant·e·s. Mais l'unification des systèmes « primaires » et « secondaires » d'éducation qui s'est opérée au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle a considérablement modifié le rôle social de ces ENS « primaires » (chapitre 4). Dans un espace de l'enseignement supérieur en profonde mutation, les anciennes ENS primaires sont devenues de plus en plus prisées par les élèves issus des CPGE et des fractions dominantes de l'espace social – les transformant en partie en écoles de la

deuxième chance pour ceux et celles qui avaient échoué au concours d'Ulm et qui ne voulaient pas se retrouver sur les bancs d'une université désormais « massifiée » et moins distinctive. Les anciennes ENS primaires ne peuvent pourtant offrir l'assurance d'une carrière professionnelle à la hauteur des espérances de ces nouveaux et nouvelles arrivant·e·s, mieux doté·e·s en capitaux culturels et scolaires. Ce décalage entre recrutement social et devenir professionnel est d'autant plus important que l'espace professionnel et social auquel les ENS ouvrent les portes s'est réduit dans le même temps. Ainsi, à l'orée des années 1980, les élèves des anciennes ENS primaires apparaissent de plus en plus tiraillé·e·s entre deux types d'attitude : d'un côté une fidélité à la vocation première de formation à l'enseignement (voir à la recherche) des ENS ; de l'autre la revendication d'un retour sur investissement scolaire plus important que ce que ces écoles peuvent fournir. Les ENS de FT, SC et LY⁸ des années 1980 apparaissent ainsi comme le point de passage de cheminements sociaux portés par différentes logiques difficilement conciliables – ce qui en fait donc un « cas d'école » pour l'analyse que nous proposons.

- Les normalien·ne·s des années 1980 : quel recrutement, quels parcours scolaires pour quelles carrières ?

Dans la troisième Partie, il s'agit d'analyser plus en détail l'articulation entre parcours scolaires et parcours professionnels dans les cheminements qui se croisent au carrefour des anciennes ENS primaires, au moyen d'une coupe synchronique réalisée grâce à l'exploitation d'une enquête par questionnaire. Si nos résultats attestent bien d'un relatif « embourgeoisement » des anciennes ENS primaires durant les années 1980, cette « revanche des héritiers » apparaît néanmoins limitée en comparaison avec le recrutement de la rue d'Ulm à la même époque (chapitre 5).

A l'instar de ce qui avait été constaté pour Ulm-Sèves à la même période (Ferrand *et al.*, 1999), on observe peu de différences en matière d'excellence scolaire sous l'angle de l'appartenance sexuée (chapitre 6). On constate peu de différences d'excellence scolaire selon l'origine sociale. Au niveau quantitatif, l'engagement sur la voie des ENS apparaît ainsi comme une transition « convergente », ayant entraîné chez les futurs

⁸ Soit Fontenay, SaintCloud et Lyon. Pour un glossaire des abréviations utilisées, se référer aux Annexes.

lauréat·e·s du concours une dynamique scolaire aux effets semblables, relativement indépendamment du point d'origine de leurs parcours individuels.

On observe, par contre, une importante recomposition des inégalités en fonction du sexe et de l'origine sociale au niveau des devenirs professionnels (chapitre 7). Tout d'abord, on peut relever que malgré « l'ambiguïté pédagogique » normalienne, l'enseignement post-Bac et la recherche restent la *voie royale* des itinéraires professionnels des normalien·ne·s. Certain·e·s ont en effet suivi des carrières *en déviation* de la voie royale, mais dans des proportions modestes (autour de 10%). Une part légèrement plus élevée a *bifurqués* vers le secondaire (14%). Suivant leur discipline, les normalien·ne·s ont plus ou moins suivi ces différentes voies – les littéraires se retrouvant plus souvent dans les carrières *en déviation*. Mais les parcours professionnels semblent fortement liés à l'origine sociale et au sexe de nos enquêté·e·s. On retrouve ainsi les normalien·ne·s les mieux doté·e·s en capitaux sociaux familiaux dans les carrières *en déviation*, tandis que les femmes et les normalien·ne·s relativement moins doté·e·s en capitaux familiaux sont surreprésenté·e·s dans les parcours *en bifurcation*, notamment vers le secondaire et sur des positions intermédiaires de la hiérarchie académique.

- L'ENS, une instance de transformation de « bons élèves complets » en « atypiques-typiques »

Les quatrième et cinquième Parties sont consacrées à la compréhension des itinéraires individuels des ancien·ne·s élèves des promotions 1981-87, sous l'angle des représentations subjectives.

En premier lieu, il s'agit d'explicitier les méthodes mises en œuvre pour analyser nos données qualitatives et articuler cette analyse aux résultats établis à partir des données quantitatives (chapitre 8). Au-delà du traditionnel croisement des résultats, nous avons essayé de mener une analyse de nos entretiens visant un développement des conclusions tirées de l'analyse des questionnaires. Deux résultats principaux émergent de l'analyse de nos données quantitatives. Premièrement, les cheminements de nos enquêté·e·s semblent avoir suivi une orientation convergente jusqu'à leur intégration de l'ENS, et se distinguent assez peu sous l'angle de l'excellence scolaire. Deuxièmement,

malgré cette convergence, les itinéraires professionnels divergent en partie par la suite. Ces divergences sont fortement marquées du sceau des inégalités en termes d'origine sociale et de sexe. Des ces résultats, deux hypothèses émergent. En premier lieu, on peut faire l'hypothèse que, au-delà de leur différences de parcours en amont du concours, nos enquêté·e·s partagent des expériences communes. Autrement dit, la préparation et la réussite de l'ENS leur a « fait » quelque chose. *A contrario*, étant donnée les inégalités de carrières professionnelles qu'il·le·s connaissent, on peut également faire l'hypothèse que sur le long terme, nos enquêté·e·s ne « font » pas la même chose de leur expérience de réussite au concours de l'ENS. C'est donc à l'exploration de ces deux hypothèses de travail que seront successivement consacrées les deux dernières parties de la thèse, destinées à la restitution des analyses de nos données qualitatives.

Dans un premier temps, dans l'optique de comprendre ce que le passage par l'ENS a « fait » à l'ensemble de nos enquêté·e·s, il s'agit d'explicitier les logiques structurant le dispositif de formation/sélection des anciennes ENS primaires – afin de rendre de compte des potentielles *marques de fabriques* qu'il a apposé à la majeure partie de nos enquêté·e·s. On verra notamment que la réussite au concours d'entrée des anciennes ENS primaires implique de s'appropriier les savoir-faire du « bon élève complet », soit la maîtrise des formes scolaires d'excellence et certain un éclectisme disciplinaire. L'orientation vers les ENS de Saint-Cloud et Fontenay apparaît ainsi comme le fruit d'un compromis entre appétence pour les valeurs intellectuelles de « liberté » et de « gratuité » et des considérations de stratégie scolaire (chapitre 9).

Ensuite (chapitre 10), on verra que, durant les quatre années de scolarité normalienne, deux objectifs partiellement opposés de formation coexistent : assurer la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s-chercheur·e·s, d'un côté ; préparer les élèves aux concours de l'enseignement secondaire, de l'autre. La préparation aux concours de l'enseignement apparaît à bien des égards comme une redite du concours d'entrée à l'école. La préparation des diplômes universitaires nécessaires à la préparation d'une thèse et de la carrière académique se révèle, en revanche, plus problématique. Nos enquêté·e·s ont dû se défaire des habits du « bon élève complet » et apprendre à gérer la grande liberté qui leur a été accordée dans la gestion de leur temps, afin de se constituer un rapport davantage « scientifique » au savoir. Or, la constitution d'un tel rapport heuristique au savoir a été particulièrement difficile dans le contexte des années 1980, où les anciennes ENS primaires, alors en pleine transition, n'étaient pas à

même de fournir les outils qui auraient facilité cette transition du « bon-élève complet » à un profil professionnel de « l'atypique-typique ».

Le dispositif de formation/sélection normalien apparaît ainsi à l'articulation de deux processus : le renforcement d'un rapport scolaire au savoir et la conversion inaboutie à un rapport scientifique au savoir. L'interaction, voire la concurrence, entre ces deux processus a pu entamer le sentiment d'appartenance que les ancien-ne-s élèves éprouvent à l'égard de leur école une vingtaine d'années après leur intégration (chapitre 11).

- Des cheminements normaliens sur la voie royale.

Dans la cinquième et dernière Partie, on s'attache à la compréhension plus fine des cheminements de nos enquêté·e·s, soit à ce qu'il·le·s « ont fait » de l'ENS.

On verra que deux éléments principaux ont participé à l'orientation générale des cheminements de nos enquêté·e·s et aux inégalités de carrières en fonction de l'origine sociale et du sexe repérées au niveau quantitatif : en premier lieu, l'adaptation au dispositif de formation normalien ; en deuxième lieu, le parcours conjugal (chapitre 12).

Ces deux processus de différenciation des cheminements constituent le cadre analytique des logiques structurant les différentes voies d'accès aux trois principales destinations professionnelles auxquelles ont accédé nos enquêté·e·s suite à leur passage à l'ENS (la *voie royale* de la carrière académique ou de l'enseignement post-Bac, les *bifurcations* vers l'enseignement secondaire et les *déviations* vers des espaces professionnels prestigieux hors du champ académique ou scolaire). A partir d'une analyse de cas permettant de reconstruire la « mosaïque » (Becker, 1986) des cheminements normaliens, on a pu brosser un tableau synthétisant les configurations successives d'ingrédients qui ont participé à la dynamique des itinéraires individuels, et qui permettent d'éclairer sous l'angle subjectif les grandes tendances repérées à l'échelle agrégée (chapitre 13).

Cette analyse permet de constater, que les différents cheminements placent nos enquêté·e·s à l'intersection de différentes figures sociales (« l'anormalien », le « normalien fier de l'être », le « normalien raté » ou celui qui « refuse de parvenir »), significatives à la fois des logiques ayant structuré leur cheminement et de l'économie

symbolique de l'espace professionnel dans lequel il·le·s évoluent au moment de l'enquête (chapitre 14).

In fine, nos résultats invitent à inscrire plus systématiquement de telles trajectoires scolaires d'excellence dans une analyse qui ne se limite pas à l'examen des conditions sociale de réussite d'un concours. En insérant l'intégration d'une Grande Ecole dans une perspective longitudinale, ils poussent ainsi de mieux saisir comment le passage par le système des classes préparatoires et grandes écoles s'imbrique avec d'autres évènements structurant les vies individuelles, en articulant l'analyse des socialisations familiale, scolaire, professionnelle ou conjugale. D'un point de vue moins centré sur la sociologie des élites scolaires, notre analyse des cheminements des normalien·ne·s appuie ainsi l'idée d'une prise en compte plus systématique des socialisations secondaires (professionnelles et conjugales notamment) dans la compréhension des logiques orientant les parcours de vie individuels.

Partie I. Des cheminements sur la voie royale: ébauche d'un cadre analytique

Introduction de la 1^{ère} partie

Une analyse des termes dans lesquels s'écrivent les travaux sociologiques menés sur le public des grandes écoles et plus largement sur les élites scolaires françaises révèle que ces travaux s'appuient la plupart du temps sur deux grands registres analogiques : industriel, d'une part (la *production* des élites, renvoyant au calibrage effectué par le biais de leur dispositif de formation très particulier) ; biologique de l'autre (la *reproduction* des élites, renvoyant aux biais de sélection opérés par l'intermédiaire du système éducatif). C'est l'examen critique de ces deux approches analytiques qui nous guidera vers la constitution d'un cadre interprétatif complémentaire, intégrant une perspective plus longitudinale et mieux à même de rendre compte de l'articulation entre parcours scolaires et professionnels des élites scolaires dans le contexte français contemporain (années 1980-2010).

En effet, malgré le fait qu'elles caractérisent particulièrement bien le cas français comme nous allons le voir, les analyses en termes de *production* ou de *reproduction* tendent à focaliser l'attention uniquement sur la portion scolaire des parcours des élites. Elles laissent largement dans l'ombre la question de l'articulation entre ces parcours d'excellence scolaire et l'accès aux sommets de la hiérarchie socio-professionnelle. Si les segments de parcours « en amont » des grandes écoles sont régulièrement placés sous le feu des projecteurs scientifiques et médiatiques – notamment par la question des inégalités d'accès à ces formations –, on dispose de relativement peu d'informations sur les inégalités « en aval » et moins encore sur l'articulation entre ces deux processus de différenciation des parcours des élites scolaires. Les recherches sociologiques françaises qui traitent de cette articulation sont en effet peu nombreuses (Barbé et Luc, 1982; Bauer *et al.*, 1997; Chatzis et Ribeill, 2005; Ferrand et Imbert, 1998; Lambert, 2010;

Rouban, 2010) au regard de celles focalisées sur l'entrée dans ce type de cursus scolaire et le « formatage » qu'il imposerait aux élèves. On connaît au final assez mal les effets d'une telle expérience au long terme, tant en termes de représentation, d'identité et d'estime de soi, qu'en termes de rendement des diplômés sur le marché du travail. Les quelques recherches à ce sujet montrent que, une fois sorti de l'école, l'entretien de « l'esprit de corps » ne va pas de soi et nécessite de prendre en compte l'inscription professionnelle des ancien·ne·s élèves (Bès, 2010), ainsi que leur origine sociale (Goussard, 2012) et leurs appartenances sexuées (Achin et Lévêque, 2007).

C'est donc à la définition d'un cadre d'analyse et à la présentation du dispositif empirique à même de produire les données permettant de problématiser cette articulation que sera consacrée cette 1^{ère} partie de la thèse.

Chapitre 1 Une analogie « géographique »

1.1 Analogies industrielle et biologique

a. *De l'usage de la métaphore en sciences sociales*

Avant d'entrer plus avant dans cette ébauche, il nous faut préciser quelques points sur la méthode employée ici. Grâce aux rapprochements de cas qu'il permet d'effectuer, le recours à des analogies dans les argumentations scientifiques se révèle heuristique⁹. En effet, comme le souligne le philosophe J. Bouveresse, « inventer des analogies et des comparaisons inédites » permet d'échapper « à la rigidité du point de vue qui a tendance à s'imposer comme étant le seul possible [pour] voir sous un nouveau jour, c'est-à-dire [...] recommencer à voir, les phénomènes apparemment les mieux connus » (Bouveresse, 2000, p.147). En suscitant des comparaisons inédites, l'analogie est donc un mécanisme langagier et cognitif créateur de nouvelles connaissances, en particulier dans le domaine scientifique. D'ailleurs, l'on peut remarquer que la plupart des concepts ou « idéaux types », tels le « capital culturel » ou « acteur social », sont bien souvent empruntés à des raisonnements par « analogie », ici économique ou théâtrale (Lahire, 2007, p.81-80). Ainsi, « les schèmes analogiques et métaphoriques permettent aux chercheurs, parfois après une épuration sommaire de certains contenus intuitifs, d'étudier les processus sociaux et de construire des représentations plausibles du monde social » (Busino, 2000, p.70).

Malgré cela, certains emprunts peuvent s'avérer abusifs (Bouveresse, 1999). Aussi l'utilisation de ces analogies doit être contrainte par certains principes d'extension raisonnés, sans perdre de vue que les modèles ainsi façonnés ont un champ de validité sociohistorique bien délimité. Dans le cas des sciences sociales, c'est en confrontant l'analogie aux données empiriques, en testant les limites interprétatives, que l'on peut faire un usage réellement scientifique de cet outil. C'est l'épreuve des limites qui doit alors pousser le chercheur en sciences sociales à trouver de nouveaux rapprochements, de nouvelles comparaisons, propres à éclairer « sous un nouveau jour » les

⁹ L'un des exemples récents les plus convaincants des apports de cette prise au sérieux du pouvoir heuristique de l'usage des métaphores en sciences sociales se trouve sans doute dans les travaux menés par G. Henri-Panabière sur les apports et limites respectifs des registres métaphoriques économiques, biologiques et communicationnelle dans l'analyse des défauts de transmission intergénérationnelle du capital culturel (Henri-Panabière, 2011).

problématiques sociales élaborées. Les contre-exemples doivent venir nourrir la réflexion, plutôt qu'être balayés d'un revers de main comme autant « d'exceptions » confirmant la proverbiale règle, ou être forcés d'un côté ou d'un autre à correspondre au modèle théorique principal. A propos des travaux menés sur les grandes écoles, les analogies utilisées tendent ainsi à donner une vision « surcohérente » (Eymeri, 2001, p.2) et pour partie tronquée des parcours individuels des élites scolaires françaises. Il s'agira alors pour nous d'esquisser un modèle interprétatif complémentaire, afin de mieux saisir la logique de ces cas dont les parcours qui « ne cadre[nt] pas » ou cadrent moins avec le parcours modal de l'ancien-ne élève de ces formations (Becker, 2002, p.146).

b. Production et reproduction

Une revue des travaux consacrés aux élites scolaires françaises laisse très vite apercevoir que la majorité des analyses menées articulent deux types de métaphores, industrielle et biologique, parlant tour à tour de *production* et de *reproduction* des élites. Ces deux métaphores permettent généralement de mettre en lumière deux caractéristiques singularisant le processus de désignation des futures élites (inter)nationales françaises, à savoir (1) son caractère coercitif et (2) la place centrale qu'il occupe dans l'inertie des inégalités sociales face à l'école. Ces deux registres analogiques ne sont pas nécessairement opposés, mais s'articulent différemment suivant les auteurs. Les analyses conduites par P. Bourdieu dans *La Noblesse d'État* (Bourdieu, 1989) constituant, par exemple, une forme particulièrement complexe et aboutie de modélisation de l'articulation des processus de *production* et de *reproduction*.

Les travaux de P. Bourdieu comptent parmi les premiers à s'être intéressés d'aussi près à la formation des futures élites françaises (politiques, culturelles et/ou économiques) et à avoir pointé le rôle fondamental de l'organisation du système éducatif français dans ce processus. D'une certaine manière, la sociologie des élites pratiquée dans *La Noblesse d'État* peut être lue comme une systématisation à l'extrême du schéma développé par P. Bourdieu, avec J.-C Passeron, dans la théorie de la reproduction. Dans leurs travaux précurseurs menés sur les étudiants français des années 1950-60, les deux sociologues insistaient sur la double fonction de la socialisation scolaire par rapport à la

socialisation familiale. Premièrement, de par les attitudes et savoirs qu'il présuppose, le fonctionnement de l'institution scolaire favoriserait les élèves issus des familles les plus fortement dotées en capitaux culturels. Concernant ces élèves, la socialisation scolaire opèrerait un « renforcement » de la socialisation familiale (Darmon, 2007, p.114), avec comme conséquence immédiate l'éviction d'une large partie des élèves dont la culture familiale était plus éloignée de la culture scolaire. Parallèlement, les auteurs soulignent l'existence d'un deuxième mécanisme, moins fréquent mais non moins efficient : celui de la « conversion » (Darmon, 2007, p.114). Pour certains élèves, que la socialisation familiale ne prédispose pas aux « affinités électives » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.98) avec la culture et le fonctionnement scolaire, on observerait un double processus de « déculturation » et de « reculturation » (p.57-61) lors de la socialisation scolaire. De par sa force, la socialisation scolaire opèrerait donc chez une petite proportion d'élèves relativement éloignés de la culture scolaire un remplacement de dispositions familialement constituées par d'autres dispositions réputées tout aussi irréversibles et intériorisées au sein de l'institution scolaire. La violence extraordinaire de ce deuxième type de processus est à la mesure des résistances dispositionnelles qu'il rencontre. En conséquent, il est relativement rare que la conversion s'opère totalement. Lorsque c'est le cas, les « oblats » nouvellement convertis apparaissent comme les plus fervents défenseurs de l'institution et de son fonctionnement (Bourdieu, 1989, p.144-147). Comme le souligne P. Bourdieu (p.101-112), ce double mécanisme de « renforcement » et de « conversion », s'observe particulièrement bien chez les élèves des grandes écoles françaises. En effet, les élèves des grandes écoles étant sélectionnés parmi les plus « méritants » des élèves de la population scolaire, ils représentent le produit le plus pur de son fonctionnement. Aussi, les mécanismes décrits dans *La Reproduction*, qui conjuguent l'inculcation de la hiérarchie culturelle légitime et l'éviction des individus qui en maîtrisent le moins les arcanes, se trouveraient donc poussés à leur paroxysme dans le cas des futurs élèves des grandes écoles.

Les deux premières parties de *La Noblesse d'État* consistent ainsi en une description approfondie des étapes successives qui scandent l'entrée aux grandes écoles, ainsi que des effets des mécanismes pédagogiques à l'œuvre dans les CPGE. Il apparaît ainsi que la socialisation dans les classes préparatoires homogénéise très fortement les appétences, pratiques et représentations des futur·e·s élèves des grandes écoles. Dans ce cas, « l'organisation pédagogique » paraît un critère plus important pour la formation

que le contenu et les savoirs transmis et inscrits au programme (Bourdieu, 1989, p.112). Le cadre temporel extrêmement contraint dans lequel se déroulent les enseignements, qui engendrent l'ascèse, un fort degré d'autodiscipline et de « docilité » chez les élèves, constitue pour P. Bourdieu l'un des points clés de la socialisation des futurs élèves des écoles d'élites. Dans la démonstration menée par l'auteur, les classes préparatoires apparaissent comme la pierre angulaire du processus « d'agrégation des affects » opéré dans ces parcours de formations élitaires :

« Ce qui distingue les classes préparatoires de toutes les autres institutions d'enseignement supérieur, c'est avant tout le système des moyens institutionnels, incitations, contraintes et contrôles qui concourent à réduire toute l'existence de ceux que l'on appelle encore, ici, des "élèves" (par opposition aux "étudiants") à une succession ininterrompue d'activités scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme » (Bourdieu, 1989, p.112).

Le façonnage des dispositions qui s'opère dans ces formations est tel que l'auteur leur attribue la qualité « d'institution totale » (p.112) en référence aux centres de rétention ou aux hôpitaux psychiatriques et autres « foyers de coercition destinés à modeler la personnalité » étudiés par E. Goffman aux États-Unis (Goffman, 1979, p.54).

Empruntant à R. K. Merton l'idée que la réussite à l'intégration d'un corps d'élite est basée sur une « socialisation anticipatrice » forte (Merton, 1998, p. 202-236), ces travaux montrent parallèlement que la sélection sur la voie des écoles d'élites est entachée d'arbitraire culturel. Au sein des classes préparatoires, passage obligé pour les futur·e·s candidat·e·s à l'entrée d'une grande école, la logique de sélection médiatisée par les sanctions scolaires décrite dans *La Reproduction* semble fonctionner avec un haut degré de rendement. Les exigences scolaires y sont en effet redoublées et elles invisibilisent les biais sociaux du recrutement et la place prépondérante qu'y occupe la socialisation familiale. Ce mécanisme prend à ce moment de la trajectoire une telle ampleur qu'il offre à l'auteur de *La Reproduction* l'une des occasions les plus nettes d'illustrer empiriquement ses hypothèses quant à la fonction sélective de la méritocratie scolaire (Bourdieu, 1989, p.66). L'environnement des classes préparatoires aurait comme double conséquence de créer un groupe « très homogène » de par l'importante sélection sociale avant et pendant son déroulement, mais aussi « très homogénéisé » de par la force de coercition des pratiques à l'œuvre lors de ce temps de formation (Bourdieu, 1989, p.104). Le souvenir de « l'expérience enchantée » qu'en gardent leurs ancien·ne·s élèves constitue pour P. Bourdieu l'un des meilleurs indicateurs de la force

de ce double processus à l'origine de « l'agrégation des affects » qui s'observerait chez les élèves des grandes écoles (Bourdieu, 1989, p.177-181). En neutralisant l'arbitraire social sur lequel se fondent leurs critères d'évaluation, ces institutions et leurs agents seraient des éléments parmi les plus puissants de l'inertie des inégalités d'accès aux positions les plus élevées de la hiérarchie sociale.

On retrouve généralement ces deux perspectives dans les recherches menées sur la formation et le devenir des élites scolaires françaises. Bien que, à l'instar de ceux de P. Bourdieu, les travaux essaient généralement d'articuler ces deux registres analogiques, ils tendent généralement à mettre l'accent sur l'un ou l'autre des aspects de la formation des élites françaises. Dans le cas de P. Bourdieu, la *reproduction* informe très clairement la *production*. Le processus de « renforcement » de la socialisation familiale par l'école est ainsi le plus décisif dans le fonctionnement global du système pour l'auteur que celui de la « conversion » (Darmon, 2007, p.117). Mais ces deux registres ne font pas appel aux mêmes types d'analyse, ni aux mêmes méthodes. Ils ne se focalisent donc pas sur les mêmes objets et ne permettent pas de se poser le même type de questionnements.

Dans l'analyse de la *production*, l'attention se focalise sur les effets transformateurs des processus de socialisation sur les élèves au niveau méso, voire microsocial. C'est ainsi que certaines études mettent au jour l'intériorisation de « dispositions à percevoir le charisme » dans les centres de formation de l'armée de l'air (Martin et Pajon, 2011) ou la co-construction professorale des catégories de calibrage scolaire des futur·e·s élèves des classes préparatoires (Darmon, 2012). Certains travaux ont néanmoins mis en lumière des effets de ce processus de *production* à l'échelle macro-sociale, en montrant que les élèves issu·e·s de la filière « classes préparatoires aux grandes écoles » étaient doté·e·s de savoir-faire et savoir-être qui les distinguent des étudiant·e·s ayant suivi les autres filières de l'enseignement supérieur. De telles qualités les placeraient en position favorable d'employabilité sur le marché du travail. Au nombre de ces savoirs, on compte, par exemple, la capacité à parler une langue étrangère, à développer une pensée analytique, à exprimer clairement une idée auprès des pairs et à rester performant quand la pression temporelle s'intensifie, soit autant d'atouts que les formes de socialisation à l'œuvre au sein des CPGE et des grandes écoles permettent d'incorporer (Calmand *et al.*, 2009, p.6). L'analyse comparée des indicateurs de « styles de vies » des élèves des différentes écoles (Bourdieu, 1989, p.357-362) révèle aussi la variation des modes de *production* des futures élites en fonction des caractéristiques des

groupes sociaux chez qui elles recrutent leurs impétrants, et du secteur du champ du pouvoir qu'elles irriguent.

De leur côté, les effets de la *reproduction* peuvent s'observer à l'échelle micro et méso sociale¹⁰, mais ont surtout été mis en lumière à l'échelle macro sociale, dès lors que l'on s'intéresse aux caractéristiques sociales des élèves intégrant ces formations. Aussi, bien qu'intimement liés sur le plan empirique, ces deux types de processus (production et reproduction) peuvent être analytiquement distingués dès lors que l'on reste particulièrement « attentif aux tâches de description [qu'] impose, par ses adéquations comme par ses inadéquations, le caractère nécessairement analogique des conceptualisations les plus générales du langage sociologique » (Passeron, 1982, p.551-552).

Précisons que, au regard des travaux menés en sociologie des élites à un niveau international, le registre métaphorique de la « production » semble particulièrement bien caractériser le cas français. En effet le mode de formation, basé sur une sélection précoce et sur l'enchaînement normé d'épreuves à caractère scolaire, constitue depuis longtemps une spécificité française comme nous l'avons rappelé. Les analyses comparatistes d'H. Joly sur les élites allemandes de la première moitié du XX^{ème} siècle montrent par exemple que contrairement à la France, la sélection dans la formation en Allemagne se fait plus par le biais de l'obtention d'un doctorat dans un domaine spécialisé et sur la mise en œuvre de capacités à la recherche (Joly, 1996, 2005). En comparaison, outre-Rhin, les élites économiques ou administratives connaissent des voies d'accès plus diversifiées, qui prennent en compte l'expérience professionnelle que les individus acquièrent tout au long de leur parcours professionnel. A la différence du cas des États Unis, le processus de formation/sélection français ne permet que très peu « d'entrées latérales » aux groupes d'élites, privilégiant avant tout le passage par cette longue chaîne d'épreuves à caractère scolaire qui s'étend du secondaire à la fin du supérieur (Coenen-Huther, 2004, p.136). Les difficultés rencontrées par J. Naudet pour trouver une population comparable aux énarques français en termes d'âge et de niveau de responsabilité dans le contexte américain témoignent à leur manière des différences

¹⁰ On pourra citer à titre d'exemple des enquêtes ethnographiques de P. Pasquali (2010) ou de Y.-M. Abraham (2007) menées entre les murs des classes préparatoires ou des grandes écoles, qui mettent en évidence le fonctionnement concret des mécanismes qui sous-tendent la reproduction observés à l'échelle macrosociologique.

de modèles de sélection des futures élites dans les deux pays¹¹ (Naudet, 2012a, p.56-57). L'accès rapide et par voie essentiellement scolaire constitue en effet l'une des caractéristiques qui fondent « l'exception française » en matière de formation des élites (Bauer et Bertin-Mouroit, 1997). Les études récentes rappellent combien l'importance accordée dans l'espace national à ce système particulier de sélection est source d'incompréhension pour les élèves étrangers ayant intégré une grande école française (Darchy-Koechlin et Draelants, 2010; Draelants et Darchy-Koechlin, 2011). A l'échelle de la France, les recherches menées sur les agents du champ du pouvoir montrent que cette spécificité française semble bien résister aux processus d'internationalisation des élites, dans le domaine politique aussi bien qu'économique (Denord *et al.*, 2011; Dudouet et Joly, 2010). Et cette relative stabilité du système français de sélection/formation des futures élites apparaît d'autant plus nettement lorsqu'on la compare à la situation d'autres pays relativement proches, comme la Suisse, où le processus de globalisation du système économique semble avoir fortement affecté les équilibres entre groupes élitaires et donc les voies d'accès aux cercles décisionnels nationaux (David *et al.*, 2012; Mach *et al.*, 2011). L'analogie « industrielle » qui évoque à la fois l'uniformisation et l'enchaînement très réglé de séquences successives paraît, sous cet angle, particulièrement bien adaptée pour décrire le système français de formation des élites.

La métaphore « biologique » caractérise sûrement moins singulièrement le cas français que la métaphore « industrielle ». De nombreuses études montrent qu'aux États-Unis (Howard et Gaztambide-Fernandez, 2010; Karabel, 2005; Killgore, 2009; Persell et Cookson Jr, 1985; Stevens, 2009) ou au Royaume-Uni (Bond, 2012; Boyd, 1973; Ellis, 1994; Soares, 1999; Zimdars *et al.*, 2009), par exemple, on peut retrouver des configurations comparables au cas français, dans lesquelles un petit nombre d'établissements prestigieux et hautement sélectifs (tant socialement que scolairement) assurent, en fonction latente, la reproduction des inégalités d'accès aux cercles d'élites (inter)nationaux. L'importance de l'idéal de la méritocratie scolaire dans le contexte français, à la différence des cas indiens ou étasuniens, par exemple (Naudet, 2012)¹²,

¹¹ Il faut néanmoins rappeler que l'accès aux positions sociales et professionnelles prééminentes est néanmoins pour partie structuré aux États-Unis par le passage par l'une des universités de la « Ivy League », qui, dans une certaine mesure, occupent les fonctions de sélection et de socialisation des futures élites, et assurent, grâce à certains dispositifs comme les « finals clubs » dans le cas d'Harvard, la production d'un corps de « gentlemen dominateurs » (Grousset-Charrière, 2012).

¹² Bien que la prégnance de cet idéal serait à nuancer selon la génération ou le type d'études suivies (Duru-Bellat et Tenret, 2009).

explique peut-être que cette analogie rencontre un écho particulier dans le contexte français.

c. La « machine élitare »

« Formatage », « production », « façonnage », tel est le registre lexical le plus généralement utilisé pour décrire le processus de formation des élites scolaires françaises, en particulier dans les productions médiatiques ou para scientifiques. Ce registre du « formatage » est même repris par certain-ne-s (ancien-ne-s) élèves pour critiquer le caractère présumé très homogénéisant de leur mode de formation (Bellier, 1997).

Un tour d’horizon des ouvrages sociologiques écrits sur ce sujet permet en effet de constater que le champ sémantique de l’industrie est très usité dans les travaux qui se sont intéressés à l’exception française que représente le système de formation des grandes écoles. En soulignant certains de ses aspects les plus spectaculaires, comme le bizutage (Cuhe, 1988 ; Lamy et Renaud, 1992 ; Leblanc, 1999 ; Masse, 2002), ces travaux entendent généralement insister sur le caractère fortement « agrégatif » du processus de socialisation à l’œuvre.

« Par lui-même, le rituel [du bizutage] est conforme aux grandes phases qui rythment les récits initiatiques : le moment ‘noir’ de la rupture/l’endurance dans la dégradation physique et symbolique de la personne/les signes d’Agrégation à un nouveau corps, le collège des ‘prépas’. Comme tel, il trouve son contrepoint dans un ‘langage’ d’ordres et de consignes littéralement vociférés par le maître et ses acolytes : formules à répéter mot pour mot, réponses ou refrains obligés, cris de ralliement... dont le renforcement réciproque poursuit un même but : la ‘conversion’ mentale et sociale du bizut » (Lamy et Renaud, 1992, p.240).

Par ailleurs, en s’attachant aux modalités concrètes de socialisation, les travaux réalisés par P. Bourdieu et ses collaborateurs et collaboratrices ont ainsi mis en lumière l’uniformisation des « schèmes de vision et de division » opérés sur les élèves et futurs élèves des grandes écoles françaises. Synthétisant l’ensemble de ce procès d’uniformisation, l’auteur parle alors de « la production d’une noblesse » (1989, p.101-139), qui s’opèrerait par le passage dans ces filières sélectives de l’enseignement supérieur français. L’analyse établit ainsi une analogie avec la chaîne de production industrielle. Si l’on se saisit de cette métaphore afin de lui faire « rendre » son maximum de connaissances sociologiques (Lahire, 2007, p.85), elle paraît intéressante à deux égards.

D'une part, elle permet d'insister sur les incidences fortes du cadre pédagogique sur la socialisation individuelle. Outre le rôle central qu'ils jouent dans la sélection sociale des futur·e·s élèves, le dispositif de socialisation des élèves de CPGE/GE participent à l'inculcation systématique de dispositions particulières – dont notamment un rapport au temps particulier (Darmon, 2013) – qui seront déterminantes dans la réussite aux concours, voire même dans la prise de fonctions professionnelles à très hautes responsabilités, après la sortie du système scolaire. Dans ce « façonnage » des élites françaises, pour reprendre l'expression de C. Oger, réside l'une des clés de lecture de la compréhension mutuelle dont semblent faire preuve les membres des différents grands corps d'État (Oger, 2008). Il imprime en effet des formes de pensées commune et durable que l'analyse des productions symboliques qu'égrainent les ancien·ne·s élèves tout au long de leur vie permet de bien mettre en évidence, comme le montre le travail de D. Rubenstein sur les textes des anciens élèves passé par Ulm au début du XXème siècle (Rubenstein, 1990).

D'autre part, cette analogie met l'accent sur le rythme particulier qui scande l'accès à la consécration scolaire, dans le contexte français. A l'instar de la chaîne de montage industriel, le parcours des futures élites françaises est séquencé en différentes étapes (décrochage d'une des meilleures mentions au Baccalauréat, intégration d'une classe préparatoire, réussite d'un concours d'entrée de grande école), dont l'enchaînement dans l'ordre, sans accrocs et sans retard, constitue l'une des clés d'accès aux positions sociales prééminentes. Un échec à l'une de ces étapes peut engendrer l'éviction définitive du parcours balisé et compromettre par la suite les chances d'accès aux groupes d'élites (politiques, économiques ou culturels).

Parmi les recherches récentes, le travail mené par J.-M. Eymeri est celui qui met en scène peut-être le plus nettement cette métaphore « industrielle » pour éclairer la socialisation des élèves de l'École nationale d'administration (ENA)¹³. Dans une utilisation des plus heuristiques de cette analogie, il arrive à circonscrire les principaux éléments du moule qui informent les futurs énarques. L'auteur utilise ainsi à dessin les expressions de « machine élitare » et de « fabrique des énarques ». Il précise que la notion de fabrication : « s'entend ici comme le constant processus de sélection et de socialisation dans lequel se reproduisent d'ordinaire les groupes professionnels »

¹³ Il faudrait ajouter ici également l'ouvrage de M. Darmon portant sur les CPGE et « la fabrication d'une jeunesse dominante » (Darmon, 2013).

(Eymeri, 2005, p.101), et l'utilise en référence aux travaux interactionnistes (Hughes, 1996). Dans ces travaux, l'accent est principalement mis sur la formation et sur la manière dont s'acquièrent petit à petit les outils déterminants pour à la fois « réussir l'ENA » et « réussir à l'ENA ». L'auteur décrit ainsi minutieusement comment les futurs lauréats du concours de sortie de la prestigieuse institution sont « carriérisés » (Poussou-Plesse, 2010, p.255) depuis deux points de départs distincts (jeunes lauréats du concours externe, fraîchement émoulus de l'IEP de Paris ou d'un IEP de Province, et lauréats du concours « interne », réservé aux personnes ayant déjà une expérience professionnelle qui ont généralement suivi une formation dans les centres régionaux) vers un point d'horizon commun (le concours de sortie de l'ENA) censé sanctionner l'acquisition d'éléments d'une profonde « socialisation d'État ».

C'est premièrement à l'intériorisation et au renforcement de certaines formes de comportements et de raisonnements que les différents dispositifs de formation des énarques travaillent, afin de former des individus « normés », « policés » et « dociles » (Eymeri, 2001, p.147). Pour s'assurer un formatage efficace, les formes écrites (notes de synthèse) ou orales (exposés) sont répétées jusqu'à « écœurement » sur des cas factices, avant que ces formes ne se retrouvent, une fois la formation terminée, « translatées » sur des cas réels (Eymeri, 2001, p.135-140). Une deuxième dimension de la socialisation des énarques est l'apprentissage de l'autorité et du sentiment de légitimité à parler de toutes choses. De par leur formation, les énarques sont ainsi tiraillés entre deux pôles, « docilité » et « comportement dominant ». C'est ce couple dominant/docilité (Eymeri, 2001, p.147) qui résume le « profil » psycho-social consacré par l'école au terme d'une socialisation « réussie ». Celle-ci est sanctionnée à la fin de la formation à l'école par le classement final qui attribue définitivement un avenir professionnel plus ou moins prestigieux aux uns et aux autres en fonction de cette plus ou moins grande conformité à la figure idéale de l'énarque. L'auteur souligne, bien sûr, des différences dans le vécu de cette expérience de formation en fonction de l'origine sociale, scolaire et géographique, et les différences qui en découlent, notamment en ce qui concerne les choix professionnels finaux (Eymeri, 2001, p.168-174). Mais sa démonstration, centrée sur l'inculcation des dispositions par les institutions de formation, tend néanmoins à mettre principalement en exergue la double caractéristique généralement attribuée aux grandes écoles françaises, soit l'homogénéisation opérée grâce au passage par les différentes institutions successivement fréquentées par les futurs énarques et le rythme

soutenu et extrêmement normé des voies qui mènent aux cercles des élites. Mettant en lumière ce processus de « fabrication » des énarques, la démarche emprunté par J.-M. Eyméri, comme celle qui caractérise l'ouvrage de C. Oger (Oger, 2008), fournit ainsi l'un des exemples les plus intéressants (et convainquants) d'emprunt à cette métaphore « industrielle » pour décrire le procès de formation des élites françaises.

d. *Reproduction des élites et inégalités sociales*

Plus polémique d'un point de vue politique, la question de la *reproduction* des élites constitue le deuxième aspect régulièrement souligné par les recherches sociologiques sur les élites scolaires françaises. Remettant directement en question les principes mêmes de la méritocratie scolaire, cet emprunt à une analogie « biologique » met plus particulièrement l'accent sur deux autres éléments caractéristiques de la formation des élites scolaires françaises : le poids de l'héritage sociale dans l'accès aux formations élitaires et la forte résistance au changement de ce mécanisme social¹⁴. Cette analogie peut faire l'objet d'une utilisation abusive quand elle est reprise par les médias, mais aussi dans certains travaux scientifiques, où son usage relève d'avantage d'habitudes intellectuelles et langagières que d'une réelle prise en considération de toutes les dimensions qu'elle implique. L'emploi de ce registre métaphorique n'en est pas moins symptomatique de l'inertie des inégalités sociales d'accès aux filières des grandes écoles, régulièrement constatées dans les enquêtes statistiques.

Ainsi, tous les travaux qui se sont intéressés à la question de la « démocratisation scolaire » montrent que, malgré certains progrès réels (Thélot et Vallet, 2000), elle est loin d'avoir aboli totalement les tendances à la reproduction des inégalités sociales par voie scolaire, modélisées dans les années 1960-1970 (Baudelot et Establet, 1971; Boudon, 1973; Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970). Les « enfants de la démocratisation scolaire » n'ont pas tous profité dans les mêmes mesures des possibilités potentiellement offertes par l'expansion démographique de l'accès à un

¹⁴ On pourrait rappeler comme élément attestant de cette filiation « biologique » l'épigraphe choisi par les deux auteurs de *La Reproduction*, « Le Pélican » de Robert Desnos, qui met en scène très directement une situation de reproduction biologique (le cycle de la ponte et de l'éclosion) pour introduire leur propos, ou encore les auteurs eux-mêmes dès lors qu'ils situent l'habitus comme étant « l'analogue du capital génétique » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.48), comme le relève G. Henri-Panabière (Henri-Panabière, 2011).

enseignement post-Bac (Beaud, 2002). Les travaux menés sur cette question soulignent que l'accès de plus en plus généralisé à la formation scolaire s'est surtout traduit par un déplacement des barrières de sélection. Ce n'est plus seulement l'accès à l'institution scolaire en lui-même qui serait désormais discriminant du point de vue de l'origine sociale, mais l'accès à certains niveaux, voire à certaines filières particulières. Les recherches actuelles s'accordent sur le constat d'une diminution progressive des inégalités sociales d'accès à la formation scolaire dans son ensemble, se couplant parallèlement d'un renfermement du recrutement à certains points clés de la trajectoire scolaire, soit à la fin du secondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2000), soit dans les derniers cycles du supérieur (Albouy et Tavan, 2007). La « démocratisation quantitative » de l'enseignement scolaire que l'on observe depuis les années 1950 ne se serait pas accompagnée d'une « démocratisation qualitative » équivalente (Albouy et Wanecq, 2003).

A en juger par le nombre de travaux qui lui ont été consacré depuis le début des années 1990 (Beaud, 2002; Dubet, 2004; Maurin, 2009; Merle, 2002; Vallet, 1999), le foisonnement de débats autour de ces questions témoigne de l'importance des enjeux sociopolitiques que cette problématique de « reproduction » recouvre dans le contexte français. « Dans un système unifié et où l'école s'est largement ouverte aux milieux défavorisés » comme c'est le cas en France depuis l'abolition de la frontière entre primaire et secondaire en 1941, et les différentes vagues de politiques de démocratisation qui l'ont suivi, « la persistance d'inégalités sociales fortes devient embarrassante » (Albouy et Thavan, 2007, p.11). Cela est d'autant plus vrai quand ces inégalités d'accès touchent les institutions sensées représenter l'idéal méritocratique, les grandes et très grandes écoles (Albouy et Wanecq, 2003). Si V. Albouy et T. Wanecq relèvent une certaine ouverture sociale de ces établissements jusqu'à la fin des années 1970, les années 1980 semblent être caractérisées par un renfermement du recrutement des élites scolaires. Les autres travaux parus sur le public des grandes écoles, même s'ils admettent quelques nuances, soulignent peu ou prou les mêmes tendances générales (Baudelot et Matonti, 1994; Euriat et Thélot, 1992) : la part de l'hérédité sociale dans le recrutement se serait consolidée depuis les années 1980. De ce fait, aujourd'hui l'analogie biologique de la *reproduction* sociale rendrait précisément compte de cet aspect de la formation des élites scolaires. Au regard des analyses effectuées ces dernières années, sur la période des années 1960 et du début des années 1970, le

fonctionnement de l'institution scolaire apparaît paradoxalement plus « démocratique » qu'aujourd'hui, surtout concernant l'accès aux grandes écoles. Dans une société où la promotion scolaire est devenue, depuis 30 ou 40 ans, le mode central d'accession aux cercles d'élite, éclipsant partiellement d'autres modes de promotion politique ou syndicale, par exemple, « les inégalités sociales devant l'école pèsent davantage sur la formation des élites, leur renouvellement et leur élargissement, ou, au contraire, leur auto-reproduction avec, pour corollaire, leur fermeture sur elles-mêmes » (Thélot et Vallet, 2000, p.3). D'autant plus que les effets des dispositifs politiques fortement médiatisés destinés à ouvrir le recrutement des grandes écoles aux lycéens de quartiers populaires¹⁵ s'avèrent largement en deçà des objectifs affichés. C'est en tout cas ce que montre les difficultés d'acclimatation à l'environnement symbolique et social des classes élitistes que rencontrent de nombreux élèves issu·e·s de classes populaires intégrant les grandes écoles par l'intermédiaire de bourses sur critères sociaux (Lambert, 2010) ou de programmes censés favoriser la « diversité » sociale (Pasquali, 2010). Fortement prisées par les lycéen·ne·s les plus dotés en capitaux culturels et scolaires, ces initiatives contribuent même à creuser certains écarts existants entre les différentes populations qui fréquentent les établissements secondaires ciblés par ces politiques de diversification du recrutement des grandes écoles (Oberti *et al.*, 2009). Ainsi, comme nous l'avons rappelé en introduction, la volonté affichée (en 2009 et 2010) par les dirigeants français de « faire circuler les élites » et de porter à 30% le nombre de boursiers dans les rangs des classes préparatoires aux grandes écoles ne résiste pas à l'analyse au-delà de « la rentabilité médiatique du thème » (Beaud et Convert, 2010, p.4).

1.2 Les élites scolaires françaises face à une double métamorphose

Dans une récente mise en perspective de ses travaux effectués avec P. Bourdieu sur les grandes écoles et les élites (scolaires) françaises, M. de St-Martin souligne que « les élites sont, en France, un peu moins immuables qu'on ne le pensait il y a quelques années et que la position des membres des groupes dirigeants n'est plus aussi assurée qu'elle ne l'était » (Saint-Martin (de), 2005, p.57). En effet, malgré la remarquable

¹⁵ On peut citer, à titre d'exemple, le système mis en place par Sciences-Po Paris ou encore le dispositif « Une grande école : pourquoi pas moi ? », co-financé par l'État et quelques grandes entreprises privées.

stabilité dont fait preuve le système français de formation/sélection des futures élites nationales, une relative reconfiguration, même « en trompe l'œil », est à l'œuvre depuis la fin des années 1970 (Boussard et Buisson-Fenêt, 2010). Parmi les caractéristiques de cette reconfiguration, deux éléments nous semblent particulièrement saillants : la diminution de la part proprement scolaire dans le processus de sélection des futures élites (inter)nationales françaises, et la féminisation (inachevée) des élites scolaires.

Comme nous l'avons rappelé en introduction, l'idée qui sous-tend le présent travail est de s'intéresser aux transitions entre les séquences scolaires et professionnelles des parcours de vie des élites scolaires françaises et de leurs variations potentielles en fonction de l'origine sociale et du genre. Nous visons ainsi à éclairer quelques un des jalons de la *voie royale* sensée mener aux positions socio-professionnelles prestigieuses à la suite d'un parcours scolaire exemplaire. De ce point de vue, les cadres d'analyse sociologique des grandes écoles que nous venons de présenter sont limités. Par ailleurs, du fait de certaines métamorphoses qui ont touché le système de sélection/formation français depuis la fin des années 1970, ces questions relatives à la compréhension de l'articulation entre les différentes séquences de la vie des élites scolaires apparaissent particulièrement importantes à traiter et suggèrent le potentiel heuristique d'une métaphore « géographique » problématisant les parcours des individus intégrant les grandes écoles comme autant de « cheminements » sur la « voie royale » qu'ai censé ouvrir la réussite à l'un des concours d'entrée de ces établissements d'élite.

a. Reproduction sociale et « auto-reproduction » scolaire

Comme le relève J.-C. Passeron (Passeron, 2006), les tendances à la (re)production des rapports inégalitaires entre groupes sociaux, dont le système des grandes écoles constitue un rouage essentiel dans le contexte français, sont le produit de l'articulation de différents « sous-modèles », dont l'ajustement peut être historicisé. L'argument développé est le suivant : la « légitimation des différences de rang dans la hiérarchie sociale produite par les verdicts scolaires prétendument neutres », soit le modèle décrit dans *La Reproduction* et *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970), « correspondrait à un état historique de la société

française » (Passeron, 2006, p.173). L'hypothèse défendue par l'auteur est que le « type historique fort » étudié dans les années 1960 par les deux sociologues était, en fait, le produit de la rencontre et de la congruence de deux mécanismes distincts : le modèle de « l'auto-reproduction scolaire » et celui de la « reproduction sociale ».

Reprenant les analyses effectuées par M. Weber à propos de la « routinisation » du message ecclésiastique, l'auteur souligne une tendance générale à l'autonomisation des jugements et des savoirs produits par les entreprises en lutte pour le monopole de la création des biens symboliques – au premier rang desquelles les institutions éducatives. Cette autonomisation et cette « auto-reproduction » des institutions d'enseignement apparaissent comme des mécanismes destinés à assurer la cohésion interne et imposer de manière plus systématique et plus efficace l'ordre symbolique défendu par ces institutions par rapport à d'autres institutions concurrentes dans cette lutte – au premier rang desquelles l'Eglise. De ce point de vue, l'autonomisation permettrait d'assurer des conditions favorables à la pérennité de ce monopole. C'est en formant ses propres agents, en imposant ses propres curricula, son propre corpus de savoir – soit en travaillant à sa propre « auto-reproduction » – que l'École s'est ainsi peu à peu distinguée de l'Eglise et l'a distancée dans cette lutte pour la création des biens symboliques légitimes.

Le modèle de la « reproduction sociale » est quant à lui pris dans une acceptation beaucoup plus large par l'auteur. Il désigne « l'ensemble des processus sociaux qui tendent à assurer, d'une génération à l'autre, la reconduction des avantages et des profits, des exclusions et des contraintes dont la configuration générale définit les rapports entre groupes dominants et groupes dominés » (Passeron, 2006, p. 172). La « reproduction sociale » désigne ici les stratégies mises en place par les groupes dominants pour pérenniser les avantages, économiques, politiques ou symboliques, dont ils ont joui en direction des générations issues de leurs lignées.

Selon J.-C. Passeron, ces deux modèles sont souvent confondus dans les analyses qui empruntent le schéma qu'il a construit avec P. Bourdieu. Elles doivent pourtant être dissociées, afin de mieux comprendre ce dont il est réellement question dès lors que l'on parle de la place de l'école dans la (re)production des inégalités sociales. Si « l'auto-reproduction scolaire » semble être une caractéristique propre à de nombreuses institutions d'éducation, de celles de la Chine ancienne à l'école de la Troisième République, en passant par les collèges jésuites, cela n'est pas le cas de la « reproduction

sociale » (Passeron, 2006, p. 173). Selon l'auteur, la reproduction sociale n'est pas une fonction inhérente des institutions d'éducation. En France, elle a été assurée pendant longtemps non pas par l'école, mais par l'éducation familiale, tant chez la bourgeoisie que dans la noblesse. La conjugaison de ces deux modèles, sous la forme de la croyance en la toute puissance de la « méritocratie scolaire », correspond donc à une configuration historique particulière, dont on peut situer la période de fonctionnement optimal en France de la fin du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1950¹⁶. Dans le schéma d'interprétation construit par P. Bourdieu et J.-C. Passeron, pendant cette période, les groupes les plus dotés en capitaux économiques et symboliques trouvaient ainsi dans l'école républicaine un moyen de reproduire leur position sociale dominante à moindre frais. De son côté, l'institution scolaire publique, investie de légitimité dans ses classements par son appropriation par les fractions dominantes de l'espace social, pouvait développer sa puissance « auto-reproductive » et imposer au plus grand nombre les valeurs symboliques qu'elle participait à produire.

J.-C. Passeron identifie trois raisons principales à cette « idylle symbolique » entre classes dominantes et école républicaine, telle qu'on a pu l'observer en France sur cette période particulière de son histoire. Premièrement, le fonctionnement scolaire excluait les enfants issus des classes populaires ou en tout cas les maintenait dans un régime particulier, la filière « primaire ». Deuxièmement, il permettait à assez d'individus issus des classes moyennes d'accéder à des rangs supérieurs pour garantir la légitimité démocratique du fonctionnement de l'institution. Enfin, il était pleinement utilisé par les personnes issues des classes dominantes qui bénéficiaient ainsi d'un puissant appareil de légitimation de leur accès privilégié aux positions sociales dominantes, grâce aux diplômes scolaires dont les critères d'obtention formels mais surtout informels étaient taillés à leur mesure.

C'est donc dans cette configuration historique particulière que le schéma d'analyse de l'école de la « reproduction », tel qu'il a été théorisé par les deux auteurs, prend toute son ampleur explicative. A partir des années 1960, puis 1990, avec

¹⁶ Les recherches menées par E. Tenret se sont intéressées à la prégnance de l'idéologie de la méritocratie scolaire en France, parmi les jeunes étudiant·e·s et les salarié·e·s des années 2000 (Duru-Bellat et Tenret, 2009; Tenret, 2011). Elles montrent d'importantes variations quant à l'idée que les diplômes et l'école sanctionneraient justement les mérites personnels, relatifs au niveau du diplôme (et leur nature) et à la période de la vie des personnes interrogées. Si le dispositif ne permet pas de déterminer si ces variations sont dues à un effet de génération, les deux auteures n'écartent pourtant pas la piste historique : « la légitimité de la méritocratie scolaire est peut-être en passe de devenir plus fragile chez les jeunes générations dans la mesure où les décalages entre formation et emploi sont de plus en plus nombreux » (Duru-Bellat et Tenret, 2009, p.256).

l'« explosion » en deux temps de la population scolaire secondaire et supérieure (les deux niveaux jusqu'alors quasi exclusivement réservés aux enfants des classes supérieures), les titres décernés par l'institution scolaire perdent une partie de leur pouvoir de marquage symbolique. Ce phénomène « d'inflation scolaire » contribue en premier lieu à alimenter le sentiment de déclassement de la part de ceux et celles qui ne peuvent profiter pleinement du rendement de leur titre scolaire, en nombre grandissant depuis les années 1980 (Peugny, 2009), bien que les vagues de démocratisation dont il est le produit aient pu permettre l'accès des enfants de certaines fractions des classes populaires à la fonction publique d'enseignement notamment (Hugrée, 2010; Poullaouec, 2004).

Par ailleurs, avec cette tendance à intégrer un nombre grandissant d'individus d'horizons divers en son sein, l'institution scolaire perd aussi une partie de son caractère distinctif et efficace pour certain·e·s membres des franges dominantes de la population. De nombreuses recherches ont ainsi montré les stratégies déployées par certaines fractions des classes supérieures dans des domaines périphériques à l'institution scolaire aussi variés que le choix résidentiel et l'investissement foncier pour s'affranchir des impératifs de la carte scolaire (Fack et Grenet, 2010; François et Poupeau, 2008; Oberti, 2005; Van Zanten et Obin, 2008), l'implication active aux côtés des associations de parents d'élèves (Van Zanten, 2009), le diagnostic médical et psychologique à travers la construction et la défense de la cause des enfants « surdoués » (Lignier, 2012) ou encore les pratiques managériales du « coaching scolaire » (Oller, 2012).

La reproduction sociale par médiation scolaire n'est donc pas une « loi de l'histoire » pour reprendre l'expression de J.-C. Passeron, mais un phénomène sociohistorique particulier, dont le fonctionnement a muté depuis les années 1950 dans le contexte français, où l'équilibre qui faisait l'efficacité de ce système a été rompu pour laisser se développer de nouvelles configurations historiques. Dans ces « nouvelles configurations », les tendances à l'hérédité sociale ne sont pas nécessairement inversées mais elles connaissent des assouplissements et surtout des complexifications. C'est ce que relève A. Van Zanten lorsqu'elle souligne qu'au cloisonnement scolaire selon les lignes de démarcation en termes d'origine sociale et de genre, mis en place par l'État tel qu'il a existé entre le XIX^{ème} siècle et la première moitié du XX^{ème} siècle, se substituent partiellement d'autres logiques de cloisonnement plus floues, car davantage basées sur l'agrégation de stratégies individuelles, non moins efficaces (Van Zanten, 2012).

Les titres scolaires ne permettent désormais plus de tracer « une ligne lumineuse », autant barrière que niveau, entre « l'inculture, naturellement choisie par les masses et la gloire culturelle, à la fois native et méritée de l'élite culturelle » (Passeron, 2006, p.187). On peut par ailleurs relever que si J.-C. Passeron a formulé cette idée en lui donnant une portée épistémologique plus générale, on retrouve néanmoins sous la plume de P. Bourdieu une relecture semblable du caractère historiquement situé du cadre d'analyse exposé dans *La Reproduction*. Notamment l'analyse du rapport entretenu à l'école et la réussite scolaire par des lycéens de la démocratisation, « exclus de l'intérieur » d'un système scolaire de moins en moins lisible pour les non initiés (Bourdieu et Champagne, 1992), apparaît complètement en phase avec l'argumentaire développé par J.-C. Passeron.

b. Des élites scolaires en « déclin structural »

Ces mutations de l'articulation entre « auto-reproduction scolaire » et reproduction sociale ont nécessairement influencé la place et l'action des grandes écoles dans le processus de sélection/formation des futures élites. Comme le souligne M. de Saint Martin, si « la domination scolaire et la domination sociale n'étaient sans doute pas aussi absolues qu'elles le semblent à lire *La Noblesse d'État* (...) il se pourrait que cette domination ait été ébranlée, déjà dans les années de la recherche et plus encore depuis » (Saint-Martin (de), 2008, p.98). Et la co-auteure de *La Noblesse d'État* de relever que dans cet ébranlement, certains établissements ont vu leur position dominante menacée temporairement (comme Polytechnique) ou plus durablement (comme les ENS) notamment par l'avènement de l'ENA aux sommets du champ des grandes écoles (p.63).

Les effets conjugués de la globalisation des flux de capitaux économiques, le renforcement de l'Union Européenne, des privatisations massives d'entreprises en France, de la décentralisation, de la multiplication des commissions d'experts, de la mutation des fonctions de l'État, ou encore de l'émergence de nouveaux modes d'actions, sont autant de causes qui portent, de son point de vue, à réévaluer partiellement au moins le modèle forgé pour éclairer le rôle de la formation des élites dans la constitution des groupes élitaires au cours des années 1960-70 (p.57). A cette longue liste, il faudrait donc sans doute rajouter la modification de la part proprement scolaire dans le

processus de sélection des futures élites. Pour pérenniser leur position sociale, les familles les plus dotées en capitaux économiques se sont par exemple tournées vers certains modèles d'instruction « alternatifs » au modèle proprement scolaire, moins dispendieux en investissement temporel, mais aussi moins risqués. Les formations en « école de gestion », telles qu'elles se développent dès le milieu des années 1970, avec leur pédagogie basée sur des formes « non-scolaires » d'apprentissage et faisant plus directement appel à des éléments de culture familiale, sont ainsi investies par les familles fortement dotées comme autant « d'écoles refuge » face à l'Université de masse et à l'augmentation de la sélection scolaire à l'entrée des grandes écoles, parce qu'elles offrent de meilleures garanties « d'entre-soi » ainsi que des débouchés plus sûrs pour les détenteurs d'héritages à forte composante économique (Bourdieu, 1989, p.305-324)¹⁷.

On peut ainsi relever à partir des années 1970 jusqu'à aujourd'hui une sorte de « déclin structural des institutions les plus autonomes » du champ des grandes écoles (notamment les ENS, voire l'École polytechnique) au profit de « petites entreprises éducatives » (les écoles de gestions) ou d'institutions « plus accueillantes aux dispositions bourgeoises, comme Sciences-Po, l'ENA ou HEC » (Bourdieu, 1989, p.325). La montée en puissance d'écoles comme Sciences-Po ou HEC depuis le début des années 1980 jusqu'à aujourd'hui peut être interprétée comme l'indicateur « une dépréciation tendancielle du capital proprement scolaire – celui que peuvent acquérir les élèves "méritants" des classes moyennes et populaires – au profit de la valorisation des autres formes de capital, en particulier le capital social » (Beaud et Convert, 2010, p.4). Parmi les signes les plus probants de cette métamorphose des critères de sélection, on peut relever la part de plus en plus grande accordée à l'expérience internationale notamment (Lazuech, 1998). Ainsi, « le passage par les grandes écoles puis par les grands corps bien souvent ne suffit plus à assurer la légitimation d'une position dominante, même pour un jeune issu de l'ancienne bourgeoisie. Il est de plus en plus fréquent et nécessaire qu'il soit complété par des études et séjours à l'étranger, en particulier aux USA » (Saint-Martin (de), 2008, p.64-65). Dans les années 1980-90, l'étiquette « internationale » a

¹⁷ Si cette phase de développement des « écoles de gestion », futures « écoles supérieures de commerce », apparaît en effet être le fruit d'une coïncidence d'intérêt entre ces institutions – en quête de légitimation – et certaines familles fortement dotées en capitaux économiques mais relativement plus faiblement dotées sur le plan culturel et scolaire, l'augmentation et la diversification du sous-champ des écoles de commerce françaises des années 1980 à aujourd'hui apparaissent plus fortement liées à une double logique de distinction entre ces institutions de formation elles-mêmes et d'injonctions contradictoires entre internationalisation et inscription dans les logiques de sélection locale (Blanchard, 2009; Blanchard, 2012b).

d'ailleurs constitué pour nombre d'écoles peu légitimes un moyen de se distinguer « des institutions qui incarnent le plus directement les valeurs nationales », et qui se situent du côté des écoles aux critères d'accès les plus autonomes (*i.e.* proprement scolaire), comme l'École polytechnique mais surtout l'ENS (Saint-Martin (de), 2008, p.64)¹⁸.

Ainsi « la reproduction de l'opposition entre polytechniciens et techniciens ou entre une voie royale destinée aux futures élites et une voie ou des voies subalternes plutôt destinées aux futurs intermédiaires ou techniciens et fonctionnaires moyens n'est plus une reproduction simple et allant de soi » (Saint-Martin (de), 2008, p.62-63). Et les élites sélectionnées sur les critères les plus « scolaires » de se voir moins assurées d'un avenir socio-professionnel au sommet de l'espace social national.

c. Des élites en voie de féminisation

Dans sa démonstration et sa relecture critique de la théorie qu'il a contribué à forger, J.-C. Passeron met au centre de la déstabilisation du système « méritocratique » la massification scolaire et la démocratisation de l'ouverture des institutions d'instructions scolaires jusqu'alors réservées à une petite élite. C'est d'ailleurs cette cause qui est analysée en priorité dans les études qui se sont intéressées à la crise du système méritocratique. Les recherches sur « l'inflation scolaire » font néanmoins généralement peu de cas des probables effets engendrés par l'autre métamorphose majeure qu'a connu l'institution scolaire au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle en France, à savoir la féminisation massive des cycles secondaire et supérieur. Ainsi, outre la diminution de la part proprement scolaire dans le processus de *(re)production* sociale des élites françaises, l'un des autres événements les plus marquants de l'histoire récente des grandes écoles françaises est certainement leur ouverture progressive et imparfaite aux femmes. Comme le rappelle M. de St Martin, les parcours des jeunes femmes ont d'ailleurs dans un premier temps été « passés sous silence » par les auteurs de *La*

¹⁸ Ce mouvement d'internationalisation de la formation n'est pas pour autant nécessairement synonyme de remise en question fondamentale de la place des institutions dans le système national de sélection-formation des futures élites. Le cas de Saint-Cyr, qui a intégré progressivement la dimension « internationale » à ces cursus tout en continuant à conserver sa place centrale (voir monopolistique) dans le processus de sélection/formation des futures élites militaires est à ce titre intéressant (Augé, 2008), en ce qu'il rappelle que les domaines de compétences légitimes de l'État moderne n'ont peut-être pas tous été soumis au même mouvement d'internationalisation dans la période récente (Dudouet et Grémont, 2007, p.109-114).

Noblesse d'État dans leurs analyses de la population fréquentant les grandes écoles à la fin des années 1960, parce que trop peu nombreux et brouillant les calculs statistiques mis en place (Saint-Martin (de), 2008, p.97). En effet, si le système méritocratique écartait les jeunes issus des classes populaires pour les cantonner dans des filières particulières, il écartait aussi les jeunes filles, qui étaient elles aussi ségréguées dans un système de formation parallèle, moins reconnu que celui destiné aux jeunes hommes. On peut ainsi élargir les considérations de J.-C. Passeron à l'égard de la déstabilisation du système méritocratique et de l'articulation entre modèle scolaire et social de reproduction à l'analyse de l'évolution de l'éducation des filles.

Jusqu'à une période relativement récente, le fonctionnement de l'institution scolaire renforçait la dichotomie entre sphère reproductive et sphère productive dans le sens d'une légitimation des inégalités entre les sexes. Prenons, par exemple, le cas de la France au début du 20^{ème} siècle : bien que scolarisées, les filles étaient exclues des filières les plus valorisées. Ainsi, avant 1922, elles n'avaient pas accès au Baccalauréat, supprimant ainsi toutes possibilités de continuer leur cursus à l'Université et dans l'enseignement supérieur (Rogers, 2004). L'accès aux écoles les plus prestigieuses leur était interdite, à l'image de l'École polytechnique qui ne s'ouvre aux candidates qu'en 1974. Celles qui souhaitaient continuer leur cursus de formation se tournaient pour une partie d'entre elles vers le métier d'institutrice (Cacouault-Bitaud, 2007). Les diplômes et titres scolaires étaient strictement séparés en fonction du sexe de la population à laquelle ils étaient destinés, à l'instar des concours de l'enseignement secondaire (Efthymiou, 2003). L'exclusion des femmes des filières les plus valorisées du système éducatif français leur barrait de fait la route vers le « bastion masculin » des professions supérieures (Rennes, 2007; Schweitzer, 2009), quand les règles de fonctionnement interne de ces professions n'interdisaient pas formellement l'accès des femmes, comme c'était, par exemple, le cas de la magistrature avant 1946 (Boigeol, 1996). Les succès scolaires féminins tels qu'ils ont été observés dès la fin des années cinquante, ainsi que la mixité progressivement instaurées dans toutes les filières et sa légalisation en 1975 en France (Rogers, 2003), viennent bousculer cette mécanique bien huilée de la reproduction sexuée. Dès lors qu'elles récoltent d'avantage de titres scolaires que leurs camarades on peut penser que les femmes diplômées vont contribuer à bouleverser en partie l'équilibre préexistant entre auto-reproduction scolaire et reproduction des inégalités de genre dans la sphère professionnelle et intime, ainsi que le montre le cas

des professions de tradition libérale (avocat, architecte et médecin) dont la féminisation contribue à redéfinir l'ethos professionnel (Lapeyre, 2006; Le Feuvre, 2005).

En effet, à l'exception de l'ENA, première des grandes écoles de premier rang à avoir été mixte dès sa création en 1945¹⁹, les plus prestigieux des établissements du système ont été fermés aux femmes jusqu'aux années 1970 (1969 pour l'École des mines, 1972 pour Polytechnique et 1973 pour HEC). Sur ce point, les ENS se distinguent néanmoins. À l'exception de celle de Cachan, elles comportaient dès leur création leur déclinaison masculine et féminine, du fait du dédoublement sexuel des systèmes d'enseignement. Néanmoins, jusqu'à la fusion des écoles dans les années 1980 (1981 pour SC et Fontenay, 1984 pour Ulm et Sèvres), il apparaît derrière une unité de façade, une distinction très clivée quant au rôle de formation des écoles masculines et féminines, tournées principalement vers l'enseignement secondaire ou le primaire et beaucoup moins vers le supérieur (Efthymiou, 2003), au point qu'on peut se demander si les ENS féminines ont réellement été un jour des « écoles sœurs » de leurs homologues masculines (Mayeur, 1994).

L'analyse des taux de féminisation des grandes écoles depuis les années 1970 à aujourd'hui souligne une présence grandissante des étudiantes dans les rangs des diplômés de ces écoles, avec néanmoins d'importantes variations suivant les domaines disciplinaires (Marry, 2004). Les formations à haut degré de sélectivité, très prestigieuses et historiquement tournées vers les métiers de l'ingénierie (notamment les Mines ou Polytechnique) restent ainsi faiblement féminisées, alors que les écoles de commerce ou d'agronomie comptent aujourd'hui à peu près autant de femmes que d'hommes parmi leurs élèves. Mais cette « révolution » n'en est pas moins « respectueuse » de certaines hiérarchies et inégalités sociales (Marry, 2004) : les quelques enquêtes longitudinales montrent que les femmes ayant décroché un titre de grande école connaissent, pour une grande partie d'entre elles, des carrières relativement moins prestigieuses et rapides que leurs anciens camarades, dans des domaines relativement différents. Cela est, par exemple, le cas des anciennes élèves de l'ENA, qui tendent à investir plus souvent que les anciens élèves les administrations des Affaires sociales, de l'Éducation Nationale, du Logement, du Travail, de la Culture ou de

¹⁹ Cette mixité originelle ne garantit pas pour autant une représentation paritaire des hommes et des femmes dans les rangs des promotions de l'ENA, où l'on doit attendre les années 1980 pour voir la part de diplômées atteindre les 25% (Achin et Lévêque, 2007).

l'Urbanisme, alors que leur classement de sortie leur permettrait d'accéder aux grands corps d'État (Bauer *et al.*, 1994, p.12). Les choix d'orientation des étudiantes de l'IEP de Paris (Burgnard, 2008) ou des normaliennes scientifiques (Ferrand *et al.*, 1999) semblent également s'inscrire dans des choix de carrières redevables pour partie à certains mécanismes d'intériorisation des rôles sociaux (Bourdieu, 1998), d'auto-sélection et d'anticipation (Duru-Bellat, 2004), mais aussi à une relative indépendance vis-à-vis des « diktats scolaires » et le suivi d'une « logique du goût » alternative à la « logique de l'excellence » qui informe les choix d'un grand nombre de leurs camarades masculins (Ferrand *et al.*, 1999). Suivant les sphères où se déploie l'action individuelle, les recherches soulignent également certaines limites de la coercition opérée par l'intermédiaire du processus « productif ». Ainsi, bien que les étudiantes de l'école militaire de St Cyr intègrent et revendiquent les valeurs fortement viriles à l'œuvre dans leur milieu professionnel, le domaine de l'intime et des soins du corps reste fortement marqués par les stéréotypes dominants de la féminité (Héas *et al.*, 2007, p.3-5).

La relativement faible intégration des diplômées de l'ENA à la sphère politique révèle elle aussi certaines spécificités genrées de l'accès aux cercles d'élites nationaux, que le passage par une grande école, même aussi prestigieuse que l'ENA, ne semble pas garantir. En d'autres termes il paraît, à l'analyse des conditions d'accès aux positions sociales éminentes, que les effets supposés de la *production* opérée par les grandes écoles ne suffisent pas. Comme le soulignent C. Achin et S. Lévêque, « tout se passe donc comme si le passage à l'ENA ne pouvait 'fonctionner' comme le sésame attendu pour la carrière politique des femmes ; comme si d'ailleurs, le seul droit des femmes d'accéder au jeu politique était de faire de la politique 'autrement', c'est-à-dire en s'appuyant sur des qualités réputées féminines – douceur, pragmatisme, proximité... – et non pas sur des qualités qu'elles sont susceptibles de partager avec les hommes, comme le mérite, la compétence ou la maîtrise des rouages bureaucratiques que l'on acquiert à l'ENA » (Achin et Lévêque, 2007, p.26).

Par ailleurs, les diplômées de grandes écoles n'échappent pas à certaines tendances lourdes qui grèvent les carrières féminines. Ainsi, alors que le nombre d'enfants semble doper la carrière des pères polytechniciens, il apparaît que c'est plutôt l'inverse dans le cas des polytechniciennes (Gadéa et Marry, 2000)²⁰. Même si l'origine

²⁰ On retrouve des inégalités de carrières similaires parmi les élites scolaires sélectionnées dans d'autres contextes sociohistoriques. Cela est, par exemple, le cas parmi les diplômés d'Harvard : bien que l'on puisse

sociale reste déterminante pour expliquer les différentiels de carrières entre femmes (Marry, 2004), les difficultés particulières qu'elles rencontrent dans le déroulement de leur carrière pointent certaines limites de l'analogie biologique, pensée en premier lieu comme *reproduction* des inégalités d'origine sociale et moins en termes de genre. Par exemple, si les diplômées de l'ancienne École polytechnique féminine connaissent des conditions d'insertion similaires, voire plus favorables que celles de leurs camarades masculins, elles rencontrent néanmoins d'importants freins à leur progression professionnelle, notamment du fait de la ségrégation du marché du travail sur lequel elles évoluent et de la persistance de certains présupposés chez leurs employeurs quant à leur devoir à articuler activités familiales et professionnelles (Stevanovic, 2012).

1.3 Vers une analogie « géographique »

a. Renforcement, conversion, transformation

Sur la base de ces différentes remarques quant à la déstabilisation relative du processus de sélection-formation des élites scolaires françaises, on peut donc s'interroger sur les limites des analogies « industrielle » et « biologique » pour penser sociologiquement les trajectoires des élites scolaires françaises. En effet, ces deux registres analogiques placent la sélection/formation scolaire au centre du processus de désignation des futures élites nationales. Or, la métamorphose des équilibres structuraux au sein du champ des grandes écoles, ainsi que la persistance des inégalités sexuées des carrières professionnelles parmi les élites scolaires françaises malgré leur importante (mais incomplète) féminisation questionnent ce postulat.

Au terme de sa réflexion sur la notion de socialisation, M. Darmon formalise une grille d'analyse des différentes manières d'envisager les processus de socialisation individuels sur le long terme et l'articulation des diverses socialisations primaires et secondaires. Elle relève ainsi que les deux types de schémas les plus souvent empruntés dans les analyses sociologiques de la socialisation sont celui du « renforcement » et celui

noter un rapprochement des carrières professionnelles des diplômés des deux sexes entre les promotions des années 1970 et celles des années 1990, relativement à divers éléments (nombre d'enfants, secteur de spécialisation) qui orientent leurs parcours professionnels, les femmes rentabilisent en peu moins bien que les hommes leur prestigieux titre (Goldin et Katz, 2008).

de la « conversion » (Darmon, 2007, p.113-114). Les socialisations de « renforcement » correspondent aux configurations dans lesquelles les différentes expériences socialisatrices successives et parallèles sont informées par les mêmes logiques et oeuvrent ainsi à une fixation durable et continue des mêmes façon de faire/être/penser. Les socialisations de « conversion » correspondent au contraire aux configurations dans lesquelles les individus sont confrontés au cours de leur vie à des instances socialisatrices aux principes et logiques de fonctionnement radicalement différents – et sont amenés à opérer une « transformation radicale et totale, sur le modèle de la conversion religieuse » (Darmon, 2007, p.116).

Dans la continuité de ces remarques, notre hypothèse principale est que l'homogénéité subjective et objective des élites scolaires françaises, est le fait d'un renforcement entre ses différentes socialisations (familiale, scolaire, professionnelle et conjugale) typiques de l'époque à laquelle sont effectuées les analyses menées par P. Bourdieu. Dans ce sens, le portrait des élites scolaires françaises des années 1960 dressé dans *La Noblesse d'État* est à notre sens le produit d'un important renforcement de ces quatre instances de socialisation : le système scolaire observé – qui est à l'époque encore organisé selon une double ségrégation de classe et de sexe entre filières primaire/secondaire et enseignement masculin/féminin – sélectionnait essentiellement de jeunes hommes issus de familles relativement dotées en capitaux culturels et économiques, leur permettant d'accéder à des positions professionnelles prestigieuses et rémunératrices dans un contexte où le « contrat de genre sociétal » hégémonique fondé sur le modèle *male breadwinner/female carer* (Acker, 1990) favorisait l'investissement des hommes dans la sphère productive aux dépens de la sphère reproductive. Ainsi peut-on analyser par ce renforcement, la *production-reproduction* jusqu'à la fin des années 1960 d'un groupe d'élite sélectionné sur base scolaire et relativement homogène .

Cette tendance au renforcement dans le système français ne disparaît pas totalement avec le temps, ainsi que le montre l'analyse des effets de l'« éducation totale » pratiquée dans certaines institutions de formation hautement sélective socialement quant aux modes d'entrées dans la vie professionnelle et conjugale des ancien-ne-s élèves des promotions des années 1980 (Faguer, 1991)²¹. Elle tend néanmoins à

²¹ Même si l'on peut faire l'hypothèse qu'avant les différentes vagues de massification de l'enseignement, le cas étudié par Faguer (1992, p. 28), soit le lycée Saint-Louis-de-Gonzague (sorte « d'équivalent » privé de Louis-le-

s'assouplir, et surtout à se complexifier, dans un mouvement parallèle de « maillage » et de « démaillage » (Passeron, 2006), relatif aux contextes disciplinaires et professionnels. A propos de l'impact de l'accession de plus en plus nombreuse des femmes aux études supérieures, on peut ainsi relever d'importantes différences dans la reconfiguration de ce renforcement entre produit des différentes socialisations (familiale, scolaire, professionnelle et conjugale). Selon J.-P. Faguer :

« Exemple peut-être le plus significatif [pour les étudiants entrés dans la vie professionnelle vers 1968], devenir ingénieur ou professeur conduisait les hommes de cette génération à entrer sur des marchés du travail exclusivement masculins pour les premiers et 'mixtes' pour les seconds, ce qui n'était pas sans effet sur la vie conjugale tant du point de vue des circonstances de la rencontre du conjoint que de la division des tâches familiales, de la place de la fécondité par rapport aux autres 'investissements' familiaux et, en dernière analyse, du point de vue de la durée prévisible des liens conjugaux » (Faguer, 1991, p.27).

Durant les cinquante dernières années, on observe une restructuration de l'articulation entre « domination scolaire » et « domination sociale » et une arrivée de plus en plus importante d'étudiantes dans les filières au sommet de la hiérarchie scolaire. Ces deux éléments portent à s'intéresser aux effets de la reconfiguration des liens entre « autoreproduction scolaire » et reproduction sociale quant aux parcours professionnels des élites scolaires, en particulier des sortant d'institutions fortement féminisées et en « déclin structural » que sont les Écoles normales supérieures. Et plus généralement, ils invitent à replacer l'expérience de socialisation au sein des grandes écoles au regard de l'ensemble du parcours de vie des élites scolaires, en articulant socialisation familiale (primaire) et scolaire, mais aussi socialisation professionnelle et conjugale.

Subséquemment à sa présentation des mécanismes socialisateurs en termes de « renforcement » et de « conversion », M. Darmon propose de s'intéresser aux socialisations sous l'angle de la « transformation », en ne réduisant les socialisations dites « secondaires » ni à la redite et à l'amplification des produits des socialisations antérieures, ni à un processus faisant table rase de toutes les expériences sociales traversées jusqu'à ce point par les individus. Concernant l'impact du passage en CPGE sur les élèves, elle relève ainsi que « l'activité institutionnelle [de la CPGE] ne s'épuise ni dans son travail de sélection ni dans son travail de transformation du 'matériau humain' »

Grand niché au cœur des arrondissements qui concentrent une part importante de l'ancienne bourgeoisie et de l'aristocratie parisienne), devait sans doute déjà constituer un cas particulièrement abouti de renforcement mutuel des cadres de socialisation familial, éducatif, professionnel et conjugal.

sur lequel elle opère, mais les combine successivement » (Darmon, 2012, p.12). Cette perspective invite à compléter les modèles « industriels » ou « biologiques » par une analogie de type « géographique » dans la problématisation de l'impact de la socialisation à l'œuvre dans les parcours de formation des élites scolaires françaises.

Comme le souligne J. Penneff, dans la littérature sociologique visant à appréhender les logiques des biographies dans toute leur longueur, « les métaphores géographiques », parlant de « cheminement, bifurcation, mobilité, espace, itinéraire, etc. », « abondent » et peuvent se révéler très utiles. Notamment, les réflexions menées par C. Daverne sur les héritiers en échec scolaire suggèrent que, dès lors que l'on questionne les limites de « la production » et de « la reproduction » par médiation scolaire, s'ouvre un horizon des possibles analytiques dans lequel le champ sémantique « géographique » peut être d'un grand secours, afin d'analyser « les chemins sinueux » que dessinent les parcours individuels lorsque « la voie » se révèle moins « toute tracée » que prévu (Daverne, 2009, p.315-316). Partant du principe d'une inscription institutionnelle plurielle des biographies individuelles, une telle perspective permet de mieux comprendre comment les produits de cette socialisation particulière s'articulent chez les individus dans les plis singuliers du social (Lahire, 2006, p.341-345), produits des socialisations antérieures et des contraintes socialisatrices postérieures à la période de formation.

Dans la présente thèse, il s'agirait alors de mettre en regard l'analyse des séquences pré-intégration (socialisation familiale et scolarisations primaire et secondaire), de la période d'intégration du système de formation et, chose plus rare, du parcours post-intégration et de l'impact des socialisations professionnelles et conjugales. Filant la métaphore « géographique », l'intégration d'une grande école serait alors moins envisagée comme la « ligne d'arrivée » de la course méritocratique que comme un « lieu de passage », dont l'action socialisatrice est fortement structurante certes, mais sans pour autant écraser tous les produits des socialisations antérieures et dont les principes n'orientent pas nécessairement toutes les parcelles de l'existence future des anciens et surtout des anciennes élèves²².

²² Notons que notre emprunt à l'analogie « géographique » se distingue de celui de P. Bourdieu. Pour ce dernier, l'analogie géographique lui permettait de proposer les principes organisant l'« espace social » à travers la représentation très « cartographique » des plans d'analyse de correspondances multiples. Pour nous, il s'agira moins de proposer une « cartographie » que de s'intéresser aux logiques qui participent à l'orientation des itinéraires individuels frayant dans cet « espace social ».

Cette analogie est elle-même souvent filée par nos enquêtés, qui parlent des ENS et plus généralement du système des CPGE-grandes écoles comme d'une *voie royale*. Il s'agira pour nous de tirer parti de cette analogie indigène et de cartographier un peu plus précisément les contours de cette « voie » – ses origines et surtout ses ramifications finales – et de rendre compte des usages différenciés qui en sont faits par les individus qui l'empruntent.

Si les recherches récentes montrent que dans la plupart des cas les grandes écoles constituent toujours une voie d'accès privilégiée aux positions sociales les plus valorisées, on peut imaginer que les parcours de vie individuels empruntent bien souvent des sentiers moins « battus ». Certains mènent vers des « voies de garages », rencontrent des obstacles ou empruntent des raidillons. D'autres, parce que mieux conseillés et mieux informés, utilisent passerelles et raccourcis. D'autres encore esquissent des pistes ou tentent des percées improbables, dont il s'agit d'éclairer la logique. Notons par ailleurs que cette perspective paraît particulièrement appropriée dans le cas des normalien·ne·s, du fait du « déclin structural » et de la forte féminisation des ENS. Mais comme nous l'avons rappelé, il ne fait aucun doute que cette perspective « géographique » pourrait éclairer plus largement la compréhension des parcours professionnels des élites scolaires françaises, comme le montre la difficile conversion de l'excellence scolaire en excellence professionnelle à laquelle se heurtent les élèves boursiers intégrant HEC (Lambert, 2010). En portant l'attention sur les articulations et imbrications entre produits des différentes séquences des socialisations individuelles (familiale, scolaire, professionnelle, conjugale, etc.), cette problématisation évite certains écueils de la « sur-cohérence élitare » (Eymeri, 2001, p.5) tout en analysant incidences des expériences socialisatrices au sein de ces prestigieuses institutions de formation sur le devenir des futures et « ex » élites scolaires.

b. L'intégration d'une grande école comme étape du parcours de vie

Dans cette perspective « géographique », parallèlement à celle suggérée par les analyses en termes de *production* et de *reproduction* que nous avons identifiées, il nous semble particulièrement heuristique de mobiliser une approche inspirée du paradigme du « parcours de vie ». Originellement développé pour analyser les incidences d'évènements historiques sur différentes générations grâce à de larges enquêtes par panel (Elder, 1974), ce paradigme permet d'entreprendre une conversion du regard à même de construire des savoirs sociologiques complémentaires sur les trajectoires des élites scolaires françaises. De ce point de vue, on peut problématiser les « parcours de vie » en les décomposant en « trajectoires et transitions » (Elder, 1985) dans lesquels « les trajectoires sont des séquences, interreliées et interdépendantes, d'évènements dans les différentes sphères de la vie » (Abbott, 2010, p.191). Parmi les différents principes fondamentaux qui structurent cette approche particulière des parcours individuels (Elder *et al.*, 2003; Sapin *et al.*, 2007, p.32-34), deux nous semblent spécialement pertinents à mobiliser ici.

Premièrement, le principe de l'insertion des biographies individuelles « dans un temps historique et dans un lieu » (Sapin *et al.*, 2007, p.32-34). Comme nous l'avons présenté précédemment, la contextualisation sociohistorique de l'articulation entre la logique de « l'autoreproduction scolaire » et celle de la « reproduction sociale » invite à questionner les outils sémantiques et analytiques couramment utilisés dans l'analyse sociologique des élites scolaires françaises. Nous reviendrons donc sur la reconstruction du cadre général dans lequel s'inscrivent les parcours de vie des normalien·ne·s des années 1980 sur l'importance de la prise en compte du contexte sociohistorique quant à la compréhension de l'articulation des différentes phases de la biographie des élites scolaires françaises.

Deuxièmement, le principe du « développement tout au long de la vie » apparaît particulièrement pertinent dans le cadre d'une analyse des parcours des élites scolaires sous l'angle de la « transformation ». Dans cette perspective, il convient ainsi d' « insérer gains et pertes dans des processus qui se déroulent de la naissance à la mort » (Sapin *et al.*, 2007, p.33), afin de dégager empiriquement dans quelle mesure les évènements vécus par les individus entraînent des *bifurcations* durables dans leurs itinéraires. En

posant *a priori* le passage par le système de formation classe préparatoire-grandes écoles comme culminant et fondateur à l'échelle des parcours de vie individuels, les analyses sociologiques *productives* et *reproductives* des élites scolaires françaises s'interdisent bien souvent de questionner les effets au long terme de cette expérience. Elles ne permettent pas de penser son articulation avec d'autres événements intervenant après la sortie de l'école, comme la mise en couple ou l'arrivée d'enfants, qui influencent les parcours professionnels de nombre de femmes et d'hommes, même fortement diplômé·e·s. Elles tendent à sous-estimer le resurgissement d'éléments issus des socialisations préscolaires dans le milieu professionnel.

C'est donc la piste analogique « géographique » que nous mobiliseront principalement dans la suite de cette thèse, sans nous interdire néanmoins quelques emprunts « industriels » ou « biologiques ». Dans un effort de « contrôle des langues naturelles » nécessaire à une pratique sociologique rigoureuse (Passeron, 2006, p.231-277), ne pas se cantonner à un usage « faible » de cette analogie « géographique » nécessite de se doter des outils analytiques adéquats, assez robustes et souples pour rendre compte avec justesse des courbures biographiques. Et, dans cette perspective, l'approche processuelle, en ce qu'elle implique de « découper les processus étudiés en séquences dont certaines sont plus prévisibles que d'autres » (Grossetti, 2006, p.11) apparaît à ce titre spécialement bien adaptée.

Chapitre 2 Implications analytiques et méthodologiques de l'analogie « géographique »

2.1 Problématique et hypothèses

a. *Une approche processuelle*

Les analogies en termes de *production* ou de *reproduction* placent la socialisation familiale primaire (dont la socialisation scolaire ne serait le plus souvent qu'un « renforcement ») ou la socialisation scolaire (et notamment l'intégration d'une filière sélective) à l'origine des chaînes causales informant les parcours individuels, sans nécessairement envisager de possibles « bifurcations », soit « des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles » (Bessin, 2010, p.15), qui peuvent intervenir par la suite, notamment au moment de l'insertion et de la stabilisation sur le marché du travail.

Elles sous-tendent bien souvent une appréhension « balistique » de la notion de trajectoire, dans laquelle un point d'origine (la famille, voire l'intégration d'une filière sélective) organise la majorité des événements à venir. Par exemple, dans nombre de recherches sociologiques qui se sont intéressées en France aux réussites scolaires « atypiques », des enfants de milieux populaires ou des jeunes femmes en sciences, on peut repérer le même type de schéma explicatif. Comme le relève B. Castets-Fontaine (2011), ce sont généralement les investissements « stratégiques » de ces familles (Laurens, 1992; Zérroulou, 1988), leurs « substituts » de capitaux (Laacher, 1990), leurs ressources morales et leurs ambitions scolaires (Poullaouec, 2004; Terrail, 1992), leurs principes éducatifs égalitaires (Ferrand *et al.*, 1999), ou leur configuration spécifique (Lahire, 1995) qui sont avancés comme autant de facteurs explicatifs de ces trajectoires d'excellence statistiquement improbables. Bien qu'on ne puisse nier l'importance des facteurs relatifs à la mobilisation familiale dans les réussites scolaires, surtout « atypiques », on peut néanmoins pointer avec B. Castets-Fontaine (2011) que ce type d'approche « balistique » tend à minimiser le caractère processuel de ces trajectoires, et avec lui leur caractère décisif de la contingence des rencontres et des expériences

individuelles quant à « l'engagement » progressif de ces « miraculés » sur la voie d'un cursus d'excellence. Sans occulter « l'investissement familial dans l'étude des réussites singulières », les cas analysés par l'auteur montrent que, pour les familles les plus démunies en capitaux sociaux de toutes sortes, « une intense mobilisation des parents ne constitue pas une garantie de réussite » (p.83).

En complément critique de l'hypothèse de l'excellence scolaire improbable comme une « affaire de famille », B. Castets-Fontaine propose alors le concept de « randonnée vertueuse » (Castets-Fontaine, 2011b, p.183-198), envisageant de la sorte les trajectoires des élites scolaires françaises sous un angle processuel, proche de la perspective « géographique » prônée ici²³. Parmi les récits de « réussites improbables » qu'il recueille, l'auteur repère un ensemble de trois dimensions récurrentes qui composent ce qu'il propose d'appeler « le cercle vertueux de la réussite scolaire » : une bifurcation qui oriente sur la voie de l'excellence scolaire, l'acquisition objective et subjective d'un statut de « bon élève », la contractualisation tacite auprès des parents et des enseignants, qui soutient un engagement émotionnel croissant de la part de l'élève. L'analyse diachronique des trajectoires révèle un enchaînement de ces différentes dimensions sous formes de séquences, dont l'agencement révèle « la nécessité de la contingence » dans ces trajectoires d'excellence exceptionnelles. La mise en perspective diachronique amène l'auteur à parler de « randonnées vertueuses » dans l'analyse des cas empiriques qu'il effectue, tant dans les chemins de traverses dessinés par les parcours des élèves étudiés, il semble impossible de dégager une cause initiale parmi les trois éléments du « cercle vertueux » qu'il a identifié. Cette proposition, quoique radicale quant à la place qu'elle attribue à la contingence et aux « effets papillons » sur les sinuosités des parcours individuels (Castets-Fontaine, 2011b, p.198), présente l'intérêt de poser avec une rigueur singulière quelques « bonnes raisons » de penser les trajectoires des élites scolaires sous l'angle processuel.

Partant des critiques des analyses en termes de *(re)production*, cette approche séquentielle semble prometteuse en ce qu'elle permet de penser l'articulation entre les différentes phases du parcours de vie de nos enquêtés. Plus généralement, cette approche a l'avantage d'offrir un cadre de problématisation de l'articulation entre phase scolaire et professionnelle, voire conjugale, des élites scolaires françaises. A l'inverse des

²³ Bien que l'auteur ne formule pas lui-même sa démarche dans ces termes.

approches synchroniques (mobilisant le plus souvent une analyse multivariée afin d'identifier la variable qui semble transcender toute la trajectoire – soit s'inscrivant dans une approche purement « balistique »), l'approche séquentielle et processuelle permet de prendre en compte que « toutes les causes n'agissent pas au même moment », et plus précisément que chaque phase requiert une explication, [...] une cause agissant pendant l'une des séquences [pouvant] avoir une importance négligeable dans une autre phase » (Becker, 1985, p.46). Dans une approche de type séquentielle ou processuelle, « le principe des actions entreprises n'est pas inscrit à l'avance dans les propriétés de chacun puisqu'à chaque étape survient une série de remaniements subjectifs en fonction d'éventuels changements de position et de transformation des contextes » (Fillieule et Broqua, 2005, p.217).

Les recherches quantitatives récentes qui pointent des « effets d'établissement » (Cousin, 1993) constituent un exemple de l'intérêt de ce type d'approche dans le cadre de l'analyse des inégalités d'accès aux filières de formation d'élite (Buisson-Fenêt et Draelants, 2012 ; Nakhili, 2005, 2007). Elles montrent que, dans certains cas, la mixité sociale des établissements fréquentés ou les liens administratifs qu'entretiennent les établissements avec les CPGE peuvent réduire certaines inégalités sociales et favoriser l'engagement sur la voie sélective des élèves issus·e·s des milieux moins dotés en capitaux culturels et scolaires. Comme le soulignent les résultats de ces recherches, « les nombreux travaux empiriques qui ont jusque-là abordé la question des inégalités dans les choix d'orientation post-Baccalauréat n'ont pas, dans le contexte français, étudié l'impact éventuel des caractéristiques du contexte scolaire. » Ils participent ainsi de la diffusion « d'une vision abstraite du système éducatif qu'elles postulent assez centralisé et peu diversifié » (Nakhili, 2005, p.156). Cette idée, très prégnante dans le contexte français, expliquerait selon l'auteure que la recherche française n'ait pris en compte cette dimension du contexte de scolarisation qu'à partir des années 1980-1990, alors que dès les années 1950, les recherches anglo-saxonnes ont intégré à leurs analyses les effets de contexte (en termes d'école, de professeurs, de mixité dans les classes, voire de voisinage) sur la réussite scolaire des élèves²⁴.

Il faut cependant relever que le caractère plus ou moins processuel des parcours individuels des élites scolaires n'apparaît pas avec la même netteté suivant l'origine

²⁴ Pour une revue de la littérature à ce sujet, nous renvoyons à la thèse de N. Nakhili, spécialement aux pages 87-142 (Nakhili, 2007).

sociale, le sexe ou l'origine géographique : certains individus sont prédisposés de par l'état des structures sociales actuelles à occuper une position dominante dans le champ du pouvoir. C'est ce qui transparaît des études statistiques qui soulignent régulièrement le manque de « mixité » sociale et sexuée des élites françaises. Mais même dans des contextes où les itinéraires d'accès aux cercles d'élites nationaux sont aussi balisés qu'en France, il nous semble que la dimension « processuelle » est une dimension irréductible des biographies individuelles. Et dans le cas des normalien·ne·s (et plus encore ceux de SC et FT), soit le sous-groupe des élites scolaires françaises particulièrement touchées par le « déclin structural » des élites les plus scolairement sélectionnés est d'autant plus visible. Anticipant sur les résultats à venir, on verra que les (rares) enquêté·e·s qui se rêvaient normalien·ne·s à leur débuts voient leurs aspirations pour partie contrecarrées – ou au moins reconfigurées – par la découverte progressive des modalités concrètes de la pratique du métier de « bon élève » puis de « bon chercheur », voire de « bon enseignant », et des conditions genrées d'accès aux professions de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inversement, un nombre important d'entre eux partent avec peu *d'a priori* sur les aboutissements possibles du parcours qu'ils entament et découvrent chemin faisant, avec plus ou moins de bonheur, les implications qu'un tel engagement recouvre.

L'approche processuelle des trajectoires n'est bien sûr pas totalement nouvelle en sociologie²⁵. Popularisée par l'approche en termes de « carrières » par les tenants de l'interactionnisme symbolique (Hughes, 1996), c'est sous cette forme (essentiellement qualitative²⁶) que ce mode de compréhension des trajectoires s'est diffusé dans le contexte de la recherche sociologique académique francophone²⁷. Mais l'analyse en termes de « carrières » n'est pas la seule forme d'approche séquentielle ou processuelle des trajectoires que l'on puisse envisager. L'ouvrage publié sous la direction de M. Bessin, C. Bidard et M. Grossetti donne à voir l'étendue des potentialités d'une approche des trajectoires individuelles alliant analyse de séquences et sensibilité aux événements qui peuvent en redessiner le cours, qui dépasse largement l'analyse des seules

²⁵ Ni en économie, en psychologie ou en Histoire comme le relevait déjà A. Abbott en 1995 (Abbott, 1995).

²⁶ Pour un exemple d'application quantitative du cadre d'analyse des carrières de fumeurs de marijuana forgé par Becker au cas français – et de sa validation –, voir l'article de P. Peretti-Watel (Peretti-Watel, 2001).

²⁷ Aux quelques travaux francophones repérés par M. Poussou-Plesse qui se réclament de l'utilisation du concept de carrière (Darmon, 2008a; Eymery, 2001; Monchatre, 1998; Sorignet, 2004; Voegtli, 2004), il faudrait sans doute rajouter ceux de R. Pudal sur les pompiers volontaires (Pudal, 2011), mais surtout tous les travaux menés en sociologie des mobilisations sociales (Collovald, 2002; Fillieule, 2005; Fillieule et Mayer, 2001).

« carrières » (Bessin *et al.*, 2010). Cette piste de réflexion « bifurcative » nous a alors paru particulièrement intéressante pour problématiser l'articulation entre parcours scolaires et professionnels du groupe d'élites scolaires auquel nous nous intéressons.

b. Trajectoire, carrière ou cheminement ?

Afin d'établir les spécificités d'une approche « bifurcative », il convient de la distinguer des deux formes de problématisation des biographies individuelles les plus couramment utilisées dans les travaux sociologiques, la « trajectoire » et la « carrière ». La synthèse des formes temporelles de causalité que recouvrent les approches biographiques en sciences sociales, établie par F. de Coninck et F. Godard, offre à ce titre un cadrage permettant de saisir très précisément la singularité d'une telle démarche (Coninck (de) et Godard, 1990).

Dans leur réflexion, les deux auteurs distinguent trois modèles de « formes temporelles de causalité » généralement mis en œuvre dans les approches biographiques : les modèles « archéologiques », les modèles du « cheminement » et les « modèles structurels ». Cette typologie est polarisée par les modèles dits « archéologiques » et « structurels », qui représentent chacun des schémas relativement purs, radicalement opposés l'un de l'autre.

Les modèles « archéologiques » (p.30-34), où l'on part « à la recherche d'un événement fondateur qui récapitule toutes les causalités antérieures à lui-même et qui fondent toutes celles qui suivent », mettent en scène des agents « hantés par leur passé », et se donnent généralement comme principal horizon d'attente de faire « l'inventaire de ces ressources et l'occasion de leur mobilisation » (p.34). On peut classer derrière cette appellation « archéologique » des registres analytiques aussi différents que ceux des programmes dispositionalistes (dont l'approche en termes « d'habitus » constitue sûrement la version la plus connue), psychanalytiques mais aussi phénoménologiques et herméneutiques, en ce qu'ils placent l'individu et ses propriétés au centre de l'intelligibilité des biographies, sous la forme d'un « agent agi agissant », d'un « acteur rationnel » ou d'un sujet constructeur de sens²⁸.

²⁸ Dans le même sens, N. Nakhili relève la relative proximité des postures explicatives esquissées par P. Bourdieu et R. Boudon, dont l'opposition aporétique constitue un passage quasi-obligé des recherches

Dans les modèles dits « structuraux » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.40-48) ce sont, au contraire, les conditions externes aux individus qui sont mises en avant comme fondamentales dans l'organisation des biographies individuelles. « Ici prévaut l'idée de la pré-structuration des parcours de vie ou des récits de vie par des temporalités externes organisées suivant des chaînes causales indépendantes et préexistantes au déroulement des vies individuelles » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.40). Ce ne sont donc plus les arrangements des individus avec leurs expériences passées qui sont dès lors mises au centre de l'explication des courbes prises par les biographies individuelles. L'objectif de ce type d'approche serait plutôt d'établir le répertoire des formes temporelles que prennent les itinéraires individuels dans un contexte donné, en pointant les cadres tant socio-économiques que symboliques et discursifs qui les informent. La mise en perspective historique des formes prises par les parcours de vies est l'une des modélisations de type « structurelle » les plus facilement appréhendable. Elle laisse clairement apparaître que l'on peut identifier au cours des derniers siècles une « institutionnalisation du cours de vie » (Kohli, 1986). Sous l'effet de la transformation du système économique et du marché du travail, notamment, s'est peu à peu mis en place une standardisation relative de l'enchaînement des âges de la vie sous la forme d'une « tripartition nette du cours de vie (pour les hommes d'abord, mais de plus en plus aussi pour les femmes), avec une période de préparation, une période d'activité et une période de retraite » (Kohli, 1989, p.1). Durant les cinquante dernières années du XXème siècle on observerait cependant, selon l'auteur, un processus de désinstitutionnalisation, et de floutage des frontières structurant cette tripartition, et multipliant donc les possibilités de *déviations* individuelles.

Comme alternative à ces deux pôles d'appréhension des formes de causalités dans les approches biographiques, F. de Coninck et F. Godard esquissent un troisième modèle, celui du « cheminement ». Dans ce dernier modèle, « c'est à travers la mise en forme du processus étudié, à travers la construction de la logique du déroulement ou de l'enchaînement des évènements que vont se dessiner les connexions causales » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.34-40). Cette approche se distingue des deux précédentes par son caractère processuel et la place particulière qu'il accorde au déroulement du temps

sociologiques sur les inégalités scolaires, en ce qu'elles placent toutes les deux la famille au cœur de l'explication des biographies individuelles et passent sous silence d'autres éléments du parcours de vie propre à réorienter certaines de ces trajectoires (le contexte scolaire, par exemple) (Nakhili, 2007, p.59-71).

biographique, sans l'aplatir pour le mettre en perspective avec des coordonnées de départ, comme c'est le cas des approches « archéologiques » (ou « balistiques »), ni pour en faire une méta-analyse et l'encadrer dans le temps long de l'histoire, à la manière des approches « structurelles ». La dimension processuelle du cadre d'analyse des « cheminements » individuels donne ainsi toute sa place au temps biographique de se déployer, et donne à voir les parcours individuels comme une série de transitions enchaînées les unes aux autres par des moments de relative stabilité (séquences) et ouvre la porte à un possible impact de la contingence sur les courbes qu'ils dessinent.

Les auteurs distinguent plus précisément quatre différents « sous-modèles » que l'on peut classer sous l'enseigne du « cheminement » :

« On peut considérer que le temps lui-même, en tant que durée ou chronologie, produit le changement (sous-modèle 1). Dans les autres cas, en revanche, on observera plutôt comment les transitions s'inscrivent dans le temps. Si on considère le temps comme homogène, on dira que le changement peut se produire à tout instant, on qualifiera simplement la probabilité qu'il a de survenir en chaque instant (sous-modèle 4, dit différentiel). Si, au contraire, on construit le temps comme hétérogène, on peut soit étudier les moments de rupture en eux-mêmes (sous-modèle 2, dit bifurcatif), soit étudier les investissements nécessaires pour produire ces ruptures (sous-modèle 3, dit énergétique) » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.34-35).

Comme le soulignent F. de Coninck et F. Godard, le modèle du cheminement présente la particularité, voire l'avantage, d'être particulièrement « foisonnant ». En effet, si on ne retient pas le modèle du cheminement comme modèle analytique de base, on est « obligé d'y faire des emprunts, si tant est que l'on veuille mettre en forme le temps » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.34). Dans sa version « bifurcative » (sous-modèle 2), il peut notamment se combiner avec les deux autres types de modèles identifiés par les deux auteurs, en particulier avec le modèle dit « archéologique ». Certaines « inégalités archéologiques » peuvent ainsi s'actualiser différemment à chaque bifurcation. Selon les deux auteurs, cela est notamment le cas des inégalités liées au genre. Les inégalités entre hommes et femmes en termes de trajectoires apparaissent très tôt, « dès la jeunesse » – ce qui amène les auteurs à les qualifier « d'inégalités archéologiques ». Mais elles ne vont « s'inscrire pleinement qu'à travers une série de bifurcations où cet élément archéologique va réapparaître régulièrement en défaveur des femmes. Il y a une logique de cumulation qui tient à cet élément qui s'actualise toujours dans le même sens : la durée des études, la liberté de choix du travail, le type de travail obtenu à diplôme égal et le type de carrière (plus discontinue) sont autant d'éléments, du type d'événement ou du type de durée, qui vont accentuer les inégalités initiales » (Coninck (de) et Godard, 1990,

p.38). L'analyse sous l'angle séquentiel des carrières des femmes à l'Université montre ainsi que les inégalités finales constatées (le fait que la féminisation des sommets de la hiérarchie académique soit nettement moindre que sa base) sont en fait dues à l'accumulation progressive de désavantages (Fassa *et al.*, 2012). Cet « effet Matilda » entraîne alors nombre de docteurs vers les positions professionnelles précaires et moins valorisées au sein de l'Université.

De par l'affinité tant sémantique qu'analytique de la notion de « cheminement », avec notre perspective analytique inspirée de la métaphore « géographique », cette conceptualisation des biographies individuelles a donc retenu notre attention, tout particulièrement dans sa déclinaison « bifurcative ». Notamment, au regard des deux outils les plus souvent utilisés dans l'analyse des itinéraires individuels en sociologie, la « trajectoire » et la « carrière », elle apparaît particulièrement intéressante parce qu'elle ne pose pas nécessairement le point de départ ou le point de d'arrivée comme focale interprétative exclusive des itinéraires individuels.

La notion de « trajectoire », prise dans son sens le plus neutre, soit une « série de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (Bourdieu, 1986), aurait peut-être pu être suffisante. Mais l'utilisation « balistique » qui en est le plus souvent faite nous intimait de circonscrire plus nettement la dimension de ce concept qui nous semblait le mieux à même de prendre en compte dans nos analyses les limites des analogies « biologiques » et « industrielles » que nous avons soulignées²⁹. Comme le relève M. de Certeau, l'utilisation du terme de « trajectoire » peut se révéler parfois ambiguë. Alors qu'il devrait évoquer « un mouvement temporel dans l'espace, c'est-à-dire une *succession* diachronique de points parcourus » il est bien souvent réduit à désigner « la *figure* que ces points forment sur un lieu supposé synchronique ou achronique » dans sa mise en mot *a posteriori* par le sociologue ou la personne se racontant elle-même (Certeau (de), 2007, p.58). Parce qu'elle amène à opérer une utile « mise à plat », l'observation *a posteriori* de « trajectoires » « métamorphose

²⁹ A. Abbott a poussé plus loin la critique de la notion de trajectoire en affirmant que « les trajectoires sont les trajectoires précisément en raison de ce que nous pourrions appeler la stabilité de leur caractère aléatoire, leur caractère causal, en particulier leur caractère compréhensible sous-tendu par l'image de cause implicite telle qu'elle a cours dans les analyses de régression. Leur inertie se traduit en paramètres causaux stables mais localisés » (Abbott, 2010, p.198).

l'articulation *temporelle* des lieux en une suite *spatiale* de points » (Certeau (de), 2007, p.59). De la sorte

« un signe réversible (ça se lit dans les deux sens, une fois projeté sur une carte) est substitué à une pratique indissociable de moments singuliers et d' "occasions" donc irréversibles (on ne remonte pas le temps, on ne revient pas sur les occasions manquées) » (Certeau (de), 2007, p.59).

Pour le dire autrement la « mise à plat » effectuée dans l'analyse de trajectoires tend bien souvent à engendrer une lecture nécessairement causale du cours de la vie qu'elles représentent. En parlant de « cheminement » plus que de « trajectoire » on insiste un peu plus nettement sur cette prise en compte du temps en train de se dérouler, nécessaire à l'analyse en termes de processus.

Le modèle du cheminement présente également certaines similitudes avec l'approche par les « carrières », en particulier dans la dimension expressément processuelle des biographies individuelles dont il permet de rendre en compte. Mais, une analyse plus fine révèle qu'il recouvre certaines différences non négligeables dans le cadre de notre réflexion, avec la notion de carrière – surtout dans son usage le plus « canonique », tel qu'il est examiné par M. Poussou-Plesse (Poussou-Plesse, 2010). En effet, dans l'usage canonique de la « carrière », chez E. Goffman et H. Becker notamment, c'est sous le seul « regard du point final » que sont envisagés les moments de transitions dans les itinéraires individuels. C'est en général dans l'objectif de recomposer les étapes successives qui mènent à un état final qu'est utilisé l'outil ou la notion de « carrière », en ce qu'elles échappent tant au sens commun³⁰ qu'aux experts de la catégorie sociale étudiée (travailleurs sociaux, médecins...) (Darmon, 2008a). Dans son usage le plus courant, la notion de « carrière » laisse assez peu de place aux individus qui sortent du rang, si ce n'est négativement. Les causes/raisons de ces sorties de carrière ne sont généralement convoquées dans l'unique but d'éclairer les éléments qui conditionnent le maintien sur la voie principale que dessine la « carrière » du « l'authentique carriérisé » (Poussou-Plesse, 2010, P.255). L'utilisation de cet outil, réputé pourtant souple³¹,

³⁰ Comme le rappelle H. Becker avec sa ficelle bien connue : « En termes d'analyse, cela signifie que chaque fois que nous découvrons quelque chose qui nous semble incompréhensible, que la seule explication que nous puissions donner est une version quelconque de "Ils doivent être fous", nous devrions systématiquement suspecter que nous manquons grandement de connaissances sur le comportement que nous étudions. Il vaut mieux supposer que tout cela a un sens et en rechercher la signification » (Becker, 2002, p.62).

³¹ Comme le souligne M. Darmon, l'attrait pour l'outil « carrière » peut s'expliquer par sa réputation malléable : « Ce n'est sans doute pas le moindre des mérites de la notion de carrière que de se plier, avec bonhomie pourrait-on dire, à ce statut d'auberge américaine » (Darmon, 2008b, p.150).

renferme ainsi bien souvent « la plénitude d'un accomplissement catégoriel comme point de fuite » (Poussou-Plesse, 2010, p.255-256), qu'il s'agisse de la carrière de fumeurs de marijuana, d'anorexiques, d'énarques. Cette critique peut paraître abusive dans certains cas. L'analyse du « désengagement militant » montre ainsi que l'outil « carrière » peut parfaitement être utilisé pour éclairer les « sorties de route » (Fillieule, 2005). Néanmoins, même dans le cas de l'analyse des défections au sein des organisations politiques, l'analyse développée par M. Poussou-Plesse reste valable. Dans les analyses des recherches réunies dans le volume dirigé par O. Filleul (Fillieule, 2005) c'est bien souvent sous le seul angle du désengagé « authentique » que sont envisagées les transitions successives. L'utilisation de l'outil « carrière » dans son sens canonique ne permet pas de penser, à partir d'un même point de passage, une potentielle prolifération de séquences possibles. En ce sens, comme le souligne la filiation revendiquée par J.-M. Eymeri (Eymeri, 2001, p.3) avec le mode de pensée interactionniste, elle aurait tendance à faire pencher l'analyse du côté de la *production*.

Pour le dire rapidement, il y a donc deux formes de tropismes qui guettent les analyses des itinéraires individuels en termes de trajectoire « balistique » ou de « carrière » au sens le plus souvent utilisé : un tropisme de la ligne de départ dans le premier cas ; un tropisme de la ligne d'arrivée dans le second. C'est parce qu'il paraît plus approprié sur ces deux points essentiels que le modèle du cheminement « bifurcatif » nous a semblé constituer un outil particulièrement approprié pour soutenir notre tentative d'analyse croisée / articulée des séquences scolaires et professionnelles des itinéraires des normalien·ne·s et de replacer l'expérience du passage par une grande école à l'échelle de leurs parcours de vie.

c. Cheminement, séquences et transitions

Empruntant la voie d'une analyse en termes de « cheminement », une telle approche sous l'angle des « parcours de vie » est ainsi particulièrement adaptée dans le cas de l'analyse des itinéraires des élites scolaires. Comme le souligne A. Abbott (2010), elle permet de comprendre finement les logiques qui informent leurs parcours, et de mettre au jour les articulations entre les différentes séquences de ces dernières.

Ainsi, en s'engageant vers un cursus d'excellence, les étudiant·e·s pensent entrer dans une trajectoire relativement stable. De fait, c'est le cas pour la période qui « va des premiers cours jusqu'aux examens et au travail de thèse. » En effet, « le troisième cycle à l'Université ou les grandes écoles constitue une trajectoire fortement coercitive, avec des variations internes mineures, bien sûr, mais également une énorme inertie. » Néanmoins, « cette séquence est suivie d'une transition parfois peu anticipée dans le cas des élèves de grandes écoles : « l'entrée sur le marché du travail par laquelle l'étudiant diplômé se retrouve sur une nouvelle trajectoire plus ou moins stable, un poste d'assistant, de contractuel en recherche, un post-doc, ou un emploi en dehors de la spécialité » (Abbott, 2010, p.195). A cela, on pourrait ajouter que ces incertitudes se redoublent d'un « télescopage des calendriers productifs et reproductifs » (Lapeyre, 2006, p.114), qui informe différemment les conditions d'entrée des hommes et des femmes sur le marché du travail, et influe durablement la portée et l'étendue de leurs champs des possibles futurs. La trajectorialité (le fait qu'elle dessine une ligne identifiable) et l'inclinaison de la pente des itinéraires individuels à la sortie de l'école sont ainsi parfois moins assurés que ce qu'aurait pu le croire un observateur peu averti – et surtout, comme nous le verrons, les protagonistes eux – et elles-mêmes).

A partir de cette remarque et des différentes critiques déjà formulées, notre hypothèse centrale sera alors la suivante : les cheminements que dessinent les parcours de vie des élites scolaires sont pour une très grande partie organisés autour de deux transitions successives, l'une « convergente », l'autre plus « aléatoire » pour reprendre les catégories d'A. Abbott (Abbott, 2010, p.191-198). L'engagement vers une filière sélective peut être en toute vraisemblance considéré comme une transition qui augure l'entrée dans une « trajectoire directionnelle et orientée » (p.197), censée aboutir *in fine* à l'acquisition d'un titre scolaire prestigieux. Notons que même si l'on peut repérer d'importantes inégalités quant aux modes d'entrée dans ce premier processus convergent, de part la forte coercition de la séquence qui le suit, il a néanmoins un impact significatif sur la plupart des parcours de vie étudiés, y compris ceux des personnes les plus préparées à y faire face, tant le rythme et les exigences dans la « mise au travail » imposée par le système des classes préparatoires (Darmon, 2012) contribue à la constitution de dispositions (ascétiques) communément partagées au sein de notre population, au-delà des différences d'origine sociale ou de sexe.

Mais, au long terme, le caractère « convergent » de cette transition vers un

engagement sur la *voie royale* n'est pas aussi garanti que l'on pourrait le penser. Cette séquence « scolaire » relativement stable est ainsi suivie, au moment de la transition progressive vers le marché du travail, plus « aléatoire », parce que générant une séquence dont la trajectorialité et la pente sont généralement moins planifiées à l'avance par les individus.

A partir de cette hypothèse centrale, quelques questions de recherche guideront nos investigations des parcours de vies des ancien-ne-s élèves des ENS en question. Reprenant les catégories d'appréciation de l'imprévisibilité dans les parcours sociaux identifiés par M. Grossetti (Grossetti, 2006, p.16-22), on défendra que, en fonction de l'origine sociale, du genre, du contexte historique ou d'autres éléments perturbateurs plus contingents, les (ré)orientations du parcours individuel peuvent être plus ou moins prévisibles, quant à leur probabilité d'advenir et quant aux issues possibles. Quelles conditions sociales structurent l'entrée dans le processus qui ouvre la voie aux classes préparatoires et aux ENS ? Malgré son caractère *in fine* « convergent », quelles variations peut-on repérer une fois engagé sur la *voie royale* ? Le caractère « aléatoire » de la transition vers le parcours professionnel est-il de même intensité en fonction du genre, de l'origine sociale ?

2.2 Trois niveaux d'analyse pour trois enquêtes de terrain

a. Le métro, le réseau et ses voyageurs

Comme nous l'avons déjà noté à la suite de J. Peneff ou de J.-C. Passeron, les analogies « géographiques » sont couramment utilisées en sciences sociales, dès lors qu'il s'agit d'analyser les étapes successives traversées par un individu au cours de sa vie. L'usage le plus connu de ce registre analogique est probablement le parallèle établi par J. Schumpeter entre la mobilité sociale et les voyageurs d'une ligne d'autobus, pour souligner que les changements de voyageurs aux différents arrêts de la ligne (la mobilité sociale) n'est pas incompatible avec le constat que l'autobus est le même du début à la fin de la ligne (soit que les classes sociales perdurent dans le temps). Privilégiant le métro à l'autobus, P. Bourdieu relevait de son côté que l'analyse des courbures des vies individuelles nécessitait de les replacer au sein du réseau d'interrelations leur

préexistant, à l'instar du trajet d'une rame de métro, qui ne peut être compris « sans prendre en compte la structure du réseau » (Bourdieu, 1986, p.71).

A la suite de M. Darmon, on peut distinguer trois niveaux d'analyse en développant cette analogie du métro ou du bus : le niveau de l'histoire même du réseau de transport étudié et sa dynamique, qui montrerait que les connexions entre quartiers ne doivent rien au hasard mais fluctuent dans le temps et que, sous l'influence de politiques de réaménagement, certains tronçons ont été avec le temps abandonnés tandis que d'autres se développaient à toute vitesse ; l'état du réseau au moment où l'on y porte attention, qui amènerait à constater qu'à un instant t certains quartiers sont mieux desservis que d'autres, que certains travaux en cours peuvent déterminer le temps pour aller d'une station à l'autre, etc. ; le niveau des voyageurs, qui recouvre l'espace local des interactions avec les autres voyageurs de la rame, mais aussi « les agents du métro, le conducteur de la rame, les publicitaires ayant produit les affiches, etc. » (Darmon, 2008a, p.93). C'est à la construction des données à même de nourrir ces trois niveaux d'analyses suggérés par l'analogie « géographique » proposée ici que nous nous sommes attachés³².

Notre thèse se trouve ainsi au carrefour de trois enquêtes sociologiques relativement à ces trois niveaux d'analyse. Une enquête croisant l'analyse du contenu des archives des *Bulletins* publiés par les associations Amicales des ancien·ne·s élèves des ENS considérées et des archives statistiques publiées par le MEN (ainsi que les résultats plus anciens d'autres enquêtes sur les normalien·ne·s). Une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif d'une cohorte d'ancien·ne·s élèves de ces écoles. Une enquête par entretiens approfondis auprès de 50 ancien·ne·s normalien·ne·s, une vingtaine d'années après leur réussite au concours. Nous allons consacrer cette sous-partie aux présentations successives de ces trois enquêtes. Mais avant cela, voyons en premier lieu les raisons qui nous ont poussées à nous intéresser à un ensemble particulier de normalien·ne·s (les ancien·ne·s élèves des ENS de Fontenay-aux Roses, Saint-Cloud et Lyon) issu·e·s d'un nombre réduit et situé de promotions (les promotions de 1981 à 1987).

³² Il s'agira ici d'une présentation plutôt factuelle des données utilisées. Les méthodes mises en œuvre pour leur exploitation dans le cadre de nos analyses seront développées et argumentées dans la suite de la thèse.

b. Un accès sous contrainte à une population de normalien·ne·s « normaux »

Comme le soulève H. Joly (Joly, 2007), l'accès aux données et aux personnes constitue l'un des principaux freins aux travaux sur les élites en sciences sociales. Dans de telles configurations de recherche, bénéficier d'un appui symbolique fort est bien souvent nécessaire, notamment pour les personnes qui, comme nous, sont complètement extérieures au groupe élitaire étudié (n'étant ni normalien, ni ancien élève de CPGE). Aussi, le choix de porter notre attention sur les ENS de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon a été en premier lieu lié à l'opportunité qui nous a été offerte en M2 d'intégrer en septembre 2008 un projet de recherche financé par la région Rhône-Alpes (France) portant sur un aspect particulier de l'histoire des ENS en question³³. Dans le cadre de ce projet de recherche, qui a bénéficié du soutien d'Olivier Faron (alors directeur de l'ENS LSH) et de Jean-François Giret (directeur de l'ENS de Lyon) et qui était piloté par une ancienne élève de ces écoles, aujourd'hui éminente professeure d'Histoire, nous avons pu avoir accès aux archives des écoles. Et surtout, nous avons pu travailler à l'envoi d'un questionnaire aux personnes ayant appartenu aux promotions qui ont suivi l'introduction de la mixité (soit après 1981), démarche qui nous a été précieuse pour rentrer en contact directement avec nombre d'ancien·ne·s élèves.

Néanmoins, bien qu'essentiellement contraint, ce choix s'est avéré plutôt pertinent d'un point de vue sociohistorique. En effet, il nous offrait l'opportunité de travailler sur un groupe d'établissements relativement méconnus de l'espace de l'enseignement supérieur français. Comme nous l'avons relevé en introduction, les études sociologiques sur les trois ENS sont relativement rares et n'ont bien souvent porté que sur la plus prestigieuse de ces écoles (celle d'Ulm/Sèvres). Les recherches sur les ENS traduisent en cela une tendance plus générale des recherches à se focaliser sur

³³ Ce projet de recherche régional, qui a pris fin en décembre 2011, s'intitulait : « *La désaffection des élèves pour les études scientifiques* » et portait plus spécifiquement sur l'analyse de l'introduction de la mixité dans les ENS de Fontenay et Saint-Cloud, et de ses conséquences sur le recrutement. Il était mené dans le cadre du séminaire de recherche régional « Didactique des Sciences » (Cluster 14), sous la responsabilité de Michèle Zancarini-Fournel, professeure d'Histoire contemporaine à l'IUFM de Lyon, en collaboration avec Hérilalaiana Rakoto-Raharimanana, maître de conférence en sociologie à l'IUFM de Lyon.

les écoles de la « grande porte » plutôt que sur les autres relativement moins prestigieuses (et souvent plus nombreuses), comme cela a déjà été relevé par C. Marry (Marry, 2004, p.66) concernant les écoles d'ingénieurs ou M. Blanchard concernant les écoles de commerce (Blanchard, 2012b, p.15).

Dans l'optique de prévenir les « généralisation à l'excès » qui a été le nôtre, s'intéresser à des ENS d'un rang relativement moins prestigieux que celui d'Ulm nous donnait ainsi davantage de chances de rencontrer des normalien·ne·s « ordinaires » sans être trop éblouis par quelques cas de « belles réussites », selon l'expression consacrée. Se focaliser sur les ENS autres que celle d'Ulm nous offrait ainsi la possibilité de mettre en lumière davantage la « règle » que « l'exception française » pour reprendre l'expression de C. Marry (Marry, 2004, p.66) et de montrer les normalien·ne·s sous leur jour le plus « normal ».

Le choix de la cohorte étudiée ici (les promotions 1981-1987) a lui aussi été en partie contraint par le cadre du projet de recherche initial. Il s'est également avéré plutôt pertinent dans le cadre d'une analyse des parcours de vie normalien·ne·s telles que nous l'avons envisagé par la suite.

D'une part, comme nous le verrons dans la partie suivante portant plus spécifiquement sur l'histoire de ces deux écoles, les années 1981-1987 constituaient segment temporel relativement stable dans la période récente de l'histoire des ENS concernées, riche en bouleversements institutionnels. Elle est encadrée par l'introduction de la mixité (1981) et le déménagement des écoles à Lyon (1987) – et elle offrait donc la possibilité de comparer systématiquement les parcours des lauréat·e·s des concours d'entrée entre ces deux bornes temporelles sans craindre de biais majeurs liés à des différences de contexte institutionnel durant leur quatre années d'école.

D'autre part, plus directement en rapport avec nos objectifs de recherche, en prenant une population passée par les écoles durant les années 1980, nous nous donnions la possibilité d'apprécier l'entrée et la stabilisation de cette population sur le marché du travail.

c. *Au croisement de trois sources*

- Collecte et exploitation d'archives et de données statistiques de seconde main

Comme dans nombre de grandes écoles françaises, les élèves et ancien·ne·s élèves des ENS de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon animent des associations ou des « Amicales » d'anciens et d'anciennes élèves. L'une des principales tâches de ces associations est l'édition et la mise à jour de l'Annuaire des anciens et anciennes élèves des écoles. Mais elles éditent également des *Bulletins* de liaisons trimestriels ou semestriels³⁴ qui constituent une source précieuse de renseignements. Nous avons donc effectué une analyse du contenu des différents *Bulletins* édités par les associations d'anciens et d'anciennes élèves sur la période 1980-2001, soit dans la continuité des différents travaux historiques déjà effectués sur ces écoles pour la période 1880-1980 (Oulhiou, 1981 ; Barbé et Luc, 1981), jusqu'au déménagement final de toutes les filières des ENS à Lyon en 2001. L'exploitation des informations contenues dans les *Bulletins* a suivi deux objectifs principaux. D'une part, elle permettait de poser les bornes chronologiques importantes sur la période 1980-2001, qui n'ont jusqu'ici pas été abordées dans les ouvrages des historiens. D'autre part, l'analyse des *Bulletins* a servi à recueillir un nombre important de témoignages de normaliens et de normaliennes des promotions antérieures à 1980, à travers les notices nécrologiques et les rubriques réservées à la publication du courrier des lecteurs du *Bulletin*.

Les informations recueillies par ce moyen ont été complétées par l'analyse de documents d'archive et de statistiques mis à disposition par le ministère de l'Éducation Nationale français³⁵, ainsi que par l'analyse de documents complémentaires, mémoires ou témoignages d'ancien·ne·s élèves, publiés sous forme de livres le plus souvent³⁶. Il s'agissait alors de mettre en regard les tendances statistiques obtenues par la compilation des enquêtes déjà effectuées sur le public des deux institutions par les ministères et les établissements avec les témoignages d'ancien·ne·s recueillis dans les

³⁴ Ces documents sont consultables dans leur intégralité à la Bibliothèque interuniversitaire de Lettres et Sciences Humaines de Lyon (BIU-LSH Denis Diderot).

³⁵ Ces documents sont en grande partie accessibles *via* la base de donnée en ligne « Ac'Adoc » qui recense toutes les publications nationales au sujet de l'éducation depuis 1957 jusqu'à aujourd'hui. Voir : <http://www.education.gouv.fr/acadoc/>

³⁶ Notamment : Nadeau Maurice. 1990. *Grâces leur soient rendues*. Paris : Albin Michel ; ou Peltot Jeanne. 1994. « Jadis et Naguère : un carmel sans les prières ». In Lethierry Hughes, *Feu les Écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan, p.233-251.

Bulletins publiés par les Amicales. De cette manière, ces deux sources s'éclairent l'une et l'autre pour mieux saisir les transformations qui ont fait les écoles telles qu'elles se présentent au début des années 1980, au moment de l'arrivée des promotions qui constituent notre échantillon.

- Une enquête par questionnaire

Tout d'abord, le projet de recherche mené avec la région Rhône-Alpes a permis de mettre en place une enquête par questionnaire auprès des ancien·ne·s élèves de ces écoles. Nous avons participé à la mise en place de cette enquête entre février 2008 et mars 2009 auprès des ancien·ne·s élèves des ENS de Fontenay, St Cloud et Lyon, issu·e·s des promotions de 1981 à 1987.

Le questionnaire de onze pages était auto-administré³⁷. Les données recueillies visaient à reconstruire rétrospectivement les trajectoires scolaires et professionnelles des élèves interrogés ainsi qu'à recueillir certaines informations sur les lignées, les fratries et l'environnement familial actuel des enquêté·e·s.

La population d'origine comportait 1453 personnes, réparties entre 654 « scientifiques » et 799 « littéraires ». En tout, 417 personnes ont répondu à notre sollicitation, nous donnant *in fine* un taux de réponse 30%³⁸. L'appréciation de ce taux de réponse doit tenir compte de la spécificité de la population enquêtée ici. En tant qu'individus socialement « imposants » (Chamboredon *et al.*, 1994), les catégories de personnes interrogées ici (enseignant·e·s-chercheur·e·s à l'Université, enseignant·e·s en classes préparatoires, hauts fonctionnaires travaillant dans les ministères,...) ont tendance à peu répondre aux sollicitations pour des enquêtes de ce type. Aussi, ce taux proche de ceux généralement obtenus dans les enquêtes postales, peut être considéré dans notre cas comme relativement bon³⁹.

³⁷ Pour consulter le questionnaire, voir en Annexe.

³⁸ Ce taux relativement bas par rapport à d'autres recherches similaires comme celle de M. Ferrand *et al.* ou de C. Baudelot *et al.* (Baudelot *et al.*, 2005; Ferrand *et al.*, 1999) est à notre sens principalement dû au fait que nous ne sommes pas passé par les canaux des réseaux officiels des ancien·ne·s élèves, faute d'accord avec l'Amicale.

³⁹ Si l'on en juge, par exemple, aux difficultés rencontrées par B. Zarca pour toucher la population des mathématicien·ne·s en poste au CNRS et dans les universités dans le cadre d'une enquête par questionnaire *via* internet (Zarca, 2004).

L'échantillon de répondant·e·s est par ailleurs bien proportionné du point de vue du sexe, de la discipline et de l'origine sociale (Tableau 1.1). Avec 50% de femmes et 50% d'hommes (pour respectivement 46% et 54% pour les années concernées) il est également relativement bien équilibré du point de vue du sex-ratio. Du côté des filières, il est aussi assez équilibré, avec 51% de littéraire et 49% de scientifiques pour respectivement 45% et 55% entre 1981 et 1987. Du point de vue de l'origine sociale, les différences sont également minces entre les deux groupes. Sous l'angle de ces trois variables, les différences entre notre échantillon de répondant·e·s et la population des normalien·ne·s ne sont jamais significatives au seuil de 10%.

Tableau 1.1 : L'échantillon des répondant·e·s au questionnaire

		Echantillon Répondant·e·s	Population ⁴⁰
Origine sociale (CSP du père)	Autres & NR	7.2	8.3
	Ouvriers	3.6	2.8
	Employés	6.0	8.2
	Prof. Inter.	19.1	20.4
	Prof. Intel. Sup.	54.3	50.3
	Art. & Com.	7.9	6.3
	Agriculteurs	1.9	3.6
Filières	Littéraires	51.2	55.0
	Scientifiques	48.8	45.0
Sexe	Femmes	44.3	45.1
	Hommes	55.7	53.4

Lecture : Parmi nos répondant·e·s, 54.3% avaient un père ayant occupé une profession intellectuelle supérieure contre 50.3% dans la population totale des normalien·ne·s des mêmes promotions.

Source : MEN

- Une enquête par entretiens semi-directifs

L'envoi des questionnaires a été l'occasion d'une prise de contact en vue d'entretiens ultérieurs à laquelle nombre d'anciens et anciennes élèves ont répondu positivement. Nous avons également sollicité les recommandations de certain·ne·s de nos enquêté·e·s initialement contacté·e·s par mail ou par voie postale, afin d'atteindre

⁴⁰ Concernant l'origine sociale des individus de la population, elle n'a pu être établie que pour les promotions 1984 à 1987, l'origine sociale des élèves des années 1981 à 1983 étant indisponible dans les documents produits par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

quelques profils plus « rares » par « boule de neige » et diversifier ainsi au maximum notre échantillon. Sur cette base « mixte » (volontariat et boule de neige), nous avons donc effectué une enquête par entretiens semi-directifs auprès de 50 anciens et anciennes des promotions 1981-1987. Les entretiens ont duré en moyenne 1h30⁴¹ et ont tous été intégralement retranscrits. Les personnes participant à cette enquête étaient choisies en fonction de leur caractère représentatif des grandes strates identifiées dans la population des répondants aux questionnaires selon cinq critères : le sexe, la discipline de spécialisation, l'origine sociale, le type de profession occupée au moment de l'entretien et la localisation géographique principale dans laquelle s'inscrit leur activité professionnelle. Étant donné que les personnes interviewées étaient issues de promotions proches, l'âge n'a pas constitué une variable pertinente dans la sélection de cet échantillon d'interviewé·e·s (on verra par la suite que la promotion influe relativement peu sur le devenir professionnel). Le Tableau 1.2 donne un aperçu du profil des personnes ayant participé à l'un de ces entretiens⁴².

⁴¹ Les durée variant d'une heure environ pour les plus courts à 8h00 pour le plus long.

⁴² Une version de la grille d'entretien utilisée est disponible en Annexe.

Tableau 1.2 : L'échantillon des personnes rencontrées dans le cadre des entretiens

Variables prises en compte dans la sélection des enquêté·e·s		(en %)
Profession	Autre prof. intel sup.	16.0
	PU ¹ et DR	28.0
	MCF, CR et PRAG	20.0
	CPGE	18.0
	Lycée et Collège	12.0
	Autre prof.	6.0
	Discipline	L
S		44.0
Sexe	F	48.0
	H	52.0
Résidence	Paris	46.0
	Region Par.	12.0
	Province	42
Origine Sociale	Au moins un parent prof. intel. sup.	67.3
	Aucun	32.7
Total (effectif)		50

Lecture : Parmi les ancien-ne-s élèves rencontré-e-s pour la campagne d'entretien, 46.0% habitaient Paris

¹PU= Professeur-e des Universités ; DR= Directeur-e de recherche ; MC= Maîtres-se de conférence ; CR= Chargé-e de recherche ; CPGE= Enseignant-e en classes préparatoires aux grandes écoles ; Lycée et Collège= Enseignant-e dans le secondaire. Ces sigles seront par la suite fréquemment réutilisés pour désigner les différents groupes professionnels auxquels nos enquêté-e-s ont accédé (cf. annexe pour un index des différents sigles utilisés).

Il s'agissait au moyen de ces entretiens de « faire évoquer, décrire, réfléchir » nos enquêtée·s sur des périodes de leur vie en leur « accord[ant] [...] une large marge d'initiative dans les domaines où ils sont des informateurs incontestés, en contact de longue durée avec des institutions et des milieux particuliers » (Peneff, 1994, p.28). Les entretiens biographiques menés avec nos enquêté·e·s ont ainsi représenté un moyen de rechercher « des informations factuelles (dates, lieux, conditions) » mais également de « susciter des réflexions sur des événements précis et leurs circonstances (déplacements, situation), des processus de longue durée (scolarisation, travail, engagements) » (Peneff, 1994, p.31). Nous reviendrons sur ces deux dimensions d'analyse de nos entretiens dans

notre chapitre 8 où nous aborderons plus précisément la manière dont nous avons articulé nos analyses quantitatives et qualitatives.

Précisons néanmoins, qu'au-delà de cet objectif un peu général, nos entretiens visaient à apporter des éléments de compréhension ou d'approfondissement sur différents points précis.

L'enquête par entretien nous a permis de recueillir certaines informations approfondies sur les parcours des enquêté·e·s et leur temporalité, qu'il n'était pas toujours aisé de saisir dans le cadre d'un questionnaire standardisé, alors que l'entretien se prête mieux à la reconstruction des ruptures rythmant les parcours en contraignant le locuteur à mettre en lien, par le récit, divers moments de sa vie (Ferrand et Imbert, 1993, p.40).

Il s'agissait ensuite d'aborder de manière plus approfondie les pratiques éducatives de leurs parents. Ce thème était peu abordé dans le cadre du questionnaire, alors qu'il constitue de toute évidence un enjeu central dans les trajectoires des élites scolaires (Van Zanten, 2009).

L'enquête par entretien a permis enfin de saisir les représentations des enquêtés quant aux rapports sociaux de sexe. En effet, l'enquête par questionnaire s'est focalisée sur la saisie d'éléments relatifs au parcours (type d'établissement secondaire fréquenté, mention au Baccalauréat, type de classe préparatoire fréquentée, premier emploi à la sortie de l'école, emploi actuel, etc...). Nous disposions donc par ce biais de très peu d'éléments quant aux représentations sociales des anciens et anciennes élèves interrogé·e·s, en particulier concernant la question des rapports sociaux de sexe. Les recherches ont montré combien ces représentations pouvaient être déterminantes pour expliquer les différents modes de féminisation des professions supérieures (Le Feuvre, 2001). Aussi, l'analyse de ces représentations et de leur construction sociale au cours de la trajectoire sera mobilisée pour ce double aspect : comme outil heuristique pour expliquer la pluralité des trajectoires observées ; comme élément déterminant pour comprendre les inégalités d'accès aux positions professionnelles les plus prestigieuses dans le panel qui s'offre aux anciens et anciennes élèves à la sortie de l'ENS.

Concernant les conditions concrètes de passation, il nous faut dire que face à des enquêté·e·s familiarisé·e·s à « un style de conversation proche de l'échange intellectuel » (Peneff, 1994, p.28), le dispositif classique d'un interview en face à face avec un enregistreur n'a pas posé de problèmes particuliers. Nous nous sommes généralement

présenté comme étudiant en doctorat ayant effectué le master en sociologie commun à l'ENS-LSH et l'université Lumière Lyon 2. Et cette double casquette que nous conférait notre cursus universitaire lyonnais nous semble avoir été efficace à deux points de vue pour gagner la confiance de nos enquêté·e·s. Leur proximité avec le monde enseignant et universitaire les rendaient en générale plutôt bienveillant·e·s à notre condition d'étudiant. Notre connaissance relativement intime de l'ENS de Lyon nous apportait en retour le crédit nécessaire pour déjouer certaines difficultés. Certain·e·s de nos enquêté·e·s étaient par exemple curieux de connaître notre propre rapport aux ENS avant de commencer l'échange – et la mention de notre cursus a semblé à plusieurs reprises les rassurer sur le fait que nous partagions un certain attachement, même très succinct, avec l'institution.

Précisons également que parmi les différentes conditions de passation, on peut distinguer deux configurations principales : les entretiens ont été la plupart du temps effectués sur le lieu de travail de nos enquêté·e·s – dans leur bureau quand ils en avaient un ; une partie plus réduite a été effectuée chez eux ou dans un lieu public. Suivant leur profession, la durée des entretiens et la fréquence de ces différentes configurations de passation a varié de manière importante. Pour nos enquêté·e·s travaillant dans les entreprises ou les administrations, les entretiens ont été généralement menés sur leur lieu de travail et ont été un peu plus courts. Pour ceux et celles évoluant dans le monde académique, ils ont pris très souvent place sur leur lieu de travail – dans les locaux de leurs laboratoires la plupart du temps – ou à proximité. Ils ont dans ce cas été de longueur variable, mais ont pu s'étendre pendant plusieurs heures (huit heures pour le plus long), du fait de l'autonomie dont nos enquêté·e·s universitaires bénéficient dans l'organisation de leur temps. Et enfin, pour ceux et celles enseignant·e·s en CPGE et dans le secondaire de même que pour ceux et celles exerçant une profession artistique, les entretiens ont généralement eu lieu chez eux ou dans un lieu public et ont été ici aussi d'une longueur variable.

On peut faire l'hypothèse que cette partition des espaces de passation des entretiens a joué sur le contenu des paroles récoltées. Il nous semble ainsi que les enseignant·e·s du secondaire et de CPGE ont été plus enclin·e·s à parler de leur vie familiale, de par la situation d'entretien (dans leur logement privé la plupart du temps) qui s'y prêtait mieux. De leur côté, nos enquêté·e·s travaillant dans l'administration ou les entreprises, du fait du cadre plus « professionnel » dans lequel il·le·s nous ont reçu

ont été moins disert·e·s sur ces sujets, puisque la situation d'échange était en général coupée de tout rappel de leur vie « privée ».

En résulte un biais partiel, contre lequel nous nous sommes efforcé de trouver des stratégies adaptées dans nos question et nos relances. Mais, une telle observation pourrait constituer un résultats en soit, tant elle apparaît, comme nous allons le voir dans les parties et chapitres qui suivent, révélatrice de certaines logiques qui sous tendent l'orientation progressive vers ces différents itinéraires professionnels.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Dans cette première partie, nous avons défendu l'idée qu'une analyse posant le passage par une grande école comme une séquence entre deux transitions du parcours de vie, nous semble nécessaire pour comprendre les métamorphoses qui touchent les élites scolaires françaises les plus « scolairement » sélectionnées – et plus particulièrement les normalien·ne·s – depuis la fin des années 1970. Par rapport aux autres alternatives analytiques (celle de la *production* et celle de la *reproduction*) l'intérêt de cette perspective nous semble être de pouvoir penser les conditions de la transition entre parcours d'excellence scolaire et carrière professionnelle. Nous avons ensuite présenté les trois différentes sources de données utilisées afin de mettre en pratique ce cadre analytique dans le cas des normalien·ne·s – ce que nous nous apprêtons à faire dès notre prochaine partie, portant sur l'évolution historique du recrutement et des devenir professionnels des ancien·ne·s élèves des ENS de Fontenay Saint-Cloud et Lyon.

Partie II. La « longue marche » des ENS de Fontenay et Saint-Cloud du primaire au supérieur (1880-1980)

Introduction de la 2^{ème} partie

C'est suite au décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794) qu'est créée à Paris, sous l'impulsion de Lakanal, la première École normale, pas encore supérieure. Elle ouvre ses portes le premier pluviôse an III (20 janvier 1795). Le principal objectif assigné par les révolutionnaires à cette nouvelle institution est de former, en quatre mois, des directeurs d'écoles destinées à la formation des futurs enseignants. Les premiers élèves doivent, par la suite, retourner dans leurs districts respectifs pour fonder une École normale et former à leur tour des instituteurs (Moussy, 1994, p.5-10). La création de cette institution jetait ainsi les bases d'un système de formation des maîtres des petites écoles et des lycées qui fait défaut en France depuis l'expulsion des jésuites du territoire national en 1762 (Julia, 1981). Elle portait aussi en germe un système d'instruction propre à soutenir et diffuser les idéaux révolutionnaires. Les premiers cours, alors assurés par quelques-uns des plus éminents professeurs et savants de l'époque (Bernardin de Saint-Pierre, Haüy, Monge, Bertholet...), ont lieu dans l'amphithéâtre du Muséum d'Histoire naturelle. Mais déjà se dessine, dans le discours même des fondateurs, une autre orientation pour la mission de l'école. Le discours prononcé par Lakanal devant la Convention, le 5 brumaire an III (25 octobre 1794), le laisse clairement entendre : « tandis que la liberté politique et la liberté illimitée de l'industrie et du commerce détruiront les inégalités monstrueuses des richesses, l'analyse appliquée à tous les genres d'idées, dans toutes les écoles, détruira l'inégalité des lumières plus fatale encore et plus humiliante. » L'analyse précise des différentes mesures prises par les fondateurs pour donner un cadre à la nouvelle école révèle alors un objectif dépassant largement les ambitions initiales de formations des cadres du

système d'enseignement primaire : la rénovation scientifique du pays et la diffusion de cet esprit scientifique dans toute la société (Moussy, 1994, p.10-14). Ainsi, « sans être avouée complètement, la transformation de l'École normale en une école de haute culture était un fait accompli la veille du jour où les cours commencèrent » (Méchoulan et Mourier, 1994, p.16). Cette première expérience « avortée » (Moussy, 1994, p.4) de l'École normale de l'an III durera quatre ans seulement. Le gouvernement de la Convention, par ailleurs très occupé sur d'autres fronts, ne renouvèle pas les crédits nécessaires à son fonctionnement. Mais les questions qu'elle soulève n'en sont pas moins symptomatiques du clivage qui structure, jusqu'à aujourd'hui, les débats successifs à propos du rôle social des ENS et leur position relative dans l'espace de l'enseignement supérieur français.

L'École est par la suite une nouvelle fois fondée sous Napoléon 1^{er}, quelques années plus tard, par le décret impérial du 17 mars 1808 relatif à l'organisation de l'Université, dans une direction plus strictement tournée vers la formation des professeurs (Moussy, 1994, p.30). Mais c'est surtout la réforme mise en place par la suite sous le Second Empire qui témoigne de l'importance des enjeux dont les ENS sont l'objet. La formation d'une élite intellectuelle autonome inquiète fortement les dirigeants du régime nouvellement en place. Suite à la réduction considérable des enseignements d'Histoire et de Philosophie corrélative à l'abolition des Agrégations correspondantes, l'ENS est à ce moment renvoyée à ses fonctions « pédagogiques » de formation professorale. Ainsi s'exprime Hippolyte Fortoul, ministre de l'instruction publique de Louis-Napoléon en 1852 et artisan principal de l'abolition des Agrégations de Philosophie et d'Histoire : « l'École normale supérieure fournira désormais de modestes professeurs et non pas des rhéteurs, plus habiles à creuser des problèmes insolubles et périlleux qu'à transmettre des connaissances pratiques; il faut que les maîtres appelés à enseigner au nom de l'État apprennent, par un pénible noviciat, à s'oublier pour leurs élèves et à ne placer leur gloire que dans les progrès des enfants qui leur sont confiés.⁴³ » Ce revirement vers des fonctions plus strictement « pédagogiques » sera de courte durée et prendra fin avec le départ d'H. Fortoul. Mais ces réorientations successives et les passions qu'elles déchainent illustrent combien la question de la vocation « pédagogique » de la formation dans les Écoles normales supérieures est nécessaire

⁴³ Règlement de l'École cité par E. Méchoulan et P.-F. Mourier (Méchoulan et Mourier, 1994, p.19).

pour comprendre la position occupée par ces écoles dans l'espace de l'enseignement supérieur français. Et E. Méchoulan et P.-F. Mourrier de conclure : « le débat sur la fonction pédagogique des ENS est aussi vieux que l'École normale elle-même » (Méchoulan et Mourrier, 1994, p.19).

Depuis la création de la première École normale supérieure, il y a maintenant plus de deux siècles, les ENS ne cessent ainsi d'être interpellées sur leur fonction sociale. Doivent-elles se cantonner à la seule formation des professeurs ou sont-elles destinées à produire une élite sociale, en décernant des brevets de haute-culture donnant accès aux hautes sphères culturelles, académiques ou politiques ? Cette tension structure généralement les débats qui éclatent régulièrement entre élèves, anciens élèves, administration, ministères de tutelle et commentateurs extérieurs. L'histoire de la reconnaissance inachevée des Écoles normales supérieures primaires de Saint-Cloud (pour les « jeunes gens ») et Fontenay-aux-Roses (pour les « jeunes filles ») depuis leur création en 1880 jusqu'au déménagement lyonnais progressif à la fin du XX^{ème} siècle, illustre à ce titre cette caractéristique tensionnelle importante de la formation des normalien·ne·s. Dans cette histoire désormais centenaire des deux institutions, on peut distinguer deux périodes. Les deux écoles ont compté pendant la première moitié du XX^{ème} siècle parmi les plus démocratiques des grandes écoles françaises. Dès les années 1920 se manifestent avec une certaine virulence des interrogations quant au rôle social de ces établissements de formation supérieur, initialement dévolus à la formation des cadres de l'enseignement primaire. C'est autour de la vocation « pédagogique » de la formation délivrée dans ces écoles que se cristallisent les débats. De sérieuses réserves sont régulièrement émises par l'administration, les pouvoirs en place mais aussi certains ancien·ne·s élèves quant à la légitimité des cloutiers et fontenaisiennes d'espérer légitimement s'évader hors des professions de l'enseignement primaire. Cette restriction des espoirs professionnels des normalien·ne·s primaires est d'autant plus efficace qu'elle s'appuie alors sur une distinction nette au niveau scolaire puis professionnel selon la double opposition primaire/secondaire et enseignement féminin/enseignement masculin. Les deux écoles ont par la suite vu leur statut peu à peu évoluer jusqu'à se rapprocher au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle de celui de leurs « grandes sœurs » d'Ulm et Sèvres, faisant subir à leur recrutement scolaire et social des changements profonds et irréversibles que nous allons détailler ici, dans un mouvement

qui s'apparente à une « longue marche » de ces deux institutions de formation du primaire vers le supérieur pour reprendre l'expression de C. Musselin (Musselin, 2001).

L'objectif de cette partie sera d'esquisser le cadre historique et problématique dans lequel s'inscrivent les trajectoires scolaires et professionnelles des normalien·ne·s des promotions de 1981 à 1987 auxquelles nous nous sommes plus particulièrement intéressés dans nos enquêtes par entretien et questionnaire. Elle a comme double ambition de donner les clés essentielles à la compréhension de l'histoire de ces deux ENS et d'esquisser les lignes qui vont nous permettre de problématiser à un premier niveau les trajectoires des ancien·ne·s des promotions de 1981-87. Il convient à ce titre de préciser que même si cette ébauche de cadre historique s'appuie sur des types de données plus familiers aux historiens qu'aux sociologues (les archives des *Bulletins* publiés par les associations d'ancien·ne·s élèves de ces écoles), nous ne prétendons bien sûr aucunement posséder le métier d'historien. Plus que de reconstituer à proprement parler une histoire des deux établissements, le travail effectué ici a davantage consisté en une mise en regard des éléments contenus dans ce corpus inédit des archives des *Bulletins* des Amicales des ancien·ne·s élèves des deux écoles sur la période 1980-2001 avec les travaux d'historiens ou de sociologues qui se sont intéressés plus spécifiquement à l'histoire des ENS. Nous nous sommes en particulier appuyés sur les précieuses synthèses historiques produites sur chacun des deux établissements de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses à l'occasion de leur centenaire au début des années 1980 (Barbé et Luc, 1982; Oulhiou, 1981).

Chapitre 3 L'ascension contestée des primaires d'élite (1880-1941)

Après la débâcle militaire de 1870 face à la Prusse, des polémiques éclatent dans la Troisième République naissante autour de la question de l'organisation de la formation. C'est l'instruction des élites, jugée trop enserrée dans les « prérogatives croulants » et la « tradition » (Charle, 1991) qui est tout d'abord pointée par les critiques⁴⁴. Mais l'instruction populaire est elle aussi analysée comme l'une des raisons possibles de cette traumatisante défaite. Si les conservateurs prônent un développement de l'enseignement religieux, pour les républicains, il faut multiplier le nombre d'Écoles normales d'instituteurs (79 pour 86 départements) mais surtout d'institutrices (à peine 19 à l'époque) et corrélativement assurer une assise populaire plus profonde et durable à la République. Former l'intelligence autonome propre à la condition de citoyen et privilégier la « diffusion des Lumières » contre « les forces supposées hostiles à la République » (Raynaud et Thibaud, 1990, p.55-56) a compté parmi les premières missions assignées à l'école primaire par les réformateurs républicains de l'époque alors au pouvoir. Décidé à la fois à faire disparaître « la plus redoutable des inégalités qui viennent à la naissance » (Oulhiou, 1981, p.2), et à faire, contre l'Église, le professeur « maître chez lui », le ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry opère dans ce but une refonte du système d'enseignement. Même si le projet d'obliger chaque département à ouvrir une École normale pour former les effectifs nécessaires à cette réforme est déjà évoqué en 1871 par Jules Simon (lui même ancien normalien, alors ministre de l'Instruction publique), il ne sera définitivement adopté que sous le ministère Ferry, en 1879⁴⁵.

Ces nouvelles écoles, au début encadrées par de simples instituteurs, appellent la formation de nouveaux personnels destinés à en assurer l'encadrement pédagogique et administratif. Sont ainsi votés le 5 juin 1880 deux décrets établissant un certificat d'aptitude à la direction des Écoles normales et à l'Inspection primaire, et un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les Écoles normales (CAEN), désormais exigé pour

⁴⁴ Cette première critique aboutira à la création de « l'école libre de science politique » (Charle, 1991), destinée à « recréer une élite sur les décombres de l'ancienne classe dirigeante » (p.189), rompant ainsi partiellement avec le primat des Humanités classiques qui avait jusqu'alors cours dans les formations élitaires françaises.

⁴⁵ Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des Écoles normales primaires.

l'ensemble des professeur·e·s et des cadres de la filière primaire, qui s'en trouve ainsi consolidée. Si ces certificats garantissent un niveau intellectuel, le « métier » et la pédagogie ne sont pas évalués. C'est ce versant de la formation que vont donc assurer deux nouveaux établissements spécialisés : l'ENS primaire de jeunes filles ouverte le 13 juillet 1880 à Fontenay et l'ENS primaire de jeunes gens, à Saint-Cloud, mise en place à partir du 30 décembre 1882⁴⁶.

La création de ces deux nouvelles écoles apparaît rétrospectivement en partie mû par des idéaux démocratiques, tant par leur recrutement que par leur objectif de formation. Mais l'analyse des propos rapportés dans les pages des *Bulletins* montrent également que si la vocation « pédagogique » de ces écoles a pu constituer un élément d'identification relativement fort pour les normalien·ne·s primaires, elle a par ailleurs servi de levier pour doucher les ambitions des primaires d'élite durant toute la première moitié du XX^e siècle, comme nous allons à présent le voir.

3.1 Le « couronnement » de « l'Ordre primaire »

a. Les plus démocratiques des grandes écoles

Ces nouvelles institutions de formations sont en premier lieu destinées aux éléments les plus « méritants » issus des Écoles normales départementales. Pour les premières années, les futurs pensionnaires de Saint Cloud et Fontenay sont même le plus souvent puisé·e·s directement dans le vivier des instituteurs et institutrices en poste. Mais très vite, dès le début du XIX^e siècle, se met en place au sein de certaines Écoles normales spécifiques un système de cours préparatoires en un an dédiés à la préparation du concours. A l'issue de leur formation en école primaire supérieure (EPS) (deux ans) puis en école normale (EN) (trois ans), certains élèves au préalable repérés par leurs professeurs sont dirigés vers des « quatrième années » d'EN. Lors de cette année de formation supplémentaire, les futur·e·s candidat·e·s préparent alors, en fonction de leur sexe et suivant leurs appétences et aptitudes, l'une des deux filières – « littéraire » ou « scientifique » – du concours d'entrée d'une des ENS primaires. Suite à leur scolarité de deux ans dans l'une des deux filières des deux ENS, les élèves passent

⁴⁶ Dès 1881, des cours préparatoires sont donnés dans l'enceinte de l'ENS de Sèvres, mais c'est en 1882 que la première promotion arrive dans le château de Saint-Cloud.

subséquemment les concours qui leur donnent accès au professorat dans les EN ou les EPS. Aux élèves issu·e·s de l'« élite primaire » vient progressivement se rajouter des groupes d'ancien·ne·s lycéen·ne·s. Mais, jusque dans les années 1950, l'essentiel des futur·e·s élèves de ces relativement petites promotions (30 élèves par année pour chacune des deux écoles) continue de se recruter majoritairement parmi les normalien·ne·s des écoles départementales.

Avec ces ENS et le développement considérable de la filière primaire dû à la multiplication des écoles primaires supérieures et dans une moindre mesure des Écoles normales (Briand et Chapoulie, 1981), qui prennent donc successivement en charge les élèves d'origine modeste au-delà de la scolarité obligatoire, la III^{ème} République organise de la sorte « une véritable filière d'éducation populaire : l'*ordre primaire* » (Barbé et Luc, 1982, p.15). De l'enfance (école maternelle et primaire) jusqu'à l'âge adulte (ENS Primaire) en passant par l'adolescence et la jeunesse (EPS, EN), « l'enseignement primaire conçu par les républicains prend l'enfant au berceau ou presque, pour le conduire gratuitement jusqu'à son métier » (Barbé et Luc, 1982, p.15). La filière primaire, « gratuite, laïque et obligatoire » selon le triptyque républicain bien connu, se caractérise principalement par une large ouverture sociale vers les classes populaires et rurales, mais une relative fermeture au niveau des débouchés prestigieux. Les Écoles normales supérieures primaires ont à ce titre longtemps constitué l'une des seules perspectives de poursuite d'étude pour les « primaires » – son « couronnement » (Barbé et Luc, 1982, p.19). L'autre filière, « secondaire », payante et quasi uniquement fréquentée par les enfants des classes supérieures de l'époque, prépare au Baccalauréat, qui ouvre par la suite la porte des facultés ou des grandes écoles. « L'enseignement secondaire [d'alors] [...] privilégie les humanités classiques, et [...] n'a pas de finalité pratique, car son but est plutôt la « culture générale » et la rhétorique des élites que la transmission d'un savoir proprement académique. Il a pour ainsi dire son propre enseignement primaire avec les petites classes des lycées qui ont un corps enseignant spécifique et des programmes légèrement différents de ceux de l'école primaire » (Raynaud et Thibaud, 1990, p.30). De son côté l'enseignement primaire, malgré son bon niveau « enfermait ses élèves dans un *destin* dont il était très difficile de sortir » (Raynaud et Thibaud, 1990, p.31-32), l'examen préparé en son sein (le brevet supérieur) n'étant pas un grade universitaire, à la différence du Baccalauréat. De ce fait, il interdisait l'accès vers le supérieur de la majeure partie des élèves issu·e·s du système primaire.

Pour Jules Ferry, la consolidation de la filière primaire, plus « démocratique » et plus favorable à la République que la filière secondaire sur laquelle plane depuis sa création des soupçons de conservatisme, passe par l'établissement d'un titre spécifique destiné à distinguer ses membres les plus méritants. Comme il s'y s'engage devant le congrès pédagogique en 1880, il faut que « l'enseignement primaire ait, comme l'enseignement secondaire, son Agrégation⁴⁷. » Le CAEN est ainsi transformé par la loi de 1886 en « certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et des Écoles supérieures », consacrant de la sorte la « nouvelle poussée de l'enseignement primaire vers le haut » et la réussite de ceux et celles « qui viennent d'en bas », soit l'élite de l'enseignement primaire d'alors (Barbé et Luc, 1982, p.15-16). Il est à noter que jusqu'à aujourd'hui, les ENS quelles qu'elles soient ne délivrent pas de diplôme propre (à la différence des autres grandes écoles). Les diplômes de l'Université et les concours de l'enseignement public, comme le CAEN ici constituent en quelque sorte le concours de sortie de ces écoles.

Dans un premier temps, les écoles ont joué un rôle important de promotion sociale. Pour Saint Cloud, les premières promotions, de 1880/82 au début de la Seconde Guerre mondiale, sont constituées de fils de paysans, d'ouvriers, mais surtout d'artisans de petits fonctionnaires et d'employés du privé. Avant 1945, l'ENS primaire accueille dans ses promotions une part importante de jeunes hommes issus des franges les plus populaires de l'espace social national. Ainsi les promotions d'avant la Grande Guerre sont composées de 23% de fils d'agriculteurs, près de 35% de fils d'artisans et de petits commerçants ou encore de 5,7% de fils d'ouvriers contre moins de 1% de fils de « professeurs du secondaire et du supérieur ou de fils de cadres supérieurs⁴⁸. Saint-Cloud se distingue aussi par son recrutement essentiellement « provincial » et surtout extrêmement rural. Si elle est « l'école du peuple » elle est surtout « l'école des villages » (Barbé et Luc, 1982, p.22-23). On compte dans les rangs des promotions de 1881 à 1913 à peine 10% d'élèves originaires de la région parisienne, d'une préfecture ou d'une sous préfecture. C'est une part importante des membres de ces promotions qui sont issus des régions les moins industrialisées de France, comme en témoigne par ailleurs de manière

⁴⁷ Jules Ferry, cité par Barbe Alain et Luc Jean-Noël. 1982. *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint Cloud*. Paris : Presses de Sciences-Po, p.16.

⁴⁸ Source : Barbe Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.245.

indirecte la relativement faible part d'enfants d'ouvriers par rapport à leur poids dans la population française de l'époque (Barbé et Luc, 1982, p.247).

Du côté de Fontenay, il semble que la composition sociale, pour ces années soient assez proche de celle de Saint-Cloud (Oulhiou, 1981, p.122), bien qu'on ne dispose pas de données aussi détaillées que celles établies par A. Barbé et J.-N. Luc pour St-Cloud. Ce sont souvent des filles de petits cultivateurs, de fermiers, d'instituteurs, de pasteurs protestants... Elles viennent des départements les plus « républicains » et surtout les moins industrialisés. Néanmoins, d'après Y. Oulhiou, il apparaît que la différence de recrutement a été, au début moins, contrastée entre Sèvre et Fontenay qu'entre St-Cloud et Ulm – à tel point qu'il a été envisagé par les fondateurs de l'école, dont le premier directeur Félix Pécaud, de réunir les deux écoles de jeunes filles (Oulhiou, 1981, p.139).

b. « L'état major » des hussard·e·s noir·e·s

La trajectoire type du cloutier ou de la fontenaisienne de cette période, décrivent dans la majeure partie des cas un cycle qui mène les meilleurs éléments des Écoles normales départementales du pupitre d'élève au bureau de professeur d'EPS ou d'EN, plus rarement de directeur ou d'inspecteur de l'enseignement primaire (Barbé et Luc, 1982, p.261) – ce qui vaut à saint-Cloud d'apparaître comme l'état major des « hussards noirs » de la république (Barbé et Luc, 1982, p.64-66). Ce résumé très condensé d'une trajectoire d'un ancien littéraire de Saint-Cloud, illustre le type de trajectoire scolaire et professionnelle « typique » pour ces « filles » et « fils » de l'école publique⁴⁹ :

(L, SC, 1932⁵⁰)« Je me bornerai donc à l'essentiel de sa carrière typique du cloutier des années qui ont précédé les mutations successives de notre vieille École. Nancéien d'origine modeste, il franchit toutes les étapes de la seule voie ouverte alors aux bons élèves peu fortunés : l'entrée de l'école normale de Nancy, la quatrième année de préparation au concours d'admission à Saint-Cloud, les années d'enseignement aux Écoles normales de Colmar et de Strasbourg Neudorf, le

⁴⁹ *Écoles normales supérieures. Association des Elèves et Anciens Elèves, Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud, n°1, 2001, p.103.*

⁵⁰ Les caractéristiques individuelles dont nous disposons sur la personne dont il est question dans la nécrologie ou le témoignage sont précisées entre parenthèses avant la citation avec, dans l'ordre, la promotion, la filière (S ou L) et l'École (SC ou FT). Les nécrologies sont généralement écrites par des camarades de promotion, du même sexe et de la même spécialité disciplinaire. Quand cela n'est pas le cas et qu'il paraît pertinent de le préciser, nous avons introduit des éléments permettant de situer la personne qui s'exprime. On notera aussi qu'il y a relativement moins d'extraits issus de nécrologies de fontenaisiennes. Il semble en effet, au vu du faible nombre de nécrologies dans les *Bulletins* de l'Amicale de Fontenay-aux-Roses, que la nécrologie ait été un exercice plus cloutier que fontenaisien.

retour à Saint-Cloud pourrait préparer le CAIP⁵¹ et, après un bref passage dans la fonction de ce qu'on appelait alors l'Inspection des écoles primaires, une carrière de directeurs d'Écoles normales d'instituteurs à Charleville, à Troyes, puis un retour à ses origines avec la direction de l'école normale de Nancy. »⁵²

Ou encore, la trajectoire de cette « fontenaisienne » littéraire de la promotion de 1936:

(L, FT, 1936)« Ancien élève de l'École normale de Rouen, puis normalienne à Fontenay de 1936 à 1938, après une quatrième année à Dijon, elle illustre l'excellence de ce corps de professeurs formés pour enseigner dans les Écoles normales et qui se dévouent à cette mission. Brillant élève, elle aurait pu être répétitrice puis professeur adjointe à l'école ; elle se maria et partit enseigner à l'école normale d'Arras ; la suppression des Écoles normales pendant la guerre l'envoya au collège de Chalon-sur-Saône, mais dès 1945 elle reprend sa place à l'École normale et se fixe avec son époux à Auxerre où, après 1975, elle passera sa retraite.⁵³ »

Pour nombre d'ancien-ne-s, l'accession à Saint-Cloud et Fontenay représente la « récompense suprême » et l'accomplissement d'un long cheminement géographique (des villages vers les chefs-lieux de département, puis la capitale) et social. Elle concrétise la reconnaissance par delà la naissance de leur valeur individuelle. A cet égard, les deux écoles apparaissent comme les pièces maîtresses de l'édifice méritocratique, couronnant les parcours des meilleurs éléments que l'école républicaine, esquissée par les réformes Ferry, contribue à former. C'est en particulier le cas pour l'ENS de Saint-Cloud, dont le prestige continue à rayonner comme « un phare⁵⁴ » dans leurs souvenirs bien longtemps après leur sortie:

(1930, S, SC) « Il était le meilleur et son succès à Saint-Cloud en fut la preuve. Que dire de cette école qui nous ouvrit des horizons nouveaux et nous permit de connaître Paris. Pour nous, les lointains provinciaux de l'Est, ce fut la découverte d'un monde.⁵⁵ »

(1927, S, SC) « À cette époque, Saint-Cloud représentait pour nous la récompense suprême. Nous, jeunes provinciaux, trouvions à l'accueil, le confort permettant le travail et l'étude au contact de l'enseignement supérieur pensé par des maîtres de premier plan. C'était Paris ici proche, c'était le Parc⁵⁶ qui nous appartenait... C'était une camaraderie sans faille dans l'amour

⁵¹ Certificat d'Aptitude aux fonctions d'Inspecteur de l'enseignement Primaire, préparé lui aussi à Saint-Cloud à jusqu'en 1974.

⁵² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1992, p.133.

⁵³ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1997, p.71.

⁵⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1995, p.68.

⁵⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1989, p.72.

⁵⁶ L'École est situées dans le « Pavillon Vallois », vestige de l'ancien château de St-Cloud, à l'entrée sud ouest de Paris. et donne directement sur l'immense parc de Saint-Cloud, où les cloutiers peuvent croiser les sévriennes dont l'École se situe de l'autre côté du parc.

du travail, le sérieux dans l'effort et dans la conduite. C'était aussi une direction bienveillante, presque amicale, dont nous ressentions tout le prix.⁵⁷ »

(1924, L, SC) « Saint-Cloud était alors, pour des provinciaux comme nous, un lieu privilégié, à deux pas de Paris, dans le cadre d'un parc magnifique et le séjour (confortable) qu'offraient les vestiges de ce qui avait été une demeure princière. On n'y travaillait dans une atmosphère calme sans hostilité, sous la conduite d'une direction très libérale et d'excellents professeurs.⁵⁸ »

Cette évocation de trajectoires s'accompagne généralement par la valorisation d'un certain nombre de traits de caractères et de traits moraux qui permettent d'esquisser un éthos des « primaires d'élite » de cette période. En effet, si ces écoles sont à l'origine très « démocratiques » dans leur recrutement, elles participent aussi de l'inculcation profonde et de la diffusion des valeurs de l'idéal démocratique républicain porté par les réformateurs de l'Instruction Publique à l'origine de leur mise en place. Bien que la mise en exergue de ces traits dans les nécrologies consultées participe bien sûr en partie d'une reconstruction *a posteriori*, le recoupement de ces remarques avec les analyses plus fouillées de J.-N. Luc, A. Barbé ou Y. Oulhiou laissent à penser qu'elle reflète néanmoins l'état d'esprit qui habitait à l'époque « cloutiers » et « fontenaisiennes ». Ainsi simplicité, discrétion, modestie, goût de l'effort, rigueur semblent constituer quelques-unes des valeurs cardinales qui fondent la morale et l'éthos de ces promotions de la première moitié du XX^{ème} siècle, à l'image de ce littéraire, célébré ici par un de ses anciens élèves, ou de ce scientifique de la promotion de 1934:

(1920, L, SC)« Je le redécouvrais toujours d'une totale sincérité, d'une authenticité pudique, se refusant à toute facilité, allant à l'essentiel si naturellement qu'il m'impressionnait[...]. Tout était posé, naturellement, sans calculs. Il détestait la phraséologie. Comment le juger après trois années ? C'était un homme réservé, discret, assez susceptible, qui avait besoin de se sentir estimé et aimé. Derrière son masque, il était bienveillant et indulgent, absolument dépourvu de méchanceté, de mesquinerie, de vanité, très pudique, il n'affichait pas ses sentiments mais tenait à ses idées, courageusement [...]. Il était lucide, voyait juste, très libre dans ses jugements mais ne se prenait pas au sérieux.⁵⁹»

(1934, S, SC)« [II] était très simple, très modeste, peut-être même très timide.[...] Ses ambitions étaient limitées à l'exécution impeccable de ses tâches de professeur.⁶⁰ »

⁵⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1998, p.61-62.*

⁵⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, p.66.*

⁵⁹ *Bulletin de Saint-Cloud, n°2 1987, p.55-57.*

⁶⁰ *Bulletin de Saint-Cloud, n°1, 1982, p.44.*

A ces traits moraux caractéristiques s'ajoutent la « dévotion », l'attachement « viscéral » à l'école républicaine et la défense corrélative de la laïcité. Les nécrologie d'anciens des promotions d'avant les années 1950 sont bien souvent saturées d'allégeance à la grandeur de l'édifice scolaire construit dans les années Ferry. Les multiples références à Charles Péguy et ses « hussards noirs » sont là pour rappeler l'important attachement des normaliens et normaliennes de ces promotions à la figure austère de l'instituteur « instructeur du peuple » cher à Marcel Pagnol (Pujade-Renaud, 2006, p.59). Les nécrologies des anciens et anciennes brossent, pour ces années-là, un portrait de l'idéal du primaire d'élite en « saint laïc », absorbé par sa mission pédagogique, farouche défenseur des idéaux républicains, insensible aux sirènes de la renommée et fidèle à ses origines populaires.

(1942, L, SC) « Il est d'abord, profondément, viscéralement, un citoyen de la République française, une et indivisible. Il en défend le label, les idéaux et la langue avec vigilance et avec alacrité... Il est aussi, profondément, viscéralement, un enfant du peuple, fier de l'être, et apprécie comme il convient ce que la République a fait pour lui, afin de lui, si bien que sa conception de l'histoire [...] ressemblait étrangement à celle qu'avait Michelet, avec, de place en place, quelques phrases rappelant les hussards de Péguy⁶¹ »

(1941, L, SC) « Pour mieux [le]connaître, il faut revenir à la vie professionnelle. "Son école comptait pour lui autant que sa famille », dit l'un de ses adjoints. [...] Il avait de très fermes convictions, qu'il n'hésitait pas à mettre en avant. Il croyait à la démocratie, à la pensée libre, à la solidarité, aux droits de la personne humaine, aux vertus de l'école laïque. Il était particulièrement attaché aux valeurs qu'enseigne – ou que doit enseigner – cette école : exaltation de l'effort, amour du travail bien fait, responsabilité personnelle...⁶² »

(1925, S, SC) « [...] Notre vieux Saint-Cloud constituait un élément fondamental de l'édifice scolaire de la Nation. Les témoins de cette époque sont de plus en plus rares [...]. Puissent ses successeurs œuvrer avec le même dévouement et la même foi.⁶³ »

Ces nouvelles écoles apparaissent donc dans un premier temps comme de formidables outils de « promotion sociale » par l'instruction. Elles assurent en retour la formation de bataillons d'officier-soldats laïcs, hussards et hussardes de l'idéal républicain, tous défenseurs fidèles du régime et vecteurs puissants de propagation de ses idéaux auprès de la population. Par ailleurs, si ces deux « grandes écoles » nouvellement créées s'illustrent sur le plan de leur ouverture aux milieux populaires,

⁶¹ *Écoles normales supérieures. Association des Elèves et Anciens Elèves, Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud, n°3, 2000, p.104.*

⁶² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°1 et 2, 1995, p.158.*

⁶³ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1991, p.121.*

l'école de Fontenay présente plus particulièrement des caractéristiques originales sur le plan de la promotion des jeunes femmes.

c. L'ENS de Fontenay-aux-Roses : un outil de promotion féminine

La mise en place de l'ENS de Fontenay a tout d'abord ceci de remarquable que c'est la première fois qu'un gouvernement français intervient avec cette envergure dans l'instruction « supérieure » des filles (Barbé et Luc, 1982, p.14). En effet, cette ENS, dont la fondation ne connaît aucun précédent comparable, précède de quelques années celle de Sèvres, créée en 1881 préfigurant la Loi Camille Sée de 1882 sur l'enseignement secondaire féminin. Autre fait marquant, elle précède même d'un an la mise en place de son homologue masculin de Saint-Cloud. Il faut d'ailleurs relever que les liens qui unissent les deux écoles sont à l'origine plus serrés que ceux existant entre Sèvres et Ulm. L'école de Sèvres devra attendre les années 1930 pour voir enfin son statut aligné sur celui d'Ulm, avec le rattachement de l'école de Sèvres au supérieur en 1932, alors que les décrets touchant les deux écoles primaires sont communs depuis le décret du 30 décembre 1882 établissant la création de Saint-Cloud, et surtout le décret organique du 18 janvier 1887 qui réaffirme la mission parallèle des deux écoles. Aussi, si Sèvres est l'« école sœur » de celle d'Ulm comme se le demande F. Mayeur (Mayeur, 1994), Fontenay est alors l'école « jumelle » de Saint-Cloud. Ces deux éléments suffissent, dans le contexte de l'époque à distinguer cette école particulière. En effet, même si elle peut paraître aujourd'hui lacunaire sur bien des points, la présence des filles dans les niveaux supérieurs du système d'instruction était à l'époque impensable ou fortement décriée, surtout dans les milieux conservateurs. « Frivoles », « érotiques » ou au contraire « masculines » et « frigides », les premières étudiantes parisiennes des années 1850 sont la cible de toutes les calomnies de la part de leurs contemporains professeurs, journalistes ou homologues étudiants (Lecuyer, 1994). Et le croisement de regards historiques au niveau européen (Rogers, 2004) permet de constater l'accueil plutôt mitigé, quand il n'est pas ouvertement hostile, réservé aux premières femmes qui forcent alors la porte du club masculin très fermé de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, il est vrai que l'optimisme et la bienveillance avec lesquels semble avoir été conçu et

dirigé le projet de l'école de Fontenay par Félix Pécaut⁶⁴, un de ces principaux fondateurs et premier directeur de 1880 à 1897, détonne quelque peu.

Au même titre que la vocation « pédagogique » de Saint-Cloud ou la promotion de l'enseignement technique de Cachan, la « promotion féminine » est avancée comme la caractéristique « historique » principale de l'école par la présidente de l'Amicale des anciennes élèves en 1980⁶⁵. Et en effet, les vues de Félix Pécaut en matière d'éducation et leur mise en pratique au sein de l'ENS primaire de jeunes filles, semblent fortement imprégnées de principes largement favorables à l'émancipation dans une certaine mesure des jeunes filles reçues dans l'enceinte de l'école, comme cela apparaît clairement dans cet extrait de discours:

« Il n'en reste pas moins... que Fontenay est et restera une entreprise nouvelle dans l'histoire de notre pays, et que, le cours de sa destinée vint-t-il à être interrompu à la suite d'une réaction politique, le seul fait qu'il a été fondé, qu'il a pu réussir un assez longtemps et gagner le respect de tous, deviendrait un témoignage de grand poids en faveur de l'éducation laïque. Quoi qu'il arrive un jour des murs qui nous ont abrité, [...] je me persuade que si un jour, au siècle prochain, ou plus tard encore, quelque érudit... vient visiter ces lieux, il dira, s'il est bien informé... que des jeunes femmes de 20 à 25 ans, y ont appris à vivre, à être libre, à une époque où la condition féminine posait de nombreux problèmes, à se cultiver ; [...] Qu'on y a beaucoup aimé la patrie et le peuple, [...] que nulle part ailleurs la liberté et la démocratie n'ont été l'objet d'un culte à la fois plus fervent et plus clairvoyant, plus réfléchi et moins superstitieux.⁶⁶ »

Le régime d'étude mis en place par le directeur est en effet assez « libéral » pour l'époque. Les pensionnaires de l'école peuvent effectuer des sorties libres tous les jours entre midi et deux heures, le jeudi après-midi et le dimanche à Paris alors à quelques stations de train, aller au théâtre (Oulhiou, 1981, p.68) ou encore participer à des discussions politiques sur des faits d'actualité orchestrées par F. Pécaut lui-même tous les matins après le petit déjeuner (Cabanel, 2000, p.68-69). Ces pratiques tranchent fortement avec les autres régimes d'internat alors en cours dans les Écoles normales ou les autres « établissements de jeunes filles », avec leurs uniformes de rigueur ou les sorties uniquement en groupe et accompagnées de « chaperons » (Sohn, 2003).

⁶⁴ Proche collaborateur de Jules Ferry et Ferdinand Buisson, « acteur essentiel de la création de l'école laïque » (Oger, 2008, p.188-189), c'est à cet ancien pasteur protestant qu'a été confiée la mise en place matérielle et surtout pédagogique et philosophique, de l'ENS primaire de jeunes filles. Il restera directeur jusqu'en 1896.

⁶⁵ A l'époque, la présidence est assurée par Mme Lucie Leboutet, physicienne et ancienne fontenaisienne. *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°111-112, 1980, p.4/15.

⁶⁶ Discours de Félix Pécaut reproduit in *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1 et 2, 1995, p.23.

La marge de manœuvre accordée aux étudiantes, tant au niveau de leurs sorties que des sujets abordés au sein de l'école, aboutit à une ouverture allant au-delà du strict cadre éducatif. Des échanges internationaux (avec l'Angleterre, l'Allemagne) permettent de comparer leur situation avec celle des femmes d'autres pays et d'ouvrir quelques réflexions, de même que les débats sur l'actualité politique. Les stages professionnels, qui tiennent une place centrale dans l'enseignement dispensé à l'école, leur permettent de faire des rencontres qui, outre leur apport pédagogique et professionnel évident, sensibilisent aussi les élèves à la piètre considération des femmes dans ce milieu professionnel et à « l'antiféminisme » qui règne autour de la plupart des institutrices en poste (Oulhiou, 1981, p.160-161).

Le cadre pédagogique pensé par les réformateurs de l'entourage de J. Ferry pose ainsi dès la mise en place de la formation les étudiantes de l'école comme « capables de s'intéresser à la vie nationale » et les traitent comme de potentielles « citoyennes dignes d'influer sur les destinées du pays par leur action réfléchie », comme le souligne Huguette Delavault, présidente de l'Amicale des anciennes élèves en 1986⁶⁷. Et les témoignages d'anciennes recourent largement ce constat du caractère relativement libéral du régime alors mis en place tel qu'il se dessine dans les discours des fondateurs de l'école. Cet esprit particulier s'installe d'ailleurs dans la durée, largement après le départ du directeur F. Pécaut, ainsi que cela transparaît dans les souvenirs d'une ancienne « littéraire » géographe de la promotion de 1924 (Peltot, 1994). Comme le remarque cette fontenaisienne, « pour l'époque » où, bien qu'en possession de leurs droits civils, ces jeunes femmes étaient toujours privées du droit de vote, l'organisation et l'ambition des études tant au niveau des sorties culturelles que de l'émulation intellectuelle rompent avec les régimes d'études alors réservés aux étudiantes poursuivant leur scolarité au-delà du cadre obligatoire. Qu'on en juge par la qualité des rencontres permises par le suivi du cursus au sein de l'école : Léon Blum, Marcel Déat, Jacques Doriot ou Charles Gides, autant d'hommes politiques, de journalistes ou d'intellectuels au cœur de l'actualité de leur époque.

(1924, L, FT) « J'entrai en octobre 1924 dans cette école de grand renom parmi le monde enseignant. Reçue au concours littéraire, je quittai pour la section Histoire et Géographie et, ces deux années, je garde un excellent souvenir. [...] Pendant ces deux années, la Rive Gauche fut notre terrain de prédilection. Sur la rive droite ne nous attiraient – le dimanche – théâtre et

⁶⁷ Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses, n°127, Novembre 1986, p.6/15.

musée. Le "Vieux Colombier" venait, je crois, de fermer ses portes, mais j'ai pu voir et applaudir Louis Jouvet dans Knock et, au pied de Montmartre une pièce (traduite) de Ben Johnson "la femme silencieuse". Mais les théâtres de boulevard étaient chers pour nos bourses et nous préférons aller à la Comédie-Française où nous disposions d'une loge gratuite (en matinée) avec les Sévriennes » (Peltot, 1994, p.247).

« Nos collègues de la rue d'Ulm organisaient des réunions hebdomadaires, d'abord à la brasserie Steinbach (boulevard Saint-Michel) puis aux Deux Magots, sur des sujets sociaux ou politiques. Les conférenciers étaient généralement des "archicubes" (anciens élèves de cette grande école et qui avait accepté de venir "plancher" pour leurs cadets). Ces réunions m'ont permis de voir de près et d'entendre Léon Blum – orateur prestigieux-, Marcel Déat, Doriot mais aussi Marc Sangnier (qui je crois n'était pas élève de l'école) et Charles Gide » (Peltot, 1994, p.247).

« Nos cours étaient assurés par des professeurs de la Sorbonne ou de Louis-le-Grand assistés par des dames professeuses – répétitrices qui étaient d'anciens professeurs d'école normale primaire. [...] Mademoiselle Grauvogel, notre directrice, organisa une longue série de conférences sur l'Histoire des religions, confiée à un très érudit et très brillant professeur : Albert Bayet. Sa culture était prodigieuse mais ses exposés étaient un peu "orientés", teintés d'une touche d'anticléricalisme [...] » (Peltot, 1994, 248).

A regarder de plus près le nombre d'écoles primaires ouvertes à la suite de la création de l'école (82 écoles en 1887, soit quatre fois plus que dix ans plus tôt) (Oulhiou, 1981, p.136), il semble que les fontenaisiennes aient donné une « impulsion » importante à l'enseignement féminin en général. Une fois en poste, elles constituent le vecteur d'un enseignement de qualité et des valeurs de libertés et d'égalité en tant que citoyennes pour l'ensemble des institutrices puis de leurs élèves, même si la condition d'institutrice, et plus généralement d'enseignante, reste très dure pour ces femmes souvent contraintes de par leur charge professionnelle à l'isolement et au célibat, caractéristiques qui les rendent objet de toutes les suspicions aux yeux des populations des villages et des villes où elles étaient nommées (Cacouault-Bitaud, 1999).

Déjà se dessinent les limites de l'impact du rôle émancipateur, non négligeable à notre sens, joué par cette ENS, une fois les filles sorties de l'enceinte protectrice de l'école. Et au nombre de ces freins à l'ascension des primaires d'élite des deux sexes, l'un des plus puissants est sans doute la réaffirmation du primat de l'objectif de formation « pédagogique » des deux écoles.

3.2 Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud, des ENS « pédagogiques » ?

Suite à l'euphorie des premiers temps, les élèves des deux écoles sont très vite rappelés à l'ordre social dominant. A Fontenay en particulier, l'évolution du contenu même des enseignements les invitent à « raison garder » quant à leurs ambitions intellectuelles ou professionnelles. Mais c'est surtout une fois sortis de l'école que les « primaires d'élite » se heurtent à d'importants obstacles, qui freinent la course des meilleurs d'entre eux vers les niveaux secondaire et supérieur du système d'enseignement. Comme le reconnaît ce cloutier scientifique de la promotion de 1932, la mise en place des EPS, des EN et des cours complémentaires, préparatoires aux ENS primaires peut être considérée comme « un progrès incontestable à l'époque, permettant la promotion des meilleurs éléments des classes populaires ». Mais « elle fut aussi, hélas, un enseignement au rabais privilégiant l'adaptation aux nouvelles fonctions sociales [d'instituteurs mais aussi d'agents des PTT ou d'agent des impôts] [...] à une formation générale solide désirée par beaucoup d'autres⁶⁸ ».

C'est que, dans le cas des cloutiers et des fontenaisiennes, le système scolaire et le marché du travail qui s'offrent à eux entretiennent alors des relations très serrées. Reproduction scolaire et reproduction sociale travaillent ensemble pour rendre hermétique aux « incapables » et « prétentieux » primaires (Isambert-Jamati, 1985) les voies du professorat secondaire ou supérieur destinés aux enfants de la bourgeoisie ayant fréquenté le lycée. Comme le remarque G. Vincent, « la fonction première du primaire supérieur [dont sont issus les cloutiers et fontenaisiennes] serait donc celle-ci : diriger les enfants de la fraction relativement aisée des classes populaires vers un type d'établissement où ils recevront un enseignement analogue à celui que reçoivent, dans les « cours spéciaux », les enfants de la bourgeoisie, mais dont ils sortiront employés et contremaîtres. Il ne s'agit pas seulement, pour la bourgeoisie, de conserver des signes de distinction, mais de maintenir, par l'organisation scolaire, la division sociale du travail [...]» (Vincent, 1972, p.74). A cette remarque, on pourrait ajouter que, parallèlement, l'une des fonctions de l'enseignement féminin a alors lui aussi été de maintenir les jeunes femmes à l'écart des secteurs professionnels prestigieux, comme le montre

⁶⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 2001, p.28.

l'analyse de l'alignement tardif du cursus féminin secondaire sur le cursus masculin secondaire, effectuée par R. Rogers (Rogers, 2004).

Cette distinction de vocation professionnelle des différents types d'enseignement s'exprime en particulier dans le type de savoir transmis dans les différents sous-systèmes scolaires organisés selon la double opposition primaire/secondaire et masculin/féminin. Aux primaires, on n'enseignait alors par exemple que les « éléments usuels » des sciences. « L'élève de l'école primaire apprendra les applications pratiques du calcul, tandis que l'élève des lycées apprendra la théorie arithmétique. Celui-ci apprendra la géographie, celui-là la liste des chefs-lieux de départements. Si le premier fait du français, c'est d'abord pour apprendre à écrire une lettre en langage « correct », ensuite pour savoir distinguer le beau du « vulgaire », c'est-à-dire le « bon goût » de son (mauvais) goût » (Vincent, 1972, p.79). De même, les savoirs enseignés aux jeunes filles devaient refléter en partie leurs futurs rôles de mère, tel que le rappelle, malgré les relatives libertés relevées quant à la discipline, l'adjonction au cursus des fontenaisiennes d'heures réservées aux travaux ménagers au début du XX^{ème} siècle (Oulhiou, 1981, p.157). Mais, plus généralement, pour contenir l'ambition des primaires d'élite hommes et femmes, c'est bien souvent l'argument de la vocation « pédagogique » de leur formation qui est invoquée.

a. Instruire... mais pas trop. Le cas des jeunes filles

L'opposition entre vocation uniquement professionnelle et « pédagogique » et formation d'une « élite culturelle » qui structure « l'ambiguïté normalienne » a ainsi pendant longtemps pris corps dans l'opposition entre les ENS « primaires » (Saint-Cloud et Fontenay)⁶⁹ et les ENS d'Ulm et Sèvres. Cette même opposition structurante se retrouve aussi entre les ENS de filles (Sèvres et Fontenay) et les ENS de garçons (Saint-Cloud et Ulm). Comme le remarque Y. Oulhiou à propos du concours d'entrée de Fontenay-aux-Roses, de 1880 à 1914, les domaines de savoir abordés, bien que relativement vastes n'en sont pas moins uniquement tournés vers leur mise en pratique pédagogique. Excepté la distinction Lettres/Sciences, aucune différenciation disciplinaire plus fine n'est introduite dans les enseignements qui gardent pour les

⁶⁹ Auxquelles nous pouvons aussi associer l'ENSATT, aujourd'hui ENS de Cachan.

premières années précédant la Grande Guerre un caractère « encyclopédique » (Oulhiou, 1981, p.26). De la sorte, les enseignements et épreuves d'évaluation restent chevillés au but final de la formation : l'enseignement en direction de leurs futurs élèves, en EN ou en EPS. L'ENS de Fontenay étant à la fois ENS primaire et ENS destinée à l'éducation des jeunes filles, les fontenaisiennes ont ainsi eu deux fois plus de difficultés pour se faire « connaître et reconnaître ». Comme le remarque encore en 1986 Jacqueline Bonnamour, alors directrice, « de tout temps Ulm et Sèvres ont eu des débouchés hors de l'enseignement, après la réforme [de 1956], Saint-Cloud a eu des ouvertures sur l'Université et d'autres professions, Fontenay s'est ouverte beaucoup plus tard .⁷⁰»

Même Félix Pécaut, qui peut paraître à bien des égards relativement progressiste au sujet de l'éducation des normaliennes, prend bien garde à ne pas trop attiser les espérances professionnelles et intellectuelles des jeunes filles dont il a la charge. S'il faut instruire des citoyennes afin qu'elles propagent les idées républicaines, il faut aussi prendre en compte les « capacités mentales » présumées spécifiques de l'auditoire féminin. Ainsi, il conseille à Henri Marion, premier professeur de Philosophie fraîchement recruté, de substituer à l'enseignement de la philosophie « abstraite » un enseignement « moral » qui lui semble plus adapté dans le cadre de Fontenay :

« Je me permis de lui assurer que sa philosophie elle-même, loin d'avoir rien à perdre, aurait beaucoup à gagner à ce contact familial avec la réalité, avec des esprits de jeunes femmes curieux, ouverts, dociles, mais moins préoccupés de spéculation abstraite que du secret de vivre, de bien vivre et d'être heureux ; en un mot, d'éducation et de morale plus que de philosophie pure⁷¹. »

Dans les ENS primaires, comme ailleurs, les « verdicts scolaires » sanctionnent généralement l'acquisition de savoirs et de dispositions mais contribuent aussi grandement à « déterminer les "vocations" », soit, dans ce cas, l'attachement à l'enseignement primaire républicain. Ils sont « une des voies à travers lesquelles s'accomplissent les prédictions de l'institution » (Bourdieu, 1989, p.32-33). Ils travaillent ainsi à l'ajustement de destins « attendus » en fonction de caractéristiques sociales (origine sociale, sexe...) arbitrairement hiérarchisées. Aussi, sous couvert de garder en ligne de mire la portée « pédagogique » des enseignements et ne pas verser dans l'érudition « stérile », les étudiantes sont tenues à distance respectable des auteurs,

⁷⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°126, 1986, p.5/7.

⁷¹ Félix Pécaut, Nécrologie d'Henri Marion, cité par Oulhiou Yvette. 1981. *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps*. Paris : Les Cahiers de Fontenay, p.31.

poètes et intellectuels de leur temps, voire de leur siècle. Une ancienne élève des promotions du début du XX^{ème} siècle s'insurge dans un numéro du *Bulletin* de l'Amicale contre cette mise à l'écart :

« Pourquoi, M. Mélinand [professeur de littérature] dont certaines «remarques inattendues» annonçaient un esprit nouveau de la Philosophie, n'a-t-il jamais prononcé le nom de Freud ? Pourquoi nous avoir laissé en attente Auguste Comte, Taine, Leconte de Lisle, allant au plus loin à Anatole France et Sully Prudhomme ?⁷² »

Pour les « scientifiques » de Fontenay-aux-Roses, les limites des enseignements liés à la ligne « pédagogique » suivie par les professeurs, se redoublent de présupposés d'une incompatibilité « naturelle » entre féminité et scientificité. En effet, comme le rappelle Ilana Löwy, le « regard scientifique » a historiquement été construit « par et pour les individus de sexe masculin ». « Les définitions en vigueur [dans le domaine des sciences] de neutralité, objectivité, rationalité et universalité de la science incorporent en fait souvent la vision du monde des individus qui ont créé cette science : des hommes-mâles-occidentaux, membres des classes dominantes » (Löwy, 2004). « Pas de femme !... La science se fait entre hommes ! » s'exclamera le professeur Paul Sunday lors de l'arrivée des premières femmes dans les sections « scientifiques » de l'université de la Sorbonne (Lecuyer, 1994). Et de fait, en « sciences » (Médecine, Mathématique, Biologie, Physique...) peut-être plus qu'ailleurs, la présence de jeunes femmes dans les niveaux supérieurs du système d'instruction a pendant longtemps été soumise à de lourdes conditions, ou tout simplement refusée. Dans ce cadre, les mises en garde et rappel à l'ordre se font d'autant plus abruptes pour les fontenaisiennes scientifiques. Ainsi, estimant que la théorie de Darwin et de « l'évolution » alors toute récente était abordée un peu trop vite et sans précautions, le directeur Pécaut prie le professeur de sciences de ne « pas [donner] à ces jeunes esprits plus de raison à la fois qu'ils ne peuvent porter », de ne pas s'égarer dans la spéculation en se contentant de se placer du « point de vue de l'éducateur⁷³ ». La visée « pédagogique » des enseignements est ici aussi invoquée pour rappeler les élèves à la place qui les attend.

D'ailleurs, une fois passée la première période de démarrage historique marquée par cette réelle oscillation entre émancipation et respect de la « vocation pédagogique », jusqu'à la fin des années 1890 et la mort de F. Pécaut, s'opère avec la directrice suivante

⁷² Citée par Oulhiou Yvette, *op. cit.*, p. 153.

⁷³ Propos de M. Darlu, premier professeur de biologie à l'ENS de Fontenay, cité par Oulhiou Yvonne, *op. cit.*, p.49.

un « recadrage » des enseignements. L'arrivée de Mme Dejean de la Bâtie à la tête de l'École (de 1898 à 1917) marque le début d'une nouvelle période. Les horaires de sortie sont scrupuleusement respectés. Elle encourage la couture et la cuisine et se « réserve essentiellement de préparer les fontenaisiennes à leur rôle de femmes et de mères » et prend sous sa responsabilité les enseignements de puériculture, leur montrant comment « baigner les bébés, les emmailloter » en organisant des stages à l'école maternelle voisine (Oulhiou, 1981, p.157). Apparaît aussi en 1917 un « cours d'enseignements ménagers » pour les scientifiques. Le rôle pédagogique tend alors à se confondre dans ce cas avec un rôle « maternel ». Mais surtout se réactualise par ce biais certaines associations persistantes aujourd'hui encore entre « féminité » et « soin », « attention », « compréhension », soit ce que l'on regroupe dans la taxinomie sociologique actuelle sous le terme de « care » (Löwy, 2006, p.43), et qui rend d'autant plus difficile pour les fontenaisienne de la première moitié du XXème siècle de se défaire de cette injonction « pédagogique ».

A Saint-Cloud, les élèves font eux-aussi l'épreuve des limites du statut qui leur est octroyé. Critiqué d'avoir « fait réussir des étudiants qui n'en n'étaient pas dignes », l'ENS de Saint-Cloud est fustigée par ses adversaires pour favoriser le bachotage et les ficheurs⁷⁴. A l'inverse de leurs sœurs d'Ulm et Sèvres, le concours d'entrée en « Sciences » mais surtout en « Lettres » des ENS primaires est effectivement sur programme. Cela suffit à certains de leurs détracteurs pour dévaluer la qualité de la formation qu'elles dispensent. Pendant nécessaire de cette tendance au « bachotage », on trouve aussi régulièrement, des premières promotions jusque dans les années 1930, des témoignages qui relatent la déception de celles qui espéraient trouver à l'école des appuis pour soutenir leurs ambitions intellectuelles. Ainsi, les souvenirs de cette littéraire de la promotion de 1932, quant au « manque d'ouverture » dans le domaine des arts:

« Il n'y avait qu'un professeur ouvert à Fontenay et c'était le professeur de dessin ; à plusieurs reprises, il nous a emmené au Louvre. Nous étions internes et nous avions juste le droit de sortir une heure ou deux à l'heure de déjeuner. Encore fallait-il qu'il signât un registre en entrant et en sortant.⁷⁵ »

⁷⁴ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.61.

⁷⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1996, p.68.

Cette tendance au manque de stimulation pour les domaines culturels non spécifiquement scolaires dans les cursus des écoles est aussi rapportée par les cloutiers de l'époque. Ils sont ainsi quelques-uns à regretter *a posteriori* le manque d'incitation par les professeurs de l'époque à s'intéresser à des domaines qui dépassent les programmes des futurs concours d'enseignement. Tout ce passe comme si les cours et programmes étaient alors conçus pour ne pas écarter les élites primaires de leur objectif pédagogique, « enfermés » dans leur école comme dans leurs destinées de futurs enseignants ou cadres du primaire. Et la proximité géographique de grandes institutions culturelles ou du foisonnement parisien n'y changent rien, comme le relèvent ces deux témoignages d'anciens littéraires de la promotion de 1932, parfois très amers :

« [II] a été collé la première fois qu'il s'est présenté au professorat et je sais pourquoi... C'était un littéraire et, malheureusement, les études littéraires étaient lamentables à l'école, nous n'avions pas de professeurs brillants, à de rares exceptions près. [II] était en avance sur nous tous en matière de goût littéraire. Nous étions tellement traditionnalistes ; j'adorais Verhaeren, quand il était à Reverdy et aux surréalistes. [...] Dans ces conditions, [qu'il] ait échoué la première fois à l'examen du professorat n'est guère étonnant ; il n'a pas dû beaucoup écouter ce qui se disait dans les cours à Saint-Cloud, il était occupé à des découvertes plus intéressantes, et sa copie, trop peu conformiste, a pu ne pas être apprécié.⁷⁶ »

« Je ne garde pas un bon souvenir de l'enseignement dispensé à Saint-Cloud. M. Hourticq, célèbre critique d'art, nous donnait des cours sur la peinture des XVIIe et XVIIIe siècle sans jamais nous emmener dans un musée à Paris. Nous avons droit à de mauvaises petites projections. Nous n'avons jamais visité la Bibliothèque Nationale ni les Archives. Alors que j'étais le seul parisien, que tous mes camarades venaient de Province, nous restions enfermés à Saint-Cloud.⁷⁷ »

Mais pour les normaliens et normaliennes primaires, c'est surtout à leur sortie de l'école, autour de l'accès à l'Agrégation que se nouent les tensions quant à la définition de la place relative des ENS « primaires » face à l'ENS « tout court » d'Ulm. A Fontenay et St-Cloud, et tout particulièrement dans l'école masculine, la « course à l'Agrégation » scande la très difficile valorisation de la formation des étudiants. Dans des récits aux accents héroïques, les nécrologies d'anciens des promotions des années 1920 et 1930 se font ainsi régulièrement l'écho des trajectoires des cloutiers des promotions d'avant la Seconde Guerre mondiale partant « à la conquête de l'Agrégation⁷⁸ ». Et le relatif assouplissement des règles d'accessibilité à l'Université dès 1925, s'il facilite l'évasion de

⁷⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1996, p.66.*

⁷⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1996, p.66.*

⁷⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1992, p.94.*

certain·ne·s élèves au-delà du cercle primaire, ne permet pas de renverser totalement la tendance.

b. La « barrière » de l'Agrégation

- Une course d'obstacles matériels, institutionnels et symboliques

Pour les ancien·ne·s élèves de l'époque qui le désirent, s'attaquer à l'Agrégation nécessite « beaucoup de courage et de temps », comme le souligne ce cloutier scientifique de la promotion de 1931⁷⁹. En effet, différents types d'obstacles s'opposent à la progression des élites primaires vers le secondaire ou le supérieur. Préparer l'Agrégation ou un diplôme à l'Université c'est en premier lieu, pour les cloutiers et fontenaisiennes de l'époque, aller au devant de situations inconfortables, voire relativement précaires sur le plan matériel. En plus de réussir le concours du professorat primaire dont la sélectivité augmente fortement dans les années 1920, il faut aux élèves trouver le courage, voire l'opiniâtreté, pour s'engager dans un cursus universitaire impliquant un suivi régulier des cours et plusieurs allers-retours vers Paris. En effet si la première année est synonyme de détente après la réussite au difficile concours d'entrée et de découverte du monde culturel et intellectuel parisien, dès la deuxième et dernière année « les choses deviennent plus sérieuses⁸⁰ ». Le rythme scolaire des écoles s'intensifie en vue de la préparation du concours de sortie, seul titre qui leur assurera un avenir professionnel. La poursuite d'études à la suite de la scolarité dans l'une des deux écoles est fortement contrainte par le lieu de nomination une fois le concours réussi. Pour ceux et celles éloigné·e·s des grandes villes, les chances de poursuivre une formation se trouvent fortement réduites par les difficultés géographiques d'accessibilité aux Universités. Dans ces conditions, mener parallèlement carrière primaire et approfondissement supérieur en vue d'une hypothétique évasion vers les lycées ou l'Université relève bien souvent de la « prouesse⁸¹ » qu'au final peu d'élèves réalisent alors.

⁷⁹ *Écoles normales supérieures. Association des Elèves et Anciens Elèves, Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud*, n°1, 2001, p.27.

⁸⁰ (1935, L, SC), *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1997, p.17.

⁸¹ (1930, L, SC), *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1996, p.142.

A ces obstacles matériels non-négligeables, s'ajoutent d'importantes contraintes institutionnelles et symboliques. Interdits d'Université dans un premier temps, un système d'équivalence est mis en place en direction des primaires à partir de 1925 par le Cartel des gauches nouvellement élu. Même si ces équivalences leur restent défavorables, elles permettent aux élèves détenteurs de bonnes notes au brevet élémentaire « d'entrouvrir la voie⁸² » vers les diplômes du supérieur et l'Agrégation. Suivant leur filière, les élèves ne sont pas soumis aux mêmes contraintes. Le latin, absent des Agrégations scientifiques et longtemps obligatoire pour passer une Agrégation littéraire, voire simplement intégrer un cursus supérieur en Lettres, a constitué pour les « littéraires » des ENS primaires un obstacle de taille. Il leur rendait de fait infranchissable la « barrière » du supérieur et de l'Agrégation pour reprendre l'expression de J.-N. Luc et A. Barbé (Barbé et Luc, 1982, p.32). Les normaliens de St-Cloud sont encore à cette époque majoritairement issus des filières du primaire soit du secondaire « moderne » où, contrairement à la filière du « secondaire classique », le latin ou le grec ne sont pas enseignés. Sans être une interdiction directe et définitive la maîtrise et l'enseignement des humanités classiques ont ainsi longtemps été un obstacle discret et par là même redoutablement efficace, de maintien des cloisonnements entre filières destinées aux enfants du peuple ou aux femmes d'un côté, et aux futures élites de l'autre. C'est, selon E. Goblot, fin analyste de la bourgeoisie de son temps, l'une des voies principales par lesquelles se maintient à cette époque la « barrière » entre groupes sociaux hiérarchisés. Ainsi « la principale différence entre un bourgeois et un homme du peuple fut longtemps que le bourgeois savait, et même savait assez bien le latin » (Goblot, 1925, p.60). Et l'auteur de souligner qu'avec la question de l'enseignement du latin, sous l'hospice de choix pédagogiques, se joue en fait la conservation des hiérarchies sociales (p.62). Il faudrait néanmoins rajouter aux analyses d'E. Goblot que si le latin marque une différence entre « primaires » et « secondaires », classant les individus en fonction de leur origine sociale, il contribue à hiérarchiser aussi les élèves suivant leur sexe d'assignation. Jusqu'au début des années 1920, l'enseignement secondaire féminin a lui aussi été également privé de ce sésame permettant les trajectoires scolaires les plus prestigieuses (Rogers, 2004). En 1924 néanmoins, les programmes scolaires destinés aux jeunes filles dans le secondaire sont alignés sur les

⁸² (1924, S, SC), *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1986, p.101.

curus masculins, intégrant de la sorte le latin et leur ouvrant la voie du Baccalauréat (Duru-Bellat *et al.*, 2001).

Autour de l'accès à l'enseignement du latin s'est ainsi jouée une partie des débats quant à l'accomplissement des ambitions supérieures de certains membres des filières primaires d'élite. Le latin a d'ailleurs joué très efficacement son rôle de « garde barrière » pour les littéraires. Les spécialistes des Lettres devront attendre 1960 pour pouvoir présenter une Agrégation de Lettres Modernes, où la maîtrise du latin n'est plus une condition rédhibitoire. Une partie des littéraires s'étaient auparavant tournée vers des filières « nouvelles » académiquement, comme l'Agrégation de Géographie dès sa création en 1943 ou les Agrégations de Langues étrangères, plus anciennes, comme l'anglais (1845) ou l'allemand (1899), où le latin était absent des cursus. L'Agrégation va par la suite se banaliser dès la fin des années 1950. C'est ainsi 70% des cloutiers littéraires et 82% des cloutiers scientifiques des promotions de 1942-1955 qui se verront décerner le prestigieux titre⁸³. Il paraît par ailleurs que les fontenaisiennes restent un peu en retrait dans cette « course à l'Agrégation » et peu d'entre elles passent à cette époque l'Agrégation, mises à part quelques exceptions, comme Fernande Aulagnier, qui a préparé « presque clandestinement » l'Agrégation de Géographie au cours des années 1940-1950 où elle est reçue première en 1946 (Oulhiou, 1981, p.239).

Plus subtilement peut-être que cette barrière du latin, l'injonction à la mission « pédagogique » des primaires d'élite fonctionne parallèlement très efficacement pour freiner leurs ambitions. L'accès des primaires au supérieur et à l'Agrégation a longtemps été un objet majeur de luttes entre les différents catégories d'enseignants, suivant les niveaux d'enseignement (primaire/secondaire/supérieur) et à l'intérieur même de ces niveaux, suivant les statuts des enseignants (agrégé·e·s/chargé·e·s de cours en lycée). C'est l'identité sociale relative de ces différents groupes professionnels et leur hiérarchie qui se joue dans la définition des frontières de ces territoires. Dans les débats autour de l'identité professionnelle des primaires et secondaires, c'est progressivement autour de la prérogative de la pédagogie sur les autres facettes de la formation et de l'évaluation professionnelle que se nouent ces enjeux. L'analyse des débats autour de la mise en place du « décret Lapie » de 1925, du nom du directeur de l'enseignement primaire de l'époque, est une illustration particulièrement éclairante des enjeux de lutte autour de

⁸³ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.258.

ces questions au centre desquelles se retrouvent les « primaires d'élite » (Verneuil, 2009). Publié le 27 janvier 1925, ce décret permet l'ouverture du corps des inspecteurs d'académie aux personnes venues du primaire, alors qu'il avait été jusqu'à présent réservé aux anciens professeurs du secondaire et principalement aux agrégé·e·s. Il prévoit dans la pratique la possibilité qu'une personne issue de la filière primaire puisse évaluer la pratique professionnelle d'un secondaire et, outrage suprême, d'un·e agrégé·e. Les « primaires d'élite », dont l'Inspection constitue une des principales voies d'avancement possibles (Barbé et Luc, 1982, p.64-66), comptent parmi les principaux bénéficiaires potentiels de ce changement. D'apparence mineur, ce décret relance le débat latent sur les « prétentions » de ces « incapables » primaires, dont livres, périodiques et pamphlets se font l'écho depuis le renforcement de la filière à la fin du XIXème siècle (Isambert-Jamati, 1985).

La stratégie adoptée à ce moment par la « Société des Agrégés », principale association professionnelle se chargeant de la défense des intérêts des détenteurs du précieux titre depuis sa création en 1914, est à bien des égards significative des barrières auxquelles se heurtent alors un nombre croissant d'ancien·ne·s élèves des ENS primaires. La Société revendique pour les agrégé·e·s une identité professionnelle à part entière, moins basée sur des pratiques particulières d'apprentissage que sur la somme et l'étendue des connaissances dans une discipline, validées par l'acquisition du titre « d'Agrégé ». Le discours de la Société tend ainsi à assimiler compétences administratives et professionnelles des professeurs en place et compétences « scientifiques » (Verneuil, 2009, p.60). C'est une définition de la pédagogie comme « forme mineure de la compétence culturelle » qui prévôt alors, comme ce sera le cas quelques décennies plus tard dans les débats entre détenteur·rice·s du CAPES (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire) et agrégé·e·s (Chapoulie, 1979, p.77). Les analyses portant sur les périodes historiques ultérieures (Chapoulie, 1979; Verneuil, 2005) ont par ailleurs bien montré comment les débats et controverses autour de la notion de pédagogie, masquent bien souvent des luttes quant à la définition de l'identité professionnelle des professeur·e·s agrégé·e·s et à leur subordination/distinction par rapport aux autres catégories professionnelles proches (les primaires et les professeur·e·s du supérieur). C'est précisément cette ingérence que dénoncent les sociétaires au moment de la réforme Lapie. De ce fait les porte-paroles de la « Société des agrégés » identifient les approches et réformes sous l'angle de la pédagogie comme

autant de tentatives de « primariser » le secondaire. Aussi le renvoi des primaires à leurs préoccupations « pédagogiques » fonctionne dès les années 1920 comme une ré-assignation des cloutiers ou fontenaisiennes trop présomptueux à leur positions subalternes. Après deux ans d'âpres débats, le « décret Lapie » sera néanmoins adopté, paradoxalement sans conséquences majeures semble-t-il pour la composition du corps des inspecteurs académiques. Les primaires ne se sont pas nécessairement saisis de l'opportunité, mais la vivacité des débats rapportés par Y. Verneuil souligne combien l'enjeu idéologique est fort autour de cette possible accession des primaires vers les niveaux supérieurs du système d'enseignement.

L'impératif du latin ou les injonctions « pédagogiques » sont ainsi deux des principaux leviers institutionnels et symboliques par lesquels les primaires d'élite sont restreints dans leurs ambitions. Leurs effets amplifient les difficultés matérielles rencontrées par les élèves qui tentent de continuer leur cursus à la sortie de l'école. De fait, très peu d'ancien·ne·s des promotions d'avant 1941 ne dévient des carrières dans le primaire. Une proportion non négligeable de cloutiers intègrent des lycées après quelques années d'exercice dans le primaire, mais c'est plus souvent en tant que professeurs certifiés, à la faveur de l'expérience professionnelle acquise et des réformes de l'enseignement secondaire qui interviennent après la fin de la Seconde Guerre mondiale, qu'en tant qu'agrégé·e·s. 8% seulement des cloutiers font carrière dans le supérieur⁸⁴. Certains conservent par la suite quelques souvenirs âpres de cette « course de haies⁸⁵ » qui les séparait du cursus universitaire. Le témoignage d'un illustre ancien littéraire (1931), Maurice Nadeau, fondateur de la Quinzaine Littéraire en 1966 et des éditions Les Belles Lettres en 1977, illustre bien ce sentiment d'avoir reçu un enseignement « pas tout à fait pour [eux] » qu'ont ressentis certains cloutiers de l'époque ayant fréquenté l'Université sans pouvoir en tirer tous les bénéfices:

« Vous me direz que quelques-uns ont forcé les portes, [...] fiers d'être admis à prendre place dans l'amphithéâtre du Pr Souriau de la faculté de Nancy, voire ceux de la Sorbonne. Timides et mal fagoté, travailleur oh combien pas moins intelligents que nos condisciples à l'argent de poche facile, nous avons un peu le statut d'immigrés. L'enseignement qu'on nous dispensait n'était pas tout à fait pour nous. Vous connaissez beaucoup de hauts fonctionnaires de la République sortis de Saint-Cloud, de diplomates, de grands économistes ou Philosophes, voire de grands écrivains ? Des députés, oui, à qui la politique a permis de sortir de leur classe, plusieurs députés, un sénateur même furent mes condisciples. Il n'y a pas à s'étonner que, professorat en

⁸⁴ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.261.

⁸⁵ Nadeau Maurice. 1990. *Grâces leur soient rendues*. Paris : Albin Michel, p.102.

poche, j'ai préféré durant des années, me faire instituteur en banlieue, la vraie, Thiais près de Choisy-le-Roi, puis le 13^e arrondissement, porte d'Italie.⁸⁶ »

- Les ambiguïtés de la compétence pédagogique

Pour Saint-Cloud par rapport à Ulm, mais aussi pour les ENS féminines par rapport aux ENS masculines, c'est donc davantage le caractère « professionnel » de leur formation et leur mission « pédagogique » de formation des professeurs qui apparaissent comme les propriétés généralement accordées à ces écoles. En 1980, les participants à l'assemblée générale de l'Amicale des anciens élèves de Saint-Cloud soulignent ainsi la diversité de formations et de carrières au sein du groupe des élites nationales historiquement permises aux ulmiens en comparaison des carrières des cloutiers qui ne s'éloignaient guère de la sphère de l'enseignement⁸⁷. La controverse autour de la vocation pédagogique des deux écoles est fondamentale pour comprendre la position qu'elles occupent dans l'espace social des établissements d'enseignement supérieur⁸⁸ en France. La qualification « pédagogique » de la formation reçue au sein des ENS primaire est largement ambiguë. Elle est mise en avant par l'administration et certains anciens élèves comme l'une des principales spécificités des primaires par rapport à la formation des agrégé·e·s des lycées. Mais elle n'en reste pas moins un carcan dont il est très difficile de s'extraire pour les ancien·ne·s élèves des promotions de la première moitié du XX^e siècle.

Cette « ambiguïté de la compétence » qui se manifeste ici autour de la qualité « pédagogique » de la formation des élites primaires est caractéristique du fonctionnement des grandes écoles (Bourdieu, 1989, p.163-175). Elle tient aux deux aspects du travail – formation et étiquetage social – que ces institutions effectuent. Ces écoles dispensent bien sûr des savoirs en vue de l'exercice d'une profession (supérieure) particulière, mais contribuent aussi à la distribution du pouvoir et des privilèges et participent à la légitimation de cette distribution. Ainsi, les examens et les titres délivrés par ces établissements d'élite confèrent premièrement la garantie d'une compétence

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.13.

⁸⁸ Saint-Cloud et Fontenay n'appartiennent pas à l'époque à l'enseignement supérieur français au sens strict, du fait que leurs étudiant·e·s n'aient pas le Baccalauréat. Néanmoins, elles partagent avec les établissements supérieurs d'éducation certaines caractéristiques (formation valorisée au-delà de la scolarité obligatoire) qui permettent de les comparer.

particulière, comme par exemple l'assimilation de savoirs et savoir-faire « scolaires » à travers la préparation à un concours d'enseignement. Mais ils confèrent aussi un droit d'accès potentiel aux places prééminentes qui définissent l'appartenance à l'élite du groupe social considéré (Coenen-Huther, 2004, p.8-11). Dans le cas des normalien·ne·s de la première moitié du XXème siècle, cet accès à des places prééminentes correspondrait, par exemple, à une nomination sur un poste d'enseignement ou administratif dans le système secondaire ou supérieur d'enseignement. Selon P. Bourdieu, plus l'institution occupe une place dominante au sein du champ des grandes écoles, plus les titres ou la formation délivrés tendent à voir leur qualification « technique » minimisée au profit de qualités plus universelles. Et ce sont ces qualités moins sectorielles qui apparaissent comme autant de vecteurs d'accès aux places prééminentes de l'espace social considéré. Inversement, les élèves des grandes écoles « de la petite porte », comme celles de St-Cloud et Fontenay à l'époque, se voient fortement confiné·e·s à des domaines professionnels précis. Il en est ainsi pour les écoles d'ingénieurs pour prendre un autre exemple. Alors que les écoles de « la petite porte » forment des expert·e·s spécialisé·e·s dans un domaine professionnel particulier (les « Travaux ruraux », les « Mines » à l'époque où P. Bourdieu les étudie) les polytechnicien·ne·s revendiquent d'être moins cantonnés à des domaines de savoirs particuliers et se voient parfois en transcender plusieurs en prenant des postes de direction dans la fonction publique. Corrélativement, dans « l'espace des positions et des prises de positions possibles », les porteurs de titre des institutions qui occupent des positions dominantes ont tendance à minimiser la deuxième dimension (plus « symbolique ») du titre de leurs subordonnés en mettant en avant leur caractère plus « technique ». Si certains cloutiers ou fontenaisiennes voient s'élever des obstacles face à leur progression, c'est que, en déviant de la « destination ouvertement pédagogique » de leur formation (Bourdieu, 1989, p.272), certaines de leurs revendications remettent en question l'ordre symbolique dominant. Comme le rappelle P. Bourdieu, la définition de la compétence et des domaines qu'elle recouvre, notamment quant à la définition du caractère technique ou social de cette compétence, est un enjeu de lutte fondamentale dans cet espace particulier de l'enseignement supérieur (Bourdieu, 1985, p.179).

Cette « ambiguïté de la compétence » se décline dans le cas des ENS dans deux dimensions : l'une fonction de l'origine scolaire (et indirectement sociale), l'autre, fonction du groupe de sexe d'assignation. Premièrement, dans le débat autour de

l'accession des primaires d'élite à l'Agrégation c'est, à notre sens, l'opposition entre ENS « primaire » de Saint-Cloud et Fontenay et ENS « tout court » d'Ulm et Sèvres qui se joue. En se réclamant de la « science » et de « l'université » contre l'intrusion de personnes aux savoir-faire professionnels jugés trop particuliers et trop centrés sur une part réduite du travail d'enseignement (la pédagogie) (Verneuil, 2009), c'est le même type de mécanisme social de distinction que mettent en place les agrégé·e·s « secondaires » par rapport aux primaires. Notons que même si tous les agrégé·e·s ne sont pas ulmiens ou sévriennes, les ancien·ne·s de ces deux écoles occupent une position néanmoins relativement importante, voire majoritaire au sein du corps des agrégé·e·s, surtout à cette époque où le nombre de postes mis au concours est relativement faible comparé à ce qu'il sera dans les années 1950 et par la suite⁸⁹. Les sévriennes représentent, par exemple, entre 50 et 60% des promotions d'agrégé·e·s au début des années 1930 (Verneuil, 2005, p.205). Avec cette « ambiguïté pédagogique » on retrouve ainsi deux des traits essentiels de l'enseignement primaire identifié par G. Vincent. « Il doit être, d'une part, limité et pratique ou plus exactement [...] limité par son caractère pratique; d'autre part, la nouvelle morale sociale, placée au premier rang des matières du programme, doit contrebalancer l'impératif de l'amélioration de la condition (grâce à l'instruction et au travail) par celui du respect de l'ordre établi » (Vincent, 1972, p.66-67). Par ailleurs, comme nous l'avons rappelé pour l'ENS primaire de jeunes filles, c'est une deuxième opposition entre ENS masculines et féminines qui s'exprime à cet époque sous cet angle de l'injonction pédagogique. C'est d'ailleurs aussi le cas de l'ENS de Sèvres et des Agrégations féminines auxquelles elle prépare, par rapport aux Agrégations masculines et l'ENS de la rue d'Ulm, comme le rappelle L. Efthymiou. « La question de l'Agrégation féminine se trouvait depuis sa création liée au régime des études à l'École de Sèvres. Or celle-ci, pépinière de futures enseignantes, et de ce fait fortement orientée, surtout après la Première Guerre mondiale, vers une formation pédagogique considérée comme prioritaire, n'a pas dès le début évolué vers un rapprochement avec la rue d'Ulm, malgré les quelques changements qu'ont subis les études dès le lendemain de la « Grande Guerre » (Efthymiou, 2003, p.100). Destinées aux établissements réservés aux jeunes filles et aux enfants du peuple, c'est en quelque sorte à une double assignation pédagogique que sont potentiellement soumises les normaliennes primaires de

⁸⁹ Toutes filières confondues, on compte 220 admis au concours de l'Agrégation en 1930 contre 1924 en 1970 (Source : Verneuil Yves. 2005. *Les Agrégés*. Paris : Belin, p.141 et MEN).

Fontenay. On peut ainsi trouver des éléments de réponse pour expliquer l'accès relativement plus tardif au secondaire et au supérieur des fontenaisiennes par rapport aux cloutiers.

Cette ambiguïté est d'ailleurs d'autant plus effective pour les cloutiers et fontenaysiennes de la première moitié du XX^{ème} siècle que, dans leur cas, ségrégation scolaire et professionnelle travaillent dans le même sens. « Barrières » et « niveaux » scolaires informent fortement le devenir professionnel des cloutiers et fontenaisiennes : l'élite primaire se voit fermer les portes du Baccalauréat, de l'Université et de l'Agrégation, donc de toute perspective professionnelle en dehors du professorat primaire, préservant ainsi les risques d'évasion des enfants du peuple vers les sommets de la hiérarchie professionnelle. De même, les normaliennes sont écartées des formations menant au professorat masculin et se retrouvent de fait confinées au public féminin. Dans les deux cas, ces ségrégations se font bien souvent au nom de l'argument de la prérogative « pédagogique » de la mission de formation des deux types d'école (primaire et féminine). Et l'on peut se demander si cette tendance à la ségrégation sociale et sexuelle n'induit pas, chez les élèves qui passent par ce système, l'incorporation et l'entretien d'une culture commune forte, dont on peut voir l'une des manifestations les plus caractéristiques dans le « refus de parvenir » que revendiquent certain·e·s ancien·ne·s élèves des ENS primaires.

- Le « refus de parvenir » et les avatars de « l'esprit primaire »

Même si les normaliens se lançant « à la conquête de l'Agrégation⁹⁰ » sont régulièrement mis au premier plan dans les nécrologies des cloutiers, il ne faut néanmoins pas oublier que l'ensemble des primaires d'élites ne prennent pas nécessairement part à cette course vers l'Agrégation. On ne compte au final chez les cloutiers des promotions de 1919 à 1935 que 16% d'anciens devenus agrégés à la fin de leurs études ou au cours de leur carrière. Tous et toutes ne cèdent pas aux « sirènes de l'Agrégation » (Barbé et Luc, 1982, p.134), et il semble qu'une bonne partie d'entre eux et d'entre elles soient resté·e·s relativement fidèles à la vocation première de leur

⁹⁰ (1932, L, SC) *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1990, p.94.

formation. « Missionnaires de la civilisation urbaine » (Vincent, 1980, p.265), les témoignages sont nombreux de ces nouveaux enseignants s'attelant une fois finie l'ENS, à introduire dans les écoles reculées de Lozère ou d'ailleurs une partie de « [ce] monde que leur avaient ouvert leurs études récentes et leurs années parisiennes : le monde des idées et de l'intelligence, de la beauté et de l'art⁹¹. » En effet, les primaires restent à cette époque divisés sur cette question de l'accès à tout prix au secondaire et au supérieur (Verneuil, 2009, p.63). Pour certain-ne-s le « refus de parvenir » est même salué comme une qualité importante, érigée en respect des valeurs qui alimentent la mythologie de la création des deux écoles autour d'un « esprit primaire » frondeur par rapport à l'élitisme des secondaires. D'ailleurs les discours des professeurs et directions de l'époque semblent largement ambivalents sur ce point. Comme le remarque un ancien se souvenant de l'ambiance à Saint-Cloud dans les années 1930, autant chez les professeurs que les élèves, elle ne fait pas l'unanimité :

« Mais tout conspirait et tout transpirait. D'un côté, il y avait toujours quelqu'un pour mépriser l'administration et la pédagogie, ou pour en médire. Sans spécialiste, point de salut (même pour les enfants – qui, notez le bien, sont obligés de tout étudier). Il fallait être littéraire ou scientifique.⁹² »

C'est que, comme nous l'avons rappelé, dès cette période charnière la « pédagogie » fait double usage dans les discours à propos des carrières des ancien-ne-s élèves et du prestige des deux écoles. Elle est premièrement revendiquée comme la clé de voûte de « l'esprit » propre à ces deux écoles. Mais paradoxalement, elle est critiquée comme trop discriminante et handicapante pour acquérir des « brevets de haute culture ». Et certaines trajectoires d'anciens et d'anciennes élèves apparaissent marquées par le même tiraillement. Y. Oulhiou remarque qu'entre « discrimination » par confinement symbolique des anciennes élèves dans la filière primaire et « refus de parvenir », il est difficile de trancher. Ainsi, « la plupart [des fontenaisiennes du début du siècle] n'aspiraient pas à d'autres conquêtes que celles que déjà elles avaient faites, souhaitant seulement se dévouer à la profession qu'elles avaient choisie ». Et Y. Oulhiou de relever « Leur avait-on trop répété qu'elles devaient "rester femme", "rester peuple", ou adoptaient-elles le "refus de parvenir" des premiers instituteurs, des "hussards de la République" ? » (Oulhiou, 1981, p.136).

⁹¹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1996, p.142.

⁹² *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1986, p.58-63.

L'interprétation de la revendication d'un « refus de parvenir » pose donc question. On pourrait lire les trajectoires des normalien·ne·s qui ne se lancent pas sur la voie de l'Agrégation et du supérieur uniquement sous l'angle de la légitimité culturelle. Les analyses de P. Bourdieu à propos des effets des concours sur la population scolaire se situent très clairement dans cette perspective. Elles permettent de distinguer trois groupes. Tout d'abord, les « élus » qui voient s'ouvrir les portes des institutions scolaires les plus prestigieuses, « comme par magie », mais surtout, parce qu'elles sont taillées à leur mesure. Ensuite les « collés », dont l'échec masque une inadéquation entre les produits de leur socialisation familiale et les attentes inscrites en creux dans l'organisation des formations et des évaluations scolaires. Enfin, un groupe un peu plus large, constitué des personnes qui fréquentent l'institution de formation mais qui ne préparent ni ne présentent les concours et examens les plus prestigieux. Ce groupe recouvrerait une très grande majorité des normaliens primaires de l'époque qui agiraient de la sorte indépendamment de leur niveau réel de compétences, parce qu'ils auraient intériorisé, leurs moindres chances de réussite. Ils pratiqueraient ainsi une « auto sélection » qui compléterait le travail institutionnel d'Agrégation et de ségrégation (Bourdieu, 1974).

Les trajectoires « inabouties », les échecs et la glorification de « l'esprit primaire » apparaîtraient alors de ce point de vue comme autant de manifestations de l'intériorisation de la domination. Avec ce cadre d'analyse, on pourrait expliquer le fait que de nombreux normaliens primaires se cantonnent au professorat en EPS ou en EN en mobilisant uniquement des hypothèses comme « l'intériorisation de la domination » ou le « consentement à la domination » (Grignon et Passeron, 1989, p.35). Mais ces explications ne nous semblent pas épuiser tout le sens que nous pouvons tirer de l'analyse des trajectoires évoquées à travers les nécrologies ou les témoignages parus dans les pages des *Bulletins*. En effet, la construction de ces différents profils (« élus », « collés ») ou l'explication par l'auto-sélection, se basent sur la même hypothèse de l'intériorisation commune et uniforme par tous les individus du même sens de la légitimité sociale, qui les pousserait à préférer le secondaire au primaire. Elle présuppose l'existence d'un espace social relativement homogène. Or, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que l'édifice primaire, fortement consolidé par les années Ferry et dont les élèves de Saint-Cloud et Fontenay sont d'une certaine manière les chefs-d'oeuvre, contribue à produire un groupe ayant des valeurs morales et

professionnelles à part entière. Ce système scolaire parallèle au « secondaire » participe de la reproduction des inégalités sociales en confinant les enfants des catégories populaires loin des filières d'accès à l'élite. Mais il participe aussi de la constitution d'une culture commune, en particulier chez les professeurs, avec des règles et un cadre particulier relativement autonome, la « forme scolaire » (Vincent, 1980, p.13). En effet, comme le souligne G. Vincent, le système primaire tel qu'il est mis en place en France au début du XXème siècle ne peut être résumé à une machine à classer les individus en fonction de leur origine en vue des besoins économiques nationaux, comme le présentaient certains critiques du système français d'éducation dans les années 1970 (Baudelot et Establet, 1971). C'est aussi un espace social et historique particulier où se forme et s'entretient une culture propre. Ainsi cette culture commune ne peut être lue uniquement en termes misérabilistes, comme une culture secondaire « appauvrie » (Grignon et Passeron, 1989, p.116-120). La revendication du « refus de parvenir » ne serait dans ce cas pas seulement l'expression en négatif des barrières freinant l'accès des primaires au secondaire et au supérieur, ou de l'intériorisation d'une destinée probable. Ce serait aussi, pour certains d'entre eux et d'entre elles, l'expression d'un système alternatif de valeurs. Il faut donc à notre sens, ne pas uniquement voir dans le « refus de parvenir » la volonté de « faire de nécessité vertu » selon l'expression de P. Bourdieu, soit d'accommoder avec le recul un destin subi vers des places relativement moins enviées du point de vue de la légitimité sociale. Il nous semble ainsi que les trajectoires des cloutiers et des fontenaisiennes peuvent être l'objet d'une analyse en termes d'ambivalence significative, oscillant entre légitimisme et relativisme, telle qu'elle est exposée par C. Grignon et J.-C. Passeron. A titre d'exemple, on peut citer le cas de cet ancien « scientifique » de la promotion de 1931, profondément bouleversé par sa mutation « forcée » en filière primaire qui « théoriquement » aurait pu être vécue comme une reconnaissance ultime de tout le travail achevé jusque-là :

« Une promotion au grand lycée de Clermont-Ferrand aurait dû le réjouir ; or, son fils Gilles m'a appris récemment que c'était la seule fois où il l'avait vu pleurer... de chagrin. Pour comprendre cela – hors de l'entendement de jeunes ambitieux – il faut savoir d'abord qu'Yvan avait demandé un poste à l'École normale d'Instituteur – le seul poste qu'il ait jamais sollicité –, imaginer ensuite qu'un professeur comme lui puisse préférer former de futurs maîtres que de jeunes privilégiés à la motivation incertaine. [...] En tout cas, pour la grande famille des Cloutiers, si dispersée maintenant, sachons bien que la valeur d'un homme ne se mesure pas seulement à l'aune de ses titres ou de ses fonctions ; un homme, dont les valeurs essentielles sont l'élégance physique et morale, l'organisation intelligente de sa vie, la disponibilité vis-à-vis des

autres,... un homme finalement qui s'est acquis à l'estime et l'amitié, souvent profonde, voire l'admiration de tous, c'est aussi cela un Cloutier.⁹³ »

Fustigeant les « jeunes ambitieux » de plus en plus nombreux à franchir les portes de l'école à partir des années 1920 mais surtout 1941, certains anciens rappellent donc dans les pages du *Bulletin* l'attachement d'une partie de leurs camarades de l'époque à la filière primaire et à l'éducation populaire. Dans le cas de ce professeur, mobiliser uniquement l'hypothèse de « l'auto sélection » ou de « l'incorporation de la domination » nous semble limité. Il ne s'agit pas de se rapatrier dans un « périlleux » relativisme culturel, soit appréhender le « refus de parvenir », invoqué par les membres de l'élite primaire pour expliquer et justifier leurs trajectoires, comme une « altérité pure », exemptes de toute trace de domination. Ce refus de parvenir apparaît de la sorte bien plus comme une altérité « mêlée » aux effets directs d'un rapport de domination dont l'interprétation nécessite une contextualisation (Grignon et Passeron, 1989, p.20). L'hypothèse de l'ambivalence significative permet d'enrichir la typologie tirée des analyses bourdieusiennes d'un autre type, « le primaire fidèle » qui refuse de parvenir. Et ce type, bien que produit dans un contexte historique particulier où « primaires » et « secondaires » sont en porte à faux et peuvent constituer deux sous systèmes relativement autonomes, va néanmoins marquer durablement l'identité sociale des deux écoles et celles de leurs élèves.

Comme le suggère la remarque d'Y. Oulhiou, il nous semble pertinent d'étendre cette critique désormais bien connue de la théorie de la domination de P. Bourdieu aux pratiques féminines, comme ici l'attachement au primaire des anciennes normaliennes. Généralement on analyse ce type de trajectoires uniquement en termes « d'autosélection » ou « d'exclusion » pour appréhender les trajectoires des femmes qui se mêlent aux filières d'élite (Marry, 2004, p.17-19). Mais, entre l'injonction à « être femme », donc ce qu'elle induit généralement dans l'interprétation en termes de « docilité », d'anticipation des attendus envers leur sexe ou de mise à l'écart, et le « refus de parvenir », l'interprétation de certains témoignages de fontenaisiennes nous semble reconduire l'équivoque relevée dans certains témoignages de cloutiers. En témoignent ces propos d'une professeure d'École normale, ancienne fontenaisienne issue des promotions du début du siècle :

⁹³ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1988, p.35-36.

« On peut tout de même dire que nous sommes, pour la plupart, de pauvres familles, filles d'instituteurs, de paysans, de gendarmes, de facteurs, de petits marchands, c'est-à-dire filles, non seulement d'honnêtes gens, tranquilles et sensés, mais qui servent le pays sans brouille et se font remarquer par le respect des lois. Ils ne nous laissent guère en héritage que leurs vertus et leur bon sens, mais c'est une garantie que la tête ne nous tournera jamais, quelque soit plus tard notre position. [...] C'est généralement une inclination pour l'étude et non l'ambition qui nous a fait aspirer à entrer à l'école de Fontenay. [...] Tout d'abord, notre plus grande préoccupation, c'est d'arriver à fournir le travail que les professeurs exigent. Nous avons beaucoup feuilleté les livres pour obtenir le brevet supérieur, mais nous n'étions pas habituées à la concentration de la pensée, et comme il faut faire preuve de réflexion, nous faisons des efforts d'esprit qui, souvent répétés, nous rendent méditatives et sérieuses. Mais nous avons des heures de récréation et, sans doute alors, nous songeons à notre bel avenir, nous en parlons entre nous... Nous rêvons d'être de bonnes institutrices. Ce que nous voyons en l'imagination, ce sont nos futurs élèves. [...] Les moments où nous les perdons de vue sont ceux où nous pensons au pays natal. Oh! Oui, en effet, la boutique pauvre ou la chaumière paternelle nous paraît bien loin, trop loin. [...] Mais la maison la plus belle nous sera toujours celle où s'était coulée notre enfance. [...] Pour moi, comme je me trouve bien au village, dans la sombre cuisine de notre pauvre demeure !⁹⁴»

A un discours très marqué par une certaine « résignation » de classe et de sexe, soit « une garantie que la tête ne nous tournera jamais, quelque soit plus tard notre position » selon l'institutrice, se succèdent des passages où apparaissent certains indicateurs d'une « insoumission discrète » (Marry, 2004, p.62) plus que de « docilité », à propos de sa manière d'enseigner ou sa vie privée.

« À l'École normale, nous avons la vie que nous avons rêvée, voulue. Nous nous consacrons à nos élèves ; nous n'avons pas besoin de la résignation d'une carmélite, car nous éprouvons du bonheur à accomplir nos fonctions, et dans les moments difficiles, comme il y en a pour tout le monde, si nous n'avons pas la foi d'une sœur de charité pour nous soutenir, nous avons du moins l'amour que nous ressentons pour les jeunes savants qu'on nous confie [...]. Nous ne sommes pas des cloîtrées qui ne s'intéressent à rien et vivent dans l'obéissance passive et sans jamais faire usage de leur raison. Nous avons l'esprit toujours en éveil, lisant journaux, revues, livres nouveaux, et nous avons soin de mettre nos filles au courant des découvertes scientifiques et de tout ce qui se fait de beau et de bien dans le monde. Nous ne sommes pas des saintes ; nous sortons quelquefois afin de partager les plaisirs des honnêtes gens, de vivre un peu de la vie de tout le monde [...].⁹⁵ »

C'est-à-dire que sans oublier le poids de la socialisation et de la domination masculine, en adaptant la position définie par C. Grignon et J.-C. Passeron à propos de la culture populaire à l'étude des pratiques féminines, donc en mobilisant une oscillation de point de vue, certains « effets de limitation » de cette domination (Marry, 2004, p.19) nous semblent se faire jour.

L'injonction à respecter la vocation principalement « pédagogique » de la formation des écoles fonctionne dans ce cas bien souvent comme un frein efficace aux

⁹⁴ Citée par Oulhiou Yvonne, *op. cit.*, p.122.

⁹⁵ Citée par Oulhiou Yvonne, *op. cit.*, p.122/123.

ambitions des « présomptueux·x·ses » primaires. Mais cette même injonction « pédagogique » est donc réappropriée par certain·ne·s ancien·ne·s de ces promotions de la première moitié du XXème siècle qui trouvent là matière à constituer une distinction frondeuse vis-à-vis des hautains et privilégiés secondaires. Ces deux mécanismes, à première vue opposés, sont en fait le produit d'une seule et même conjoncture : le lien organique alors entretenu entre la ségrégation d'origine éducative à laquelle s'affrontent les primaires d'élite et la ségrégation du marché de l'emploi s'offrant à eux, qui recoupe les distinctions s'opérant au sein du système scolaire (primaire/secondaire et enseignement masculin/enseignement féminin). En d'autres termes, c'est donc le renforcement de deux sous-systèmes de reproduction (scolaire et social) qui entraîne à la fois les difficultés dont font l'expérience les ancien·ne·s primaires d'élite à s'extraire des voies de l'enseignement ou de l'administration primaire et la constitution d'une culture propre à ce groupe particulier des élites primaires dont le principe du « refus de parvenir » affiché par quelques un·e·s est l'expression.

Comme le souligne J.-C. Passeron, dans le dernier quart du XXème siècle, l'intensité du renforcement réciproque de ces deux sous-systèmes diminue, conséquemment à l'explosion des effectifs scolaires aux niveaux secondaires, puis supérieur, qui change radicalement l'équilibre sur lequel fonctionnait ce renforcement. Cette deuxième période de l'Histoire des deux écoles va ainsi voir se lever certains des obstacles ayant historiquement contrarié les ambitions des élites primaires. Néanmoins, l'ambiguïté pédagogique de la formation des deux écoles ne se résout pas pour autant. En effet, les professions les plus souvent brigüées par les primaires ambitieux et ambitieuses d'avant les années 1950 (le professorat du secondaire et du supérieur) connaissent dans le même temps d'importantes métamorphoses tant dans leurs conditions concrètes d'exercice que dans leurs modalités d'accès.

Chapitre 4 Les promesses brisées de la reconnaissance académique (1940-1987)

A partir de 1920, les promotions successives de cloutiers et de fontenaisiennes voient peu à peu reculer la « barrière » à laquelle les premières promotions s'étaient trouvées confrontées. Mais ces avancées progressives restent précaires et peuvent facilement être reconsidérées suivant la conjoncture politique. En effet, définitivement rattachées à l'enseignement supérieur par le décret du 1^{er} octobre 1937, leur légitimité et leur existence même sont remises en question lorsque le régime du Maréchal Pétain, cédant à de récurrentes revendications de la droite conservatrice, supprime les EN le 18 septembre 1940. Même si peu après avoir pris cette décision, les dirigeants reviennent sur le rôle important des instituteurs, les ENS et avec elles le concours de recrutement de l'instruction primaire ne sont plus. La loi Carcopino du 15 août 1941 parfait ce démantèlement de l'instruction primaire en fusionnant les EPS avec les filières de l'enseignement secondaire dans des « collèges modernes ». Cette nouvelle formation aboutit désormais à un diplôme unique : le Baccalauréat. Les instituteurs et institutrices seront dorénavant formés au sein des lycées. Le décret du 4 décembre 1941 attribue aux ENS de Fontenay et Saint-Cloud la mission de former des professeurs pour ces nouveaux collèges et de préparer au CAEC⁹⁶ en trois ans, rallongeant ainsi d'un an leur scolarité. Les cloutiers sont d'autre part tenus d'obtenir une Licence (sans latin), ressemblant en de nombreux points à l'ancienne « Licence primaire ». Ce nouveau diplôme continue pendant quelques temps encore à perpétuer l'étanchéité scolaire, les Licences « traditionnelles » restant mieux cotées. Cette différence sera définitivement remise en cause par les décrets du 20 janvier 1946, qui réduisent l'épreuve de langue morte dans les Licences d'Histoire et de Langues Vivantes à une version, et mettent en place une vraie Licence « Lettres Modernes ». Les deux écoles deviennent dès lors « la pièce maîtresse d'un édifice totalement neuf » (Barbé et Luc, 1982, p.155).

Après 1945 et la fin de la guerre, bien que certain·e·s ancien·ne·s ou certains politiques plaident pour un retour à la mission « primaire » des établissements, les multiples décrets qui se succèdent jusqu'aux années 1960 éloignent définitivement les ENS primaires de leur ancienne mission. Même si les deux établissements accueillent

⁹⁶ Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges, « ancêtre » du CAPES.

encore les inspecteur·ice·s primaires en formation jusqu'au milieu des années 1970, le décret du 19 février 1945 rompt nettement les liens avec le primaire en transformant les deux écoles en « École normale supérieure préparatoire à l'enseignement du second degré ». Selon le nouveau décret, les élèves intégrant les écoles préparent uniquement le CAEC, remplacé par le CAPES en 1950. Le changement n'est pas instantané néanmoins. En même temps que persistent des formes proches du primaire supérieur (cours complémentaire, CEG, collèges), la formation des cloutiers et des fontenaisiennes leur ouvre indistinctement les portes du collège ou du lycée. Le clivage instituteur/professeur perdure et cette nouvelle formation met directement les élèves des anciennes ENS primaires en porte-à-faux avec les agrégé·e·s, mieux payé·e·s pour faire moins d'heures aux mêmes postes. Malgré cela, l'attribution de cette nouvelle mission, tournée vers le « secondaire », contribue *in fine* au rapprochement d'Ulm et de Sèvres. Le statut des élèves des quatre ENS de St-Cloud, Fontenay, Ulm et Sèvres se trouve d'ailleurs unifié par la loi du 26 août 1948. René Vettier, alors directeur de Saint-Cloud, instaure une quatrième année officieuse pour passer l'Agrégation. De même, à Fontenay, une quatrième année est progressivement « exceptionnellement » accordée aux élèves voulant passer l'Agrégation.

Dans un premier temps, le rattachement des deux écoles au second degré semble augurer l'aboutissement des projets des normalien·ne·s primaires des générations de l'entre-deux guerres avec notamment, au niveau administratif, le décroisement social, scolaire et sexuel des différentes ENS. Mais les vagues de massification successives du secondaire et du supérieur viennent perturber l'aboutissement des promesses de reconnaissance des anciennes ENS primaires. Premièrement, cette massification entraîne indirectement un changement de source de recrutement avec lequel les deux écoles se voient ôter une partie de leur spécificité et provoque dans le même temps une élévation du niveau social de leurs élèves. Par ailleurs, la reconnaissance académique des deux écoles au niveau de celles d'Ulm et Sèvres n'est pas totalement effective. Enfin, parallèlement à cette métamorphose de la population des deux écoles, les professions de professeurs du secondaire et de l'Université connaissent, dans le sillage des vagues de massification du secondaire et du supérieur, d'importants bouleversements qui modifient la place que les normalien·ne·s-agrégé·e·s y avaient occupé jusque-là. Il s'agira ici de s'intéresser aux différentes dimensions dans lesquelles se déploie l'« ambiguïté pédagogique » de la formation au sein des deux ENS de

Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, marquée par « une dissociation croissante entre la possession de la culture scolaire et celle de ses bénéficiaires sociaux » (Passeron, 1982, p.582).

4.1 Le décroisement scolaire, social et sexuel

a. *Vers une reconnaissance pérenne ?*

Avec l'explosion scolaire qui s'annonce au début des années 1950, la formation des enseignants du second degré s'invite alors au premier plan des préoccupations politiques. En 1957, sont créés les IPPES⁹⁷, centres régionaux de formation pour les CAPES. La création de ces nouvelles institutions va indirectement pousser les deux ex-ENS primaires à se rapprocher symboliquement d'Ulm et du supérieur. D'ailleurs, si le CAPES est le diplôme officiellement préparé à Saint-Cloud et Fontenay, il fait de plus en plus figure de « filet de sécurité » pour les élèves qui tentent l'Agrégation. Par décret, le 4 juillet 1956, la scolarité à Fontenay et Saint-Cloud passe à quatre ans et on assigne comme tâche prioritaire à ces ENS la préparation à l'Agrégation ou à défaut du CAPES. Comme le fait remarquer le directeur du CNRS dans son allocution lors du centenaire en 1981, ce décret a marqué l'ouverture vers le supérieur des deux écoles.

« Ce n'est qu'après l'alignement des missions [...] des Écoles sur celle d'Ulm et de Sèvres à partir du décret de 1956 que Saint-Cloud et Fontenay vont relever le défi universitaire, dans toutes ces voies, y compris celles conduisant à la recherche.⁹⁸ »

Cette orientation des ex-élites primaires vers le supérieur est d'autant plus favorisée que l'accroissement de la population universitaire (suite logique de l'explosion des scolarités secondaires) entraîne une demande accrue d'assistants dans le supérieur. Une nuance sépare néanmoins encore les petites sœurs des cadettes d'Ulm et Sèvres : si, pour les ulmiens ou les sévriennes, l'Agrégation ouvre les portes de l'Université et de la recherche, c'est plutôt le secondaire qui accueille la majorité des agrégé·e·s de Saint-Cloud et Fontenay. Les cloutiers « sont des travailleurs dont la vocation actuelle reste

⁹⁷ Institut pour la Préparation Professionnelle à l'Enseignement Secondaire.

⁹⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°119/120, 1983, p.19-22.

l'enseignement » souligne un journaliste du *Figaro Littéraire*⁹⁹ en janvier 1964 dans une interview avec Roger Ulrich, directeur de Saint-Cloud.

Les deux décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, avec l'accès de plus en plus généralisé et reconnu à l'Agrégation et aux diplômes du supérieur porté par un bouleversement majeur de la démographie scolaire, marquent l'aboutissement d'anciennes revendications de nombreux primaires. Même si ces réformes successives tendent à supprimer petit à petit la raison d'être initiale des deux écoles de Fontenay et Saint-Cloud (le primaire supérieur, EPS et EN), elle n'en sont pas moins ressenties par certains comme une libération et une victoire sur ce système qui restreignait les ambitions de nombre d'entre eux et d'entre elles. Elles apparaissent à ce moment comme la reconnaissance légitime des ambitions des générations antérieures de primaires d'élite empêchées de réussir, comme le souligne cinquante ans plus tard ce normalien scientifique de la promotion de 1931:

(1931, S, SC) « L'enseignement primaire supérieur était mort ; nous avons gagné... Du même coup, nos "Écoles normales supérieures" (le terme "primaire" ayant disparu) furent complètement transformées : elles préparaient désormais aux Agrégations et étaient ouvertes à la préparation de thèse de Doctorat... Que n'avions nous connu à cette époque¹⁰⁰! »

Paradoxalement, c'est avec l'avènement de la Quatrième République que semblent se réaliser pleinement les idéaux de l'ascension par l'instruction qui avaient été mis en avant lors de la création des deux écoles par les réformateurs de la Troisième République, comme le relèvent J.-N. Luc et A. Barbé (Barbé et Luc, 1982). Pour de nombreux cloutiers et fontenaisiennes, pendant cette période de l'immédiat après-guerre jusqu'au années 1960, s'ouvre une séquence historique particulièrement propice à des ascensions sociales relativement rapides. C'est en effet une configuration inédite qui se met alors en place. La formation et les perspectives professionnelles ne sont désormais plus limitées au primaire, mais le réservoir de recrutement des futurs élèves puise encore principalement dans les rangs des Écoles normales départementales. C'est à cette époque, peut-être plus qu'auparavant, que les établissements jouent pleinement le rôle de « tremplins de promotion sociale » et d'ouverture vers des horizons culturels et professionnels jusqu'ici relativement fermés aux modestes primaires, ainsi que le

⁹⁹ Cité par Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.163.

¹⁰⁰ *Écoles normales supérieures. Association des Elèves et Anciens Elèves, Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud*, n°1, 2001, p.29.

relève en 1981 un ancien littéraire de 1947¹⁰¹ issu de milieu populaire et devenu professeur de CPGE. Et les élèves sont nombreux à se saisir des possibilités alors ouvertes durant cette période. Les rétrospectives de trajectoires d'ancien·ne·s de ces promotions qui intègrent le secondaire ou le supérieur apparaissent ainsi nettement plus apaisées que celles de leurs homologues d'avant-guerre, comme cette scientifique de 1956 agrégée dès la sortie de l'école et devenue professeure de lycée, ou ce littéraire de 1966 finissant sa carrière en tant que Professeur d'Université :

(1956, S, FT) « Bien aidé au cours de sa jeunesse et de son adolescence par des parents particulièrement compétents [instituteurs], elle saute, en se jouant, des bancs de l'école primaire à ceux du cours complémentaire de Ruffec, entre à 15 ans [...] à l'école normale primaire d'Angoulême.

C'est également "sans forcer" qu'elle décroche son baccalauréat 1954. Restera-t-elle, comme papa et tonton, dans l'enseignement primaire élémentaire ? Elle veut plus. Et elle sait que, pour les très bons élèves du primaire, il existe quelque chose qui ressemble au concours général de lycée : le concours national des bourses de quatrième année d'école normale, où l'on peut préparer au concours d'entrée dans une École normale supérieure (ou une autre grande école). Reçue – bien entendu – elle accomplit cette quatrième année à l'école normale de Montpellier en 1954 - 1955, ce qui lui permet dès l'année suivante, d'entrer à l'ENS de Fontenay-aux-Roses. Elle en sort avec l'Agrégation de Sciences Naturelles, option Biologie, en 1960. Elle a 24 ans !¹⁰² »

(1966, L, SC) « Bernard fut à l'ENS de Saint-Cloud l'un des derniers représentants de l'école normale d'instituteurs de Versailles, Écoles normales primaires qui fournit à Saint-Cloud le nombre d'élèves et qui compta beaucoup de "cloutiers" au sein de son corps professoral. Né le 28 août 1948 à Versailles dans une famille modeste originaire des Pyrénées Orientales, [il] incarne bien, par son histoire, trop brève, une certaine forme de "méritocratie républicaine", de laïcité et de promotion des "primaires d'élite" qu'il est nécessaire de ne pas oublier. [...]

Et ce fut Saint-Cloud, de 1966 à 1970. La vocation historique est confirmée définitivement, la rencontre décisive avec Daniel Roches, un internat et des études cette fois-ci fort libres, la Licence puis la maîtrise à l'université de Nanterre ouverte en 1964, l'Agrégation préparée avec l'efficacité typique de l'école [...]. Au bout de quelques années (en 1978) il fut chaleureusement appelé à l'université de Paris-I pour y enseigner l'Histoire Moderne.¹⁰³ »

Ces témoignages sont corroborés par l'analyse des devenir professionnels de la population des cloutiers des promotions de 1942 à 1965¹⁰⁴. Pour cette période, s'ils sont une majorité à démarrer leur carrière dans le secondaire, ainsi que le stipule la nouvelle mission de formation des deux écoles, ils sont surtout une part toujours plus importante à terminer leur carrière dans le supérieur : 30% des anciens des promotions de 1956 à 1965 commencent même directement leur carrière professionnelle dans le supérieur et la recherche. Toutes les filières ne sont bien sûr pas égales, et les scientifiques

¹⁰¹ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1981, p.51.

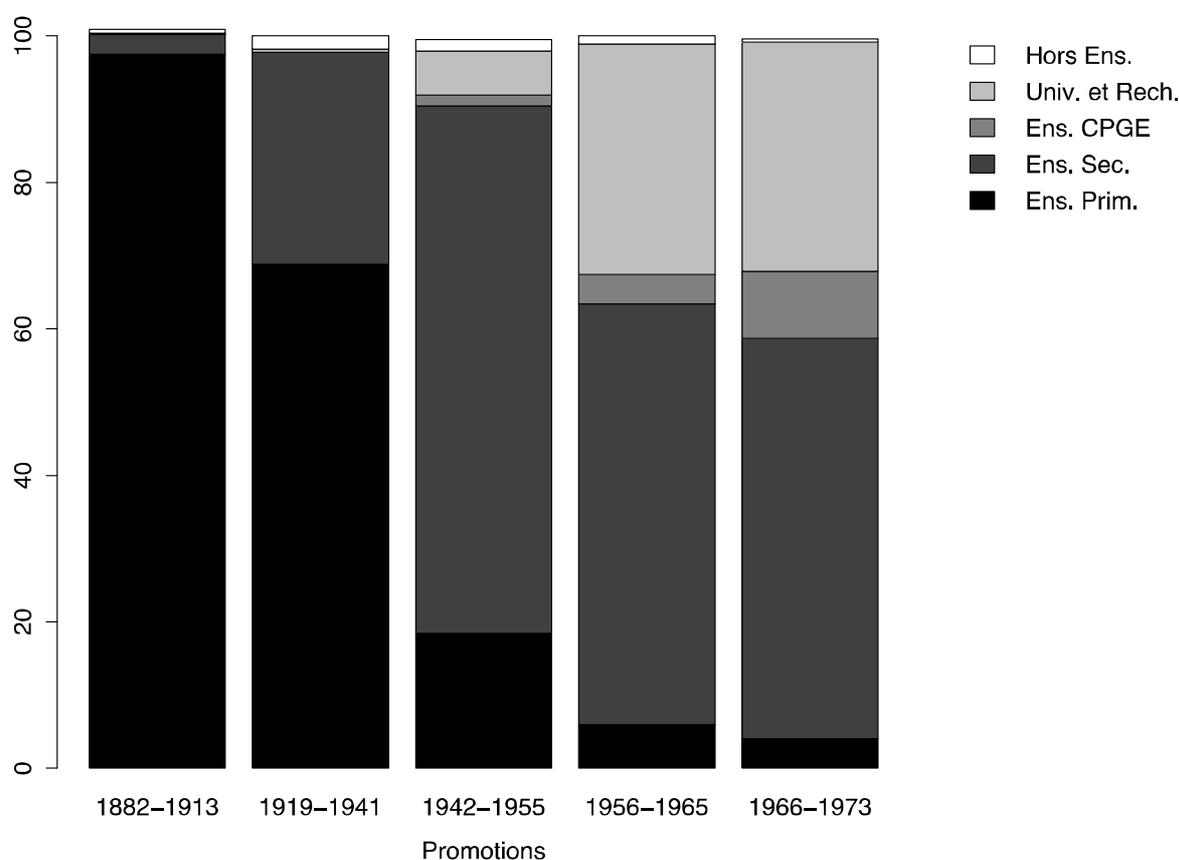
¹⁰² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1 et 2, 1995, p.153.

¹⁰³ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1996, p.108.

¹⁰⁴ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.260, 261 et 262.

connaissent davantage des fins de carrière dans le supérieur que les littéraires. Par ailleurs, de nouveaux débouchés prestigieux s'ouvrent aussi à eux, avec l'accession pour près de 10% d'entre eux à des postes en classes préparatoires aux grandes écoles. Les difficiles chemins de traverse défrichés par quelques aventureux aînés semblent être désormais devenus les voies médianes dans lesquelles s'engouffrent l'écrasante majorité des cloutiers d'après-guerre. Néanmoins, peu s'aventurent encore vers des postes de hauts fonctionnaires ou sur toute autre voie hors du cadre du système éducatif.

Figure 2.1 : Profession des cloutiers en début de carrière, 1882-1965¹⁰⁵



Lecture : 97.8% des cloutiers issus des promotions de 1882 à 1913 exerçaient dans le système primaire¹⁰⁶ en début de carrière.

¹⁰⁵ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.260, 261 et 262.

¹⁰⁶ Les catégories « primaires » et « secondaires » recouvrent autant ceux qui exercent en tant que professeurs que ceux qui travaillent dans l'administration ou l'inspection. L'objectif de ce graphique était moins de saisir l'évolution des différences « intra systèmes » (entre positions hiérarchiques à l'intérieur d'un même système) qu'« inter système » (entre primaire, secondaire et supérieur). N'ont pas été comptabilisés ici les anciens exerçant dans l'enseignement technique, très minoritaires (moins de 3% pour les promotions avant 1918).

D'autre part, on compte encore dans les promotions de cloutiers des années 1956-65, 8.6% de fils d'agriculteurs, 14.7% de fils d'artisans et petits commerçants, 11.1% de fils de petits employés ou petits fonctionnaires et 12.2% de fils d'instituteurs, soit un peu moins de 50% des effectifs provenant des franges modestes de la population française de l'époque¹⁰⁷. En comparaison, la proportion d'élèves issus des mêmes catégories sociales dans les promotions des ENS d'Ulm et Sèvres n'excède pas 15% (Baudelot et Matonti, 1994, p.182). Cette articulation entre un recrutement social encore largement populaire et une ouverture des horizons professionnels vers les plus hautes sphères du système éducatif sera néanmoins de courte durée. En effet les changements majeurs des missions attribuées des anciennes ENS primaires préfigurent une modification radicale du type de sélection des futur-e-s élèves des écoles et, avec elle, une transformation profonde du profil sociologique du public fréquentant les deux institutions.

b. De la hausse de niveau scolaire à la hausse de niveau social

Les cloutiers issus du système primaire représentent encore près de 50% des effectifs des promotions 1955-1965. Jusqu'ici, la préparation de Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud s'effectuait en un an, lors d'une quatrième année d'EN octroyée aux plus méritants des élèves. Ce régime particulier, adapté aux élèves-maîtres des Écoles normales départementales, tend à éloigner des deux écoles les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). C'est en particulier le cas en Sciences où les étudiants bénéficient d'une large palette de choix d'écoles. En 1966 pour les Sciences puis en 1967 pour les Lettres, le régime du concours d'admission des anciennes ENS primaires s'aligne sur celui des autres grandes écoles. Avec cette réforme, se tarit *quasi* définitivement la source « primaire », et avec elle le recrutement de la part importante d'élèves d'origines modestes et rurales qui avait jusqu'ici fait la spécificité de ces deux institutions. Bien que les écoles conservent en leur sein pour quelques années encore la

¹⁰⁷ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.245.

formation des inspecteurs et inspectrices primaires, ce changement de mode de sélection marque une étape majeure vers la fin de l'histoire « primaire » des deux écoles.

En Sciences, les candidat·e·s et futur·e·s élèves présentent désormais le concours après deux ans dans des classes préparatoires générales de « Mathématiques supérieures », puis de « Mathématiques spécialisées ». De ce fait, les filières scientifiques des anciennes ENS primaires partagent dorénavant leurs candidats avec les autres ENS mais aussi les nombreuses écoles d'ingénieurs. A Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses, le régime d'étude évolue par ailleurs. La section Sciences est subdivisée en trois options distinctes : Mathématiques, Sciences Physiques, Sciences Naturelles, sur le modèle du concours et de la préparation des autres grandes écoles scientifiques.

Du côté des sections littéraires, il faudra attendre 1981 pour que soit mise en place une pareille subdivision du concours et des enseignements en trois spécialités clairement identifiées (Lettres, Langues ou Sciences Humaines). Les futurs littéraires de Fontenay ou Saint-Cloud suivent auparavant une première année commune avec les candidat·e·s ulmiens ou sévriennes mais intègrent pour leur deuxième année des classes particulières. A la différence des Sciences, la préparation au concours garde une certaine originalité par rapport à Ulm ou Sèvres. Le concours de Fontenay et Saint-Cloud comporte un programme d'auteurs définis en Littérature ainsi qu'un programme limité en Histoire et en philosophie. Ces programmes permettent aux futur·e·s candidat·e·s de se préparer sur des points précis et sont à l'origine de la réputation de « fichistes » invétérés dont ont longtemps été affublés cloutiers et fontenaisiennes (Méchoulan et Mourier, 1994, p.35). Au contraire ceux d'Ulm-Sèvres privilégient historiquement « la liberté », « l'innovation », valeurs cardinales de la consécration académique (Bourdieu, 1989, p.39-47). Ils prévoient ainsi un programme tellement vaste qu'il est impossible de le « bachoter ». Le recrutement sur programme restreint reste à travers les époques jusqu'à aujourd'hui un legs de l'histoire des deux écoles et de leur vocation initiale de servir l'ascension sociale par l'instruction. Maintenir le programme aux concours littéraires c'est, selon les mots de la directrice de Fontenay-aux-Roses en 1986, une assurance de ne pas « tomber dans la bouillie culturelle inhérente à une classe sociale¹⁰⁸ » et de continuer à favoriser même à minima la mobilité sociale. En se déclarant par ce biais « contre tout alignement culturel », la directrice relève ainsi

¹⁰⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°126, 1986, p.5-7.

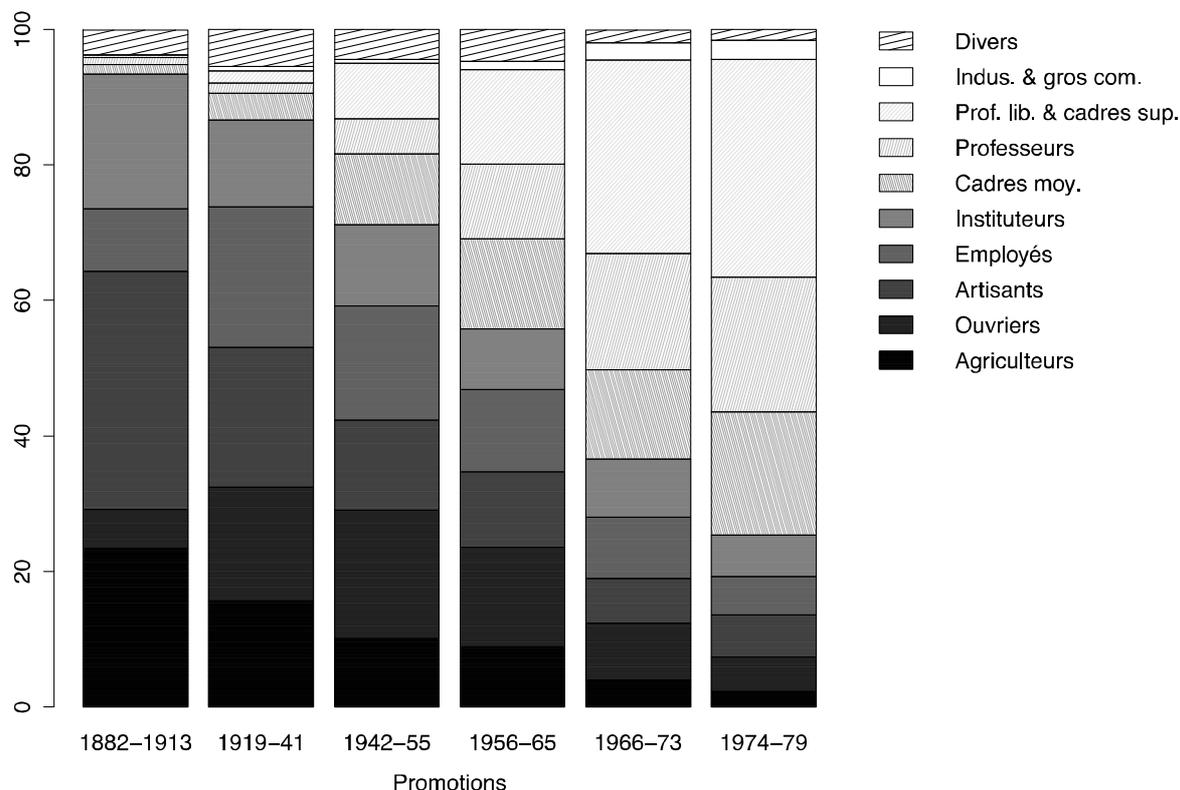
l'importance du concours littéraire « à programme¹⁰⁹ » comme moyen de se garder des soupçons d'arbitraire social que comportent les concours d'Ulm-Sèvres. D'autre part, le latin reste non obligatoire aux épreuves d'entrée de Saint-Cloud et Fontenay. Les deux écoles continuent ainsi de se distinguer par leur orientation vers un enseignement moderne, laissant la prérogative des humanités classiques aux « grandes sœurs » d'Ulm et Sèvres.

Mais la conservation de ces spécificités n'y fait rien. A cette hausse de niveau scolaire correspond une hausse corrélative de niveau social de recrutement. Jusqu'alors clés de voute et ultime horizon d'attentes des meilleurs élèves des Écoles normales départementales, les deux écoles de Fontenay et Saint-Cloud deviennent des « écoles de la deuxième chance », le « concours de consolation de la rue d'Ulm¹¹⁰ » pour une part grandissante d'étudiant·e·s de CPGE souhaitant à tout prix éviter les premiers cycles de l'Université. C'est en particulier le cas pour les étudiant·e·s de Lettres dont les facultés voient leurs effectifs exploser depuis les années 1950 et sur lesquelles planent déjà le spectre de la « dévalorisation » des titres. En effet, avec ce basculement, les anciennes ENS primaires deviennent l'une des rares écoles supérieures sélectives valorisées dans le domaine des Lettres et Humanités. Commencent dès cette époque à affluer en masse les élèves issu·e·s des catégories moyennes et supérieures, comme cela apparaît très nettement sur le graphique suivant (Figure 2.2).

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Selon l'expression d'un ancien cloutier scientifique de 1946 qui déplore rétrospectivement cet état de fait, *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1990, 40.

Figure 2.2 : Profession des pères des cloutiers, 1882-1979¹¹¹



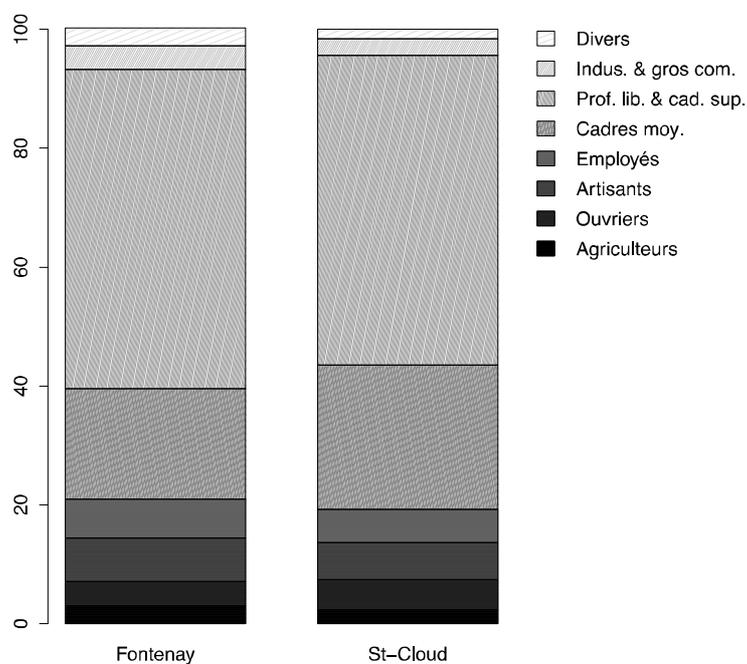
Lecture : Sur la période 1882-1913, les fils d'ouvriers représentent 5.7% de l'effectif global des reçus au concours d'entrée.

Le recrutement social de l'école de St-Cloud est marqué par une progressive diminution de la part des étudiants issus de milieux populaires (agriculteurs, ouvriers artisans, petits commerçants, employés) depuis sa création en 1882 jusqu'en 1979. Dans cette tendance, le passage entre les deux périodes de 1956-1965 et de 1966-1973 marque un pallier important. En effet, la proportion globale d'élèves issus des catégories modestes de la population est à ce moment quasiment divisée par deux. Dans le même temps, prennent durablement pied dans les rangs des promotions de l'école les fils de « professeurs » (secondaire et supérieur), ainsi que les candidats dont le père exerçait une profession libérale ou de cadre supérieur, qui représentent à l'orée des années 1980 près de 50% des effectifs. Les seuls chiffres dont nous disposons pour l'école de Fontenay-aux-Roses laissent à penser que l'école de jeunes filles a connu les mêmes transformations quant à son recrutement. La structure de la population des élèves des

¹¹¹ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.245.

deux écoles est ainsi quasiment identique à la fin des années 1970, avec une proportion légèrement plus importante d'élèves issues des catégories dominantes de la population française à Fontenay (Figure 2.3).

Figure 2.3 : Profession du père des cloutiers et des fontenaisiennes de la promotion de 1977-78¹¹²



Lecture : En 1977-78, les enfants de père ouvriers représentent 4,1% de l'effectif global des reçus au concours d'entrée à Fontenay-aux-Roses et 5,1% à Saint-Cloud.

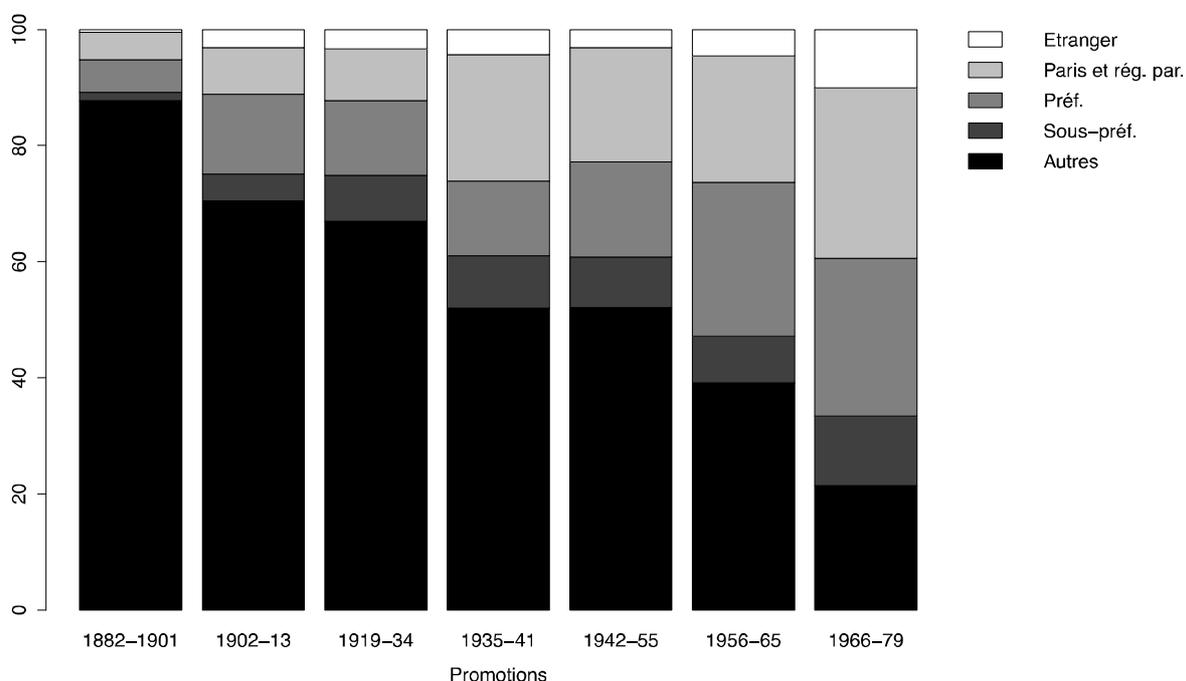
Cette élévation du niveau scolaire et social de recrutement contribue aussi à ancrer durablement Saint-Cloud, et par voie de conséquence Fontenay-aux-Roses, au pôle « intellectuel » du champ des grandes écoles (Bourdieu, 1989, p.212-225). Les anciennes ENS primaires continuent ainsi de n'attirer qu'une infime proportion de candidats issus de familles à hauts capitaux économiques et faible capital culturel. Les fils d'industriels ne représentent, avant et après ces évolutions majeures, moins de 3% des élèves des promotions à Saint-Cloud.

La métamorphose du recrutement social des futurs élèves de l'école masculine est par ailleurs lisible à travers l'analyse de l'évolution de l'origine géographique des cloutiers sur la même période. La fin du recrutement primaire au profit du recrutement dans les CPGE marque, parallèlement à l'affaiblissement de la part d'élèves issus des

¹¹² Source : ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Une liste des documents édités MEN et utilisés dans la thèse est disponible en Annexe.

milieux modestes, un resserrement urbain et parisien du recrutement des futurs cloutiers (Figure 2.4).

Figure 2.4 : Lieu de naissance des cloutiers, 1882-1979¹¹³



Lecture : Sur la période 1882-1901, 4.7% des élèves sont nés à Paris ou dans la région parisienne.

A l'origine majoritairement rural, le recrutement des élèves de l'école s'urbanise progressivement – de même que la population française à la même époque. La part d'élèves issus de la région parisienne progresse dans le même temps pour représenter 30% des promotions de 1966 à 1979. Ici aussi, 1966 marque un pallier important, avec la division par deux de la proportion des élèves provinciaux nés dans des communes de petite taille (n'étant ni des préfectures ni des sous-préfectures).

A l'arrivée des populations d'élèves issus des CPGE, correspond une évolution sensible des représentations de l'excellence scolaire dans les nécrologies des cloutiers notamment. On rencontre bien sûr encore des portraits valorisant les traits distinctifs du « ou de la primaire d'élite ancienne formule », notamment l'attachement à la méritocratie républicaine, à l'image de ce littéraire de 1980 « discret, à l'humeur toujours égale¹¹⁴ »

¹¹³ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.247.

¹¹⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1996, p.139.

devenu professeur de lycée et disparu prématurément. Mais, commence à apparaître à partir du milieu des années 1960 un nouveau type de profil, où pointent des traits culturels plus proches de « l'anarchie poétique » de l'ulmien (Barbé et Luc, 1982, p.127) que de la figure de l'austère et laborieux cloutier. Parmi les caractéristiques de ces nouveaux cloutiers, on compte notamment un relatif détachement par rapport à la logique scolaire et aux évaluations. Les indices réguliers du dilettantisme affichés de certains de ces nouveaux arrivants tranchent nettement avec la « morale cloutière » traditionnelle et la valorisation des efforts nécessairement fournis pour accéder à pareil niveau d'instruction, qui s'observe dans les nécrologies d'élèves entrés à St-Cloud avant les années 1960. Ainsi, ce littéraire de 1972 « brillant, insolent de facilité, anticonformiste, un brin provocateur¹¹⁵ » futur assistant à l'Université :

(1972, L, SC) « Nous avons fait l'impasse sur les États-Unis entre les deux guerres, persuadé que ce serait le siècle de Louis XIII qui tomberait à l'écrit. Lorsque nous eûmes à dissenter sur la crise de 29, il m'adressa, dans la salle d'examen, un sourire dont je me souviens encore. Il ne restait qu'à parler pour ne rien dire de ce que nous ne connaissions guère (chose qui nous serait souvent utile par la suite). Jean-Luc profita du temps de l'épreuve pour écrire une longue lettre à sa chère sœur Marielle (c'est vrai !).

À Saint-Cloud (nous nous y sommes retrouvés, malgré le quatre en Histoire, dont je reste encore très fier) je revois le même dilettante doué. Impression fautive, car c'était un travailleur infatigable¹¹⁶. »

A titre d'exemple, on notera que le camarade de promotion auteur de la rubrique mentionne des qualités jusqu'ici réputées plus rependues chez les écoles du pouvoir recrutant une écrasante majorité de leurs candidats parmi les fils de l'élite sociale (Sciences-Po ou l'ENS). Pour ces nouvelles populations qui intègrent l'école, ce n'est plus nécessairement le « fichage acharné » qui permet la réussite au concours d'entrée. Ce littéraire de 1969, futur attaché culturel en ambassade, constitue à ce titre l'un des profils les plus éloignés de la figure traditionnelle du cloutier que nous avons pu rencontrer dans les nécrologies.

(1969, L, SC) « [Il] ne travaillait pas autant – et il s'en fallait de beaucoup – que certains d'entre nous. Sa santé ne lui aurait pas permis, et son caractère dilettante, je crois, ne le portait pas dans cette direction. Mais il compensait cette faiblesse apparente par une connaissance très précise des exigences du concours qu'il tentait de nous faire partager, un art de dénicher le document indispensable, une capacité supérieure à distinguer l'essentiel de l'accessoire¹¹⁷. »

¹¹⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1995, p.74.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°1, 1997, p.112.*

Cette métamorphose est par ailleurs perceptible dans les indices contenus dans les rubriques nécrologiques concernant le rapport aux productions culturelles d'une partie de ces nouveaux cloutiers, chez les littéraires notamment. Pour les cloutiers « ancienne formule », lorsqu'il est question de ce sujet, c'est un mélange de révérence et de timidité culturelle face aux références culturelles canoniques qui prévôt, comme dans le cas de ce littéraire de 1934 s'étant essayé à la peinture:

(1934, L, SC) « Sans doute aurait-il pu aller beaucoup plus loin dans cette voie si ne l'avaient paralysé timidité et perfectionnisme. Il se contenta, et c'est dommage, de reproduire adroitement quelques chefs-d'œuvre de Turner, Renoir ou Gauguin. Il faisait ses classes, disait-il, estimant que la fréquentation des maîtres et la pratique patiente du métier le disposeraient, quelques jours, à une expression personnelle.

[C]'était un esprit clair et rigoureux, épris d'ordre et de précision, servi par une prodigieuse mémoire. Un ami charmant aussi, prévenant, quelque peu discret, à la fois fier et réservé, un esthète fermement accroché aux traditions classiques et peu enclin à l'aventure.¹¹⁸ »

On trouve au contraire chez certains élèves des promotions post-1966 un rapport à la culture plus proche de celui des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) mariant références académiques et objets culturels peu légitimes, alliant éléments empruntés à la culture mondaine et solides références académiques, comme ce littéraire de 1987, fils de professeurs du supérieur devenu par la suite diplomate, qui saute des Beatles à Vigny ou Racine.

(1987, L, FC) « Son enjouement savant nous régalaît – des anecdotes de l'histoire des grandes dynasties royales aux "lyrics" des Beatles... Mais il était aussi de ceux qui peuvent citer des tirades entières de Racine, Shakespeare ou Vigny sans paraître pédant, en un tournemain, pour le plaisir.¹¹⁹ »

Le dilettantisme et le mutisme de posture vis-à-vis des verdicts scolaires, ou encore « l'élégance » et « la distinction naturelle¹²⁰ » sont ainsi mentionnés à plusieurs reprises dans les nécrologies à partir du milieu des années 1960. Sans être nécessairement érigées en qualités absolues, ces valeurs sont généralement mises en tension avec la figure du travailleur scolaire laborieux. C'est d'ailleurs moins le dilettantisme qu'un modèle d'équilibre savant entre mutisme et révérence face à la culture scolaire qui semble valorisé. Cette mise en tension marque à notre sens

¹¹⁸ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1981, p.46-47.

¹¹⁹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1998, p.77.

¹²⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1997, p.112.

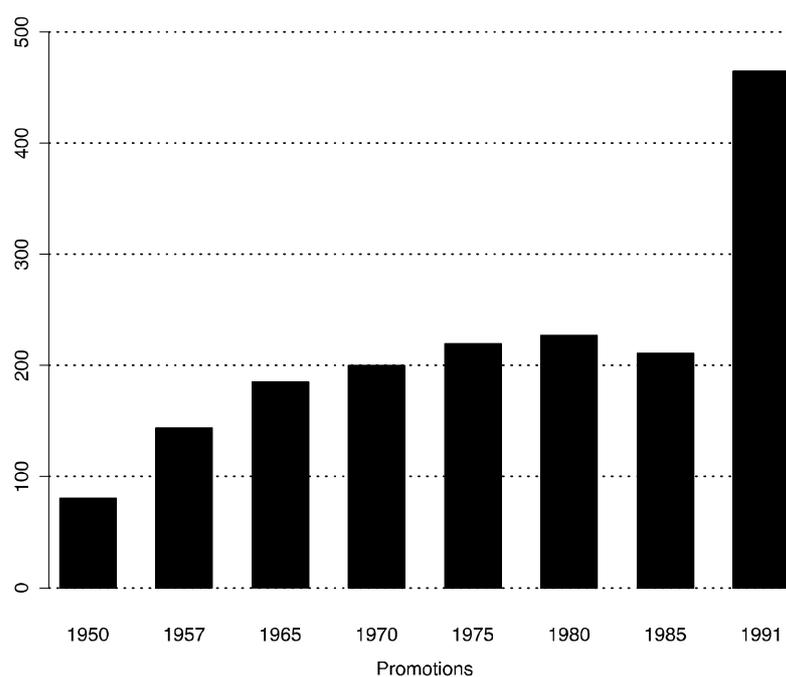
l'intégration de plus en plus forte par ces nouvelles générations de cloutiers de « *l'academica mediocritas* ». Cette logique trahissant « la tension entre valeurs scolaires et valeurs mondaines » des sanctions scolaires est le produit du travail contradictoire du système scolaire dans la reproduction-dissimulation des inégalités sociales liées à la socialisation familiale. Elle est, selon P. Bourdieu, le trait distinctif des meilleurs éléments sélectionnés par le système scolaire en vue de l'intégration des cercles de l'élite sociale (Bourdieu, 1989, p.39-47). De plus en plus fréquente dans les nécrologies des élèves qui intègrent l'école à partir de 1966, l'utilisation de jugements empreints de cette logique paradoxale est, à notre sens, elle aussi significative du changement de recrutement scolaire et social.

Le phénomène analysé ici est à mettre en lien avec la « déformation du champ des grandes écoles » entre la fin des années 1960 et le début des années 1980 telle qu'elle a été décrite par P. Bourdieu. La pression accrue aux portes des grandes écoles, de la petite comme de la grande porte, corrélative de l'explosion des effectifs universitaires, aurait ainsi eu comme conséquence d'éloigner encore plus le profil du public fréquentant ces deux types d'institutions (Universités et grandes écoles) et de rapprocher entre elles les écoles de la petite et de la grande porte (comme ici Ulm ou Sèvres et les deux anciennes ENS primaires). « C'est sans doute la même logique, liée à l'intensification de la compétition scolaire, qui explique que l'écart social entre les ENS de la rue d'Ulm et de Saint-Cloud se soit fortement réduit, comme si, sous la pression de la nécessité de fuir à tout prix la relégation dans les facultés, la barrière qui interdisait aux enfants de la bourgeoisie de déroger en s'orientant vers une école de réputation inférieure, et marquée par sa destination ouvertement pédagogique » (Bourdieu, 1989, p.271-272). La massification de l'enseignement supérieur, et plus précisément des Universités de Sciences et de Lettres, aurait donc eu comme conséquence le rapprochement des anciennes ENS primaires de leurs « aînées » prestigieuses d'Ulm et Sèvres au sein de l'espace de l'enseignement supérieur français. Si cette hypothèse se vérifie en partie lorsque l'on s'intéresse à l'évolution du recrutement social des deux écoles, il ne faudrait pas en conclure que ce changement au niveau du recrutement des deux écoles signifie l'abolition définitive de la barrière « pédagogique » entre les deux groupes d'écoles comme le suggère P. Bourdieu.

c. Des problèmes d'infrastructure à la mixité et aux déménagements

Le nombre de places mises au concours augmente lui aussi fortement durant cette période. L'ensemble des cloutiers et fontenaisiennes nouvellement reçus s'élève à 200 personnes pour la promotion de 1970, alors que n'entraient dans les deux écoles uniquement 81 individus en 1950. Cette augmentation du nombre de places au concours est néanmoins contenue jusqu'à la fin des années 1980, notamment à cause des problèmes d'infrastructure rencontrés par les écoles. C'est après 1987 et le déménagement à Lyon que le nombre de place explose réellement et passe la barre des 400 nouveaux élèves par promotion (Figure 2.5).

Figure 2.5 : Effectifs des promotions des ENS de Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Lyon 1950-1991¹²¹.



Lecture : En 1991, 465 nouveaux élèves franchissent les portes des ENS de Lyon et Fontenay-Cloud.

¹²¹ Sources : MEN.

A plusieurs reprises au cours de leur histoire, les deux écoles ont connu des problèmes liés à la relative exigüité de leurs locaux. Dès la fin des années 1950, l'administration de Saint-Cloud avait ainsi acheté de nouveaux bâtiments rue Pozzo di Borgo pour loger les élèves dont les effectifs ne tenaient déjà plus dans l'enceinte des murs des ENS primaires de 1880-82. Mais l'augmentation soutenue au cours des années 1960-70 de la taille des promotions, ajoutée aux besoins accrus d'infrastructure scientifique eu égard à leur nouveau statut, a précipité les réflexions déjà entamées sur le sujet. Les deux sites historiques offrent peu de possibilités d'extension dans leur environnement direct, surtout celui du château de Saint-Cloud, coincé entre le tunnel de l'autoroute Ouest de Paris et le parc. Le déménagement apparaît dans ce contexte très vite comme la seule solution envisageable permettant de parfaire la mue des deux écoles. Quelques lieux sont alors proposés tels que Marseille, le plateau du Moulon à Orsay, Orléans, Trappes, Saint-Quentin-en-Yvelines, Lyon ou encore Sophia-Antipolis¹²². Plus onéreuses, délicates d'un point de vue logistique et ne correspondant pas aux objectifs du processus de décentralisation s'annonçant, les solutions parisiennes sont écartées. Suites à quelques âpres et houleux débats entre la direction des deux écoles et l'administration de tutelle¹²³, le premier Ministre J. Chirac annonce finalement le 30 septembre 1975 le choix de Lyon pour l'implantation des futures écoles. L'objectif était originalement de transférer entièrement l'ENS de Saint-Cloud dans l'environnement lyonnais. Mais c'est au final la solution du transfert des filières scientifiques de Saint-Cloud mais aussi de Fontenay-aux-Roses vers le nouveau lieu qui est décidée. Le 8 août 1979, le Conseil des Ministres approuve la transformation de l'ENSET et des ENS primaires ainsi que le transfert des unités scientifiques des deux écoles à Lyon, L'ENSET gardant l'enseignement technique et Fontenay/Saint-Cloud l'enseignement littéraire.

Ces changements disciplinaires et immobiliers accompagnent une autre modification majeure du système de recrutement et d'enseignement des deux écoles : l'introduction de la mixité. Si la mixité est théoriquement légalisée dans tous les niveaux du système français d'enseignement à partir de la loi « Haby » de 1975 et de la parution des décrets d'application de la loi en 1976, elle a néanmoins mis quelques années à s'imposer dans les niveaux supérieurs de l'enseignement, et surtout au sein des grandes

¹²² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1999, p.13.

¹²³ Ibid.

écoles. A part quelques exceptions, comme l'École nationale d'administration qui est mixte depuis sa création en 1945, la plupart des grandes écoles sont encore non mixtes au début des années 1970. Quelques années après l'ENSET, qui avait été en 1976 la première ENS mixte, le concours de Fontenay et Saint-Cloud devient mixte en 1981. Les concours « non-mixtes » par discipline, « signe[s] d'anachronisme et source[s] de ridicule » selon la directrice de Fontenay¹²⁴, sont remplacés par un concours « mixte » unique. A partir de cette date, les candidats admis aux concours peuvent ensuite choisir, prioritairement selon leur rang au concours et dans la limite des places fixées par le ministère, Fontenay ou Saint-Cloud, quel que soit leur sexe et la discipline qu'ils affectionnent. Avec cette réforme de l'organisation des concours et de l'enseignement des deux écoles, c'est la deuxième opposition structurante de l'histoire des deux établissements qui disparaît.

Bien que l'on puisse noter un départ progressif des spécialités telles que la Chimie ou la Physique vers Saint-Cloud, au grand dam d'H. Delavault¹²⁵ alors présidente de l'association des anciennes élèves de Fontenay¹²⁶, des enseignements « littéraires » et « scientifiques » restent présents dans les deux écoles jusqu'à la rentrée de 1986. C'est en 1987 qu'a lieu le départ définitif des scientifiques pour Lyon et le rapatriement de toutes les filières littéraires à l'ENS « Fontenay-Saint Cloud ». Le décret du 16 mars 1987 finalise le processus en établissant la gestion de la nouvelle ENS de Lyon ainsi que « l'extinction » des anciennes ENS de Fontenay et Saint-Cloud¹²⁷. « Une page est tournée » comme le souligne, non sans regrets, la présidente de l'Amicale dans le dernier *Bulletin* spécifique aux anciennes de Fontenay-aux-Roses¹²⁸. Les deux Amicales datant de la séparation des écoles en ENS de « jeunes filles » et de « jeunes gens » sont d'ailleurs fusionnées dans le même mouvement en une seule et unique association à cette occasion.

Par la suite, pour les mêmes raisons d'exiguïté des locaux et de volonté étatique de décentralisation, les sections de l'ancienne ENS Fontenay-Cloud viendront rejoindre

¹²⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°111-112, 1980, p.16.

¹²⁵ Huguette Delavault, Professeure des Universités en Mathématique, ancienne élève et ancienne directrice adjointe (1976-1980), s'est distingué par son engagement pour la reconnaissance des femmes diplômées dans les domaines scientifiques. Elle a notamment été présidente de l'Association française des femmes diplômées de l'Université.

¹²⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°125, 1985, p.3-5.

¹²⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°128, 1987, p.4-5.

¹²⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°128, 1987, p.3-5.

l'ENS scientifique en terre lyonnaise. Les rumeurs de déménagement se précisent en 1995, lors de la campagne pour les élections municipales de Lyon où le sujet s'invite dans les débats entre les différents candidats, obligeant le directeur de Fontenay-Cloud à prendre publiquement position¹²⁹. Dès septembre 1996, le ministère donne son accord pour que la direction de l'école de Fontenay-St Cloud entame des négociations avec les autorités locales (villes, départements, régions Rhône-Alpes). Des « enveloppes budgétaires » sont alors définies, et le déménagement final de l'école littéraire planifié pour le début du deuxième millénaire¹³⁰. C'est finalement en 2001 que s'ouvre au cœur du quartier de Gerland, à quelques centaines de mètres de sa « sœur jumelle » scientifique, l'ENS « LSH » (Lettres et Sciences Humaines) prenant la succession de l'ENS Fontenay Cloud. Dernière évolution en date, l'année 2010 a vu les deux écoles, désormais lyonnaises, fusionner pour la première fois de leur histoire. À la différence des métamorphoses précédentes de 1987 et 2001, cette fusion ne s'est pour l'instant pas accompagnée de changements majeurs au niveau des locaux des écoles.

Le tableau suivant (2.1) résume les « fusions-divisions¹³¹ » qu'ont connu les anciennes ENS primaires depuis années 1980 concernant la séparation des enseignements en fonction du recrutement scolaire, des disciplines, du sexe des étudiant·e·s et du lieu d'implantation des établissements.

¹²⁹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1 et 2, 1995, p.97.

¹³⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1996, p.120.

¹³¹ *Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.11.

Tableau 2.1 : Les métamorphoses successives des anciennes ENS primaires de 1975 à 2011

	Avant 1975		1975-1981		1981-1986		1987-2000		2001-2010		Depuis le 1er janvier 2010 ¹³²
Écoles	ENS de Saint-Cloud	ENS de Fontenay-aux-Roses	ENS de Saint-Cloud	ENS de Fontenay-aux-Roses	ENS de Saint-Cloud	ENS de Fontenay-aux-Roses	ENS de Lyon	ENS de Fontenay-Saint-Cloud	ENS de Lyon	ENS LSH	ENS de Lyon
Source de recrutement des futurs élèves	Écoles normales Départementales		CPGE		CPGE		CPGE		CPGE		CPGE
Disciplines	Pluridiscip. ¹		Pluridiscip.		Pluridiscip.		Sciences	Lettres et Sciences humaines	Sciences	Lettres et Sciences humaines	Pluridiscip.
Régime d'éducation en fonction du sexe	Ségrég. ² (jeunes gens)	Ségrég. (jeunes filles)	Ségrég. (jeunes gens)	Ségrég. (jeunes filles)	Mixité		Mixité		Mixité		Mixité
Lieu d'implantation	Rég. par. ³		Rég. par.		Rég. par.		Lyon	Rég. par.	Lyon		Lyon

¹ Pluridisciplinaire.

² Ségrégation.

³ Région parisienne.

Les métamorphoses et restructurations importantes qu'ont connues les anciennes ENS primaires depuis la fin des années 1970 n'ont pas été sans effets sur la morphologie des nouvelles promotions. Mais surtout, les traitements dont elles font l'objet par les autorités de tutelles sont pour les élèves anciens ou nouveaux ainsi que pour certains membres de l'administration, les indicateurs d'une moindre considération, notamment par rapport aux ENS d'Ulm et Sèvres. Par ces différentes mesures s'insinue le spectre d'une reconnaissance académique des deux écoles largement « inachevée », au-delà des décrets successifs établissant l'égalité statutaire des différentes ENS. Ces métamorphoses successives ne se traduisent pas par la dissolution de l'ambiguïté pédagogique de la formation au sein des anciennes ENS primaires. Aussi importants ces changements soient-ils pour la population des deux écoles, ils ne sont pas pour autant

¹³² Pour toutes les autres dates de ce tableau, il s'agit des années scolaires.

synonymes d'une reconnaissance académique durable des deux écoles, qui reste circonstancielle à bien des égards.

d. « Une course d'obstacles permanente »

« La promotion des deux ENS [de Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud] dans l'Université ressemble à une course d'obstacles permanente, dressés par une société qui, pour des raisons institutionnelles, corporatistes ou sociales, résiste à l'unification d'un système scolaire qu'elle a pourtant sans cesse prôné. » Ainsi s'exprime J.-J. Payan, lui-même cloutier, alors Directeur général de l'enseignement supérieur et de la recherche auprès du ministère de l'Éducation Nationale, lors des cérémonies du centenaire des deux écoles¹³³. C'est bien ce sentiment qui apparaît lorsque l'on analyse la réception des réformes qui touchent les deux écoles au cours des années 1970-1980 par les élèves, ancien·ne·s ou nouve·aux·lles, ou les membres de l'administration des écoles. Davantage symboliques dans un premier temps, ces différences de traitement se matérialisent très concrètement en 1985 par la réintroduction d'une différence statutaire entre les ENS d'Ulm et Sèvres et les ENS de Cachan, Fontenay et Saint-Cloud, avec la possibilité proposée aux seul·e·s ulmiens et sévriennes d'intégrer sur titre les rangs de l'École nationale d'administration.

Mais avant cela, c'est la question du déménagement en « Province » d'une partie des sections des deux écoles qui est pointé dans les pages des *Bulletins* des différentes Amicales comme la marque de la réintroduction d'une différence de statut entre les anciennes ENS primaires et celles d'Ulm et Sèvres. Pour nombre des anciens et anciennes élèves s'exprimant *via* les *Bulletins* des deux Amicales respectives, cette décision de déménagement en Province, à leurs yeux arbitraire, est analysée comme une moindre considération pour leur école par rapport à Ulm et Sèvre qui sont « épargnées » par la politique de décentralisation. Cette réforme revient, selon les mots du Président de l'Amicale des anciens de Saint-Cloud dans une lettre du 13 août 1979 au Directeur de l'enseignement supérieur à considérer d'emblée les anciennes ENS primaires comme des écoles de « second choix ». En planifiant la fin de l'interdisciplinarité, qui fait la

¹³³ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n° 119-120, 1983, p.14.

spécificité des ENS par rapport aux autres grandes écoles françaises, nombre d'anciens craignent de fait la réintroduction d'une hiérarchie entre les différentes écoles, pourtant statutairement égales depuis les années 1960.

« Je ne souhaite pas ouvrir une polémique entre les Écoles normales supérieures. Mais je dois constater, dès maintenant, à la lecture du communiqué du Conseil des Ministres qu'une grande différence de traitement est faite entre les ENS. Tandis qu'Ulm et "Sèvres" conservent la totale pluridisciplinarité qui est le caractère distinctif des Écoles normales supérieures depuis leur origine, les deux écoles de Fontenay (littéraire) et de Lyon (scientifique) ne couvrent qu'une partie du champ des connaissances. Ainsi les "savants" de Lyon seront coupés des Sciences Humaines et des Lettres et les "lettrés" de Fontenay devront aller ailleurs pour entrer en contact avec les sciences exactes. Pour ce qui est des sections littéraires, auxquelles je suis, comme historien, plus spécialement sensible, les termes mêmes du communiqué impliquent que le "centre d'excellence", le "foyer des humanités" se trouvera ailleurs qu'à Fontenay. C'est limiter dès le départ le recrutement de la future École au "second choix".¹³⁴ »

D'aucuns des anciens et anciennes élèves craignent que la qualité des études ne pâtisse sur le plan matériel et symbolique de l'éloignement de Paris¹³⁵. Dans le cas des littéraires notamment, pour qui l'éloignement de Paris signifierait l'éloignement des riches bibliothèques parisiennes. Cet argument prévaut d'ailleurs dans un premier temps et les prémunit jusqu'au début des années 2000 d'un déménagement hors région parisienne, comme le relève en 1996 Bernard Bigot, alors Directeur général de la recherche et de la technologie pour le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, futur Directeur de l'ENS de Lyon (2000-2003)¹³⁶. Bien qu'ils et elles s'en défendent, une partie de ces craintes sont néanmoins teintées d'une certaine condescendance de « parisiens vis-à-vis de l'environnement lyonnais¹³⁷ » et provincial plus largement. Certains fustigent ainsi à l'époque « l'exil somnolent » que signifierait selon eux le déménagement à Lyon¹³⁸.

L'introduction « brutale » de la mixité, ainsi que l'absence de mesures prises pour contrecarrer les effets, comptent au nombre des autres signes de désaveux de la part des autorités gouvernementales dans les propos rapportés par les différents *Bulletins*. Dans un premier temps, c'est parce qu'elle est assimilée à la réorganisation des filières entre les différentes écoles que l'introduction de la mixité est regardée comme un

¹³⁴ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.22.

¹³⁵ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.19;

¹³⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1997, p.17-18.

¹³⁷ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.7.

¹³⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1996, p.6.

indicateur de « la différence de traitement qui est faite entre Ulm et « Sèvres » et les autres établissements ».

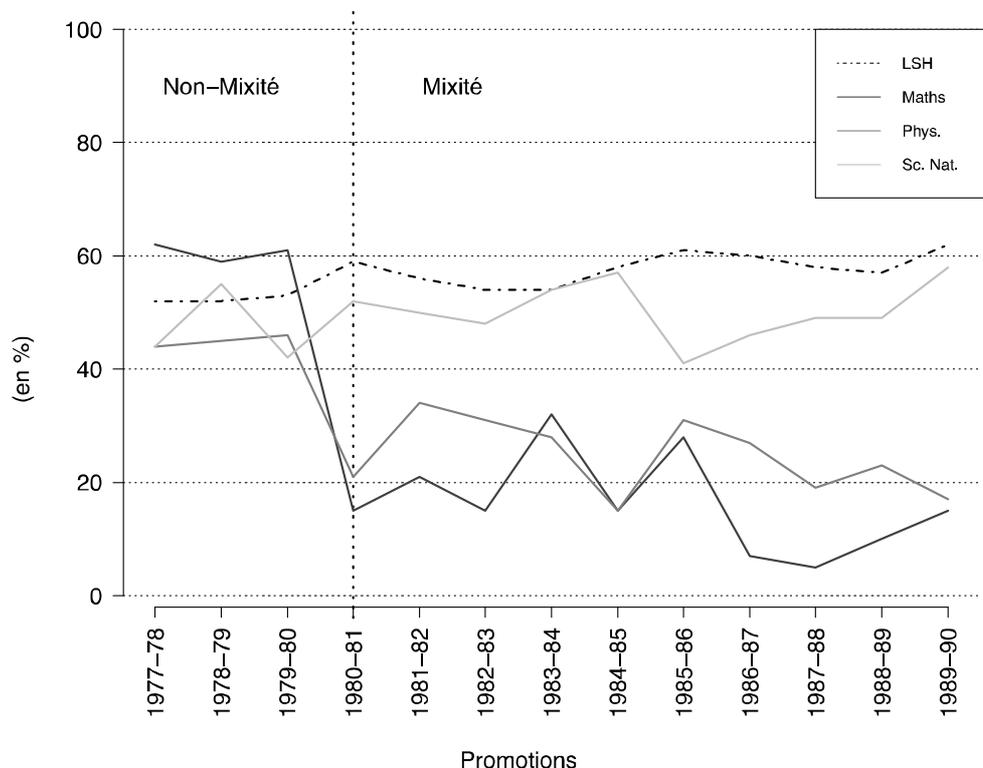
« La majorité d'entre nous demeure hostile à des mesures qui aboutissent à supprimer l'identité de l'École, sans que les intérêts de la Nation en soient mieux servis. Il ne s'agit ni d'un refus obstiné de la politique de décentralisation, ni d'un quelconque mépris de "Parisiens" pour l'environnement lyonnais, ni de la sous-estimation d'une nécessaire réflexion sur le rôle et l'organisation des ENS. [...] Sans aucunement polémiquer avec les autres ENS, nous ne pouvons qu'être frappés par la différence de traitement qui est faite entre Ulm et "Sèvres" et les autres établissements. Tandis que les deux écoles conservent leur implantation, leur non-mixité, la totalité des sections et des centres de recherche, les trois autres ont droit au savant découpage, et, pour nous, au déménagement.¹³⁹ »

La mise en place de ce nouveau régime d'éducation provoque par ailleurs des effets dramatiques quant à la composition sexuée des différentes filières. Faisant disparaître une « anomalie » pour le Président de l'association des anciens élèves de Saint-Cloud¹⁴⁰, il n'en révèle pas moins une autre: la très forte diminution des effectifs féminins dans les filières de Mathématiques et de Physique (Figure 2.6).

¹³⁹ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1980, p.7-8.

¹⁴⁰ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1981, p.17.

Figure 2.6 : Proportion de candidates reçues aux ENS de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon en fonction de la filière (1977-1989)¹⁴¹.



Lecture : A la rentrée scolaire de 1981, seulement 15% des candidats ayant intégré en Mathématiques sont des femmes.

Comme cela apparaît très clairement sur le précédent graphique, les conséquences de l'introduction de la mixité sont radicalement différents suivant les filières. La rentrée de 1981 correspond à une baisse importante et durable de la féminisation dans les filières de Physique et de Mathématiques. En Lettres et Sciences Humaines (LSH¹⁴²) ou en Sciences Naturelles, on ne remarque au contraire aucune incidence due à l'introduction de la mixité au concours. L'analyse détaillée des chiffres du concours pour ces années montrent que ces différences sont en partie dues à l'image sociale de ces différentes disciplines (plus masculine pour la Physique et les Mathématiques) et à la coercition qu'exerçait jusqu'alors la non-mixité sur les étudiantes de CPGE inscrites en « Mathématiques spéciales » (Delavault, 1981; Delavault, 1983).

¹⁴¹ Source : MEN.

¹⁴² Les filières « littéraires » sont ici traitées ensemble car elles se différencient très peu entre elles sous cet angle.

Du côté de l'Amicale des anciennes élèves, constatant les dégâts entraînés par « l'introduction brutale de la mixité¹⁴³ », les anciennes élèves avertissent les autorités concernées (ministère, direction des autres ENS...) du préjudice ainsi porté à la promotion des femmes dans l'enseignement supérieur et dans les matières scientifiques. Mais elles font une nouvelle fois l'expérience de la « doublement » moindre notoriété de l'école, à la fois anciennes ENS primaire et ENS de jeunes filles, comme le relève la Présidente de l'Amicale Fontenay, commentant les réformes qui touchent l'école à la fin des années 1970:

« Les projets gouvernementaux décrits par les mots enjoliveurs de "restructuration", "déploiement" des ENS vont s'accomplir en ordre dispersé. Tout se passe comme si les attaques visaient d'abord les plus faibles ou supposés telles, ou les moins agressives, ou les moins prestigieuses. On connaît en effet le peu de crédits accordés en France, dans l'opinion publique, à l'enseignement technique d'une part, à l'enseignement féminin d'autre part. On peut juger du prestige de Fontenay à la mesure des crédits qui lui sont alloués ; ceux-ci, comme nous l'a exposé Mme Bonnamour l'année dernière, consiste en une fraction de ceux de Saint-Cloud tout comme ceux de Sèvres sont une portion de ceux d'Ulm qui se taillent la part du lion. Il est tout de même incroyable que dans la restructuration de Saint-Cloud, Fontenay et Cachan s'introduise subrepticement par bande à la manière de points de suspension dans une énumération négligente.¹⁴⁴ »

La différence quant aux réactions provoquées par le même phénomène lors de l'introduction de la mixité à Ulm-Sèvres en 1984 attire à son tour l'attention d'H. Delavault, Présidente de l'Amicale dans les années 1980. En effet, lors de la fusion des deux écoles, pour endiguer ces effets indésirables de la mixité, les filières de Mathématiques et de Physique conservent des quotas de féminisation pendant quelques années suivant l'introduction de la mixité.

« Je terminerai sur un tout autre sujet. Lors de l'établissement de la mixité des ENS de Fontenay et de Saint-Cloud, j'ai publié dans ce bulletin un certain nombre d'articles analysant les résultats des concours communs de 1981-82 et 83 et je vous avais fait part des inquiétudes qui résultaient de ces analyses pour la présence féminine dans certaines sections, en particulier en Mathématiques. Les conséquences de cette situation se font maintenant sentir à l'Agrégation de Mathématiques où le pourcentage de femmes, après avoir lentement augmenté depuis la création de l'Agrégation mixte, diminue du fait de l'absence de fontenaisiennes parmi les candidates. Cette situation va s'aggraver encore puisque la mixité du concours Ulm-Sèvres a les mêmes effets [...]. Ceci était prévisible : mêmes causes, mêmes effets. J'avais prévenu la Directrice de l'ENS de Sèvres et les Anciennes Sévriennes : les filles reçues en 1981 à Sèvres n'étaient même pas admissibles au concours mixte de Fontenay-Saint-Cloud. Elle n'avait pas réagi. Cette fois, la réaction ne s'est pas faite attendre. Malgré nos démarches, nous étions restées isolées dans nos protestations et nos recherches d'une solution, malgré l'appui du ministère des Droits de la Femme et de certains parlementaires. Aujourd'hui c'est la Société

¹⁴³ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°115-116, 1981, p. 13-29.

¹⁴⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°111-112, 1980, p. 4-15

Mathématique de France qui s'inquiète de cette situation et demande l'établissement provisoire d'un quota en faveur des femmes dans la section Mathématiques, au concours Ulm-Sèvres. Nous leur souhaitons de réussir, tout en regrettant que cette Société ne se soit pas émue il y a cinq ans ; les fontenaisiennes avaient aussi, avant ces dernières années, une place importante dans les listes d'Agrégation et dans les postes de chercheurs. Il est évident que si une mesure est prise pour le concours Ulm-Sèvres, elle devra s'appliquer à toutes les ENS¹⁴⁵. »

Ces différents soupçons des membres et représentants des associations Amicales portant sur la réintroduction d'une différence de traitement entre les anciennes ENS primaires et les ENS d'Ulm et Sèvres se précisent très concrètement en 1985. Le début de l'année est pourtant marqué par des signaux positifs envoyés par les autorités dirigeantes aux anciennes ENS primaires. Par le décret du 24 juillet 1985 relatif aux statuts des ENS, le Gouvernement formé par L. Fabius (lui même ancien de la rue d'Ulm) réaffirme l'égalité de statut des quatre ENS. Il précise en outre la mission de toutes les ENS. Elle sera en priorité la formation initiale de futur·e·s enseignant·e·s chercheur·e·s et la formation initiale et continue de futur·e·s enseignant·e·s du second degré et des formations post-Baccalauréat. Les textes du décret reconnaissent aussi de plus vastes prérogatives de formation à l'ensemble des écoles. Ils précisent ainsi qu'elles peuvent contribuer à la formation par la recherche de cadres supérieurs de l'administration et des entreprises. Ainsi, comme le souligne la Présidente de l'Amicale des anciennes élèves de Fontenay-aux-Roses, « l'égalité que nous demandions pour les débouchés est donc ici enfin reconnue. Jusqu'à présent, alors que pour Ulm et Sèvres, les candidats s'engageaient à servir l'État, nos élèves de Fontenay et Saint-Cloud s'engageaient à servir l'Éducation Nationale, ce qui était beaucoup plus restrictif¹⁴⁶. » L'époque du confinement professionnel des cloutiers et fontenaisiennes dans les niveaux relativement inférieurs du système français d'éducation semble définitivement révolue. Les deux écoles sont désormais reconnues officiellement à la hauteur des « grandes sœurs » d'Ulm et Sèvres. Mais un nouveau décret, daté du 13 août de la même année vient ternir ces espoirs. Le décret vise au départ à rendre plus attrayante les ENS, grâce à trois aspects centraux comme le souligne le premier ministre L. Fabius dans son intervention du 12 janvier 1985, à l'occasion d'une cérémonie organisée à Fontenay-aux-Roses¹⁴⁷ : la fusion Ulm-Sèvre et le concours unique, sur le modèle de l'ENA et de Polytechnique (le nom restant « simplement » « École normale supérieure ») ; l'élargissement des missions des ENS

¹⁴⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°127, 1986, p.3-5.

¹⁴⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°125, 1985, p.3-5.

¹⁴⁷ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1985, p.8-12.

(orientées vers le secondaire, mais aussi vers le supérieur ou encore d'autres sphères professionnelles); l'organisation de débouchés sûrs et attrayants pour les normalien·ne·s comme l'Université, la recherche, mais aussi les grands corps d'État. Pour consolider cette « ouverture » des normalien·ne·s sur l'extérieur, le gouvernement prévoit de ménager à quelques ulmiens une entrée « sur titre » (donc sans passer aucun des différents concours d'entrée) à l'École nationale d'administration, alors dominante dans le champ des grandes écoles et ouvrant la voie aux positions dominantes du champ du pouvoir (Bourdieu, 1989, p.278-305). Suite à ce décret, deux scientifiques et deux littéraires de la prestigieuse école peuvent être accueillis à la fin de leur troisième année d'école dans chaque nouvelle promotion de l'ENA.

Cette dernière mesure provoque dans les Amicales et l'administration des deux écoles une polémique sans précédents. Même s'il existe depuis de nombreuses années des voies d'accès particulières pour les ulmiens scientifiques aux écoles des Mines ou des Ponts-et-Chaussées¹⁴⁸, le contexte particulier de restructuration-déménagement des deux écoles de St-Cloud et Fontenay depuis le milieu des années 1970 fait craindre à certain·ne·s la remise en question de l'égalité statutaire durement acquise. En effet, alors que le décret du 26 juillet reconnaissait aux établissements la légitimité à former des hauts fonctionnaires au-delà du cercle restreint de l'Éducation Nationale, le décret du 13 août réserve aux seul·e·s ulmiens et sévriennes les outils privilégiés pour accomplir cette nouvelle mission. Interpelé par les membres des bureaux des Amicales des deux écoles, J.-P. Chevènement, alors ministre de l'Éducation Nationale, justifie son choix par un constat empirique : les ulmiens préparent et présentent plus de concours différents que les futurs cloutiers¹⁴⁹. Mais les membres des Amicales n'en démordent pas. Si toutes les ENS sont bel et bien égales, elles devraient toutes avoir le même accès aux grands corps et aux autres grandes écoles, comme le rappelle les président·e·s des deux associations dans leur correspondance avec le premier ministre¹⁵⁰. Pour ceux et celles qui prennent la parole par l'intermédiaire du *Bulletin* de l'une des deux associations, il s'agit bien de la réintroduction d'une hiérarchie statutaire entre les différentes ENS.

¹⁴⁸ Depuis les décrets n°59-358 du 20 février 1959 et n°74-086 du 6 mai 1974, un nombre réduit d'élèves de la rue d'Ulm (fixé par arrêté) ont la possibilité d'intégrer respectivement le corps des ingénieurs des Ponts-et-Chaussés et des Mines.

¹⁴⁹ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1986, p.33-34.

¹⁵⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°124, 1985, p. 21-23.

« Certains diront que ces inégalités ne sont pas nouvelles, et existaient déjà non seulement pour l'ENA mais aussi pour l'École des Mines, l'École des Ponts, etc... Ce n'est pas une raison pour qu'elles se perpétuent ; la qualité du recrutement dépend des débouchés que l'on offre, même si ces débouchés restent exceptionnels. Rappelons que les élèves scientifiques qui entrent dans l'une des ENS ont suivi la même préparation, que les élèves littéraires ont suivi la même préparation pendant une année, la deuxième année les préparations sont distinctes mais le niveau est le même. Dans ces conditions, seul le hasard fait entrer les candidats dans une ENS plutôt que l'autre. A la sortie, à l'Agrégation, sur la liste des candidats aux organismes de recherche, les anciens d'Ulm, de Sèvres, de Fontenay et de Saint-Cloud figurent également et il n'est pas possible d'établir une relation entre leur classement et l'École qui les a formés. On peut donc se demander au nom de quel principe archaïque cette distinction est maintenue.¹⁵¹ »

De tribune dans le journal *Le Monde*¹⁵² en interpellation directe des différents ministres de tutelle, les cloutiers et fontenaisiennes déterminé·e·s à conserver leur statut durement acquis n'arrivent pas à faire abroger immédiatement cette mesure discriminatoire « archaïque » à leurs yeux. Il faudra aux membres des Amicales impliqués attendre le 21 décembre 1990 pour voir leur recours, finalement déposé devant le Conseil d'État en 1985, aboutir et interdire le procédé d'admission sur titre des seuls résidents de la rue d'Ulm.

Cette question de la remise en cause du décret du 13 août 1985 et plus généralement de la reconnaissance toujours incomplète des anciennes ENS primaires mobilise beaucoup d'énergie au sein des Amicales des deux écoles au cours des décennies 1970 et 1980. C'est qu'au-delà de la pure question de forme et de place symbolique relative des ENS entre elles, derrière cette mobilisation, pointent des interrogations plus profondes quant à l'avenir professionnel toujours incertain de nombre d'ancien·ne·s passé·e·s par les deux écoles depuis le début des années 1970. Les témoignages recueillis par l'intermédiaire du *Bulletin* sont à ce titre souvent teinté de déception quant à l'inadéquation de la formation reçue et des expériences professionnelles à la sortie de l'École. La crainte latente de la dévalorisation de leur titre faisant presque partie intégrante de l'identité sociale des agrégé·e·s, faut-il uniquement voir dans ces extraits l'intériorisation d'un ethos catégoriel particulier par les ex-normalien·ne·s primaires ? Peut-être, mais pas seulement. Quelques éléments empiriques permettent de saisir les changements structuraux auxquels est soumise cette catégorie durant la deuxième moitié du XXème siècle, dont ces témoignages sont les échos.

¹⁵¹ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°125, 1985, p.3-5.

¹⁵² *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1986, p.30-32.

4.2 Un devenir professionnel incertain

En effet, des années 1960 jusque dans les années 1990 les deux secteurs professionnels principaux auxquels ouvrent désormais les écoles, le professorat aux niveaux secondaire ou supérieur, connaissent d'importantes mutations. Si les structures de la reproduction scolaire évoluent avec la massification, comme nous venons de le présenter, les voies de la reproduction sociale se métamorphosent aussi, et avec elles, les conditions d'accès et de pratiques des professions enseignantes du secondaire et de la recherche.

Il faut ici rappeler qu'à la différence des autres grandes écoles, une des spécificités majeures des ENS est qu'elles ne décernent pas de titre particulier. Ce sont les universités qui ont le monopole d'attribution des titres (Agrégation, CAPES) et diplômes (Licence, Doctorat...) auxquels se préparent les normalien·ne·s. De la sorte, à la différence de l'ENA ou de l'École polytechnique, les ENS n'ont pas de « rang de sortie ». En effet, à la fin de leur scolarité, les polytechniciens et énarques sont soumis à un dernier concours qui fixe, parfois très strictement comme le regrettent certains (Eymeri, 2001, p.179-191), leur devenir professionnel pour les dix prochaines années¹⁵³. Les énarques qui sortent « dans la botte », soit les quinze élèves ayant décroché les meilleurs notes aux examens de sortie, peuvent par la suite candidater en priorité sur les fonctions les plus prestigieuses qui s'offrent aux ancien·ne·s de l'École, généralement la diplomatie ou l'Inspection des Finances. Même si ce système fait peser un poids très contraignant sur l'organisation de la scolarité et la socialisation des élèves durant les deux ans de formation, l'École est ainsi partie prenante du devenir professionnel de ses ancien·ne·s élèves. En reprenant le vocable d'E. Goblot, le prestige social de ces écoles ayant un rang de sortie réside en partie dans la garantie qu'elle offre à ses élèves la garantie d'avoir franchi une barrière tangible après s'être vu évaluer son niveau par les multiples épreuves qui scandent les parcours des élèves de ces institutions d'élite.

¹⁵³ Comme les normalien·ne·s, énarques et polytechnicien·ne·s s sont contraint·e·s à « l'engagement décennal ». En contrepartie de leur formation, les ancien·ne·s élèves sont tenu·e·s de servir « au moins dix ans de façon continue, après leur sortie de l'École, dans le service public où ils ont été admis » selon l'arrêté du 3 mars 1967 qui instaure ce régime particulier pour les ancien·ne·s élèves des ENS. Si certains rompent cet engagement avant la fin de cette période, pour aller « pantoufler » dans le privé selon l'expression bien connue, ils sont tenus de rembourser la somme correspondant aux « frais supportés par l'État pendant leur scolarité » (ibid.). Dans l'enquête menée par J.-M. Eymeri auprès des énarques ainsi que dans les données que nous avons pu recueillir, il semble néanmoins que ce remboursement complet ne soit pas systématiquement effectué dans les cas de rupture de cet engagement.

Un tel dispositif n'existe pas dans les ENS. D'ailleurs nombreux sont les ancien-ne-s qui se plaignent, comme ce scientifique de la promotion de 1980, de « l'absence totale de suivi des élèves¹⁵⁴ » pendant et surtout après la période de formation. Dans ces écoles, c'est l'Agrégation et plus généralement les concours de l'enseignement qui font figure de concours de sortie. En découle une autre spécificité : les élèves des Écoles normales partagent leur titre distinctif avec une population aux contours plus larges, qui n'est pas passée par la sélection initiale du concours d'entrée. Sans être nécessairement scellés, les devenirs des deux groupes n'en sont pas moins fortement liés. Pour mieux saisir la déconvenue qui frappe nombre d'élèves rentré-e-s à St-Cloud et Fontenay entre 1965 et la fin des années 1980, il faut donc se tourner vers la compréhension des métamorphoses qui touchent la catégorie des professeur-e-s agrégé-e-s pendant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Ces métamorphoses profondes viennent en effet contrarier les perspectives de reconnaissance académique des écoles, en partie élaborée du temps où les agrégé-e-s représentaient plus d'un tiers des enseignant-e-s du secondaire.

Nous allons donc maintenant brièvement tracer les grandes lignes de l'évolution parallèle que connaissent les principales professions auxquelles les ENS ouvrent désormais la voie : professeur-e-s agrégé-e-s dans le secondaire ou enseignant-e-s du supérieur. Il s'agira ici de montrer que la reconnaissance inachevée des deux anciennes ENS primaires ne saurait se résumer à une transposition de l'opposition primaire/secondaire, telle qu'elle existait jusque dans les années 1940, vers une opposition secondaire/supérieur. Si « l'ambiguïté pédagogique » des deux anciennes ENS primaires perdure, elle prend néanmoins des formes plus complexes dans un contexte renouvelé pour les professions enseignantes du secondaire et du supérieur. Nous reviendrons plus en détail sur les caractéristiques particulières de ces professions lorsque nous aborderons l'analyse des trajectoires professionnelles des ancien-ne-s élèves interrogé-e-s. En effet, si les problèmes et le mécontentement commencent largement à s'esquisser dès cette période dans certains témoignages d'ancien-ne-s, ils s'approfondiront dans les promotions des années 1980 comme nous le verrons par la suite dans l'analyse des entretiens que nous avons menés.

¹⁵⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1990, p.80.

Notons par ailleurs que si ces transformations sont bien évidemment liées à l'explosion démographique de la population scolaire du secondaire et du supérieur, elles ne se réduisent pas à un simple « effet du nombre » (Bourdieu, 1984, p.173). Elles se traduisent en conséquences spécifiques quant à la place relative de la catégorie des professeur·e·s agrégé·e·s (et la sous-catégories des normalien·ne·s-agrégé·e·s) dans les différents groupes d'enseignant·e·s suivant le niveau où ils enseignent (secondaire ou supérieur). L'action des facteurs morphologiques s'exerce ainsi au travers la logique particulière de l'espace social considéré, en provoquant une déstabilisation des équilibres entre les professeur·e·s agrégé·e·s et les enseignant·e·s d'autres catégories ou d'autres grades (les capétien·ne·s dans le secondaire, les docteur·e·s dans le supérieur). Aussi, pour le secondaire puis le supérieur, nous essayerons dans un premier temps de présenter les effets de transformation de cette catégorie particulière directement liés à la croissance des effectifs des élèves dans ces deux niveaux sur la période. Dans un deuxième temps, il s'agira de mieux comprendre comment ces effets morphologiques se traduisent concrètement dans les interrelations entre les normalien·ne·s-agrégé·e·s) avec les autres catégories avec lesquelles il·le·s sont en coprésence dans ces espaces professionnels.

a. Des normalien·ne·s-agrégé·e·s noyé·e·s dans le secondaire...

De façon *a priori* paradoxale, l'explosion en deux temps des effectifs du secondaire et ses conséquences sur l'ensemble du système scolaire français a eu comme conséquence de précipiter la reconnaissance institutionnelle que certain·ne·s ancien·ne·s des deux ENS primaires attendaient et d'en limiter la portée. Les agrégé·e·s, qui avaient largement consolidé leur place sur le plan éducatif et politique durant les décennies précédentes, sont les premiers à être touchés par les conséquences de cette augmentation massive et largement non contrôlée des effectifs du secondaire. Pour donner une idée de l'ampleur de cette métamorphose sans précédent, il faut rappeler que c'est une augmentation de plus de 300% que connaissent les effectifs des reçu·e·s au

Baccalauréat entre la fin des années 1950 et 1970¹⁵⁵. Les effectifs se stabilisent par la suite jusque dans les années 1980. Mais à partir des années 1980, c'est une nouvelle vague de massification qui se met en place, provoquée en partie cette fois-ci par une politique volontariste de démocratisation du fameux diplôme, avec une augmentation de 79% des reçu·e·s entre 1980 et 1999. De 80 000 en 1960, les lauréats du Baccalauréat sont passés à 623 000 pour la promotion de 1999. Ces changements massifs n'ont pas été sans conséquences sur la morphologie du groupe des enseignant·e·s affilié·e·s au secondaire.

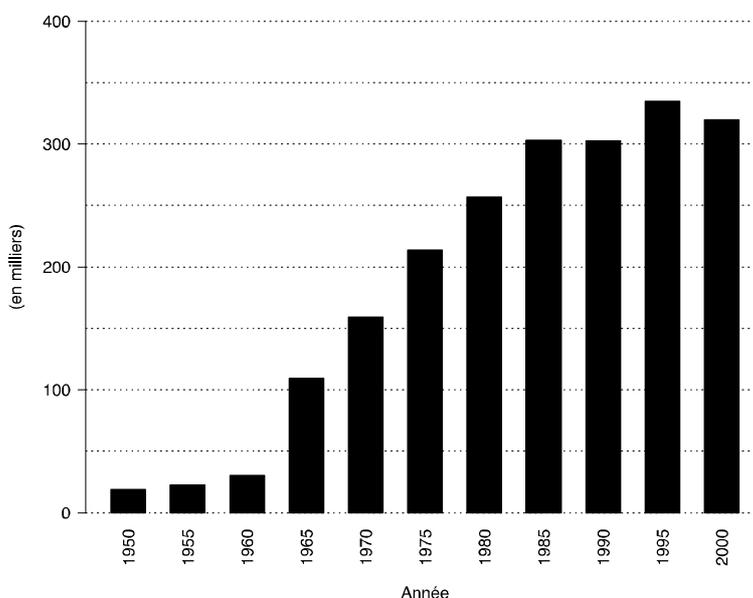
- Les agrégé·e·s en retrait dans le secondaire

La première question qui se pose aux autorités pour faire face à cet afflux de nouveaux élèves est bien sûr celle de l'encadrement pédagogique de ces nombreux nouveaux élèves du secondaire. La création du CAPES au début des années 1950 est une première réponse à la demande accrue de professeurs. Très vite, les certifiés deviennent largement majoritaires au sein du groupe des enseignants du secondaire. En effet, de peur de dévoyer la qualité du titre en privilégiant la demande sur la qualité de la sélection, les représentant·e·s des agrégé·e·s et les autorités référentes poursuivent tant que faire se peut une politique « malthusienne » de contrôle des effectifs. Cette ligne politique qui avait valu aux hommes agrégés d'occuper les premiers rangs de la « République des professeurs » durant l'entre-deux-guerres, supposait cependant une relative constance des effectifs secondaires, qui n'est plus de mise après 1950. De ce fait, durant les décennies suivantes, les agrégé·e·s se retrouvent « noyé·e·s » dans la masse des enseignants du secondaire (Verneuil, 2005, p.238). Par ailleurs ce mouvement est amplifié par l'élargissement croissant du groupe des enseignants du secondaire. Au départ confiné aux seuls professeurs de lycée, il s'élargit petit à petit aux professeurs des différents types de collèges successifs dans un premier temps (CES, CEG puis « unique ») puis aux enseignant·e·s des filières techniques et professionnelles du Baccalauréat. Le graphique suivant (Figure 2.7) rend ainsi bien compte de l'accroissement important et soutenu de la taille du groupe des enseignant·e·s rattaché·e·s au secondaire entre 1960 et 2000. Suite à un premier saut entre 1960 et 1965, où les effectifs triplent en quelques

¹⁵⁵ Source : MEN.

années, le groupe des enseignants du secondaire a donc connu une augmentation progressive mais non moins massive entre 1965 et 1990, pendant laquelle les effectifs ont à nouveau été multipliés par trois.

Figure 2.7 : Effectif des professeur·e·s rattaché·e·s à l'enseignement secondaire public (1950-2000)¹⁵⁶



Lecture : En 2000, on comptait 319 943 enseignants dans le secondaire en France, toutes catégories confondues.

Les professeur·e·s-agrégé·e·s qui représentaient depuis la seconde moitié du XIXème siècle le mètre-étalon du professeur titulaire de l'enseignement secondaire de part le poids qu'ils y occupaient et leur statut particulier, se retrouvent placés au rang d'une catégorie très minoritaire parmi d'autres en pleine expansion. De ce fait, leur taux au sein de la population des enseignants titulaires affiliés à l'enseignement secondaire décroît fortement durant la période tel que cela apparaît sur le graphique suivant (Figure 2.8).

¹⁵⁶ Source : MEN.

Figure 2.8 : Taux d'agrégé·e·s en activité pour l'ensemble des professeur·e·s titulaires affilié·e·s à l'enseignement secondaire public (1950-1990)¹⁵⁷



Lecture : En 1965, 8.1% des professeurs affiliés à l'enseignement secondaire public étaient détenteurs du titre d'agrégé·e·s.

Pour maintenir une certaine continuité dans les chiffres sur une période si riche en changements institutionnels comme celle-ci, nous avons comptabilisé ensemble les professeurs titulaires des lycées, collèges spécialisés, des collèges généraux, des collèges « uniques », des lycées professionnels pour l'enseignement secondaire. Un tel choix tend à faire diminuer le taux d'agrégé·e·s au fur et à mesure que le système secondaire s'étoffe de nouveaux types de formation entre 1950 et les années 1990. Néanmoins, il nous a semblé intéressant de procéder de la sorte, car d'après les témoignages publiés dans les *Bulletins* des Amicales, certains anciens et anciennes élèves fréquentent au cours de leur carrière professionnelle des CES ou des lycées professionnels. D'autre part, si l'on calcule le pourcentage d'agrégé·e·s uniquement sur le personnel des lycées généraux, le taux ne change pas radicalement d'ordre de grandeur. A titre d'exemple, les agrégé·e·s ne représentent en 1965 que 13% de l'effectif total des professeurs titulaires officiant en lycée.

¹⁵⁷ Source : Ibid. et Verneuil Yves. 2005. *Les Agrégés*, op.cit., p.239.

- « Nouveaux publics scolaires » et « nouveaux agrégé·e·s »

La démocratisation du niveau secondaire du système d'enseignement français ne se résume pas à l'accroissement du nombre d'élèves. C'est aussi avec de « nouveaux publics » jusqu'ici relativement éloignés des études secondaires que doivent désormais travailler les enseignants. Deuxièmement, c'est donc le rapport en pratique à ces « nouveaux publics scolaires » qui ébranle la catégorie des agrégé·e·s.

D'une part, si leurs représentants s'étaient montrés très critiques vis-à-vis de l'inclusion des savoirs pédagogiques dans les cursus, il paraît de plus en plus difficile aux agrégé·e·s d'ignorer le développement des futures « sciences de l'éducation ». C'est face à une « révolution pédagogique » selon l'expression utilisée par les représentants du Syndicat Général de l'Éducation Nationale (SGEN) que font face les plus ardents défenseurs de l'assimilation entre savoir et compétence, sur la ligne de position classique de la « Société des agrégés ». Pour les « pédagogues », la diffusion des savoir-faire en matière d'éducation devrait permettre de passer « d'une massification de l'enseignement à une véritable démocratisation » (Verneuil, 2005, p.223). L'enquête menée par J.-M. Chapoulie auprès des professeurs du secondaire dans les années 1960 montre l'intérêt tout relatif que les professeurs agrégé·e·s portent à cette question (Chapoulie, 1979). Et les interventions de la « Société des agrégés » auprès des ministères en charge des dossiers contre les projets visant à imposer des épreuves obligatoires de pédagogie, à la manière du CAPES, sont là pour rappeler l'hostilité de certains détenteurs du prestigieux titre vis-à-vis de ce que désignent certains comme le « développement de la "pédago-manie"¹⁵⁸ ». La remise du rapport de l'historien A. Prost intitulé *Les lycéens et leurs études au seuil du XXIème siècle en 1983*, préconisant par exemple l'instauration d'un stage pratique pour valider le concours, provoque l'ire du président de la Société, qui dénonce « une véritable attaque contre la compétence scientifique des maîtres [de la part des] spécialistes des soi-disant "sciences de l'éducation"¹⁵⁹ ». Malgré ces différentes actions menées au nom du maintien de l'Agrégation, les capétien·ne·s s'installent durablement dans l'enseignement secondaire. Il·le·s représentaient en 2000 60% des professeur·e·s affilié·e·s à l'enseignement secondaire et 62% des professeur·e·s de lycée général contre respectivement 11% et

¹⁵⁸ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1988, p.38.

¹⁵⁹ Cité par Verneuil Yves. 2005. *Les Agrégés*, op.cit. p.223.

24% pour les agrégé·e·s. Les IUFM, fers de lance de la diffusion de ces nouveaux savoirs pédagogiques se sont aussi imposés pendant vingt ans comme les centres principaux de formation des futur·e·s professeur·e·s des différents degrés de l'éducation. Tout se passe comme si à la suite de ces années d'intense réflexion et de débat autour des pratiques enseignantes, les agrégé·e·s perdent en partie le monopole du savoir enseigner. De ce point de vue, les anciennes ENS primaires semblent cultiver une sorte de *status quo* eu égard à leur héritage, à la fois lieux d'implantation d'unités de recherche pédagogique comme c'est le cas à St-Cloud et centre de préparation de l'Agrégation à partir de 1956. Cet entre-deux se retrouve d'ailleurs dans les témoignages des ancien·ne·s élèves, oscillant entre du côté des pourfendeurs de la « pédago-manie »¹⁶⁰ et, de l'autre, ceux et celles qui regrettent que leur école ne leur fournissent pas assez d'outils adaptés à leur enseignement, comme cette littéraire philosophe de 1969 critiquant une école qui « lâche » à l'époque ses étudiants « dans l'enseignement sans véritable préparation pédagogique ni psychologique¹⁶¹ ».

D'autre part, le concours de l'Agrégation devient « sans doute moins le concours de la promotion sociale qu'il ne l'a été » (Verneuil, 2005, p.255) et le métier de professeur du secondaire s'établit désormais avant tout « un métier de classe moyenne » (Chapoulie, 1987). La distance sociale existant entre les « nouveaux enseignants » et ces « nouvelles populations scolaires », issues de la massification, a pu être interprété comme l'une des raisons du sentiment de déclassement qui assaille les générations agrégé·e·s d'alors jusqu'à aujourd'hui. Pour Y. Verneuil, ce sentiment de déclassement chronique viendrait plus particulièrement du décalage entre la difficulté croissante du prestigieux concours, de son haut niveau de sélectivité sociale mais aussi scolaire au regard des fonctions réellement occupées par la suite de leur carrière. En effet, la difficulté du concours s'accroît fortement au cours des années 1970. Spécialement en Lettres, le taux d'admission passe de 17% à 6% entre 1960 et 1980 avant de remonter progressivement par la suite pour redescendre à nouveau vers 9% aux alentours des années 2000¹⁶². Du côté du CAPES, la sélectivité est remarquablement moindre sur toute la période 1960-1980 (culminant à 86% d'admission en 1961). C'est seulement vers 1979 et 1980 qu'il atteint un niveau semblable à celui de l'Agrégation avec seulement 5%

¹⁶⁰ *Bulletin de Saint-Cloud*, n°1, 1988, p. 22-24.

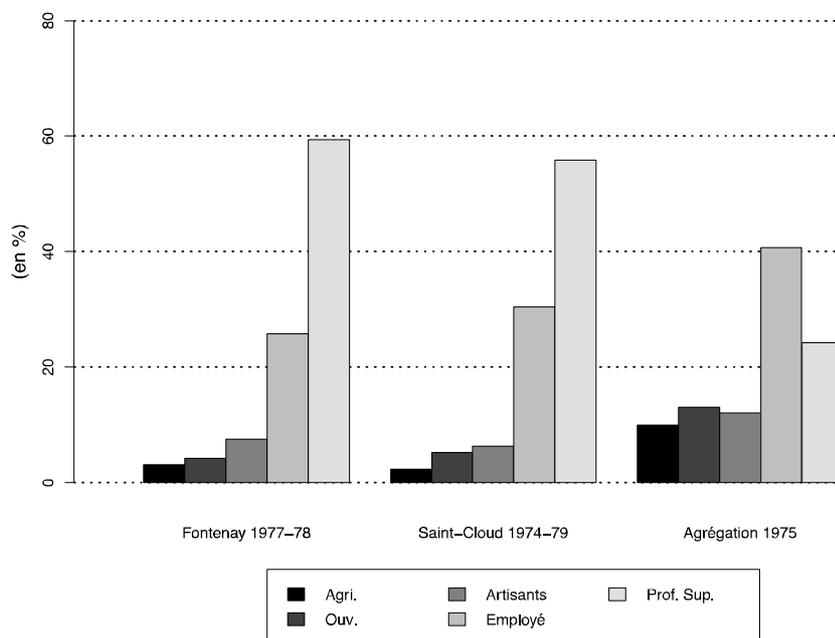
¹⁶¹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.28.

¹⁶² Source : MEN.

de réussite, la fin de la première vague de massification entraînant la raréfaction des postes au concours. Malgré ces différences, dans leurs fonctions professionnelles au sein des établissements, outre le nombre inférieur d'heures dues, on ne peut guère différencier les agrégé·e·s de leurs collègues capétien·ne·s. Ce sentiment de décalage vécu sur le mode du déclassement serait ainsi la conséquence du fait que les agrégé·e·s sont ce qu'Y. Verneuil appelle « des cadres sans fonctions d'encadrement » que remplissent bien plus directement les proviseurs dans leurs établissements (Verneuil, 2005, p.256). Recrutés par un concours de très haut niveau, dans des franges relativement bien dotées en capitaux économiques mais surtout culturels, il·le·s ne bénéficieraient au final de peu d'éléments distinctifs au sein du groupe des « profs » qui englobe désormais dans son acception commune aussi bien les institut·eur·rice·s que les professeur·e·s agrégé·e·s (Verneuil, 2005, p.256).

Ces deux éléments permettent évidemment de comprendre le désarroi de certains normalien·ne·s officiant à cette époque dans le secondaire. On peut même se demander si les effets n'en sont pas amplifiés pour les normalien·ne·s-agrégé·e·s. Cette sous-population particulière des professeur·e·s-agrégé·e·s concentre en effet à un très haut niveau ces deux caractéristiques concernant respectivement origine sociale et sélectivité du parcours. D'une part, il·le·s ont plus souvent eu un père ayant exercé une profession supérieure que les agrégé·e·s. C'est par exemple le cas à la fin des années 1970, avec plus de 50% de filles et de fils de membres des catégories supérieures de la population parmi les élèves rentré·e·s à Saint-Cloud ou Fontenay contre 24% des agrégé·e·s reçu·e·s en 1975 (cf. Figure 2.9).

Figure 2.9 : Origine sociale des agrégé·e·s et des élèves reçu·e·s aux ENS de Saint-Cloud et Fontenay¹⁶³



Lecture : 59.4% des élèves ayant intégré l'ENS de Fontenay-aux-Roses avaient un père ayant appartenu aux classes supérieures de la population

D'autre part, à la différence des autres agrégé·e·s, les normalien·ne·s-agrégé·e·s ont eu par deux fois à se distinguer dans des concours de très haut niveau et dont la sélectivité s'accroît conjointement vers la fin des années 1970. En effet, comme pour le concours de l'Agrégation, la sélectivité du concours d'entrée des écoles s'accroît elle aussi durant cette période. Dans les sections littéraires, le taux de réussite passe par exemple de 15% en 1957 à 8% en 1980¹⁶⁴. Aussi, il semble peu surprenant que nombre de normalien·ne·s d'origine sociale relativement plus élevée et plus sélectionnés scolairement que les agrégé·e·s, expriment avec véhémence ce sentiment de déclassement.

¹⁶³ Source : MEN, Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.245 et Verneuil Yves. 2005. *Les Agrégés, op. cit.*, p.255.

¹⁶⁴ Source : MEN. Pour les scientifiques, il est difficile d'établir un tel chiffre car à partir de 1965, les potentiel·le·s futurs élèves scientifiques des deux écoles présentent les concours de plusieurs grandes écoles scientifiques. De ce fait il est difficile de savoir si le rapport entre le nombre d'inscrit·e·s aux épreuves et de reçu·e·s au concours exprime un échec ou un désistement au profit d'autres écoles.

- Une catégorie diluée

Troisième facteur de déstabilisation, la catégorie même des agrégé·e·s est aussi désormais plus nombreuse et surtout plus diverse. S'il elle est « noyée » dans le secondaire, selon l'expression d'Y. Verneuil, la catégorie des « Agrégé·e·s » semble aussi s'être largement diluée. Alors que leur part au sein des enseignants titulaires de l'enseignement secondaire (duquel il·le·s ont été pendant longtemps la figure emblématique) se rétrécit, le statut d'Agrégé se banalise relativement et perd une partie de son caractère fédérateur pour nombre de ses titulaires. La catégorie a accueilli en moyenne plus de 1600 nouveaux lauréats par an entre 1970 et 1980, huit fois plus que dans les années 1930. Les champs disciplinaires recouverts par le prestigieux concours se sont aussi passablement élargis. Aux vénérables anciennes Agrégations de Lettres Classique ou de Mathématiques et leurs petites sœurs de Langues Vivantes sont venues se rajouter au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle des Agrégations de Géographie (1941), de Techniques économique de gestion (1962), de Lettres Modernes (1963), de Physiologie-Biochimie (1963), de Mécanique (1968), de Génie Civil (1975), de Sciences Economiques et Sociales (1975) ou encore d'Education Physique et Sportive (1983). Les voies d'intégration de la catégorie se sont diversifiées elles aussi. A côté du concours « externe » se développent d'autres types de nominations, d'avantage basées sur l'expérience professionnelle. Dès 1972, 1/9^{ème} des postes alloués pour l'Agrégation est pourvu par nomination sur « liste d'aptitude », idéalement destinés à d'anciens capésiens ayant fait preuve de leurs qualités professionnelles. Dans la même perspective, les décrets du 1^{er} juin 1988 et du 16 août 1988 instituent un concours « interne » de l'Agrégation ouvert aux personnes pouvant justifier d'un engagement (titulaire ou non) de cinq années de service dans la fonction publique. Cette voie d'intégration a représenté quant à elle 20 à 40% des places offertes au concours entre 1994 et 2005 (Verneuil, 2005, p.286). De la sorte, l'Agrégation change en partie de rôle au sein du système d'enseignement. A sa fonction de concours initial de recrutement, s'ajoute désormais celle de voie de promotion d'enseignant·e·s ayant fait leurs preuves, ou de reconversion de fonctionnaires. Dans cette diversité croissante des « nouve·aux·lles agrégé·e·s », les normalien·ne·s constituent désormais une proportion largement plus faible des admis au concours. En 1999, les élèves des ENS représentaient 28,5% des admis·es au concours externe alors qu'ils pouvaient composer jusqu'à la fin des années 1930 plus de

la moitié d'une promotion. Par ailleurs, il·le·s éprouvent d'importantes difficultés à se reconnaître dans cette catégorie aux contours désormais plus larges. « Une Agrégation modifiée, dans le sens de l'Agrégation interne par exemple, peut-elle encore convenir à un normalien ? » se demande un ancien littéraire de 1981 le temps d'une « Tribune libre » dans le *Bulletin* en 1990¹⁶⁵. Difficile en effet dans ces conditions d'identifier uniquement les normalien·ne·s au concours de l'Agrégation, comme cela avait pu être le cas jusqu'alors, même s'ils conservent aujourd'hui encore une place symbolique relativement forte au sein de la catégorie (Verneuil, 2005, p.295).

- Les normalien·ne·s-agrégé·e·s : des « profs » comme les autres ?

Ces trois facteurs d'ébranlement de la catégorie des professeurs agrégé·e·s qui se mettent en place dans le sillage de la massification scolaire atteignent largement les groupes plus restreints des normalien·ne·s-agrégé·e·s entre les années 1960 et le début des années 1990. Ces effets sont peut-être encore plus fortement ressentis à Saint-Cloud et Fontenay que la formation dans les deux écoles est pour une bonne partie de cette période essentiellement tournée vers le professorat du secondaire. De 1976 à 1979, c'est encore, par exemple, près de 75% des fontenaisiennes scientifiques qui se tournent vers l'enseignement secondaire à la sortie de l'École¹⁶⁶. De là un sentiment de frustration de certains élèves, sûrement exacerbés par la hausse des niveaux scolaires et sociaux de sélection des concours qu'ont connu les anciennes ENS primaires. En raison de leur qualité de normalien·ne·s, nombre d'ancien·ne·s vivent avec peut-être plus d'intensité encore le sentiment de déclassement et de décalage des agrégé·e·s dans un secondaire avec lequel il·le·s sont désormais moins en phase, comme c'est le cas de cette littéraire de la promotion de 1971, fille d'un polytechnicien et d'une mère écrivaine, par la suite reconvertie dans l'édition:

(1971, L, FT) « Mes relations avec mes collègues ont toujours relevé du malentendu [...] parce que je conjuguai l'inexpérience, la jeunesse et le gauchisme, sans parler de mon statut d'agrégée qui, au collège, était un problème dont je ne me suis pas tout de suite aperçue, et qui était

¹⁶⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1990, p.19.

¹⁶⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°111-112, 1980, p.4-15.

pourtant bien réel. J'étais mieux payée, je travaillais durant moins d'heures, je refusais la vie de la salle des profs, et je me sentais horriblement seule et incomprise.¹⁶⁷ »

Les *Bulletins* se font l'écho des témoignages de nombreux anciens et anciennes passé·e·s par les écoles durant la période 1965-1975 qui ressentent un fort décalage entre « l'excellence » de leur formation et un « avenir pédagogique » qu'ils et elles jugent « franchement détestable », selon l'expression de cette littéraire de 1971¹⁶⁸. Chez certains des membres de ces promotions, la crainte est grande de se retrouver « séquestré » par l'Administration dans des « CES perdus¹⁶⁹ ». Quelques-uns se questionnent même *a posteriori* sur l'intérêt d'avoir intégré l'une des deux écoles aux vues de leurs conditions d'enseignement dans le secondaire, peu différentes *in fine* des « simples » agrégé·e·s. C'est par exemple le cas de ce scientifique de 1969 interrogé en 1993 sur son expérience professionnelle pour un dossier spécial du *Bulletin*:

(1969, S, SC) « Disons plus que je tourne cette question dans ma tête : mais qu'est-ce que cela m'a apporté d'être élève de Normale supérieure ? Il me semble que cela m'a aidé à obtenir l'Agrégation. Je fais ainsi partie des enseignants anormalement favorisés : ils travaillent moins que les autres et sont payés plus. Hormis cela, qui ne me satisfait pas (mais ça aide), tout a été un lot d'illusions et de désillusion.¹⁷⁰ »

Nombreux sont les ancien·ne·s qui soulignent la sensation « d'enlissement » qu'a accompagnée leur intégration aux établissements secondaires sur lesquels il·le·s se retrouvaient nommé·e·s. « Il eût été utile de nous informer et d'y voir plus clair, en même temps qu'il aurait été bien de nous préparer à débarquer dans des collèges ou lycées, et surtout à savoir en sortir sans s'enliser¹⁷¹ » relève ce littéraire de 1969, trente ans après son entrée en poste dans l'enseignement secondaire. Pour certains la situation revient à se considérer « comme une formule 1 dans un champ » selon l'expression de ce littéraire de la promotion de 1973, lorsqu'il présente dans le cadre d'une enquête menée par l'Amicale au début des années 1990 les raisons qui l'ont décidé à quitter l'enseignement pour se tourner vers le privé:

(1973, L, SC) « J'ai été confirmé dans mon désir d'échapper au cursus classique par l'expérience d'enseignement qui a suivi. Nommé en collège et en Normandie, j'enseignais en sixième et cinquième. Je n'étais pas malheureux : les conditions de travail n'étaient pas mauvaises. Mais le

¹⁶⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1999, p.10.*

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *Bulletin de Saint-Cloud, n°1, 1988, p.22-24.*

¹⁷⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1993, p.22.*

¹⁷¹ *Ibid., p.28.*

décalage entre la formation et les cours que je devais faire était trop forte[...]. Je n'étais pas à ma place.¹⁷² »

Néanmoins, cette question du sentiment de déclassement se pose différemment dans les filières scientifiques et littéraires. A l'inverse des littéraires, les anciens scientifiques interrogés lors d'une enquête menée par l'Amicale sur les promotions de 1969¹⁷³ se déclarent en moyenne « satisfaits de leur condition actuelle » par exemple. Tout au plus les interrogé·e·s soulignent régulièrement « l'absence ou l'inadaptation de la formation pédagogique censée être fournie à l'École », indicateur ici aussi de l'ambivalence de la formation au sein des deux écoles par rapport aux savoirs « pédagogiques »¹⁷⁴. Même si nous ne disposons pas des données adéquates, on peut néanmoins faire l'hypothèse que ce sentiment de décalage est ressenti d'autant plus fortement par les littéraires, que les voies professionnelles prestigieuses sont plus limitées que dans le cas des scientifiques. Bien souvent l'enseignement (secondaire ou supérieur) représente l'une des seules voies professionnelles supérieures possibles pour les purs littéraires¹⁷⁵ (Cacouault-Bitaud, 1999), quand les devenirs des scientifiques se partagent en plus de l'enseignement entre la recherche, les métiers de l'ingénieur, la médecine, etc...

b. ... et décalé·e·s dans le supérieur

L'enseignement supérieur, deuxième secteur professionnel traditionnellement brigué par les normalien·ne·s, connaît lui aussi à partir des années 1960 de nombreuses métamorphoses qui déstabilisent en partie la position prépondérante qu'avaient pu y occuper jusqu'alors les normalien·ne·s-agrégé·e·s. Deux éléments nous semblent en particulier introduire des changements propres à déstabiliser les cloutiers et

¹⁷² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1991, p.44.

¹⁷³ En 1993, l'Amicale a fait paraître dans le *Bulletin* une enquête par questionnaire « ouvert » menée auprès des 217 élèves de la promotion de 1969 afin de donner un aperçu de leur trajectoire, avec un taux de réponse de 30%. Le compte-rendu fait notamment la part belle aux témoignages de ces ancien·ne·s littéraires et scientifiques et constitue une source précieuse d'informations pour comprendre le devenir professionnel et les représentations des élèves de cette promotion de l'après 1968.

¹⁷⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.23.

¹⁷⁵ Il en va autrement des Sciences Humaines et notamment des formations tournées vers le commerce et l'économie.

fontenaisiennes qui se lancent de plus en plus fréquemment en début de carrière sur les voies de l'enseignement supérieur au cours des années 1960-1970. D'un côté, la massification des effectifs autant étudiants qu'enseignants, corrélative de l'explosion des scolarités secondaires. De l'autre, les changements au niveau des critères de promotion dans le supérieur qui accompagnent la métamorphose des structures facultaires, autour desquelles s'organisait depuis près d'un siècle et demi l'enseignement supérieur français, en « universités ».

- Massification du corps étudiant et fluctuation du nombre d'enseignant·e·s

Au premier rang de ces transformations massives qui touchent l'enseignement supérieur, on trouve bien entendu l'explosion des effectifs étudiants. Bien que ce fait apparaisse très nettement lorsque l'on s'intéresse à l'évolution du nombre global d'étudiants, il faut néanmoins tempérer la généralisation de cette observation. En effet, si explosion il y a effectivement eu, elle n'a pas touché avec la même intensité toutes les disciplines.

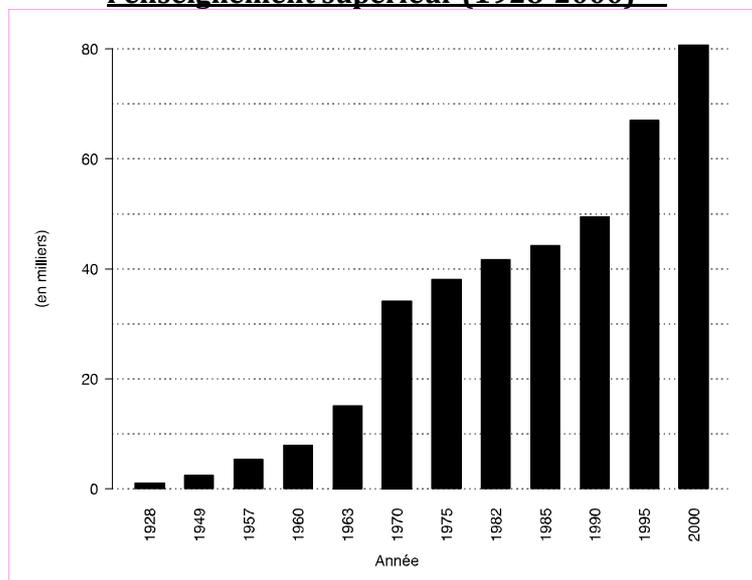
Ce sont en premier lieu les Lettres et Sciences Humaines qui sont touchées par cette « explosion ». C'est une augmentation de 558% de leurs effectifs d'étudiants que connaissent ces filières entre 1950 et 1970¹⁷⁶. Les filières scientifiques connaissent elles aussi une augmentation importante (+353% sur la même période), mais moins massive et surtout moins soutenue qu'en Lettres. En Droit et surtout en Médecine (respectivement +302% et +254%), l'évolution est relativement moindre. C'est donc les filières auxquelles se destinent prioritairement les ancien·ne·s élèves des ENS (Lettres et Sciences) qui connaissent durant cette période les évolutions démographiques les plus importantes. Ces transformations seront encore amplifiées avec la deuxième vague de massification au cours des années 1980, qui sera une nouvelle fois particulièrement marquée dans ces deux grands ensembles de filières.

Comme dans le secondaire, la première conséquence de cette massification des effectifs étudiants est d'engendrer une évolution sans précédent du nombre d'enseignant·e·s affilié·e·s à l'enseignement supérieur. Le groupe des enseignant·e·s

¹⁷⁶ Source : MENS.

titulaires rattaché·e·s à l'enseignement supérieur augmente ainsi ses effectifs de 540% entre 1957 et 1970 (Figure 2.10).

Figure 2.10 : Effectifs des enseignant·e·s titulaires affilié·e·s à l'enseignement supérieur (1928-2000)¹⁷⁷



Lecture : En 2000, on comptait 80 782 enseignants chercheurs titulaires (dont PRAG) dans le supérieur, toutes catégories confondues

Il faut souligner ici que les chiffres recueillis pour la construction de ce graphique prennent uniquement en compte les enseignants titulaires. Par manque de sources sûres, les chiffres correspondant aux enseignants non titulaires (dont le nombre se multiplie à partir de la fin des années 1960) sont beaucoup plus difficiles à établir (Musselin, 2008). Mais, il semble plus que probable que leur prise en compte confirmerait la tendance ici esquissée.

Ce graphique permet de formuler une observation cruciale pour comprendre les réactions amères de certain·ne·s ancien·ne·s élèves passé·e·s par l'ENS au début des années 1970. La courbe des effectifs des enseignants du supérieur fait apparaître deux phases très nettes de forte augmentation relativement concentrées (1963-1970 et 1990-1995) encadrées par des périodes de relative stabilité. En comparaison, l'évolution des effectifs des enseignants affiliés au secondaire (cf. Figure 2.10) paraît plus linéaire. Cette morphologie particulière de la courbe des effectifs des enseignants titulaires du supérieur affecte particulièrement les trajectoires professionnelles des ancien·ne·s

¹⁷⁷ Source : MEN.

élèves des deux écoles, très sensible aux fluctuations d'effectifs, et nourrit aussi de nombreux espoirs déçus. En effet, si les élèves de la fin des années 1950 jusqu'au milieu des années 1960 ont pu profiter de la première vague massive de création de poste dans le supérieur, la situation est tout autre pour les générations suivantes. À partir du début des années 1970 et pendant la dizaine d'années qui s'en suit, la concurrence se fait plus rude pour les cloutiers et fontenaisiennes qui cherchent à intégrer le supérieur. C'est ce que relève cette ancienne élève philosophe de 1969, se souvenant des réactions de l'administration de Fontenay devant le « déchirement » qu'elle ressentait entre le niveau d'enseignement reçu et les perspectives professionnelles s'ouvrant alors à la fin de la scolarité:

(1969, L, FT) « Nous venions trop tard, nous disait Madame la Directrice, les recrutements en Fac s'étaient taris pour une quinzaine d'années. Il fallait donc nous contenter de nos CES. On pouvait à la rigueur continuer sa thèse comme on faisait de la broderie et autrefois, en sachant bien que c'était un acte gratuit. [...] Quel déchirement de sentir ses connaissances et méthodes scientifiques s'adhérer à ce qu'on a plus l'occasion de les utiliser quotidiennement.¹⁷⁸ »

Notons que l'on retrouvera au sein de la population plus particulière à laquelle nous nous sommes intéressés dans l'enquête par entretiens et questionnaires les mêmes problèmes dans les générations rentrées dans l'une des écoles après les années 1985 qui devront affronter le tarissement des nominations de la fin des années 1990, notamment chez les littéraires. D'ailleurs, la situation est, encore une fois, sûrement plus fortement ressentie par les spécialistes des Lettres et Sciences Humaines pour qui les postes dans le supérieur représentent quasiment le seul débouché prestigieux. Les scientifiques peuvent en parallèle investir des postes de recherche au CNRS ou dans l'un des nombreux instituts de recherche scientifique créés depuis la fin des années 1950 (INSERM, CEA, INRA, etc.). C'est ainsi 21,3% des cloutiers scientifiques des promotions de 1966-1973 qui travaillent dans le domaine de la recherche contre 2,1% des littéraires des mêmes promotions¹⁷⁹.

Par ailleurs, peut-être plus profondément encore, les réformes institutionnelles qui touchent l'organisation du supérieur en France entre 1960 et 1990 tendent aussi à déstabiliser la place privilégiée qu'y avaient jusqu'alors occupé les titulaires de l'Agrégation.

¹⁷⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.28.

¹⁷⁹ Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël., *op. cit.*, p.264.

- Avis d'orage sur la triplique ENS-Agrégation-Facultés

Dans le même temps, entre 1960 et la fin des années 1980, se met en place une série de métamorphoses du système français d'enseignement supérieur, et avec lui de l'accès aux professions de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui vont bouleverser l'équilibre de la « triplique » existant depuis la fin du XIX^{ème} siècle entre l'École normale supérieure (d'Ulm dans un premier temps), Agrégation et Facultés (Verneuil, 2005, p.82).

Afin de mieux saisir ces bouleversements, il nous faut revenir sur l'histoire des relations entre ENS, Agrégation et Facultés, informée elle aussi par « l'ambiguïté pédagogique » de la formation des ENS. Dès la fin des années 1870, l'ENS d'Ulm s'était vu ôter pour partie ses prérogatives en matière de préparation à l'Agrégation qui lui revenaient depuis la Monarchie de juillet. En effet, avec l'instauration des bourses de Licence (1877) et des bourses d'Agrégation (1880), les autorités républicaines avaient entrepris de confier aux facultés de Lettres et de Sciences jusqu'alors moribondes, la formation des futur·e·s enseignant·e·s du secondaire. En donnant aux professeurs de l'Université des étudiants de premiers choix, en créant le corps des maîtres de conférence destiné à multiplier les heures de cours en déchargeant les professeurs (Mayeur, 1985) et en dotant les facultés de budgets conséquents pour créer bibliothèques et laboratoires, les réformateurs entendaient re-vivifier l'enseignement supérieur français (Karady, 1985). Que faire dès lors des normaliens ? l'École ne constituait-elle pas dans ces conditions un doublon avec l'université de la Sorbonne ? Selon certains observateurs, cette réforme aurait dû signer le glas de l'École qui se retrouvait alors « [sans] raison d'être, puisqu'on arriv[ait] à l'Agrégation de tous les côtés » et soupçonnée, dans ces conditions, de ne contribuer qu'à créer « une caste, parfois gênante, dans l'Université¹⁸⁰ ». Ces revendications récurrentes des personnalités critiques vis-à-vis de l'École aboutiront à la réforme de 1903 qui rattache l'ENS à l'université de Paris. Cette même réforme fait perdre à la prestigieuse école ses

¹⁸⁰ François Thamalas, agrégé d'Histoire devant la « Commission Ribot » mise en place en 1899 pour remédier aux problèmes alors rencontrés par le secondaire public, dont les effectifs connaissent une importante baisse au cours des années 1890. Une série de propositions seront alors formulées, dont une partie seront reprises par la réforme de l'ENS du 10 novembre 1903. Cité par ABERTINI Pierre. 1994. « La réforme de 1903, un assassinat manqué ? ». In SIRINELLI Jean-François. *Écoles normale supérieure. Le livre du Bicentenaire*. Paris, PUF, p.36.

professeurs et maîtres de conférences attirés, transférés pour la plupart à la Sorbonne. Les cours de préparation à l'Agrégation ont quand même lieu à Ulm, mais dans leur immense majorité, ils ne sont plus réservés aux seuls normaliens. Les étudiants agrégatifs de la Sorbonne peuvent aussi y assister. Les normaliens conservent néanmoins certains cours en effectif plus réduit, des « exercices pratiques », encadrés par des « agrégés-répétiteurs », ou caïmans dans le langage normalien, qui leur confèrent toujours un avantage sur les étudiants « libres » (Sirinelli, 1988, p.150-151).

Malgré la tentative « d'assassinat manqué » (Albertini, 1994) que constitue à certains égards la réforme de 1903, l'École conservera son fonctionnement propre quant à la sélection et à l'organisation de ses cursus. Cette période d'importantes réformes qui touche l'enseignement supérieur français à la fin du XIXème siècle marque un tournant crucial pour l'ENS d'Ulm. En dissociant la préparation à l'Agrégation de la scolarité de l'École tout en maintenant un statut différent des universités, les autorités ont quasiment de fait orienté les desseins professionnels des normaliens vers l'enseignement supérieur. Parallèlement, la rénovation de l'enseignement supérieur français et de ses facultés à partir des années 1880 qui a en partie privé l'École de ses prérogatives traditionnelles va venir constituer un débouché de choix pour les élèves de la rue d'Ulm. Qui d'autres que les normaliens d'Ulm seraient d'ailleurs plus désignés pour venir occuper ces postes ? Certes les ambitions des normaliens quant à l'enseignement supérieur sont antérieures aux années 1880. L. Pasteur, alors Directeur de l'École n'avait-il pas déclaré dès 1858 qu'il souhaitait que l'École devienne « une pépinière toute naturelle pour l'enseignement supérieur » (Hulin, 1994, p.327). Mais la « renaissance » de l'Université de Sciences et de Lettres qui s'opère à la fin du XIXème siècle, couplé à l'abolition du monopole de la préparation à l'Agrégation qui désolidarise partiellement l'École de l'enseignement secondaire semble avoir largement accentué et institutionnalisé cette métamorphose, ainsi que le souligne le directeur de l'ENS G. Lanson en 1921 : « depuis la renaissance de l'Université, l'École est fatalement devenue une École préparatoire à l'enseignement supérieur en même temps qu'à l'enseignement secondaire¹⁸¹. » De fait, même s'ils continuent dans leur écrasante majorité à préparer et réussir l'Agrégation, comme c'est le cas de 90% d'entre eux entrés dans la période 1903-

¹⁸¹ Cité par HULIN, N., 1994, « La section des sciences de l'Écoles normale supérieure. Quelques jalons de son Histoire. » In SIRINELLI Jean-François. *Écoles normale supérieure : Le livre du bicentenaire*. Paris : Presses universitaires de France, p.337.

1907 (Hulin, 1994, p.328), les normaliens scientifiques comme littéraires ont de plus en plus tendance à délaisser le secondaire pour se tourner vers le supérieur¹⁸². On compte ainsi entre 1930 et 1939 près de 44% des normaliens en activité qui ont fait carrière à l'Université (Andler, 1994, p.368). Avant d'atteindre les trente ans, c'est un tiers des ulmiens littéraires du début des années 1920 qui se retrouvent, très précocement pour l'époque, à déjà enseigner dans le supérieur (Sirinelli, 1988, p.161). Au « duplice » initialement mis en place par la Monarchie de juillet entre l'ENS d'Ulm et le concours de l'Agrégation se substitue un « triplice » Ulm-Agrégation-Facultés suite aux réformes de 1877-1880 (Sirinelli, 1988, p.150-151).

Différentes raisons peuvent expliquer la place importante que les normalien·ne·s-agrégé·e·s ont prise dans les rangs des enseignants du supérieur, qui ont trait à certains avantages de la formation des normaliens quant à la préparation du doctorat, mais surtout à l'adéquation entre les cursus des normalien·ne·s-agrégé·e·s et l'organisation facultaire de l'Université française. Premièrement donc, les élèves de l'École bénéficient de possibilités particulières pour mener à bien un doctorat, qui à la faveur de la « renaissance de l'Université » est devenu un travail de longue haleine demandant une forte implication personnelle et temporelle (Verneuil, 2005, p.82). Les anciens élèves sont bien souvent reçus dans les premiers rangs de l'Agrégation, « à la fois "voie royale" de l'enseignement secondaire et porte d'entrée éventuelle du supérieur » (Sirinelli, 1988, p.141). Mais le concours de l'Agrégation, s'il continue à constituer un passage quasiment obligé pour l'enseignement en Lettres notamment, n'est plus suffisant pour accéder au supérieur. C'est le doctorat qui s'est affirmé depuis les rénovations de la fin des années 1870 comme le diplôme permettant d'enseigner dans les facultés, et spécialement en Sciences et en Lettres qui ne disposent pas d'une Agrégation du supérieur comme le Droit ou la Médecine pour sélectionner leurs professeurs (Karady, 1985). Et sur ce point, les ulmiens bénéficient aussi d'avantages non négligeables. En effet, la précocité de l'accès à l'enseignement supérieur chez les normaliens s'explique aussi pour J.-F. Sirinelli par le fait qu'ils peuvent bénéficier d'accès privilégiés dans des institutions particulières (École française de Rome, École française d'Athènes, Fondation Thiers notamment pour les littéraires), ou du système des « caïmans » qui permettent de

¹⁸² Une part réduite d'entre eux se tourne vers des domaines extérieurs à l'enseignement (17% des normaliens inscrits dans l'Annuaire de la Société de secours des anciens normaliens de 1934 consulté par J.-F. Sirinelli (Sirinelli, 1988, p.159)).

contourner la difficulté que représente l'absence de postes d'assistantat dans les facultés françaises. Les anciens élèves peuvent de la sorte préparer un doctorat dans de meilleures conditions que nombre d'autres candidats, qui cumulent généralement le travail de doctorat avec un travail de professorat dans le secondaire (Sirinelli, 1988, p.162).

Deuxièmement, on peut aussi se demander si l'organisation de l'Université française héritée de l'Université impériale, mais renforcée par les réformes de la III^{ème} République, n'a pas contribué à accroître cet avantage des normalien·ne·s-agrégé·e·s de la rue d'Ulm pour l'accès au supérieur. Comme le souligne C. Musselin, le fonctionnement « facultaire » de l'enseignement supérieur français mis en place à la fin du XIX^{ème} siècle, qui perdure jusqu'à la fin des années 1960, se caractérise par trois points fondamentaux : une gestion disciplinaire des carrières universitaires, propre à chacune des quatre grandes facultés (Droit, Médecine, Sciences et Lettres), entre les mains des seuls universitaires appartenant à la corporation disciplinaire en question; une quasi absence des Universités en tant qu'établissements, au sein desquelles seuls « les doyens de facultés sont les acteurs centraux »; « un pilotage étatique qui s'appuie sur les structures facultaires » (Musselin, 2001, p.43-44) et non sur les établissements qui les accueillent. L'Université de la III^{ème} République est ainsi, selon l'auteur, « une configuration structurée autour de trois axes : l'existence concomitante de deux centres, l'un étatique et l'autre corporatiste ; des relations de cogestion entre ces deux centres ; et la disparition des Universités au profit des facultés. Cette conjonction conduisait au développement d'un enseignement universitaire extrêmement standardisé, bâti autour des différences disciplinaires mais reposant sur des principes égalitaires, uniformes et nationaux » (Musselin, 2001, p.190). Les principes de centralité, de verticalité des cursus et de séparation disciplinaire (en partie calquée sur le secondaire) s'articulent alors particulièrement bien avec les principes qui régissent le cursus des agrégé·e·s, et donc de l'ENS d'Ulm dont les élèves constituent en quelque sorte l'élite des agrégé·e·s. On peut à notre sens faire l'hypothèse que cette organisation particulière de l'Université qui perdure jusqu'à la fin des années 1960 a favorisé l'accès des normaliens à l'enseignement supérieur et fait de l'École « la clé de voute de l'enseignement supérieur » (Sirinelli, 1988, p.163). C'est d'ailleurs peu ou prou les mêmes éléments que relève P. Bourdieu à propos du profil des enseignants du supérieur au début des années 1960, lorsqu'il dessine « en creux », grâce à l'analyse statistique, le profil du candidat

parfaitement ajusté à un poste titulaire d'enseignant du supérieur en Sciences ou en Lettres : « normalien (et reçu en bon rang), agrégé (et dans les premiers), homme (cela va de soit), jeune, c'est-à-dire "brillant" » (Bourdieu, 1984). « Du fait que l'accumulation du capital universitaire prend du temps (ce qui se voit au fait que le capital détenu est étroitement lié à l'âge), les distances, dans cet espace se mesurent en temps, en écarts temporels, en différences d'âge. Il s'ensuit que la structure du champs se manifeste aux agents sous la forme d'une carrière royale – de l'École normale à l'Institut, en passant par l'assistantat, la thèse, la liste d'aptitude et la chaire en Sorbonne – à laquelle toutes les autres trajectoires sont objectivement mesurées. [...] En fait, les positions de pouvoir étant hiérarchisées et séparées par du temps, la reproduction de la hiérarchie suppose le maintien des écarts, c'est-à-dire de l'ordre des successions » (p.116). En effet, dans un système extrêmement centralisé, en parti basé sur des divisions disciplinaires calquées sur le secondaire et dans lesquelles l'Agrégation reste un « critère implicite de recrutement » (Bourdieu, 1984, p.193), où le passage aux niveaux supérieurs de la hiérarchie est scandé par des étapes progressives qu'il s'agit de franchir dans le bon tempo, le cursus des normaliens-agrégés leur donne d'importants atouts qui peuvent en partie expliquer la place prépondérante qu'ils occupent alors dans les rangs des enseignants du supérieur. Centralité, organisation autour des disciplines, sont les éléments qui faisaient jusqu'alors des agrégés (et d'autant plus les normaliens) les mieux (dis)positionnés pour prétendre à des postes dans le supérieur.

Il a ainsi longtemps existé une « triplice », sorte de triple alliance objective, entre l'ENS, l'Agrégation et les facultés. Les normaliens-agrégés seront les premiers à profiter du développement de l'Université et plus généralement de l'enseignement supérieur et la recherche au cours des années 1950, ainsi que le remarque M. Andler, pour qui la période 1955-1964 représente l'âge d'or de l'influence et de l'insertion des Mathématiciens de la rue d'Ulm dans le supérieur (Andler, 1994, p.381), marquée par un accès particulièrement rapide pour nombre de ces derniers aux postes de niveau A (Maître de Conférence et Maître de recherche selon l'ancienne terminologie). Du côté des littéraires, la suprématie des normaliens d'Ulm est encore plus affirmée avec 60% des postes des facultés littéraires occupés par des normaliens au début des années 1960. Il faudrait nuancer néanmoins ces dernières remarques. Le poids de l'Agrégation et du doublé ENS-Agrégation dans les cursus a sûrement été moins fort en Sciences qu'en Lettres, notamment pour les spécialistes des disciplines expérimentales. En

Mathématiques au contraire, l'Agrégation couplée au statut de normalien, a eu et garde aujourd'hui encore un rôle de sélection important dans les carrières (Zarca, 2006). Néanmoins, ENS, Agrégation et facultés ont longtemps entretenu des relations très serrées. Pour cette dernière raison, à travers les carrières du groupe des normaliens-agrégés, l'Agrégation est longtemps restée un pont solide entre les niveaux secondaire et supérieur d'éducation. Mais la montée de ces critiques au cours des années 1960, qui débouchent sur la crise de 1968, marque à bien des égards une « rupture des équilibres » (Bourdieu 1984) tels qu'ils existaient jusqu'alors entre les trois pôles de la triplique ENS-Agrégation-faculté.

Le supérieur, les années 1950-60 et leur point d'orgue de 1968 voient s'affirmer démographiquement et/ou symboliquement un ensemble de disciplines non pourvues d'Agrégations spécifiques (psychologie, sociologie voire informatique, et sciences appliquées) face aux disciplines « classiques », et avec elles, des enseignants et des chercheurs moins souvent normalien-ne-s et surtout moins souvent agrégé-e-s, qui « importent et imposent des dispositions tout à fait différentes de celles qui avaient cours dans l'ordre universitaire ancien » (Bourdieu, 1984, p.180). L'affirmation de ces nouvelles disciplines se traduit plus généralement par la montée en puissance et de l'affirmation au sein de l'espace des facultés de Lettres et de Sciences d'un nouveau principe de légitimité « scientifique », plutôt tourné vers la recherche et les enjeux scientifiques ou vers le champ intellectuel, contre l'ancien « académique », plutôt orienté vers les intérêts associés à l'exercice d'un pouvoir temporel dans l'ordre culturel et la reproduction des conditions d'exercice de ce pouvoir. Dans cette tension qui transcende les différentes facultés¹⁸³, le parangon du représentant de l'ordre « académique » s'incarne bien souvent dans le profil du normalien-ne-s-agrégé-e-s. Mais, si les grandes écoles sont largement critiquées, c'est surtout l'Agrégation qui cristallise nombre des griefs qu'opposent ces « modernes » aux « anciens » tenant de l'ordre universitaire. En effet, du point de vue universitaire, le nouvel ordre porté par ces « hérétiques » repose sur « un ordre où le recrutement et l'avancement dépend[ent] des seuls critères de productivité et d'efficacité pédagogiques ou scientifiques » (Bourdieu, 1984, p.185). L'Agrégation, jugée stérile et anti-pédagogique, a toutes les caractéristiques pour

¹⁸³ Notons que si l'analyse de P. Bourdieu porte essentiellement sur les Lettres et Sciences Humaines, les remarques de M. Adler sur les transformations de la section de Mathématiques de l'ENS d'Ulm nous font penser qu'il s'y sont opérés des mécanismes semblables (Andler, 1994, p.382-396). Nous ne disposons malheureusement pas d'éléments concernant les sections de Sciences Physiques ou de Sciences Naturelles.

focaliser les critiques. Bien sûr, la critique de l'influence néfaste du concours de l'Agrégation sur le supérieur ne datent pas des années 1960. Inversement, l'année 1968 ne sonne pas le glas de l'emprise du prestigieux concours sur l'enseignement supérieur. Ce processus ne s'est d'ailleurs « historiquement jamais complètement achevé » (Verneuil, 2005, p.68) comme le soulignent encore les enquêtes récentes sur les enseignants-chercheurs en France qui relèvent une prégnance encore considérable de « la toise » des concours du secondaire sur le recrutement des universitaires (Faure *et al.*, 2005, p.70). Mais 1968 et plus généralement la décennie qui l'entoure voient émerger une certaine « systématisation » des critiques du concours de l'Agrégation qui a marqué durablement son appréciation jusqu'à aujourd'hui, aux yeux du public comme des organisations professionnelles (Karady, 1985, p.42).

Dans ces conditions, les élèves des ENS ont alors tendance à se désolidariser de manière de plus en plus marquée du sort de la catégorie des « simples » professeurs agrégés. Se montent en 1968-69 à Ulm ou Sèvres des comités « anti-Agrégation », rebaptisés par la suite « comité capes-Agrégation », qui critiquent les privilèges des agrégés sur les capétiens dans le secondaire, et formulent parallèlement des doutes « quant à la qualité scientifique de l'Agrégation¹⁸⁴ ». Pour les membres du comité, il en ressort que le concours serait ainsi « plus nuisible qu'utile à qui veut rentrer dans l'enseignement supérieur ». Plus que jamais auparavant, il semble que les événements des années 1960 marquent au sein du « triplice » ENS-Agrégation-faculté un retrait de l'Agrégation et un renforcement du lien entre ENS et facultés, par le biais de la recherche et moins du prestigieux concours du secondaire. Signe prémonitoire, le décret du 3 octobre 1962 préfigure une partie des revendications du comité en mettant en place les conditions d'une possible dispense de l'Agrégation pour les élèves « sur proposition de la commission des études¹⁸⁵ » et posant les jalons du déserrement des liens entre ENS et Agrégation. Le même décret oriente par ailleurs officiellement la mission de l'École d'Ulm vers la préparation à l'enseignement et à la recherche, assignant les anciens élèves à un contrat d'engagement de dix ans « dans le service public » et plus seulement l'enseignement (Hulin, 1994, p.348).

¹⁸⁴ Article écrit par le comité, paru dans la revue *Esprit* en juin 1989, cité par Verneuil Yves. 2005. *les Agrégés*, *op. cit.*, p.271

¹⁸⁵ Décret n°62-1138 du 3 octobre 1962.

Cette crise des voies d'accès et de promotion traditionnelles au sein de l'Université ont engendré par ailleurs une série de réformes du système d'enseignement supérieur français, qui, sans abolir totalement l'organisation « facultaire » qui avait eu cours jusqu'ici, l'ont doté de réelles universités (Musselin, 2001, p.55). Bien que largement inaboutie, la réforme Faure de septembre 1968 confiait aux établissements universitaires un pouvoir de décision aux dépens des facultés disciplinaires et de l'autorité de tutelle. Elle renforçait ainsi, sur le plan institutionnel, la remise en question du système « ancien » centralisé, vertical et disciplinaire pour laisser espérer d'autres formes d'organisations qui viendraient en suppléer les carences. De ce fait, avec les bouleversements qui l'ont précédée, cette réforme marque, selon les mots d'A. Prost « la fin de l'Université du XX^{ème} siècle, » telle qu'elle avait été organisée dans les années 1880 sous la III^{ème} République (Prost, 1992, p.138) même si, bien entendu, certains éléments de ce système hiérarchisé et centralisé perdurent jusqu'à aujourd'hui, en Histoire, en Mathématiques et en Lettres notamment, à travers la place fondamentale qu'y occupent encore aujourd'hui le concours de l'Agrégation et le système des grandes écoles (Faure *et al.*, 2005, p.70-71; Zarca, 2006).

En prise avec ce contexte universitaire renouvelé, les normalien·ne·s de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses cherchent difficilement leur voie. A peine les deux écoles accèdent-elles au statut de « Centre National de Préparation à l'Agrégation » que le concours se voit remettre en question sa légitimité à sélectionner les futurs acteurs du supérieur et de la recherche. Derniers arrivés dans la course à l'Agrégation et au supérieur, il·le·s sont les premiers à ressentir de façon très cuisante les effets de la remise en question partielle de l'Agrégation comme titre légitime d'accès aux carrières universitaires. Alors que les anciennes ENS primaires forment encore essentiellement leurs élèves en vue des concours du secondaire, ceux et celles entré·e·s à la fin des années 1960 ou au début des années 1970 et qui aspirent à faire carrière dans le supérieur ou la recherche se retrouvent donc confronté·e·s à un double handicap : l'un conjoncturel, la diminution importante du nombre de postes créés à partir de la fin des années 1960 jusqu'au milieu des années 1980; l'autre plus profond, l'inadéquation partielle de leur formation modelée par la préparation à l'Agrégation aux vues des nouvelles conditions d'insertion dans le monde académique post-1968. 94% des

scientifiques et 84% des littéraires de Saint-Cloud de 1966-1973¹⁸⁶ passent encore l'Agrégation quand les élèves de la rue d'Ulm se sont vus dès 1962 accorder une dispense. Cette difficulté particulière du « décalage » des normalien·ne·s-agrégé·e·s de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses du début des années 1970 face aux nouveaux critères de sélection des futurs universitaires s'exprime à notre sens dans les critiques des anciens quant à « l'absence de soutien après l'Agrégation, le manque d'ouverture sur la recherche, l'industrie, le monde autre que l'enseignement¹⁸⁷ », comme le souligne la synthèse de l'enquête menée par l'Amicale en 1993 auprès de scientifiques des deux écoles de la promotion de 1969. C'est ce que relève aussi cette Philosophe de 1969 elle aussi, à l'occasion de la même enquête:

(1969, L, FT) « [A Fontenay-aux-Roses] On y travaillait, certes, on y travaillait même intensément, mais sans cette effervescence intellectuelle, sans cette originalité de pensée que j'espérais y trouver. On préparait l'Agrégation dès la première année, tout tournait autour de cet objectif unique dont, pour être honnête, il ne faut pas sous-estimer l'importance. Quant à l'après Agrégation, c'était notre affaire...¹⁸⁸ »

Ou encore cet historien de la promotion de 1973 à propos de la formation dispensée au sein des écoles:

(1973, L, SC) « Si l'on considère que l'École débouche sur l'enseignement, que l'on forme alors les élèves à la pédagogie, que l'on réfléchisse à ce qu'est l'enseignement aujourd'hui. Mais ce n'est pas du tout cela qu'on y fait. [...] Appartenant à la génération de l'après 68, j'étais frappé par cette conception immobiliste d'une école qui fonctionne sans égards pour le contexte dans lequel devront évoluer ses élèves. Nous voulions encore, à cette époque, changer les choses "de l'intérieur" et c'est pourquoi nous nous rebellions ouvertement.¹⁸⁹ ».

Le constat de la relative inadéquation entre la formation proposée à l'École et le fonctionnement du monde académique se révèle d'autant plus amère lorsqu'il se conjugue avec la baisse du nombre de postes nouvellement pourvus dans l'enseignement supérieur. Ce double mécanisme obscurcit tout particulièrement l'avenir professionnel des littéraires, très dépendant de la demande universitaire, comme le souligne cet historien de 1969 :

¹⁸⁶ Source Barbé Alain et Luc Jean-Noël, *op. cit.*, p.258.

¹⁸⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.24.

¹⁸⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.28.

¹⁸⁹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1991, p.44.

(1969, L, SC) « Sans regretter aucunement les années passées en collège, j'ai le sentiment que notre promotion a représenté la "queue du baby-boom" et que les postes occupés par les promotions antérieures et aujourd'hui proposés aux jeunes générations de normaliens [au début des années 1990] ne nous ont pas été "proposés" – je ne dis pas offert car aucun poste ne peut être octroyé d'office, sans raison. Mais cela a considérablement freiné notre possibilité de promotion si l'on pense qu'être en Fac est mieux qu'être en collège de grande banlieue –, car notre temps disponible pour la recherche n'a jamais été aussi considérable, et la fatigue de l'enseignant, même jeune, de collège ou lycée était grande, avec les temps de transport, la quasi disparition des surveillants ce qui rendait l'ambiance des bahuts plutôt tendue et excitée. A ces charges s'ajoutaient les heures complémentaires dans le supérieur pour entretenir les chances d'être un jour sélectionné [...]. Je me suis trouvé confronté pendant toutes ces années à la "rigueur" qui a gelé toute création de postes dans le supérieur.¹⁹⁰ »

Dans ce nouveau contexte, le sésame de l'Agrégation se révèle ainsi moins effectif qu'il avait pu l'être, et les anciens élèves des deux écoles se retrouvent à nouveau pris dans un corset verrouillant certaines de leurs aspirations professionnelles. Notons néanmoins que les littéraires ne sont pas les seuls à pâtir de la fluctuation de la demande universitaire. Les mathématiciens, comme le souligne M. Andler, sont eux aussi particulièrement tributaires de l'Université quant à leur carrière professionnelle dans le supérieur et la recherche (Andler, 1994). A la différence des spécialistes des autres disciplines scientifiques, les mathématiciens n'ont pas profité du développement des structures soutenant la recherche hors universités. En 1984, moins de 10% des spécialistes des Mathématiques officiant dans le supérieur (normalien-ne-s ou non) étaient affiliés à un organisme de recherche (CNRS, INSERM,...) alors qu'ils étaient près de 50% dans les domaines des Sciences Physiques et des Sciences Naturelles.

Saint-Cloud et Fontenay font ainsi directement les frais de la déstabilisation de l'alliance ENS-Agrégation-faculté qui s'opère suite aux bouleversements des années 1960. On peut d'ailleurs se demander si, pour les années où le nombre de poste diminue fortement, la barrière du supérieur n'est pas d'autant plus dure à franchir que les élèves des anciennes ENS primaires se retrouvent directement en rivalité avec les ulmiens ou les sévriennes, plus légitimes dans le supérieur et mieux préparé-e-s à ces nouvelles exigences.

¹⁹⁰ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1993, p.26*

- Les fontenaisiennes dans le supérieur : de la fermeture à l'impossible conciliation

Cette double difficulté due à la diminution du nombre de postes et aux métamorphoses des voies d'accès aux carrières dans le supérieur est amplifiée chez les fontenaisiennes par les inégalités qui pèsent généralement sur les femmes qui briguent l'accès aux professions supérieures. Bien que nous ne disposons pas de données précises sur le devenir professionnel des normaliennes des années 1950 aux années 1970, deux enquêtes menées par l'Amicale et publiées dans le *Bulletin* permettent d'esquisser des hypothèses quant aux conséquences en termes de genre des bouleversements que connaissent à ce moment-là l'enseignement supérieur et la recherche. La première enquête parue en 1985 visait à saisir les tendances dans les devenirs des fontenaisiennes. Elle porte sur une population réduite (50 répondantes, dont 29 scientifiques et 21 littéraires) étalée sur une période relativement longue, des années 1920 aux années 1970. La deuxième, parue en 1993, est plus ciblée et ne concerne que la promotion de 1969, hommes et femmes, scientifiques et littéraires. Du fait des problèmes d'échantillonnage, on ne peut tirer aucune conclusion statistique fiable de ces enquêtes. Tout juste permettent-elles de souligner l'écrasante majorité des anciennes engagées sur les voies de la recherche et de l'enseignement, tous niveaux confondus. Plus intéressants nous ont semblé les témoignages recueillis et les tendances qu'ils esquissent. Ils témoignent du fait que les dynamiques de féminisation sont « en lien avec les transformations des filières de recrutement et de promotion et les opportunités offertes sur l'ensemble du marché du travail académique » (Verneuil, 2005, p.270-277).

Les deux enquêtes révèlent premièrement, malgré les différentes critiques quant à la trop forte prégnance de la préparation à l'Agrégation sur la scolarité, la place prise par la recherche dans la formation au sein des anciennes ENS primaires. Les répondantes se déclarent ainsi souvent engagées dans des recherches. Les non universitaires signalent de leur côté tenter tant bien que mal de maintenir une activité de recherche (principalement dans le domaine de la pédagogie), mais avec d'importantes inégalités suivant l'endroit où elles sont nommées ou encore leur situation familiale¹⁹¹.

¹⁹¹ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°124, 1985, p.25.

Deuxièmement, les analyses tirées des deux enquêtes montrent aussi des variantes suivant les générations quant aux difficultés rencontrées par les anciennes élèves pour l'accès au supérieur et à la recherche. Elles laissent apparaître les conséquences genrées des métamorphoses qu'ont connues les voies d'accès et de promotion dans l'enseignement supérieur le système français au cours des années 1960. Parmi les normaliennes issues des promotions d'avant les années 1970, nombreuses sont celles qui ont fait l'expérience d'une « misogynie brutale¹⁹² ». Les rédactrices du *Bulletin* retracent ainsi la trajectoire de cette ancienne élève scientifique de la fin des années 1930, agrégée, docteur en médecine, refusée à plusieurs reprises pour enseigner dans des classes préparatoires au profit d'hommes plus jeunes et moins diplômés, qui se retrouve l'année de sa retraite nommée un an à la Faculté de pharmacie de Paris. Ces normaliennes semblent se rapprocher, de ce point de vue, du profil des « pionnières » esquissé par C. Marry et I. Jonas (Marry et Jonas, 2010, p.402). L'analyse des trajectoires des rares femmes passées par les grandes écoles d'ingénieurs dans les années 1950 se caractérise en effet, selon l'auteure, par l'expérience de ces « pionnières » d'une fermeture importante du groupe professionnel. En effet, dans l'analyse du corps universitaire des années 1950, P. Bourdieu a rappelé qu'être un homme constituait une qualité quasiment *sine qua non* de l'intégration, au même titre que l'Agrégation et *a minima* du titre de normalien (Marry, 2004, p.189-195). Elles sont de fait peu nombreuses à intégrer les rangs du supérieur. C'est également ce que note F. Mayeur quant à l'accès des sévriennes aux professions de l'Université et de la recherche (Mayeur, 1985). Les fontenaisiennes des promotions de la fin des années 1960 et des années 1970, évoquent moins souvent ce type d'obstacle. Pour les plus jeunes, qui ont plus souvent expérimenté les voies du supérieur (comme c'est le cas de 26,8% des scientifiques entrées entre 1976 et 1979 selon la direction de l'École¹⁹³), il semble que les difficultés sont en premier lieu bien souvent liées, selon elles, à la diminution des opportunités professionnelles dans le supérieur¹⁹⁴. Les fontenaisiennes littéraires marquent leurs différences sur ce point avec des témoignages très amers quant aux expériences post-école, sur des voies professionnelles rendues difficilement praticables

¹⁹² *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°124, 1985, p.24-25.

¹⁹³ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°111-112, 1980, p.11.

¹⁹⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°124, 1985, p.25-26.

du fait de la réduction des postes et de l'absence d'autres alternatives symboliquement intéressantes que celle du supérieur. Ainsi raconte cette littéraire entrée en 1969, nommée à sa sortie de l'École dans des « collèges de banlieues » où elle restera 23 ans avant d'obtenir un poste en lycée :

(1969, L, FT) : « L'École a "trop" rempli sa mission durant ma scolarité, trop de confort. Après elle n'existe plus, elle vous abandonne, n'assure pas de suivi. Nous (avec d'autres amies) avons eu le sentiment d'être lâchées au pays des loups. L'École était ouverte; malheureusement "l'atterrissage" dans la vie professionnelle n'en fut que plus rude.¹⁹⁵ »

Parmi les difficultés rencontrées à « l'atterrissage » professionnel de ces générations de normaliennes des années 1960 et suivantes, c'est moins la misogynie des employeurs ou des collègues qui est évoquée¹⁹⁶ que la difficulté de mener de front le travail de recherche et les impératifs familiaux qui leur échoient. Les fontenaisiennes des années 1970 appartiennent à la « génération de transition » identifiée par C. Marry (Marry, 2004), pour laquelle le sexisme abrupte s'estompe un peu pour laisser place à des obstacles moins identifiables mais pas nécessairement moins efficaces, premiers avatars de « l'injonction à la conciliation » (Lapeyre et Le Feuvre, 2004) qui touchera de plus en plus largement les femmes accédant aux professions supérieures dans les décennies suivantes. Dans le cas des fontenaisiennes, on peut à notre sens aussi lire dans ce changement l'évolution des normes régissant les carrières académiques et l'accession aux professions universitaires. Avec la crise des systèmes traditionnels de promotion académique, on peut ainsi faire l'hypothèse, à partir des témoignages des fontenaisiennes, que l'on serait passé d'une éviction statutaire des femmes des rangs des enseignants supérieur à une éviction plus organisationnelle. Parmi les différents points qui ont « compliqué » son parcours, une fontenaisienne littéraire de 1969 souligne ainsi le poids central « des intrications des questions personnelles et professionnelles » dans sa carrière professionnelle et l'incidence « objectivement perturbat[rice] pour une

¹⁹⁵ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.27.

¹⁹⁶ Même si des manifestations de cette misogynie sont néanmoins mentionnées. Ainsi cette angliciste de 1969 : « Entrer à l'École était pour moi le seul moyen possible de poursuivre des études longues confortablement dans un milieu où le travail des femmes était pour le moins déconsidéré. La place d'une femme était d'abord au foyer, auprès de ses enfants, une perspective qui ne me convenait pas du tout ». *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.26.

carrière [que représente] "l'élevage" de deux enfants¹⁹⁷ ». Ou encore, ce témoignage d'une biologiste passée par l'École à la fin des années 1960, qui relate ses occasions manquées d'engagement sur la voie de la recherche et du supérieur :

« Je pense, sans être sûre, que j'aurais aimé faire de la recherche, mais que "l'occasion" ne s'est pas présentée, ou que je n'avais pas recherché. Il me paraît évident que les chances ne sont pas les mêmes pour les hommes et les femmes, et qu'il est plus difficile pour une femme de concilier vie professionnelle et vie personnelle, à moins de faire vœu de célibat ou d'être très motivée.¹⁹⁸ »

Cette évolution de l'incidence des principes de sélections sur les inégalités d'accès en termes de genre aux professions universitaires serait à nuancer en fonction des disciplines. Ainsi, les Mathématiques restent aujourd'hui encore un « bastion masculin » difficile à pénétrer pour les futures mathématiciennes (Marry, 2004, p.195-204; Zarca, 2006).

c. Les CPGE : un entre-deux ajusté, mais rare

Pour les ancien·ne·s élèves, noyé·e·s dans le secondaire et décalé·e·s dans le supérieur, la voie du professorat en classe préparatoire s'avère particulièrement bien ajustée. Alliant la distinction d'un enseignement « supérieur » avec des conditions matérielles de travail nettement plus favorisées qu'un professeur du secondaire ou du supérieur débutant, l'enseignement en CPGE est en général plébiscité par les ancien·ne·s.

Une série de raisons peuvent être avancées pour expliquer cette préférence pour le professorat en CPGE. Pour beaucoup des normaliens enseignants-décalés du secondaire, et notamment les littéraires, les classes préparatoires aux grandes écoles ont représenté durant cette période et jusqu'à aujourd'hui l'une des seules voies de progression et de reclassement¹⁹⁹. En effet, en dehors de la hors-classe²⁰⁰, de l'accès à

¹⁹⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°3, 1993, p.26.

¹⁹⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°121, 1983, p.22.

¹⁹⁹ Nous reviendrons en détail dans l'analyse des entretiens sur la sociogénèse du choix du professorat en CPGE chez les ancien·ne·s élèves.

²⁰⁰ La hors-classe des professeurs agrégés a été instaurée en 1978 (décret n° 78-219 du 3 mars 1978). Elle est acquise durant la carrière professionnelle. Elle a rendu possible l'accès des professeurs agrégés aux « échelles lettre » au même titre que l'ensemble des hauts fonctionnaires. Cette nouvelle mesure a correspondu à une bonification de leur grille de salaire avec des perspectives d'augmentation au cours de leur carrière, ainsi qu'à la

des postes dans l'administration du secondaire (comme proviseur, par exemple) ou encore d'une hypothétique mutation vers des lycées prestigieux et/ou parisiens, les perspectives de progression professionnelle des agrégé·e·s-normalien·ne·s se concentrent vers les CPGE. Sur le plan symbolique, le repli en CPGE peut aussi paraître largement gratifiant. Nommé par l'Inspection générale, bénéficiant d'un suivi spécialisé, jouissant d'une certaine estime dans l'opinion publique et de conditions de travail plus confortables, officiant devant une audience réduite, fortement sélectionnée et en demande de connaissances approfondies, l'enseignant en CPGE constitue l'un des derniers avatars de ce que fut la position des agrégé·e·s jusqu'à la massification du secondaire. D'ailleurs, selon Y. Verneuil, « comme si leur grade correspondait particulièrement bien cette fonction, les agrégé·e·s détiennent aujourd'hui le monopole des CPGE (92% des professeurs enseignant en CPGE sont des agrégé·e·s [en 2006]) » (Verneuil, 2005, p.262). Et l'auteur de conclure : « La légitimité des agrégés n'est plus assurée dans le second degré ; elle ne l'est pas non plus dans l'enseignement supérieur. Mais qui, mieux que les agrégés, est aptes à enseigner dans les CPGE ? » (Verneuil, 2005, p.262). On peut d'ailleurs souligner que les anciens normalien·ne·s, qui allient au statut d'agrégé·e une connaissance fine du système classe préparatoire-grandes écoles, eux-même anciens khâgneux ou taupin et détenteur d'un titre de grande école, ont un profil particulièrement adapté à ce type de poste.

Mais les places sont rares, d'autant plus rares qu'en Lettres le nombre d'établissements proposant ce type de formation est très réduit dans les années 1960. Les classes préparatoires littéraires ne concernent en 1970 qu'un peu plus de 5000 élèves contre près de 17 000 pour les scientifiques²⁰¹ (Baudelot *et al.*, 2003, p.13). En 1979, sur l'ensemble des cloutiers des promotions de 1966 à 1973, c'est seulement 1,5% des littéraires qui exerce en CPGE, contre 15,3% des scientifiques²⁰². Cet « appendice prestigieux²⁰³ » du secondaire constitue ainsi une alternative prisée, mais très limitée en nombre de places, à la voie secondaire souvent plus subie que choisie selon cet ancien littéraire de la promotion de 1979, proviseur de lycée au moment de l'interview réalisé par des rédacteurs du *Bulletin* : .

reconnaissance de leur statut de « cadres de la fonction publique ». Les agrégés sont la seule catégorie d'enseignants affiliés à l'enseignement secondaire, qui bénéficient d'un tel statut.

²⁰¹ Cette différence s'est encore creusée par la suite. En 1995, on comptait ainsi 40 000 étudiant·e·s en CPGE scientifiques contre 10 000 seulement en CPGE littéraires (Barbé et Luc, 1982, p.261).

²⁰² Source : Barbé Alain et Luc Jean-Noël., *op. cit.*, p.264.

²⁰³ *Bulletin de Saint-Cloud*, 1988, n°1, p.22.

(1979, L, SC) « Le professeur de classe préparatoire peut évoluer en excellant mais il n'est qu'une exception. Combien de normaliens nommés dans ce qui est pour eux le fin fond de la France, ayant commencé une thèse qu'ils ne peuvent mener à bout, s'investissent dans des activités secondaires qui ne peuvent concentrer leur intérêt que par défaut ! Ils se retrouvent trop souvent aigris et désemparés. Notre formation finit par nous éloigner les autres.²⁰⁴ »

d. La vocation pédagogique : entre stigmatisme et héritage

Malheureusement pour les cloutiers et fontenaisiennes, la « République des agrégés » – à la porte de laquelle nombre de leurs aïeux étaient venus toquer sans succès – a pris fin avec le début de la Seconde Guerre mondiale. Alors que le niveau de recrutement scolaire et social monte, et avec eux les revendications des élèves des deux écoles, la barrière qui entrave l'accès aux cercles des élites culturelles et académiques se révèle toujours difficile à franchir. La déception dont l'ampleur s'explique surtout par le fait que les élèves des années 1970 « entrent dans la carrière juste après une période d'extraordinaire expansion des chances d'accéder à l'enseignement supérieur » est d'autant plus fortement ressentie à Saint-Cloud et Fontenay que les deux écoles comptent parmi les établissements du supérieur qui ont le plus bénéficié de cette expansion (Verneuil, 2005, p.75). Les élèves qui se détournent de l'enseignement (secondaire ou supérieur) ou de la recherche et se tournent vers le privé ou l'administration sont sans doute les plus critiques quant à l'indétermination qui perdure au sujet de l'objectif concret de la formation des anciennes ENS primaires. Marginaux, voire inexistant, jusque dans les années 1950, les anciens de Saint-Cloud ayant quitté l'enseignement pour des fonctions supérieures dans l'administration publique ou le secteur privé représentent un peu moins de 10% des anciens élèves des promotions de 1966-1973²⁰⁵. C'est encore une fois « l'ambiguïté pédagogique » de la formation qui est pointée par ces ancien·ne·s cloutiers ou fontenaisiennes, comme le formule très clairement cet ancien mathématicien de 1975, devenu ingénieur conseil chez Thompson, après quelques expériences malheureuses d'enseignement:

(1975, S, SC) « Les normaliens ont un rôle à jouer dans l'entreprise dès l'instant où le rapprochement entre recherche et industrie se concrétise. Un des défauts de la formation que

²⁰⁴ Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay, n°2, 1989, p.24.

²⁰⁵ Cf. Figure 2.2.

j'ai suivie est l'ambiguïté entre recherche et enseignement : dans d'autres pays, formation pédagogique et formation de chercheurs sont très nettement différenciées. Cette ambiguïté donne l'impression qu'il suffit de connaître une discipline pour l'enseigner ou, en sens inverse, que les chercheurs sont des penseurs incapables de se plier à la réalité industrielle. Cette visions est quelque peu excessiv,s mais il faut encore agir concrètement pour la démentir²⁰⁶. »

Ou encore un littéraire de 1973, qui souligne « le tiraillement » entre l'érudition et le « but utilitaire » de la formation qu'il a suivie au sein de l'École, tourné vers l'Agrégation, qui empêche les anciennes ENS primaires de « sortir [de leur] chape fondatrice²⁰⁷ », c'est-à-dire la formation des enseignants. Ces normalien-ne-s critiquent des ENS qu'ils jugent encore trop tournées vers les professions enseignantes, alors même que les perspectives professionnelles dans ce secteur leur paraissent désormais bouchées et peu représentatives du potentiel que les deux institutions pourraient tirer de leur fonctionnement spécifique sélectif, de l'avis de cet ancien littéraire de 1975 devenu chargé de communication chez Elf suite à l'échec de deux candidatures au CNRS au début des années 1980:

(1975, L, SC) « Le sentiment le plus net [quant à la scolarité à Saint Cloud], c'était la déception. Déception de ne pas être plus encadré, écouté. On ne parlait que de l'Agrégation. Et avec beaucoup d'hypocrisie, sans poser les termes du problème : l'Agrégation pour quoi faire ? Il y avait à l'École un formidable gisement de personnalités originales et talentueuses mais elles étaient livrées à elles-mêmes, obligées d'adopter une conduite par défaut. Je suis ainsi allé faire un tour du côté de Sciences-Po, sans que cela me plaise vraiment, d'autres ont fait l'ENA et quelques-uns lorgnent aujourd'hui vers le privé... À Saint-Cloud en 1975, rien n'était fait pour nous aider à progresser personnellement. Celui qui ne suivait pas la voie était un paria. Que la voie fut bouchée, peu d'importance.²⁰⁸ »

Mais on aurait tort de croire que cette aspiration à la réorientation plus appuyée des deux écoles vers de nouveaux horizons professionnels soit partagée par tou-te-s les ancien-ne-s élèves passé-e-s par l'École dans le courant des années 1970. Certain-e-s regrettent même que l'administration et l'Amicale laissent trop de place aux discours appelant à une « fuite » des normalien-ne-s hors de l'enseignement. D'ailleurs chaque publication du *Bulletin* dans ce sens (dossier spécial « Les normaliens dans l'entreprise » en 1991²⁰⁹, éditorial du directeur de la nouvelle école scientifique de Lyon S. Feneuil

²⁰⁶ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1991, p.38.*

²⁰⁷ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1992, p.46.*

²⁰⁸ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1991, p.41.*

²⁰⁹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°2, 1991, p.21-58.*

« Les scientifiques dans l'entreprise » en 1989²¹⁰) est suivie d'une tribune libre ou de la publication de courriers d'ancien-ne-s qui fustigent ces nouvelles orientations en rappelant la fonction originelle des deux écoles : la formation des enseignant-e-s. C'est par exemple le cas de cette scientifique de 1976, « choquée » par les propos du directeur S. Feneuil quant au développement de la recherche comme orientation principale de la nouvelle ENS lyonnaise, et revendiquant le droit pour les futur-e-s normalien-ne-s de choisir la voie de l'enseignement :

(1976, S, FT) « J'ai été très choquée par les éditoriaux du premier Bulletin de l'année 1989. Il semble que, maintenant, le seul et unique objectif des normaliens de l'École de Lyon soit de se préparer à la recherche, et la préparation d'un futur métier d'enseignant est complètement passée sous silence (cette voie semblant être honteuse !). [...] La formation que j'ai reçue durant mes quatre années d'école (préparation CAPES, Agrégation + formation complémentaire en quatrième année alors que je faisais un DEA de didactique des Maths) reste pour moi un excellent souvenir même si la préparation de concours fut difficile (à cause du faible nombre de places...). Enseignant au lycée et à l'Université en formation continue, je suis ravie d'exercer ce métier et plains les jeunes qui ne pourront pas suivre ma voie. Si la France doit former de nombreux chercheurs dans les années à venir, il est nécessaire que ceux-ci aient de bons professeurs au lycée. Les ENS restent, à mon avis, un des meilleurs endroits pour assurer cette tâche. J'espère que vous saurez transmettre mon message aux responsables de l'École de Lyon pour les convaincre que l'enseignement reste un bon métier et que tout le monde n'a pas l'âme d'un chercheur... (Ce qui est sans aucun doute mon cas !).²¹¹ »

C'est aussi l'avis de cette littéraire de 1977, « agacée » par le contenu du dossier consacré aux normalien-ne-s dans l'entreprise, qui revient sur les raisons de son engagement dans l'enseignement secondaire dans un courrier publié dans un numéro du *Bulletin* de 1992:

(1977, L, FT) « Le contenu [du dossier] ne cesse pas d'agacer une femme qui a, jusqu'à présent, passé toute sa "carrière" dans des établissements défavorisés [...] et qui pense que les "élites" doivent d'abord servir les autres et notamment l'éducation dans ses aspects les moins glorieux au lieu de s'admirer elle-même. Je serais surprise si j'étais la seule fontenaisienne non encore Maître de Conférences... Pourquoi ne parle-t-on pas des autres ? [...] Hors de la thèse, point de salut ? [...] N'est-ce pas là une vision un peu étriquée de l'activité humaine ? [...] Les "normaliens et l'École" c'est démodé ? Peut-être cela a-t-il déjà été traité ? Le sujet mériterait cependant qu'on y revint avec des questions, des idées, de la volonté...²¹² »

On ne peut pas parler de résurgence de l'esprit primaire sans faire d'entorse chronologique à l'histoire de ces deux écoles. Il faut néanmoins relever que la poussée vers le haut de la hiérarchie scolaire et sociale des deux écoles n'a pas pour autant effacé

²¹⁰ Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay, n°1, 1989, p.5-6.

²¹¹ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1990, p.13.

²¹² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1992, p.17-18.

toutes les traces de l'histoire primaire des deux écoles. Mais la deuxième moitié du XX^{ème} siècle a été marquée par un double mouvement de décroissement des frontières scolaires et de la métamorphose des voies d'accès et des conditions d'exercice du professorat secondaire et supérieur. Et ce double mouvement a largement entamé la relative autarcie symbolique dans laquelle se mouvaient les élèves des deux écoles jusque dans les années 1940 et avec elle la potentialité de la culture primaire d'offrir une table des valeurs alternatives. Du temps où ségrégation de source scolaire et de source professionnelle se coordonnaient, s'ils subissaient de cuisant revers lorsqu'ils regardaient vers le secondaire, les élèves de la filière primaire pouvaient se retourner vers une solide culture commune alternative à la culture secondaire. La déstabilisation de cette « filière primaire » a entraîné avec elle l'affaiblissement de la culture professionnelle propre aux normalien·ne·s primaires. Il en résulte, chez de nombreux ancien·ne·s, un sentiment mitigé vis-à-vis des carrières professionnelles dans le supérieure, moins clairement assimilable à la logique du « refus de parvenir ». Certains témoignages recueillis dans le *Bulletin* sont ainsi marqués d'une profonde contradiction entre attirance et répulsion envers le professorat à un niveau supérieur, ou vis-à-vis de la recherche. C'est par exemple le cas de ce Philosophe de 1969 qui relève l'ambivalence entretenue par l'administration et lui même, à propos des cursus universitaires.

(1969, L, SC) « Les enseignants ne nous ont pas présenté le monde universitaire, les filières relationnelles et intellectuelles (je ne savais même pas par exemple ce qu'étaient les "Hautes Études"), qu'un élève [...] issu d'une prépa de Province et d'un milieu ignorant de l'Université ne peut déceler par lui-même. Les stimulations reçues de l'École étaient peut-être trop étroites ou à courte vue (l'Aggeg). Les perspectives de débouchés à moyen terme étaient mauvaises. Peu combatif, j'affichais une attitude hypercritique à l'égard d'une voie débouchant sur une "carrière" universitaire vue comme nécessairement "brillante" (tellement que ce n'était même pas la peine de l'entamer) et nécessairement "bourgeoise".²¹³ »

Conclusion de la 2^{ème} partie

Les puissantes métamorphoses qu'ont connues les ENS de Fontenay-aux-Roses et Saint-Cloud durant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle n'ont pas soldé la question de « l'ambiguïté pédagogique » de la formation délivrée dans les anciennes ENS primaires. La question de la place des deux écoles dans la formation initiale et continue des

²¹³ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud, n°3, 1993, p.2.*

enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s est toujours d'actualité au début des années 1980. Elle s'est néanmoins largement complexifiée. En effet, pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, la distinction nette entre les ENS, et avec elle entre les différents « sous-systèmes » scolaires – technique, primaire, secondaire, supérieur –, dominée par le secondaire, et couplée à une distinction sexuée très marquée entre enseignement féminin et masculin, constituait un cadre relativement contraignant pour les trajectoires scolaires et professionnelles des élites primaires. Mais les années 1950 et les décennies suivantes ont été marquées par d'importantes métamorphoses qui ont largement entamé l'équilibre sur lequel se fondaient les précédentes barrières scolaires et professionnelles mises en place à la fin du XIX^{ème} siècle. Avec la disparition du primaire supérieur, à laquelle s'ajoute la massification du secondaire et du supérieur, c'est tout l'édifice sur lequel avait été fondées les ENS primaires qui se trouve remis en question. Ce décloisonnement a permis l'accès potentiel au professorat secondaire et supérieur, ainsi qu'aux métiers de la recherche de catégories qui en étaient jusqu'ici très éloignés (les étudiants et étudiantes issu·e·s de la filière primaire). Mais, les interstices créés par le relâchement des liens entre système scolaire et offre professionnelle viennent nourrir le sentiment marqué de décalage entre formation et profession de ceux et celles qui essuient des échecs ou se détournent de la voie du supérieur sans trouver leurs marques dans le secondaire. Le corps des normalien·ne·s des Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses est ainsi à l'orée des années 1980 un corps sans tête, c'est-à-dire tiraillé entre certains impératifs « pédagogiques » hérités de son histoire, mais désormais largement insatisfaisants. L'alignement des ex-ENS primaires sur leurs aînées d'Ulm et Sèvres a « détruit la culture primaire » et provoqué un « bouleversement » qui a donc durablement déstabilisé le corps des normalien·ne·s et « flou[té] » la vocation des deux écoles, ainsi que le souligne S. Feneuil, alors Directeur de l'ENS de Lyon au début des années 1990²¹⁴.

Plus largement, les événements qui ont précipité les transformations des deux écoles sont contingents d'une « dissociation croissante entre la possession de la culture scolaire et celle de ses bénéfiques sociaux » (Passeron, 1982, p.582). La sélection proprement scolaire, avec son système d'excellence « méritocratique » masquant bien souvent une sélection culturelle et sociale, s'avère être un moyen de plus en plus risqué

²¹⁴ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°2, 1991, p.29-30.

pour les catégories dominantes de la population et leur progéniture du fait de la massification et de la hausse importante de niveau de sélection. Les années 1970-1980 voient ainsi la montée en puissance d'un nouveau type de grandes écoles, les anciennes écoles de gestion. Avec cette montée, s'affirment de nouveaux critères de sélection, qui, quand ils ne sont pas ouvertement « anti-scolaires », accordent une place de plus en plus importante à des « savoir-être » ou « savoir-faire » et moins à un corpus ordonnés de connaissances (scolaires) à acquérir. Autrement dit, à partir des années 1970, on observe une relative déconnexion entre le système d'acquisition de la culture scolaire et la reproduction sociale, ainsi que le relève J.-C. Passeron (Passeron, 1982). Le principe scolaire de sélection ne répond plus aux attentes des catégories dominantes de la population car il se révèle trop coûteux socialement et en termes d'investissement temporel. Ces mêmes catégories se tournent alors vers d'autres principes de formation qui assureront dans des termes plus avantageux pour leurs enfants la reproduction de leur position sociale grâce à la valorisation de ces « savoir-être » et « savoir-faire » plus directement familialement acquis. Dans un mouvement homologique, l'accès aux positions dominantes du champ du pouvoir connaît de profondes mutations. P. Bourdieu souligne ainsi la place toujours plus importante laissée à partir des années 1980 à ce principe de sélection, avec la montée en puissance de l'ENA comme « super » grande école, aux dépens de la sélection proprement scolaire et avec elle des positions scolairement acquises, au premier rang desquelles les professions enseignantes et le titre de normalien.

Dans ces conditions « l'ambiguïté normalienne » pèse d'autant plus fortement sur les élèves des deux écoles à partir des années 1970 que les ENS s'éloignent du pôle dominant du champ des grandes écoles. En effet, ce processus d'affaiblissement de la part scolaire dans la sélection pour les positions dominantes du champ des grandes écoles et du champ du pouvoir explique en partie le désajustement dont ont fait l'expérience les ancien·ne·s. Les normalien·ne·s des promotions des années 1970 et 1980 sont au centre de cette évolution majeure du système de sélection des élites françaises – et peut-être plus encore les normalien·ne·s des ENS de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses, puisque les plus « scolaires » des élèves des différentes ENS. Les élèves des anciennes ENS primaires des années 1970-1980 se retrouvent ainsi pris simultanément dans deux mouvements contradictoires, entre l'affirmation toujours plus importante d'un « souci scolaire », partagé par l'ensemble de la société, qui pousse un

nombre croissant de catégories de population à investir ou tenter d'investir les niveaux les plus prestigieux du système d'éducation et la perte partielle de facultés distinctives des titres scolaires. Plus encore, le cas des normaliennes de ces promotions apparaît particulièrement central pour interroger cette métamorphose. Appartenant aux générations de jeunes femmes qui ont dépassé sur le plan scolaire leurs camarades masculins, ayant ainsi accédé ou tenté d'accéder à nombre de bastions encore fermés à leurs mères, elles se retrouvent au coeur de ce mouvement de décrochage relatif entre système de reproduction scolaire et système de reproduction social, au tournant des années 1970-1980. A travers l'analyse comparée des trajectoires scolaires et professionnelles des hommes et femmes des promotions des années 1980, il s'agira à présent pour nous de rendre compte de ce changement majeur de processus de sélection des élites et de reconfiguration de l'espace de l'enseignement supérieur en France.

Partie III. Les anciennes ENS primaires, à la croisée des chemins

Introduction de la 3^{ème} partie

Dans la partie précédente, nous avons présenté les débats récurrents quant au rôle social des ENS et à l'*ambiguïté* qui entoure la finalité de la formation qui y est délivrée. Comme nous l'avons vu, cette ambiguïté de la formation normalienne prend néanmoins une intensité inédite pour les anciennes ENS primaires à l'orée des années 1980. Comment les différentes mutations qui ont touché ces établissements, des années 1950 aux années 1970, se retranscrivent-elles dans les itinéraires que suivent les normalien·ne·s de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon des années 1980 ? C'est à cette question principale que nous amènerons des éléments de réponse dans la présente partie.

Ainsi, après avoir esquissé à grands traits l'articulation entre les trois nœuds autour desquels s'organisent les cheminements des normalien·ne·s (origine sociale, parcours scolaire et devenir professionnel) sous l'angle diachronique et sociohistorique, il s'agit dans cette troisième partie d'analyser de manière plus synchronique l'articulation entre ces trois segments des cheminements des ancien·ne·s élèves des promotions 1981-1987. On cherchera donc à saisir l'impact des différentes métamorphoses qu'ont connues les anciennes ENS primaires au cours des années 1960-1970 sur la sélection sociale et scolaire des élèves des années 1980, ainsi que sur leurs devenirs professionnels une trentaine d'années après leur intégration. On dessinera ainsi les grandes tendances qui semblent structurer les « cheminements » des élèves ayant intégré l'une des écoles entre 1981 et 1987, de leur engagement sur la voie de l'excellence scolaire à leurs devenirs professionnels.

Centrée sur l'exploitation des résultats du questionnaire envoyé auprès des élèves des promotions 1981-1987, cette partie se divise en trois chapitres, respectivement structurés autour de trois questions : Dans quelle mesure peut-on parler d'une « revanche des héritiers » concernant les élèves des années 1980 ? Au regard de la comparaison des

parcours scolaires de nos enquêté·e·s, les voies d'accès aux anciennes ENS primaires sont-elles les mêmes en fonction de la discipline, de l'origine sociale et du sexe ? Au regard des séquences relatives au parcours de formation et à la carrière professionnelle, l'ENS assure-t-elle un devenir similaire à tout·e·s ses élèves ? Le traitement de ces trois questions, autour desquelles s'organisent respectivement les trois chapitres de cette partie, nous amènera à dresser une cartographie générale des parcours qui se croisent pendant leurs années de scolarité dans les anciennes ENS primaires et nous permettra de formuler quelques constats généraux quant aux logiques sociales qui orientent les courbes qu'ils dessinent.

Chapitre 5 La « revanche des héritiers » ?

Comme nous l'avons présenté dans notre précédente partie, les anciennes ENS primaires de Fontenay et Saint-Cloud ont connu de fortes métamorphoses de leur recrutement scolaire et social au cours des années 1960-1970. Le changement du vivier de recrutement, passant de l'élite des Écoles normales départementales aux élèves de CPGE, a en effet entraîné une forte hausse du niveau social moyen des futur·e·s élèves. Analysant ce changement au début des années 1980, J.-N Luc et A. Barbé parlent d'une « revanche des héritiers » sur les enfants des classes populaires et moyennes inférieures, qui avaient jusqu'alors fourni le plus fort contingent d'élèves des deux écoles *via* la sélection par les Écoles normales départementales.

L'objectif de ce premier chapitre est de questionner cette idée, en analysant la composition sociale des promotions 1981-1987 auprès desquelles nous avons directement enquêté. En comparant cette composition sociale, d'une part avec celles des ENS d'Ulm et de Sèvres ou de Polytechnique à la même époque et, d'autre part, à la population française, on peut en effet souligner un alignement relatif du profil social des élèves des anciennes ENS primaires sur celui des ulmien·ne·s et des sévriennes. Mais, lorsque l'on affine la focale d'observation et que l'on donne une profondeur générationnelle aux héritages familiaux des élèves des différentes écoles, on peut néanmoins constater que les élèves de Saint Cloud, Fontenay et Lyon conservent une partie de leur spécificité.

Plus généralement, ce chapitre offrira également l'occasion de situer la population des normalien·ne·s interrogé·e·s au sein de l'espace social de l'enseignement supérieur français des années 1980, avant de se focaliser plus précisément dans les chapitres suivants sur les variations intra-filières quant au recrutement et au devenir professionnels des élèves des anciennes ENS primaires.

5.1 Un profil social de normalien typique

Comme l'ont constaté à plusieurs reprises les enquêtes sociologiques qui se sont intéressées à ce sujet (Albouy et Tavan, 2007; Albouy et Wanecq, 2003; Euriat et Thélot, 1992), le public des grandes écoles françaises reste essentiellement composé d'enfants

issus « d'une petite élite sociale cumulant diplômes et positions sociales élevées » (Ferrand *et al.*, 1999, p.17). Bien que les écoles de St Cloud et Fontenay aient pendant longtemps représenté une exception au sein des plus prestigieuses filières de l'enseignement français, force est de constater qu'au niveau global, les normalien·ne-s des promotions de 1981 à 1987 se rapprochent dans les grandes lignes de cette tendance.

En comparant les résultats obtenus grâce aux questionnaires et les données sur l'ensemble de la population française de la population active à la même époque²¹⁵, il est possible de circonscrire les catégories de population surreprésentées dans les rangs des promotions des années 1980.

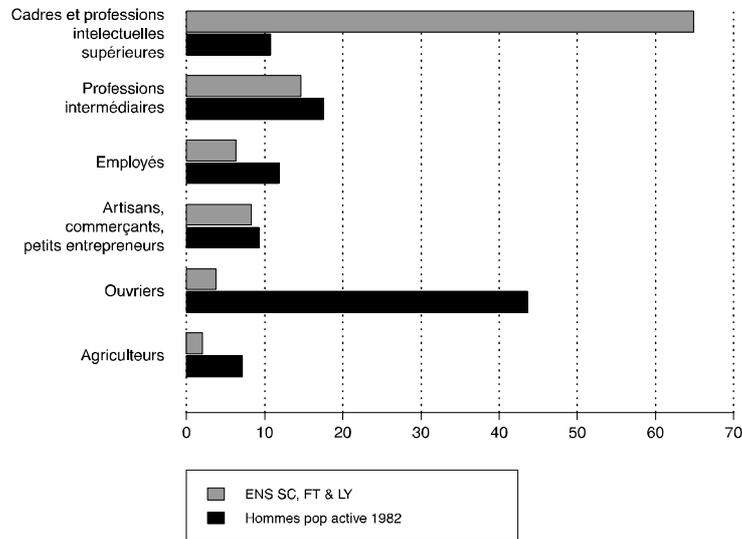
a. Les quatre sources du recrutement normalien

Les pères des normalien·ne-s, saisis par leur profession au moment de la réussite au concours d'entrée de leur enfant, appartenaient ainsi nettement plus souvent aux classes supérieures (52%) que les hommes interrogés lors du recensement de 1982 (11%). Plus précisément, ces pères ont souvent été professeurs du secondaire (11%) et du supérieur (15%), ingénieurs (10%) ou autres cadres (9%).

Les pères appartenant aux classes populaires (ouvriers, employés, agriculteurs, artisans, petits commerçants et petits chefs d'entreprise) sont de leur côté largement sous-représentés parmi les pères des personnes interrogées (19% en tout contre 71% des hommes dans l'ensemble de la population française, cf. Figure 3.1). On trouve parmi ces pères ayant exercé des professions modestes davantage d'artisans et de petits entrepreneurs (8%) ou encore d'employés (6%) que d'agriculteurs (2%) ou d'ouvriers (3%). Au regard de la distribution de ces deux catégories dans l'ensemble de la population active de l'époque (avec 9% d'artisans, commerçants ou petits entrepreneurs et 11% d'employés), le concours d'entrée aux ENS considérées semble moins défavoriser les enfants d'artisans, d'employés ou de petits entrepreneurs que les fils et filles d'agriculteurs (7% de la population active en 1982), mais surtout d'ouvriers (44%).

²¹⁵ Source INSEE, Recensement de la population 1982.

Figure 3.1 : Profession des pères des normalien·ne·s et de la population active masculine (1982)

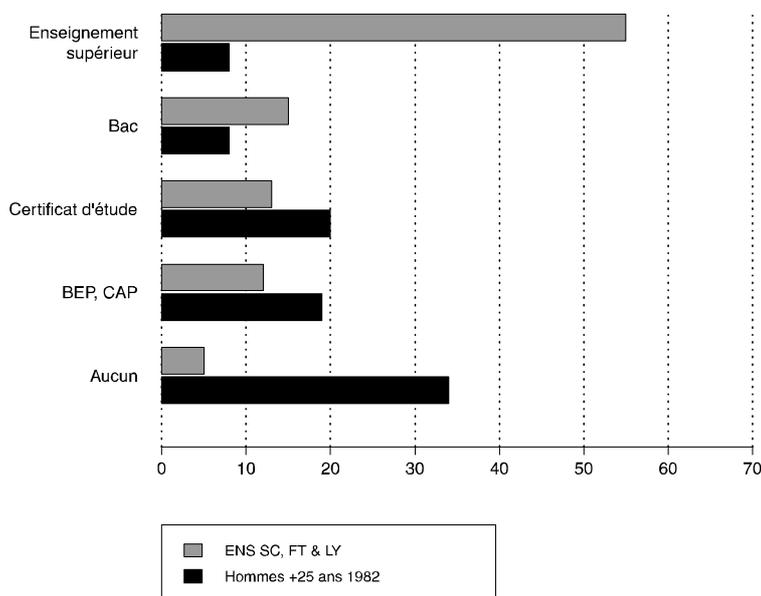


Lecture : Dans 65% des cas, les pères des normalien·ne·s interrogé·e·s occupaient au moment de l'intégration de leur enfant une position professionnelle de cadre ou équivalent, alors qu'en 1982, ce n'était que le cas de 11% des hommes français de la population active.

$X\text{-squared} = 76.9^{***}$

Les pères des normalien·ne·s interrogé·e·s sont parallèlement souvent porteurs de capitaux scolaires importants (Figure 3.2). Ainsi, 53% d'entre eux ont décroché un diplôme de l'enseignement supérieur au-delà du Baccalauréat au cours de leur parcours de formation, alors que cela était le cas de seulement 8% des hommes de plus de 25 ans en 1982. Inversement, ils ne sont que 5% à n'avoir obtenu aucune certification scolaire contre 36% des hommes de plus de 25 ans à la même époque.

Figure 3.2 : Niveau de diplôme des pères des normalien-ne-s et des hommes de plus de 25 ans (1982)



Lecture : Dans 55% des cas, les pères des normalien-ne-s interrogé-e-s ont décroché un diplôme de l'enseignement supérieur (hors Baccalauréat), alors qu'en 1982, ce n'était le cas de seulement 8% des hommes français de plus de 25 ans.

$X\text{-squared} = 1155.5^{***}$

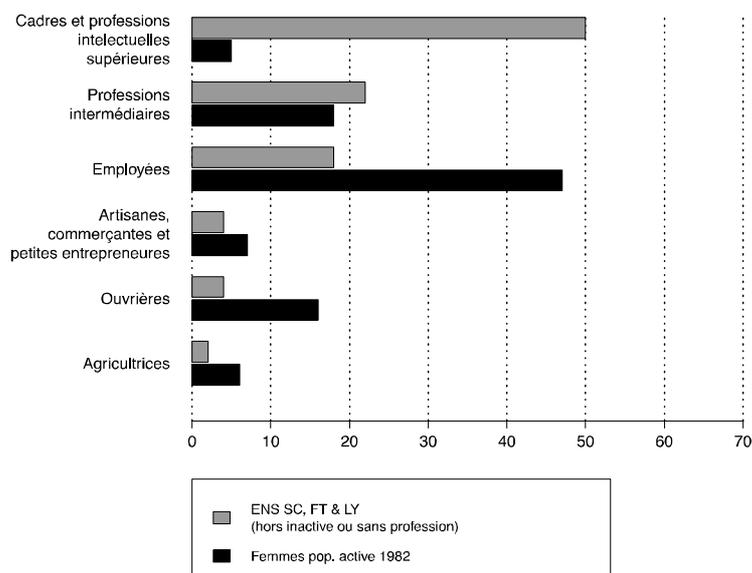
Les pères de nos enquêté-e-s ont, beaucoup plus souvent que la moyenne des hommes de leur génération, fréquenté une grande école (de la grande ou la petite porte). C'est le cas de 20% d'entre eux, contre 2,8% des hommes nés entre 1929 et 1948 (Albouy et Wanecq, 2003, p.29-30). Dans 5,1% des cas, il s'agit d'une ENS (et dans 1,7% de celle de Saint Cloud). Comme chez les énarques (Eymeri, 2001, p.14), il apparaît que malgré cette proximité avec la filière d'excellence, être normaliens de pères en fil-le-s, ne se décrète pas *a priori*. De tels cas restent une exception statistique, même à l'échelle de notre population très spécifique²¹⁶. Et la prise en compte de la mère et des grands-parents des deux lignées ne fait pas beaucoup augmenter cette proportion : 7,7% de nos

²¹⁶ Même dans de pareils cas de reproduction du statut du parent à la génération des enfants, il faut rappeler, avec J.-M. Eymeri, que les risques d'illusion biographique « inversée » guettent l'analyste qui, sous l'angle du point d'arrivée de la trajectoire, le pousse à surévaluer certains éléments archéologiques de la trajectoire, en oubliant le fait que l'intégration d'une grande école du rang des ENS reste un événement exceptionnel et difficilement prévisible (Eymeri, 2001, p.38).

enquêté·e·s comptent parmi leurs parents et grands-parents des deux sexes au moins un ou une ancienne élève d'une des trois ENS (Ulm, Saint-Cloud/Fontenay ou Cachan), et dans 2,6% des cas ces ascendant·e·s normalien·ne·s, sont passé·e·s par une des anciennes ENS primaires. On est ainsi assez loin de l'image d'une école colonisée par des « dynasties normaliennes », tel que cela a pu être parfois mentionné par nos enquêté·e·s.

Du côté des mères, le constat est à peu près similaire à celui établi pour les pères (Figure 3.3). On dénombre 49% de femmes ayant exercé une profession supérieure parmi les mères actives au moment de la réussite du concours d'entrée de leur enfant, contre 6% chez les femmes de la population active en 1982. Elles ont été plus souvent que chez les pères professeures du secondaire (19,2%) que professeures du supérieur (3,1%) et très rarement ingénieures ou cadres administratives (2,1%). A l'autre extrémité de la hiérarchie socio-professionnelle, suivant les mêmes tendances que dans l'ensemble de la population active en 1982, elles ont plus souvent occupé des postes d'employées (18%) que d'ouvrières (4%). Elles sont également relativement plus actives que les femmes de leur génération, avec 68% de taux d'activité, contre 58% chez les femmes de 45-49 ans en 1982.

Figure 3.3 : Profession des mères des normalien·ne·s et de la population active féminine (1982)

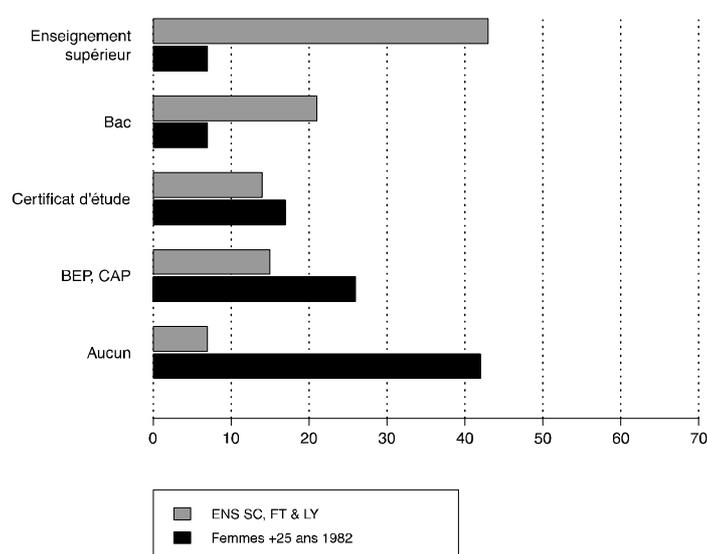


Lecture : Dans 50% des cas, les mères des normalien·ne·s interrogé·e·s occupaient au moment de l'intégration de leur enfant une position professionnelle de cadre ou équivalent, alors qu'en 1982, ce n'était le cas de seulement 5% des femmes françaises de la population active.

$X\text{-squared} = 60.1***$

A l'instar des pères, elles sont aussi beaucoup plus souvent diplômées que les femmes de leur génération ou des générations proches (Figure 3.4) : 41% d'entre elles sont détentrices d'un diplôme universitaire au-delà du Baccalauréat, contre 8% des femmes de 25 ans et plus en 1982, alors qu'elles ne sont que 7% à n'avoir décroché aucun diplôme, contre 42% dans l'ensemble de la population féminine de l'époque. De même, beaucoup plus souvent que les femmes de leur génération, elles ont fréquenté une grande école au cours de leur parcours (6,7% – dont 3,8% une ENS – contre 0,3% pour les femmes nées entre 1929 et 1948) (Albouy et Wanecq, 2003, p.29-30).

Figure 3.4 : Niveau de diplôme des mères des normalien·ne·s et des femmes de plus de 25 ans (1982)



Lecture : Dans 43% des cas, les mères des normalien·ne·s interrogé·e·s ont décroché un diplôme de l'enseignement supérieur (hors Baccalauréat), alors qu'en 1982, c'était le cas de seulement 4% des femmes françaises de plus de 25 ans.

$X\text{-squared} = 1024.0^{***}$

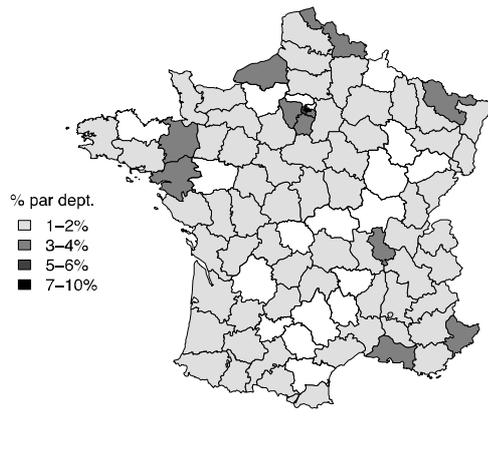
Parallèlement à ce constat de forte sur-sélection sociale et scolaire, indicateur d'une familiarité avec la filière d'excellence, les parents des élèves des anciennes ENS primaires semblent réunir deux autres des principaux traits qui singularisent les étudiant·e·s des ENS au sein du champ des grandes écoles françaises (Ferrand *et al.*, 1999, p.17-30) : la proximité avec le service public et la proximité avec le milieu enseignant.

Ainsi, 47% des pères et 61% des mères des personnes interrogées travaillaient dans le secteur public, contre respectivement 9% des hommes et 15% des femmes lors du recensement de 1982. Dans 73% des cas, les normalien·ne·s interrogé·e·s comptaient parmi leurs ascendants paternels et maternels sur deux générations au moins une personne ayant travaillé dans le secteur public. Contrairement aux écoles de commerce qui montent en puissance à la même époque (Bourdieu, 1989, p.269), ce sont donc parmi les « gens du public » (Singly (de) et Thélot, 1989) que se recrutent les futur·e·s lauréat·e·s du concours d'entrée, à Saint-Cloud, Fontenay et Lyon, comme à Ulm et Sèvres. Comme nous le verrons par la suite, cette composante de leur héritage familial marque assez profondément leurs orientations scolaires et professionnelles.

Parmi les différentes catégories d'agents des secteurs relevant traditionnellement du domaine de l'État (Audier et Bacache-Beauvallet, 2007), ce sont celles travaillant dans le domaine de l'éducation qui sont le plus souvent surreprésentées parmi les parents des normalien·ne·s enquêté·e·s. On compte de nombreux fils et filles d'enseignant·e·s dans les rangs des promotions 1981-1987. Ainsi 43% de nos enquêté·e·s comptent parmi leurs parents au moins un·e enseignant·e. C'est le cas de 35% des mères et de 30% des pères. Ici aussi, la comparaison avec la population française dans son ensemble fait ressortir ce trait particulièrement saillant de la population normalienne. En effet, parmi la population active de l'époque, on compte uniquement 3% des hommes et 7% des femmes ayant exercé dans ce secteur de la fonction publique.

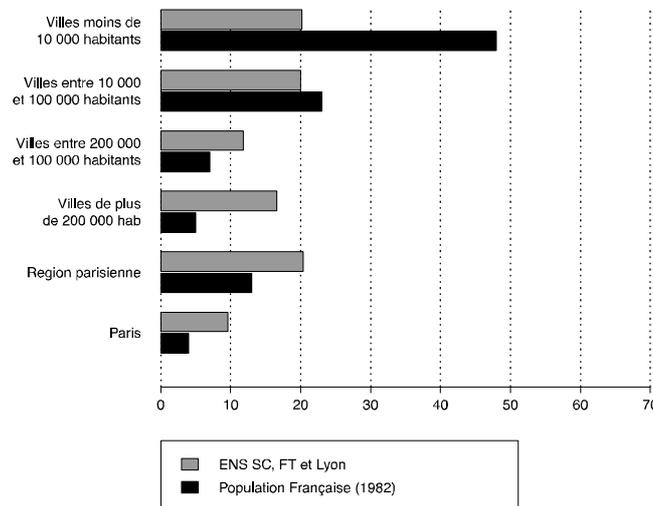
Enfin, d'un point de vue géographique, conformément aux tendances repérées par J.-N. Luc et A. Barbé, il apparaît clairement que les élèves des anciennes ENS primaires au début des années 1980 sont nettement plus urbains que ruraux. Au niveau départemental tout d'abord (Figure 3.5), ils se concentrent en grande partie dans la région parisienne, ainsi que dans les départements dotés de grandes métropoles (Nord, Rhône, Bouches du Rhône, Alpes Maritimes).

Figure 3.5 : Département de résidence en terminale des ancien-ne-s élèves interrogé-e-s



En effet, par rapport à l'ensemble de la population française de l'époque²¹⁷ (Figure 3.6), ils et elles habitaient à la fin de leur lycée moins souvent dans des petites villes (moins de 10 000 habitants). Par contre, ils et elles sont largement surreprésenté-e-s dans les villes de plus 200 000 habitants et surtout à Paris et en région parisienne, d'où ils sont originaires pour près d'un tiers d'entre eux et elles.

Figure 3.6 : Lieu de résidence en terminale des normalien-ne-s et répartition de la population française (1982)



Lecture : Dans 10% des cas, les normalien-ne-s interrogé-e-s habitaient Paris intra-muros au moment de leur terminale, alors qu'en 1982, seulement 4% de la population française résidait à Paris.

$X\text{-squared} = 22.9^{***}$

²¹⁷ Source INSEE, Recensement de la population 1982.

Recrutement urbain, voire parisien²¹⁸, proximité familiale avec la filière d'excellence, le secteur public et le monde enseignant : ces quatre grands traits caractérisent la population des lauréats des ENS par rapport à l'ensemble de la population française. Ils informent puissamment, comme nous le verrons, la logique des itinéraires empruntés par les anciens et anciennes élèves, tant au niveau scolaire que professionnel.

Mais au-delà de ces premiers constats très généraux, il convient de réduire la focale d'observation pour saisir les spécificités de cette population et comparer cloutiers et fontenaysiennes à leurs cousin·e·s d'Ulm et Sèvres, afin d'explorer l'ampleur du rapprochement du profil social des élèves de ces deux ensembles d'école régulièrement mis en avant dans les enquêtes menées dans les années 1970-1980 (Barbé et Luc, 1982; Bourdieu, 1987, p.5-6), mais relativement peu analysé dans le détail.

b. Un rapprochement de la rue d'Ulm

Il s'agit ainsi dans un premier temps d'analyser comment chacune des caractéristiques identifiées de la population normalienne (familiarité avec le secteur public, le monde enseignant et la filière d'excellence, origine urbaine) s'arrange différemment selon qu'on se situe rue d'Ulm ou du côté des anciennes ENS primaires. Dans cette optique, on peut réorganiser les différentes catégories socio-professionnelles, en diviser certaines et en regrouper d'autres afin de faire ressortir les spécificités de notre population d'enquête. A la suite de C. Baudelot et F. Matonti (Baudelot et Matonti, 1994), nous retiendrons donc comme canevas de cette comparaison inter-ENS cinq grands « blocs de profession » :

- les professions de l'enseignement et de la recherche ;
- les autres professions de la fonction publique ;
- les *professions intellectuelles de tradition libérale*, soit les professions de journaliste, de magistrat, d'artiste ou de médecin²¹⁹ ;

²¹⁸ On peut néanmoins rappeler que si la différence entre la répartition géographique de la population française et le recrutement géographique des ENS est flagrante, il ne s'agit pas d'un trait qui différencie les élèves de l'ENS des élèves des autres (très) grandes écoles. Par rapport aux élèves des autres très grandes écoles, les normalien·ne·s sont au contraire les moins souvent parisien·ne·s (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1987, p.39).

²¹⁹ Comme le soulignent C. Baudelot et F. Matonti, bien qu'elles se situent aujourd'hui à la croisée des sphères publique et privée du marché de l'emploi, « le poids des traditions libérales de ces professions et les sphères

- les dirigeants, cadres d'entreprise supérieurs ou moyens du privé.
- les *professions populaires*, qui regroupent les employés, ouvriers, artisans, petits commerçants ou petits entrepreneurs.

Une fois les professions exercées par les parents ainsi regroupées, la suprématie des enfants des classes supérieures au sein des anciennes ENS primaires apparaît très clairement (Tableau 3.1). On peut ici apprécier le renforcement de la dynamique mise en lumière par A. Barbé et J.-N. Luc dans *chez les cloutiers* des années 1960-1970. Les élèves ayant eu un père enseignant (hors instituteur), cadre supérieur de la fonction publique ou dans le privé, ou encore ayant exercé une profession intellectuelle libérale ou artistique représentent 60% de notre échantillon. Bien que les écoles conservent une part non négligeable d'élèves issu·e·s des classes populaires (19%), la prééminence des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures fait tendre très sensiblement le recrutement des anciennes ENS primaires des années 1980 vers un alignement sur celui de la rue d'Ulm. On compte, en effet, parmi les promotions d'ulmien·ne·s rentré·e·s entre 1988-1992, 83% de pères ayant exercé dans l'un des quatre premiers grands blocs de l'ensemble de professions retenues (Baudelot et Matonti, 1994, p.158) pour 73% d'ancien·ne·s élèves dans le même cas pour notre population.

Une analyse plus précise de la composition de ces différents groupes de professions est nécessaire pour mieux comprendre l'ampleur de ce rapprochement entre le recrutement des deux institutions, voire le nuancer en partie.

d'activité principales ou secondaires de leurs membres » (p.158), sont autant de facteurs qui différencient nettement ces professions des autres professions supérieures de la fonction publique, et cela même pour les professeurs de droit ou les médecins hospitaliers.

Tableau 3.1 : Profession des pères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (1981-1987) et de l'ENS d'Ulm-Sèvres (1988-1992)²²⁰.

Profession du père	ENS de SC, FT et Lyon	ENS d'Ulm-Sèvres
Enseignants du supérieur et recherche	10.5	12.8
Enseignants du secondaire	14.6	4.9
Enseignants du primaire	6.0	1.6
Autres enseignants	0.0	14.0
<i>Total École</i>	<i>31.1</i>	<i>33.3</i>
Haute fonction publique	2.4	1.0
Cadres du public	9.3	3.0
Sous-officiers et officiers militaires	2.2	1.9
<i>Total État (hors enseignement)</i>	<i>13.9</i>	<i>5.9</i>
Professions libérales (santé, droit)	6.9	9.2
Professions artistiques et information	1.2	3.1
<i>Total intellectuels libéraux</i>	<i>8.1</i>	<i>12.3</i>
Patrons et chefs d'entreprise	2.4	3.4
Ingénieurs du privé	6.9	15.4
Cadres supérieurs du privé	5.3	9.0
Cadres moyens et techniciens du privé	5.7	3.8
<i>Total entreprises privées</i>	<i>20.3</i>	<i>31.6</i>
Agriculteurs, Commerçants & Artisans	9.8	1.9
Employés et ouvriers	9.6	3.1
<i>Total classes populaires</i>	<i>19.4</i>	<i>5.0</i>
Sans profession, Autre & NR	7.2	12.1
<i>TOTAL</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Lecture : 31.6% des élèves d'Ulm Sèvres des promotions 1988-1992 avaient un père travaillant comme cadre du privé alors que ce n'était le cas que de 20.3% des élèves de SC, FT ou Lyon pour les promotions 1981-1987.

$X\text{-squared} = 10.3^{**221}$

La distinction la plus nette entre les pères des élèves des deux écoles se situe au niveau de la proportion de pères ayant appartenus aux classes populaires, quatre fois plus nombreux dans les anciennes ENS primaires (19,4% contre 5% à Ulm-Sèvres).

Cette comparaison approfondie des professions occupées par les pères des élèves des différentes écoles permet néanmoins d'observer des variations plus fines. Si les fils et filles d'enseignants occupent une place similaire dans les deux ensembles d'établissements, la constitution de ce sous-groupe diffère légèrement que l'on se situe

²²⁰ Sources : Baudelot, Christian et Matonti, Frédérique. 1994. "Le recrutement social des normaliens 1914-1992." In *Écoles normale supérieure : le livre du bicentenaire*, dir. Jean-François, Sirinelli. Paris : Presses universitaires de France : 159-161.

²²¹ Calculée à partir du croisement des écoles et des catégories professionnelles regroupées, en italique ici.

rue d'Ulm ou parc de Saint-Cloud. Les pères enseignants du supérieur sont ainsi très légèrement plus nombreux dans les rangs des élèves d'Ulm. Inversement, la part d'enseignants du secondaire et du primaire est plus élevée chez les ancien·ne·s normalien·ne·s primaires.

En revanche, au niveau des similarités de recrutement, on peut relever que dans les deux cas, les fils et filles d'enseignants ont plus souvent eu des pères professeurs de lycée que des instituteurs. Alors qu'ils ont longtemps été l'un des viviers principaux de recrutement des ENS primaires, les enfants d'instituteurs ne représentent plus que 6% des lauréats du concours d'entrée à Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon dans les années 1981-1987. Pour les élèves de ces promotions, la proximité avec le milieu de l'enseignement est donc plus souvent une proximité « secondaire » ou « supérieure » que « primaire ». Dans ce sens, on peut parler d'un rapprochement avec le profil social des élèves de la rue d'Ulm. A Fontenay, Saint-Cloud ou Lyon comme à Ulm ou Sèvres, « la figure du normalien fils d'instituteur » (Ferrand *et al.*, 1999, p.24), symbole de la méritocratie républicaine de Jules Romain à Georges Pompidou, appartient plus au mythe qu'à la réalité, bien qu'elle soit régulièrement convoquée à titre d'exemple dans les entretiens par certains de nos enquêté·e·s, comme nous le verrons par la suite.

Mais la portée des conclusions tirées de cette comparaison intra professions enseignantes est limitée par le fait que, dans le cas des élèves d'Ulm, la part d'enseignants exerçant à un niveau scolaire indéterminable, regroupés ici dans la catégorie « Autre enseignants », est très élevée²²². Du fait de la qualité supérieure des données recueillies grâce à notre questionnaire, le nombre des enseignants sans précision de niveau est nul dans notre cas, alors qu'il est de 14% pour l'enquête sur les origines des ulmien·ne·s de la même période, effectuée à partir de l'analyse des dossiers des élèves.

De leur côté, les pères appartenant aux professions supérieures hors enseignement se distribuent nettement différemment dans chacun des deux ensembles d'établissements. On trouve deux fois plus d'élèves ayant eu un père exerçant une profession supérieure dans le public du côté de Saint Cloud, Fontenay et Lyon (13,9% contre 5,9% à Ulm-Sèvres). Cette différence est moins le fait des postes les plus élevés de la fonction publique que celui des postes de cadres supérieurs ou intermédiaires.

²²² Il semble néanmoins que ces enseignants non identifiés soient vraisemblablement professeurs du secondaire (Baudelot et Matonti, 1994, p.157).

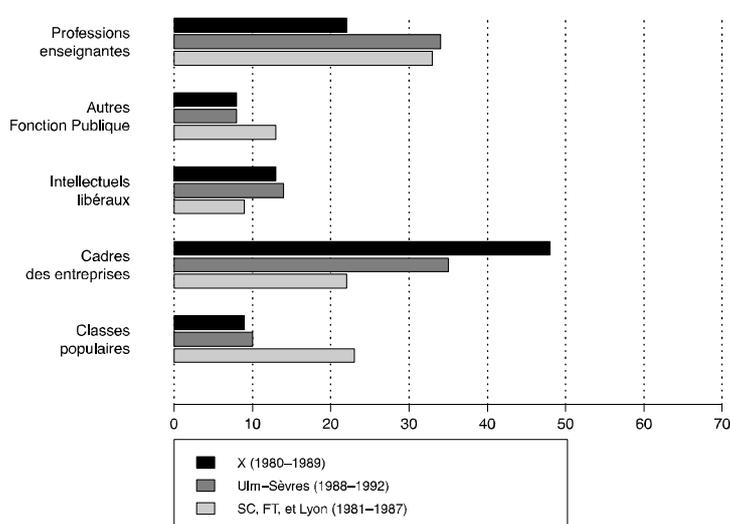
Parallèlement, ils sont un tiers de moins à avoir occupé une position professionnelle équivalente (cadre ou dirigeant) dans le secteur privé (20,3% contre 31,6%). Ici aussi, cet écart n'est pas dû aux différences entre pères dirigeants, mais plus aux variations entre pères ingénieurs ou cadres supérieurs, plus nombreux dans les rangs des promotions des ulmien·ne·s. Dans la même logique, on retrouve relativement moins de pères ayant exercé une profession intellectuelle de tradition libérale à Saint-Cloud, Fontenay et Lyon (8,3%) qu'à Ulm-Sèvres (12,3%).

Si la proximité avec le secteur public est une caractéristique principale des élèves des ENS par rapport aux élèves des autres grandes écoles, et spécialement les écoles de commerce, il apparaît ici que cette proximité est sensiblement plus forte dans les anciennes ENS primaires. Du côté d'Ulm-Sèvres, C. Baudelot et F. Matonti notent qu'au début des années 1990, les fils et filles de cadres et d'ingénieurs du privé ou des membres des professions libérales ont assis leur position dans les rangs des lauréats du concours (Baudelot et Matonti, 1994, p.177). Sur ce point, les anciennes ENS primaires des années 1980 conservent une plus grande part de cette spécificité historique des ENS et leurs élèves apparaissent d'une certaine manière un peu plus « normalien·ne·s » que ceux et celles de la rue d'Ulm à la même époque.

La comparaison des professions des mères des lauréats du concours d'entrée sur la même période confirme cette première impression. Les mères des élèves d'Ulm ont ainsi été un peu plus souvent enseignantes que celles des élèves de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon (respectivement, 43% contre 35%). Les mères de Saint Cloud, Fontenay ou Lyon ont par contre été légèrement plus souvent enseignantes dans le primaire (13%) et légèrement moins dans le supérieur (3,3%) qu'à Ulm – respectivement 8% et 7%. Elles ont surtout moins souvent exercé une profession intellectuelle libérale (6%) et plus souvent appartenu aux classes populaires (18%), alors que c'est l'inverse pour les mères des élèves de la rue d'Ulm, avec 15% de mères ayant exercé une profession libérale et seulement 4% de mères ayant été employée ou ouvrière. Les chiffres publiés sur les mères des normalien·ne·s d'Ulm n'étant pas aussi détaillés que ceux concernant les pères, il est impossible d'approfondir cette comparaison au-delà de ces quelques points. Ces constats, même parcellaires, semblent malgré tout renforcer les conclusions tirées de la comparaison entre les pères de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon et les pères d'Ulm.

La proximité entre les anciennes ENS primaires et leurs grandes sœurs d'Ulm et Sèvres apparaît avec d'autant plus de force lorsqu'on compare le recrutement social de ces deux écoles avec les autres écoles « de la grande porte » du champ des grandes écoles. Par exemple, si elles partagent avec l'École polytechnique un recrutement dans des milieux plus fortement dotés en capitaux scolaires et sociaux qu'en capitaux économiques (à la différence d'HEC ou de l'ESSEC à la même époque), les différences de style de recrutement avec leur prestigieuse voisine structurale sont néanmoins très nettes.

Figure 3.7 : Origines sociales des normalien-ne-s de SC, FT ou Lyon, d'Ulm-Sèvres et de l'X²²³ (en %)



Lecture : 33% des élèves d'Ulm-Sèvres des promotions 1988-1992 et 31% des élèves de SC, FT ou Lyon avaient un père occupant une profession enseignante alors que c'était le cas de 22% des élèves de l'X pour les promotions 1980-1989²²⁴.

$X\text{-squared} = 24.3^{***}$

Dans la hiérarchie socioprofessionnelle prise dans son acception la plus large, les pères des polytechnicien-ne-s et ceux des normalien-ne-s occupent une place comparable. Ils sont ainsi 77% parmi les pères des lauréats de l'X des années 1980 à occuper une position de cadre supérieur ou équivalent. En revanche, ils ont moins souvent été enseignants que les pères des normalien-ne-s (22% contre un peu plus de

²²³ Sources : Baudelot, Christian et Matonti, Frédérique. 1994. "Le recrutement social des normaliens 1914-1992." In *Écoles normale supérieure : le livre du bicentenaire*, dir. Jean-François, Sirinelli. Paris : Presses universitaires de France : 164.

²²⁴ L'exclusion des non-réponses de ces calculs de pourcentages conduit à majorer quelque peu les proportions relatives aux ENS telles qu'elles ont été présentées dans tableaux précédant, sans les dénaturer pour autant.

30% dans chacune des ENS en question). Et surtout, ces pères cadres moyens et supérieurs ont plus souvent travaillé dans une entreprise du côté des polytechniciens que du côté des normaliens (dans 48% des cas contre 35% pour Ulm et 20% pour SC, FT ou Lyon). En revanche, avec un cinquième des pères de lauréat·e·s ayant appartenus aux classes populaires, les anciennes ENS primaires se distinguent une fois encore. Mis à part cette dernière spécificité, c'est le constat d'un recrutement relativement proche entre les deux écoles qui s'impose.

L'hypothèse du rapprochement du recrutement des anciennes ENS primaires de celui de leurs grandes sœurs de la rue d'Ulm se confirme également d'un point de vue géographique. Comme nous l'avons déjà souligné, Fontenay et Saint-Cloud se sont longtemps caractérisées par un recrutement plus rural que leurs consœurs. Cette tendance s'est néanmoins largement infléchie pendant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, qui a vu les candidat·e·s urbain·e·s prendre leur revanche dans les deux écoles. La comparaison avec les chiffres établis par C. Baudelot et F. Matonti renforce ici aussi l'idée d'une homogénéisation du recrutement entre les deux groupes d'écoles. Ainsi, 40% des lauréat·e·s d'Ulm-Sèvres sont originaires de Paris ou de la région parisienne pour la période 1988-1992. Mais, comme dans le cas de l'origine sociale des élèves des deux écoles, un niveau d'observation plus précis permet de discerner néanmoins quelques différences entre les deux ensembles d'écoles. La différence principale entre Ulm et les anciennes ENS primaires concerne les élèves originaires de Paris intra-muros. Ils sont 19% dans le cas d'Ulm-Sèvres, alors qu'ils ne sont que 10% dans les rangs des élèves de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon²²⁵.

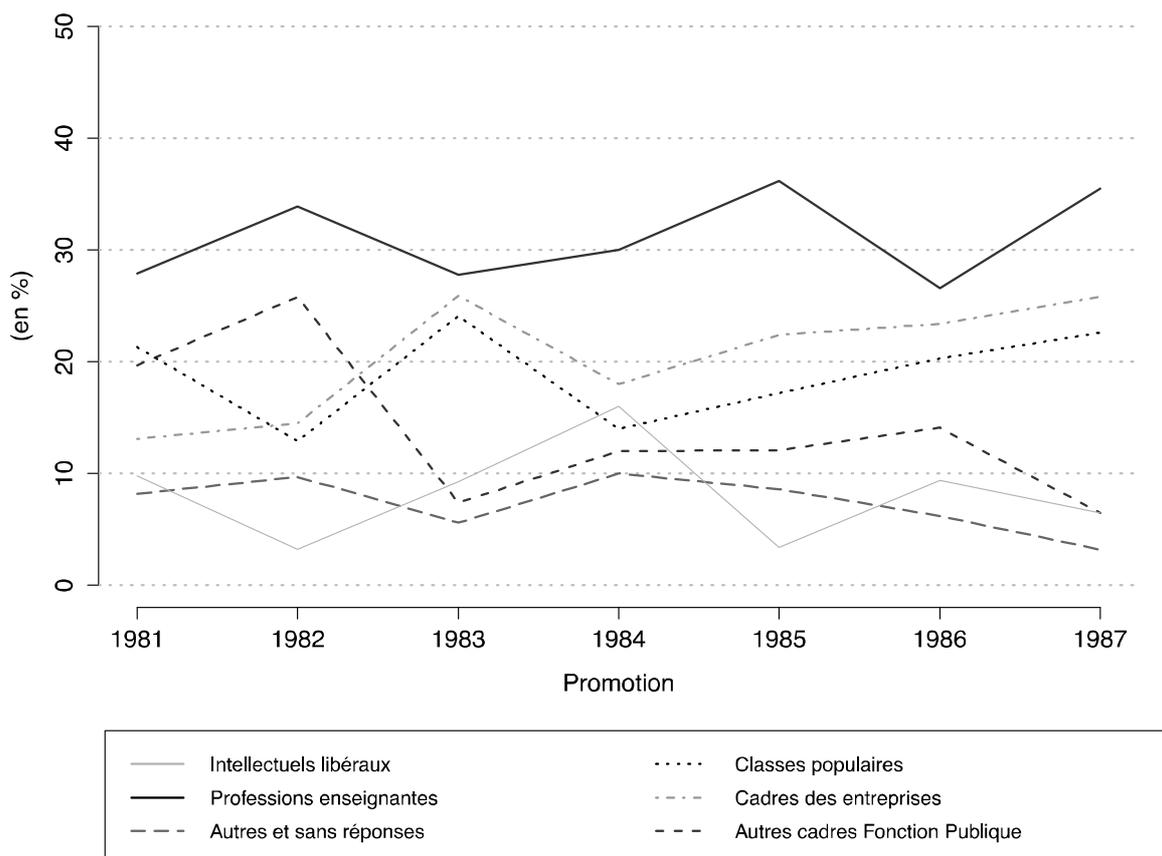
Les petites différences relevées ici permettent de conclure à une moindre exiguïté géographique du recrutement des anciennes ENS primaires par rapport à Ulm-Sèvres. Néanmoins, ces nuances ne doivent pas faire oublier le principal constat de ces comparaisons : par la surreprésentation de candidat·e·s issu·e·s de région parisienne qu'elle permet de pointer, la comparaison avec la répartition géographique de l'ensemble des jeunes de 16 à 25 ans en 1982, porte à rapprocher le recrutement des deux écoles plutôt qu'à le distinguer.

Dans la continuité des précédentes remarques quant à l'homogénéisation relative du recrutement social, observe-t-on des variations significatives dans le sens du

²²⁵ Voir Tableau annexe 2.

mouvement historique de hausse progressive du recrutement social des anciennes ENS primaires relevé par J.-N. Luc et A. Barbé durant la courte période que nous pouvons passer sous notre microscope ? En reprenant la typologie des groupes professionnels proposés par C. Baudelot et F. Matonti, l'évolution du type de profession exercé par le père de nos enquêté·e·s semble aller dans le sens d'un embourgeoisement relatif du recrutement des écoles en question (Figure 3.8). En particulier, on peut remarquer une diminution significative (au seuil de 5%) des pères cadres de la fonction publique. Au regard de l'origine sociale des Ulmiens et des Sévriennes du début des années 1990 rapportée dans le Tableau 3.1, on peut voir un argument plaidant en faveur de l'hypothèse d'un rapprochement du recrutement des deux ensembles d'ENS.

Figure 3.8 : Evolution de la profession du père en fonction de la promotion (en %)



En revanche, l'évolution de la part des pères ayant appartenu aux autres catégories ne permet pas d'aller plus avant dans cette affirmation. En effet, parmi les pères des normalien·ne·s interrogé·e·s, la part des pères qui appartenaient aux classes

populaires ou aux professions intellectuelles de tradition libérale est à peu près constante entre 1981 et 1987. De la même manière, la proportion d'enseignants (toutes catégories confondues) est relativement stable sur l'ensemble la période ; autour de 30%.

Plus souvent d'origine populaire, ayant plus souvent eu des parents fonctionnaires et enseignant·e·s du primaire, relativement moins souvent parisien·ne·s : ces quelques points singularisent les individus qui composent notre population d'enquête par rapport à ceux qui fréquentaient la rue d'Ulm à la même époque. Mais, à la lumière des comparaisons avec la population des autres grandes écoles ou de la population française dans son ensemble, ces variations ne permettent pas pour autant d'entamer le constat plus général d'une relative homogénéisation du profil social des élèves des deux écoles. Au fil des années 1970 et 1980, les locataires de la rue d'Ulm et les lauréat·e·s du concours de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon sont donc devenu·e·s des cousin·ne·s de moins en moins éloigné·e·s. Et si depuis leur création à la fin du XIX^{ème} siècle, les ENS primaires s'étaient nettement démarquées d'Ulm et Sèvres du point de vue de l'origine sociale de leurs élèves, la « ligne de démarcation » au sein de l'espace de l'enseignement supérieur français en termes d'ouverture sociale relative des institutions de formation passe bien désormais « entre les deux ENS et les facultés » (Barbé et Luc, 1982, p.187).

5.2 Des héritiers et héritières de première génération

a. Une approche générationnelle

- Héritage et transmission : des histoires de famille

Au niveau de sur-sélection sociale auquel se situe notre population, la prise en compte de la CSP des parents ne permet pas à elle seule de rendre compte des subtilités propres au groupe des élèves des ENS. Les classes moyennes et surtout supérieures, dont sont issu·e·s les élèves des anciennes ENS primaires des années 1980, sont elles-mêmes traversées par des tensions qu'il s'agit de saisir le plus finement possible. L'une des tensions les plus manifestes et structurantes quant aux pratiques éducatives et culturelles est celle de l'ancienneté d'appartenance au groupe social considéré. En

particulier, l'ancienneté familiale d'appartenance aux classes supérieures constitue le principal facteur distinguant les fractions les plus fortement dotées en capitaux économiques et sociaux de la population française dans son ensemble (Bourdieu, 1979a; Pinçon-Charlot et Pinçon, 2009). En effet, la transmission du capital culturel – tout spécialement sous sa forme incorporée –, demande « du temps » (Bourdieu, 1979b, p.3-4). Et c'est au final la familiarité et l'imprégnation profonde des éléments qui le constituent (savoirs formels, préférences, comportement (Lareau et Lamont, 1988)) qui, en premier lieu, distinguent et hiérarchisent entre eux les différents sous-ensembles qui constituent les classes supérieures (Bourdieu, 1979a, p.296). C'est pour cela que nous avons intégré pour la plupart des réflexions qui vont suivre sur les parcours scolaires puis professionnelles des anciens et anciennes élèves un indicateur d'origine sociale croisant la position des parents et des grands-parents. Parce que les grands traits esquissés dans la précédente partie auraient tendance à rendre aveugle aux variations plus sensibles qui structurent notre population de normalien·ne·s, la prise en compte de l'ancienneté des héritages familiaux permet d'inscrire le portrait social un peu monochrome de nos répondant·e·s dans des dynamiques familiale contrastées. Comme le souligne H. Le Bras à propos des polytechniciens qu'il étudie en 1979, « en se penchant sur l'ascendance [d'une telle population], il est alors possible de saisir le mouvement d'ascension, de concentration, puis de reproduction sociale » (Le Bras, 1983, p.492).

Par ailleurs, cette prise en compte des ascendant·e·s proches nous permet d'introduire une perspective intéressante pour aborder par la suite la construction des parcours d'excellence scolaire puis professionnels des normalien·ne·s. En mobilisant cette approche générationnelle, nous nous inscrivons dans une approche par « milieu social » de socialisation, particulièrement intéressante pour saisir les variations fines au niveau des éléments de socialisation familiale, ainsi que nombreuses enquêtes l'ont montré (Attias-Donfut *et al.*, 2002; Dalud-Vincent *et al.*, 2009; Ferrand *et al.*, 1999; Henri-Panabière, 2011; Lahire, 1995). Dans une optique « d'analyse des pratiques et représentations » telle que nous avons voulu mettre en place pour rendre compte des cheminements des ancien·ne·s élèves des ENS, le « milieu familial » (caractérisé par « la conjugaison des PCS des conjoints et ascendants ») (Dalud-Vincent *et al.*, 2007), constitue un outil d'observation plus pertinent que la simple prise en compte du statut socioprofessionnel du père. Cette dernière solution tend en effet bien souvent à limiter

l'interprétation et les hypothèses possibles. Mais, contrairement à certaines de ces recherches (Dalud-Vincent *et al.*, 2007), nous conserverons dans la construction de cet indicateur l'idée d'une hiérarchie entre membres de la famille et entre positions socio-professionnelles. Deux raisons principales motivent ce choix.

Tout d'abord, d'un point de vue très pragmatique, pour obtenir des résultats statistiquement significatifs sur notre échantillon relativement petit, nous ne pouvions multiplier les types de « milieux sociaux » possibles.

Ensuite, l'analyse de la mobilité sociale constituant un axe central de notre réflexion, il apparaît alors problématique de pas tenir compte des hiérarchies socioprofessionnelles intra mais surtout intergénérationnelles. Sur ce dernier point, les comparaisons diachroniques peuvent poser problème, tant les catégorisations indigènes ou institutionnelles varient dans le temps (Desrosières et Thévenot, 2002). Mais dans le cas de notre population, historiquement marquée par une ascension sociale en trois temps, cet indicateur « générationnel » apparaît particulièrement précieux. En effet, P.-F. Pécaut alors directeur de Saint-Cloud ne répondait-il pas pour calmer les revendications des primaires d'élite de l'entre-deux-guerre, impatients d'en découdre avec les hiérarchies sociales et scolaires, qu'il fallait selon lui « trois générations pour devenir gentilhomme » ? Cette comparaison intergénérationnelle nous semble donc fondamentale à intégrer pour saisir dans quelle mesure le modèle de l'ascension « en trois générations », tel qu'il existait durant la première moitié du XX^{ème} siècle, avait été transformé par les métamorphoses subies par les deux écoles au cours des années 1960-1970.

La question de la mobilité et de l'immobilité sociale constituait alors une dimension fortement structurante de la typologie de milieux familiaux que nous avons utilisée. Nous avons de la sorte conservé « une approche en termes de modèle de classe » (Ferrand *et al.*, 1999, p.20), à l'image des autres travaux menés sur les grandes écoles françaises (Ferrand *et al.*, 1999; Le Bras, 1983). Ce deuxième point nous distingue peut-être plus fondamentalement que le précédent de la perspective esquissée par M. Dalud-Vincent, R. Gasparini, et O. Rissoan (Dalud-Vincent *et al.*, 2007).

- La construction d'une typologie familiale

L'appartenance aux classes supérieures est saisie par l'exercice d'une profession libérale, d'une profession de chercheur ou d'enseignant (du supérieur ou du secondaire) ou de l'occupation d'un poste de cadre supérieur dans le public et le privé par l'un des ascendants masculins (noté par un *A* dans la typologie). Bien qu'initialement écarté par H. Le Bras de ce groupe de professions marquant l'appartenance aux classes supérieures, les enseignants du secondaire ont été intégrés aux classes supérieures étant donné leur importance au sein de la population, ainsi que cela a été le cas dans l'enquête portant sur les normalien·ne·s scientifiques de la rue d'Ulm (Ferrand *et al.*, 1999, p.25-26). Les positions socio-professionnelles extérieures à ce groupe ainsi constitué regroupent l'ensemble des classes moyennes les moins dotées en capitaux scolaires et sociaux et l'ensemble des classes populaires. Les ascendants masculins appartenant à ce groupe sont notés par *a* dans la typologie. En conjuguant les différentes possibilités, on obtient ainsi sept types de familles que l'on peut regrouper en quatre pôles distincts (Tableau 3.2). Pour chacune des chaînes de trois lettres ainsi constituées, la première symbolise le grand-père paternel, la deuxième le grand-père maternel et la dernière le père.

Tableau 3.2 : Typologie des familles des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (1981-1987)

Types familiaux regroupés	Types familiaux (détail)
Les familles <i>faiblement dotées</i> (28%)	aaa
Les familles <i>en ascension</i> (30%)	aaA
Les familles <i>en rattrapage</i> (8%)	aAa (4%) ou Aaa (4%)
Les familles <i>fortement dotées</i> (34%)	- AAA : par les deux lignées (13%) - aAA : par la lignée maternelle (10%) - AaA : par la lignée paternelle (11%)
Non réponse = 1%, Total effectif = 418	

Les familles *faiblement dotées* en capitaux culturels et sociaux sont ainsi les familles dans lesquelles, sur les deux dernières générations, on ne compte aucun ascendant masculin ayant appartenu aux classes supérieures (*aaa*), selon les critères retenus. Elles constituent 28% de notre échantillon. Bien sûr cette typologie laisse échapper nombre de capitaux moins facilement saisissables (militant, etc.) et d'autres

éléments sociologiquement pertinents (lecture familiale, autodidaxie, etc.) qui feraient apparaître ces familles beaucoup moins « faiblement » dotées que notre typologie le laisse supposer. Mais la partie plus qualitative de l'enquête sera l'occasion de revenir sur l'importance de ces éléments dans le processus d'orientation et de maintien sur la voie de l'excellence scolaire.

Les familles *en ascension* (30%) sont les familles où l'on ne compte aucun grand-père ayant appartenu aux classes supérieures, alors que c'est le cas du père (*aaA*).

Un petit groupe de familles peut être qualifiée d'*en rattrapage*, dans le sens où l'individu interrogé se trouve en situation de récupération d'une position sociale dominante perdue à la génération du père (8%) (*Aaa* ou *aAa*). Du fait de leur hétérogénéité et de leur petite taille le groupe des familles *en rattrapage* n'a pas été systématiquement traité comme un groupe à part entière dans nos analyses.

Enfin, un tiers des normalien·ne·s de notre échantillon appartient à des familles où l'on trouve des personnes ayant appartenu aux classes supérieures à la génération des parents et des grands-parents. Ce groupe peut être divisé en trois sous-groupes, en fonction de l'origine (paternelle et/ou maternelle) de cet héritage : les familles *fortement dotées* par les deux lignées (13%) (*AAA*); les familles *fortement dotées* par la seule lignée maternelle (10%) (*aAA*) et les familles *fortement dotées* par la seule lignée paternelle (11%) (*AaA*).

Lorsque l'on traite le caractère plus ou moins distinctif de différents « marqueurs » de l'ancienneté du capital culturel familial pour chacun des quatre types de famille que nous avons construits, on peut rendre compte synthétiquement de la pertinence du découpage familial ainsi opéré sous la forme d'une régression logistique multinomiale (Tableau 3.3).

La modalité de référence de la variable dépendante (le type de famille auquel les enquêté·e·s appartiennent) sera ici l'appartenance à une famille *faiblement dotée*. Les variables indépendantes introduites sont utilisées comme autant de « marqueurs » de l'ancienneté du capital culturel. Elles sont relatives au type d'établissement secondaire fréquenté (privé ou public), au lieu de résidence en terminale (Paris ou Province), au nombre de frères et sœurs ou au fait d'avoir eu une mère inactive en continu²²⁶. Au

²²⁶ Au niveau du champ du pouvoir en France à la fin des années 2000, cette dernière variable distingue très nettement les membres des cercles d'élites en fonction de leur ancienneté d'appartenance aux classes dominantes (Denord *et al.*, 2011, p.89).

regard des enquêtes menées auprès de la bourgeoisie française (Pinçon-Charlot et Pinçon, 2009), ces quatre premières variables permettent de saisir certains indicateurs classiques de l'appartenance aux fractions dominantes de l'espace social national. Les autres variables utilisées renvoient au statut socioprofessionnel des parents et grands-parents individuellement (le fait de compter des enseignant·e·s du secondaire ou du primaire parmi ses parents ou ses grands-pères) ou relativement (le fait d'avoir eu un père avec un capital scolaire et/ou un statut professionnel supérieur à sa mère). Elles permettent de rendre compte de la trajectoire familiale, en partant de l'hypothèse que le passage par l'enseignement (primaire ou secondaire) a pu représenter en France, pour les enseignant·e·s entrés en poste avant les années 1980, le point de départ ou le point de passage d'une trajectoire sociale familiale ascendante (Farges, 2011; Vallet et Degenne, 2000; Vincent, 1966).

Tableau 3.3 : Les spécificités des différents types de famille identifiés (Régression logistique Multinomiale)

		Types de famille (ref : Familles « peu dotées »)					
		Familles "fortement dotées"		Familles "en ascension"		Familles "en rattrapage"	
		OR ¹	SE ²	OR	SE	OR	SE
Type d'établissement secondaire	Public (ref.) Privé						
		2.02	0.51	1.18	0.6	2.49	0.68
Ville de résidence en terminale	Province (ref.) Paris						
		3.78 ***	0.48	1.1	0.6	0.57	1.1
Fratrie > ou = à 3 enfants	Non (ref.) Oui						
		2.03 **	0.32	0.86	0.37	0.93	0.52
Mère inactive	Non (ref.) Oui						
		1.25	0.33	0.87	0.35	1.81	0.51
Père enseignant (Hors Ens. Sup. ³)	Non (ref.) Oui						
		0.93	0.41	1.92 *	0.4	1.07	0.62
Mère enseignante (Hors Ens. Sup.)	Non (ref.) Oui						
		2.06 **	0.38	1.29	0.39	1.94	0.59
Niveau relatif de diplôme des deux parents	M> ou = P (ref.) P>M						
		2.18 ***	0.3	3.06 ***	0.31	1.21	0.45
Au moins un grand-père enseignant	Non (ref.) Oui						
		0.96	0.66	5.23 ***	0.53	0.71	1.13
Constante		-0.7 ***	0.28	-0.7 ***	0.28	-1.7 ***	0.42
R2 de Nagelkerke ⁴				0.3			
DI ⁵				1146			

* p < .10, ** p < .05, *** p < .001

Lecture : Toute chose égales par ailleurs, parmi les personnes issues de familles « fortement dotées », on a 3.8 fois plus de chance de trouver des individus qui habitaient à Paris intramuros au moment de leur terminale que parmi celles issues de familles « peu dotées ».

¹ Odds Ratio. Les Odds Ratio correspondent au rapport de chance d'observer, dans un groupe par rapport à un autre, la fréquence d'une modalité d'une variable plutôt qu'une autre. Ils varient entre 0 et $+\infty$, 1 représentant la situation d'égalité. Les valeurs supérieures à 1 représentent les situations relativement favorables au groupe de référence (ici les personnes appartenant aux familles « faiblement dotées ») par rapport à l'autre quant à la modalité choisie de la variable en ligne. Leur calcul à partir des coefficients logit d'un modèle multinomial (comme c'est le cas ici) permet d'en donner une appréciation « ajustée », qui prend en compte à la fois les autres variables introduites dans le modèle et les autres modalités de la variable dépendante (au nombre de 4 ici).

² Standard Error.

³ Enseignement Supérieur.

⁴ Le R2 de Nagelkerke renseigne sur la proportion de la variance exprimée par le modèle, qui est ici de 30%.

⁵ Degré de liberté.

Le peu de modalités distinguant significativement le dernier type de famille (*en rattrapage*) peut être interprété comme un indicateur de la forte hétérogénéité des familles rangées dans cette dernière catégorie – et de sa relativement petite taille. Nous ne traiterons donc pas en détail de cet ensemble de familles.

- *Les familles fortement dotées*

Il apparaît très clairement dans les résultats de la régression que les familles *fortement dotées* cumulent un certain nombre d'atouts sociaux rares, qui les distinguent significativement des familles héritières depuis la génération du père uniquement et des familles populaires (résidence parisienne et fratrie nombreuses notamment). Dans les milieux bien dotés en capitaux culturels, l'enseignement (secondaire en particulier) a représenté pour les femmes entrées en fonction après 1930 un débouché professionnel permettant d'exercer une activité rémunérée qui conservait « quelque chose de féminin » (par rapport au métier d'ingénieur, par exemple) pour celles qui avaient poursuivi leurs études au-delà du lycée (Cacouault-Bitaud, 1999, p.103). Il est à ce titre significatif que cette modalité singularise les familles *fortement dotées* par rapport aux autres types familiaux.

L'indicateur de la taille de la fratrie singularise également assez fortement les enquêtés issus de famille héritières sur deux générations. Cet élément rappelle les remarques d'H. Le Bras quant à la démographie particulière qu'il observe parmi les familles des élèves polytechniciens. Pour H. Le Bras, si l'on compte plus de fratries de petite taille parmi les familles les moins dotées en capitaux anciens, c'est que dans ces conditions, « une famille nombreuse peut faire obstacle à l'ascension sociale » (Le Bras, 1983, p.495). On retrouve la même idée dans les analyses menées par A. Lambert à propos des élèves boursiers ayant accédé à HEC, lorsqu'elle souligne que les boursiers rencontrés sont souvent issus de fratries restreintes. L'analyse de leurs parcours scolaires révèle en effet que « la taille restreinte de la fratrie et le rang de naissance » peuvent apparaître pour ces élèves comme des facteurs favorables à leur réussite scolaire (Lambert, 2010, p.109). Plus généralement, les études macrosociologiques

menées en France²²⁷ ont montré que « l'appartenance à une famille nombreuse vient réduire significativement l'accès à des niveaux de diplôme élevés » (Wolff, 2012, p.65), et que cette corrélation entre la taille de la fratrie réduite et la réussite scolaire des enfants et d'autant plus vraie dans le cas des familles populaires (Terrail, 1984, p.429).

La concentration des efforts éducatifs – et économiques – sur un petit nombre de descendants pourrait ainsi, dans le cas de nos enquêté·e·s, avoir été l'une des clés de l'accession de ces familles (*faiblement dotées* ou *en ascension*) aux plus prestigieuses des grandes écoles. Cela expliquerait donc que l'on retrouve des fratries significativement moins nombreuses dans le cas des élèves issu·e·s de ces deux types de familles. Parallèlement, le nombre relativement plus élevé de frères et sœurs parmi les fratries des familles *fortement dotées* (et plus encore quand elles le sont par les deux lignées) indiquerait, au contraire, que ces familles font partie « d'une fraction de la société où l'héritage est suffisant pour élever des enfants et leur donner toutes chances scolaires nécessaires à la réussite » (Le Bras, 1983, p.495)²²⁸.

A propos des enquêté·e·s issu·e·s de familles *peu dotées* ou *en ascension*, il faudrait sûrement nuancer cette interprétation tant il est difficile « de déterminer si les enfants des familles moins nombreuses réussissent mieux parce qu'ils disposent de conditions plus favorables ou s'ils sont moins nombreux parce que les parents souhaitaient leur réussite » (Terrail, 1984, p.430). Néanmoins, le contraste des taux de fécondité entre familles nous semble révélateur de différences de stratégies familiales quant au futur de la lignée, en fonction de l'ancienneté des capitaux sociaux familiaux.

Plus généralement, on peut aussi relever que ce sont les répondant·e·s issu·e·s de familles *fortement dotées* qui présentent les traits les plus proches des ulmien·ne·s de la fin des années 1980. Ils et elles résidaient ainsi très souvent à Paris au moment de leur terminale (18,3%) et plus rarement dans des villes de province inférieures à 10 000 habitants (11,3%). C'est particulièrement le cas des élèves héritiers et héritières par les deux lignées, qui constituent le groupe le plus souvent parisien de notre typologie

²²⁷ Mais aussi aux États-Unis (Heiland, 2009), au Royaume-Uni (Booth et Kee, 2009) ou en Norvège (Black *et al.*, 2005).

²²⁸ En revanche, comme chez les polytechniciens étudiés par H. Le Bras, l'hypothèse selon laquelle une place d'aîné·e de la fratrie aurait été un élément structurant de l'accès aux ENS pour les familles les moins dotées en capitaux anciens (pour les mêmes raisons de concentrations des efforts éducatifs et économiques que ce statut impliquerait) n'est pas confirmée empiriquement. Parmi nos enquêté·e·s, on ne distingue pas de variations significatives inter-types de familles sous cet angle, bien qu'il ne nous soit pas possible de conclure définitivement sur cette question. Les données recueillies sur le rang dans la fratrie nous semblent en effet relativement peu fiables (la question relative au rang dans la fratrie a régulièrement été négligée par nos enquêté·e·s dans le questionnaire).

(21,4% d'entre eux contre 15,6% des héritiers par la lignée paternelle, 17,1% des héritiers par la lignée maternelle)²²⁹.

Par ailleurs, il apparaît que parmi les pères des familles *fortement dotées*, on trouve la plus forte proportion de pères ayant suivi un cursus supérieur dans une grande école (35,2% contre 22% chez les familles *en ascension*). A ce niveau certaines nuances inter-familles *fortement dotées* peuvent être dessinées, selon que la famille soit héritière par les deux lignées ou par une seule (celle du père ou de la mère). Au sein du sous-groupe des familles héritières sur deux générations, les familles héritières par les deux lignées présentent la plus forte proportion de pères ayant fréquenté les grandes écoles. 41,1% des pères de ces familles sont anciens élèves d'une grande école contre 26,8% des familles héritières par la seule lignée paternelle et 35,6% des familles héritières par la seule lignée maternelle. Mais au-delà de cette différence quantitative, c'est une différence qualitative qui peut être esquissée entre les différentes familles héritières. Dans leur ensemble, ces pères sont 13,3% à être passés par l'une des écoles de la « grande porte » du champ des grandes écoles (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1987), mais c'est davantage le cas dans les familles dotées par les deux lignées (18%) que dans celles pourvues par la seule lignée paternelle (13,2%) – et surtout, que dans celles pourvues par la lignée maternelle uniquement (7,2%). Par ailleurs, les pères des familles héritières par les deux lignées ont plus souvent que les autres fréquenté l'ENS d'Ulm (5,4%) ou l'une des écoles situées au pôle dominant du champ du pouvoir (6% à Polytechnique, 1,8% à l'ENA et 3,6% l'IEP de Paris), alors que c'est plus rarement le cas dans les autres familles héritières (2,2% de pères polytechniciens dans les familles dotées par la lignée paternelle et aucun énarque ou d'ancien élève de Sciences-Po Paris dans aucune des autres familles héritières).

En revanche les pères des familles les plus dotées n'ont jamais été normaliens de Saint-Cloud ou de Cachan, alors que c'est le cas d'une proportion relativement importante (9,7%) des pères des familles dotées par la lignée maternelle uniquement et de 6,6% des pères des familles dotées par la seule lignée paternelle. Pour les candidat·e·s issu·e·s des familles dotées par les deux lignées, dont les pères ont plus souvent fait une grande école d'ingénieur ou l'ENS d'Ulm, l'intégration de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon représente une première familiale. Dans ces familles, à l'exception

²²⁹ Pour consulter une partie des tableaux dont sont issus ces chiffres, voir les Annexes de la thèse (Tableau annexe 3 à 8).

d'un seul cas, aucune des mères et des grands-pères n'ont fréquenté l'une des deux écoles. Cet élément semble venir appuyer l'hypothèse de la transformation partielle des anciennes ENS primaires au cours des années 1970 en écoles de la deuxième chance pour les enfants des catégories les mieux dotées en capitaux culturels et sociaux.

Comme le sous-tend cette précédente remarque, les pères des familles dotées par les deux lignées ont ainsi un peu plus souvent appartenu aux fractions dominantes des classes supérieures, cumulant capitaux scolaires et économiques : ils ont plus souvent exercé une profession libérale (12,5%) et ont plus souvent été ingénieurs (17,8%) que professeurs du secondaire (8,9%). C'est l'inverse chez les pères des familles héritières par la seule lignée maternelle, qui ont exercé dans 12,2% des cas une profession libérale, qui ont été dans 12,2% des cas ingénieurs et pour 29,3% d'entre eux enseignants du secondaire) et qui appartiennent donc plus au pôle intellectuel des classes supérieures. Cette tendance s'observe également, mais de manière plus nuancée, chez les pères de familles héritières par la seule lignée paternelle (avec 20% de professions libérales, 13,3% d'ingénieurs et 8,9% d'enseignants du secondaire). En revanche, la part d'enseignants du supérieur ou de chercheurs parmi les pères est relativement identique dans les trois cas (23,2% pour les héritiers sur deux lignées, 19,5% dans le cas d'une seule lignée maternelle et 22,2% dans le cas d'une seule lignée paternelle). A l'instar des étudiant·e·s de la rue d'Ulm de la même époque, quand ils n'appartiennent pas à la lignée héritière, les pères et les mères sont donc plus souvent enseignant·e·s (du secondaire) qu'ingénieurs, « l'enseignement ayant pu à leur époque constituer un facteur d'ascension sociale » (Ferrand *et al.*, 1999, p.25-26).

Les familles fortement dotées sont également les familles où l'on trouve la plus grande proportion de mères fortement diplômées : 20,4% ont décroché un diplôme supérieur ou égal à Bac+5. La proportion de mères ayant au moins atteint un niveau Bac +3 est supérieure dans le cas des familles héritières par les deux lignées ou par la seule lignée maternelle (64,3% et 61%) que dans les familles héritières par la seule lignée paternelle (48,9%). En revanche, la fréquentation d'une grande école par la mère distingue très peu les familles *fortement dotées* (10,6%) des familles *en ascension* (8,9%). C'est également dans les familles héritières que l'on trouve la plus grande proportion de grands-mères bachelières (entre 20 et 30% du côté maternel comme paternel, alors que ce n'est le cas que de 5% des grands-mères pour les familles *en ascension* et d'aucune des grands-mères de familles *faiblement dotées*).

Les mères des familles héritières ont été enseignantes un peu moins souvent que les mères de familles *en ascension* (36,5% contre 43,9%) et ont un peu plus souvent exercé une profession intellectuelle de tradition libérale que toutes les autres mères (6,3% contre 4,1% des mères des familles *en ascension* et aucune des mères de familles *faiblement dotées*). Dans le groupe des familles héritières sur deux générations, c'est dans les familles héritières par la seule lignée maternelle et par les deux lignées où les mères ayant exercé une profession libérale sont les plus nombreuses (9,8% contre 4,1% chez les familles héritières par la seule lignée paternelle).

En revanche, on compte une proportion importante de femmes inactives parmi les mères des familles *fortement dotées* (35,2%), notamment chez les familles héritières par les deux lignées (44,6%) ou par la seule lignée paternelle (37,8%). Cette particularité peut en premier lieu trouver une explication matérielle : les familles dotées de capitaux plus anciens sont aussi les plus nombreuses de notre échantillon. 33,6% des familles *fortement dotées* comptent trois enfants ou plus, alors que c'est le cas de moins de 20% de tous les autres types de familles. C'est d'ailleurs parmi les familles fortement dotées par les deux lignées que l'on compte le nombre moyen le plus élevé d'enfants par femmes (3,2).

Il est, par contre, *a priori* surprenant que le passage par l'enseignement privé ne constitue pas un élément distinctif de ces familles héritières sur deux générations. Une hypothèse pourrait expliquer à notre sens cette anomalie. Les parents des normalien·ne·s sont en priorité des « gens du public » comme nous l'avons souligné – et cela d'autant plus concernant les anciennes ENS primaires. Il est ainsi très probable que les familles fortement dotées soient aussi relativement plus proches du secteur public et de l'enseignement public que ne le sont les autres familles appartenant aux mêmes milieux. Dans ce cas, le mode de recrutement des ENS tendrait à gommer en partie cette singularité en attirant en priorité les familles anciennement héritières les plus « publiques » de leur classe sociale. D'ailleurs, comme nous le verrons par la suite, le taux d'ancien·ne·s élèves interrogé·e·s ayant fréquenté l'enseignement privé au cours de leur parcours scolaire primaire ou secondaire est très largement en dessous de la moyenne nationale à la même époque.

- *Les familles en ascension*

Les résultats de la régression présentée dans le Tableau 3.3 montrent que, de leur côté, les familles *en ascension* se distinguent des autres ensembles de familles par une part plus importante de pères enseignants et des configurations conjugales relativement asymétriques au profit du père du point de vue du diplôme des parents. A l'instar des familles *faiblement dotées*, les familles *en ascension* sont caractérisées par le fait de n'avoir aucun de leurs ascendants masculins à la génération des grands-parents n'ayant pas appartenu aux classes dominantes. Les chances plus élevées de compter au moins un instituteur parmi les grands-pères des familles *en ascension* révèlent néanmoins que l'ascension sociale des familles en question semblait déjà entamée à la génération des grands-parents.

Aussi, mêmes si elles partagent des points communs avec les familles héritières, les familles en ascension sociale gardent certaines caractéristiques rappelant les origines modestes des deux parents. Les élèves issu·e·s de familles *en ascension*, sont par exemple souvent francilien·ne·s (25,7%), mais viennent plus souvent de région parisienne (22,8%) que de Paris *intra muros* (4,9%).

C'est dans ces familles que l'on compte la plus importante proportion de pères enseignants (43,1%, contre 36,6% pour les familles héritières et 16,5% pour les familles *faiblement dotées*). Ces pères enseignants ont, la majeure partie du temps, exercé dans le secondaire (32,5%) et plus exceptionnellement dans le supérieur (10,6%), alors que c'est l'inverse dans les familles *fortement dotées*, où l'on compte 21,8% d'enseignants du supérieur et de chercheurs pour 14,8% de professeurs du secondaires. Lorsqu'ils ont travaillé dans le secteur privé, ils ont surtout été ingénieur ou cadre (13,8%) et moins chef d'entreprise (2,4%) ou professions libérales (6,5%). Ils se distinguent ici aussi sensiblement des pères des familles héritières qui ont plus souvent exercé une profession intellectuelle libérale (14,8%) ou dirigé une entreprise (4,9%).

Les grands-pères maternels mais surtout paternels de ces familles ont plus souvent été employés ou commerçants qu'ouvriers ou agriculteurs, à la différence des grands-pères des familles *faiblement dotées* qui appartiennent pour une plus large partie d'entre eux à ces deux catégories. Dans le cas des pères des familles *en ascension*, il s'agit ainsi peut-être moins d'une « ascension brusque » selon les mots d'H. Le Bras (1983,

p.494), que de la continuité d'une ascension sociale, même modeste, entamée à la génération de leur propre père (Ferrand *et al.*, 1999, p.27).

Les pères de ces familles ont fréquenté pour 22% d'entre eux une grande école. Il s'agit souvent d'une école d'ingénieur de la petite porte (5,6%), de l'École des arts et métiers (3,3%) ou de l'ENS de Cachan (2,4%), soit d'écoles relativement moins prestigieuses que les pères des familles détentrices de capitaux sociaux et scolaires plus anciens. Ces pères *en ascension* étaient par ailleurs un peu moins diplômés que les pères eux-même héritiers. Ils étaient 33,3% à être détenteur d'un diplôme de niveau supérieur ou égal à Bac+5 contre 62% dans les familles *fortement dotées*.

Chez les mères, la distinction avec les familles dotées de capitaux plus anciens est elle aussi assez nette et suit les mêmes lignes de démarcation. Elles sont moins souvent détentrices de diplômes élevés (9,8% ont dépassé le niveau Bac+4) et plus souvent enseignantes (43,9% contre 36,5% des mères des familles héritières). Elles sont même un peu moins diplômées que les mères de familles héritières par la seule lignée paternelle, avec qui elles partagent des origines sociales modestes (dont 20% ont dépassé le niveau Bac+4). En revanche, elles sont dans les mêmes proportions enseignantes du supérieur par rapport aux mères des familles *fortement dotées*. Elles se distinguent aussi de l'ensemble des mères de notre échantillon, à l'exception des mères des familles dotées par la seule lignée maternelle, par un taux d'activité important. Seulement 25,2% étaient sans emploi au moment de l'intégration de l'une des ENS par l'un de leurs enfants. En contrepartie, c'est aussi dans ces familles où l'on trouve la plus importante proportion de mères ayant un niveau de diplôme relativement inférieur à celui de leur mari.

- *Les familles faiblement dotées*

Les familles *faiblement dotées* regroupent un ensemble de familles très hétérogènes. Sont par exemple regroupés sous ce même chapeau les parents d'ouvriers ou d'ouvrières et les instituteurs ou institutrices, dont on sait combien les standards éducatifs et les rapports à l'institution scolaire divergent²³⁰. Les informations dont nous

²³⁰ Même si l'on a pu observer un rapprochement relatif sur ce point tout au long du XXème siècle en France entre familles ouvrières et familles de la petite bourgeoisie (Terrail, 1984).

disposons grâce au questionnaire ne nous permettent pas de distinguer ces différentes fractions. La présentation des résultats issus de l'enquête qualitative sera l'occasion de revenir sur ces différences importantes entre les sous-groupes de ces familles peut dotées en capitaux scolaires et sociaux, mais relativement plus riches qu'il n'y paraît ici.

Malgré son hétérogénéité, ce groupe de familles rassemble une série de traits qui permettent de le singulariser par rapport aux deux autres précédemment présentés. Ce sont notamment les familles qui ont le moins souvent résidé à Paris ou en région parisienne. Parallèlement, plus souvent que dans n'importe quel autre cas, les ancien·ne·s élèves issu·e·s de ces familles habitaient en terminale dans une ville de moins de 10 000 habitants (30,4% contre 19,5% pour les élèves issus de familles *en ascension* et 11,4% de ceux et celles issu·e·s de familles *fortement dotées*).

Les familles *faiblement dotées* sont celles où les parents des deux sexes ont le plus de diplôme le plus modeste : dans l'ensemble, 65,2% des pères et 60,9% des mères n'ont pas obtenu un niveau équivalent au Baccalauréat. Les pères de ces familles ont très souvent été commerçants ou artisans (14,8%), petits cadres (19,1%), employés du privé ou du public (15,7%) voire instituteurs (16,5%). On trouve en revanche peu d'ouvriers (13%) et surtout peu d'agriculteurs (7%) par rapport à la population active française de l'époque. La différence avec les autres types de famille, surtout celles *en ascension* avec qui les pères des familles *faiblement dotées* partagent des origines modestes, se précise dès lors que l'on regarde les positions sociales des grands-pères. Dans les familles *faiblement dotées*, on compte dans 60,9% des cas au moins un grand-père ouvrier ou agriculteur, alors que ce n'est le cas de seulement 35,8% des familles *en ascension*.

De leur côté, les mères sont encore plus souvent institutrices (19,1%) et, à l'exception d'un petit groupe de mères professeures du secondaire (6,1%), elles n'ont dans aucun des cas appartenu aux classes supérieures. A l'aune de notre typologie, les familles *faiblement dotées* semblent ainsi appartenir pour une bonne partie d'entre elles aux fractions supérieures des classes populaires.

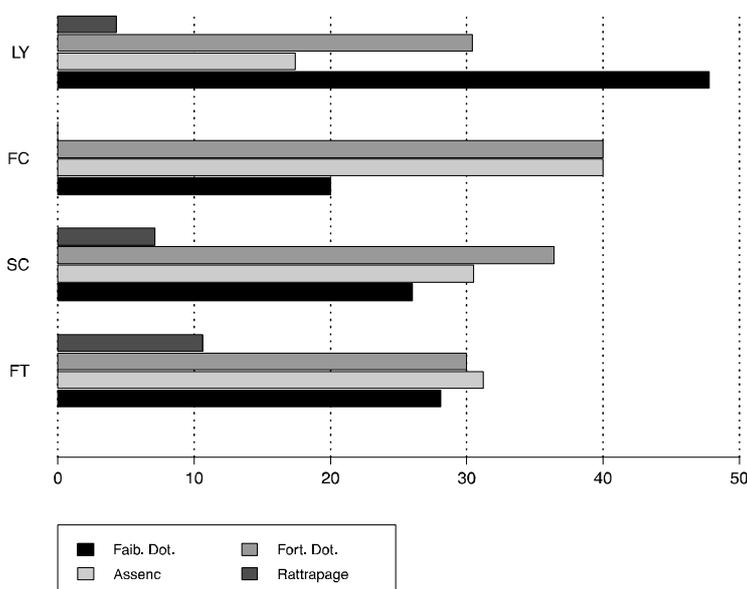
Outre son aspect synthétique, la mobilisation de la méthode des modèles logistiques multinomiaux permet d'estimer la pertinence de la typologie familiale ainsi construite. Avec le coefficient de détermination ajusté (R^2 de Nagelkerke) on peut se rendre compte de la part de la variance totale exprimée par le modèle. Elle est donc ici de 30% (R^2 de Nagelkerke=0,31), ce qui indique que notre modèle se démarque significativement du modèle trivial et donc que les quatre sous-groupes de familles se

distinguent assez nettement les unes des autres au regard des variables introduites dans le modèle.

b. « Trois générations pour faire un gentilhomme »

Le croisement de la promotion avec notre typologie familiale ne laisse pas apparaître de variations significatives sur la période en question, ce qui tend à tempérer l'impression que donnait la Figure 3.8 quant au resserrement progressif du recrutement social des anciennes ENS primaires sur la seule période des années 1980. Notre typologie familiale s'avère néanmoins plus efficace pour distinguer entre eux les différents établissements qui se succèdent au cours de la période (Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses, Lyon et Fontenay-Saint-Cloud, soit respectivement SC, FT, LY et FC dans l'histogramme suivant (Figure 3.10)).

Figure 3.9 : Ancienneté des héritages familiaux en fonction de l'établissement fréquenté



Lecture : Parmi les personnes interrogées, 49% de celles ayant fréquenté l'École de Lyon sont issue-s de familles « faiblement dotées », alors que c'était le cas de 26% des personnes ayant fréquenté l'École de Saint-Cloud, de 28,1% de celles ayant fréquenté l'École de Fontenay-aux-Roses et de 20% de celles ayant fréquenté l'École de Fontenay-Saint-Cloud.

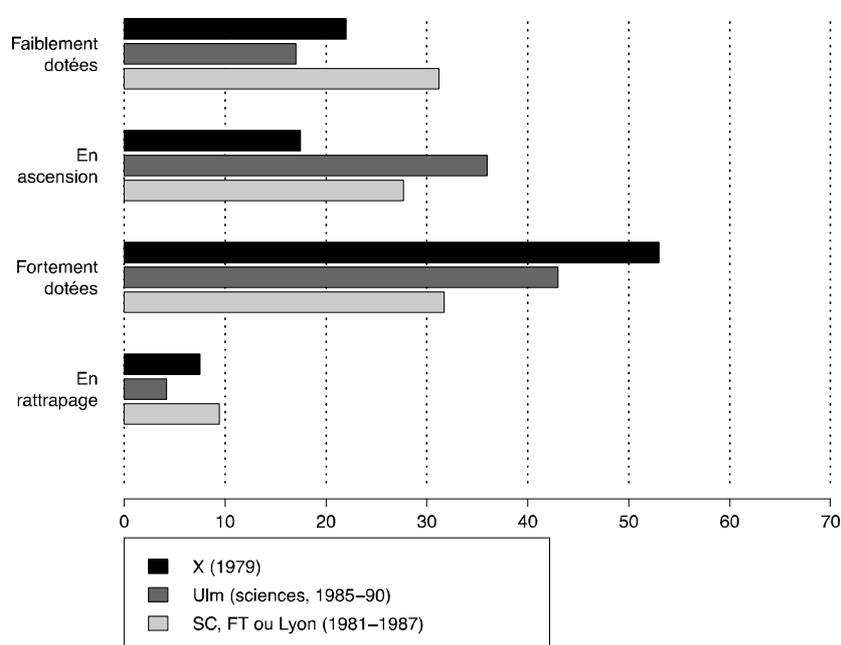
$X\text{-squared} = 36.1^{***}$

Ainsi, le recrutement des trois écoles de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses apparaît à peu près similaire. On peut voir un retrait relatif des normalien·ne·s issu·e·s de familles peu dotées au profit de ceux et celles issu·e·s des familles les mieux dotées dans le cas de l'École de Fontenay-Saint-Cloud. Mais surtout, son établissement jumeau de Lyon se distingue par un recrutement significativement plus populaire par rapport à l'ensemble des autres établissements, avec près de 50% d'ancien·ne·s élèves interrogé·e·s issu·e·s de familles *faiblement dotées* selon notre typologie. Pour sa première année de recrutement, il semble donc que l'École de Lyon ait renoué avec la tradition relativement démocratique des anciennes ENS primaires.

Mais cette dernière remarque ne saurait être interprétée sans rappeler que la réorganisation géographique s'accompagne d'une réorganisation disciplinaire des écoles, les Sciences partant à Lyon en 1987, alors que les filières littéraires sont regroupées au sein de la nouvelle école de Fontenay-Saint-Cloud. Aussi, l'on peut se demander si l'ENS de Lyon ne doit pas sa plus grande ouverture sociale à ce changement majeur dans l'histoire des ancien·ne·s ENS primaires.

Par ailleurs, l'un des autres intérêts de cette typologie familiale est qu'elle a été utilisée sous cette forme dans deux autres enquêtes menées à la même époque sur des populations proches (les polytechniciens de la promotion de 1979 et les normalien·ne·s scientifiques d'Ulm-Sèvres des promotions 1985-1990). Elle permet en ce sens d'effectuer une comparaison qui fait ressortir certains des principaux traits distinctifs de notre population.

Figure 3.10 : Ancienneté des héritages et comparaison avec Ulm & Polytechnique



Lecture : 27% des anciens et anciennes élèves des ENS de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon sont issu·e·s de familles héritières sur deux générations alors que c'était le cas de 43% des élèves scientifiques de la rue d'Ulm pour les promotions 1985-1990 et de 53% des élèves de l'X en 1979.

$X\text{-squared} = 18.1^{***}$

Conformément aux résultats obtenus grâce aux informations sur la profession des pères et des mères, en comparaison avec l'X ou les filières scientifiques d'Ulm-Sèvres à la même époque, les anciennes ENS primaires accueillent un nombre largement supérieur de familles peu dotées en capitaux scolaires et sociaux. Mais ce graphique fait surtout apparaître que l'on compte dans les rangs des élèves des anciennes ENS primaires une proportion moins importante d'élèves issu·e·s de familles héritières sur deux générations que dans les deux autres écoles. L'enquête menée par M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry portant uniquement sur les normalien·ne·s scientifiques, les chiffres utilisés ici ne concernent que la moitié des étudiant·e·s de la rue d'Ulm. Néanmoins, il ne fait aucun doute que la prise en compte des littéraires ne ferait qu'amplifier la tendance observée ici.

Ainsi, la comparaison de notre population avec celles des autres grandes écoles fait ressortir que les anciennes ENS primaires continuent en partie de se singulariser par leur recrutement. Pour les promotions 1981-1987, elles semblent recruter, à proportion égale sous l'angle de l'origine sociale, trois grands ensembles d'élèves, pour lesquels la

présentation et la réussite aux concours d'entrées des ENS de SC, FT et Lyon s'inscrit au carrefour de trois dynamiques pluri-générationnelles distinctes. Un premier tiers des élèves est donc issu de familles relativement modestes et éloignées jusqu'ici des filières d'excellence. Dans ce cas, l'accession à ce type d'établissement représente une grande première, et s'inscrit sous le signe de la rupture et de l'ascension par rapport à l'histoire de la lignée. Un deuxième tiers des élèves est issu des fractions ascendantes des classes moyennes intellectuelles. Ici l'intégration de SC, FT ou Lyon tend davantage à se présenter comme la nouvelle étape d'un parcours familial ascendant, très souvent porté par la réussite scolaire. Dans ce deuxième cas, cet événement s'inscrit dans la continuité ascendante de la lignée. Un dernier tiers des élèves est issu de familles appartenant aux classes supérieures depuis plusieurs générations. Pour ces derniers, l'accès à ces écoles s'inscrit également dans la continuité de l'histoire familiale, mais moins dans une dynamique ascensionnelle que dans une dynamique de stabilité et de conservation d'une position sociale dominante. On verra dans notre dernière partie que l'analyse des entretiens confirme cette idée d'une école à la croisée de différents grands ensembles d'itinéraires individuels et familiaux.

En resserrant la focale d'analyse sur les variations intra-écoles, on se demandera maintenant comment ces différentes dynamiques d'accès se déclinent sous l'angle du genre et de la spécialisation disciplinaire – et en analysant, sous l'angle de l'excellence scolaire, ce que nos enquêtés·e·s peuvent avoir en commun.

Chapitre 6 Des parcours scolaires convergents

La comparaison avec l'ensemble de la population française a permis de faire ressortir dans notre population d'enquête les différents traits qui singularisent les normaliens au sein de l'enseignement supérieur. La confrontation avec les élèves d'Ulm-Sèvres selon ces mêmes lignes de force conforte l'idée que, malgré certaines nuances, liées à l'ancienneté des capitaux familiaux notamment, les ENS tendent à partager des propriétés communes. Mais qu'en est-il des variations internes aux anciennes ENS primaires ? Les atouts nécessaires pour parvenir à entrouvrir les portes d'accès à la *voie royale* diffèrent-ils en fonction de la discipline, du sexe ou de l'origine sociale ?

Cette analyse quantitative et comparative des segments des parcours antérieurs à l'intégration des cheminements individuels des ancien·ne·s élèves nous permettra de mettre directement à l'épreuve l'une de nos deux hypothèses centrales, à savoir, de considérer le fait d'emprunter la voie des ENS comme une transition entraînant une relative convergence des parcours à l'échelle du groupe des ancien·ne·s élèves interrogées. Autrement dit, peut-on considérer que cet événement engendre un ensemble de parcours « directionnel[s] et orienté[s] » relativement semblables (Abbott, 2010, p.197), indépendamment du point d'origine de ces mêmes itinéraires ?

On verra que l'on peut relever d'importantes différences quant aux points de départ des cheminements des normalien·ne·s interrogé·e·s, fortement informé·e·s par les inégalités socio-sexuées face à l'institution scolaire, souvent mises en lumière dans les enquêtes sociologiques. Mais qu'en est-il des courbes que dessinent les cheminements des individus qui se lancent avec succès sur la *voie royale* des ENS ? Varient-elles significativement en fonction de leur point de départ ou peut-on observer des tendances communes à l'ensemble de notre population ? Après avoir dans un premier temps présenté l'espace du recrutement des ancien·ne·s élèves interrogé·e·s en fonction de leur discipline de spécialisation, on s'intéressera donc, dans un second temps, aux variations quant aux parcours d'excellence scolaire, en fonction de certaines coordonnées d'origine de ces parcours (le sexe et l'origine sociale, notamment). On verra *in fine* que ces parcours se révèlent relativement homogènes, et donc *convergentes* du point de vue de l'excellence scolaire. On peut interpréter cette relative homogénéisation comme un indicateur des profonds changements intervenus dans le rapport à

l'institution scolaire au sein de la population française entre la fin des années 1960 et les années 1990.

6.1 Sciences et Lettres : une matrice similaire de recrutement

a. Un recrutement clivé sous l'angle du genre

- Des normaliennes peu mathématiciennes ou philosophes

Avant toute chose, il faut préciser que la question des disciplines au sein des deux écoles est intimement liée à celle de la représentation sexuée. Comme nous l'avons en partie déjà présenté, l'introduction de la mixité dans les anciennes ENS primaires a eu deux principales conséquences : du point de vue institutionnel, elle a préfiguré la séparation en deux écoles désormais mixtes, mais disciplinairement distinctes à la fin des années 1980, l'une « scientifique » (ENS de Saint Cloud puis de Lyon) l'autre « littéraire » (ENS de Fontenay-aux-Roses puis de Fontenay-Cloud) ; du point de vue du recrutement, elle a provoqué la baisse massive des effectifs féminins en Sciences, et spécialement en Mathématiques (Bataille, 2011; Delavault, 1981; Delavault, 1983).

En effet, si les lauréates représentaient 51% des effectifs scientifiques des deux écoles pour la décennie 1970 (dont 59% de mathématiciennes pour la promotion de 1979, par exemple), elles ne sont plus que 30% dans les promotions scientifiques des années 1980 (dont seulement 13% de mathématiciennes). Bien que relativement moins forte, la baisse est également effective en Physique, où la féminisation passe de 47% à la fin des années 1970 à 24% pour toute la période des années 1980. En Sciences de la Vie, en revanche, les candidates font jeu égal avec les candidats, avec une variation de la féminisation de la filière entre 45% et 55% de 1979 à 1990. Du côté des Lettres, bien que légèrement surreprésentées (avec 60% de lauréates littéraires sur l'ensemble des promotions des années 1980), les effectifs de normaliennes ne connaissent pas de variations comparables à celles de leurs homologues scientifiques.

Au niveau du recrutement des filières, l'introduction de la mixité aux concours d'entrée a donc eu comme conséquence de faire diminuer le nombre global de jeunes femmes sélectionnées. Ainsi, pour les promotions du début des années 1980 et celles qui suivent, l'une des principales différences inter-filières des anciennes ENS primaires est

sans doute la différence de féminisation entre Sciences et Lettres, comme cela apparaît très nettement dans le Tableau suivant (Tableau 3.4).

Tableau 3.4 : Répartition des répondant·e·s en fonction du sexe et de la filière d'entrée aux ENS de ST, FT et LY.

	Effectifs		% (ligne)		Total
	Femme	Homme	Femme	Homme	
Langues	49	19	72.1	27.9	68
Lettres	39	33	54.2	45.8	72
Sciences Humaines	25	42	37.3	62.7	67
Tot. Litt.	113	94	54.6	45.4	207
Mathématiques	12	49	19.7	80.3	61
Physique	27	52	34.2	65.8	79
Sciences Naturelles	32	34	48.5	51.5	66
Tot. Sciences	71	135	34.5	65.5	206
Total	184	229	44.6	55.4	413

Lecture : Les femmes représentent 34.5% des élèves scientifiques ayant répondu à notre enquête et seulement 19.7% des spécialistes des Mathématiques.

Au niveau très général des deux grands ensembles de filières (« littéraires » et « scientifiques »), les normaliennes sont sous-représentées en Sciences par rapport aux filières littéraires : elles représentent à peu près la moitié des effectifs littéraires et seulement un tiers des effectifs scientifiques.

La prise en compte des filières des concours qui composent les deux grands ensembles disciplinaires de « Lettres » et « Sciences » permet de compléter – et de nuancer – ce premier constat. C'est avant tout en Mathématiques (19,7%) et en Physique (34,2%) qu'elles sont effectivement sous-représentées et pas en Sciences Naturelles, où elles comptent pour près de la moitié des effectifs. La situation dans les filières littéraires apparaît elle aussi contrastée. Alors qu'elles sont surreprésentées en Langues et à peu près à égale proportion en Lettres, elles sont légèrement sous-représentées dans les filières de Sciences Humaines, où elles constituent 37,3% de l'échantillon. Mais toutes les différentes spécialités disciplinaires rangées derrière l'appellation « Sciences Humaines » (Histoire, Géographie, Sciences Sociales, Philosophie) contribuent inégalement à cette sous-représentation féminine. En Histoire, en Géographie ou en Sciences Sociales, la féminisation est proche de 40%. C'est surtout la Philosophie qui se distingue ici, avec seulement huit femmes pour dix-neuf hommes philosophes, soit un

peu moins du tiers de l'effectif total sur la période. Ce dernier constat, peut-être moins connu que l'importante sous-représentation des femmes en Mathématiques, n'est pas sans rappeler les analyses de N. Hedjerassi quant à « l'exclusion durable des femmes » de l'histoire et de la pratique scolaire de la discipline philosophique (Hedjerassi, 2008, p.142). Au concours des ENS comme dans l'ensemble de l'enseignement supérieur français, la Philosophie reste donc « la plus masculine des disciplines de Lettres et Sciences Humaines » (Soulié, 1997, p.114).

Outre l'auto-sélection qui touche les futures étudiantes de Philosophie du fait de l'exclusion symbolique des femmes de la discipline et de leur faible visibilité institutionnelle²³¹, on pourrait rajouter que ces inégalités genrées d'accès à la filière de Philosophie sont sans doute renforcées par une différence de recrutement géographique. En effet, les entretiens révèlent que pour les futures normaliennes originaires de Province, partir à Paris en CPGE pour améliorer leurs chances d'intégration est plus souvent l'occasion de frictions avec les parents qui entendent surveiller plus directement le devenir de leurs filles. Or, à l'ENS comme à l'Université (Soulié, 1995, p.92), la Philosophie est également « la plus parisienne » des disciplines de Lettres et Sciences Humaines et la plus sensible à la logique de l'excellence : les littéraires spécialistes de Philosophie sont pour deux tiers d'entre eux et elles issu·e·s de l'une des très grandes prépas parisiennes (alors que c'est moitié moins le cas de leurs camarades de Lettres, Langues ou Histoire-Géographie). Ainsi, au regard du profil des reçu·e·s en Philosophie, le passage par une grande khâgne parisienne semble constituer un sérieux atout pour l'intégration. On peut faire l'hypothèse que, dans ce cas précis, les potentielles candidates provinciales voient leur chance d'intégrer cette discipline d'autant plus fortement diminuée qu'elles ont moins le profil scolaire adéquat.

Par ailleurs, au regard de l'influence des ENS dans la structuration professionnelle de la discipline philosophique en France (Godechot, 1999), on peut se

²³¹ A titre d'exemple de cette auto-exclusion des potentielles futures diplômées de Philosophie, on pourra rappeler, à la suite de C. Soulié, ces quelques mots de M. Le Dœuff se remémorant sa confrontation avec les « grands auteurs », bien sûr essentiellement masculins : « Puisqu'arrivée à ce point mes idées s'embrouillent, j'ouvre une œuvre de Leibniz ou de Hegel. Et je me surprends à penser : "quel culot, tout de même ! Il faut un toupet invraisemblable pour prétendre ainsi maîtriser intellectuellement tout ce qu'il y a dans le ciel et sur la terre – et dans la pratique des hommes. Une femme n'oserait jamais" » (Le Dœuff, 1980, p.164).

demander si ces différentes inégalités de sélections n'influencent pas très durablement la sous-représentation féminine au sein de la profession²³².

On retrouve donc à l'échelle des ancien·ne·s ENS primaires la tendance bien connue d'une importante féminisation des spécialités disciplinaires situées au bas de la hiérarchie scolaire – soit, en France, les Langues et les Sciences de la Vie (Bourdieu, 1989, p.88; Delavault *et al.*, 2002). Ces derniers constats abondent dans le sens des analyses menées par M. Duru-Bellat, A. Kieffer et C. Marry lorsqu'elles soulignent qu'à partir des années 1960, les différences sexuées d'orientation disciplinaire – et les inégalités de rendement professionnel qu'elles portent en germes – ont eu tendance à se substituer aux inégalités d'accès aux différents niveaux du système d'éducation dans le contexte français (Duru-Bellat *et al.*, 2001, p.264).

- Féminisation relative des filières littéraires et effet de champ

Parallèlement à ces constats très généraux quant à la partition sexuée des différentes filières, on peut tenter d'analyser les « effets de champ », relativement à la place particulière qu'occupent les ENS au sein de l'espace de l'enseignement supérieur, sur cette partition. Si l'on compare ces chiffres avec la féminisation moyenne des diplômé·e·s de DEUG pour l'année 1990²³³, ce sont les filières « littéraires » du concours des ENS qui se distinguent davantage que les filières « scientifiques ». En effet, si la féminisation globale des filières « scientifiques » des ENS est relativement proche de celle de l'ensemble des diplômées de DEUG en 1990²³⁴ – qui est de 34% – il en va autrement pour les filières littéraires. Dans ce cas, les étudiantes représentent 54,5% des effectifs dans les ENS étudiées, alors qu'elles représentaient 75% des diplômées de

²³² On peut faire, après B. Zarka (2006), la même hypothèse pour les Mathématiques, discipline qui reste en France très sensible à l'élitisme scolaire. Nous avons par ailleurs fait l'hypothèse que nous observerions le même phénomène en Histoire, de par la proximité de l'organisation institutionnelle de cette discipline avec la Philosophie en France (notamment concernant la centralité du concours de l'Agrégation dans le recrutement des futurs docteur·e·s et enseignant·e·s chercheur·e·s (Faure *et al.*, 2006, p.66)). Or les données étudiées singularisent en priorité la Philosophie sans que l'on puisse étendre le même type d'analyse à l'Histoire.

²³³ C'est l'année la plus ancienne à laquelle les statistiques produites par les ministères de tutelles permettent de remonter en tenant compte des « sous-disciplines » littéraires et scientifiques pour un niveau équivalent à Bac+2 (Soulié, 1995).

²³⁴ Source : MEN.

DEUG sur l'ensemble des filières « littéraires » correspondantes en 1990²³⁵. Cette différence s'explique en partie par une légère surreprésentation des spécialistes de la très masculine discipline philosophique dans les rangs des normalien·ne·s. Les étudiants en Philosophie représentent 3,6% de l'ensemble des reçus au DEUG dans les filières correspondantes à l'offre de formation des ENS, alors qu'ils représentent 12,7% des normalien·ne·s des promotions 1981-1987.

Mais ce n'est pas là l'unique explication. Dans les deux autres sous-groupes disciplinaires, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses dans les rangs des diplômé·e·s du DEUG qu'à l'ENS. Elles constituent 85,2% des diplômées de DEUG pour l'année 1990 en Langues et 83% en Lettres à l'Université, contre 72,1% et 54,2% respectivement pour les filières Langues et Lettres du concours des ENS.

On peut faire l'hypothèse que dans les filières littéraires, un effet de prestige des ENS peut expliquer la moindre féminisation des filières littéraires des deux écoles, alors que les étudiantes sont très largement majoritaires dans ces mêmes filières à un niveau équivalent du cursus à l'Université. En effet, au moment où nos enquêté·e·s intègrent les écoles de Saint-Cloud et Fontenay, les ENS représentent l'une des rares voies sélectives et prestigieuses dans l'espace de l'enseignement supérieur français pour les élèves non-scientifiques. Et cette particularité des filières littéraires des ENS par rapport aux autres débouchés possibles des étudiant·e·s de fin de secondaire ou de premiers cycles universitaires, ne semble pas profiter aux – nombreuses – étudiantes des filières « littéraires ». L'analyse de la sélectivité du concours d'entrée dans ces écoles confirme cette idée : dans les filières les plus féminisées du concours (celle de Langues et de Lettres), le concours d'entrée est très régulièrement défavorable aux khâgneuses (Bataille, 2011).

La différence entre filières scientifiques et littéraires dont témoigne cette spécificité de sélectivité entre filières « littéraires » par rapport aux filières « scientifiques » est, comme nous le verrons par la suite, fortement structurante quant aux choix d'orientation scolaire puis professionnelle des (ancien·ne·s) élèves littéraires des deux écoles.

²³⁵ Soit les sections de Géographie, de Lettres A (Lettres), de Lettres B (Lettres & Civilisation étrangères), de Sciences Humaines A (Philosophie) et de Sciences Humaines D (Histoire) du DEUG.

b. Un recrutement relativement homogène sous l'angle de l'origine sociale

- Des normaliennes pas nécessairement « mieux nées »

Pour la période considérée, les variations de féminisation constituent sûrement l'élément qui distingue le plus nettement les filières scientifiques des filières littéraires. En effet, on n'observe aucune différence significative entre les élèves des différentes filières pour les années 1980 du point de vue de l'origine sociale. Sous l'angle de l'ancienneté du capital culturel familial, notamment (Tableau 3.5), le profil social des scientifiques apparaît ainsi très proche de celui des littéraires.

Tableau 3.5 : Ancienneté des héritages familiaux en fonction de la filière fréquentée (% colonnes)

	Filières littéraires			Filières scientifiques		
	Femme	Homme	Ensemble	Femme	Homme	Ensemble
Fortement dotées	32.8	29.6	31.3	31.9	24.4	27
En ascension	30.2	28.6	29.4	30.4	34.8	33.3
Faiblement dotées	32.8	31.6	32.2	33.3	34.1	33.8
En rattrapage	4.3	10.2	7	4.3	6.7	5.9
Total Effectif	116	98	214	69	135	204

Lecture : Les ancien-ne-s élèves issu-e-s de familles « fortement dotées » représentent 31.3% des promotions de littéraires contre 27% des promotions de scientifiques ayant répondu à notre enquête.

Comme dans l'ensemble de la population étudiée, on retrouve en Sciences comme en Lettres une partition à peu près équivalente des ancien-ne-s élèves originaires des familles *fortement dotées*, *en ascension* ou *faiblement dotées* (autour de 30%). Ce résultat pourrait paraître à première vue surprenant. En effet, dans la continuité des premiers travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron sur les étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964), il semblerait *a priori* pertinent de faire l'hypothèse que les filières littéraires opèrent une sélection relativement plus élitiste du point de vue des caractéristiques sociales des parents saisies par leur niveau de diplôme, leur place dans la hiérarchie professionnelle,

voire leur localisation géographique²³⁶. Pour illustrer cette partition intuitive de la population de l'ENS, on pourrait rappeler la distance sociale entre scientifiques et littéraires qui, de part leur différence d'aspect physique, semble sauter aux yeux de Jerphanion, héros normalien de la fresque de J. Romains des *Hommes de bonne volonté*, lors de sa première visite du restaurant de l'École. Sur les bancs de droite du réfectoire, les littéraires – urbains et élégants avec leurs « vestons luisants », leurs « visages peu colorés » et leurs « bustes étroits » – semblent s'opposer point par point aux scientifiques occupants les bancs de gauche – avec leurs « blouses crasseuses », leurs peaux « plus rouges » et leur « carrures de costauds » qu'ils ont de toute évidence hérité de leurs origines plus populaires et campagnardes (Romains, 1963b, p.336).

D'autres enquêtes menées sur des institutions et des populations comparables à la nôtre ont clairement montré que l'incidence de l'origine sociale sur l'intégration de filières hautement sélectives variait en fonction des disciplines, qu'elles s'inscrivent dans le domaine des Lettres ou dans celui des Sciences. C'est le cas notamment de l'analyse menée par A. Zimdars, A. Sullivan et A. Heath sur les résultats au concours d'entrée d'Oxford (Zimdars *et al.*, 2009). Parmi les futur·e·s élèves de la prestigieuse université britannique, le fait d'avoir deux parents ayant exercé une profession intellectuelle supérieure favorise l'intégration d'une filière littéraire, alors que cela n'est pas le cas en Sciences (p.657).

Même si l'on peut noter une légère sous-représentation des élèves scientifiques issu·e·s de familles *fortement dotées*, qui irait dans le sens des remarques formulées par A. Zidmar *et al.*, cette différence est de trop faible amplitude pour pouvoir évacuer ici l'hypothèse d'indépendance des deux variables ($\chi^2 = 3.38$)²³⁷. Dans le cas des normalien·ne·s de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon, au niveau de l'origine sociale, il semble donc qu'un même moule de recrutement ait été à l'œuvre, indifféremment de la spécialité disciplinaire.

Par ailleurs, lorsque l'on croise cette variable avec le sexe des répondant·e·s dans chacun des deux grands ensembles disciplinaires, c'est aussi un constat d'homogénéité qui s'impose. En Lettres comme en Sciences, femmes et hommes sont issu·e·s dans des

²³⁶ C'est d'ailleurs ce premier constat (« les études de sciences semblent moins liées à l'origine sociale » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.19)) qui avait amené les deux auteurs à formuler l'hypothèse du caractère central du volume et de la qualité du capital culturel dans la sélection scolaire des étudiants de Lettres.

²³⁷ Même avec un découpage plus fin des disciplines, les différences en termes d'origines sociales ne sont pas assez marquées pour être significatives au seuil minimal de 10%.

proportions similaires des quatre grands types de familles que nous avons définis. Dans aucun des deux cas, la différence entre anciens et anciennes élèves n'est significative au seuil de 10%²³⁸. Ces résultats confirment ceux établis par M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry au sujet des normaliennes scientifiques de la rue d'Ulm. « L'idée que les filles doivent leur entrée dans des écoles de prestige à un surcroît de capitaux [familiaux]» (Ferrand *et al.*, 1999, p.29) est également invalidée par notre enquête. Et nos résultats permettent d'étendre la portée de ce constat aux littéraires : en Sciences comme en Lettres, on n'observe pas de sur-sélection sociale significative des normaliennes pour les années concernées par notre étude.

Par ailleurs, du point de vue des autres caractéristiques centrales qui fondent la singularité des élèves des ENS dans l'espace de l'enseignement supérieur et plus précisément au sein du champ des grandes écoles (et en particulier concernant la proximité avec le milieu enseignant et le secteur public), on observe peu de différences significatives (Tableau 3.6). Les élèves scientifiques sont un peu plus souvent né·e·s dans des familles où l'un des parents était enseignant·e, mais aucune de ces différences n'est significative à l'aune du test du Khi-2.

Tableau 3.6 : Les professions des pères et mères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (% colonne)

	Filières littéraires		Filières scientifiques	
	Pères	Mères	Pères	Mères
École	28.5	32.2	33.8	38.2
État (hors école)	12.6	5.6	15.2	4.4
Intellectuels libéraux	9.8	4.7	6.4	4.4
Entreprises privées	23.4	3.3	17.2	1
Classes populaires	20.1	19.2	18.6	17.2
Sans profession	0	32.7	1	31.4
Autres et sans réponses	5.6	2.3	7.8	3.4
Total Effectif	204		214	

Lecture : 23.4% des pères des élèves littéraires et 17.2% des scientifiques travaillaient comme cadre dans le privé.

²³⁸ Dans le cas des littéraires, Khi-2=5.2 ; dans celui des scientifiques, Khi-2=0.75.

Sous l'angle du sexe, on n'observe également à ce niveau plus précis aucune différence significative. En effet, si l'on croise le sexe des lauréat·e·s des concours littéraires et scientifiques avec la profession exercée par le père regroupée selon les cinq grands blocs professionnels précédemment identifiés (Tableau 3.7), force est de constater la similarité des origines familiales des normalien·ne·s des deux filières.

Tableau 3.7 : Les professions des pères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon en fonction du sexe et de la filière (% colonne)

	Filières littéraires		Filières scientifiques		Total	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
École	22.4	33.6	35.6	30.4	30	32.4
État (hors école)	16.3	9.5	17	11.6	16.8	10.4
Intellectuels libéraux	12.2	7.8	7.4	4.3	10.3	9.1
Entreprises privées	21.4	25	14.8	21.7	14.6	17.2
Classes populaires	21.4	19	15.6	24.6	20.1	24.8
Sans profession	0	0	1.5	0	0.9	0
Autres et sans réponses	6.1	5.2	8.1	7.2	7.3	5.9
Total Effectif	98	116	135	69	233	185

Lecture : 21.4% des pères des hommes littéraires travaillaient comme cadres supérieurs ou intermédiaires dans le privé.

La comparaison des positions professionnelles des mères renforce cette impression d'homogénéité au niveau du recrutement social des différentes filières. Les mères des normaliennes ont été elles aussi un peu plus souvent cadres dans le privé que les mères des normaliens (4% contre 0.5%) et ont dans l'ensemble un peu moins souvent appartenu aux classes populaires (16% pour les normaliennes contre 19% pour les normaliens). Mais, comme dans le cas des pères, ces variations sont non significatives au seuil de 10%.

- Des littéraires plus urbains... et parisiens

C'est sous l'angle de l'origine géographique que les différences les plus manifestes se font jour entre les élèves des différentes disciplines.

Figure 3.11 : Origine géographique par département des normalien·ne·s en fonction de la filière (en %)

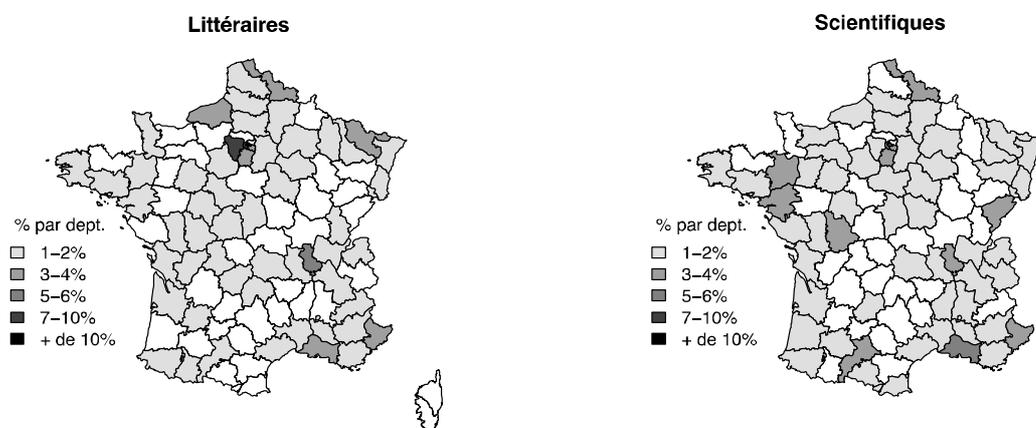


Tableau 3.8 : Origine géographique par taille de ville des normalien·ne·s en fonction de la filière (en % colonne)

	Filières littéraires			Filières scientifiques		
	Femmes	Hommes	Ensemble	Femmes	Hommes	Ensemble
Etranger	0.9	2.1	1.4	2.9	0.7	1.5
Paris	9.6	14.4	11.8	4.3	8.9	7.4
Région parisienne	27.8	25.8	26.9	11.6	14.8	13.7
Total Paris	37.4	40.2	38.7	15.9	23.7	21.1
Villes de plus de 200 000 habitants	20	11.3	16	15.9	17.8	17.2
Villes entre 200 000 et 100 000 habitants	7	14.4	10.4	14.5	12.6	13.2
Villes entre 10 000 et 100 000 habitants	13.9	18.6	16	26.1	23	24
Villes de moins de 10 000 habitants	20.9	13.4	17.5	24.6	22.2	23
Total Province	61.8	57.7	59.9	81.1	75.6	77.4
Total Effectif	116	98	214	69	135	204

Lecture (Tableau 3.8) : 26.9% des littéraires des promotions 1981-1987 étaient originaires de la région parisienne (hors Paris intra-muros) alors que c'était le cas de 13.7% des élèves scientifiques des mêmes promotions.

Les normalien·ne·s des filières littéraires étaient 39% à habiter à Paris (12%) ou en région parisienne (27%) au moment de leur terminale, contre 21% de leurs

camarades scientifiques. Ces derniers se recrutent davantage dans les petites ou très petites villes de Province. La concentration par département montre que le recrutement des normalien·ne·s scientifiques tend à être plus diversifié sur le territoire national. En effet, on ne compte aucun département fournissant plus de 10% de l'effectif total des répondants chez les scientifiques. Par ailleurs, parmi les élèves scientifiques, il·le·s sont 47% à venir d'une ville de moins de 100 000 habitants (hors région parisienne), alors que cela n'est le cas que de 34% des élèves littéraires. Lorsque l'on compare l'ensemble des littéraires à l'ensemble des scientifiques en fonction de cette variable de taille de la ville de résidence en terminale, les différences apparaissent significatives au seuil de 1% ($\text{Khi-2}=16.6^{***}$). Par contre, en Lettres comme en Sciences, si les hommes sont très légèrement plus parisiens que les femmes, et les femmes légèrement plus urbaines que les hommes – surtout en Lettres –, ces différences ne sont néanmoins jamais significatives au seuil de 10% au sein de notre échantillon.

- Sciences/Lettres : Un moule de recrutement relativement similaire

Tant dans son volume que dans sa structure, le capital culturel familial dont sont porteurs nos répondant·e·s ne distingue pas à ce niveau très général les ancien·ne·s élèves des différentes filières. Même traitées sous la forme d'une analyse multivariée « toutes choses égales par ailleurs » (régression logistique binomiale), on observe relativement peu de différences entre les ancien·ne·s élèves des deux filières. Et, de façon *a priori* surprenante, elles ne sont en aucun cas liées à l'origine sociale.

La non-significativité des variations inter-disciplinaires et inter-sexes sous l'angle de l'origine sociale peut, à notre sens, être interprétées de deux manières.

Premièrement, d'un point de vue purement statistique, elle peut-être due à la relativement petite taille de notre échantillon ($N=418$). En effet, cette taille réduite ne permet pas de conclure à la significativité de certaines tendances, surtout dans des tableaux croisés à fort degré de dépendance, comme celui croisant le sexe et la profession du père regroupée selon nos cinq blocs de professions.

Mais, on peut néanmoins formuler quelques hypothèses plus sociologiques pour éclairer l'absence de tendances fortes distinguant les femmes des hommes et les littéraires des scientifiques, à l'aune des critères retenus. Cette relative homogénéité est

à notre sens à mettre en lien avec le système de recrutement commun aux différentes filières (meilleures mentions au Bac, classes préparatoires, concours de grandes écoles) qui tamise d'une manière semblable, à ce niveau d'observation relativement général, les profils des littéraires et des scientifiques. La seule exception notable à cette tendance concerne les différences en termes d'origine géographique et de sexe, qui restent des éléments clivants pour les élèves des deux filières.

Ces premières observations iraient ainsi dans le sens des choix effectués par P. Bourdieu et son équipe au moment de la mise en place des enquêtes empiriques qui aboutiront à *La Noblesse d'État* (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1987, p.6), qui ont privilégié un découpage des écoles en fonction de leur place dans le champ des grandes écoles plus qu'en fonction de leurs spécialités disciplinaires d'enseignement. Pour les ENS, sous l'angle de la structuration et de la taille du capital culturel porté par leurs élèves, les variations entre groupes de normalien·ne·s sur la base de la filière paraissent relativement minimales. C'est avant tout la position structurelle de l'École au sein du champ des grandes écoles qui est pertinente pour expliquer le profil sociologique particulier des élèves de ces écoles. Ainsi, comme le relevait P. Bourdieu en 1982, « les élèves littéraires de l'École normale supérieure s'opposent moins aux élèves scientifiques de la même école, tant sous le rapport des caractéristiques sociales que des caractéristiques scolaires, qu'ils ne s'opposent les uns et les autres aux élèves de l'École polytechnique » (Bourdieu, 1982, p.40). Même si l'analyse des devenir professionnels révèle différents sous-groupes au sein de notre population selon le sexe et l'origine sociale, comme nous le verrons, il faut relever ici que les clivages sont moins marqués que ce que l'on aurait pu attendre.

Ces analyses étayaient ainsi pour un temps l'idée d'une *voie royale* d'entrée dans les ENS de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon, dont l'accès reste certes inégalitaire du point de vue de la population française dans son ensemble (au regard de l'origine sociale et du sexe), mais qui est commune aux différentes filières des ENS étudiées et qui est, à l'échelle de ces filières, semblable pour les hommes et les femmes. On verra par la suite que l'analyse qualitative des itinéraires que dessinent les cheminements individuels vient largement nuancer ce premier constat d'homogénéité, tant du point de vue du sexe que de l'origine sociale, en mettant au jour des formes spécifiques de stratégies et d'enchaînements des séquences dans le processus d'engagement sur la *voie royale*, en fonction de la spécialité disciplinaire, du sexe et de l'origine sociale.

6.2 Une excellence scolaire comparable

Outre leur origine sociale en moyenne plus élevée que le reste de la population, les normalien·ne·s se singularisent également par leur réussite scolaire hors-norme, tant par rapport aux étudiant·e·s des universités qu'aux élèves des autres grandes écoles. En effet, l'analyse relationnelle des différents établissements structurant le champ des grandes écoles a bien montré que les normalien·ne·s des différentes ENS comptent parmi les plus scolairement sélectionné·e·s des élèves des grandes écoles (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1987).

L'analyse comparée des parcours scolaires de nos enquêté·e·s permettra d'explorer plus précisément notre hypothèse de l'engagement sur la voie des ENS comme un processus convergent, en comparant en fonction de l'origine sociale et du sexe l'excellence scolaire dont ont fait preuve les normalien·ne·s des différentes filières. Elle révèle par ailleurs une partie des différences disciplinaires de logiques d'orientation scolaire puis professionnelle qu'elles sous-tendent.

a. Excellence scolaire, logiques d'orientation et variations disciplinaires

Avant d'explorer plus avant les variations intradisciplinaires et les comparaisons des parcours d'excellence scolaire entre normaliens et normaliennes à l'échelle des différents groupes disciplinaires, on peut donner un aperçu du cadre général dans lequel elles s'inscrivent. On commencera donc par analyser les différences inter-groupes disciplinaires en termes d'excellence scolaire. On peut tirer de ces comparaisons quelques informations générales quant aux logiques d'orientation que sous-tendent les parcours scolaires d'excellence des futur·e·s élèves littéraires ou scientifiques des ENS.

Au titre des jalons structurant ces parcours d'excellence scolaire, nous avons retenu le fait d'avoir réussi le Baccalauréat avant l'âge de dix huit-ans, d'avoir décroché l'une des meilleures mentions à l'examen de l'emblématique diplôme et d'avoir réussi le concours de l'ENS à l'issue de deux années de classes préparatoires seulement. Le choix de ces indicateurs est évidemment arbitraire. Mais au regard des différents travaux sociologiques menés sur l'excellence scolaire en France (Bourdieu, 1989; Castets-Fontaine, 2011a; Daverne et Dutercq, 2013; Ferrand *et al.*, 1999), ils nous ont semblé

particulièrement importants pour saisir la structuration des parcours d'excellence scolaire entre élèves littéraires et scientifiques dans le contexte français et leurs variations internes en fonction du sexe et de l'origine sociale.

A ces indicateurs d'excellence, on peut rajouter d'autres variables, qui relèvent de l'excellence scolaire mais également de différences en termes de « stratégies d'excellence » et de pratiques éducatives relatives à l'origine sociale et/ou scolaire (Ferrand *et al.*, 1999, p.32). Pour ce premier aperçu des parcours d'excellence scolaire des normalien·ne·s des différentes filières, on s'intéressera donc également à la présentation au Concours Général des lycées, à la fréquentation du privé durant la scolarité secondaire ou primaire et au type d'établissement fréquenté durant les classes préparatoires (en fonction de sa localisation géographique et de son prestige).

- Mention au Baccalauréat et hiérarchie scolaire

Pour commencer, on peut prendre un par un ces indicateurs de l'excellence scolaire et voir comment ils distinguent les différentes filières entre elles (voir Tableau 3.9).

C'est principalement la proportion de mentions « Bien » ou « Très Bien » qui singularise les répondant·e·s en fonction de leur spécialité disciplinaire lors de leur intégration de l'École. Les recherches ont montré depuis les années 1970 un remplacement des filières « littéraires » (et avec elles des « humanités classiques ») par les filières scientifiques au sommet de la hiérarchie scolaire, elles-mêmes concurrencées par les filières de Sciences Economiques depuis le début des années 1990 (Convert, 2003a, 2003b). Parmi les filières scientifiques généralistes du secondaire, c'est donc principalement en Mathématiques que se concentrent les meilleurs élèves au début des années 1980. Les profils scolaires de nos enquêté·e·s reflètent bien cette réalité, en particulier à l'échelle des filières scientifiques, où les différences dues à la mention décrochée au Baccalauréat distinguent significativement les élèves des différentes filières (Khi-2=15***). Parmi les élèves entré·e·s par la filière Mathématiques (et dans une moindre mesure, celle de Physique), on compte donc un nombre plus important de personnes ayant décroché l'une des deux mentions « Bien » ou « Très Bien » que dans la filière de Sciences Naturelles (dans laquelle 66,2% des personnes interrogées ont

décroché le Baccalauréat avec une moyenne inférieure à 14/20 contre 38,3% de leurs camarades en Mathématiques et 41,6% en Physique).

Cette hiérarchie inter-disciplinaire est beaucoup moins nette entre les différentes filières littéraires. Bien que l'on observe sensiblement moins d'élèves ayant décroché une mention « Bien » ou « Très Bien » en Lettres (filières de Lettres Classiques et de Lettres Modernes), ces variations sont non significatives ($\chi^2=4.2$). A l'échelle de l'ensemble des filières des concours d'entrée, c'est en Sciences Naturelles que se concentre la proportion la plus faible d'élèves ayant décroché l'une des deux plus prestigieuses mentions au diplôme du Baccalauréat.

Tableau 3.9 : Éléments de trajectoires scolaires en fonction de la filière (en %)

Indicateurs d'excellence	Littéraires			Scientifiques			Ensemble		Total
	Lang. ¹	Let.	S. H.	Math.	Phys.	S. N.	L	S	
Année d'avance au Baccalauréat	38.2	38	22.4	37.7	43	36.4	34.3	38.7	36.5
Mention au Baccalauréat **									
<i>Bien</i>	44.1	31.9	37.3	42.6	49.4	22.7	38.7	38.4	38.6
<i>Très Bien</i>	17.6	12.5	14.9	18	10.1	12.1	14.6	13.3	14
Présentation au Concours Général** ²	23.5	27.8	25.4	18	21.8	4.5	25.2	15.3	20.4
Accès à l'ENS en 2 ans***	39.7	37.5	40	50.8	57	56.1	38.7	55.4	53.1
CPGE fréquentée***									
<i>Autres lycées province</i>	28.4	19.4	24.6	33.9	34.6	47.7	23.7	39	31.1
<i>Grands lycées province</i> ³	9	15.3	9.2	18.6	24.4	16.9	11.4	20.5	15.8
<i>Autres lycées région parisienne</i>	32.8	29.2	27.7	16.9	9	7.7	30.8	10.5	20.9
<i>Grands lycées région parisienne</i>	29.9	36.1	38.5	30.5	32.1	27.7	34.1	30	32.1
<i>Total (Eff.)</i>	68	72	67	61	79	66	214	204	418

Lecture: 34,3% des littéraires des promotions 1981-1987 ont été reçu au Baccalauréat avant dix huit ans. C'est le cas de 38,7% des scientifiques des mêmes promotions.

¹ : Les titres des six premières colonnes sont les abréviations des différentes filières des concours d'entrées « Littéraires » et « Scientifiques », soit, dans l'ordre, les filières de Langues, Lettres, Sciences Humaines, Mathématiques, Physique et Sciences Naturelles.

² : Le nombre d'étoile indique le seuil de significativité des variations observées lorsque l'on croise la variable en question avec la filière fréquentée ; * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .001$. Les calculs de χ^2 sont effectués sur le croisement entre chaque variable en ligne et les filières détaillées (Langues, Lettres, Sciences Humaines, Mathématiques, Physique et Sciences naturelles).

Par contre, on observe dans aucun des cas de différences significatives entre filières quant à la proportion d'élèves ayant été reçus « en avance » à l'examen du Baccalauréat.

- Concours général, classes préparatoires et proximité parisienne

Avec l'Agrégation, le concours général des lycées, censé distinguer dans différentes disciplines les lycéen·ne·s les plus brillant·e·s de leur génération, est « l'une des plus anciennes institutions de l'enseignement public français » (Chervel, 2009, p.135). Cette épreuve un peu particulière, « dont le sens s'épuise à la finalité sans fin d'une pure "logique de l'honneur" » (Eymeri-Douzans, 2012, p.308), peut être appréhendée comme l'un des moments privilégiés où se donnent à voir les principes de sélection du système scolaire français (Bourdieu, 1989, p.19). En tant qu'excellent·e·s élèves de secondaire, les normalien·ne·s sont ainsi particulièrement prédisposé·e·s à l'avoir présenté. Et même si nos enquêté·e·s sont nettement moins nombreu·x·ses à l'avoir présenté que les élèves (scientifiques) d'Ulm-Sèvres de la même époque (40%), c'est le cas de 20,4% d'entre eux et elles²³⁹.

Malgré cette interprétation de la présentation (et de la réussite) au concours général en termes de manifestation typique de l'excellence scolaire à la française, les analyses menées par M. Ferrand *et al.* ont néanmoins montré que la présentation au concours général est extrêmement variable suivant l'origine géographique et scolaire, et reste très dépendante des politiques d'établissement (essentiellement parisiens) (Ferrand *et al.*, 1999, p.34). C'est d'ailleurs ce que retranscrivent les proportions présentées dans le Tableau 3.9. C'est dans la filière des Sciences Naturelles, soit celle où les élèves habitaient le moins souvent à Paris ou en région parisienne en terminale et où il·le·s ont le moins souvent décroché une mention Bien ou Très Bien au Baccalauréat, que l'on recense la plus faible proportion d'élèves ayant présenté le concours général des lycées. On peut aussi interpréter la proportion relativement plus importante de candidat·e·s au concours général dans les rangs des littéraires par le fait que les

²³⁹ Par contre, comme chez leurs cousins proches d'Ulm, un quart des personnes de notre échantillon ayant présenté le concours général y a décroché une mention.

ancien·ne·s élèves de ces filières ont plus souvent fréquenté des établissements parisiens durant leur scolarité secondaire que leurs camarades scientifiques. Par contre, à la différence des résultats de l'enquête sur les élèves d'Ulm-Sèvres de la même époque (ibid., p.35) ou sur les candidat·e·s au concours général des années 1960, on n'observe aucune relation entre le fait d'avoir présenté le concours et le fait d'avoir eu des parents enseignant·e·s.

Cette différence d'origine géographique entre « littéraires » et « scientifiques » apparaît également dans la comparaison des différentes classes préparatoires fréquentées. Dans leur ensemble, les littéraires ont plus souvent fait leurs classes préparatoires à Paris ou dans sa région. Concernant cette distinction entre les parcours de formation entre les ancien·ne·s élèves des deux grands ensembles de filières, il faut relever que la plus grande proportion de littéraires ayant fait un passage par une CPGE de la région parisienne s'explique également par des différences en termes de logiques d'orientation. Anticipant sur notre prochaine partie plus centrée sur l'analyse des entretiens, on peut en effet relever que nombre de nos enquêté·e·s littéraires se sont vu·e·s conseiller par leurs parents ou leurs enseignant·e·s de faire une année de CPGE à Paris – le plus souvent en khâgne ou pour cuber – afin de maximiser leurs chances d'intégration à l'ENS.

- Cuber pour intégrer : la « voie normale » des littéraires

C'est peut-être au niveau du nombre d'années passées en CPGE et du type d'établissement fréquenté à ce moment que se font jour les différences les plus importantes entre les parcours d'excellence scolaire qui mènent les futur·e·s élèves « littéraires » et « scientifiques » aux portes des ENS. Dans leur ensemble, les futur·e·s élèves des filières littéraires sont 61% à avoir « cubé » leur année d'hypokhâgne avant d'intégrer l'ENS de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon, contre 45% des futur·e·s « scientifiques » (Tableau 3.9).

Cette spécificité des parcours de formation des « littéraires » est à mettre en lien avec le fait que les CPGE littéraires « modernes » (qu'ont fréquentés 72,2% de nos futur·e·s normalien·ne·s « littéraires ») ou « classiques » (28,8%) préparent uniquement aux concours des ENS ; voire, pour les « modernes », quasi exclusivement au concours de

St-Cloud ou Fontenay : 86,7% de nos répondant·e·s n'ont ainsi présenté aucune autre école en parallèle de leur candidature (Tableau 3.10). Seulement 9,8% – principalement issu·e·s de khâgnes « classiques » – ont présenté parallèlement le concours d'Ulm-Sèvres. En effet, avec son épreuve obligatoire de langues mortes et ses épreuves sans programme, le concours d'entrée aux ENS d'Ulm-Sèvres interdit aux khagneux « modernes » des années 1980²⁴⁰ un autre choix que celui des anciennes ENS primaires à l'échelle du sous-groupe des ENS. Mais plus généralement, la focalisation de leur préparation sur le concours de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon, rend également assez difficile pour les candidats littéraires de présenter un concours d'une autre école. Parmi les candidatures parallèles aux concours d'entrée des ENS, on compte seulement quatre candidatures au concours de l'IEP de Paris, une à celui d'HEC et une autre à celui de l'ESSEC.

Au contraire, parallèlement aux ENS, les « taupes » ouvrent également la voie vers de très nombreuses écoles d'ingénieurs. D'ailleurs les futurs élèves des filières scientifiques ont quasiment tout·e·s présenté le concours d'au moins une école d'ingénieur en même temps que celui des ENS. On repère bien entendu des variations selon les disciplines dues au type d'école préparé dans ces CPGE, les spécialistes en biologie présentant plus souvent le concours des écoles d'ingénieurs agronomes tandis que les individus sortant de P' ou de M' sont plus souvent candidats au concours des Ecoles Centrales ou des Ecoles des mines. Les candidatures parallèles dans une autre ENS (à Cachan ou à Ulm) sont aussi très fréquentes parmi les scientifiques : 60% d'entre eux ou d'entre elles ont présenté le concours d'une autre ENS. C'est le cas de seulement 9,8% des littéraires, du fait des différences radicales de contenu du concours des ENS d'Ulm-Sèvre ou de Fontenay-St Cloud dans ces disciplines.

²⁴⁰ A partir du début des années 1990, les écoles de commerce ont commencé à s'intéresser d'assez près aux élèves des CPGE littéraires, afin de compléter leurs effectifs (Blanchard, 2012). Ce nouveau débouché pour les khâgneux a été définitivement acté par les réformes entreprises par le Ministre de l'enseignement supérieur F. Bayrou en 1995, qui a notamment aligné la durée des CPGE économiques sur celles des CPGE littéraires (deux ans) et supprimé les quotas de khâgneux aux concours d'entrée des Écoles supérieures de commerce.

Tableau 3.10 : Autre concours présenté à la fin des classes préparatoires en fonction de la filière (en %)

		Filières littéraires	Filières scientifiques
Autres ENS	ENS de Cachan	0	60.8
	ENS d'Ulm-Sèvres	9.8	59.8
Principales écoles d'ingénieur	Polytechnique	0	30.9
	Mines	0	48
	Centrale Paris	0	23.5
	Agro	0	26.5
	ENSI	0	21.1
Principales écoles (hors écoles d'ingénieur)	Veto Paris	0	0.5
	IEP Paris	1.9	0
	HEC Paris	0.5	0
	ESSEC	0.5	0.5
Autres écoles		1.9	28.5
Aucune candidature parallèle		86.9	1.5

Lecture : Parmi les normalien-ne-s scientifiques, 59.8% ont présenté le concours de l'ENS d'Ulm-Sèvres en parallèle de leur candidature à St-Cloud, Fontenay ou Lyon à la fin de leurs classes préparatoires. C'est le cas 9.8% de leurs camarades littéraires.

Un élève qui échouerait au concours de l'ENS peut, dans ce cas, avoir réussi le concours d'une autre grande école scientifique et opter pour cette autre voie. Chez les littéraires, si le concours n'a pas été réussi la première fois, le redoublement (ou l'abandon de la CPGE) est bien souvent la seule solution, tant l'entrée aux ENS représente dans ce cas l'unique voie de sortie « par le haut ». Ainsi, même si les effectifs sont cinq fois moins importants dans les CPGE littéraires qu'en classes préparatoires supérieures scientifiques (Baudelot *et al.*, 2003), la sélectivité est plus élevée pour les littéraires. Et dans ces conditions, faire une troisième année de classe préparatoire, après avoir échoué une première fois au concours, est donc plus fréquent.

Nous approfondirons dans le chapitre suivant les implications de ces différences de panel de choix à la sortie des classes préparatoires quant aux segments ultérieurs à l'intégration des cheminements des normalien-ne-s littéraires et des scientifiques.

Une fois établies à grands traits les spécificités qui structurent les différences entre les parcours des « scientifiques » et des « littéraires », il s'agit maintenant

d'analyser comment l'excellence scolaire se décline à l'échelle des deux groupes de filières, en fonction de l'origine sociale et du sexe.

b. Des performances scolaires peu sensibles à l'origine sociale et à l'appartenance sexuée

Si l'on regarde du côté des variations intra-filières en termes d'excellence scolaire, on peut relever qu'elles sont dans les deux cas relativement faibles (Tableau 3.11). Dans la quasi totalité des cas (littéraires comme scientifiques) on n'observe aucune différence significative en fonction du sexe ou de l'origine sociale, qu'il s'agisse du fait d'avoir décroché une mention prestigieuse au Baccalauréat, d'y avoir réussi avant l'âge de 18 ans ou d'avoir intégré l'ENS après seulement deux ans de classes préparatoires. La seule exception concerne les élèves scientifiques, parmi lesquel-le-s être issu-e d'une famille *faiblement dotée* semble influencer négativement sur le fait d'avoir été « en avance » au Baccalauréat.

Tableau 3.11 : Excellence scolaire en fonction du sexe et de l'origine sociale (%)

1. Filières littéraires

	Sexe		Typ. Familiaux			Total
	Femme	Homme	Faib. Dot. ¹	Assenc.	Fort. Dot.	
Année d'avance au Baccalauréat	38.3	29.6	29.4	40.3	37.2	34.3
Mention au Baccalauréat						
Autre	44.8	50	40.4	44.8	47.2	46.7
Bien	37.1	39.8	48.1	38.8	38.3	39.6
Très Bien	18.1	10.2	11.5	16.4	14.5	13.7
Accès à l'ENS en 2 ans	35.3	42.7	35.3	37.3	39	38.7
Présentation au CGL	22.4	28.6	21.2	25.4	25.6	25.2
Ens. Privé	7.8	14.3	11.5	7.5	10.7	10.7
CPGE fréquentée						
Autres lycées Province	23.5	24	39.2 ²	16.4	18.4	23.7
Grands lycées Province ³	13	9.4	15.7	14.9	7.9	11.4
Autres lycées région parisienne	30.4	31.2	21.6	28.4	38.2	30.8
Grands lycées région parisienne	33	35.4	23.5	40.3	35.5	34.1

Lecture : 35,5% des littéraires issu-e-s de familles « fortement dotées » ont fréquenté un « Grand Lycée Parisien » durant leurs classes préparatoires.

¹ Faiblement dotée, en ascension, fortement dotée.

² Les valeurs correspondantes aux tris croisés entre la variable en ligne et la variable en colonne pour lesquelles le test Khi-2 indique un seuil de significativité inférieur à 10% sont en gras.

³ Nous utilisons le classement effectué par M. Ferrand et al. pour la même période (1999, p.47). Nous comptabilisons comme « Grands lycées de Province » les lycées Faidherbe, Massena, du Parc et Thiers ; nous comptabilisons comme « Grands lycées de la région parisienne » les lycées Fénelon, Henri IV, Hoche, Louis Le Grand, Sainte Geneviève et Saint Louis.

2. Filières scientifiques

	Sexe		Typ. Familiaux			Total
	Femme	Homme	Faib. Dot.	Assenc.	Fort. Dot.	
Année d'avance au Baccalauréat	37.7	39.3	28.6	50	42.2	38.7
Mention au Baccalauréat						
Autre	46.4	49.6	55.6	41.1	46.9	48.1
Bien	37.7	38.5	38.1	41.1	40.6	39.9
Très Bien	15.9	11.9	6.3	17.9	12.5	12
Accès à l'ENS en 2 ans	47.8	59.3	50.8	58.9	60.9	55.4
Présentation au CGL	10.3	17.8	12.9	14.3	18.8	15.3
Ens. Privé	2.9	5.9	1.6	1.8	7.8	3.8
CPGE fréquentée						
Autres lycées Province	41.2	37.9	54.1	38.9	23.4	39
Grands lycées Province ³	26.5	17.4	19.7	24.1	17.2	20.5
Autres lycées région parisienne	4.4	13.6	9.8	11.1	12.5	10.5
Grands lycées région parisienne	27.9	31.1	16.4	25.9	46.9	30

Lecture : 46,9% des scientifiques issu·e·s de familles « fortement dotées » ont fréquenté un « Grand Lycée Parisien » durant leurs classes préparatoires.

Ces résultats peuvent paraître à première vue surprenants. Les premières enquêtes menées sur le public des grandes écoles ont montré que les individus appartenant aux catégories proportionnellement sous-représentées dans ces établissements avaient tendance à avoir été scolairement « sur-sélectionnés » par rapport à leurs camarades. Ces atouts scolaires supplémentaires pouvaient alors expliquer les raisons de leur improbable présence au sein de ces établissements d'élite (Bourdieu, 1989, p.86-89).

On aurait donc pu faire l'hypothèse que l'on observerait une sur-sélection relative des élèves issu·e·s des familles les moins dotées en capitaux culturels, notamment dans les filières « littéraires », réputées moins ouvertes aux enfants des catégories populaires. L'analyse des données recueillies conduit à l'invalidation de cette hypothèse. On ne repère aucune tendance à la sur-sélection scolaire parmi les élèves issu·e·s de familles *faiblement dotées*, ni chez les scientifiques, ni chez les littéraires.

Cette hypothèse de la sur-sélection scolaire a parallèlement été travaillée sous l'angle du genre, pour expliquer l'accès « improbable » des étudiantes aux filières

sélectives – et en particulier celles de Sciences. La comparaison du recrutement des étudiants et des étudiantes des filières scientifiques d'élite avait ainsi dans un premier temps montré que ces dernières tendaient à venir de familles cumulant des capitaux économiques et culturels plus anciens et plus importants. Elles étaient en outre plus souvent d'origine urbaine, voire parisienne, que leurs homologues masculins (Baudelot et Matonti, 1994; Saint-Martin (de), 1968; Saint-Martin (de), 1989). Ainsi, « les filles qui accèd[ai]ent aux Écoles normales supérieures de Sèvres, Fontenay ou à l'Institut d'études politiques (IEP) dispos[ai]ent d'un capital social et culturel un peu plus élevé que les garçons qui entr[ai]ent dans les Écoles normales supérieures d'Ulm, Saint Cloud ou à l'IEP » (Saint-Martin (de), 1989, p.20).

Concernant cette possible sur-sélection des étudiantes scientifiques des filières d'élite, l'enquête menée par M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry avait néanmoins conclu à son invalidation dans le cas des normalien·ne·s de la rue d'Ulm de la fin des années 1980. Nos résultats semblent aller dans le même sens. Ils permettent en sus d'élargir un peu le constat dressé par les trois chercheuses. Pour les années 1980, à Saint-Cloud, Fontenay et Lyon, on n'observe en aucun cas (ni en Sciences, ni en Lettres) une sur-sélection scolaire des candidates.

Dans les deux grands ensembles de filières, les principales variations significatives concernent les variables relatives à l'excellence scolaire et aux pratiques éducatives des familles. Le poids des lycées de la capitale dans la formation en classes préparatoires des normalien·ne·s issu·e·s de familles *fortement dotées* est, par exemple, à l'image de l'origine géographique, plus souvent parisienne, de ces familles. La fréquentation d'un établissement privé pendant la scolarité secondaire ou primaire concerne aussi principalement les familles fortement dotées dans le cas des scientifiques. Cette différence renvoie très probablement ici à une préférence culturelle pour les familles anciennement héritières, garantes d'une éducation morale (voir religieuse) particulière et protégeant des potentielles mésalliances (Héran, 1996). Il faut par ailleurs souligner ici la faible proportion de nos enquêté·e·s qui ont fréquenté l'enseignement privé. C'est le cas de 10,7% des littéraires et seulement 3,8% chez les scientifiques, alors que près d'un cinquième des élèves français·e·s des mêmes générations est passé par l'enseignement privé (Héran, 1996). La proximité avec le service public relevée précédemment s'exprime également dans cette surreprésentation

de personnes ayant uniquement fréquenté l'école publique durant leur scolarité secondaire ou primaire.

Malgré d'importantes inégalités dans le recrutement, les courbes que dessinent les parcours scolaires d'excellence de nos enquêté·e·s tendent à se confondre, à mesure que se rapproche le moment de l'intégration de l'ENS. On n'observe aucune « sur-sélection scolaire » des élèves affilié·e·s aux catégories dont l'intégration d'une ENS aurait pu paraître *a priori* improbable, en particulier les élèves issu·e·s de familles faiblement dotées et les normaliennes scientifiques. Si l'excellence scolaire apparaît comme l'une des conditions principales pour espérer rentrer dans une des ENS, on observe donc peu de variations significatives sur ce point entre hommes et femmes ou en fonction de l'origine sociale. Ces observations semblent donc propres à soutenir l'idée que, pour les promotions d'élèves des années 1980, l'engagement sur la voie de l'ENS correspond à une transition entraînant une relative convergence des parcours scolaires.

Cette caractéristique des segments scolaires des cheminements des anciens et anciennes élèves nous semble particulièrement intéressante, en ce qu'elle reflète un changement majeur qui s'opère au sein de la population française depuis la fin des années 1960. Dans son analyse de l'évolution des rapports des familles l'école et à la réussite scolaire, J.-P. Terrail souligne qu'au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, on observe une généralisation de la « préoccupation scolaire », dont auraient principalement bénéficié les jeunes filles et les enfants de milieux populaires (Terrail, 1984; Terrail, 1992). Les enquêtes quantitatives plus récentes montrent, en effet, entre la fin des années 1960 et les années 2000, un changement de perception des réussites scolaires féminines au sein des familles et de l'institution scolaire au niveau de la population française dans son ensemble (Duru-Bellat et Kieffer, 2000). Concernant l'évolution du rapport des catégories populaires à l'investissement scolaire, M. Ichou et L.-A. Vallée soulignent de leur côté que les différences d'orientation scolaire, à niveau de diplôme égal, tendent à diminuer depuis les années 1960 en France. Dans le même temps, les inégalités de résultats scolaires en fonction de l'origine sociale semblent s'être renforcés. Ce phénomène apparaît particulièrement flagrant dans le cas des inégalités d'accès aux classes préparatoires (Ichou et Vallet, 2012).

Aussi, bien que persistent encore de fortes inégalités d'orientation en fonction du sexe ou de l'origine sociale, les performances scolaires (jusqu'à la fin du secondaire au moins) seraient donc progressivement devenues l'objet d'une attention de plus en plus

semblable. Signe qu'il·le·s n'ont plus besoin de se faire remarquer par une excellence scolaire largement au dessus de la moyenne pour intégrer les ENS, l'absence de sur-sélection scolaire des enquêté·e·s issu·e·s de milieux populaires et des normaliennes pourrait être l'un des indicateurs de cette généralisation de la « préoccupation scolaire ». Et cette absence de différences flagrantes en termes de parcours scolaires au sein de notre population d'apparaître comme l'une des manifestations de ce changement plus général des rapports à l'institution scolaire au sein de la société française pendant le dernier tiers du XXème siècle.

Dans ce contexte, même si les critères de recrutement scolaires des normaliens semblent très proches de ceux des normaliennes, et que les ancien·ne·s élèves issus de milieux populaires semblent avoir fait montre d'une excellence scolaire semblable aux autres, on peut se demander si les certifications scolaires obtenues engendreront le même type de parcours professionnel.

Chapitre 7 Après Normale : Cheminements professionnels et recomposition des inégalités

Si la course vers le concours d'entrée des ENS semble bien participer à la « fabrication » de profils scolaires relativement similaires, qu'en est-il lorsque l'on pousse l'analyse au-delà des segments scolaires des parcours de vie des ancien·ne·s élèves ? Dans quelle mesure le fait d'intégrer un établissement aussi prestigieux que l'ENS garantit-il l'accession à un même statut social et aux mêmes possibilités de carrière ? Comment les métamorphoses du champ du pouvoir et du champ des grandes écoles à l'œuvre en France dans les années 1980-1990 ont-elles affecté les parcours professionnels des normalien·ne·s ? C'est à cet ensemble de questions portant essentiellement sur l'articulation entre les segments en amont (familiaux et scolaires) et les segments en aval (professionnels et conjugaux) des cheminements des ancien·ne·s élèves que sera donc consacré le dernier chapitre de cette troisième partie.

7.1 Scientifiques et littéraires face à l'ambiguïté normalienne

a. Une ENS pour quoi faire ?

Avant de s'intéresser aux segments proprement professionnels des cheminements individuels de nos enquêté·e·s, on peut revenir sur les projections en termes de devenir professionnel qu'ils et elles invoquent rétrospectivement pour expliquer leur orientation sur la voie des ENS. Et ces raisons sont largement conditionnées par les choix qui se sont offerts à eux à la fin de leurs années de CPGE.

Si les ancien·ne·s élèves scientifiques interrogé·e·s sont plus nombreux et nombreuses à avoir présenté parallèlement plusieurs concours d'intégration, comme nous l'avons déjà vu, ils et elles sont également plus nombreux et nombreuses à avoir été reçu·e·s en parallèle à au moins un autre concours que celui des anciennes ENS primaires. Ils et elles sont ainsi 70% à avoir été reçu·e·s à plusieurs concours, le plus souvent celui de l'ENS de Cachan (34,8%), des Mines (14,2%) ou de l'Agro (18,1%). A filière de prépa identique (M', P' ou « Math-Bio ») on n'observe, par contre, aucune différence significative en termes de réussite parallèle à un concours d'intégration hors

ENS en fonction de l'origine sociale ou du sexe. Pour les « littéraires », la situation est ici aussi radicalement différente : dans notre échantillon, on trouve seulement quelques cas d'ancien·ne·s élèves non-scientifiques ayant réussi parallèlement deux concours d'entrée à la fin de leurs classes préparatoires.

Pour les scientifiques, par l'intermédiaire du choix entre écoles d'ingénieurs et ENS à la fin de leurs années de CPGE, se pose celui d'une orientation professionnelle clivante entre métiers de l'ingénierie d'un côté et enseignement et/ou recherche de l'autre. Le choix des ENS de Fontenay, Saint-Cloud ou Lyon est ainsi corrélé chez un peu plus de 20% des scientifiques au désir de travailler dans la recherche ou l'enseignement. Ainsi, lorsque l'on compare scientifiques et littéraires sur la base des motivations qu'ils et elles invoquent quant à leur orientation vers les ENS, on peut voir que *l'ambiguïté pédagogique* de la formation normalienne se décline différemment selon la spécialisation disciplinaire (Tableau 3.12).

Tableau 3.12 : Motivations invoquées pour le choix des ENS à la fin des CPGE en fonction de la filière (régression logistique)

	OR (Ref. : littéraires)	SE
Statut de fonctionnaire	1.3	0.57
Recherche	14.5***	0.82
Enseignement	3.3**	0.62
Prestige de l'École	6.0***	0.67
Projet Professionnel	10.3**	1.13
Défaut	0.8	0.62
Cursus adapté à la CPGE	0.3***	0.54
Proximité Géographique	0.7	0.73
Autre	0.7	0.64
Non réponse	0.3**	0.58
Constante	3.1***	
R ² de Nagelkerke	0.4	
Model L.R.	166.9	
D.F.	10	

Lecture : Parmi nos enquêtés, les scientifiques ont cité 3,3 fois plus que les littéraires l'enseignement comme l'une des raisons qui ont rétrospectivement orienté leur choix vers les ENS à la fin de leurs classes préparatoires.

Les scientifiques se singularisent assez nettement par des motivations liées à un projet professionnel relativement circonscrit, en rapport avec la recherche et/ou enseignement, voire par un choix guidé par le prestige de l'école visée. Dans le cas des

littéraires, ce sont moins des raisons professionnelles qui sous-tendent leur choix, que des motivations de type scolaire. C'est en tout cas ce que semble indiquer la proportion relativement plus importante de répondant·e·s qui expliquent leur choix par le cursus suivi en CPGE – l'absence d'enseignement de langues mortes dans la majorité des cas. Le nombre proportionnellement plus important de non-réponse parmi les littéraires souligne également le peu de sens que revêt pour eux cette question du choix des ENS à la fin de leurs classes préparatoires. Les écoles de Saint-Cloud ou Fontenay représentant l'unique voie de sortie prestigieuse pour les khâgneux modernes des années 1980, leur orientation vers les ENS ne reflète bien souvent pas d'autres raisons que la nécessité de se maintenir dans une voie sélective et de contourner les premiers cycles de l'Université²⁴¹. Pour de nombreux littéraires interrogés, l'orientation vers les anciennes ENS primaires semble s'être inscrit un peu mécaniquement dans la continuité de leur parcours scolaire.

Pour les scientifiques, on peut faire l'hypothèse qu'une partie de *l'ambiguïté pédagogique* de la formation normalienne est tempérée par le choix qu'ils ont dû effectuer entre école d'ingénieurs et ENS à la fin de leurs années de classes préparatoires. Pour la majorité des littéraires, en revanche, l'orientation vers les ENS ne semble pas avoir été motivée, ni par une appétence particulière pour l'enseignement, ni par un projet professionnel particulier. *L'ambiguïté pédagogique* normalienne apparaît donc ici s'imposer principalement aux littéraires, du fait de leur parcours de sélection/formation. Cette configuration propre aux non-scientifiques informe en grande partie, comme nous le verrons par la suite, leurs ressentis quant à leurs expériences à la suite de l'intégration du concours des ENS, notamment dès que se rapproche le temps de la sortie du système de formation vers le marché de l'emploi.

Sous l'angle de ces différentes motivations évoquées quant au choix des ENS, on n'observe aucune différence en termes d'origine sociale. En revanche on peut repérer un certain clivage des réponses en fonction du sexe. C'est chez les scientifiques que cette différence apparaît le plus nettement. Nos répondantes scientifiques sont 37,6% à citer rétrospectivement une appétence pour l'enseignement comme l'une des raisons qui les

²⁴¹ On peut aussi souligner ici que la perspective d'un risque d'échec plus élevé au concours d'Ulm et Sèvre semble aussi avoir joué dans certains cas (5,1%) un rôle dans l'orientation vers les anciennes ENS primaires pour les littéraires, alors que cette motivation n'a jamais été invoquée par les scientifiques. Ces derniers évoquent de leur côté plus souvent le « prestige » de l'École (20,3% alors que c'est le cas d'uniquement 2,3% des littéraires).

ont poussées à faire le choix des ENS, alors que cela est le cas de seulement 16,3% des hommes de la même filière. L'analyse des entretiens montrera que cette différence s'explique en grande partie par la socialisation sexuée et les attentes parentales genrées en termes de débouchés professionnels. En effet, dans le contexte des années 1980, même si les écoles d'ingénieurs s'ouvrent progressivement – mais très modestement – aux étudiantes, la profession d'ingénieur conserve bien souvent une image associée à des modalités masculines de pratique professionnelle (Marry, 2004). Le métier de professeur du secondaire tend, au contraire, à apparaître aux yeux des familles comme un métier mettant en pratique des qualités socialement identifiées comme « féminines » et permettant aux jeunes femmes diplômées d'allier vie professionnelle et vie de famille (Cacouault-Bitaud, 1999). La mise en valeur des qualités pédagogiques dans la redéfinition du métier d'enseignant du secondaire au début des années 1980 a de la sorte pu indirectement provoquer un clivage genré des orientations professionnelles des étudiant·e·s en position de présenter les concours de l'Agrégation ou du CAPES. Selon M. Cacouault : « La nouvelle définition de la compétence pédagogique officiellement proposée après 1981 privilégie les savoir-faire par rapport aux savoirs spécialisés et tend à considérer comme des prérequis pour l'accès à une position de professeur, des capacités et des préoccupations importées de la sphère domestique » (Cacouault-Bitaud, 1999, p.109). Dans le même ordre d'idées : « l'introduction de la priorité accordée aux savoir-faire et aux savoir-être sur les savoirs, tend à réintroduire l'idée d'une compétence naturelle – ou résultant d'une socialisation différentielle des sexes » (ibid.). On peut alors se demander si les réponses des normaliennes scientifiques ne reflètent pas ce dilemme qui se pose aux étudiantes brillantes qui, à la fin des années 1970, investissent de plus en plus massivement des cursus jusqu'alors fermés aux femmes.

Malgré les variations disciplinaires de structure des parcours scolaires, on observe le même phénomène – bien que moins marqué – entre les ancien·ne·s élèves littéraires en fonction du sexe. L'enseignement est cité par 6% de nos enquêtées littéraires et par 1% seulement de leurs homologues masculins. Le test de Fisher, mieux adapté que celui du Khi-2 pour traiter la significativité des différences entre deux distributions sur de petits échantillons, indique néanmoins que ces variations ne sont pas significatives au seuil de 90%. Dans le cas des littéraires, l'enseignement (secondaire ou supérieur) constituant le principal – voire l'unique – débouché sélectif et valorisé de la formation des jeunes khâgneux modernes des années 1980. Il semble que la

connotation « féminine » de l'enseignement soit moins forte que chez les scientifiques. Chez les littéraires, la nécessité de rester dans un cursus sélectif et fortement valorisé paraît l'emporter sur des considérations en termes de débouchés professionnels.

b. L'ENS, une « boîte à Agreg' »... et à doctorat

Comme nous l'avons rappelé précédemment, la proportion d'agrégé·e·s dans les rangs des normalien·ne·s primaires n'a cessé d'augmenter au cours du XX^{ème} siècle, passant de 9% pour les générations de cloutiers des années 1981-1913 à 89,2% pour ceux des années 1966-1973 (Barbé et Luc, 1982, p.258). Nos données confirment que, pour les promotions des années 1980, le concours de l'Agrégation est bien devenu le « ciment » principal du corps des élèves des anciennes ENS primaires, selon l'expression de J.-N. Luc et A. Barbé (p.210-213). Il s'impose comme la principale ligne de mire des cheminements scolaires des élèves de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon, puisque 88,3% de nos enquêtés sont lauréats de ce concours. Pour la période des années 1980, la présentation à l'Agrégation reste le passage obligé des parcours de formation des normalien·ne·s, qui orientent fortement l'organisation de leurs années d'école²⁴².

Ce « ciment agrégatif » est opérant à l'échelle de l'ensemble des deux écoles : on remarque en effet très peu de différences sous cet angle entre les élèves scientifiques et littéraires (Tableau 3.13). Le poids de l'Agrégation sur les années d'école est d'ailleurs tel qu'il vaut à l'ENS d'être bien souvent perçu comme une « boîte à Agreg' » selon l'expression de certain·e·s de nos enquêté·e·s. Si l'Agrégation a pu représenter une « barrière », un « escarpement » marquant la « frontière » (Goblot, 1925, p.7) entre les primaires d'élite et les niveaux secondaire et supérieur durant toute la première moitié du XX^{ème} siècle, le prestigieux concours fait bien plus figure de « niveau » pour les normalien·ne·s des années 1980. Il apparaît ici comme un facteur d'unification des parcours de formation des élèves, dans un contexte où l'identité des anciennes ENS primaires au sein de l'espace de l'enseignement supérieur français a été profondément ébranlée au cours des décennies 1960-1970.

²⁴² On remarquera par ailleurs qu'à la même époque, c'est de moins en moins le cas à l'ENS d'Ulm. En particulier chez les scientifiques, le nombre d'élèves présentant le concours de l'Agrégation diminue au cours des années 1960-1970, suite à la promulgation du décret du 3 octobre 1962, qui autorise sous certaines conditions les normalien·ne·s d'Ulm-Sèvres à ne plus passer l'Agrégation (Karady, 1979, p.45).

Tableau 3.13 : Les parcours de formation des ancien·ne·s élèves en fonction de la discipline (en %)

		Séries littéraires	Filières scientifiques	Total
Concours de l'enseignement	Agrégation	88.8	87.7	88.3
	CAPES	4.7	1.0	2.9
	Aucun	5.6	9.3	7.4
	Autres et NR	0.9	2.0	1.4
Dernier diplôme obtenu	Doctorat	61.2	66.2	63.6
	Bac+5	25.7	21.1	23.4
	Bac+4	12.1	12.7	12.4
	NR	0.9	0.0	0.5
Autre GE parisienne ***1	Oui	14.0	4.4	9.3
	Non	86.0	95.6	90.7

Lecture : Parmi nos enquêté·e·s, 88,3 sont lauréat·e·s du concours de l'Agrégation. C'est le cas de 88,8% des littéraires et de 87,7% des scientifiques.

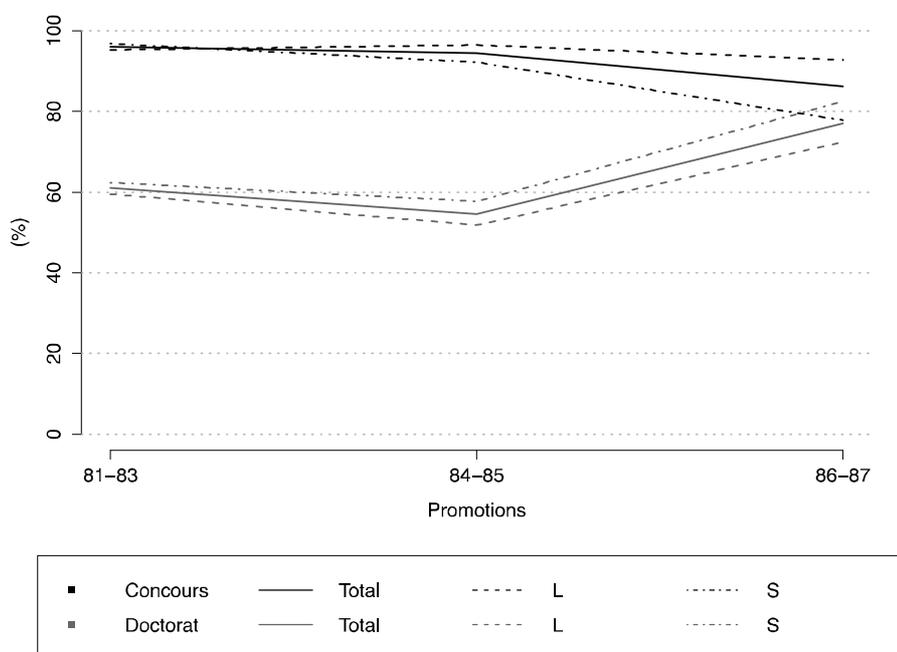
¹ Le nombre d'étoiles indique le seuil de signification des variations observées lorsque l'on croise la variable en question avec la filière à l'aune du test du Khi2 : *, significatif à 90% ; **, significatif à 95% ; ***, significatif à 99%.

Pour les promotions des années 1980, le statut particulièrement fédérateur de « l'Agreg » semble néanmoins être partiellement concurrencé par celui du doctorat. Au regard de nos données, le doctorat s'impose comme l'un des principaux horizons d'attente des élèves des anciennes ENS primaires. Deux tiers de nos enquêté·e·s ont ainsi décroché un doctorat, et ceci en Lettres comme en Sciences. A un niveau certes moindre que l'Agrégation, le doctorat apparaît également comme un facteur important d'uniformisation des parcours de formation des anciens et anciennes élèves.

Dans ces parcours de formation relativement homogènes, les élèves scientifiques et littéraires diffèrent néanmoins quant à la fréquentation d'une grande école autre que l'ENS. Il faut tout d'abord noter qu'assez peu de nos répondant·e·s ont intégré une autre grande école parallèlement ou subséquentement aux années passées à l'ENS (9,3%). Il s'agit le plus souvent d'un cursus parallèle, à l'IEP de Paris (4,3%) à HEC (1%) ou d'un cursus à la suite de l'ENS, dans une école d'application de Polytechnique pour les scientifiques (1%) ou à l'ENA (1%). Mais l'on peut surtout relever que le double cursus en grande école est avant tout une pratique littéraire. Il concerne 14% de nos enquêté·e·s littéraires, contre 4,4% seulement de nos enquêté·e·s scientifiques.

La suprématie de l'Agrégation et du CAPES, que nous venons de souligner, tend cependant à s'éroder vers la fin des années 1980 (Figure 3.12). Sur l'ensemble des personnes interrogées, on remarque une baisse de 10 points de la proportion d'élèves lauréats d'un concours de l'enseignement entre 1981-83 et 1986-87. Sans aller jusqu'à se déliter complètement, le « ciment agrégatif » s'effrite peu à peu tout au long de la période observée. On peut y voir les prémices d'un changement de statut des concours de l'enseignement secondaire dans les cursus des normalien·ne·s, qui deviendront de plus en plus optionnels dans les décennies 1990 et surtout 2000²⁴³.

Figure 3.12 : Evolution comparée de la part de lauréats des concours de l'enseignement et de docteurs chez les littéraires et les scientifiques



Lecture : Parmi les personnes interrogées ayant intégré l'une des ENS de St-Cloud, Fontenay ou Lyon entre 1981 et 1983, on compte 61,2% de docteur·e·s (59,5% parmi les littéraires et 62,4% parmi les scientifiques).

Comme cela a été déjà repéré dans le cas d'Ulm une dizaine d'années plus tôt par V. Karady (Karady, 1979, p.45), cette désaffection des concours de l'enseignement est

²⁴³ Un rapport de la Cour des Comptes paru en février 2012 (Cours des Comptes, 2012, p.560) recense pour les ENS de Lyon une baisse de près de 80% du nombre de normalien·ne·s se présentant au concours de l'Agrégation entre 2005 et 2010. Elle concerne dans des proportions sensiblement comparables les scientifiques (-84%) et les littéraires (-79%). Cette baisse est sensiblement la même concernant les étudiant·e·s ENS d'Ulm. Elle est un peu moins importante pour ceux et celles de Cachan cependant (où le nombre d'agrégé·e·s issu·e·s des rangs de l'École diminue de moitié entre les deux dates).

prioritairement le fait des scientifiques pour les années nous concernant. Bénéficiant de perspectives plus assurées et diversifiées dans la recherche (CNRS, INSERM, CEA, etc.), les élèves des filières scientifiques tendent plus facilement à s'écarter des concours de l'enseignement. L'accentuation du phénomène en fin de période est par ailleurs sans doute due aux élèves de la nouvelle ENS de Lyon, plus tournée dès sa création vers les métiers de la recherche et de l'Université, comme nous l'avons vu dans la partie précédente.

Parallèlement à cette baisse tendancielle des lauréat·e·s de l'Agrégation ou du CAPES parmi les normalien·ne·s au fil des années 1980, la Figure 3.12 fait également ressortir le poids de plus en plus important du doctorat dans les parcours des ancien·ne·s élèves. La proportion de docteur·e·s augmente de près de vingt points entre 1981-83 et 1986-87. Contrairement à l'Agrégation, on observe dans ce cas peu de différences entre scientifiques et littéraires, dont les cheminements semblent ici emprunter la même piste. Dans un cas comme dans l'autre, l'ENS est donc devenue pour une écrasante majorité d'élèves un tremplin vers un cursus de doctorat.

Il faut cependant relever que l'on n'observe pas à ce stade de substitution du doctorat à l'Agrégation. Le double cursus Agrégation-doctorat reste encore la norme pour les promotions des années 1980. Même en 1986-1987, 88% des normalien·ne·s docteur·e·s sont par ailleurs lauréat·e·s d'au moins un concours de l'enseignement secondaire (celui de l'Agrégation dans 84% des cas)²⁴⁴. Comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens, ce double cursus contribue à alimenter un important sentiment de décalage entre l'objectif de formation officiel des ENS de Saint-Cloud et Fontenay au début des années 1980 (former les futurs cadres de l'enseignement secondaire) et les incitations de plus en plus fortes à poursuivre leur cursus en doctorat auxquelles sont alors soumis·e·s de nombreux et de nombreuses élèves.

²⁴⁴ Sur l'ensemble de la période, 91% des normalien·ne·s docteur·e·s interrogé·e·s ont passé avec succès un concours de l'enseignement secondaire.

c. Les parcours de formation en aval du concours : un premier niveau de différenciation

Lorsque l'on regarde comment les modalités de ces différentes variables se distribuent au sein de notre population, sous l'angle croisé de la filière, du sexe et de l'origine sociale, on voit se dessiner les prémisses de certaines des inégalités qui informeront les parcours professionnels de nos enquêté·e·s.

Tableau 3.14 : Les parcours de formation en fonction de la filière...

1. ...et du sexe

	Filières littéraires		Filières scientifiques	
	Femme	Homme	Femme	Homme
Concours de l'enseignement	94.0	94.9	94.2	88.9
Doctorat	58.6	65.0	56.5 ¹	71.1
Autre Grande Ecole parisienne	9.5	19.4	2.9	5.2

2. ...et de l'origine sociale

	Filières littéraires			Filières scientifiques		
	Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.
Concours de l'enseignement	96.2	98.5	88.5	93.6	87.3	88.7
Doctorat	62.8	58.2	61.6	50.2	69.6	78.1
Autre GE parisienne	11.5	10.4	20.5	6.3	1.8	4.7

Lecture : 71,1% des hommes des filières scientifiques que nous avons interrogés ont décroché un doctorat à la suite de leur intégration de l'ENS.

¹ Les valeurs correspondantes aux tris croisés entre la variable en ligne et la variable en colonne pour lesquels le test Khi-2 indique un seuil de significativité supérieur à 90% sont en gras.

Chez les scientifiques, 71,1% des hommes interrogés sont devenus docteurs, contre seulement 56,6% de leurs anciennes camarades féminines (Figure 3.13). Ce résultat confirme l'idée que dans les sciences dites « dures », l'accès aux carrières

académiques est particulièrement inégalitaire selon l'appartenance sexuée, et peut en partie expliquer la moindre féminisation du corps universitaire dans ce sous-ensemble disciplinaire (Delavault *et al.*, 2002; Latour et Le Feuvre, 2006). Les ancien·ne·s élèves issu·e·s de familles *fortement dotées* sont également plus souvent devenu·e·s, docteur·e·s – 78,1% déclarent avoir décroché un doctorat, contre respectivement 69,6% et 50,2% de ceux et celles issu·e·s de familles *en ascension* ou *peu dotées*.

Chez les littéraires, la distinction se joue davantage autour du fait d'avoir présenté et réussi un concours de l'enseignement ou d'avoir suivi un cursus dans une autre grande école parisienne. Il faut tout d'abord noter que la variable du concours de l'enseignement ne fait aucune différence significative entre hommes et femmes des filières littéraires prises dans leur ensemble. Néanmoins, il apparaît que les hommes, de même que les enquêté·e·s issu·e·s de familles fortement dotées, ont été un peu plus nombreux·x·ses que leurs camarades des filières littéraires à diversifier leur profil, en suivant un cursus dans une autre grande école parisienne. De par leur parcours de formation, il·le·s se trouvent ainsi potentiellement moins confiné·e·s au monde de l'enseignement secondaire.

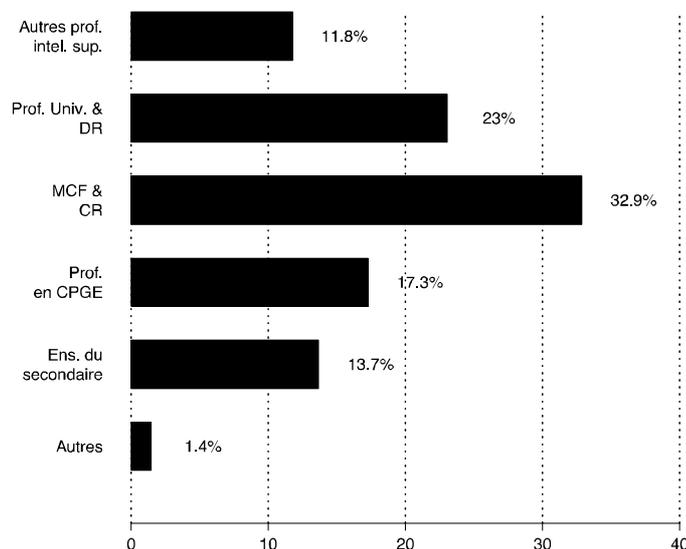
La question de l'*ambiguïté pédagogique* qui informe les cheminements des normalien·ne·s se traduit donc en premier lieu en termes d'inégalités de perspectives scolaires. Dès les années d'école ou immédiatement après la sortie, l'horizon des possibles professionnels apparaît sensiblement plus confiné à l'enseignement secondaire pour les femmes et les élèves issu·e·s de familles non dotées en capitaux culturels et scolaires anciens. Se dessinent à ce stade de l'analyse une sorte de « double marché » des ENS pour reprendre l'expression de J.-P. Faguer (Faguer, 1995, p. 43) : près d'un tiers de nos enquêté·e·s – en majorité issus des classes populaires et plus souvent des femmes – se sont détourné de l'achèvement du doctorat et de la carrière universitaire, se destinant *a priori* plus à des postes en CPGE ou dans le secondaire d'un côté ; de l'autre, un peu plus de la moitié de nos enquêté·e·s s'apprête, une fois leurs années d'école terminée à se lancer sur la voie de la carrière académique, doctorat en poche – ceux-là étant majoritairement des hommes et comptant bien souvent au moins un parent masculin ayant appartenu aux classes supérieures. Et comme nous allons le voir à présent, ces inégalités au niveau du parcours de formation suivi une fois intégrée l'ENS préfigurent largement les inégalités de devenir professionnels en fonction du sexe et de l'origine sociale.

7.2 L'espace des parcours professionnels normaliens

a. Une typologie des itinéraires professionnels

Comme l'affirme, non sans une touche d'humour, l'une des émissions diffusées par les actuel-le-s élèves de l'ENS sur la webradio de l'École, « il y a bien une vie après Normale ». Mais cette vie post-ENS reste assez mal connue – même par l'administration des Ecoles, qui ne produit aucune donnée sur ce sujet. Les résultats obtenus par notre enquête permettent d'esquisser l'espace des parcours professionnels des normalien-ne-s – soit « l'ensemble des différentes sphères d'activité, publiques et privées, au sein desquelles exercent [...] les membres du corps en question » (Chatzis et Ribeill, 2005, p.651), et ceci une trentaine d'années après leur intégration.

Figure 3.13 : Les devenirs professionnels des normalien-ne-s des promotions 1981-1987



Lecture : 13,7% des enquêté-e-s étaient enseignant-e-s dans le secondaire au moment de l'enquête.

Sans réelles surprises, il apparaît sur l'histogramme précédent (Figure 3.13) que les normalien-ne-s s'orientent massivement vers la recherche et l'enseignement à la

sortie de l'École, conformément à la mission de formation des ENS. Nos enquêté·e-s étaient près de 90% à travailler dans les domaines de l'enseignement et de la recherche publique en 2007-2008. Mais, en affinant la focale d'observation, on peut néanmoins voir poindre des variations significatives et établir une typologie des parcours professionnels des anciens et anciennes élèves des ENS en question. A partir de ces résultats et de l'analyse des témoignages d'ancien·ne·s élèves recueillis dans les *Bulletins*, on peut ainsi distinguer quatre grands types d'itinéraires professionnels des anciens et anciennes élèves interrogé·e-s (*voie royale, route secondaire, déviation et sortie de route*).

- La voie royale et ses subdivisions

Comme nous l'avons présenté précédemment à travers l'analyse du contenu du *Bulletin*, l'enseignement supérieur et post-Bac constitue le principal horizon légitime pour une majorité d'élèves de ces deux écoles. On retrouve cette préférence au niveau des devenirs professionnels effectifs des diplômé·e-s. Les parcours professionnels se maintenant sur cette *voie royale*, c'est-à-dire aboutissant à des positions professionnelles dans l'enseignement post-Bac (17%), l'enseignement supérieur (43%) ou la recherche (13%), sont de très loin les plus nombreux.

La *voie royale* n'est toutefois pas uniforme. Comme cela apparaît dans la Figure 3.13, elle se subdivise en une voie d'accès aux positions dominantes du champ académique (Professeur des Universités et Directeur de Recherche dans des instituts de recherche publics) et d'autres voies menant vers des positions relativement moins prestigieuses du même champ (Maîtres-se de Conférence, Chargé·e de recherche dans des instituts de recherche publics, ou encore professeur·e de CPGE).

- Les bifurcations vers les routes secondaires

Tout en restant dans le domaine de l'enseignement, un groupe un peu moins nombreux d'ancien·ne·s élèves a *bifurqué* de cette *voie royale* pour s'orienter durablement vers l'enseignement en lycée et en collège ; devenirs reconnus comme étant relativement moins prestigieux, comme le soulignaient certains témoignages recueillis

dans le *Bulletin*²⁴⁵. Cette légère *bifurcation* vers le réseau des *routes secondaires* en termes de prestige concerne 14% des personnes interrogées.

Il faut par ailleurs souligner que le fait de traiter à part ce type de parcours professionnel n'est *a priori* pas évident, tant l'ENS compte au rang de ces statuts « la formation initiale et continue de futurs enseignants et d'enseignants du second degré »²⁴⁶. On pourrait donc comptabiliser les individus enseignant en lycée ou en collège une trentaine d'années après l'intégration d'une ENS comme appartenant à la *voie royale*. Mais le travail sur le contenu des entretiens et sur les archives des *Bulletins* semble indiquer qu'au bout de quatre années d'école, l'enseignement secondaire fait très rarement partie des horizons professionnels envisagés et des aspirations professionnelles à long terme. Il est la plupart du temps vu comme un espace professionnel de transition, en attendant une nomination à l'université ou dans une classe préparatoire. C'est pour cette raison que l'on peut, à notre sens, distinguer les carrières professionnelles qui se maintiennent durablement dans l'enseignement secondaire passé vingt ans de carrière professionnelle comme autant de *bifurcations* de la *voie royale*.

- Les déviations

Un troisième ensemble de parcours professionnels se distingue. Ce sont celles des *déviations*, qui s'écartent durablement de la *voie royale* pour déboucher sur des positions professionnelles prestigieuses hors du champ académique, dans les secteurs administratif, économique ou artistique la plupart du temps. Il compose 12% de l'ensemble des parcours professionnels étudiés ici. Ces normalien·ne·s qui *dévient* de la *voie royale* de l'enseignement et la recherche académique investissent le plus souvent la haute fonction publique (6%) et plus marginalement les professions artistiques et le journalisme (2%) ou les postes à responsabilité dans les entreprises (4%).

²⁴⁵ L'analyse des entretiens montrera que l'engagement durable sur une route secondaire n'est pas nécessairement vécu comme une relégation ou un échec ; certain·e·s des enquêté·e·s revendiquant leur attachement à l'enseignement et à la pédagogie à ce niveau du système éducatif. Néanmoins, il apparaît que dans quasiment tous les cas, les enquêté·e·s enseignant·e·s en lycée mentionnent une certaine déception au moment où leur parcours professionnel s'éloigne durablement du supérieur.

²⁴⁶ Décret n°86-788 du 24 juillet 1985 relatif aux Écoles normales supérieures.

- Quelques sorties de route

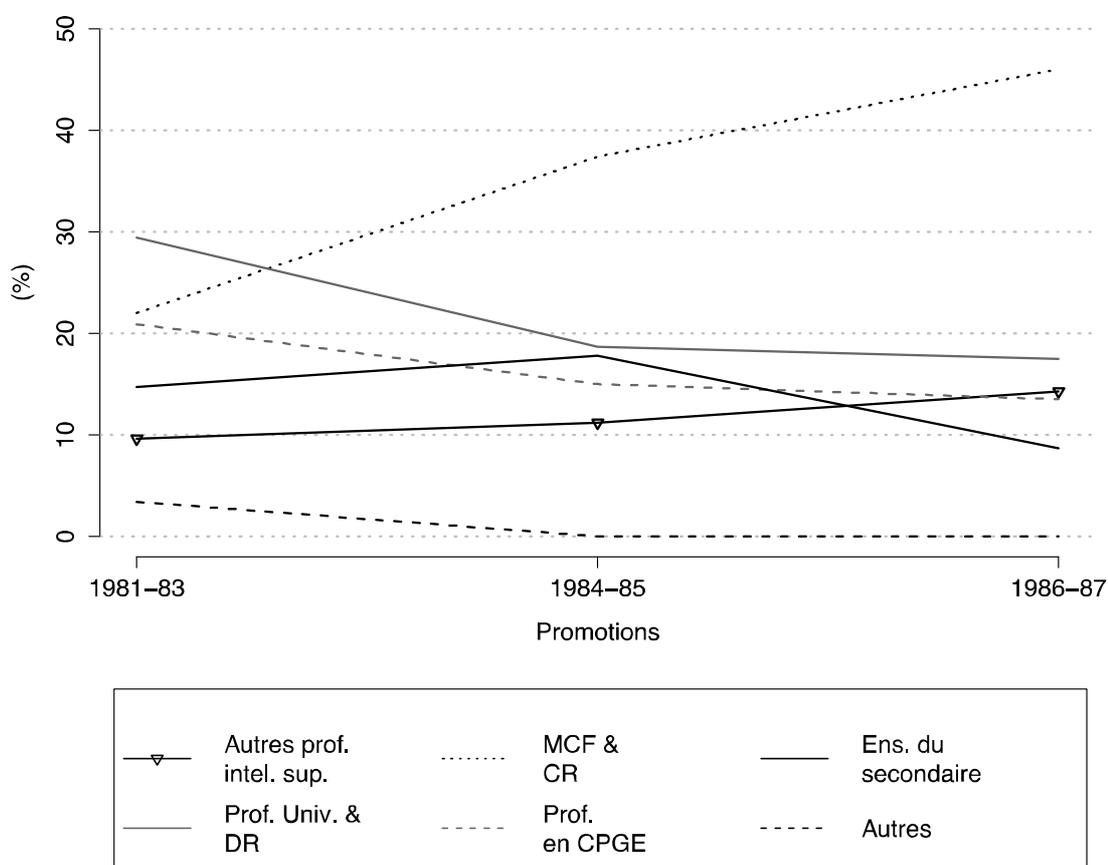
Enfin un petit nombre de nos enquêté·e·s (moins de 2%) ont connu des *sorties de route* et occupent au moment de l'enquête des positions professionnelles très atypiques au vu du reste de la population. Parmi ce petit groupe très hétérogène, on trouve notamment un prêtre ou des personnes, s'étant reconverties après une première longue expérience professionnelle dans des secteurs très éloignés de l'écosystème socio-professionnel des normalien·ne·s²⁴⁷. Ici, également sans grandes surprises, il apparaît que le titre et la formation protègent très efficacement du chômage puisque très peu de nos répondant·e·s étaient sans emploi au moment de l'enquête. Les seul·e·s dans ce cas sont en fait des femmes retraitées de l'Éducation Nationale ou des personnes en formation.

b. Un espace en métamorphose

Il convient, par ailleurs, de rappeler que l'espace des professions auxquelles accèdent les ancien·ne·s élèves interrogé·e·s n'est pas immuable. Son étendue et ses frontières peuvent « connaître des variations substantielles au cours du temps » (Chatzis et Ribeill, 2005, p.651), notamment en fonction de la composition du corps et de l'étendue des horizons professionnels auxquels ouvre le titre détenu. Comme nous l'avons présenté précédemment, l'une des grandes inquiétudes de la communauté des ancien·ne·s élèves à la fin des années 1980 est la fuite massive des normalien·ne·s hors de l'enseignement. L'analyse de l'évolution de la part relative de chacun de ces types selon les années de promotion permet de se rendre compte de l'évolution de ce phénomène au cours de la période que nous étudions.

²⁴⁷ Par exemple cette enquêtée devenue employée d'une épicerie solidaire après avoir pris sa retraite de l'Éducation Nationale ou cette autre enquêtée désormais cheffe d'une petite entreprise dans l'événementiel après avoir fait une carrière au CNRS.

Figure 3.14 : Profession occupée au moment de l'enquête en fonction de la promotion²⁴⁸



Lecture : Parmi nos enquêté·e·s des promotions de 1981-1983, 10% occupaient une profession intellectuelle supérieur hors du champ académique au moment de l'enquête.

Comme cela apparaît très nettement (Figure 3.14), c'est l'enseignement supérieur et la recherche qui constituent de plus en plus souvent le débouché professionnel majoritaire. La proportion d'enquêté·e·s entré·e·s à l'École au début des années 1980 et exerçant une profession dans l'enseignement supérieur ou la recherche près de 25 années après leur intégration était de 50%. Pour ceux et celles des promotions 1986-87, elle est de près de 65%.

Dans le même temps, les normalien·ne·s semblent de plus en plus souvent se détourner du secondaire. Dans la dernière période, nos enquêté·e·s ne sont plus que 8,8% à avoir emprunté durablement une *route secondaire*, alors que cela était le cas de plus de 15% de ceux et celles issu·e·s des promotions 1981 à 1985.

²⁴⁸ Pour les abréviations et sigles concernant les différentes professions, voir Annexe.

Enfin, on peut relever un léger accroissement de la part de normalien·ne·s exerçant une profession intellectuelle supérieure hors du champ académique (9,6% de nos enquêté·e·s des promotions de 1981-1983 contre 14,3% de ceux et celles des promotions de 1986-1987). Mais dans ce cas, force est de constater que cette proportion reste relativement modeste, même en fin de période. Elle se situe dans des proportions semblables à celles observables à Ulm ou Cachan pour des promotions comparables (Baudelot *et al.*, 2005; Le Bot *et al.*, 2013). Ainsi, pour compléter les constats dressés par F. Pavis, il apparaît que ni « Ulm », ni « Cachan », mais également ni SC, FT ou Lyon « ne sont devenues des Business Schools contrairement à Sciences-po Paris ou l'ENSAE sur la même période » (Pavis, 2013, p.208). Et ces dernières remarques de nuancer un peu plus l'ampleur du phénomène tant craint de « fuite » des normalien·ne·s hors de l'académie²⁴⁹.

c. Les ancien·ne·s élèves littéraires sur les chemins de l'enseignement supérieur et la recherche : voie royale ou passage étroit ?

Dans l'espace général des carrières normaliennes – dont nous venons ici d'esquisser les frontières, les lignes de force et les dynamiques – la place des scientifiques et des littéraires diffère radicalement. En resserrant la focale sur les variations inter-filières à l'aune de cette typologie des itinéraires professionnels, on peut mettre à jour les logiques disciplinaires et affiner les premières impressions que l'analyse des parcours de formation nous a permis d'esquisser. A ce niveau plus avancé de leurs cheminements, il apparaît également que *l'ambiguïté pédagogique* de la formation normalienne a travaillé différemment les carrières professionnelles de nos enquêtés en fonction de la filière (Tableau 3.15).

²⁴⁹ A titre de comparaison, en 2000, les ingénieur·e·s des Mines étaient 60% à occuper une position professionnelle hors du giron du ministère de l'Équipement (Chatzis et Ribeill, 2005, p.665)

Tableau 3.15 : Les devenir professionnels des normalien·ne·s en fonction de la filière

Profession occupée au moment de l'enquête	Filières littéraires		Filières scientifiques	
	Effectifs	%	Effectifs	%
PU	36	16.9	28	13.7
DR (public)	4	1.9	28	13.7
MCF	81	38	16	7.8
PRAG / ATER	6	2.8	13	6.4
CR (public)	1	0.5	20	9.8
Professeur en CPGE	17	8	55	27
<i>Total "Voie Royale"¹</i>	<i>145</i>	<i>68.1</i>	<i>160</i>	<i>78.4</i>
<i>"Routes secondaires" (Ens. lycée et collège)</i>	<i>32</i>	<i>15</i>	<i>25</i>	<i>12.3</i>
Haute administration publique	15	7	9	4.4
Autres professions intellectuelles supérieures privées	8	3.8	7	3.4
Profession de l'information et professions artistiques	9	4.2	1	0.5
<i>Total « Déviation »</i>	<i>32</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>8.3</i>
Retraîtée et sans profession	2	0.9	1	0.5
Autre	2	0.9	1	0.5
<i>Total "Sorties de Route"</i>	<i>4</i>	<i>1.9</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Total	213	100	204	100

Lecture : 15% des anciens et anciennes élèves interrogé·e·s exerçaient au moment de l'enquête une profession supérieure hors du domaine de l'enseignement.

⁴ Les regroupements par catégories correspondant aux différents « types » de parcours professionnel établis sont indiqués en gras.

Dans la continuité des remarques précédentes quant à la tendance croissante mais limitée des ancien·ne·s élèves à poursuivre des carrières professionnelles hors du champ académique, il faut souligner ici la disparité entre scientifiques et littéraires sous l'angle de ces réorientations sectorielles. Ce sont les littéraires qui représentent la part la plus importante de réorientés : au moment de l'enquête 15% des ancien·ne·s élèves littéraires ont *bifurqué* vers des professions supérieures hors de l'enseignement, contre 8% de leurs homologues scientifiques.

On peut par ailleurs préciser que la part d'anciens élèves ayant *bifurqué* vers le secteur privé au cours de leur parcours professionnel (6%) est comparable à celle de

ceux qui sont restés dans le secteur public (6%). Si le phénomène du « pantouflage », soit la réorientation professionnelle des hauts fonctionnaires vers le secteur privé, est assez ancien et important dans les autres grands corps d'État, notamment chez les polytechniciens (Charle, 1987), il semble relativement peu développé parmi les anciens et anciennes élèves de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon, en tout cas au sein des promotions étudiées ici.

Parallèlement à ces remarques, une analyse plus approfondie des résultats présentés dans le Tableau 3.15 permet d'ébaucher un premier cadrage quant à la compréhension de cette disparité entre littéraires et scientifiques et plus généralement, des tensions différentes qui sous-tendent les cheminements professionnels de nos enquêté·e·s en fonction de leur discipline d'intégration.

Au niveau des différences de parcours professionnel, il apparaît que les scientifiques sont plus souvent devenus enseignants en CPGE que les littéraires. On peut au préalable noter que l'enseignement secondaire et les classes préparatoires concernent une part légèrement plus élevée de scientifiques que de littéraires. Cette différence tient en partie au nombre important de professeurs de classes préparatoires parmi les scientifiques (27% contre seulement 8% chez les littéraires). Les CPGE scientifiques ont connu un important développement entre 1985 et 1995 et un fort accroissement de leurs effectifs d'étudiants (Baudelot *et al.*, 2003), ce qui semble avoir profité aux normalien·ne·s scientifiques. Pour les littéraires, décrocher un poste en classe préparatoire reste un événement professionnel relativement rare (Cacouault-Bitaud, 1999).

Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur et la recherche, les professions de la recherche sont davantage investies par les scientifiques (24% contre seulement 2% chez les littéraires), alors que c'est dans l'enseignement supérieur que se concentre la majorité des littéraires (58%). Dans ce domaine, les littéraires semblent avoir eu des carrières plus longues et tendanciuellement plus chaotiques, comme en témoigne leur concentration aux niveaux relativement inférieurs du champ académique. La comparaison des différences de ratio des normalien·ne·s interrogé·e·s devenu·e·s MCF sur PU en Lettres et en Sciences à celle observée chez les enseignant·e·s du supérieur

des mêmes générations, soit qui avaient entre 40 et 49 ans en 2008-2009²⁵⁰, permet d'affiner cette dernière observation (Tableau 3.16).

Tableau 3.16 : Les avantages relatifs des normaliens dans l'accès au grade de Professeur des Universités en fonction des espaces disciplinaires

		Total (40-49 ans) ¹		Normaliens	
		Lettres	Sciences	Lettres	Sciences
Effectifs	MCF	4016	5755	81	16
	PU	999	3162	36	28
Ratio MCF/PU		4.0	1.8	2.3	0.6
Odds ratio		2.2*** ²		3.9***	

Lecture : Pour l'année scolaire 2008-2009, on dénombre 5755 MCF ayant entre 40 et 49 ans, pour 3162 PU appartenant à la même tranche d'âge. Pour les enseignant·e·s chercheur·e·s statutaires ayant 40-49 ans en 2008-2009, on compte 1.82 MCF pour un PU en Sciences et 4.02 MCF pour un PU en Lettres (Ratio). Les chances relatives d'être PU plutôt que MCF en Sciences chez les enseignants statutaires de la classe d'âge concernées sont ainsi 2.21 fois plus élevées pour les scientifiques que pour les littéraires (odds ratio).

¹ Source : Bideault et Pasquin, 2009 ;

² Le nombre d'étoiles indique la force du lien statistique à l'aune du test du Khi2 : *, significatif à 90% ; **, significatif à 95% ; ***, significatif à 99%.

D'une part, indistinctement des différents champs disciplinaires, il apparaît que les enquêté·e·s normalien·ne·s ont connu des carrières relativement plus rapides que la moyenne des autres enseignant·e·s statutaires du supérieur de leur génération. Parmi les normalien·ne·s, on compte 2,3 MCF par PU en Lettres et 0,6 MCF par PU en Sciences, contre respectivement 4 en Lettres et 1,8 en Sciences dans la population des enseignant·e·s du supérieur qui avaient entre 40 et 49 ans en 2008-2009. On peut confirmer, à ce niveau très général, l'hypothèse que le titre de normalien constitue un atout majeur pour faire carrière dans le champ académique (Godechot et Louvet, 2010).

D'autre part, malgré cet avantage manifeste, les normalien·ne·s n'échappent pas à l'effet de structure informant les différences de carrières en Lettres et en Sciences. L'avantage que confère le titre de normalien est ainsi relativement plus important en Sciences qu'en Lettres. Plus précisément, les *odds ratio* indiquent qu'au sein du groupe

²⁵⁰ Nos répondant·e·s avaient entre 40 et 49 ans au moment de l'enquête. Ils se concentrent néanmoins au milieu de cet intervalle : 50% avaient entre 42 et 47 ans (âge médian=44 ans, âge moyen = 44,2 ans).

de l'ensemble des enseignant·e·s chercheur·e·s statutaires de la tranche d'âge des 40-49 ans en 2008, les chances relatives d'être Professeur·e des Universités dans un domaine scientifique sont 2,2 fois plus élevées par rapport au domaine des Lettres et des Sciences Humaines. Ce rapport de chance est encore plus important pour les scientifiques au sein du groupe des normaliens (3,9). Ainsi, loin de niveler les inégalités de carrières entre scientifiques et littéraires à l'échelle de nos enquêté·e·s, le titre de normalien semble les reproduire, voire les amplifier.

Deux remarques principales nous semblent à ce stade importantes pour comprendre les dynamiques différentielles des carrières professionnelles chez les littéraires et les scientifiques. Tout d'abord, les littéraires disposent dans l'enseignement, soit l'espace professionnel de prédilection des ancien·ne·s élèves des ENS, d'un éventail de devenirs professionnels relativement plus restreint que celui de leurs camarades scientifiques.

Ensuite, au stade de leur carrière où nous les avons interrogés, les littéraires sont plus souvent confiné·e·s aux niveaux inférieurs de l'enseignement secondaire et supérieur. Dans ce sens, les chances d'atteindre rapidement les sommets de la *voie royale* sont relativement plus faibles pour les littéraires que pour leurs camarades scientifiques. C'est ainsi que, dans le cas de beaucoup d'élèves littéraires, la voie de la carrière académique peut apparaître davantage comme un passage *étroit* que comme une *voie royale*.

Comme nous l'avons vu précédemment avec l'analyse des raisons qui ont poussé nos enquêté·e·s à emprunter la voie des ENS, les élèves littéraires sont moins préparé·e·s à devenir enseignant·e·s que leurs camarades scientifiques. Et comme il apparaît ici, il·le·s sont plus exposé·e·s aux risques de voir leurs carrières professionnelles se confiner à des secteurs relativement moins prestigieux du champ académique. Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que pour certain·e·s littéraires, l'engagement sur des voies professionnelles extérieures au champ académique peut être un moyen de contourner ce risque, en tentant de reconvertir leur capital scolaire cristallisé dans leur titre d'ancien·ne·s de l'ENS en espèces rentables dans d'autres champs (administratif, économique ou artistique). L'analyse des entretiens permettra d'étayer cette hypothèse. Par ailleurs, comme nous allons à présent le voir, tout·e·s les ancien·ne·s élèves ne sont pas égaux et égales devant ces tentatives de reconversion. Et l'on peut observer

d'importantes inégalités dans les devenirs professionnels qui s'ouvrent aux ancien·ne·s élèves, en particulier en fonction de l'origine sociale.

7.3 De l'ENS au parcours professionnel : une transition facteur d'inégalités

Une fois identifiées les logiques structurant l'« espace » des parcours professionnels des ancien·ne·s élèves de l'ENS sous l'angle disciplinaire, on essaiera ici de chercher dans quelle mesure l'influence de facteurs de types « archéologiques » (Coninck (de) et Godard, 1990, p.34), renvoyant aux coordonnées d'origine de ces cheminements et en particulier au sexe et à l'origine sociale, peuvent également expliquer ces différences de parcours professionnel.

a. Explications « archéologiques » et « processuelles » : le choix d'un outil d'analyse

- Approche « par les variables » et approche « processuelle » : quelques propositions d'articulation et de modélisation

L'objectif de cette dernière sous-partie sera donc de dégager quelques-unes des logiques permettant d'éclairer la différenciation des cheminements qui s'opère à la sortie de l'École pour les anciens et les anciennes normalien·ne·s. Pour explorer plus avant la piste d'explication processuelle de ces itinéraires post-ENS, l'idéal aurait été de récolter des données séquentielles, permettant de reconstituer année après année les changements de position professionnelle, de pratiquer la méthode de l'appariement optimal et de mettre en lien les différents clusters d'itinéraires ainsi reconstitués avec certaines variables supposées être à l'origine d'inégalités « archéologique » (le sexe et l'origine sociale, par exemple). Certaines recherches récentes menées sur des populations comparables à la notre – membres des élites économiques et industrielles (Bühlmann, 2008; Lemerrier, 2005) ou des élites académiques (Fassa *et al.*, 2012) – ont ainsi montré l'apport de l'analyse de séquences à la compréhension des logiques sociales

structurant la composition des groupes d'élite et leur métamorphose au cours du temps. Elles permettent en particulier de dépasser le seul constat d'accumulation des capitaux au sein de ces groupes, et de rendre compte des conditions concrètes et progressives de cette accumulation (Lemercier, 2005). Elles mettent ainsi l'accent sur la dimension processuelle du travail d'accumulation des différents types de capitaux, là où de nombreuses recherches se bornent à constater que « le capital (financier, social, symbolique, etc.) va au capital » (Lemercier, 2005, p.59), en croisant position sociale d'origine et position occupée au sein des cercles d'élite.

Malheureusement, notre dispositif de recueil de données n'a pas été à l'origine pensé pour un traitement statistique selon la méthode de l'appariement optimal²⁵¹. Les informations recueillies renseignent sur le point de départ des séquences de leurs parcours ultérieures à l'intégration (le dernier diplôme décroché et le premier emploi occupé à la sortie de l'École) et sur le point d'arrivée (la position occupée au moment de l'enquête). Nous ne disposons donc pas de toutes les positions intermédiaires occupées (professeur du secondaire, ATER, etc...), ni de la chronologie exacte des enchaînements entre chacune de ces positions²⁵².

C'est à une analyse de régression, plus classique, que nous nous limiterons ici. Néanmoins, nous essayerons d'intégrer dans notre analyse quelques-unes des critiques formulées par A. Abbott à l'encontre de la « réalité linéaire généralisée » que donnent à voir l'approche « par les variables » et les analyses de régressions (Abbott, 2010). C'est en particulier la vision décontextualisée et atemporelle du monde social qu'elle suppose qui est l'objet des critiques de l'auteur²⁵³. En cherchant à déterminer l'influence relative de différents attributs sur une variable d'intérêt – par exemple l'influence de variables *a priori* « indépendantes » comme l'origine sociale ou le sexe sur une variable « dépendante », comme l'accès à certaines professions – les approches par les variables

²⁵¹ Le formatage des données que nécessite la méthode de « l'appariement optimal » a ainsi constitué un des principaux freins initiaux à la diffusion de cette méthode, bien que la généralisation des enquêtes longitudinales par panel depuis la fin des années 1990 ait contribué à leur diffusion (Robette, 2012).

²⁵² Ce qui aurait permis, par exemple, de connaître le poids que fait peser un passage par le secondaire en début de carrière sur l'avancement de la carrière académique des anciens élèves.

²⁵³ Cette idée était par ailleurs déjà défendue par certains tenants de l'interactionnisme symbolique comme H. Becker. « L'analyse multivariée présuppose (même si ses utilisateurs se montrent éventuellement plus avisés dans la pratique) que tous les facteurs qui contribuent à produire le phénomène étudié agissent simultanément ; elle cherche à découvrir la variable ou la combinaison de variables, qui "prédira" le mieux le comportement étudié. Par exemple, dans une étude sur la délinquance juvénile, on s'efforcera de découvrir si c'est le quotient intellectuel de l'enfant, le quartier où il vit, la désunion de son foyer, ou telle combinaison de ces facteurs, qui rend compte de sa délinquance » (Becker, 1985, p.46).

et les régressions tendent ainsi à imposer une narration univoque aux objets d'études auxquels elles sont appliquées. Avec J.-L. Fabiani, on peut ainsi résumer la critique d'A. Abbott quant à la « réalité unilinéaire » que dessinent bien souvent en creux les approches dites « par les variables » :

« La linéarité de telles analyses présuppose le caractère monotone de la relation de cause à effet (un attribut causal donné produit le même effet à travers le temps), puisque la transformation linéaire ne change pas, aussi bien que son univocité (un attribut donné a un – et un seul – effet sur un autre attribut). Le modèle suppose que l'ordre des choses n'a pas d'influence sur la manière dont elles se révèlent [...]. » (Fabiani, 2003, p.559)

On comprend alors l'importance de considérer les dimensions temporelles et contextuelles si l'on veut redonner une relative épaisseur sociologique aux cheminements individuels des ancien-ne-s élèves des ENS et ne pas en limiter l'interprétation à une analyse trop « balistique », qui n'apporterait d'informations que sur les causes « archéologiques » des évènements jalonnant leurs parcours de vie. C'est donc en essayant de tenir compte de ces différentes critiques que nous avons pensé nos analyses de régression.

Deux points apparaissent problématiques dans l'approche par les variables couramment employée – voire routinisée – dans la majeure partie des travaux de sociologie quantitative. Premièrement, elle porte à orienter l'issue du processus observé vers une seule perspective (le plus souvent, l'une des deux modalités de la variable dépendante utilisée dans la régression). Deuxièmement, elle élude les conditions d'activation des variables « indépendantes », comme si celles-ci ne dépendaient en aucun cas du contexte et du *tempo* auxquels elles venaient influencer sur la courbe des parcours analysés.

Afin de conserver la diversité des devenirs professionnels et les confronter un à un sur la base de certains évènements dont on peut supposer qu'ils aient eu une forte incidence sur le parcours professionnel (le type de diplôme obtenu, le nombre d'enfants, etc.), nous avons donc opté pour un modèle logistique pour variables-réponses polytomiques non ordinales. Ce type de modèle (modèle logit multinomial) permet de modéliser l'incidence relative de variables « indépendantes » (dans notre cas les évènements) sur les différentes modalités d'une variable dépendante (par rapport à une modalité de référence), quand cette variable dépendante est qualitative et se divise en plus de deux modalités.

Notre variable dépendante sera donc le type de profession occupé au moment de l'enquête. Dans la continuité de notre typologie, elle comporte quatre modalités : « route secondaire », « *dévi*ation », « sommets de la *voie royale* » (PU et DR) et niveaux relativement moins prestigieux de la « *voie royale* » (MCF, CR, enseignant·e en CPGE et les autres positions professionnelles relativement subordonnées de l'enseignement supérieur et la recherche). Le sous-groupe des personnes en « sortie de route » a été écarté du modèle, car concernant trop peu d'effectifs et étant trop disparate pour produire des résultats significatifs et interprétables. Nous aurions pu regrouper au sein d'une même catégorie les normalien·ne·s ayant accédé à des positions professionnelles les plus prestigieuses et les comparer à l'ensemble des autres occupant des positions professionnelles relativement moins prestigieuses, en construisant une variable dichotomique en vue d'une régression logistique binomiale, comme cela est bien souvent le cas dès lors que l'on s'intéresse aux inégalités d'accès aux niveaux supérieurs de la pyramide professionnelle. Le choix de conserver la diversité relative de devenir professionnels sans les ordonner entre eux – en optant donc pour une analyse de régression logistique multinomiale pour variables non ordinales – nous permettait de donner à voir les logiques qui structurent les différents itinéraires professionnels les uns par rapport aux autres, sans leur imposer une « logique de l'excellence » univoque.

Ce choix de modèle logistique nous semble apporter des éléments de réponses à la première critique d'Abbott quant à la prise en compte de la pluralité du développement des cheminements professionnels. Elle permet également de ne pas en présupposer leur hiérarchisation en ne les « ordonnant » pas. Concernant la deuxième critique, plus centrale dans l'argumentation d'A. Abbott, l'outil même de la régression logistique paraît largement en contradiction avec l'ambition de mener une analyse séquentielle, permettant de modéliser avec le plus d'acuité possible l'impact du temps et de la chronologie des événements sur la courbe des itinéraires individuels. Parce qu'elles sous-tendent une approche étiologique des mécanismes sociaux, entendant dégager les « causes profondes » des configurations conjoncturelles, les régressions sont assez peu adaptées pour modéliser des processus. Plus généralement, elles permettent difficilement de rendre compte de l'action du déroulement du temps, qu'elles tendent à résumer à la mise en relation entre des coordonnées d'origine et un statut d'arrivée. Pour contourner cette difficulté, et en partie rendre compte de la dimension processuelle du phénomène social analysé, nous avons opté pour un mode de présentation

« séquentiel » des résultats issus de nos régressions (Desjardins, 2005). Il s'agira donc, en premier lieu, de construire un modèle de base, calculant l'incidence relative de certaines variables « archéologiques » (l'origine sociale et le sexe, notamment) sur le devenir professionnel de nos enquêté·e·s. Ensuite, on ajoutera progressivement à ce modèle initial différents autres groupes de variables (relatives au parcours scolaire ou conjugale, notamment), afin de saisir comment les événements opérant dans ces segments ultérieurs du parcours de vie de nos enquêté·e·s s'articulent avec les causes « archéologiques » initialement repérées. En d'autres termes, une fois calculée l'incidence des seules causes « archéologiques » sur les parcours professionnels, comme le montre M. Bond dans son analyse des modalités d'accès aux différents clubs de la Chambre des *Lords* en Grande-Bretagne (Bond, 2012), ce type d'utilisation des analyses de régression permet de rendre compte, dans la course à l'accès à des positions élitaires, de la médiatisation de l'influence de l'origine sociale par le type de formation suivi.

Même si cette technique de présentation des résultats de régression et le choix d'une régression logistique multinomiale ne permettent bien sûr pas de répondre à toutes les objections formulées à l'encontre de la « réalité unilinéaire » qu'offre à voir l'approche par les variables et les régressions, elle permet à notre sens d'insuffler une dimension processuelle à l'analyse, et de ne pas réduire aux seules causes « archéologiques » le déroulement des cheminements de nos enquêté·e·s.

- Présentation des variables du modèle

Comme nous l'avons précisé, la variable dépendante de notre modèle logistique multinomial sera donc la profession occupée au moment de l'enquête. Elle comporte quatre modalités relatives au fait d'avoir accédé aux « sommets de la *voie royale* » (*SVR*), de se situer à un des niveaux relativement moins prestigieux de la « *voie royale* » (*VR*), d'avoir *bifurqué* durablement vers des « routes secondaires » (*RS*) ou d'avoir « dévié » totalement de la *voie royale* (*DEV*) et d'occuper une profession intellectuelle supérieure hors du champ académique. La modalité *VR*, la plus courante au sein de notre population, constituera notre modalité de référence, soit celle par rapport à laquelle seront situées à tour de rôle les autres modalités.

Les variables indépendantes seront regroupées en différents ensembles, qui seront introduits un par un.

Le premier ensemble de variables sera constitué du sexe et de l'origine sociale (saisie à travers notre typologie familiale), et renverra à certaines des causes « archéologiques » expliquant la situation professionnelle au moment de l'enquête. A ces deux variables « archéologiques », nous avons également ajouté une variable relative à l'année de promotion. Bien que cette dernière variable ne se situe pas au même niveau que les deux autres, elle nous paraissait néanmoins nécessaire à prendre en compte afin de neutraliser les éventuelles différences de devenir professionnel liées à la longueur de la carrière professionnelle, qui varie sensiblement entre les membres des promotions des années 1981-82 et ceux et celles des promotions 1986-87. Cette dernière variable sera également catégorielle, à trois modalités correspondantes à trois groupes de promotions (1981-82, 1983-85, 1986-87) Ce premier ensemble constituera les seules variables indépendantes introduites dans notre premier modèle (Modèle 1).

Seront ensuite successivement introduits deux ensembles supplémentaires de variables visant à « contrôler » l'incidence de l'origine sociale et du sexe sur les devenirs professionnels des enquêté·e·s.

Un premier ensemble de variables de contrôle, constitué de variables renvoyant au parcours scolaire, sera ensuite introduit. Dans cet ensemble, on regroupera le dernier diplôme obtenu et le fait d'avoir suivi une formation dans une autre grande école francilienne. Ces deux variables ont chacune deux modalités²⁵⁴. Ce deuxième ensemble de variables sera introduit en plus des variables concernant l'origine sociale et le sexe pour construire notre deuxième modèle (Modèle 2). L'introduction de ces variables en lien avec le parcours de formation permettra de contrôler si les inégalités observées dans le Modèle 1 sont médiatisé·e·s ou si, au contraire, on peut encore repérer des inégalités de devenir professionnel à parcours de formation similaire.

Un dernier ensemble de deux variables sera introduit pour contrôler l'incidence de l'origine sociale, mais surtout du genre à l'aune de certains éléments relevant de la configuration conjugale et familiale au moment de l'enquête. La première aura trait à la position socioprofessionnelle relative occupée au sein du couple ; la deuxième au nombre d'enfants. La variable de position relationnelle au sein du couple a été construite

²⁵⁴ Dernier diplôme < ou ≥ à Bac+5 pour celle concernant les diplômés, « Oui » ou « Non » pour la formation dans une autre GE francilienne.

en s'inspirant des résultats des recherches menées en France sur la féminisation des professions supérieures (Lapeyre, 2006; Le Feuvre, 2005). Ces recherches ont montré comment l'accès de certaines femmes au bastion masculin des professions supérieures s'accompagne bien souvent d'une renégociation des assignations traditionnelles de genre au sein de la sphère familiale. C'est cette renégociation, qui peut aller de l'arrangement « à la marge » de la répartition traditionnelle des normes genrées à l'inversion de ces rôles ou à l'indifférenciation relative vis-à-vis des normes de genre, qui permet à certaines femmes de convertir leur excellence scolaire en excellence professionnelle au plus haut niveau. C'est cette possible renégociation, même partielle, qui rend si particulière la « configuration locale de genre » à l'œuvre chez les membres de ces professions (Lapeyre, 2006). A l'inverse, c'est bien souvent parce que perdure une répartition inégalitaire des tâches domestiques et familiales que les inégalités de carrière professionnelle se maintiennent, même si les jeunes filles sortent plus souvent (et mieux) diplômées du système scolaire que leurs homologues masculins. C'est donc dans la continuité de ces analyses que nous avons construit un indicateur de position socioprofessionnelle intra conjugale. Cet indicateur se base sur une typologie de nos enquêté·e·s construite à partir d'une appréciation de la position socioprofessionnelle qu'il·le·s occupent relativement à celle de leur conjoint·e²⁵⁵. On a pu ainsi construire quatre grands types. Nos enquêté·e·s seront qualifié·e·s d'*homogames* lorsqu'il·le·s occupent une position socioprofessionnelle à peu près équivalente à celle de leur conjoint·e ; d'*hypergames* lorsqu'il·le·s sont en couple avec une personne occupant une position professionnelle relativement supérieure à la leur ; et d'*hypogames*, lorsque leur conjoint·e occupe une position socioprofessionnelle relativement inférieure à la leur. A ces trois types, il faut en rajouter un quatrième, celui de *célibataire*, quand la personne interrogée n'était pas en couple au moment de l'enquête. Etant donné la faiblesse des effectifs de certains types (notamment celui des *hypergames*), nous avons décidé de regrouper nos types pour construire notre indicateur. Destiné à tester l'hypothèse selon laquelle l'accès à certaines professions supérieures est en lien avec le fait d'occuper une position de pourvoyeur.e principale au sein de son couple, notre indicateur sera donc une variable à deux modalités, qui renseigne le fait que la personne interrogée occupe une position relativement supérieure à son/sa conjoint·e (« Pourv. princ. ») ou pas

²⁵⁵ La position socioprofessionnelle des conjoint·e·s est reconstruite à partir de la profession qu'il·le·s occupent au moment de l'enquête et de leur niveau de diplôme.

(« Autres »). La décomposition de cette catégorie « autre » est présentée dans le Tableau 3.17. Cet indicateur permettra au final de contrôler si les inégalités de carrières professionnelles observées entre hommes et femmes sont principalement dues à une répartition inégalitaire des rôles au sein de la sphère familiale.

Tableau 3.17 : Composition de l'indicateur de la position socioprofessionnelle intra conjugale

Ego < CSP Conj : Hypergamie 10%	}		
Ego = CSP Conj : Homogamie 32%			
Ego > CSP Conj : Hypogamie 36%	→		
		+ Célibataires (22%) = « Autres » 63%	
		« Pourv. princ. » 36%	

Lecture : Parmi nos enquêté·e·s, 36% sont en situation d'hypogamie.

La variable relative au nombre d'enfants est catégorielle et à trois modalités (« pas d'enfant », « un ou deux enfants », « trois ou plus »). Ce dernier ensemble de variables sera introduit en plus des deux autres pour construire notre troisième modèle (Modèle 3).

Il convient, enfin, de préciser que les modèles ainsi construits seront appliqués séparément aux littéraires et aux scientifiques, tant les logiques qui sous-tendent les parcours professionnels des ancien·ne·s élèves des deux grands ensembles disciplinaires se distinguent, comme nous l'avons vu précédemment.

b. Des devenirs professionnels inégaux

- Le poids des variables « archéologiques » sur les devenirs professionnels

Avant d'entrer plus précisément dans la présentation des résultats obtenus grâce aux différents modèles, il est utile d'analyser les tris croisés de chacune des variables qui seront tour à tour introduites, afin de d'esquisser quelques premières tendances structurant les inégalités de devenir professionnel chez les normalien·ne·s. Pour ces tris croisés, nous avons conservé une sous-division de la modalité désignant l'accès aux niveaux relativement moins prestigieux de la *voie royale* en deux catégories (*MCF & CR* et

CPGE), afin de rendre compte plus finement de la structuration des inégalités des différences entre littéraires et scientifiques. En effet, l'enseignement en *CPGE* représente un horizon professionnel beaucoup plus hypothétique chez les littéraires que chez les scientifiques.

Tableau 3.18 : Les devenirs professionnels des littéraires ...

a. ... en fonction de l'origine sociale et du sexe (% ligne)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Sexe***1	Femme	11.3	45.2	8.7	13.0	20.0
	Homme	27.6	36.7	7.1	17.3	9.2
Origine sociale***	Faib. Dot.	19.2	44.2	5.8	3.8	26.9
	Assenc	18.2	48.5	10.6	10.6	10.6
	Fort. Dot.	19.2	32.1	6.4	28.2	12.8
	Rattrapage	18.8	43.8	12.5	6.2	6.2

b. ... en fonction de la formation (% ligne)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Formation autre GE***	Aut. GE Paris	26.7	20.0	0.0	46.7	6.7
Dernier diplôme***	>Bac+5	29.8	59.5	4.6	3.8	2.3
	≤Bac+5	0.0	13.5	13.6	32.1	35.8

c. ... en fonction de la situation familiales (% colonnes)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Statut Conj.***	Autre	40.0	70.5	47.1	59.4	84.4
	Pourv. princ.	60.0	29.5	52.9	40.6	15.6
Nombre Enfants*	Aucun	20.0	22.7	17.6	37.5	32.3
	1 ou 2	57.5	56.8	58.8	25	35.5
	3 et plus	22.5	20.5	23.5	37.5	32.3

Lecture : 28,2% des ancien-ne-s élèves littéraires issu-e-s des familles « fortement dotées » ont emprunté un itinéraire professionnel en déviation de la voie royale contre seulement 3,8% des élèves issu-e-s des familles « peu dotées ».

¹ Le nombre d'étoiles indique la force du lien statistique à l'aune du test du Khi2 : *, significatif à 90% ; **, significatif à 95% ; ***, significatif à 99%.

Tableau 3.19 : Les devenir professionnels des scientifiques ...

a. ... en fonction de l'origine sociale et du sexe (% ligne)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Sexe***1	Femme	10.1	30.4	31.9	4.3	20.3
	Homme	36.3	20.7	24.4	10.4	8.1
Origine sociale***	Faib. Dot.	15.9	23.8	38.1	6.3	14.3
	Assenc	30.4	21.4	26.8	7.1	14.3
	Fort. Dot.	35.9	28.1	18.8	10.9	6.2
	Rattrapage	26.3	21.1	15.8	10.5	21.1

b. ... en fonction de la formation (% ligne)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Formation autre GE***	Aut. GE Paris	11.1	11.1	22.2	55.6	0.0
Dernier diplôme***	>Bac+5	40.0	32.6	14.8	8.9	2.2
	≤Bac+5	0.0	10.0	50.7	7.2	31.9

c. ... en fonction de la situation familiales (% colonnes)

		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MCF & CR	CPGE		
		PU & DR				
Statut Conj.***	Autre	39.3	83.7	61.8	64.7	80.0
	Pourv. princ.	60.7	16.3	38.2	35.3	20.0
Nombre Enfants*	Aucun	21.8	16.3	9.1	12.5	32.0
	1 ou 2	49.1	49	41.8	43.8	32.0
	3 et plus	29.1	34.7	49.1	43.8	36.0

Lecture : Les normaliennes scientifiques sont 10,1% à occuper un poste de PR ou de DR au moment de l'enquête contre 36,3% des normaliens des mêmes sections.

A partir de ce premier ensemble de tris croisés, on voit que les devenir professionnels des normalien·ne·s sont pour partie structurés par d'importantes inégalités « archéologiques », relatives à l'origine sociale et au sexe. Chez les littéraires

comme chez les scientifiques, on retrouve une proportion plus importante de femmes du côté des enquêté·e·s ayant *bifurqué* vers le secondaire. Les carrières académiques semblent ainsi relativement moins ouvertes aux femmes qu'aux hommes dans les deux grands ensemble disciplinaires. Ce premier constat établi, il faut néanmoins relever que les normaliennes qui se sont maintenues sur la *voie royale* sont très nombreuses (70% des répondantes contre 80% des répondants). C'est un peu moins le cas des littéraires (66%) que des scientifiques (75%).

Quand elles se maintiennent sur la *voie royale*, elles semblent connaître des carrières moins rapides. Les normaliennes interrogées sont ainsi relativement moins souvent Professeure ou Directrice de recherche au moment de l'enquête que leurs camarades masculins. Du côté des scientifiques, une partie importante d'entre elles se trouve dans le professorat en CPGE. Les normaliennes n'échappent ainsi pas aux tendances générales que donne à voir l'analyse de la féminisation des professions académiques depuis la fin des années 1990 en France (Delavault *et al.*, 2002). En effet, N. Lefevre et E. Latour ont montré à partir des chiffres de la féminisation des postes universitaires au début des années 2000, que le passage entre la thèse et le recrutement sur un poste de Maître de Conférences ne semble pas être systématiquement soumis à de fortes inégalités genrées. C'est par contre en deuxième partie de carrière, lors du passage d'un poste de MCF au statut de PU, que les inégalités sont les plus fortes (Latour et Le Feuvre, 2006, p.167-171). On retrouve chez nos enquêté·e·s les mêmes constats. Alors que les normaliennes ont dans leur majorité décroché un doctorat et entamé une carrière professionnelle sur la *voie royale*, une vingtaine d'années après leur réussite au concours d'entrée de l'ENS, elles se concentrent essentiellement aux niveaux intermédiaires du champ académique.

Les ancien·ne·s élèves issu·e·s des familles les moins dotées sont également plus fortement représenté·e·s chez les ancien·ne·s élèves devenu·e·s enseignant·e·s en lycée ou en collège. Chez les littéraires, il·le·s sont 26,9% à occuper un poste d'enseignant dans le secondaire contre un peu plus de 10% des ancien·ne·s élèves issu·e·s de familles plus dotées en capitaux familiaux. Du côté des scientifiques, la différence se situe plus au niveau de l'enseignement en CPGE : on retrouve près de 40% des ancien·ne·s élèves scientifiques issu·e·s des familles les moins dotées à des postes d'enseignant·e·s en CPGE.

Observe-t-on, en miroir, le même type de disparités dans l'accès aux positions dominantes du champ académique ? C'est le cas chez les scientifiques, où après une trentaine d'années de carrière, les ancien·ne·s élèves issu·e·s des familles les moins dotées de notre échantillon sont largement sous-représenté·e·s parmi les PU et les DR. Toutefois, cela n'est pas le cas chez les littéraires, où quelle que soit leur origine sociale, les ancien·ne·s élèves ont accédé dans des proportions relativement semblables aux postes de PU ou de DR. Pour voir se dessiner les inégalités de carrières professionnelles en fonction de l'origine sociale chez les littéraires, il faut regarder du côté des différences entre élèves resté·e·s sur la *voie royale* et les autres. Parmi les littéraires, les enquêté·e·s issu·e·s des familles dotées en capitaux plus anciens sont beaucoup plus nombreux à avoir dévié de la *voie royale* pour investir une profession intellectuelle supérieure hors de l'enseignement et la recherche²⁵⁶. Le groupe des élèves originaires de familles dont aucun des ascendants masculins n'appartenait aux classes supérieures est particulièrement sous-représenté parmi les enquêté·e·s exerçant une profession supérieure hors du champ académique.

Par ailleurs, on peut relever que les croisements du devenir professionnel avec chacune des autres variables que nous allons utiliser dans nos modèles sont toujours significatifs. Quelques éléments nous semblent particulièrement importants à souligner ici. Par exemple, on peut noter que le fait d'avoir suivi un enseignement dans une autre grande école parisienne paraît fortement lié avec la possibilité de dévier vers des positions professionnelles hors du champ académique. Il semble donc que le titre de « normalien » s'exporte relativement mal hors du champ académique. On peut à ce stade faire l'hypothèse que les normalien·ne·s qui s'orientent vers cette voie bénéficient de réseaux sociaux et de savoir-faire complémentaires pour s'insérer et se maintenir dans ces groupes professionnels extérieurs à l'enseignement et la recherche. 40,8% des ancien·ne·s qui ont *bifurqué* vers des professions supérieures hors du champ académique ont auparavant intégré une autre grande école, contre 4,7% de ceux et celles qui sont resté·e·s dans l'enseignement.

²⁵⁶ On retrouve ici la même tendance relevée par C. Soulié, quant à la plus grande propension des étudiant·e·s de Philosophie originaires des fractions dominantes de l'espace sociale à faire carrière hors de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche académique (Soulié, 1997).

- Le genre des parcours professionnels normaliens

On peut également souligner que l'accès à un poste au « sommet » de la *voie royale* s'accompagne plus souvent d'une alliance conjugale avec une personne occupant un statut socioprofessionnel relativement moins prestigieux. Dans leur ensemble, les personnes se situant aux « sommets de la *voie royale* » sont ainsi plus souvent en couple avec un·e conjoint·e occupant un statut socio-professionnel relativement inférieur au leur²⁵⁷.

Ce point mérite néanmoins une analyse plus fine, tant les différences entre normaliens et normaliennes sont importantes sous l'angle de leur situation familiale en fonction de leur activité professionnelle au moment de l'enquête (Tableau 3.20). Il faut néanmoins noter que les petits effectifs dont nous disposons permettent uniquement de saisir les tendances les plus importantes – et rendent difficile l'analyse de variations plus subtiles.

Tableau 3.20 : Les devenirs professionnels des normalien·ne·s sous l'angle de la situation familiale (en %)

	Sommets de la Voie Royale		Voie Royale				Déviation		Routes secondaires		
	PU & DR		MCF & CR		CPGE		Fem.	Hom.	Fem.	Hom.	
	Fem.	Hom.	Fem.	Hom.	Fem.	Hom.					
Conj. Prof. Sup. Privé	28.8¹	5.4	28.6	3.4	23.1	5.7	9.1	15.4	11.1	8.3	
Pourv. princ.	40.0	64.5	19.2	31.3	25.0	55.0	27.8	45.2	8.1	35.0	
Célibataire	30.0	21.3	21.9	15.6	25.0	15.0	38.9	16.1	29.7	40.0	
Nb d'enfants	0	25.0	20.0	20.6	20.3	18.8	5.0	38.9	23.3	25.0	45.0
	1-2	45.0	54.7	54.8	53.1	40.6	50.0	27.8	33.3	41.7	20.0
	3 et +	30.0	25.3	24.7	26.6	40.6	45.0	33.3	43.3	33.3	35.0
Total (eff.)	20	76	73	64	32	40	18	31	37	20	

Lecture : 28,8% des conjoints des normaliennes devenues PU ou DR sont cadres dans le privé contre 5,4% des conjoints des normaliens occupant un poste semblable.

¹ Les valeurs correspondantes aux tris croisés entre la variable en ligne et la variable en colonne pour lesquels le test de Fisher indique un seuil de significativité supérieur à 90% sont en gras.

²⁵⁷ Nous reviendrons en détail sur la profession et la formation de ces conjoint·e·s dans notre dernière partie, lorsque nous aborderons plus précisément le parcours conjugal à travers les témoignages recueillis en entretien.

Comme le relève N. Le Feuvre, s'en tenir à l'analyse des proportions d'hommes et de femmes dans les différents types de carrières professionnelles est relativement limitée. L'utilisation seule de cette comparaison permet bien évidemment d'objectiver la faible féminisation des plus hauts postes de la hiérarchie professionnelle. Mais elle ne permet pas de saisir la variabilité des processus de construction différenciée des inégalités en fonction du contexte et de l'histoire de ces groupes professionnels – et d'envisager les conditions sociales du dépassement potentiel de ces inégalités (Le Feuvre, 2009).

Tout d'abord, il faut relever que la proportion d'enquêté·e·s ayant eu « trois enfants ou plus » varie très peu entre les normaliennes et normaliens à l'intérieur de chacun des cinq grands ensembles de parcours professionnels détaillés ici. Chez les diplômés d'école d'ingénieurs, une descendance nombreuse peut constituer un facteur accélérant la carrière des hommes – alors qu'à l'inverse, il ralentit la carrière des femmes diplômées des mêmes écoles (Gadéa et Marry, 2000)²⁵⁸. On voit ici que chez les ancien·ne·s élèves de l'ENS et dans les carrières académiques, il en va autrement. Cette différence avec les ancien·ne·s élèves de Centrale ou de Polytechnique peut être analysée sous deux angles.

D'une part, le milieu professionnel académique à la fin des années 1990 en France valorise peut-être un peu moins la figure « rassurante » et « stable » du « meneur d'hommes » incarné par le père de famille nombreuse que le milieu de l'entreprise (publique ou privée), comme le montre l'évolution de la figure du directeur de laboratoire, du « patron » autoritaire au « manager » mobilisant plus de qualités « relationnelles », qui s'est opérée depuis la fin des années 1970 (Louvel, 2011). On peut se demander si les positions académiques, même au sommet de la hiérarchie, seraient potentiellement moins vues comme incompatibles *a priori* avec certaines qualités ou assignations généralement réservées aux femmes. Les cadres des entreprises publiques et privées continuent à difficilement concevoir « comment l'entreprise pourrait résoudre cette équation qu'ils/elles estiment personnelle » (Bereni *et al.*, 2011, p.143). Il en va tout autrement pour les universitaires. Hommes et femmes universitaires déclarent pour

²⁵⁸ Dans une recherche un peu plus récente menée dans une grande entreprise du secteur énergétique en France, C. Guillaume et S. Pochic montrent que « toutes choses égales par ailleurs », le fait d'avoir trois enfants ou plus est un facteur facilitant l'accès aux postes de direction pour les hommes à partir de 45 ans alors que ce n'est pas vrai pour les femmes (Guillaume et Pochic, 2007).

la moitié d'entre eux et d'entre elles (sans différences significatives entre hommes et femmes) avoir choisi cette voie professionnelle pour « concilier vie professionnelle et vie privée » ou encore pour bénéficier de la « sécurité de l'emploi » que conférait l'accès à un poste universitaire (Latour et Le Feuvre, 2006, p.175) – soit autant de caractéristiques qui témoignent de l'image relativement moins virile qui est associée aux professions universitaires en France²⁵⁹. D'ailleurs M. Ferrand *et al.* relèvent également que si l'on ne peut repérer de discours sur « l'antinomie » femmes/sciences chez les normaliennes scientifiques c'est en partie parce que les carrières auxquelles ouvrent les ENS (recherches et enseignement supérieur en priorité) apparaissent aux yeux de leurs enquêté·e·s moins « masculines » que « celles des grandes écoles d'ingénieurs, de Polytechnique en particulier » (Ferrand *et al.*, 1999, p.177-178).

D'autre part, il faut également relever que l'ENS puise moins ses élèves dans les catégories « bourgeoise, catholique et traditionnelle » que les prestigieuses écoles d'ingénieurs pré-citées (Gadéa et Marry, 2000). De fait, les modèles familiaux dont sont porteur·e·s nos enquêté·e·s, plutôt hérités des franges intellectuelles des classes supérieures et des classes moyennes, les prédisposent sûrement moins à reproduire ce type de configuration conjugale, alliant père « qui gagne », mère au foyer et descendance nombreuse.

Le nombre d'enfants varie assez peu entre les normaliennes qui ont fait carrière dans le secondaire et celles qui se sont maintenues sur la *voie royale*²⁶⁰. Il y a également très peu de différences entre celles qui ont atteint les sommets de la *voie royale* et celles qui occupent une position plus modeste dans le champ académique (MCF ou CR notamment). On aurait pu penser que les différences sexuées de rapidité des carrières universitaires que nous avons observées s'expliquaient par le fait que les femmes soient plus souvent assignées à l'exécution des tâches domestiques – dont la prise en charge des enfants, le cas échéant. Ces tâches les accapareraient et empièteraient sur leur « productivité scientifique » et donc leur avancement. Ainsi, celles qui atteindraient le sommet de la hiérarchie universitaire n'auraient pas eu à souffrir de cette empiètement – et donc auraient probablement moins d'enfants. On voit ici, qu'à l'instar de l'analyse menée par N. Le Feuvre et E. Latour sur les carrières académique en France, cette

²⁵⁹ A la différence de l'Allemagne notamment, comme le souligne N. Le Feuvre (Le Feuvre, 2009).

²⁶⁰ Où il est d'ailleurs très proche du nombre moyen d'enfants par femmes dotées d'un diplôme universitaire tel qu'il est calculé pour les années 2006-2008 par E. Davie et M. Mazuy (Davie et Mazuy, 2011, p.486) et qui varie entre 1,7 et 1,8.

hypothèse ne se vérifie pas (Latour et Le Feuvre, 2006, p.177). Il faut bien entendu relativiser ce résultat. L'analyse des entretiens que nous mènerons dans la partie suivante montre que l'impact de l'arrivée d'enfants sur le parcours professionnel des ancien·ne·s élèves reste très différent suivant leur sexe. Les entretiens laissent à penser que le calendrier procréatif des normaliennes qui ont accédé à des postes de PU ou de DR, voire à des postes de MCF ou de CR, diffèrent largement de celui de nos enquêtées devenues enseignantes dans le secondaire²⁶¹. Ces dernières semblent avoir eu des enfants plus tôt, et avoir également moins fait appel aux services de professionnelles pour externaliser le travail de *care* généré par leur vie conjugale et familiale. Mais le Tableau 3.20 permet néanmoins de souligner qu'il n'y a pas de lien mécanique entre le nombre d'enfants et le fait d'avoir suivi jusqu'à son plus haut niveau la *voie royale* de l'Université ou d'avoir *bifurqué* vers des routes secondaires.

C'est au niveau de leurs choix conjugaux que nos enquêté·e·s se distinguent le plus nettement sous le regard croisé de leur profession et de leur sexe. Ces différences conjugales plus nettes laissent à penser que c'est d'abord au niveau des arrangements et de la dynamique des rapports de pouvoir intraconjugaux que se joue une grande partie de la reproduction ou du dépassement des inégalités de carrières professionnelles (Lapeyre, 2006). Les normaliennes professeures du secondaire sont ainsi beaucoup plus souvent que leurs anciens camarades masculins dans des configurations conjugales où elles occupent une position socioprofessionnelle relativement inférieure à celle de leur conjoint. On peut faire l'hypothèse que c'est en raison du « contrat de genre sociétal » (Acker, 1990) qu'une partie de ces normaliennes ont été amenées et/ou prédisposées à investir une carrière dans l'enseignement secondaire. D'autant plus que ce type de parcours apparaît ici comme « typiquement féminin » : en effet pour les normaliens l'orientation vers le secondaire ne semble pas avoir nécessairement impliqué une alliance avec une conjointe ayant connu une réussite professionnelle supérieure à la leur. Ils restent dans plus d'un tiers des cas en position de « pourvoyeurs principaux » au sein de leur ménage. On observe la même différence entre les anciens et anciennes élèves devenu·e·s professeur·e·s en CPGE. 25% de nos enquêtées sont dans ce cas sont en situation d'*hypogamie* contre 55% de leurs anciens camarades masculins.

²⁶¹ Nous ne pouvons malheureusement pas confirmer quantitativement cette hypothèse, car notre questionnaire ne comportait aucune question sur l'année de naissance des enfants de nos enquêté·e·s.

On peut par contre voir ici que si dans leur ensemble, les enquêté·e·s qui occupent un poste en haut de la hiérarchie universitaire sont généralement plus *hypogames* que les autres catégories socioprofessionnelles, c'est un peu plus le cas des normaliens. Les normaliennes devenues PU ou DR sont moins souvent « pourvoyeuses principales » (40%) que leurs camarades masculins ayant accédé aux mêmes postes (65%) – même si cette proportion reste importante. De la sorte on peut dire que si l'*hypogamie* semble être un facteur structurant dans l'accès des anciens élèves aux plus hauts niveaux de la hiérarchie académique, c'est moins le cas pour les anciennes élèves. On retrouve ici la tendance repérée par E. Latour et N. Le Feuvre au niveau de l'ensemble des femmes occupant des professions universitaires en France (Latour et Le Feuvre, 2006, p.178-179). Pour ces dernières, il semble que ce soit le fait de s'être inscrites dans une configuration conjugale moins « traditionnelle » et plus égalitaire qui leur ait ouvert la voie aux sommets de la *voie royale*.

Par ailleurs, on peut également relever que nos enquêtées qui se sont maintenues sur la *voie royale* sont également nettement moins « endogames » que les normaliens ayant connu des parcours professionnels comparables. Leurs conjoints occupent plus souvent une position professionnelle supérieure dans le privé que les conjointes des anciens élèves – et sont un peu plus souvent universitaires. Ainsi, en plus d'être souvent *hypogames*, les normaliens ayant accédé aux sommets de la *voie royale* ont également plus souvent une conjointe travaillant dans un groupe professionnel relativement proche du leur, du point de vue du statut d'emploi (salarié de la fonction publique) comme du point de vue du secteur d'activité (l'enseignement). Ils sont ainsi en couple avec une enseignante du secondaire pour près d'un tiers d'entre eux, contre 7% de leurs camarades féminines occupant un poste semblable. Pour le dire très vite, il semble que l'enseignante du secondaire ou l'institutrice soit la compagne typique de nos enquêtés normaliens ayant accédé aux sommets de la *voie royale*, alors que le compagnon typique de leurs camarades féminines aux mêmes postes soit davantage universitaires ou cadre supérieur dans le privé.

De leur côté, les anciennes élèves occupant une position professionnelle supérieure hors du champ académique se distinguent principalement de leurs anciens camarades masculins ayant emprunté la même voie professionnelle – mais aussi des normaliennes ayant suivi d'autres voies professionnelles – par leur important taux de célibat. Elles semblent avoir ainsi connu des parcours conjugaux plus « chaotiques » que

leurs anciens camarades également en situation de *dévi*ation. On peut interpréter ce résultat de deux manières différentes : soit l'accès à ces professions supérieures hors académie s'est effectué « au prix d'une tension qui s'est avérée non gérable avec la vie conjugale » (Latour et Le Feuvre, 2006, p.177); soit ce devenir professionnel leur a fourni « les armes de résistance à l'injonction sociale au mariage et à la vie en couple obligatoire » (ibid.). Mais de l'un ou l'autre point de vue, il semble que ce fort taux de célibat indique que cet ensemble de groupes professionnels supérieurs – souvent la haute administration publique – est relativement moins ouvert aux femmes que les carrières académiques dans l'espace français, comme le constate par ailleurs le rapport Guégot (Guégot, 2011, p.20-23). Et emprunter ce type de carrière professionnelle semblent pour nos enquêtées aller de paire avec des parcours conjugaux moins « apaisés » et plus proches de ceux des « pionnières » investissant les bastions masculins (Marry, 2004, p.189-195).

c. Des processus différenciés de construction des inégalités dans les devenirs professionnelles

Les « inégalités archéologiques » semblent fortement grever les devenirs professionnels des enquêté·e·s. Mais les tris croisés tendent à donner une image très statique de ces inégalités et rendent difficilement compte du caractère processuel de la construction des parcours professionnels. Comme le relève M. Bond, ce type d'analyse « bivariée » peine à rendre compte des articulations entre les différents niveaux du parcours individuel, de la naissance au devenir professionnel, en passant par le parcours scolaire. Alors que les analyses bivariées superposent les effets des différentes variables « indépendantes », les analyses multivariées permettent au contraire de rendre compte de leurs effets « simultanés » (Bond, 2012, p.623), dans la logique du « toutes choses égales par ailleurs ». Par exemple, on a pu voir que les normaliennes étaient sous-représentées aux « sommets » de la *voie royale*. Elles sont également moins nombreuses à avoir obtenu un doctorat. Dans quelle mesure les inégalités d'accès au doctorat rendent-elles compte des inégalités de carrières ? Dans quelle mesure sont-elles parallèlement explicables par le parcours conjugal et la répartition des responsabilités dans leur sphère privée ? En utilisant l'analyse de régression, on peut rendre compte de

ces effets simultanés et affiner l'analyse esquissée grâce aux tris croisés. C'est pour montrer l'articulation entre ces effets que nous avons construit nos trois modèles logistiques multinomiaux, dont nous allons maintenant préciser les modalités de présentation.

Par souci de clarté, nous avons choisi de présenter sous forme d'histogrammes les coefficients logit des différentes régressions effectuées. Ces derniers sont moins directement interprétables que les *odds ratio* ajustés qui sont plus souvent utilisés dans la présentation des résultats de régression, mais présentent un avantage quant à leur représentation graphique. Pour les cas où les chances de réussite sont défavorables pour la population étudiée, les valeurs des *odds ratio* se situent donc exclusivement sur l'intervalle $[0;1]$. Ce faible intervalle rend difficile la lisibilité des variations et leur comparaison avec les situations où les chances de réussite sont positives, pour lesquelles les valeurs des *odds* varient entre 1 et $+\infty$. Pour présenter ces résultats sur une échelle qui rende compte plus intuitivement et graphiquement de ces variations, nous avons donc choisi de représenter sous forme d'histogrammes les logarithmes décimaux de ces *odds* ajustés (soit les coefficients logit obtenus grâce à la régression logistique), dont l'échelle s'accorde particulièrement bien avec les valeurs des *odds* (Vallet, 2007)²⁶².

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé précédemment, notre principal objectif est d'analyser comment certaines inégalités « archéologiques » s'articulent avec les différents événements qui jalonnent leur parcours en aval de l'intégration de l'une des ENS. Aussi, dans les graphiques, nous représenterons uniquement les coefficients relatifs aux modalités des variables « sexe » et « origine sociale »²⁶³, afin de rendre compte de la manière dont ils évoluent dès lors que l'on introduit un contrôle pour les éléments de parcours de formation (Modèle 2) et pour la situation familiale au moment de l'enquête (Modèle 3).

Les espaces professionnels dans lesquels se déploient les carrières des normaliens·ne·s scientifiques et littéraires étant structurés différemment, nous avons traité séparément les ancien·ne·s élèves issu·e·s de ces deux grands ensembles disciplinaires. Les deux ensembles de graphiques ont chacun deux dimensions. Chaque ligne correspond aux représentations des coefficients logit obtenus pour les variables du sexe et de l'origine sociale pour un des trois modèles : ligne 1, le Modèle 1 (M1) ; ligne 2,

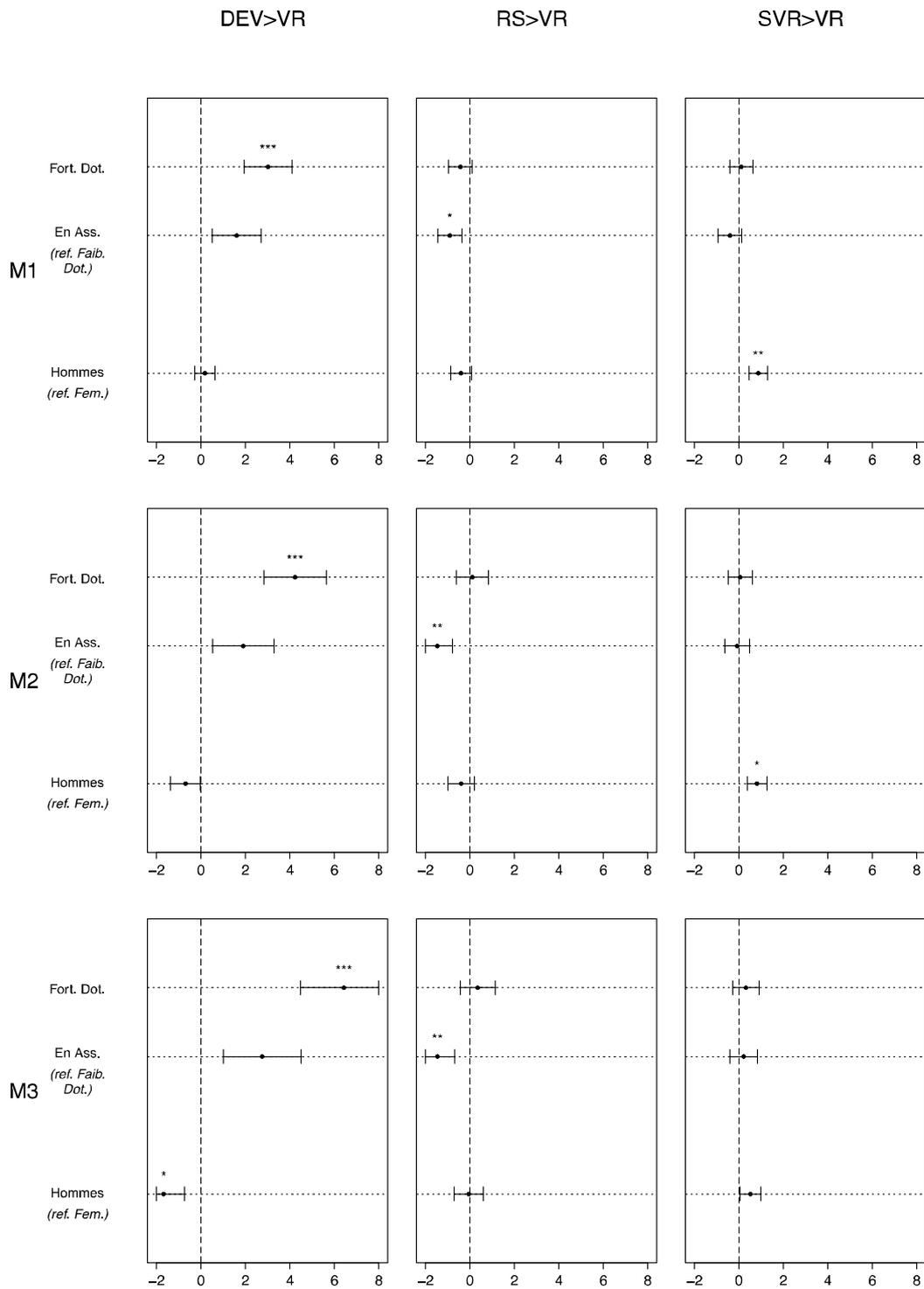
²⁶² L'intégralité des résultats des différentes régressions est consultable en Annexe (Tableaux annexe 9 et 10).

²⁶³ Respectivement notées « Sexe » et « Or. Soc. » sur nos graphiques.

le Modèle 2 (M2) ; et ligne 3 le Modèle 3 (M3). Pour chacun de ces différents Modèles, chaque colonne correspond aux représentations des coefficients logit pour l'une des modalités de la variable dépendante par rapport à la modalité de référence – soit occuper une position professionnelle médiane sur la *voie royale* (principalement Maître de Conférences, enseignant·e·s en CPGE) au moment de l'enquête (modalité notée *VR* dans les graphiques). Dans la première colonne on trouvera une appréciation des chances relatives d'avoir *dévié* plutôt que d'avoir perduré sur la *voie royale* (*DEV>VR*). Dans la deuxième colonne sont représentés les logarithmes des rapports de chance d'avoir suivi une route secondaire plutôt que la *voie royale* (*RS>VR*) selon le sexe et l'origine sociale, et dans la troisième, les logarithmes des rapports de chance d'avoir accédé aux sommets de la *voie royale* plutôt que d'être restés aux niveaux intermédiaires de cette voie (*SVR>VR*).

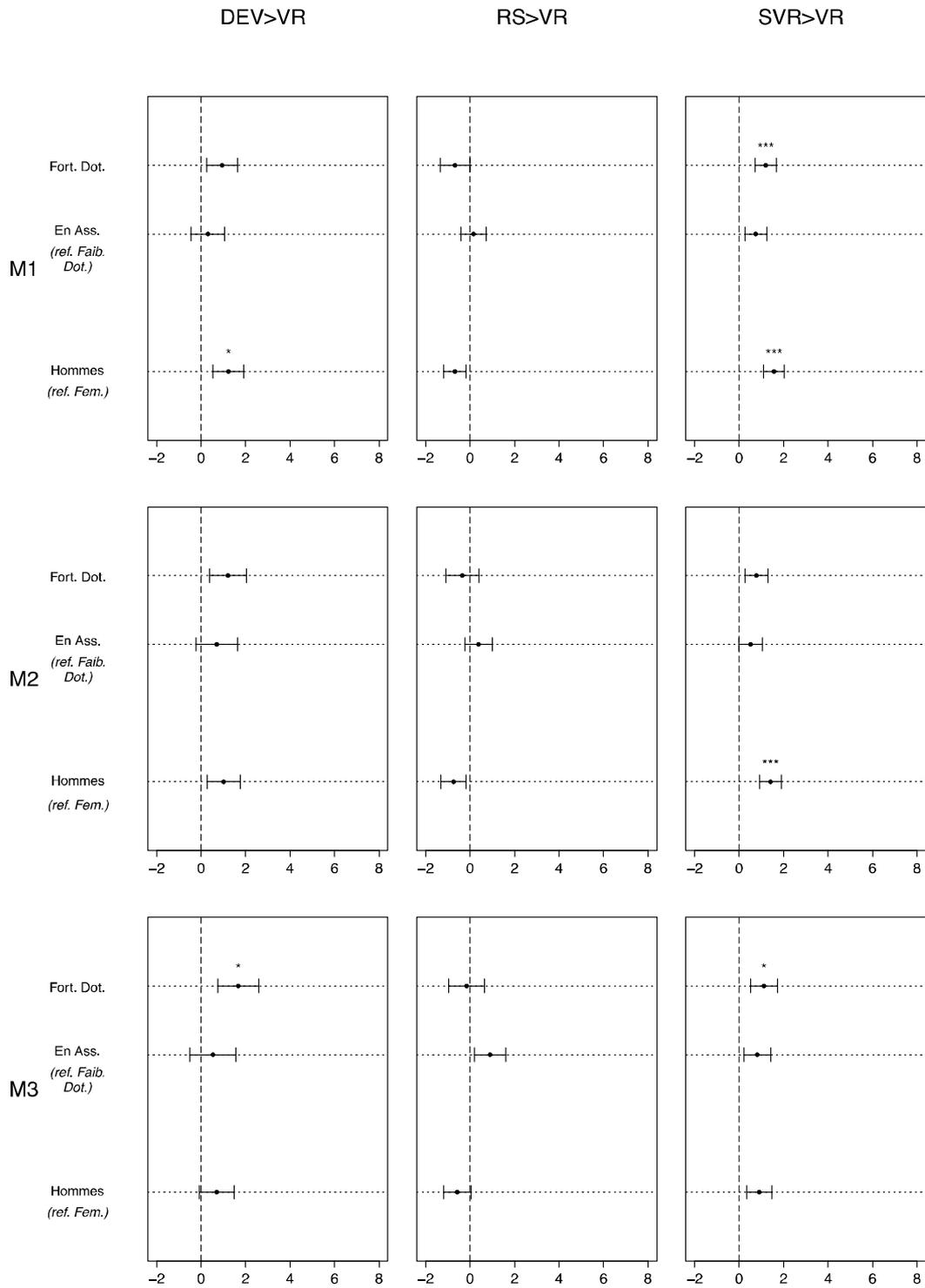
Dans chacun des neuf cadrans à l'intersection de ces trois lignes et de ces trois colonnes, on trouvera une représentation graphique des coefficients logit correspondant aux rapports de chances pour les hommes par rapport aux femmes (le point sur la ligne la plus basse) et pour les personnes issues de familles *en ascension* ou *fortement dotées* par rapport aux personnes issues de familles *faiblement dotées* (les deux points sur les deux lignes les plus hautes). Dans chacun des neuf cas, ces rapports de chance sont donc calculés pour l'une des modalités de la variable dépendante en fonction de la modalité de référence et ajustés grâce aux variables de contrôle introduites dans le modèle.

Figure 3.15 : Régression logistique quant aux devenirs professionnels des littéraires (coef logit)



*Pour tous les graphiques présentés ici, l'intervalle d'erreur standard pour chaque coefficient est figuré par un segment horizontal. Par ailleurs, au-dessus de chaque segment figurent des étoiles quand la modalité influe significativement sur la variable dépendante. Le nombre de ces étoiles indique la force du lien statistique : *, significatif à 90% ; **, significatif à 95% ; ***, significatif à 99%.*

Figure 3.16 : Régression logistique quant aux devenirs professionnels des scientifiques (coef logit)



Il apparaît très clairement que, dans le cas des littéraires, c'est avant tout l'origine sociale qui semble orienter le parcours de certain·e·s des ancien·ne·s élèves vers une *déviatio*n de la *voie royale*. Dans notre premier modèle, le fait d'être issu·e d'une famille héritière sur deux générations apparaît comme l'élément qui distingue significativement les normalien·ne·s occupant une position professionnelle prestigieuse hors du champ académique de l'ensemble des autres enquêté·e·s. Après l'analyse des tris croisés du Tableau 3.19, qui soulignait la même surreprésentation d'ancien·ne·s élèves détenteur·rice·s de capitaux familiaux anciens parmi les normalien·ne·s en *déviatio*n, on aurait pu faire l'hypothèse que cette origine sociale plutôt favorisée se traduirait par des choix d'orientation spécifique une fois intégrée l'ENS. Il apparaît ici, grâce au modèle 2 où sont introduites les variables « scolaires » de contrôle, que dans le cas des littéraires, à parcours scolaire semblable, c'est encore une origine sociale élevée qui distingue les normalien·ne·s en *déviatio*n. Autrement dit, il semble ici que, au-delà des différences liées à la formation (par exemple l'efficacité des réseaux d'ancien·ne·s élèves ou l'intégration d'un « esprit de corps » particulier), c'est *in fine* les caractéristiques familialement constituées qui semblent prédisposer certain·e·s des enquêté·e·s à *dévier* de la *voie royale* normalienne pour investir des positions professionnelles dominantes hors du champ académique.

Pour les littéraires, on peut faire le même type d'analyse concernant les chances d'accès aux premières marches de la *voie royale* par rapport aux chances de suivre durablement une « route secondaire ». Même avec un contrôle du niveau de diplôme (Modèle 2), il apparaît que les enquêté·e·s issu·e·s des familles les plus modestes de notre population ont davantage de chances que ceux et celles issu·e·s de familles « en ascension » de connaître un itinéraire professionnel entièrement dans le secondaire. Dans ce cas, comme dans le précédent, on peut conclure que même quand suite à leur intégration, les ancien·ne·s élèves des ENS ont suivi des parcours de formation semblables, leur origine sociale a néanmoins une influence significative sur la manière dont ils et elles tirent avantage de leurs prestigieux titres scolaires. En revanche, dans le cas des littéraires, le type de famille d'origine ne semble pas avoir d'influence sur le fait d'accéder plus rapidement à un poste de PU ou de DR.

Chez les scientifiques, les inégalités en termes d'origine sociale s'organisent différemment. On n'observe pas le même lien entre origine sociale très élevée et

déviations professionnelle que chez les littéraires²⁶⁴. C'est au niveau de la comparaison entre les niveaux professionnels les plus modestes en termes de prestige et les « sommets » de la *voie royale* que les différences d'origine sociale sont significatives. A la différence des littéraires, il apparaît ici que ces inégalités sont médiatisées par le parcours de formation. En effet, dès lors que l'on introduit un contrôle pour le niveau de diplôme atteint et la formation en parallèle dans une autre grande école parisienne (Modèle 2), l'effet de l'origine sociale disparaît complètement. C'est ainsi durant la période de formation que semble se situer le point de *bifurcation* à l'origine des différenciations des parcours professionnels au sein de la *voie royale* en fonction de l'origine sociale des élèves scientifiques.

Concernant les inégalités sexuées de carrières professionnelles, c'est principalement au niveau des différences intra *voie royale* qu'elles semblent les plus fortes, et ceci indépendamment de la filière d'études. La variable sexe semble donc avoir un impact particulièrement important dans la rapidité des carrières se maintenant sur la *voie royale*, et moins dans le cas des *déviations* ou des *bifurcations* vers le secondaire. Dans les deux cas, même à parcours de formation semblable (modèle 2), les différences d'avancement des hommes et des femmes sur la *voie royale* restent significatives. En revanche, dès lors que l'on introduit un contrôle quant à la position relative occupée au sein du couple, ces différences d'avancement disparaissent complètement dans les deux cas (modèle 3). Par contre, le nombre d'enfants, également introduit comme variable de contrôle dans ce dernier modèle, ne semble pas avoir d'effet significatif sur les rythmes des carrières se maintenant sur la *voie royale*²⁶⁵. Les résultats obtenus grâce au troisième modèle semblent aller dans le sens des travaux menés par N. Le Feuvre et N. Lapeyre quant à la féminisation des professions supérieures (Lapeyre, 2006; Le Feuvre, 2005). Ils montrent qu'à niveau de diplôme égal, l'avancement de la carrière des hommes est favorisé par leur inscription dans une configuration conjugale « traditionnelle » (où ils occupent une position socioprofessionnelle relativement plus élevée que celle de leur conjointe). En revanche, il apparaît ici que lorsque les femmes s'inscrivent dans des configurations conjugales atypiques (« inversées », où elles

²⁶⁴ Cette différence peut être en partie due au fait que les normalien·ne·s en *déviations* sont très peu nombreux parmi les scientifiques, ce qui peut rendre caduques les tests statistiques attestant de la significativité d'un lien.

²⁶⁵ Les entretiens nous portent à faire l'hypothèse que si nous avions pu disposer de l'âge auquel intervient la première naissance, des inégalités plus nettes seraient apparues. Mais ne disposant pas de cette donnée dans les données quantitatives, nous n'avons pas pu étayer cette hypothèse.

occupent une position socioprofessionnelle relativement plus élevée que celle de leur conjoint), leurs parcours professionnels tendent à s'aligner sur le même rythme que celui de leurs camarades masculins. Il faudrait bien sûr aller plus dans le détail et voir comment les autres types de configurations conjugales (plus « homogames », ou « hypergames », voire célibataires) ou le type de profession du (ou de la) conjoint·e (hors du champ académique ou pas) influent différemment sur le devenir professionnel des normaliennes et des normaliens. Nous reviendrons plus précisément sur cette question dans notre dernière partie.

Par ailleurs, on peut également relever que le nombre d'enfants n'apparaît pas avoir d'influence significative une fois les différents contrôles effectués. Concernant les inégalités sexuées, c'est ainsi avant tout le statut professionnel du ou de la potentiel·le conjoint·e qui apparaît ici comme déterminant.

Conclusion de la 3^{ème} partie

De nos analyses, trois résultats principaux se dégagent. Premièrement, le recrutement des normalien·ne·s des anciennes ENS primaires paraît à maints égards inégalitaire du point de vue de l'origine sociale et du genre. Du point de vue de l'origine sociale des ancien·ne·s élèves interrogé·e·s, se dessinent donc ici quelques premiers éléments structurant fortement l'accès (inégalitaire) à la réussite au concours l'ENS au cours des années 1980. Même si les anciennes ENS primaires conservent encore pour partie leur spécificité du point de vue de leur recrutement dans les années 1980, et comptent une proportion non négligeable d'élèves issu·e·s de familles relativement modestes dans leur rang, force est de constater la place grandissante qu'y ont pris les enfants des familles (urbaines) des classes moyennes et surtout supérieures. En ce sens on peut parler d'une relative homogénéisation du recrutement entre Saint-Cloud, Fontenay et Ulm-Sèvres. Les résultats obtenus grâce à l'utilisation de notre typologie familiale générationnelle précisent un peu plus ce constat tout en soulignant les nuances. Il apparaît que si « revanche des héritiers » il y a bien eu, dans le cas des anciennes ENS primaires, il s'agit avant tout de celle des héritiers de première génération.

Malgré cela, on peut relever que les ancien·ne·s élèves partagent un ensemble d'éléments de trajectoire scolaire. En effet, au regard des indicateurs classiques de l'excellence scolaire en France, on ne peut pas déceler de différences significatives entre nos enquêté·e·s en fonction de leur origine sociale ou sous l'angle du genre. De ce point de vue, emprunter le chemin des ENS apparaît comme un « turning point » convergent. La coupe synchronique des segments scolaires et professionnels des « cheminements » des normalien·ne·s des années 1980 montre qu'un des effets de la hausse du niveau scolaire de sélection à l'entrée des anciennes ENS primaires, corolaire de la diffusion du « souci scolaire » au sein de toutes les couches de la société française, a eu comme effet d'homogénéiser les parcours scolaires des élèves. Restent bien sûr quelques marqueurs indélébiles des différences de pratiques éducatives en fonction de la classe sociale et du sexe. Mais une relative homogénéisation quant aux preuves d'excellence requises pour intégrer l'ENS semble s'être opérée au fil du temps.

Ce constat est à notre sens révélateur des grands bouleversements qui affectent le recrutement des élites françaises par voie scolaire depuis les années 1970. Il peut être rangé du côté des effets plutôt « positifs » de la massification et de la généralisation de la logique scolaire qui s'opère alors. On peut en effet se féliciter, avec C. Baudelot, qu'à l'aune « [d]es indicateurs les plus classiques », « filles ou garçons, héritiers ou nouveaux venus », nos enquêté·e·s « ont tous été d'excellents élèves et c'est sur cette excellence scolaire partagée qu'ils ont été recrutés » (Baudelot, 1999, p.9). Il ne doit toutefois pas faire oublier son pendant négatif, celui de la « démocratisation ségrégative » du système français d'enseignement, avec la réactualisation progressive d'importantes inégalités sous l'angle du sexe et de l'origine sociale en fonction d'autres critères, plus fins que ceux mobilisés ici – comme le choix des spécialités en terminale (Merle, 2000).

Ce résultat pourrait aller dans le sens d'une interprétation des cheminements des normaliens sous l'angle de la production, tant les itinéraires individuels semblent se ressembler, au-delà des clivages traditionnellement opérants en termes de sexe ou d'origine sociale. Mais, si les segments des cheminements individuels des ancien·ne·s élèves antérieurs à l'intégration sont marqués par une relative homogénéité au regard de l'origine sociale et du sexe, il en va donc autrement dès lors que l'on analyse les segments ultérieurs. Aussi, troisièmement, malgré cette relative convergence des segments scolaires qui semble s'effectuer par delà les différences d'origine sociale et de

genre, des inégalités se recomposent en partie dans les différences de devenir professionnels de nos enquêté·e·s.

Dans la comparaison des premières séquences qui suivent l'intégration, on peut déjà relever un premier niveau de différenciation des parcours individuels, selon le type de formation suivi suite à l'intégration. Les scientifiques ont un peu plus souvent achevé de thèses quand leurs camarades littéraires fréquentaient plus régulièrement des grandes écoles en parallèle de l'ENS. Ces différences disciplinaires de parcours de formation renvoient en grande partie aux différences de structuration des parcours scolaires et des espaces professionnels qui s'ouvrent respectivement aux scientifiques et aux littéraires. Premièrement, les littéraires déclarent plus souvent s'être présenté·e·s aux concours d'entrée des ENS par défaut, car c'était le seul concours à leur portée à la fin des années de CPGE. Les taupin·e·s qui intègrent l'ENS ont de leur côté eu à choisir entre cette voie – plus orientée vers la recherche et l'enseignement – et la voie alternative des écoles d'ingénieur. Ils et elles sont davantage prédisposé·e·s à épouser une carrière dans l'enseignement ou la recherche que leurs camarades littéraires. Par ailleurs, les chances de poursuivre une carrière dans l'enseignement post-Bac ou la recherche sont relativement moindres pour les littéraires. Ainsi, alors que les processus de sélection des futur·e·s élèves littéraires les préparent moins bien que leurs camarades scientifiques à des perspectives professionnelles dans l'enseignement, il·le·s apparaissent les plus exposé·e·s à des modalités de carrières plus aléatoires et des perspectives professionnelles relativement moins prestigieuses à court terme. Ces deux raisons peuvent en grande partie expliquer la proportion plus importante de *déviations* chez les littéraires que chez les scientifiques, comme nous le verrons par la suite dans l'analyse des entretiens.

On retrouve également plus de femmes et d'ancien·ne·s élèves issu·e·s des familles les moins dotées dans les carrières relativement moins prestigieuses de l'espace des carrières professionnelles normaliennes (parmi les ancien·ne·s élèves devenu·e·s enseignant·e·s en lycée notamment). Ces inégalités de parcours professionnels, bien qu'en lien avec des déterminants « archéologiques » (le sexe et l'origine sociale), n'y sont pourtant pas totalement réductibles. On a ainsi vu que parfois, l'acquisition d'un certain niveau de diplôme pour les élèves issus de familles « peu dotées » ou la constitution d'une configuration conjugale atypique pour les femmes peuvent diminuer fortement ces inégalités.

Nos résultats pointent par ailleurs l'intérêt de ne pas réduire l'analyse des ces disparités dans les parcours professionnels à une stricte étiologie des inégalités et de pousser à l'investigation de la dynamique de ces inégalités et du processus dont elles résultent. C'est cette dynamique dont il sera plus précisément question dans notre dernière partie de thèse, centrée sur l'analyse des entretiens, qui permettra de recomposer finement la manière dont l'articulation entre parcours d'excellence scolaire et insertion professionnelle se négocie.

Les analyses quantitatives que nous venons de présenter invitent ainsi à pousser plus avant l'analyse de l'articulation entre ces deux transitions : 1) celle qui met les individus sur la route des ENS d'un côté et qui tend à produire des parcours d'excellence scolaire relativement proches parmi les ancien·ne·s élèves, quelle que soit leur origine sociale ; et 2) celle qui oriente les devenirs professionnels des excellent·e·s élèves sélectionné·e·s *via* le concours de l'ENS. Cette partie nous aura permis de dresser une première ébauche de la carte que dessine la superposition des parcours de vie des normalien·ne·s des anciennes ENS primaires. Les entretiens approfondis qui sont au cœur des deux parties suivantes, vont nous permettre de compléter et de raffiner cet inventaire des éléments de contextes qui ont amené nos enquêté·e·s à épouser de tels parcours scolaires. Mais ils sont surtout le moyen d'accéder au sens investi par les individus dans leurs pratiques et leurs choix – soit aux logiques qui semblent avoir présidé à leurs cheminements. Aussi, après avoir « décrit soigneusement toutes les pièces du puzzle » (Mendez, 2010, p.232) dans les parties et chapitres précédents, c'est donc essentiellement sur cet aspect des cheminements que nous allons nous focaliser ici, dans l'objectif de « mettre au jour et comprendre [leurs] dynamiques » (ibid.).

Partie IV. Du « bon élève complet » à

« l'atypique-typique » : le dispositif de

sélection/formation normalien et ses effets

Introduction de la 4^{ème} partie

Au moment de passer à l'analyse du point de vue de nos enquêté·e·s sur leur propre parcours, se pose nécessairement la question de la manière dont nous avons articulé les résultats de l'enquête par questionnaire et l'analyse des entretiens. Nous nous sommes efforcé de considérer les résultats issus des différentes enquêtes comme appartenant au même espace épistémologique pour reprendre l'expression de J.-C. Passeron (Passeron, 2006). Mais une fois ce premier principe fondamental formulé, reste qu'une articulation réellement heuristique entre les deux méthodes n'est pas nécessairement aisée à entreprendre. C'est à l'explicitation des modalités d'articulation entre les résultats que notre enquête « quantitative » a permis de dégager et le mode d'analyse développé pour établir nos résultats qualitatifs que sera consacré le premier chapitre de cette partie.

L'articulation des résultats « quanti » et des analyses « quali » nous a notamment porté à considérer l'ensemble de nos enquêté·e·s comme un groupe partageant des expériences communes. Des traces laissées par ces expériences communes, principalement concentrées sur les années de CPGE puis les années de scolarité normalienne, nous avons essayer de dégager certains effets du dispositif sélection/formation normalien en termes d'apprentissages de savoir-être et de savoir-faire particuliers et en termes de représentation communes – soit ce que nous proposerons de désigner comme les différentes *marques de fabrique* de Normal Sup'. C'est à la l'analyse de l'apposition de ces *marques de fabriques* que seront consacré les chapitres suivants.

Quel profil des élèves de CPGE les anciennes ENS primaires recrutent-elles ? A quel dispositif de formation les soumettaient-elles par la suite ? En quoi leur recrutement se révèle-t-il en adéquation ou en décalage avec les cadres et objectifs de leur formation pendant leur scolarité normalienne ? Comment cette articulation entre sélection et formation participe à la définition d'un « esprit » particulier aux ancien·ne·s élèves des ENS étudiées ? C'est par le prisme de ces trois questions, qui constituent peu ou prou le développement suivi dans cette partie une fois passé ce premier chapitre de transition, que nous avons essayé d'appréhender ce que les anciennes ENS primaires « on fait » à nos enquêté·e·s.

Chapitre 8 Du « quanti » au « quali », questions de méthode et d'interprétation

8.1 Deux perspectives croisées sur les itinéraires normaliens

a. « Complémentarité » et « développement »

Les recherches mobilisant un *design* de recherche mixte se bornent bien souvent à la « triangulation » des données, en « mettant à l'épreuve et validant une partie des acquis » d'une méthode par une autre (Lecrique *et al.*, 2011, p.447). Dans cet usage très classique du croisement des perspectives quantitatives et qualitatives, c'est avant tout la convergence des conclusions qui est recherchée, dans l'espoir de réduire réciproquement les potentiels biais générés par les deux types de méthodes (Johnson *et al.*, 2007, p.115). L'un des objectifs du choix d'une « méthode à deux têtes » tel que nous l'avons mise en place était bien entendu « d'apporter une double preuve, c'est-à-dire de confirmer avec une méthode les résultats issus de l'autre » (Dietrich-Ragon *et al.*, 2010, p.217). Mais, comme le soulignent P. Dietrich-Ragon et ses co-auteurs, il paraît assez limité de s'en tenir à cette seule fonction. On sous-exploiterait alors largement les potentiels apports de ces regards croisés sur un même objet qu'une recherche au *design* mixte comme la nôtre permet d'entreprendre. Et en effet, « toute l'utilité de l'alliance réside aussi dans le fait que chacune de ces méthodes éclaire les résultats obtenus avec l'autre [...] et permet donc de la rendre plus pertinente » (Dietrich-Ragon *et al.*, 2010, p.217). On peut par exemple rappeler que, loin de simplement apporter un supplément d'âme à une recherche « quanti » comme cela est souvent le cas (Beaud, 1996, p.231-233), « les analyses que l'on dit "qualitatives" [...] sont capitales pour expliquer complètement ce que les statistiques ne font que constater » (Bourdieu, 2002, p.29). Dans les recherches menées sur les parcours scolaires et les choix d'orientation, si les approches quantitatives « permettent de dégager des variables pertinentes pour expliquer les flux d'orientation des étudiants, elles ne permettent pas de comprendre les processus qui conduisent des individus donnés à suivre une formation en particulier et le sens qu'ils donnent à cette décision » (Blanchard, 2012a, p.2). C'est davantage dans cet

état d'esprit que nous avons envisagé l'articulation entre les précédents résultats et l'analyse de nos entretiens.

Notre démarche analytique s'est donc en partie détachée d'une simple validation croisée pour s'inscrire à la croisée d'une volonté de « complémentarité » et de « développement » de nos résultats quantitatifs et qualitatifs selon la classification établie par J. Green *et al.* (Greene *et al.*, 1989). Elle a donc visé à la fois à « mettre en valeur ou à clarifier les résultats d'une des méthodes avec les résultats de l'autre » ainsi qu'à « utiliser les résultats d'une des méthodes pour aider l'interprétation des résultats de l'autre » (Dietrich-Ragon *et al.*, 2010, p.209).

Il faut par ailleurs relever ici qu'au cours de l'avancement de notre travail, mené parallèlement sur les fronts « quanti » et « quali », l'échange et la comparaison entre les deux enquêtes ont été la plupart du temps réciproques. Tant au niveau de la collecte des données que de l'analyse finale, il serait très difficile de déterminer *in fine* laquelle de l'analyse qualitative ou de l'analyse quantitative a davantage éclairé l'une que l'autre. C'est d'ailleurs l'importante intégration des deux méthodes et les allers-retours incessants qui tendent à « favoriser un positionnement scientifique plus "juste" par rapport à l'objet d'étude » (Dietrich-Ragon *et al.*, 2010, p.217). En effet « la confrontation des résultats issus des deux méthodes peut conduire le chercheur à reconsidérer ses hypothèses et sa question de départ » (Dietrich-Ragon *et al.*, 2010, p.217). Telle qu'elle apparaît ici, notre démonstration pourrait laisser penser que la forme qu'a pris l'analyse de nos données qualitative a été principalement orientée par les conclusions tirées de l'analyse de nos données quantitatives. Il nous faut donc ici préciser qu'il s'agit avant tout d'un artefact lié aux cadres narratifs qu'impose la présentation de nos résultats dans un plan hiérarchisé.

b. Ce que l'ENS leur fait/ce qu'il-le-s en font

- Du développement de trois résultats de l'enquête par questionnaire

Au regard des résultats obtenus dans la partie précédente, on peut tirer trois conclusions essentielles. Premièrement, le recrutement des normalien·ne·s des anciennes ENS primaires paraît à mains égards inégalitaire du point de vue de l'origine

sociale et du genre. Malgré cela, on peut deuxièmement relever que les ancien·ne·s élèves partagent un ensemble d'éléments de trajectoire scolaire en commun. En effet, au regard des indicateurs classiques de l'excellence scolaire en France, on ne peut pas déceler de différences significatives entre nos enquêté·e·s en fonction de leur origine sociale et sous l'angle du genre. Enfin, troisièmement, malgré la relative convergence des segments scolaires qui semble s'effectuer par delà les différences d'origine sociale et de genre, des inégalités se recomposent dans les différences de devenir professionnels de nos enquêté·e·s.

A la lumière de ces conclusions tirées de nos analyses « quanti », on peut émettre deux hypothèses principales. Tout d'abord, le constat de la relative homogénéisation des profils scolaires des normalien·ne·s, semble indiquer que les individus passés à travers le tamis du concours de l'ENS partagent un lot d'expériences communes, relativement indépendamment de leur origine sociale et géographique ou de leur sexe. De ce point de vue, on peut alors faire la première hypothèse que l'ENS et sa préparation constituent un processus qui a « fait » quelque chose à l'ensemble des personnes qui ont emprunté cette voie de formation, et qui leur laisse certaines traces relativement indélébiles.

Néanmoins, comme nous venons de le rappeler, leurs itinéraires professionnels divergent nettement en fonction de leur origine sociale et de leur sexe. On peut donc deuxièmement faire l'hypothèse qu'en fonction de certains critères relatifs à la mise en route et au développement de leur cheminement, les normalien·ne·s ne projettent et ne « font » pas la même chose du legs de leur passage à Normale sup'.

En essayant de poursuivre la double exigence de « complémentarité » et de « développement » que nous nous sommes fixée, c'est donc l'exploration croisée des deux pistes d'interprétation suggérées par ces deux hypothèses qui a principalement guidé l'analyse de nos entretiens.

- Ce que l'ENS fait aux normalien·ne·s : analyser les « marques de fabriques » du processus de sélection/formation normalien

Afin de suivre la piste analytique visant à repérer les éléments d'itinéraire communs à l'ensemble de nos enquêté·e·s, il nous a fallu tout d'abord analyser l'intégration de l'ENS comme un processus transversal. Nous avons donc dans un

premier temps considéré les ancien·ne·s élèves que nous avons interrogé comme un ensemble de personnes partageant une somme d'expériences semblables, afin d'approcher à travers ces expériences communes les logiques et objectifs structurant la formation normalienne.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches sociologiques insistent généralement sur le caractère très homogène et homogénéisant de l'action socialisatrice des grandes écoles sur leurs élèves. Les grandes écoles sont bien souvent comparées aux « institutions totales » analysées par E. Goffman²⁶⁶. Elles agiraient comme autant de « foyer de coercition de la personnalité » (Goffman, 1979, p.54), forgeant des traits de comportement et de représentation communs, propres à nourrir sur le long terme un fort sentiment d'appartenance à un groupe structuré par un « esprit de corps » particulier (Cuche, 2010, p.122-123)

Deux caractéristiques principales semblent *a priori* soutenir cette analogie entre institution totale et grandes écoles. Premièrement, il s'agit de l'important travail de « sélection » qu'effectuent les CPGE et les grandes écoles sur les futures « entrants » (Darmon, 2013, p.30). Cette « sélection » constitue « chronologiquement » la « première caractéristique totale » de ces institutions, en ce qu'elle permet de « modeler la population sur laquelle elle va avoir une action avant même d'être à son contact » (p.31). J.-M. Eymeri a montré que, dans le cas de l'ENA, c'est « bien avant le concours d'entrée de l'Ecole que sont "fabriqués" les énarques ». Pour lui, « c'est précisément le degré auquel cette socialisation préalable fait déjà des impétrants des membres en puissance de la tribu [...] qui constitue le critère majeur de l'admission ou du rejet par les concours d'entrée » (Eymeri, 2001, p.10).

Deuxièmement, si, au niveau « microsociologique », les « grandes écoles » tendent à fonctionner « comme des institutions totales », c'est qu'elles se présentent en partie comme « des lieux de résidence et de travail, coupés du monde extérieur, où l'organisation de la vie collective est minutieusement réglée » (Cuche, 2010, p.122). Ainsi, de par « l'inculcation quotidienne, dans [un] espace séparé [...] des manières de faire et de dire conformes aux traditions », chaque grande école participerait ainsi à produire « une culture du groupe » (Cuche, 2010, p.122-123). Le cas des Gadzarts étudié par D. Cuche dans les années 1980, avec leur « carnet des traditions » et

²⁶⁶ Tels les « foyers pour orphelins », « asiles », « prisons », « casernes » et autres « monastère » (Goffman, 1979, p.46).

l'intensité des pratiques de bizutage auxquels sont soumis les nouveaux entrants pendant leur période « d'usinage » (Cuche, 1988), est à ce titre exemplaire de l'action d'uniformisation relative des manières de penser et d'être que le dispositif des grandes écoles permet d'opérer chez les lauréats de leurs concours d'entrée.

C'est ainsi l'adéquation entre le travail de calibrage par le recrutement et le travail intensif de socialisation institutionnel entre les murs des écoles qui vaut *a priori* aux grandes écoles la réputation d'opérer une uniformisation et une coercition semblable aux institutions totales sur leur élèves. Une revue de différentes analyses des cas empiriques à notre disposition révèle qu'il est néanmoins discutable de ranger *de facto* toutes les grandes écoles à ce même rayon « totalitaire ». Ainsi, l'analogie semble être plutôt adéquate dans le cas de l'ENA pour les lauréats du concours externe (Eymeri, 2001, p.191-196), où la majeure partie du travail de « formation » intervient lors de la préparation au concours dans l'enceinte de Sciences Po, et où la période de scolarisation est mise à profit que pour ressasser les mêmes exercices dans le but de parachever les « proto-énarques » en fixant chez eux des formes de pensée et d'action bien particulière. C'est peut-être plus discutable dans le cas d'HEC. L'enquête menée par Y.-M. Abraham montre le décalage relatif entre les critères de sélection à l'entrée, fortement informé par des critères scolaires – et les principes informants la période de scolarité des élèves, plutôt anti-scolaire, visant à convertir les élèves à la culture managériale²⁶⁷.

Partant de ces quelques réflexions, c'est peut-être moins le fait de comprendre si l'ENS est une institution totale ou non qui nous a semblé intéressante que l'analyse des mécanismes sur lesquelles pareille comparaison amène à porter le regard. Afin de saisir ce que le processus de préparation et de réussite au concours d'entrée des ENS primaires a « fait » à nos enquêtés, c'est principalement autour de l'angle d'approche que suggère cette comparaison que nous avons construit notre analyse. Quel profil d'élèves de CPGE les ENS recrutent-elles ? En quoi se révèle-t-il en adéquation ou en décalage avec l'action socialisatrice à l'œuvre pendant leur scolarité normalienne ? Telles sont les deux principales questions qui ont orienté notre analyse dans un premier temps.

On verra notamment que les effets de l'articulation entre la sélection et la formation sont moins comparables à ceux d'une « production » industrielle dans le cas

²⁶⁷ M. Darmon a néanmoins montré que cette partition serait à nuancer. Ainsi, les CPGE économiques « ne sont pas le lieu d'un "souci scolaire" total avec lequel les écoles introduiraient la rupture forte du "sérieux managérial" », comme les écoles et leurs agents aiment à se le représenter (Darmon, 2013, p.301).

des énarques du concours externe. Néanmoins, elle imprime quelques *marques de fabriques* relativement durable aux lauréats du concours des ENS. On peut en distinguer principalement deux : un rapport ambivalent aux honneurs sociaux et une tension entre rapport au savoir scolaire et rapport au savoir scientifique. A travers l'analyse de ces *marques de fabriques*, on essayera d'esquisser les « fins » qui orientent la formation normalienne, la manière dont elles se traduisent dans le dispositif de formation et les effets que cela a pu potentiellement générer chez nos enquêté·e·s au regard des principes sur lesquels il·le·s ont été sélectionné·e·s. Cette explicitation des objectifs de la formation normalienne apparaît d'autant plus nécessaire que, comme nous le verrons, ils ont pu paraître relativement trouble à nombre de nos enquêté·e·s. Par ailleurs, l'analyse du dispositif de sélection/formation normalien révèle en creux certaines conditions d'engagement durable sur la voie royale, que nos enquêté·e·s n'ont pas tou·te·s en condition de remplir, relativement aux différentes logiques qui les ont porté jusqu'à leur réussite du concours.

- Ce que les normalien·ne·s font de l'ENS : analyser les cheminements qui se croisent au carrefour de Normale sup'

L'analyse des cheminements permettra dans un second temps de rendre compte de l'importance de certains déterminants sociaux « archéologique » sur le déroulement des parcours individuels et des variations individuelles que l'on peut néanmoins repérer dans les expériences que nos enquêté·e·s ont fait de l'ENS. Elle permettra de rendre compte de l'influence à long terme de ce processus de sélection/formation normalien et de son articulation avec d'autres contextes de socialisation, notamment les différents espaces professionnels que nos enquêté·e·s ont été amené·e·s à intégrer à la suite de leur sortie de l'École.

Il s'agira, dans notre dernière partie, de saisir notamment les *ingrédients* qui semblent présider à la mise en place des différentes logiques qui participent à l'orientation progressive des cheminements analysés. Les contextes dans lesquels s'inscrivent les faits sociaux étant potentiellement inépuisables (Passeron, 2006), il revient à l'analyste sociologue d'identifier les facteurs qui apparaissent rétrospectivement cruciaux pour le développement des cheminements individuels

(Bidart et al., 2013, p.746). Ce sont ces éléments de contexte pertinent que nous appellerons, à la suite de C. Bidart *et al.* les *ingrédients* des cheminements.

Ces *ingrédients* peuvent être tant structureaux (l'état du marché du travail national ou local, l'offre de formation...) qu'individuels (disposition, représentations, savoir-faire, connaissances, ressources économiques, capitaux culturels et sociaux...). Comme le souligne C. Bidart, « la métaphore culinaire » de l'*ingrédient* « suggère l'alliance entre des éléments hétérogènes, qui provoque une nouvelle "chose", un nouvel état ». Cette métaphore souligne également « l'importance de l'ordre chronologique des actions et l'efficacité propre et distinctive du temps sur le résultat : le temps de mélanger, de battre, de laisser reposer, de cuire... La cuisine conjugue le système avec le temps » (Bidart, 2006a, p.34).

Sous l'influence de mouvements à ces deux niveaux (structurel ou individuel), la stabilité de ce contexte – et la coprésence des *ingrédients* nécessaires à l'action individuelle telle qu'elle se déroule alors – peut varier. Entre ces segments temporels relativement stables s'opèrent de possible reconfiguration qui peuvent engendrer un changement de cap du processus. Il s'agira ainsi également de saisir dans cette dernière partie comment certaines combinaisons d'*ingrédients* peuvent engendrer des *turning point*, des réorientations plus ou moins définitives du cheminement de nos enquêté·e·s hors des jalons de la *voie royale*, vers des *bifurcations* vers l'enseignement secondaire ou des *déviations* vers la haute administration notamment.

Pour résumer, l'objectif de notre partie finale sur les « cheminements » sera d'analyser plus précisément les conditions sociale d'entrée et de maintien des itinéraires individuels de nos enquêté·e·s dans les jalons de la *voie royale*. Et c'est à travers l'analyse croisée des différents *ingrédients* et des différentes logiques qui semblent présider à la dynamique des cheminements et au possible engendrement de *turning point* hors de la *voie royale* que nous essayerons donc de comprendre ce que nos enquêté·e·s « font » de leur passage par l'ENS.

8.2 Un matériau rétrospectif pour saisir des processus : quelques questions d'interprétation

a. Entre « fait bruts » et « production de soi » : une interprétation en tension

C'est à brosser les contours et les logiques de deux types de processus – l'un collectif, à travers l'analyse de ce que l'ENS a fait à nos enquêté·e·s ; l'autre individuel, à travers l'analyse des cheminements qui se croisent à Normale sup' – que nous nous nous attachons respectivement dans les deux dernières parties de cette thèse.

Parmi la palette de méthodes de récolte de données disponibles, l'entretien est la principale méthodologie utilisée pour s'intéresser aux phénomènes sociaux sous l'angle « processuel » (Grossetti, 2006, p.22). C'est d'ailleurs cet outil de collecte particulier que nous avons mobilisé afin de recueillir le matériau analysé dans ces deux dernières parties « qualitatives ». L'interprétation des données qu'il permet de construire comprend néanmoins quelques spécificités nécessaires à prendre en compte pour compenser ses potentielles « limites », dont notamment les « effets de reconstruction » générés par son caractère rétrospectif (Grossetti, 2006, p.22).

Le matériau empirique recueilli par entretiens – et plus généralement tout matériau empirique construit rétrospectivement – conjugue généralement plusieurs dimensions temporelles. Comme le souligne D. Demazière, « la simple lecture d'un entretien approfondi permet de percevoir que chaque récit de parcours articule des traces d'un passé affecté de jugements de valeurs, des descriptions d'un présent affecté d'évaluations, des anticipations d'un avenir affecté de conditions de possibilité ou de désirabilité » (Demazière, 2003, p.75-76). L'utilisation d'un tel matériau se situe ainsi généralement à la croisée de deux logiques de recherche et d'interprétation : l'une « objectivante » et informative ; l'autre plus « narrative²⁶⁸ » et subjective. Les entretiens rétrospectifs permettent en effet de récolter des informations concrètes sur les éléments structurant les trajectoires des individus interrogés – soit des « faits brut » pour reprendre l'expression d'A. Grelon (Grelon, 1978, p.43)). Mais ils reflètent également la

²⁶⁸ Il serait plus juste d'ajouter que cette narration est également formatée par le cadre de l'entretien sociologique, dans la mesure où parler de narration, « c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire et que [...] une vie est inséparablement l'ensemble des événements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire » (Bourdieu, 1986, p.69)

façon dont les individus arrangent entre eux ces éléments pour donner un sens à leur itinéraire.

Loin de représenter uniquement un obstacle, l'articulation de ces deux dimensions apparaît nécessaire pour rendre compte du déroulement et de la dynamique des processus individuels et collectifs. Et c'est en effet parce qu'ils donnent « accès aux différentes étapes des cheminements individuels » (Lafont, 2001, p.176) tout en décrivant « l'ordre dans lequel [des] propriétés sont advenues à l'individu et (...) l'ont constitué » (Passeron, 2006, p.199), que les entretiens rétrospectifs semi-directif s'avèrent bien adaptés à notre perspective de recherche. Ce croisement de dimension « informative » et « subjective » qu'ils permettent d'opérer offre un moyen pour « comprendre ce qui [...] détermine [les processus] (les éléments objectifs tels dates, appartenances sociales et professionnelles, lieux d'habitation, etc..) » tout en permettant de rendre compte de « ce qui justifie [les orientation prises durant le cheminement] sur le plan individuel » (Lafont, 2001, p.176). De par cette double caractéristique, cet outil d'investigation empirique est d'ailleurs bien souvent « la meilleure (ou la seule) voie » pour parvenir à saisir les logiques structurelles et individuelles présidant au développement de processus sociaux, par rapport à la recherche sur archive ou par observation directe qui ne permettent pas d'accéder avec autant de facilité au sens investi par les enquêté·e·s dans leurs pratiques (Pinson et Sala Pala, 2007, p.557).

Dans cet objectif, notre grille d'entretien a été conçue pour recueillir des données relatives à ces deux points de vue, « narratif » et « informatif ». Il s'agissait pour chaque ensemble de séquence des cheminements étudié (avant l'ENS, pendant l'ENS, après la fin de la formation supérieure) de susciter un « récit chronologique des événements » en laissant à nos enquêté·e·s le soin de « donner le rythme de l'entretien » et de saisir ainsi les représentations de nos enquêté·e·s sur leur propre cheminement (Pinson et Sala Pala, 2007, p.581)²⁶⁹. Nous avons par ailleurs construit de nombreuses de relances afin de « guider » nos enquêté·e·s « vers les points que [leur] récit peu structuré [...] n'[avait] pas couverts » (Pinson et Sala Pala, 2007, p.581) et recueillir des information plus précises sur différents aspects de leur parcours qui nous semblaient *a priori* déterminant, mais qui n'étaient pas nécessairement abordé spontanément (rapport des

²⁶⁹ En leur demandant notamment « comment » il·le·s en étaient venu à présenter l'ENS, continuer en thèse, etc...

parents à l'école, pratiques extra-scolaires, représentations des rapports sociaux de sexe...).

Reste néanmoins que les logiques « informatives » et « narratives » à l'œuvre dans la production et l'interprétation d'un entretien rétrospectif peuvent bien souvent se recouvrir partiellement. Et l'on ne peut évidemment pas totalement exclure toute symbolisation *a posteriori* par les personnes interrogées de tel ou tel événement plutôt que tel autre. Ce risque est d'autant plus prégnant lorsque l'on s'intéresse, comme dans notre cas, à une population dont l'itinéraire est marqué par l'apposition d'une étiquette sociale ou d'un label particulier, qui peut fortement participer à la redéfinition de leur propre histoire par les personnes ainsi désignées. C'est notamment ce que relève E. Goffman, lorsqu'il pointe « l'illusion rétrospective » qui guette les récits des malades mentaux sur leur vie pré-hospitalisation une fois leur première hospitalisation effectuée et la reconnaissance de leur qualité de « malade » avalisée par l'institution (Goffman, 1979, p.198-199).

Différents arguments nous permettent néanmoins de penser que, malgré ce fort risque de symbolisation *a posteriori* pour les populations comme la notre, on peut tirer de nos entretiens rétrospectifs autre chose qu'une « production du moi » (Schwartz, 1990, p.177), qui ne dirait rien d'autre que la position depuis laquelle nos enquêté·e·s sont interrogé·e·s. Le premier argument est épistémologique. A la suite de M. Darmon, on peut tout d'abord penser que, même quand les itinéraires des locuteurs sont marqués par un rite d'institution, l'analyse de récit rétrospectifs « n'est pas seulement celle de [leur] reconstruction successive » (Darmon, 2008a, p.102). Premièrement parce qu'« à travers les récits de pratique, les confidences ou les anecdotes, peut se dire autre chose qu'un discours officiel, officiellement construit et officiellement imposé » (ibid.). Ensuite, et peut-être plus fondamentalement encore, « parce que le point de vue du présent n'efface pas toujours le point de vue du passé, qu'il y a parfois plus une superposition qu'un effacement de l'un sous l'autre » (ibid.). Aussi, sans oublier qu'ils peuvent contenir nombre de diffractions et d'omissions, on peut considérer que les entretiens rétrospectifs permettent malgré tout de recueillir des données factuelles sur les contextes et sur certains éléments déterminants constitutifs des itinéraires étudiés.

En outre, pour contrôler la teneur « narrative » ou « informative » des faits évoqués en entretiens, nous disposons de plusieurs outils. Premièrement, de par son caractère « mixte », notre dispositif de recueil de donnée autorisait une « triangulation »

des résultats permettant de largement nuancer certains discours de nos enquêté·e·s et de les contextualiser d'un point de vue historique et statistique, eu égard aux deux autres types de source mobilisées.

Deuxièmement, notre échantillon de répondant étant assez important (50 entretiens approfondis entièrement retranscrits) et, surtout, relativement diversifié du point de vue de l'origine sociale, du sexe, de la profession et du lieu de résidence au moment de l'entretien, il nous permettait également d'effectuer certains recoupements. Il a été ainsi possible d'éviter certaines surinterprétations auxquelles auraient conduit l'analyse des entretiens pris isolément, tout en permettant d'éclairer les zones d'ombres entretenues dans certains des récits recueillis. Dans cette idée, nous avons par exemple fait plusieurs entretiens de « couple » d'ancien·ne·s élèves. En comparant les discours que les normaliens et les normaliennes au sein d'un même couple tenaient sur l'évolution des arrangements entre vie privée et vie professionnelle, on a ainsi pu rendre compte de deux éléments importants. D'une part, surtout lorsqu'ils ont accédé à un poste haut placé dans la hiérarchie académique, les normaliens semblent avoir relativement moins souvent pensé leur carrière professionnelle en termes de conciliation vie professionnelle-vie privée. Ils évoquent en effet moins spontanément cet arbitrage dans leurs choix d'orientation professionnels. D'autre part, malgré le fait que les normaliens rencontrés mentionnent rarement leur vie familiale, le croisement de leurs entretiens avec ceux de leurs compagnes permettent de pointer ce que la carrière ascendante et relativement rapide de certains hommes doit à une répartition des tâches domestiques relativement inégalitaire au sein de leur couple. Comme le soulignent G. Pinson et V. Sala-Pala, on peut ainsi penser que « l'analyse par recoupement d'un nombre relativement élevé d'entretiens peut permettre de reconstituer, sous les anecdotes et les récits individuels de pratiques, les structures et contraintes d'action, et de différencier ce qui, dans le témoignage recueilli, relève de particularités strictement individuelles ou de dimensions plus structurelles » (Pinson et Sala Pala, 2007, p.594). Sans présupposer « qu'une enquête est d'autant meilleure qu'elle a multiplié les entretiens » (Pinson et Sala Pala, 2007, p.594), on peut néanmoins avancer que lorsque ce dispositif de recherche est adapté à l'objet sociologique dont il traite, il permet de croiser les points de vues et prendre un certain recul dans l'interprétation des cas individuels.

b. De la narrativité des turning point

Malgré les précautions que nous avons prises, dans l'analyse d'entretiens rétrospectifs, il paraît bien souvent illusoire « de tenter un tri du bon grain de l'ivraie comme s'il y avait, mélangées, une triste et honteuse manipulation idéologique camouflant une information pure à caractère scientifique, qu'un merveilleux tamis épistémologique permettrait de séparer » (Grelon, 1978, p.58). Parce que « les paroles prononcées lors d'un entretien approfondi ne peuvent être réduites, ni à des traductions mécaniques et non-maîtrisées par les locuteurs de leurs positions objectives au moment de l'entretien, ni à des traductions circonstanciées et illusoire des conditions dans lesquelles l'interaction s'est déroulée » (Demazière, 2003, p.79), l'exploitation du matériau recueilli en entretien se situe donc à l'articulation de ces deux pistes analytiques. Aussi, si la multiplication de points de vue liée au nombre d'entretiens retranscrits en intégralités couplé à la triangulation nous a ainsi dotés de quelques solides atouts pour relativiser certaines reconstructions excessives, reste que dans le matériau recueilli par entretien rétrospectif, dimension « informative » et « narrative » sont formellement inextricables dans l'absolu.

Comme nous l'avons présenté, l'objectif de ces deux dernières parties qualitatives sera double. Il s'agira tout d'abord de s'intéresser aux principes qui orientent la formation au sein des anciennes ENS primaires et qui informent la sélection au concours d'entrée à travers l'analyse des *marques de fabriques* que leur passage par l'ENS a constitué à apposer à nos enquêté·e·s dans un premier temps. Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser les diverses configurations *d'ingrédients* ayant présidé l'accès à l'ENS afin d'éclairer les logiques qui conduisent à rester ou à s'écarter de la *voie royale*. Pour les différents niveaux d'analyse auxquels renvoient l'analyse des *marques de fabriques*, des *ingrédients* et des *turning point*, les dimensions « informatives » et « narratives » sont présentes.

Par exemple, le repérage des *ingrédients* pertinents pour comprendre la formation d'une séquence temporelle stable nécessite de reconstruire, à travers la présentation qu'en font les enquêté·e·s, le contexte dans lequel leur action a pris place. Mais la dimension « narrative » est également nécessaire à prendre en compte, afin d'identifier quels éléments de ce contexte semblent faire sens pour la personne interrogée. Il en va de même pour les *marques de fabriques*. Si la description de ce que

leur a fait leur passage successif par le tamis des CPGE et de l'ENS renvoi à des processus d'apprentissage concret, la manière de rapporter l'apposition de ces *marques de fabriques* peut elle-même être interprétée comme l'un des produits de la formation normalienne.

Il nous semble néanmoins que le caractère « éminemment narratif » des *turning point* (Abbott, 2010) place ce dernier outil un peu à part. Pour être qualifiées de *turning point*, ces transitions radicales doivent être identifiées comme telle par les individus qui les ont eux-mêmes traversés (Hareven et Masaoka, 1988). Et les recherches montrent que, sur ce point, la qualification d'un événement comme rétrospectivement décisif dans la courbure d'un itinéraire individuel dépend bien entendu de la nature de l'événement traversé, mais surtout de certaines caractéristiques de la personne interviewée et de la situation d'énonciation de ce récit rétrospectif. Ainsi en fonction du genre (Rönkä *et al.*, 2003), de l'origine sociale (Laborde *et al.*, 2008) par exemple, mais aussi de la génération ou la nationalité (Hareven et Masaoka, 1988; Laborde *et al.*, 2008) et du moment de la vie où intervient cette remémoration (Couppié et Demazière, 1995), on observe d'importantes variations dans la narration et la hiérarchisation des événements marquants un parcours de vie.

De par ce caractère un peu particulier du *turning point*, l'analyse de nos entretiens sous l'angle « narratif » est renvoyé au dernier chapitre de notre thèse. Il s'agira dans ce chapitre final d'étudier plus précisément la place qu'occupe, dans la manière dont nos enquêté·e·s racontent leur propre histoire, leur passage par l'ENS – en cherchant à voir si cet événement est présenté comme constituant un tournant important de leur parcours. Dans les chapitres précédents relatifs à l'analyse des *marques de fabriques* et des *ingrédients* des cheminements de nos enquêté·e·s, bien que cette dimension « narrative » soit également importante pour comprendre les propos et les souvenirs convoqués par nos enquêté·e·s, nous avons appréhendé les entretiens recueilli sous un angle davantage « informatif ».

8.3 Un double traitement informatisé des entretiens

Il faut enfin rajouter que traiter un nombre relativement important d'entretiens nécessite de trouver des stratégies efficaces pour naviguer dans un large corpus²⁷⁰ sans s'y perdre. Et le développement de l'informatique dans le domaine de la recherche qualitative d'offrir, de ce point de vue, quelques outils à même de faciliter cette tâche de navigation – tout en nécessitant néanmoins quelques précautions que nous allons à présent rapidement passer en revue.

a. Une analyse « qualitative » assistée par ordinateur

Pour effectuer ce travail d'exploration et d'analyse de notre corpus d'entretien, nous nous sommes appuyé sur l'utilisation d'un logiciel destiné à faciliter le maniement de grands corpus de données qualitatives. Parce qu'il est relativement simple à s'approprier et open-source, nous avons choisi d'utiliser le logiciel TAMS Analyzer développé depuis une dizaine d'années par M. Weinstein²⁷¹.

L'utilisation de ce logiciel a été au début motivé par le nombre relativement important d'entretiens approfondis retranscrits *in extenso* que nous avons à analyser et faire dialoguer. Le but n'était pas ici de produire une analyse statistique, du type d'une analyse « lexicométrique », comme cela est parfois le cas dans les analyses de matériaux quantitatifs utilisant un outil informatique (Lejeune, 2010). Cherchant au contraire à conduire une analyse « qualitative » de notre matériau textuel (Paillé, 2011), l'objectif de ce recours à un outil informatique était plutôt de nous assister en nous fournissant des outils facilitant ces « opérations de recherche ordinaire » (Barbier et Juston, 2014) que sont la thématisation et le référencement des citations d'entretien.

Au niveau des fonctionnalités offertes par cet outil, il faut notamment relever que l'utilisation du logiciel TAMS n'induit aucune action de traitement automatisée des données. Il peut être identifié à l'ensemble des logiciels dit de « traitement de données qualitatives assisté par ordinateur » – « Computer Assisted Qualitative Data Analysis

²⁷⁰ Un peu plus de milles pages pour ce qui nous concerne

²⁷¹ Pour une présentation plus en détail des potentialités de ce logiciel, on se référera à l'article publié par M. Weinstein à ce sujet (Weinstein, 2006). Le logiciel TAMS et sa documentation sont en outre téléchargeables gratuitement sur le site sourceforge (<http://tamsys.sourceforge.net/>).

Software » ou « CAQDAS » selon l'acronyme consacré – dont les représentants les plus connus sont certainement les logiciels NVivo ou ATLAS.ti (Lejeune, 2010, p.25). Il se réduit ainsi à « une simple fenêtre d'annotation » manuelle des entretiens retranscrit, permettant au fil de la lecture d'en surligner et d'en extraire certains passages pour les stocker dans une base de donnée *ad hoc* (ibid.). Il est en cela « comparable » à n'importe quel logiciel de « traitement de texte », voir même « à une feuille de papier » utilisée avec des feutres et des ciseaux (ibid.).

b. Les risques d'une procédure confortable de codage

Malgré le caractère *a priori* plutôt neutre, voir « réflexif » (ibid.), du traitement des données qu'offrent les fonctionnalités des logiciels du type de TAMS, reste néanmoins que leur utilisation impose certaines routines. Et, si l'on n'y porte pas attention, ces routines peuvent néanmoins orienter l'analyse et créer certains artefacts. Les limites de ces logiciels que l'on peut classer sous l'étiquette « CAQDAS » ont été plutôt bien identifiées et sont explicités dans plusieurs publications parues depuis une dizaine d'années en langue française (Barbier et Juston, 2014; Demazière *et al.*, 2006; Dumont *et al.*, 2010; Paillé, 2011). Nous ne présenterons pas ici une analyse de tous les problèmes que pose l'utilisation de ce type de logiciel. Mais dans la mesure où certaines de ces limites peuvent venir redoubler les problèmes que pose l'interprétation de nos données rétrospectives, il paraît néanmoins important de revenir sur quelques unes des difficultés qu'a posé l'utilisation de TAMS dans notre cas – et des stratégies mises en place pour les contourner.

Explicitement pensés comme outil d'application des principes inductifs de la « grounded theory » chère à B. Glaser et A. Strauss (Barry, 1998; Hwang, 2008), l'objectif des logiciels « CAQDAS » comme TAMS est idéalement d'accompagner le « processus interprétatif » du chercheur en l'aidant à (re)définir les catégories utilisées pour classer les citations issues de ses entretiens²⁷² au fur et à mesure de l'avancée de son travail (Lejeune, 2008). Dans notre cas, la lecture d'un premier entretien nous a ainsi permis de créer un ensemble de codes permettant d'identifier les passages où son abordé les thématiques qui apparaissent importantes aux vues de la problématique

²⁷² Mais également des photos, des documents PDF, voir du son et des films.

suivie – soit dans notre cas l’explicitation des logiques d’orientation progressive des cheminements. Par la suite, la lecture et l’analyse des 49 entretiens suivant nous as amené à compléter, à redéfinir, à fusionner voir à supprimer les codes initialement créés, afin de produire petit à petit un outil de navigation efficace dans le corpus. Une fois réalisé ce codage, l’objectif était en effet de synthétiser le travail effectué en produisant des tableaux qui regroupent les différentes citations d’entretien en fonction des thèmes particuliers auxquels elles se rattachent²⁷³.

Mais la mise en pratique de ce codage progressif se révèle généralement moins strictement « inductive » que la description sommaire du processus de codage que nous avons suivi le laisserait à penser. Comme le soulignent notamment R. Juston et K. Barbier à propos de leur expérience sur ATLAS.ti (Barbier et Juston, 2014), l’utilisation de logiciels informatiques pour classer les informations issues d’un corpus relativement large comme le notre peut facilement engendrer un phénomène de « dépendance au sentier ». Elle tend également selon nous à privilégier une lecture davantage « objectivante » que « narrative » des entretiens.

Tout d’abord, il faut relever avec les deux auteurs qu’en permettant d’accéder directement *via* un code particulier à de nombreuses citations tirées de leur contexte, la procédure de thématization systématique que permettent d’opérer les logiciels « CAQDAS » tend à autonomiser l’existence des codes créés en début d’analyse, et à les réifier en partie (Barbier et Juston, 2014). En effet, dès lors qu’une première grille tend à se stabiliser suite à la lecture approfondie des premiers entretiens, la tentation est grande de s’en tenir aux codes existants « plutôt que de recréer une catégorie plus pertinente, mais qui se surajouterait et demanderait un travail rétroactif sur les précédents documents déjà codés » (Barbier et Juston, 2014). Cette tentation de rester proche du « sentier » interprétatif que dessine la grille d’analyse issue des premières phases de codage est d’autant plus importante que le principal avantage de l’outil informatique utilisé ici réside justement dans la grande simplicité avec laquelle l’on peut coder des extraits de texte une fois un code créé. « Avec ces logiciels, on n’oublie rien, mais peut-être explore-t-on moins, du fait du confort des codes existants » (Barbier et Juston, 2014). Malheureusement, il n’existe ici aucune solution pratique, si ce n’est celle

²⁷³ On peut également faire de sommaires croisement entre ces thèmes ainsi regroupés et certaines propriétés sociales des enquêtés à l’origine des citations qui s’y trouvent compilés. Mais dans notre optique d’analyse résolument « qualitative », nous n’avons pas mis en place de tels traitements, plus « quantitatifs » donc.

d'être attentif à ne pas trop laisser son « imagination sociologique » s'éteindre par les facilités et le « confort » que prodigue l'utilisation d'un tel outil.

Dans la continuité de ces premières remarques, on peut également relever que l'un des risques importants que fait peser sur l'analyse l'utilisation d'un tel logiciel est de déconnecter la citation de l'entretien duquel elle est tirée. Ce faisant, elle porte à minorer la dimension narrative du matériau et son ancrage dans une situation d'énonciation particulière en le traitant uniquement sous la forme de citations regroupées autour de thèmes communs. Ce risque n'est pas propre à l'utilisation d'un logiciel. Les chercheurs travaillant sur les « récits de vie » ont depuis longtemps relevé la difficulté de conserver la dimension narrative et idiosyncrasique des itinéraires individuels, dès lors que l'on cherche à opérer une analyse synthétique de ces multiples récits et des logiques qui les structurent (Poirier *et al.*, 1983). Mais, pour les mêmes raisons de « confort » dans le codage et le référencement des citations que permet l'utilisation d'un logiciel comme TAMS, ce risque de perdre la trace des logiques propres aux « cas » analysés sous l'abondance des citations est décuplé.

Pour atténuer cette tendance, nous avons constitué deux types de fichiers « parallèles », suivant en cela la procédure préconisée par J. Poirier et ses co-auteurs pour œuvrer à « donner un sens à [l']ensemble de faits » rapporté dans notre corpus en essayant pas de ne pas trop « réduire la richesse des significations » (Poirier *et al.*, 1983, p.150). Suite à une première lecture, nous avons établi un fichier contenant, pour chaque entretien, des « profils personnels ». Ces « profils personnels » permettaient d'avoir un regard synthétique sur la totalité de chacun des cheminement ainsi que sur quelques impressions quant à la manière dont le parcours a été rapporté par la personne interrogée. Dans un deuxième temps, nous avons effectué un codage thématique aussi inductif que possible des entretiens, de façon à constituer un fichier de référencement des citations. Le tableau suivant donne un exemple des deux types de travail effectué à partir du cas d'un de nos enquêtés.

Dans la colonne de gauche figure le « profil personnel » *in extenso* de l'un de nos enquêtés (Stéphane), comportant des éléments sur les conditions de déroulement de l'entretien, puis des informations sur les différents thèmes abordés au cours de la discussion. Chaque profil personnel se clôt par un paragraphe de synthèse permettant de consigner une impression générale que nous avait laissée l'entretien suite à cette première lecture. Dans la colonne de droite, figurent des extraits d'entretien, choisis ici

parce qu'ils correspondaient peu ou prou aux passages synthétisés dans la première colonne. Les balises de codage (marquant le début et la fin d'une citation référencée) sont entourées de crochets. Et entre les crochets composant ces balises apparaît le nom abrégé du code.

Tableau 4.1 : Une exemple du double travail sur les entretiens – le cas de Stéphane

Profil personnel	Codage de l'entretien
<p><u>Données générales</u></p> <p>Origine géographique: Province et rurale Père employé d'une exploitation agricole, Mère sans emploi</p> <p>Très bon accueil. Durée de l'entretien : 2h00 Donne peu de contacts</p> <p><u>1. Trajectoire scolaire (avant CPGE)</u></p> <p>Bon élève de lycée, la rencontre successive avec trois professeures (en troisième, en terminale et en CPGE) semble avoir scellée sa destinée selon son point de vue. Ses parents, très éloignés de la culture scolaire, ne s'interpose pas dans les choix proposés par les enseignants. Le choix de la discipline reste un peu plus nébuleux, bien que la première rencontre, avec une professeure d'allemand, semble en être à l'origine (il évoque aussi un "don").</p> <p><u>2. Trajectoire scolaire (CPGE-ENS)</u></p> <p>Fonctionnant "par pallier", il intègre la meilleure CPGE possible dans un rayon géographique et sociale relativement proche de ses origines familiales, puis une kâgne parisienne. Pour lui, c'est une des clés de sa réussite que de n'avoir pas visé trop haut trop tôt. Intègre en deux ans l'ENS. Souligne l'arbitraire social qui plane sur l'épreuve (pourtant très réduite) de culture générale.</p> <p>Ce n'est qu'une fois rentré à l'ENS qu'il prend conscience de la grande distance sociale qui le</p>	<p>[...]</p> <p>[Sec>orsco>excel>naturelle] (A propos de l'orientation disciplinaire) Alors ça, c'est un choix naturel. [Sec>incitateur>perso_scolaire>prof] C'est dû à une autre prof (rires). De sixième, donc là, ça remonte un peu plus loin. Je venais de milieu modeste donc non seulement l'ENS ça n'existait pas, mais les langues étrangères, ça n'existait pas non plus. On ne parlait aucune langue étrangère. Et tout les gens de la famille, c'était pareil. Il se trouve que comme « bon élève » entre guillemets... surtout à l'époque, j'habitais dans l'est de la France... on m'a dit « il faut que tu fasses de l'allemand ». L'allemand, c'était le truc à l'époque... c'était comme ça. [/Sec>orsco>excel>naturelle][Or_Gen>ens_vocation] Donc j'ai eu mon premier cours d'allemand et ça a été la révélation absolue. Ça a été... Waow... ça a été génial. Donc j'ai décidé en gros ce jour là de devenir prof d'allemand. Donc quand j'ai eu le choix, c'était évident que c'était quelque chose de littéraire qui m'intéressait. Et puis la filière allemand, c'était vraiment ce qu'il y avait pour moi de plus naturel. Donc le choix s'est fait comme ça. [/Or_Gen>ens_vocation][Sec>interv>prof] Je suis vraiment marqué par mes anciens profs (rires), c'est assez...</p> <p>[...]</p> <p>Cette école-là, je lui dois beaucoup, parce que ça m'a permis de financer mes études[/CPGE>orecole>salaire], [Car_Pro>usage_titre>cap_symbolique] ça m'a permis d'avoir le poste que j'ai maintenant. Ça ne doit pas être évident d'être prof de classe préparatoire quand on n'est pas passé par là[/Car_Pro>usage_titre>cap_symbolique].[/Parcours_en_général>auto_apréciation>école_bifurcation] Mais il y a une question de... Comment dire ça ?... [ENS>expé>accomplissement>non] C'est la manière dont on conçoit sa présence à l'école dont j'ai le sentiment... Je ne sais pas... C'est peut-être comme ça, j'en sais rien du tout... Mais j'ai senti dès le début que pour moi, ce n'était pas la même évidence que pour certains autres. Je me souviens de certains de mes collègues... Les premiers mots dont je me souviens c'étais « maintenant, tu te rends compte, on fait partie de l'élite de la nation ». C'est le genre de truc qui me paraissait... Enfin, ça me paraît toujours complètement aberrant de se considérer comme l'élite de la nation. Il y avait des gens comme ça... Qui considérait que les normaliens... Il y a eu un fossé par rapport à</p>

<p>sépare de ses camarades, notamment autour de la question de l'appropriation du statut d'élite et des projections professionnelles (vers le supérieur pour eux, vers le secondaire pour lui).</p>	<p>ça. [/ENS>expé>accomplissement>non] [ENS>expé>rupture>environnement_social]</p>
<p><u>3. Trajectoire professionnelle (thèse et après)</u></p>	<p>[...]</p>
<p>Après l'agrégation, fait un DEA pour occuper sa dernière année d'école et part directement enseigner dans le secondaire, après avoir demandé une CPGE néanmoins. Il est nommé en lycée et passe trois ans en "banlieue de la banlieue" parisienne. Pour lui, c'est une expérience formatrice qui le confortera dans le rôle d'utilité sociale qu'il lui échoie en tant qu'enseignant. Il est nommé par la suite sur le poste en CPGE qu'il occupe actuellement. Regrette que sa vie professionnelle est prise en charge, et notamment qu'elle l'ait éloigné de ses enfants.</p>	<p>Si la réussite de devenir prof ... [Car_Pro>expé>dévaluation_prof] Dans la société actuelle, être prof... Ça, pareil, je pense que c'est quelque chose qui a changé par rapport à mon époque. C'est un peu la même chose... Pour le milieu duquel je viens. Dans le milieu dans lequel j'ai grandi, être prof, c'était quelque chose. Il n'y a plus de considérations sociales pour les profs. À la limite, c'est le contraire (rires). [/Car_Pro>expé>dévaluation_prof] Il y avait quelqu'un... Elle cherchait du boulot depuis des mois et des mois la pauvre... voire des années... Elle vient me voir... Et me demande « vous êtes profs ? » (rires).</p>
<p><u>Synthèse</u></p>	<p>[...]</p>
<p>Le thème de l'ascension par l'école est très présent tout au long de l'entretien. C'est par cette rencontre initiale qu'il explique toute sa trajectoire. En même temps relève aussi que cette rencontre n'était pas nécessairement écrite d'avance et doit en grande partie au hasard. Il découpe son parcours personnel comme une ascension "étape par étape".</p>	<p>[/Car_Pro>inégalités_genre>travail_domestique] (à propos de sa femme et de son couple) Il y en a un qui a... je ne vais pas dire réussir... mais bon qui a trouvé sa marque là où il voulait à peu près. Et l'autre, qui se retrouve un peu sur le côté d'une certaine façon. [/Parcours_en_général>auto_apréciation>trouver_sa_marque] Peut-être que nous n'avons pas géré les choses comme il le fallait mais... Peut-être que si on avait... Bon, il ne faudra pas croire que ça aurait changé les choses, que les choses auraient été différentes. Ce n'est pas la perception qu'on avait des choses.</p>
<p>[...]</p>	<p>[...]</p>

Une fois exposé dans ce chapitre de transition les modalités d'articulation entre analyses « quanti » et « quali » ainsi que les modalités d'exploitation des données qualitatives utilisées, reste donc à passer à l'exposé des résultats obtenus. Voyons à présent comment s'est organisée la sélection et la formation de nos enquêtés et quelles *marques de fabrique* en conservent-ils.

Chapitre 9 Réussir l'ENS : le couronnement d'un parcours d'excellent·e élève

Dans l'objectif de saisir ce qu'ont « fait » les écoles étudiées à leurs élèves, il s'agit donc en premier lieu de saisir le profil-type de l'élève de CPGE sélectionné par le concours d'entrée des anciennes ENS primaires dans les années 1980 – soit le « proto-normalien » de St Cloud, Fontenay et Lyon pour reprendre l'expression de J.-M. Eymeri (Eymeri, 2001, p.10).

Comme en témoigne l'excellence scolaire de nos enquêté·e·s, s'il y a un élément qui caractérise l'ensemble de nos enquêté·e·s, c'est principalement le fait d'avoir joué avec *brio* le jeu scolaire. A bien des égards, la réussite au concours d'entrée d'une ENS – et particulièrement celles de St-Cloud, Fontenay et Lyon – apparaît comme le couronnement d'un parcours d'excellent·e élève. Sur le plan des savoir-faire, le concours des anciennes ENS primaires apparaît comme une consécration de la maîtrise des atouts du « bon élève complet ».

Sur le plan des représentations, les concours d'entrée des ENS semblent bien souvent avoir attiré nos enquêté·e·s parce qu'ils se présentaient comme une instance de reconnaissance des valeurs intellectuelles de « gratuité » et de « liberté », même si, dans le contexte des années 1980, cette dimension du recrutement semble céder le pas à des visées plus utilitaristes. Aussi le choix des ENS primaires a représenté aux yeux de nombre de nos enquêté·e·s un choix de compromis entre l'adhésion aux valeurs intellectuelles prônant la « culture libre », dont les ENS sont les principales instance de (re)production dans le champ des grandes écoles, et la recherche d'une maximisation de leur capital scolaire relativement moins risqué et/ou plus accessible que le concours de la rue d'Ulm.

9.1 Un profil de « bon élève complet »

a. *L'intégration d'une CPGE puis de l'ENS comme aboutissement de la logique de l'excellence scolaire*

Dans la *quasi* totalité des cas que nous avons rencontrés, le choix de la CPGE et de la voie sélective plus généralement s'est en grande partie inscrit dans un calcul un peu instrumental typique de cette logique de l'excellence scolaire. Comme nous le verrons dans notre partie suivante, consacrée à l'analyse des cheminements individuels, les voies empruntées pour accéder aux informations sur les CPGE et les grandes écoles divergent fortement en fonction de l'origine sociale et géographique. Néanmoins, le choix d'orientation vers les CPGE a dans tous les cas eu une dimension liée à la poursuite de la « logique de l'excellence ». Au niveau de la CPGE, en Sciences, le choix de la « Math sup bio » plus que de la « Math sup » a pu également dépendre de critères liés aux appétences individuelles et donc d'une « logique du goût » (Bataille, 2013; Ferrand *et al.*, 1999). Néanmoins, même dans les cas où rentre en ligne de compte une « logique du goût » au niveau du choix d'une spécialité en taupé, on peut avancer que l'orientation initiale en CPGE – plutôt qu'à l'Université, par exemple – reste intrinsèquement lié à la poursuite de la « logique de l'excellence scolaire ».

C'est donc la poursuite de cette logique de l'excellence scolaire qui a mené nos enquêté·e·s à l'intégration d'une ENS. Il faut relever que l'adoption d'une telle logique se retrouve sûrement chez nombre d'étudiant·e·s qui intègrent avec succès le cursus CPGE/grandes écoles. De ce point de vue les normalien·ne·s sont à l'image de leurs générations scolaires, marquées par la généralisation à tous les élèves d'un tel principe d'orientation, indifféremment par rapport au milieu social d'origine et au sexe. Comme nous l'avons déjà soulevé, les recherches sociohistoriques ont mis en lumière la généralisation progressive du souci scolaire aux classes populaires (Terrail, 1984). Dans la même période, on observe également d'importants changements du point de vue du genre, avec l'extension progressive du souci scolaire des familles aux filles (Ferrand *et al.*, 1999; Marry, 1995; Terrail, 1992). Mais, il faut également souligner que la prise en compte de l'importance de la réussite scolaire et des potentiels risques qu'un échec scolaire ferait peser sur l'accession à des positions socio-professionnelles se généralise également chez les élèves issu·e·s de milieux privilégiés à la même période. Chez ces

derniers, c'était « la facilité et le dilettantisme culturel » qui prévalaient dans les années 1960 (Berthelot, 1987, p.11). Mais la « logique de l'excellence » qui tend à se généraliser à partir de la fin des années 1970 chez les lycéens issus de familles dotées en capitaux scolaires et sociaux n'a « plus grand chose à voir » avec le portrait dressé par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (ibid.). On peut y voir l'un des effets des grands bouleversements qui ont accompagné la première vague de démocratisation du système scolaire français – et notamment la sélectivité accrue aux portes des établissements d'enseignement supérieur prestigieux, qui intime aux enfants des classes supérieures de faire les choix d'orientation adéquats pour éviter un potentiel déclassement social. Ainsi observe-t-on depuis la fin des années 1970 un relatif « épuisement » du modèle classique des « héritier·e·s », jusqu'alors principalement « caractérisé par les termes de la vocation intellectuelle, de la distance culturelle et du dilettantisme » (Dubet, 1991, p.49). F. Dubet relève ainsi qu'à ces attributs classiques, vient se greffer chez les « héritier·e·s » des années 1980 une prise en compte plus sérieuse et instrumentale des choix d'orientation scolaire (Dubet, 1991, p.49-55).

Parce que nos enquêté·e·s sont tout·e·s issu·e·s de ces sélections successives dans ce contexte sociohistorique particulier, la logique de l'excellence constitue l'arrière plan des dynamiques qui impulsent leurs itinéraires vers la présentation et la réussite au concours d'entrée d'une ancienne ENS primaire. Ainsi, d'aucun·e·s de nos enquêté·e·s commencent le récit de leur cheminement vers les ENS en relevant, comme c'est le cas de Camille, Sandrine et Paul ici, qu'il·les se sont engagées dans de tels parcours parce qu'elles étaient avant tout de « bonnes élèves ».

« Alors, est-ce que vous pourriez me dire comment est-ce que vous en êtes venu à présenter le concours d'une École normale supérieure ?

Comment j'ai choisi d'aller en classe préparatoire ? Parce que sinon, c'était la suite assez logique.

Très bien...

Donc j'étais plutôt bonne élève au lycée. »

(Camille, L, PU, Paris, FD²⁷⁴)

« Comment vous en êtes venue à présenter le concours de l'École normale supérieure ?

Alors, j'étais bonne élève. »

²⁷⁴Toutes les citations d'entretien sont suivies d'une référence reprenant le pseudonyme de la personne citée, ainsi que sa filière de spécialisation (L ou S), sa profession au moment de l'enquête – soit PU, DR, MCF, CR, professeur en CPGE (CPGE), enseignant dans le secondaire (Sec), ou autre (Autre – ou Autre + suivant que ces professions appartiennent aux professions supérieures ou pas) – son lieu de résidence actuelle (Paris, Région parisienne ou Province) et son origine sociale – notée FD, EA, PD, suivant que la personne est issue d'une famille « fortement dotée », « en ascension » ou « peu dotée ».

(Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA)

« J'avais le profil bon élève mathéux, donc le réflexe classe prépa était quasi immédiat. »
(Paul, S, DR, Paris, FD)

Ce type de déclaration est relativement indépendant de l'origine sociale et géographique ou du sexe de nos enquêté·e·s. On retrouve ici au niveau « qualitatif » une confirmation d'un des résultats importants tirés de l'analyse des données quantitatives – à savoir la grande proximité des parcours d'excellence scolaire, quelles que soient les propriétés « archéologiques » de nos enquêté·e·s.

A l'instar des élèves des écoles d'ingénieurs au milieu des années 1980, les parcours scolaires de nos enquêté·e·s sont donc « marqués en profondeur par la logique de l'excellence scolaire » (Bouffartigue, 1994, p.69). Mais une telle mise en conformité avec les normes scolaires est sans doute encore plus importante dans le cas des élèves des ENS que dans le cas des impétrants aux autres concours de grande école. En effet, plus que tout autre élève de grandes écoles, l'idéal type du lauréat du concours d'entrée des ENS est celui du « bon élève complet », dont les investissements scolaires sont marqués par « un éclectisme de bonne volonté » respectant les hiérarchies et les formes d'expression scolaire (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1970, p.162). « Les normaliens, il n'y a rien à faire, ce sont les très bons élèves de la primaire jusqu'au Bac²⁷⁵ » relève avec humour Constance. Et, en effet, si quelques-un·e·s de nos enquêté·e·s relèvent qu'avoir fait preuve d'originalité dans les exercices qui leur étaient demandés a pu constitué un atout, toutes et tous s'accordent néanmoins sur le fait que la parfaite maîtrise des codes scolaires et leur profil disciplinaire généraliste reste à leurs yeux les deux éléments centraux validés par le concours d'entrée de l'École à leur époque.

On peut donc penser que l'intégration de l'ENS marque l'acquisition la plus aboutie de ce profil de « bon élève complet », et qu'elle entérine ainsi l'appropriation de deux caractéristiques essentielles – le caractère « généraliste » des investissements scolaires et la maîtrise des formes scolaires d'expression – que nous allons à présent détailler.

²⁷⁵ Constance, L, CPGE, Reg Par, FD.

b. Un profil disciplinaire généraliste

Premièrement, s'approprier le profil du « bon élève complet », c'est avoir adopté un profil disciplinaire assez généraliste afin d'être à l'aise dans tous les domaines disciplinaires couverts par le concours d'entrée des ENS²⁷⁶. « Pas de matières faibles, [...] c'était vraiment la condition pour obtenir le concours » nous résume donc l'un de nos enquêtés²⁷⁷. C'est également l'avis de Constance à propos des profils sélectionnés *via* le concours des ENS.

« [A propos de la sélectivité au concours des ENS à l'époque] Je pense qu'ils veulent des profils assez complets. À ma génération, ils voulaient des profils complets. Il y avait quand même un équilibre – moi je trouve – entre... Bon, en français, enfin en Lettres, c'était coefficient deux ; l'Histoire, coefficient un ; Géographie, coefficient un ; Philo, coefficient un. Donc ça faisait un bon bloc Sciences Humaines. Et puis après, il y avait la version en Langues vivantes qui était coefficient un aussi et la spé [...] c'était coefficient deux. Ça faisait coefficient trois pour les langues. Donc il y avait un profil littéraire, je pense, assez complet. Sciences Humaines, Lettres, et pour moi, [une langue]. C'était donc effectivement équilibré. Et on retrouvait quasiment la même chose à l'oral. Il y avait un ou deux oraux en Lettres et je pense deux oraux en [langue]. Donc là, l'orientation c'était plus la spécialité, mais il y avait quand même des oraux de Lettres. Donc je pense qu'ils cherchaient un profil cultivé. »

(Constance, L, CPGE, Reg Par, FD)

Et en effet, certain·e·s des ancien·ne·s élèves qui présentaient un profil moins « généraliste » et plus spécialisé sur une discipline en particulier relèvent qu'il·le·s ont eu quelques difficultés à réussir le concours. C'est le cas de Sophie qui, par exemple, a failli ne pas intégrer l'ENS à cause de ses notes en Langues, alors qu'elle visait la section de Philosophie du concours.

« Et donc j'ai refait une khâgne et j'ai donc été reçue pas brillamment, même limite parce que j'avais toujours ce problème des langues. Donc la deuxième année de Normal sup j'ai eu une fois 1 en anglais et toujours des très bonnes notes en Philo. Et l'année où j'ai réussi le concours j'ai eu de beaucoup moins bonnes notes en Philo, j'ai eu 13, un truc comme ça. Mes notes en Philo ont baissé mais ma note d'anglais s'est portée à 7 et j'avais... donc en fait j'étais devenue à peu près moyenne un peu comme tout le monde. Donc là j'étais reçue – dans les derniers, mais reçue quand même. »

(Sophie, L, Lycée, Prov, FD)

On peut relever que l'importance du profil généraliste est un peu plus prégnante chez les littéraires que chez les scientifiques, qui mettent plus régulièrement en avant la

²⁷⁶ Cette sous-partie et la suivante sont basées sur la comparaison des différentes réponses données en entretien à la question « Selon vous, sur quoi reposait la sélectivité du concours d'entrée de l'ENS au moment où vous avez intégré ? » (cf. grille d'entretien en Annexe).

²⁷⁷ Vincent, L, Autre +, Paris, FD.

dimension disciplinaire de la sélection. Cette légère variation est sûrement due à l'enseignement de khâgne qui est lui aussi assez généraliste, alors que les futur·e·s normalien·ne·s scientifiques ont fréquenté des « taupes » dont l'enseignement était déjà organisé autour de champs disciplinaires spécifiques (Mathématiques, Physique ou Sciences de la Vie). La polyvalence disciplinaire des normalien·ne·s littéraires est ainsi, selon Elise, largement redevable de l'enseignement en khâgne.

« D'autant que le fait d'être normalien pour le coup, il me semble Saint-Cloud comme Sèvres, ça donne la réputation d'être pas seulement agrégé de la matière, mais un peu quand même avec les épaules plus larges disons que quelqu'un qui aurait une formation seulement universitaire. [...] Donc il y a cette réputation que nous avons en tant que normalien, qui me paraît d'ailleurs assez justifiée en général. Mais elle n'est pas réservée aux normaliens. Ce qui est injuste c'est qu'on la réserve aux normaliens alors qu'à mon avis, c'est plutôt l'esprit de la khâgne. [...] C'est l'esprit khâgneux qu'on a tendance à réserver dans les recrutements aux normaliens mais qui est, je crois, assez fréquent chez les khâgneux. »
(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Néanmoins, Martine ou Isabelle, toutes deux anciennes élèves scientifiques, soulignent également qu'avoir eu un profil scientifique trop focalisé sur une discipline particulière aurait pu constituer pour elles un handicap pour l'intégration des ENS.

« Selon vous, sur quel élément repose la sélectivité du concours d'entrée de l'École normale supérieure ?
Là, c'est vraiment sur le niveau de Maths. C'est la discipline. [...] Donc le concours, oui, il y a des Maths et Physique. La Physique, c'était l'horreur... Mais bon. C'est normal. Moi, j'aurais aimé qu'il n'y ait que des Maths mais... Ouais... »
(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

« Bon, j'ai loupé Normale sup' en trois demie, mais de pas trop loin. Donc c'était pas un énorme pari. Je savais que c'était les Maths qui me plantaient, parce que j'ai eu 0,5 au concours à l'entrée. Il suffisait que j'ai un pour rentrer. Donc finalement, passer de 0,5 à 1/20... J'ai donc doublé ma note en Maths et ça a été vachement mieux. Par contre, j'avais 19 en bio. Donc oui, c'était un pari parce que si je m'étais encore plantée en Maths, ça n'allait pas. Mais comme j'ai réussi en Maths, ça a été. Mais je suis la seule normalienne à être rentrée à Normale sup' avec 1 en Maths. Et 19 en bio. »
(Isabelle, S, DR, Reg Par, PD)

Plus généralement, ce profil de bon élève « généraliste » consiste à acquérir un grand ensemble de connaissances pour coller au plus près des exigences des concours à venir. Comme le relève P. Perrenoud :

« Être excellent, c'est alors savoir faire des calculs, résoudre des problèmes, compléter des exercices à trous, transformer des phrases ou mesurer des aires simplement parce que "c'est la consigne", sans que ces pratiques soient rattachées à un projet d'ensemble qui leur donnerait un sens. [...] L'excellence scolaire suppose donc beaucoup moins qu'on ne le prétend l'acquisition de compétences générales et transposables. Il suffit souvent de manifester de bonnes habitudes et une conformité suffisante à des modèles qui parfois n'ont cours qu'à l'école [...] » (Perrenoud, 1987, p.97).

Ainsi, « renoncer à l'exhaustivité » pour se conformer au mieux à la demande scolaire et entretenir un rapport de connivence avec elle s'est révélé, après coup, l'une des clés de la réussite au concours d'entrée, selon Louis.

« J'ai le sentiment aussi, quand je me compare avec mes camarades qui ont échoué au concours, ou qui ont échoué à l'Agreg, j'ai le sentiment... mais c'est très bizarre de le dire comme ça... j'ai le sentiment qu'ils se faisaient une idée délirante de ce que l'institution exigeait d'eux. C'est-à-dire qu'ils avaient l'impression qu'on leur demandait des choses... enfin, de tout savoir sur tout. Il leur manquait la capacité à se concentrer sur l'essentiel. Ils se faisaient des programmes de travail délirants, auxquelles ils ne pouvaient pas faire face. Je ne sais pas, j'ai ce sentiment... Moi, il m'arrivait de me raisonner en me disant "faisons quand même confiance en l'institution, ils ne nous demandent pas l'impossible". Il fallait beaucoup travailler, il fallait chercher à être efficace, être capable de repérer ce qui était important, renoncer à l'exhaustivité. Peut-être que ça, c'est des critères de sélectivité. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Même une vingtaine d'années après leur intégration de l'École, certain·e·s de nos enquêté·e·s conservent des traits de ce profil généraliste qui les différencient de leurs collègues passés par d'autres voies de formation. C'est ce que souligne, par exemple, Paul, chercheur en astrophysique, quant à sa maîtrise des Mathématiques, qui ne sont pourtant pas au cœur de sa spécialité professionnelle.

« Après, moi, ce que je vois, par rapport aux gens... enfin par rapport aux étudiants que je vois passer, je pense qu'on ne nous a pas appris à raisonner de la même façon. Malgré tout, la prépa et les grandes écoles, en tout cas en Sciences, on nous donne un bagage Mathématique énorme. On aborde le sujet d'un point de vue Mathématique et on a beaucoup plus des réflexes analytiques. Maintenant, en physique, on fait énormément de numérique. La puissance de calcul est telle que calculer une intégrale, c'est quand même beaucoup plus vite fait avec une machine qu'à la main. Et c'est pas compliqué... Il y en a même qui sont déjà... Il y a des fonctions qui sont déjà préprogrammées. Il y a vraiment beaucoup de choses qui se font numériquement. Et les étudiants qu'on voit passer maintenant ont beaucoup moins le réflexe d'utiliser le versant analytique du problème qu'on se pose, et de l'attaquer comme ça. On en discutait avec un de mes collègues. On avait un problème qui était : combien il y a de galaxies qui ont une luminosité entre tant et tant. Et ça fait une fonction. Une fonction compliquée mais qui reste intégrable. Il avait demandé à un de ses étudiants combien au total il y avait de galaxies lumineuses jusqu'à un certain seuil. Le réflexe de l'étudiant ça a été de prendre la fonction et de la numériser et de faire faire le calcul à la machine, alors que c'est une fonction qui même si elle est compliquée, reste intégrable. Donc on peut écrire et avoir le résultat exact. Et ça, c'est une méthode de pensée qui vient vraiment de la formation qu'on a eue. [...] Ça, à mon avis, c'est un truc qui vient de la prépa. On a fait tellement de problèmes de physique... Il y avait seulement certaines écoles qui faisaient des épreuves d'application numérique. La plupart des problèmes de physique étaient des problèmes de calcul et il fallait connaître les expressions mathématiques et les avoir intégrées. »

(Paul, S, DR, Paris, FD)

Par ailleurs, comme le relève Paul, s'il est sanctionné par la réussite au concours d'une ENS, ce profil de « bon élève » complet lui semble lui aussi en premier lieu acquis et renforcé pendant les années de CPGE – à l'instar des littéraires donc.

c. La maîtrise des formes scolaires d'expression

Deuxièmement, on peut souligner qu'en plus de cette dimension disciplinaire « généraliste », l'acquisition de ce profil de « bon élève complet » passe également par la maîtrise approfondie des formes scolaires d'expression et de présentation. Avoir suivi la logique de l'excellence scolaire c'est bien souvent avoir fait au mieux son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) et s'être approprié les attentes de l'institution pour pouvoir y répondre au mieux. C'est la capacité à se saisir de ces canons spécifiquement scolaires de présentation et d'expression et à en jouer qui, selon Xavier, a été en grande partie sanctionnée par la réussite aux concours d'entrée des ENS dans son cas.

« Sur quoi reposait selon vous la sélection du concours d'entrée de l'École normale supérieure ?

Sur le fait d'abord de bien assimiler le programme de classes préparatoires, en Maths, en Physique principalement, avec des questions plus originales à l'oral que dans les autres écoles d'ingénieurs. Parce que, j'ai quand même passé les Mines aussi. Mais bon, sinon, oui. C'est sur les capacités à passer les concours (rire). Enfin, ça se mord un peu la queue, mais c'est ça. On ne peut pas juger sur une épreuve de quatre heures la capacité qu'a quelqu'un à faire vraiment des Mathématiques. Ça, personne ne le fait. On sélectionne plus sur la capacité à répondre à des questions qui se suivent. Et c'est d'ailleurs ça que je savais le mieux faire. [...] Alors là, j'y suis allé, je n'avais rien... Mais je savais... je savais en quatre ou cinq heures être efficace. Pour les questions sur lesquelles je mettais le plus de temps, je passais à la question suivante, et voilà. C'est un tas de choses qu'on apprend. Je savais gruger les examinateurs. Je savais comment, quand je ne savais pas répondre à une question, écrire en tout petit, faire des ratures, faire un truc avec les bons mots au milieu et passer à la suite. Enfin bon...

C'est vraiment du savoir-faire à ce point-là...

Oui, tout a fait. C'est des choses qu'on ne nous apprend pas. Mais on voit que ça marche. Je savais faire un oral comme ils voulaient qu'on fasse un oral dans un concours. Si j'avais aucune idée de la façon de résoudre un exercice, je savais quand même remplir un premier tableau pour montrer que je n'étais pas bloqué. Voilà. Ce genre de choses. Non, je maîtrisais mon cours de Maths, je maîtrisais mon cours de Physique. Et puis bon, il y a une sélection. Il faut bien que ça se fasse d'une manière ou d'une autre... »

(Xavier, S, Lycée, Prov, EA)

Pour les littéraires, cette maîtrise des formes scolaires d'expression passe principalement par la maîtrise de l'exercice de la dissertation en trois parties. Comme l'a souligné J.-M. Eymeri (Eymeri, 2001), en plus de sanctionner l'acquisition de savoirs spécifiques, la réussite au concours des grandes écoles sanctionne l'intégration de forme

de pensée et d'expression particulière²⁷⁸. Dans le cas des énarques qu'il étudie, réussir à intégrer l'ENA signifie que l'on maîtrise le « plan Sciences-Po », en deux parties, l'une où l'on explique un premier point de vue, l'autre où l'on défend un deuxième point de vue et la conclusion où on appuie son choix personnel de la deuxième solution. La réussite à cet exercice particulier de présentation est capitale car elle entérine l'intériorisation d'un rapport au savoir pragmatique et instrumental censé préparer les futurs énarques aux fonctions décisionnelles qu'ils seront amenés à occuper (Eymeri, 2001, p.75-79).

Le plan en trois parties de la dissertation normalienne se situe pour sa part à l'opposé du « plan Sciences-Po ». Il consacre au contraire l'abstraction et l'apparence de la neutralité « scolaire », avec la synthèse en troisième partie qui dépasse les points de vue existants²⁷⁹. J. Romains décrit ainsi cette forme très particulière de pensée qu'est la dissertation en trois parties, sur le modèle de la dissertation littéraire ou philosophique, dont le goût est si « aiguisé » « par le dressage scolaire » dans « l'esprit du Normalien » (Romains, 1963a, p.14). Dans l'exercice de la dissertation, l'auteur relève donc que « l'important n'est pas de chercher dans le peu qu'on connaît de la réalité, à dix-huit ou vingt ans, des bouts de réponses », parce qu'ils « colleraient mal entre eux, se contrediraient peut-être, ne mèneraient qu'à une conclusion balbutiante, effrayée d'avance par son audace » (ibid., p.15).

Ce n'est donc pas la visée pragmatique et instrumentale qui prime ici. L'idée est moins de simuler la mécanique d'une prise de décision – comme dans le cas du plan « Sciences-Po » et de la note de synthèse à l'ENA – que de constituer une synthèse originale des connaissances à disposition. Dans le cas de la dissertation normalienne, l'important est donc la mise en scène de cette synthèse.

« L'important est de découvrir une opposition – vraie ou fausse, c'est un détail – entre deux idées essentielles. Dès lors le joint est trouvé. Le problème est entamé et ne demande qu'à s'ouvrir en deux. La symétrie se propage. Toutes heureuses de cette occasion de jouer et faire des cérémonies, les idées particulières se précipitent vers leurs emplacements » (ibid.).

Une fois explicitée l'opposition structurante entre thèse et antithèse, la troisième partie conclusive « a sa place marquée au bout de la perspective ; et là-bas elle peut dès maintenant être sûre de ne pas être délogée, préparer son couplet et les trois mesures

²⁷⁸ C'est également ce que montre C. Oger en comparant les copies et les sujets des concours d'entrée de l'ENA, l'ENM et de l'ESGA (Oger, 2008).

²⁷⁹ D'ailleurs les énarques passés par la formation en khâgne soulignent régulièrement cette opposition des deux styles de plans et ce qu'elle laisse entrevoir des différents rapports au savoir qu'entretiennent les différentes élites scolaires françaises suivant les établissements fréquentés (Oger, 2008).

finale de fanfare qui sont de règle » (ibid.). J. Romains, par l'intermédiaire de ce monologue intérieur de Jerphanion, reconnaît « l'artifice beaucoup plus général » et le caractère déconnecté de la réalité qu'entretient ce type de présentation. Sa maîtrise provoque néanmoins l'effet objectivant « d'un sens naturel, grâce auquel l'esprit s'aperçoit soudain qu'il est envahit par la vérité » (ibid.). Et c'est en suivant ce type de démonstration en trois parties, respectant ces différents artifices d'objectivité et semblant suivre le sens naturel de la pensée, « qu'une copie de concours émergera du tas et émoustillera l'attention du correcteur fatigué » (ibid.).

Il faut néanmoins relever que la dimension de socialisation professionnelle anticipatrice du concours d'entrée des ENS est moins vraie pour les normalien·ne·s que pour les énarques. L'acquisition de la maîtrise de la dissertation en trois parties constitue un excellent entraînement pour le concours de l'Agrégation, qui est basé sur des principes similaires. En revanche, nos enquêté·e·s qui ont continué vers la recherche et la thèse ont dû à la suite de leur cursus apprendre à se défaire de cette forme scolaire d'expression. Il·le·s sont néanmoins très nombreux à souligner que l'une des compétences principales validées par la réussite au concours d'entrée des ENS est la maîtrise du plan en trois parties, en vue de laquelle il·le·s sont donc devenu·e·s des « machine[s] à faire des dissertations²⁸⁰ » selon l'expression de François²⁸¹.

d. Les anciennes ENS primaires : les plus « scolaires » des grandes écoles

Pour intégrer l'une des anciennes ENS primaires, il fallait en priorité « être capable de bosser pas mal²⁸² » pour « pouvoir absorber le programme [et] le dominer correctement²⁸³ ». Du point de vue de nos enquêté·e·s, c'est bien souvent en premier lieu

²⁸⁰ François, L, Autre +, Paris, FD

²⁸¹ Si la réussite aux épreuves écrites des différents concours sanctionne l'acquisition de modes de pensée différents, relativement aux fonctions que sont appelés à occuper les élèves des différentes écoles (on trouvera une analyse plus détaillée de ces différences entre écoles dans le livre de C. Oger (Oger, 2008)), il en va de même pour les formes orales. Ainsi le grand oral de l'ENA, qui oscille dans sa forme entre « l'interview officiel, la conversation de cocktail ou de dîner mondain et le rapport de la commission administrative », se distingue radicalement de l'oral de l'ENS, « sorte d'écrit prononcé oralement, à la façon d'une "leçon" et demandant plutôt des vertus de clarté et de conviction que de l'habileté manœuvrière et de la présence d'esprit » (Bourdieu, 1989, p.255).

²⁸² Alexia, L, Autre -, Prov, EA.

²⁸³ Gilles, S, PU, Reg Par, FD.

le fait d'être de « très, très gros bosseurs²⁸⁴ » et leur « capacité à digérer les connaissances et à les restituer de façon organisée, logique, structurée²⁸⁵ » qui a été sanctionné par leur réussite au concours et qui leur a permis d'intégrer une ENS.

Si ce profil de « bon élève complet » est l'apanage de l'ensemble des normalien·ne·s, c'était d'autant plus le cas chez les élèves des anciennes ENS primaires. Le concours d'entrée des ENS de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon est ainsi bien souvent présenté dans nos entretiens comme spécialement ajusté à ce profil particulier. Basé sur un programme de connaissances bien défini, les exercices qui y étaient proposés étaient généralement réputés plus « scolaires » que ceux du concours Ulm-Sèvres. C'est ce que soulignent respectivement, en Sciences comme en Lettres, Paul et Sophie. C'est d'ailleurs sur ce caractère plus « scolaires » du concours d'entrée que se joue la renommée relativement moindre du concours d'entrée des ancien·ne·s ENS primaires.

« Et de toute façon, j'avais bien vu que les problèmes de Ulm étaient très différents de ceux qu'on faisait même en prépa. C'était une catégorie à part de problèmes. C'était très rigolo comme problèmes parce que c'était des problèmes de chercheurs et du coup, il y avait un travail d'adaptation à faire pour voir quelle était la question qui était vraiment posée. Ça partait d'abord de... Parce que vous voyez, moi, j'ai fait un magistère qui se passait à Ulm. Donc après, on voyait ce que les gens faisaient comme travail de recherche et pourquoi on avait ce type de problème. À la prépa, on nous posait des problèmes beaucoup plus simples entre guillemets. Il n'y avait pas une première question qui était de se poser "quelle est la question qu'on nous demande ? ". La question était clairement écrite et le but était d'étaler un savoir-faire technique pour la résoudre. Pour les problèmes difficiles, il fallait être plus astucieux. Les problèmes de Ulm étaient plus... Il fallait d'abord se poser la question de quel était le problème qu'on nous posait.

Je crois qu'en Lettres, il y a la même distinction... À Fontenay Saint-Cloud il y avait un programme bien précis à réviser alors que ce n'était pas le cas à Ulm.

Oui, ça rejoint un peu ça. En plus, c'est vrai qu'à Ulm, l'année où j'y étais, le problème qui a été posé c'était un problème hydrodynamique et on ne faisait pas d'hydrodynamique en prépa. Cela dit, ce n'était pas un problème qui nécessitait de savoir faire de l'hydrodynamique, mais le support c'était un problème de vagues et de choses comme ça. À la base, à la fin, ce n'étaient que des ondes mais il fallait faire la transition. On n'était pas entraîné à ça. On était entraîné à des choses beaucoup plus directes. »

(Paul, S, DR, Paris, FD)

« Les ulmiens n'ont pas vraiment le même profil que nous parce qu'à l'époque leur concours était essentiellement de culture général. Nous, on travaillait sur programme, des œuvres et des thèmes au programme précisément à partir de la khâgne alors que le ulmien, il devait faire des dissertations générales en Philosophie, en Lettres et en Histoire. Donc, ce n'était pas du tout le même profil. »

(Sophie, L, Lycée, Prov, FD)

D'ailleurs, concernant les différences quant au type de sélectivité opéré par les concours des ENS d'Ulm-Sèvres, nos enquêté·e·s soulignent régulièrement que le

²⁸⁴ Constance, L, CPGE, Reg Par, FD.

²⁸⁵ Anne, S, Autre +, Paris, FD.

concours des anciennes ENS primaires leur semblait plus objectif du fait de son caractère plus scolaire²⁸⁶. Bien sûr, toutes et tous ne sont pas dupes quant à la part d'arbitraire que comporte le choix des sujets et les évaluations qui leur ont valu leur réussite au concours d'entrée. Certain·e·s soulignent par exemple, la part du hasard ou du « facteur chance²⁸⁷ » qui a amené le jury à choisir tel sujet plutôt que tel autre pour l'épreuve du concours à laquelle il·le·s ont réussi. Plus nombreu·x·ses encore sont ceux et celles qui relèvent l'importance de l'héritage culturel familial dans la réussite aux épreuves du concours d'entrée. Mais il·le·s en relativisent généralement la puissance en mettant en avant le fort investissement dans le travail scolaire que la préparation au concours leur a demandé²⁸⁸. Ce sont peut-être les propos de Louis qui résument le mieux le sentiment de nos enquêté·e·s quant à la part occupée par l'arbitraire social dans la sélection dont il·le·s sont issu·e·s par rapport au travail et au mérite personnel.

« Ben, je vais pas vous raconter du Bourdieu. C'est pas drôle (rires). Bien sûr, on peut toujours dire que le capital culturel est déterminant, à condition de bien préciser que ça signifie uniquement qu'à travail égal le salaire n'est pas égal. Il m'est arrivé de rencontrer des gens qui me soutenaient la thèse selon laquelle il n'y avait même pas besoin de travailler du moment qu'on avait le capital culturel. Bon... Alors que non, c'est plutôt qu'à travail égal, la récompense n'est pas égale. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Si l'arbitraire social ou le simple hasard sont invoqués pour expliquer leur réussite, ils sont présentés comme des épiphénomènes relativement marginaux. En tout cas, ce sont à leurs yeux des conditions largement non-suffisantes pour expliquer leur accès à l'une des anciennes ENS primaires. C'est avant tout le haut degré d'effort d'apprentissage auquel il·le·s se sont plié·e·s qui leur semble avoir été récompensé à « 80% d'objectivité²⁸⁹ » par leur réussite au concours d'entrée. Pour les élèves de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon peut-être plus que pour Ulm-Sèvres, c'est donc spécialement l'appropriation de ces deux qualités du « bon élève complet » – profil disciplinaire

²⁸⁶ Il·le·s se distinguent en cela des énarques, qui concèdent une place plus centrale à l'influence de l'origine sociale dans le mode de sélection de leur concours d'entrée (Eymeri, 2001, p.46-47).

²⁸⁷ Marie, L, CPGE, Prov, FD.

²⁸⁸ Concernant les inégalités de genre dans la réussite au concours d'entrée de l'ENS – bien qu'assez importantes, surtout en Mathématiques et en Langues et en Lettres (Bataille, 2011) – elles sont par contre très peu souvent mentionnées par nos enquêté·e·s. On peut voir dans ce décalage entre la prise en compte des inégalités de classe sur celles de sexe un indicateur de la moindre diffusion des travaux menés depuis les années 1980-90 sur les inégalités de genre à l'école, alors que nos enquêté·e·s semblent généralement assez au fait des travaux de P. Bourdieu – plutôt centrés sur la question des inégalités sociales de réussite scolaire.

²⁸⁹ Patrick, S, PU, Prov, PD.

« généraliste » et maîtrise des formes scolaires d'expressions – qui a amené nos enquêté·e·s avec succès jusqu'à la réussite du concours d'une ENS.

9.2 Le choix des anciennes ENS primaires : entre valeur morale et valeur scolaire

a. Une faible anticipation des devenirs professionnels

Parallèlement à l'appropriation de ces savoir-faire techniques du « bon élève complet » que nous venons de présenter, il apparaît donc très nettement que la « socialisation scolaire [de nos enquêté·e·s] a moins été guidée par la valeur formative que par la valeur sélective des disciplines et des diplômes » (Bouffartigue, 1994, p.69). La principale conséquence de ce poids de la valeur « sélective » par rapport à la valeur « formative » des choix d'orientation effectués est la relativement faible connaissance concrète du fonctionnement et des débouchés professionnels des ENS qu'avaient nos enquêté·e·s avant d'intégrer. Elle remonte en effet assez rarement au-delà des CPGE chez nos enquêté·e·s – voire pas au-delà de la réussite au concours d'entrée pour certain·e·s. Par exemple, sur le plan professionnel ou sur le plan de la formation, les spécificités des anciennes ENS primaires vis-à-vis des écoles sœurs d'Ulm Sèvres ou de Cachan étaient largement méconnues – ou « byzantines » ainsi que le souligne avec humour Gabriel qui s'est orienté vers les anciennes ENS primaires « sans du tout [se] poser de questions²⁹⁰ ».

Dans les quelques configurations où des figures d'« anciens élèves » peuvent être convoquées pour avoir joué – essentiellement dans le cas d'élèves littéraires – un rôle d'identification aux premiers stades du parcours. Il est alors assez symptomatique de relever qu'il s'agit uniquement d'éminents ulmiens (Jean-Paul Sartre, Paul Nizan, Raymond Aaron, mais plus souvent Georges Pompidou) ayant eu des parcours personnels relativement exceptionnels par rapport à l'ensemble de leurs condisciples²⁹¹.

²⁹⁰ Gabriel, L, MCF, Paris, PD.

²⁹¹ Il faut rappeler que Jean-Paul Sartre, Paul Nizan, Raymond Aaron ou George Pompidou, anciens élèves d'Ulm ayant profondément marqué la deuxième moitié du XXème siècle, appartiennent à une même « génération intellectuelle » assez singulière, passée par la Rue d'Ulm entre 1920 et 1930. Par ailleurs, même dans cette configuration historique particulièrement exceptionnelle, on peut souligner que très peu d'ancien·ne·s élèves d'Ulm ont connu de telles carrières professionnelles et/ou politiques : au moment de leur mise en retraite,

Il faut ici néanmoins préciser que le *tempo* selon lequel se concrétisent plus clairement les perspectives professionnelles auxquelles ouvrent les ENS est assez différent pour les scientifiques et les littéraires. Comme nous l'avons rappelé, les CPGE scientifiques ouvrent la voie d'un important nombre d'écoles d'ingénieurs, en parallèle de l'ENS. En privilégiant les concours de l'ENS plutôt que les concours des écoles d'ingénieurs, les futur·e·s normalien·ne·s scientifiques sont plus nombreu·x·ses à avoir eu conscience d'effectuer dès la fin de leurs années de CPGE un choix assez engageant quant à leur avenir professionnel. C'est ce que relève Valérie, pour qui le choix de l'ENS s'est en partie effectué en alternative à celui d'une école d'ingénieur.

« Pourquoi n'êtes-vous pas allé dans une école d'agronomie ?

Ben parce qu'on a 22 ans ! (rires) Parce qu'à l'École normale supérieure ça permettait de repousser le choix encore un peu. Et parce que j'avais pas d'affinité particulière pour l'agronomie, donc voilà la possibilité de continuer. Voilà. »

(Valérie, S, PRAG, Prov, PD)

Mais il ne faudrait pas sous-estimer la part de reconstruction *a posteriori* que peu recouvrir l'explicitation de ces choix. C'est également en fonction de la hiérarchisation des concours selon leur prestige scolaire et pas nécessairement contre l'orientation en école d'ingénieur que s'est effectué le choix de nos enquêté·e·s en faveur des ENS, mêmes chez les scientifiques.

« Mais ce qui me posait un problème avec Polytechnique, c'était que je ne voulais pas aller faire mon service militaire. Et si j'avais eu Polytechnique... Mais ce concours, quand je l'ai passé, je l'ai passé sérieusement. Par exemple, le concours des Mines j'ai été admissible. Mais j'ai eu le résultat de Saint-Cloud avant et je n'y suis pas allé. Pour moi, c'était vraiment clair qu'il y avait une hiérarchie. Polytechnique, j'avais eu l'oral et j'y suis allé. Si j'avais eu Polytechnique je ne serais pas allé à Saint-Cloud. Mais ayant eu Saint-Cloud... J'ai arrêté. Par exemple, je n'ai jamais pensé refaire une année pour avoir une autre école. »

(Paul, S, DR, Paris, FD)

Il faut par ailleurs relever que nos enquêté·e·s soulignent régulièrement que la connaissance concrète des différentes tâches que recouvrent les métiers de l'ingénierie leur échappait en grande partie. Si les écoles d'ingénieurs attiraient majoritairement les élèves préparatoires, selon nombre de nos enquêté·e·s, c'était avant tout pour des

près de 90% des anciens élèves de l'ENS des mêmes générations étaient restés dans le giron de l'enseignement secondaire ou supérieur et de la recherche académique (Sirinelli, 1988, p.647-659).

considérations en termes de statut et de prestige social que semblait garantir le titre d'ingénieur. C'est principalement parce que le titre d'ingénieur était censé ouvrir la voie à l'accès au statut de « cadre » – soit la figure emblématique de la réussite sociale dans le contexte français jusqu'à la fin des années 1990 (Bouffartigue, 2001) – qu'il était visé. Ainsi, comme le résume Xavier avec le recul des années écoulées, « le problème de la prépa, c'est que la prépa, ça prépare à des écoles d'ingénieurs, ça prépare à des tas de choses mais ça ne prépare pas obligatoirement à se poser des questions, à savoir ce qu'on veut faire²⁹² ».

Dans ce contexte, même si nos enquêté·e·s scientifiques ont parfois eu une meilleure lisibilité des conséquences futures de leur choix pour l'ENS, une très large partie d'entre eux n'a concrètement pris conscience des implications concrète d'un tel choix en termes de formation et d'horizon professionnel qu'une fois intégré. Le cas de Françoise, dont le témoignage est reporté ci-dessous, en est un exemple.

« Alors, est-ce que vous aviez envisagé... est-ce que vous aviez l'idée de devenir professeure ou ingénieure ?

Pas du tout, pas du tout. Aucune. Je vous dis, c'est vraiment le hasard du calendrier et du concours auquel j'étais reçue ou refusée. Moi, j'étais très proche sur la liste d'attente de l'ENS de Saint-Cloud, donc je savais que j'allais être prise. À partir de là, j'ai renoncé à toutes mes autres opportunités. Et puis je ne me suis pas posée de questions. Je me suis dit "bon, c'est la liberté. Je suis payée et je m'en vais. Peu importe ce que je deviens". Ce que je faisais et ne rentrais pas du tout en ligne de compte en fait (rire). À la limite, j'ai été à moitié étonnée de voir que ça préparait à l'Agrégation (rires). "Ah bon ? ça mène là ? ". [...] Je n'avais pas imaginé devenir professeure. »

(Françoise, S, Autre -, Prov, EA)

Dans son cas, la découverte des modalités concrètes rythmant la période de scolarité normalienne (préparation de l'Agrégation et mise en route universitaire vers le doctorat) n'est intervenue qu'une fois après avoir réussi le concours, et l'a quelque peu surprise.

- Normale sup' ou le choix de la « gratuité »

Si cette dimension directement professionnelle leur échappait en partie, il apparaît néanmoins que nos enquêté·e·s ont choisi l'ENS – et que l'ENS les a choisi·e·s – parce que ce choix correspondait à des appétences d'ordre moral. Dans les propos de

²⁹² Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

certain·e·s de nos enquêté·e·s, le choix d'intégrer d'une ENS apparaît ainsi régulièrement comme ayant été guidé par une appétence pour le savoir libéré de toute visée utilitariste. Les différences entre les cultures singulières des grandes écoles – et les systèmes de valeur dont elles sont porteuses – étant avant toute chose relationnelles (Cuche, 2010, p.122)²⁹³, c'est précisément dans les passages où il·le·s se comparent avec les impétrant·e·s des concours des autres grandes écoles que cette spécificité normalienne est le plus clairement affirmée dans les entretiens.

C'est parce que les ENS et leurs concours semblaient récompenser en priorité les valeurs intellectuelles de « gratuité » et de « désintéressement » (Bourdieu, 1989, p.302), et pas uniquement servir de marchepied vers une carrière professionnelle rémunératrice, que le choix d'une ENS plutôt qu'une autre école a été fait par certain·e·s de nos enquêté·e·s au cours de leurs années de CPGE. François relève rétrospectivement que son orientation a été dans un premier temps guidé par l'aspect de « gratuité » et de totale liberté que recouvrait son choix de l'hypokhâgne et de l'ENS comparativement à une orientation vers Sciences-Po.

« Et donc, rentrer à Sciences-Po directement, non, j'aurais eu l'impression de rentrer directement dans des études... C'est très intéressant, je l'ai fait après, mais ça n'a pas cette qualité intellectuelle qu'on a en hypokhâgne avec cette idée de gratuité aussi. Parce que ça ne sert à rien ce qu'on apprend... Bon, on va y revenir mais ça ne sert à rien de faire de la Philosophie. C'est pas appliqué. De même que l'Histoire du Ve siècle grec, c'est pas... Donc là, c'était pour moi une occasion extraordinaire. Il n'y en a pas 36 000 des occasions comme ça de faire de la littérature. »

(François, L, Autre +, Paris, FD)

Par ailleurs, pour une partie de nos enquêté·e·s le choix d'orientation vers l'ENS s'est inscrit dans un attachement au fonctionnariat, qui se plaçait également sous le signe d'un engagement pour « l'intérêt général » plutôt que pour des « intérêts particuliers²⁹⁴. »

Ainsi, de part leurs motivations plus directement liées à l'obtention à terme d'une position sociale éminente et une carrière professionnelle rémunératrice sur le plan économique, certain·e·s de leurs camarades de CPGE plutôt tenté·e·s par les concours des écoles ouvrant des voies d'accès aux postes clés du pouvoir séculier (dans

²⁹³ Elles appartiennent en effet « à un même système, celui des grandes écoles, à l'intérieur duquel, elles sont liées par des relations objectives » (Cuche, 2010, p.122). Ainsi, « ce qui explique le discours de telle école particulière sur sa culture propre, ce ne sont pas tant les caractéristiques intrinsèques de cette école comme institution singulière que la position qu'elle occupe par rapport aux autres dans le système général. La culture dont se réclame telle école est donc à la fois une forme de rationalisation de la position occupée et un moyen de se distinguer des autres écoles » (ibid.).

²⁹⁴ Gilles, S, PU, Reg Par, FD.

l'entreprise et l'administration notamment) ont pu leur apparaître comme des « modèles de rejet [...] auxquels [ils et elles] ne voulai[ent] pas du tout être assimilé·e·s²⁹⁵ ». Et, comme le précise Alain, ce « modèle de rejet » singularisait alors la plupart des impétrants aux concours des ENS, au-delà des différences disciplinaires littéraires/scientifiques. A l'image de la relative similitude que nous avons pu relever quant aux trajectoires scolaires et sociales de nos enquêté·e·s transcendant les différences disciplinaires²⁹⁶, c'est ici encore à l'aune de la localisation des ENS au sein du champ des grandes écoles qu'il faut à notre sens apprécier ce trait commun aux normalien·ne·s. En effet, de part leur positionnement au pôle autonome du champ des grandes écoles, les ENS participent à la promotion d'une « culture » « gratuite et souvent critique », « affranchie aussi bien des convenances sociales du "monde" que des contraintes techniques et économiques de l'entreprise » (Bourdieu, 1989, p.230). Elles se distinguent ainsi des écoles irriguant principalement les instances du pouvoir « temporel » (HEC, Centrale et l'ENA notamment) qui visent la promotion de critères de sélection et d'enseignement plus « subordonnés aux exigences techniques », « sociales » et « ethico-politiques » des détenteurs du pouvoir économique et administratif (Bourdieu, 1989, p.230). Et l'on voit à travers les propos de nos enquêté·e·s que ce sont principalement des profils d'élèves de CPGE sensibles à ces valeurs particulières que les ENS primaires semblent avoir sélectionné.

- St Cloud plutôt qu'Ulm : considérations stratégiques

Mais, comme nous l'avons rappelé dans la sous-partie précédente, la principale logique qui semble avoir dirigé la plupart des itinéraires scolaires de nos enquêté·e·s est la logique de l'excellence scolaire. Dans le contexte scolaire de la fin des années 1970, où les cursus sélectifs deviennent en premier lieu des voies d'évitement des premiers cycles de l'Université massifiée, on peut faire l'hypothèse que ces considérations « désintéressées » aient été relativement moins importantes que ce qu'elles avaient pu être jusqu'alors quant au choix d'une ENS, et plus particulièrement encore dans le cas des lauréats des anciennes ENS primaires. Nos enquêté·e·s ont en effet présenté les

²⁹⁵ Alain, L, DR, Paris, EA.

²⁹⁶ Cf. chapitre 6.

concours d'entrée de St Cloud, Fontenay ou Lyon au moins autant en raison du caractère « plus ouvert²⁹⁷ » et réputé plus « accessible²⁹⁸ » que le concours d'Ulm, qu'en raison de l'appétence pour les valeurs de « désintéressement ».

« Pour quelle raison [ne pas avoir essayé le concours de la rue d'Ulm] ?

C'est une bonne question... Parce que je pensais que je n'avais pas le niveau de l'avoir. Ce qui était stupide en fait. C'est dire que rétrospectivement, je pense que je n'avais pas le niveau, mais ce n'est pas une raison pour ne pas essayer. »

(Gilles, S, PU, Reg Par, FD)

« Mais, c'est étonnant, parce qu'étant premier de la classe, que vous n'ayez quand même pas tenté d'aller à Ulm...

J'étais premier en Sup. En spé, j'étais le deuxième. Il y en avait un qui était plus fort que moi. Lui, il est allé à Ulm et il l'a eu. Mais moi, je ne le sentais pas. Je pensais que je ne l'aurais pas. Je pense que c'était réel d'ailleurs. Je pense que je ne l'aurais pas eu. »

(Pierre, S, CPGE, Prov, PD)

Si le choix des ENS peut apparaître comme l'expression d'une appétence pour les valeurs du « désintéressement », on voit bien ici que le choix des anciennes ENS primaires plutôt que l'ENS de la rue d'Ulm a également été en partie un choix visant la maximisation à moindre risque du capital scolaire dont nos enquêté·e·s étaient détenteurs·rices. Comme nous l'avons déjà rappelé, pour une partie des élèves de CPGE, à partir de la fin des années 1960, les anciennes ENS primaires ont de plus en plus souvent constitué « une porte de sortie honorable en cas d'échec ou d'impossibilité de préparer la rue d'Ulm » (Barbé et Luc, 1982, p.184) et un moyen d'éviter ainsi les premiers cycles de l'Université. « A l'écart des facultés engorgées ou inopérantes [l'ENS] dispense la formation de qualité et le label qui garantissent, du moins l'espère-t-on, les débouchés souhaités. Aux côtés de la Rue d'Ulm, dont les capacités d'accueil sont limitées, l'ENS de Saint-Cloud cadre parfaitement avec cette stratégie » (Barbé et Luc, 1982, p.188). On verra par la suite que selon leur origine sociale et leur « mise en route », cette dimension « stratégique » a été plus ou moins développée – relativement à la hauteur de vue sur le fonctionnement du système scolaire dont il·le·s ont pu bénéficier au moment où s'est jouée leur orientation. Mais cet usage « stratégique » de l'orientation vers les anciennes ENS primaires, qui se lit ici dans les propos de nos enquêté·e·s, apparaît néanmoins comme un élément fortement structurant du profil des élèves sélectionné·e·s à l'époque par le concours d'entrée.

²⁹⁷ Alain, L, DR, Paris, EA.

²⁹⁸ Laurent, S, Lycée, Prov, EA.

A la lumière de l'analyse des entretiens de nos enquêté·e·s, le profil type du lauréat sélectionné par le concours d'entrée des anciennes ENS primaires tel qu'il se fait jour dans les entretiens de nos enquêté·e·s serait celui d'un « excellent élève » « complet », s'étant fortement impliqué dans la compétition scolaire, dont il est sorti victorieux en démontrant sa maîtrise des codes scolaires. Sur le plan des représentations, le choix d'intégrer l'une des ENS de Saint-Cloud, Fontenay ou Lyon apparaît comme un choix de compromis entre valeur morale et valeur scolaire – c'est-à-dire à la fois un choix d'orientation en phase avec une certaine appétence pour les savoirs non appliqués et un placement scolaire plutôt sûr, plus distinctif que l'Université et moins risqué que la rue d'Ulm.

Par ailleurs, si l'attrait pour les valeurs « intellectuelles » de l'*ethos* normalien semble participer au choix de nombre de nos enquêté·e·s pour l'ENS, le passage à la mise en pratique concrète de ce rapport au savoir « gratuit » et « désintéressé » s'est avéré parfois difficile. C'est de ce passage du « souci scolaire » à l'« heuristique universitaire » dont nous allons à présent traiter.

Chapitre 10 Du « souci scolaire » à l'heuristique universitaire : Une scolarité prise entre deux logiques

10.1 Les années d'ENS : une scolarité duale

a. *Une organisation duale*

Avant de commencer à détailler ce que les anciennes ENS primaires « ont fait » ou tenté de faire aux lauréat·e·s de leur concours d'entrée, arrêtons-nous un instant sur la question du but que poursuivaient à l'époque les ancien·ne·s ENS primaires, non dénuées d'ambivalence comme nous l'avons déjà relevé. En échange de leur statut de fonctionnaire stagiaire et du salaire qui leur était reversé²⁹⁹, les lauréat·e·s du concours d'entrée s'engageaient contractuellement à travailler dix ans au service de l'État – soit six ans en plus de leur quatre années d'école – et à passer un concours de l'enseignement et/ou un diplôme d'études approfondies (DEA)³⁰⁰. Au début des années 1980, les missions de formation des ancien·ne·s ENS sont ainsi doubles : elles visent à la fois « la formation initiale de futurs enseignants-chercheurs et de futurs chercheurs³⁰¹ » et « la formation initiale et continue de futurs enseignants du second degré et des formations post-Baccalauréat ».

Sur le plan de l'organisation temporelle, pour les sept promotions couvertes par notre échantillon, l'architecture des quatre années d'école, largement duale, est donc structurée autour de ces deux objectifs : la réussite au concours de l'Agrégation et la préparation aux carrières de l'enseignement supérieur et la recherche. La préparation de l'Agrégation occupait dans la plupart des cas la troisième, voire la quatrième année de la scolarité. Les années restantes étaient consacrées à travailler pour décrocher les diplômes universitaires qui permettaient potentiellement d'accéder au doctorat (généralement, la Licence en première année d'école, la Maîtrise en deuxième année et le

²⁹⁹ Approximativement, selon un de nos enquêtés de la promotion de 1983, la somme de ces salaires représentait 250 000 Fr pour les quatre années de scolarité, soit 5208 Fr par mois en moyenne pendant quatre ans. Une autre enquêtée se souvient avoir touché aux alentours de 6000 Fr par mois pendant ses années d'école. Comparé au niveau moyen du SMIC pour toute la période des années 1980 en France (3645 Fr selon les documents publiés par l'INSEE), le salaire alors alloué à nos enquêtés·e·s apparaît relativement confortable.

³⁰⁰ Le décret n°85-788 du 24 juillet 1985 mettra fin à l'obligation formelle de présenter les concours de l'enseignement secondaire. Mais comme nous l'avons vu, la forte proportion d'agrégé·e·s parmi nos enquêtés·e·s, même ceux et celles des promotions ultérieures à 1985 témoigne du fait que l'usage de présenter – et de réussir – le prestigieux concours a survécu à ce décret.

³⁰¹ Décret n°85-788 du 24 juillet 1985.

DEA en quatrième année). Sur le plan de l'organisation matérielle et institutionnelle, cette dualité apparaît également fortement structurante. Les cours de préparation à l'Agrégation, qui restaient le cœur de la spécificité des ENS – et surtout des anciennes ENS primaires – ont généralement eu lieu entre les murs des ENS. Les cours relatifs aux diplômes universitaires étaient en revanche donnés dans certaines universités et pas à l'ENS même, bien que quelques conférences y aient été organisées. C'est en effet l'université de rattachement qui était en charge de délivrer les diplômes et pas l'ENS³⁰².

b. Une scolarité entre deux rapports au savoir

Dans la continuité de leurs objectifs de formation, les quatre années de scolarité au sein des anciennes ENS primaires étaient donc organisées autour de deux objectifs principaux : la préparation des concours de l'enseignement secondaire, d'une part, la préparation des diplômes universitaires (Licence, Maîtrise puis DEA) en vue d'une potentielle inscription en doctorat, d'autre part. A en juger par l'importante proportion de nos enquêté·e·s à la fois lauréat·e·s de l'Agrégation et titulaires d'un équivalent Bac+5, il apparaît que ces deux objectifs ont été largement remplis. Pourtant, leur réalisation n'est bien souvent pas allée de soit pour nos enquêté·e·s. Elle a nécessité d'apprendre à jongler entre deux rapports au savoir, soit deux « relations de sens, et donc de valeur, [avec] les processus ou produits du savoir » (Charlot *et al.*, 1992, p.29), relativement différents l'un de l'autre : un rapport au savoir scientifique d'un côté, un rapport au savoir scolaire de l'autre.

En premier lieu, les quatre années passées à l'ENS ont été l'occasion pour nos enquêté·e·s de se constituer un rapport au savoir *scientifique* et *heuristique*³⁰³ par la préparation des diplômes de Licence et de Maîtrise au sein de l'Université, et de mettre à l'épreuve l'attachement aux valeurs intellectuelles de « désintéressement » et de « gratuité » qui leur avait fait choisir la voie des ENS. Ce rapport est informé par les

³⁰² Cette répartition du travail de formation/certification entre Université et ENS, l'une délivrant les diplômes, l'autre préparant aux concours de l'enseignement (Agrégation ou autre) s'inscrit dans la ligne du décret du 10 novembre 1903 relatif au statut de l'ENS d'Ulm et à sa fonction vis-à-vis de l'Université comme nous l'avons rappelé (Albertini, 1994).

³⁰³ Nous avons utilisé l'italique dans cette sous-partie pour souligner l'opposition entre les deux rapports au savoir qui structurent la période de scolarité normalienne. Nous n'utiliserons plus cette fonte par la suite pour désigner ces deux rapports au savoir.

valeurs ayant cours dans le champ scientifique et l'enseignement supérieur. Il consacre un investissement « désintéressé » et en apparence libéré de toute contrainte institutionnelle non scientifique, ayant pour seul but la constitution de connaissances (Bourdieu, 1976). Le portrait que dessine en creux la description que donne Louis de certain·e·s de ses ancien·ne·s camarades de promotion donne à voir comment se singularise ce rapport au savoir *scientifique*, au regard d'un rapport au savoir plus *scolaire*. Louis oppose ainsi « l'amour du savoir » que sous-tend le premier à la gestion d'un petit « capital de savoir » que présupposerait le second.

« [Par rapport à certain·e·s de ses ancien·ne·s camarades] Je leur reproche juste de ne pas être des intellectuels. J'entends par intellectuel quelqu'un qui a le goût du savoir. Pour le coup, c'était des gens qui avaient fait ces études là parce qu'il fallait bien faire quelque chose... Mais je ne suis pas sûr qu'ils aiment le savoir en lui-même. Je pense que c'est des gens qui gèrent leur petit capital de savoir maintenant pour gagner leur vie. C'est un gagne-pain. Peut-être même qu'ils aiment enseigner d'ailleurs. Ça doit faire partie des enseignants qui disent qu'ils auraient pu enseigner n'importe quoi mais qu'ils aiment enseigner. Peut-être que c'est pas mal, d'aimer enseigner. Mais en tout cas, c'est pas des gens qui aiment le savoir. »
(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

L'opposition entre ces deux rapports au savoir est récurrente dans nos entretiens et paraît avoir participé à la structuration de leurs années d'école. En effet, durant ces années à l'ENS, les récits recueillis témoignent également du maintien d'un rapport au savoir *scolaire*, basé sur l'apprentissage et la restitution d'un corpus de connaissances normées en vue de répondre à des exigences n'ayant cours que dans les institutions scolaires. Ce rapport au savoir se caractérise par les mêmes qualités qui singularisent le profil du « bon élève complet ». Il témoigne ainsi d'un « éclectisme de bonne volonté » et d'une attention aux formes scolaires d'expression. Il est pour l'essentiel constitué au moment de la préparation au concours pendant les années de CPGE comme nous l'avons déjà souligné. Avoir pris part au « jeu scolaire » – soit l'apprentissage d'un corpus de connaissance en vue d'une épreuve n'ayant cours uniquement dans la sphère scolaire – constitue en effet un passage obligé de l'itinéraire des élèves de CPGE (Abraham, 2007). Mais par la suite, certaines grandes écoles se révèlent plus enclines à entretenir ce « jeu scolaire » que d'autres. Polytechnique ou l'ENA dans lesquelles « les résultats scolaires des élèves [...] ont une incidence directe sur leur rang de sortie, qui lui-même va déterminer l'importance des postes auxquels les intéressés pourront prétendre dans l'administration publique » (Abraham, 2007, p.158-184) comptent parmi les écoles dans lesquelles le « jeu scolaire » garde une relative importance. Par contre, l'organisation pédagogique d'HEC tend plutôt à en « neutraliser » les effets et à faire sortir ses élèves

du souci scolaire en mettant en place un cadre pédagogique « aussi peu scolaire que possible » (Bourdieu, 1989, p.317). Sur cet axe, les très scolaires ENS – et surtout celles de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon – se situent à l’exacte opposé d’HEC. En effet, parce qu’il·le·s sont censé·e·s « se présenter quelques années plus tard au difficile concours de l’Agrégation » dont l’une des clés de réussite est la soumission à des enjeux proprement scolaires, les normalien·ne·s sont les plus « loin d’en avoir fini avec le jeu scolaire » (Abraham, 2007). Ce rapport « scolaire » au savoir est ainsi réactivé et renforcé au moment de la préparation de l’Agrégation, qui est bien souvent vécue comme une répétition du concours d’entrée de l’ENS comme nous le verrons. Ce renforcement d’un rapport au savoir scolaire lors de l’Agrégation constitue ainsi donc la deuxième dimension de la formation normalienne.

Notons que l’observation minutieuse de la socialisation en CPGE effectuée par M. Darmon montre que, parallèlement à la préparation aux concours des grandes écoles, l’action pédagogique des enseignant·e·s de CPGE vise également à transmettre à leurs élèves une certaine « réflexivité scientifique » et « un savoir vivre scientifique » – soit une « disposition scientifique » (Darmon, 2013, p.187-238). Aussi, l’on peut penser que cette tension scolaire-scientifique était peut-être déjà présente dès les années de CPGE de nos enquêté·e·s. Le point de vue d’où parlent nos enquêté·e·s, une vingtaine d’années après avoir passé le concours d’entrée, les conduit sûrement à reconstruire en partie une opposition un peu caricaturale entre enseignement en CPGE et ENS/Université sous l’angle d’une opposition entre rapport au savoir « scolaire » *versus* rapport au savoir « scientifique ».

Mais on peut également faire l’hypothèse que la différence entre la description que donne M. Darmon des contenus des enseignements en CPGE et celle qui se dégage des propos de nos enquêté·e·s est également un effet du changement de la morphologie du corps des enseignant·e·s de classes préparatoires. En effet, les professeur·e·s de CPGE qu’observe M. Darmon dans les années 2000 n’ont sûrement pas les mêmes caractéristiques et parcours de formation que les professeurs de CPGES des années 1970 auxquels ont été confronté nos enquêté·e·s. Notamment, en 2007, près de la moitié des enseignant·e·s de CPGE étaient détenteur·rices d’un doctorat³⁰⁴. Et l’on peut penser que les enseignant·e·s des années 1970 étaient infiniment moins nombreux dans ce cas,

³⁰⁴ Source : Y. BODIN, « Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de 'délit d’initié' », Rapport d’information du Sénat n° 441, 2007.

à en juger par la faible proportion de professeur·e-s en CPGE ayant des activités de recherche (15%) en 1972 (Bourdieu, 1989, p.125). Aussi, si les professeur·e-s de CPGE des années 2000 peuvent effectivement participer à « intégrer une disposition scientifique » (Darmon, 2013, p.197-216), c'est peut-être parce qu'il·le-s ont davantage fréquenté des cursus universitaires favorisant une familiarisation avec la démarche de recherche – dont au premier chef, le doctorat – que leurs collègues des années 1970-1980, qui ont préparé nos enquêté·e-s au concours d'entrée de l'ENS³⁰⁵.

Comme nous allons à présent le voir, le dispositif de formation normalien vise à l'articulation de deux processus, relativement à ses doubles objectifs de formation : premièrement, la constitution d'un rapport au savoir *scientifique*, en vue d'acquérir les diplômes universitaires pour se lancer sur la voie du doctorat ; deuxièmement le renforcement d'un rapport au savoir *scolaire* dans le cadre de la préparation au concours de l'Agrégation. C'est au traitement consécutif de ces deux mécanismes socialisateurs dont il sera question ici, à commencer par le premier en termes chronologiques, puisqu'il occupe les premières années passées à l'ENS, celui correspondant à la constitution d'un rapport au savoir « scientifique ».

10.2 Le cursus universitaire ou la constitution d'un rapport scientifique au savoir

a. Les premières années d'école : une incitation à sortir du temps de la prépa

Par rapport à leurs années de CPGE, où leur emploi du temps était extrêmement contraint, l'arrivée à l'ENS est principalement marquée chez nos enquêté·e-s par une importante prise d'autonomie quant à la gestion de leur temps et de leurs loisirs. En effet, durant la première année de scolarité à l'ENS, l'unique objectif pour les nouveaux lauréats du concours d'entrée était la préparation de la Licence. Et aux vues des savoirs

³⁰⁵ Plusieurs de nos enquêté·e-s, devenu·e-s à leur tour enseignant·e-s en classes préparatoires relèvent également ce changement par rapport aux professeurs qu'il·le-s ont pu avoir. Ainsi Bertrand note-t-il qu'il a « de plus en plus » de collègues qui ont une activité de recherche et de publication « même si ce n'est pas le cas le plus général ». « Là, il y a un effet de génération aussi » commente-t-il (Bertrand, L, CPGE, Prov, EA). On peut voir dans cette augmentation du niveau de formation universitaire des enseignant·e-s de prépa l'un des effets de la paupérisation, de la précarisation et de la raréfaction des postes à l'Université depuis le milieu des années 1990 (et cela dans certaines disciplines en particulier, comme la Philosophie, que pratique Bertrand).

et savoir faire accumulés en prépa, l'obtention de la Licence en première année d'école n'a bien souvent été qu'une simple formalité sans réels risques d'échec pour nos enquêté·e·s.

- Une prise d'autonomie financière, résidentielle et temporelle

Une vingtaine d'années après l'événement, l'un des principaux souvenirs liés à l'intégration de l'ENS reste la prise d'autonomie et le sentiment de liberté qu'il·le·s ont éprouvé durant leurs premières années d'école, grâce à l'accession au statut de normalien·ne·s et au salaire de « fonctionnaire stagiaire » auquel leur réussite au concours d'entrée leur a permis d'accéder.

Il faut ici relever que le salaire et le statut de fonctionnaire stagiaire ont pu représenter des motivations pour intégrer l'ENS chez une minorité de nos enquêté·e·s³⁰⁶. Surtout lorsqu'il·le·s étaient d'origine modeste, les ancien·ne·s élèves que nous avons rencontré soulignent cet élément décisif dans leur choix d'orientation et dans les perspectives que leur a permis d'envisager cette spécificité du statut d'élèves de l'ENS. Mais au-delà de ces cas d'enquêté·e·s en forte ascension sociale, la plupart des ancien·ne·s élèves que nous avons rencontré·e·s soulignent également très positivement le changement et l'autonomie accrue qu'a induit l'accès au statut de fonctionnaire stagiaire et au salaire afférent.

« [Le concours de l'ENS] je le conseille à plein de gens pour ça. En plus, moi, je n'étais pas d'un milieu social où on ne pouvait pas me payer mes études et tout ça. Mais enfin, c'est un tel pied de pouvoir dire à ses parents "gardez vos sous, moi, je n'en ai pas besoin". C'est une vraie liberté. Pour ça, c'était vraiment génial. »

(Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA)

« Oui, tout à fait. L'autonomie. Et oui, ne plus être dépendante des parents, faire ce qu'on veut quand on veut. C'est pas pour ça que j'ai fait grand-chose de plus. Mais vraiment, je suis autonome, je vis ma vie, je ne leur dois plus rien. Je leur fais des cadeaux (rires). Non, c'était bien. C'est des moments magiques je trouve. »

(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

En plus de cette indépendance financière, l'intégration de l'ENS a également été corrélative d'une prise d'indépendance résidentielle. A leur arrivée nos enquêté·e·s se sont généralement vu·e·s proposer une chambre dans un des internats des deux écoles.

³⁰⁶ 7% des répondant·e·s au questionnaire mentionnent le salaire ou le statut de fonctionnaire stagiaire dans les raisons principales qui les ont porté à choisir l'ENS après leurs années de CPGE.

Si cette solution ne leur convenait pas, leur salaire de fonctionnaire stagiaire leur permettait de prendre un appartement – le plus souvent à Paris, pour ceux et celles qui trouvaient les anciennes ENS trop excentrées et coupées des commodités de la vie parisienne. Le fait d’avoir pu bénéficier d’un logement particulier est mis en avant par plusieurs anciennes normaliennes que nous avons rencontrées comme un événement marquant de leur arrivée à l’École. L’intégration de l’ENS a été pour elles l’occasion de s’affranchir sinon totalement, du moins partiellement de la tutelle familiale. C’est par exemple le cas de Françoise, dont le père « était vraiment dans le stéréotype "les filles se marient et les garçons font bouillir la marmite"³⁰⁷ ». Pour pouvoir garder un contrôle sur la vie de sa fille, il lui a alors formellement interdit de s’inscrire dans une CPGE trop éloignée du domicile familial de l’époque. Dans son cas, la réussite au concours de l’ENS a représenté une occasion de se soustraire à la vigilance parentale et de gagner en autonomie en bénéficiant d’une *chambre à elle* au sein de l’internat de l’École, pour reprendre ici la célèbre expression de V. Woolf (Woolf, 1992).

- Du temps de la prépa au temps de l’Université

Porté par ces avantages matériels et par les facilités que leur conféraient leurs années de prépa, les premières années d’école ont donc été des années placées sous le signe de la « détente », comme se le rappelle Bénédicte.

« C’était vraiment plus détendu. Et les deux premières années, à côté du travail que j’avais fourni en prépa, je n’ai rien fait. Je sortais beaucoup, j’allais monter à cheval beaucoup, je faisais la sieste en cours. C’était détendu. Et je mettais un gros coup de collier avant les exam et puis voilà. »

(Bénédicte, S, MCF, Paris, FD)

A de nombreux égards, l’importante latitude laissée aux élèves dans l’occupation de leur temps lors de ces premiers moments à l’ENS apparaît comme un « sas de décompression³⁰⁸ » entre le rythme soutenu des années de CPGE et la préparation à venir du concours de l’Agrégation, à partir de la troisième année. Cet effet de « libération » qu’opère l’arrivée dans une grande école suite aux deux ou trois années d’intense préparation aux concours d’entrée n’est pas propre aux ENS. On retrouve le

³⁰⁷ Françoise, S, Autre -, Prov, EA.

³⁰⁸ Eric, S, DR, Paris, PD.

même phénomène dans la plupart des écoles de commerce ou des écoles d'ingénieurs (Masse, 2002)³⁰⁹. Elle marque une rupture avec la soumission « à une forte discipline temporelle et [à la] contrain[t] à la mono activité scolaire durant un temps relativement long » (Beaud, 1997, p.44) typique du dispositif pédagogique à l'œuvre en CPGE, qui amène les élèves à se transformer en « maîtres du temps » (Darmon, 2013, p.158-184).

Les différences inter grandes écoles – et leur singularités relatives – viennent à notre sens plutôt de la manière dont la liberté de ces premières années peut être mise à profit pour familiariser leurs élèves avec les attentes comportementales en lien avec les objectifs de la formation dans laquelle il·le·s viennent de rentrer. A HEC, ces premières années de libération sont mises à profit pour « déscolariser » les nouveaux lauréats, en mettant en place un « jeu scolaire sans enjeu » et en les poussant à s'investir dans des activités qui « empiètent en permanence sur le terrain du travail scolaire », les amenant à déconsidérer la « culture scolaire » au profit de la « culture des affaires » (Abraham, 2007, p.49).

Dans le cas des ENS, il apparaît *a posteriori* qu'un des principaux objectifs du dispositif de formation en direction des normalien·ne·s fraîchement intégré·e·s ait été de les inviter à s'initier à un rapport au temps plus libre et déconnecté d'enjeux scolaires directs. En assurant leurs besoins matériels immédiats sans imposer de finalité précise à leurs activités intellectuelles – si ce n'est l'obtention de leur Licence et la préparation de la Maîtrise et du DEA – l'École semblait attendre d'eux qu'il·le·s investissent leur temps de nouveau libre dans certaines pratiques culturelles ou scientifiques sans en espérer de dividendes scolaires directs. C'est d'ailleurs très clairement ce que se rappelle avoir entendu Alain de la bouche de la Directrice des anciennes ENS primaires lors du discours de rentrée.

« Et puis en plus, au-delà de ça, ça, je m'en souviendrai toujours : une institution qui vous dit que c'est bien. C'est-à-dire que non seulement vous n'en foutez pas une, on vous paye et vous avez une institution qui... Bon, je ne sais pas si je peux le dire comme ça... (Rires)... Je me souviens de la Directrice de l'École qui nous disait "la première année, vous êtes là, allez au cinéma, allez au théâtre, allez lire des livres au bord de la Seine..." Bon, c'est un peu ce que beaucoup d'entre nous faisons. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

³⁰⁹ Seule l'ENA fait peut-être ici exception, avec la « logique infernale du classement » à laquelle (Eymeri, 2001, p.156) elle soumet ses élèves du début à la fin de leur scolarité. Cette exception s'explique sûrement par le fait que l'entrée à l'ENA s'effectue plus tard dans le parcours scolaire (donc après que la décompression post-CPGE ait été opérée) et que sa scolarité soit particulièrement courte (deux ans de formation seulement comparé aux quatre années de la plupart des autres grandes écoles).

C'est ainsi à une utilisation plus « flottante » du temps, « libre et libertaire » et proche en cela du rapport au temps des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964, p.50-51) où « la coupure et les passages entre le scolaire et le non-scolaire ne sont plus institutionnalisés, objectivés, imposés » (Lahire *et al.*, 1997, p.254) que les conditions de formation mises en place à l'ENS semblaient devoir impulser chez nos enquêté·e·s.

Comme le résume Alice, ces premières années d'école où l'urgence des années de CPGE n'était plus de mise et où l'administration scolaire leur garantissait un revenu et un toit ont en effet été l'occasion de « cherch[er] à explorer d'autres voies plus personnelles³¹⁰. » Le temps et les moyens conférés par leur statut de normalien ont été mis à profit pour « faire du théâtre³¹¹ » ou « faire des voyages³¹² ». Le témoignage de Catherine est un bon exemple du souvenir qu'ont laissé ces premières années d'école à nombre de nos enquêté·e·s.

« C'était la joie. Là, pour le coup, je suis allée au théâtre, au cinéma trois fois par semaine. C'était formidable. D'arriver à Paris avec une certaine liberté et puis moins de travail qu'en prépa, parce que pendant la Licence, on n'a pas non plus un travail démoniaque. Effectivement, j'ai été... La première année, j'ai été au théâtre comme jamais je ne l'ai fait avant ou après. »
(Catherine, L, PU, Prov, EA)

Sur le moment, cette totale liberté a pu déconcerter nombre de nos enquêté·e·s. « On ne savait pas trop ce qu'on attendait de nous³¹³ » se remémore par exemple Xavier. Lorsqu'il déclare, de son côté, qu'*a posteriori*, il « imagine qu'on comptait sur [eux] pour travailler par [eux]-mêmes³¹⁴», Louis touche du doigt le type de travail qui était attendu d'eux et elles durant leurs années d'école. A la lumière du croisement des différents entretiens, il apparaît que ces années d'incitation à la détente et à la pratique d'activités intellectuelles libérées de tout enjeu scolaire correspondent à la mise en place d'un cadre de formation visant à pousser les élèves à s'approprier un rapport moins « scolaire » et plus « heuristique » au savoir. Avec le recul des années, bien qu'il ait été sur le moment largement « inaudible³¹⁵ » pour de nombreux·x·ses élèves, l'objectif « implicite » de ces premières années apparaît relativement clairement à Sylvie : « on suivait des cours pour avoir le diplôme à la Fac [...] et pour se former comme

³¹⁰ Alice, L, MCF, Paris, PD.

³¹¹ Irène, L, Autre -, Prov, FD.

³¹² Pierre, S, CPGE, Prov, PD.

³¹³ Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

³¹⁴ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

³¹⁵ Sylvie, L, Autre +, Paris, PD.

chercheur ». Et en effet, pour nombre de nos enquêté·e·s, ces années ont été l’occasion d’entamer un travail sur eux « pas si évident³¹⁶ » de mise à distance de certains réflexes du « bon élève complet ».

- Sortir du jeu scolaire

Comme nous allons le voir ici, une des premières transformations à laquelle nos enquêté·e·s qui se sont engagé·e·s dans ce travail d’appropriation a été de ne plus considérer l’accumulation de savoirs dans des fins uniquement scolaires, « pour avoir de bonnes notes³¹⁷ », mais de sortir du jeu scolaire et de « prendre au sérieux les propositions intellectuelles³¹⁸ » qui leur étaient faites. Ce changement de rapport au savoir les a amené·e·s à rompre avec « l’éclectisme de bonne volonté » qui caractérisait le profil de « bon élève complet ». Les cas d’Alain et Xavier illustrent comment ce cadre très éclaté de la scolarité durant les premières années d’école a pu être mis à profit pour passer du « souci scolaire » à l’heuristique universitaire. Ils éclairent, chacun à leur manière le type de travail et de transformation de leur rapport au savoir, ce qui semble avoir été « attendu » d’eux.

Lors de ses premiers semestres à l’Université, Alain s’est rendu compte que les connaissances tant théoriques que pratiques qu’il avait accumulées pendant ses années de classes préparatoires lui assuraient une confortable avance sur ses camarades de promotion de la Licence de Lettres Modernes à Jussieu. Ses « compétences scolaires », comme il les appelle lui-même, lui suffisaient à l’époque pour se placer aisément dans le peloton de tête de sa promotion sans avoir à fournir d’efforts d’apprentissage particuliers. Il a pu alors profiter pleinement du temps libre qui lui restait pour fréquenter assidument les cinémas du quartier latin.

« C’est pas du tout pour dévaloriser l’université de Jussieu, mais quand vous sortez d’une khâgne³¹⁹, surtout en Lettres Modernes – plus peut-être que dans d’autres disciplines. En Lettres Modernes, il y a beaucoup de compétences scolaires, qui sont des compétences techniques, à l’époque et à Jussieu. C’est du genre, faire un commentaire composé, analyser un texte, etc... »

³¹⁶ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

³¹⁷ Bertrand, L, CPGE, Prov, EA.

³¹⁸ Alain, L, DR, Paris, EA.

³¹⁹ Si ici Alain insiste sur la spécificité de la khâgne et des Lettres Modernes, au regard des autres entretiens que nous avons menés, il semble que dans la plupart du temps, quelles qu’aient été les disciplines de prédilection (scientifiques ou littéraires), on trouve des expériences semblables quant à l’année d’obtention de la Licence.

Donc à la limite, ce que vous avez appris sur un texte, vous pouvez assez facilement le réutiliser sur d'autres textes. Alors, je pense que pour l'historien... Un historien ne peut pas avancer s'il ne sait pas un minimum de trucs. Nous, en Lettres Modernes, on pouvait très bien suivre des cours et ne pas travailler énormément et avoir de bonnes notes. Il y a aussi des compétences rhétoriques, sur lesquelles après c'est très difficile de revenir. [...] Donc moi, en première année, c'est un peu d'argent, la vie indépendante, une Fac dans le quartier latin où on nous demande pas grand-chose, de cinéma où on voit les Marx Brothers et plein d'autres trucs. »
(Alain, L, DR, Paris, EA)

La maîtrise des formes d'expression scolaire (« faire un commentaire composé, analyser un texte, etc... ») et le large socle de connaissances que lui assurait son expérience de khâgneux ont dans un premier temps suffi à sa satisfaction de « bon élève ». C'est donc selon une logique essentiellement scolaire qu'il a abordé dans un premier temps l'Université, en optimisant ses efforts pour répondre aux attentes de l'institution universitaire envisagée ici sous sa forme la plus scolaire (avoir de bonnes notes et décrocher un diplôme).

Outre ses appétences scolaires, le cheminement d'Alain est également marqué par un goût prononcé pour la politique et la critique sociale. Il a été membre d'organisations politiques fortement marquées à gauche durant son adolescence et a continué à s'investir dans des activités politiques en lien avec ce premier engagement après avoir intégré l'École. Cette appétence critique l'a amené à s'intéresser aux Sciences Humaines et plus particulièrement à la sociologie en parallèle de ses études en khâgne puis à l'Université (« à l'époque, je lisais vachement Bourdieu. [...] Il y avait aussi un intérêt pour ce type de littérature »). Et le peu de travail concret que lui demandaient ses cours de Licence de Lettres Modernes, combiné au confort matériel relatif que lui assurait son statut de « fonctionnaire stagiaire », l'ont poussé à parfaire ce goût particulier au gré des nombreuses « discussions intellectuelles » avec ses amis.

« [Les premières années d'école] c'est un moment où après trois ans de travail on se repose un peu tout en restant dans un univers de discussion intellectuelle avec les amis, de plaisir d'apprendre, de choses comme ça, dans une Fac comme Jussieu à l'époque, en Lettres, où franchement il n'y avait pas énormément de travail. Donc, ça sortait de la logique de la khâgne. »
(Alain, L, DR, Paris, EA)

Porté par cette appétence critique particulière, construite sur son temps libre et dans un but de connaissance – dans une logique plus heuristique que scolaire donc –, il a remis petit à petit en question son rapport très « scolaire » à l'Université et a commencé à l'investir autrement. Ainsi, après cette première année en Lettres Moderne, Alain dit

avoir voulu se défaire de ce rapport « d'imposture³²⁰ » qu'était devenu pour lui le rapport scolaire aux connaissances.

« [...] Arriver à un cours, n'avoir rien foutu et puis avoir 16 parce qu'on parle de l'indicible chez Heidegger et que ça fait classe... Au fond de soi, on sait que c'est du pipeau intégral, mais on a appris ça parce que ça faisait intellectuel. Au bout d'un certain temps, on se dit qu'il y a peut-être autre chose à faire. Alors, est-ce que c'est ce mélange de... Et puis bon, on a envie de faire autre chose. [...] Je n'allais pas radoter sur l'indicible chez Heidegger jusqu'à la fin de mes jours pour avoir une bonne note avec [son prof à la fac]. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

Chez Alain, cette familiarisation avec le rapport au savoir scientifique a induit une mise à distance de ces habits du « bon élève complet » qui lui ont pourtant valu son intégration de l'École. Il lui a fallu pour cela se défaire en partie de « l'éclectisme de bonne volonté » et des formes d'expression qu'il avait perfectionnées durant ses années de khâgne – et donc arrêter de citer « l'indicible chez Heidegger » parce que « ça fait classe ». Et cette sortie progressive du jeu scolaire a été le fruit d'un « travail » « un peu dur » mais salubre, comme il l'exprime lui-même.

« Après, on peut dire que moi, j'ai eu beaucoup de mal. En tout cas, j'ai vécu ça comme un travail sur moi. Ça passait par prendre au sérieux des propositions intellectuelles alors qu'on avait plutôt tendance à ne pas les prendre au sérieux ou à ne pas les prendre du tout. Ou plutôt, on avait tendance à les prendre pour pouvoir jouer avec à des fins purement scolaires. [...] C'est un peu dur, mais avec l'expérience on y arrive. Ça sert aussi à faire un retour critique sur son expérience personnelle. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

Par la suite, Alain a donc définitivement quitté la filière de Lettres Modernes pour lui préférer celle de Sciences Sociales, soit le domaine disciplinaire dans laquelle il évolue toujours aujourd'hui. Pour la plupart de nos enquêtés·e·s, comme ce fut le cas pour Alain, on peut relever que c'est d'ailleurs bien souvent à partir de la Maîtrise, voire du DEA que s'est opérée l'appropriation d'un rapport plus heuristique au savoir.

Si le cas présenté ici est littéraire, on retrouve des témoignages similaires du côté des scientifiques. A propos de son expérience, Xavier se souvient également du « travail » de familiarisation avec ce nouveau rapport au savoir qu'il a dû effectuer durant ses années d'école. Le passage d'un rapport au savoir à l'autre a peut-être demandé plus d'effort à Xavier qu'à Alain. Alors qu'il intègre l'ENS « fatigué de faire des études », il

³²⁰ Une autre de nos enquêtés·e·s décrit également le maniement des références propres à réussir le concours d'entrée comme étant de la « poudre aux yeux » en comparaison de l'approfondissement qu'a nécessité son travail universitaire (Alice, L, MCF, Paris, PD).

profite pleinement des acquis que lui ont permis de se constituer ses années de CPGE et la préparation au concours.

« J'ai appris à jouer [de la guitare] à Fontenay (rires). J'ai appris à jouer mieux à Fontenay. C'est pas... Voilà, on a fait un groupe de rock. Ça se passait bien quoi. On n'avait pas trop de questions à se poser. Alors, effectivement, il y en avait qui étaient visiblement plus ambitieux que moi. Ça se voyait tout de suite. C'est-à-dire que moi, pour moi, c'était "c'est bon, j'ai bossé deux ans, je mérite tout ce qui m'arrive et j'en profite". Il y en a d'autres qui arrivaient... Ils étaient là pour réussir. Ils faisaient la Licence et la Maîtrise en un an, le DEA le mois suivant et on attaque la thèse. [...] Alors que moi,... Ça, c'est quelque chose sur les classes préparatoires que j'ai entendu beaucoup de fois quand j'étais en terminale. C'était donc quelque chose qui devait se dire quand même. C'était : "tu fais ta classe prépa, t'as un concours et après, t'as plus rien à faire ». Et ça, je l'ai entendu. Vraiment. De mes parents et de la part d'autres profs. C'étaient des choses qu'on entendait. Donc je l'ai pris au pied de la lettre. Ce qui fait que je n'ai pas du tout été en avance ni sur ma Licence ni sur ma Maîtrise. Donc j'ai fait en première année ma Licence et en deuxième année ma Maîtrise. C'était tranquillement, sans aucun problème, et même avec des facilités que n'auraient pas eues les gens de la Fac. Et puis nous, on était normaliens, on avait le droit de s'inscrire à plein de trucs. Il suffisait d'en avoir quatre. Bon voilà... Je n'allais pas au cours ou très rarement. J'achetais les bouquins. J'en retravaillais quelques-uns. J'avais souvent de très bonnes notes en partiel. Après, ça se compliquait un petit peu le jour de l'examen final. Il y avait deux notes, une note au milieu du semestre et une note d'examen final. L'examen final, c'était plus dur parce que bon, c'était les concepts et un petit peu compliqués que je ne maîtrisais pas. Voilà, donc... On était là et... Disons que je n'avais vraiment pas envie d'aller plus loin. Je crois que j'étais déjà fatigué de faire des études. [...] J'avais envie de profiter des choses. »
(Xavier, S, Lycée, Prov, EA)

Ce n'est qu'à partir de sa quatrième année qu'il se dégage de sa posture très scolaire vis-à-vis de l'Université pour entrer dans une démarche plus heuristique. Cette transformation l'a amené à ne plus envisager les mathématiques « concrètement » et plus uniquement sous l'angle purement scolaire. Mais le retard accumulé dans cette transformation de son rapport au savoir au regard du *tempo* de la scolarité normalienne, a failli lui coûter son passage vers le doctorat, comme il le souligne dans l'extrait suivant :

« Donc je décide de faire un DEA sur un thème qui m'avait l'air sympathique et qui était un DEA de Mathématiques économiques à Dauphine. C'était juste en revenant du service [militaire] que j'avais pensé à ça. [...] Donc bon, j'ai pas suivi tous les cours tout le temps mais bon, j'étais plus studieux que ce que j'avais été les années d'avant. Ça m'intéressait plus. J'étais persuadé que les mathématiques pouvaient faire quelque chose en économie et que j'allais y participer. Donc j'ai eu mon DEA. Et on me refuse, bien entendu, toutes les allocations de moniteur normalien, les choses comme ça. C'était parce que les autres étaient beaucoup plus avancés que moi. Il y avait un nombre de places réduites. Et bon, finir son DEA en fin de quatrième année, c'est pas ce qu'il y avait de plus brillant comme parcours. Donc voilà. Et j'arrive à obtenir une bourse de thèse. C'était une bourse, d'accord, mais je ne sais plus combien c'était... Ça pouvait quand même paraître pas mal mais ça a été une période financièrement très, très difficile. Parce que bon, on avait loué un appartement à Anthony. Bon, il fallait payer le loyer. Et je me suis mis à faire ma thèse en donnant des cours... enfin, des TD à l'École polytechnique féminine, en face, à Sceaux. Et puis, ça avançait pas... Enfin, ça avançait pas... Si ! Plus ou moins. Mais en fait... J'ai appris beaucoup de choses. C'est vraiment quelque chose que je ne regrette pas.

Cette période-là ?

D'avoir fait cette tentative de thèse. Ce n'est pas pour ce que j'ai trouvé. Parce que je n'ai rien trouvé. Mais pour ce que j'ai appris, je dirais, sur les mathématiques, sur l'économie, tout ça...

C'est là où je me suis mis à aimer ça. Ça m'a cultivé plus sur les mathématiques. Les mathématiques sont devenues quelque chose de plus concret. »
(Xavier, S, Lycée, Prov, EA)

La familiarisation avec ce rapport au savoir heuristique et cette mise à distance du « jeu scolaire » n'ont donc bien souvent pas été sans heurts. Comme cela apparaît dans le cas de Xavier, ce processus de familiarisation a souvent impliqué de gérer les sollicitations multiples auxquelles les conduisait leur nouveau statut. La *bifurcation* d'une partie de nos enquêté·e·s vers l'enseignement secondaire peut pour partie s'expliquer par cette difficulté à gérer les éparpillements auxquels cette liberté recouvrée les exposait, comme nous le verront par la suite.

b. Les ENS pendant les premières années : pas vraiment « un lieu de formation³²¹ »

- Une externalisation de la formation à la recherche

Ce passage d'un rapport au savoir à l'autre a été d'autant plus difficile à effectuer que, selon nombre de nos enquêté·e·s, l'ENS n'offrait pas à l'époque les outils nécessaires à cette transformation.

« Pour ce qui est de l'École elle-même, on avait quelques cours si je me souviens. Je ne pourrais même pas dire de quoi ça traitait. Je crois que c'était un cours sur la sorcellerie. C'était marrant. On avait une prof de latin qui faisait aussi de la phonétique historique et qui était vraiment très bien. Elle faisait des cours vraiment intéressants. Mais bon, il faut dire que l'École, c'était un petit peu... Moi j'y allais un petit peu parce qu'il y avait cette chambre et que j'avais mes amis là-bas. Mais on ne peut pas dire que c'est un lieu justement de formation. Je pense que j'ai des amis qui n'y sont pratiquement jamais allés.

Donc ce n'est pas un lieu de formation...

Pas la première année. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

C'est aussi ce qu'a ressenti Alice, pour qui, pendant les deux premières années, « ça ne se passait pas vraiment à l'École ».

« À cette époque on était livrés à nous-mêmes. Et puis, ma Maîtrise je l'ai faite pratiquement toute seule. Après, le DEA, je l'ai fait avec [un professeur] qui m'a un petit peu suivi quand même, il faut lui en être reconnaissant. Mais sinon, on était livrés à nous-mêmes. Oui.

³²¹ Alain, L, DR, Paris, EA.

Donc vous ne gardez pas un souvenir très fort de ces années-là ?

Si. Mais pas d'enseignement... Si, j'ai découvert beaucoup de choses. Enfin... Oui, la vie intellectuelle, parisienne et tout ça... Un peu détendue... L'impression de participer à l'histoire... Oui, le séminaire de Derrida, tout ça... Enfin bon. Enfin, en même temps, oui, c'est exaltant. Ça, je l'avoue. Mais bon... Et puis ça m'intéressait... Ça a duré deux ans, parce qu'après il a fallu passer l'Agreg. Donc... Ça ne se passait pas vraiment à l'École. »

(Alice, L, MCF, Paris, PD)

Sur ce point, les témoignages que nous avons recueillis soulignent régulièrement l'absence d'un encadrement en direction des lauréat·e·s du concours qui les auraient accompagné·e·s pour effectuer cette sortie du « jeu scolaire » un peu plus en douceur. Touchant une « obole certes intéressante³²² », mais s'étant senti·e·s un peu « lâché dans la nature³²³ », nombreu·x·ses sont ceux et celles pour qui les Écoles normales supérieures n'ont que « des murs³²⁴ » sans véritable contenus.

C'est donc assez souvent en se tournant vers d'autres institutions (les universités³²⁵ ou d'autres grandes écoles) que certain·e·s de nos enquêté·e·s ont pu développer un rapport heuristique au savoir, propre à enclencher une dynamique qui les a amené·e·s jusqu'au doctorat. Notamment, la mise en place des « magistères » communs avec la rue d'Ulm et les universités parisiennes (en Sciences Naturelles ou en Physique) à partir de 1985 et l'accent sur la formation « par et à la recherche »³²⁶ qu'ils instaurent semblent avoir parfois joué un rôle majeur dans l'initiation à une démarche plus « heuristique ». C'est ce que relève un peu brutalement Olivier lorsqu'il déclare que la mise en place de nouveau dispositif a été sa « chance ».

« Moi, j'ai eu la chance que les magistères se créent. Ils ont été mis en place par Chevènement. C'était une filière élitiste destinée à faire des promos plus petites de gens qu'on sélectionnait pour leur donner des cours et des enseignements un peu à la carte. De façon à en faire des chercheurs et non pas des éponges professeurs. Donc ça, ça a été ma chance. Je suis parti dans ce magistère. [...] À Saint-Cloud, aucun des chercheurs des piètres laboratoires de recherche qu'il y avait dans l'École n'était connu internationalement. C'étaient des chercheurs de fossiles... Ils bricolaient quoi. Ils étaient plus sur le versant pédagogique, la vulgarisation. Il y avait un centre pour faire des films pédagogiques à Saint-Cloud. C'était un créneau qu'ils avaient emprunté et c'était très bien. Mais il ne fallait pas aller là-bas et prétendre faire de la super science. Donc la

³²² Olivier, S, PU, Paris, EA.

³²³ Laurent, S, Lycée, Prov, EA.

³²⁴ Olivier, S, PU, Paris, EA.

³²⁵ Sur l'ensemble de leur cursus universitaire, les littéraires ont le plus souvent fréquenté les universités de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Paris 4 (Paris-Sorbonne), Paris 3 (Sorbonne Nouvelle) et Paris 7 (Denis Diderot); Pour les scientifiques, il s'agit des universités de Paris 6 (Pierre et Marie Curie), Paris 11 (Orsay) et Paris 7 (Denis Diderot).

³²⁶ Discours du 18 février 1985 de J.-P. Chevènement, Ministre de l'Éducation Nationale prononcé à l'occasion de la pose de la première pierre de la future ENS de Lyon et annonçant la création des Magistères à la rentrée 1985, reproduit dans le *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°124, 1985, p.13/20.

création des magistères, pour une ENS comme l'ENS de Saint-Cloud, c'était la bouffée d'air pur ».

(Olivier, S, PU, Paris, EA)

Pour d'autres ancien·ne·s élèves, le parcours qu'a suivi leur familiarisation avec la dynamique heuristique s'est avéré plus tortueux et conjoncturel. L'exemple de la découverte progressive de la linguistique informatique par Camille est à l'image de ce que fut la progressive accession au doctorat et la carrière universitaire pour certain·e·s de nos enquêté·e·s. Le caractère conjoncturel de ce cheminement vers le doctorat est particulièrement accentué dans le cas de Camille, car la discipline dans laquelle elle s'inscrit à la suite de son cursus était alors assez peu développée en France et n'était pas enseignée à l'ENS.

« J'ai passé la première année à me demander ce que j'allais pouvoir faire, parce que je n'avais pas anticipé d'avoir comme ça, quatre ans devant moi. Et puis, on nous encourageait à passer l'Agreg pour avoir un gagne-pain, mais on était pas encouragés à... Enfin, il n'avait pas du tout de labos de recherche à Fontenay. À Saint-Cloud, il y avait le labo de lexicométrie. J'y suis allé voir un peu après. C'était vraiment une période... Il y avait une prof qui nous encourageait à aller à l'étranger, mais c'était quand même un peu vague. Donc, il y en avait qui faisaient du théâtre, il y en avait d'autres qui faisaient une revue de cinéma... Et moi, j'ai vraiment passé beaucoup de temps à... Je crois que j'avais commencé une Maîtrise de Philo, en Philo politique. Mais, c'était pareil, c'était du commentaire. Et puis, j'ai découvert à un groupe de... [...] J'ai découvert un groupe de... Parce que la question, c'est un peu comment j'en suis venue à la [sa discipline actuelle], qui n'était pas du tout enseignée. Donc d'abord, j'ai essayé de faire de l'informatique. Je me suis inscrite en Licence d'informatique que je n'ai pas eue, parce que quand même Orsay, c'était un niveau que je n'avais pas. En faisant de l'informatique, je me suis intéressée à l'intelligence artificielle. Et j'ai assez vite vu que pour tout ce qui était programme avec le langage, il fallait en connaître plus sur le langage. Et à Jussieu, c'était le seul endroit où on faisait de la linguistique informatique. Et donc je suis venue... J'ai dû même inscrire à Jussieu je crois... »

(Camille, L, PU, Paris, FD)

« Je pense que c'est aussi ce qui m'a permis de choisir cette voie étroite et un peu originale à l'époque qui était la linguistique informatique. Ça paraissait, comme ça, être une chance. À vrai dire, c'était un peu curieux. Il y avait un informaticien qui avait monté un labo où on faisait du traitement informatique de la langue. Au département de linguistique, d'autres avaient monté un cursus où on faisait un peu les deux. Donc on apprenait un peu la programmation et on faisait de la linguistique. Mais... Ce n'était pas à la pointe de la recherche. Ceux qui faisaient les cursus, les enseignants, ils n'étaient pas des chercheurs dans ce domaine en fait. Ceux qui faisaient plutôt de la recherche, c'était plutôt en informatique. Donc assez vite je me suis aperçue que j'apprenais des choses en linguistique, mais pas dans le domaine qui m'intéressait. C'était vraiment de la génération plutôt tournée vers l'analyse de textes... Et donc, c'est ce prof d'informatique que je suis allée voir, en lui disant que je voulais faire ma thèse avec lui, que j'avais besoin de me former et que je voulais aller aux États-Unis. Parce que ça, c'était mon projet. Je savais que là-bas, ça existait comme discipline. En France, à part cette formation, c'était un peu insuffisant. Et donc, il m'a conseillé d'aller... Il m'a recommandé auprès d'un prof là-bas. J'ai réussi à avoir une bourse et je suis partie un an là-bas. C'est là vraiment que ça m'a mise sur les rails. Je voyais ce que c'était que faire de la recherche, écrire un article. »

(Camille, L, PU, Paris, FD)

Tou·te·s nos enquêté·e·s ne sont néanmoins pas aussi péremptoires quant au manque de moyens institutionnels et pédagogiques qui ont été mis à leur disposition pour se familiariser avec les pratiques en cours dans la recherche universitaire. Ainsi Louis raconte que ce sont des séminaires organisés entre les murs de l'École qui l'ont amené à s'initier au mode de travail universitaire et à rencontrer sa future directrice de thèse.

« Si, il y a quand même quelque chose que j'ai bien aimé à l'ENS de Fontenay, c'est qu'il y avait un séminaire interdisciplinaire. C'est un bien grand mot... Il y avait donc un professeur d'anglais et un professeur de Philosophie. Et c'était animé par quelqu'un qui ne peut que vous intéresser, qui était [nom de la professeure], qui a écrit notamment des ouvrages sur [sujet de l'ouvrage]... [nom de son livre], quelque chose comme ça... Son séminaire, c'était pas mal. On traduisait du Bacon. Moi, j'y trouvais un peu mon petit goût pour l'écriture. L'occasion de faire de la traduction c'est une manière de pratiquer l'écriture. C'était un peu original par rapport à ce que proposait l'École. Et puis oui, la personnalité même de [nom de la professeure]... c'était quand même quelqu'un d'assez drôle, d'assez vivant, d'assez attachant. J'aimais bien ça. »
(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Par ailleurs il ne faut certainement pas sous-estimer les ressources tant financières, qu'institutionnelles et symboliques auxquelles l'ENS et le statut de normalien·ne donnaient à l'époque accès pour effectuer cette transition vers un rapport plus « heuristique » au savoir que celui qu'ils avaient constitué en CPGE. Camille, dont nous venons de présenter le parcours sinueux jusqu'à la recherche en linguistique, a ainsi bénéficié d'une bourse en sa qualité de normalienne pour partir aux États-Unis et nouer ses premiers contacts avec des laboratoires de recherche étasuniens en pointe sur le domaine à l'époque et se « mettre sur les rails » selon son expression. On pourrait également citer le cas de différentes revues académiques créées par certain·e·s élèves de l'époque grâce à la bienveillance de l'institution et à son soutien financier, devenues aujourd'hui des références académiques dans leurs domaines. Aussi, si le caractère non dirigiste de l'organisation de la scolarité durant les premières années d'ENS a pu « déconcerter³²⁷ » certain·e·s de nos enquêté·e·s, il leur conférait également une « liberté appréciable³²⁸ » qu'une bonne partie d'entre eux et elles a su mettre à profit pour s'engager dans une démarche de recherche et mener à terme leur doctorat.

Qu'il soit rétrospectivement dénoncé pour sa vacuité ou loué pour la grande liberté qu'il leur a octroyé, le dispositif de formation au sein des ENS apparaît donc avoir

³²⁷ Bertrand, L, CPGE, Prov, EA.

³²⁸ Ibid.

été très peu contraignant durant les deux premières années³²⁹. Et en effet, dans la plupart des cas, l'essentiel de l'apprentissage de ce rapport au savoir plus scientifique et heuristique s'est effectué à l'extérieur de l'École, sur les bancs de l'Université ou au gré des lectures sur les rives de la Seine, en passant par les fauteuils des salles de théâtre ou de cinéma du quartier Latin. Aux vues de la spécificité de notre population, tant du point de vue institutionnel que de la période, on peut se demander si le dispositif de formation tel qu'il se dessine dans les propos de nos enquêté·e·s, est spécifique au contexte des ancien·ne·s ENS primaires au début des années 1980.

- « Pas une ambiance de grande activité intellectuelle³³⁰ » : les anciennes ENS primaires face à la formation à la recherche universitaire

Des entretiens menés par H. Draelants avec de jeunes lauréats du concours d'entrée de la rue d'Ulm à la fin des années 2000 (Draelants, 2010), il ressort une ambivalence relativement similaire à celle repérée chez nos enquêté·e·s quant à leur perception de leurs premières années d'école. Les premières années semblent également se caractériser par une grande « liberté » et leur caractère essentiellement universitaire, ce qui « enchante » certain·e·s ou, au contraire, déçoit beaucoup d'autres. Les témoignages d'ancien·ne·s compilés dans le livre édité pour le bicentenaire d'Ulm confirment également cette idée d'une formation au « savoir vivant » essentiellement effectuée hors-les-murs (Viallaneix et Elmoznino, 1995). En l'absence d'un matériau plus strictement comparable à celui que nous avons recueilli, il est impossible de savoir si ce dispositif qui allie l'assurance de voir ses besoins matériels directs comblés (grâce au revenu de « fonctionnaire stagiaire ») et l'invitation à aller chercher hors des murs – de l'École – ou en tout cas hors du cadre scolaire qu'elle propose – des occasions de se

³²⁹ Une exception pourrait être évoquée : celle des spécialistes de langue qui dès leur deuxième année d'école devaient effectuer un stage à l'étranger. Il·le·s mentionnent avoir moins ressenti un « vide » durant leur première année d'école – et c'est peut-être sur l'année suivant l'Agrégation que se vide s'est reporté, comme le souligne Alexia : « C'est vrai que la deuxième année, on était lâchés dans la nature, mais effectivement, dans la mesure où on était à l'étranger, qu'on s'inscrivait en Fac et qu'on faisait notre petite recherche, ça ne m'a pas... c'était pas un problème de l'École. Parce que la deuxième année, on n'était pas du tout à l'École. C'est clair. Mais on faisait autre chose. Ça restait clair comme parcours. La première année, on faisait ça, la deuxième année, on faisait ça et la troisième année, on préparait l'agreg. C'était... Ce serait plus en quatrième année que j'ai été un peu trop livrée à moi-même. Et du coup, je n'ai pas forcément fait grand-chose » (Alexia, L, Autre -, Prov, EA).

³³⁰ Gilles, S, PU, Reg Par, FD.

familiariser à un rapport au savoir scientifique est un trait propre de la formation normalienne.

Il y a néanmoins fort à parier que cela est en partie le cas. Pour d'autres grandes écoles sur lesquelles ont été menés des travaux proches des nôtres – soit ceux de J.-M. Eyméri pour l'ENA et de Y.-M. Abraham pour HEC (Abraham, 2007; Eyméri, 2001) –, on peut établir un lien relativement direct entre les formes prises par le dispositif pédagogique et socialisateur durant les années d'école, et le type de fonctions sociales que les lauréat·e·s de leurs concours d'entrée sont appelé·e·s à occuper. En effet, si l'ENA soumet ses élèves à un rythme d'étude et d'évaluation « infernal » et au ressassement *ad nauseam* de l'exercice des notes de synthèse, c'est avant tout pour « produire » des hauts fonctionnaires sûrs d'eux, capables de gérer une importante pression et de prendre rapidement des décisions tout en respectant un schéma de réflexion relativement standardisé – qui assurera par ce biais la continuation du rôle de l'État au-delà des changements de couleur politique. Si HEC pousse ses élèves à se détourner du jeu « scolaire » pour s'investir dans certaines activités *a priori* annexes à la scolarité – organisation de soirées, participation à des associations – c'est pour familiariser ses élèves à la « culture des affaires » et développer leurs aptitudes de futurs managers.

C'est ainsi à l'aune de ses objectifs de formations, et à la spécificité de ce que l'ENS est censée « produire » qu'il faut également à notre sens interpréter la grande latitude laissée aux normalien·ne·s durant leurs premières années de formation. Comme nous l'avons vu, du point de vue de leur position dans le champ des grandes écoles, les ENS apparaissent comme l'un des principaux pôles de (re)production des valeurs intellectuelles. C'est au problème de la « production » par définition « jamais assurée » et relativement idiosyncrasique des « entreprises intellectuelles » (Bourdieu, 1989, p.162) et à la formation des futurs « créateurs de savoir » que sont confrontées les ENS, parallèlement à leur mission de formation des futur·e·s enseignant·e·s. (Méchoulan et Mourier, 1994, p.99). Le caractère relativement souple du cadre de formation durant ces deux premières années d'école et l'incitation qui est faite aux élèves de se tourner vers des activités *a priori* libres et désintéressées, de tenter des expérimentations en dehors d'un cadre pédagogique explicite, peut être également comprise comme une tentative de familiarisation avec la logique nécessairement « imprévisible » de l'innovation scientifique et intellectuelle (Grossetti, 2004), soit un aspect de la « formation à la

recherche », qui s'est imposé comme l'objectif principal de formation commun aux ENS d'Ulm/Sèvres et de Fontenay/Saint-Cloud depuis les années 1950³³¹.

Les quelques ancien·ne·s élèves que nous avons rencontré·e·s et qui ont eu l'occasion d'effectuer une comparaison avec la formation qu'ont suivie à la même époque les lauréat·e·s du concours de la rue d'Ulm, relèvent que les ulmiens étaient « mieux encadrés » pour effectuer cette transition et bénéficiaient d'une meilleure « dynamique » au sein des promotions. Si le sentiment de vide durant les premières années est commun à de nombreux·x·ses lauréat·e·s de toutes les ENS, il ne fait néanmoins aucun doute que l'absence vivement ressentie d'engagement ou d'incitation très explicite de la part de l'administration et des enseignant·e·s de l'École en faveur de l'initiation à la recherche universitaire « moderne » est en grande partie due à situation de transition dans laquelle se trouvent les anciennes ENS primaires pendant les années 1980.

« Il faut imaginer que Fontenay, surtout dans les deux premières années, c'est juste un endroit où on nous donnait un chèque tous les mois, on nous logeait et on nous nourrissait. Mais sinon, on nous envoyait [...], à la Fac, à Orsay. Il y avait très, très peu de choses qui tournaient autour de la science. Les gens qui... Il y avait une administration qui était un petit peu poussiéreuse. Ça ne nous donnait vraiment pas une ambiance de grande activité intellectuelle. Et il y avait un encadrement scientifique et des gens qui donnaient vraiment l'impression d'avoir arrêté de faire une science moderne depuis très, très, très longtemps. Donc, c'est en fait... Je m'en suis rendu compte après, mais c'était très tourné autour de la préparation à l'Agrégation. Donc, les gens étaient très, très bons pour aligner les lentilles, faire des montages. Et il y avait... Disons qu'ils avaient des bons choix d'intervenants extérieurs. En fait, il y a eu de très, très bon cours supplémentaires qui ont été donnés là-bas dans les années qui ont suivi. Mais l'arrivée à Fontenay, où on pense qu'après tous ces efforts, on va arriver au temple du savoir et des choses comme ça et qu'on tombe sur cette administration qui vous donne l'adresse d'Orsay pour que vous alliez-vous y inscrire et du coup, qu'il ne va rien se passer d'autre sur place, c'était un peu surprenant, effectivement. »

(Gilles, S, PU, Reg Par, FD)

« Je suis arrivé à Saint-Cloud... Bon, je connaissais l'École parce que c'est là qu'on passait les oraux. Mais malgré tout, ça m'a fait un choc parce que les locaux étaient extraordinairement vieillot. Et la première semaine, qui était la semaine d'accueil dans l'École, où il fallait se décider sur ce qu'on voulait faire entre tout ce qui était proposé... en particulier, c'était la fois où on devait décider si on partait à Lyon parce que c'était la première année où il était possible d'aller à Lyon... Disons que c'était une première semaine assez... je ne dirais pas de doute, mais un peu déprimante. Je trouvais que l'École... Ce n'était pas ce que j'imaginai. Moi, j'avais fait ça pour faire un truc qui était, que je voyais comme ultramoderne et je tombai dans une école qui avait l'air de sortir du XIXe siècle. Bon, c'est un monument historique, donc c'est forcé que ça n'allait pas bouger, mais il y a un côté quand même... À l'intérieur, il y avait des labos et les labos, tout ça, étaient assez vieux. Je pense que si on avait été accueilli à Lyon, on aurait eu une impression totalement différente. Je suis allé à Lyon et ça m'aurait complètement enthousiasmé je pense. Mais bon, dans les cursus proposés, il y avait celui de faire ce magistère, qui était une formation où on faisait la Licence, la Maîtrise et le DEA dans les deux premières années de l'École. Licence et Maîtrise étaient faites à l'École Normale de la rue d'Ulm et le DEA, c'était le DEA qu'on voulait. »

(Paul, S, DR, Paris, FD)

³³¹ Cf. chapitre 4.

Nombreu·x·ses sont nos enquêté·e·s qui soulignent le grand manque d'infrastructures (laboratoires, TP, programmes de recherches menés par des équipes accueillies dans l'enceinte des anciennes ENS primaires...) qui auraient pu les accompagner dans cette transition. Sur ce point, comme en témoigne l'extrait d'entretien de Paul, il semble que l'ENS de Lyon – héritière des ENS primaires mais moins dépendante de leur histoire du fait de sa localisation – ait fait une bien meilleure impression à nos enquêté·e·s qui l'ont intégrée.

- Un dispositif inabouti de conversion à la culture de la recherche universitaire

Pour résumer, durant ces premières années d'école – et plus largement par l'intermédiaire de leur cursus universitaire – l'objectif semble avoir été de « déscolariser » en quelque sorte les « bons élèves complets » recrutés par le concours d'entrée pour les amener à développer une démarche « heuristique », plus propre à soutenir un engagement dans un cursus universitaire. Le dispositif auquel semble avoir été soumi·e·s nos enquêté·e·s peut être rapproché de celui à l'œuvre à HEC, décrit par Y.-M. Abraham, qui vise à « convertir » ses lauréats pétris de « souci scolaire » à la culture des affaires. De ce point de vue, cette dimension du dispositif de formation pourrait donc ressembler à une opération de « conversion » d'un rapport au savoir scolaire à un rapport au savoir scientifique.

Néanmoins, l'analogie nous semble difficile à tenir si l'on regarde dans le détail ce que l'ENS a « fait » à nos enquêté·e·s. La constitution d'un rapport scientifique au savoir ne semble pas avoir été le fait d'un travail très important de l'institution en direction des élèves. Elle apparaît davantage comme le produit du travail parallèle – et parfois conjoncturel – de plusieurs institutions (universités, instituts de recherches...). Le contexte dans lequel nos enquêté·e·s ont dû développer leur sens heuristique est peu comparable aux incitations multiples mises en place à HEC pour amener ses lauréat·e·s à se défaire du jeu scolaire pour jouer aux managers. Dans ce cas, difficile de parler d'un dispositif de « conversion » au sens fort. Le dispositif de formation par lequel elle invitait à s'engager sur la voie de la recherche universitaire apparaît trop lacunaire pour

correspondre à la description d'une institution qui « confirme jour a près jour les produits de la resocialisation et qui permet de rester converti » (Darmon, 2007, p.118).

A partir des remarques de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, on peut définir les « conversions » comme l'articulation entre deux processus (Bourdieu et Passeron, 1970, p.59-60; Darmon, 2007, p.117) : un processus de « déculturation » qui, d'une part, entraîne l'individu socialisé à se défaire de son bagage social d'origine ; un processus de « reculturation », d'autre part, censé porter le nouveau venu à acquérir les codes et habitudes de son nouveau groupe d'appartenance. Ainsi, les premières années d'école et la grande liberté accordée à nos enquêté·e·s pour gérer leurs investissements temporels et intellectuels peuvent avoir fonctionné comme un instrument de « déculturation » au rapport au savoir des « bons élèves complets » consacré par le concours d'entrée. Néanmoins, trop peu de choses semblent avoir été mises à disposition de nos enquêté·e·s pour avoir pu systématiquement opérer une « reculturation ». Le processus d'initiation à l'appropriation d'un rapport au savoir scientifique au sein des anciennes ENS primaires ressemble alors à un processus de « déculturation » sans « reculturation » systématique, donc à une tentative de conversion largement inaboutie à la culture de la recherche universitaire.

Dans la plupart des cas, en l'absence d'une incitation plus claire à s'engager sur le chemin d'une démarche « heuristique », c'est en effet l'impression de grand « mou » qui a saisi nombre de enquêté·e·s durant ces premières années – et en particulier, ceux et celles qui n'étaient pas « tout de suite dans des dispositions de recherche » comme se le rappelle Sylvie.

« C'était tellement éclaté cette école, tellement mou en fait. Il n'y avait pas de colonne vertébrale, il n'y avait pas de... Tout d'un coup on était lâchés dans la nature et puis chacun pour soi, faites ce que vous voulez. Finalement, si on n'était pas tout de suite dans les dispositions de recherche, on était largué parce que personne ne nous aidait vraiment. [...] On se cherchait beaucoup en fait à l'époque. »

(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

Comme nous le verrons dans notre partie plus centrée sur l'analyse des cheminements de nos enquêté·e·s, ce sentiment de « vide » n'est pas unanimement partagé par nos enquêté·e·s. Et ce sont en effet les personnes chez qui l'on peut repérer une appétence précoce à l'investigation d'un champ disciplinaire particulier qui semblent avoir éprouvé le moins de difficultés à s'engager dans ce travail d'appropriation progressive d'un rapport au savoir plus « heuristique » et moins

« scolaire ». On verra ainsi que le processus de « reculturation » a été largement dépendant des appétences individuelles développées en amont ou parallèlement à la scolarité normalienne au grès de leur cheminement et des évènements qui l'ont jalonnée.

L'analyse de nos entretiens permet également de comprendre que cette métamorphose du « bon élève complet » vers l'appropriation d'un rapport au savoir scientifique est paru d'autant plus difficile à opérer aux yeux de nos enquêté·e·s qu'elle est entrée en concurrence avec la logique de préparation des concours de l'enseignement secondaire – qui de son côté apparaît comme une opération de renforcement du rapport scolaire au savoir constitué en CPGE et consacré par le concours d'entrée des anciennes ENS primaires.

10.3 La préparation des concours de l'enseignement ou le renforcement d'un rapport « scolaire » au savoir

a. Un « passage obligé » de la scolarité normalienne

- Entre obligation morale et contractuelle

En premier lieu, il faut préciser que la présentation aux concours de l'enseignement secondaire (le CAPES mais surtout l'Agrégation) est généralement apparue aux yeux de nos enquêté·e·s comme le principal « passage obligé » de la scolarité normalienne, pour reprendre l'expression de David³³².

La présentation des concours de l'enseignement secondaire est apparue obligatoire à différents points de vue pour nos enquêté·e·s. D'un point de vue institutionnel tout d'abord, nos enquêté·e·s soulignent qu'ils étaient généralement fortement incité·e·s par les professeur·e·s et le personnel administratif de l'École à préparer et présenter ces concours. C'est ce que relève Gilles, issu des promotions antérieur à 1985 dont les membres étaient contractuellement obligé·e·s de présenter un concours de l'enseignement secondaire. De son côté, il ne s'est ainsi « pas posé la question » de ne pas tenter l'Agrégation. Comme il le souligne d'ailleurs également, le

³³² David, L, Autre +, Paris, FD.

caractère obligatoire portait davantage sur la présentation que sur la réussite à l'un des concours de l'enseignement secondaire.

« On n'avait pas vraiment le choix à l'époque. Je pense que Fontenay... Je pense que... Il y avait une pression assez claire. Et je pense qu'autant à Ulm, les gens avaient un petit peu le choix s'ils se destinaient vers les DEA et la recherche, de ne pas passer l'Agrégation. À Fontenay, on était obligés de présenter au moins un concours, soit CAPES, soit Agrégation. C'était dans la règle quoi. On pouvait le présenter et le planter. Mais ça, pour l'ego, c'était pas génial. Et de toute façon, c'était assez bien organisé pour faire une troisième année de prépa et ensuite, avoir des années supplémentaires pour faire le DEA, tout en étant financé. Donc il n'y avait pas de discontinuité... Disons que passer l'Agrégation ne posait pas de problème par rapport à l'entrée dans le cycle de la thèse. Donc non, je ne me suis pas posé la question. »

(Gilles, S, PU, Reg Par, FD)

Néanmoins, suivant les filières et les promotions, il semble que la force de cette injonction institutionnelle n'ait pas été la même. Par exemple, suite à la création des magistères – soit de filières plus directement dirigées vers la recherche – les spécialistes des Sciences de la Vie ont eu à choisir entre la filière classique menant à la préparation de l'Agrégation et potentiellement à l'enseignement secondaire ou la filière plus orientée « recherche » du magistère. Dans cette configuration particulière, la présentation à l'Agrégation a davantage été présentée comme optionnelle, comme se le remémore Nathalie.

« Le magistère, c'était plutôt pour faire la recherche après et on ne passait pas forcément l'Agreg. Enfin, c'était présenté comme ça. Et la seconde filière, qui était en fait de venir à la Fac et faire une Licence et une Maîtrise de Sciences Nat', c'était pour passer l'Agreg après. Moi, je me suis dite que de toute façon je voulais enseigner. Donc je me suis dit "je vais passer l'Agreg. En plus, ça tombe bien, je bosserais moins". Donc voilà. Donc en fait, le choix s'est fait... À l'entrée, il y a eu un choix à faire entre le magistère, donc plutôt la recherche et... Je n'avais aucune idée de ce que pouvait être la recherche. Et puis sinon, la filière plus classique, donc l'Agreg. Donc j'ai choisi ça. »

(Nathalie, S, PU, Paris, PD)

Pour les promotions les plus récentes également, du fait du changement des dispositions légales principalement (décret de juillet 1985 et création des magistères), la présentation aux concours de l'enseignement a été davantage optionnel – surtout dans les disciplines scientifiques. Mais malgré ce caractère plus facultatif, cela n'a d'ailleurs pas empêché qu'une majorité d'élèves aient continué de présenter les concours de l'enseignement secondaire, comme nous l'avons vu dans l'analyse des réponses au questionnaire.

Au-delà de cette dimension contractuelle, liée à leur engagement en tant que fonctionnaire stagiaire, on peut également relever que la présentation du concours de l'Agrégation a également pu recouvrir une dimension morale de « loyauté envers

l'institution » pour reprendre l'expression de François. Il convoque d'ailleurs ici l'histoire de l'École et sa mission de formation des enseignant·e·s, à la différence de sa grande sœur d'Ulm, plus directement tournée vers l'enseignement supérieur et la recherche à l'époque.

« Mais, si j'ai passé l'Agrégation, je ne crois pas que c'était pour enseigner. C'était un peu parce que ça se faisait et puis c'était un peu une loyauté vis-à-vis de l'institution. Parce qu'à la différence d'Ulm, où les élèves ne passaient même pas l'Agreg et commençaient directement des études en vue de la recherche, Saint-Cloud restait une école de tradition de formation d'enseignants. Vous connaissez l'histoire de l'École, c'était pour former des professeurs d'école normale... »

(François, L, Autre +, Paris, FD)

Plus généralement, la présentation de l'Agrégation représentait chez nombre de nos enquêté·e·s comme l'aboutissement « logique » de la scolarité normalienne. Selon Anne, à l'époque, « si on faisait une École normale, c'était pour avoir l'Agreg. Sinon, c'était pas la peine³³³ ». Et Louis de relever avec humour que, de son point de vue à l'époque, « passer l'Agreg » quand on était normalien, « ça faisait partie du kit³³⁴ ». Bien que sa préparation et sa présentation soient ouvertes à des étudiant·e·s non-normalien·ne·s depuis la fin des années 1870, le prestigieux concours fait bien souvent figure de concours de sortie pour les normalien·ne·s. Sa préparation légitime en partie l'existence des écoles – et en particulier celle des anciennes ENS primaires dès lors que les ENS d'Ulm et Sèvres se sont peu à peu détournées de cet objectif principal. Dans ces conditions, passer l'Agrégation relevait également d'un contrat tacite avec l'institution, sans que nos enquêté·e·s se soient directement senti·e·s « obligé·e·s » de s'y plier.

- Le « parachute » normalien

A un niveau plus individuel, une partie de nos enquêté·e·s ont passé l'Agrégation dans une optique purement professionnelle, pour devenir enseignant·e·s par la suite, comme ce fut le cas de Patrick.

« Objectivement, ce que je visais à l'époque, au moment de l'Agrégation, c'était de faire mon DEA et puis après devenir enseignant à Lille, parce que ce qui se disait, c'était que dans le Nord, ils manquaient d'enseignants. C'était au début des années 80... Le parcours était tracé. Je n'imaginai pas... Je ne connaissais pas le milieu de la recherche. Pour moi, le DEA, c'était une

³³³ Anne, S, Autre +, Paris, FD.

³³⁴ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

année de formation que je pensais préparer sérieusement, mais sans plus. Je me disais qu'une fois terminé le DEA, j'irai enseigner. »
(Patrick, S, PU, Prov, PD)

Mais dans la plupart des cas, tenter l'Agrégation a été motivé par des vues stratégiques relativement déconnectées du projet d'enseigner dans le secondaire. Le concours est en effet bien souvent présenté comme une « assurance vie³³⁵ », garantissant *a minima* un avenir professionnel à la fin des quatre années d'école. Comme Camille, beaucoup d'ancien·ne·s élèves déclarent ainsi avoir passé l'Agrégation moins par envie d'enseigner que « pour avoir une espèce de sécurité de l'emploi et aussi parce que c'est vrai qu'on [ne leur] promettait par ailleurs pas autre chose pour bouffer³³⁶ ». D'ailleurs ce type de motivation semble également avoir été régulièrement mis en avant par le personnel encadrant des anciennes ENS primaires. « Ça nous était aussi présenté comme un éventuel parachute³³⁷ » comme se le remémore Paul.

« Moi, je me disais "si j'ai l'Agrégation, j'aurais au moins un poste dans le secondaire". Il fallait que j'assure. Je n'avais pas de filet de sécurité. Mes parents ne m'auraient pas aidée. Donc pour moi, c'était vital d'avoir... Pour moi, c'était une sécurité psychologique de savoir que je pourrais toujours être prof. Je vais vous le dire. Moi, dans tout ce que j'ai appris à l'Agrégation, compte tenu de ce que j'ai fait après... C'est-à-dire que je me suis retrouvée recrutée en Physique. Donc tout ce qui était Agrégation de chimie, je pouvais le mettre à la poubelle. Il aurait fallu que je me remette à la... Donc ça, ça ne m'a pas servi à grand-chose. Et mon domaine de recherche, c'est l'astro-chimie. Donc c'est de la chimie dans des conditions complètement exotiques, extraterrestres. En fait, je pouvais oublier tout ce que je savais. Parce que les molécules étaient tellement tordues, tellement bizarres, que ça n'avait plus rien à voir avec ce que l'on voit dans ce bas monde. C'est une chimie complètement différente.

Donc ça ne vous a pas forcément servi...

Bon, ça m'a servi pour les quelques cours que j'ai pu donner au lycée. Et puis, il y a eu des cours particuliers, parce que ça aussi ça m'est arrivé d'en donner. Plus pour rendre service qu'autre chose. »

(Françoise, S, Autre -, Prov, EA)

Néanmoins, à la différence de l'expérience rapportée par Françoise, dans certaines disciplines, devenir agrégé·e pouvait également se révéler stratégique pour conserver des chances d'intégrer une carrière universitaire. Ainsi en Histoire, en Philosophie ou en Lettres, l'Agrégation reste un atout de taille – si ce n'est un prérequis – à une carrière professionnelle dans l'enseignement supérieur (Faure *et al.*, 2005). Pour

³³⁵ Bénédicte, S, MCF, Paris, FD.

³³⁶ Camille, L, PU, Paris, FD. On retrouve assez fréquemment dans nos entretiens ce type de discours à propos des concours de l'enseignement qui sont régulièrement désignés comme le « gagne-pain de départ », ce qui permet de « faire bouillir la marmite »...

³³⁷ Paul, S, DR, Paris, FD.

Jean, spécialisé en Histoire, c'est donc comme une étape « un peu obligée³³⁸ » sur la voie d'une future carrière à l'Université que s'est imposé le concours de l'Agrégation.

- « On retrouvait l'efficacité du système³³⁹ »

Si l'Agrégation est apparue comme un passage obligé de la scolarité normalienne, c'est également parce qu'à la différence des deux premières années, où l'effort de formation était essentiellement délégué aux universités, sa préparation a fait l'objet d'une attention particulière au sein de l'École et expressément en direction des élèves. La rupture entre les premières années d'insouciance et/ou de grand vide et les années de préparation aux concours de l'enseignement secondaire apparaît très nettement dans les souvenirs de nos enquêté·e·s. Ainsi, Sylvie, qui fait partie des élèves qui ne venaient « à l'École que pour prendre leur fiche de salaire les deux premières années », souligne que c'est au moment de la préparation à l'Agrégation que se concentrait l'« efficacité » du dispositif de formation propre aux ENS.

« [Pendant les deux premières années] On pouvait disparaître quasiment de la circulation pendant un an sans que ça se voie. Bon, il y avait la directrice qui essayait de ramener au bercail les plus indisciplinés. Moi, j'étais disciplinée mais je faisais mes trucs comme ça de mon côté. C'était une drôle de situation quand même. Ça, c'est quelque chose que je regrette, qu'on n'ait pas plus été pris en charge les premières années. Mais l'année de l'Agreg, là, on retrouvait vraiment toute l'efficacité du système, parce qu'on avait des profs excellents, qui faisaient de très bons cours, très pédagogiques au contraire. Et surtout, on s'entraidait et entre élèves. Ça a été très, très efficace pour l'Agreg d'être à Normale sup'. Là, c'était vraiment le système qui fonctionnait à plein régime et c'était très très efficace. »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

Et, en effet, la préparation de grande qualité et très intensive, organisée entre les murs de l'École a donné lieu à un véritable « conditionnement³⁴⁰ » en vue de la réussite de l'Agrégation. Durant les années de préparation, se souvient Anne, il n'y avait « avait aucun temps perdu », « aucune intendance à prendre en charge » avec la cantine sur place, « des cours de tennis, des cours de danse » pour se « détendre, aller faire autre chose, [et se] vider la tête³⁴¹ ». Par ailleurs, « les spécialistes » des disciplines au

³³⁸ Jean, L, MCF, Paris, EA.

³³⁹ Sylvie, L, Autre +, Paris, PD.

³⁴⁰ David, L, Autre +, Paris, FD.

³⁴¹ Anne, S, Autre +, Paris, FD.

concours étaient également engagés par l'École pour « faire des khôlles³⁴² et des cours particuliers³⁴³ » Dans l'optique de préparation du prestigieux concours, les moyens mis à disposition des élèves des ancien·ne·s ENS primaires sont jugés dans la très grande majorité des cas³⁴⁴ comme « absolument parfaits³⁴⁵ ». Et les mérites de la préparation à l'Agrégation sont ainsi très régulièrement mis en avant par nos enquêté·e·s – surtout au regard des conditions dont ont bénéficié leurs camarades étudiants des universités qu'il·le·s fréquentaient.

« Pour l'Agreg, c'est vrai que là, oui, les outils sont bons. C'est-à-dire que le côté un peu bas de plafond mais efficace, c'est vachement bien pour avoir un concours. Ah oui... Parce que c'est sûr qu'on était coachés à mort, on avait trois fois plus de cours que les autres, avec énormément de mises en situation. On écrivait énormément. On était testés à l'oral tout le temps. C'est sûr que quand on arrive au concours, on est super prêts par rapport à tous les autres qui vont une journée par semaine en Fac et une autre journée éventuellement pour avoir des TD. Ça n'a rien à voir. Surtout que nous, la journée en Fac, on y va avec eux alors bon... C'est évident. C'est normal... »

(Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA)

« Nous, pour préparer l'Agrégation, on avait que ça à faire. À la limite, si on l'avait pas, c'était... Franchement, on était comme des coqs en pâte. Toutes les semaines il y avait des répétitions, des oraux factices, où on jugeait le camarade qui passait. Et puis, ce qu'il faisait comme travail, c'était comme si on l'avait fait nous. Non, je trouvais vraiment qu'il y avait une préparation... On était beaucoup mieux préparés que ceux de la Faculté. »

(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

Pour des normalien·ne·s, passer l'Agrégation s'avérait donc un choix d'autant plus stratégique qu'il était assez peu risqué au regard de la préparation intensive qui leur était offerte. Même si l'objectif n'était pas d'enseigner, comme c'est le cas d'Hélène qui a « passé l'Agreg parce que tout le monde à Normale passait l'Agreg », avec près de « 100% de réussite », nos enquêté·e·s ne « risquai[ent] pas grand chose³⁴⁶ » à le présenter. « Il faut quand même être clair : ce sont les normaliens qui sont le mieux préparés à l'Agreg. Donc, quand il y a des places, c'est pour eux. Oui, ça se vérifie depuis la nuit des temps. Et donc, on savait que ça se vérifierait pour nous aussi³⁴⁷ » relève Irène à propos de l'état d'esprit dans lequel elle a appréhendé sa préparation du concours de l'Agrégation.

³⁴² Afin de préparer leurs élèves aux épreuves orales des concours d'entrée, les CPGE organisent régulièrement des sessions d'examens « blancs » (appelé « khôlles » dans le jargon préparatoire) dans lesquelles le rôle d'examineur peut être assuré par des enseignants extérieurs à la CPGE ou des étudiants avancés.

³⁴³ Irène, L, Autre -, Prov, FD.

³⁴⁴ En effet, parmi les cinquante ancien·ne·s élèves que nous avons interviewé·e·s, une seule personne s'estime avoir été « très mal » préparé·e au concours.

³⁴⁵ Anne, S, Autre +, Paris, FD.

³⁴⁶ Hélène, L, CPGE, Paris, EA.

³⁴⁷ Irène, L, Autre -, Prov, FD.

En plus des conditions de préparation très confortables que nous venons de relever, de l'avis de la plupart de nos enquêté·e·s, les normalien·ne·s étaient également largement prédisposé·e·s à réussir le concours de l'Agrégation qu'il·le·s avaient été pré-sélectionné·e·s par le concours d'entrée, tant les deux concours semblent avoir relevé d'une logique semblable.

b. « On connaît la musique³⁴⁸ » : le renforcement d'un rapport scolaire au savoir

- L'Agrégation ou le « retour » à la « discipline scolaire³⁴⁹ »

Pour nombre de nos enquêté·e·s, la préparation au concours de l'Agrégation a ainsi représenté « un recommencement³⁵⁰ » de leur épreuve d'entrée à l'École ou « une sorte de classe prépa renouvelée³⁵¹ », dans lequel il·le·s partent d'autant plus avantage·e·s qu'il·le·s « conai[sse]nt la musique³⁵² ». En effet, à plusieurs égards, il apparaît que « la discipline de l'entrée et la discipline du concours relèvent à peu près de la même logique³⁵³ », ce qui tend à donner aux normalien·ne·s une confortable longueur d'avance sur leur·e·s concurrent·e·s comme le souligne Bruno sur le ton de l'humour :

« Mais c'est une boutade de normaliens que de dire "on devrait plutôt la passer dans la foulée de l'entrée du concours et on l'aurait probablement assez facilement". [...] Donc soyons un peu mathématiques... Quand vous rentrez et que vous êtes pris sur 35 personnes, à un concours, mathématiquement l'Agreg est plus simple en termes de volume de postes. Ce n'est pas le cas de [sa femme]. Elle, elle a passé une Agreg où il y a 14 places [...]. Mais l'Agreg de Lettres, quand vous êtes dans les 30 premiers à un concours, mathématiquement vous avez l'Agreg. Donc je pense que si on échoue à l'Agreg quand on est normalien... »

(Bruno, L, PU, Prov, FD)

Nos enquêté·e·s relèvent ainsi très souvent que les moments de la préparation de l'Agrégation correspondent à une réactivation, voire un perfectionnement, de leurs habitudes de « bon élève complet ». La préparation a d'abord signifié un retour à un relatif éclectisme disciplinaire en vue de coller aux exigences du concours. Pour

³⁴⁸ Alice, L, MCF, Paris, PD.

³⁴⁹ Bruno, L, PU, Prov, FD.

³⁵⁰ Arnauld, S, MCF, Prov, PD.

³⁵¹ Gabriel, L, MCF, Paris, PD.

³⁵² Alice, L, MCF, Paris, PD.

³⁵³ Bruno, L, PU, Prov, FD.

certain·e-s, ce retour s'est d'ailleurs révélé en partie « pénible³⁵⁴ ». Pour d'autres, au contraire, ce retour à un découpage plus scolaire des disciplines leur a permis de faire la « synthèse³⁵⁵ » des connaissances qu'il·le-s avaient accumulées depuis leurs années de classes prépa.

« Pour faire de la recherche, l'agreg, à mon avis c'est un plus. Ce n'est pas du temps perdu parce que l'esprit de synthèse et l'ouverture d'esprit, ce sont des plus pour après. Moi, je n'ai jamais été pénalisé – au contraire – dans ma recherche par l'esprit de synthèse que j'ai pu acquérir, tout particulièrement l'année de l'agreg. »

(Benoît, S, PU, Paris, PD)

L'Agrégation est ainsi très souvent présentée comme un retour et un renforcement du profil « généraliste », plus proche donc de celui de l'élève de classes préparatoires que de l'étudiant de l'Université. Pour les quelques personnes interviewées qui pensaient par la suite présenter l'ENA, le large spectre de connaissances brassées durant la préparation au concours de l'Agrégation (et en particulier celle de Sciences Sociales) a constitué une bonne base de connaissance généraliste pour préparer le concours de la prestigieuse école d'administration.

« Et d'ailleurs, passer l'Agreg de Sciences Sociales, c'était un peu ça. C'était une façon intelligente de se meubler l'esprit pour préparer le concours de l'ENA. Les mecs commençaient à se dire que ça, ça pourrait être pas mal pour une carrière dans l'entreprise, dans des secteurs comme "ressources humaines" ou "communication". Et les gens avaient déjà ça en tête. Du moins, une partie des gens qui préparaient l'Agreg de Sciences Sociales avaient ça en tête. »

(François, L, Autre +, Paris, FD)

La préparation du concours a été également l'occasion de renforcer la maîtrise de certaines techniques d'exposition, notamment à travers la préparation des leçons d'Agreg, qui renouent avec les modes de présentation et de réflexion acquis durant les années de CPGE. Pour Bruno, la préparation de l'Agrégation l'a par exemple forcé à « revenir aux disciplines qui étaient celles de la dissertation, du commentaire de texte³⁵⁶ ». Constance relève de son côté que l'Agrégation lui a permis de parachever sa maîtrise des « plans en trois parties, neuf sous-partie, 27 sous-sous-parties³⁵⁷ » qu'elle avait acquise durant ses années de khâgne. C'est dans cette forme très linéaire de développement que se trouve une partie de « l'esprit de l'Agrégation » selon Olivier.

³⁵⁴ Arnauld, S, MCF, Prov, PD.

³⁵⁵ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

³⁵⁶ Bruno, L, PU, Prov, FD.

³⁵⁷ Constance, L, CPGE, Reg Par, FD.

« Il y a beaucoup de choses qu'on apprend à l'école qui ne sont pas exactes, qui ne devraient pas être formulées comme ça. Donc qui sont quelque part un peu fausses. Mais là, c'est complètement opposé à l'état d'esprit de l'Agrégation. Parce que quand vous présentez une leçon d'Agrégation, il faut faire un plan en trois parties. Il faut que ce soit linéaire et souvent, la pensée humaine n'est pas linéaire. C'est un exercice très particulier. Bon ensuite, on peut le ressortir devant une classe d'élèves qui de toute façon n'a pas son mot à dire... »
(Olivier, S, PU, Paris, EA)

L'approfondissement de ces techniques de présentation scolaires lors de la préparation des leçons d'Agrégation a constitué pour certain·e·s de nos enquêté·e·s, une première rencontre importante avec certains aspects du métier d'enseignant, comme ce fut le cas pour Raphaël, qui « avant l'année de prépa Agreg, [ne] savai[t] pas et ne [se] voyai[t] pas tellement enseignant³⁵⁸ ». Elle lui a permis de découvrir que « préparer les leçons », était « quelque chose qui [lui] plaisait ». Certain·e·s de nos enquêté·e·s soulignent ainsi que les préparations des leçons sont des moments qui restent attachés à la découverte d'outils pédagogiques qui les ont par la suite aidé·e·s dans leur carrière professionnelles d'enseignant·e·s – dans le secondaire mais également à l'Université.

« Les TP, c'était aussi intéressant, de prévoir des expériences. C'est cet aspect de l'Agrégation qui m'a plu. Par contre se retaper toute la chimie, ça, c'était pénible. Après, quand je suis arrivé ici, embauché à l'Université, ça m'a bien servi. Par rapport à des collègues qui devaient tout réviser pour faire des cours en première année, le fait d'être passé par la prépa et l'Agrégation, ça m'a bien servi, quand j'ai été Maître de Conférences. Je vois là encore, j'ai une jeune collègue qui fait les TD du cours que je fais... Elle a souffert. C'est pas forcément une matière qu'elle maîtrisait bien et elle a dû tout retravailler alors que moi, je n'ai pas eu besoin de tout retravailler. »
(Arnauld, S, MCF, Prov, PD)

Néanmoins, de l'avis de certain·e·s de nos enquêté·e·s, la part d'apprentissage d'outils proprement pédagogiques lors de leur formation à l'ENS a été relativement limitée. Ainsi Louis déplore-t-il *a posteriori* que la préparation de l'Agrégation n'ait pas été assez utilisée en guise « d'initiation à l'enseignement³⁵⁹ ».

Dans tous les cas, qu'elle ait été appréciée ou qu'elle soit synonyme de mauvais souvenir, la préparation au concours Agrégation reste un passage marquant de la scolarité normalienne. Elle semble avoir marqué ou – comme le dit Louis – « formé » durablement les pratiques et les cadres de perception de nos enquêté·e·s.

³⁵⁸ Raphaël, S, CPGE, Prov, FD.

³⁵⁹ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

- Le « moule normalien³⁶⁰ » ?

Comme le concours d'entrée et le concours de l'Agrégation semblent avoir reposé sur « la même logique », les normalien·ne·s-agrégé·e·s ont d'une certaine manière, été « sélectionnés deux fois » pour reprendre l'expression de Xavier³⁶¹. Pour Irène, c'est la consécration de l'appropriation d'un rapport au savoir très scolaire par la réussite au concours d'entrée de l'ENS et son renforcement par la préparation au concours de l'Agrégation qui fait la spécificité des normalien·ne·s par rapport aux autres agrégé·e·s – qu'il·le·s aient été ancien·ne·s élèves de CPGE ou pas. C'est parce que les normalien·ne·s-agrégé·e·s ont dû passer deux fois par un filtre aux caractéristiques relativement proches qu'ils se sont, selon Irène, plus profondément imprégné·e·s de la forme de pensée que ces deux concours consacrent.

« On a appris une méthode. Parce qu'il n'y a rien à dire, les normaliens, entre nous, on se renifle, on se reconnaît dans nos façons de faire les choses. Il y a un moule, il n'y a rien à dire.

Et ça, c'est l'École ou c'est l'hypokhâgne ?

Ça, c'est l'École. Oui. Parce que ça dure six ans, la prépa plus l'École. Six ans, quand on a entre 18 et 24 ans, dans le début de la vie adulte, c'est prégnant. Non, non... C'est l'École. Non, parce que la plupart des collègues qui ne sont pas normaliens et qui enseignent ici [en CPGE] sont d'anciens élèves de prépa. Et pourtant il manque quelque chose... Et oui...

[son mari, lui aussi normalien et enseignant en CPGE, intervient] Bien sûr, leurs cours sont plus universitaires.

Ah oui ?

Oui. Il y a vraiment... [...] Oui, nous, on a été... Comment dire ?... La main était de fer et le gant était de velours. Moi, je n'en ai pas de mauvais souvenirs, au contraire. Et puis bon, attendez, quand on était à Normale sup' et qu'on préparait l'Agreg, et qu'il y avait tous les spécialistes des disciplines qui venaient nous faire des khôlles et des cours particuliers. C'est irremplaçable. Vous êtes en face de gens dont chacun est le spécialiste dans sa discipline. Forcément, vous en retirez... Et les gens à la Fac, ils n'ont pas ça. On ne leur proposera jamais ça de toute leur scolarité.

Donc là, on est plus sur la préparation à l'Agreg et alors...

Oui, enfin, c'est-à-dire que moi, quand je raisonne en tant que prof de khâgne, ce qui me sert en classe, ce sont les épreuves d'Agreg. Bien sûr. [...] Et là, il y a une rigueur, il y a... Et puis, il y a la clarté de l'expression pour les élèves. C'est dire que voilà, c'est blanc, c'est noir, c'est carré ce qu'on dit. »

(Irène, L, Autre -, Prov, FD)

A l'instar du concours de sortie de l'ENA qui « parachève la socialisation » et l'incorporation des savoir-faire et savoir-être acquis durant la scolarité à Sciences-Po

³⁶⁰ Benoît, S, PU, Paris, PD.

³⁶¹ Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

puis durant les années d'école (Eymeri, 2001, p.153), le concours de l'Agrégation vient en quelque sorte parachever l'empreinte socialisatrice qu'a laissée aux lauréats la préparation du concours d'entrée des ENS. Le passage par le tamis du concours d'entrée puis de l'Agrégation – et dans une moindre mesure du CAPES – semble avoir agi en ce sens comme une « instance de mise en conformité » et de « conformation » (Darmon, 2007, p.115). Le passage successif par ces deux épreuves hautement sélectives opèrerait ainsi chez nos enquêté·e·s un « renforcement » aux effets « fixateurs » (Darmon, 2007, p.114) qui rendrait « très prégnants » chez eux et elles une forme particulière de rapport au savoir et des savoir-faire particuliers. Qu'il·le·s continuent par la suite dans l'enseignement en lycée ou qu'il·le·s poursuivent sur la voie normalienne *normale*, vers l'Université et l'enseignement post-Bac, les techniques de construction des cours et de présentation apprises lors de la préparation de l'Agrégation ont d'ailleurs marqué durablement leurs pratiques professionnelles.

« Il y avait à côté certes de bachotage. Mais bon, je pense que pour la plupart des leçons, on essayait de ne pas le prendre pour un bachotage. Et donc aujourd'hui, c'est quelque chose, je pense, qui me sert beaucoup, parce qu'on a un certain nombre d'heures pour préparer les exposés, pour préparer... Même quelque chose qui n'a rien à voir avec la science. Ça peut être présenter un projet. Ça, c'est sous un aspect plus managérial, des choses comme ça. S'entraîner à aller chercher l'information là où elle devrait être. Donc voilà, ce genre de choses... Encore aujourd'hui, je ne regrette pas de l'avoir fait. »
(Hervé, S, PU, Reg Par, FD)

Pour Benoît également, c'est ce « formatage » à de multiples reprises qui fait la spécificité du mode de fonctionnement et de pensée des normalien·ne·s, que certain·e·s ancien·ne·s ont beau jeu de décrier selon lui, alors qu'il·le·s en sont fortement imprégné·e·s et peuvent en avoir tiré bénéfice dans leur parcours professionnels.

« Pour rentrer à l'ENS, il y a formatage. Il y a un moule pour passer l'Agreg et pour rentrer à l'ENS. Je veux dire, même s'il y a quelques génies qui peuvent se permettre d'être en dehors du moule, grosso modo, il y a un moule. Le moule normalien, qu'on le veuille ou non, il existe un peu. Et donc, c'est quelque part un peu hypocrite d'avoir passé ce concours, de s'être coulé dans le moule et après, de cracher un petit peu sur le moule en disant "ouais, mais bon, ça formate l'esprit". »
(Benoît, S, PU, Paris, PD)

Et ce serait donc dans ce double « formatage », avec la fixation à long terme d'une « zone d'esprit » particulière qui en résulte pour reprendre l'expression de J.-M. Eymeri (2001), que résiderait une partie de ce que l'on pourrait appeler, à l'instar de Benoît, le « moule normalien » soit une des principales *marque de fabrique* du dispositif de formation normalien.

Pour paraphraser M. Darmon, une présentation simpliste du dispositif de formation normalien pourrait « suggérer qu'il existe un lien ontologique » entre les institutions présumées « totales » du type des grandes écoles (et donc des ENS) et ce type de « socialisation de renforcement » (Darmon, 2007, p.116). Le système des classes préparatoire/grandes écoles, souvent présenté comme une instance particulièrement coercitive de « conformation » des individus, se prête en effet assez facilement à ce type de simplification – dès lors que l'on parle du « moule normalien » comme Benoît et que l'on mobilise une métaphore « industrielle ».

Mais il faut rappeler que « l'effet socialisateur d'une institution, ou plus largement d'une instance de socialisation, est soumis à des variations qui proviennent de la rencontre entre l'institution et les produits des socialisations antérieures déposés dans les individus sur lesquels elles travaillent » (Darmon, 2007, p.116). On verra ainsi dans notre prochain chapitre que, suivant les ingrédients qui sous-tendent les mises en route de nos enquêté·e·s sur le chemin des ENS, l'effet de cette socialisation de « renforcement » sera variable.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la période de scolarisation à l'ENS n'est pas réductible à ce « renforcement », puisque pendant ce même laps de temps, un processus de « conversion » inaboutie à l'heuristique universitaire était également à l'œuvre. A bien y regarder, ce sont les interférences – et plus précisément la concurrence – entre ces deux processus de socialisation qui fait la spécificité du dispositif de formation normalien et qui permet de saisir plus spécifiquement ce que les ancien·ne·s ENS primaires « ont fait » à nos enquêté·e·s.

Chapitre 11 La production d'une élite « délitée »

Comme nous l'avons indiqué, l'idée qui sous-tend cette partie est de rendre compte de ce que l'ENS « a fait » à nos enquêté·e·s en essayant de suivre étape par étape les opérations de sélection et de formation qui jalonnent le dispositif de formation normalien. Dans ce dernier chapitre, il s'agira d'essayer de saisir les produits de l'articulation du mode de sélection et du dispositif de formation en place dans les ancien·ne·s ENS primaires³⁶². L'une des premières caractéristiques du groupe institué par la réussite au concours d'entrée des écoles de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon est paradoxalement le relativement faible sentiment d'appartenance de ses membres. Cette spécificité donne au corps constitué par les lauréat·e·s du concours d'entrée les allures d'un corps d'élite « délitée » pour reprendre l'expression d'Hugo³⁶³. Ce faible sentiment d'appartenance s'explique en partie par le caractère dual du dispositif de formation alors à l'œuvre dans les ancien·ne·s ENS primaires. Il s'explique également par un désajustement relatif entre le mode de sélection et le type « d'honneur » auxquels les écoles pouvaient ouvrir les portes, qui provoque une mise en crise de l'*ethos* normalien au moment où nos enquêté·e·s intègrent l'École.

11.1 Un dispositif de formation en tension entre deux objectifs

a. Aller-retour et concurrence entre « renforcement » et « conversion »

Ainsi, l'une des grandes difficultés qu'ont rencontrées nos enquêté·e·s a été de pouvoir articuler ces deux processus relativement divergents du point de vue des rapports au savoir et des habitudes réflexives et techniques qu'ils nécessitent de manipuler et de s'approprier. Ces difficultés ont pu faire ressembler les années d'ENS à une sorte d'aller-retour permanent entre la posture du « bon élève complet » et celle de l'universitaire en devenir, d'autant plus que la préparation à l'Agrégation intervenait en

³⁶² David, L, Autre +, Paris, FD.

³⁶³ Hugo, L, Autre +, Paris, FD.

plein milieu (en 3^{ème} année la plupart du temps) de ce qui aurait dû constituer pour certain·e·s de nos enquêté·e·s une montée en puissance de la « décompression » des deux premières années à la préparation d'un DEA afin de préparer le commencement d'une thèse à la sortie de l'École. L'exemple d'Isabelle est sur ce point assez représentatif du type d'arrangement que certain·e·s ancien·ne·s élèves ont été obligé·e·s de bricoler pour mener à bien, et dans le temps qui leur était imparti, les objectifs « contractuels » de leur formation (le fait de devoir présenter un concours de l'enseignement secondaire durant les quatre années de scolarité pour elle qui était dans une promotion antérieure à 1985) et leurs éventuelles envies de continuer sur la voie de la recherche académique.

« J'ai pris une année sans solde pour passer l'Agreg, parce que je voulais garder ma quatrième année de Normale sup' pour ma première année de thèse. Parce qu'en fait, les financements de thèse étaient de trois ans et je savais qu'il était difficile, à l'époque, d'obtenir des prolongements pour pouvoir faire une thèse en quatre ans. Et moi, je me disais que j'avais la chance de pouvoir faire cette thèse en quatre ans. Et je gardais ma dernière année de Normale sup' pour financer la première année de thèse. Donc mon plan – qui a marché – c'était de garder ma dernière année de Normale sup', plus trois ans de bourses de thèse normale, ce qui me permettait de faire une thèse en quatre ans. C'est absolument essentiel en biologie. En trois ans, ça marche très rarement. Voilà. Donc mon plan, c'était ça. Et on m'a imposé – Normale sup' m'a imposé – de passer l'Agreg. Donc en me disant que... mon contrat... Il y avait beaucoup de normaliens à l'époque qui ne passaient plus l'Agreg en bio. Aux biochimistes, on l'imposait de le passer. Donc en gros, c'était le deal, il faut passer l'Agreg après le DEA, parce que moi, je voulais enchaîner ma thèse et mon DEA. Je voulais faire de la recherche, mais ça ne m'a pas semblé une idiotie non plus d'essayer de passer l'Agreg quand même, pour avoir quelque chose de plus. C'était vraiment juste quelque chose de plus sur mon C.V. quoi. Ce n'était pas du tout pour me diriger vers l'enseignement secondaire a priori. »

(Isabelle, S, DR, Reg Par, PD)

Cet aller-retour a pu être vécu relativement douloureusement, ou en tout cas représenter pour certain·e·s de nos enquêté·e·s un obstacle à leur engagement dans une dynamique plus heuristique.

« Quand j'ai eu l'Agrégation je travaillais déjà, parce que la troisième année, j'ai préparé l'Agreg, j'ai été admissible mais l'oral... j'ai pas eu l'oral. J'ai recommencé... Ça, ça a été très pénible parce que j'avais commencé la recherche et j'y tenais. Il a fallu canaliser pour des exercices un peu type comme la leçon, etc. Ça m'a fait le plus grand bien, je pense, mais ceci dit, j'étais déjà sur la voie de la recherche. Par rapport à d'autres qui ont enchaîné tout de suite pour passer les concours et s'en débarrasser, quitte à changer de profession ensuite et pas faire de recherche. Moi, j'avais le sentiment que la recherche m'attirait, que la critique littéraire m'intéressait. Donc j'ai un peu souffert du recommencement des concours. Ça, j'avoue que psychologiquement... c'est au moment de la thèse que j'ai senti que j'en avais assez de passer des concours. »

(Florence, L, MCF, Paris, FD)

De la sorte, le type d'enseignement qui se tenait à l'École et le « renforcement » opéré par la préparation à l'Agrégation entre ses murs, peut potentiellement avoir contribué à

« éloign[er] » les lauréat·e·s du concours d'entrée de la constitution d'un rapport moins scolaire au savoir et à un travail de recherche.

« C'est-à-dire que moi, je pense que l'École normale supérieure et le type de formation qu'on a, ça ne prépare pas du tout à un travail de recherche. Au contraire,... Bon, pas au contraire, mais en tout cas, ça peut en éloigner. Et donc, le passage d'un rapport au savoir qui est un rapport parfois un peu d'imposture, de jeu, de savoir faire semblant... bon, sans rentrer dans les détails parce que ce n'est pas la peine... On pourrait en parler des heures de ça. Le passage de ça, de cette forme d'excellence scolaire avec les compétences que ça demande... Est-ce que c'est un véritable travail de terrain ? Un travail de thèse ? Est-ce que ça prépare à se coltiner réellement une réalité empirique, de discuter avec les autres, etc... à devenir un intellectuel quoi. Enfin, un intellectuel... Je veux dire un chercheur. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

Toutes les réactions que nous avons recueillies ne sont bien entendu pas aussi critiques quant à l'inadéquation radicale entre la préparation de l'Agrégation et la formation à la recherche universitaire. Une bonne partie de nos enquêté·e·s pointent, par exemple, que la préparation au concours de l'Agrégation ne les a pas nécessairement détourné·e·s de la recherche et les a même amené·e·s à développer une « vue d'esprit un peu plus large³⁶⁴ » de leurs disciplines respectives. Si l'on devait faire une synthèse des différents avis de nos enquêté·e·s sur cette question, elle serait très proche de la position que décrit M. Lallement lorsque, dans une tribune contre la création d'une Agrégation en sociologie, il relève que si l'Agrégation « peut être l'occasion de s'approprier plus fermement le territoire de sa discipline », « le "bachotage" que suppose la préparation à ce type de concours est d'abord peu propice à la démarche de recherche » (Lallement, 2004, p.33). Il apparaît ainsi que, déjà difficile à mettre en place, le travail de « conversion » à la logique de la recherche menée dans le cadre du cursus universitaire a pu être entravé par cet aller-retour entre logique « scientifique » et logique « scolaire ».

b. L'ambiguïté normalienne en action

Cet aller-retour permanent entre rapport au savoir « scolaire » et rapport au savoir « scientifique » a laissé à certain·e·s de nos enquêté·e·s l'impression d'avoir été pris dans un dispositif de formation qui peut avoir pris une dimension

³⁶⁴ Olivier, S, PU, Paris, EA.

« schizophrénique ³⁶⁵ » pour reprendre l'expression de David. Le sentiment d'ambivalence que conserve nos enquêté·e·s de leurs années de formation tient en partie à la contradiction entre les moyens mobilisés par l'École durant les années de scolarité, principalement tournés en direction de l'Agrégation et de la préparation des concours du secondaire, et les fins que semblait viser une grande partie des membres de l'administration et des élèves de l'époque, qui était de pousser les élèves à « tout faire pour faire autre chose³⁶⁶ » que de devenir enseignant·e·s du secondaire.

- La thèse ou la voie royale des normalien·ne·s

En effet, si dans son ensemble la formation normalienne et le dispositif de formation alors mis en place en direction des lauréat·e·s du concours d'entrée visait à la fois le commencement d'un cursus universitaire en vue de la thèse et la préparation à l'Agrégation et aux autres concours de l'enseignement, on ne peut néanmoins pas considérer que ces deux objectifs aient été strictement égaux³⁶⁷.

Les carrières dans l'enseignement secondaire – et plus généralement les carrières enseignantes sans activité de recherche – semblent en effet avoir été assez rarement envisagées par nos enquêté·e·s et leur entourage pédagogique comme un aboutissement professionnel désirable. Même si tou·te·s nos enquêté·e·s ne sont peut-être pas aussi catégoriques quant au clivage entre futur·e·s enseignant·e·s et futur·e·s chercheur·e·s et à la valeur différentielle accordée à chacun de ces devenirs professionnels (« C'était 50/50³⁶⁸ » se souvient Eric), c'est néanmoins ce que relèvent Constance et Claire. Aspirant toutes deux à devenir enseignantes et peu portées vers les activités de recherche durant leur quatre années à l'ENS, elles ont ressenti un important décalage vis-à-vis de la plupart de leurs camarades de promotions.

« Alors, quand j'étais à l'ENS, parmi mes camarades de promo qui étaient autour de moi, il n'y en a pas un qui voulait être enseignant. Ah non, non. Il n'y en a aucun qui voulait être enseignant. La plupart, ils sont devenus enseignants parce qu'ils n'ont pas eu le choix. Ils étaient normaliens pour faire de la recherche. Il y avait deux catégories, il y avait ceux qui faisaient de

³⁶⁵ David, L, Autre +, Paris, FD.

³⁶⁶ Alexia, L, Autre -, Prov, EA.

³⁶⁷ D'ailleurs, comme nous l'avons vu, c'est bien souvent en guise de « parachute » que l'Agrégation a été préparée par nos enquêté·e·s, pour s'assurer un travail en cas d'échec en thèse, qu'en vue d'enseigner à long termes dans le secondaire.

³⁶⁸ Eric, S, DR, Paris, PD.

la recherche. Ça, c'était la catégorie supérieure. Et il y avait ceux qui enseignaient. Et les autres avaient un profond mépris pour ceux qui enseignaient. Quand on leur disait "non, non, moi, je veux enseigner", ils trouvaient qu'on manquait considérablement d'ambition. Le minimum, c'était au moins d'enseigner en fac. Ça, ma génération, c'était ça. »
(Constance, L, CPGE, Reg Par, FD)

« Et je me souviens qu'au début, quand j'ai choisi l'enseignement dans les années 80 – maintenant, je n'en sais rien... –, c'était assez dévalorisé. On nous disait "ah oui, ce n'est pas bien l'enseignement". Pourquoi on disait ça ? Peut-être parce que c'était moins bien payé à diplôme égal. »
(Claire, S, Lycée, Paris, FD)

Il faut également relever qu'en fonction des filières disciplinaires, les chances de se retrouver *in fine* enseignant en lycée sont assez différentes. Et les projections professionnelles de nos enquêté·e·s en fonction de leur spécialité disciplinaire sont assez représentatives de ces probabilités. Dans certains cas, comme en Philosophie ou en Lettres Modernes par exemple, l'enseignement secondaire est bien souvent apparu comme un passage obligé de la carrière. Mais, même dans ces conditions, si l'enseignement en lycée, voire en collège, a pu être envisagé, il n'a généralement pas été désiré comme une fin en soi. C'était plutôt comme un détour parfois nécessaire menant à un engagement durable sur la *voie royale* que l'enseignement secondaire est envisagé.

Les carrières professionnelles dans l'enseignement en lycée et plus encore en collège ont ainsi été bien souvent des routes professionnelles secondaires en termes de prestige par rapport à la *voie royale* menant de l'École vers l'enseignement post-Bac et la recherche en passant par la thèse. « Beaucoup de gens qui déjà regardaient plutôt vers la recherche directement que vers l'enseignement secondaire » résume François³⁶⁹ à propos de l'état d'esprit qu'il percevait chez ses camarades de promotion.

Cette perspective semble également avoir été celle de l'administration des ancien·ne·s ENS primaires et de leur ministère de tutelle. A titre d'exemple des incitations concrètes à poursuivre sur la voie de la carrière académique mises en place par l'administration de l'École et son ministère de tutelle à partir des années 1980, on peut citer la création du statut d'AND³⁷⁰ (à partir de 1985) et de celui d'AMN³⁷¹ (venu le remplacer à partir de 1989). Après leurs quatre années d'écoles, nos enquêté·e·s avaient la possibilité de candidater pour un de ces différents contrats. D'une durée variable (d'un an renouvelable une fois pour les AND à un an renouvelable trois fois pour les

³⁶⁹ François, L, Autre +, Paris, FD.

³⁷⁰ Anciens Normaliens Doctorants, créé par le décret n°85-402 du 3 avril 1985.

³⁷¹ Assistant Moniteur Normaliens, créé par le décret n°89-794 du 30 octobre 1989.

AMN), le salaire relatif à ces contrats comprenait « une allocation de recherche et une indemnité de monitorat³⁷² ». En contrepartie les contractuels devaient dispenser une soixantaine d'heures effectives de travaux dirigés dans les universités qui en faisaient la demande et de participer à deux périodes de stage, chacune durant cinq jours, organisée par le Centre d'initiation à l'enseignement supérieur de l'académie (CIES) de rattachement. L'affectation sur ces postes d'allocataires était le produit d'un compromis entre le souhait des candidat·e·s et les besoins des universités, par l'intermédiaire du ministère. Ce n'est pas l'Agrégation, mais le DEA qui donnait formellement accès à ce type de contrat spécialement pensé par l'administration de l'École et les ministère de tutelle pour « créer un contact fort entre l'École et les universités » selon le Directeur de l'École Fontenay/Cloud en 1993³⁷³. Les ancien·ne·s élèves agrégé·e·s qui arrivaient à décrocher un contrat pouvaient alors bénéficier d'un congé au moment de leur accession à ces différents statuts et demander leur réintégration à la suite de cette période.

Comme cela apparaît dans le graphique suivant, au cours de la période analysée, une proportion croissante de nos enquêté·e·s ont connu ce type de premier contrat de travail dans le supérieur. On remarque un léger creux pour la promotion de 1984. Cette moindre proportion est sans doute due à la réduction des postes d'AND proposés aux ancien·ne·s élèves entre 1985 et 1988³⁷⁴. A partir de 1989 (donc lorsque les élèves rentrés en 1985 sont arrivé·e·s en fin de DEA), les postes d'AMN seront plus nombreux et surtout mieux adaptés au *tempo* de la thèse – puisque pouvant durer jusqu'à trois ans – et s'imposeront ainsi comme « la voie d'accès "normale" à l'Enseignement supérieur³⁷⁵ » pour les normalien·ne·s.

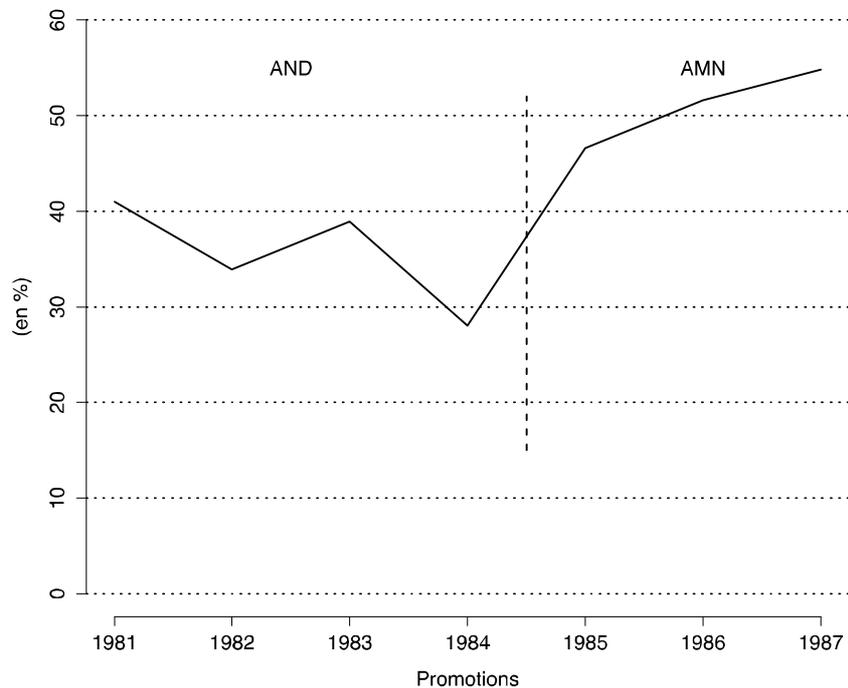
³⁷² *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1993, p.17/18.

³⁷³ *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1991, p.39.

³⁷⁴ En 1988 seulement 28 postes seront proposés aux ancien·ne·s élèves à la fin de leur DEA contre plus d'une cinquantaine en 1985 lors de la création de ce statut. *Bulletin de l'Association Amicale des Elèves et Anciens Elèves des Écoles normales supérieures de Lyon, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Fontenay/Saint-Cloud*, n°1, 1993, p.19/20.

³⁷⁵ *Ibid.*

Figure 4.1 : Proportion d'AND et d'AM en fonction de la promotion (en %)



Lecture : 28% des ancien-ne-s élèves interrogées issu-e-s de la promotion de 1984 ont décroché un contrat d'AND.

Nos enquêté·e-s ont fait partie des premières promotions à expérimenter ce statut particulier, censé être un pont entre la scolarité normalienne et un poste d'ATER, voire de MCF ou de CR. Aussi certain·e-s déplorent avoir « essuyé les plâtres » de cette réforme³⁷⁶. Ce statut n'en a pas moins généralement constitué une sorte de propédeutique assez efficace aux différentes facettes du métier d'universitaire. Le fait de pouvoir bénéficier de ce soutien financier réservé aux normalien·ne-s a largement contribué à orienter nombre de nos enquêté·e-s vers les carrières professionnelles dans l'enseignement supérieur et la recherche, comme le relève ici Gabriel :

³⁷⁶ Notamment l'importante charge de cours qui revenait aux AND, qui était similaire à celle d'un service complet de MCF à l'époque. L'autre problème récurrent était que les universités dans lesquelles les postes de moniteurs-allocataires étaient créés n'étaient pas nécessairement celle du directeur de thèse et du laboratoire de rattachement. Plusieurs de nos enquêté·e-s se sont ainsi retrouvé·e-s à devoir effectuer d'importants trajets, ce hebdomadaires (généralement entre Paris et une université de Province) pour effectuer leurs enseignements, ce qui n'a pas été sans conséquence pour l'achèvement de leur travail de thèse. Françoise, alors en thèse à Meudon et monitrice à Nancy, se souvient ainsi avoir dû réaliser sa thèse dans des conditions relativement difficiles, principalement « dans le TGV », « le soir » et « pendant les vacances » (Françoise, S, Autre -, Prov, EA).

« Si vous voulez, quand je suis rentré à Normale sup', j'étais à peu près sûr de faire des années de lycée. Je ne m'imaginai pas du tout que j'allais avoir ce cursus assez rare à mon époque où on enchaîne Agrégation, poste de moniteurs, etc... J'en avais aucune idée de tout ça. Donc pour moi, j'avais passé l'Agrégation pour me retrouver en lycée. Et, c'est après, comme j'ai passé l'Agrégation en troisième année, c'est pendant l'année du DEA en fait, qu'on a commencé à parler de postes de moniteurs, sans s'imaginer d'ailleurs qu'il y en aurait autant. Il y a eu vraiment une grande quantité de postes de moniteurs en 89. Et presque tous les normaliens agrégés ont obtenu un poste de moniteurs quelque part. Mais c'était relativement... C'était rare. C'est une amélioration de la conjoncture assez récente. 10 ans plus tôt, les normaliens agrégés étaient tous en lycée. Très peu ont été en fac. Donc là, cette évolution était assez récente. Et je me suis retrouvé totalement... je dirais sans préparation, moniteur à Paris IV, sans vraiment comprendre ce qui m'arrivait. C'est à ce moment-là que les choses se sont précisées et qu'on s'est dit qu'il fallait... que le parcours doctorat, Maître de Conférences, etc... était à portée de main. »

(Gabriel, L, MCF, Paris, PD)

Nous reviendrons par la suite plus en détail sur les expériences particulières des normalien·ne·s qui ont *bifurqué* vers l'enseignement secondaire, en montrant qu'elles ne se réduisent pas nécessairement à des expériences de relégation. Mais, dans leur ensemble, les entretiens appuient l'idée que l'« accomplissement catégoriel » (Poussou-Plesse, 2010, p.274) des normalien·ne·s était *a priori* d'accéder à une position professionnelle dans le champ académique. Et, pour Françoise, le « cursus normal » des normalien·ne·s se résumait donc ainsi :

« C'était le cursus normal de l'ENS. Dans l'ordre, vous faites... Bon, en entrant là-dedans [à l'ENS], vous avez l'équivalent du DEUG.[...] Une fois qu'on était à l'ENS, on passait le L3 et le M1 à la Fac. La troisième année de l'ENS, on passait l'Agrégation. Et la quatrième année, on faisait le M2. Donc on terminait avec un DEA. Et ensuite, on était plus ou moins détachés pour faire une thèse. »

(Françoise, S, Autre -, Prov, EA)

Pour nos enquêté·e·s comme pour l'ensemble de leurs camarades et encadrants de l'époque, l'aboutissement « normal » des trajectoires des lauréats du concours d'entrée semble donc de faire un thèse pour investir l'enseignement post-Bac et/ou la recherche académique.

- Les normalien·ne·s face aux ambiguïtés de leur formation

L'ambivalence du dispositif de formation mis en place en direction des lauréat·e·s du concours vient du décalage entre l'énergie investie dans la consolidation du « moule normalien », alors que l'opération au finale récompensée par l'institution était d'avoir eu

« l'esprit assez fort pour s'en déformer³⁷⁷ » afin de s'engager sur la voie de la thèse et de la carrière académique. Plus que le « formaté », c'est d'une certaine manière le « formaté/déformaté » qui semble avoir été prioritairement récompensé par l'institution. Et ce dispositif de formation a pu paraître d'autant plus ambivalent que l'École récompensait l'acquisition de savoir-faire et savoir-être (le fait de s'être constitué un rapport au savoir scientifique) acquis principalement hors de son enceinte. Cette injonctions largement contradictoires qui informaient le dispositif de formation et d'orientation apparaissent particulièrement nettement lorsque l'on compare les cheminements croisés de Sandrine et Bruno.

A la suite de deux années de CPGE, Sandrine intègre l'ENS en Langues, principalement « parce que ça [l]'intéressait de relever le challenge d'avoir le concours³⁷⁸ » et pas tant dans la perspective de devenir enseignante. Pour Sandrine, très empreinte de la logique de l'excellence, cette modalité du « challenge » a constitué alors son principal « moteur » « pour apprendre des choses qui ne [l]'intéressaient pas. » La question du type de profession auquel préparait l'institution qu'elle intégrait n'a pas été au centre de ses préoccupations de l'époque (« je crois que j'avais cette grande naïveté de mettre cette question de côté »). Sandrine a ainsi été très déconcertée par son arrivée à l'ENS, surtout pendant les premières années où elle ne s'est « pas du tout sentie dans son élément ». Bien qu'elle ait trouvé les cours à l'Université « très intéressants », elle a eu du mal à nouer des liens avec ses camarades de promotion de l'époque. Elle a néanmoins pleinement profité de la liberté que lui procurait son nouveau statut, pour « aller au théâtre, au cinéma » ou encore prendre un appartement avec son compagnon « sans rien demander à personne ». Mais, c'est sans avoir eu le temps de commencer à réellement développer une démarche heuristique qu'elle s'est très vite retrouvée à devoir présenter l'Agrégation en troisième année d'école.

Parce qu'elle n'a « rien fait au niveau de ses études » et parce qu'elle a suivi quasi uniquement une logique scolaire (« on me dit de passer l'Agreg, je passe l'Agreg... On me dit de passer deux fois, je passe deux fois »), Sandrine est donc arrivée en fin de quatrième année sans avoir pu passer son DEA. Ce n'est qu'à ce moment, donc relativement tard dans la chronologie de la scolarité normalienne, qu'elle s'est

³⁷⁷ Benoît, S, PU, Paris, PD.

³⁷⁸ Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA. Toutes les citations des trois paragraphes suivants sont tirées de l'entretien de Sandrine.

préoccupée de l'articulation entre sa scolarité normalienne et la suite de son parcours. Certain·e·s de ses camarades de promotion ont été plus prévenants, comme elle le souligne *a posteriori*. Il·le·s ont réussi à mieux gérer leurs investissements entre le maintien/renforcement du « souci scolaire » pour décrocher l'Agrégation et leur engagement sur la voie de l'heuristique universitaire. Il·le·s ont ainsi utilisé une « année blanche » (non payée) pour présenter l'Agrégation une deuxième fois et garder la dernière année d'école pour passer leur DEA. De son côté, elle relève que, par manque d'appétence individuelle et par manque de suggestion de la part du personnel encadrant de l'époque, elle s'est retrouvée à « aller enseigner » directement après ses années d'école – elle est toujours professeure de lycée à l'heure actuelle. Elle pointe l'ambivalence de l'administration de l'ENS qui l'a poussée à passer l'Agrégation au risque d'entraver l'engagement sur la voie de la carrière universitaire, alors que ses camarades qui n'ont pas suivi cette directive ont été, selon son sentiment, plus soutenu·e·s pour se lancer sur la voie du doctorat.

« L'année où j'ai eu l'Agreg, je suis allée voir la Directrice, que je n'avais jamais vu pendant les quatre ans. Je lui ai dit que je ne voulais pas aller enseigner. Je voulais passer à un DEA et après peut-être une thèse. Mais elle m'a dit "si vous avez votre Agrégation, vous êtes obligée d'aller enseigner". Je ne pouvais pas prétendre aux postes de Fac parce que je n'avais pas de DEA. Ça, c'est à la fin, quand on n'a pas le diplôme. Il y avait des postes d'assistants normaliens, mais c'était quand on faisait une thèse. Je ne pouvais pas postuler parce que je n'avais pas mon DEA. Je me souviens avoir vraiment râlé en disant "attendez, pourquoi pas... Mais pourquoi on n'a jamais eu l'information..." Il faut dire aussi que je ne m'en étais pas occupée, c'est sûr. En y repensant maintenant, je ne m'explique pas ça autrement. Je me surprends moi-même (rire). Je me dis que c'est bizarre que la question n'ait pas due se poser à un moment ou à un autre... Donc voilà, et je suis allée enseigner tout de suite alors que tous les copains qui avaient planté l'Agreg en Lettres, du coup, ils continuaient parce qu'ils avaient planté l'Agreg et qu'ils n'avaient pas passé le CAPES. Donc ils n'étaient tenus par rien alors que quand on fait une école, on est quand même tenus de travailler, de rembourser les années par le travail... Enfin tout ça quoi... Donc eux, ils passaient à travers tout ça. Ils sont allés à la fac. Ils ont eu des postes d'assistant moniteurs normaliens, parce que eux avaient fait leurs DEA. Certains l'ont fait et ont repris après en faisant une année blanche. Moi, je suis allée enseigner et je l'ai eu très, très mauvaise. »
(Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA)

Le cas de Sandrine présenté ici permet de donner un premier aperçu des difficultés qu'ont pu rencontrer nos enquêté·e·s à ce moment de leur parcours. Il montre comment leur propension à articuler ces deux processus a pu durablement conditionner la prolongation de leur cheminement sur la *voie royale* de l'enseignement supérieur et la recherche. Sur ce point, pour augmenter leurs chances de se maintenir sur la *voie royale*, la principale difficulté de nos enquêté·e·s semble avoir été de ne pas laisser le processus de maintien et de renforcement du « souci scolaire » prendre totalement le pas sur la constitution d'un rapport scientifique au savoir. C'est en effet principalement

l'entrée et le maintien dans ce dernier processus qui apparaît *in fine* déterminant pour s'engager sur la voie de la thèse.

C'est également ce que confirment les cas de nos enquêté·e·s qui ont échoué à l'Agrégation (ou qui ont refusé de passer le concours) et qui ont néanmoins continué en thèse par la suite. Pour Bruno, qui n'a pas été reçu à l'Agrégation, le fait de pas avoir réussi à se plier à la discipline scolaire lors de la préparation du prestigieux concours n'a pas entravé la dynamique dans laquelle l'avait placé les fructueux investissements intellectuels et académiques de ses premières années. Prenant très vite « goût » au mode de fonctionnement universitaire, il a effectué un stage en troisième année dans une prestigieuse université anglaise et a ainsi bénéficié d'une socialisation précoce au métier d'universitaire. Pour Bruno, c'est son entrée relativement rapide dans un rapport au savoir scientifique, « plus souple, plus libre » que celui à l'œuvre en CPGE qui a suffi à expliquer son maintien sur la voie de la thèse et de la carrière universitaire.

« Je suis parti à l'étranger un an être assistant à King's College à Londres, et vraiment, j'avais découvert un mode de vie que j'aimais. C'est-à-dire, lire, écrire, préparer des cours... Dans cette logique-là, revenir aux disciplines qui étaient celles de la dissertation, du commentaire de texte... et encore, ça, ça pouvait aller. Mais tout ce qui était justement en matière technique, etc., je n'ai pas pu me remettre à ce rythme-là. Ça a été les deux années qui ont été pénibles. »

(Bruno, L, PU, Prov, FD)

L'échec à l'Agrégation lui paraît même être venu soutenir cet engagement sur la voie de la recherche universitaire.

« Cet échec à l'Agreg a des explications qui sont probablement des facteurs psychologiques importants. Si j'essaie de les comprendre, je pense qu'effectivement, l'extrême liberté prise pendant les trois premières années d'école et notamment le séjour en Angleterre – qui était absolument ce que j'attendais – expliquent l'impossibilité pour moi de revenir à ce mode là de fonctionnement. Voilà. Ça, c'est quelque chose, effectivement, avec le recul je le comprendrais comme ça. Avec probablement un manque d'intérêt total pour les disciplines techniques et un manque de discipline de ma part à pouvoir me contraindre à ce point. Et puis, pour ce qui est des matières littéraires, oui, je pense que cette liberté-là m'a été fatale sur un plan, le plan académique de l'Agreg. En revanche, sur le plan intellectuel, personnel, de la dynamique dans laquelle je suis rentré grâce à cette liberté-là, je ne la regrette pas du tout. Je ne la troquerais pas contre l'Agrégation. »

(Bruno, L, PU, Prov, FD)

Cet échec lui semble rétrospectivement être l'un des signes de son non-conformisme, et donc du caractère plus « heuristique » que « scolaire » de sa posture.

Invités à parler de leur expérience d'ancien·ne·s élèves dans le cadre du colloque du bicentenaire de l'École de la rue d'Ulm, E. Fassin (Fassin, 1995) et d'A.-M. Moulin (Moulin, 1995) identifient l'action socialisatrice de l'ENS au façonnage d'individus « atypiques-typiques ». A la lumière de nos analyses, cet oxymoron apparaît en effet

crystalliser sous une même appellation le profil qui semble en effet consacré par l'ENS. Pour voir s'ouvrir devant soi les portes de la *voie royale* de l'enseignement supérieur et la recherche, il a ainsi fallu pour nos enquêté·e·s se plier, au moins une fois et bien souvent deux, à une série d'exercices très scolaires. Dans le même temps, il leur a fallu mettre à distance cette forme de pensée très « scolaire » afin d'entretenir leur engagement dans une dynamique plus heuristique. Ce mariage un peu contre nature « atypique/typique » résume ainsi plutôt efficacement une bonne part des tensions qui animent nos enquêté·e·s dans les rapports qu'il·le·s entretiennent avec l'institution scolaire et leur propre école.

Si le passage par les deux épreuves du concours d'entrée et de l'Agrégation garantit l'acquisition d'un « même socle absolument indéboulonnable de compétences³⁷⁹ » commun à l'ensemble des ancien·ne·s élèves, c'est avant tout le fait d'avoir pu s'en défaire, et d'avoir pu constituer durant les quatre années de scolarité normalienne un rapport plus « libre » et « désintéressé » aux savoirs, qui signe l'aboutissement du dispositif de formation normalienne. C'est à cette condition que nos enquêté·e·s ont pu continuer sur la *voie royale* et la carrière académique. Et c'est là que réside une grande partie de l'ambiguïté de la formation normalienne ressentie par nombre de nos enquêté·e·s : alors que les anciennes ENS primaires sélectionnaient et contribuaient au renforcement d'un rapport au savoir scolaire, elles ont finalement réservé les carrières professionnelles les plus prestigieuses qu'elles pouvaient offrir – les carrières académiques – à ceux et celles qui ont su se défaire du « moule » normalien en allant puiser des ressources hors de ses murs et de ses enseignements.

11.2 Un corps sans tête ?

a. *Un faible sentiment d'appartenance*

Si le dispositif de formation à l'œuvre dans les anciennes ENS primaires a pu paraître peu propice au développement d'un esprit commun, c'est parce qu'il a peu contribué à la création d'un sentiment d'appartenance à un même *Stand* partageant un même ensemble d'« honneurs sociaux ».

³⁷⁹ Bruno, L, PU, Prov, FD.

Pourtant, en référence aux avantages matériels et symboliques qu'ils avaient alors acquis, l'intégration de l'ENS a souvent été concomitante du développement d'un sentiment d'accéder à un statut social particulier. A leur arrivée à l'ENS, il·le·s ont ainsi pu se sentir « un peu arrivé³⁸⁰ », comme ce fut le cas de Xavier.

« [Après l'intégration de l'ENS] Donc, on était là tranquillement. On nous donnait notre salaire et on ne nous demandait rien. Et bon, on allait passer notre Licence et notre Maîtrise. On faisait la fête. C'était assez sympa quoi. Pas de problème. On ne savait pas bien ce qu'on attendait de nous mais on était super fiers d'être là. Donc, bon, pour essayer des choses, c'est très bien. On se sentait un peu appartenir à l'élite. »
(Xavier, S, Lycée, Prov, EA)

L'acquisition de ces avantages matériels et symboliques a marqué concrètement l'entrée dans un groupe bénéficiant « d'honneurs sociaux » à part entière. Nos enquêté·e·s ont également le souvenir que ce sentiment d'appartenir à un groupe élitaire était par ailleurs soutenu par certains discours ou certaines mises en scène institutionnelles. Ainsi, il·le·s mentionnent les discours d'accueil « complètement enthousiastes, sur l'élite de la nation etc.³⁸¹ » de la directrice des ENS de l'époque ou la visite du Ministre de la Recherche venant leur « raconter "vous êtes une élite, c'est bien, etc..."³⁸² ».

Malgré le fait qu'il·le·s jugent leur sélection basée sur des critères plutôt légitimes et objectifs et qu'il·le·s aient vu leurs efforts en partie récompensés, une partie d'entre eux et elles soulignent très clairement qu'il·le·s ont eu des difficultés à s'identifier à un « esprit de corps » à part entière. Comme le relève Florence, la réussite au concours et les attentions dont les normalien·ne·s ont été la cible, « ça donne une confiance qui, à 20 ans, est irremplaçable³⁸³ » ainsi qu'« une autonomie financière qui permet de se dégager des négociations symboliques, à certains égards, avec la famille ». Mais, selon elle, cela n'a pas servi de fondation à la constitution d'un réel « sentiment d'appartenance³⁸⁴ », bien qu'elle reconnaisse que l'ENS lui a permis de constituer « un premier réseau ».

C'est en particulier le cas de certain·ne·s de nos enquêté·e·s en forte ascension sociale. Pour ces dernier·e·s, s'identifier à un groupe élitaire particulier – définit par certains « honneurs sociaux » et un mode de vie particulier – semble avoir été particulièrement douloureux, voire impossible, comme ce fut le cas de Stéphane.

³⁸⁰ Patrick, S, PU, Prov, PD.

³⁸¹ Bertrand, L, CPGE, Prov, EA.

³⁸² Hugo, L, Autre +, Paris, FD.

³⁸³ Florence, L, MCF, Paris, FD.

³⁸⁴ Ibid.

« Je me souviens de certains de mes collègues... Les premiers mots dont je me souviens c'est "maintenant, tu te rends compte, on fait partie de l'élite de la nation". C'est le genre de truc qui me paraissait... Enfin, ça me paraît toujours complètement aberrant de se considérer comme l'élite de la nation. Il y avait des gens comme ça... qui considérait que les normaliens... Il y a eu un fossé par rapport à ça. »

(Stéphane, L, CPGE, Paris, PD)

C'est à travers sa prise de distance avec les discours élitaires de certains de ses camarades de promotion que s'est marquée pour lui cette distinction. Mais ce genre d'expérience n'est pas systématique chez nos enquêté·e·s en forte ascension sociale. C'est ce que montre le cas de Gabriel, également en forte ascension sociale, qui dit n'avoir ressenti aucune forme d' « ostracisme ».

« Le fait d'appartenir à la même école, qu'il y ait d'autres critères de distinction, au contraire, que les critères sociaux, je dirais presque à la limite que j'en ai bénéficié. Il y a toujours... Il y a quand même toujours, chez les fils de bourgeois, une sorte d'admiration implicite pour les gens qui ne sont pas de leur milieu et qui réussissent autant, voire mieux qu'eux. Donc, c'était presque de plutôt une sorte de coquetterie que d'être... Une fois qu'on avait passé le filtre, si vous voulez, ça se transformait presque en avantage. Avant, non. Avant, non parce qu'on avait tout à prouver. Mais une fois qu'on avait fait ses preuves intellectuellement, etc., au contraire, je dirais, c'est plutôt un mérite supplémentaire qui nous était accordé. Je n'ai pas souffert d'ostracisme quelconque. »

(Gabriel, L, MCF, Paris, PD)

Par ailleurs, il apparaît dans nos entretiens que l'origine sociale n'est pas le seul facteur à prendre en compte pour comprendre le sentiment plutôt ambivalent que nombre de nos enquêté·e·s entretiennent avec l'idée d'appartenir à un « corps » particulier. Cette ambivalence semble également être l'un des effets de la formation de l'ENS sur ses élèves. Afin de clore notre examen de saisir ce que l'ENS « fait » aux normalien·ne·s, c'est sur cette dimension que portera essentiellement la suite de cette dernière sous-partie.

b. Des effets d'une formation duale

- « On n'a pas intégré l'ENS pour aller à la fac³⁸⁵ »

Ce faible sentiment d'appartenance est en premier lieu dû à la configuration même du dispositif de formation normalien. Dans le cas des élèves des anciennes ENS primaires, le dispositif de formation au cours de leurs quatre années à d'école apparaît

³⁸⁵ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

en effet moins propice à des opérations de « fabrication » d'une identité sociale que dans le cas de l'ENA ou de l'ENSAM par exemple. En particulier, le fait d'avoir été poussé·e·s à se former dans les universités parisiennes au cours de leurs deux premières années d'école sans avoir été obligé·e·s de participer à des activités communes sur place a durablement entamé leur « sentiment d'appartenance à l'École ».

« Et par rapport à tout ça, parce que vous intégrez l'École Normale, est-ce que ça correspondait à ce que vous attendiez ? Est-ce que vous avez été déçus, ou au contraire... »

Là, j'ai été... Je savais à peu près là où je mettais les pieds, parce que justement, je connaissais des gens qui étaient rentrés quelques années avant. Parce que bon, c'est vrai que parmi mes camarades, il y en avait quelques uns qui étaient surpris – c'est toujours le cas de nos élèves maintenant. Ils étaient surpris parce que dans la plupart des grandes écoles, notamment les écoles d'ingénieurs, les élèves qui rentrent restent sur l'École. Ils ont leurs cours dans cette école-là pour la grosse partie du temps, au moins 90% du temps. Mais dans les ENS, surtout à l'époque, pendant les deux premières années, on va à la fac. Donc il y en a un certain nombre qui était surpris par ce système-là. Ils se demandaient même... Ils se posaient des questions d'appartenance. »

(Hervé, S, PU, Reg Par, FD)

« Vous savez, on dit souvent – et c'est très méchant – que les Écoles normales supérieures sont des hôtels où on est payés. C'est vrai qu'il n'y a pas tellement d'enseignement sur place. Donc... L'esprit d'école n'était pas très développé. Saint-Cloud savait qu'il partait à Lyon. La localisation de Saint-Cloud était très agréable mais pas terrible. C'était au milieu d'une banlieue for chic et élégante, mais bon, c'était un isolat. Vous savez, l'École elle-même, elle était dans le parc de Saint-Cloud. Donc vous êtes dans une magnifique nature, et il n'y avait aucun environnement proche. Donc les gens étaient aspirés par Paris, par les universités où ils allaient, comme Paris-IV, Paris-I,... j'ai pas vraiment le sentiment d'avoir fait partie de cette école. »

(François, L, Autre +, Paris, FD)

Comme cela apparaît dans les propos d'Hervé, on peut penser que le dispositif de formation propre aux ENS, qui consiste à renvoyer leurs élèves vers les universités durant une bonne partie de leurs années de scolarisation, est peut-être intrinsèquement moins favorable à la « production » d'un sentiment d'appartenance propre au groupe. Reste que, comme le souligne François, il ne fait aucun doute que l'incidence de ce trait particulier de la formation normalienne quant à leur sentiment d'affiliation à leur école a été décuplée dans le cas des ancien·ne·s ENS primaires. Du fait de leur métamorphose récente et de leur déménagement imminent, les ENS de Saint-Cloud et Fontenay ne semblent pas avoir été des cadres propices à l'inculcation d'un « esprit » commun particulièrement fort et durable.

Par ailleurs, la répartition des missions de formation et de certification entre Université et ENS a été très peu souvent anticipée par nos enquêté·e·s avant leur intégration. Aussi, le souvenir de la première inscription à l'université après la réussite au concours – et de la relative déception qui l'a suivie – est souvent mentionné par les

ancien·ne·s élèves que nous avons interrogé·e·s comme un événement marquant de leur parcours.

Pour beaucoup de nos enquêté·e·s, le fait d'avoir été redirigé vers l'Université directement après leur réussite au concours d'entrée est venu altérer le sentiment d'avoir accédé à un « statut » particulier qu'avait pu leur prodiguer l'attribution des premiers salaires. Cet élément de la scolarité normalienne a durablement affecté leur manque de sentiment d'affiliation à l'École. Le décalage avec le niveau d'exigence qu'il·le·s avaient connu pendant leurs années de CPGE est parfois mentionné comme ayant été une source de grand étonnement, parfois de déception.

« Et j'ai découvert aussi l'enseignement en Faculté, où là, j'avais été extrêmement déçu. C'était pareil... Jussieu, c'est la meilleure Faculté en biologie de France et je pense que c'est toujours la meilleure fac. Mais on a eu des enseignants qui étaient vraiment nuls... Quand on arrivait avec des cours de prépa qui était bien ficelés et tout et qu'il y avait des enseignants qui faisaient des cours sans queue ni tête, ça avait été un peu difficile à admettre quoi, qu'il y ait des enseignants qui fassent n'importe quoi. »

(Raphaël, S, CPGE, Prov, FD)

Pour une partie d'entre eux et elles, l'aspect des locaux certaines universités parisiennes « très laids, affreux et déprimant³⁸⁶ » par rapport aux bâtiments de certains lycées prestigieux qu'il·le·s avaient fréquenté·e·s jusqu'alors a pu également leur donner l'impression de redescendre d'un rang.

Mais plus que la qualité intrinsèque des cours ou des infrastructures, c'est plutôt le décalage entre les efforts consentis pour préparer un concours hautement sélectif et la poursuite de la formation dans un cursus universitaire *a priori* non sélectif qui est principalement mentionné par nos enquêté·e·s.

« [A propos du fait d'être allé prendre des cours à l'Université] Ça m'a surpris. On a tous été surpris. On s'est dit "on n'a pas intégré l'ENS pour aller à la fac". »

(Caroline, S, CPGE, Prov, EA)

Il ressort ainsi de nombre nos entretiens que cette expérience de la découverte de la place importante que tient l'Université dans la scolarité normalienne peut ainsi avoir entamé le « sentiment d'appartenance à l'École ³⁸⁷ ».

³⁸⁶ Claire, S, Lycée, Paris, FD.

³⁸⁷ Patrick, S, PU, Prov, PD.

- La préparation de l'Agrégation ou le sentiment de faire partie d'un « grand ensemble »

Ces premières années où le cœur de la formation se trouve à l'Université sont bien souvent mises en opposition avec les années de préparation de l'Agrégation, où des cours étaient organisés spécialement pour eux dans le cadre de l'École et où il·le·s se sont senti·e·s l'objet d'une attention particulière. C'est à ce moment qu'Anne s'est sentie faire partie d'un « grand ensemble », alors que c'était beaucoup moins le cas durant ses deux premières années de cours universitaires.

« J'ai été très surprise par une chose, c'est que sur les deux premières années, l'enseignement ne se passe pas à l'École. On va à l'Université en fait. Je me disais que c'était curieux finalement d'avoir bossé autant pendant deux ans pour se retrouver dans un parcours quand même assez classique. Bon, on avait quand même des cours à côté de ça. On avait des conférences, des choses qui nous enrichissaient. Moi, j'ai beaucoup plus aimé l'année où on a préparé l'Agrégation. C'était sur place et là, on avait vraiment un corps d'enseignants dédié à nous. Et là, franchement, j'ai eu le sentiment d'être là dans un endroit bien spécial. C'est cette année-là que j'ai le plus aimée en fait. [...]

D'accord... Plus que les deux précédentes ?

Oui. [...] Eh bien, les deux précédentes, après deux ans de prépa où on bosse quand même pas mal, on se retrouve un peu en vacances quand même. Et puis, il y a plein de choses qui font... Et puis, comme on était quand même plein de... En plus, avec les gens de la promo, on était interne sur place. Donc voilà, on s'est fait une équipe de copains, on sortait (rires)... On a recommencé à vivre un peu. C'est normal après tout. Donc j'appréciais. J'étais très contente, mais je n'avais pas le sentiment d'être dans un grand ensemble quoi ; pas comme je me sentais après avoir passé l'Agreg. »

(Anne, S, Autre +, Paris, FD)

Comme cela apparaît ici, ce sont principalement les conditions de préparation à l'Agrégation qui ont participé la plupart du temps à la constitution d'une identité commune chez les normalien·ne·s que nous avons rencontré·e·s. Chez Hélène, la préparation de l'Agrégation compte au nombre des épreuves ayant configuré à long terme son groupe d'amis autour de ses camarades de promotion.

« Par contre, mes copains de promo de l'École, alors là, c'est des amitiés... J'ai toujours tous mes potes. Ah oui. La plupart de mes amis sont des gens que je connais depuis que je suis entrée en [promotion]. On a traversé l'Agreg ensemble, les thèses ensemble, les enfants, les galères institutionnelles diverses et variées... »

(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)

D'ailleurs, dans la même idée, le fait d'avoir été interne – donc d'avoir été en situation de participer facilement et régulièrement aux activités « extra-scolaires »

organisées pour et par certain·e·s élèves de l'École³⁸⁸ – semble également avoir participé à la constitution d'une conscience d'appartenir à un groupe au statut particulier. Le « facteur internat³⁸⁹ » – ou, mieux encore « l'esprit internat³⁹⁰ » – et les différents rituels qui y sont liés peuvent avoir été un outil important de production d'une culture commune et d'une identification au groupe des normalien·ne·s pour ceux et celles qui avaient choisi d'y loger. Et en effet, de par l'action continue de ce type de dispositif de socialisation institutionnelle – regroupant entre les mêmes murs les moments de repos, de loisir, de restauration et d'étude, et favorisant de la sorte une plus grande « uniformité intellectuelle et morale » (Durkheim, 1968, p.112; Lahire, 2006, p.38-39) –, il paraît évident qu'il a joué un rôle important dans l'intensité du sentiment d'affiliation que nos enquêté·e·s peuvent avoir éprouvé. Comme le souligne Jean, qui s'est « beaucoup plu » durant ses années d'école, ce sont les moments de vie à l'internat qui lui ont permis de « créer des liens » relativement durables.

« [A propos du fait de ne pas avoir ressenti de creux durant les deux premières années et d'avoir lié des liens solides et durables pendant ses années d'école] Mais ça tenait aussi au fait qu'on était pas mal à être internes, à résider à l'école. On venait d'origines géographiques assez différentes. Cette année, il se trouve qu'en Histoire, avaient réussi le concours des élèves, des khâgneux qui venaient d'origines sociales et géographiques très différentes. Il y avait des Bretons, des Corses... Enfin voilà des gens qui sont arrivés là sans connaître forcément grand monde. Et donc on a fait facilement connaissance. On était nombreux à avoir intégré dès la fin de la première khâgne dont on allait passer la Licence à l'Université. On était souvent ensemble à Paris, à la Sorbonne, pour préparer notre Licence. Donc là, forcément, on se voyait. Il y a eu pas mal de cours à l'école. Donc oui, on a très vite fait connaissance. Plus que évidemment si on avait intégré ayant déjà une Licence et qu'on s'était plongés dans un travail de Maîtrise, un travail plus isolé, chacun dans notre coin. Là, non... On a même organisé des voyages ensemble. On est allés au Maroc, on est allés au carnaval de Venise en troisième année... »

(Jean, L, MCF, Paris, EA)

Malgré les quelques témoignages comparables à celui de Jean (ou celui d'Hélène), reste que le sentiment majoritaire qui se dégage de nos entretiens est le faible sentiment d'avoir appartenu à un groupe social particulier. De par sa dualité, le dispositif de formation normalien ne constitue pas un outil particulièrement puissant de construction d'un fort sentiment d'appartenance – au regard des dispositifs à l'œuvre aux Arts et Métiers ou à l'ENA. Et cela est d'autant plus vrai dans le cas des anciennes ENS primaires, tellement les écoles d'alors étaient encore largement tiraillées entre leur

³⁸⁸ Voyages, ateliers thématiques, ou simples soirées et moments de convivialité dans l'enceinte de l'École. Les dîners en communs à la cantine sont par exemple souvent cités au titre de moments privilégiés où se donnait à voir le groupe des élèves de l'École au-delà des différences disciplinaires notamment.

³⁸⁹ Bertrand, L, CPGE, Prov, EA.

³⁹⁰ Emilie, L, Autre +, Prov, PD.

fonction d'hier (la formation des enseignants du secondaire) et leur rôle d'établissement de « formation à la recherche » des futur·e·s professionnel·e·s de l'enseignement supérieur et la recherche.

c. Crise de l'ethos normalien et rapport ambivalent aux « honneurs sociaux »

La déception a été dans certains cas été d'autant plus grande que, comme nous l'avons rappelé, portée par la « logique de l'excellence » dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur où les cursus universitaires se banalisent, une bonne partie d'entre eux et elles ont suivi la voie sélective précisément pour éviter les premiers cycles de l'Université. En effet, dans le contexte scolaire et social du début des années 1980, nos enquêté·e·s ont intégré les ENS primaires au moins autant pour leur appétence pour les valeurs intellectuelles de « désintéressement » que pour la valeur distinctive que pouvait leur offrir le titre de normalien·ne·s. En entrant dans une grande école et un cursus sélectif, il·le·s pensaient avoir gagné le droit de bénéficier d'avantage d'attentions.

Comme nous allons à présent le voir, c'est donc la conjonction de trois éléments – le recrutement social et scolaire des élèves des ancien·ne·s ENS primaires, l'ambivalence structurant leur dispositif de formation et les effets de champ qui se sont opérés dans les années 1970-1980 – qui ont participé à la mise en crise de l'*ethos* normalien classique³⁹¹. Cette sous-partie vise à resituer le dispositif de formation normalien dans son contexte sociohistorique, pour en comprendre les effets potentiels sur nos enquêté·e·s. Elle constituera la dernière étape de notre exploration de ce que les ENS de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon ont « fait » à nos enquêté·e·s.

³⁹¹ Nous entendons ici *ethos* au sens sociologique « classique » du terme « d'économie globale de la conduite de la vie » (Fusulier, 2011, p.99) qui participe à la constitution d'« un rapport particulier au monde, notamment en attribuant une valence à celui-ci sur le registre du "bien", du "juste", du "normal" » (ibid. p.102).

- « Intérêt au désintéressement ». L'éthos normalien classique : un fragile équilibre

Il convient en premier lieu de cerner quelques éléments de l'*ethos* normalien classique, soit du système de valeur traditionnellement consacré par les ENS. C'est peut-être l'analyse des dilemmes que Jules Romains prête à son héros Jerphanion quant à l'attitude à adopter face aux signes de reconnaissance qui permet de brosser le plus aisément les contours de cette spécificité normalienne dans le rapport aux honneurs matériels et symboliques. Alors que, fraîchement lauréat du concours de l'ENS, Jerphanion imagine son rôle social futur depuis les toits de l'école de la rue d'Ulm le temps du court chapitre introductif des *Amours Enfantines*. Il en vient à distinguer deux catégories parmi les individus nourrissant quelque projet d'avenir pour eux et leur semblable : « l'ambitieux et l'arriviste ». Il oppose ainsi « ceux qui rêvent d'agir sur la Société, en lui apportant les "charges" spirituelles dont elle a besoin pour amorcer ses transformations » et ceux « qui convoit[ent] la meilleure place dans l'ordre établi » (Romains, 1963b, p.21). Au premier rang des arrivistes, on compte selon Jerphanion les « financiers » et les « capitaines d'industrie qui [...] conquièrent de vastes régions de la Société en ne visant que des fins égoïstes » (ibid., p.18). Jerphanion, qui nourrit de grands desseins pour « la Société » et lui-même, aspire à se démarquer de ce groupe aux motivations égoïstes. En signe de distinction des « arrivistes » et en guise de ralliement à la catégorie des « ambitieux », « la pauvreté » lui apparaît ainsi « inséparable d'une existence héroïque » (ibid., p.21). Et J. Romain de relever que « de ce point de vue, son installation à l'École lui plaisait beaucoup » (ibid.). Elle apparaît à ses yeux particulièrement ajustée à cette catégorie d'ambitieux sans « aucune avidité matérielle » auxquels Jerphanion s'identifie, permettant d'allier condition de vie relativement modeste (« un lit de fer dans une chambre blanchie à la chaux » (ibid.)) et espérance d'accession à une position sociale prestigieuse. C'est à la promesse d'une « situation faiblement rétribuée mais éminente » (ibid.) que lui semble *a priori* ouvrir les portes du concours de l'École normale.

Mais, à l'image de Jerphanion, les normalien-ne-s sont « peut-être un peu moins détachés » des « honneurs » individuels (Romains, 1963b, p.21) que le suggérerait une application à la lettre du principe de « désintéressement ». Ainsi, à plusieurs reprises, Jerphanion se surprend-t-il à maugréer contre le peu de reconnaissance sociale que son

titre de normalien lui garantit par rapport aux titres délivrés par ses prestigieuses concurrentes, Polytechnique en tête. Dans une scène aux accents comiques, alors qu'il essaye d'impressionner une jeune modiste par l'affichage de sa réussite scolaire, il se retrouve ainsi dans « l'humiliation » de « se réclamer de la Sorbonne » pour situer l'ENS aux yeux de sa nouvelle conquête, alors que les « bicornes » et « la petite épée » des élèves de l'X « emplissent le regard » de cette dernière dès la première évocation de l'École polytechnique (Romains, 1963b, p.560-561).

L'ambivalence vis-à-vis des « honneurs » individuels dont semble souffrir Jerphanion – et avec lui nombre de lauréat·e·s de l'ENS – renvoie au difficile « problème de l'investissement et du désinvestissement » que l'institution scolaire et l'ENS doivent « résoudre tant bien que mal » (Bourdieu, 1989, p.162). Car en effet, la consécration de ce principe de l'« intérêt au désintéressement » par le biais du concours d'entrée de l'ENS a un prix : la soumission à une discipline et une sélection très rude. Aussi ce système d'incitation au « désintéressement » ne peut fonctionner que s'il fournit quelques gages quant à l'accès à certains honneurs sociaux particuliers et surtout la possibilité – même hypothétique – d'un avenir professionnel relativement prestigieux. Selon P. Bourdieu, dans le cas des normalien·ne·s d'Ulm, la mise en avant de trajectoires professionnelles d'exception auprès des impétrants au concours d'entrée a pendant longtemps permis

«[D']obtenir de ceux qu'elle voue aux plus probables et aux plus banales d'entre elles, comme celle de professeur dans l'enseignement secondaire, des investissements que seules pourraient justifier les trajectoires extraordinaires, incarnées par des noms prestigieux, comme celles de philosophe ou d'écrivain, ou, dans un autre champ, d'ambassadeur, de haut fonctionnaire ou de président de la République. » (Bourdieu, 1989, p.160)

Les fréquentes remémorations et mises en avant des destinées « insolites » de certain·e·s ancien·ne·s élèves ont en effet, de l'aveux même de J. Romains, une fonction largement cathartique. Ces « destinées » improbables, « quel[les] qu'en fût la valeur propre, avait le mérite de mettre dans l'image d'un avenir, hélas ! trop prévisible ». C'est pour « se consol[er] de préparer l'Agrégation de grammaire » que Jerphanion et ses camarades de chambre se projetaient moins « proviseur du lycée de Vesoul, sous un parapluie » que « directeur du tabac en perse, ou administrateurs de théâtre » (Romains, 1963b, p.115).

Ainsi, « sous peine d'être condamné à s'apercevoir tôt ou tard comme "l'idiot de la famille" bourgeoise, le normalien doit se convaincre qu'il a renoncé électivement à recueillir sur le terrain du séculier les dividendes des investissements forcenés qu'a

obtenu de lui l'institution scolaire » (Bourdieu, 1989, p.162). Cette inversion symbolique apparaît nettement plus aisée quand les normalien·ne·s restent « abondamment gratifié[-e·s] de dividendes symboliques que seule peut procurer la réussite, jamais assurée, de l'entreprise intellectuelle » (Bourdieu, 1989, p.162). On peut donc penser que le principe de « l'intérêt au désintéressement » – garant des valeurs cardinales de l'*ethos* normalien – fonctionne à son *optimum* tant qu'il existe aux yeux des élèves réussissant le concours d'entrée un équilibre, même très fragile, entre les investissements scolaires fournis pour s'élever à ce très haut niveau de sélection et l'espoir de voir la valeur (symbolique) de leur titre scolaire reconnue à sa juste valeur. C'est ce fragile équilibre qui garantit le maintien de l'*ethos* normalien de désintéressement. Et c'est précisément ce fragile équilibre entre investissement et dividendes symboliques – encore largement à l'œuvre au début du XXème siècle, quand Jerphanion intègre l'École d'Ulm – qui est mis en crise dans le cas de nos enquêté·e·s.

- Des normalien·ne·s en crise (de) moral(e)

A la lumière de ce rappel sociohistorique, on peut penser que l'importante ambivalence par rapport aux « honneurs sociaux » trouve son origine dans la remise en question du fragile équilibre sur lequel reposait jusqu'alors l'*ethos* normalien et le principe de l'intérêt au désintéressement qui le sous-tend.

Comme nous l'avons rappelé, si nos enquêté·e·s se sont orienté·e·s vers le concours des ancien·ne·s ENS primaires, c'est en partie pour leur attachement aux valeurs de « gratuité » et de « désintéressement », mais également parce que les écoles leur offraient une voie de formation à la fois accessible et distinctive. Et comme la comparaison avec les textes des nécrologies de leurs aïeux « primaires d'élite » le laisse apercevoir (cf. chapitre 3 et 4), il semble que le poids occupé par cette dernière motivation ait plus fortement pesé dans l'orientation vers les anciennes ENS primaires pour les générations auxquelles appartiennent nos enquêté·e·s.

Par ailleurs, la « crise d'identité » que traversent alors les anciennes ENS primaires a largement contribué à jeter un voile trouble sur les carrières futures – et les « dividendes symboliques » qu'il·le·s pouvaient escompter de leurs investissements scolaires. Alors que les écoles et leur administration se voient confortées dans

l'attribution de nouveaux objectifs de formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s-chercheur·e·s et des futur·e·s chercheur·e·s, elles rencontrent quelques difficultés à effectuer complètement leur mue.

Enfin, il faut également souligner que le rêve de voir un·e normalien·ne devenir « directeur du tabac » ou « administrateur de théâtre » que pouvaient entretenir Jerphanion et ses camarades apparaît peut-être encore hautement improbable dans les années 1980, où l'ENA et Polytechnique dominant sans partage la concurrence dans l'accès aux postes de pouvoir, « au détriment de l'École normale supérieure, reléguée dans la reproduction des professeurs et des intellectuels » (Bourdieu, 1989, p.282).

Difficile dans de telles conditions d'entretenir *la morale* – et *le moral* – de tout·e·s les élèves. Et en effet, de telles situations rappellent combien « le moral collectif et la morale sont dans une relation d'étroite interdépendance » comme le souligne P. Bourdieu : « les dispositions éthiques qui faisaient [des élèves de l'ENS] les serviteurs dévoués ou résignés de l'éducation ou de la science étaient solidaires des soutiens et des censures collectives qui étaient l'envers obligé d'une haute idée de la fonction et de ces conditions » (Bourdieu, 1989, p.301). Plusieurs·e·s des entretiens témoignent de cette mise en crise de la morale normalienne et de la baisse de moral dont elle est corrélative chez une partie des élèves des anciennes ENS primaires des années 1980. C'est clairement ce qui apparaît dans les propos de Vincent, qui s'orientera d'ailleurs vers le milieu de l'industrie dès la fin de ses années d'école avant d'intégrer plus tard la haute fonction publique.

« Il y avait à l'époque cette idée assez répandue parmi les élèves que l'École, au final, n'apportait effectivement pas tant de valeur ajoutée que ça par rapport aux étudiants qui passaient le concours [de l'Agrégation] sans avoir fait l'École. Du coup, le... En tout cas, on n'avait pas l'assurance que l'École donnait un véritable plus sur une perspective ou un avenir d'enseignement. Parce qu'à tort ou à raison, les élèves étaient censés... bon, peut-être pas immédiatement, mais après quelques années, accéder à des postes d'enseignement à l'Université. Moi, ce que je pouvais constater, c'est que ce n'était pas le cas de ceux que je connaissais, des anciens élèves ou de... Et, il faut bien le dire, il y avait quelques déceptions aussi par rapport à un projet qui était, à plus ou moins court terme, d'accéder à un poste en Fac. Donc du coup, tout ça, ça fait que le métier d'enseignement paraissait – et pas seulement à moi, je pense, mais à beaucoup – pas si attractif que ça. Et par ailleurs, les carrières dans la recherche dans les matières littéraires ou en Sciences Humaines n'apparaissait pas forcément comme des carrières tellement faciles ou tellement... Il y avait des difficultés pour obtenir des postes... Enfin, vous connaissez (rire)... Je crois que... Je suis persuadé qu'il y a quand même un peu dans tout ça l'idée que l'École avait perdu un peu peut-être de son prestige, de sa capacité en tout cas à tenir des engagements en termes de carrière. Et d'autant plus que Fontenay Saint-Cloud ont toujours eu le syndrome du complexe par rapport à Ulm et Sèvres. Et on avait un peu le sentiment que ceux qui pouvaient faire des carrières intéressantes, c'était plutôt Ulm et Sèvres. Et on avait quand même le sentiment d'avoir passé un concours difficile dont, au bout du compte, le retour sur investissement n'était pas si évident que ça. Mais encore une fois, tout ça n'est pas

évidemment scientifique. Je n'avais pas d'examen ou d'études pour pouvoir le prouver au moment où ça s'est passé. En tout cas, c'est le ressenti. C'était aussi le témoignage de quelques personnes que je connaissais. »
(Vincent, L, Autre +, Paris, FD)

Recrutant désormais ses élèves au plus haut niveau de la hiérarchie scolaire, les écoles de St Cloud et Fontenay se révèlent alors relativement peu armées pour offrir aux lauréat·e·s du concours des perspectives professionnelles et statutaires à la hauteur des ambitions scolaires qu'il·le·s ont investies pour en franchir les portes. Et l'ambivalence particulièrement marquée par rapport aux « honneurs sociaux » d'apparaître comme l'une des principales marques de fabrique des anciennes ENS primaires.

Conclusion de la 4^{ème} partie

Dans cette partie, centrée sur ce que l'ENS « fait » aux lauréat·e·s de son concours, nous avons donc essayé de saisir quelles traces potentielles semblait avoir laissé la formation normalienne chez nos enquêté·e·s. On a vu que les anciennes ENS primaires tendent à sélectionner parmi les élèves de CPGE des profils les plus proches de celui du « bon élève complet », maîtrisant les formes scolaires relativement éclectiques d'un point de vue disciplinaire. On a aussi pointé que la « logique de l'excellence » semble constituer la dynamique principale qui a poussé nos enquêté·e·s à préparer et réussir le concours d'entrée des anciennes ENS primaires.

D'une certaine manière, ces deux prérequis à l'intégration des ENS de St-Cloud, Fontenay et Lyon dans les années 1980 sont en partie remis en question une fois franchie la porte des écoles. D'une part, alors même que le choix de l'ENS peut être interprété comme un choix en faveur de la culture « libre » et « désintéressée », la mise en place concrète d'un rapport au savoir heuristique mettant en œuvre ces valeurs « intellectuelles » a nécessité de mettre à distance certaines manières de voir et de faire pourtant sanctionnées par le concours d'entrée.

D'autre part, l'importance des investissements scolaires qu'il·le·s ont fourni ont pu leur apparaître en décalage avec ce que les ENS pouvaient concrètement leur offrir. Suite à cette analyse de l'articulation entre le mode de sélection et le déroulement de la scolarité au sein des écoles, il apparaît que le dispositif de formation normalien a généralement laissé deux principales « marques de fabrique » à nos enquêté·e·s : d'un

côté, un rapport ambivalent aux « honneurs sociaux » ; d'un autre côté, un rapport au savoir naviguant entre connivence et rejet des formes scolaires.

Une fois saisis ces éléments communs de socialisation, on peut rentrer plus finement dans l'analyse des différents cheminements qui se croisent à Normale sup'. Il s'agira alors de comprendre comment l'articulation entre les logiques structurant ce dispositif de formation et les logiques participant à l'orientation des cheminements individuels conditionnent le fait de rester sur la *voie royale* ou de *bifurquer* vers d'autres voies professionnelles.

Partie V. Des cheminements normaliens

Introduction de la 5^{ème} partie

Après avoir présenté le fonctionnement et les potentiels effets socialisateurs du dispositif de sélection et de formation normalien nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement au développement des cheminements individuels sur cette « voie » normalienne, et en particulier à la manière dont les ressources individuelles conditionnent l'engagement progressif et le maintien de nos enquêté·e·s sur la *voie royale* de l'enseignement post-Bac et de la recherche. Parallèlement, cette analyse permettra également de dégager certaines conditions des « désengagements progressifs », orientant l'itinéraire suivi vers des *bifurcations* ou des *déviations*. Après avoir essayé de rendre compte de ce que l'ENS « a fait » à nos enquêté·e·s, voyons maintenant ce qu'il·le·s en « ont fait » – et sous quelles conditions en ont-il·le·s fait ce qu'il·le·s en ont fait serait-on tenté de rajouter.

L'objectif de cette dernière partie sur les « cheminements » sera donc d'analyser plus précisément les conditions d'entrée, de maintien et de sortie des jalons de la *voie royale* et de replacer les itinéraires individuels que les entretiens nous ont permis de dessiner dans des processus collectifs. Comment nos enquêté·e·s entrent-il·le·s dans le dispositif que nous venons de décrire ? Comment cela conditionne l'orientation progressive de leurs cheminements individuels ? Comment cette expérience socialisatrice s'articule-t-elle avec d'autres expériences structurantes du parcours de vie de nos enquêté·e·s ? Il s'agira ainsi de comprendre les logiques qui sous-tendent l'irrigation des trois différents types de devenirs professionnels sur lesquels débouchent le plus souvent les cheminements normaliens, de la *voie royale* de l'enseignement post-Bac et la recherche académique aux *déviations* vers des professions supérieures hors enseignement en passant par les *bifurcations* vers les routes de l'enseignement secondaire. Il s'agira également, en fonction de ces grands ensembles d'itinéraires de saisir la place objective et subjective de cet événement particulier et très structurant que partagent tout·e·s nos enquêté·e·s : la réussite au concours d'une ENS.

Dans un premier chapitre, nous présenterons le cadre analytique à partir duquel nous avons mené l'analyse des cheminements de nos enquêté·e·s. On verra que dans

l'orientation progressive des cheminements de nos enquêté·e·s se conjugent deux principaux processus de différenciation. D'une part, l'adaptation au dispositif de formation normalien relativement au type de « mise en route » que nos enquêté·e·s ont connu participe à donner une première orientation décisive à leur cheminement. D'autre part, la structuration genrée de l'accès aux plus haut niveaux de la hiérarchie académique et l'évolution des rapports de pouvoir au sein de leur configuration conjugale paraissent également avoir fortement influé sur le cours des itinéraires professionnels que nos enquêté·e·s ont suivi.

Une fois effectué ce cadrage analytique, il s'agira de montrer comment s'est concrètement opéré l'orientation progressive des itinéraires de nos enquêté·e·s. L'idée sera ici de donner à voir l'analyse de quelques cas de cheminements d'enquêté·e·s, afin de montrer comment la grille de lecture présentée dans le chapitre d'ouverture de cette dernière partie permet de comprendre l'orientation progressive des parcours de nos enquêté·e·s vers l'une des trois grandes destination professionnelles auxquelles l'ENS ouvre la voie – soit le maintien sur la *voie royale* de l'enseignement supérieur et la recherche, les *bifurcations* vers l'enseignement secondaire ou les *déviations* vers la haute administration, les professions de l'informations ou le privé.

On clôturera cette dernière partie dédiée aux cheminements normaliens par une analyse des tensions entre les différentes figures sociales normaliennes mobilisées par nos enquêté·e·s durant les entretiens. Il s'agira ici d'emprunter une perspective d'analyse très « narrative » afin de s'intéresser à la place qu'occupe dans les récits de vie de nos enquêté·e·s leur passage par l'ENS. Dans quelle mesure cette expérience est-elle rétrospectivement présentée comme un passage structurant de leur parcours ? Comment cette place particulière qu'y occupe l'ENS et le type de « figure sociale » normalienne que nos enquêté·e·s convoquent pour en parler permet-elle également de saisir les tensions et logiques structurant leurs itinéraires ?

Chapitre 12 Deux processus de différenciation des cheminements

D'une manière générale, il apparaît qu'une fois réussi le concours d'entrée, l'aiguillage progressif des cheminements de nos enquêté·e·s vers les positions professionnelles qu'il·le·s occupent une vingtaine d'années après leur passage par l'ENS

s'effectue par le biais de deux processus relativement distincts. Avant d'entrer plus directement dans la présentation des résultats issus de l'analyse de notre matériau empirique, on peut proposer une présentation succincte de ces deux modes de différenciation des itinéraires normaliens.

12.1 Mises en route et adaptation différenciée au dispositif de formation

a. Une typologie des mises en route par les « perspectives »

Nous appellerons « mises en route » les séquences qui, dans les cheminements de nos enquêté·e·s, ont précédé la présentation et à la réussite du concours d'une des ancien·ne·s ENS primaires. Partant de « l'évidence selon laquelle les filières prestigieuses [...] accueillent des vœux mûris et choisis », il apparaît qu'on oublie « trop fréquemment d'interroger les motivations réelles de leurs étudiants » (Bodin et Orange, 2013, p.112). Dès lors que l'on s'intéresse plus précisément à l'état d'esprit de nos enquêté·e·s au moment de s'engager sur la *voie royale*, on peut constater une relative diversité des logiques à l'œuvre. C'est ce dont nous avons essayé de rendre compte ici.

A travers l'inspection plus précise des logiques à l'œuvre dans les premières séquences des cheminements de nos enquêté·e·s, nous avons alors cherché à construire une typologie de ces mises en route. Cette typologie nous servira à analyser par la suite comment les futur·e·s normalien·ne·s font face aux différents évènements qui jalonnent leurs cheminements scolaires puis professionnels.

Pour construire cette typologie nous nous sommes basés sur l'articulation entre les différents niveaux de « perspectives » qui ont orientés les parcours de nos enquêté·e·s. Dans leur recherche sur la socialisation des étudiants en médecine dans les années 1970, H. Becker et ses collègues (Becker *et al.*, 1984) distinguent deux niveaux de projection dans l'avenir des futurs médecins dont ils suivent l'évolution au cours de leurs années d'Université. Ils appellent ces deux niveaux perspectives « au long terme » et perspectives « au court terme ». Chez la plupart des *boys in white*, c'est le projet de devenir médecin qui préside à leur orientation scolaire supérieure. Bien qu'ils n'aient que très peu d'idée sur ce qu'être médecin veut concrètement dire, c'est cette

« perspective au long terme » qui a souvent impulsé leur trajectoire vers la Faculté de Médecine. « La question de savoir comment escalader la montagne qu'ils voient au loin », soit l'ambition de devenir un jour médecin, existe manifestement « dans un coin de leur tête » (Darmon, 2007, p.83). La « montagne » représente ici ce que les auteur·e-s désignent comme les « perspectives au long terme » que visent les étudiant·e-s analysé·e-s. Par cette expression, ils désignent « le processus mental de description d'une aire de l'espace social (une profession ou un diplôme) » (Becker *et al.*, 1984, p.69) qui pourrait constituer à terme un possible aboutissement du parcours de formation. Bien que « nécessairement vague³⁹² », ce type de perspective dessine néanmoins un but aux actions mises en place par les individus et les choix d'orientation qu'ils opèrent (ibid.).

Mais l'analyse de leurs pratiques quotidiennes montre que ceux qui occupent généralement leurs efforts immédiats, c'est moins la préparation à l'escalade de cette montagne que « le fait de parvenir à sortir du marécage (de la charge de travail) dans lequel ils pataugent, et à grimper sur la petite colline (des examens du premier semestre) » (Darmon, 2007, p.83). « Le marécage » et la « petite colline » représentent alors ici les actions engagées au quotidien par les étudiant·e-s de médecine. Cet ensemble d'actions est dirigé vers des « perspectives à court terme » plus concrètes – la préparation et la réussite d'un examen, l'apprentissage d'une technique particulière – qui structurent la socialisation des étudiant·e-s en Médecine au moment de leurs études.

Bien sûr, du fait de son caractère rétrospectif, notre matériau empirique se prête moins à l'analyse de « perspective » à proprement parlé, comme le font H. Becker et ses collègues quand ils interrogent les futurs médecins au moment de leurs années d'études. Néanmoins, partant de l'idée que les entretiens rétrospectifs ne sont ni une « production de soi » et une pure mise en scène de sa vie, ni un simple inventaire de « faits bruts » comme nous l'avons déjà argumenté, on peut penser qu'il est possible de reconstruire en partie ces perspectives *a posteriori* en prenant certaines précautions dans le recueil et l'interprétation des données. C'est en tout cas le postulat que nous défendrons ici. Par ailleurs l'effet du point de vue rétrospectif de nos enquêté·e-s sur la manière de mettre

³⁹² Chez les étudiants en médecine, la plupart du temps, ces perspectives au long terme sont, par exemple, très idéalisées et très peu pragmatiques. S'ils veulent devenir médecin c'est pour à la fois « aider » d'autres individus et avoir un travail valorisant et bien payé (même si ce dernier critère est présenté comme secondaire) (Becker *et al.*, 1984, p.74-75). Ils ne font en aucun cas référence aux modalités pratiques de la profession de médecin et se contentent généralement d'une représentation un peu vague de la profession, qu'ils connaissent principalement par l'intermédiaire des médias (ibid., p.67).

en scène les perspectives ayant participé à l'orientation de leurs itinéraires particuliers sera analysé plus particulièrement dans notre dernier chapitre, consacré à l'analyse des *turning point* dans les cheminements de nos enquêté·e·s.

C'est ainsi l'articulation entre ces deux niveaux de perspectives telle qu'elle se dessine rétrospectivement dans les discours de nos enquêté·e·s qui a constitué la base de notre typologie. Plus précisément, nous nous sommes focalisés sur l'importance relative qu'ont recouvert les perspectives au long et court terme dans le cheminement qui a mené nos enquêté·e·s aux portes des ENS. A partir de cette distinction définie par Becker *et al.*, on peut construire quatre grands types de mise en route. Dans le cas des « élitaires », les prises en compte des perspectives à long et à court terme ont présidé à hauteur égale dans l'orientation et la dynamique du processus d'orientations vers les CPGE et les ENS. Dans le cas des mises en route sous le seul signe de « l'excellence », ce sont les perspectives à court terme qui ont primé, sans que l'on puisse identifier de perspective au long terme claire. Dans un troisième ensemble de mise en route (les mises en route plus « projectives »), c'est la perspective au long terme qui a primé sur les perspectives à court terme. On peut néanmoins subdiviser ce troisième ensemble en deux types distincts, en fonction de la nature du projet à long terme qui a orienté l'itinéraire de nos enquêté·e·s. Pour les « futur·e·s enseignant·e·s », c'est le projet professionnel (dans l'enseignement secondaire la plupart du temps) qui a orienté leur chemin vers les ENS. Enfin pour les « disciplinaires », c'est un projet d'approfondissement d'un champ disciplinaire particulier qui était visé.

On peut résumer ces différentes mises en route sous la forme du Tableau suivant (Tableau 5.1) :

Tableau 5.1 : Typologie des différentes mises en route³⁹³

		Perspectives à court terme	
		+	-
Perspectives à long terme	+	<i>Elitaires</i>	« Projectives » { <i>Futur·e·s enseignant·e·s</i> <i>Disciplinaires</i>
	-	<i>Excellence</i>	n/a

³⁹³ Nos quatre types de mises en route sont en italique.

Comme nous allons le voir, on peut alors discerner des différences entre ces types au niveau des logiques qui semblent avoir été à l'œuvre dans l'orientation et la dynamique des mises en route qui s'en rapprochent. Et ces différentes logiques peuvent être mise en lien par la coprésence de certains ingrédients particuliers. Ces ingrédients renvoient bien entendu au sexe ainsi qu'à l'origine sociale ou géographique. Le domaine de spécialisation disciplinaire participe aussi de cette partition. Néanmoins, aucun des différents types présentés ici n'est l'apanage unique de l'un des groupes formés sur la base des ces quatre critères. Tout au plus peut-on souligner, comme nous allons le voir, que ces types de mise en route se déclinent et se combinent différemment en fonction de ces différentes variables « archéologiques ».

La majorité de nos enquêté·e·s ont ainsi généralement été un peu « élitaires », un peu « excellent·e·s élève·e·s », un peu « futur·e·s enseignant·e·s » et un peu « disciplinaires », et il faut rappeler qu'il serait bien difficile de ranger une fois pour toute chacune des personnes que nous avons rencontrées dans une seule de ces quatre cases. La plupart d'entre eux et elles se situe à mi-chemin entre plusieurs de ces grands types. Comme bien souvent dans ce genre de démarche, les types esquissés ici sont issus d'un « travail de stylisation, de caricature raisonnée, mettant en lumière certains comportements pour en laisser d'autres dans l'ombre » (Abraham, 2007, p.61).

Malgré son caractère nécessairement simplificateur, l'exercice de typification effectué ici nous semble néanmoins avoir permis de réaliser une bonne combinaison d'« intelligibilité » et de « complexité » (Demazière, 2013, p.334), permettant de rendre compte de l'ensemble des logiques qui ont mené nos enquêté·e·s vers la présentation et la réussite du concours d'entrée des anciennes ENS primaires. En effet, avec cette typologie des mises en route, se dessinent les quatre dimensions qui informent la plupart des cheminements scolaires des futur·e·s normalien·ne·s de notre échantillon : une dimension relative à la poursuite de l'excellence scolaire, une dimension relative à la recherche d'un statut élitare à part entière, une dimension relative aux espaces professionnels irrigués par la formation choisie, et une dimension relative aux appétences disciplinaires.

b. Quatre types de mises en route

Voyons à présent une présentation succincte de ces quatre types de mise en route. Nous présenterons ici à grand traits les logiques structurants les quatre différents types de mises en route, et présenterons quelques uns des ingrédients qui semblent y participer. La présentation détaillée des cas exemplaires de tels ou tels mise en route est par contre renvoyées au chapitre suivant, afin de pouvoir développer ces cas dans toute leur profondeur et d'analyser ces cas de « mises en route » en articulation avec les développements ultérieurs des cheminements analysés.

- « Pas question d'aller en Fac » : les élitaires

Un premier type de mise en route pourrait donc être qualifié d'élitaire. Les mises en route de ce type constitue un « pôle attracteur » (Demazière, 2013, p.339) pour les cas où l'intégration d'une CPGE et d'une grande école ont été expressément envisagé·e·s dès la fin du secondaire dans un double objectif : éviter les premiers cycles de l'Université, d'une part, s'assurer objectivement des chances d'intégration plus importantes à des groupes socioprofessionnels prestigieux, d'autre part. Pour cette mise en route de type « élitaire », les perspectives à long et court terme ont été plutôt bien identifiées et ajustées l'une à l'autre. Elles ont été toutes deux prises en considérations au moment des choix d'orientation.

Bien que la dynamique et le déroulement de ces parcours aient été soumis à une relative imprévisibilité, du fait de la forte sélection qui préside à l'accès aux ENS, les itinéraires possibles et fins espérées semblent avoir été relativement bien identifiés en début de cheminement. C'est l'idée qu'en connaissant au préalable les « bonnes filières », les « bons établissements », certains individus peuvent avoir bénéficié d'informations propres à minimiser la part irréductible d'imprévisibilité que faisait peser l'intégration des plus prestigieuses des grandes écoles sur leur avenir social et professionnel. Cette logique très programmatique se révèle en partie dans le choix d'une CPGE à la fois ajustée au niveau scolaire individuel de nos enquêté·e·s à la fin de leur scolarité secondaire et permettant objectivement de conserver des chances d'intégration d'une GE prestigieuse. On trouve d'ailleurs chez les normalien·ne·s où l'on peut identifier une

mise en route proche de ce type-idéal, une importante représentation d'ancien·ne·s élèves des grands lycées de la capitale et des grands lycées provinciaux.

Dans notre partie précédente sur le dispositif de sélection normalien, on a vu que les ENS de Saint-Cloud, Fontenay et Lyon semblent avoir sélectionné nos enquêté·e·s sur trois critères principaux : leur maîtrise des outils du « bon élève complet », une relative appétence pour un rapport au savoir « libre » et « désintéressé », et le fait que le concours des anciennes ENS primaires leur ait paru relativement plus accessible que celui de leur grande sœur d'Ulm. C'est chez nos enquêté·e·s les plus « élitaires » que cette dernière dimension, plus stratégique est la plus présente. La dimension stratégique et programmatique de telles mises en route se révèle alors dans les mouvements de transformation des « incertitudes de l'histoire en espaces lisibles » (Certeau (de), 2007, p.60) que semblent avoir opérés nos enquêté·e·s les plus proches de ce type élitare de mise en route. Ce type de mise en route se caractérise ainsi par une relative mise à plat préalable d'une articulation entre un état final visé (accéder à une grande école pour augmenter ses chances d'intégrer un groupe socioprofessionnel prestigieux) et les moyens pour y parvenir (décrocher une bonne mention au Baccalauréat, présenter une CPGE permettant de conserver des chances d'intégrer une bonne GE par la suite). Même si l'issue de ces épreuves leur échappe en partie (la sélection à l'entrée des CPGE, la réussite au très sélectif concours d'entrée d'une ENS), leur posture prospective leur a permis de se préparer au mieux à ces épreuves afin d'en réduire certaines marges d'incertitude.

Il faut préciser que dans ce type de mises en route à composante élitare, ce n'est pas nécessairement un objectif professionnel particulier qui était visé à terme. C'est davantage la promesse d'accéder aux échelons supérieurs du marché du travail *via* la voie sélective qui est au cœur de cette logique d'orientation élitare. Dans ce cas c'est moins « la possession ou la non-possession de biens matériels ou de qualifications professionnelles » qui semble avoir motivé le choix d'orientation vers une CPGE, que l'accession à un « groupe de statut » (*Stand*) aux contours vagues mais gratifié de potentiels « honneurs sociaux » et destiné à adopter « un certain type de "conduite de vie" » (Weber, 2003, p.123).

Pour développer un tel point de vue sur l'orientation dans l'enseignement supérieur, certains ingrédients liés au contexte familial et/ou scolaire ont été nécessaires. Il apparaît, par exemple, que la connaissance par l'entourage familial du

système des classes préparatoires et des grandes écoles (voir la connaissance de l'existence des ENS) et de leurs conditions spécifiques d'accès semble avoir été déterminant. Ainsi, les normalien·ne·s qui ont connu des mises en route avec une dimension élitaires étaient bien souvent des « initié·e·s », comme les définit H. Draelants (2010). On retrouve donc dans ce type de mise en route des personnes ayant été « avantagé[e]s dans la compétition scolaire qui mène à ces institutions d'élite, grâce à l'influence familiale ou scolaire, puissante mais diffuse, qui oriente leurs aspirations, leurs jugements et leur identification expressive aux institutions » (Draelants, 2010, p.341).

Plus souple que le terme d'héritier·e·s, celui « d'initié·e·s » désigne les élèves de grandes écoles ayant bénéficié dans leur parcours antérieur à l'intégration (dans leurs dimensions scolaire ou familiale) de ressources informationnelles qui ont pu guider leur choix d'orientation (Draelants, 2014). Leur succès aux épreuves scolaires à venir ne dépend pas nécessairement de l'adéquation entre leur socialisation familiale « anticipatrice » et les codes et modes d'évaluation scolaires. Les mises en route « élitaires » ne sont donc pas nécessairement tributaires d'une familiarité du lignage avec de telles filières de formation. Certaines configurations individuelles particulières, liées à l'histoire familiale, mais également liées au contexte de scolarisation, en lien avec certains membres des équipes pédagogiques des établissements, voire avec certain·e·s camarades de classe, peuvent avoir favorisé de telles mises en route. En revanche, on n'a pu détecter aucun ingrédient lié à la socialisation sexuée qui puisse *a priori* avoir favorisé une mise en route proche de ce type.

- Suivre pas à pas la voie royale : les excellent·e·s élèves

Notre deuxième type de mise en route se caractérise de son côté par une absence de perspectives à long terme. Pour les ancien·ne·s élèves qui se rapprochent de ce type, l'intégration de l'ENS semble s'être inscrite à la suite d'un enchaînement d'évènements essentiellement mus par des perspectives à court terme (décrocher un Baccalauréat dans les meilleures conditions, intégrer une CPGE quand cela a été possible, intégrer l'École la plus prestigieuse à laquelle on pouvait prétendre) sans que n'ait prévalu l'existence d'un objectif à long terme vers lequel auraient pu tendre les efforts consentis.

Ce type de cheminement scolaire correspond la plupart du temps à un suivi assez strict de la logique de l'excellence scolaire. Aussi nous identifierons les débuts de parcours de ce type aux mises en route des « excellent·e·s élèves », qui ont tiré parti de leurs résultats ou facilités scolaires pour franchir une à une les étapes menant à l'intégration d'une ENS.

Dans les cas où l'on peut identifier une mise en route proche de ce type, nos enquêté·e·s ne semblent pas avoir bénéficié d'une vue d'ensemble du système éducatif français et de ses ramifications en termes de statut social ou professionnel sur le long terme. Tout au moins, il semble que cet élément n'ait pas occupé une place décisive au moment de leur engagement sur la *voie royale*. Ce type de mise en route est en quelque sorte celui qui se rapproche le plus du schéma décrit plus haut de l'orientation vers l'ENS comme un processus de « concrétisation graduelle » (Draelants, 2010). Aussi, parmi les quatre types présentés ici, il apparaît que les mises en route qui se rapprochent de ce type des « excellent·e·s élèves » sont celles dans lesquelles le type de profession vers lequel la voie de l'ENS les menait a été le moins prise en compte.

La dynamique de certains des cas rattachés à ce type se révèle assez proche du mécanisme de la « randonnée vertueuse » mis en lumière par B. Castets-Fontaine (Castets-Fontaine, 2011a). Relativement confiants dans l'institution scolaire et dans ses jugements, les parents des enquêté·e·s proches de ce type semblent avoir entretenu « un rapport de connivence » avec l'école sans en maîtriser pour autant tous les enjeux (Ferrand *et al.*, 1999, p.120). Le rapport à l'institution scolaire et à ses jugements, qu'entretiennent nos enquêtés les plus proches de ce « pôle » n'est ainsi pas exempt d'un fort conformisme, qu'on retrouve d'ailleurs chez de nombreux élèves intégrant les filières d'excellence (Ferrand *et al.*, 1999).

A l'inverse du type précédent, une initiation préalable aux méandres du système scolaire ne compte donc pas au nombre des ingrédients nécessaires à ce type de mise en route. Les individus ayant connu des mises en route proches de ce type sont donc moins souvent issus de familles fortement dotées en capitaux scolaires et symboliques que ceux que l'on peut rattacher au type élitaire. Par ailleurs, les parcours principalement mus par la seule logique de l'excellence sont un peu plus courants chez les enquêté·e·s scientifiques que chez les littéraires. En effet, les sections scientifiques du lycée se trouvant au sommet de la hiérarchie scolaire française depuis la fin des années 1960

(Cherkaoui, 1982; Convert et Pinet, 1989, p.223-224)³⁹⁴, l'orientation vers un cursus scientifique au moment de la scolarité secondaire pouvait déjà discerner ce type de logique. Mais nos enquêté·e·s littéraires n'ont pas complètement échappé à cette logique. Ils et elles sont ainsi très nombreux et nombreuses à relever la pression à s'orienter vers la section scientifique parce qu'elle était vue comme « la meilleure filière ». Indice assez manifeste de cette pression, 43,5% de nos répondant·e·s littéraires sont titulaires d'un Baccalauréat C, D ou E, et ont été reçu·e·s au Baccalauréat dans une filière scientifique³⁹⁵.

Au-delà des appétences individuelles, l'orientation vers une filière scientifique compte bien souvent au nombre des premières étapes des cas proches de ce type. En revanche, nous n'avons relevé aucun ingrédient genré spécifique à ce type. D'ailleurs, comme nous l'avons rappelé, au niveau des attentes scolaires et des pratiques éducatives des parents, les inégalités de genre sont assez peu perceptibles dans les récits de nos enquêté·e·s.

- « Devenir prof' » : les futur·e·s enseignant·e·s

A la différence des mises en route des « élitaires » et des « excellent·e·s élèves », nos troisième et quatrième types de mise en route sont davantage projectifs. Pour ces deux derniers types, ce sont les perspectives au long terme qui ont primé sur les perspectives à court terme dans la dynamique des séquences en amont de l'intégration d'une ENS.

Plus particulièrement, dans le type de mise en route des « futur·e·s enseignant·e·s », ce sont des objectifs professionnels qui ont orienté les choix d'orientation qui ont abouti à l'intégration d'une ENS. Contrairement aux « élitaires », c'est donc moins en leur qualité « distinctive » qu'en leur qualité d'établissement de formation professionnelle que les ENS ont alors été visées.

De telles mises en route paraissent *a posteriori* orientés vers une finalité principale, celle de devenir enseignant·e. L'intégration de l'ENS a alors été généralement

³⁹⁴ Avant de se faire concurrencer par les sections économiques à partir des années 1990 jusqu'à la période plus récente (Convert, 2003b; Darmon, 2013).

³⁹⁵ Cette proportion atteindrait sans doute plus de la moitié si l'on comptabilisait au nombre de ces transfuges disciplinaires ceux qui ont commencé leur cursus secondaire en filière scientifique pour se réorienter au moment de la terminale vers les filières littéraires.

envisagée comme une voie parmi d'autres pour atteindre cet objectif. Les normalien·ne·s que l'on peut associer à ce type de mise en route se sont donc bien souvent pris·es au jeu de l'excellence scolaire. Mais le choix de la voie sélective a pu être directement mis en concurrence avec d'autres types de formations, moins prestigieuses mais plus sûres, pour faire aboutir leur projet initial : faire de l'enseignement. Ainsi, c'est dans les mises en route les plus proches de ce type que la dimension professionnelle du choix d'orientation vers les anciennes ENS primaires a le plus compté.

Au regard des mises en route proches de ce type « enseignant », la spécialisation disciplinaire (littéraire ou scientifique) ne semble pas avoir eu d'incidence dans le développement initial d'un tel projet professionnel. On trouve parmi ces cas proches du type du « futur prof » de nombreux enfants d'enseignant·e·s. On trouve également souvent des personnes issues de milieux modestes, pour qui le projet de devenir enseignant a pu s'inscrire dans une stratégie d'ascension sociale caractéristique de l'appropriation des logiques scolaires dans les milieux modestes dans les années 1980 en France (Terrail, 1984). Comme cela apparaît dans les cas que nous allons présenter, du point de vue de leur origine sociale et de leurs motivations, les normalien·ne·s que l'on peut identifier aux « futur·e·s profs » sont les plus proches des « primaires d'élite » cloutiers et fontenaysiennes, pour qui le choix de l'enseignement s'explique par l'attachement à l'école républicaine comme principal outil au service de la méritocratie dont il·le·s ont été les premiers bénéficiaires.

Par ailleurs, on peut également relever que les cas proches de ce type particulier sont plus souvent des femmes. En effet, pour les jeunes filles brillantes scolairement, le métier d'enseignante du secondaire a pu se présenter comme un métier « bien pour une femme » et pour avoir une vie de famille, quand d'autres métiers auxquels elles pouvaient accéder – comme celui d'ingénieure – leur semblaient moins gérables de ce point de vue (Cacouault-Bitaud, 1999). Ainsi, le professorat dans le secondaire leur est apparu sur le plan scolaire comme une profession attrayante parce qu'elle permettrait de concilier projet professionnel relativement prestigieux et vie de famille (Cacouault-Bitaud, 2007). « Et on m'a dit "voilà, tu es une femme aussi, tu voudras des enfants et ce sera plus facile de gérer vie professionnelle et vie personnelle quand on est enseignant". [...] C'est vrai que c'est un discours qu'on entend » se souvient l'une de nos enquêtées³⁹⁶.

³⁹⁶ Anne, S, Autre +, Paris, FD.

Bien que les enquêtes récentes montrent que cette idée de la profession d'enseignante comme « women friendly » s'avère largement fautive à l'analyse des conditions de travail de ses dernières (Cacouault-Bitaud, 2007; Jarty, 2009; Moreau, 2011), elle a constitué chez certaines de nos enquêtées une bonne raison d'imaginer un avenir dans l'enseignement en passant par l'ENS.

- « Faire de l'astrophysique », « de l'Histoire », etc... : les disciplinaires

Notre dernier type de mise en route est également plus projectif que nos deux premiers types. Il constitue un « pôle attracteur » (Demazière, 2013, p.339) pour les mises en route des enquêtées qui ont été principalement mues par un projet d'approfondissement d'un domaine de connaissance. Dans ce cas, c'est « faire des mathématiques », « faire de l'histoire », « faire de l'astrophysique », etc., qui a constitué le *leitmotiv* d'un engagement sur la voie des ENS. Parfois, ce projet a pu être rapproché d'un type de profession bien précis (« devenir chercheur·e », « devenir universitaire »), mais ce n'est pas nécessairement le cas. C'est au service de cette appétence disciplinaire et d'une perspective d'approfondissement d'un domaine de connaissance particulier que semble s'être inscrit le cursus qui a mené nos enquêté·e·s ayant connu ce type de mise en route jusqu'aux ENS. L'appétence disciplinaire est telle que dans nombre de cas proches de ce type, elle informe également les loisirs hors scolaire.

Mais toutes les mises en route que l'on peut rapprocher de ce dernier type ne sont pas nécessairement aussi précocement marquées par une appétence disciplinaire clairement définie. Plus généralement, on peut situer proches de ce type « disciplinaire » les enquêté·e·s dont le cheminement vers l'ENS semble suivre un itinéraire en partie guidé par une « logique du goût » et par une mise en question de certains « diktats scolaires » et de la « logique de l'excellence » qui les informe (Ferrand *et al.*, 1999, p.131).

Comme pour les mises en route « enseignantes », la dynamique des mises en route de ce type apparaît également orienté par un objectif particulier. Mais par rapport au type précédent, la fin qui tire l'ensemble des autres actions entreprises vers la présentation et la réussite du concours d'une ENS change. Ce n'est pas pour sa qualité d'établissement de formation pédagogique mais plus pour sa fonction de préparation

aux carrières de l'enseignement supérieur et de la recherche que les ENS sont visées dans ce type de mise en route. Enfin, on peut également relever que les profils disciplinaires et sociaux des enquêté·e·s que l'on peut rapprocher de ce type particulier de mise en route sont assez diversifiés en termes de genre ou d'origine sociale.

c. Des adaptations différenciées au dispositif de sélection/formation normalien

A partir de l'analyse du dispositif de formation normalien menée dans notre précédent chapitre, on peut circonscrire deux éléments décisifs quant à l'engagement initial sur la route de la thèse et de la carrière académique. On a vu dans notre précédente partie qu'idéalement, le dispositif de sélection et de formation en place dans les anciennes ENS primaires visait à transformer les « bons élèves complets » sélectionnés *via* le concours d'entrée en « atypiques-typiques » prêts à se lancer sur la voie de la carrière académique. Pour effectuer cette transformation, il leur a fallu premièrement se défaire de certains de leurs attributs de « bon élève complet », pour se constituer un rapport au savoir « scientifique », ingrédient nécessaire pour se lancer avec succès sur la voie de la thèse. Deuxièmement il a fallu que le rapport ambivalent qu'il·le·s entretenaient aux honneurs sociaux ait été de relativement faible intensité et que leur attachement aux valeurs intellectuelles de « gratuité » et de « désintéressement » ait été tel qu'il·le·s aient préféré cette voie plutôt qu'une autre. En éclairant maintenant ce processus de transformation sous l'angle des cheminements individuels de nos enquêté·e·s, il apparaît très clairement qu'en fonction de leurs mises en route, il·le·s n'étaient pas tout·e·s également prédisposé·e·s à réaliser cette transformation.

Comme Y.-M. Abraham dans le cadre de son analyse des élèves d'HEC, on peut ainsi repérer au sein des élèves des ancien·ne·s ENS primaires différents « modes d'adaptation » à ce dispositif de formation, dépendant chacun « assez étroitement, en dernière analyse, des origines sociales et de la trajectoire scolaire antérieure des intéressés » – et également du sexe, serait-on tenté d'ajouter, même si cette variable n'occupe pas une place prédominante dans la différenciation de nos quatre mises en route (Abraham, 2007, p.53-54).

Les plus « disciplinaires » semblent avoir été plus enclin·e·s à passer du « souci scolaire » à l'heuristique universitaire. Déjà peu ou prou focalisé·e·s autour d'un champ disciplinaire particulier et ayant adopté les codes de l'excellence scolaire principalement dans l'optique d'intégrer l'ENS, il·le·s étaient de loin les plus prédisposé·e·s à s'engager de leur propre chef dans une démarche heuristique une fois réussi le concours d'entrée. En revanche, le retour avec la préparation de l'Agrégation à un rapport au savoir plus scolaire a été pour eux particulièrement douloureux. Les plus « élitaires » ont de leur côté été particulièrement sensibles à la question du manque d'« honneurs sociaux » spécifiquement réservés aux normalien·ne·s – ce qui a pu amener une partie d'entre eux et elles à intégrer d'autres grandes écoles (Sciences-Po en tête) afin de maximiser leur chance d'accès à des positions professionnelles plus proches du pôle dominant du champ du pouvoir. Les plus proches du type des « futur·e·s profs » se sont quant à eux et elles assez bien accommodé·e·s de la préparation de l'Agrégation – en rapport avec les perspectives « à long terme » qui avaient dominé leur orientation scolaire jusqu'alors. Il·le·s ont pour parti été plutôt réti·f·ve·s à s'engager dans une dynamique « heuristique » et un cursus universitaire, n'en voyant *a priori* pas directement les finalités. Enfin, on peut relever que pour ancien·ne·s élèves dont la mise en route comportait de forts accents « scolaires » sont peut-être ceux et celles pour qui la disparition des cadres scolaires durant les deux premières années a été la plus difficile à gérer.

A l'analyse de nos entretiens, il apparaît très clairement que la manière dont nos enquêté·e·s se sont engagé·e·s dans le dispositif de formation normalien a en grande partie influé dans un premier temps sur le cours de leurs itinéraires. Les années d'école et les premières années de thèse constituent à ce titre un premier moment clé pendant lequel se joue une bonne partie de l'aiguillage des itinéraires de nos enquêté·e·s, comme cela apparaît dans les cas présentés dans la prochaine sous-partie. Mais les ingrédients liés aux différentes mises en route ne sont pas les seuls qui rentrent en ligne de compte pour comprendre la tournure prise par leurs itinéraires à la sortie de l'École. Et si certains itinéraires professionnels semblent particulièrement liés à certaines mises en route particulières, comme c'est le cas des *déviations*, qui sont presque le monopole des élèves les plus *élitaires* comme nous le verrons, ce n'est pas vrai dans tous les cas. Il serait en effet difficile de systématiser de telles associations, ne serait-ce que parce que le dispositif de formation alors en place dans les ancien·ne·s ENS primaires apparaît trop

pluridimensionnel pour avoir été entièrement en phase avec une seule des quatre grands types de mise en route que nous avons distingués.

Tout juste peut-on avancer l'idée que les différents types de mises en route se distinguent les uns des autres selon le degré auquel ils conditionnent les itinéraires post-concours de nos enquêté·e·s. Les mises en route sous le seul signe de l'excellence sont par exemple celles qui semblent avoir laissé l'horizon professionnel le plus ouvert. Celles qui au contraire ont le plus fortement pesé sur l'orientation prise par les parcours de nos enquêté·e·s sont les mises en route les plus *élitaires*. Mais il faut rappeler que si on retrouve beaucoup de profils très *élitaires* parmi les enquêté·e·s ayant suivi une carrière professionnelle en *dévi*ation de la *voie royale* comme nous le verrons, la réciproque n'est pas vraie : tous les plus *élitaires* de nos enquêté·e·s n'ont pas nécessairement dévié de la *voie royale* et une partie d'entre eux et elles ont suivi un itinéraire professionnel académique ou ont *bifurqué* vers l'enseignement secondaire – bien que ce dernier cas soit plus rare.

Enfin, suivant le type auquel identifier leurs mises en route, nous avons vu que les ingrédients qui ont participé à leur propulsion renvoient plus ou moins directement à l'origine sociale des ancien·ne·s élèves interrogé·e·s. Parmi les ingrédients qui ont contribué à des mises en route aux accents *élitaires*, on trouve ainsi une certaine connaissance du système des CPGE et des grandes écoles que la familiarité avec la filière d'excellence propre à nos enquêté·e·s issu·e·s de familles « fortement dotées » peut largement avoir favorisé. Dans la même idée, on a également vu que les mises en route proches du type des *futur·e·s enseignant·e·s* peuvent avoir été favorisées par un rapport particulier au système scolaire, le posant comme vecteur d'ascension sociale, propre aux milieux populaires – donc à nos enquêté·e·s issu·e·s des familles les moins dotées. Aussi, on peut faire l'hypothèse que les inégalités sociales repérées au niveau quantitatif de l'analyse – soit la surreprésentation des élèves issu·e·s de familles « fortement dotées » dans les carrières professionnelles en *dévi*ation et la surreprésentation des élèves issu·e·s de familles « peu dotées » sur les « routes secondaires » – sont en partie le produit de ces adaptations différenciées au dispositif de formation normalien en fonction de leurs mises en route.

12.2 Style et genre des cheminements sur la *voie royale*

a. *Les deux niveaux de l'aiguillage genré des cheminements*

C'est également parce que l'enseignement secondaire paraissait *a priori* comme un métier « bien pour une femme » que le fait d'être une fille a pu compter au nombre des ingrédients venant impulser une mise en route proche du type des « futur·e·s profs ». Dans la continuité des remarques précédentes, il apparaît qu'une partie des inégalités sexuées (notamment la surreprésentation des normaliennes sur les « routes secondaires ») est également le produit du processus d'une adaptation particulière au dispositif de formation normalien.

Ce premier élément d'explication quant à la surreprésentation des femmes dans les itinéraires *bifurquant* à long terme sur les routes secondaires rappelle que les différents ensembles professionnels auxquels l'ENS ouvre les portes ont fait l'objet de projections fortement genrées de la part de nos enquêté·e·s. Entre les trois destinations professionnelles auxquelles leur passage par l'ENS les destinait *a priori*, il apparaît clairement que c'est l'opposition entre postes d'enseignement et les postes avec participation à des activités de recherche qui polarise les projections en termes de genre. En effet, chez la plupart de nos enquêté·e·s, il semble que les carrières professionnelles en *déviaton* n'aient pas fait l'objet de projections semblables. Peut-être étaient-elles trop rares ou mal identifiées pour servir de support à de telles projections³⁹⁷. De leur côté, les postes à l'Université, en CPGE ou dans les organismes de recherche n'ont pas été systématiquement vus comme incompatibles en termes de conciliation famille/travail – à la différence de la profession d'ingénieur par exemple. Mais, en comparaison, l'enseignement dans le secondaire semble avoir été régulièrement perçu comme *a priori* relativement plus compatible de ce point de vue que les carrières universitaires, surtout lorsqu'elles sont menées dans le but d'atteindre le plus rapidement les niveaux supérieurs de la hiérarchie académique.

³⁹⁷ Ce qui ne veut pas dire que les itinéraires en *déviaton* vont de paire avec des carrières professionnelles strictement égales sous l'angle du genre. C'est même le contraire comme nous l'avons souligné auparavant. Les normaliennes sont relativement moins nombreuses à emprunter ce type d'orientation professionnelle et semblent avoir connu des parcours conjugaux relativement chaotiques. Mais à l'aune de nos entretiens, on peut dire que chez les normalien·ne·s en *déviaton*, au niveau subjectif, le genre n'apparaît pas avoir été une dimension structurante dans le processus d'orientations vers ce type de carrière.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, le clivage *routes secondaires / voie royale* est loin de résumer la totalité de la différenciation des parcours professionnels de nos enquêté·e·s selon leur sexe. En effet, si les normaliennes sont 20% à occuper un poste dans l'enseignement secondaire une vingtaine d'années après être sorties de l'École (contre 8% de leurs camarades masculins), elles sont près de 70% à s'être maintenues sur la *voie royale*. C'est au niveau des variations sur la *voie royale* que se jouent principalement les différences de parcours professionnel entre normaliennes et normaliens – les anciennes élèves ayant nettement moins souvent accédé aux « sommets » de la hiérarchie académique que les anciens élèves (11% contre 35%). En ce sens, les normaliennes n'échappent pas aux tendances lourdes qui structurent le marché du travail universitaire : comme le remarquaient N. Le Feuvre et E. Latour, les postes de MCF semblent désormais relativement accessibles aux femmes (avec d'importantes variations selon les disciplines cependant), et c'est principalement au niveau du passage aux grades supérieurs que se concentrent les inégalités de sexe (Latour et Le Feuvre, 2006). Il apparaît donc très clairement que si les carrières académiques peuvent avoir rebuté certaines de nos enquêtées en référence à une incompatibilité présumée entre leurs projets personnels et familiaux et leurs projets professionnels, dans leur majorité, elles ne s'en sont pas pour autant détournées. D'après nos résultats quantitatifs, c'est bien plus au niveau des « styles » de carrières académiques qu'elles ont effectuées (relativement plus lente et menant moins souvent aux sommets de la *voie royale*) que la majorité de nos enquêtées se distinguent de leurs anciens camarades.

b. Ethos scientifique, configuration conjugale et itinéraires professionnels

A partir de l'analyse de nos entretiens, ces différences de styles de carrière académique peuvent être analysées sous l'angle de la confrontation pratique à l'idéal weberien du scientifique « dévoué, passionné par la science, dont le travail acharné se poursuit bien au-delà de la table de travail », soit à l'*ethos* des chercheur·e·s à l'œuvre dans les professions de la recherche académique (Marry et Jonas, 2005, p.79). Comme le souligne C. Camus, les professionnel·le·s de la recherche académique sont dans la

plupart des cas soumis à l'injonction sociale de devenir des « individu[s] pleinement engagé[s], relativement autonome[s] et dévoué[s] à la science » (Camus, 2012, p.117). Dans le contexte actuel de « raréfaction des ressources financières publiques » impliquant « un accroissement de la compétitivité dépassant les frontières nationales » (p.118), il·le·s sont par ailleurs de plus en plus poussé·e·s à être « entreprenant, productif, innovant, compétitif et flexible » (Camus, 2012, p.221). Et le « bon chercheur » apparaît ainsi idéalement comme un

« acteur libéré de ses attaches territoriales, capable de se consacrer à son activité professionnelle sans compter son temps de travail et surtout qui soit en capacité de se libérer des contraintes liées à l'organisation quotidienne de la sphère privée mais aussi d'un acteur entièrement dévoué à la communauté scientifique, disposé à minimiser d'autres engagements sociaux s'ils sont perçus comme venant troubler l'engagement dans l'activité scientifique » (Camus, 2012, p.119).

Cet ensemble d'injonctions sociales forme ce que C. Camus appelle une « personae » scientifique, un *ethos* scientifique, soit un « ensemble de règles et de croyances partagées sur ce qu'il est convenable de faire » (Lapeyre, 2008, p.17) auquel les professionnel·le·s et les impétrant·e·s sont généralement amené·e·s à se positionner – soit pour s'y conformer, soit s'en détacher ou pour s'y opposer. Il faudrait nuancer ici le caractère relativement homogène de l'activité des universitaires que semble donner cet ensemble de règles très générales. Elles sont bien évidemment plus « prescriptives » que réellement « descriptives », à l'instar de la célèbre table des valeurs scientifiques établie par R. Merton (Merton, 1973). Et l'analyse des critères de recrutement des futur·e·s universitaires montre que suivant les universités, les départements ou les disciplines, cette figure idéale occupe une place plus ou moins centrale dans l'évaluation de la qualité des (futur·e·s) collègues. Suivant les contextes, c'est moins le profil du « bon chercheur » qui est valorisé que celui du « bon citoyen », capable de ne pas « mettre son activité de recherche au dessus de tout » pour participer à certaines activités liées à la vie quotidienne de l'université (prendre en charge des cours de premier cycle, participer à des tâches collectives lourdes, s'impliquer dans la vie collective de l'université...) ³⁹⁸ (Musselin, 2005, p.196-197). Reste que, si « la qualité de la recherche » et l'engagement dans les activités de recherche peuvent être « pondérés par d'autres considérations », ces deux propriétés demeurent des « facteur[s] centr[aux] » (Musselin, 2005, p.153)

³⁹⁸ On verra que certain·e·s de nos enquêté·e·s ont ainsi été recruté parce qu'il·le·s avaient fait preuve de ces qualité de « bon citoyen ».

dans l'évaluation des collègues évoluant dans le champ académique. Aussi, on peut dire que si le fait de se conformer à cette figure du « bon chercheur » ne constitue pas un élément nécessaire pour intégrer une carrière académique, cette figure constitue néanmoins un canon auquel la majeure partie des universitaires sont confrontés au cours de leur parcours professionnel – soit parce qu'il·le·s s'y réfèrent pour s'auto-évaluer, soit parce qu'il·le·s ont fait l'objet d'une évaluation sous cet angle par des pairs ou leur hiérarchie³⁹⁹.

La figure du « bon » professionnel de la recherche « épuré des conditions de vie et des rapports sociaux inégalitaires dans le contexte universitaire » (Leemann, 2009) que dessine en creux cet ensemble d'injonctions n'est bien sûr « pas neutre du point de vue du genre » (Camus, 2012, p.119). Elle dessine en creux le portrait d'un individu pour lequel la séparation nette entre « sphère productive » et « sphère reproductive » est évidente (Galerand et Kergoat, 2008), « complètement dégagé, sur le plan matériel et psychique, des soucis d'intendance » (Marry et Jonas, 2005, p.75) – donc potentiellement plus souvent un homme qu'une femme. Dans leur analyse des parcours de chercheur·e·s en biologie, C. Marry et I. Jonas montrent que de nombreuses chercheuses sont ainsi prises entre « deux passions » difficilement compatibles *a priori* : celle pour leur travail scientifique, et celle pour leur vie de famille – et plus précisément leurs enfants. « Parce que les chercheuses partagent à la fois l'ethos weberien de la dévotion totale à "la" science et l'idéal de la mère, dévouée et disponible à son (ses) enfants », « sur le plan subjectif le conflit de travail/famille » est très présent chez les chercheuses en biologie – mais également dans les autres disciplines scientifiques (Marry et Jonas, 2005, p.84). Il implique une « double dévotion » « liée dans les imaginaires de chercheur au travail des créations, création du travail de recherche et création du travail de gestation et l'éducation des enfants » (Marry et Jonas, 2005, p.84). Cette situation en porte-à-faux peut en partie expliquer la moindre féminisation des niveaux supérieurs de la hiérarchie académique, soit parce que la prise en charge matérielle et mentale des enfants ou des projets d'enfant leur a trop pesé pour qu'elles s'investissent *corps et âmes* dans les activités de recherche ; soit parce qu'elles ont développé un « rapport moins obsessionnel » à la carrière du fait de la « diversité plus grande » de leurs « intérêts de

³⁹⁹ Cela est d'autant plus vrai dans le contexte actuel en France, marqué par une rationalisation et une évaluation croissante des chercheur·e·s et des universitaires depuis le milieu des années 1980 – phénomène qui a connu une nette de accélération au cours des années 2000 (Garcia, 2008).

vie – familiales et autres » (Marry et Jonas, 2005, p.76). Mais surtout, elle tend à exposer nombre de celles qui se hissent aux plus hauts niveaux du champ académique à des tensions relativement fortes, voire à certains « coûts » particulièrement élevés sur le plan personnel (Marry et Jonas, 2005, p.75).

On verra que parmi nos enquêtées qui se sont maintenues sur la *voie royale*, on retrouve bien souvent ce schéma. On peut en effet relever au cours du cheminement une mise en tension entre deux logiques concurrentes : suivre la carrière normalienne normale vers les sommets de la voie royale, ou l'amender et emprunter une voie plus en phase avec certains projets familiaux et personnels. Dans ces cas, au moment où nous les interviewons, soit le dilemme paraît encore relativement fort dans ce qu'elles nous décrivent de leurs pratiques quotidiennes, soit – plus souvent – il a été en partie résolu par certains choix de carrière permettant d'en réduire le caractère douloureux. Néanmoins, toutes ne témoignent pas nécessairement d'une telle expérience de tiraillement. Certaines normaliennes donnent l'impression d'avoir connu des carrières professionnelles plutôt « sereines » (Marry et Jonas, 2005, p.75) et d'avoir suivi une carrière académique relativement rapide, sans heurts relatifs à leurs arrangements familiaux. Dans ces cas, elles semblent bien souvent avoir bénéficié d'une configuration conjugale relativement atypique du point de vue du « contrat de genre sociétal » (Latour et Le Feuvre, 2006) surtout lorsqu'elles occupent au moment de l'enquête une position dominante dans le champ académique – comme cela apparaît dans nos résultats quantitatifs.

Par ailleurs, on peut également relever avec C. Camus que la gestion de ces injonctions liées à l'imposition de la figure du « bon chercheur » peut s'avérer également difficile pour certains hommes qui ne correspondent pas aux critères de masculinité particuliers et dominants – que l'on peut qualifier d'« hégémoniques » (Connell, 2014) – qui informent les critères de l'excellence universitaire (Camus, 2012, p.119). Ainsi, bien qu'ils paraissent en avoir en moyenne moins souffert que leurs anciennes camarades, une partie des anciens élèves que nous avons interrogés se distinguent largement du modèle du scientifique « désincarné » et se sont détournés des voies menant aux sommets de la *voie royale* pour investir des voies relativement moins prestigieuses⁴⁰⁰.

⁴⁰⁰ On pourrait rappeler ici que si 33% de nos enquêtés occupent une position dominante dans le champ académique au moment de l'enquête, 45% occupent également un poste relativement moins prestigieux dans le domaine de l'enseignement post-bac ou de la recherche (soit MCF, CR, PRAG ou professeur en CPGE). Et si une partie d'entre eux ont sûrement dû évoluer vers l'échelon supérieur dans les années suivant l'enquête

A la lumière de ces différentes remarques, ce sont donc deux dimensions qui ont principalement guidé notre analyse de cette différenciation et de cette stylisation genrée des parcours professionnels sur la *voie royale*. Premièrement, nous avons essayé de cerner dans quelle mesure nos enquêté·e·s adhéraient au modèle d'excellence scientifique actuellement à l'œuvre dans le champ académique. Et deuxièmement, il a s'agit pour nous de comprendre comment cette adhésion plus ou moins marquée s'est articulée avec certains arrangements au niveau de la sphère privée si elle a été source de conflits. Enfin, nous avons analysé la manière dont a participé à orienter le cheminement. Dans son travail sur la féminisation des professions libérales, N. Lapeyre repère trois grandes formes d'arrangements au sein des configurations conjugales, se traduisant par différents modes d'engagements professionnels (Lapeyre, 2006, p.167-178). La grille de lecture suggérée ici présente, comme nous allons le voir, l'avantage de tenir ensemble les rôles des deux conjoints et de ne pas faire de la question de la (non) prise en charge du travail de *care* familial le domaine exclusif des femmes.

Une partie des professionnel·le·s rencontré·e·s par N. Lapeyre apparaissent engagé·e·s dans un arrangement plutôt *normatif*, où les rôles traditionnels quant aux tâches domestiques restent relativement figés. On est ici sur un modèle de « complémentarité » des actions des hommes et des femmes. Pour les femmes, ce type d'arrangement se traduit par un engagement relativement moindre dans la carrière. Pour les hommes, il se traduit au contraire par un fort engagement dans la carrière aux dépens de son engagement dans la gestion du quotidien de sa famille. Dans ce type d'arrangement, hiérarchisation des sphères d'activité et différenciation sexués des investissements s'articulent.

Pour une partie relativement plus large de ses enquêté·e·s, l'auteure repère des arrangements davantage *transitoires*, où l'on observe un certain « jeu » quant à l'attribution des pôles prioritaires entre les conjoints. Les conjoints des professionnelles sont en général dans ces cas des « coachs » et soutiennent leurs ambitions professionnelles, sans nécessairement qu'il y ait désexualisation des enjeux. Même si les tâches sont « partagées » et que « la domination masculine cède du terrain » (Lapeyre, 2006, p.171), la charge mentale et organisationnelle revient aux femmes. L'importance « naturelle » de l'investissement professionnel n'est de fait pas remise en

(comme certaines de nos enquêtées également d'ailleurs), les entretiens laissent à penser qu'une proportion non négligeable de ces normaliens ne passera pas nécessairement PU ou DR.

question. Le modèle ici est celui de la « substitution négociée ». Dans ce cadre, l'externalisation des tâches domestiques est fortement investie pour solutionner les conflits potentiels. Dans ce cas, la différenciation sexuée des investissements dans les différentes sphères d'activité peut s'estomper en partie. Mais la hiérarchisation perdure, et pour le conjoint comme pour la conjointe c'est l'investissement dans la vie professionnelle qui reste l'objectif prioritaire

Enfin, un petit tiers des professionnel·le·s rencontré·e·s par N. Lapeyre semblent avoir mis en place des arrangements davantage *égalitaires*. L'investissement dans l'une ou l'autre des deux sphères d'activité (privée ou professionnelle) revêt pour eux une connotation aussi peu sexuée que possible, entraînant une certaine déspecialisation des tâches. Le modèle ici est celui de l'interchangeabilité des tâches entre les conjoints. Pour les enquêté·e·s se trouvant pris dans ces configurations conjugales plus *égalitaires*, la sexuaton de l'attribution des tâches domestiques est remise en question, mais également le bien fondé de l'engagement *corps et âmes* dans la carrière. Sont donc à la fois questionnées la part prise par le professionnel et par le domestique. Ce type d'arrangement n'est jamais totalement atteint tant, dans le reste de leur vie sociale, hommes et femmes sont soumis·e·s à des contraintes allant à l'encontre de ces principes égalitaires.

C'est à l'aide des grandes lignes distinguant ces différents ensembles de configurations conjugales et les différences d'implication dans les sphères professionnelles et familiales qu'ils sous-tendent que nous avons analysé l'articulation des itinéraires conjugaux de nos enquêté·e·s et leurs itinéraires professionnels, afin de comprendre comment le genre informe les différents styles de carrières qu'il·le·s ont effectué. Par ailleurs, si cette présentation des différents modes d'arrangements conjugaux que nous venons d'effectuer peut donner une impression d'une catégorisation relativement figée, il faut bien sûr rappeler qu'il ne s'agit uniquement d'une grille de lecture. Dans les cas concrets, sous l'angle diachronique comme synchronique, il serait difficile de classer définitivement l'ensemble des itinéraires conjugaux de nos enquêté·e·s sous l'un de ces trois modes.

Chapitre 13 Des cheminements normaliens

Une fois effectué ce cadrage analytique, il s'agira maintenant de montrer comment s'est concrètement opérée l'orientation progressive des itinéraires de nos enquêté·e·s. L'idée sera ici de donner à voir l'analyse de quelques cas de cheminements d'enquêté·e·s, afin de montrer comment la grille de lecture que nous venons de présenter permet de comprendre l'orientation progressive des parcours de nos enquêté·e·s vers l'une des trois grandes destinations professionnelles auxquelles l'ENS ouvre la voie. Notre perspective de recherche principale étant de comprendre comment l'intégration d'une ENS prend place au sein du déroulement du parcours de vie de nos enquêté·e·s, c'est sur les situations de transitions avant et après les années d'école que nous effectuerons des « ralentis » dans notre analyse (Grossetti, 2006, p.12). Sur ces moments particuliers, parfois critiques, nous donnerons des « coups de loupe » afin « d'isoler des facteurs "décisifs", des événements pertinents, divers ingrédients également impliqués, tout en les articulant à l'ensemble du faisceau de déterminations qui orientent le parcours sur l'ensemble de la vie » (Bidart, 2006b, p.36).

Le choix des différents cheminements développés ici n'a pas été soumis à un impératif de représentativité statistique, comme bien souvent lorsque la démonstration empirique fonctionne « par cas » (Passeron et Revel, 2005; Ragin et Becker, 1992). Le rapprochement de cette dizaine de cas a eu pour principal objectif de constituer une ébauche la plus fidèle possible de la « mosaïque » (Becker, 1986) des cheminements des ancien·ne·s normalien·ne·s que nous avons recueilli. Suivant ce principe de la reconstruction d'une « mosaïque scientifique », « chaque pièce ajoutée » a eu pour vocation « d'enrichir un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau » (Becker, 1986, p.106). Certains morceaux se révèlent « utiles pour leur couleur, d'autres parce qu'ils permettent de discerner le contour d'un motif » (ibid.). Mais « aucun morceau n'a un grand rôle et, si nous n'avons pas sa contribution, il y a d'autres moyens de parvenir à la compréhension de l'ensemble » (ibid.). D'ailleurs, dans les courtes biographies rapportées ici, afin de conserver l'anonymat de nos enquêté·e·s, certains détails non significatifs dans le cadre de notre analyse ont été changés. Une fois tous ces morceaux « placés » nous espérons ainsi donner à voir « les objets et les individus dans le tableau, ainsi que leurs relations réciproques » (ibid.).

Concernant la logique d'exposition de nos résultats, nous avons ici opté pour une présentation sous l'angle de « la ligne d'arrivée » des parcours professionnels de nos enquêté·e·s, afin d'esquisser les différentes voies d'accès aux différents espaces professionnels auxquels mène le passage par l'ENS. Les cheminements seront ainsi regroupés en fonction du type de carrière professionnelle sur lequel ils ont débouché : les sommets de la *voie royale* de l'enseignement post-Bac et de la recherche dans un premier temps ; les niveaux intermédiaires de cette voie royale dans un deuxième temps; les *bifurcations* vers l'enseignement secondaire dans un troisième temps; les *déviations* vers d'autres professions supérieures dans un quatrième temps. On essayera ainsi d'explorer les différents encastremets d'éléments de contexte qui participent de la réalisation d'un résultat semblable sous l'angle de la ligne d'arrivée, mais qui paraissaient relativement invisibles à l'échelle agrégée.

13.1 Vers les sommets de la *voie royale*

Dans un premier temps, il s'agira donc de présenter quelques cas de cheminements qui nous ont semblé particulièrement éclairants quant aux logiques structurant généralement le maintien sur la *voie royale* premièrement ; et deuxièmement, quant aux types de combinaisons d'*ingrédients* permettant de comprendre les cheminements professionnels accédant aux sommets de la voir royale. Les enquêté·e·s choisi·e·s dans les analyses qui vont suivre (Olivier, Sylvain, Catherine) ont effectué la majeure partie de leur carrière professionnelle en restant dans les jalons de la *voie royale* et ont atteint les plus hauts niveaux de la hiérarchie académique.

Il apparaît ici très clairement que l'appétence disciplinaire et un certain goût pour la compétition comptent parmi les ingrédients qui ouvrent la voie aux carrières les plus prestigieuses dans cet espace professionnel. Mais apparaissent également d'autres ingrédients facilitants, comme notamment le fait d'avoir été relativement dégagé du travail de care généré par la vie de famille, comme cela apparaît très nettement dans les trois cas présentés.

a. Olivier, vers les sommets de la voie royale : l'itinéraire au masculin d'un disciplinaire

Comme nous venons de le souligner, les mises en route les plus « disciplinaires » sont celles qui semblent *a priori* le plus prédisposer nos enquêté·e·s à s'engager sur la voie de la thèse et de la carrière académique. Par ailleurs, nous avons également vu que les hommes étaient surreprésentés parmi les ancien·ne·s élèves devenu·e·s PU ou DR – et qu'ils sont plus souvent *hypogames* que leurs anciennes camarades occupant des postes similaires. Le cas d'Olivier⁴⁰¹ permet de rendre compte plus concrètement des logiques qui sous-tendent ce parcours au masculin très modal du normalien qui s'est maintenu sur la *voie royale* pour en atteindre les sommets.

- « Voilà, il veut être biologiste, qu'est-ce qu'il faut faire ? » Une mise en route très disciplinaire

Le cas d'Olivier représente un exemple assez éloquent d'une mise en route très proche du type *disciplinaire*. Sa passion pour la biologie et plus généralement les « choses de la nature » remonte à son enfance. Il se souvient avoir été « un collectionneur » de fossiles et de plantes ainsi qu'un « croque livre ». Il s'est intéressé sur tout ce qui touchait de près ou de loin la nature (« j'étais incollable sur les animaux. Après, ça, ça a complètement passé. J'ai eu un moment d'engouement pour la botanique »). Chez nos enquêté·e·s les plus *disciplinaires*, comme Olivier, on retrouve une forte empreinte de l'intérêt pour la discipline sur les loisirs hors scolaires. Dévorant beaucoup de documentation sur le sujet, collectionnant et comparant les différentes espèces d'animaux et de biotopes qu'il observe lors de ses ballades dans sa région d'origine, Olivier devance ainsi largement l'enseignement scolaire de la biologie et arrive en quatrième avec un niveau nettement supérieur à ses camarades sur la question – « Je

⁴⁰¹ Olivier, S, PU, Paris, EA. Sauf contre-indication, toutes les citations utilisées dans les sous-parties présentant ces cheminements sont issues d'un même entretien. Aussi, pour alléger le texte nous ne présenterons qu'une seule fois, en début de sous-partie, les informations relatives à l'origine sociale, la spécialité disciplinaire et la profession de l'enquêté·e au moment de l'enquête.

suis arrivé en quatrième et je savais déjà à peu près tout du programme [...]; donc j'ai beaucoup lu par moi-même » relève-t-il.

Olivier vient d'un milieu qu'il qualifie de « pas spécialement favorisé socialement ». Ses deux parents, d'origine paysanne, occupent au moment de sa scolarité secondaire des emplois de bureau dans l'administration d'entreprises locales. Ils se sont ainsi trouvés tous les deux un peu démunis face à cette passion de leur fils pour les Sciences Naturelles (« Mon père, souvent me disait "arrête d'étudier, va te balader avec tes copains" »), surtout quant il s'est agi d'y associer un débouché scolaire. Tout d'abord inquiet par rapport aux possibles perspectives économiques et statutaire qu'une telle orientation laissait augurer (« C'est un métier ? Ça gagne de l'argent ? »), ils se sont alors tournés vers l'équipe enseignante du lycée d'Olivier. « Donc, on est allé voir la prof de Maths. Mes parents lui ont dit "voilà, il veut être biologiste, qu'est-ce qu'il faut faire ?" » se souvient Olivier. C'est son enseignante de Mathématiques de quatrième qui l'oriente alors vers les disciplines scolaires qui lui permettront *in fine* d'intégrer les cursus à même de faire aboutir son projet de « devenir biologiste » – soit principalement les Mathématiques, à son grand étonnement, alors qu'il était à l'époque également très « littéraire » sur le plan scolaire et « aimai[t] bien l'Histoire-Géographie ».

C'est donc cette rencontre qui a mis Olivier sur la voie qui l'amènera aux CPGE scientifiques, puis à l'ENS. Mais pour Olivier, son cursus scolaire n'a jamais constitué une fin en soi. Il présente rétrospectivement ces choix d'orientation comme un moyen parmi d'autres pour voir aboutir son projet initial de « faire de la biologie ». Il précise d'ailleurs qu'emprunter la voie sélective où l'on « se tap[e] des disciplines qui ne [...] plaisent pas forcément quand on est passionné par quelque chose », a été en partie une concession à ses parents et ses enseignant·e·s de terminale. Il dénonce ainsi rétrospectivement le système français qui veut qu'« il fa[ille] être bon en Maths ; et qu'une fois qu'on est bon en Maths, on est bon en tout ». Pour lui, « les classes préparatoires ne récompensent qu'une certaine forme de ce talent » en distinguant en priorité les élèves « qui s'expriment bien, qui calculent vite, qui savent résoudre des équations... ». De son point de vue, certains cursus universitaires, plus pointus disciplinairement, auraient largement fait l'affaire. D'ailleurs, Olivier a failli arrêter la formation préparatoire après la première année pour aller suivre une formation universitaire plus directement en phase avec son objectif d'approfondir ses connaissances scientifiques en biologie.

« En France, c'est toujours le symbole de la promotion sociale. "Tu seras ingénieur mon fils", alors qu'on se trompe complètement sur ce que c'est que ce métier d'ingénieur. Donc je me suis battu pas mal avec [sa mère] pour arriver à lui faire comprendre que mon but c'est pas de gagner d'argent mais de faire ce que j'avais envie de faire. En première année de classes prépas, je me suis donc aperçu que je ne pourrais pas être ingénieur. Ce n'était vraiment pas ça qui m'intéressait. Donc j'ai expliqué à mes parents que je voulais arrêter. Là, ça a été complètement le drame. Donc j'ai concédé à continuer. Finalement j'ai bien fait, parce que la deuxième année de prépa se passe généralement mieux que la première année.[...] Je ne regrette pas d'avoir terminé le cycle de la prépa. Mais si je n'avais pas eu une École normale supérieure, je pense que je serais parti à l'Université. »
(Olivier, S, PU, Paris, EA)

Dans les mises en route proches de ce type *disciplinaire* comme celle d'Olivier, où c'est la fin qui semble avoir en partie primé sur les moyens, il n'est pas rare que le choix de l'ENS ait été mis en concurrence avec d'autres types d'orientations plus spécialisées et plus à même de nourrir rapidement cette passion disciplinaire. On voit ici d'ailleurs combien l'orientation vers les ENS plutôt que vers les écoles d'ingénieurs a pu s'inscrire dans la logique d'un choix en faveur d'un savoir abstrait plutôt qu'appliqué – et ceci tout particulièrement dans le cas de nos enquêté·e·s les plus *disciplinaires*.

- De fortes prédispositions à devenir un atypique-typique

C'est dans l'objectif de faire un jour de la biologie qu'Olivier s'est avant toute chose plié au jeu de l'excellence scolaire. Comme beaucoup d'autres enquêté·e·s ayant également connu des mises en route au caractère fortement *disciplinaire*, de par son appétence particulièrement forte pour la discipline et la distance relative qu'il entretenait avec la forme très scolaire de l'enseignement en classes préparatoires, qu'il a failli interrompre, Olivier était fortement enclin à entrer dans une logique heuristique. Les autres disciplines reliées aux Sciences de la Vie ne l'intéressant que moyennement, l'intégration de l'ENS était envisagée comme une libération (« j'allais enfin faire ce que je voulais... J'avais cette passion de l'enfance »). Il a néanmoins découvert avec une certaine circonspection que ses enseignements de Licence auraient principalement lieu à l'Université et que les cours donnés à l'École auraient pour but la préparation de l'Agrégation.

« [A propos de son arrivée à l'École] je me suis demandé ce qui m'arrivait. Ce n'était pas une école. C'étaient des murs. Je me suis dit "si c'est ça une École normale supérieure... Là, franchement..." On n'allait pas se plaindre, on avait un salaire, on était logé... Mais franchement, c'était la grosse déception quand vous arrivez là. Ce n'est pas une école. Parce que la première

chose qu'on vous dit c'est d'aller vous inscrire dans une Licence à Université. Alors vous vous dites "pourquoi tout ça ? pourquoi ces deux années [...] alors que je vais aller à l'Université. J'aurais très bien pu y aller avant." Voilà. »
(Olivier, S, PU, Paris, EA)

Arrivé à l'École après 1984, il a pu bénéficier du système des magistères, qui l'a « sauvé » selon ses propres mots. Comme nous l'avons déjà vu, la mise en place de magisters communs avec l'École d'Ulm et l'Université avait comme principal but de renforcer l'initiation « par » et « à » la recherche universitaire chez les normalien·ne·s et certain·ne·s étudiant·e·s sélectionné·e·s sur la base de leur excellence scolaire. C'est donc assez naturellement que cette formation, davantage tournée vers l'heuristique que l'enseignement, a suscité l'enthousiasme d'Olivier.

« Donc vous avez eu l'impression d'avoir fait un mauvais choix quand vous êtes arrivées directement à l'École ?

Les deux premiers jours oui (rire)... Alors, j'étais content parce que j'allais faire de la biologie, [...] Mais dans quelles conditions... Alors, quand j'ai vu ce qu'était le magistère, alors là, ou oui, j'ai compris que c'était le bon choix. Que c'était même un très bon choix. »
(Olivier, S, PU, Paris, EA)

Néanmoins Olivier ne s'est pas détourné pour autant du cursus normalien *normal* et a pris une année pour préparer et présenter le concours de l'Agrégation – principalement pour « assurer ses arrières, au cas où ». De son point de vue, cette concession apparaît aujourd'hui comme une « faiblesse », une sorte d'entorse à l'*ethos* scientifique qui présuppose un dévouement *corps et âmes* à l'activité scientifique et une minimisation donc de certaines préoccupations plus matérielles (l'assurance d'avoir un travail en cas d'échec en thèse notamment). En effet, ce détour par l'Agrégation lui semble *a posteriori* relativement inutile – voire potentiellement dangereux car il peut pousser certain·e·s de ses lauréat·e·s à se détourner de l'engagement précoce dans une recherche personnelle.

« Le problème que ça pose de préparer l'Agrégation, c'est très facile de comprendre... Quand vous décrochez l'Agreg, vous l'avez. C'est-à-dire que du jour au lendemain, vous pouvez décider d'arrêter ce que vous faites pour aller enseigner. Je me mets à la place de quelqu'un qui n'a pas cette Agrégation dans sa poche, ce parapluie, je me demande si ce n'est pas mieux disons, de ne pas avoir cette sécurité là. Ça vous force ensuite à vous dire que de toute façon, vous n'avez pas le choix, il faut être chercheur donc il faut se démener, avancer sa thèse, sortir des papiers etc. Ça, c'est très français en fait de se dire "je prépare quelque chose, mais j'assure mes arrières au cas où... [...] Moi, je me suis posé la question... Et ça m'énervait à la fin de me poser cette question. »

(Olivier, S, PU, Paris, EA)

On retrouve bien souvent chez les plus « disciplinaires » de nos enquêté·e·s ce même type d'ambivalence vis-à-vis de l'Agrégation. Il·le·s sont d'ailleurs généralement les plus prompt·e·s à dénoncer la concurrence entre les deux processus encadrés par le dispositif de formation normalien (la préparation des concours de l'enseignement et l'entrée dans un cursus universitaire).

Suite à son entrée en thèse, Olivier a connu un itinéraire professionnel sans complications particulières, recruté MCF l'année suivant sa soutenance de thèse et devenant PU cinq années seulement après sa nomination sur un poste de MCF⁴⁰². Aussi, malgré les déconvenues mineures qui ont émaillé ses premières années d'école, Olivier a suivi pas à pas et avec *brio* la voie royale normalienne vers la thèse. Il apparaît dans son cas que son profil très disciplinaire compte au nombre des ingrédients déterminants qui expliquent son engagement dans le processus de transformation du *bon élève complet* en *atypique-typique*, prêt à franchir une à une les étapes de la carrière académique.

« Moi, ce que j'avais envie de faire était très, très peu représenté et très peu étudié par des anciens de Saint-Cloud. C'est peut-être ça qui m'a sauvé... Et on cite souvent des exemples... Bon, on va être carrément méchants, mais des profs, les anciens profs de Saint-Cloud qui ne formaient pas les élèves mais les déformaient à force parce qu'ils les conduisaient à des voies de garage des voies qui n'étaient pas des voix intéressantes du point de vue de la recherche. La recherche, ce n'est pas un truc facile. Les domaines porteurs de demain, aujourd'hui, on ne les connaît pas. C'est au hasard d'une découverte que peut surgir un nouveau domaine dans lequel on ne pensait pas qu'on aurait à aller, mais qui s'avère une autoroute du point de vue des découvertes qu'on va faire. [...] »

(Olivier, S, PU, Paris, EA)

On retrouve dans les propos d'Olivier l'idée que c'est sa forte appétence disciplinaire pour la biologie qui l'a poussé à se défaire du moule normalien et sortir de la « droite ligne à laquelle [lui et les autres cloutiers] étaient prédestinés ».

- Une configuration conjugale au service d'un engagement vocationnel

L'analyse de son itinéraire révèle également que son engagement *corps et âme* dans la recherche. Et la carrière académique doit beaucoup à un arrangement conjugal relativement *normatif*, qui, depuis les débuts de sa carrière professionnelle, le dégage en grande partie de certaines tâches, notamment celles liées à l'éducation de ses deux

⁴⁰² Ce qui le place dans le petit groupe (10%) de PU dans une discipline scientifique âgés de moins de 40 ans en 2000-2001 (Source : MEN).

enfants. Du point de vue d'Olivier, son engagement vocationnel dans la recherche – « c'est plus qu'un métier ce que je fais » dit-il à propos de son activité d'enseignant-chercheur – a été rendu possible par des « choix personnels » et une « mise au clair avec [sa] famille » dès le début de sa carrière quant au sens de ses priorités. C'est en particulier sa femme, enseignante dans le secondaire, qui a « beaucoup de temps » qui prend en charge le travail de *care* généré par la vie de leur ménage.

« Ma femme étant enseignante... Elle a beaucoup de temps. Elle a plus de temps que moi. Donc l'éducation des enfants n'est pas faite de manière symétrique... Elle n'est pas symétrique. Mais bon, il y a beaucoup de couples... Beaucoup de couples enseignants chercheurs et enseignants. Parce que c'est vrai que... Il y a des couples chercheurs/chercheurs, mais c'est plus compliqué. »
(Olivier, S, PU, Paris, EA)

Le couple que forment Olivier et sa femme apparaît ainsi un exemple typique des couples où le « caractère flexible » du métier d'enseignante du secondaire lorsqu'il est exercé par l'épouse « vient légitimer la faible participation des conjoints à la vie domestique et familiale, surtout lorsque ces derniers ont un emploi du temps qui apparaît plus exigeant que celui de l'enseignante » (Jarty, 2009, p.10). Comme le relève J. Jarty, dans pareil cas « la relative dissymétrie sociale des ménages dont la femme est enseignante vient [alors] accentuer la division sexuelle des activités » (Jarty, 2009, p.10).

La configuration familiale dans laquelle s'inscrit Olivier apparaît ainsi relativement normative et placée sous le signe de l'investissement masculin prioritaire dans la sphère professionnelle. Il déclare néanmoins être sensible à l'image qu'il renvoie à travers son engagement professionnel et avoir « peur que [ses] enfants, en [le] voyant être accaparé par [son] métier se diraient "notre père, on le voit pas... bannissons ces métiers" ». Il essaie, par exemple, de ne pas trop travailler le week-end ou le soir, même s'il reconnaît « retomber dans l'excès » régulièrement. Malgré ces quelques nuances, il reste néanmoins convaincu qu'« un bon papa, c'est un papa bien dans son travail ». Et c'est avant tout ce principe de l'investissement prioritaire dans la sphère professionnelle qui apparaît largement structurant sur le plan de sa carrière professionnelle.

A travers le cas d'Olivier, il apparaît que le fait d'avoir connu une mise en route aux accents fortement « disciplinaires » est un ingrédient particulièrement important dans l'engagement dans une logique heuristique au cours des quatre années d'école. Son cheminement jusqu'aux sommets de la hiérarchie universitaire semble avoir été également largement congruent avec un arrangement conjugal favorisant son engagement prioritaire dans la sphère professionnelle aux dépens de la sphère familiale.

Au regard de l'ensemble de nos entretiens, ces deux ensembles d'ingrédients (liés à la mise en route et à la configuration conjugale) paraissent *a priori* faciliter pour les hommes le maintien sur la *voie royale* jusqu'à son terme – soit jusqu'à l'accès à une position professionnelle dominante du champ académique – comme le confirment certains de nos résultats quantitatifs⁴⁰³. Mais, s'il s'agit d'ingrédients qui semblent avoir *facilité* le maintien sur la *voie royale* et l'accès aux postes les plus prestigieux de l'enseignement supérieur, ils ne sont en tout cas pas *nécessaires*. En faisant varier les alliages d'ingrédients, nous allons essayer de donner à voir différents exemples de configurations qui semblent avoir ouvert les portes de la *voie royale* à nos enquêté·e·s pour potentiellement en atteindre les sommets.

b. « C'est le côté sportif ». Sylvain ou la réorientation réussie d'un « futur enseignant » vers l'enseignement supérieur

Concernant la question de l'impact d'une mise en route aux accents *disciplinaires*, il apparaît assez clairement qu'il s'agit d'un ingrédient qui fait défaut à nombre de nos enquêté·e·s qui sont sorti·e·s de la *voie royale* pour emprunter des routes secondaires ou des *déviations* vers d'autres milieux professionnels. Et pourtant, tout·e·s les ancien·ne·s normalien·ne·s qui se sont maintenu·e·s sur la *voie royale* n'ont pas nécessairement connu une mise en route très *disciplinaire*. Dans les cas où il est difficile de trouver trace d'une appétence particulière pour la discipline de spécialisation, l'engagement dans le processus de transformation des *bons élèves complets* en *atypiques-typiques* apparaît plus conjoncturel et dépendant d'évènements difficilement prévisibles *a priori*. C'est ce qui semble avoir été le cas pour Sylvain⁴⁰⁴, ancien *futur enseignant* devenu Professeur des universités.

⁴⁰³ Ainsi, les hommes sont plus nombreux à occuper un poste de DR ou de PU au moment de l'enquête et à occuper une position socioprofessionnelle relativement supérieure à celle de leur conjointe.

⁴⁰⁴ Sylvain, S, PU, Prov, PD.

- L'ENS plutôt que « la sécurité et l'orientation vers le CAPES ». Le dilemme de Sylvain

A notre première question, quant aux raisons de son choix d'orientation vers le concours des ENS, Sylvain répond qu'il a « toujours voulu être enseignant en Mathématiques ». Dans son cas, c'est principalement le projet de devenir enseignant qui est le point focal de son engagement sur la voie des ENS. Son inclination pour ce choix professionnel assez précoce lui semble en partie venir de l'influence de ses deux parents, eux-mêmes enseignants du primaire : « J'ai toujours voulu être enseignant. Peut-être par atavisme... Mes parents sont tous les deux instituteurs ».

Dans son cas, le choix des Mathématiques ne semble pas dépendre d'un goût particulièrement développé pour cette discipline. En effet, Sylvain déclare avoir également « beaucoup aimé » l'Histoire-Géographie et les Langues anciennes (qu'il a conservées jusqu'en terminale). Et son intérêt pour les Mathématiques n'a par ailleurs pas dépassé la sphère purement scolaire. S'il dit avoir choisi sa discipline néanmoins « par goût et par appétence », c'est avant tout ses « facilités » et son « don » pour les Mathématiques qu'il met en avant. Tout se passe comme si son choix s'était porté sur les Maths parce qu'elles étaient le meilleur moyen d'accomplir son projet principal, celui de devenir enseignant.

Pour une partie des cas proches du type de mise en route « enseignante », la tension entre la voie sélective et l'Université semble avoir été relativement importante. C'est en particulier le cas chez certain·e·s de nos enquêté·e·s issu·e·s de milieux enseignants appartenant à des lignées relativement modestes, comme Sylvain par exemple. Sous l'angle de ses origines sociales, Sylvain est assez proche du schéma d'ascension sociale en trois générations qui a longtemps prévalu dans les rangs des anciens normaliens primaires. Premier bachelier de ses deux lignées parentales, il doit son orientation vers les CPGE et l'ENS à la rencontre avec un conseiller d'orientation « qui [lui a] appris l'existence des Écoles normales supérieures » et la fréquentation de certains camarades dont les grands frères avaient eux-mêmes fait des CPGE et des écoles d'ingénieurs. Avant ça, « les Écoles normales supérieures, [...] c'était de la science-fiction ».

Une fois la possibilité de l'ENS envisagée par Sylvain, ses parents – et en particulier son père – font néanmoins preuve d'une relative réticence quant à ce projet

d'orientation. La voie dans laquelle s'engage alors Sylvain paraît beaucoup trop risquée aux yeux de son père, qui aurait bien vu Sylvain suivre un cursus universitaire plus classique et décrocher un CAPES. Cette prise en compte des risques encourus aux vues des résultats escomptés est très présente dans les projections du père de Sylvain. Sylvain décrit lui-même son père comme « quelqu'un qui est très "sécuritaire" ». D'ailleurs, l'orientation de Sylvain vers la voie scientifique est également redevable de la préoccupation de stabilité du père de Sylvain à l'issue de la scolarité de ses enfants. Aux yeux de son père, « les Maths, c'était quand même la sécurité » alors que partir en études de Lettres « c'était un peu plus folklorique quoi ».

Cette tendance « sécuritaire » du père de Sylvain est à l'origine de nombreux différends entre le père et le fils quant au choix de se maintenir sur la voie des ENS ou de *bifurquer* vers l'Université et la préparation du CAPES. Une fois formulé le choix de s'orienter vers les CPGE, Sylvain et son père ont donc « beaucoup discuté ». Les discussions entre Sylvain et son père semblent avoir été particulièrement « houleuses » à la fin des années de CPGE. Et pour cause, ayant raté (de peu) pour la deuxième fois le concours d'entrée d'une ENS, Sylvain a décidé de renoncer aux bourses de Licence, qui lui auraient permis d'être financé pour sa préparation du CAPES, pour tenter une troisième fois et réussir le concours d'entrée de l'ENS de Saint-Cloud.

La tension autour du projet des ENS pour devenir enseignant entre dans le cadre d'une tentative d'ajustement entre projet d'ascension sociale et chances objectives de le voir aboutir. Ce type de calcul, à l'origine de la réticence des parents de Sylvain quant au projet de présenter une ENS, se retrouve parmi d'autres de nos enquêtés·e·s issu·e·s de familles « peu dotées ». De tels mécanismes ont pu être interprétés comme favorisant l'auto-sélection des enfants des classes populaires. Mais on peut ici constater les limites de ce type d'explication. Dans le cas de Sylvain des rencontres aux moments clés (le conseiller d'orientation, les camarades de terminale), ainsi qu'un certain goût personnel pour le « côté sportif » des parcours sélectifs et concurrentiels peuvent venir contrecarrer de telles tendances. Contre les réticences paternelles, c'est donc « par ambition » que Sylvain a « tenté la voie longue ».

- Quand « l'occasion » fait « le larron » : la réorientation vers la thèse et la carrière académique.

Sylvain, qui constitue un cas exemplaire de « futur prof » comme nous l'avons vu, a intégré l'une des ancien·ne·s ENS primaires après un parcours relativement atypique au sein de notre échantillon : c'est après trois années de préparation (deux années de CPGE et une année à l'Université) qu'il réussit le concours. Il rentre à l'École avec sa Licence en poche et se retrouve ainsi décalé dans le déroulement de sa scolarité par rapport à ses autres camarades de promotion. C'est ce décalage qui est en partie à l'origine de l'orientation de Sylvain vers la thèse, puis vers la carrière académique.

Du fait de son année de décalage, il a donc effectué sa Maîtrise et son DEA puis préparé le concours de l'Agrégation (où il a été reçu en bonne place) durant ses trois premières années d'école. A la fin de sa troisième année, se pose alors la question du service militaire. Il décide de partir en coopération aux États-Unis et en profite pour commencer une thèse en tant que scientifique du contingent dans un laboratoire américain. Dans la continuité de la perspective « sécuritaire » qui l'avait porté jusqu'alors vers les Mathématiques et les CPGE, c'est très clairement le fait de pouvoir bénéficier de l'assurance de deux années payées (l'année en coopération et la quatrième année d'école) – du fait de son décalage par rapport à la scolarité normalienne « normale » – qui l'ont décidé à se lancer sur la voie de la thèse. Car, à l'instar de nos autres enquêté·e·s dont la mise en route comportait une forte dimension *enseignante*, son premier choix s'était *a priori* porté sur l'enseignement en CPGE.

« Quand j'ai passé l'Agreg, je voulais demander à l'Inspection générale de me trouver un poste en prépa. C'était mon projet à l'époque. À l'époque, j'avais le Service National à effectuer. J'ai choisi la coopération. La coopération, c'est partir au minimum 15 mois. L'occasion faisant le larron, il me restait une année d'école après le Service National donc je me suis dit "Pourquoi pas faire une thèse ?". C'est comme ça que j'ai démarré une thèse. »

(Sylvain, S, PU, Prov, PD)

Son orientation sur la voie de la thèse, il la doit également aux conseils avisés d'un enseignant de l'École qui essayait de diriger ses élèves normalien·ne·s de l'époque vers « les tendances mathématiques de demain », et qui a participé à l'orientation de Sylvain vers un domaine mathématique porteur. Sur ce point, l'exemple de Sylvain vient nuancer le portrait généralement dépeint par nos enquêté·e·s quant à la piètre qualité de la formation à la recherche au sein des ENS de Saint-Cloud et Fontenay durant les années

1980. Il apparaît ainsi que suivant les filières – voire suivant les promotions – on peut relever d'importantes variations quant au soutien ayant été apporté aux lauréats des anciennes ENS primaires pour s'engager sur la voie de la recherche universitaire. Mais l'explicitation de la configuration d'événements particuliers qui ont contribué à l'orientation de Sylvain sur la voie de la thèse tranche avec la relative linéarité qui caractérise la manière dont Olivier présente son cheminement – et permet de se rendre compte du caractère plus conjoncturel que revêt l'engagement sur la voie de la thèse quand la mise en route comportait une faible dimension *disciplinaire*.

Par ailleurs, les différentes manières dont ces deux hommes ont expérimenté le dispositif de formation normalien se lisent très nettement dans le regard qu'ils portent sur l'Agrégation et sa préparation. Dans le cas d'Olivier, on a vu que rétrospectivement, la préparation de l'Agrégation lui apparaît comme un frein à l'engagement vers la thèse, en contradiction avec la logique de la recherche. C'est beaucoup moins vrai pour Sylvain. D'une part, parce que comme il se projetait avant tout comme futur enseignant de CPGE, la question de ne pas passer le concours de l'Agrégation et de ne pas l'avoir « ne se posait même pas ». C'est avant tout dans la perspective de préparer l'Agrégation dans les meilleures conditions que l'intégration des anciennes ENS primaires avait été envisagée. D'autre part, moins porté par une appétence disciplinaire particulière qu'Olivier, le caractère « généraliste » de l'Agrégation a bien convenu à Sylvain et n'a pas constitué de son point de vue un frein ou une concurrence à l'engagement sur la voie de la recherche.

« À l'ENS Ulm, c'était "on est trop bons pour passer l'Agreg... Les concours ça ne servira à rien, on va être enseignants chercheurs". Mais je trouve que ça reste un excellent diplôme... Si je compare avec la Médecine, l'Agreg, c'est un diplôme de généraliste. Ce que j'ai appris pour l'Agreg me sert encore aujourd'hui. J'ai une formation de généraliste, contrairement au système anglo-saxon où on est tout de suite dans la spécialité. Vous êtes hyperspécialisé et pointu dans votre domaine... Oui, je pense qu'il faudrait être capable d'enseigner n'importe quoi à tous les niveaux jusqu'au Masters 1 à l'Université. Et pas seulement dans vos domaines de recherche... [...] À l'Université, maintenant, on conseille à nos thésards de passer l'Agreg en "parachute". C'est plutôt dans le sens inverse quoi. L'Agreg maintenant, c'est le parachute au cas où ça ne marcherait pas le reste. En Math, c'est un peu dommage je trouve. »
(Sylvain, S, PU, Prov, PD)

Dans le cas de Sylvain, la préparation de l'Agrégation n'est pas posée comme contradictoire avec la formation à la recherche. Par ailleurs, plus qu'un « parachute » le prestigieux concours de l'enseignement secondaire est présenté comme un atout pour un recrutement futur. Cette différence de point de vue sur l'Agrégation entre Sylvain et Olivier est sûrement également due à une différence disciplinaire. Les Mathématiques

sont en effet une discipline universitaire dans laquelle le prestigieux concours reste un prérequis important pour une carrière académique (Zarca, 2006).

Suite à son entrée en thèse, l'itinéraire de Sylvain a donc suivi les rails de la carrière normalienne *normale*. Comme Olivier, Sylvain a connu une carrière professionnelle relativement linéaire une fois le tournant vers le cursus académique et la thèse enclenché. Nommé MCF en 1990, soit l'année après avoir soutenu sa thèse, il passe son HDR et est recruté comme PU en 1999, à l'âge de 35 ans. C'est également par son goût pour les défis personnels et « le côté sportif, pour voir jusqu'où on peut aller » qu'il explique avoir franchi aussi rapidement les différentes étapes de la carrière académique.

- Des « plans de carrières compatibles »

Comme dans le cas d'Olivier, cet engagement durable l'ayant mené aux sommets de la *voie royale* semble également avoir été rendu possible par l'inscription de Sylvain dans une configuration familiale dans laquelle il occupe une position sociale relativement supérieure à celle de sa compagne. La compagne de Sylvain – que nous avons également interviewée (Caroline) – est une ancienne élève de Fontenay issue d'une promotion proche de celle de Sylvain⁴⁰⁵. Elle a par ailleurs fait une thèse en Mathématiques. Sous l'angle de sa mise en route, elle présente également beaucoup de similitudes avec Sylvain : elle est également issue d'un milieu social relativement modeste et son projet d'intégrer une ENS s'inscrivait également dans le but principal de devenir enseignante (« dès la cinquième, je savais que ce serait prof de Maths⁴⁰⁶ »). En revanche, elle occupe au moment de l'entretien un poste en CPGE, soit une position relativement inférieure du champ académique.

Les arrangements des rôles dont témoigne la dynamique de la configuration conjugale que forme Sylvain et sa compagne, que l'on pourrait qualifier de *transitoires* à tendance *normative*, apparaissent relativement moins unilatéralement tournés autour de l'investissement professionnel du *male breadwinner* que dans le cas d'Olivier. Néanmoins si Sylvain et sa compagne ont pu faire respectivement leur carrière, c'est qu'ils avaient

⁴⁰⁵ Ils font ainsi partie des 20% d'anciens élèves que nous avons interrogés en couple avec un·e normalien·ne au moment de l'enquête.

⁴⁰⁶ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

tous les deux des plans de carrière « compatibles » comme il le souligne lui-même. Relativement peu intéressée par la recherche, elle s'est orientée dès la fin de sa thèse vers les postes d'enseignantes en CPGE quand lui était recruté en tant que MCF. Outre le fait que le goût de Caroline pour l'enseignement se soit révélé plus fort que son envie de faire de la recherche, ce choix d'orientation vers le professorat en CPGE s'est inscrit également dans une stratégie matrimoniale, comme le relève sa compagne : « On se rendait bien compte que dans un couple, être à deux chercheurs c'est pas évident du tout. [...] Il y aurait toujours eu une rivalité – on était vraiment dans le même domaine. Et puis c'est vrai que pour les enfants, ça n'aurait pas été facile⁴⁰⁷ ». C'est en partie pour prévenir les conflits entre vie familiale et vie professionnelle que faisait planer sur leur couple leur engagement dans deux carrières parallèles dans la recherche universitaire que Caroline a également décidé d'opter pour la solution de l'enseignement en CPGE, qu'elle jugeait moins risquée pour le bien-être de leurs enfants.

Après dix ans passés en région parisienne, Sylvain et sa compagne ont décidé à la fin des années 1990 de se rapprocher de leur région d'origine « parce qu'[ils] ne supportai[ent] plus du tout⁴⁰⁸ » Paris et pour le bien-être de leurs deux enfant qui n'y « étai[ent] pas heureux »⁴⁰⁹. La compagne de Sylvain a réussi à être mutée sur un poste de Chaire supérieur dans un prestigieux lycée de leur région d'origine, et la résidence principale du couple s'est déplacée en Province. De son côté Sylvain a également réussi à être recruté sur un poste de PU relativement peu éloigné – 2h00 de trajet – de leur nouveau lieu de résidence. Depuis, il « fait les aller-retour ». De par cet éloignement et les responsabilités qui s'accumulaient de son côté (il est notamment passé Directeur de son laboratoire au début des années 2000 et occupe encore ce poste au moment de l'entretien), c'est sa compagne qui a pris en charge « le suivi des enfants » au fur et à mesure que la carrière de Sylvain avançait. Pour le reste du travail domestique, de par leurs deux emplois du temps relativement chargés, ils emploient « quelqu'un à la maison pour le ménage en moyenne dix heures par semaine », pour faire « le ménage, le repassage, ce genre de choses ».

« J'essaie d'être rentré le soir pour le repas. Je me lève tôt le matin, suffisamment pour être ici à huit heures [deux heures de trajet]. Je suis un lève tôt... Et je suis rentré chez moi vers 18h30/19h30. Donc le décalage fait que quand on était jeunes avec mon épouse, il faut dire la vérité, on se

⁴⁰⁷ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

⁴⁰⁸ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

⁴⁰⁹ Caroline, S, CPGE, Prov, EA.

partageait non pas les tâches domestiques, mais par exemple faire la cuisine etc. Dans la pratique, le suivi des enfants, ce genre de choses, c'est plus elle qui l'a effectué. Du fait de la distance... Voilà. »

(Sylvain, S, PU, Prov, PD)

Outre la question de l'articulation entre mise en route aux accents moins *disciplinaires* et un cursus académique vers les sommets de la *voie royale*, l'analyse croisée des itinéraires de Sylvain et sa compagne permet de donner un premier aperçu de la dynamique de la construction différenciée et genrée des parcours professionnels des ancien·ne·s élèves. Voyons à présent plus précisément comment s'est joué l'articulation entre les segments plus scolaires et plus professionnels des cheminements de nos enquêtées quant elles se sont maintenues sur la *voie royale* et en on accédé aux plus hauts niveaux, comme c'est le cas de Catherine.

c. Catherine, de l'excellence scolaire à l'inversion du genre

Catherine est l'une des quelques normaliennes littéraires qui occupe un poste de PU au moment de notre enquête⁴¹⁰. Elle est également l'une des rares personnes que nous avons rencontrées à avoir fait une carrière académique après avoir passé toute la durée de sa thèse dans le secondaire. Pour ces deux raisons principales, l'analyse de son cheminement scolaire puis professionnel permet de comprendre et de donner un peu plus d'épaisseur sociologique à certaines des grandes tendances statistiques que nous avons esquissées dans notre précédente partie. Par ailleurs, Catherine a connu une mise en route assez peu *disciplinaire* – et plus proche du pôle des mises en route sous le signe de *l'excellence*. Elle constitue ainsi également un exemple de cas dans lesquels l'adaptation au dispositif de formation normalien a débouché sur une carrière académique, malgré une mise en route qui n'y prédisposait *a priori* peu.

⁴¹⁰ Pour rappel, elles sont un peu plus de 10% dans ce cas, contre presque un tiers de leurs anciens camarades masculins.

- « Une succession d'événements pas vraiment décidés » : d'une mise en route sous le signe de l'excellence à l'inscription en thèse

« J'étais élève dans un lycée d'une petite ville industrielle de Province... Et absolument rien ne me conduisait à postuler pour ce type de concours. [...] Ça a été une succession d'événements pas vraiment décidés. » Ainsi commence la description que donne Catherine des raisons qui l'ont amenée à réussir le concours des anciennes ENS primaires. En effet, il semble qu'aucune perspective à long terme n'ait orienté le parcours scolaire de Catherine, qui s'est contentée de franchir les unes après les autres les étapes menant au concours d'entrée, sans réelle idée préconçue du chemin qui lui restait à parcourir et de ce à quoi préparait l'École. Sur ce point, le cheminement de Catherine vers l'ENS présente un exemple assez parlant d'une mise en route conduite principalement sous le signe de l'excellence scolaire.

Catherine ne vient pas d'un milieu social spécialement défavorisé. Son père est devenu cadre dans une entreprise locale et a passé son diplôme d'ingénieur « en cours du soir » après une carrière dans cette même entreprise. Sa mère était femme au foyer et licenciée de Lettres. Tous deux sont diplômés du supérieur, et son père a même fréquenté une CPGE scientifique – mais a été obligé d'arrêter avant le terme de la formation pour des raisons de santé. Bien qu'ils aient *a priori* eu connaissance du système des CPGE et des GE, les parents de Catherine ne semblent pas avoir été particulièrement sensibles à ce que leurs enfants empruntent cette voie plutôt que celle de l'Université. La voie sélective, « ce n'était pas une tradition » et de l'ensemble de sa fratrie, Catherine est ainsi la seule qui l'ait empruntée – sa sœur et son frère ayant tout deux fréquenté l'Université jusqu'au niveau Licence/Maîtrise.

Outre cette absence de perspective élitaire, la mise en route de Catherine se caractérise également par une absence relative de projection professionnelle particulière. L'enseignement apparaît dans cas comme une conséquence de sa réussite au concours d'entrée, sans qu'il ne semble y avoir eu d'appétence particulière quant au professorat (« Je n'avais pas de projet professionnel d'aucune sorte, donc... » ; « [l'enseignement] ce n'est pas ce que je rêvais de faire... Ni d'éduquer, ni... Je n'ai pas d'attirance particulière pour les enfants ou pour... Mais pas de répulsion non plus »).

Si l'on peut relever une appétence plus marquée pour les Lettres et la littérature que pour les sciences (« J'ai toujours préféré nettement la littérature, les langues aux

Maths »), hormis une pratique de lecture régulière qu'elle semble avoir héritée de sa mère, ce goût ne semble pas avoir beaucoup dépassé la sphère scolaire. C'est ainsi presque par hasard qu'elle s'inscrit en khâgne, grâce à l'activisme de la surveillante générale de son lycée. Aux vues des bonnes notes de Catherine, elle a « rempli le dossier d'admission » dans la khâgne la plus proche, mais sans en parler au préalable à Catherine. C'est cet événement difficilement prévisible à l'échelle individuelle qui a amené Catherine à « se prendre au jeu » et qui l'a *in fine* menée vers la réussite au concours d'entrée. Comme cela apparaît dans la citation ci-dessous, c'est dans le cas des mises en route les plus proches du type des « excellent·e·s élèves » que se fait jour avec le plus d'acuité la logique processuelle de la « randonnée vertueuse » décrite par B. Castets Fontaine (Castets-Fontaine, 2011a).

« Et en fait, l'inscription s'est faite par la surveillante générale de mon lycée à l'époque qui a fait des dossiers pour moi. (Rire)... Je n'avais même rien fait... Et je me suis dit "bon, pourquoi pas". Ça avait l'air... En tout cas, les études de Lettres me plaisaient a priori. Donc je me suis dit "je vais aller voir et si ça ne me plaît pas, j'irai en fac". Et puis, bon, ben voila... Une fois qu'on est dans le circuit, ma foi, on se prend au jeu. »

(Catherine, L, PU, Prov, EA)

Comme ce fut le cas chez Catherine, on trouve régulièrement chez nos enquêté·e·s les plus proches de ce type particulier de mise en route une intervention clé et très ponctuelle d'un agent de l'institution scolaire (enseignant·e, surveillant·e général·e, conseil·ers·ères d'orientation)⁴¹¹ qui, par une sorte d'effet domino, semble avoir signé l'entrée dans une dynamique vertueuse. Après cette première intervention décisive, Catherine intègre donc une petite CPGE, choisie au seul motif qu'elle était la plus proche du lycée où elle avait effectué sa terminale, qui lui convient bien parce qu'il n'y règne « pas du tout » une ambiance de « compétition ». Avec ses camarades, elle a été informée de l'existence du concours d'entrée des ENS dès son intégration. Mais le concours apparaît beaucoup « trop loin » en termes d'exigence scolaire pour qu'il·le·s puissent *a priori* espérer le réussir. Et c'est contre toute attente que Catherine intègre l'ENS du premier coup, au bout de deux années seulement de CPGE.

Poursuivant sur sa lancée, dans une approche relativement scolaire, Catherine franchit une à une les épreuves jalonnant le parcours des normalien·ne·s durant leurs années d'école.

⁴¹¹ B. Castets-Fontaine relève également l'influence de ce type de rencontre décisive sur l'entrée dans un processus de réussite et d'auto-reconnaissance en tant que bon élève – qui permet d'expliquer certaines des réussites les plus improbables aux concours d'entrées des grandes écoles (Castets-Fontaine, 2011b, p.119).

« Après, il se trouve que les concours [de l'enseignement] ... Mais c'est un peu comme le concours d'entrée. Il faut préparer l'Agreg parce que voilà, on prépare l'Agreg. Et après, quand on l'a, on ne peut plus revenir en arrière. Enfin si, on pourrait. Après, on y trouve une possibilité de gagner sa vie. Mais ce n'était pas ce que je voulais faire à la base. Pas spécialement. »
(Catherine, L, PU, Prov, EA)

Néanmoins, à l'inverse d'autres enquêté·e·s également proches du type des *excellent·e·s élèves*, Catherine n'a pas été déstabilisée par la disparition des cadres proprement scolaires durant les premières années d'école – et du sentiment de relative anomie qui a pu parfois l'accompagner. Ses premières années sont ainsi marquées par « l'euphorie du théâtre et du cinéma » et par une utilisation maximale de l'offre culturelle parisienne dans un but non scolaire. Selon Catherine, l'absence de ce sentiment d'anomie, pourtant souvent reporté en entretien par nos enquêté·e·s, est à mettre en relation avec la très petite taille de sa promotion dans la discipline où elle a intégré (trois personnes seulement ayant intégré au niveau Licence la même année qu'elle) et la très bonne ambiance qui s'est très vite instaurée entre elle et ses autres camarades (« On allait bras dessus, bras dessous à Nanterre et on s'est entendu comme larrons en foire pendant les quatre ans »). Ces deux facteurs semblent avoir contribué à maintenir de fait un cadre relativement scolaire durant ces premières années. Ils apparaissent ici comme autant d'ingrédients nécessaires à la compréhension du maintien de Catherine « sur les rails » de la *voie royale* malgré ses appétences très scolaires et les difficultés auxquelles elles auraient pu *a priori* l'exposer dans son initiation à un rapport au savoir plus heuristique.

- Entre enseignement dans le secondaire et recherche : un long cheminement doctoral

L'autre ingrédient qui l'a poussée en direction de la préparation d'une thèse est le voyage qu'elle a effectué pendant une année de « dispo » après l'Agrégation pour partir en Nouvelle Calédonie⁴¹² – afin de suivre son conjoint – qui va la mettre sur la piste de son futur sujet de thèse. « Par intérêt pour la discipline » et après une année de Maîtrise qui l'a « enthousiasmée » – soit après avoir bien enclenché une dynamique plus

⁴¹² Les « professeurs agrégés », peuvent demander au cours de leur carrière une mise « en position de non-activité en vue de poursuivre des études d'intérêt professionnel, pour une période d'une année scolaire renouvelable dans la limite de cinq années » (Décret n°72-580 du 4 juillet 1972).

heuristique que scolaire – Catherine a alors décidé de s’inscrire après ses quatre années d’école en DEA puis en thèse, alors que ce « n’était pas obligatoire à l’époque. » Et pour cause, elle appartient aux promotions du début des années 1980, qui n’ont pas pu bénéficier du système des contrats d’AND ou d’AMN. N’ayant par ailleurs pas décroché de bourse pour financer sa thèse, elle fait ainsi partie des rares personnes que nous avons rencontrées qui ont effectué leur thèse tout en étant enseignant·e·s dans le secondaire. L’analyse de son cas permet de montrer comment la mise en place de cette « voie normale » vers l’enseignement supérieur avec la création des contrats d’AMN et d’AND a largement participé à l’institutionnalisation du passage des anciennes ENS primaires vers les professions académiques. En effet, l’analyse du cheminement de Catherine entre le commencement de sa thèse et sa première nomination sur un poste de MCF apparaît marqué par d’importantes tensions entre son travail « alimentaire » d’enseignante en collège et l’avancement de sa thèse.

De son retour de son année de disponibilité, Catherine a donc demandé un poste dans le secondaire en Province, proche de l’université dans laquelle elle s’était inscrite en DEA. Durant les neuf années qu’a duré sa thèse, elle a été professeure remplaçante en lycée puis en collège, avant d’être finalement titularisée la dernière année de sa thèse. Elle garde de son expérience en collège un souvenir particulièrement désagréable, si l’on en juge par les citations suivantes, qu’il s’agisse des relations avec ses collègues ou de ses interactions avec les élèves.

« Parce que forcément, je dois avouer que j’étais une mauvaise prof de collège, je pense. Parce que ça ne m’intéressait pas. Donc je préparais mes cours de manière assez rapide (rires). A posteriori, il n’y a pas de quoi se vanter. Non, je préparais les séances sur six ou sept semaines et après ça, c’est "qu’est-ce que je fais demain ?" (elle mime une recherche au hasard dans un livre). C’était de l’impro tous les jours. Ça n’allait pas plus mal qu’autre chose, mais ne faire que de la discipline et de l’accord du participe passé... Et en collège, c’est ça. En lycée, encore, on peut faire des choses. Mais en collège, c’est de la garderie quoi. »

(Catherine, L, PU, Prov, EA)

« Le collège, vraiment, c’était... Ça a été vraiment une période... Surtout le dernier collège [...]. J’arrivai le matin, j’avais calculé combien j’allais gagner dans la journée pour les jours où je travaillais. C’était... En garant ma voiture, je me disais "aujourd’hui, je vais gagner 500 F". J’aurais été faire des pizzas ça aurait été la même chose. [...] Même, je me disais que faire des pizzas ça aurait été quelque chose de plus...[...]. Non, je me suis très mal trouvée en collège. Voilà (rire)... »

(Catherine, L, PU, Prov, EA)

Comme le souligne C. Soulié, pour les thésard·e·s (normalien·ne·s ou non), le « repli » vers le secondaire peu « s’avè[er] parfois très coûteux » pour les « les prétendants à un poste

universitaire » sur le plan organisationnel⁴¹³ (Soulié, 1996, p.59). C'est très clairement ce qui apparaît dans la description que donne Catherine de ses années de thèse où, entre son mari et elle alors tous deux enseignants dans le secondaire et préparant une thèse, chaque minute semble avoir été compté afin de ne pas perdre pied dans leur travail de recherche tout en leur assurant un revenu stable.

« Moi, je travaillais plutôt le soir. Donc je travaillais le soir et je bouclais à deux heures du matin, sachant que je travaillais à huit heures. Et mon mari [qui faisait à ce moment également une thèse] lui, il travaille plutôt le matin. Donc à cinq heures, il allumait et il bossait aussi jusqu'à ce qu'il travaille à huit heures. Donc l'ordinateur n'avait pas le temps de refroidir. On se relayait à l'ordinateur... »

(Catherine, L, PU, Prov, EA)

Comme nous le verrons par la suite, ce crochet par l'enseignement en lycée ou en collège au moment de la thèse et les tensions qu'il impose généralement a pu se solder par un enlisement de l'avancement de la thèse et une *bifurcation* définitive vers le secondaire. Dans le cas de Catherine, au contraire, son ressenti vis à vis de ses expériences d'enseignement dans le secondaire l'a poussée à s'investir fortement dans son travail de thèse, afin de quitter au plus vite cet environnement professionnel. A propos de cette période, Catherine relève ainsi que « les journées ne faisant que 24 heures », la réalisation de sa thèse « n'a pas toujours été facile ». Mais c'est parce que cela restait « plus marrant que d'aller faire des dictées aux cinquièmes » qu'elle a tenu ce rythme de vie. « J'avais passé ma thèse [...] en me disant "au moins je m'ennuie en collège mais je vais faire autre chose". » Une fois sa thèse soutenue, Catherine a donc « postulé partout pour changer », parce qu'elle « ne supportai[t] plus le collège ».

- Carrière académique et inversion des rôles aux moments clés

Suite à ce long cheminement doctoral, la carrière académique de Catherine a été relativement rapide. Une fois qu'elle a été nommée sur un poste de MCF dans une université d'outre-mer et qu'elle a mis ce premier « pied dans le sérail », son parcours professionnel s'est déroulé sans encombre particulière jusqu'à sa nomination sur le poste de PU qu'elle occupe depuis le milieu des années 2000 dans une université

⁴¹³ En revanche, sur le plan financier, l'enseignement en lycée en tant qu'agrégé était généralement plus avantageux, ce qui a pu constituer un argument en faveur d'une *bifurcation* ou d'un détour par l'enseignement secondaire durant la thèse.

française. Comment expliquer l'ascendance relativement rapide de cette carrière – assez minoritaire parmi les normaliennes littéraires que nous avons interrogées ? Il faut tout d'abord préciser qu'à la différence d'Elise, par exemple, le projet de faire une carrière académique pour devenir PU apparaît plutôt constant dans l'itinéraire professionnel de Catherine, qui a passé son HDR et candidaté sur des postes de PU parce qu'elle voulait « avoir plus d'initiatives » et surtout « pouvoir encadrer » des étudiants en Master 2 ou en thèse pour ne pas se « limit[er] aux étudiants en Master 1 ». Dans le cas de Catherine, il est difficile de déterminer si cette posture professionnelle plus carriériste et symboliquement plus masculine s'inscrit dans le continuum d'expériences de socialisation primaire « inversée » qu'on retrouve bien souvent chez les femmes qui intègrent les segments les moins féminisés des professions supérieures (Zolesio, 2009; Zolesio, 2012). Tout juste peut-on relever chez elle, comme chez certaines des chirurgiennes interviewées par E. Zolesio, une pratique sportive relativement précoce et intense, dans des sports qui, à défaut d'être très connotés masculins, ne sont pas exclusivement féminins (basket, handball). Si la piste explicative d'une socialisation inversée ne semble pas assez étayée empiriquement pour être entièrement convaincante, reste qu'à plusieurs moments, l'inversion des rôles genrés traditionnels au sein de la configuration conjugale que forment Catherine et son conjoint apparaît avoir été un ingrédient décisif dans le cheminement de Catherine vers le poste de Professeure des Universités qu'elle occupe au moment de l'entretien.

Comme cela apparaît en filigrane dans les passages d'entretien que nous venons de citer, l'arrangement conjugal co-construit par Catherine et son conjoint apparaît très proche du pôle *égalitaire*. L'importance de l'incidence de cet ingrédient sur l'itinéraire professionnel de Catherine est particulièrement sensible au moment de sa première nomination sur un poste d'enseignante chercheuse. Malgré leurs candidatures répétées sur les postes proches de sa région d'implantation, ni Catherine, ni son conjoint n'arrivaient dans un premier temps à se faire recruter sur un poste stable. Aussi, dès qu'ils ont vu passer un poste correspondant au profil de Catherine, quand bien même ce poste se situait à plusieurs dizaines d'heures de vol de leur lieu de résidence de l'époque, ils ont décidé de saisir cette « perche » qui leur était tendue. Catherine est alors « retenue » pour le poste et, à partir de ce moment, « la vie a changé » pour eux : « On a tout vendu et on est parti ».

Pendant qu'elle finissait sa thèse, son mari – diplômé d'une grande école d'ingénieur et docteur en sciences dures – avait également eu de son côté quelques opportunités de recrutement sur des postes semblables dans l'enseignement supérieur. Mais il n'avait alors pas candidaté afin de rester auprès de Catherine et de leurs deux enfants le temps qu'elle finisse de son côté sa thèse. Lorsque cette occasion de recrutement se présente pour Catherine, il se met alors en disponibilité de l'Éducation Nationale pour la suivre et élever leur troisième fille. Une fois en poste sur place, c'est lui qui a pris un congé parental jusqu'aux trois ans de la petite dernière, « ce qui a été très mal vécu par son patron » souligne par ailleurs Catherine. Cette inversion momentanée des rôles genrés – marquée par un retrait du mari de la sphère productive afin de permettre à sa femme d'embrasser une carrière académique – apparaît rétrospectivement comme un événement particulièrement structurant pour l'itinéraire professionnel de Catherine. Sans faire de ce type de configuration un ingrédient inhérent aux parcours professionnels féminins menant aux sommets de la hiérarchie académique, le cas de Catherine montre néanmoins comment cette inversion des rôles genrés peut jouer un rôle déterminant à certains moments clés de la carrière académique, notamment comme ici le recrutement sur un premier poste.

Par ailleurs, durant leurs années passées outre-mer, le mari de Catherine s'est totalement détourné de la voie académique pour embrasser une carrière d'ingénieur dans le secteur privé. Aussi, par rapport à leurs années post-doctorales, leur retour en France a été « simplifié » par le fait qu'il n'ont dû trouver qu'un seul poste à l'Université. Une fois Catherine pressentie sur un poste universitaire en métropole, le mari de Catherine a en effet pu chercher du travail dans le bassin d'emploi environnant. Le cas de Catherine et son mari permet ici de comprendre la proportion importante de normaliennes Professeures des Universités en couple avec des cadres du privé – les deux types de carrières professionnelles apparaissant plus aisés à mener de front au sein d'un même couple que deux carrières académiques.

13.2 Vers les niveaux intermédiaires de la *voie royale*

Comme nous venons de le voir, les itinéraires vers les sommets de la hiérarchie académique semblent facilités par certaines mises en route et s'accompagnent

également d'un report de plus en plus important des tâches liées à l'activité domestique et à la vie familiale au fur et à mesure que la carrière progresse – les tâches ménagères, mais surtout les soins relatifs à l'éducation des enfants – sur le (mais plus souvent la) conjoint·e ou sur une tierce personne extérieure au couple.

Dans les cas où ces ingrédients ne sont pas réunis à l'échelle individuelle, les itinéraires professionnels dessinent davantage une courbe en forme de pente ascendante dans les premières années de carrières qui s'adouci par la suite pour se transformer au fil des années en un plateau relativement stable, comme le montrent chacun à leur manière l'analyse des trois cas d'Elise, Hélène et Pierre. Par ailleurs, il faut relever que l'orientation de la carrière professionnelle vers l'enseignement en CPGE a pu également constitué une stratégie subjective pour combler quelques attentes *élitaires* et statutaires que l'enseignement à l'Université n'était pas à même de garantir.

a. « Je ne fais pas carrière ». Elise : le cheminement d'une disciplinaire entre trois passions

Comme nous l'avons relevé, les ingrédients liés aux mises en route aux accents *disciplinaires* prédisposent largement à un engagement dans le processus d'appropriation et de constitution d'un rapport au savoir heuristique. Dans le cas d'Elise⁴¹⁴, cette tendance semble se vérifier. L'analyse de son cas est d'autant plus intéressante qu'elle permet d'illustrer comment un ingrédient (une origine sociale particulièrement modeste) a pu venir compromettre son maintien sur la *voie royale* de la carrière académique, malgré cette mise en route sous des auspices plutôt *disciplinaires*.

Par ailleurs, le cas d'Elise permet également de rendre compte de certaines logiques qui informent les itinéraires professionnels de nombre de nos enquêtées – et qui permettent de comprendre pour partie la surféminisation des niveaux intermédiaires de la hiérarchie académique. Notamment, à la différence des parcours professionnels précités, le cas d'Elise est un exemple de la double influence de la tension entre vie de famille et vie professionnelle d'un côté ; et d'un rapport moins

⁴¹⁴ Elise, L, MCF, Prov, PD.

« obsessionnel » à la carrière professionnelle (Marry et Jonas, 2005, p.76) sur la courbe des carrières académiques de nos enquêtées de l'autre.

- « Ce n'était pas pour moi » : Une adaptation difficile au milieu universitaire malgré une mise en route très disciplinaire

A l'instar d'Olivier, Elise a également connu une « mise en route » très proche du pôle *disciplinaire*. Issue d'un milieu social particulièrement peu représenté dans les rangs de nos enquêté·e·s – son père était exploitant agricole⁴¹⁵ – elle a découvert « le plaisir de la lecture » au cours de ses années de lycée, suite à une « rencontre intellectuelle » avec son enseignant de littérature d'alors. Intéressée depuis son enfance par les arts – elle a pratiqué en autodidacte la musique (le piano) et la peinture – elle ne s'était jamais laissée la possibilité d'imaginer emprunter une voie de formation en lien avec cette appétence particulière, de par « le côté un peu danger de la vie d'artiste » que recouvrait ce type d'orientation par rapport à la voie scientifique, qui avait la préférence de son père, comme chez Sylvain. C'est à partir de la rencontre avec cet enseignant qui lui a « enfin donné des livres à lire » et qui a également gagné la confiance du père d'Elise, que s'est opérée concrètement la réorientation d'Elise de la filière C (scientifique) où elle était jusqu'alors, vers la filière A (littéraire).

A la différence d'Olivier cependant, malgré son appétence disciplinaire particulière, Elise n'a pas souffert du cadre très scolaire durant ses années de classes préparatoires. Mais, elle garde néanmoins un souvenir peu agréable de ses années d'école où la majorité des enseignements organisés dans l'enceinte de l'École étaient pensés prioritairement en fonction de la préparation du concours de l'Agrégation. Elle se rappelle ainsi s'être retrouvée un peu à l'étroit dans le découpage disciplinaire qui lui était proposé « qui [l]'oblige[ait] à choisir entre Littérature et Philosophie. » Elle était également largement insatisfaite par le type de rapport au savoir qui l'informait, récompensant « des petites phrases à apprendre par cœur » en vue de la préparation de l'Agrégation (« à Saint-Cloud, c'était plus comme ça : [on choisit] une discipline et on devient professeur dans cette discipline »). Elle se révèle d'ailleurs tellement « peu

⁴¹⁵ Moins de 2% de notre échantillon de répondant au questionnaire.

adaptée » au dispositif de préparation de l'Agrégation qu'elle mettra deux ans à décrocher le prestigieux concours (« une expérience très difficile à vivre »).

« Je n'avais pas le profil. J'ai passé mon année d'Agreg avec les profs qui me disaient "oui, oui c'est très brillant... mais accusatif là" (rires). Et là, je n'étais pas du tout... »

(Elise, L, MCF, Prov, PD)

En revanche, elle semble avoir connu beaucoup moins de difficultés à s'engager dans une démarche « heuristique », découvrant « assez vite » le « plaisir d'écrire » durant ses quatre années d'ENS qui lui permettent d'arriver en DEA avec un projet de recherche qui « ten[ait] la route ».

Au nombre de ses difficultés d'adaptation au système de sélection-formation de l'ENS, Elise cite également un fort sentiment de décalage relatif à son origine sociale modeste, très éloignée de celle de ses camarades de l'époque. Le déroulement du cheminement d'Elise et son adaptation au dispositif de formation normalien apparaît ainsi fortement marqué par une tension entre ces deux éléments : une appétence particulièrement prononcée pour les lettres et les arts et un sentiment d'illégitimité culturelle, eut égard à ses origines sociales très modestes⁴¹⁶. Aspirant fortement à « faire des études longues », elle franchit une à une les étapes de l'inscription en CPGE, de la réussite au concours de l'ENS et à l'Agrégation, et du recrutement en tant qu'allocatrice monitrice, moins pour « devenir enseignante » (« c'était pas non plus une vocation ») que pour « avoir du temps pour faire de la musique, de la peinture, lire des livres ». Mais, malgré ses réussites successives, Elise est longtemps restée imprégnée du sentiment d'évoluer dans un milieu social et professionnel trop éloigné de son milieu d'origine, dans lequel sa présence serait donc illégitime.

« Moi, j'ai découvert la peinture [au musée] en étant en khâgne, parce que j'habitais tout près du musée de [la ville où elle a fait sa prépa]. Et un jour, j'ai osé pousser la porte. Pourtant, je faisais de la peinture moi-même. Mais je n'étais jamais entrée dans un musée. Pour moi, ce n'était pas pour moi. Ce n'était pas pour moi. C'est curieux, mais j'ai eu longtemps ce sentiment. C'est pour ça que cet entretien m'intéressait. Je me suis sentie... À l'ENS, je n'ai pas rencontré de gens comme moi en fait. Pendant longtemps, j'ai considéré que la culture, les études poussées, ce n'était pas pour moi. D'ailleurs, ça m'a handicapée dans les concours. À l'Agreg, je me suis effondrée à l'oral parce que ce n'était pas pour moi. Avoir l'Agreg, c'était pour moi un truc impensable. Pourtant, j'étais à l'ENS. Mais c'était... De la même façon, j'ai failli me saborder dans une audition pour devenir AMN. C'était un monde... Bon maintenant, c'est le mien, mais c'était pour moi, extrêmement lointain. »

(Elise, L, MCF, Prov, PD)

⁴¹⁶ Ce qui est d'ailleurs relativement courant en France chez les personnes ayant connu une forte ascension sociale *via* l'intégration d'une grande école comme le relève J. Naudet (Naudet, 2012, p.206 et p.220)

D'ailleurs, au-delà de son sentiment d'illégitimité et de l'autocensure qu'il a pu provoquer chez elle, Elise a longtemps conservé certaines manières de parler et d'agir de son origine populaire (« une sorte de franchise, de franc-parler un peu populaire à certains égards... un peu rural même »). La méconnaissance des « codes » de communication propres au milieu universitaire et aux fractions intellectuelles des classes supérieures – milieu qu'elle juge « pétri d'usage » et « très artificiel » – lui ont valu à plusieurs reprises de « froisser » sans le vouloir des collègues ou des supérieurs. Cette absence de maîtrise des « codes » implicites propres au groupe social et professionnel qu'elle intégrait a failli lui coûter son inscription en thèse et la poursuite de son parcours universitaire. De son point de vue, la rencontre avec son directeur de thèse, lui-même issu d'un milieu relativement populaire et ayant pour sa part fait les frais de se décalage, a été sur ce point décisive pour la mettre sur les rails de la carrière académique.

« J'ai eu la chance, aussi, ... je suis quelqu'un d'assez chanceux, pour finir... j'ai eu la chance de rencontrer celui qui est un ami maintenant, mon directeur de thèse, [nom de son directeur de thèse], qui est un fils d'instituteur monté à la Sorbonne, ce qui n'est pas fréquent. Et je me suis sentie tout de suite bien. [...]. Il n'était pas le genre prof. Ce n'était pas le genre à se lever tous les matins en se disant "je suis Professeur des Universités, je suis professeur à la Sorbonne". En fait, c'est un peu le hasard. Je l'ai choisi... À la première rencontre, il a littéralement éclaté de rire. Il m'a demandé pourquoi j'étais arrivée jusqu'à lui. Je lui ai dit que j'avais pris l'organigramme de Paris IV et de Paris III. Je voulais travailler en XIXe et j'avais pris les noms et j'avais lu leur texte. J'ai fait comme ça. Alors je lui ai dit, et il a littéralement éclaté de rire. Je lui ai demandé pourquoi il éclatait de rire et il m'a dit que c'est parce que ce n'était pas commun. Je lui ai dit "comment on fait dans ces cas-là ?". Et il m'a dit "c'est plutôt par interrelation". Et je lui ai répondu "je n'en ai pas". Et il m'a répondu "eh bien moi, non plus". C'est pour ça que nous sommes très bien entendus. C'est plus tard qu'il m'a dit qu'il était enfant d'instituteur etc. et que pour lui aussi, effectivement, l'entrée à l'Université n'a pas été forcément évidente. Donc c'est lui qui m'a donné confiance progressivement. [...] J'ai eu vraiment la chance de tomber sur quelqu'un qui n'était pas un grand bourgeois. »

(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Si la dimension fortement disciplinaire de la mise en route peut bien souvent être un facteur facilitant l'orientation vers la *voie royale* et ses sommets, le cas d'Elise permet de rappeler qu'il n'y a ici rien de mécanique. Certains ingrédients, comme ici une origine sociale particulièrement modeste, peuvent venir nuancer l'incidence d'une telle mise en route sur l'orientation du cheminement. Comme nombre d'ancien·ne·s élèves de grandes écoles en forte ascension sociale, le cheminement d'Elise apparaît avoir été en bonne partie « hanté » (Naudet, 2012, p.210-214) par sa classe sociale d'origine. L'évolution du cheminement d'Elise est néanmoins marquée par une diminution progressive de l'intensité de cette tension (« Maintenant, 15 ou 20 ans plus tard, on me dit que je donne

toujours l'impression d'être très à l'aise, etc. C'est le cas maintenant, mais c'était pas le cas »). Et si, à l'époque, elle « n'avai[t] pas ce code » de communication, elle convient l'avoir complètement acquis à présent – et s'amuse même d'en faire en toute conscience « assez souvent » l'économie. Elle a par la suite suivi la voie royale jusqu'à son recrutement sur un poste de MCF dans l'université où elle avait été AMN puis ATER. La réduction de cette tension est également à mettre en lien avec le fait qu'elle s'est par ailleurs trouvé une « niche écologique », une spécialité universitaire où les enseignants chercheurs sont « très peu nombreux », « s'entend[ent] bien » et où elle n'a pas trop « à fréquenter d'autres universitaires » et à dire « "bonjour Monsieur le Professeur" ». Il faut ici préciser que pour une partie de nos enquêté·e·s également issus des fractions dominées de l'espace social qui n'ont pas eu la « chance » d'Elise de rencontrer une personne ressource du type de son directeur de thèse, les décalages entre le fonctionnement du monde académique et leur savoir-être hérité du milieu familial leur ont coûté leur accès à des postes statutaires dans l'enseignement supérieur.

- Entre recherche, famille et musique : un rapport distancié à la carrière

Si Elise n'envisage pas de passer PU au moment de l'entretien, c'est en partie en raison de son positionnement sur cette « niche écologique » où elle se sent à l'aise. Mais c'est également parce que d'être recrutée comme PU dans sa spécialité relativement étroite signifierait nécessairement un déménagement et qu'elle « n'a pas l'intention d'aller à 800 km pour le plaisir de devenir professeur » alors que cela l'éloignerait de ses deux enfants, de son mari, et remettrait en question certains de ses loisirs, notamment sa « pratique musicale » qui occupe également une grande place dans sa vie. C'est donc également parce qu'Elise estime que son itinéraire professionnel ne doit compromettre aucune de ces *trois passions*, pour reprendre l'expression de C. Marry et I. Jonas (Marry et Jonas, 2005), que le fait de devenir PU ne constitue pas une fin désirable de son point de vue.

Sur le plan de la configuration conjugale dans laquelle elle se trouve, Elise et son conjoint (lui-même normalien, docteur et enseignant dans un établissement de formation post-Bac) semblent s'inscrire dans un arrangement « transitoire » empreint d'une relative « normativité » selon la typologie présentée plus haut. Son mari « prend la

relève » quand elle a besoin de s'absenter une semaine « pour écrire un article », participer à une réunion de son groupe de recherche sur Paris. C'est néanmoins Elise qui prend en charge le quotidien de leur vie de famille et de celle de leurs deux jeunes enfants (7 et 4 ans) sur le plan matériel et mental (« il est PRAG, donc il a un peu moins de disponibilités que moi »). C'est elle qui « a fait le forcing » pour trouver une place en crèche à leurs enfants, qui a décidé d'engager une femme de ménage⁴¹⁷ à la naissance de leur deuxième enfant pour ne plus « être l'esclave de son domicile ». Grâce à la liberté dans la gestion de ses horaires, que lui permet son poste dans une « niche écologique », elle arrive également à jouer sur l'organisation de son temps pour pouvoir manger avec ses enfants à midi le plus souvent possible et pour pouvoir les récupérer le plus tôt possible à l'étude le soir (« [A l'université] c'est moi qui fais les horaires, donc... Je me tape les emplois du temps, je me tape les listes et tout ça avec la secrétaire mais inversement, voilà, je dis "mon fils sort à midi moins le quart", donc à 11h30 j'ai fini mon cours »). Dans son cas, elle utilise donc la souplesse organisationnelle que lui permet son statut de MCF pour pouvoir mener sur les deux fronts une implication personnelle dans l'éducation de ses enfants et son activité professionnelle.

« Donc c'est vrai que [son travail] empiète un peu sur la vie personnelle. Inversement, je dirais que moi, je n'ai d'horaires contrains, vraiment contraint, que huit heures par semaine, ce qui est un luxe extraordinaire pour quelqu'un qui est cadre. Disons que tout compris, en deux jours, j'ai fini mon obligation de service d'enseignement. Après ça, mon service de recherche, je décide de le faire plutôt chez moi que le faire à horaires contraints en bibliothèque. Au fond, ça me regarde. Ça me donne l'impression que ça empiète plus, mais d'un autre côté, j'ai le luxe de pouvoir rester à la maison, manger avec les enfants – pour moi, c'est important – tout en travaillant chez moi. »

(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Dans le cas d'Elise, mais également d'autres femmes MCF rencontrées, on retrouve un usage du temps et de la flexibilité permise par leur statut relativement proche de celui des enseignantes du secondaire étudiées par J. Jarty (Jarty, 2009). Et comme chez les enseignantes du secondaire, au regard des cas de Sylvain mais surtout d'Olivier, c'est en partie autour de l'usage de cette flexibilité que se recomposent des différences genrées de modèles de carrières. Du côté d'Olivier et Sylvain, cette flexibilité est plus utilisée au service d'un engagement compétitif et vocationnel, placée sous le signe de la priorité du professionnel sur le privé. De l'autre – comme c'est le cas pour Elise – la flexibilité

⁴¹⁷ D'ailleurs il faut relever que l'engagement de cette personne dans le but de la soulager de certaines tâches domestique n'a pas été évident pour Elise. Du fait de ses origines populaires, elle s'est longtemps refusée de se retrouver à la place d'une « patronne » (« Ça ne me plaisait pas d'employer quelqu'un... je ne sais pas pourquoi... l'idée d'être patron, quelque chose de totalement... de dire « faites ceci, faites cela », ça ne me plaisait pas »).

apparaît davantage comme un outil utile pour maintenir une certaine conformité aux injonctions normatives de genre.

De son point de vue, il lui apparaît très clairement que la progression de sa carrière a été largement ralentie avec l'arrivée de ses deux enfants. Son HDR notamment est « un peu en panne » depuis la naissance de son premier enfant (âgé de sept ans au moment de l'entretien).

« Il y a, effectivement, un problème de disponibilité quand on est mère dont il n'est pas facile de se débarrasser; à la fois pour des raisons matérielles – trouver une place de crèche –, financières – en trouver une pas trop chère – et puis il y a un problème irréductible, affectif. »

(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Comme le souligne Elise, à la différence d'autres femmes occupant des positions professionnelles prestigieuses, pour les enseignantes-chercheuses et les chercheuses, l'externalisation des tâches domestiques pose des problèmes financiers – dû au relativement faible niveau de rémunération de ces professions en France. Le cumul d'une vie professionnelle prenante et la préservation d'une vie de famille « notamment pour des raisons financières, est beaucoup plus difficile à réaliser » que dans le cas des polytechniciennes et des diplômées d'école d'ingénieur (Marry, 2004; Marry et Jonas, 2005, p.85). Par ailleurs, Elise ne pense pas avoir ressenti aussi crûment de discrimination professionnelle que certaines de ses aînées en poste au moment où elle a été recrutée – un peu plus souvent des « grandes gueules », « féministes » qui ont fait selon elle plus directement l'objet d'une « domination » dure de la part de « mandarins » masculins. Néanmoins, elle reconnaît qu'elle a pu être l'objet de pressions au moment de son recrutement, surtout autour de la question du « soupçon de maternité » comme elle l'appelle, soit de sa capacité à faire son travail au cas où elle déciderait d'avoir des enfants. Le témoignage d'Elise illustre ici particulièrement bien combien l'utilisation de « l'injonction à la conciliation » à l'égard des femmes investissant les professions supérieures (Lapeyre et Le Feuvre, 2004) peut être rangée au nombre des « habits neufs » de la domination masculine (Singly (de), 1993).

Si elle relève à plusieurs reprises qu'elle regrette d'avoir « beaucoup moins qu'avant », « des longueurs de temps » nécessaires pour écrire, elle ne présente pas nécessairement ce changement comme une privation. Du point de vue d'Elise, si sa vie privée et sa vie professionnelle empiètent l'un sur l'autre, c'est aussi « un choix ».

« Mais c'est aussi un choix que de travailler de manière à pouvoir le faire. Donc oui, ça empiète mais je l'accepte. J'en suis la cause. C'est comme ça. J'ai des collègues... Une collègue qui va être

nommée à [une université] et qui a deux enfants du même âge que moi qui me disait "moi, je vais travailler à la bibliothèque tous les matins à neuf heures parce que sinon, avec les gosses, on s'en sort plus, c'est le piège". Bon, pour ça, "c'est le piège"... Elle pense qu'elle se fait piéger quand elle s'occupe de ses enfants, moi non. Au fond, c'est assez subjectif. »
(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Ce « choix » s'inscrit plus généralement dans un rapport relativement distancié à la carrière académique (« Je ne fais pas carrière » relève d'ailleurs Elise), dans lequel l'accomplissement professionnel ne doit pas contrecarrer certains projets menés dans la vie « privée », de l'éducation de ses enfants à la pratique régulière de la musique au sein d'un ensemble de musique de chambre. Dans ce cas, tous les moyens à sa disposition ont ainsi davantage été mis au service d'un objectif un peu général et diffus de bien-être personnel et familial que dans des stratégies visant l'avancement de sa carrière, qu'elle considère comme des « enfantillages ».

« Je suis toujours frappée par le côté enfantillage de beaucoup de mes collègues universitaires, qui s'arrangent pour glisser dans la conversation qu'ils sont au jury du CAPES cette année ou qu'ils sont au jury de machin l'année prochaine ou l'année dernière... qu'ils ont participé au jury de la thèse de machin... Personnellement, ça ne m'attire pas du tout. Je trouve qu'il y a un côté panier de crabes là dedans qui ne m'intéresse pas intellectuellement. La vie est trop courte pour la passer à ça. Moi, j'aime beaucoup lire, j'aime beaucoup la musique... Déjà, les journées sont trop courtes. J'aime beaucoup m'occuper de mes enfants. Je suis une mère hyper poule (rires). J'adore ça. Ça a vraiment été la révélation de la quarantaine. J'ai toujours pensé que j'aimerais ça, mais je ne savais pas à quel point. J'ai déjà tout ça. Je m'entends très bien avec mon mari et on fait plein de choses ensemble. Donc j'ai beaucoup de choses dans ma vie privée et para privée, puisque la musique est aussi un intérêt de recherche pour moi donc c'est entre les deux [NDLR : Une partie de ses articles académiques intègrent une analyse de documents musicaux]. Alors les jeux de pouvoir... Pour quoi en plus ? enfin, c'est... Je suis plus fière d'avoir écrit un bon article que d'être responsable de ci ou de ça. »
(Elise, L, MCF, Prov, PD)

Il faut rappeler que la prise en charge prioritaire des enfants par les femmes reste davantage le produit d'une contrainte structurelle que d'un choix individuel. En renvoyant du côté de la faculté individuelle d'organisation du temps de travail, on tend à personnaliser les effets d'une assignation arbitraire de la plupart des femmes à la gestion de la vie quotidienne de leurs proches (mari, enfants, ascendant·e·s...). Les propos d'Elise témoignent néanmoins que des situations semblables à la sienne ne peuvent être réduites à l'expression d'une telle domination. Ils sont également l'indicateur d'un autre rapport à la carrière que celui d'Olivier « vocationnel » ou celui de Sylvain « sportif », plus attentif à certains aspects de bien-être individuel qu'à la réalisation de certains « diktats » de l'excellence académique. Et c'est également par ce type de rapport plus distancé que l'on peut expliquer l'accès moins fréquent de nos

enquêtées aux niveaux supérieurs de la hiérarchie académique, comme M. Ferrand l'avait déjà relevé à propos des normaliennes de la rue d'Ulm (Ferrand, 2004).

b. Entre élitisme, appétence disciplinaire et confrontation aux normes genrées de l'excellence académique : le cheminement d'Hélène vers l'enseignement en CPGE.

Dans l'ensemble des cas que nous avons rencontré, il semble que les mises en route *élitaires* prédisposent bien souvent nos enquêté·e·s à suivre des itinéraires *en déviation* de la *voie royale*. Mais ce n'est pas nécessairement le cas. Certain·e·s de nos enquêté·e·s, ont connu une mise en route fortement élitaine, sans pour autant se détourner complètement de la *voie royale* – mais en y recherchant certaines positions qui marquent néanmoins l'appartenance à un *Stand* particulier, comme c'est le cas d'Hélène, professeure d'une prestigieuse CPGE parisienne après un passage à l'Université. Ici encore, la mise en route n'épuise pas la compréhension des courbures que dessine l'itinéraire professionnel d'Hélène, également influencé par des ingrédients relatifs à son parcours conjugal et familial.

- Des « niveaux d'exigence élevés » dans les limites du genre. Une mise en route élitaine au féminin.

A plusieurs égards, la mise en route d'Hélène est un cas exemplaire de mise route proche du type *élitaine*, fortement marqué par une logique stratégique, qui traduit une (très) bonne connaissance du fonctionnement du système de l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons rappelé, on observe assez peu de différences sexuées dans les pratiques éducatives et les projections parentales qui se devinent au travers des entretiens avec nos enquêté·e·s. Une mise en route proche de ce type *élitaine* nécessite la conjugaison de certains ingrédients spécifiques qui peuvent néanmoins révéler la persistance de certains principes genrés d'éducation – comme ce fut le cas pour Hélène.

Hélène est la fille d'un directeur de recherche d'un grand organisme de recherche public et d'une enseignante de CPGE, elle-même agrégée de Langues et ancienne

fontenaisienne. Hélène a suivi une filière scientifique au lycée parce que c'était l'usage pour les bon-ne-s élèves, avec en ligne de mire les grandes écoles, dont elle a « toujours entendu parler ». « Tu sais pas ce que tu veux faire, tu es quand même bon élève, tu fais Sciences » : ainsi résume-t-elle alors l'état d'esprit qui a prévalu à son orientation jusqu'en terminale. Sentant qu'elle atteint certaines limites de sa productivité scolaire en Sciences (« Je travaillais beaucoup en Sciences mais, je n'étais pas très douée... ça, je l'ai compris. J'avais une rentabilité qui n'était pas terrible»), elle décide plus « stratégiquement » de s'orienter vers des études de Lettres après son Bac scientifique.

Au moment de sa scolarité secondaire, Hélène se décrit comme « assez immature » et se projette d'elle-même assez peu dans son avenir proche. Lorsque nous lui demandons comment elle a choisi de s'orienter vers une khâgne, elle mentionne en premier lieu l'ambition que ses parents nourrissaient pour elle et pour son frère, sans distinction *a priori* liée à leur sexe. De son point de vue, cette ambition et ces « niveaux d'exigence évidemment élevés » ont été en particulier portés par son père. Alors brillant chercheur en sciences dures, il est néanmoins d'origine assez modeste et surtout étrangère. Il nourrissait alors selon Hélène une sorte de « fascination » pour le système des grandes écoles, d'autant plus forte qu'il se sentait lui-même en partie marginalisé dans le contexte universitaire français en raison de ses origines sociales et géographiques. Selon Hélène, de par ce parcours hors norme, « il avait des projections qui étaient effectivement très lourdes ». Indicateur des ambitions fortement élitaires qui ont porté Hélène jusqu'au concours d'entrée, son père l'aurait bien vu présenter l'ENA à la suite de l'ENS (« [à la fin de sa thèse] il me disait "allez, tu as presque fini... Et après, tu rentres à l'ENA" »).

C'est ainsi en partie pour répondre à cette ambition paternelle qu'Hélène s'est orientée en khâgne après son Baccalauréat. Mais la réalisation de cette ambition s'est trouvée en partie entravée par l'appréhension de laisser sa (jeune) fille partir faire ses études trop loin du domicile familial, échappant ainsi à l'« œil » parental « vigilant » qui veille bien souvent à préserver les jeunes filles de « l'immoralité » et « du désordre amoureux » (Sohn, 2003, p.91). Disposant d'une importante expertise en la matière, en sa qualité d'ancienne normalienne et d'enseignante de khâgne, la mère d'Hélène parvient à vaincre les réticences paternelles arguant que « les ENS, ça se prépare à Paris, point ». Ainsi, après une année de khâgne à Strasbourg, sur les conseils de sa mère, Hélène présente un ensemble de CPGE parisiennes et une bonne hypokhâgne de

Province, moins éloignée du Sud-Ouest de la France, où venait de s'établir le couple parental (une « petite concession » aux appréhensions paternelles). Seule l'une des hypokhâgnes parisiennes qu'elle présente ne retient sa candidature. Cet événement marque le départ d'Hélène pour Paris. Elle passera ses deux années d'hypokhâgne dans ce lycée avant d'intégrer Fontenay *via* la filière des Langues, qui se révèle *in fine* plus accessible que la filière « classique » qu'elle visait à son arrivée à Paris.

On reconnaît ici la dimension très stratégique des mises en route proches de ce type « élitare ». Les choix de spécialisation qu'elle a opérés en vue d'optimiser ses chances d'intégration reflètent également l'excellent « sens du jeu » scolaire qui l'informe. Après une première hypokhâgne « classique » de préparation au concours de Lettres Classiques d'Ulm, elle se rend compte que quoi qu'elle fasse, elle risque d'être « vraiment trop loin du compte » pour y arriver un jour. Suite à une proposition de l'équipe pédagogique du lycée, elle décide alors de se réorienter en « moderne » et de préparer le concours d'intégration de Fontenay en Langues. Ayant bénéficié d'une enfance cosmopolite (son père a été amené à travailler à l'étranger au cours de sa carrière de chercheur avant de se fixer en France, quand Hélène avait huit ans), elle trouve dans cette perspective les moyens de réinvestir les connaissances linguistiques acquises durant son enfance. La réorientation vers les concours de Langues à Fontenay lui offre à ce moment-là un moyen très efficace de valoriser le « capital cosmopolite » (Wagner, 2007) qu'elle a acquis grâce aux voyages de son père et de contourner l'obstacle à son maintien dans la filière sélective que pouvait représenter la très sélective et prestigieuse filière de « Lettres Classiques » du concours d'accès de l'ENS d'Ulm-Sèvres.

- A l'épreuve du genre de l'étoffe du chercheur

Une fois intégrée l'ENS, Hélène a suivi « le parcours un peu rectiligne des normaliens avec l'Agrégation d'anglais », puis la thèse et le recrutement sur un poste de MCF en linguistique. Mais, comme nombre de nos enquêtées (et moins souvent de leurs camarades masculins) l'engagement sur la voie de la carrière académique a été pour Hélène source de grandes tensions quant à la place que prenait son activité professionnelle dans le déroulement de sa vie familiale et privée.

Eminemment stratégique, la mise en route d'Hélène comporte également une dimension disciplinaire. Comme cela apparaît dans la courte description de son cheminement vers la réussite au concours d'entrée, le profil disciplinaire d'Hélène est relativement mixte, marqué par une tension entre des appétences pour les Mathématiques, qu'elle a dû arrêter à regret au lycée parce qu'elle avait une « rentabilité pas terrible » dans cette matière. « Boulimique de lecture » depuis son adolescence, elle a ainsi également développé de par son parcours secondaire en Sciences un goût pour « l'abstraction » mais pas « en l'air » – qui permet de construire des « acquis » durables, quantifiables et cumulables. Aussi, durant ses années d'école elle a « très vite compris que le discours critique littéraire » – « un trituration de méninges intéressants intellectuellement, mais dont [qu'on] ne peut pas évaluer [...] en termes de contribution à la connaissance » – n'était « pas [son] truc ». « En fait le discours [critique littéraire] n'avait de validité que par celui qui le disait... je trouvais ça gênant » relève-t-elle. Dès la Licence, elle s'est donc orienté vers une formation en traitement informatique de la langue, qui lui permettait de « réconcilier » son « plaisir de la science » avec son appétence pour les Lettres et la littérature – qui l'a *in fine* mise sur la voie de la thèse.

Une fois en thèse, malgré la grande satisfaction intellectuelle que lui procure ses recherches (« avec la programmation... vraiment je me suis beaucoup amusée »), « sur le plan humain », les relations houleuses avec sa directrice de thèse et les conflits autour de leur conception différente de la frontière entre vie privée et vie professionnelle lui ont rendu cet exercice « extrêmement fatigant ».

« [A propos de sa directrice de thèse] C'était un profil de femme qui ne correspondait pas du tout au mien. Elle n'avait pas d'enfant, elle ne voulait pas en avoir parce que les enfants "Ça sert à rien" etc. C'était quelqu'un [...] qui mélangeait beaucoup les relations professionnelles et les relations privées. Voilà. Moi, je vois mon directeur de thèse, et à sept heures, je rentre chez moi parce que j'ai un mari, un enfant... Voilà. Je ne vais pas tous les soirs au resto, je ne bois pas avec mon directeur de thèse, je ne vais pas en vacances avec mon directeur de thèse... C'est pas comme ça que je conçois les choses. »
(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)

Ce n'est pas tant sur la quantité de travail à fournir que portait le différend avec sa directrice de thèse. En effet, Hélène a « toujours énormément travaillé », « 7 jours sur 7 », « même quand [sa] fille était petite⁴¹⁸ ». Au moment de sa thèse, elle a même mis à contribution son mari, alors sans emploi, ce qui lui a permis de maintenir son important rythme d'engagement dans le travail (« J'ai d'ailleurs toujours dit que si j'avais pas eu un

⁴¹⁸ Sa fille est née deux ans avant la soutenance de sa thèse.

mari à la maison 100% de son temps, j'aurais jamais pu tenir ce rythme-là »). Depuis qu'elle a préparé l'Agrégation, Hélène engage une femme de ménage pour se décharger de ces tâches qui ne « l'intéressent pas ». Par ailleurs, il faut également relever que les conflits que mentionne Hélène avec sa directrice de thèse ne sont pas liés à son inscription dans une configuration conjugale spécialement *normative*. Comme Hélène le souligne, elle était à l'époque en couple avec un compagnon qui, bien qu'il ait fait des études supérieures et soit également sorti d'une grande école, n'était pas particulièrement investi dans son activité professionnelle et pouvait se charger de quelques tâches liées à l'éducation de leur fille.

C'est davantage autour de la mise en scène de cet engagement *corps et âme* que semblent avoir portés les conflits. Comme le rappelle S. Beaufaj's et B. Krais, en plus d'être relativement effective, chez les professionnels de la recherche, « la disponibilité temporelle pour le travail scientifique » doit généralement être « manifestée et illustrée par des pratiques d'utilisation du temps », comme « se montrer au laboratoire le week-end ou jusqu'à dix heures du soir ; fixer des réunions le vendredi soir et, après la réunion, passer encore un moment au café en compagnie d'autres chercheurs » (Beaufaj's et Krais, 2005, p.60). « Toutes ces pratiques sont, avant tout, des pratiques symboliques auxquelles doivent se soumettre ceux qui veulent "en être" » et « ne tirent nullement leur sens de nécessités fonctionnelles inhérentes au déroulement du travail scientifique » (ibid.). Elles transcendent les disciplines scientifiques et ne sont pas propres à celles qui demandent un important travail de *paillasse* en laboratoire – la Biologie et les Sciences de la Vie en premier lieu. Cet ensemble de pratiques de dévotion ostentatoire du temps personnel « pour la cause » scientifique (ibid.) peut être appréhendé par les futur·e·s collègues ou supérieur·e·s comme autant de signes distinctifs de ceux et celles qui ont potentiellement « l'étoffe » des futur·e·s chercheur·e·s (Stengers, 2010). Et elles ont bien entendu une connotation fortement genrée comme cela apparaît très clairement dans les conflits qu'Hélène se rappelle avoir eus avec sa directrice.

Du fait de ces conflits à répétition, sa « fin de thèse » – qui a signé la fin de sa collaboration avec sa directrice – a été « très coûteuse ». Une fois trouvé « un autre laboratoire » avec « un autre contexte pour travailler », elle a néanmoins été recrutée MCF dans une université francilienne et a décidé de « faire une pause » après les éprouvantes années qu'elle venait de passer. Alors qu'au bout de deux ans d'exercice, ses

collègues commencent à lui parler de l'idée de passer une HDR pour éventuellement devenir un jour PU, elle décide au contraire de se donner du temps, très rétive à s'engager à nouveau dans une telle entreprise tant les mauvais souvenirs qu'elle garde de sa thèse étaient encore très présents (« J'ai soutenu ma thèse en 96 et assez vite, j'ai décidé que non, non je n'habillerais pas, je ne deviendrai pas Professeure des Universités et que ça ne m'intéressait pas »).

Pour des raisons assez proches de celles qui avaient été la cause de ses conflits avec sa directrice de thèse, elle refuse également quelques années après son recrutement « un poste magnifique » dans une prestigieuse grande école de Province, bien plus « glamour » que celui qu'elle occupait alors. Alors jeune divorcée, la perspective d'imposer de longs voyages en TGV à sa fille pour voir son père et de s'éloigner de son noyau de relations parisiennes qui lui était alors d'un grand soutien affectif l'a poussé à écarter cette proposition, essuyant à cette occasion « les engueulades » de ses collègues de l'époque et du directeur de l'École en question. A sa manière, le parcours d'Hélène témoigne jusqu'à ce point d'une relative distance à la carrière académique semblable à celui d'Elise. Néanmoins, si cette distance est présentée de manière relativement apaisée lors de l'entretien, il ne faut pas oublier qu'elle peut avoir été précédée d'évènements relativement douloureux – comme ce fut le cas pour Hélène. Ces évènements témoignent de la persistance de mécanismes de domination importants qui ont potentiellement entravé l'accès de nos enquêtées à la carrière normalienne *normale* et leur ont par la suite bien souvent barré l'accès à nombre aux positions supérieures de l'académie.

- Une bifurcation vers l'enseignement en CPGE sous le double signe de l'appétence pour l'enseignement et de l'élitisme

Une des spécificités de l'itinéraire professionnel d'Hélène est d'avoir *bifurqué* vers l'enseignement en CPGE suite à son expérience de MCF. La rareté de ce type de cas s'explique en partie par les grandes difficultés administratives auxquelles il expose. En effet, une fois nommé MCF, nos enquêtés ont été « des-agrégés ». Ne pouvant administrativement appartenir à deux corps différents de la fonction publique (celui des

agrégé·e·s et celui des enseignant·e·s-chercheur·e·s par exemple), ils ont dû choisir à l'issu de leur thèse auquel de ces deux corps ils appartenaient et renoncer aux bénéfices de l'Agrégation s'il·le·s intégraient l'enseignement supérieur ou un grand organisme de recherche. Pour ces différentes raisons, la *bifurcation* d'Hélène vers l'enseignement en CPGE est relativement exceptionnelle, et doit beaucoup à la conjoncture d'une rencontre avec une Inspectrice Générale au hasard de la participation à un jury de CAPES⁴¹⁹.

« À cette époque-là, j'étais au jury du CAPES. Et la présidente du jury était une dame très très bien. Et plusieurs fois on a parlé de l'enseignement, recherche... Et un jour, elle appelle dans mon bureau à sept heures du matin : "je cherche quelqu'un pour faire un remplacement à [un lycée de la région parisienne]. Deux classes de spé. Est-ce que ça vous intéresse ?". "Je sais pas, il faut que je réfléchisse... J'ai combien de jours pour réfléchir ?" Et là, elle me dit "non, non, je veux la réponse à midi". Donc j'ai [demandé conseil à son entourage] et on m'a dit "allez, fonce". Donc pendant une année, j'étais un peu schizophrène. J'avais deux classes de Spé à [un lycée de la région parisienne] et mon service à [l'université]. »
(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)

Bien qu'exceptionnelle, la *bifurcation* d'Hélène vers l'enseignement en CPGE témoigne des différentes dimensions qu'a pu recouvrir ce choix pour certain·e·s de nos enquêté·e·s.

C'est en premier lieu son appétence particulière pour l'enseignement, et son désamour relatif pour la recherche (« la recherche n'était pas mon truc ») qui l'ont poussée à aller chercher à enseigner ailleurs qu'à l'Université. Mais, ce n'est pas la seule. Parmi les raisons qui l'ont poussée à se réorienter vers l'enseignement en CPGE, Hélène cite également le fait que le contexte de l'Université la rendait selon elle complice de certains échecs de la démocratisation des premiers cycles de l'Université.

« Les étudiants [...] foncièrement, c'étaient des gens qui venaient mais qui ne savaient pas pourquoi ils étaient là. C'était ça le problème. [...] Donc il y a des tas de gens qui sont là pour de très mauvaises raisons. Et la politique qui consiste à encourager les élèves à recommencer encore et encore... Moi, quand j'étais Maître de Conférence, on en était arrivés à une moyenne pour l'obtention du DEUG... quand même un diplôme en deux ans... On était à une moyenne nationale de 3,8 ans. Donc il y a quand même un problème. [...] [Les étudiants en difficulté dans les premiers cycles] on les aide, on les soutient... très bien. Mais il faut quand même pas non plus complètement se tromper de discours. Leur dire qu'ils ont des autorisations éternellement renouvelables de redoubler [...], c'est fausser le jeu. Ne jamais dire à un étudiant "Écoutez, clairement, vous n'êtes pas faits pour ces études et il faudrait revoir votre projet", c'est quelque chose qu'on n'a pas le droit de dire.

Vous avez essayé de le dire et...

⁴¹⁹ D'un

] de la discipline » enseignée (Source : MEN, url : <http://www.education.gouv.fr/espace-recrutement/question/comment-devient-on-enseignant-en-classe-prepa/>, consulté le 23 juin 2014). On reviendra par la suite sur la manière dont le fait d'être ancien·ne élève de l'ENS peut avoir facilité ou pas l'accès à de tels postes.

*Oui, j'ai essayé mais ça ... L'institution ne le dit pas comme ça. Elle ne dit pas ça. On donne un chouïa de modules d'UV compensable par tel autre module éventuellement... J'ai vécu le mécanisme de compensation des UV pour mon module. Alors moi, ma pauvre grammaire [...] pouvait être couplée avec danse du ventre, arts du cirque, psychologie de l'adolescent moyen... Et on pouvait avoir 18 dans l'autre, 2 chez moi et avoir l'UV, avoir le module. Ça conduit à quoi ? Ça conduit à effectivement la personne arrive à avoir une Licence. Et après ? Qu'est-ce qu'elle fait ? Elle a une Licence après sept ans d'études où elle répète la même chose encore et encore... Et donc elles arrivent sur le marché du travail avec une Licence [de Langues]. Bravo. Et 25 ans. Non mais vous voyez ? Donc il y a eu un moment... Il n'y a pas seulement le fait que j'adorais enseigner et que je n'aimais pas la recherche. Il y a eu un moment où j'ai eu un problème avec le fonctionnement de l'institution. Je me suis dit, je ne peux plus cautionner ça. »
(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)*

D'une certaine manière, c'est afin de pouvoir mieux servir les jeunes dont elle avait en charge l'enseignement qu'elle a également choisi l'enseignement en CPGE. A l'instar d'Hélène, nombre de nos enquêté·e·s devenu·e·s enseignant·e·s en CPGE, relie également leur choix de l'enseignement en CPGE au fait de pouvoir bénéficier d'un cadre d'enseignement plus à même de pouvoir « mettre au travail » (Darmon, 2013, p.60-72) leurs étudiants, et ne pas participer à la reproduction sociale à laquelle expose bien souvent le cadre pédagogique relativement décousu et peu directif des premiers cycles de l'Université⁴²⁰. L'orientation vers l'enseignement en CPGE recoupe ainsi également une certaine logique « sociale et humaniste » portée par les professeurs de prépa des générations ultérieures aux politiques d'ouverture sociale, et leurs administrateurs (Darmon, 2013, p.60-72).

Outre son attachement à l'enseignement, les conditions d'exercice de son métier d'enseignante-chercheuse à l'ère de « l'Université de masse » (Chenu, 2002) laissent largement à désirer selon elle, tant du point de vue du cadre institutionnel que de la qualité des étudiant·e·s, qui arrivent en facultés de Langues « pour de mauvaises raisons » et « parce que c'était la moins mauvaise note au bac ».

*« Maître de Conférences à l'Université, quand on a face à soi une proportion de gens chaque année grandissante qui n'écoute pas, qui s'en foutent complètement de ce que vous racontez... En plus, moi, je suis prof de grammaire, pas de littérature ou de civilisation. Je suis prof de grammaire et de linguistique. C'est pas très glamour. Donc c'est un public qui est déjà pas très convaincu de son projet intellectuel. Bon encore, il arrive encore à admettre les matières à contenu réel, comme la civilisation et la littérature. Mais les matières comme la mienne... Ça leur passe... »
(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)*

⁴²⁰ Ainsi, chez nombre de nos enquêté·e·s enseignant·e·s en CPGE, le choix de l'enseignement en CPGE est souvent présenté comme lié à une volonté de « servir la méritocratie », ce que les conditions d'enseignement dans le secondaire et l'Université massifiée, ne peuvent permettre de faire selon eux.

Le manque de reconnaissance statutaire compte ainsi également au nombre des raisons qui ont amené Hélène à regarder où elle pourrait continuer à enseigner dans « de meilleures conditions », comme cela apparaît dans la citation suivante où elle décrit sa surprise quant au respect que lui accordaient ses élèves de CPGE au regard de son expérience à l'Université – plus anémique de ce point de vue.

« Alors que j'arrivais [dans le lycée où elle est enseignante en CPGE] je me disais "oh, ils me disent bonjour..." Quand je leur disais "je voudrais quand même que vous lisiez ce truc", ils ouvraient tous leurs carnets. Quand je donnais un devoir, ils le faisaient tous. Donc voilà... Donc voilà... Et six mois plus tard, l'Inspection m'appelle et me dit "qu'est-ce que vous en pensez ?" Et je dis "laissez-moi, je m'éclate. Trouvez-moi quelque chose pour compléter." »
(Hélène, L, CPGE, Paris, EA)

Ce traitement particulier dont elle était l'objet dans le cadre de son enseignement en CPGE compte ainsi au nombre des raisons qui ont participé à la réorientation de son itinéraire professionnel. Comme nous l'avons vu, si Hélène s'est engagée sur la voie sélective, c'est pour des raisons essentiellement élitaires et entre autre pour les garanties d'accéder à un *Stand* particulier. D'une certaine manière, opter pour l'enseignement en CPGE recoupe en partie la logique de cette première impulsion. Et si elle s'avère être une légère entorse à la réalisation d'une carrière normalienne *normale* – car du point de vue de la hiérarchie académique et scientifique, « passer de Maître de Conférences, docteur, à professeur agrégé, doctorant en option, c'est une régression » comme lui ont signifié certains de ses proches – elle peut également être interprétée comme l'aboutissement de cette logique élitaine initiale dans le cas d'Hélène.

c. « Sans regrets ». Pierre ou « le choix de la famille » et de l'enseignement en CPGE

En 2008, Pierre est enseignant en CPGE depuis une dizaine d'années. En entrant à l'ENS, il se serait plutôt vu « faire de la recherche », mais certains événements de sa vie professionnelle et personnelle l'ont amené à « changer de vocation » durant les quelques années qui ont suivi sa scolarité normalienne. Cette inflexion de sa carrière professionnelle – qui s'explique du point de vue de Pierre par un « choix de la famille » plutôt que de la carrière – donne à voir un exemple des raisons qui peuvent présider au

maintien de la carrière de certains de nos enquêtés hommes à des niveaux relativement inférieurs de l'espace des professions académiques et de l'enseignement post-Bac.

- Une mise en route entre appétence disciplinaire et enseignante... au risque de l'autocensure

Comme Sylvain, Pierre⁴²¹ est issu d'un milieu d'enseignants. Son père était enseignant en collège et sa mère institutrice dans une petite ville du Sud-Ouest de la France. Mais à la différence de Sylvain, il a entendu parlé relativement tôt de l'existence des ENS de Saint-Cloud et Fontenay, par le biais d'un des amis d'enfance de son père qui avait lui-même fait Saint-Cloud. Aussi, pour Pierre, Saint-Cloud a pu représenter relativement tôt dans son parcours un « summum » à atteindre.

Si les anciennes ENS primaires se sont imposées comme un objectif désirable pour Pierre, c'est en particulier parce qu'il cumulait deux traits qui en faisaient un *proto normalien* typique : de très bonnes capacités scolaires et un intérêt disciplinaire particulièrement marqué. En effet, en dehors de l'école où il réussissait plutôt brillamment, tous ses temps de loisirs adolescents étaient occupés par des activités scientifiques, à « fabriquer des oscilloscopes », à « faire de l'électronique » en autodidacte ou encore à animer des colonies de vacances autour des sciences.

« Moi, j'ai utilisé tous mes loisirs pour faire des maths ou de sciences. Tous mes loisirs. Comme ce que je me souviens, en première et en terminale, c'était véritablement ça. Je n'étais pas tout seul d'ailleurs, parce que j'ai fais de l'animation scientifique, j'ai encadré des camps de jeunes, j'ai passé le Bafa pour être moniteur. J'avais pris une option "énergie nouvelle". Et donc, on fabriquait des capteurs solaires, des éoliennes, avec des groupes de jeunes. J'avais aussi monté une association... [...] Le domaine me plaisait et je le pratiquais un peu tout azimut. »
(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)

Ayant une manifeste appétence pour les sciences, il n'envisageait pourtant pas « de faire un métier d'ingénieur » qu'il « ne connaissai[t] pas », n'ayant « pas d'ingénieur » parmi ses proches. C'est donc plutôt les métiers de l'enseignement et de la recherche qu'il a prioritairement visés. Le profil de Pierre apparaît ainsi assez mixte du point de vue de notre typologie, entre *futur enseignant* et *disciplinaire*. Il semble néanmoins avoir plutôt choisi la voie des CPGE et des ENS en raison de ses appétences

⁴²¹ Pierre, S, CPGE, Prov, PD.

disciplinaires. Ainsi, si la perspective de l'enseignement « ne le gênait pas », il relève avoir été alors « plutôt amateur de faire une vie dans la recherche à ce moment-là » – sans « vraiment savoir ce que c'était cependant ».

Par ailleurs, si ses parents soutenaient largement cet investissement « tout azimut » (son père allant jusqu'à apprendre l'électronique pour aider son fils), comme dans le cas de Sylvain, ils se sont par contre révélés assez rétifs à orienter leur fils sur la voie sélective, trop « risquée » à leur goût. A la place de la préparation aux concours des ENS, ils auraient plutôt vu Pierre suivre le cursus de formation en École normale pour devenir instituteur ou enseignant du secondaire.

« Chez moi, [...] on ne connaissait pas bien le système et ce système faisait peur. Et quand j'ai décidé de faire les classes prépas, mes parents ont été très inquiets. Ils m'avaient fait passer le concours de l'École normale d'instituteurs de [la ville où il a grandi] quand j'avais 15 ans. Je l'avais eu. Et ma mère a hésité à envoyer la démission quand j'ai eu 18 ans... Mais elle était très dubitative et ça traînait plutôt. »

(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)

Il a fallu toute la persuasion de son enseignant de Mathématiques de terminale, avec qui Pierre et ses parents avaient « beaucoup d'affinités », pour donner « le coup de pouce » décisif « au bon moment » qui a décidé les parents de Pierre à le laisser suivre la voie des grandes écoles et à s'inscrire dans une CPGE de Province prestigieuse, située à une centaine de kilomètres du domicile familial⁴²². On voit ici encore comment les mécanismes d'autosélection peuvent en partie expliquer la sous représentation des élèves de milieux modestes dans les filières sélectives prestigieuses de l'enseignement supérieur. Pierre fait partie des ancien·ne·s élèves que nous avons rencontré, où le mécanisme d'autocensure en matière d'orientation apparaît le plus fortement dans son témoignage.

Dans son cas, l'impact de son origine sociale relativement modeste et provinciale sur le cours de son itinéraire scolaire ne s'est d'ailleurs pas arrêté au moment de son intégration en CPGE. Ses excellentes aptitudes scolaires lui ont permis de remplir à merveille les exigences de l'enseignement préparatoire (« On m'avait toujours dit qu'il y

⁴²² A titre de comparaison, la sœur de Pierre, également très brillante sur le plan scolaire (elle a notamment été reçue au Baccalauréat avec mention, dans les sections scientifiques et avec une année d'avance) n'a pas eu la chance de tomber sur un tel enseignant qui l'aurait « coaché » et appuyé auprès de ses parents. Elle a pour sa part suivi le cursus de formation en École normale pour devenir institutrice. Par la suite, elle a passé un CAPES et l'Agrégation en Lettres dans le cadre de la formation continue pour *in fine* devenir elle aussi enseignante en CPGE. Dans le cas de Pierre et de sa sœur, on aurait pu également faire l'hypothèse que les différences d'itinéraires scolaires sont imputable à des différences genrées en termes d'éducation – mais rien dans le témoignage de Pierre ne laisse entrevoir de telles choses.

aurait un rythme très difficile, horrible, qu'on broyait les gens. Et puis moi, j'étais premier. Ça allait ». En revanche, son orientation finale vers le concours des anciennes ENS primaires comporte encore quelques traces de sa méconnaissance initiale du système des grandes écoles. Ne connaissant pas les écoles d'ingénieurs (« On avait quasiment pas d'informations sur les écoles d'ingénieurs en prépa »), Pierre est resté sur les « idées préconçues » et a présenté seulement deux concours différents de celui de Fontenay/Saint-Cloud (Cachan et les Mines de Paris)⁴²³. Il n'a par ailleurs pas présenté le concours d'entrée de la rue d'Ulm parce qu'il s'estimait « un peu juste » en Mathématiques et qu'il « ne le sentai[t] pas ». Il paraît cependant difficile dans son cas de déterminer cependant si le fait qu'il n'ait pas présenté le concours d'Ulm ait été le fruit d'un travail d'auto-sélection eu égard à ses origines modestes ou à un calcul plus stratégique des différentes filières qui s'ouvraient alors devant lui (« J'étais premier en Sup. En spé, j'étais le deuxième. Il y en avait un qui était plus fort que moi. Lui, il est allé à Ulm et il l'a eu. Mais moi, je pensais que je ne l'aurais pas. Je pense que c'était réel d'ailleurs. [...] Je ne l'aurais pas eu »).

- Un double profil particulièrement adapté pour une entrée en douceur dans le dans la carrière normalienne normale

Pierre et sa compagne (Irène⁴²⁴, ancienne normalienne littéraire que nous avons également interviewée) comptent parmi nos enquêté·e·s les plus dithyrambiques à propos de leurs quatre années d'école, pendant lesquelles ils se sont rencontrés. Tous deux les jugent rétrospectivement à la fois « très formatrices » et synonymes de nombreux bons souvenirs liés à l'ambiance particulière qui régnait à l'échelle de leur groupe de promotion (avec qui ils ont fait « des voyages », fondé un « club de théâtre » et se sont « éclatés »). « C'était un fourmillement nos quatre années d'école, [...] on s'est formé, on s'est ouverts à beaucoup de choses, [...] ça nous a enrichis – et tout ça en rigolant bien sûr » résume Pierre.

⁴²³ C'est le cas de moins d'un tiers de nos enquêté·e·s scientifiques, la plus large partie d'entre eux et elles ayant présenté au moins trois concours en plus de celui des anciennes ENS primaires (65%), voire au moins quatre (32%).

⁴²⁴ Irène, L, Autre -, Prov, FD.

Pris dans cet esprit de promo, Pierre et sa compagne, qui se sont rencontrés lors de leur première année d'école, n'ont donc pas du tout été déstabilisés par le changement de régime d'études et le ralentissement du rythme scolaire qui accompagne les deux premières années d'intégration. Trouvant largement de quoi entretenir ses intérêts pour la physique optique dans les cours qui lui étaient proposés à l'Université, Pierre s'est par ailleurs très vite investi dans le travail de recherche. Il a même obtenu deux Maîtrises en parallèle, avant de passer l'Agrégation en troisième année d'école. Porté par ses appétences disciplinaires particulières et son efficacité scolaire (« l'année de l'Agreg, ça a été cool »), c'est donc très facilement que Pierre s'est projeté dans une carrière académique⁴²⁵.

Se faisant remarquer pour ses aptitudes particulièrement développées dans son domaine de recherche, il se voit proposer de multiples possibilités de faire une thèse durant son DEA. Parmi les propositions qui lui sont faites, il retient celle d'un laboratoire de Bordeaux, entre autre parce qu'elle permettait à Irène de commencer un cursus doctoral en bénéficiant d'un poste d'AND nouvellement créé dans sa discipline dans une université bordelaise. Parce que cette double proposition de poste « tombait bien » et collait à leurs ambitions respectives, le jeune couple (ils se sont mariés à la fin de leur dernière année d'école) déménage alors en Aquitaine, et commencent tous deux leurs thèses. « On a tout mis dans un camion et on est partis là-bas. Tout simplement ». Une fois sur place, bénéficiant d'un environnement particulièrement stimulant et chaleureux, Pierre continue sur sa lancée. Il soutient sa thèse en deux ans (soit le temps dont il dispose *via* son contrat d'AND) et candidate au CNRS à l'âge de 26 ans⁴²⁶.

« Moi, à Bordeaux, je me suis absolument régalé. J'ai fait deux ans. J'ai fait ma thèse en deux ans. J'ai énormément travaillé, même le jour de Noël (rire). Pour les deux étés, je n'ai pas pris de vacances. Je me suis absolument régalé. Je suis tombé sur des gens très bien, et qui vraiment m'ont fait confiance, m'ont formé, m'ont envoyé dans des congrès, etc... Vraiment, j'ai eu beaucoup de chance de tomber sur le gars qui m'a dirigé. Il avait 30 ans de plus que moi. Je suis

⁴²⁵ Irène (L, Autre -, Prov, FD) relève en parallèle que si ni elle, ni Pierre n'ont sérieusement envisagé d'enseigner dans le secondaire directement après leur thèse, c'est également parce qu'ils n'avaient « aucune connaissance de l'enseignement » et que « rien ne les poussait à cela ». « Donc c'est pour ça qu'on s'était un peu dirigés vers les thèses finalement » conclue-t-elle – confirmant une nouvelle fois combien la thèse et la carrière académique semblent généralement avoir constitué la *voie royale* à suivre pour une large majorité de nos enquêtés.

⁴²⁶ Pour se rendre compte du caractère relativement précoce de l'accès de Pierre au grade de docteur, à titre de comparaison, on peut rappeler que dans un autre grand organisme public de recherche scientifique (l'INRA), dans les mêmes années (1989), l'âge moyen de soutenance de thèse était de 29 ans (Mandran et Mangematin, 1999).

resté en contact longtemps avec lui après. On avait vraiment des affinités. C'était lui qui m'avait recruté. Alors, il a essayé de me garder.»
(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)

- « On a changé de vocation » : Une sortie « sans regret » de la recherche pour l'enseignement

Malgré le fait qu'il présentait un large panel d'atouts qui le prédisposaient à une brillante carrière dans la recherche académique (homme, formation dans un établissement prestigieux, précocité universitaire, inscription dans une équipe de recherche dynamique, soutien de son « patron »), Pierre a finalement *bifurqué* vers l'enseignement secondaire/post-Bac une fois sa thèse soutenue. Trois ingrédients principaux semblent avoir présidé à ce choix *a priori* peu prévisible.

Premièrement, c'est un ingrédient de contexte structurel qui semble avoir détourné Pierre des jalons de la *voie royale* de la carrière dans la recherche académique qui s'ouvrait à lui. Les années où Pierre tente sa chance (1986-1988) sont les années de « l'intermède chiraquien » selon la chronologie de la politique de la recherche en France depuis 1981 établie par S. Huet (Huet, 2009). Pendant ces deux années, les réformes mises en place par A. Devaquet, prônant une réduction drastique des dépenses en rupture avec l'élan impulsé par les années mitterrandiennes et visant à « faire sauter » le CNRS (Guthleben, 2003), aboutissent à un blocage complet des recrutements. Pendant les deux années où Pierre a candidaté au concours de CR2 (1986-1987), malgré un parcours jusqu'ici sans faute, de bons soutiens au sein de son laboratoire (notamment celui de son « patron ») et un jugement favorable du jury d'admissibilité, du fait du blocage provoqué par les tentatives de restructuration du Ministre, les recrutements ont été annulés.

« Du coup, évidemment désillusionné » par ce « coup dur » de l'annulation des recrutements en 1986, Pierre envisage en parallèle de trouver « un poste d'assistant » à l'Université. Mais l'expérience des cours à l'Université durant cette année d'attente ne lui donne pas envie de devenir enseignant chercheur.

« Moi, ce que j'avais constaté, c'est que c'était la grande pauvreté. Voilà. Pas de matériel, des locaux pas chauffés avec des fois de l'eau quand il pleuvait, des élèves qui le week-end allaient faire du ski dans les Pyrénées et qui n'avaient pas préparé le devoir que je leur avais donné alors que moi, j'étais resté et je l'avais préparé... Finalement, c'est moi qui bossait le week-end (rires). C'était le monde à l'envers quoi. Donc, non, je ne voulais pas devenir universitaire. Travailler dans un laboratoire, oui. Moi, je travaillais dans un laboratoire de physique nucléaire à [nom de

la ville]. Donc le plus clair de mon temps, je le passais là. La Fac, je n'y allais que pour donner des cours. Mais c'est l'image de pauvreté qui... Ça ne me donnait vraiment pas envie de faire une carrière comme prof de fac. »

(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)

On voit ici que les griefs portés à l'institution universitaire sont relativement proches de ceux évoqués plus haut par Hélène. Les expériences d'enseignement devant des étudiants peu concernés (surtout dans les premiers cycles) et les manques de moyen chroniques apparaissent alors largement en décalage avec certaines aspirations de Pierre. Quitte à faire le deuil d'une carrière professionnelle dans la recherche pure et faire de l'enseignement, il lui semble alors plus judicieux de *bifurquer* vers des postes où les conditions d'enseignement sont relativement plus privilégiées – d'autant plus qu'ils ne bénéficiaient pas avec Irène de perspectives durables à l'Université (« On s'est dit "on ne peut pas rester sur la fac", notre poste est pour deux ans et n'est pas renouvelable »)⁴²⁷. Aussi, voyant que les recrutements CNRS ne reprenaient pas en 1987, Pierre et Irène décident de réintégrer l'enseignement secondaire et font alors leurs dossiers « pour être pris dans les lycées internationaux ».

Parallèlement à ces deux premiers ingrédients, la décision de ne pas continuer dans la recherche s'explique également par certains ingrédients plus individuels, relatifs aux représentations de Pierre quant à sa vie de famille. Comme cela apparaît à plusieurs reprises dans les citations utilisées, Pierre et sa femme ont lié leurs devenirs professionnels depuis leur sortie de l'ENS. A plusieurs reprises, Pierre et Irène utilisent le pronom indéfini « on » se réfèrent à l'entité qu'ils composent plutôt que « je » pour présenter la manière dont ont été abordés les différents grands virages de leurs parcours professionnels (« On a décidé de faire une thèse » ; « On ne peut pas rester à la Fac »). Plus généralement, ils semblent avoir essayé de maintenir leurs implications respectives dans la sphère professionnelle afin qu'elles n'empiètent pas trop sur leur vie familiale. Et le choix de ne pas continuer dans une carrière de chercheur de la part de Pierre s'explique également par ce « choix de la famille » – « sans regrets » – que lui et Irène ont fait à ce moment-là.

⁴²⁷ On retrouve ici également ce que soulignait Olivier à propos de l'Agrégation comme frein à l'engagement dans la carrière académique. Le fait de pouvoir bénéficier d'un parachute de qualité dans l'enseignement secondaire – avec de bons espoirs d'atteindre l'appendice prestigieux de l'enseignement en CPGE peut avoir également fortement pesé dans le choix de ne pas faire carrière à l'Université ou dans la recherche pour certain·e·s de nos enquêté·e·s, d'autant plus quand les premières expériences d'enseignement à l'Université ont été, comme ici, relativement peu engageantes.

Rencontrant de son côté des difficultés proches de celles évoquées plus haut dans ses expériences de travail à l'Université, Irène n'a pas souhaité continuer en thèse au-delà de leurs deux années de monitorat et a demandé un poste dans le secondaire à partir de 1987 dans les environs de Bordeaux. Mais elle s'est uniquement vu proposer un poste dans un lycée à 200km de là – compliquant alors directement leur vie de couple et leur projets de famille nombreuse⁴²⁸ (« C'était quand même pas la porte à côté, on avait un gamin et on en voulait d'autres » comment Pierre). Par ailleurs, parallèlement à la voie académique, Pierre s'est vu également proposer à la même époque un poste d'ingénieur dans une grande firme internationale basée à Bordeaux. Mais, malgré les incertitudes du côté des recrutements CNRS, Pierre décide de décliner cette proposition au motif que « c'était une solution pour [lui] mais pas pour [eux] deux » et que le poste qu'on lui offrait nécessitait d'« être très mobile ».

*« Clairement, j'aurais pu être cadre à [entreprise]... Mais je n'aurais jamais été chez moi. Déjà, à Bordeaux, on commençait à m'envoyer à droite et à gauche. Il fallait être très mobile. Bon là, on a fait un choix, le choix de la famille.
(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)*

Afin de trouver une solution qui leur assure à tous les deux une position professionnelle confortable, tant au niveau du prestige que de la disponibilité pour leurs projets familiaux, ils décident alors de candidater sur des postes d'enseignants dans le secondaire mais hors mouvement général – soit sur des postes dont l'attribution ne dépendait pas de la procédure centralisée d'affectation mais sur candidatures directes des futurs enseignants auprès des chefs d'établissement. Irène et Pierre pensaient ainsi pouvoir « imposer un poste double » afin de ne pas se retrouver dans la situation qu'ils avaient vécu à Bordeaux. Après avoir tenté leur chance dans un lycée expérimental dans le Sud-Ouest de la France et auprès de lycées internationaux, ils sont recontactés par le proviseur d'un lycée international relativement éloigné de Bordeaux, qui leur offre le double poste dont ils rêvaient. La solution de l'enseignement en lycée international s'avère également avantageuse en termes de confort de travail et de relatif prestige de la fonction lié au caractère élitiste de ces établissements – les élèves des lycées internationaux bénéficiant de moyens supérieurs aux autres et étant généralement

⁴²⁸ Pierre et Irène ont eu en tout cinq enfants, ce qui est relativement atypique au sein de notre échantillon de répondant·e·s (moins de 1% de nos répondant·e·s avaient plus de quatre enfants au moment de l'enquête).

sursélectionnés scolairement et socialement ⁴²⁹, comme dans la plupart des établissements « désectorisés » (Broccolichi, 1995). En aucun cas leur expérience ne leur donne un sentiment de dévaluation, le contexte professionnel un peu particulier dans lequel ils font leurs premiers pas d'enseignants se révélant par ailleurs particulièrement stimulant.

« C'est vraiment éclatant de travailler avec des profs allemands, autrichiens, suédois... Vraiment on s'est régalaé. Intellectuellement, c'était le régala. »
(Irène, L, Autre -, Prov, FD)

« Si je me souviens, il y avait parmi les élèves 53 nationalités. Dans nos classes, on a eu des gens de partout. De partout. Et franchement, c'était très réjouissant pour nous. »
(Pierre, S, CPGE, Prov, EA)

Suite à cet épisode de quatre années, Pierre et Irène se sont vus à nouveau obligé de déménager pour des raisons de santé. Pierre a été alors nommé sur un poste en CPGE dans leur nouvelle région d'adoption, qu'il occupe encore aujourd'hui. Suite à un crochet de quelques années dans le secondaire, Irène a de son côté également été nommée sur un poste en khâgne. Elle a par la suite demandé sa retraite anticipée – faisant valoir son statut de mère de famille nombreuse et ses quinze années de service, comme cela était encore possible dans la fonction publique avant la réforme de 2003⁴³⁰. Sur le plan professionnel, elle se consacre depuis à l'écriture de manuels scolaires dans sa discipline. La configuration que composent Pierre et Irène se situe encore relativement loin d'une situation de « dépassement » des assignations genrées, à l'image de celles que décrit N. Lapeyre dans les couples situés au plus proche du pôle *égalitaire* de sa typologie (Lapeyre, 2006, p.176-178). Irène a par exemple des journées qu'elle qualifie de « mère de famille standard », notamment occupée à « gérer la maison », à « pourchasser les enfants », et à « s'impliquer dans l'école des enfants ». Depuis qu'elle ne travaille plus, Pierre peut « travailler en soirée tranquille, pendant [qu'elle] assure le reste » – alors qu'il semble que leurs implications professionnelles respectives aient été relativement égalitaires jusqu'à la retraite d'Irène⁴³¹. Il n'en reste pas moins que leurs itinéraires professionnels sont marqués depuis leur sortie de l'École par une relative

⁴²⁹ L'analyse comparée de l'origine sociale des élèves en sections internationales dans le secondaire à Paris au début des années 2000 révèle, par exemple, qu'il-le-s sont plus souvent issus de milieux « urbains et favorisés » que les élèves des filières classiques (Gilotte et Girard, 2005).

⁴³⁰ loi n° 2003-775 du 21 août 2003.

⁴³¹ Auparavant, pour les aider à s'occuper de leur nombreuse progéniture, ils ont fréquemment employé des personnes auxiliaires, à plein temps quand ils avaient leur cinq enfants à la maison (au moment de l'entretien, deux seulement habitent encore chez eux).

équité quant aux priorités données à leurs carrières respectives et à leur implication dans la vie de famille que ces choix engendraient.

Rétrospectivement, cette sortie de la carrière académique et universitaire s'apparente à un virage important aux yeux de Pierre. Il précise par ailleurs que ce « changement de vocation » de la recherche vers l'enseignement s'est pour sa part effectué « avec bonheur » et « sans regrets ». L'analyse de son cas montre que l'attachement à la vie de famille n'est pas seulement le fait des normaliennes, mais a pu également influencer l'itinéraire de certains de nos enquêtés. Et à l'analyse de nos entretiens, il nous semble qu'une proportion non négligeable des carrières des hommes normaliens plafonnant aux niveaux intermédiaires de la *voie royale* (45%) peut également être appréhendé sous cet angle. Néanmoins, comme nous allons le voir, c'est chez nos enquêtés masculins ayant durablement *bifurqué* vers le secondaire que cette tendance se fait jour avec le plus de netteté.

Notons par ailleurs que la sortie de Pierre des jalons de la carrière universitaire au profit de la qualité de sa vie de famille est d'autant plus « sans regrets » qu'elle est relativement réussie, dans le sens où elle a abouti à une stabilisation dans un corps d'élite de l'enseignement post-Bac. Et c'est en effet surtout lorsque ces arbitrages aboutissent à des carrières au long cours dans l'enseignement en lycée – voire en collège – que certains « regrets » apparaissent de manière relativement plus palpable chez nos enquêtés·e·s.

13.3 Vers les routes secondaires : entre *bifurcation* et vocation

Du côté des *bifurcations*, il apparaît que les logiques des cheminements qui aboutissent sur une carrière professionnelle à long terme dans l'enseignement secondaire se situent généralement entre deux pôles. D'un côté, cette « oblication⁴³² » vers le secondaire – pour utiliser l'expression suggestive d'un de nos enquêtés·e·s –, apparaît comme le fruit d'une reconversion sous contrainte faisant suite à une tentative avortée de thèse. Dans ce cas, l'enseignement aux niveaux collège et lycée a représenté une option par défaut, la conséquence d'un « raté » de l'itinéraire professionnel. Une

⁴³² Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

telle orientation constitue de ce point de vue une *bifurcation* importante par rapport à l'inclinaison initiale de l'itinéraire professionnel. De l'autre, c'est plus la logique de la vocation pour l'enseignement qui semble avoir primé. Dans ce cas, l'orientation vers le secondaire se présente davantage comme un choix positif de la part de nos enquêté·e·s. L'inclinaison du parcours professionnel vers le secondaire s'inscrit souvent dans la continuité d'une « mise en route » proche du type des « futur·e·s enseignant·e·s ». A l'image de la majeure partie des ancien·ne·s élèves chacun des quatre cas de cheminement présentés et analysés ici (Louis, Alexia, Martine et Laurent) peuvent être analysés grâce à des éléments relatifs à deux parcours types (relégation et vocation). Et comme cela apparaît dans l'analyse croisée des quatre cheminements proposée ici, dans la construction de ces différents types de parcours, se croisent des logiques relatives au genre, à la mise en route et au type de projection ayant présidé à l'engagement sur la voie des ENS, ou encore au champ disciplinaire de spécialisation.

a. « Je me suis senti insulté par l'institution » : Louis, une bifurcation secondaire accidentelle et dans la douleur

Louis compte parmi nos enquêté·e·s qui expriment le plus clairement des regrets sur le cours pris par son itinéraire suite à sa sortie de l'École. L'ampleur du « choc » – encore relativement palpable au moment de l'entretien – causé par sa *bifurcation* largement accidentelle vers le secondaire, semble *a posteriori* fortement lié aux deux dimensions principales de sa « mise en route » : de par le caractère *disciplinaire* de sa mise en route, il est très rapidement entré dans une logique heuristique et sa *bifurcation* à la fin de ses quatre années d'école apparaît comme une rupture un peu abrupte avec l'engagement dans une carrière académique auquel il se préparait. Deuxièmement, il apparaît que le caractère traumatique de cette rupture a été largement amplifié en ce qu'elle signifiait un deuil de certaines attentes en termes statutaires, que l'on peut desceller dans les dimensions *élitaires* de sa mise en route.

- L'ENS plutôt que Sciences-Po : Une mise en route entre élitisme et appétence disciplinaire

Le cas de Louis rappelle que la démarche typologique ne saurait être confondue avec une entreprise de classification, tant sa mise en route apparaît avoir été travaillée par des logiques proches de types différents, à la fois *élitaires* et *disciplinaires*. Plutôt bon élève, Louis s'est « laissé porté par le système » et a fréquenté la filière scientifique jusqu'en terminale. Bien qu'ayant un certain « goût pour les Mathématiques » qu'il se souvient avoir pratiquées dans des objectifs « ludiques », Louis a également cultivé un fort intérêt pour la littérature durant toutes ses années de collège/lycée, se passionnant en dehors de toute injonction scolaire pour les romans de Sartre, Malraux, Beauvoir ou de Balzac qu'il allait piocher dans « la bibliothèque familiale ». Jugeant les Mathématiques « trop limitées » et manquant de « corps », il choisit de se réorienter vers la voie des études de Lettres à la fin de ses études secondaires. S'il est issu d'une famille héritière sur plusieurs générations (son père était médecin et son grand-père agrégé de Lettres), aucun de ses ascendants directs n'a pourtant fréquenté la voie des CPGE et des grandes écoles (« J'ai même découvert assez tard l'existence des classes prépas – je pense que c'était en terminale... j'avais une très vague idée que ça existait »)⁴³³. Sur les conseils de son parrain, énarque et haut fonctionnaire, il projette alors d'intégrer une khâgne pour viser le concours de l'IEP de Paris – et éventuellement devenir diplomate par la suite. Parallèlement aux ambitions personnelles de Louis, il semble que ce choix initial de préparer le concours de Sciences-Po ait également été en accord avec certaines ambitions parentales relativement élitistes, bien qu'elles n'aient pas été directement perçues comme telles par Louis sur le moment (« ils m'ont laissé choisir seul »).

C'est la rencontre avec la Philosophie en khâgne qui lui fait changer de projet, et le porte à regarder davantage du côté des ENS.

« En première année de prépa, j'ai découvert la Philosophie. [...] J'ai eu... je ne sais pas si on peut parler de vocation, mais j'ai eu une espèce de coup de foudre pour les fondements de la physique des moeurs d'Emmanuel Kant. J'avais le sentiment d'y retrouver la rigueur des mathématiques à laquelle j'avais été formé en terminale. C'est ça qui me plaisait. Je me suis dit "c'est ça que je veux faire, ça me parle". Après, c'est posée la question "mais comment continuer à faire de la Philosophie ?". Et je me suis dit "pourquoi pas tenter le concours". Je me suis mis à faire de la Philosophie »

⁴³³ D'ailleurs, sur ses quatre frères et sœurs seul son grand frère a également fréquenté une prépa scientifique.

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

C'est ainsi en premier lieu pour devenir un « professionnel de la Philosophie » et ne pas pratiquer cette discipline uniquement en « amateur » qu'il choisit de se réorienter vers le concours de Fontenay-St Cloud. Par ailleurs, depuis son adolescence, Louis est travaillé par « le démon de l'écriture » (il a par la suite publié quelques recueils et romans). Et à ce moment-là, c'est également dans l'objectif d'avoir un peu de temps libre pour écrire que la perspective de devenir enseignant lui semble également désirable à ce moment. Plus largement, ce choix de l'enseignement et du « temps libre » semble s'être inscrit dans un rapport plutôt distant à l'investissement professionnel, au service d'une pratique culturelle et intellectuelle désintéressée. Louis se décrit ainsi comme « faisant partie des gens qui considèrent que travailler en soi ne peut pas être un plaisir », aimant le loisir « au sens vrai du terme » et valorisant le fait de se livrer « par soi-même à l'étude », en dehors de tout enjeux extérieur (« je pense que oui, être un aristocrate athénien au IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ pour se consacrer à la Philosophie, ça aurait été sans doute un idéal »).

C'est dans cette perspective éminemment *disciplinaire*, mâtinée de désintéressement ostentatoire que Louis décide alors de se plier à la difficile préparation du concours d'entrée. Et après une année de khâgne en Province, il présente son dossier pour intégrer une prestigieuse prépa parisienne afin d'augmenter ses chances d'intégrer une ENS (« en cours d'année [de khâgne] je me suis dit "si je veux le passer sérieusement [le concours d'entrée], il faut que j'aille à Paris" »), choix qui s'avère payant, puisqu'il réussit le concours l'année suivante, après deux ans seulement de CPGE.

- « L'horreur absolue » : Un douloureux atterrissage dans le secondaire, suivi d'un lent redressement de la carrière professionnelle

Une fois intégrée l'ENS, Louis pensait entrer dans un parcours qui le mènerait sans trop de risque vers une position académique stable. « Je me disais quand même que le parcours type du normalien, c'était, en tout cas 10 ans de purgatoire [dans le secondaire] et puis après, soit on était en prépa, soit on devenait Maître de Conf' ». D'une manière générale, « l'idée dominante » auprès de Louis et de ses camarades « ce n'était pas une image très favorable de l'enseignement qui était donnée ». Néanmoins,

l'enseignement secondaire semble avoir été considéré comme un passage obligé pour les ancien·ne·s élèves spécialisés dans la Philosophie et dans une moindre mesure l'ensemble des élèves littéraires, pour lesquels les postes universitaires étaient relativement rares et la durée des thèses relativement longues. Dans ces conditions, la carrière qu'il a effectuée dans l'enseignement secondaire (« pour moi, ça a été seize ans de purgatoire »), commençant comme enseignant dans un lycée technique sans réellement aboutir à un poste en phase avec ses attentes initiales (il effectue actuellement une part de son service en classe préparatoire sans être titulaire d'une chaire) a été plutôt douloureuse.

Ce n'est pas nécessairement son adaptation au dispositif de formation normalien qui semble avoir été la cause première de sa *bifurcation* durable hors de la *voie royale*. En effet, comme beaucoup de nos enquêté·e·s dont la mise en route comporte une composante disciplinaire, Louis s'est relativement vite mis dans une dynamique de recherche. Même s'il juge ses années à l'ENS « très décevantes », du fait de la faible intensité de la « vie intellectuelle » entre les murs de l'École, de sa localisation un peu périphérique qui l'éloignait de l'activité parisienne, il a néanmoins profité de ses années de scolarité normalienne pour, par exemple, aller écouter régulièrement Michel Foucault au Collège de France ou fréquenter « beaucoup » « le cinéma », « le théâtre » et parfois la « salle Pleyel ». Il a même bénéficié de certains avantages de son statut d'agrégé normalien pour partir une année enseigner dans une université américaine dans le cadre de la coopération. Mais surtout, il a participé régulièrement à un séminaire de recherche philosophique dans le cadre duquel il a rencontré sa directrice de DEA, à l'époque pressentie pour être sa directrice de thèse, et suite auquel il a publié son premier papier académique. Louis relève néanmoins qu'il a eu quelques difficultés à se défaire totalement de son profil de bon élève complet pour rentrer pleinement dans une logique de recherche. Notamment, la perspective de se spécialiser sur un sujet précis et « de devenir l'un des meilleurs spécialistes au monde » de tel ou tel philosophe lui faisait entrevoir l'exercice de la thèse avec une relative circonspection.

Rétrospectivement, c'est davantage un accident de parcours relativement peu prévisible (l'échec de sa candidature à un poste d'AND) qui provoque sa *bifurcation* prématurée vers l'enseignement secondaire, et l'enlisement rapide de son projet de faire un thèse.

« J'avais postulé pour... on venait de créer des postes de normaliens doctorants... quelque chose comme ça... C'est ça, AND, assistant normalien doctorant. On avait un petit peu d'enseignement à l'Université. J'avais postulé une année où c'était très peu ouvert. J'étais supposé avoir un bon dossier puisque j'avais publié ma Maîtrise sur [un philosophe]. Et le poste ne m'a pas été offert. Par rapport à [sa directrice de l'époque] avec qui je travaillais, c'était un règlement de comptes dont elle était victime. Et puis, bon, il y a eu cet échec à la candidature pour un poste d'assistant normalien, ce qui fait que j'ai pris un poste dans le secondaire. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Nommé sur un premier poste dans un lycée technique proche de sa région d'origine, sans préparation pédagogique préalable⁴³⁴, « le choc » causé par cette première affectation et ses difficiles premières expériences d'enseignement (« l'horreur absolue ») a été telle que « trouver l'énergie de faire une thèse par ailleurs, c'était difficile ».

Une fois enterré le projet de thèse et digérées ses premières émotions, le cheminement de Louis a été marqué par plusieurs tentatives de reconversion pour « fuir » le lycée et l'enseignement secondaire.

« J'ai dû envoyer une centaine de CV, là encore. Soit dans les ressources humaines ou en marketing, en publicité. Alors, j'ai eu des entretiens. [...] Mais c'était pendant la période de la première Guerre du Golfe. Du coup, les entreprises étaient assez frileuses. Il y a eu une petite crise économique. Je ne sais pas s'il y a vraiment eu un rapport de cause à effet avec la Guerre du Golfe, mais enfin, on m'a dit ça. Et même pour avoir un simple stage d'observation... Parce que moi, je n'étais pas forcément prêt à franchir le pas comme ça. Je voulais voir ce que ça pouvait être que de bosser dans une entreprise. Et comme stagiaire, ils n'ont pas voulu de moi. Alors, est-ce que mes entretiens je les ai mal passés... je ne sais pas [...]. Donc voilà, il y a eu une tentative de reconversion mais qui n'a pas abouti. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

En dehors des éléments de contexte socio-économique cités par Louis, on verra dans notre sous-partie sur les *déviations élitaires* que ce type de tentative d'exportation du capital scolaire normalien vers des contextes non académiques – qui plus est dans des entreprises privées – est relativement peu courant. Parallèlement à ces tentatives de reconversion, Louis a également essayé de vivre de sa plume (« J'étais même prêt à écrire n'importe quoi du moment que ça se vendrait »). Mais aucun de ses ouvrages ne lui a permis d'envisager sérieusement de quitter l'enseignement.

Avec les années, la situation de Louis s'est améliorée. Il s'est peu à peu approprié sa fonction d'enseignant et l'exercice de l'autorité qui l'accompagne – avec lequel il a eu particulièrement maille à partir dans ses premières expériences.

⁴³⁴ Comme Louis, nos enquêtés qui ont officié dans le secondaire regrettent que leur formation durant les années d'école ne les ait pas plus préparés concrètement à exercer ce type de fonction (« on aurait pu rêver d'une espèce d'initiation à l'enseignement, à l'ENS, par exemple [parce que] finalement, on récupère les gens qui sont pressés par la nécessité peut-être... Enfin ouais, qui n'ont, donc aucune formation »).

« Prendre le costume du professeur, c'est quelque chose qui a été pour moi extrêmement pénible. Ne serait-ce que l'idée d'exercer une autorité, par exemple... Et ça a été tellement pénible que j'ai pensé me reconvertir à une époque. J'ai longtemps travaillé à temps partiel et il a fallu... combien de temps ?... J'ai commencé, j'avais 23 ans... J'étais le grand frère des élèves quoi. Et j'ai dû mettre, je dirais, facilement... Arrivé à la quarantaine, j'ai osé faire preuve d'autorité. Infliger des sanctions à mes élèves par exemple. Faire usage du système répressif que constitue le lycée. C'est-à-dire, me décharger de la discipline sur l'appareil répressif prévu par le lycée. Pour oser faire ça, il m'a fallu 17 ans. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Et surtout, au gré de ses affectations, après avoir enseigné en lycée technique en Province puis en lycée général dans une banlieue populaire de la capitale, il s'est vu proposer quelques heures en CPGE et une mutation dans un lycée relativement plus favorisé.

« Moi, je suis content d'être en prépa, attention. Un poste en prépa à [proche banlieue parisienne], en plus... Bon, c'est pas un grand lycée le lycée où je suis. Mais ça me va. Ça me va tout à fait. Surtout que j'ai découvert... Ça aussi, c'est des choses qui ne se disent pas. Bon bien sûr, il faut être un peu curieux, mais moi, je n'ai pas cette curiosité là. Financièrement, c'est beaucoup plus intéressant que d'être dans le secondaire, d'être en prépa. Parce qu'on fait des khôlles et les khôlles... Bon, avec ça, j'augmente mon salaire de presque 20%. Donc... Par rapport à mes camarades que je vois, qui sont directeurs de recherche au CNRS et qui sont payés à coups de pied aux fesses, ils n'ont pas cette possibilité de faire des khôlles. Financièrement c'est... Non, c'est vrai qu'il y a... Là aussi, il y aurait des choses à dire sur la reconnaissance des maîtres de conférences, des directeurs de recherche au CNRS, tout ça... Avoir fait Normale sup' et l'Agreg et être payé au lance-pierre, c'est pas... pas terrible. Donc non, la prépa, à certains égards, c'est mieux. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Tant au niveau du public (« je ne fais plus le même métier ») qu'au niveau de la reconnaissance statutaire et économique dont il jouit désormais, sa situation professionnelle lui semble plus en accord avec ce qu'il espérait, mettant fin à ses velléités de reconversion.

Il faut également souligner que ces mutations successives engagées par Louis pour s'éloigner du lycée technique dans lequel il a été nommé en début de carrière ont été facilitées par le fait que son épouse n'est pas enseignante et a pu demander un poste hors de la région qu'ils habitaient à l'époque. C'est d'ailleurs au titre du rapprochement de conjoint que Louis a eu initialement la possibilité de quitter son affectation en lycée technique.

« [Partir de la région à laquelle il avait été initialement affecté] ça a été la décision d'un couple. Donc ma femme a accepté qu'on vienne en région parisienne. Elle n'est pas dans l'enseignement, heureusement. Elle a pu obtenir un poste en région parisienne. Et grâce aux points du rapprochement de conjoint, j'ai pu fuir ce lycée. »

(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

On a déjà vu que dans les cas où nos enquêté·e·s universitaires sont en couple endogame (avec un·e autre enseignant·e ou un·e autre universitaire), s'assurer de pouvoir être recruté sur deux postes dans la même ville, voire la même région, est un enjeu fort dans le déroulement de la carrière. Comme nous le verrons dans les autres cas développés ici, chez nos enquêté·e·s s'étant durablement engagé·e·s dans une *bifurcation* secondaire, cette question de l'endogamie est également centrale⁴³⁵. Dans le cas de Louis, où la *bifurcation* vers le secondaire a été relativement abrupte et douloureuse, l'exogamie (sa compagne exerce une profession libérale dans le médico-social) a constitué une ressource pour parer une situation vécue comme un déclassement.

Par ailleurs, on peut également relever que Louis et sa compagne semblent former une configuration conjugale relativement *égalitaire* – voire inversée sous certains aspects. L'épouse de Louis exerce au moment de l'entretien un mandat de chef de projet dans la fonction publique et gagne un salaire un peu plus important que celui de Louis (à peu près 600€ d'écart). De par la flexibilité que lui permet son emploi du temps et du fait que c'est « [lui] qui [est] à la maison le plus souvent », Louis s'organise pour manger à midi avec ses filles (ils ont deux filles d'une quinzaine d'années), s'occuper des plantes, étendre le linge... Son épouse garde en charge l'achat des courses pour la semaine. Le reste, « l'aspirateur ou le nettoyage les sanitaires », est « assez bien réparti » entre Louis et son épouse selon son appréciation. Le couple engage par ailleurs les services d'une femme de ménage depuis que « cela a été possible financièrement » (il y a à peu près une quinzaine d'années). Mais à la différence de Pierre, cette relative conciliation entre vie privée et vie professionnelle est moins un ingrédient de l'itinéraire de Louis qu'une conséquence de ce dernier. En effet, l'objectif d'accorder vie professionnelle et familiale ne semble pas être entré en ligne de compte dans le processus de *bifurcation* de Louis et dans son choix d'une destinée professionnelle dans le giron de l'enseignement secondaire. Dans son cas, le temps libre laissé par l'enseignement devait idéalement être avant tout destiné à ses loisirs (et à la pratique de l'écriture), comme c'est souvent le cas des hommes enseignants dans le secondaire en France lorsqu'ils investissent cette profession pour sa flexibilité (Jarty, 2009; Moreau, 2011).

⁴³⁵ On rappellera ici que près de 40% de nos enquêté·e·s enseignant dans le secondaire, hommes comme femmes sont en couple avec un ou une conjointe également enseignant·e dans le secondaire, ce qui en fait de loin le sous groupe d'enquêté·e·s le plus homogame de notre échantillon.

Comme cela apparaissait déjà en filigrane dans le cas de Catherine, une partie importante de nos enquêté·e·s nommé·e·s directement dans le secondaire après leurs années d'école partage le même vécu que Louis. C'est chez eux et elles que se fait jour avec le plus d'acuité la relative vulnérabilité des normalien·ne·s par rapport aux autres diplômé·e·s de grandes écoles. Dans leur cas, en effet, l'Agrégation a bien souvent représenté le seul filet institutionnel pour amortir leur chute en cas d'accident de parcours. Du fait de cette vulnérabilité, certains évènements, même relativement anodins comme dans le cas de Louis, ont pu engendrer des conséquences importantes dans le cours de leur itinéraire professionnel et personnel – venant en retour nourrir une certaine rancœur vis-à-vis de leur institution de formation.

« Je ne savais même pas que c'était possible, en étant normalien et agrégé, d'être nommé dans un lycée technique. J'étais sans doute... Bien évidemment, j'étais mal renseigné. Comment dire... Je pensais que ça allait de soi, puisque j'avais fait Normale sup' et l'Agreg qu'on me donnerait forcément une classe littéraire. Ça allait de soi. Bon, premier poste en lycée technique... Je l'ai très, très mal vécu. Comme une insulte. Je me suis senti insulté par l'institution. »
(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

On peut néanmoins faire l'hypothèse que ce « choc » a été d'autant plus important dans le cas de Louis que sa mise en route comportait une dimension élitaires. Comme le révèle la citation ci-dessus, en entrant à l'ENS, il pensait également accéder à un *Stand* à part entière, et par ce biais éviter certaines affectations. Par ailleurs, « très longtemps après » sa sortie de l'École et ses mésaventures professionnelles, « sur un coup de colère » et sans qu'il s'agisse d'une « pensée sincère », Louis s'est vu reprocher par sa mère « de ne pas être devenu Ministre ». Ainsi, si la dimension *élitaires* de sa mise en route apparaît *a priori* accessoire, ou en tout cas assez peu centrale dans la description qu'il en fait, sa *bifurcation* accidentelle vers le secondaire semble avoir réactivé certains principes et certaines projections qui avaient présidé à sa dynamique. Dans les autres cas analysés ici, on peut également déceler certains indices du fait que la *bifurcation* vers le secondaire a été souvent accompagnée d'un sentiment d'échec relatif. Mais ce sentiment n'apparaît jamais aussi vivement explicité que dans le cas de Louis. Voyons à présent les ingrédients qui semblent avoir évité à certain·e·s de nos enquêté·e·s de vivre l'expérience de leur *bifurcation* vers le secondaire comme une relégation et un « turning point » orientant l'itinéraire individuel sur une pente descendante un peu abrupte.

b. Entre vocation enseignante et « adieux aux rêves universitaires » : Le cas d'Alexia

Alexia est depuis quelques années retraitée de l'Éducation Nationale après une carrière en lycée. Dans son cas, sa sortie des jalons de la voie royale a pu s'apparenter à un deuil de la carrière académique. Comme nombre d'anciennes élèves, sa nomination sur un poste dans le secondaire et les difficultés rencontrées à mener de front la préparation des cours, la gestion pratique et mentale du travail généré par sa vie de famille et l'accomplissement d'un travail de recherche doctoral ont eu raison de ses ambitions universitaires. Néanmoins, le fait que cette *bifurcation* secondaire s'inscrive dans la continuité de certaines des ambitions qui l'avaient portée jusqu'à la réussite du concours (« devenir enseignante ») semble avoir largement participé au fait qu'elle n'ait pas vécu cette réorientation uniquement sous l'angle de la relégation.

- « Mon idée de départ, c'était de devenir enseignante »

Alexia « vient d'une famille où il y a beaucoup d'enseignants », notamment sa mère, enseignante en collège. Dans ce contexte « ce qui était logique c'était de présenter les concours de prépa ou de Normale sup' » – d'autant plus que son père (ingénieur dans le privé), avait fait une « école supérieure » (l'ENSAM à Paris)⁴³⁶. Aux yeux d'Alexia, qui a « décidé de devenir prof » quand elle était collégienne, sa mise en route pourrait être décrite comme « le parcours classique d'un bon élève qui fait prépa et Normale sup' pour devenir prof ». C'est ainsi une mise en route très projective, dans laquelle les efforts fournis et les stratégies mises en places ont été au service d'un objectif particulier (« devenir prof ») que semble avoir connu Alexia. Cette dynamique initiale dans laquelle existent des « finalités fortes » qui orientent la courbe des « décisions et des passages à l'acte » (Pérocheau et Correia, 2010, p.134), se lit en particulier dans le choix de la discipline. Sortie du lycée « en voulant faire de la Philo », parce qu'elle « avait adoré » ses

⁴³⁶ A la différence de Martine, dont le cas est développé ci-après, il ne semble pas qu'Alexia ait choisi la voie enseignante parce qu'elle paraissait « bien pour une femme ». « On n'était pas enfermés dans des rôles de filles » se souvient Alexia qui a le sentiment de ne pas avoir été « affect[ée] plus que ça » par ces stéréotypes sexués dans son choix d'orientation scolaire et professionnelle.

cours de terminale et parce que cet objectif lui semblait compatible avec son désir de devenir enseignante, Alexia s'est trouvée en grande difficulté dans cette matière durant ses années de CPGE. A ce moment, elle a donc choisi de se spécialiser dans une discipline qui lui offrait le plus de chance d'intégrer l'ENS et de réussir l'Agrégation (les Lettres Modernes). Après un premier échec aux concours de Sèvres et Fontenay dans la filière des Lettres Modernes, elle se réoriente à nouveau vers la préparation du concours dans les sections de Langues, qui, sur les conseils de ses enseignants de CPGE, lui offraient de plus grandes chances d'intégrer.

« Mes profs m'ont poussée à prendre [les langues], en disant que j'aurais plus de chance d'intégrer en [langue]. Et comme je n'étais pas très fixée sur la discipline, ça ne me gênait pas. C'est un peu pour ça. C'est un peu par opportunisme que je suis passée par [les langues]. Ce n'était pas à contrecœur non plus. Ce n'était pas un déchirement. C'était par opportunisme, pour avoir plus de chances d'intégrer. Je pense que c'était en termes de nombre de candidats ou de choses comme ça. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

On voit ici que les mises en route proches du pôle des *futur·e·s profs*, comme celle d'Alexia, ne sont pas exemptes de calculs stratégiques. Mais ce qui les différencie des mises en route plus *élitaires* c'est bien que dans leur cas, les chemins empruntés pour parvenir à l'objectif fixé ont une importance secondaire (comme ici le choix de la discipline par rapport à l'objectif principal de devenir enseignante). Par ailleurs, il faut également relever que, à la différence des mises en route plus *élitaires*, le caractère sélectif de la voie de formation empruntée ne semble pas avoir recouvert une importance en lui-même pour Alexia et ses parents. La sœur et le frère d'Alexia ont ainsi tous deux suivi des cursus au prestige très variable (sa sœur a décroché un CAPES *via* une formation en IPES et son frère a arrêté ses études après un Bac technique).

En visant une des meilleures CPGE du Sud de la France – d'où elle est originaire – puis les filières les moins concurrentielles, Alexia a ainsi mis de son côté toutes les chances de réussite et a réussi à intégrer après avoir cubé son hypokhâgne. A son entrée à l'ENS, Alexia visait *a priori* un poste en lycée « parce qu'effectivement, ça paraissait logique de passer l'Agreg et d'aller en lycée ». Mais, dès ses premières expériences à l'Université en Licence puis en DEA, elle a « commencé à réfléchir sur le fait qu'[elle] aimerai[t] bien faire de la recherche » et une thèse, comme nombre de ses camarades autour d'elle (« tout le monde avait envie de le faire »). Outre son intérêt pour sa discipline d'adoption, viser un poste à l'Université ne lui semble alors pas « une rupture » par rapport à la perspective qu'elle avait avant (« C'était un peu continuer dans

la même voie en remontant un peu quoi »). En effet enseigner à l'Université lui apparaît à elle et son entourage familial comme un moyen d'enseigner dans de meilleures conditions qu'en lycée.

« Et là, du coup, mes parents m'encourageaient vraiment dans ce sens-là, à continuer la recherche; en me disant "regarde, le lycée ça devient galère", ce qui était vrai en plus, que c'était en train de changer le lycée, ils me disaient "essaie d'aller en fac". Donc j'essayais un peu dans ce sens-là. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Il apparaît ici que c'est encore la perspective téléologique de « devenir enseignante » qui a primé dans ce choix de prolonger son cursus au-delà de l'Agrégation. Chez Alexia, comme chez certain·e·s de nos enquêté·e·s ayant connu une mise en route aux accents *enseignant·e·s*, le projet de continuer en thèse et sur la voie de la carrière universitaire apparaît ainsi avoir été encastré dans une dynamique plus globale tirée par le projet de devenir enseignant. D'ailleurs, Alexia souligne qu'elle n'aurait pas fait de recherche pure et que l'intérêt qu'elle voyait à « enseigner en Fac », c'était que « ça permettait de faire les deux » (de l'enseignement et de la recherche). Pour une bonne partie de nos enquêté·e·s ayant également connu des mises en route proches du type des *futur·e·s enseignant·e·s*, on retrouve ce même report de la vocation enseignante sur les métiers universitaires. Cela se manifeste par un fort attachement à la part d'enseignement dans les multiples tâches dévolues aux enseignant·e·s-chercheur·e·s⁴³⁷.

Bien qu'elle ait eu quelques difficultés à manœuvrer le changement de régime d'apprentissage durant sa première année ([en Licence à l'Université] « intellectuellement, on avait l'impression de mourir, de sécher sur place. J'ai failli louper ma Licence à cause de ça »). Elle n'a pas le souvenir d'avoir souffert outre mesure de la grande liberté qui leur était alors accordée, d'autant plus qu'elle est partie à l'étranger durant toute sa deuxième année, comme c'était l'usage chez les spécialistes de Langues Vivantes⁴³⁸. C'est plus au cours de sa quatrième année, après l'Agrégation, qu'elle ne « s'est pas assez sentie suivie », mais cela ne l'a pas empêchée de soutenir son DEA et d'être recrutée sur un contrat d'AND.

⁴³⁷ Surtout lorsqu'il·le·s sont scientifiques, certain·ne·s de nos enquêté·e·s ont même refusé de candidater sur des postes de recherche « pure » (au CNRS ou dans d'autres organismes de recherche publics).

⁴³⁸ Comme nous l'avons rappelé, en Langues, les élèves étaient obligé·e·s de passer leur deuxième année dans une université étrangère. De ce point de vue, nos enquêté·e·s linguistes semblent généralement avoir un peu moins souffert de la période de creux durant les deux premières années d'école et du passage du temps de la prépa au temps de l'Université.

- Le plancher collant du secondaire

C'est donc dans la perspective de devenir enseignante-chercheuse qu'Alexia s'est lancée dans son travail doctoral. Comme nous l'avons déjà souligné, durant les deux premières années du dispositif des AND, les recrutements dans les universités (en fonction des besoins de ces dernières) étaient déconnectés de l'inscription en thèse. Et Alexia, comme d'autres ancien·ne·s élèves de sa génération, a fait les frais de cette incohérence, ayant été inscrite en thèse dans une université parisienne tout en effectuant son monitorat dans une université de Province, à 300km de la capitale. Malgré cette première situation peu idéale pour entamer son travail de recherche, elle garde un bon souvenir de cette période – « deux très bonnes années » dont elle a conservé « des amis » et où elle se forme « sur le tas » à la pédagogie. C'est surtout sa nomination dans le secondaire à la fin de ses deux années d'AND qui signe rétrospectivement un changement de cap progressif et un abandon de la perspective d'une carrière universitaire pour un établissement durable dans l'enseignement en lycée (« Après, [mes années d'AND], je suis partie sur ma vie personnelle. Tout doucement, il y a d'autres trucs qui sont... progressivement »).

Une fois achevées ses deux années d'AND, Alexia a hésité à demander un poste d'ATER à l'Université. Mais voyant qu'elle gagnerait un peu plus d'argent en étant professeure agrégée en lycée, elle a alors décidé de demander sa réintégration dans le secondaire (« J'ai regardé, j'ai vu que je serais plus payée en lycée qu'en ayant un poste d'ATER. Et puis, je n'avais pas envie de rester sur Paris. Donc basta, je suis partie »). Même si ce calcul s'est avéré juste d'un point de vue économique, une fois sur place il a été très difficile pour Alexia de s'insérer dans les réseaux universitaires locaux et de conserver intact son engagement dans son travail de thèse, qu'elle n'a finalement pas achevé.

« J'ai regardé quand je suis arrivée ici, j'ai regardé ce qui se faisait à la Fac de [ville proche d'où elle a été nommée en lycée]. J'ai commencé à tâter le terrain. C'était à un moment où il y avait un poste qui se libérait, un poste d'assistant ou de Maître de Conférences, quelque chose comme ça. Je ne sais plus. Et j'avais pris contact pour savoir, et on m'avait clairement dit qu'il y avait déjà quelqu'un, une candidate maison, c'était même pas la peine. Donc j'ai laissé tomber. Ça, j'ai mis quelques années à me dire que c'était cuit pour moi la Fac. Que la Fac, c'était mort, je n'y arriverai pas. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Son fort investissement dans son travail au lycée (« Parce que quand on bosse vraiment son truc, ça prend du temps ») en lien avec son appétence pour l'enseignement a été tel qu'elle s'est petit à petit résignée à « enterrer [ses] rêves universitaires » faute de temps. D'autant plus qu'aux heures dévolues à la préparation de ses cours est venue s'ajouter la prise en charge du travail domestique. « [Son travail au lycée] plus la famille, ça me bouffait vraiment tout mon temps » se souvient Alexia, qui « petit à petit, s'est « faite à l'idée qu'[elle] resterai[t] là et que ce serait bien. » Dans les multiples raisons qui l'ont poussée vers ce choix, elle pointe très vigoureusement la question de la répartition du travail de *care* au sein de son couple.

« Par exemple, si je me pose la question "Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour que je finisse mon doctorat ?" Concrètement je n'ai pas de réponse. Je n'ai pas de réponse... Est-ce qu'il aurait fallu que vraiment je sacrifie tout mon temps personnel pour ça, alors que peut-être que c'est là que ça pêche. Un homme est capable de le sacrifier et qu'une femme n'a pas forcément envie de le sacrifier, je ne sais pas... Il y a peut-être une forme d'égoïsme qu'on n'a pas réussi à acquérir encore. Non, je ne sais pas du tout. [...] J'ai eu, effectivement, souvent le sentiment d'une injustice flagrante, qui n'était pas due à nos relations de couple. Parce que je veux dire, on n'est pas en conflit sur la question du féminisme, loin de là. [Son compagnon] c'est un militant d'extrême gauche, il a toujours soutenu les copines féministes et tout ça, à défendre le droit des femmes et tout. Après, dans la vie quotidienne... il ne refuse pas ses responsabilités hein. Quand je lui dis "là, ça ne va pas, il faut..." Oui, on s'est toujours confrontés ouvertement à la question. Mais il n'empêche que concrètement, je suis bien obligée de dire que ça ne marche pas. Pour nous, ça n'a pas marché. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

D'ailleurs, également arrivé en cours de thèse sur un poste d'enseignant en lycée, son compagnon (agrégé mais non normalien) a réussi de son côté à achever sa thèse. Pour Alexia, cela dénote particulièrement bien que malgré leurs efforts pour se répartir au maximum le travail domestique, c'est en grande partie elle qui se traînait « le gros boulet des tâches domestiques ».

« Par exemple, ça m'a vachement gonflée que [son compagnon] arrive à finir sa thèse et moi pas. Parce que lui, une fois qu'on a été installés ici, il avait le même type de poste que moi. On est agrégés tous les deux.[...] Lui, il a réussi à continuer, à garder ses liens avec son équipe de recherche à Paris, à finir sa thèse et tout ça... Alors qu'on avait deux filles qui étaient petites. Et j'ai quand même toujours eu le sentiment que c'était grâce au fait que j'assurais à la maison qu'il avait réussi à finir. Et que moi, je n'ai jamais pu quoi. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Ainsi, malgré une configuration conjugale *a priori* basée sur des principes relativement *égalitaires* (comme en témoignent les citations précédentes), les tiraillements autour de ces questions sont restés nombreux. Dans les couples d'enseignants homogames on retrouve souvent des configurations « facilitant l'interchangeabilité des rôles sociaux entre hommes et femmes » (Jarty, 2009, p.11). Le cas d'Alexia rappelle que même quand

elles adhèrent à ces idéaux, les enseignantes ne vivent néanmoins que très rarement « en parfaite concordance avec ce modèle » (ibid.). Cela ne l'a par contre pas empêchée d'utiliser après coup la flexibilité permise par son statut pour s'extraire des tâches domestiques, notamment en demandant un temps partiel après la naissance de leur troisième enfant, puis sa retraite anticipée, afin de lui « permettre d'avoir une vie personnelle » et de « faire des choses pour [elle] » – soit « pouvoir faire de la musique, être dans une association, faire des choses à côté », et pas seulement s'occuper uniquement « de la famille » et du « boulot ».

Parce qu'elle s'est conjugué à une répartition du travail de *care* pas aussi égalitaire qu'elle ne l'avait imaginé⁴³⁹, la prise d'un poste dans l'enseignement secondaire s'est ainsi révélé être pour Alexia un véritable « plancher collant⁴⁴⁰ ». Son exemple peut à notre sens expliquer en partie la forte surreprésentation des normaliennes parmi nos enquêté·e·s ayant *bifurqué* vers des « routes secondaires » que nous avons relevée dans notre analyse des réponses aux questionnaires.

Par ailleurs, même si Alexia semble avoir été la source d'une certaine frustration (elle raconte notamment avoir mis « quelques années » à renoncer à « ses rêves de grandeur » universitaire), cette réorientation apparaît néanmoins avoir été la cause de moins de souffrance que dans le cas de Louis, par exemple. Bien que relativement moins prestigieuse, sa *bifurcation* vers le secondaire s'inscrit en effet dans la relative continuité de certains ingrédients ayant participé à son orientation vers la réussite du concours des ENS. La forte teneur *enseignante* de sa mise en route a dans son cas fortement amorti le « choc » de sa première affectation en lycée, contrairement au cas de Louis.

c. « Moi, mon objectif, c'était de fonder une famille et d'être près de mes enfants » : Le cas de Martine

Le cas de Martine est particulièrement représentatif des cheminements où la vocation pour l'enseignement s'est conjugué au féminin. Si Martine a initialement présenté le concours des ENS, c'est à la fois par appétence pour l'enseignement et parce

⁴³⁹ Auquel s'est ajouté le poids de la « charge mentale » que ce travail faisait peser sur ses épaules comme dans le cas de nombreuses femmes (Haicault, 1984).

⁴⁴⁰ Selon l'expression généralement utilisée pour décrire « la difficulté » des femmes « à accéder aux échelons supérieurs » de la hiérarchie professionnelle (Pochic, 2005).

que cette profession lui semblait plus compatible avec sa future vie de famille que la profession d'ingénieure – comme cela a parfois été le cas parmi nos enquêté·e·s scientifiques. De ce point de vue, il apparaît que son passage par l'ENS lui a permis de préparer l'Agrégation dans des conditions optimales, d'intégrer l'enseignement secondaire avec un statut relativement privilégié qui lui a permis de mener de front ses projets professionnels et familiaux. Aussi, à bien des égards, la *bifurcation* vers l'enseignement en lycée ne semble pas en être une dans ce cas, tant elle s'inscrit dans une dynamique qui préside à l'orientation vers la voie des ENS.

- Une mise en route teintée d'injonctions genrées contradictoires

Comme Alexia, Martine est également issue d'une famille d'enseignants. Plus précisément, le père de Martine était professeur de Mathématiques à l'ENSET et sa mère ingénieure dans une grande entreprise d'automobile et diplômée de l'École polytechnique féminine. Alors que ses deux parents ont connu des carrières professionnelles relativement prestigieuses, les grands-parents de Martine appartenaient tous aux classes populaires. Tous deux enfants d'ouvriers, ils ont accédé aux formations qui leur ont ouvert la voie à de relativement prestigieuses carrières professionnelles « grâce à l'intervention de leurs instituteurs ». C'est donc également dans une dynamique d'ascension sociale en trois générations que se situe la trajectoire de Martine et de sa sœur. Toutes deux se sont retrouvées investies par leur père de la responsabilité de faire perdurer ce mouvement ascensionnel. Aussi, dès que Martine a formulé le vœu de devenir institutrice, aux vues de ses résultats scolaires en Mathématiques – qui était la discipline scolaire dans laquelle elle avait le plus de « facilités » –, son père l'a très vite incitée à voir plus haut et à viser l'Agrégation, qu'il regrettait de ne pas avoir passée en tant qu'externe. « Donc c'est vraiment mon père qui m'a poussée » parce qu'il « voulait que ses enfants réalisent ce qu'il n'avait pas eu » se souvient Martine. Cette attention paternelle a d'ailleurs perduré dans le temps. C'est lui qui est allé déposer son dossier dans les plus prestigieuses CPGE de la capitale (Louis-le-Grand, Saint-Louis...). C'est lui qui a également « forcé » Martine à aller voir les résultats du concours d'entrée des ENS – alors que, pensant être recalée, elle avait refusé de s'y déplacer.

Lorsque nous l'interrogeons sur les potentielles réticences de son entourage familial à voir une jeune fille s'engager à l'époque dans un cursus scolaire réputé très masculin – les études supérieures en Mathématiques –, Martine nous répond qu'elle n'a en aucun cas été confrontée à ce type de représentations. Et pour cause, comme souvent chez les femmes investissant un domaine disciplinaire (et professionnel) quantitativement et symboliquement très masculin, Martine a occupé vis-à-vis de son père le rôle de « garçon de substitution » (Daune-Richard et Marry, 1990; Lasvergnas, 1988). Après avoir eu une fille (la grande sœur de Martine), « mon père voulait un garçon » se souvient-elle. Aussi, peut-être plus encore que sa sœur aînée, Martine s'est ainsi trouvée investie de cette ambition paternelle, représentant l'ultime chance de combler les attentes de son père. Martine a ainsi longtemps été « le garçon manqué de la famille ». « J'ai été élevée comme un garçon au départ, donc dans ma tête, je suis un peu un garçon – je me suis toujours battue comme ça ».

Par ailleurs, le modèle d'investissement professionnel incarné par la mère de Martine, ingénieure dans l'industrie, semble avoir fonctionné comme un repoussoir qui a conduit Martine à s'imaginer assez tôt enseignante plutôt qu'ingénieure malgré ses capacités en Mathématiques.

« En fait, ma mère n'était jamais là. C'était une femme... Elle travaillait chez [entreprise automobile]. Enfin, d'abord, c'était... et après ça a été [entreprise automobile]. Et donc, c'était une femme qui a dû s'imposer. C'était l'enfer. Elle n'était jamais là. Et puis, quand ils ont regroupé avec [deuxième entreprise automobile], pour son poste à elle, il y avait trois hommes équivalents chez [entreprise automobile]. Il y avait trois ingénieurs qui faisaient le même travail. C'est pour dire qu'elle, elle faisait le travail de trois hommes. Elle était obligée de s'imposer et elle était l'équivalent de trois mecs chez [entreprise automobile]. À elle toute seule. Mais bon, d'un autre côté, nous, on ne la voyait jamais. Moi, j'ai voulu éviter ça avec mes enfants. En contrepartie... Oui, je n'ai pas voulu continuer. Je voulais vraiment être près de mes enfants. »
(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

La mère de Martine appartient aux générations des « pionnières » des métiers de l'ingénierie (Marry, 2004, p.189-195) dans une branche peu ouverte à la féminisation (l'industrie automobile). Elle a ainsi dû fournir un travail important pour pouvoir s'imposer dans son environnement professionnel, et n'a pas pu être aussi présente auprès de ses enfants que ce que Martine aurait aimé. Le choix de la filière de l'enseignement, *a priori* plus compatible à ses yeux avec le projet « d'être près de [ses] enfants » est donc paru à Martine comme un projet professionnel à long terme plus désirable de ce point de vue. C'est ainsi parce que le métier d'enseignante du secondaire, lui paraissait un métier « bien pour une femme » que Martine a tenté la voie du concours

de l'ENS, au risque de « décevoir » quelque peu son père, en particulier au moment où elle lui a annoncé que malgré sa réussite au concours de l'ENS et plus tard, de celui de l'Agrégation, elle ne ferait pas de thèse.

« Alors, il était très déçu, parce que son idéal c'était de faire avancer la Science. Donc je devais faire une thèse et trouver quelque chose de remarquable. Et moi, mon objectif, c'était de fonder une famille et d'être près de mes enfants, ce que je n'avais pas eu moi. Et donc là aussi, il a dû renoncer. Donc quand même, il a été déçu par ses deux filles (rires). [...] C'est une déception pour lui. C'est bien que je sois agrégée, mais... »

(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

On voit ici que la mise en route de Martine, que l'on pourrait rapprocher du pôle des *futur·e·s enseignant·e·s*, s'inscrit donc dans une tension entre deux logiques : emprunter la voie sélective afin de répondre à des projections paternelles relativement fortes et « inversées » du point de vue du genre, d'un côté ; se ménager la possibilité de rebasculer ensuite vers une profession lui permettant d'assouvir sa propre aspiration à « fonder une famille » et à avoir une vie familiale qu'elle « n'avai[t] pas eue », de l'autre. Lorsque les mises en route proche du type des *futur·e·s enseignant·e·s* se conjuguent au féminin, c'est bien souvent le même type de tension, dans lesquelles l'ENS a présenté un compromis entre une ambition d'excellence et des projets professionnels plus marqués du sceau de l'injonction conciliation vie de famille/ vie professionnelle, qui préside à leur dynamique.

- Un atterrissage en douceur vers le secondaire sous le signe de la révélation pour l'enseignement et de l'implication dans la vie familiale

Martine conserve un souvenir plutôt agréable de ses années d'ENS, qui ont en premier lieu signé sa prise d'autonomie symbolique et financière vis-à-vis de ses parents (« Et oui, ne plus être dépendante des parents, faire ce qu'on veut quand on veut [...] c'est des moments magiques, je trouve »). Même si elle « s'ennuie un peu en Fac », elle suit avec grand intérêt les cours optionnels proposés à l'ENS (« je faisais de l'Histoire des Maths. Je découvrais des tas de truc »). Elle investit cependant prioritairement des champs disciplinaires en lien avec son appétence pédagogique, et surtout, l'objectif principal de son passage à l'ENS semble avoir été la préparation de l'Agrégation. C'est d'ailleurs cette fonction des ENS (la préparation à l'Agrégation) qui lui semble la plus

centrale dans le dispositif de formation des ENS, même si elles peuvent éventuellement servir « de tremplin » pour faire de la recherche.

« Est-ce qu'il vous arrive de conseiller l'ENS à vos élèves ?

Alors l'ENS, c'est très rare que j'aie des élèves qui me disent qu'ils veulent être profs. S'ils me disent qu'ils ont envie d'être profs alors là, je fais mon petit couplet sur l'ENS (rires). Je leur dis que pour être prof, il y a les Écoles normales supérieures, qui est un des rares concours qui restent gratuits. Et puis je leur dis que là, une fois qu'ils sont dedans, ils sont payés pour continuer leurs études et que ça compte déjà pour la retraite. (Rires) bon, je ne dis pas ça... Mais voilà, je leur dis que c'est vraiment des conditions exceptionnelles, qu'il y a peu de place et que ça vaut le coup d'essayer. »

(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

Malgré ses bonnes dispositions à la préparation du prestigieux concours de l'enseignement, sa troisième année d'école « a été une année difficile » se souvient Martine, qui souligne néanmoins le caractère très efficace de la préparation « super intensive » au concours, organisée entre les murs de l'ENS. A sa grande surprise elle est reçue au bout de sa première année d'école. Ne sachant pas trop quoi faire durant sa dernière année d'école où ils étaient « libres un peu de faire ce qu'[ils] voul[aient] », elle se lance dans un DEA de didactique des Mathématiques, principalement parce que c'était « très bien pour préparer le métier de professeur », mais également parce que cela lui permettait de ne pas se fermer complètement la porte vers une carrière universitaire (« Je voulais rester quand même »). Très bien reçue à son DEA, elle envisage un temps de continuer en thèse. Mais non retenue pour les contrats d'AND et nommée sur un poste trop éloigné de l'université dans laquelle officiait alors sa potentielle directrice de thèse, elle a très vite écarté la possibilité d'entamer un travail doctoral. (« Et puis ben, j'ai vu que je ne m'en sortais pas quoi. J'ai arrêté. J'ai fait un petit... J'ai fait une publication (rires). Et ça s'est arrêté là. »).

Malgré cet échec au niveau du recrutement sur un poste d'AND – comme se fut le cas de Louis – la *bifurcation* vers l'enseignement secondaire semble s'être effectuée relativement en douceur dans le cas de Martine. Premièrement, bien que nommée dans un établissement réputé difficile de la grande banlieue parisienne alors que c'était loin d'être son premier choix (« Moi, je voulais la mer. J'étais fascinée par la mer. On avait demandé les DOM-TOM, on avait demandé le front de mer, la Rochelle, tout ça... »), l'ambiance de l'équipe pédagogique est tellement agréable qu'elle se sent très vite à

l'aise⁴⁴¹. Portée par l'ambiance qui règne dans cette « équipe de profs supers volontaires » et par son appétence pour le travail enseignant qui se révèle à leur contact, elle s'est retrouvée « tout de suite passionnée » par « le boulot », et a très vite abandonné l'idée de continuer en thèse.

Comme Alexia, le compagnon de Martine était à l'époque enseignant (mais pas normalien ni agrégé) en poste dans le même lycée, ce qui limitait également les perspectives de déplacement pour Martine qui voulait préserver sa vie de famille. En effet, en lien avec les projections qui avaient présidé à sa mise en route, elle s'est aussi fortement investie dans l'éducation de sa fille et de son fils et a été « derrière eux » durant toute leur scolarité (ils ont quitté le foyer familial pour entamer des études supérieures au moment de l'entretien). Elle ne se voyait pas partir à « plus d'une demie-heure » de trajet de sa maison pour candidater sur des postes en IUT comme elle en a eu l'occasion. Vivant aujourd'hui séparée de son mari, l'investissement professionnel de Martine semble avoir été pendant longtemps placé sous le signe de la « disponibilité » prioritaire « pour les enfants ou le conjoint » impliquant « un exercice professionnel qui perturbe donc le moins possible l'organisation de la vie privée et s'adapte au mieux aux contraintes et exigences de la vie domestique et familiale », caractéristique des « mode » d'exercice » de la profession enseignante « décliné au "féminin" » (Jarty, 2009, p.9).

Pour ces différentes raisons, liées à la fois à son goût pour le travail enseignant, la qualité de l'équipe pédagogique et sa forte implication dans sa vie de famille, elle n'a ainsi jamais sérieusement envisagé de quitter son lycée de première affectation tant que son dernier enfant n'était pas autonome (d'autant plus qu'ayant divorcé au moment de la naissance de son deuxième enfant, elle s'est retrouvée toute seule pour l'élever). Dans son cas, comme dans celui d'Alexia, la nomination dans le secondaire s'avère avoir également été un « plancher collant » pour la carrière professionnelle de Martine. Mais même si Martine émet quelques regrets, comme le fait de ne « plus faire de Maths » au niveau auquel elle a pu les pratiquer en prépa et à l'ENS, sa *bifurcation* vers le secondaire semble avoir été la source de moins de frustration. On peut ici se demander si les différences de spécialisation disciplinaire n'expliquent pas en partie cette différence. En effet, outre son désir de faire de l'enseignement, le choix de Martine en faveur des ENS

⁴⁴¹ Depuis les recherches d'H. Becker, on sait combien ce genre de paramètres influe fortement sur les itinéraires professionnels des enseignants, qui préfèrent bien souvent troquer leurs ambitions de mutation vers des établissements prestigieux contre la perspective de travailler dans une structure garantissant une ambiance de travail agréable et favorisant la coopération (Becker, 1952).

peut également être compris comme le choix de ne pas devenir ingénieure et de se donner ainsi la possibilité d'être plus impliquée dans l'éducation de ses enfants que ne l'avait été sa propre mère. Dans le cas de Martine, comme dans le cas d'autres anciennes élèves scientifiques que nous avons interviewées, l'orientation vers la voie des ENS apparaît ainsi déjà marquée du sceau de l'injonction à la conciliation entre vie de famille et vie professionnelle. Dans le cas d'Alexia, qui n'a pas eu à se poser cette question de l'alternative entre un projet de carrière plus connoté masculin (devenir ingénieur) et un autre plus connoté féminin (devenir enseignante), les projections quant à la possible conciliation de son futur métier et d'une potentielle « vie de famille » paraissent avoir largement moins été imprégné par son choix d'orientation initial.

d. « Ce n'était pas une vocation » : La bifurcation de Laurent, entre déficit d'investissement et revendications hédonistes

Laurent est l'un des anciens élèves que nous avons rencontrés occupant une position professionnelle les moins prestigieuses de l'enseignement secondaire. Depuis la fin de sa thèse, il y a une quinzaine d'années, il est Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) dans une académie du Centre de la France. Néanmoins, à l'inverse de Louis, il ne semble pas avoir vécu sa *bifurcation* secondaire comme une déchéance. D'une part, n'étant jamais complètement sorti de la logique scolaire, son engagement subjectif dans la carrière académique semble avoir été relativement moins intense que chez Louis, voire chez Alexia. D'autre part, ses attentes en termes de rendement statutaire par rapport à son titre de normalien semblent également avoir été moindres, ce qui permet d'expliquer la manière plus distante avec laquelle il a investi sa carrière dans l'enseignement secondaire.

- Une mise en route par à-coups et sans perspective au long terme, sous le signe du forçage scolaire

Laurent présente son orientation vers les CPGE puis vers la réussite au concours d'entrée des ENS essentiellement comme une succession d'à-coups, sans que ne semble s'être à l'origine dégagé une vision d'ensemble et un point de fuite de l'itinéraire parcouru. Les parents de Laurent ont tous deux fait des études supérieures, relativement courtes pour son père (Bac+2) – ce qui ne l'a pas empêché de franchir à l'interne les échelons de son entreprise pour en devenir cadre – et un peu plus longues pour sa mère ancienne ingénieure INSA reconvertie dans l'enseignement secondaire. Mais, dans son milieu familial proche (frères et sœurs, père et mère et leurs ascendant·e·s) comme éloigné (oncles, tantes, cousin·ne·s), Laurent a été le premier à fréquenter une CPGE. Ce n'est donc pas par tradition familiale qu'il s'est orienté dans cette voie. Ce n'est pourtant pas non plus à cause de ses résultats scolaires particulièrement brillants. En effet, Laurent se décrit comme un élève « très moyen. » Il a par exemple eu le Baccalauréat scientifique avec juste la moyenne. Sur le plan scolaire, il en faisait « le minimum » pour rester dans la moyenne générale des élèves de sa classe, et se décrit d'ailleurs comme un élève relativement « feignant », ayant eu quelques « difficultés pour se mettre au travail au niveau scolaire ». Laurent ne présente pas non plus une appétence particulièrement développée et précoce pour la discipline qui deviendra par la suite sa spécialité (la géologie). Il reconnaît néanmoins avoir eu à l'époque un intérêt un peu général pour les choses de la nature, et notamment le milieu marin, au contact duquel il a grandi, notamment par l'intermédiaire de la voile qu'il pratique régulièrement depuis qu'il est adolescent. Les Sciences de la nature « c'était déjà quelque chose dans lequel [il] était bien » bien qu'il tienne à préciser que ce n'était « clairement pas une vocation ».

C'est ainsi moins à ses résultats scolaires qu'au travail parental de coaching scolaire intensif que Laurent doit son orientation vers les CPGE en fin de scolarité secondaire. Ce sont ses parents qui « lui ont mis la pression » pour le faire travailler (« Je leur suis très redevable. C'est eux qui m'ont poussé pour bosser à l'école »). Inquiets du devenir de Laurent et ne connaissant « pas grand chose » au système des CPGE et des grandes écoles, ils ont donc sollicité une de leurs connaissances enseignant dans le supérieur et plus familière du système, qui a fait jouer ses relations afin que Laurent soit admis en taupé dans l'une des plus prestigieuses CPGE de la capitale.

A partir de ce point d'inflexion dans son parcours scolaire, Laurent est entré dans une « dynamique » vertueuse qui l'a porté jusqu'à la réussite du concours en troisième année. Le caractère « extrêmement briefé » de l'enseignement préparatoire semble lui avoir offert un cadre idéal pour surmonter ses difficultés à s'investir dans le travail scolaire.

« Après, pareil, je ne sais pas comment je suis passé à la vitesse supérieure, mais ça s'est passé de façon complètement transparente... heu, insensible. Insensible. Je n'ai pas eu l'impression que... Bon, on a bossé, mais je n'ai pas eu l'impression de perdre trois ans de ma vie à bosser comme un fou. J'avais cette capacité là à réussir... Bon, on bossait, je ne sais pas, jusqu'à une heure ou à minuit, ça dépendait des soirs. Mais ce n'était pas systématiquement minuit tous les soirs. Ça s'est passé de façon relativement douce. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Le cas de Laurent, intégrant « ric rac » et sur « un coup de piston » une bonne CPGE pour en sortir lauréat d'un des plus prestigieux concours qui s'offraient à lui, est un peu extraordinaire au regard de nos autres enquêtés·e·s. Il illustre néanmoins certains effets spectaculaires des « fonctions techniques » des CPGE et la puissance de leur dispositif de « mise au travail » des élèves qu'elles sélectionnent (Darmon, 2013).

C'est également à partir de son entrée en CPGE que l'objectif de présenter une ENS s'est « affiné ».

« [les ENS], c'est un choix qui s'est décidé sur le tard, je ne dirais pas par défaut mais... Disons que ce n'est pas une vocation profonde et ancienne. À tel point que la première année, j'ai été admissible à l'Agro, et j'ai pas passé les oraux. J'ai très vite abandonné parce que je voulais absolument avoir Normale sup'. J'ai redoublé spécialement pour essayer d'avoir ça. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Fort de ses quelques expériences pédagogiques en tant que moniteur de voile, il a choisi alors de se tourner prioritairement vers la préparation des ENS dans le but de devenir enseignant – même si les implications concrètes de cet objectif professionnel restaient encore « assez vagues » et « peu précises » pour lui.

- « Je suis retombé dans mes travers » : Du difficile apprentissage de l'autonomie au cheminement doctoral

Pour Laurent, dont les performances devaient beaucoup au cadre « purement scolaire » de la prépa, la disparition des cadres scolaires durant les deux premières années d'école a été particulièrement déstabilisante et a failli lui coûter la suite de son

cursus. Dans son cas, la logique par à-coups qui avait orienté son parcours jusqu'à la réussite du concours d'entrée a largement perduré durant ses années d'école, jusqu'à son DEA où il est entré dans une dynamique qui l'a amené à s'engager sur la voie de la thèse et de la recherche académique.

Ayant choisi le cursus « généraliste » menant aux concours de l'enseignement plutôt que le magistère, il estime avoir été « lâché dans la nature », surpris que le fait d'avoir réussi le concours d'entrée ne lui donne droit à aucun encadrement particulier (« en fait, à Saint-Cloud, on avait l'étiquette normalien, mais c'était tout ce qu'on avait »).

« On a eu deux ou trois cours de rattrapage pour le programme de DEUG en Fac, parce que le programme de prépa n'était pas exactement superposable. Il y a eu des petits rattrapages sur deux ou trois petits points. Et puis après, on était lâchés à la Fac en Licence et en Maîtrise. Donc on passait notre Licence : "Démerdez-vous !". On passait notre Maîtrise : "Démerdez-vous !". "Essayez de l'avoir, c'est tout". »
(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Eprouvant quelques difficultés à s'organiser en l'absence du cadre scolaire qui l'avait porté jusqu'ici, Laurent est alors « retombé un peu dans [ses] travers » et n'a « pratiquement rien fait » durant ses deux premières années. Ayant par ailleurs participé activement aux mouvements étudiants contre les lois Devaquet qui se déroulent alors, il confesse avoir « quand même pas mal séché les cours » à l'Université qu'il jugeait « très décousue », n'y trouvant dans un premier temps que « peu d'intérêt » tant le décalage avec le niveau acquis pendant ses années préparatoires lui semblait important. Très déstabilisé par cette nouvelle forme d'apprentissage, plus basée sur « l'autonomie » que sur le « suivi » des enseignants et le rythme imposé par la préparation aux concours d'entrée, c'est tout juste s'il arrive à décrocher sa Licence (10/20) après pourtant trois années de CPGE. L'exemple de Laurent montre ainsi comment le changement de rapport au savoir entre les années de prépa et les premières années d'ENS peut avoir été très compliqué à négocier.

Le retour à la discipline scolaire et à « l'encyclopédisme pur » durant l'année de préparation de l'Agrégation a fini de déstabiliser Laurent. Bien qu'à l'aise à l'écrit, de par sa formation préparatoire (« l'écrit, ça ne se passait pas trop mal, surtout avec le bagage de prépa qu'on avait ») l'épreuve orale a été particulièrement douloureuse et source de « souffrances » pour Laurent qui se définit comme « assez timide ». « Absolument dégoûté » de cette « année de coupure assez désagréable », au terme de laquelle il décroche néanmoins l'Agrégation, s'« il y a une chose que [Laurent] ne voulai[t] pas faire,

c'était enseigner ». Par ailleurs, les travaux et stages en laboratoire qu'il effectue en DEA et le « goût » qu'il se découvre à ce moment pour la recherche contribuent également à le détourner momentanément de l'enseignement. « Là, c'est reparti, [...] c'était vachement plus motivant » relève Laurent qui est « reparti à bosser sérieusement » à partir de son DEA, pour *in fine* commencer une thèse.

- Bifurquer vers l'enseignement secondaire et bénéficier de plus de loisirs

Malgré ses débuts difficiles, Laurent arrive donc à enclencher un processus de recherche qui l'a amené jusqu'à la fin de son cursus doctoral. A la fin de sa thèse, Laurent n'a pourtant pas continué dans la carrière académique et a donc pris un poste dans le secondaire. Trois principales raisons semblent avoir présidé à son choix de réorientation.

Premièrement, la perspective de perdre les bénéfices de l'Agrégation, et avec eux la perspective d'un travail assuré et d'une certaine stabilité professionnelle, a largement pesé dans son choix de quitter la *voie royale* de la carrière académique et de candidater sur des postes dans le secondaire.

« Grâce à l'Agreg, avec des aspects financiers qui étaient comparables voir favorisés du côté enseignement. On était plus payés sur les quinze ou dix premières années. [...] J'ai mis six mois à prendre la décision. C'était pas évident. Si je choisissais la voie de la recherche, je pouvais encore garder l'Agreg quelques années, mais ce n'était pas évident. Il fallait faire un petit subterfuge. Ou alors, partir sur l'enseignement et je faisais une croix sur la recherche. Et j'ai fait le choix de l'enseignement. Voilà. Ça a mis six mois quand même. Ça a mis un petit peu de temps. »
(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Comme nous l'avons déjà souligné, ce dilemme semble avoir assez souvent assez pesé dans les choix de carrière de nos enquêté·e·s. De « parachute », l'Agrégation a pu parfois se transformer en cas de conscience, d'autant plus intense dans le contexte de tassement relatif du nombre de postes créés dans le supérieur à partir du milieu des années 1990. Cette perspective de postes dans le supérieur « de plus en plus difficiles à obtenir » a en tout cas contribué à « émousser » la motivation de Laurent à se lancer dans la compétition.

Deuxièmement, le choix de se détourner d'une carrière dans la recherche – et d'être probablement amené à une mobilité internationale au moment du post-doc, comme cela est souvent le cas dans les Sciences de la nature – est également lié au fait

qu'il avait une « accroche sentimentale en France » à ce moment-là. Vers la fin de sa thèse, Laurent a en effet rencontré sa future épouse, elle-même enseignante dans le secondaire, et ne se voyait pas la quitter ou lui imposer de le suivre dans cette possible mobilité à l'étranger.

Enfin, cette *bifurcation* est également à mettre en lien avec les difficultés que Laurent a rencontrées pour entretenir sa motivation sur toute la durée de sa thèse, retombant régulièrement dans « ses travers » scolaires.

« Je n'étais pas à fond, toujours pareil. Je retombais... Si on ne me force pas trop, je retombais dans mes travers. S'il y a quelque chose qu'on ne peut pas faire le jour, on le fait le lendemain, c'est pas grave, c'est pas trop... Donc il y avait un petit problème de travail et d'investissement. [...] J'avais plutôt tendance, quand je fermais la porte du labo, j'avais tendance à oublier, à penser à autre chose. Je partais quand même régulièrement en week-end. À cette époque-là, j'ai recommencé à naviguer un petit peu. J'ai recommencé à naviguer assez régulièrement. Et tous ces breaks, sur les vacances, sur les week-ends faisaient que j'avais quand même un temps de décalage par rapport à des gens qui étaient tout le temps dedans. J'ai commencé à me poser des questions sur ma capacité à être à fond et à être performant. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Il apparaît ici que les dispositions très scolaires de Laurent l'ont mis en relative difficulté pour correspondre à l'idée très « vocationnelle » qu'il se fait du travail de recherche avec laquelle il se juge en décalage (« je me suis persuadé d'une chose, c'est que pour réussir dans les domaines là où j'étais, il faut être à 100% dedans tout le temps »). En lien avec ces problèmes d'investissement dans son travail de recherche, c'est également la perspective de s'engager dans une carrière très prenante – avec « peu de loisirs » et « peu de vacances » au regard de la flexibilité d'organisation de son temps personnel que semblait lui permettre l'enseignement dans le secondaire et son statut d'agrégé – qui ont également eu raison de son engagement sur la *voie royale*.

« En DEA, j'ai repris pied dans la navigation, dans la régates et la navigation sur des habitables, des bateaux un peu plus gros. On partait à la journée, c'était des régates à la journée [...] Donc j'ai recommencé à naviguer de façon beaucoup plus régulière. Bon, ça peut se faire en même temps qu'un travail de recherche, c'est pas un problème. Mais peut-être que consciemment, ou inconsciemment, je ne me souviens plus des détails... Après, j'ai pesé le pour et le contre entre le fait d'avoir plein de temps libre pour faire de la navigation. Ça a dû peser dans la balance aussi. Donc ouais, à cette époque-là, j'avais envie de naviguer régulièrement. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Au bout de ses quelques années de thèse, Laurent a donc décidé de prendre un poste dans le secondaire, et évolue depuis dans l'enseignement en collège. Suite à cette sortie des jalons de la *voie royale*, l'itinéraire professionnel de Laurent a été relativement rectiligne. Même s'il projette de candidater un jour sur des postes de PRAG – soit des postes dans le supérieur mais sans activités de recherche qu'il juge trop chronophages –

il occupe au moment de l'entretien le même poste de TZR depuis une quinzaine d'années. Il avait initialement demandé ce poste relativement précaire dans l'espoir de pouvoir accumuler assez de points pour pouvoir demander sa mutation dans un département de la côte Atlantique – et se rapprocher donc de la mer.

« On est sur [l'Académie où il est TZR] par défaut. On voulait aller au bord de la mer. Avec le système de mutation qui a changé et en plus la réduction progressive du nombre de postes... Enfin un certain nombre de choses font que les mutations deviennent de plus en plus difficiles. Donc, on n'a pas pu avoir de mutation conjointe sur [une Académie en bordure de l'Atlantique]. C'est ce qu'on visait. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Entre temps, Laurent et sa compagne ont eu deux enfants et les projets de bouger plus près de l'océan sont « devenus plus difficiles. » La famille s'est ancrée durablement dans le département où ils avaient initialement été affectés – ce qui n'a pas empêché Laurent de pratiquer régulièrement la voile.

Parallèlement, Laurent utilise également la flexibilité que lui permet son emploi du temps pour gérer conjointement avec son épouse les affaires courantes de la vie familiale. De ce point de vue, la manière dont Laurent gère son emploi du temps professionnel apparaît assez proche de celle des enseignantes décrite par J. Jarty. Elle est en effet marquée par une « absence de cloisonnement des espace-temps » impliquant que sa « vie familiale structure et déborde ainsi largement sur l'activité professionnelle » et que son activité de travail « hors les murs » soient « très souvent simultan[e] à d'autres activités liées à la sphère domestique et familiale » (Jarty, 2011). Laurent prend ainsi son mercredi après-midi pour s'occuper de leurs deux enfants (neuf et treize ans) pendant que sa compagne travaille. Il travaille généralement « en pointillés » pendant ses demies-journées de libre (« si on va à la médiathèque, je vais dans un coin et je travaille – Je suis extrêmement autonome sur le travail »). De par ces arrangements qu'ils ont gérés en commun, Laurent et sa compagne n'ont jamais engagé les services d'une femme de ménage, et très rarement ceux d'une tierce personne pour prendre soin de leurs enfants.

« On est arrivés, bon an mal an, à arranger nos emplois du temps. On a un petit peu utilisé des baby-sitters mais bon, moi, ne faisant que 14 ou 15 heures de cours devant les élèves, c'est vrai que ça laisse quand même pas mal de latitude de liberté. Bon, il y a une partie qui est du travail à la maison. Mais bon, je ne suis pas à 40 heures par semaine, pour être honnête. Donc on arrive à gérer facilement. »

(Laurent, S, Lycée, Prov, EA)

Sous l'angle de son itinéraire professionnel, Laurent semble, à partir de la fin de sa thèse, avoir adopté une logique dans laquelle son investissement professionnel est réduit au minimum pour lui laisser du temps pour ses loisirs et sa famille. A partir de ce moment, son activité professionnelle a d'ailleurs davantage représenté « un moyen de survie » au service de ses autres engagements (« dès que je travaille, ça va empiéter sur ma vie privée, sur ce que je ferais si je ne devais pas travailler »). Il faut par ailleurs relever que ses premières années d'enseignement dans « un collège de banlieue parisienne pas spécialement dur », bien « qu'un peu brutal » donnent l'impression d'avoir été beaucoup moins traumatiques que dans le cas de Louis – ce qui confirme en partie l'hypothèse que l'expérience de Louis a été en partie informée par le caractère relativement *élitaire* de sa mise en route et les attentes statutaires qui en découlent. Laurent relève d'ailleurs que s'il a plutôt bien vécu son changement d'orientation professionnelle, c'est également parce qu'il « ne pense pas avoir besoin de reconnaissance sociale » *via* son activité professionnelle. « Je ne vis pas mon travail comme une reconnaissance sociale – heureusement, parce que la reconnaissance sociale d'un enseignant de collège, ce n'est pas toujours facile » relève-t-il. Laurent se situe sur ce point presque à l'exact opposé de nos enquêté·e·s ayant emprunté une voie en *dévi*ation de la *voie royale* dont nous allons à présent analyser les cheminements. Et il apparaît ici que ce rapport plus distancié à la carrière, redoublé des revendications hédonistes à certains égards, a largement participé à négocier plus en douceur sa sortie des jalons de la carrière normalienne *normale*.

Plus généralement, les orientations professionnelles qu'a suivi le cheminement de Laurent témoignent d'une certaine aspiration à une vie personnelle de meilleure « qualité » également au service d'une implication plus « marquée dans l'éducation de [ses] enfants » semblable à celle que J. Jarty relève chez les enseignants « homogames » (Jarty, 2009, p.6). L'analyse des logiques qui ont accompagné la *bifurcation* de Laurent (mais également, dans une certaine mesure, le cheminement de Pierre) nous semble ainsi significative des mutations des représentations à l'œuvre depuis ces vingt dernières années au sein des fractions intellectuelles supérieures des classes moyennes (Le Feuvre et Lapeyre, 2011). Leur cheminement semble ainsi s'inscrire dans un « renouveau dans les pratiques à la fois professionnelles et familiales des hommes » de ces catégories sociales – sans engendrer toutefois par une stricte équivalence et une totale

interchangeabilité des rôles sexués traditionnels au sein de la gestion des affaires courantes de leur vie familiale (Jarty, 2009, p.6; Lapeyre et Robelet, 2007).

13.4 Des *déviations* élitaires

Les itinéraires ayant mené à des parcours professionnels en *déviations* des voies généralement fréquentées par les lauréats des ENS seront au centre de cette dernière sous-partie. Parmi les enquêté·e·s ayant emprunté ce type de parcours professionnel, on retrouve majoritairement – voire quasi exclusivement – des enquêté·e·s dont la mise en route comporte une dimension fortement *élitaires*. D'un point de vue un peu général, deux types de voies paraissent mener à ce type de réorientation sectorielle. Dans certains cas, la mobilité sectorielle est engagée suite à de premières expériences non concluantes dans le domaine de l'enseignement ou de la recherche. Mais dans une majorité de cas, elle s'inscrit à la suite d'une anticipation d'un potentiel décalage entre les logiques qui ont informé la mise en route et le type de professions auxquelles l'ENS ouvrait les portes⁴⁴². La principale raison qui peut expliquer la prédominance de ce deuxième cas est que le titre de normalien s'exporte assez difficilement hors de l'univers académique. Aussi, pour opérer une mobilité sectorielle réussie, avoir anticipé cette mobilité en fréquentant une autre grande école en parallèle à l'ENS, ou juste après leur quatre années, apparaît comme un ingrédient très facilitant dans de pareils cas⁴⁴³. Ainsi, c'est chez nos enquêté·e·s bénéficiant d'une bonne connaissance de l'enseignement supérieur et les plus immédiatement sensibles à l'ambivalence autour des honneurs sociaux garantis par le titre de normalien – donc les plus proches du pôle *élitaires* – que l'on retrouve le plus souvent ces parcours professionnels en *déviations*.

Il faut par ailleurs relever qu'il serait très difficile de dessiner une tendance générale commune à nos enquêté·e·s en *déviations* quant aux représentations et aux pratiques en termes de rapports sociaux de sexe. Ces représentations et pratiques sont en effet fortement dépendantes du type de profession dans laquelle nos enquêté·e·s se

⁴⁴² Ils n'ont bien souvent pas attendu leurs premières expériences professionnelles pour se réorienter (dans près de 40% des cas, leur première profession occupée à la fin de leurs études se situait déjà hors du secteur de l'enseignement et la recherche académique).

⁴⁴³ Ainsi comme nous l'avons vu, les ancien·ne·s élèves qui empruntent de tels parcours professionnels ont très souvent fréquenté une autre grande école que l'ENS (dans 37% des cas, contre moins de 10% en moyenne chez ceux et celles qui sont resté·e·s sur la *voie royale* ou ont *bifurqué* vers le secondaire).

sont inscrit·e·s. Les configurations conjugales dans lesquelles se retrouvent nos enquêté·e·s devenu·e·s journalistes ou écrivain·ne·s se situent souvent du côté du pôle *transitoire* et *égalitaire*. Au contraire, dans le cas de ceux et celles ayant investi la haute fonction publique ou des fonctions de cadre dans des entreprises privées, elles sont généralement plus *normatives* avec une tendance au célibat plus marquée pour les anciennes élèves situées dans ces espaces sociaux comme cela apparaissait dans nos résultats quantitatifs. Mais surtout, du point de vue de la compréhension des logiques structurant les cheminements de nos enquêté·e·s, il apparaît que les représentations et pratiques quant à la place relative de l'engagement dans la sphère familiale et la sphère professionnelle n'ont pas occupé une place prépondérante. Ce sont les enjeux liés à la reconversion du capital scolaire en statut social à part entière, qui ont largement dominé dans la dynamique ces cheminements en *déviaton*.

Les deux cheminements analysés ici (François et Sylvie) permettent d'éclairer les processus aboutissant aux constats dressés dans notre partie quantitative, soit la forte proportion d'ancien·ne·s élèves littéraires issu·e·s de familles fortement dotées parmi les normalien·ne·s ayant emprunté un parcours professionnel en *déviaton* de la *voie royale*.

***a. François ou l'intégration d'une ancienne ENS primaire
comme « stratégie de reconversion »***

François se décrit comme appartenant au groupe d'élèves ayant intégré l'ENS avec « des ambitions de promotion socioprofessionnelle ou des ambitions financières » que les écoles de Saint Cloud et Fontenay étaient difficilement à même de combler. Il occupe au moment de l'entretien un poste à hautes responsabilités dans une institution internationale. Comme nos autres enquêté·e·s proches du pôle *élitaire*, sa mise en route comportait une forte dimension stratégique. Suite à son intégration, son cheminement se caractérise par le fait qu'il conserve une logique fortement *élitaire*. Mais l'itinéraire que suit François, diffère fortement de la carrière normalienne *normale* et le place dans une situation que l'on pourrait qualifier, selon ses propres mots, de « divergente » par rapport à ses camarades de l'époque. François appartient également aux élèves « qui n'étaient pas du milieu habituel » dans lequel les ENS primaires puisaient jusque dans les années 1970 (le milieu des enseignants plutôt provinciaux) et qui ont intégré les

écoles de Saint-Cloud et Fontenay parce qu'elles offraient un des rares cursus sélectifs prestigieux pour les bons élèves non scientifiques. Son cheminement apparaît ainsi avoir été mû par différentes « stratégies de reconversion » (Bourdieu *et al.*, 1973; Saint-Martin (de), 2011) visant à assurer, par la réussite scolaire, la reproduction d'une position sociale familiale dominante.

- Une approche très stratégique de l'orientation scolaire

Pour François, descendant d'une « dynastie d'ingénieurs des Ponts⁴⁴⁴ », le choix de l'orientation en classes préparatoires pour viser une grande école s'est imposé comme une évidence du fait du « présupposé très fort » qu'il y avait au sein de sa famille quant à la supériorité de cet enseignement sur les autres voies possibles. Pas assez « doué » dans les matières scientifiques et manifestant « plus de dextérité pour l'Histoire, le Français ou la Philo que pour les Mathématiques », il s'oriente alors un peu par défaut et « de façon négative » sur la voie des filières littéraires. « C'est-à-dire que si on n'est pas bon en Maths ou en Physique sur le plan scolaire, si on est quelque chose, on est littéraire. »

Mise à part les CPGE, la Faculté de Droit aurait également pu trouver grâce aux yeux de ses parents⁴⁴⁵. Mais ses appétences et compétences scolaires semblent avoir orienté son choix vers la khâgne. Et il n'est pas anodin de relever que ce type de configuration des choix possibles à la fin du secondaire, qui se réduit à intégrer une CPGE ou suivre un cursus en Droit – auxquelles il faudrait rajouter la Faculté de Médecine – est relativement courant chez nos enquêté·e·s dont les mises en route comportent une dimension *élitaire*. Toutes trois situées au pôle de l'espace de l'enseignement supérieur préparant à l'exercice du pouvoir temporel, ces trois possibilités d'orientation constituent en effet en France les principales voies d'accès aux

⁴⁴⁴ François, L, Autre +, Paris, FD.

⁴⁴⁵ Sa sœur et son frère cadets ont tous deux suivis un cursus en CPGE. Seule sa sœur aînée n'a pas intégré ce type de voie et s'est orienté vers le Droit.

statuts socioprofessionnels supérieurs et aux positions de pouvoir au sein de l'espace national à la fin des années 1970 (Bourdieu et Saint-Martin (de), 1987, p.27).

Après avoir décroché son Bac C, du fait de cette « dextérité » plus marquée pour les matières non-scientifiques, François projette donc en premier lieu de présenter le concours d'Ulm et le cursus khâgne/hypokhâgne « classiques ». Dans l'optique d'augmenter ses chances d'intégration, il vise en priorité « les prépas du cinquième arrondissement », mais n'est retenu pour aucune d'entre elles. Après une année de khâgne dans un lycée proche du domicile parental (dans le 16^{ème} arrondissement de Paris), il tente une année d'hypokhâgne au lycée Louis-le-Grand. Estimant que le concours d'entrée de la rue d'Ulm se situe alors « au-delà de [son] niveau » – il a été collé au concours à la fin de son année à Louis-le-Grand –, il se recentre pour son année de « trois-demi » sur une préparation au concours d'entrée de Saint-Cloud. Dans la même optique très stratégique d'augmenter ses chances d'intégrer un cursus sélectif, il a présenté en parallèle le concours de l'IEP de Paris, pour être finalement reçu aux deux concours après trois ans de CPGE.

- La poursuite d'un itinéraire élitare « divergent »

Contrairement à nombre de nos enquêtés, François a suivi le cursus des CPGE puis a intégré les ENS avec une idée relativement précise des espaces professionnels auxquels les normalien·ne·s pouvaient accéder. Mais il déclare n'avoir « jamais envisagé d'être enseignant ». L'état d'esprit dans lequel il entre à l'ENS ne tient pas à une aversion particulière pour l'enseignement, qui lui apparaissait comme un métier aussi « généreux » qu'« intelligent ». Il est en premier lieu relatif à des questions de statut social, de « considérations » matérielles et symboliques. « Je pense que le métier en lui-même est très beau. C'est plus le cadre d'exécution qui laisse à désirer » résume-t-il.

« Bon, c'est vrai aussi que l'idée qu'on avait, c'était que c'était une profession en déclin. Du moins en termes de considération et de reconnaissance sociale. Que c'était un métier qui devenait plus dur [...]. Et puis, appelons un chat, un chat, les conditions matérielles qui sont faites aux enseignants dans ce pays sont... Ce sont des salaires qui sont modestes, qui progressent lentement. Et à partir du moment où cette rémunération financière relativement médiocre n'est pas compensée par une rémunération sociale et intellectuelle forte, il se crée un certain déséquilibre. Donc ça, c'est du moins... Oui, il se créait... Enfin moi, j'avais l'impression que c'était un métier en perte de vitesse. »

(François, L, Autre + Pub., Paris, FD)

Nous avons vu que les mises en route proches du type *élitaire* sont en grande partie mues par l'objectif d'accéder à un *Stand*, un « groupe de statut », davantage caractérisé par les honneurs sociaux auxquels il ouvre les portes que par l'exécution d'un type de tâche particulière. Il apparaît en effet ici que, l'ENS et les débouchés de l'École vers l'enseignement et la recherche ne lui semblaient pas garantir une telle issue à François. C'est principalement le décalage entre ses aspirations élitaires et le type de positions socio-professionnelles auxquelles permettaient d'accéder en priorité les anciennes ENS primaires qui a donc amené François à se détourner rapidement de la carrière normale.

Il faut par ailleurs préciser que cette logique stratégique s'est assez difficilement accommodée du processus de conversion inachevé à un rapport au savoir scientifique, *libre et désintéressé*. Ce décalage avec l'une des conditions d'engagement dans la carrière *normale* lors des années de scolarité normalienne a également fortement joué dans le processus de *dévi*ation suivi par François. Ne se sentant « pas tellement dans le coup », il s'est ainsi détourné de l'ENS durant ses premières années d'école. Il a plus fortement investi la scolarité à Sciences-Po, qui correspondait davantage à son objectif de se « jeter dans la vie professionnelle » – c'est à dire de quitter le monde scolaire pour satisfaire son « goût pour le travail d'entreprise »⁴⁴⁶. La préparation au concours de l'Agrégation, et le retour à une approche plus généraliste des disciplines – surtout en Sciences Sociales, dont les épreuves articulent au contraire différents champs disciplinaires – s'est révélée plus en phase avec ses aspirations. En effet, elle lui permettait d'acquérir la « culture générale » nécessaire pour intégrer par la suite certaines « écoles du pouvoir » (Oger, 2008), au premier rang desquelles, l'ENA. Ainsi, François a choisi de continuer le cursus à l'ENS et de passer l'Agrégation, non pas dans l'idée de « devenir un jour enseignant » ou en guise de parachute, mais plus par « loyauté envers l'institution » et surtout pour « se meubler l'esprit » dans l'optique « de préparer le concours de l'ENA ». D'ailleurs, parmi ses camarades de la filière de Sciences Sociales, nombreux sont ceux et celles qui « avaient déjà en tête » l'idée que la préparation de cette Agrégation « pourrait être pas mal pour une carrière dans l'entreprise, dans des secteurs comme "ressources

⁴⁴⁶ On retrouve chez nombre de nos enquêtés qui ont emprunté une carrière professionnelle hors de l'espace académique, cette même revendication initiale de vouloir quitter l'abstraction scolaire pour se confronter au « monde réel » pour reprendre l'expression d'une de nos enquêtées (Anne, S, Autre +, Paris, FD).

humaines" ou "communication" »⁴⁴⁷. A bien des égards, le choix de la filière de Sciences Sociales apparaît ainsi souvent comme une stratégie aménageant une voie d'accès aux professions à la hauteur des attentes économiques et sociales entretenues par les élèves au profil proche de François, moins disposé·e·s à s'engager sur les voies de l'enseignement et la recherche.

Après l'Agrégation, François a tout d'abord commencé à préparer un DEA à Sciences-Po en guise de « bouche-trou » avant sa présentation au concours de l'ENA. Mais « un peu par lassitude de passer des concours après l'Agreg et tout le tralala », il a décidé de ne pas attendre la fin de son DEA et de ne pas passer le concours d'intégration de l'ENA pour saisir une occasion d'intégrer le service de ressources humaines d'une grande institution internationale. C'est dans cette institution qu'il a effectué par la suite toute sa carrière, et il y occupe au moment de l'entretien un poste à haute responsabilité.

Parmi les ingrédients qui ont permis de soutenir l'engagement de François sur cette voie professionnelle en *dévi*ation de la *voie royale*, on ne saurait négliger certains éléments relevant de la configuration de genre à l'œuvre au sein de sa sphère familiale. Dans le cas de François, qui a intégré le bastion très masculin de la haute administration publique, il ne fait par exemple aucun doute que l'inscription de sa carrière dans une configuration conjugale relativement traditionnelle lui a largement permis de soutenir son engagement dans une carrière internationale de cadre dirigeant. La femme de François – psychologue – travaille en libéral à tiers temps et s'est occupée en guise de « deuxième travail » de la prise en charge des (lourdes) charges domestique générées notamment par l'éducation de leurs nombreux enfants (« on a quatre enfants. Donc c'est une PME » souligne-t-il). La répartition des tâches apparaît ainsi nettement clivée – François déclare par exemple ne pas s'être chargé de l'organisation de la prise en charge du travail domestique par une personne extérieure : « C'est vrai qu'on se fait aider. Il y a une femme de ménage qui nous aide pour le ménage, pour le repassage. Oui. [...] Ce n'est pas moi qui ai organisé ça ». Notons néanmoins que, s'il apparaît très clairement avoir été un ingrédient du cheminement divergent de François, ce type d'arrangement conjugal n'est pas systématique chez nos enquêté·e·s ayant emprunté des parcours professionnels en *dévi*ation de la *voie royale* et apparaît davantage lié à l'espace

⁴⁴⁷ Et effectivement, parmi nos répondant·e·s au questionnaire, plus de la moitié des personnes ayant suivi la filière de Sciences Sociales (6 sur 10 répondant·e·s au total) ont par la suite emprunté un parcours professionnel en *dévi*ation.

professionnel dans lequel évolue François. De ce point de vue, François incarne le type de cadre dirigeant correspondant « aux normes attendues de virilité et d'hétérosexualité pour des postes stratégiques de l'organisation » qui a pu compter sur le « soutien d'une épouse diplômée plus disponible et mobile » pour connaître une carrière prestigieuse dans la haute administration (Bereni *et al.*, 2011, p.143).

Depuis la ligne d'arrivée, l'ENS apparaît ici comme une étape sur un chemin menant aux sommets de la hiérarchie professionnelle et sociale relativement bien balisé au préalable – intégrer une ENS, puis l'ENA pour enfin entrer dans un corps de haut fonctionnaire. S'il a été, à certains endroits, redevable d'opportunités contextuelles, le parcours de François témoigne surtout d'une connaissance relativement fine du fonctionnement de l'enseignement supérieur français et d'un « sens du placement » (Bourdieu, 1979a) particulièrement aiguisé. On peut mettre en lien ce « sens du placement » avec certains ingrédients archéologiques de son cheminement – notamment son origine sociale très favorisée et une familiarité pluri-générationnelle avec la filière d'excellence et la haute fonction publique.

« Il y a une certaine tradition du service de l'État qui remonte assez loin. J'ai d'un côté de ma famille toute une dynastie d'ingénieurs des Ponts, depuis le milieu du XIXe siècle. Donc, il y a cette tendance statistique, avec relativement peu d'industriels. Voilà. Du côté de ma mère, là, il y avait une très longue tradition... C'est vraiment ancien puisque ça date du début du XIXe siècle. C'est une tradition de travailler dans la région dans les charbonnages ou les houillères – puisque nous sommes de Saint-Étienne. Et elle s'était poursuivie de génération en génération. D'abord à Saint-Étienne, dans le nord de la France et en Pologne. Donc, il y avait une longue tradition qui était là. [...] Donc ça, ça fait une espèce de substrat social et culturel, si vous voulez, qui joue. Donc voilà pour l'héritage sociale si vous voulez. »
(François, L, Autre + Pub., Paris, FD)

Du point de vue des statistiques sur l'ensemble de notre population, le parcours professionnel de François peut apparaître comme une *dévi*ation ou une « divergence ». Mais, une fois réinscrit dans un cadre social plus large, du point de vue subjectif et du point de vue de son origine sociale, il apparaît moins comme un tournant que comme la poursuite d'une dynamique qui s'inscrit dans la perpétuation d'une tradition familiale de service de l'État à son plus haut niveau. Qu'il s'agisse de s'assurer les meilleures chances d'intégrer un cursus sélectif dans un premier temps, ou de faire valoir ce capital scolaire afin d'accéder à des positions sociales relativement prééminentes, le cheminement de François semble avoir été largement travaillé par des stratégies de reconversion visant à assurer la reproduction d'une position sociale dominante (Bourdieu *et al.*, 1973; Saint-Martin (de), 2011). Et dans son cas, comme dans celui de nombre de nos enquêtés

issu·e·s de milieux fortement dotés en capitaux scolaires et sociaux qui se sont engagé·e·s sur ces voies professionnelles en *déviatio*n, le passage par la réussite aux concours d'entrée des anciennes ENS primaires apparaît comme un élément central de ce type de stratégie.

b. « J'ai perdu un temps fou » : Sylvie, ou la déviation sans la stratégie

Dans l'analyse des résultats du questionnaire, nous avons vu que « toute chose égale par ailleurs », on retrouve significativement plus de normalien·ne·s issu·e·s de familles héritières sur plusieurs générations parmi nos enquêté·e·s ayant emprunté des parcours professionnels en *déviatio*n de la *voie royale*. Le cas de François est un exemple de ce type de parcours qui prend ses racines dans une famille fortement dotée, avant de déboucher sur une position professionnelle prestigieuse hors du champ académique. Le cas de Sylvie, originaire d'une famille peu dotée, constitue une exception confirmant la proverbiale règle, et permettant de saisir encore plus finement la manière dont l'origine sociale joue un rôle déterminant dans de tels cheminements en *déviatio*n. A la lueur des difficultés rencontrées par Sylvie pour sortir de la *voie royale* normalienne, il apparaît que le fait d'appartenir à une lignée « fortement dotée » représente un avantage considérable, tant du point de vue de la connaissance du jeu scolaire, que de la capacité à se projeter dans de telles carrières atypiques. L'analyse de son récit confirme, par ailleurs, l'intérêt d'une sociologie des « irrégularités sociales » pour la compréhension de mécanismes sociaux plus généraux (Mercklé, 2005).

- Viser l'ENS pour éviter les « voies de garage »

Au regard des résultats du volet qualitatif de notre enquête de terrain, les littéraires paraissent davantage concerné·e·s par les mises en route de type *élitaire* que les scientifiques. Pour une partie de nos enquêté·e·s littéraires, le simple fait d'avoir choisi la filière littéraire plutôt que la filière scientifique en première ou en terminale a été directement suivi de ce type de projections stratégiques au-delà du Baccalauréat,

voire des années de CPGE. Suivre la filière scientifique ne nécessitait bien souvent pas de se poser la question des débouchés, puisque c'était la meilleure filière possible et que, de fait, elle ouvrait potentiellement toutes les portes.

C'est ce que rapporte Sylvie à propos de son orientation en filière littéraire à la fin de sa première. Sylvie est issue d'un « milieu social qui ne prédisposait pas du tout à ces études⁴⁴⁸ » (son père était artisan et sa mère aidait son mari dans la gestion de l'entreprise). Sylvie est donc la première de sa lignée à avoir « fait des études de ce genre » et à avoir atteint un niveau de certification scolaire post-Baccalauréat. Elle doit son orientation vers les CPGE, puis l'ENS à « un grand soutien familial » et en particulier à celui de sa mère, qui a découvert l'École à travers la revue « l'Étudiant ». Plutôt bonne élève, Sylvie termine sa première scientifique, dans une « espèce de crise d'adolescence » où elle se prend de passion pour la littérature. Elle émet alors le souhait de se réorienter pour sa terminale vers la filière littéraire. Inquiète de ce que pourrait devenir sa brillante fille si elle s'orientait vers la filière littéraire en terminale (« une voie de garage »), la mère de Sylvie trouve dans le projet de présenter une ENS un horizon d'attente à la hauteur des ambitions qu'elle nourrissait alors pour sa fille. C'est d'ailleurs d'avantage le statut social auquel permettrait potentiellement d'accéder l'École qu'un projet professionnel particulier qui attire l'attention de la mère de Sylvie, comme en témoigne la référence à Georges Pompidou, qui a en partie guidé son choix (« elle me disait "Pompidou a fait ça... C'est très bien pour les Lettres..." »).

A partir de ce moment, le projet de l'ENS devient une manière de concilier l'attrait de Sylvie pour l'univers littéraire et les projets d'ascension sociale de ses parents. C'est ainsi peu à peu devenu « un objectif personnel, mais avec un grand soutien familial ». Sylvie et sa mère sont tellement convaincues de ce projet qu'elles arrivent à l'imposer, même contre l'avis des professeurs de l'époque. « En fait, autour de nous, dans la communauté scolaire, personne ne savait que ça existait. Personne ne pensait que c'était possible » résume Sylvie.

D'après Sylvie, la mobilisation particulièrement forte de la mère dans l'orientation de sa fille s'explique par une configuration et une histoire familiale marquée par une culture de « ratage et de capacités pas exploitées ». Selon Sylvie, dans la famille de son père, « il y avait des dispositions artistiques et intellectuelles évidentes

⁴⁴⁸ Sylvie, L, Autre +, Paris, PD.

mais qui, pour des raisons sociales [...] n'ont jamais été exploitées. » Le père de Sylvie apparaît à travers le portrait qu'elle en dépeint comme un cas assez exemplaire de parent « empêché d'école » (Ferrand *et al.*, 1999, p.89-91). L'investissement familial sur la destinée scolaire et sociale de la fille intervient donc ici pour rattraper ou réparer un sentiment de gâchis ou de frustration à la génération des parents.

Il faut par ailleurs relever que la dimension *élitaire* de la mise en route de Sylvie lui semble *a posteriori* avoir joué un rôle important dans sa réussite finale au concours d'entrée à l'ENS. Agissant comme une « prophétie auto-réalisatrice » (Merton, 1998), l'inscription des choix d'orientation de Sylvie dans une sorte de programme fixé au préalable a fait la différence par rapport à ses camarades d'hypokhâgne, qui, comme elle, ne venaient pas forcément de milieux sociaux favorisés.

*« [A propos de ses camarades de prépa n'ayant pas intégré l'ENS] Eux, on sentait qu'ils y croyaient à moitié. C'est vraiment ce qui a fait la différence. Je me vois encore le jour des épreuves, à Fontenay, arriver dans la station du RER la première fois où j'y suis allée. Et je me suis dit "c'est là que je serai". C'était comme ça... Tout était comme ça. Ça a fait la différence, en fait. Alors, c'était insensé parce que je n'étais pas non plus un génie, mais c'était ça. En permanence, pendant deux ans : "je vais l'avoir, je vais l'avoir, je vais l'avoir". »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)*

La réussite scolaire de Sylvie semble donc avoir été largement investie par sa mère pour donner une nouvelle impulsion à une ascension familiale avortée à la génération précédente. Dans ces conditions, on peut comprendre que cet investissement a été d'autant plus fort qu'une orientation « littéraire » paraissait comme peu propice au cheminement vers le niveau d'excellence sociale et professionnelle attendu. Comme le souligne Sylvie, de par son orientation en terminale A (littéraire), elle s'est retrouvée « obligée de calculer la meilleure option », sachant qu'elle allait à contre courant des meilleurs élèves de son lycée, qui s'orientaient vers la filière scientifique. Même si cette différence disciplinaire de rapport à l'orientation mériterait d'être nuancée⁴⁴⁹, la lecture comparée des entretiens en fait un axe distinguant à plusieurs reprises les entretiens des littéraires par rapport à ceux des scientifiques.

⁴⁴⁹ Sylvie relève, par exemple, qu'elle pense que si elle avait suivi les filières scientifiques en terminale, sa mère n'aurait sûrement pas agi très différemment : « Si j'avais fait S. et si j'avais aimé faire S., connaissant ma mère, elle aurait fait la même recherche pour une grande école, mais une grande école scientifique. Je pense qu'elle aurait eu la même attitude ».

- « C'est là que le milieu familial joue » : Une difficile sortie des jalons de la voie royale

Comme François, Sylvie a intégré l'ENS en sachant qu'elle ne voulait pas devenir enseignante.

« En fait, je suis rentrée à Normale Sup en ne voulant pas y rentrer bizarrement. C'est-à-dire que j'avais réussi le concours et à ce moment-là, je me suis dit "il faut que je fasse Sciences-Po". Parce qu'il y avait un problème... Je voulais réussir le concours, mais je ne voulais pas enseigner. Pour moi, l'enseignement, c'était vraiment le métier repoussoir, le métier atroce. Donc, je voulais passer Sciences-Po et je n'ai pas eu le courage cette année-là de préparer Sciences-Po. Je me suis dit : "Quand même, normale Sup ça ne se refuse pas, je vais y aller". Je me suis dit que je trouverais toujours des voies de biais pour m'en sortir. Donc, j'ai intégré Normale Sup avec cet esprit. Donc, pour moi, ce n'était pas possible de suivre ces cours qui allaient m'entraîner sur des recherches très pointues. Je me sentais très mal en fait dans cette école. »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

Elle souligne, dans la même idée, la nature trop disciplinaire à son goût des premières années d'école.

« Sinon, les premières années, il n'y avait aucun objectif qui ressortait. Donc on ne savait pas trop... Enfin moi, je ne savais pas trop ce que je faisais là. Je faisais partie des élèves qui ne venaient à l'École que pour prendre leur fiche de salaire les deux premières années (rires). On avait des casiers dans lesquels on venait chercher notre fiche de salaire et j'ai très vite déserté les cours parce que je ne voyais pas l'intérêt de passer deux heures sur un détail insignifiant de l'histoire littéraire. Je me suis vraiment désintéressée à ce moment-là des études. »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

En ne présentant pas le concours de l'IEP de Paris, Sylvie a moins anticipé que François les voies alternatives de formation qui lui auraient permis de combler le décalage entre ses aspirations et les devenirs socio-professionnels dont l'ENS lui ouvrait en priorité les portes. La principale raison qu'elle identifie *a posteriori*, est qu'elle aurait suivi « comme un mouton la voie qui [lui] était proposée », et qu'elle aurait manqué à ce moment-là de la hauteur de vue sur son avenir professionnel. L'exemple de Sylvie confirme l'importance du « sens du placement » scolaire dont a fait preuve François quant à son basculement vers les carrières de la haute administration. Pour Sylvie, au contraire, « l'implicite » que l'École préparait en priorité ses élèves à devenir des universitaires ne lui était pas immédiatement clairement « audible ».

A la différence de François, ce n'est donc pas le cursus de Sciences-Po, mais une rencontre avec un professeur au hasard d'une conférence organisée à l'ENS qui va pousser Sylvie à s'écarter de la perspective de l'enseignement.

« Et puis assez vite, il y a eu un moment déterminant. Il y a eu une petite conférence qui a été faite par un prof... Bon, à l'époque, je le voyais vieux, mais il avait peut-être 35 ans... C'est [nom de l'intervenant]. Il a été prof à [une université] pendant un moment et maintenant, il s'occupe de théâtre. Lui, c'était vraiment l'anti prof Normale Sup. Vous voyez ce que je veux dire... Pas le prof chercheur hyper sérieux. C'était un type qui faisait de l'édition et qui était ouvert sur d'autres disciplines. Il était tout à fait prêt à écouter nos envies de faire autre chose.

Pas très académique...

Pas académique du tout. Ça, ça crée une vraie ouverture. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à avoir un vrai désir professionnel de travailler dans l'édition. C'était devenu mon objectif. Donc pendant toutes ces années avant l'Agreg, j'ai multiplié les stages en entreprise. J'ai été chez [un éditeur] en tant que... un stage basique, de la photocopieuse au café en passant par régler les conflits internes, la compta... Donc, j'ai beaucoup fait de stages en entreprise. J'ai été lectrice chez [plusieurs éditeurs]. J'ai fait ça pendant des années. J'étais attachée de presse pour le service d'édition de la Ville de Paris à l'époque. Comme je m'ennuyais à Normale Sup, je me suis plongée complètement dans ces stages. »

(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

L'orientation professionnelle de Sylvie est statistiquement très improbable du point de vue de son origine sociale relativement modeste. Il est à ce titre très significatif que, pour elle, la décision de se détourner de la « voie normale » ait été impulsée par un alliage plus conjoncturel d'ingrédients que dans le cas de François. Comme le souligne B. Castets-Fontaine, c'est le propre de nombre des cas « atypiques » que de s'appuyer essentiellement sur de telles conjonctions engendrant un « effet Pygmalion » et une réorientation du cours du cheminement individuel vers des directions *a priori* improbables (Castets-Fontaine, 2011a).

Une fois que la possibilité d'une carrière professionnelle hors de l'enseignement envisagée, Sylvie a connu une période relativement chaotique d'une dizaine d'années. Pendant cette période, elle a pris part à de multiples initiatives pour faire aboutir son projet : « J'ai beaucoup, beaucoup tourné autour du pot avant de trouver ma voie... Ça a été très long » relève-t-elle. « Mon objectif c'était de ne pas enseigner et de ne pas être qu'une universitaire. J'avais vraiment envie d'être dans la pratique de quelque chose qu'en même temps j'essayais de définir. » Cherchant littéralement sa voie dans un environnement de formation auquel elle est étrangère, Sylvie s'est successivement orientée vers un DEA en communication, avant d'entamer une thèse en sociologie de la culture. Au gré des cours qu'elle donne dans le cadre de ses années d'AMN, elle découvre le théâtre, qui est petit à petit devenu son domaine de prédilection. A la fin de son contrat d'AMN, elle intègre l'enseignement secondaire et donne des cours en lycée pendant six années, tout en continuant en parallèle sa thèse et ses vacations dans le supérieur.

Dans le cas de Sylvie, la période d'une dizaine d'années qui suit son intégration de l'ENS apparaît rétrospectivement mue par le but ultime de sortir des rails de la carrière *normale*. Sylvie a alors expérimenté des voies éparses (les stages, la communication, puis la sociologie) sans que l'une ne se soit imposée aux dépens des autres.

« Et c'est un travail que vous n'auriez pas pu trouver directement en sortant de l'École ?

Alors oui, j'ai essayé, mais je crois en fait que dans la vie, il y a des moments... Il y a des croisements qui ne se font pas à tel moment. Au contraire, j'avais multiplié les tentatives... Maintenant, ça me fait rigoler parce que tous les gens que j'ai rencontrés à l'époque... Je multipliais les rendez-vous avec les personnages importants à l'époque, responsables de telles structures ou de tel machin... Mais, comme je n'avais pas un désir bien clair... Ils étaient très sympas d'ailleurs, ils me recevaient, ils prenaient le temps. Là encore, c'est là que le milieu familial joue. Sur toute cette période, ma famille ne pouvait plus du tout m'aider. J'aurais été dans un milieu parisien, dans le milieu de la culture, évidemment que dès la sortie de l'École j'aurais été tout de suite prise en stage chez le bon partenaire au bon endroit. Moi, j'ai perdu 10 ans en fait. C'est là que la différence sociale se marque. Pour moi, ça n'a pas été au moment du concours, parce que j'ai été très, très soutenue, comme je vous l'ai raconté. Mais, c'est toute cette période de flottement de 10 ans. Si j'étais venue d'un autre milieu, je n'aurais pas passé 10 ans à tourner en rond, à me dire "est-ce que je vais faire ceci ou cela..." Peut-être, mais je ne crois pas [...] J'ai eu accès ponctuellement à des réseaux, parce que des gens très sympas m'ont reçu, mais comme j'étais tellement indécise... J'ai même eu une relation amicale assez longue avec un haut responsable [d'un musée parisien]. Et maintenant, quand je me dis que je n'ai pas été foutue de lui dire "vous ne pouvez pas m'embaucher?"... Je n'ai même pas été capable de formuler ce truc-là. Parce que je me positionnais en jeune intellectuelle qui fait de la recherche pure. Alors que mon vrai désir s'était de bosser chez eux. Je n'ai même pas été capable de franchir la barrière et de dire "c'est ça que je veux faire, je veux travailler chez eux". C'est dingue... J'ai perdu un temps fou.

(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

Le flou dans lequel elle a évolué pendant cette période tranche très nettement avec l'enchaînement relativement cadré et anticipé des événements rythmant le cheminement parallèle de François. Selon Sylvie, cette période de flou est à mettre en rapport avec son origine sociale modeste qui ne l'a pas pourvue de ressources nécessaires pour mettre en place un tel choix d'orientation et pour se sentir légitime de le faire. Pour elle, c'est principalement dans cette séquence de son cheminement que son origine sociale a été l'a le plus fortement handicapante.

- Un virage final hors de la voie royale en forme de pari sur l'avenir

Contrairement à Louis, ce n'est pas nécessairement sa nomination sur un poste dans le secondaire qui l'amène à sauter le pas et entamer une *dévi*ation. A propos de ses expériences d'enseignante de Lettres dans un lycée populaire de la banlieue parisienne, Sylvie relève qu'après des débuts difficiles, bien qu'elle trouvait « quand même

angoissant d'être dans un lycée de banlieue et de se projeter dans l'avenir [...] il y [avait] quand même des gratifications finalement avec les élèves » et qu'elle « finissait par y trouver son compte ». C'est à la suite d'un non-renouvellement de contrat d'enseignement dans une prestigieuse institution de formation aux professions artistiques qu'elle a pris la décision d'arrêter sa thèse et l'enseignement en lycée, et de s'affranchir définitivement d'une perspective professionnelle dans l'enseignement et de la recherche.

« Quand j'ai compris que [l'école d'art] ne me donnerait pas de poste, je suis allée voir le directeur. Je lui ai demandé "j'aurai un poste ou pas ?" Et il m'a dit non. Donc je lui ai dit "écoutez, je ne refais pas la rentrée, je ne re-bosse plus chez vous". Je me suis arrêtée tout net et je me suis dit "maintenant, tu vas sortir de l'enseignement vraiment et trouver un job". Et puis, ça s'est fait dans les six mois... J'ai trouvé tout de suite. »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

A partir de ce nouveau départ, le parcours professionnel de Sylvie semble être entré dans une dynamique plus linéaire d'une carrière dans la gestion de projets culturels, dans le giron de la haute fonction publique. Elle a par la suite été amenée à « multiplier les expériences » qui l'ont mise sur la voie du poste de contractuelle qu'elle occupe au moment de l'entretien, dans la haute administration publique.

Par ailleurs, Sylvie relève que le fait d'être une femme (et d'avoir donné naissance à trois enfants durant la période post enseignement secondaire de son parcours professionnel) ne l'a nullement handicapée dans la progression de carrière. En couple avec un enseignant chercheur (lui-même normalien), elle estime que les tâches domestiques sont « très partagées », malgré l'investissement lourd des deux parents dans leurs carrières respectives. En ce sens, la situation conjugale de Sylvie semble la rapprocher du pôle des configurations *transitoires*. Ainsi, à la différence des anciennes élèves évoluant dans l'enseignement supérieur, Sylvie à un recours quotidien aux services de baby-sitter qui vont chercher ses enfants à la crèche et les prennent en charge jusqu'à ce que Sylvie et son mari rentrent en début de soirée. Sans cela le maintien de leur niveau élevé d'engagement professionnel serait difficile (« Sinon, on ne peut pas s'en sortir. C'est pas possible »). L'usage plus extensif de l'externalisation du travail de *care* que dans le cas des ancien·ne·s élèves enseignant·e·s dans le supérieur ou le secondaire apparaît en lien avec le niveau de rémunération largement plus élevé dont dispose Sylvie, comme elle le relève dans cette citation – où se lisent également certaines attentes quant au rendement économique et statutaire du titre de normalien :

« Il y a aussi un problème de salaire avec cette école. Il y a un vrai problème de salaire pour les chercheurs. Mon mari est quand même Maître de Conférences et il est obligé de faire des cours en plus pour avoir un salaire décent. C'est quand même pas normal. Après toutes les études qu'on a faites. La fac est quand même dans un état lamentable. [...] La fac en France, c'est insensé la déliquescence dans laquelle elle est. Donc moi, je m'en sors très bien [...], j'ai franchement un salaire confortable. »
(Sylvie, L, Autre +, Paris, PD)

« La carte de visite "Normale Sup" m'a permise de rentrer dans plein d'endroits. Mais je n'ai pas su utiliser ces opportunités » : ainsi Sylvie résume les difficultés qu'elle a rencontrées durant les dix années qui ont suivi sa sortie de l'École. Le cas de Sylvie illustre en creux, le « comblement inachevé des écarts sociaux » (Lambert, 2010) qui résulte de l'accès des enfants des fractions dominées de l'espace social aux grandes écoles. L'accès aux sommets de la hiérarchie scolaire marque une rupture importante avec les destinées sociales des individus composant les familles *peu dotées*, comme ce fut le cas pour Sylvie. Mais le rendement maximal du titre scolaire nécessite bien souvent l'activation de ressources acquises dans le cadre familial, qui font défaut aux élèves issu·e·s de milieux modestes. Cela est d'autant plus le cas lorsque les itinéraires scolaires puis professionnels sont moins balisés, et nécessitent un certain « sens du jeu » et la mise en place de stratégies favorisant la reconversion, comme c'est le cas avec les trajectoires en *dévi*ation.

Chapitre 14 Vers une appréhension des tensions entre différentes figures sociales normaliennes

Comme nous allons le voir maintenant, en fonction de chacun des trois grands ensembles de carrière professionnelle dans lesquels les normalien·ne·s sont engagé·e·s, nos enquêté·e·s tendent à utiliser des « formes temporelles » différentes pour se raconter (Demazière, 2007). Les enquêté·e·s qui se sont maintenu·e·s sur la *voie royale* semblent plus prompts que les autres à mobiliser le registre de la « vocation ». Pour les enquêté·e·s ayant *bifurqué* durablement dans le secondaire, les « mises en mots » de leur cheminement s'apparentent bien souvent à des récits de « deuils » ou de « ruptures ». Enfin, pour ceux et celles qui ont emprunté des cheminements professionnels en *dévi*ation, nous avons principalement recueilli des récits mettant en scène une série « d'opportunités » et des « projets ».

L'emprunt de ces différentes formes temporelles renvoie à des éléments structurants du cheminement (notamment à la place qu'y occupe leur passage par les ENS), mais également aux conditions d'énonciation de ces « mises en mots ». Car, comme nous allons le voir, le fait de se revendiquer (ou pas) normalien·ne·s et de faire de son passage par l'ENS l'un des points d'orgue de son parcours s'inscrit dans une économie symbolique propre à chacun des espaces professionnels fréquentés. Ainsi, la « forme temporelle » du récit est également conditionnée par le milieu professionnel depuis lequel nos enquêté·e·s se racontent.

Aussi, c'est depuis la « ligne d'arrivée » qu'il faut comprendre le type d'appréciation que nos enquêté·e·s formulent à propos de l'impact potentiel de leur passage par l'ENS sur leur parcours personnel et surtout professionnel⁴⁵⁰. C'est en croisant cette perspective avec des éléments plus objectivables de leurs parcours qu'il faut saisir les différentes « figures sociales » du normalien qu'invoquent nos enquêté·e·s pour décrire le rôle de leur passage par l'ENS dans leur parcours.

C'est sur cette réflexion que l'on clôturera l'analyse de ce que les enquêté·e·s ont « fait » de leur passage par l'ENS. Dans chacune des trois sous-parties qui vont suivre, on analysera en premier lieu la « forme temporelle » dominante dans les récits des douze

⁴⁵⁰ Les analyses présentées ici sont essentiellement basées sur les réponses et les relances à une question posée systématiquement lors de nos entretiens, qui visait à saisir l'auto-appréciation de nos enquêté·e·s quant à l'impact de leur passage par l'ENS sur leur parcours professionnel (« Selon vous, qu'est-ce que votre passage par l'ENS a changé par rapport à votre trajectoire professionnelle ? »).

ancien·ne·s élèves dont nous venons de présenter en détails les cheminements. Nous verrons en quoi elles sont révélatrices de la logique de ces différents grands ensembles de parcours. Dans un deuxième temps, en mobilisant les citations des autres entretiens menés, nous verrons comment, au-delà des éléments de parcours, la mobilisation de ces formes temporelles et des « figures normaliennes » qu'elle met en scène peut également être analysée sous l'angle de l'économie symbolique structurant chacun des milieux professionnels investis.

14.1 Sur la *voie royale* : entre « anormaliens » et « fiers de l'être »

a. *Des récits de vocation*

C'est chez les ancien·ne·s élèves qui se sont maintenu·e·s sur la *voie royale* que les références à une « vocation » ou à un « destin » particulier sont le plus courantes. En effet, la plupart du temps, leur parcours semble « restitué comme un enchaînement de séquences emboîtées (...) conduisant à l'anticipation d'une progression de ce mouvement sans heurts » (Demazière, 2007, p.17). « La forme temporelle s'apparente ici à un destin, qui s'accomplit de manière plus ou moins inéluctable, ou à une vocation, qui se réalise normalement » (ibid.). Il en va ainsi de la « vocation » pour l'enseignement et les Sciences chez Pierre, qui l'a portée jusqu'à son poste en CPGE, de l'engouement précoce pour la biologie chez Olivier ou pour les arts et les lettres Elise, qui les ont amenés à investir une carrière dans la recherche, ou du « don » pour les Mathématiques de Sylvain qui l'a mis sur la voie de la CPGE et des ENS.

C'est donc sous la forme d'une « dynamique d'accumulation » orientée vers un accomplissement que se présentent généralement les « mises en mots » des parcours de nos enquêté·e·s qui ont suivi la *voie royale*. Néanmoins, la manière dont le passage par l'ENS s'insère dans cette « dynamique d'accumulation » varie fortement entre nos enquêté·e·s qui sont devenu·e·s enseignant·e·s en CPGE et ceux et celles qui ont fait une carrière académique. Dans les récits produits sur leur propre cheminement, les enquêté·e·s qui occupent une position professionnelle à l'Université ou dans un organisme de recherche public tendent à minimiser l'importance de l'ENS dans le processus d'orientation de leur parcours. « Honnêtement, j'aurais fait la fac, ç'aurait été

exactement pareil » relève Catherine⁴⁵¹. « Sauf peut-être le jour des choix, dans les commissions de spécialistes » et par rapport à « l'avantage » d'être « payé pendant les études », Catherine a ainsi le sentiment que du point de vue de sa carrière universitaire et du soutien de sa dynamique de recherche personnelle, son passage par l'ENS ne « lui a servi à rien ». C'est Olivier qui exprime le plus explicitement cette idée, en précisant que l'ENS correspond à « une étape » de sa vie et qu'il est largement « passé à autre chose⁴⁵² » depuis. Pour Elise, c'est son intégration en classe préparatoire qui reste l'événement le plus marquant et le plus décisif dans son parcours. C'est cet événement qui lui semble avoir rétrospectivement enclenché la dynamique, qui l'a par la suite portée jusqu'à sa thèse et sa carrière académique, lui « ouv[rant] la porte » et lui donnant les cadres qui l'ont amenée à « se mettre à penser ». Comparativement à ses années de CPGE où elle avait été « heureuse », les années d'ENS restent « un mauvais souvenir » de son point de vue. Parmi les quatre cas d'ancien·ne·s élèves ayant fait carrière dans le champ académique, seul Sylvain, ancien *futur prof* devenu Professeur des Universités, donne à son passage par l'ENS une place prépondérante dans l'orientation du cours de son itinéraire professionnel.

« Tandis que moi, voilà, comme vous voyez, je n'ai pas à me plaindre non plus de comment ça a tourné pour moi. J'ai 45 ans, je suis Professeur des Universités 1^{ère} classe [...] Même si c'est rien, c'est bien quoi. Et donc voilà, je pense qu'effectivement, tout ça n'aurait pas existé sans être passé par l'ENS Saint-Cloud. »

(Sylvain, S, PU, Prov, PD)

Et l'ENS de constituer rétrospectivement un point de bascule important, ayant participé à la réorientation de la direction et de la dynamique du cours de sa vie.

Chez nos enquêté·e·s enseignant·e·s en CPGE, le positionnement est moins clair et tranché. Il·le·s conviennent néanmoins plus facilement de la place centrale et déterminante de leur passage par l'ENS dans l'orientation de leur carrière vers le poste qu'il·le·s occupent actuellement.

Cette minimisation de la place de l'ENS dans le cours de l'itinéraire, que nous avons pu observer chez une part importante de nos enquêté·e·s engagé·e·s dans une carrière académique, renvoie en premier lieu à l'ambivalence qui informe le dispositif de formation et de consécration au sein des ENS étudiées. On peut ainsi penser que c'est en partie parce que les anciennes ENS primaires, alors en pleine transition, n'ont pas fourni

⁴⁵¹ Catherine, L, PU, Prov, EA.

⁴⁵² Olivier, S, PU, Paris, EA.

aux futur·e·s enseignant·e·s-chercheur·e·s les ressources nécessaires et un accompagnement actif aux métiers de la recherche que ces enquêté·e·s-là ne leur reconnaissent pas une place centrale dans leurs propres parcours professionnels.

Pour nos enquêté·e·s en poste en CPGE, le fait d'être normalien·ne constitue une ressource de premier choix, et il·le·s ont généralement plus souvent le sentiment que leur carrière professionnelle est en grande partie redevable à leur passage par l'ENS. Pour le dire vite, dans le cas de nos enquêté·e·s enseignant en CPGE, le passage par l'ENS s'inscrit dans la continuité et la confirmation d'une « vocation » qui lui précède. Pour les ancien·ne·s élèves ayant fait carrière dans le supérieur, le passage par l'ENS peut être représenté comme un épisode de leur parcours qui aurait potentiellement pu contrarier une « vocation » disciplinaire initiale.

Il faut préciser que, au-delà des quelques cas analysés ici, la distanciation de l'impact de l'ENS sur leur carrière professionnelle est partagée par une grande partie de nos enquêté·e·s ayant emprunté la voie de la carrière académique. Il apparaît alors important de replacer cette caractérisation de l'impact de l'ENS dans l'économie symbolique plus générale de l'espace professionnel dans lequel il·le·s évoluent.

b. Dans le supérieur et la recherche : des normalien·ne·s entre deux échelles de légitimité

Si quelques-un·e·s de nos enquêté·e·s ayant fait carrière à l'Université ou dans la recherche sont « dithyrambiques⁴⁵³ » quant à la formation suivie à l'ENS et peuvent s'en « enorgueillir en comité restreint⁴⁵⁴ », la plupart de leurs collègues sont plutôt rétifs à ce type d'affichage. Au contraire, les enseignant·e·s-chercheur·e·s sont nombreux et nombreuses à brocarder durant l'entretien, leurs ancien·ne·s camarades normalien·ne·s qui seraient « fi·ers·ères de l'être⁴⁵⁵ », soit trop prompt·e·s à « afficher » leurs « titres de noblesse scolaire » (Draelants et Darchy-Koechlin, 2009) et pour lequel·le·s le passage par l'ENS représenterait « l'acmé absolue⁴⁵⁶ » de leur carrière. Surtout lorsqu'il·le·s ont connu une mise en route aux forts accents disciplinaires, enseignant·e·s-chercheur·e·s se

⁴⁵³ Benoît, S, PU, Paris, PD.

⁴⁵⁴ Ibid.

⁴⁵⁵ Olivier, S, PU, Paris, EA.

⁴⁵⁶ Bruno, L, PU, Prov, FD.

revendiquent comme des « anormaliens », soit des normalien-ne-s « qui auraient viré leur cutie⁴⁵⁷ ».

« Donc souvent, je disais... quand j'étais à Fontenay-aux-Roses... Je disais que j'étais "anormalien". Normalien oui, mais atypique... Pas comme les autres, pas comme cet esprit que peuvent avoir parfois les normaliens, qui est un esprit de chapelle. On fréquente les normaliens, on est mieux que les autres qui sont avec nous... Donc je me méfie toujours un peu des chapelles. »

(Daniel, L, MCF, Prov, PD)

Ce sont ainsi deux figures sociales du Normalien, celle du « *fier de l'être* » et celle de « *l'anormalien* » qui polarisent les discours de nos enquêté-e-s ayant suivi la *voie royale* de la carrière universitaire et de la recherche académique à propos des relations qu'il-le-s entretiennent avec leur ancienne école et/ou avec d'autres ancien-ne-s élèves. Aucun-e ne renie complètement les atouts importants qu'a pu leur conférer leur titre scolaire, notamment en termes de capital symbolique et social. Mais, bien qu'il-le-s admettent que le titre de normalien constitue indéniablement un capital symbolique et social dans le champ académique français, ils tendent généralement à mettre à distance et à délégitimer tout usage stratégique de ces capitaux, comme cela apparaît dans les propos de Gabriel.

« Je constate moi-même, en étant dans des Commissions de spécialistes : le fait d'être normalien ou pas normalien est un atout dans un cursus. Il ne faut pas se cacher derrière son petit doigt. C'est évident que ça pèse dans un dossier. Alors bien sûr, on a assez de discernement pour que ça ne soit pas LE critère discriminant, pour éviter la recherche ne soit prise en compte. Mais à qualité apparemment égale, il est évident que vous partez avec un atout quand vous êtes normalien. C'est donc... C'est quand même une aide institutionnelle importante.

Et sans que vous l'ayez mobilisée particulièrement ?

Non. On la mobilise quand on fait son CV. Non, je n'ai jamais, si vous voulez, usé de mes relations, que je n'avais pas d'ailleurs, avec des professeurs de Saint-Cloud, etc., pour obtenir des postes ou des avantages quelconques. Jamais. »

(Gabriel, L, MCF, Paris, PD)

Comme nous l'avons rappelé, dans le champ académique français, comme dans nombre d'autres pays européens ou nord-américains (Gingras et Gemme, 2006), depuis la fin des années 1970, ce sont avant tout les critères de « productivité scientifique » qui se sont imposés comme des clés d'accès aux postes académiques. Ainsi, les capitaux normaliens ne valent dans cet espace que s'ils ont pu être reconvertis en capitaux symboliques et sociaux scientifiques. S'ils sont parfois une condition quasi-nécessaire, les atouts scolaires normaliens ne sont en aucun cas une condition suffisante de la

⁴⁵⁷ Olivier, S, PU, Paris, EA.

carrière académique. C'est le travail de thèse qui constitue le principal critère de recrutement⁴⁵⁸. Aussi, identifier l'ENS à « l'acmé » de sa carrière, à la manière des « fiers » et des « fières » « de l'être », c'est rappeler l'origine avant tout scolaire du capital symbolique cristallisé dans le titre de normalien.

C'est Alain, Directeur de Recherche, qui formule le mieux l'ambivalence qui entoure le marqueur – ou le « tampon⁴⁵⁹ » – normalien dans la manière de se raconter pour les ancien·ne·s élèves en poste à l'Université ou dans un organisme de recherche. De son point de vue, faire référence à sa réussite au concours de l'ENS paraît tout à fait illégitime dans son activité professionnelle quotidienne.

« Je veux dire, à 50 ans, dire "ah, quand j'avais 20 ans et tout" c'est... Moi, c'est pas quelque chose que je mets en avant. Beaucoup de gens ne le savent pas que je suis normalien dans mon métier. Mais, il y a plein de gens qui le sont et qui me disent "ah, mais c'est différent, tu sais, moi je suis normalien". Dans ces cas-là, on ne dit rien, ou on dit "mais moi aussi !" (Rires). C'est quelque chose... Je ne dis pas que c'est une catégorie centrale, parce qu'il y a plein d'autres épreuves dans le métier intellectuel, de la réputation, de... Un ensemble de choses qui font que... Mais c'est vrai que justement, cette qualification là a tendance toujours un peu à revenir sous une forme ou sous une autre, alors même qu'effectivement, elle est illégitime. Parce que ce qui caractérise notre réputation dans notre univers, c'est ce qu'on produit, c'est la réputation qu'on a, c'est comment on travaille, etc. »

(Alain, L, DR, Paris, EA)

Et si cette référence à l'ENS comme point culminant d'un parcours peut revenir, c'est « sous la forme d'une mauvaise conscience », lorsque, fatigué, il ne s'estime pas reconnu à la hauteur son mérite scolaire individuel, dont sa réussite au concours d'entrée de l'ENS reste une preuve.

« C'est que c'est une institution dans laquelle, quand même, on nous inculque l'idée qu'on est meilleur que les autres. Et ça, c'est... Après, il y a des gens qui sont plus ou moins réceptifs à cette inculcation. Et ça, c'est très jouissif. Mais en même temps, ça peut être très négatif. Parce que moi, j'ai des amis qui ont 50 balais et qui continuent à... La première chose qu'ils disent quand ils rencontrent quelqu'un, s'ils ne disent pas qu'ils sont normaliens dans les 30 secondes, c'est que vraiment ils ont oublié... Enfin, ils n'ont pas oublié, parce qu'ils le disent tout de suite (rires). Surtout dans les milieux universitaires, de prof, etc. Pour eux, ça devient une espèce de seule référence identitaire – parfois un peu douloureuse. Parce que dans beaucoup de cas, la valeur attribuée au titre et la réalité des activités de ces gens sont quand même très, très éloignées. D'où d'ailleurs l'importance d'accorder de la valeur au titre. Donc ça, c'est quelque chose qui peut être négatif. Et même si je pense que dans ma carrière, je me suis mis à distance de ça, je ne peux pas nier que c'est quand même quelque chose qui reste. C'est une forme de jugement sur les autres qui, même si j'essaie de m'en défaire, parfois, revient quand je suis fatigué un peu et que je suis aigri ou énervé contre un collègue. C'est quelque chose qui peut revenir sous une forme un peu de la mauvaise conscience... Enfin, qui est vécu sous la forme de la mauvaise

⁴⁵⁸ Comme le montre l'analyse des Commissions de recrutement à l'Université (Musselin, 2005) et au CNRS (Vilkas, 2004), bien que d'autres critères peuvent rentrer en compte, c'est la capacité à être un « bon producteur de connaissance » qui prévôt la plupart du temps. Ainsi, « si la qualité de la recherche peut être pondérée par d'autres considérations, elle est toujours le facteur central » (Musselin, 2005, p.153).

⁴⁵⁹ Eric, S, DR, Paris, PD.

conscience. Mais qui parfois... Pour revenir, de mon expérience, ça montre quand même l'importance de peu d'années en fait – c'est seulement quatre ans de sa vie – dans la manière dont dans sa scolarité on a été défini et dont on s'est auto défini. Et je pense que ça n'a pas que des effets positifs. Voilà. Après, il y a plein d'autres trucs... C'est très secondaire quand on a une expérience professionnelle comme la mienne. Mais c'est vrai qu'on a toujours tendance à penser que c'est encore une définition de soi. Je ne me définirais pas comme ayant fait une de terminale scientifique au lycée [nom du lycée], par exemple. Ça, je m'en fous. Par contre, le fait d'avoir été normalien, c'est quelque chose qui reste important dans l'image que j'ai de moi-même.»
(Alain, L, DR, Paris, EA)

En – comparaison, du côté de nos enquêté·e·s devenu·e·s enseignant·e· en prépa, où l'importance du capital scientifique est moindre, « la référence identitaire » normalienne apparaît relativement moins douloureuse et exerçant une « pesanteur⁴⁶⁰ » relativement moindre. Les enseignant·e·s en CPGE mentionnent plus facilement le fait d'avoir utilisé leur capital normalien dans le cadre professionnel. Ainsi, Raphaël⁴⁶¹, a eu l'ambition d'enseigner en CPGE très vite après avoir été reçu à l'Agrégation. Faisant part de ce projet à l'un de ses enseignants de l'ENS, il relève que l'intervention de cet enseignant a sans aucun doute aidé « à ce que l'Inspection considère le cas plus vite que, peut-être, quelqu'un qui serait du même niveau ». Certain·e·s, comme Pierre, peuvent également faire référence au rang obtenu à l'Agrégation pour pointer une inégalité de traitement d'une collègue, pas reconnue à son juste « mérite ». A la différence des enseignant·e·s-chercheur·e·s, cette activation semble moins soumise à des précautions particulières.

14.2 Dans le secondaire : entre « raté·e·s » et « refus de parvenir »

a. Des récits de rupture

La place qu'occupe le passage par l'ENS dans le récit des enquêté·e·s ayant *bifurqué* vers le secondaire est plus centrale. C'est d'ailleurs moins la réussite au concours de l'ENS qui est identifiée comme un possible tournant, mais bien le passage vers le secondaire à la sortie de l'École.

L'appréciation de ce passage en terme de tournant majeur du cours de leur vie semble en première analyse très dépendante du type de mise en route. L'appréciation de

⁴⁶⁰ Bruno, L, PU, Prov, FD.

⁴⁶¹ Raphaël, S, CPGE, Prov, FD.

l'impact sur leur parcours laissé par le passage par l'ENS est ainsi très liée à l'adéquation entre mise en route, parcours de formation et carrière professionnelle. Comme on l'a déjà vu dans le cas de Louis, c'est en premier lieu quand les mises en route sont déconnectées de toute projection dans une fonction enseignante – voire mâtinée de dynamiques *élitaires* – que l'atterrissage dans l'enseignement secondaire est le plus douloureux. Dans ce cas, le passage de l'ENS vers le secondaire apparaît comme un tournant ayant reconfiguré une grande partie de leur itinéraire individuel.

Mais, au-delà de ces différences d'intensité, l'installation durable dans le secondaire semble avoir constitué une pente descendante par rapport à la dynamique dans laquelle l'accès à un cursus aussi prestigieux et sélectif que l'ENS plaçaient les enquêté·e·s auparavant. Même Martine, qui était la plus disposée à l'enseignement des quatre enquêté·e·s dont nous avons analysé les cheminements, se souvient que son « débarquement » au lycée a été « terrible⁴⁶² ». Dans ce cas, elle insiste sur le fait que l'équipe soudée du lycée dans lequel elle a été nommée a été importante pour négocier ce virage. Laurent révèle également que le revirement vers le secondaire a pu être « un peu brutal ». De même, l'analyse du cas d'Alexia montre que son inscription durable dans une carrière d'enseignante n'a pas été sans renoncements. Ainsi, dans les cas de nos enquêté·e·s *en bifurcation*, la mise en récit de leur parcours fait généralement apparaître celui-ci « comme un cheminement imprévu, ponctué de compromis coûteux qui ont inauguré des inflexions fortes et considérées comme irréversibles » (Demazière, 2007, p.14). La « forme temporelle » structurant ce récit de *bifurcation* tend à identifier le passage vers le secondaire comme « une rupture marquant le parcours [...] approprié à l'issue d'un travail de deuil qui constitue une sorte de rationalisation d'événements plus ou moins traumatisants » (Demazière, 2007, p.14).

Le sentiment de « rupture » dans leur cursus provoqué par l'arrivée dans le secondaire apparaît en premier lieu en lien avec le décalage ressenti par nos enquêté·e·s entre leur formation et leurs premières expériences d'enseignement. La plupart de ceux et celles qui ont *bifurqué* momentanément ou durablement vers le secondaire souligne les importants décalages entre le niveau de connaissances accumulées *via* la préparation du concours d'entrée, puis de l'Agrégation – voir d'une thèse – et celui nécessaire à la préparation de leurs cours en lycée ou plus encore en collège. Beaucoup se souviennent

⁴⁶² Martine, S, Lycée, Reg Par, EA.

ainsi avoir dû passer par une phase de réadaptation pour « redescendre sur Terre », à l'instar de Martine⁴⁶³, qui a dû réapprendre le « théorème de Thalès » à son arrivée en lycée.

Parallèlement à ce constat de l'importante de niveau disciplinaire, nos enquêté·e·s devenu·e·s enseignant·e·s en lycée ou collège regrettent généralement de ne pas avoir reçu, durant leurs années d'école, de familiarisation avec des savoirs didactiques ou tournés vers la situation concrète d'enseignement. Pour Louis, l'ENS ne l'a pas du tout formé à la pratique concrète de l'enseignement :

« [A propos de la formation durant les quatre années d'école] Non, ce n'est pas une formation professionnelle. On n'est pas formé à l'enseignement, en fait. On est formés à faire de dissertation, à lire des auteurs, à les interpréter... »
(Louis, L, CPGE, Paris, FD)

Alexia se rappelle ainsi avoir dû « sortir de l'esprit » dans lequel elle était à sa sortie de Normale sup' pour commencer à réfléchir sur sa pratique d'enseignante. Elle regrette *a posteriori* que l'ENS n'ait pas contribué un peu plus à éveiller et stimuler la « réflexion didactique⁴⁶⁴ » chez elles et ses camarades de promotion – même si elle admet également qu'elle n'est « pas sûre » qu'à l'époque où elle était elle-même à l'École cela l'aurait « beaucoup intéressée ».

Pour ces différentes raisons, l'atterrissage dans le secondaire a régulièrement été source d'un important malaise. D'aucun·e de nos enquêté·e·s utilisent d'ailleurs des métaphores guerrières pour parler de leurs premières années d'enseignement et des difficultés qu'il·le·s ont rencontré·e·s dans la gestion concrète de leurs classes, surtout lorsqu'il·le·s étaient nommé·e·s dans des établissements jugés difficiles (« aller au front », « j'ai fait mon Vietnam », « j'ai été envoyé en première ligne », etc.). A la lumière des précédentes citations, il apparaît qu'au sentiment de déclassement généré par cette entrée dans une « carrière illégitime » (Kolopp, 2011), ont pu s'ajouter des difficultés liées à une formation reçue, unanimement jugée en décalage avec les conditions concrètes d'exercice du métier d'enseignant en lycée ou en collège.

Mais, comme dans le cas de nos enquêté·e·s engagé·e·s sur la *voie royale*, au-delà des éléments de parcours qui peuvent venir éclairer cette mise en récit particulière, le rapport particulier que nos enquêté·e·s entretiennent avec leur passage par l'ENS

⁴⁶³ Martine, S, Lycée, Reg Par, EA.

⁴⁶⁴ Alexia, L, Autre -, Prov, EA.

s'inscrit également dans une économie symbolique propre à leur environnement professionnel.

b. Le stigmaté normalien

Xavier⁴⁶⁵ et Emilie⁴⁶⁶, en couple depuis leurs années d'école et ayant tous les deux fait une longue carrière dans l'enseignement secondaire, se décrivent « pour rigoler » comme des « normaliens ratés ». « Oui, "ratés", parce qu'on devait avoir une carrière brillante dans un certain sens » relève Xavier. Comme chez nombre de nos enquêté·e·s *en bifurcation*, il·le·s reconnaissent que la carrière d'enseignant en lycée n'a pas représenté leur premier choix à la fin de leurs années d'école. A l'instar de nos autres enquêté·e·s ayant « obliqué⁴⁶⁷ » vers le secondaire, Xavier et Emilie relativisent largement ce sentiment de ratage en pointant les avantages qualitatifs de leur statut d'enseignant du secondaire et soulignent que les projections dans une « belle carrière » peuvent « relever plus du fantasme que de la réalité⁴⁶⁸ ». Par ailleurs, ce sentiment de « ratage » peut avoir été relativement fort sur le moment, comme Sandrine qui « sur le coup » « l'a eu très mauvaise⁴⁶⁹ » d'aller enseigner en collège et en lycée. Mais les années ont généralement contribué à émuquer ce ressentiment et également à relativiser le caractère négatif de cette *bifurcation* (« j'ai mis du temps, mais maintenant, je ne le regrette pas – parce que finalement, j'ai apprivoisé mon boulot⁴⁷⁰ »).

Reste que cette figure du « normalien raté » affleure bien souvent dans les récits de nos enquêté·e·s enseignant·e·s dans le secondaire. Et même quand la transition vers le secondaire ne semble pas avoir été vécue comme un « ratage », l'environnement professionnel peut avoir contribué à renvoyer l'impression que les enquêté·e·s ne sont « pas à leur place » et n'ont pas eu « la carrière brillante » qu'il·le·s auraient dû avoir.

Précisons que, pour les enseignant·e·s sur secondaire et à la différence de ceux et celles qui sont resté·e·s sur la *voie royale* de l'enseignement post-Bac et de la recherche, les capitaux symboliques et sociaux liés au titre de normalien n'ont en général pas été

⁴⁶⁵ Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

⁴⁶⁶ Emilie, L, Autre +, Prov, PD.

⁴⁶⁷ Xavier, S, Lycée, Prov, EA.

⁴⁶⁸ Ibid.

⁴⁶⁹ Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA.

⁴⁷⁰ Ibid.

d'une aide particulière. Dans le secondaire, le fait d'être normalien·ne·s « n'a pas changé grand chose⁴⁷¹ », la plupart du temps. On peut néanmoins penser que la prise en considération du capital normalien varie, par exemple, selon la localisation de l'établissement scolaire (en milieu rural ou en milieu urbain), la proximité de Paris ou encore la présence de classes post-Bac. Toutefois, la majorité des témoignages recueillis semblent indiquer que le fait d'être passer par l'ENS « n'existe pas » et « n'intéresse personne » dans le monde de l'enseignement secondaire⁴⁷². D'ailleurs, surtout dans leurs interactions quotidiennes, c'est davantage la distinction agrégé/capétien qui fait sens.

« La plupart des gens ne le savaient pas. Il y avait quelques collègues au lycée qui le savaient, notamment ceux qui étaient aussi des anciens normaliens. Mais on n'en parlait jamais. En fait, la classification, c'était plus "ceux qui sont agrégés et ceux qui ne le sont pas". Ça, c'est un truc qu'on ressent. Je faisais tout pour le faire oublier et que ça ne se ressent pas. Donc je dirais que la grande masse des collègues n'a jamais su que j'étais normalienne. »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Cette distinction agrégé/capétien étant déjà source de tensions récurrentes au sein des établissements (Verneuil, 2005), prendre le risque de se voir apposer l'étiquette de normalien revient bien souvent à rajouter « la couche par-dessus⁴⁷³ » qui laissait à penser que ces enquêté·e·s auraient bénéficié de « facilités » sans que cela ne soit « forcément tout le temps justifié⁴⁷⁴ ». Aussi, à la fois parce que l'ENS « n'existait pas » pour une bonne partie de leur collègues et parce qu'un tel affichage pouvait leur être préjudiciable, nos enquêté·e·s dans le secondaire ont très rarement tiré profit de leur titre scolaire.

Comme le relève Louis, la plupart de nos enquêté·e·s enseignant·e·s dans le secondaire ont ainsi l'impression que « la seule hiérarchie qui valorise un peu le fait d'être normalien, c'est l'Inspection Générale⁴⁷⁵ ». En effet, même longtemps après leur sortie de l'École, le prestige du titre peut avoir des conséquences « inattendues » sur le résultat d'une inspection, comme l'a expérimenté Xavier quelques mois avant notre entretien.

⁴⁷¹ Claire, S, Lycée, Paris, FD.

⁴⁷² Catherine, L, PU, Prov, EA.

⁴⁷³ Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA.

⁴⁷⁴ Emilie, L, Autre +, Prov, PD.

⁴⁷⁵ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

« Je pense que l'inspecteur, lui, il a peut-être été impressionné par mes références pas que professionnelle, normalien, agrégé... Ça, c'est une possibilité. C'était pas voulu en tout cas. Et bon oui, quand il a regardé mon CV, il s'est quand même dit "bon..." Et donc il a dit à la proviseure qu'il fallait absolument que je prenne les terminales S l'an prochain. Donc tous mes collègues savent que l'inspectrice a dit à la proviseure qu'il fallait que je prenne les terminales. Et là, ce n'était plus comme on fait maintenant, depuis 10 ans, qu'on se distribue les classes. Ça a été "la terminale, c'est pour lui". Parce que, c'était quelque chose de hiérarchique. Normalement, ça a toujours été au proviseur de dire et de faire les services. Depuis 10 ans, ils ont l'habitude de nous laisser nous débrouiller entre nous, ce qui pose d'ailleurs des problèmes de distribution de classes assez inégale. Mais bon, il nous laissait nous débrouiller entre nous. Mais là, ça a été "il faut que [Xavier] prenne une terminale scientifique". »

(Xavier, S, Lycée, Prov, EA)

Néanmoins, les interactions avec les inspecteurs et plus généralement la hiérarchie de l'Éducation nationale peuvent également avoir été source d'incompréhension quant au décalage entre le prestige de leur formation et la position professionnelle relativement modeste dans la hiérarchie de l'enseignement qu'il-le-s occupaient, et peuvent largement avoir contribué à leur laisser un sentiment « un peu amer⁴⁷⁶ ».

« Donc ça, ça m'a nui. Et puis, oui, j'ai l'impression que les inspecteurs font un complexe. Ça a été mon impression. [...] Si je suis normalienne et que je suis dans ce lycée... Alors que je suis en face de personnes qui eux ont de l'ambition, qui envisagent d'être inspecteur général. »

(Martine, S, Lycée, Reg Par, EA)

« C'est-à-dire que le premier inspecteur que j'ai vu, la première ou la deuxième année que j'étais au lycée, il m'a annoncé tout de go qu'il avait lu mon dossier administratif, mon parcours universitaire. Il m'a dit qu'il voyait bien que je ne voulais pas rester là. [...] Il déduisait du fait qu'effectivement j'avais enseigné deux ans en faculté, que j'étais normalienne, que ci, que ça, que j'étais pas à ma place dans ce lycée provincial. Et que donc, je n'allais pas y rester, que j'allais forcément... Je ne sais pas, il devait s'imaginer qu'effectivement, j'allais demander une classe prépa, que j'étais là sans le vouloir. Ce n'était absolument pas mon idée. Parce que le lycée de province, moi, j'en venais. Donc je me retrouvais dans mes meubles. Et puis, même si effectivement, j'allais faire autre chose après, ce n'était pas les raisons auxquelles il pensait. Ce n'était pas "vous venez de là, donc forcément, c'est en dessous de vos..." »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Les expériences semblables à celles d'Alexia et Martine ne semblent pas être majoritaires parmi les personnes de notre échantillon. Elles n'en sont pas moins révélatrices de la manière dont l'impression de rupture dans leur parcours et de « ratage » peut être entretenue par l'environnement professionnel, en les renvoyant au caractère relativement exceptionnel de leur parcours scolaire et au sentiment que l'administration scolaire ne savait pas « quoi faire⁴⁷⁷ » d'eux.

Plus généralement, les réactions de la part de certain·e·s de leur collègue et les interactions parfois problématiques avec leur hiérarchie montrent également que

⁴⁷⁶ Catherine, L, PU, Prov, EA.

⁴⁷⁷ Louis, L, CPGE, Paris, FD.

« l'attribut » représenté par le titre de normalien a pu être transformé en « stéréotype » réducteur et relativement pénalisant – soit en « stigmaté » (Goffman, 1975, p.14). C'est ainsi à deux stéréotypes que nos enquêté·e·s ont été soumis : l'un les renvoyant à la figure « d'enfants gâtés⁴⁷⁸ » en pointant les « privilèges » dont il·le·s auraient bénéficié durant leurs études ; l'autre les renvoyant à leur statut de pur produit de la méritocratie scolaire et cherchant à les valoriser à ce titre⁴⁷⁹. Et c'est en partie pour limiter ces risques de stigmatisation que la plupart de nos enquêté·e·s évitent de parler de leur expérience de l'ENS, ayant le sentiment que cela peut les « desservir⁴⁸⁰ » ou en tout cas porter à confusion comme le relève Sandrine : « quand parfois, je l'ai dit comme ça et je me suis rendue compte qu'au final, ils le prenaient dans les dents plutôt qu'autre chose... [...] J'évite quoi⁴⁸¹ ».

Nous avons déjà montré comment, en réponse au stigmaté du normalien primaire « incapable » et « prétentieux », s'était développé dans les rangs des primaires d'élite un mouvement de « retournement de stigmaté », avec la revendication et la valorisation historique de leur attachement à l'enseignement primaire à travers la figure du normalien qui « refuse de parvenir ». On peut déceler un processus semblable chez certain·e·s de nos enquêté·e·s, en particulier chez ceux et celles qui ont connu une mise en route aux forts accents *enseignants*. Contre la représentation de « normalien raté » que tend à leur renvoyer leur entourage personnel⁴⁸² et professionnel, certain·e·s de nos enquêté·e·s comme Alexia, fustigent la réservation des « belles carrières » aux seul·e·s normalien·ne·s ayant continué sur la *voie royale* ou, plus encore, ayant divergé vers d'autres sphères professionnelles.

« Enfin bon, moi, le dernier truc que j'ai reçu de l'École normale, c'était une invitation à... je ne sais pas si c'était l'Assemblée Générale des anciens élèves enfin bons, un truc comme ça. C'était

⁴⁷⁸ David, L, Autre +, Paris, FD.

⁴⁷⁹ Ce processus de stigmatisation n'est pas propre aux ancien·ne·s élèves évoluant dans le secondaire. On le retrouve aussi régulièrement chez nos enquêté·e·s ayant suivi la carrière académique. Il reste que c'est sûrement chez nos enquêté·e·s *en bifurcation* qu'il nous semble particulièrement fortement ressenti.

⁴⁸⁰ Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA.

⁴⁸¹ Sandrine, L, Lycée, Reg Par, EA.

⁴⁸² Il faudrait rajouter que cette impression de « ratage » peut également avoir été insufflée par l'entourage familial. « Il y avait ma mère qui me disait "tu ne devrais pas rester là ; qu'est-ce que tu as fait ? Il faut que tu continues, que tu ailles à la fac et que tu finisses ta thèse, que tu deviennes prof en fac". Elle, elle avait de l'ambition pour moi – ça, j'ai mis un certain nombre d'années à lui faire admettre qu'elle avait plus d'ambition que ce que je n'en avais, qu'il fallait qu'elle me lâche la grappe » se souvient Alexia (L, Autre -, Prov, EA). En comparaison de son frère qui travail dans la Haute Administration, Xavier (S, Lycée, Prov, EA) relève également que ses parents estiment qu'il a moins bien réussi : [A propos de son frère] « en impôts, il paye mon salaire. Voilà (rires). À peu près. Donc c'est la grande réussite de la famille. [...] Je sais que mes parents ont toujours fait un petit peu cette comparaison entre les enfants ou les petits enfants, de savoir lequel avait réussi le mieux ».

récemment, là, à Lyon. C'était sur le thème de la réussite. Et notamment celle des femmes. C'était concentré sur les femmes. J'ai pas gardé le papier. Je l'ai lu, et donc les quatre exemples qui étaient donnés, de quatre femmes qui avaient réussi, il y en a une qui était biologiste et qui avait réussi dans l'industrie pharmaceutique ou autre ; une qui réussissait comme écrivain – ça, ça ne me paraît pas incompatible, c'est souvent que les enseignants étaient écrivains – ; et puis les autres, je ne sais plus. Mais bon, elles étaient parties dans l'industrie privée. Celle qui était écrivain était encore un peu enseignante. Ça m'a mis en rage quand j'ai vu ce truc. C'était pour diverses raisons. D'une part, pour le vieux motif qu'on a été recrutés et payés pour devenir des enseignants. Donc qu'on devienne des chercheurs, voire des écrivains, ça, je peux le comprendre. Mais qu'on travaille pour l'industrie pharmaceutique, non. Et puis, c'est parce que globalement, on est quand même dans ce contexte de privatisation, etc. Ce n'est pas la peine de développer. Voilà moi, ça m'a foutue en rage. Je l'ai lu à haute voix à ma famille et je l'ai déchiré. Je leur ai dit "voilà ce que ça devient l'École normale". »

(Alexia, L, Autre -, Prov, EA)

Se posant contre ce qu'elle juge comme des incitations à fuir l'enseignement, toujours perçu comme l'objectif final de leur formation (« Moi, je n'ai jamais du tout pris [un poste en lycée de Province] comme étant en dessous de moi »), elle considère que sa position professionnelle lui aurait plutôt permis « d'essayer de mettre [son] capital culturel au service des jeunes ». Cet attachement à l'enseignement à un niveau relativement modeste s'exprime sans doute moins souvent aujourd'hui que dans les générations de cloutiers et de fontenaysiennes de la première moitié du XX^{ème} siècle. Et contrairement aux primaires d'élite, cette revendication de la figure du normalien qui « refuse de parvenir » les mettait en porte-à-faux avec certaines orientations de leur école dont l'une des préoccupations semble avoir été d'éviter au maximum que les normalien·ne·s « finissent dans un CES de banlieue⁴⁸³ ». On en trouve néanmoins quelques traces dans les revendications de certain·e·s de nos enquêté·e·s, dans le secondaire mais également en classes préparatoires, à « se sentir utile⁴⁸⁴ » en se servant de leur héritage scolaire, de leur statut professionnel, mais aussi leurs engagements syndicaux ou associatifs comme autant d'outils au service de « l'ascension sociale⁴⁸⁵ » de leurs élèves.

⁴⁸³ Alain, L, DR, Paris, EA.

⁴⁸⁴ Stéphane, L, CPGE, Paris, PD.

⁴⁸⁵ Ibid.

14.3 Dans les *déviations* : « fiers de l'être », mais « anormaux »

a. *Des récits d'opportunité*

Dans les mises en récit des cheminements de François et Sylvie, c'est la forme temporelle de « l'opportunité » et du « projet » qui prédomine. Plus précisément, l'intégration des anciennes ENS primaires apparaît rétrospectivement comme une « opportunité » ayant « nourri » un projet plus général (Demazière, 2007, p.19) d'accession à un *Stand* particulier. Cette « opportunité » s'est avérée plus ou moins effective suivant les cas – et suivant leur maîtrise du « sens du jeu » scolaire comme on l'a vu –, mais elle est rarement présentée comme une « contrainte » ayant barré définitivement la route à l'accomplissement du projet (Demazière, 2007, p.19). C'est en tout cas comme cela qu'elle apparaît rétrospectivement dans les récits des deux normalien·ne·s en *déviations* dont nous avons présenté le cheminement plus haut. Bien qu'elle ait eu du mal à les concrétiser, Sylvie raconte ainsi que la « carte de visite » normalienne lui a offert plusieurs « opportunités » pour « rentrer dans plein d'endroits » et multiplier les stages chez les éditeurs ou dans les institutions culturelles. Pour François, le passage par l'ENS lui apparaît rétrospectivement également comme ayant été l'occasion de se forger une culture classique et d'intégrer un cursus scolaire prestigieux (donc d'accumuler du capital scolaire). Il en va de même pour la préparation de l'Agrégation, qui lui semble avoir été un bon moyen de se préparer au concours de l'ENA.

Cette représentation de leur passage par l'ENS et l'articulation dans ces « récits d'opportunité » entre « un temps de l'inattendu et un temps de la projection » (Demazière, 2007, p.19) est à mettre en lien avec le caractère relativement « divergent⁴⁸⁶ » de leur parcours par rapport à celui de la majorité de leurs camarades. Elle transcrit d'une certaine manière le caractère bien souvent bricolé de ces parcours professionnels « un peu de biais⁴⁸⁷ » par rapport à « celui du normalien de Saint-Cloud "normal"⁴⁸⁸ ». Cela est d'autant plus le cas que ces cheminements ont été peu encadrés par l'institution. Mais elle traduit également un rapport au titre et aux capitaux qu'il

⁴⁸⁶ François, L, Autre +, Paris, FD.

⁴⁸⁷ Sylvie, L, Autre +, Paris, PD.

⁴⁸⁸ François, L, Autre +, Paris, FD.

crystallise, très différent de celui de nos enquêté·e·s restés sur la *voie royale* ou ayant *bifurqué* vers le secondaire.

b. Le titre de normalien comme atout à faire valoir

Il serait difficile de déceler un effet particulier « du » milieu professionnel sur la manière de se dire normalien·ne, tant les espaces professionnels (journalisme, haute administration publique, top management d'entreprise (inter)nationales...) sont divers et structurés par des logiques différentes. Tout au moins peut on remarquer que nos enquêté·e·s en *déviations* sont ceux et celles qui entretiennent le moins d'ambivalence quant à la présentation de l'ENS comme un moment structurant de leur parcours personnel. C'est en tout cas ce que relève Thomas, cadre dans une grande entreprise française, pour qui « Normal Sup' » lui a « changé la vie » :

« [Quand il a su qu'il était reçu à l'ENS] J'ai su immédiatement que c'était la chance de ma vie. Je l'ai su. Je le savais. Je savais que ça... Je ne me rendais pas compte à quel point c'était vrai. Je sous-estimais la puissance du truc. Mais ça m'a changé... Je vois, par rapport à ma sœur qui a raté normale Sup... je gagne dix fois plus qu'elle. Pas trois fois, mais dix fois. Alors, trois fois, ça ne change pas la vie. Mais dix fois, ça change.

Oui, c'est le produit de ce passage-là...

C'est le produit de ce passage-là. Parce que, je veux dire, pour moi, en quelque sorte... Alors, est-ce que c'est le fait d'être normalien ? Oui, le jour où j'ai été reçu à Normale Sup, tout s'est enchaîné. »

(Thomas, L, Autre +, Paris, FD)

De manière relativement paradoxale, ce sont les enquêté·e·s en *déviations*, surtout lorsqu'il·le·s ont fait carrière dans l'entreprise et la Haute Administration⁴⁸⁹, qui s'affichent le plus facilement normalien·e·s et « fi·ers·ères de l'être » en situation d'entretien.

Cela est certainement en partie lié au fait que, ayant emprunté des voies peu balisées et *a priori* peu ouvertes aux normalien·ne·s, il·le·s ont le sentiment d'avoir à « prouver⁴⁹⁰ » « que de toute façon, un normalien de Fontenay ou Saint-Cloud pouvait

⁴⁸⁹ Chez les enquêté·e·s plus proche des milieux artistiques et intellectuels on retrouve une ambivalence relativement semblable à celle de nos enquêté·e·s évoluant à l'Université, se revendiquant « anormaliens » et fustigeant les « fiers de l'être ».

⁴⁹⁰ Vincent, L, Autre +, Paris, FD.

aussi s'adapter à l'entreprise⁴⁹¹ » – et plus généralement à « prouver » que leur formation pouvait être valorisable en dehors des jalons de la *voie royale*. Les enquêté·e·s ayant fait carrière dans la haute administration publique ou occupant aujourd'hui des postes au sommet des grandes entreprises privées pointent le fait que leurs savoir-faire de normalien·ne·s ont été, dans un premier temps, difficilement valorisables auprès de leurs potentiels employeurs, parce que trop « généralistes » pas assez « appliqués » et mal identifiées dans ces espaces professionnels peu fréquentés par les ancien·ne·s normalien·ne·s, malgré le « prestige⁴⁹² » généralement accordé au titre.

C'est ce que souligne Vincent – qui a fait carrière dans une grande entreprise privée avant de devenir administrateur public dans un ministère.

« Alors, je ne vous cache pas que chez les employeurs, il peut y avoir une prise de risque, parce qu'on a des profils évidemment très atypiques. Et donc, l'employeur n'a pas tellement... Contrairement à ce qu'il aime, il ne peut pas se référer à des exemples, à des parcours qu'il connaît dans son historique, dans ses employés, etc. Donc, il y a une prise de risque, c'est évident. Donc, ça oblige effectivement d'autant plus à démontrer qu'on y arrive. Et d'autant plus que moi, je considère que je n'ai pas forcément pris la voie de la plus grande facilité, parce que sur [nom de l'entreprise], je suis rentré dans des fonctions commerciales et marketing, là où les quelques exemples, malgré tout, qu'il pouvait y avoir dans ce genre de groupe, pour les normaliens, c'était plutôt traditionnellement soit en ressources humaines, soit dans les fonctions de communication, voilà, là on attend plus traditionnellement... Enfin, traditionnellement, là, on parle encore un peu d'archétypes. Il n'y a pas tant d'exemples que ça. »

(Vincent, L, Autre +, Paris, FD)

Et lorsqu'il·le·s ont emprunté une voie professionnelle de ce type sans être auparavant passé·e·s par une autre grande école que l'ENS, les enquêté·e·s ont parfois suivi des formations complémentaires, afin de parfaire leur reconversion.

En revanche, pour nos enquêté·e·s ayant fait carrière dans la haute administration ou l'entreprise, une partie des savoirs acquis durant leur formation a pu leur être utile en deuxième partie de carrière, dès lors qu'il·le·s ont quitté des fonctions techniques et accédé à des fonctions d'encadrement et de décision⁴⁹³. C'est ce que relève François, lorsqu'il souligne que son travail en khâgne, puis à l'ENS, lui a permis d'acquérir des compétences « soft » mais qui sont essentielles dans son travail quotidien de gestion des ressources humaines.

⁴⁹¹ Vincent, L, Autre +, Paris, FD.

⁴⁹² François, L, Autre +, Paris, FD.

⁴⁹³ Dans les carrières des futurs cadres de l'administration ou des entreprises, l'accès à des « fonctions d'encadrement » représente bien souvent au niveau subjectif et objectif une étape importante dans la progression de la carrière – alors que les premières années de carrières sont généralement plus tournées vers l'exécution de tâches plus techniques (Bouffartigue, 1994), bien que ce modèle « classique » de la progression de carrière tende à s'estomper depuis la fin des années 1990 (Pochic, 2005).

« *L'intelligence des relations humaines, la psychologie, la subtilité, la complexité du monde, c'est les Lettres qui vous apprennent tout ça [...]. Le côté gestion des personnes et motivations des gens, sur l'appréhension des gens. C'est Chateaubriand qui vous apprend ça.* »
(François, L, Autre +, Paris, FD)

Pour Thomas, sa capacité d'allier puissance de travail, synthèse effective et décision rapide, nécessaire dans sa vie professionnelle quotidienne lui vient également de son passage par l'ENS et par l'Agrégation.

« *Alors, est-ce que c'est pour ça que je suis normalien... Oui, on peut dire ça. Je pense que j'ai une extraordinaire forte concentration dans le travail. Et une très, très grande rapidité de pensée et d'expression. Moi, j'ai toujours réussi à faire des notes stratégiques pour un Président en deux heures là où un mec mettrait deux jours à les faire. Ça, je pense que c'est un truc qui vient quand même du fait d'être normalien. C'est cette capacité à penser vite, à penser juste, à penser peut-être un peu différent des autres et à exprimer sa pensée de manière extrêmement convaincu et convaincante. Ça, c'est une vraie qualité. Qui est très utile dans la vie...* »
(Thomas, L, Autre +, Paris, FD)

Malgré cette valorisation en deuxième moitié de carrière, c'est néanmoins davantage l'expérience d'un relatif décalage entre la formation reçue et les attentes de leurs potentiels employeurs qui prévaut dans les parcours de le sous-groupe des enquêté·e·s « divergent·e·s » – surtout lorsqu'il·le·s n'ont fait aucune autre grande école en parallèle. Les difficultés qu'ont pu rencontrer les ancien·ne·s élèves ayant essayé de faire valoir leur formation hors du creuset de l'enseignement et de la recherche académique sont d'autant plus importantes à souligner qu'elles ont pu fermer la porte à certain·e·s des enquêté·e·s qui se projetaient dans ce type de carrière sans l'avoir assez anticipé, comme le rappellent les tentatives de *déviations* inabouties de Louis et de Sylvie dont nous avons présenté les cheminements détaillés dans le chapitre précédent. Chez ceux et celles qui estiment avoir réussi à franchir ce cap, il peut y avoir l'ambition de servir d'exemple et de montrer aux employeurs et aux élèves des écoles que l'ENS peut représenter un atout, même en dehors de la *voie royale*. Alors que les enquêté·e·s engagé·e·s dans des carrières universitaires peuvent se défendre de faire « la démarche d'aller à l'ENS et d'aller draguer les étudiants [...] en [se] disant qu'[ils] aimerai[ent] bien avoir un normalien comme thésard⁴⁹⁴ », les enquêté·e·s en *déviations* sont plutôt prompt·e·s à prendre des élèves de l'École en stage ou déclarent qu'il·le·s seraient « ravi·e·s⁴⁹⁵ » d'engager des étudiant·e·s ayant le cursus normalien·ne·s /agrégé·e·s. Mais c'est aussi parce qu'il·le·s se sont très souvent engagé·e·s sur la voie des ENS selon

⁴⁹⁴ Benoît, S, PU, Paris, PD.

⁴⁹⁵ David, L, Autre +, Paris, FD.

des modalités fortement *élitaires*, avec l'idée que leur passage par une prestigieuse grande école leur garantirait un statut social à part entière, qu'il·le·s sont les plus attentifs·ves à la valeur sociale et du rayonnement symbolique du titre au-delà du périmètre de l'enseignement supérieur et la recherche.

Conclusion de la 5^{ème} partie

Dans ce chapitre final, nous avons donc essayé de construire un cadre d'interprétation permettant de rendre compte des logiques structurant les parcours des enquêté·e·s, tout en essayant de conserver leur caractère « foisonnant ». Parmi ces logiques structurantes, deux nous ont semblé émerger de l'analyse. L'adaptation au dispositif de formation normalien en fonction des ingrédients et des logiques relatives qui avaient orienté leur parcours jusqu'à leur intégration, donne une première inflexion au cheminement qui préfigure en partie le devenir professionnel embrassé par la suite. Deuxièmement, le type d'arrangement conjugal adopté par nos enquêté·e·s semble également avoir joué un rôle important, surtout quant à leur maintien sur la *voie royale* et à la rapidité de leur accès aux sommets de la hiérarchie académique. On a vu pour finir que suivant les voies empruntées à leur sortie de l'École, l'impact de leur passage par l'ENS et le sens accordé à cette expérience varie largement. Derrières les « figures sociales » normaliennes convoquées par nos enquêté·e·s pour se raconter se lisent les processus différenciés qui ont orienté leurs parcours en aval de l'École. Mais l'on peut également y voir les effets d'une relecture de leur cheminement depuis les codes qui informent l'économie symbolique propre à leur milieu professionnel d'arrivée. On voit ainsi que la compréhension de ce qu'être normalien veut dire pour les ancien·ne·s élèves nécessite une reconstitution minutieuse des cheminements alliant dimension synchronique et diachronique, afin de décomposer les logiques qui sous-tendent la mobilisation des grandes figures sociales normalienne du « fier de l'être », de « l'anormalien », du « normalien raté » ou de celui qui « refuse de parvenir ».

Conclusion

Synthèse des résultats et apports de la thèse

C'est à l'analyse des parcours de vie qui se sont croisés au carrefour des anciennes ENS primaires dans les années 1980 que s'est consacré notre travail. Nous avons pu constater que les débats politiques et scientifiques à propos de la fermeture relative des élites françaises sont marqués par l'idée que ce phénomène s'expliquerait principalement par les inégalités d'accès aux CPGE et aux GE. Pour contre-carrer cette perspective explicative jugée trop simpliste, nous avons décidé, à partir de l'exemple des normalien·ne·s – de considérer la période de scolarité au sein d'une grande école comme une séquence parmi d'autres du parcours de vie des ancien·ne·s élèves. Cet point de départ nous a amené à proposer quelques arguments en faveur d'un usage plus systématique de la métaphore « géographique » du « cheminement » sur la « voie royale » pour analyser les itinéraires des ancien·ne·s élèves. Elle semble en effet mieux à même de rendre compte de l'articulation entre les séquences précédant l'intégration d'une Grande École et celles ultérieures à celle-ci et qui orientent *in fine* les carrières professionnelles et personnelles des enquêté·e·s.

Une mise en perspective historique de cette articulation nous a permis de montrer que les années 1980 marquent le début d'une période de remise en question de la finalité des ENS – et plus spécialement pour les anciennes ENS primaires. Cette période se caractérise par un décalage croissant entre le recrutement social et scolaire de ces établissements sélectifs (dont le niveau s'élève) et l'avenir professionnel qu'elles offrent à leurs lauréats (relativement moins assuré qu'auparavant).

L'analyse quantitative des parcours des ancien·ne·s élèves de trois anciennes ENS primaires des années 1980 a permis de préciser ce constat. Elle montre que l'élévation du niveau scolaire de recrutement a entraîné une relative homogénéisation des parcours scolaires ouvrant les portes des anciennes ENS primaires. Elle donne également à voir une diversification relative des débouchés professionnels des normalien·ne·s. Cette enquête a surtout permis de constater que la diversification des débouchés n'est pas la même pour tout·e·s les élèves ; elle varie notamment en fonction de leur origine sociale, de leur sexe et de leur discipline de spécialisation.

L'analyse des entretiens montre que ces inégalités résultent de deux processus distincts : d'une part, l'adaptation différenciée des individus au dispositif normalien de socialisation, en fonction de la dynamique qui a présidé à la mise en route du cheminement ; l'articulation entre le parcours de formation, le parcours professionnel et le parcours conjugal, d'autre part. Pour finir, on a vu que les différentes définitions de ce qu'être normalien·ne veut dire varient fortement en fonction des logiques ayant structuré le cheminement et en fonction de l'espace professionnel sur lequel ils débouchent.

Une fois rappelé succinctement ces différents résultats nous aimerions, pour conclure, en souligner la portée dans trois domaines différents, allant du plus particulier au plus général. C'est ainsi que nous proposons d'examiner les résultats de cette recherche, d'abord en matière de renouvellement de la connaissance sociologique des grandes écoles et de leur public, puis pour la sociologie des systèmes éducatifs français plus généralement et, enfin, sous l'angle de la sociologie de la socialisation.

- Le longitudinal au service de la dé-substantification des labéllisations sociales

Concernant la sociologie des grandes écoles et de leur public, on peut surtout souligner l'éclairage inédit apporté par la perspective longitudinale mobilisée ici.

Dans un article à propos des apports des analyses longitudinales, J. Cayouette-Ramblière rappelle l'exemple de la recherche séminale menée par J.-C. Chamboredon et M. Lemaire sur les grands ensembles urbains des années 1970 pour illustrer l'heuristique de ce type de démarche (Chamboredon et Lemaire, 1970). Alors que « les discours du sens commun » élèvent « les grands ensembles au rang d'espace où vit un homme nouveau émancipé des rapports de classe », l'analyse longitudinale des parcours de ses occupants permet de rompre avec cette idée préconçue. Ainsi, bien qu'« au premier regard, on voit des cadres et des ouvriers cohabiter », la perspective longitudinale montre qu'il s'agit d'abord « d'individus qui ne sont pas au même point de leur trajectoire, le grand ensemble constituant un point de départ pour les premiers et la fin d'une trajectoire pour les seconds » (Cayouette-Remblière, 2012, p.117). Et la sociologue de transférer ce raisonnement aux cohortes scolaires, en pointant que, derrière l'obtention d'un même diplôme (le Baccalauréat, en l'occurrence), se croisent

des cheminements scolaires et sociaux relativement différents – certains « sinueux », d'autres au contraire plus « rectilignes » (Cayouette-Remblière et de Saint Pol, 2013). Ces remarques nous semblent particulièrement éclairantes pour saisir l'apport d'une telle perspective pour l'analyse des parcours des élèves et ancien·ne·s élèves d'une ENS.

En effet, dans le cas des individus intégrant une grande école, la tentation de « substantification » des identités et des comportements « que traduit des appellations ou catégories socialement disponibles telles que "normalien" ou "polytechnicien" » est particulièrement grande (Draelants et Darchy-Koechlin, 2009, p.4). Ainsi est-il relativement courant de lire sous la plume de certain·e·s chercheur·e·s des références aux « normaliens », « énarques », « polytechniciens », etc...

Premièrement, en comparant les itinéraires en amont du concours d'entrée, l'intégration d'une ENS apparaît comme l'aboutissement de dynamiques relativement différentes – que l'on peut mettre en lien avec certains ingrédients ayant présidé à la mise en route du cheminement. Ainsi, certain·e·s lauréat·e·s y ont vu un bon moyen pour devenir enseignant·e, d'autres une passerelle vers les fractions dominantes de l'espace social, d'autres encore un tremplin vers la satisfaction d'une appétence disciplinaire. L'analyse longitudinale fait ainsi apparaître que, malgré une homogénéité relative des parcours scolaires, les motivations à se plier au jeu de l'excellence scolaire se révèlent plutôt variées, notamment en fonction de l'histoire familiale sur une ou plusieurs générations. C'est ainsi que l'apposition d'une même catégorie « substantielle » de « normalien·ne » à l'ensemble de cette population scolaire masque le fait que se croisent à l'ENS des parcours aux logiques relativement diverses : certains dans lesquels l'intégration représente un moyen pour reconvertir des capitaux familiaux accumulés en position sociale dominante ; d'autres dans lesquels l'intégration représente l'aboutissement d'un investissement scolaire au service d'une ascension sociale familiale sur plusieurs générations.

Deuxièmement, en portant le regard sur ce qui se passe en aval du concours d'entrée, l'analyse longitudinale permet de pointer que la « substantification » potentielle du titre de « normalien·ne·s » ou « d'ancien·ne·s de l'ENS » masque une variété relativement importante de situations et de carrières professionnelles. Certes, la variété de situations qui caractérisent les expériences des « normalien·ne·s » n'est certainement pas aussi diversifiée que l'hétérogénéité des expériences et modes de vie

partiellement masqué par le titre de « cadre » par exemple (Boltanski, 1982). Elle est néanmoins loin d'être négligeable.

La perspective longitudinale permet notamment d'accéder à l'auto-évaluation par les premiers intéressés de ce qu'être « ancien-ne-s élèves » veut dire, et ceci une vingtaine d'années après leur réussite au concours d'entrée. En les interrogeant plus tard dans leur parcours on peut rendre compte des effets au long cours d'un tel événement, tant sur le plan objectif (le type de carrière embrassée) que sur le plan subjectif (la mobilisation de son passage par l'école pour se définir et se raconter). On a vu ainsi que, selon les milieux professionnels, la catégorie de « normalien » est une catégorie plus ou moins centrale de classification et d'(auto)évaluation. Dans le milieu académique, l'affichage de son passage par l'ENS semble proscrit – ou en tout cas soumis à d'importantes réserves dans certaines situations (CV, entretien devant des Commissions de spécialistes pour un recrutement à l'université) – parce qu'elle ternirait la qualité purement « scientifique » du travail de recherche. Il en va autrement pour les parcours professionnels en *dévi*ation, où les ancien-ne-s normalien-ne-s regrettent que l'affichage d'un tel cursus n'ait pas provoqué le « retour sur investissement » scolaire attendu. La perspective longitudinale apparaît donc ici comme une précaution épistémologique fondamentale, permettant de dépasser certaines taxinomies imposées (« normalien », « élève de grande école »), afin de s'intéresser aux réalités sociales hétérogènes qu'elles recouvrent.

- « Déclinisme » et maintien des hiérarchies

Par ailleurs, le travail effectué ici sur les parcours de vie des normalien.ne.s apparaît comme un cas particulier d'une démarche plus générale, permettant de dépasser les débats plutôt stériles à propos du « déclin » du système scolaire français.

En effet, depuis le début des années 2000, divers articles de journaux se sont fait l'écho d'un « malaise » ou d'un « blues » qui affecterait un nombre croissant d'ancien.ne.s lauréat.e.s des ENS. Et, d'après ces articles, ce « blues » conduirait de plus en plus de normalien-ne-s à fuir les concours de l'enseignement secondaire, voire le doctorat,

« redoutant⁴⁹⁶ » de « se retrouver dans une ZEP » ou de stationner aux portes de l'enseignement supérieur, tant « les places à l'université sont devenues plus difficiles à obtenir⁴⁹⁷ ». Toujours d'après ces mêmes sources, même si certain·ne·s élèves des ENS souhaitent encore devenir enseignant·e·s dans le secondaire ou le supérieur, sans avoir un sentiment de « gâchis⁴⁹⁸ », le « risque de déclassement » serait tel que doubler son cursus normalien avec celui d'une autre Grande École pour se ménager des portes de sortie s'imposerait comme « une tendance lourde⁴⁹⁹ ». En outre, « convoités pour leur expertise pointue dans tel ou tel domaine » ou « leur culture générale », les entreprises les accueilleraient à bras ouvert, si tant est qu'il·le·s soient prêt·e·s à effectuer le « virage idéologique⁵⁰⁰ » nécessaire. Et ce virage d'être d'ailleurs rendu d'autant plus facile que l'ENS se serait peu à peu convertie « à la philosophie des affaires⁵⁰¹ ». La fuite des normalien·ne·s hors de l'enseignement et la recherche serait ainsi telle qu'elle aurait motivée la publication d'un arrêté fixant « les modalités de remboursement des sommes dues par les lauréat·e·s du concours d'entrée des Écoles normales supérieures en cas de rupture de l'engagement décennal », soit les modalités de remboursement de la fameuse « pantoufle » pour les ancien·ne·s élèves qui seraient tenté·e·s d'écourter le contrat de dix ans qui les lie aux services de l'État français en échange du financement de leur quatre années de scolarité⁵⁰².

⁴⁹⁶ Desplanques, Erwan. 2010. « Agrégés de Télé », *Télérama*, n° 3147, pp. 40.

⁴⁹⁷ Pech, Marie-Estelle. 2010. « Les normaliens veulent de moins en moins être profs », *Le Figaro.fr*, publié le 31 décembre 2010, consulté le 10 septembre 2012, URL : <http://État.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/31/01016-20101231ARTFIG00042-les-normaliens-veulent-de-moins-en-moins-etre-profs-.php>.

⁴⁹⁸ Lettre des membres de l'A3EPS à la rédaction. 2013. "Des normaliens qui deviennent enseignants ou chercheurs ? C'est grave docteur ?" *Mouvement & Sport Sciences*, n°80, pp.61-64.

⁴⁹⁹ Floc'h, Benoît. 2013. « Chercheur, patron, politicien... Quelle vie après Normale-Sup ? », *Le Monde.fr*, publié le 24 octobre 2012, consulté le 25 juillet 2014, URL : http://abonnes.lemonde.fr/education/article/2012/10/24/chercheur-patron-politicien-quelle-vie-apres-normale-sup_1780164_1473685.html

⁵⁰⁰ Jado, Yannick. 2007. « Ces normaliens qui passent à l'entreprise », *Les Echos*, n° 20010 du 24 Septembre 2007.

⁵⁰¹ Roux, Mathias. 2001. « L'École normale supérieure tentée par la philosophie des affaires : Des serviteurs de l'État poussés vers le privé », *Le Monde Diplomatique*, n° 689, pp. 22-23.

⁵⁰² Ce texte s'inscrit à la suite des arrêtés du 3 mars 1967 et du 30 septembre 1997, qui fixaient déjà un cadre légal pour demander un tel remboursement. Sa nouveauté est d'édicter des règles plus strictes obligeant, d'un côté, les élèves à préciser les raisons de leur défection et, de l'autre, enjoignant les administrations des différentes ENS à suivre de plus près le devenir de leurs élèves – en touchant des intéressements sur leur remboursement de la « pantoufle ». Le montant du remboursement fera ainsi désormais « l'objet d'un titre de recettes, assigné sur la caisse de l'agent comptable de l'établissement concerné » (Arrêté du 6 juin 2014).

On a vu également se développer ces dernières années un discours autour du « blues » des diplômés d'autres « grandes écoles⁵⁰³ », voire même quelques articles à propos des diplômés de la puissante Ecole polytechnique, dont « la place et l'identité » n'iraient « plus de soi⁵⁰⁴ » et dont les élèves, pour qui les « perspectives » seraient « limitées » dans le secteur public français, se tourneraient aussi de plus en plus souvent vers le privé et les carrières internationales⁵⁰⁵. Ce type de déclaration alarmiste s'inscrit dans le cadre plus large de la publicisation d'un supposé « blues des diplômés », synonyme d'une « crise » des institutions de formation supérieure en France, dont la preuve éclatante se situerait dans leur position « à la traîne » des divers classements internationaux régulièrement publiés depuis le début des années 2000⁵⁰⁶.

A partir de nos données, l'on peut établir que les articles titrant sur le « blues » des diplômé.e.s de grandes écoles, sont porteurs d'importantes « généralisations à l'excès » comme souvent sur ce type de sujets polémiques (Chagnollaude, 1997; Charle, 1987), et que leurs conclusions sont à nuancer largement. Contrairement à ces discours aux accents « déclinistes », de nombreuses recherches montrent que les grandes écoles offrent à la très grande majorité de leurs ancien.ne.s élèves de solides et durables voie d'accès à l'emploi et aux professions (intellectuelles) supérieures⁵⁰⁷. On peut également affirmer que l'avenir professionnel des normalien.ne.s se situent encore aujourd'hui encore massivement dans l'enseignement supérieur et la recherche, tant nos données montrent que les ancien.ne.s élèves sont loin de « fuir » en masse ce secteur d'activité, comme le laisseraient penser les articles de journaux et magazine cités.

Nos analyses montrent néanmoins d'importantes inégalités de rendement professionnel et symbolique des titres scolaires, en fonction de l'origine social et du sexe, ce que le discours sur le « blues » des diplômé.e.s des institutions de formation

⁵⁰³ Lévy, Armelle. 2010. « Le blues des jeunes diplômés des grandes écoles », *RTL.fr*, publié le 08 janvier 2010, consulté le 29 octobre 2014, URL : <http://www.rtl.fr/actu/economie/exclu-rtl-le-blues-des-jeunes-diplomes-des-grandes-ecoles-5954333264>

⁵⁰⁴ Floc'h, Benoît. 2013. « Polytechnique : l'État accusé de négligence », *Le Monde.fr*, publié le 01-10-2014, consulté le 29 octobre 2014, URL : http://abonnes.lemonde.fr/campus/article/2014/10/01/polytechnique-l-etat-accuse-de-negligen-4498401_4401467.html?xtmc=polytechnique_ecole&xtr=24.

⁵⁰⁵ Henry, Sylvain. 2014. « Les polytechniciens veulent reconquérir la haute administration », publié le 28 janvier 2014, consulté le 29 octobre 2014, URL : <http://www.acteurspublics.com/2014/01/27/les-x-ne-veulent-pas-deserter-la-haute-administration>.

⁵⁰⁶ Petitdemange, Amélie. 2014. « Classements internationaux: pourquoi les universités françaises sont à la traîne? », *Le Figaro.fr*, publié le 28 octobre 2014, consulté le 28 octobre 2014, URL : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/classements-internationaux-pourquoi-les-universites-francaises-sont-a-la-traîne-9536/>.

⁵⁰⁷ On rappellera ici la très faible part de « sortie de route » (2%) et la très faible proportion et qu'au final peu d'entre eux et d'entre elles se retrouvent enseignant.e.s dans le secondaire (13,7%).

d'excellence « à la française » contribue à masquer en très grande partie. Ainsi, si certain.e.s ancien.ne.s élèves deviennent enseignant.e.s du secondaire quand d'autres intègrent un grand corps d'État, c'est surtout sur le fait que toutes et tous n'ont pas les mêmes chances d'emprunter ces différentes voies que nos résultats permettent d'insister.

D'ailleurs, la question du « blues des diplômé.e.s » serait à replacer dans un débat plus général autour des risques de « déclassement » de certaines populations scolaires, relativement vif dans l'espace de la sociologie française depuis une dizaine d'années. Cette controverse s'organise autour de deux prises de positions opposées que l'on peut résumer ainsi. D'après certains observateurs, le risque de « déclassement » relèverait davantage de la hantise que de l'expression d'un réel changement dans le rendement symbolique ou matériel des diplômes (Maurin, 2007; Maurin, 2009). Une telle vision permet d'affirmer que la « démocratisation » de l'éducation supérieure a tenu ses promesses de justice sociale et doit être continuée. D'autres observateurs, « plus pessimistes » (Beaud, 2008), affirment au contraire que le « déclassement » « n'est pas qu'un fantasme »⁵⁰⁸ et que les titres scolaires ne permettraient plus de garantir un avenir professionnel à l'ensemble de leurs détenteurs. Une telle vision insiste sur les effets négatifs de « l'inflation scolaire » (Dubet *et al.*, 2010; Duru-Bellat, 2006) en termes de mobilité sociale sur plusieurs générations (Peugny, 2009).

Nos analyses nous amènent à penser que chacune des positions proposées dans le débat sur le « déclassement » scolaire, contribue à sa manière à masquer la reproduction de certaines hiérarchies. Ainsi, dans le cas des normalien.ne.s, et probablement pour bon nombre de diplômé.e.s de grandes écoles, voir d'ancien.ne.s élèves de CPGE, « la peur du déclassement », pour reprendre l'expression d'E. Maurin (Maurin, 2009), semble largement l'emporter sur un « déclassement » objectif. Mais, une fois établi, un tel constat ne doit pas absoudre les sociologues d'un examen rigoureux de la recomposition des inégalités, menant au potentiel « maintien des hiérarchies » sociales et scolaires par des voies peut-être plus complexes, et au final moins visibles au premier abord (Convert, 2003a).

⁵⁰⁸ Duru-Bellat, Marie et Peugny, Camille. 2009. « Le déclassement social n'est pas qu'un fantasme », Liberation.fr, publié le 05 novembre 2009, consulté le 28 octobre 2014, URL : http://www.liberation.fr/terre/2009/11/05/le-declassement-social-n-est-pas-qu-un-fantasme_591924.

Nos résultats rappellent également que si certaines formations ne connaissent pas « l'inflation », comme c'est le cas des ENS, dont les effectifs ont relativement peu varié par rapport à l'explosion du nombre d'étudiant dans les universités, elles n'en sont pas moins touchées par certains effets indirects. Il en va ainsi de nos enquêté.e.s travaillant dans le supérieur et le secondaire notamment, dont les conditions de travail et le statut professionnel ont été fortement métamorphosés par les processus à l'origine de cette « inflation ». On peut citer ici la relative banalisation du statut d'enseignant de lycée du fait de l'augmentation du nombre de lycéen·ne·s, analysée dans partie sociohistorique de cette thèse. On peut également citer un phénomène parallèle dans les professions universitaires, notamment dans les disciplines ayant connu une forte croissance de leurs effectifs : « l'enseignant moyen s'éloigne [...] du modèle de l'intellectuel parisien fortement engagé dans les tâches universitaires les plus nobles (encadrement doctoral, publications, édition) » (Chenu, 2002, p.52). Mais, il convient toujours de rappeler que les effets indirects de « l'inflation scolaire » ne touchent pas tous nos enquêté.e.s de la même manière.

La présente thèse apparaît comme une invitation à dépasser ce débat – aux accents bien souvent passionnels – sur les « heurs » ou les « malheurs » de l'ouverture sociale des segments élitaires de l'enseignement supérieur. Elle pousse à s'intéresser plus précisément à ce que les individus « font » en fonction de l'offre scolaire à laquelle il.le.s sont confronté.e.s, et ceci au regard de la dynamique de mobilité sociale intergénérationnelle dans laquelle il.le.s se situent, ainsi que de leur histoire conjugale.

- De l'importance des socialisations conjugales

L'un des résultats centraux de notre thèse, c'est, du point de vue du genre, le décalage entre l'uniformité relative des séquences qui mènent à l'ENS et la recomposition de certaines inégalités au niveau des carrières professionnelles des lauréat·e·s. L'analyse des entretiens a montré combien cette différenciation doit aux dynamiques conjugales dans lesquelles évoluent nos enquêté.e.s. Le fait que les séquences scolaires des cheminements ne laissent nullement présager une différenciation, qu'elle soit quantitative ou qualitative, des carrières professionnelles

générées souligne l'importance des socialisations secondaires dans l'orientation des itinéraires individuelles.

Ces résultats rappellent qu'une fois que la trajectoire scolaire finie, « la socialisation n'est pas pour autant terminée » (Singly (de), 2006, p.337). « La sociologie classique accorde une grande place à la socialisation primaire » (Singly (de), 2006, p.335). Et l'on peut en effet penser, à l'instar de ces sociologues classiques – E. Durkheim, N. Elias, T. Berger et P. Luckman, P. Bourdieu notamment – que les premières expériences de vie « forment profondément » (Darmon, 2007, p.11) les habitudes et manière de penser des individus. Reste que, comme le montre l'exemple de nos enquêtés, d'autres institutions socialisatrices peuvent également influencer sur le cours des cheminements individuels. Certains spécialistes de la socialisation ont d'ailleurs déjà montré le caractère dynamique de ce processus tout au long de la vie (Darmon, 2007), y compris en pointant l'importance des socialisations professionnelles (Dubar, 2010). C'est sur la prise en compte de la socialisation conjugale dans l'analyse des cheminements professionnels des individus qu'il nous paraît important d'insister ici.

Dans une postface à l'ouvrage classique de P. Berger et T. Luckmann (Berger et Luckmann, 1997), F. de Singly présente deux manières de problématiser les socialisations secondaires. D'un côté, elles peuvent apparaître comme des processus socialisateurs « tranquille[s], demandant quelques petits réaménagements, l'agrandissement et l'enrichissement de savoirs, de routines, demandées par l'exercice de nouveaux rôles ». De l'autre, elles s'apparentent davantage au « démantèlement de la structure nomique antérieure de la réalité objective » soit à des socialisations « révolutionnaire[s] » débouchant sur « la construction du nouveau monde sur les ruines de l'ancien » (Singly (de), 2006, p.339). Comme le relève F. de Singly, les deux auteurs américains identifient au second type certains processus réputés fortement coercitifs comme « la conversion religieuse, l'endoctrinement politique et la psychothérapie » (ibid.). Et F. de Singly de proposer de rajouter à cette liste le couple, qui peut potentiellement lui aussi être facteur de « rupture "nominique" » (Singly (de), 2006, p.340). Sans identifier nécessairement la socialisation conjugale à une socialisation secondaire de type « révolutionnaire », il relève qu'en tant que « phase décisive de la socialisation qui peut être comparée à celle de l'enfance et de l'adolescence », s'opère dans cette instance particulière une « reconstruction identitaire » et la création de ce qu'il propose d'appeler un « moi conjugal » (Singly (de), 1988).

Bien sûr la majeure partie des configurations conjugales ne prend pas une telle forme « révolutionnaire ». D'autant plus dans le contexte actuel, où l'individu ne fait pas nécessairement « valider par son conjoint ses activités extérieures », engendrant de la sorte une « reconstruction identitaire limitée » et un « moi conjugal restreint » (Singly (de), 2006, p.341). F. de Singly note néanmoins la persistance d'une « dissymétrie » entre hommes et femmes ; les conjoints ayant tendance à faire « valider moins fortement leur propre identité » et à avoir un « moi conjugal » plus restreint (Singly (de), 2006, p.346). Plus généralement, dans le cas des normalien·ne·s, de tels rapports de forces – et les marges de manœuvre qu'ils permettent de dégager – restent essentiels pour expliquer les inégalités de carrière professionnelle à un niveau de certification comparable. Par ailleurs, une telle perspective permet également d'esquisser « une autre manière de concevoir ce que pourrait être l'"égalité des sexes" dans un temps futur » (Le Feuvre et Guillaume, 2007, p.15) et formuler quelques pistes en faveur du dépassement définitif de ces inégalités.

Limites et perspectives

- Les difficiles voies de la généralisation

Tout au long de ce travail, nous avons pris soin de contextualiser les analyses effectuées – restant en cela proche d'une épistémologie « passeronienne » selon laquelle les assertions produites par les sciences historiques ne peuvent être « désindexées » de leur « contexte » d'observation (Passeron, 2006, p.132). Si ce point constitue à nos yeux l'une des forces de notre travail, il impose néanmoins aux analyses formulées ici les limites du périmètre couvert par nos investigations empiriques. Ainsi, notre travail ne permet de tirer aucune conclusion quant à la situation de l'ensemble des ENS dans l'espace de l'enseignement supérieur français ; tout juste suggère-t-il quelques hypothèses.

Les quelques entretiens que nous avons menés à titre exploratoire avec certain·e·s ulmien·ne·s scientifiques et littéraires nous portent à penser que l'on peut trouver des points de convergence avec les logiques à l'œuvre chez nos enquêté·e·s, les

cheminements des diplômé·e·s de ces différentes ENS ne sont pas identiques pour autant. Notamment, le statut particulièrement prestigieux de l'école d'Ulm et l'esprit de corps qui y règne facilitent le passage direct vers des carrières hors de l'enseignement supérieur et la recherche; ce qui impulse d'autres dynamiques dans les parcours professionnels, en comparaison à ce que nous avons vu du côté des anciennes ENS primaires. Par ailleurs, le caractère encore plus sélectif socialement et scolairement du concours d'entrée de l'école d'Ulm implique des stratégies familiales ou scolaires sûrement plus élitistes que celles de nos enquêté·e·s ont connues et mises en place.

Concernant l'ENS de Cachan, nous disposons de moins d'éléments de comparaison, n'ayant pas rencontré de cachanais dans le cadre de notre campagne d'entretiens. Certains témoignages d'ancien·ne·s publiés dans le livre paru à l'occasion du centenaire de l'école (Le Bot *et al.*, 2013) laissent penser que les logiques des cheminements des élèves de cette ENS sont relativement proches de ceux de nos enquêté·e·s. Mais les spécificités cachanaises ne sauraient être ignorées – notamment le poids des disciplines techniques dans les concours d'entrée, qui met l'ENS de Cachan en concurrence directe avec de nombreuses écoles d'ingénieur (Joly, 2013). Et l'on peut faire l'hypothèse qu'une telle caractéristique joue sur les dynamiques informant les cheminements ultérieurs des diplômé·e·s.

Nous sommes bien conscient que le cadre d'une thèse ne permettait pas une analyse aussi fouillée sur l'ensemble des ENS, mais cela a pour corollaire de donner un caractère monographique et historiquement situé à notre travail, et de limiter d'emblée les possibilités de généralisation.

Toutefois, une telle limite n'est pas nécessairement indépassable. Ainsi, au titre des perspectives futures de recherche, on peut imaginer des comparaisons inter ENS plus poussées et plus systématiques. Concernant la comparaison quantitative des parcours académiques des ancien·ne·s élèves des différentes ENS, on pourrait notamment travailler à partir de la base de donnée DocThèse en l'utilisant comme outil pour reconstruire les carrières académiques, à la manière des analyses produites par O. Godechot et A. Louvet, dans leurs travaux sur le localisme académique (Godechot et Louvet, 2008; Godechot et Louvet, 2010).

L'idée première serait de retrouver les normalien·ne·s dans cette base de données, qui recense la quasi totalité des personnes ayant soutenu une thèse en France depuis les années 1960 jusqu'au milieu des années 1995, en la croisant avec les données

des annuaires des ENS. Il s'agirait par ce biais de rendre compte des disciplines dans lesquelles les normalien·ne·s sont surreprésenté·e·s au niveau des thésard·e·s et de voir s'il existe des différences entre ENS sur ce plan. On pourrait ainsi saisir les variations dans le temps d'une éventuelle surreprésentation normalienne dans certaines disciplines.

La base DocThèse permettant de reconstituer des carrières académiques, on pourrait également évaluer sous quelles conditions les noramlien·ne·s deviennent directeur ou directrice de thèses. Il s'agirait ainsi de s'attaquer empiriquement au présumé que le titre de normalien·ne·s est nécessairement un atout pour faire carrière dans le supérieur, et de montrer les variations en fonction des disciplines, des époques, des écoles (Cachan, Ulm ou Fontenay, Saint Cloud et Lyon), ainsi qu'en fonction du sexe principalement. On trouverait ici l'occasion de pousser plus loin l'examen critique des légendes « dorées » et « noires » qui entourent généralement les grandes Écoles et leurs (ancien·ne·s) élèves dans le contexte français.

- Vers une analyse institutionaliste

Au titre des limites de notre travail, on peut également citer le fait qu'en se focalisant sur les parcours des élèves, nous avons laissé dans l'ombre le rôle de l'institution et des agents institutionnels dans les processus de (re)définition de ce qu'être normalien·ne veut dire. Notamment, au-delà de l'hypothèse fonctionnaliste qui court en filigrane dans notre thèse (le *dévolement* des normalien·ne·s serait une manifestation du sentiment de déclassement relatif d'une partie des ancien·ne·s élèves), nous avons laissé dans l'ombre la manière dont les discours sur le *dévolement* et le *déclassement* sont repris et diffusés par les différents agents qui interviennent dans l'environnement institutionnel des ENS. En se focalisant sur les usages sociaux et leurs variations, nous avons probablement sous-estimé les effets de la diffusion institutionnelle de la peur du déclassement sur la mise en place de passerelles ou de dispositifs facilitant certains types de carrière et, *in fine*, leur développement.

Dans sa thèse, M. Blanchard relève que le développement des écoles supérieures de commerce en France au cours du XX^{ème} siècle est souvent expliqué par « une hausse de la "demande sociale" et l'existence de débouchés pour leurs diplômés » (Blanchard,

2012b). Ce type d'explication a tendance à donner des institutions de formation l'image « d'une coquille vide répondant mécaniquement aux demandes qui leur sont adressées » (Blanchard, 2012b, p.24). Prenant le contrepied de ce genre d'approche, M. Blanchard propose de « partir des conditions d'existence des établissements », en « insistant sur l'importance des contraintes matérielles et financières de fonctionnement de ces organisations et sur les difficultés liées à la gestion des flux d'élèves » (Blanchard, 2012b, p.25).

Au terme de notre réflexion, il paraîtrait intéressant d'appliquer le même type de raisonnement aux anciennes ENS primaires, afin de saisir la manière dont les acteurs institutionnels se sont saisis de la question du « déclassement », voire ont contribué à l'entretenir. Il se pourrait, par exemple, que l'un des objectifs secondaires de la mise en place de la section de Sciences Sociales et des ponts qu'elle permet d'établir avec l'IEP de Paris ait été de permettre le développement de carrières professionnelles en *déviatio*n⁵⁰⁹. Dans ce cas, rendre possible la réorientation des normalien·ne·s vers des horizons professionnels autres que l'enseignement apparaît comme un enjeu de l'institution pour maintenir son attractivité.

A partir d'une analyse des archives des écoles et des Amicales, on pourrait ainsi analyser plus précisément comment les « effets de champ » ont poussé certains agents institutionnels des ENS à engager des réformes favorisant la diversification des devenir

professionnels normaliens – alimentant en retour un discours « décliniste » quant à la profession d'enseignant – et à s'aligner ou à s'allier avec d'autres écoles auxquelles tout les opposaient jusqu'alors⁵¹⁰.

⁵⁰⁹ Pour Alain (L, DR, Paris, EA), agrégé de sciences sociales il apparaissait « très clairement » que, même si cela avait fait « l'objet de conflits », « la section de Sciences Sociales avait été créée, parce qu'il y avait des gens qui avaient des intérêts intellectuels », mais également parce que « c'était aussi un moyen de permettre à des normaliens de trouver un moyen de préparer l'ENA ».

⁵¹⁰ On pourrait ici citer l'alliance des ENS avec une trentaine d'écoles de commerce, les divers Instituts d'Etude Politique, l'Institut de management et de communication interculturels (ISIT), l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT), l'Institut supérieur du management public et politique (ISMaPP), l'École nationale des Chartes et le Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées (CELSA) au travers la mise en place d'une « Banque d'épreuve littéraire » (BEL), afin d'assurer « plus de débouchés pour les khâgneux » et surtout de marquer sa différence vis-à-vis des cursus universitaires non sélectifs.

Bibliographie

- Abbott, Andrew. 1995. "Sequence analysis: new methods for old ideas." *Annual review of sociology*, 21, p.93-113.
- . 2010. "A propos du concept de Turning Point." In *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, dir. Bessin, Marc, Bidart, Claire et Grossetti, Michel. Paris: La Découverte, p.187-211.
- Abraham, Yves-Marie. 2007. "Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC"." *Revue Française de Sociologie*, 48, n°1, p.37-66.
- Achin, Catherine et Lévêque, Sandrine. 2007. "Femmes, énarques et professionnelles de la politique. Des carrières exceptionnelles sous contraintes." *Genèses*, 67, p.24-44.
- Acker, Joan. 1990. "Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations." *Gender & society*, 4, n°2, p.139-58.
- Albertini, Pierre. 1994. "La réforme de 1903 : un assassinat manqué ?" In *École normale supérieure: Le livre du bicentenaire*, dir. Sirinelli, Jean-François. Paris: Presses universitaires de France, p.31-72.
- Albouy, Valérie et Tavan, Chloé. 2007. "Accès à l'enseignement supérieur en France: une démocratisation réelle mais de faible ampleur." *Economie et statistique*, 410, n°1, p.3-22.
- Albouy, Valérie et Thavan, Chloé. 2007. *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*. Paris: INSEE.
- Albouy, Valérie et Wanecq, Thomas. 2003. "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles." *Economie et statistique*, n°361, p.27-52.
- Andler, Martin. 1994. "Les mathématiques à l'École Normale Supérieure au XXe siècle: Une esquisse." In *École normale supérieure: Le livre du bicentenaire*, dir. Sirinelli, Jean-François. Paris: Presses universitaires de France, p.351-404.
- Attias-Donfut, Claudine, Lapierre, Nicole et Segalen, Martine. 2002. *Le nouvel esprit de famille*. Paris: Odile Jacob.
- Audier, Florence et Bacache-Beauvallet, Maya. 2007. "Emploi dans la fonction publique et fonctions 'd'intérêt public'." *Revue de l'OFCE*, n°4, p.323-50.
- Augé, Axel. 2008. "La formation initiale des futures élites militaires à Saint-Cyr: un dispositif institutionnel en évolution." *Education et formation*, n°21, p.81-94.
- Barbé, Alain et Luc, Jean-Noël. 1982. *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*. Paris: Presses de Sciences-Po.
- Barbier, Kathia et Juston, Romain. 2014. "S'équiper pour l'analyse qualitative ? Apports et limites d'Atlas.ti et de Sonal dans le processus de recherche." *Carnet de recherche du laboratoire Printemps*, mis en ligne le 22-05-2014, consulté le 9-10-2014, url: <http://printemps.hypotheses.org/1951>.
- Barry, Christine A. 1998. "Choosing qualitative data analysis software: Atlas/ti and Nudist compared." 3, n°3, mis en ligne le 30 août 1998, consulté le 20

- octobre 2014, url: <http://www.socresonline.org.uk/3/3/4.html>.
- Bataille, Pierre. 2011. "Les paradoxes de la mixité. Les conséquences de l'introduction de la mixité aux concours d'entrée des Écoles normales supérieures de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon." *Sociétés Contemporaines*, n°83, p.5-32.
- . 2013. "Quel goût pour les sciences? Une question d'interprétation et de méthode." *Lives Working Papers*, 20, n°4.
- Baudelot, Christian. 1999. "Introduction." In *L'Excellence scolaire: une affaire de famille*. Paris: L'harmattan, p.7-10.
- Baudelot, Christian, Dethare, Brigitte, Hérault, Dominique, Lemaire, Sylvie et Rosenwald, Fabienne. 2003. *Les classes préparatoires aux grandes écoles: évolutions sur vingt-cinq ans*. Paris: DEP.
- Baudelot, Christian et Establet, Roger. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- . 2009. *L'élitisme républicain*. Paris: Seuil.
- Baudelot, Christian et Matonti, Frédérique. 1994. "Le recrutement social des normaliens 1914-1992." In *École normale supérieure: le livre du bicentenaire*, dir. Jean-François, Sirinelli. Paris: Presses universitaires de France, p. 155-90.
- Baudelot, Christian, Raux, Hélène, Ritz, Olivier et Vinh, Josianne. 2005. "Que deviennent les normaliens à la sortie de l'école ?" *Bulletin de l'Association des Anciennes Elèves de l'ENS, Supplément Historique*.
- Bauer, Michel et Bertin-Mouro, Bénédicte. 1997. "La triple exception française. A propos de la formation des élites." *Esprit* n°236, p.47-59.
- Bauer, Michel, Bertin-Mouro, Bénédicte et Laval, Catherine. 1994. *Les énarquesses en entreprises. Étude sociologique sur les femmes devenues cadres d'entreprise de 1960 à 1990*. Paris: CNRS/Boyden.
- . 1997. *L'ENA est-elle une business school? Etudes sociologiques sur les Enarques devenus cadres d'entreprise de 1960 à 1990*. Paris: L'Harmattan.
- Beaud, Stéphane. 1996. "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique." *Politix*, 9, n°35, p.226-57.
- . 1997. "Un temps élastique." *Terrain*, n°29, p.43-58.
- . 2002. *80% au bac... et après ?* Paris: La Découverte.
- . 2008. "Enseignement supérieur: la 'démocratisation scolaire' en panne." *Formation emploi*, n°101, p.149-65.
- Beaud, Stéphane et Convert, Bernard. 2010. "'30 % de boursiers' en grande école... et après?" *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.4-13.
- Beaufays, Sandra et Kraus, Beate. 2005. "Femmes dans les carrières scientifiques en Allemagne: les mécanismes cachés du pouvoir." *Travail, genre et sociétés*, n°14, p.49-68.
- Becker, Howard S. 1952. "The career of the Chicago public schoolteacher." *American journal of sociology*, p.470-77.
- . 1985. *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: Le Métailié.
- . 1986. "Biographie et mosaïque scientifique." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62, p.105-10.

- . 2002. *Les Ficelles du métier*. Paris: La Découverte.
- Becker, Howard S., Geer, Blanche, Hughes, Everett C. et Strauss, Anselm L. 1984. *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: Transaction Books.
- Bereni, Laure, Marry, Catherine, Pochic, Sophie et Revillard, Anne. 2011. "Le plafond de verre dans les ministères: regards croisés de la sociologie du travail et de la science politique." *Politiques et management public*, 28, n°2.
- Berger, Peter et Luckmann, Thomas. 1997. *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Berthelot, Jean-Michel. 1987. "De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation." *Revue Française de Pédagogie*, n°81, p.5-15.
- Bès, Marie Pierre. 2010. "Les chaînes relationnelles entre anciens étudiants : l'usage des carnets d'adresses électroniques." *Réseaux*, n°168-169, p.187-214.
- Bessin, Marc. 2010. "Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique." *Informations sociales*, n°156, p.12-21.
- Bessin, Marc, Bidart, Claire et Grossetti, Michel (dir.) 2010. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. Paris: La Découverte.
- Bidart, Claire. 2006a. "Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques." *Cahiers internationaux de sociologie*, n°1, p.29-57.
- . 2006b. "Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques." *Cahiers internationaux de sociologie*, n°120, p.29-57.
- Bidart, Claire, Longo, Maria Eugenia et Mendez, Ariel. 2013. "Time and Process: An Operational Framework for Processual Analysis." *European Sociological Review*, 29, n°4, p.743-51
- Black, Sandra E., Devereux, Paul J. et Salvanes, Kjell G. 2005. "The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education." *The Quarterly Journal of Economics*, 120, n°2, p.669-700.
- Blanchard, Marianne. 2009. "From "Ecoles Supérieures de Commerce" to "Management Schools": transformations and continuity in French business schools." *European Journal of Education*, 44, n°4, p.586-604.
- . 2012a. "S'orienter en école de commerce: goût de l'utile ou choix du raisonnable?" *SociologieS*, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 16 juillet 2013, url: <http://sociologies.revues.org/4077>.
- . 2012b. "Socio-histoire d'une entreprise éducative: le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)", *thèse de doctorat en sociologie*. Paris: EHESS.
- Bodin, Romuald et Orange, Sophie. 2013. "La barrière ne fera pas le niveau." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°4, p.102-17.
- Boigeol, Anne. 1996. "Les femmes et les cours. La difficile mise en œuvre de l'égalité des sexes dans l'accès à la magistrature." *Genèses* n°22, p.107-29.
- Boltanski, Luc. 1982. *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bond, Matthew. 2012. "The Bases of Elite Social Behaviour: Patterns of Club Affiliation among Members of the

- House of Lords." *Sociology*, 46, n°4, p.613-32.
- Booth, Alison L et Kee, Hiau Joo. 2009. "Birth order matters: the effect of family size and birth order on educational attainment." *Journal of Population Economics*, 22, n°2, p.367-97.
- Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bouffartigue, Paul. 1994. "Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière: Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle." *Revue Française de Sociologie*, 35, n°1, p.69-100.
- . 2001. "Introduction. L'effacement d'une figure sociale?" In *Cadres. La grande rupture*. Paris: La Découverte, p.7-17.
- Bourdieu, Pierre. 1974. "Avenir de classe et causalité du probable." *Revue Française de Sociologie*, 15, n°1, p.3-42.
- . 1976. "Le champ scientifique." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2, p.88-104.
- . 1979a. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1979b. "Les trois états du capital culturel." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, p.3-6.
- . 1981. "Epreuve scolaire et consécration sociale [Les classes préparatoires aux grandes écoles]." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, p.3-70.
- . 1982. "Les rites comme actes d'institution." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°23, p.58-63.
- . 1984. *Homo Academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1985. "Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 68." In *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, dir. Charle, Christophe. Paris: Editions du CNRS, p.177-84.
- . 1986. "L'illusion biographique." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62, p.69-72.
- . 1987. "Variations et invariants." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, p.3-30.
- . 1989. *La Noblesse d'État*. Paris: Éditions de Minuit.
- . 1998. *La Domination Masculine*. Paris: Seuil.
- . 2002. *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc et Saint-Martin (de), Monique. 1973. "Les stratégies de reconversion." *Social Science Information*, 12, n°6, p.61-113.
- Bourdieu, Pierre et Champagne, Patrick. 1992. "Les exclus de l'intérieur." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91, p.71-75.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1964. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- . 1970. *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Saint-Martin (de), Monique. 1970. "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français." *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 25, p.147-75.
- . 1987. "Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°69, p.2-50.
- Bouveresse, Jacques. 1999. *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*. Paris: Liber-Raisons d'agir.

- . 2000. *Essais I. Wittgenstein, la Modernité, le Progrès et le Déclin*. Marseille: Agone.
- Boyd, David. 1973. *Elites and their Education: the educational and social background of eight elite groups*. Windsor: NFER.
- Briand, Jean-Pierre et Chapoulie, Jean-Michel. 1981. "L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39, p.87-111.
- Broccolichi, Sylvain. 1995. "Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire." *Sociétés Contemporaines*, n°21, p.15-27.
- Bühlmann, Félix. 2008. "The Corrosion of Career? Occupational Trajectories of Business Economists and Engineers in Switzerland." *European Sociological Review*, 24, n°5, p.601-16.
- Buisson-Fenet, Hélène et Draelants, Hughes. 2010. "Réputation, mimétisme et concurrence: Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles." *Sociologies pratiques*, 21, n°2, p.67-81.
- Burgnard, Sylvie. 2008. "Garçons énarques, filles magistrates. Le rôle de Sciences Po dans l'orientation différenciée des filles et des garçons vers la haute fonction publique (France)." *Cahiers CERFEE*, n°25, p.114-24.
- Busino, Giovanni. 2000. "Notes sur les métaphores fondatrices de la connaissance sociologique." *Revue européenne des sciences sociales*, 38, n°117, p.69-81.
- Butler, Judith. 2006. *Trouble dans le genre: le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris: Editions La Découverte.
- Cabanel, Patrick. 2000. *Les Protestants et la République, de 1870 à nos jours*. Bruxelles: Complexe.
- Cacouault-Bitaud, Marlaine. 1999. "Professeur du secondaire: une profession féminine? Eléments pour une approche socio-historique." *Genèses*, 36, n°1, p.92-115.
- . 2007. *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*. Paris: La Découverte.
- Calmand, Julien, Giret, Jean-François, Guégnard, Christine et Paul, Jean-Jacques. 2009. "Why Grandes Ecoles are so valued?" in *17th annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth IREDU, Burgundy University'Youth transitions at risk? Insecurity, precarity and educational mismatch in the youth labour market'*. Dijon.
- Camus, Céline. 2012. "Le plafond de verre à l'Université: Saisir les constructions genrées de la persona scientifique dans l'ère de la mobilité universitaire", Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Castets-Fontaine, Benjamin. 2011a. "La randonnée vertueuse d'élèves de grandes écoles issus de « milieux populaires »." *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40, n°1, p.3-25.
- . 2011b. *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de grandes écoles issus de "milieux populaires"*. Fernelmont: Editions Modulaires Européennes.
- Cayouette-Remblière, Joanie. 2012. "Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique." *Genèses*, n°85, p.115-33.

- . 2014. "Lorsque leurs dispositions sociales placent les élèves de classes populaires en position minoritaire. Analyse de la formation des inégalités sociales de réussite scolaire en France." *Initio*, 1, n°4, mis en ligne le 1 septembre 2014, consulté le 25 septembre 2014, url: [http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_4/Cayouette INITIO no.4_ete_2014.pdf](http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_4/Cayouette_INITIO_no.4_ete_2014.pdf).
- Cayouette-Remblière, Joanie et de Saint Pol, Thibaut. 2013. "Le sinueux chemin vers le baccalauréat: entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire." *Economie et statistique*, n°459, p.59-88.
- Certeau (de), Michel. 2007. "L'invention du quotidien. Tome 1: Arts de faire." Paris: Gallimard.
- Chagnollaud, Dominique. 1997. " Du pantouflage ou la "descente du ciel"." *Pouvoirs*, n°80, p.77-87.
- Chamboredon, Jean-Claude et Lemaire, Madeleine. 1970. "Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement." *Revue Française de Sociologie*, 11, n°1, p.3-33.
- Chapoulie, Jean-Michel. 1979. "La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, p.65-85.
- . 1987. *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*. Paris: Editions MSH.
- . 2010. *L'Ecole d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Charle, Christophe. 1987. "Le pantouflage en France (vers 1880-vers 1980)." *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 42, n°5, p.1115-37.
- . 1991. "Sciences-Po: entre l'élite et le pouvoir." *Le Débat*, n°64, p.93-108.
- Charlot, Bernard, Bautier, Elisabeth et Rochex, Jean-Yves. 1992. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Chatzis, Konstantinos et Ribeill, Georges. 2005. "L'espace des carrières des ingénieurs de l'équipement dans le public et le privé (1800-2000)." *Revue française d'administration publique*, 4, n°116, p.651-70.
- Chenu, Alain. 2002. "Une institution sans intention." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°141-142, p.46-61.
- Cherkaoui, Mohamed. 1982. *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coenen-Huther, Jacques. 2004. *Sociologie des élites*. Paris: Armand Colin.
- Collovald, Annie. 2002. "Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants." In *L'humanitaire ou filemanagement des dévouements. Enquête sur un militantisme de "solidarité internationale" en faveur du Tiers-Monde*. Rennes: PUR, p.177-229.
- Coninck (de), Frédéric et Godard, Francis. 1990. "L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: les formes temporelles de la causalité." *Revue Française de Sociologie*, 31, n°1, p.23-53.
- Connell, Raewyn. 2014. *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris: Amsterdam Editions.
- Convert, Bernard. 2003a. "Des hiérarchies maintenues." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, p.61-73.

- . 2003b. "La "désaffection" pour les études scientifiques." *Revue Française de Sociologie*, 44, n°3, p.449-67.
- Convert, Bernard et Pinet, Michel. 1989. "Les classes terminales et leur public." *Revue Française de Sociologie*, 30, n°2, p.211-34.
- Couppié, Thomas et Demazière, Didier. 1995. "Se Souvenir de son passé professionnel: appel a la mémoire dans les enquêtes rétrospectives et construction sociale des données." *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 49, n°1, p.23-57.
- Cousin, Olivier. 1993. "L'effet établissement: construction d'une problématique." *Revue Française de Sociologie*, 34, n°3, p.395-419.
- Cuche, Denys. 1988. "La fabrication du "Gadz'arts": Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers." *Ethnologie française*, 18, n°1, p.42-54.
- . 2010. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Dalud-Vincent, Monique, Gasparini, Rachelle et Joly-Rissoan, Odile. 2009. "Quitter l'enfance, devenir adulte: L'hétérogénéité des représentations adolescentes concernant l'âge d'accès à l'autonomie." *Politiques sociales et familiales*, n°97.
- Dalud-Vincent, Monique, Rissoan, Odile et Gasparini, Rachelle. 2007. "Une autre manière de construire des milieux sociaux? Pourquoi? Comment?" *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 94, n°1, p.5-38.
- Darchy-Koechlin, Brigitte et Draelants, Hugues. 2010. "'To belong or not to belong?' The French model of elite selection and the integration of international students." *French Politics*, 8, n°4, p.429-46.
- Darchy-Koechlin, Brigitte et Van Zanten, Agnès. 2005. "Introduction. La formation des élites." *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°39, p.19-23.
- Darmon, Muriel. 2007. *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- . 2008a. *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris: La Découverte.
- . 2008b. "La notion de carrière: un instrument interactionniste d'objectivation." *Politix*, 82, p.149-67.
- . 2012. "Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires." *Sociétés Contemporaines*, n°86, p.5-29.
- . 2013. *Classes préparatoires: La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- Daune-Richard, Anne-Marie et Marry, Catherine. 1990. "Autres histoires de transfuges? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels." *Formation emploi*, n°29, p.35-50.
- Daverne, Carole. 2009. "Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi "être bien né" ne suffit pas?" *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, n°3, p.307-23.
- Daverne, Carole et Dutercq, Yves. 2013. *Les bons élèves: expériences et cadres de formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- David, Thomas, Davoine, Eric, Ginalska, Stéphanie et Mach, André. 2012. "Elites nationales ou globalisées? Les dirigeants des grandes entreprises suisses entre standardisation et spécificités helvétiques (1980-2000)." *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/ Revue Suisse de Sociologie*, 38, n°1, p.57-76.

- Davie, Emma et Mazuy, Magali. 2011. "Fécondité et niveau d'études des femmes en France à partir des enquêtes annuelles de recensement." *Population*, 65, n°3, p.475-511.
- Delavault, Hughette. 1981. "La mixité du concours d'entrée aux ENS de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud et ses conséquences." *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°113-114, p.13-29.
- . 1983. "La mixité du concours d'entrée 1983 aux ENS de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud et ses conséquences." *Bulletin de l'Association Amicale des Anciennes Elèves de l'ENS de Fontenay-aux-Roses*, n°121, p.10-20.
- Delavault, Hughette, Boukhobza, Noria, Hermann, Claudine et Konrad, Corinne. 2002. *Les enseignantes chercheuses à l'Université; demain la parité*. Paris: L'Harmattan.
- Demazière, Didier. 2003. "Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques." *Céreq Documents Séminaires*, 171, p.75-89.
- . 2007. "Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs?" *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93, n°1, p.5-27.
- . 2013. "Typologie et description. A propos de l'intelligibilité des expériences vécues." *Sociologie*, 4, n°3, p.333-47.
- Demazière, Didier, Brossaud, Claire, Trabal, Patrick et Van Meter, Karl M. 2006. *Analyses textuelles en sociologie(logiciels, méthodes, usages)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Denord, François, Lagneau-Ymonet, Paul et Thine, Sylvain. 2011. "Le champ du pouvoir en France." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°190, p.24-57.
- Desjardins, Julie. 2005. "L'analyse de régression logistique." *Tutorial in quantitative methods for psychology*, 1, n°1, p.35-41.
- Desrosières, Alain et Thévenot, Laurent. 2002. *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris: La Découverte.
- Dietrich-Ragon, Pascale, Loison-Leruste, Marie et Roupnel-Fuentes, Manuella. 2010. "Articuler les approches quantitative et qualitative." In *L'enquête sociologique*, dir. Paugam, Serge. Paris: Presses Universitaires de France, p.207-22.
- Draelants, Hughes. 2010. "Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution." *Sociologie*, n°3, p.337-56.
- . 2014. "Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école." *Social Science Information*, 53, n°3, p.403-32.
- Draelants, Hughes et Darchy-Koechlin, Brigitte. 2011. "Flaunting One's Academic Pedigree? Self-Presentation of Students from Elite French Schools." *British Journal of Sociology of Education*, 32, n°1, p.18.
- Draelants, Hugues et Darchy-Koechlin, Brigitte. 2009. "Afficher ses titres de noblesse scolaire? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises." *Notes et Documents. Sciences Po. OSC/CNRS*, 2009, n°5, p.32p (2009).
- Dubar, Claude. 2010. *La socialisation: construction des identités sociales*

- et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, François. 1991. *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- . 2004. *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris: Seuil.
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie et Vérétoit, Antoine. 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: le Seuil.
- Dudouet, François Xavier et Grémont, Eric. 2007. "Les grands patrons et l'État en France." *Sociétés Contemporaines*, 4, n°68, p.105-31.
- Dudouet, François Xavier et Joly, Hervé. 2010. "Les dirigeants français du CAC 40: entre élitisme scolaire et passage par l'État." *Sociologies pratiques*, n°21, p.35-47.
- Dumont, Véronique, Lejeune, Christophe et Guillemette, François (dir.) 2010. *Logiciels pour l'analyse qualitative : innovations techniques et sociales (hors série n°9, Recherches qualitatives)*. Trois-Rivières.
- Durkheim, Emile. 1968. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, Marie. 2004. *L'École des Filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- . 2006. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, Marie, Kieffer, Annick et Marry, Catherine. 2001. "La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné." *Revue Française de Sociologie*, 42, n°2, p.251-80.
- Duru-Bellat, Marie et Kieffer, Annie. 2000. "La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité." *Population*, 55, n°1, p.51-79.
- Duru-Bellat, Marie et Tenret, Elise. 2009. "L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité?" *Revue Française de Sociologie*, 50, n°2, p.229-58.
- Efthymiou, Loukia. 2003. "Le genre des concours." *Clio*, 18, p.91-112.
- Elder, Glen H. 1985. "Perspectives of the Life Course." In *Life Course Dynamics*, dir. Elder, Glen H. Ithaca: Cornell University Press, p.23-49.
- Elder, Glenn .H., Johnson, Marcia K. et Crosnoe, Robert. 2003. "The emergence and development of life course theory." In *Handbook of the life course*, dir. Mortimer, Jeylan T. et Shanahan, Michael J. New York: Kluwer Academic, p.3-19.
- Elder, Glenn H. 1974. *Children of the great depression. Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellis, Walter. 1994. *The Oxbridge conspiracy: how the ancient universities have kept their stranglehold on the establishment*. Londres: Michael Joseph.
- Euriat, Michel et Thélot, Claude. 1992. "Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990." *Revue Française de Sociologie*, 36, n°3, p.403-38.
- Eymeri, Jean-Michel. 2001. *La fabrique des énarques*. Paris: Economica.
- . 2005. "La machine élitaire. Un regard européen sur le 'modèle' français de fabrication des hauts fonctionnaires." In *Formation des élites en France et en Allemagne*, dir. Hervé, Joly. Cergy Editions du CIRAC, p. 101-28.
- Eymeri-Douzans, Jean-Michel. 2012. "Les concours à l'épreuve." *Revue française d'administration publique*, 2, n°142, p.307-25.

- Fabiani, Jean-Louis. 2003. "Pour en finir avec la réalité unilinéaire." *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58, n°3, p.549-65.
- Fack, Gabrielle et Grenet, Julien. 2010. "Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, p.44-62.
- Faguer, Jean-Pierre. 1991. "Les effets d'une "éducation totale"." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°86, p.25-43.
- . 1995. *Khâgneux pour la vie: une histoire des années soixante*. Paris: Centre d'Etude de l'Emploi/La Documentation Française.
- Farges, Géraldine. 2011. "Le statut social des enseignants français." *Revue européenne des sciences sociales*, 49, n°1, p.157-78.
- Fassa, Farinaz, Kradolfer, Sabine et Paroz, Sophie. 2012. "Enquête au royaume de Matilda. La relève à l'université de Lausanne." *Lives Working Papers*, 11.
- Fassin, Eric. 1995. "Au miroir de l'Université américaine: pluridisciplinarité et modèles intellectuels." In *L'apprentissage du savoir vivant: fonction des grands collèges européens*, dir. Viallaneix, Paul et Elmoznino, Rosette. Paris, p.181-86.
- Faure, Sylvia, Millet, Mathias et Soulié, Charles. 2006. "Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'ethos académique." *Regards sociologiques*, n°31, p.107-40.
- Faure, Sylvia, Soulié, Charles et Millet, Mathieu. 2005. *Enquête Exploratoire sur le Travail des Enseignants-chercheurs, Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?*
- Ferrand, Michèle. 2004. "La mixité à dominance masculine: l'exemple des filières scientifiques de l'École normale supérieure d'Ulm-Sèvres." In *La mixité dans l'éducation: enjeux passés et présents*, dir. Rebecca, Rogers. Lyon: ENS Editions, p. 181-93.
- Ferrand, Michèle et Imbert, Françoise. 1993. "Le longitudinal à travers quantitatif et qualitatif." *Sociétés Contemporaines*, n°14, p.129-48.
- Ferrand, Michèle, Imbert, Françoise et Marry, Catherine. 1999. *L'excellence scolaire : une affaire de famille*. Paris: L'Harmattan.
- Ferrand, Michelle et Imbert, Françoise. 1998. "L'École normale supérieure forme-t-elle encore des enseignants ? L'exemple des mathématiciens et des physiciens." In *Les professions de l'éducation et de la formation*, dir. Bourdoncle, Raymond et Demailly, Lise. Paris: Septentrion presses universitaires, p.439-49.
- Fillieule, Olivier (dir.) 2005. *Le désengagement militant*. Paris: Belin.
- Fillieule, Olivier et Broqua, Christophe. 2005. "La défection dans deux associations de lutte contre le sida: Act Up et AIDES." In *Le désengagement militant*, dir. Fillieule, Olivier. Paris: Belin, p.189-225.
- Fillieule, Olivier et Mayer, Nonna. 2001. "Devenirs militants." *Revue française de science politique*, 51, n°1, p.19-25.
- François, Jean-Christophe et Poupeau, Franck. 2008. "Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire." *Revue Française de Sociologie*, 49, n°1, p.93-126.
- Fusulier, Bernard. 2011. "Le concept d'ethos. De ses usages classiques à un usage renouvelé." *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n°42-1, p.97-109.
- Gadéa, Charles et Marry, Catherine. 2000. "Les pères qui gagnent.

- Descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs." *Travail, genre et sociétés*, n°3, p.109-36.
- Galerand, Elsa et Kergoat, Danièle. 2008. "Le potentiel subversif du rapport des femmes au travail." *Nouvelles Questions Féministes*, 27, n°2, p.67-82.
- Garcia, Sandrine. 2008. "L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire?" *Genèses*, n°70, p.66-87.
- Gilotte, Olivier et Girard, Pierre. 2005. "La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de sixième à Paris en 2003." *Education et formation*, n°71, p.137-49.
- Gingras, Yves et Gemme, Brigitte. 2006. "L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°164, p.51-60.
- Goblot, Edmond. 1925. *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris: Alcan.
- Godechot, Olivier. 1999. "Le marché du livre philosophique." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°130, p.11-28.
- Godechot, Olivier et Louvet, Alexandra. 2008. "Le localisme dans le monde académique: un essai d'évaluation." *La Vie des idées*.
- . 2010. "Comment les docteurs deviennent-ils directeurs de thèse?" *Sociologie*, n°1, p.3-23.
- Goffman, Erving. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- . 1979. *Asile. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goldin, Claudia et Katz, Laurence. 2008. "Transitions: Career and family life cycles of the educational elite." *The American Economic Review*, 98, n°2, p.363-69.
- Goussard, Lucie. 2012. "La vulnérabilité au travail des cadres transfuges sociaux." *Bourdieu et le travail*, CNRS, Paris, le 13 et 14 décembre.
- Greene, Jennifer C., Caracelli, Valerie J. et Graham, Wendy F. 1989. "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs." *Educational evaluation and policy analysis*, 11, n°3, p.255-74.
- Grelon, André. 1978. "Interviewer ?" *Langage et société*, n°4, p.41-62.
- Grignon, Claude et Passeron, Jean-Claude. 1989. *Le Savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Gallimard.
- Grossetti, Michel. 2004. "Sociologie de l'imprévisible."
- . 2006. "L'imprévisibilité dans les parcours sociaux." *Cahiers internationaux de sociologie*, n°120, p.5-28.
- Guégot, Françoise. 2011. *L'Égalité professionnelle hommes-femmes dans la fonction publique*. Paris: La documentation française, .
- Guillaume, Cécile et Pochic, Sophie. 2007. "La fabrication organisationnelle des dirigeants." *Travail, genre et sociétés*, n°17, p.79-103.
- Guthleben, Denis. 2003. "'Faut-il brûler le CNRS?' L'image du CNRS dans les médias." *La revue pour l'histoire du CNRS*, n°9, mis en ligne le 23/02/2006, consulté le 26/06/2014, url: <http://histoire-cnrs.revues.org/565>.
- Haicault, Monique. 1984. "La gestion ordinaire de la vie en deux." *Sociologie du travail*, 3, n°4, p.268-77.
- Hareven, Tamara K. et Masaoka, Kanji. 1988. "Turning points and

- transitions: Perceptions of the life course." *Journal of family history*, 13, n°1, p.271-89.
- Héas, Stéphane, Kergoat, Romain, Weber, Claude et Haddad, Saïd. 2007. "Dualité identitaire des femmes élèves officiers des Ecoles militaires de Coëtquidan: féminité préservée ou masculinité recherchée ?" *Socio Logos*, n°2.
- Hedjerassi, Nassira. 2008. "Des élèves de lycées face à la philosophie : des rapports sociaux de sexe en jeu." *Canadian Journal of Education*, 31, n° 1, p.124 - 44
- Heiland, Frank. 2009. "Does the birth order affect the cognitive development of a child?" *Applied Economics*, 41, n°14, p.1799-818.
- Henri-Panabière, Gaële. 2011. "Elèves en difficultés de parents fortement diplômés." *Sociologie*, 1, n°4, p.457-77.
- Héran, François. 1996. "Ecole publique, Ecole privée: qui peut choisir?" *Economie et statistique*, 293, n°1, p.17-39.
- Howard, A. et Gaztambide-Fernandez, R.A. 2010. *Educating elites: Class privilege and educational advantage*. Lanham: R&L Education.
- Huet, Sylvestre. 2009. "Droite/gauche/droite, la politique de la recherche depuis 1981." *Libération.fr*, mis en ligne le 2 mars 2009, consulté le 26 juin 2014, url: <http://sciences.blogs.liberation.fr/home/2009/03/droitegauchedroite.html>.
- Hughes, Everett C. 1996. *Le regard sociologique*. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Hugrée, Cédric. 2010. "Le CAPES ou rien?" *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.72-85.
- Hulin, Nicole. 1994. "La section des sciences de l'École normale supérieure. Quelques jalons de son histoire." In *École normale supérieure: Le livre du bicentenaire*, dir. Sirinelli, Jean-François. Paris: Presses universitaires de France, p.321-49.
- Hwang, Sungsoo. 2008. "Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas. ti." *Social Science Computer Review*, 26, n° 4, p.519-27
- Ichou, Mathieu et Vallet, Louis-André. 2012. "Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies." *Education et formation*, n°82, p.9-18.
- Isambert-Jamati, Viviane. 1985. "Les primaires, ces "incapables prétentieux"." *Revue Française de Pédagogie*, n°73, p.57-65.
- Jarty, Julie. 2009. "Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire." *Temporalités*, n°9, mis en ligne le 30 septembre 2009, consulté le 14 mars 2014, url: <http://temporalites.revues.org/1057>.
- . 2011. "Le travail invisible des enseignants 'hors les murs'." *Ethnographiques.org*, n°23, mis en ligne le 1er décembre 2011, consulté le 03 juillet 2014, url: <http://www.ethnographiques.org/2011/jarty-5.2>.
- Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J. et Turner, Lisa A. 2007. "Toward a definition of mixed methods research." *Journal of mixed methods research*, 1, n°2, p.112-33.
- Joly, Hervé. 2013. "L'ENSET/ENS Cachan dans l'espace concurrentiel des très grandes écoles : le recrutement par concours dans

- les sections scientifiques, 1949-2012." In *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, dir. Le Bot Florent, Albe Valérie, Bodé Gérard, Bruzy Guy et Elisabeth, Chatel. Rennes: PUR, p.299-313.
- Julia, Dominique. 1981. "La naissance du corps professoral." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39, p.71-86.
- Karabel, J. 2005. *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton.*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Karady, Victor. 1985. "Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté (1810-1914)." In *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles*, dir. Charle, Christophe. Paris: Edition du CNRS, p.29-45.
- Khan, Shamus Rahman. 2012. "The Sociology of Elites." *Annual review of sociology*, n°38, p.361-77.
- Killgore, L. 2009. "Merit and competition in selective college admissions." *The Review of Higher Education*, 32, n°4, p.469-88.
- Kohli, Martin. 1986. "The world we forgot: A historical review of the life course." In *Later life: The social psychology of ageing*, dir. Marshall, Victor. Beverly Hills: Sage, p.271-303.
- . 1989. "Le cours de vie comme institution sociale." *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n°5, mis en ligne le 16 novembre 2005, consulté le 15 juillet 2014, url: <http://enquete.revues.org/78>.
- Kolopp, Sarah. 2011. "Mais si t'as envie d'aller dans le secondaire t'as qu'à y aller toi !. Trajectoires sociales et modes d'entrée dans une carrière illégitime : l'exemple des normaliens professeurs de l'enseignement secondaire", *Master2*. Paris: EHESS.
- Laacher, Smaïn. 1990. "L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées." *Politix*, 12, n°3, p.25-37.
- Laborde, Caroline, Lelièvre, Eva et Vivier, Géraldine. 2008. "Trajectoires et événements marquants, comment dire sa vie?" *Population*, 62, n°3, p.567-85.
- Lafont, Valerie. 2001. "Les jeunes militants du Front national: trois modèles d'engagement et de cheminement." *Revue française de science politique*, 51, n°1, p.175-98.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard.
- . 2006. *L'Homme pluriel*. Paris: Hachette.
- . 2007. *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.
- Lahire, Bernard, Millet, Mathias et Pardell, Everest. 1997. *Les manières d'étudier: enquête 1994*. Paris: La Documentation française.
- Lallement, Michel. 2004. "La sociologie n'a pas besoin d'agrégation." *L'Économie politique*, 23, n°3, p.25-34.
- Lambert, Anne. 2010. "Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire et devenir professionnels des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.106-24.
- Lapeyre, Natahalie. 2008. "Jeunes générations de médecins face au choix de la médecine de proximité : quels territoires,

- quels enjeux ?" *"Médecine de proximité : Crise des ressources humaines"*, Marseille, le 16/11/2007.
- Lapeyre, Nathalie. 2006. *Les Professions face aux enjeux de la féminisation*. Toulouse: Octarès.
- Lapeyre, Nathalie et Le Feuvre, Nicky. 2004. "Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de "conciliation travail-famille" dans les professions libérales en France." *Nouvelles Questions Féministes*, 23, n°3, p.42-58.
- Lapeyre, Nathalie et Robelet, Magali. 2007. "Les mutations des modes d'organisation du travail au regard de la féminisation. L'expérience des jeunes médecins généralistes." *Sociologies pratiques*, n°14, p.19-30.
- Lareau, Anette et Lamont, Michele. 1988. "Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments." *Sociological theory*, 6, n°2, p.153-68.
- Lasvergnas, Isabelle. 1988. "Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes." *Recherches féministes*, 1, n°1, p.31-45.
- Latour, Emmanuelle et Le Feuvre, Nicky. 2006. "Les carrières universitaires françaises à l'épreuve du genre." In *Parcours de femmes à l'Université. Perspectives internationales* dir. Edmée, Ollagnier et Claudie, Solar. Paris L'Harmattan, p. 159-88.
- Laurens, Jean-Paul. 1992. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: PUM.
- Lazuech, Gilles. 1998. "Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°121-122, p.66-76.
- Le Bot, Florent, Albe, Valérie, Bodé, Gérard, Brucy, Guy et Chatel, Elisabeth (dir.) 2013. *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*. Rennes: PUR.
- Le Bras, Hervé. 1983. "Les origines d'une promotion de Polytechniciens." *Population*, 38, n°3, p.491-502.
- Le Feuvre, Nicky. 2001. "La féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne: voie de transformation ou de recomposition du "genre"?" In *Femmes et hommes dans le champ de la santé. Approches sociologiques*, dir. Pierre, Aiach, Dominique, Cebe, Geneviève, Cresson et Claudine, Philippe. Rennes: Editions de l'ENSP, p. 97-228.
- . 2005. "La féminisation des professions masculines: enjeux sociaux et approches sociologiques." In *L'inversion du genre : Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, dir. Y., Guichard-Claudic, D., Kergoat et A., Vilbrod. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p.307-24.
- . 2009. "Exploring women's academic careers in cross-national perspective. Lessons for equal opportunity policies." *Equal Opportunities International*, 28, n°1, p.9-23.
- Le Feuvre, Nicky et Guillaume, C. 2007. "Les processus de féminisation au travail: entre différenciation, assimilation et 'dépassement du genre'." *Sociologies pratiques*, n°14, p.11-15.

- Le Feuvre, Nicky et Lapeyre, Natahalie. 2011. "Féminisation et aspiration à une meilleure 'qualité de vie': Dynamique majeure des classes moyennes supérieures." In *Cadres, classes moyennes: vers l'éclatement ?*, dir. Bouffartigue, Paul, Gadéa, Charles et Pochic, Sophie. Paris: Armand Colin, p.224-33.
- Lecrique, Jean-Michel, Lascoumes, Pierre et Bezes, Philippe. 2011. "Classer et juger les transgressions politiques." *Revue française de science politique*, 61, n°3, p.447-82.
- Lecuyer, Carole. 1994. "Une nouvelle figure de la jeune fille sous la IIIe République: l'étudiante." *Clio*, n°4, mis en ligne [En ligne] URL.
- Leemann, Regula Julia. 2009. "Des parcours d'excellence "épurés" des conditions de vie et des rapports sociaux." *L'homo academicus a-t-il un sexe? L'excellence scientifique en questions*, Université de Genève, le 15/10/2009.
- Lejeune, Christophe. 2008. "Au fil de l'interprétation. L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative." *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/ Revue Suisse de Sociologie*, 34, n°3, p.593-603.
- . 2010. "Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative." *Recherches qualitatives*, n°9 (hors série), p.15-32.
- Lemercier, Claire. 2005. "Les carrières des membres des institutions consulaires parisiennes au XIXe siècle." *Histoire & mesure*, 20, n°1/2, p.59-95.
- Lignier, Wilfried. 2012. *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués*. Paris: La Découverte.
- Louvel, Séverine. 2011. *Des patrons aux managers: les laboratoires de la recherche publique depuis les années 1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Löwy, Ilana. 2006. *L'Emprise du Genre*. Paris: La Dispute.
- Löwy, Iliana. 2004. "Sciences et Genre." In *Dictionnaire Critique du Féminisme*, dir. Hirata, Helena, Laborie, Françoise, Le Doare, Hélène et Senotier, Danièle. Paris, p.200-04.
- Mach, André, David, Thomas et Bühlmann, Felix. 2011. "La fragilité des liens nationaux La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°190, p.78-107.
- Mandran, Nadine et Mangematin, Vincent. 1999. *L'insertion professionnelle des docteurs issus d'un laboratoire de l'INRA (1984-1998)*. Grenoble: INRA.
- Marry, Catherine. 1995. "Les scolarités supérieures féminines en France dans les années 80: un bilan contrasté." In *La place des femmes, les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, dir. Collectif. Paris: La Découverte, p. 591-97.
- . 2004. *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- Marry, Catherine et Jonas, Irène. 2005. "Chercheuses entre deux passions." *Travail, genre et sociétés*, n°14, p.69-88.
- . 2010. "Une féminisation irrégulière et inaboutie du monde académique. Le cas de la recherche en biologie." In *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, dir. Demazière, Didier et Gadea, Charles. Paris: La Découverte, p.402-12.

- Martin, Clément et Pajon, Christophe. 2011. "Max Weber, le charisme routinisé et l'armée de l'air. L'éducation charismatique au sein d'une école d'officiers." *L'Année sociologique*, 61, n°2, p.383-405.
- Masse, Benjamin. 2002. "Rites scolaires et rites festifs: les "manieres de boire" dans les grandes écoles." *Sociétés Contemporaines*, 47, p.101-29.
- Maurin, Eric. 2007. *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. Paris: Le Seuil.
- . 2009. *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris: Seuil.
- Mayeur, Françoise. 1985. "L'évolution des corps universitaires (1877-1968)." In *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, dir. Charle, Christophe et Ferré, Régine. Paris: Editions du CNRS, p.11-27.
- . 1994. "Une école-soeur? Sèvres." In *École normale supérieure: Le livre du bicentenaire*, dir. Sirinelli, Jean-François. Paris: Presses universitaires de France, p.72-111.
- Méchoulan, Eric et Mourier, Pierre-François. 1994. *Normales sup': des élites pour quoi faire?* La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- Mendez, Ariel (dir.) 2010. *Processus. Concepts et méthodes pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- Mercklé, Pierre. 2005. "Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible?" *Idées*, n°142, p.22-29.
- Merle, Pierre. 2000. "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve." *Population*, 55, n°1, p.15-50.
- . 2002. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merton, Robert K. 1973. "The normative structure of science." *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, 267.
- Merton, Robert K. 1998. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Armand Colin.
- Monchatre, Sylvie. 1998. "Les déroulements de carrières en entreprise: variations sur le thème de l'anticipation. Le cas des techniciens et cadres." *Sociologie du travail*, 40, n°1, p.21-41.
- Mons, Nathalie. 2005. "Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires?. Une comparaison internationale des politiques éducatives." *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°39, p.105-21.
- Moreau, Marie-Pierre. 2011. *Les Enseignants et le Genre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moulin, Anne-Marie. 1995. "Plaidoyer pour une école mixte." In *L'apprentissage du savoir vivant: fonction des grands collèges européens*, dir. Viallaneix, Paul et Elmoznino, Rosette. Paris, p.187-92.
- Moussy, Hughes. 1994. "L'École normale de l'an III." In *École normale supérieure: Le livre du bicentenaire*, dir. Sirinelli, Jean-François. Paris: Presses universitaires de France, p.3-30.
- Musselin, Christine. 2001. *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses universitaires de France.
- . 2005. *Le marché des universitaires: France, Allemagne, États-Unis*. Paris: Presses de Sciences-Po.

- . 2008. *Les universitaires*. Paris: La Découverte.
- Nakhili, Nadia. 2007. "L'environnement scolaire, quels effets sur les 'aspirations' individuelles? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur", Dijon: Université de Bourgogne.
- Naudet, Jules. 2012. *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris: PUF.
- Oberti, Marco. 2005. "Différenciation sociale et scolaire du territoire: inégalités et configurations locales." *Sociétés Contemporaines*, 59-60, p.13-42.
- . 2013. "Politique 'd'ouverture sociale', ségrégation et inégalités urbaines: le cas de Sciences Po en Île de France." *Sociologie*, 4, n°3, p.269-89.
- Oberti, Marco, Sanselme, Franck et Voisin, Agathe. 2009. "Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents: entre méritocratie et perception d'inégalités. Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, p.102-24.
- Oger, Claire. 2008. *Le façonnage des élites de la République. Culture générale et haute fonction publique*. Paris: Presses de Sciences-Po.
- Oller, Anne-Claudine. 2012. "Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires." *Sociologies pratiques*, 25, p.85-97.
- Oulhiou, Yvonne. 1981. « *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-roses à travers le temps, 1880-1980* », hors série *Les Cahiers de Fontenay*. Fontenay-aux-roses ENS Edition.
- Paillé, Pierre. 2011. "Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels." *SociologieS*, "La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain", mis en ligne le 06-08-2011, consulté le 09-10-2014, url: <http://sociologies.revues.org/3557>.
- Pasquali, Paul. 2010. "Les déplacés de l'ouverture sociale." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p.86-105.
- Pasquali, Paul et Pattieu, Sylvain. 2010. "Des boursiers dans les grandes écoles ?" *Contretemps.net*, mis en ligne le 31 janvier 2010, consulté le 26 octobre 2014, url: <http://www.contretemps.eu/interviews/boursiers-dans-grandes-ecoles>.
- Passeron, Jean-Claude. 1982. "L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie." *Revue Française de Sociologie*, 23, n°4, p.551-84.
- . 2006. *Le Raisonnement Sociologique*. Paris: Albin Michel.
- Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques (dir.) 2005. *Penser par cas*. Paris: Editions de l'EHESS.
- Pavis, Fabienne. 2013. "Les anciens élèves des sections économiques de l'ENSET/ENS Cachan : quel devenir professionnel ? (promotions 1975-1995)." In *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, dir. Le Bot Florent, Albe Valérie, Bodé Gérard, Brucy Guy et Elisabeth, Chatel. Rennes: PUR, p.197-216.
- Peltot, Jeanne. 1994. "Jadis et Naguère: un carmel sans les prières." In *Feu les Écoles normales:(et les IUFM?)*, dir. Lethierry, Hugues. Paris: l'Harmattan, p.233-51.
- Peneff, Jean. 1994. "Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française." *Politix*, 7, n°27, p.25-31.

- Peretti-Watel, Patrick. 2001. "Comment devient-on fumeur de cannabis? Une perspective quantitative." *Revue Française de Sociologie*, 42, n°1, p.3-30.
- Pérocheau, Guillaume et Correia, Mario. 2010. "Les moteurs: principes génératifs du mouvement dans les processus." In *Processus: concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia, p.123-39.
- Perrenoud, Philippe. 1987. "Anatomie de l'excellence scolaire." *Autrement*, n°86, p.95-100.
- . 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Persell, C.H. et Cookson Jr, P.W. 1985. "Chartering and bartering: Elite education and social reproduction." *Social Problems*, 33, n°2, p.114-29.
- Peugny, Camille. 2009. *Le Déclassement*. Paris: Grasset.
- Pinçon-Charlot, Monique et Pinçon, Michel. 2009. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La découverte.
- Pinson, Gilles et Sala Pala, Valérie. 2007. "Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique?" *Revue française de science politique*, 57, n°5, p.555-97.
- Pochic, Sophie. 2005. "Faire carrière: l'apport d'une approche en terme de genre." *Formation emploi*, n°91, p.75-93.
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone et Raybaut, Paul. 1983. *Les récits de vie: théorie et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pompidou, Georges. 1994. "Introduction. On naît normalien." In *Rue d'Ulm: chroniques de la vie normalienne*, dir. Peyrefitte, Alain. Paris: Hachette, p.13-15.
- Poullaouec, Tristan. 2004. "Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants." *Economie et statistique*, 371, n°1, p.3-22.
- Poussou-Plesse, Marielle. 2010. "Le turning point sous le regard du point final. Retour sur un usage canonique de la notion de carrière en sociologie." In *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, dir. Grossetti, Michel, Bessin, Marc et Bidart, Claire. Paris: La Découverte, p.254-70.
- Prost, Antoine. 1992. *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris: Le Seuil.
- Pudal, Romain. 2011. "Du "Pioupiou" au "Vieux Sarce" ou comment en être: ethnographie d'une socialisation chez les pompiers." *Politix*, 93, p.167-94.
- Pujade-Renaud, Claude. 2006. *L'École dans la littérature*. Paris: L'Harmattan.
- Ragin, Charles et Becker, Howard S. (dir.) 1992. *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raynaud, Philippe et Thibaud, Paul. 1990. *La Fin de l'école républicaine*. Paris: Calmann-Lévy.
- Rennes, Juliette. 2007. *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine, l'accès des femmes aux professions de prestige (1880-1940)*. Paris: Fayard.
- Robette, Nicolas. 2012. "Du prosélytisme à la spécularisation. Le processus de diffusion de l'Optimal Matching Analysis." mis en ligne le E-Pub Date, consulté le, url: http://nicolas.robette.free.fr/Docs/Proselytisme_secularisation_N_Robette.pdf.
- Rogers, Rebecca. 2003. "État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe." *Clio*, n°18.

- . 2004. "L'Impensable mixité de l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle." In *La mixité dans l'éducation: enjeux passés et présents*, dir. Rebecca Rogers. Lyon ENS Editions, p. 101-14.
- Romains, Jules. 1963a. *Les hommes de bonne volonté*, vol.4 - "Recherche d'une Eglise", "Province", Paris: Flammarion.
- . 1963b. *Les hommes de bonne volonté*, vol.2 - "Les Amours Infantines", "Eros de Paris", Paris: Flammarion.
- Rönkä, Anna, Oravala, Sanna et Pulkkinen, Lea. 2003. "Turning points in adults' lives: The effects of gender and the amount of choice." *Journal of Adult Development*, 10, n°3, p.203-15.
- Rouban, Luc. 2010. "L'Inspection Générale des Finances, 1958-2008: pantouflage et renouveau des stratégies élitaires." *Sociologies pratiques*, 21, n°2, p.19-34.
- Rubenstein, Diane. 1990. *What's Left? The Ecole Normale Supérieure and the Right*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Saint-Martin (de), Monique. 1968. "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences." *Revue Française de Sociologie*, 9, n°spécial, p.167-84.
- . 1989. "Structure du capital, différenciation selon le sexe et "vocation" intellectuelle." *Sociologie et sociétés*, 21, n°2, p.9-25.
- . 2005. "Méritocratie ou cooptation? La formation des élites en France." *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°39, p.57-66.
- . 2008. "Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice " *Education et formation*, 21, n°1, p.95-103.
- . 2011. "Towards a dynamic approach to reconversions." *Social Science Information*, 50, n°3-4, p.429-41.
- Sapin, Marlène, Spini, Dario et Widmer, Eric. 2007. *Le parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne: Presses Polytechniques.
- Schwartz, Olivier. 1990. "Le baroque des biographies." *Cahiers de philosophie*, 10, p.173-84.
- Schweitzer, Sylvie. 2009. "Du vent dans le ciel de plomb? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIXème-XXème siècles." *Sociologie du travail*, n°51, p.183-98.
- Singly (de), François. 1988. "Un drôle de "je" : le moi conjugal." *Dialogue*, n°102, p.3-5.
- . 1993. "Les habits neufs de la domination masculine." *Esprit*, n°196, p.54-64.
- . 2006. "Sur la socialisation secondaire." In *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin, p.335-52.
- Singly (de), François et Thélot, Claude. 1989. *Gens du privé, gens du public: la grande différence*. Paris: Dunod.
- Sirinelli, Jean-François. 1988. *Génération intellectuelle: khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*. Paris: Fayard.
- Soares, Joseph A. 1999. *The decline of privilege: The modernization of Oxford University*. Stanford: University Press Stanford.
- Sohn, Anne-Marie. 2003. "Les relations filles-garçons : du chaperonnage à la mixité (1870-1970) : filles et garçons, pour le meilleur et pour le pire." *Travail, genre et sociétés*, n°9, p.91- 109.

- Sorignet, Pierre-Emmanuel. 2004. "Sortir d'un métier de vocation: le cas des danseurs contemporains." *Sociétés Contemporaines*, 56, p.111-32.
- Soulié, Charles. 1995. "Apprentis philosophes et apprentis sociologues." *Sociétés Contemporaines*, 21, n°1, p.89-101.
- . 1996. "Précarité dans l'enseignement supérieur: allocataires et moniteurs en sciences humaines." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°115, p.108-11.
- . 1997. "Profession philosophe." *Genèses*, 26, n°1, p.103-22.
- Stengers, Isabelle. 2010. "L'étoffe du chercheur: une construction genrée ?" In *Le plafond de fer de l'Université*, dir. Fassa, Farinaz et Kradolfer, Sabine. Zurich: Seismo, p.25-40.
- Stevanovic, Biljana. 2012. "L'insertion professionnelle des diplômées de l'EPF-école d'ingénieurs: l'insertion au féminin et au masculin." *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41, n°4, p.523-45.
- Stevens, M.L. 2009. *Creating a class: College admissions and the education of elites*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Suleiman, Ezra. 1979. *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*. Paris: Seuil.
- Tenret, Elise. 2008. "L'école et la croyance en la méritocratie", *thèse de doctorat en sociologie*. Dijon: Université de Bourgogne.
- . 2011. *L'école et la méritocratie: représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Terrail, Jean-Pierre. 1984. "Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)." *Revue Française de Sociologie*, 25, n°3, p.421-36.
- . 1992. "Destins scolaires de sexe. Une perspective historique et quelques arguments." *Population*, 47, n°3, p.645-76.
- Thélot, Claude et Vallet, Louis-André. 2000. "La réduction des inégalités, sociales devant l'école, depuis le début du siècle." *Economie et statistique*, n°334, p.3-32.
- Turner, Ralph H. 1960. "Sponsored and contest mobility and the school system." *American Sociological Review*, p.855-67.
- Vallet, Louis-André. 1999. "Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière des modèles récents." *Revue Française de Sociologie*, 40, n°1, p.5-64.
- . 2007. "Sur l'origine, les bonnes raisons de l'usage, et la fécondité de l'odds ratio." *Courrier des statistiques*, n°121-122, p.59-65.
- Vallet, Louis-André et Degenne, Annick. 2000. "L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement." *Education et formation*, n°56, p.33-40.
- Van Zanten, Agnès. 2009. *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- . 2010. "L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?" *Sociétés Contemporaines*, n°79, p.69-95.
- . 2012. "De la ségrégation aux inégalités: la réduction des opportunités." *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n°120, p.127-34.
- Van Zanten, Agnès et Obin, Jean-Pierre. 2008. *La carte scolaire*. Paris: Paris, Presses Universitaires de France.

- Verneuil, Yves. 2005. *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*. Paris: Belin.
- . 2009. "Identités et compétences professionnelles dans les années 1920." *Histoire de l'Éducation*, n°121, p.43-66.
- Viallaneix, Paul et Elmoznino, Rosette. 1995. *L'apprentissage du savoir vivant: fonction des grands collèges européens*: Presses universitaires de France.
- Vilkas, Catherine. 2004. "L'évaluation au CNRS." *La revue pour l'histoire du CNRS*, n°11, mis en ligne le 23 février 2006, consulté le 16 juillet 2014, url: <http://histoire-cnrs.revues.org/687>.
- Vincent, Gérard. 1966. "Les professeurs du second degré au début du XXe siècle: Essai sur la mobilité sociale et la mobilité géographique." *Le mouvement social*, n°55, p.47-73.
- Vincent, Guy. 1972. "Histoire et structure du système éducatif français : l'enseignement primaire." *Revue Française de Sociologie*, 13, n°1, p.59-79.
- . 1980. *L'École primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Voegtli, Michaël. 2004. "Du Jeu dans le Je: ruptures biographiques et travail de mise en cohérence." *Lien social et Politiques*, n°51, p.145-58.
- Wagner, Anne-Catherine. 2007. "La place du voyage dans la formation des élites." *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°170, p.58-65.
- Weber, Max. 2003. *Hindouisme et bouddhisme*. Paris: Flammarion.
- Weinstein, Matthew. 2006. "TAMS Analyzer Anthropology as Cultural Critique in a Digital Age." *Social Science Computer Review*, 24, n°1, p.68-77.
- Wolff, François-Charles. 2012. "L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation." *Informations sociales*, n°173, p.61-69.
- Woolf, Virginia. 1992. *Une chambre à soi*. Paris: Denoël.
- Zarca, Bernard. 2004. "Un sociologue avec des 'scientifiques durs' sur la toile." *Genèses*, n°55, p.126-45.
- . 2006. "Mathématicien, une profession élitare et masculine." *Sociétés Contemporaines*, n°64, p.41-65.
- Zéroulou, Zaïhia. 1988. "La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation." *Revue Française de Sociologie*, 29, n°3, p.447-70.
- Zimdars, Anna, Sullivan, Alice et Heath, Anthony. 2009. "Elite higher education admissions in the arts and sciences: is cultural capital the key?" *Sociology*, 43, n°4, p.648-66.
- Zolesio, Emmanuelle. 2009. "Marie Laborie, un cas de socialisation chirurgicale ratée." *Sociétés Contemporaines*, n°74, p.147-65.
- . 2012. *Chirurgiens au féminin? Des femmes dans un métier d'hommes*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Index Tableaux

Tableau 1.1 : L'échantillon des répondant·e·s au questionnaire	84
Tableau 1.2 : L'échantillon des personnes rencontrées dans le cadre des entretiens	86
Tableau 2.1 : Les métamorphoses successives des anciennes ENS primaires de 1975 à 2011.....	147
Tableau 3.1 : Profession des pères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (1981-1987) et de l'ENS d'Ulm-Sèvres (1988-1992).....	207
Tableau 3.2 : Typologie des familles des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (1981-1987)	216
Tableau 3.3 : Les spécificités des différents types de famille identifiés (Régression logistique Multinomiale).....	219
Tableau 3.4 : Répartition des répondant·e·s en fonction du sexe et de la filière d'entrée aux ENS de ST, FT et LY.....	234
Tableau 3.5 : Ancienneté des héritages familiaux en fonction de la filière fréquentée (% colonnes)	238
Tableau 3.6 : Les professions des pères et mères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon (% colonne)	240
Tableau 3.7 : Les professions des pères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon en fonction du sexe et de la filière (% colonne).....	241
Tableau 3.8 : Origine géographique par taille de ville des normalien·ne·s en fonction de la filière (en % colonne).....	242
Tableau 3.9 : Eléments de trajectoires scolaires en fonction de la filière (en %)	248
Tableau 3.10 : Autre concours présenté à la fin des classes préparatoires en fonction de la filière (en %)	252
Tableau 3.11 : Excellence scolaire en fonction du sexe et de l'origine sociale (%).....	254
Tableau 3.12 : Motivations invoquées pour le choix des ENS à la fin des CPGE en fonction de la filière (régression logistique).....	260
Tableau 3.13 : Les parcours de formation des ancien·ne·s élèves en fonction de la discipline (en %).....	264
Tableau 3.14 : Les parcours de formation en fonction de la filière.....	267

Tableau 3.15 : Les devenirs professionnels des normalien·ne·s en fonction de la filière	275
Tableau 3.16 : Les avantages relatifs des normaliens dans l'accès au grade de Professeur des Universités en fonction des espaces disciplinaires.....	277
Tableau 3.17 : Composition de l'indicateur de la position socioprofessionnelle intra conjugale.....	286
Tableau 3.18 : Les devenirs professionnels des littéraires	288
Tableau 3.19 : Les devenirs professionnels des scientifiques	289
Tableau 3.20 : Les devenirs professionnels des normalien·ne·s sous l'angle de la situation familiale (en %).....	292
Tableau 4.1 : Une exemple du double travail sur les entretiens – le cas de Stéphane.....	329
Tableau 5.1 : Typologie des différentes mises en route.....	413
Tableau annexe 1. Tableau récapitulatif des entretiens.....	584
Tableau annexe 2. Comparaisons des origines géographiques des élèves de l'ENS d'Ulm-Sèvres, des ENS de SC, FT et Lyon et des jeunes de 16-25 ans en 1982 (% colonne)	586
Tableau annexe 3. Profession et diplômes du père en fonction du type familial (% colonne).....	587
Tableau annexe 4. Profession et diplômes de la mère en fonction du type familial (% colonne).....	588
Tableau annexe 5. Profession et diplômes des grands-pères en fonction du type familial (% colonne).....	589
Tableau annexe 6. Origine Géographique et type d'établissement en fonction du type familial (% colonne).....	590
Tableau annexe 7. Taille de la fratrie et formation en fonction du type familial (% colonne).....	590
Tableau annexe 8. Les professions des mères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon en fonction du sexe et de la filière (% colonne).....	591
Tableau annexe 9. Régressions multinomiales (littéraires).....	591
Tableau annexe 10. Régressions multinomiales (scientifiques).....	593

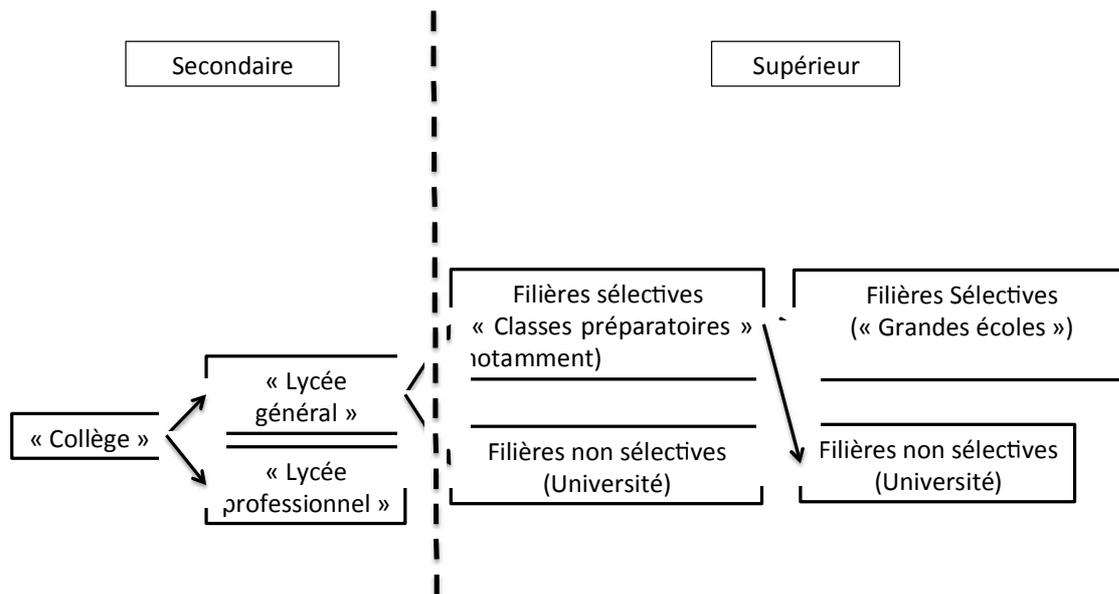
Index Figures

Figure 2.1 : Profession des cloutiers en début de carrière, 1882-1965	133
Figure 2.2 : Profession des pères des cloutiers, 1882-1979	137
Figure 2.3 : Profession du père des cloutiers et des fontenaisiennes de la promotion de 1977-78.....	138
Figure 2.4 : Lieu de naissance des cloutiers, 1882-1979	139
Figure 2.5 : Effectifs des promotions des ENS de Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Lyon 1950-1991.....	143
Figure 2.6 : Proportion de candidates reçues aux ENS de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon en fonction de la filière (1977-1989).....	151
Figure 2.7 : Effectif des professeur·e·s rattaché·e·s à l'enseignement secondaire public (1950-2000)	160
Figure 2.8 : Taux d'agrégé·e·s en activité pour l'ensemble des professeur·e·s titulaires affilié·e·s à l'enseignement secondaire public (1950-1990).....	161
Figure 2.9 : Origine sociale des agrégé·e·s et des élèves reçu·e·s aux ENS de Saint-Cloud et Fontenay	165
Figure 2.10 : Effectifs des enseignant·e·s titulaires affilié·e·s à l'enseignement supérieur (1928-2000)	171
Figure 3.1 : Profession des pères des normalien·ne·s et de la population active masculine (1982).....	199
Figure 3.2 : Niveau de diplôme des pères des normalien·ne·s et des hommes de plus de 25 ans (1982).....	200
Figure 3.3 : Profession des mères des normalien·ne·s et de la population active féminine (1982).....	201
Figure 3.4 : Niveau de diplôme des mères des normalien·ne·s et des femmes de plus de 25 ans (1982).....	202
Figure 3.5 : Département de résidence en terminale des ancien·ne·s élèves interrogé·e·s	204
Figure 3.6 : Lieu de résidence en terminale des normalien·ne·s et répartition de la population française (1982)	204
Figure 3.7 : Origines sociales des normalien·ne·s de SC, FT ou Lyon, d'Ulm-Sèvres et de l'X (en %).....	210
Figure 3.8 : Evolution de la profession du père en fonction de la promotion (en %).....	212

Figure 3.9 : Ancienneté des héritages familiaux en fonction de l'établissement fréquenté	228
Figure 3.10 : Ancienneté des héritages et comparaison avec Ulm & Polytechnique.....	230
Figure 3.11 : Origine géographique par département des normalien·ne·s en fonction de la filière (en %)	242
Figure 3.12 : Evolution comparée de la part de lauréats des concours de l'enseignement et de docteurs chez les littéraires et les scientifiques.....	265
Figure 3.13 : Les devenirs professionnels des normalien·ne·s des promotions 1981-1987	269
Figure 3.14 : Profession occupée au moment de l'enquête en fonction de la promotion	273
Figure 3.15 : Régression logistique quant aux devenirs professionnels des littéraires (coef logit).....	300
Figure 3.16 : Régression logistique quant aux devenirs professionnels des scientifiques (coef logit).....	301
Figure 4.1 : Proportion d'AND et d'AM en fonction de la promotion (en %).....	390

Annexes

a. Le système scolaire français



b. Glossaire

AMN : Assistant moniteur normalien
AND : Ancien normalien doctorant
ATER : Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
BTS : Brevet de technicien supérieur
CAPET : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CES : Collège d'enseignement secondaire
CIES : Centre d'intonation à l'enseignement supérieur
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CR : Chargé-e de recherche
DEA : Diplôme d'études approfondies
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DR : Direct·eur·rice de Recherche
ENA : École nationale d'administration
ENSAM : École nationale supérieure des arts et métiers
ENSET : École normale supérieure de l'enseignement technique
ENS : École(s) normale(s) supérieure(s)
FT : ENS de Fontenay-aux-Roses
FTSC : ENS de Fontenay-Saint-Cloud
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
HEC : Hautes Etudes Commerciales
LY : ENS de Lyon
MCF : Maîtres·se de conférences
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
PU : Professeur·e des Universités
SC : ENS de Saint-Cloud

c. Sources MEN utilisées

- Écoles normales d'instituteurs. Situation des effectifs d'élèves en 1977-1978, 1978, Tableaux statistiques, MEN, Paris*⁵¹¹.
- Écoles normales supérieures : répartition des effectifs d'élèves en 1989-1990, 1990, Tableaux statistiques, n°5887, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures : répartition des effectifs d'élèves en 1990-1991, 1991, Tableaux statistiques, n°5976, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures (public). Répartition des effectifs d'élèves en 1988-1989, 1989, Tableaux statistiques, n°5758, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1984-85, 1985, Tableaux statistiques, n°5468, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1968-69, 1970, Tableaux statistiques, n°3664, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1974-75. Diplômes délivrés en 1974, 1975, Tableaux statistiques, n° 4544, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1977-78, 1978, Tableaux statistiques, n°4788, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1977-78, 1978, Tableaux statistiques, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1977-78, 1978, Tableaux statistiques, n°4788, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1978-79, 1979, Tableaux statistiques, n°4915, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1979-80, 1980, Tableaux statistiques, n°4968, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1980-81, 1980, Tableaux statistiques, n°5069, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1981-82, 1982, Tableaux statistiques, n°5193, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1982-83, 1983, Tableaux statistiques, n°5278, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1983-84, 1984, Tableaux statistiques, n°5352, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1984-85, 1985, Tableaux statistiques, n°5468, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1985-86, 1986, Tableaux statistiques, n°5513, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1986-87, 1987, Tableaux statistiques, n°5614, MEN, Paris.*
- Écoles normales supérieures publiques. Répartition des effectifs d'élèves en 1987-1988, 1988, Tableaux statistiques, n°5700, MEN, Paris.*
- Effectifs des Écoles normales supérieures de 1939-40 à 1964-65, 1966, Tableaux statistiques, n°2013, MEN, Paris.*
- Évolution des personnels enseignants dans les lycées classiques et modernes du second degré public, par grade et discipline de 1950-51 à 1958-59, 1960, Tableaux statistiques, n°497, MEN, Paris.*
- Évolution du nombre d'enseignants des Etablissements publics depuis le 1er janvier 1960, des enseignants du supérieur public depuis 1978, des enseignants privés et non-enseignants depuis 1982, jusqu'à 2003-2004 pour la France métropolitaine, 2004, Hors collection, n°32, MEN, Paris.*

⁵¹¹ Tous les documents cités ici sont disponibles sur acadoc.fr.

Évolution du nombre de candidats présentés et admis aux concours de recrutement d'enseignants du second degré de 1960 à 2009, 2010, Hors collection, n°45, MEN, Paris.

Évolution du personnel enseignant des universités depuis 1928-29 jusqu'en 1963-64, 1965, Tableaux statistiques, n°1511, MEN, Paris.

Grandes (les) Écoles publiques et privées, 1952, Recueil de statistiques scolaires et professionnelles 1949 - 1950 - 1951, MEN, Paris.

Personnel (le) enseignant. Nombre et répartition du personnel de l'enseignement public. Année scolaire 1970-71, 1972, Statistiques des enseignements Edition 1972, MEN, Paris.

Personnel (le) enseignant. Nombre et répartition du personnel de l'enseignement public. Année scolaire 1975-76, 1977, Statistiques des enseignements Edition 1977, MEN, Paris.

Personnels (les) enseignants de l'enseignement supérieur, 2000-2001, 2002, Note d'information, n°42, MEN, Paris.

Recensement des diplômés délivrés par les universités. Sessions 1990, 1991, Tableaux statistiques, n° 6039, MEN, Paris.

Statistiques des classes préparatoires aux Écoles normales supérieures (ENS) en 1959-60, 1960, Tableaux statistiques, n°266, MEN, Paris.

Statistiques des concours donnant accès aux Écoles normales supérieures en 1965-66, 1966, Tableaux statistiques, n°2394, MEN, Paris.

Trente ans de baccalauréat, 1994, Document de travail, n°413, MEN, Paris.

d. Tableaux

Tableau annexe 1. Tableau récapitulatif des entretiens

Pseudonyme	Filière	Sexe	Prof	Lieu de résidence	Or. Soc.
Alain	L	M	DR	Paris	EA
Alexia	L	F	Autre -	Prov	EA
Alice	L	F	MCF	Paris	PD
Anne	S	F	Autre +	Paris	FD
Arnauld	S	M	MCF	Prov	PD
Bénédicte	S	F	MCF	Paris	FD
Benoît	S	M	PU	Paris	PD
Bertrand	L	M	CPGE	Prov	EA
Bruno	L	M	PU	Prov	FD
Camille	L	F	PU	Paris	FD
Caroline	S	F	CPGE	Prov	EA
Catherine	L	F	PU	Prov	EA
Claire	S	F	Lycée	Paris	FD
Constance	L	F	CPGE	Reg Par	FD
Daniel	L	M	MCF	Prov	PD
David	L	M	Autre +	Paris	FD
Elise	L	F	MCF	Prov	PD
Emilie	L	F	Autre +	Prov	PD
Eric	S	M	DR	Paris	PD
Florence	L	F	MCF	Paris	FD
François	L	M	Autre +	Paris	FD
Françoise	S	F	Autre -	Prov	EA
Gabriel	L	M	MCF	Paris	PD
Gilles	S	M	PU	Reg Par	FD
Hélène	L	F	CPGE	Paris	EA
Hervé	S	M	PU	Reg Par	FD
Hugo	L	M	Autre +	Paris	FD
Irène	L	F	Autre -	Prov	FD
Isabelle	S	F	DR	Reg Par	PD
Jean	L	M	MCF	Paris	?
Joëlle	L	F	MCF	Prov	EA
Laurent	S	M	Lycée	Prov	EA
Louis	L	M	CPGE	Paris	FD
Marie	L	F	CPGE	Prov	FD
Martine	S	F	Lycée	Reg Par	EA
Nathalie	S	F	PU	Paris	PD
Olivier	S	M	PU	Paris	EA
Patrick	S	M	PU	Prov	PD
Paul	S	M	DR	Paris	FD
Pierre	S	M	CPGE	Prov	PD

Raphaël	S	M	CPGE	Prov	FD
Sandrine	L	F	Lycée	Reg Par	EA
Sophie	L	F	Lycée	Prov	FD
Stéphane	L	M	CPGE	Paris	PD
Sylvain	S	M	PU	Prov	PD
Sylvie	L	F	Autre +	Paris	PD
Thomas	L	M	Autre +	Paris	FD
Valérie	S	F	PRAG	Prov	PD
Vincent	L	M	Autre +	Paris	FD
Xavier	S	M	Lycée	Prov	EA

Tableau annexe 2. Comparaisons des origines géographiques des élèves de l'ENS d'Ulm-Sèvres, des ENS de SC, FT et Lyon et des jeunes de 16-25 ans en 1982 (% colonne)

Ulm (1988-1992)			SC, FT et Lyon (1981-1987)			Population 16-25 ans (1982)		
Département	Eff.	%	Département	Eff.	%	Département	Eff.	%
Paris	179	18.5	Paris	41	9.8	Nord	262868	5.1
Hauts-de-Seine	108	11.1	Hauts-de-Seine	21	5	Paris	172956	3.4
Etranger	79	8.1	Yvelines	20	4.8	Pas-de-Calais	149596	2.9
Rhône	47	4.8	Essonne	19	4.5	Bouches-du-Rhône	142348	2.8
Nord	47	4.8	Bouches-du-Rhône	18	4.3	Seine-Saint-Denis	135124	2.6
Gironde	33	3.4	Rhône	18	4.3	Rhône	135080	2.6
Val-de-Marne	30	3.1	Alpes-Maritimes	13	3.1	Seine-Maritime	129256	2.5
Bouches-du-Rhône	28	2.9	Val-de-Marne	12	2.9	Hauts-de-Seine	120416	2.3
Yvelines	26	2.7	Moselle	11	2.6	Moselle	117772	2.3
Bas-Rhin	16	1.6	Ille-et-Vilaine	10	2.4	Val-de-Marne	112580	2.2
Haute-Garonne	15	1.5	Nord	10	2.4	Bas-Rhin	103416	2
Meurthe-et-Moselle	14	1.4	Seine-Maritime	10	2.4	Yvelines	103208	2
Seine-Saint-Denis	14	1.4	Loire-Atlantique	9	2.2	Gironde	100836	2
Var	12	1.2	Val-D'Oise	9	2.2	Loire-Atlantique	95184	1.9
Alpes-Maritimes	11	1.1	Haute-Garonne	8	1.9	Essonne	90212	1.8
Loire-Atlantique	11	1.1	Gironde	8	1.9	Val-d'Oise	87432	1.7
Seine-et-Marne	11	1.1	Doubs	7	1.7	Isère	83688	1.6
Seine-Maritime	11	1.1	Vienne	7	1.7	Seine-et-Marne	80848	1.6
Loir-et-Cher	10	1	Cher	6	1.4	Finistère	72928	1.4
% de l'effectif total		72.4	% de l'effectif total		61.5	% de l'effectif total		44.7

Lecture : 18.5% des élèves d'Ulm Sèvres des promotions 1988-1992 étaient originaires de Paris alors que c'était le cas d'uniquement 9.8% des élèves de SC, FT ou Lyon pour les promotions 1981-1987.

Tableau annexe 3. Profession et diplômes du père en fonction du type familial (% colonne)

		Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Rattrapage
Prof. Père	Haute fonction publique	0	2.4	4.9	0
	Patrons et chefs entreprise	0	2.4	4.9	0
	Prof. liberale (santé, droit)	0	6.5	14.8	0
	Prof. artistiques et information	0	0.8	2.8	0
	Ens. supérieur et recherche	0	10.6	21.8	0
	Cadre supérieur pub.	0	6.5	5.6	0
	Cadre supérieur priv.	0	7.3	9.2	0
	Ingénieur secteur priv.	0	13.8	8.5	0
	Ingénieur secteur pub.	0	4.1	6.3	0
	Ens. secondaire	0	32.5	14.8	0
	Prof. Inter. et techniciens priv.	13	0	0	25.7
	Prof. Inter. et techniciens pub.	6.1	0	0	5.7
	Sous-off. et off. militaires	0.9	2.4	2.8	2.9
	Ens. primaire	16.5	0	0	17.1
	Employés pub.	8.7	0	0	5.7
	Employés priv.	7	0	0	14.3
	Comm. & Artisans	14.8	10.6	0	8.6
	Ouvrier	13	0	0	0
	Agriculteur	7	0	0	0
	Sans Prof.	0.9	0	0	2.9
Autre & NR	12.2	0	3.5	17.1	
Dip. Père	Aucun	13.9	2.4	0	8.6
	Certificat d'étude	27.8	8.1	2.1	17.1
	BEP, CAP, BEPC	23.5	9.8	2.1	22.9
	Bac	22.6	9.8	10.6	20
	Bac+1 ou +2	6.1	5.7	0	11.4
	Bac+3 ou +4	3.5	30.1	20.4	8.6
	Bac +5 et plus	1.7	33.3	62	5.7
GE Père	Non	98.3	78	64.8	97.1
	Oui	1.7	22	35.2	2.9
TOTAL		115	123	142	35

Lecture : 35.2% des pères des familles « fortement dotées » de notre typologie ont fréquenté une grande école.

Tableau annexe 4. Profession et diplômes de la mère en fonction du type familial (% colonne)

		Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Rattrapage
Prof. Mère	Haute fonction publique	0	0	0.7	0
	Patrons et chefs entreprise	0	0	1.4	0
	Prof. liberale (santé, droit)	0	4.1	6.3	2.9
	Prof. artistiques et information	0	0.8	2.1	0
	Ens. supérieur et recherche	0	4.1	6.3	0
	Cadre supérieur pub.	0	0	1.4	0
	Cadre supérieur priv.	0	0	1.4	0
	Ingénieur secteur priv.	0	0.8	0	0
	Ingénieur secteur pub.	0	0.8	1.4	0
	Ens. secondaire	6.1	27.6	23.9	5.7
	Prof. Inter. priv.	0	1.6	0.7	2.9
	Prof. Inter. pub.	5.2	2.4	3.5	2.9
	Ens. primaire	19.1	12.2	6.3	22.9
	Employés pub.	6.1	4.9	0.7	8.6
	Employés priv.	16.5	5.7	3.5	5.7
	Comm. & Artisans	3.5	4.1	1.4	0
	Ouvrier	5.2	1.6	0	5.7
	Agriculteur	4.3	0	0	0
	Sans Prof.	33	25.2	35.2	40
Autre & NR	0.9	4.1	3.5	2.9	
Dip. Mère	Aucun	14.8	3.3	2.8	14.3
	Certificat d'étude	26.1	17.9	2.1	5.7
	BEP, CAP, BEPC	20	14.6	8.5	25.7
	Bac	25.2	21.1	14.1	28.6
	Bac+1 ou +2	4.3	7.3	12.7	8.6
	Bac+3 ou +4	7	24.4	38	11.4
	Bac +5 et plus	0	9.8	20.4	2.9
TOTAL		115	123	142	35

Lecture : 20.4% des mères des familles « fortement dotées » de notre typologie sont détentrice d'un diplôme égal ou supérieur à Bac+5.

Tableau annexe 5. Profession et diplômes des grands-pères en fonction du type familial (% colonne)

		Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Rattrapage
Prof. grand-père paternel	Haute fonction publique	0	0	4.2	0
	Patrons et chefs entreprise	0	0	7	2.9
	Prof. liberale (sante, droit)	0	0	11.3	0
	Prof. artistiques et information	0	0	2.1	8.6
	Ens. supérieur et recherche	0	0	4.2	0
	Cadre supérieur pub.	0	0	4.2	8.6
	Cadre supérieur priv.	0	0	4.2	0
	Ingénieur secteur priv.	0	0	9.9	2.9
	Ingénieur secteur pub.	0	0	3.5	2.9
	Ens. secondaire	0	0	4.9	2.9
	Prof. Inter. et techniciens priv.	0	0	5.6	5.7
	Prof. Inter. et techniciens pub.	0.9	2.4	2.1	0
	Sous-off. et off. militaires	0	0	9.9	20
	Ens. primaire	2.6	11.4	2.8	0
	Employés pub.	13	17.1	5.6	8.6
	Employés priv.	3.5	8.1	0.7	2.9
	Comm. & Artisans	29.6	31.7	10.6	11.4
	Ouvrier	17.4	11.4	2.8	11.4
	Agriculteur	27.8	12.2	1.4	5.7
Autre & NR	5.2	5.7	2.8	5.7	
Prof. grand-père maternel	Haute fonction publique	0	0	2.1	0
	Patrons et chefs entreprise	0	0	7	8.6
	Prof. liberale (sante, droit)	0	0	11.3	5.7
	Prof. artistiques et information	0	0	0.7	0
	Ens. supérieur et recherche	0	0	0.7	0
	Cadre supérieur pub.	0	0	7	5.7
	Cadre supérieur priv.	0	0	3.5	2.9
	Ingénieur secteur priv.	0	0	3.5	5.7
	Ingénieur secteur pub.	0	0	11.3	0
	Ens. secondaire	0	0	4.2	2.9
	Prof. Inter. et techniciens priv.	0	0	7	8.6
	Prof. Inter. et techniciens pub.	0.9	3.3	0.7	2.9
	Sous-off. et off. militaires	0	0	9.9	20
	Ens. primaire	1.7	12.2	0.7	2.9
	Employés pub.	8.7	12.2	2.8	0
	Employés priv.	2.6	8.1	3.5	0
	Comm. & Artisans	37.4	35.8	14.8	8.6
	Ouvrier	13.9	10.6	4.9	17.1
	Agriculteur	30.4	9.8	3.5	8.6
Autre & NR	4.3	8.1	0.7	0	
TOTAL		115	123	142	35

Lecture : 11.3% des grands-pères maternels des familles « fortement dotées » de notre typologie ont exercé une profession libérale.

Tableau annexe 6. Origine Géographique et type d'établissement en fonction du type familial (% colonne)

		Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Rattrapage
Ville terminale	Paris	6.1	4.9	18.6	2.9
	Etranger	0	0.8	3.6	0
	Région parisienne	12.2	22.8	25.7	20
	Villes de plus de 200 000 hab.	12.2	22.8	17.1	8.6
	Villes entre 10 000 et 100 000 hab.	25.2	20.3	13.6	20
	Villes entre 200 000 et 100 000 hab.	13.9	8.9	10	22.9
	Villes moins de 10 000 hab.	30.4	19.5	11.4	25.7
Etab. Sec.	priv.	6.1	4.9	10.6	14.3
	pub.	93.9	95.1	89.4	85.7
TOTAL		115	123	142	35

Lecture : 10.6% de nos enquêté-e-s issu-e-s de familles « fortement dotées » ont fréquenté un établissement privé durant leur scolarité secondaire.

Tableau annexe 7. Taille de la fratrie et formation en fonction du type familial (% colonne)

		Faib. Dot.	Assenc	Fort. Dot.	Rattrapage
Taille Frat.	0	15	13.4	8.6	20
	1	46.9	37.8	32.4	25.7
	2	19.5	32.8	28.1	37.1
	3 et +	18.6	16	30.9	17.1
GE Frat.	GE Non	79.1	69.1	63.4	65.7
	GE Oui	20.9	30.9	36.6	34.3
TOTAL		115	123	142	35

Lecture : 30.9% de nos enquêté-e-s issu-e-s de familles « fortement dotées » avaient au moins deux frères et soeurs.

Tableau annexe 8. Les professions des mères des élèves des ENS de SC, FT et Lyon en fonction du sexe et de la filière (% colonne)

	Séries Littéraires		Séries Scientifiques		Total	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
École	27.6	36.2	37.8	39.1	30	32.4
État (hors enseignement)	4.1	6.9	4.4	4.3	16.8	10.4
Intellectuels libéraux	6.1	3.4	5.9	1.4	10.3	9.1
Entreprises privées	1	5.2	0	2.9	14.6	17.2
Classes populaires	21.4	17.2	18.5	14.5	20.1	24.8
Sans profession	39.8	31	33.3	37.7	0.9	0
Autres et sans réponses	27.6	36.2	37.8	39.1	7.3	5.9
Total Effectif	98	116	135	69	233	185

Lecture : 21.4% des mères des hommes littéraires appartenait aux classes populaires.

Tableau annexe 9. Régressions multinomiales (littéraires)

Modèle 1	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-3.5 ***	1.11	-0.3	0.47	-0.9 *	0.51
Homme	ns	ns	ns	ns	0.9 **	0.42
Assenc	ns	ns	-0.9 *	0.54	ns	ns
Fort. Dot.	3 ***	1.07	ns	ns	ns	ns
84-85	ns	ns	ns	ns	ns	ns
86-87	ns	ns	ns	ns	-1 **	0.49
Aut GE Paris	-	-	-	-	-	-
Dip≤Bac+5	-	-	-	-	-	-
PourvPrinc	-	-	-	-	-	-
1 ou 2	-	-	-	-	-	-
3 et plus	-	-	-	-	-	-
R2 de McFadden	0.17	0.17	0.17	0.17	0.17	0.17
Df résiduel	552	552	552	552	552	552
-2log-likelihood	430.7	430.7	430.7	430.7	430.7	430.7

Modèle 2	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-7.1 ***	1.66	-2.6 ***	0.83	-0.8	0.54
Homme	ns	ns	ns	ns	0.8 *	0.44
Assenc	ns	ns	-1.5 **	0.69	ns	ns
Fort. Dot.	4.2 ***	1.4	ns	ns	ns	ns
84-85	ns	ns	ns	ns	ns	ns
86-87	ns	ns	ns	ns	-1.4 ***	0.52
Aut GE Paris	3.3 ***	0.87	ns	ns	1.4 **	0.63
Dip≤Bac+5	4 ***	0.84	3.8 ***	0.72	-2.4 **	1.08
PourvPrinc	-	-	-	-	-	-
1 ou 2	-	-	-	-	-	-
3 et plus	-	-	-	-	-	-
R2 de McFadden	0.43	0.43	0.43	0.43	0.43	0.43
Df résiduel	546	546	546	546	546	546
-2log-likelihood	296.8	296.8	296.8	296.8	296.8	296.8

Modèle 3	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-8.4 ***	2.29	-1.6 *	0.87	-1	0.66
Homme	-1.7 *	0.94	ns	ns	ns	ns
Assenc	ns	ns	-1.5 **	0.77	ns	ns
Fort. Dot.	6.4 ***	1.95	ns	ns	ns	ns
84-85	ns	ns	ns	ns	ns	ns
86-87	ns	ns	ns	ns	-1.4 ***	0.54
Aut GE Paris	4.4 ***	1.18	ns	ns	1.7 ***	0.68
Dip≤Bac+5	5.3 ***	1.15	4.2 ***	0.83	-2.4 **	1.1
PourvPrinc	2.5 ***	0.94	ns	ns	1.1 **	0.49
1 ou 2	-3.5 ***	0.99	-2.2 ***	0.78	ns	ns
3 et plus	-2.5 ***	1.06	ns	ns	ns	ns
R2 de McFadden	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49
Df résiduel	534	534	534	534	534	534
-2log-likelihood	263.1	263.1	263.1	263.1	263.1	263.1

Tableau annexe 10. Régressions multinomiales (scientifiques)

Modèle 1	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-3.1 ***	0.87	-0.9 *	0.49	-2.1 ***	0.57
Homme	1.2 *	0.69	ns	ns	1.6 ***	0.47
Assenc	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fort. Dot.	ns	ns	ns	ns	1.2 ***	0.48
84-85	ns	ns	ns	ns	-1 **	0.48
86-87	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Aut GE Paris	-	-	-	-	-	-
Dip≤Bac+5	-	-	-	-	-	-
PourvPrinc	-	-	-	-	-	-
1 ou 2	-	-	-	-	-	-
3 et plus	-	-	-	-	-	-
R2 de McFadden	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Df résiduel	522	522	522	522	522	522
-2log-likelihood	377	377	377	377	377	377

Modèle 2	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-3.1 ***	1.01	-2.9 ***	0.83	-1.2 *	0.65
Homme	ns	ns	ns	ns	1.4 ***	0.5
Assenc	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fort. Dot.	ns	ns	ns	ns	ns	ns
84-85	ns	ns	ns	ns	-0.9 *	0.53
86-87	ns	ns	ns	ns	-0.9 *	0.48
Aut GE Paris	3.5 ***	1.07	ns	ns	ns	ns
Dip≤Bac+5	ns	ns	2.4 ***	0.71	-3.3 ***	1.05
PourvPrinc	-	-	-	-	-	-
1 ou 2	-	-	-	-	-	-
3 et plus	-	-	-	-	-	-
R2 de McFadden	0.34	0.34	0.34	0.34	0.34	0.34
Df résiduel	516	516	516	516	516	516
-2log-likelihood	310	310	310	310	310	310

Modèle 3	DEV>VR		RS>VR		SVR>VR	
	Coef	SE	Coef	SE	Coef	SE
(Intercept)	-2 *	1.22	-1.6 *	0.96	-0.1	0.82
Homme	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Assenc	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fort. Dot.	1.7 *	0.91	ns	ns	1.1 *	0.61
84-85	ns	ns	ns	ns	-1.3 **	0.63
86-87	ns	ns	ns	ns	-1 *	0.56
Aut GE Paris	4.6 ***	1.23	ns	ns	ns	ns
Dip≤Bac+5	ns	ns	2.7 ***	0.75	-3.9 ***	1.12
PourvPrinc	1.7 **	0.84	ns	ns	2.7 ***	0.6
1 ou 2	ns	ns	-1.6 **	0.79	-2 ***	0.68
3 et plus	-2.1 *	1.18	-1.7 **	0.81	-2.8 ***	0.79
R2 de McFadden	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44
Df résiduel	501	501	501	501	501	501
-2log-likelihood	262.5	262.5	262.5	262.5	262.5	262.5

e *Questionnaires : l'exemple des littéraires*⁵¹²

⁵¹² Le questionnaire envoyé aux scientifiques était similaire, mis à part l'intitulé des filières.

Trajectoire des ancien·ne·s élèves littéraires des ENS de Fontenay et St-Cloud

Nous menons actuellement, dans le cadre d'un mémoire de master 2 à l'université Lumière Lyon2, une recherche sur les trajectoires scolaires et professionnelles des ancien·ne·s élèves des Ecoles Normales Supérieures de Fontenay et St-Cloud. Nous vous demandons de bien vouloir y collaborer en répondant avec la plus grande précision possible. Vos réponses demeureront strictement confidentielles. Le traitement informatique de ces questions sera anonyme.

Cursus Scolaire

- 1) Dans quel(s) établissement(s) avez-vous effectué votre scolarité secondaire ?
(précisez la ville et le département svp)
- 2) Dans quel type d'établissement ?
 - Public
 - Privé
 - Autres, précisez svp :
- 3) Quelle a été la série de votre baccalauréat ?
 - A
 - B
 - C
 - D
 - E
 - Autre, précisez svp :
- 4) En quelle année avez-vous obtenu votre baccalauréat ?
- 5) Avec quelle mention avez-vous obtenu votre baccalauréat ?
 - Passable
 - Assez Bien
 - Bien
 - Très bien

1

6) Avez-vous présenté le concours général des lycées ?

- Oui, précisez la discipline :
- Non

Si non, pouvez-vous préciser pourquoi :

- parce que vous n'en avez pas connaissance à l'époque.
- parce que votre niveau scolaire ne vous le permettait pas.
- autre, précisez svp :

7) Dans quel(s) établissement(s) avez-vous effectué(s) vos classes préparatoires ?
(précisez la ville et le nom de l'établissement svp)

8) Pouvez-vous nous indiquer quelle classe préparatoire avez-vous suivie ?

- Hypokhâgne/Khâgne classique
- Hypokhâgne/Khâgne moderne
- Lettres et Sciences Sociales
- Autre, précisez svp :

9) Avez-vous fait une seconde deuxième année ?

- Oui ; précisez pourquoi :
- Non

10) Après vos classes préparatoires, pouvez-vous nous indiquer quelles grandes écoles avez-vous présentées ?

2

11) Quelles filière(s) du concours d'entrée avez-vous présentée(s) à l'ENS?

Avant 1987, à Fontenay :

- Lettres classiques
- Lettres modernes
- Philosophie
- Histoire-Géographie
- Langues vivantes, précisez svp.

Avant 1986, à Saint-Cloud:

- Lettres
- Sciences humaines
- Langues vivantes

Après 1987 à Fontenay/Saint-Cloud :

- Lettres classiques
- Lettres modernes
- Philosophie
- Histoire-Géographie
- Langues vivantes, précisez svp :

12) Dans quelle discipline vous êtes-vous spécialisé durant votre scolarité à l'ENS ?

13) Quel(s) titre(s) et/ou diplôme(s) avez-vous obtenu ?

- CAPES, précisez la discipline
- Agrégation, précisez la discipline
- Maîtrise, précisez la discipline
- DEA, précisez la discipline
- Doctorat, précisez la discipline
- Autre, précisez:

Informations complémentaires

14) Avez-vous sauté une ou plusieurs classes durant votre scolarité primaire ou secondaire ?

- Oui, précisez lesquelles svp:
- Non

3

15) Avez-vous présenté les concours d'entrée de plusieurs ENS ?

- Oui, précisez lesquels svp:
- Non

Si non, passez directement en 16)

16) Avez-vous été admis à plusieurs concours la même année ?

- Oui, précisez lesquels :
- Non

17) Pourquoi avez-vous choisi les ENS Fontenay ou Saint-Cloud?

18) Avez-vous suivi des formations dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur à la suite de votre cursus à l'ENS ?

- Oui
- Non

Si non, passez directement à la partie « Parcours professionnel »

19) Si oui, quels établissements?

- Ecoles d'application de Polytechnique, précisez laquelle svp:
- ENA
- Ecole de commerce, précisez laquelle svp:
- Université, précisez laquelle svp:
- Autre, précisez svp :

Parcours professionnel

20) Avez-vous travaillé la première année après avoir fini vos études ?

- Oui
- Non; précisez pourquoi :

4

21) Quelle a été votre première profession une fois achevée votre scolarité à l'ENS ?
(précisez svp)

22) Quelle est votre profession actuelle ?
(précisez svp)

23) Quelle est votre situation actuelle ?

- Travail à temps complet
- Travail à temps partiel
- Autre actif
- Sans emploi
- Sans emploi, à la recherche d'un emploi
- Autre, précisez svp :

24) Etes-vous...

- Indépendant.e / profession libérale
- Salarié.e
- Autre, précisez svp :

Si vous êtes salarié.e, allez en 24) svp.

25) Employez-vous des salarié.e-s ?

- Oui, précisez combien svp :
- Non

Allez en 26) svp.

26) Si vous êtes salarié.e-s de l'Etat ou d'une collectivité locale :

- Pouvez-vous préciser votre grade et/ou votre statut :
- Pouvez-vous préciser le nom de l'établissement ou de l'institution dans le-la-quel/le vous travaillez ainsi que le lieu où il-elle se trouve :

27) Si vous êtes salarié.e-s d'une entreprise :

- Pouvez-vous préciser votre fonction :
- Pouvez-vous préciser dans quelle entreprise vous travaillez ainsi que le lieu où il-elle se trouve :

28) Avez-vous, au cours de votre carrière professionnelle, arrêté de travailler (temporairement ou définitivement) ?

- Oui
- Non

Si non, passez directement à la partie « Information Personnelle »

29) Pouvez-vous préciser la période et la durée ?

30) Pour quelles raisons avez-vous interrompu votre activité professionnelle ?

31) Après cette interruption, avez-vous repris une activité ?

- Oui, la même activité
- Oui, mais une activité différente, précisez svp :
- Non, précisez pourquoi svp :

Information personnelles et familiales

32) Etes-vous :

- Un homme
- Une femme

33) Pouvez-vous nous indiquer votre date de naissance :

34) Quel était votre lieu de résidence en terminale ?
(précisez ville et département svp)

35) Pouvez-vous nous indiquer votre promotion (année) à l'ENS :

36) Quelle est votre situation matrimoniale actuelle ?

- Célibataire
- Marié.e
- Pacsé.e
- En concubinage
- Séparé.e
- Divorcé.e

- Remarié·e
- Veuf·ve

Si vous êtes « célibataire », veuillez aller directement en 38)

37) Avez-vous des enfants ?

- Oui ; précisez combien svp :
- Non

38) Le cas échéant, quelle est la profession actuelle du·de votre conjoint·e (précisez au maximum svp)

39) Pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme et/ou le dernier titre obtenu par votre conjoint·e :

- Aucun
- Certificat de fin d'étude
- BEP, CAP, BEPC
- Baccalauréat (préciser la filière, général (A,B,C,D,E) ou technique)
- Bac +2 (BTS, DUT, DEUG... ; si DEUG, précisez la filière svp :
- Licence, précisez la filière svp:
- Maîtrise, précisez la filière svp:
- Doctorat, précisez la filière svp:
- CAPES, précisez la discipline svp:
- Agrégation, précisez la discipline svp:
- Diplôme d'ingénieur, précisez l'école ou le corps svp:
- Autre, précisez svp :

Si votre conjoint·e a fréquenté une Grande Ecole, veuillez précisez laquelle svp:

40) Si votre conjoint·e est normalien·ne, pouvez-vous préciser sa promotion :

41) Quelle était la profession de votre père lors de votre entrée à l'ENS ? (précisez au maximum svp)

42) Pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme et/ou le dernier titre obtenu par votre père :

- Aucun
- Certificat de fin d'étude
- BEP, CAP, BEPC
- Baccalauréat (préciser la filière, général (A,B,C,D,E) ou technique)
- Bac +2 (BTS, DUT, DEUG... ; si DEUG, précisez la filière svp :
- Licence, précisez la filière svp:
- Maîtrise, précisez la filière svp:
- Doctorat, précisez la filière svp:
- CAPES, précisez la discipline svp:
- Agrégation, précisez la discipline svp:
- Diplôme d'ingénieur, précisez l'école ou le corps svp:
- Autre, précisez svp :

Si votre père a fréquenté une Grande Ecole, veuillez précisez laquelle svp:

43) Quelle était la profession de votre mère lors de votre entrée à l'ENS ? (précisez au maximum svp)

44) Pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme et/ou le dernier titre obtenu par votre mère :

- Aucun
- Certificat de fin d'étude
- BEP, CAP, BEPC
- Baccalauréat (préciser la filière, général (A,B,C,D,E) ou technique)
- Bac +2 (BTS, DUT, DEUG... ; si DEUG, précisez la filière svp :
- Licence, précisez la filière svp:
- Maîtrise, précisez la filière svp:
- Doctorat, précisez la filière svp:
- CAPES, précisez la discipline svp:
- Agrégation, précisez la discipline svp:
- Diplôme d'ingénieur, précisez l'école ou le corps svp:
- Autre, précisez svp :

Si votre mère a fréquenté une Grande Ecole, veuillez précisez laquelle svp:

45) Quelle était la profession de votre grand-père paternel ?
(précisez svp)

46) Pouvez-vous préciser quel était le niveau d'études de votre grand-père paternel :

- Pas d'études
 - Primaire
 - CAP/BEP/BEPC
 - Baccalauréat ; précisez la série svp :
 - Bac+2
 - Bac+3
 - Bac+4 et sup
 - Autre, svp :
- précisez

47) S'il avait un diplôme, pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme ou titre obtenu par votre grand-père paternel :
(Si diplôme/titre de Grandes Ecoles, précisez le nom de l'école)

48) Quelle était la profession de votre grand-père maternel ?
(précisez svp)

49) Pouvez-vous préciser quel était le niveau d'études de votre grand-père maternel :

- Pas d'études
 - Primaire
 - CAP/BEP/BEPC
 - Baccalauréat ; précisez la série svp :
 - Bac+2
 - Bac+3
 - Bac+4 et sup
 - Autre, svp :
- précisez

50) S'il avait un diplôme, pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme ou titre obtenu par votre grand-père maternel :
(Si diplôme/titre de Grandes Ecoles, précisez le nom de l'école)

51) Quelle était la profession de votre grand-mère paternelle ?
(précisez svp)

52) Pouvez-vous préciser quel était le niveau d'études de votre grand-mère paternelle :

- Pas d'études
 - Primaire
 - CAP/BEP/BEPC
 - Baccalauréat ; précisez la série svp :
 - Bac+2
 - Bac+3
 - Bac+4 et sup
 - Autre, svp :
- précisez

53) Si elle avait un diplôme, pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme ou titre obtenu par votre grand-mère paternelle :
(Si diplôme/titre de Grandes écoles, précisez le nom de l'école)

54) Quelle était la profession de votre grand-mère maternelle ?
(précisez svp)

55) Pouvez-vous préciser quel était le niveau d'études de votre grand-mère maternelle :

- Pas d'études
 - Primaire
 - CAP/BEP/BEPC
 - Baccalauréat ; précisez la série svp :
 - Bac+2
 - Bac+3
 - Bac+4 et sup
 - Autre, svp :
- précisez

56) Si elle avait un diplôme, pouvez-vous nous indiquer le dernier diplôme ou titre obtenu par votre grand-mère maternelle :
(Si diplôme/titre de Grandes écoles, précisez le nom de l'école)

57) *Avez-vous des frères et sœurs ?*

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous préciser combien de frères et sœurs ainsi que votre rang dans la fratrie :

- frères :
- sœurs :
- rang :

58) *Pouvez-vous préciser les parcours scolaires, diplômes et titres de votre- vos frère-s :*

Frère 1 :

Frère 2 :

Frère 3 :

Frère 4 :

59) *Pouvez-vous préciser les parcours scolaires, diplômes et titres de votre- vos sœur-s :*

Sœur 1 :

Sœur 2 :

Sœur 3 :

Sœur 4 :

f. Grille d'entretien

1. De la scolarité primaire au concours d'entrée

Question de départ : Comment en êtes-vous venu·e à présenter le concours d'une École normale supérieure ?

A/ Degré d'investissement dans la réussite scolaire :

- Demander de décrire scolarité primaire et secondaire en regardant si la personne

a sauté une classe,
a changé de lycée,
a fréquenté le public et/ou le privé,
a présenté le concours général des lycées.

en faisant préciser à chaque fois les conditions dans lesquelles a eu lieu ce choix, qui en était à l'origine, qui l'a soutenu, qui s'y est opposé... Faire attention aux lieux géographiques où se passent chacune de ces étapes.

Faire décrire le niveau d'engagement horaire (arrêt d'autres activités pour se concentrer uniquement sur l'école, etc.), et les activités extra-scolaires.

Demander comment s'est fait le choix de la section scientifique (C) ou d'une autre (A ou B) et s'il y a eu intervention d'un parent, d'un professeur, d'un proche, etc... ou pas.

- Vos parents suivaient-ils attentivement vos résultats et votre progression scolaire ?

Faire parler sur la position des parents (pères et mères), voire d'autres proches par rapport aux devoirs scolaires, aux résultats, aux activités culturelles extra scolaires, à la lecture... (si eux-mêmes en avaient et s'ils poussaient les enquêté·e·s à en avoir, à l'épanouissement personnel).

Demander s'ils/elles se sont sentis poussés/soutenus par leur entourage (parent, autre ascendant ou personne de la famille, proche, enseignant).

Essayer de faire ressortir le rapport des parents à l'école et à la réussite scolaire ("empêchés", confiants, désintéressés...).

NB: Si mention d'un frère ou d'une sœur, faire parler sur l'attitude des parents vis-à-vis de lui/elle et de son parcours scolaire.

B/ Connaissance du jeu scolaire:

- A quel moment avez vous connu l'existence de l'ENS et des grandes écoles ? Comment ?

Connaissiez-vous alors les débouchés exacts et la voie à suivre pour y parvenir ?

Si oui, demander par quel intermédiaire.

Demander si une connaissance avait déjà fréquenté l'ENS ou une des grandes écoles françaises.

C/ Choix de la CPGE:

- Quelle spécialité avez vous choisi en CPGE ? Comment s'est fait ce choix ?

Faire décrire comment s'est effectué le choix de l'établissement de CPGE parmi toutes les possibilités.

Avez vous fait trois ans de CPGE ? Si oui, pourquoi ?

D/ Choix de l'ENS:

- Quelles écoles avez vous présentées à la fin de vos années de CPGE ?
- Avez vous été reçu à plusieurs concours ? Pourquoi avoir choisi l'ENS dans ce cas (objectif professionnel, scolaire, personnel) ?
- Selon vous, sur quels critères reposait la sélectivité du concours ?

2. Scolarité à L'ENS et études supérieures

A/ A l'ENS:

- Au moment où vous intégrez l'ENS, est-ce que cela ressemble à ce à quoi vous vous attendiez ?

Faire parler sur le ressenti par rapport au travail demandé, sur les choix d'enseignement effectués, sur les relations avec les autres camarades (nouveaux et anciens), sur les relations avec la famille, sur les relations avec les professeurs.

Diriez-vous qu'il y a un esprit particulier à l'École ? Si oui, pouvez-vous le définir ?

B/ Mixité:

- Y avait-il des discussions autour de la mixité parmi les élèves et les professeurs ?

Que pensez vous de l'introduction de la mixité à l'ENS ? A-t-elle apporté quelque chose de particulier ? Si oui, quoi ? Si oui/non pourquoi ?

C/ Poursuite de parcours dans l'enseignement supérieur:

- Comment s'est passée la suite de vos études ?

Si pas de poursuite au-delà de l'Agrégation et du DEA, faire parler sur les raisons qui ont poussé à faire ce choix (goût personnel, envie de travailler, famille...).

Faire alors parler sur l'attitude des proches (famille, amis...) si on trouve ce type de décision.

Avez vous passé l'Agrégation et/ou le Capes ?

Si oui/non: Pourquoi ?

- Avez vous fait un doctorat ?

Si oui/non: Pourquoi ?

Si la personne a été allocataire normalien, faire parler sur les premières expériences d'enseignement.

- Avez vous fait un (des) post-doctorat(s) ? Comment s'est passée la recherche de ce post-doctorat ?

Faire parler sur les raisons qui ont poussé au choix de ce post-doctorat (notamment l'éloignement géographique, le prestige de l'institution d'accueil, la cooptation...).

3. Trajectoire professionnelle

A/ Situation professionnelle:

- Quelle est votre situation professionnelle actuelle ?

Faire décrire.

- Depuis combien de temps occupez-vous votre position professionnelle actuelle ?

- Comment êtes-vous arrivé à ce poste depuis la fin de vos études supérieures (doctorat, post-doctorat, agrégation...) ?

Faire parler sur les évolutions/changements depuis le début de la carrière.

Faire parler sur les modalités de choix (goût pour l'enseignement, la recherche ou pour telle ou telle discipline...; choix "négatif", pour ne pas devenir quelque chose, etc.) et les conditions sociales dans lesquelles il s'est effectué (changement de lieu de résidence pour accéder à une meilleure position; mentoring, cooptation, lien avec d'anciens élèves de l'École; suivre un conjoint, etc.).

- Selon vous, votre carrière a-t-elle connu des freins ? Si oui, lesquels ?
- Si vous aviez la possibilité de revenir en arrière, est-ce que vous prendriez des orientations différentes ?
- Si vous aviez à conseiller vos enfants ou les enfants de proches à propos de leurs études et de leur carrière professionnelle, est-ce que vous les encourageriez à suivre le même parcours que vous ?

B/ Rapport au métier et degré d'engagement

- Pouvez-vous me décrire votre journée d'hier ?

Faire décrire qui emmène les enfants à l'école, s'il y en a, qui fait à manger, etc... Voir si externalisation des tâches ménagères dans tous les cas et vers qui (conjoint/conjointe, famille, services publiques, privés...).

Combien d'heures par semaine estimez-vous travailler ?

Faire parler si la personne trouve cela trop/normal.

Dans quelle mesure estimez-vous que votre activité professionnelle empiète sur votre vie personnelle ?

- Avez-vous des activités de loisir (sport, artistique...) ?

Si interruption, demander pour quelles raisons.

Faire décrire l'engagement dans ces activités (horaire, etc.)

4. Représentation des rapports sociaux de sexe

- On entend beaucoup parler aujourd'hui des inégalités de carrière entre les hommes et les femmes, sur la nécessité de promouvoir l'accès des femmes à des postes à responsabilité, etc... Quelle est votre position personnelle à ce propos ?
- Pourquoi pensez-vous que les femmes, mêmes très diplômées, n'ont pas les mêmes carrières professionnelles que les hommes ? Avez-vous des expériences personnelles ou dans votre entourage à ce propos ? Avez-vous des contre-exemples ?

- Quelles devraient être, selon vous, les mesures prises pour favoriser l'égalité hommes-femmes ?

5. Éléments de socialisation

Essayer d'aborder ces points au cours de l'échange sur le rapport à l'école, au travail...

- Que font vos parents, quel était leur métier ? Quel était leur niveau de formation ?
Nombre de frères et sœurs, ce qu'ils font et leur parcours, rang dans la fratrie.
Que faisaient vos grands-parents ?
- Situation familiale (conjoint, nombre d'enfants, etc.)
- Profession du conjoint (si concerné)