

# Grandes Ecoles: le système de production de l'élite française à l'heure du néo libéralisme.

**Karrer Florent**

Master analyses et pratiques comparées de la politique  
Séminaire « Sciences, pouvoir et société »

Sous la direction de : Jacques Michel et Daniel Dufourt



# Table des matières

<b>Remerciements . .</b>	<b>4</b>
<b>Introduction . .</b>	<b>5</b>
<b>Partie I: les grandes écoles, instrument de reproduction sociale (re)colonisé par une bourgeoisie forte. . .</b>	<b>10</b>
I. La France, histoire d'un fort centralisme bourgeois . .	10
1. Petite histoire du fort centralisme Français . .	10
2. Définir la bourgeoisie française . .	11
II. La panne de l'ascenseur social républicain . .	13
1. Les avantages des grandes écoles par rapport aux universités . .	13
2. Les inégalités de recrutement entre universités et grandes écoles . .	15
3. Le tournant ou la panne . .	17
4. Recherche d'explications: démographie et économie . .	18
5. Les transformations du champ des grandes écoles observées par Pierre Bourdieu . .	19
III. Des solutions envisagées faussement pragmatiques . .	21
1. Des réformes à la marge . .	22
2. La question des frais . .	24
3. La complicité de l'État français . .	25
<b>Partie 2: le tournant néo-libéral des grandes écoles, signe d'un renversement de la morale?</b>	<b>27</b>
I. L'internationalisation des études supérieures et les grandes écoles . .	28
1. Le modèle national de l'élite brisé? . .	28
2. Benchmarking et concurrence internationale . .	30
II. La néo-libéralisation du champ des grandes écoles . .	32
1. La mise en place d'un véritable marché des grandes écoles . .	33
2. La place de l'État dans le marché néo-libéralisé des grandes écoles . .	35
3. La précarisation du travail . .	37
4. La morale du marché . .	38
III. L'idéologie néo-libérale, une crise de la rationalité? . .	40
1. Un exemple de rupture sans effet de l'universalisme: le cas des femmes . .	41
2. Le changement de référence au sein du capitalisme . .	43
3. Les ressorts du management . .	44
4. La nouvelle crise de la rationalité . .	46
<b>Conclusion . .</b>	<b>50</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>53</b>
<b>Annexes . .</b>	<b>55</b>

## Remerciements

J'aimerais ici remercier en particulier mes deux directeurs de séminaire qui ont su me redonner confiance quand mon sujet me paraissait trop large et trop peu documenté, et qui m'ont fourni une documentation abondante qui constitue le cœur des références au sein de ce travail de recherche.

Je remercie de même mes proches, en particulier mes parents et grands-parents qui m'ont offert des environnements de travail sans lesquels ce mémoire ne serait pas ce qu'il est à présent.

Enfin, j'adresse des remerciements particuliers à l'IEP de Lyon qui m'a permis de persévérer dans une démarche de connaissance libre des impératifs prétendus professionnalisants qui se généralisent dans l'enseignement supérieur, me permettant de pratiquer à mon échelle la chose politique. Il me paraît tout à fait indispensable de s'intéresser à l'organisation du monde politique et de s'y investir à sa manière lorsque l'on effectue des travaux en sciences humaines, tout particulièrement dans le cadre privilégié de l'IEP.

---

# Introduction

En tant qu'étudiant en institut d'études politiques, nous sommes régulièrement amenés à nous intéresser aux grandes écoles. Tout d'abord pour une raison simple: une partie importante de la promotion a tenté d'intégrer Sciences Po, l'"école libre des sciences politiques de Paris", grande école historique et voie d'accès privilégiée vers l'École Nationale de l'Administration.

Une autre raison pousse au moins à se demander ce que sont les grandes écoles: le statut hésitant des IEP par rapport aux autres grandes écoles du fait de son domaine d'études, les sciences humaines, qui ne sont pas valorisées dans les écoles dites du pouvoir, ainsi que la concurrence des écoles de commerce et d'ingénieur dans la production de cadres de l'action publique et d'organismes privés.

L'objet se trouve aussi correspondre parfaitement à la dynamique du séminaire "Sciences, Pouvoir et Société". En effet, les textes étudiés de Michel Foucault, Pierre Bourdieu ou Husserl ont mis tout au long de l'année en avant la perspective d'une étude des institutions qui soit à la fois historique et épistémologique. La démarche foucauldienne en particulier, qui consiste à faire une "épistémologie historique" des sociétés occidentales, pousse à étudier les champs du pouvoir et du savoir en cherchant des variations des formes du savoir et d'installation du pouvoir dans le cours de l'Histoire, sans pour autant chercher à prouver des déterminismes ou identifier des ancêtres pour chaque phénomène ou science devenue légitime. Pierre Bourdieu insiste sur les luttes entre sous-champs des sciences et le besoin qu'une science a de s'imposer comme légitime et d'être portée par un groupe jouissant d'un capital lié au savoir mais aussi d'une capacité à influencer les champs du pouvoir temporel. Les travaux d'Husserl se sont aussi avérés adaptés à la réflexion dans la mesure où les champs scientifiques font actuellement face à un phénomène mondial de variation de la raison, pour ne pas parler directement de crise de la rationalité, comme il a pu le constater dans les années 1930 en Europe.

Partant de ces ouvertures scientifiques sur une étude à la frontière des méthodes sociologique, philosophique et historique du champ politique -entendu comme tout ce qui concerne l'organisation matérielle et symbolique d'une société à travers des relations de pouvoir et de construction philosophique-, on peut tenter de définir ce que sont les grandes écoles françaises.

Un premier élément à souligner est le fait qu'il n'y a pas d'unité entre grandes écoles. Elles n'ont pas toutes le même statut juridique, et "Grande École" n'est un statut qui ne peut qu'être défini sociologiquement ou être prétendu par ces écoles elles-mêmes ainsi que par l'organisation de la Conférence des Grandes Écoles.

Parmi les statuts juridiques qui se retrouvent chez les grandes écoles, on trouve notamment les "établissements à caractère scientifique, culturel ou professionnel" (comme Centrale Paris, les Ponts et Chaussées, les ENS ou l'ENSAM), les "instituts extérieurs aux universités" (par exemple les INSA et universités de technologie), les établissements publics administratifs classiques (comme l'ENA ou les Mines de Paris), les instituts nationaux polytechniques, les écoles internes aux universités, les associations, et même des services des chambres de commerce et d'industrie comme HEC, ainsi que des écoles régies par des villes (comme l'École supérieure de physique et chimie industrielles régie par la Ville de

Paris).<sup>1</sup> Le site internet de la Conférence des Grandes Écoles distingue quant à lui les écoles publiques sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale comme les écoles centrales de Paris et de Lyon, les écoles publiques sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, celles sous la tutelle du ministère de la culture comme l'École nationale supérieure des Beaux-arts, celles sous la co-tutelle des ministères de la culture et de l'industrie, celles sous la tutelle du ministère de la Défense (École Polytechnique, ENSTA), et d'autres encore sous la tutelle des ministères de l'Équipement, des Finances, de l'Industrie et sous celle du Premier Ministre (uniquement l'ENA). Parmi les écoles publiques, on trouve encore celles sous la tutelle de la Ville de Paris, celles sous forme d'associations (par exemple l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales)<sup>2</sup>. Il existe aussi un grand nombre de grandes écoles privées, toujours selon la Conférence des Grandes écoles, qui peuvent être sous forme d'association (comme l'EDHEC ou Chimie Physique Électronique Lyon), de type consulaire (par exemple Audencia Nantes et l'ESCP-Europe) ou sous la tutelle des ministères de l'Éducation nationale et de l'Industrie.

Cette complexité du sous-champ de l'enseignement supérieur que représentent les grandes écoles ne se limite pas là. En effet, les textes et statistiques portant sur les grandes écoles ne considèrent pas toujours le même ensemble. Le plus souvent, on sépare les "très grandes écoles" ou "écoles du pouvoir" comme le fait par exemple Pierre Merle<sup>3</sup> en distinguant parmi ces dernières l'École Nationale de l'Administration, les Écoles Normales Supérieures, Polytechnique et HEC (hautes études commerciales). Il est à noter que ce quatuor de tête correspond à l'actualité et a varié dans le temps, ce qui sera étudié plus en profondeur dans le texte de ce mémoire. A l'inverse, l'ensemble le plus large comprenant toutes les écoles membres de la Conférence des Grandes Écoles comporte 210 établissements exactement.

La parti pris de ce mémoire est de s'intéresser à la liste large dans la mesure où son évolution participe d'un mouvement historique de développement des grandes écoles en France, mais de se limiter aux écoles "du pouvoir", celles qui se trouvent au cœur du système de production des élites françaises, et ainsi au sein de la reproduction sociale des classes les plus favorisées.

Pour tenter de définir les grandes écoles d'un point de vue plus qualitatif, on peut tout d'abord s'arrêter sur les statuts de la Conférence des Grandes Écoles, téléchargeables sur le site internet de l'organisation et modifiés pour la dernière fois en Décembre 2008, qui spécifient qu'une grande école "dispose d'une autonomie pédagogique et de moyens en personnel et matériels dûment affectés", que ces écoles "recrutent leurs élèves par concours faisant l'objet d'une publication officielle ou privée de niveau nationale", "dispensent une formation à finalité professionnelle de haut niveau, avec participation organique des professions concernées", et sont représentées par leur directeur ou d'un représentant mandaté à la Conférence des Grandes Écoles.

On peut d'un autre côté retenir la définition de A. Grelon qui décrit les grandes écoles comme "l'organisation d'une formation pour un petit nombre, sur la base d'une sélection, avec un enseignement dense, identique en qualité et en quantité pour tous les élèves, réparti sur un laps de temps défini à l'avance et sanctionné par un signe symbolique, attestant que

---

<sup>1</sup> Jean-Richard Cytermann, Avant-propos du numéro 936 de *Problèmes politiques et sociaux*, "Universités et Grandes Ecoles", la Documentation Française, Paris, Mai 2007, page 3.

<sup>2</sup> Site de la Conférence des Grandes Ecoles, [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr) consulté le 17/07/2010

<sup>3</sup> Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement en France*, Paris, la Découverte collection Repères, 2002, page 75

l'élève a rempli ses engagements vis-à-vis de l'établissement"<sup>4</sup>. Il précise que les examens y sont fréquents, les travaux réguliers et que les grandes écoles assurent un "contrôle qualité" de leur formation, en ajoutant que cette qualité tend à se dissoudre.

On peut donc affirmer que les grandes écoles sont à l'origine des formations d'élite fondées sur la sélection des meilleurs étudiants par concours et sur des moyens d'éducation supérieurs à une formation moyenne, autrement dit les universités. En effet, comme il sera précisé dans ce mémoire, les grandes écoles proviennent d'une mésentente historique entre le pouvoir central français (à l'origine la royauté, puis les républiques et empires) et les universités, ainsi que d'un besoin de former des cadres efficaces pour supporter une économie conduite par l'État. Claude Allègre, cité par Jean-Richard Cytermann, précise que l'université est fautive de ne pas avoir accueilli les nouveaux savoirs utiles à l'économie au fil du temps. Quoi qu'il en soit, l'histoire des grandes écoles remonterait à François Ier, qui fut à l'origine de la création du Collège de France. Par la suite, au XVIIIème siècle furent créés les Jardins du Roi (ancêtre du Muséum d'Histoire naturelle), et les écoles des Mines et des Ponts et Chaussées pour organiser le territoire et la gestion efficace de ses ressources. La Première République fut à l'origine de la création de l'École Polytechnique, des ENS et du Conservatoire des Arts et Métiers, pour créer des corps reposant sur la promotion du savoir à travers toute les couches de la société. Enfin on peut noter les dates de création de l'École libre des Sciences Politiques (1872) et de l'ENA (1945)<sup>5</sup>. Les dates de création des écoles de commerce sont moins significatives dans la mesure où leur rôle et leur prestige ont beaucoup varié à travers les époques.

Ce système d'opposition entre grandes écoles et universités (et d'un autre côté entre universités et organismes de recherche dans la production du savoir) rend le système d'enseignement supérieur français particulièrement complexe. D'ailleurs, la littérature sur les grandes écoles est peu variée et l'un de ses thèmes de prédilection est cette inadéquation du système d'enseignement supérieur et de recherche français à la compétition internationale qui s'est mise en place depuis les années 1990, en lien avec l'essor des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, le développement des transports et la mondialisation des échanges commerciaux. Les classements internationaux d'universités et d'instituts d'études supérieurs à travers le monde ont bouleversé la fierté que les gouvernants français avaient de leurs grandes écoles: notre système dual et le peu de liens entre recherche en sciences dures et applications commerciales ont fait qu'à sa première publication, le classement de Shanghai a placé en 63ème position mondiale le meilleur des établissements français selon ses critères, l'Université Pierre et Marie Curie, qui n'est pas une grande école d'ailleurs.

L'autre pan de la littérature consacrée aux grandes écoles porte sur la reproduction sociale bourgeoise que ce système semble servir depuis presque ses débuts, et en particulier depuis les années 1980 où l'on parle même de "panne de l'ascenseur social" tellement les mécanismes de promotion sociale semblent avoir été affaiblis par la démocratisation de l'enseignement supérieur rendue capitale par l'arrivée à l'âge adulte de la génération dite du "baby-boom". Mis à part les travaux de Pierre Bourdieu dans les années 1980, il ne s'agit là pour la plupart que de constats, de dénonciation de l'inaction gouvernementale qui semblent au premier abord assez peu se prêter à une recherche dans le cadre du séminaire "Sciences, pouvoir et société". On trouve très difficilement des travaux évoquant les changements de rapports entre savoirs, et l'inclusion des ces transformations

<sup>4</sup> A. Grelon, cité par N. Bousquet et C. Grandgérard, *Formation Emploi* numéro 53, "Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat", page 2

<sup>5</sup> Jean-Richard Cytermann, page 2

dans l'Histoire de France, qu'elle soit contemporaine ou plus ancienne. Le besoin que l'État français avait de créer les Grandes Écoles n'est que rarement remis en question ou du moins étudié, et pour décrire les variations des rapports entre Grandes Écoles, il n'est pratiquement jamais question de changement de paradigme, de morale d'État liée aux Lumières ou aux utilitaristes, même dans le cas des études faites par Pierre Bourdieu.

Une fois ces précisions faites, il est temps d'aborder les objectifs et moyens que se donne se mémoire. Devant la faiblesse des études consacrées aux grandes écoles<sup>6</sup>, ou du moins leur cloisonnement entre les questions de reproduction sociale et de compétitivité face à la mondialisation de l'enseignement supérieur, il ne s'agit pas ici de démontrer une thèse clairement prédéfinie. Il ne s'agit pas non plus de confronter les différentes méthodes utilisées pour avancer ces propos, même si une étude sur les méthodes statistiques utilisées en sciences politiques à propos des grandes écoles aurait un intérêt certain. Mais en s'aidant des travaux produits pendant la Vème République sur les grandes écoles, on peut facilement faire l'hypothèse que Mai 1968 et la démocratisation de l'enseignement supérieur sont un tournant pour le système de production des élites en France. En s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et sur ceux plus récents consacrés à l'ouverture des grandes écoles et aux solutions éventuelles proposées pour améliorer le champ des études supérieures en France, il s'agit de vérifier et de re-contextualiser la "panne de l'ascenseur social" comme un phénomène à la fois typiquement Français et lié aux transformations sociétales de la fin des années 1960 et des années 1970. Autrement dit, préciser la nature de la reprise en main des grandes écoles et même du système d'enseignement supérieur par la bourgeoisie centralisée française.

D'un autre côté, fort des éléments de philosophie politique et de politique comparée acquis lors des années d'études passées à l'IEP de Lyon, il s'agit de caractériser des mutations des grandes écoles rarement mises en avant pour soulever un changement de paradigme, en lien avec l'adaptation progressive du néo-libéralisme anglo-saxon en France, depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, et affectant la forme même de l'État, du pouvoir, du rôle de l'élite et de la production de richesse. Avant de définir plus en profondeur le néo-libéralisme dans le corps du deuxième temps de ce mémoire, on peut s'arrêter sur la définition suivante: le néo-libéralisme est un ensemble de théories venues de l'économie néo-classique d'auteurs tels que Friedman prônant une variation du rôle de l'État et une organisation de la société autour de la généralisation des mécanismes de marché, c'est-à-dire l'auto-régulation et adaptation des entités face à la concurrence de producteurs et d'acheteurs analogues, dans un but d'obtenir des transactions et une allocation des ressources optimales. Ces théories s'accompagnent d'une remise en cause de l'État-providence établi à la sortie de la Seconde Guerre mondiale et remet de même en cause le formalisme bureaucratique au bénéfice d'une logique d'objectifs.

Sans prétendre savoir vraiment qui est capable d'influencer les grandes écoles pour les pousser à s'adapter à cette dialectique, on peut reconnaître une variation progressive de la morale républicaine, de la conception de l'action que l'État doit accomplir, dans les rapports entre grandes écoles publiques et privées, entre écoles de recherche et écoles professionnalisantes, entre sciences de l'ingénieur et management, et conceptualiser la philosophie de l'organisation sociale sous-jacente à ces mouvements.

Pour éclaircir, ce mémoire sera découpé en deux grandes parties: une première concernant la panne du système de promotion des classes populaires dans les instruments de formation de l'élite française; et une partie consacrée à la détection de signes de variation des grandes écoles inclus dans la mouvance néo-libérale qui caractérise l'action publique

---

<sup>6</sup> Julie Gervais, *Etat de l'art consacré à la littérature sur les grandes écoles*, 2006



et la morale des dirigeants. Le tout étant de suivre une problématique posant la question d'un lien entre reprise en main des institutions productrices de l'élite et le changement de paradigme que le néo-libéralisme semble avoir progressivement fait adopter au système français.

# Partie I: les grandes écoles, instrument de reproduction sociale (re)colonisé par une bourgeoisie forte.

## I. La France, histoire d'un fort centralisme bourgeois

### 1. Petite histoire du fort centralisme Français

---

Les Politiques Publiques Comparées ont pour grand avantage de faire apparaître à travers les différences fondamentales pouvant être mises en avant dans la comparaison d'Etats proches ou liés par la géographie et l'histoire les rapports de force fondamentaux qui ont présidé à la mise en place de l'État moderne et à l'instauration des rapports de force organisant la société. Il est à noter que le cas de la France est souvent considéré un peu à part, et il arrive qu'une catégorie d'État soit créée simplement pour elle. On pourrait faire remonter ces analyses jusqu'à la fondation même des États mais afin de mettre à jour l'apparition de la force bourgeoise centrale française, on peut se contenter de l'histoire moderne et de son héritage organisationnel et religieux.

En effet, si l'on suit la thèse développée par Marcel Gauchet dans *La Condition Politique*, toutes nos sociétés découlent de sociétés organisées autour de la religion qui plaçaient la vérité et les idées dans un monde extérieur, niant le temps et les inventions. Mais les perturbations et évolutions technologiques ainsi que les découvertes interculturelles ont permis la mise en place de pouvoirs politiques, d'abord alliés au pouvoir religieux, et prenant finalement leur indépendance relative jusqu'à attirer sur eux toute la légitimité de l'institution religieuse pour à terme tenter de s'imposer comme seule force légitime et ayant eux-mêmes comme seule origine<sup>7</sup>. Ainsi, à travers l'utilisation de la raison d'État, c'est-à-dire que l'État prétend pouvoir tout faire du fait de son statut de connaisseur du réel supérieur aux individus même groupés démocratiquement, on peut reconnaître la trace de l'institution religieuse gardienne du sens et du mythe des origines de la société concernée. Dans notre cas, On peut affirmer que la tradition catholique est celle qui a forgé le pouvoir central français.

Ainsi, il peut être mis en lumière que la France est un État de tradition catholique. En simplifiant légèrement son histoire, on peut considérer que comme en Italie et en Espagne au départ, l'État a repris à son compte le rapport déséquilibré entre l'institution religieuse et les fidèles. A l'inverse du protestantisme calviniste où la soumission au pouvoir est toujours conditionnelle et requiert une légitimité morale forte, les rapport asymétriques entre État et citoyens sont restés légitimes malgré les périodes de dérives du pouvoir -sans vouloir faire de mauvais exemple, la période du gouvernement de Vichy illustre ce rapport de

---

<sup>7</sup> Marcel Gauchet, *la Condition politique*, Tel Gallimard 2005, parties I et II

légitimité. Le système moderne hérité de cette tradition catholique est un système fortement centralisé, comme l'est l'Église romaine catholique toujours recentrée sur l'Europe et le Vatican en particulier. Il est à noter que la proximité de la France vis-à-vis des États du Pape ont rendu l'indépendance de l'État par rapport aux cadres religieux catholiques difficile et a nécessité la mise en place de symboles et d'institutions fortes au niveau national, ce que les gouvernements de la III<sup>ème</sup> République se sont attelés à faire en particulier à travers la mise en place de l'école laïque, gratuite et obligatoire (lois Ferry 1881-1882) et le rejet de la légitimité d'un grand nombre de congrégations. Il est important de retenir cette distinction entre État de tradition catholique et État de tradition calviniste car elle sera réutilisée plus tard dans l'examen du virage contemporain que semblent effectuer les Grandes Écoles.

Pour compléter ce tableau de la France à travers sa construction de l'État moderne, on doit signifier que le type de capitalisme développé par les sociétés a influencé voire déterminé la construction des États modernes après la paix de Westphalie -qui a vu les États se tourner vers la gestion de leur population comme force si bien organisée, en abandonnant le pouvoir par les conquêtes et alliances internationales. Immanuel Wallerstein, historien et économiste de tendance marxiste, a pu signifier que la France avait été au cœur du développement du premier capitalisme, au XV<sup>ème</sup> siècle, surpassant l'économie féodale fondée sur la seule production agricole, et faisant apparaître de nouveaux groupes sociaux, les bourgeoisies marchandes. Ce type d'économie mercantile intégrant des contrées lointaines, les États ont développé des pouvoirs opposant centre et périphéries, dominants et dominés, métropoles et colonies dans les siècles suivants. Les bourgeois français ont donc concentré du capital à Paris et ont pris possession de réseaux tout en commençant à développer des industries de luxe. Selon Barrington Moore, il s'en est suivi logiquement une révolution bourgeoise, celle de 1789, où la bourgeoisie a pris le dessus sur l'aristocratie foncière. À l'inverse, cette révolution n'a pas pu avoir lieu au Royaume-Uni du fait de l'alliance entre la bourgeoisie foncière et l'aristocratie, ainsi que du fait de l'entente historique entre le monarque et l'aristocratie normande.

Badie et Birnbaum, dans *Sociologie de l'État*, précisent aussi que la France est l'archétype d'une société sur-étatisée: même sous l'Ancien Régime, la bureaucratie faisait les politiques publiques. L'explication en est que la France s'est construite comme une lutte entre le pouvoir monarchique central et les seigneurs féodaux. Ainsi la France a rapidement conçu un pouvoir central concentré et déconcentré pour briser le pouvoir des notables locaux. Des régions et départements non-historiques ont même été mis en place pour empêcher les parlements locaux de ressurgir -Nantes a par exemple été séparée de la Bretagne pour y affaiblir l'influence des aristocrates nantais. Ainsi la France a de manière précoce développé des politiques d'interventionnisme économique -par exemple au XII<sup>ème</sup> siècle, on estime la fiscalité quatre fois plus importante en France qu'en Angleterre-, et au sein de ce colbertisme se trouvent "les grands corps", produits des grandes écoles, et ayant le monopole sur certains domaines de l'intervention publique<sup>8</sup>. Ce monopole issu d'une idéologie de l'intérêt général est un produit de cette histoire de la bureaucratie française. Il est à noter que la période actuelle parvient à mettre cet héritage en question.

## **2. Définir la bourgeoisie française**

---

Avant de pouvoir parler de pouvoir bourgeois et de reproduction sociale à travers les grandes écoles, il convient de tenter de définir ce qu'est la "bourgeoisie". La façon d'utiliser le terme aujourd'hui évoque immédiatement les travaux de chercheurs et penseurs de

<sup>8</sup> Badie, Birnbaum, *Sociologie de l'Etat*, Hachette 1979

tendance marxistes ou liés aux courants en découlant. B.Gordon précise qu'il s'agit d'un terme trop vaste pour être pris tel quel, et précise qu'à l'origine, le mot vient du "bourg", et désigne les habitants d'une ville, qui ont donc des privilèges spécifiques par rapport aux agriculteurs qui constituent la majeure partie de la population française jusqu'à la deuxième révolution industrielle<sup>9</sup>. Il précise que la bourgeoisie constitue avant 1789 le haut du "tiers-état" et se caractérise par son absence de travail physique et donc un certain confort dans son mode de vie. Il assimile une bourgeoisie à un groupe ou individu dominant en zoologie, une sorte d'aristocratie de fait, qui a des avantages et un statut supérieurs, ainsi qu'un accès privilégié aux biens et le pouvoir de se mettre en coalition pour lutter contre un autre individu ou groupe<sup>10</sup>. Partant d'une définition de la bourgeoisie fondée sur une domination symbolique et factuelle, il identifie douze caractéristiques de la bourgeoisie française.

En premier lieu le fait que les bourgeois ont en premier lieu été des rentiers et ont visé une certaine indépendance libérale vis-à-vis de l'État. Ensuite, le fait que cette bourgeoisie a investi la bureaucratie civile pour maîtriser les politiques publiques et s'assurer des travaux moins pénibles et mieux payés. La bourgeoisie française a aussi la caractéristique d'être centrée sur Paris, et d'y développer des réseaux. La révolution de 1789 et l'époque du 1er Empire ont renforcé ce centralisme lié à l'histoire des rapports entre les monarques de France et leurs vassaux comme on a déjà pu le préciser. A la fin du XIXème siècle, toujours selon Gordon, cette bourgeoisie a intégré des réseaux artistiques à son fonctionnement (les salons à Paris), et s'est mélangée avec l'aristocratie afin de faire émerger une légitimité plus forte que celle de leur capital (l'exemple donné par Gordon est le mariage de Napoléon Ier et de Marie-Louise d'Autriche). La bourgeoisie française a aussi la caractéristique de contrôler les sciences et de profiter en premier lieu de ses avancées. Elle s'est développée aussi à travers l'empire colonial français -le symbole en est la Tour Eiffel, dont la construction a été permise par des mécénats de bourgeois ayant fait fortune dans les colonies, qui s'impose toujours dans le paysage parisien. Enfin, il caractérise la bourgeoisie française par sa jouissance d'une gastronomie concentrée dans des restaurants à Paris, par l'acquisition de titres de noblesse vendus par Napoléon III, par une capacité de voyager et une volonté d'incorporer les personnalités intellectuelles et artistiques à leurs réseaux (comme Chopin ou Picasso)<sup>11</sup>. Bien sûr, il précise en fin de texte que le contrôle des institutions scientifiques et celui des places dirigeantes au sein de la bureaucratie d'État passe par le système des grandes écoles, sans précision desquelles, comme lieu de passage obligé pour atteindre les réseaux bourgeois à partir de 1910. Cependant, comme il sera précisé par la suite, ce fonctionnement dépend d'une ouverture limitée de l'État sur l'étranger, et la mondialisation a mis à mal les grandes écoles en tant qu'instruments de la course aux positions de pouvoir dans le cadre du commerce global.

Pour utiliser des termes plus bourdieusiens, on peut donc parler de la bourgeoisie française comme d'une classe sociale qui a su se renouveler au cours de l'histoire, attirer à elle des capitaux symboliques anciens (issus de l'aristocratie) et nouveaux (réussite économique, libéralisme démocratique comme les travaux d'Habermas le montrent à propos de la naissance de l'"espace public") afin de contrôler les places dominantes de la société, et ce d'une manière délibérée ou du moins consciente. Les variations de cette bourgeoisie, particulièrement celles liées à la mondialisation, permettent mal de mettre à jour le centre d'une organisation qui rassemblerait toute la bourgeoisie des grandes villes françaises,

<sup>9</sup> B.Gordon, *The bourgeoisie reconstruction problem in French history: a kuhnian paradigm*, Department of History, Mills College, Oakland, Californie, 2004, page 1.

<sup>10</sup> Gordon, page 3

<sup>11</sup> Gordon, pages 4 à 13

mais une certaine endogamie et des modes de vie particuliers (ainsi que des lieux de vie comme Neuilly-sur-Seine) permettent d'utiliser la bourgeoisie comme instrument d'analyse des variations du modèle des Grandes Écoles et de ses effets. On trouvera d'ailleurs tout le long de ce mémoire des points de similarité entre le mode de vie bourgeois et le fonctionnement des Grandes Écoles (voyages vers des destinations prisées et onéreuses, parisianisme, rejet du travail manuel, etc). On verra aussi par la suite que cette bourgeoisie a suivi les mutations récentes dues à la mondialisation des échanges commerciaux depuis les années 1970.

## II. La panne de l'ascenseur social républicain

Après avoir repéré dans l'histoire de France le contexte permettant de situer la tâche des grandes écoles ainsi que les groupes intéressés et formés par ces institutions, on peut resserrer l'étude sur un passé plus récent et s'interroger sur l'existence d'un ralentissement dans la promotion d'enfants issus des classes populaires depuis les années 1970 et se demander en quoi cette mutation des grandes écoles (ou plutôt absence de mutation comme il sera expliqué) peut être définie comme une panne de la méritocratie républicaine. Pour cela, il faut d'abord préciser les avantages réels dont bénéficient les élèves des grandes écoles par rapport aux universités, puis étudier les travaux statistiques portant sur le recrutement des grandes écoles au cours de la Vème République tout en les remettant dans un contexte historique de mutation économique.

### 1. Les avantages des grandes écoles par rapport aux universités

---

Dans l'introduction du numéro 936 de la revue *Problèmes politiques et sociaux*, Jean-Richard Cytermann distingue sept critères qui permettraient de différencier universités et grandes écoles: "trois liés à la nature de l'enseignement (sélection des étudiants, différenciation des diplômes, professionnalisation des étudiants) et quatre à l'organisation des études (coût des études, mode d'administration des établissements, cadre de vie des étudiants, et recherche effectuée par les enseignants)"<sup>12</sup>. Il précise toutefois que la distinction aurait tendance à s'estomper en ce qui concerne les critères liés à la nature de l'enseignement (un grand nombre d'universités sélectionne fortement ses étudiants à leur entrée et offre des diplômes professionnalisants distincts de diplômes universitaires classiques).

Une étude intitulée REFLEX project 2005 destinée à vérifier la qualité supérieure des grandes écoles met en avant plus en détail un certain nombre de différences les opposant aux universités. Par exemple, dans une école d'ingénieurs, une formation de trois années est constituée de 1800 à 2000 heures de cours et de stages obligatoires de 28 semaines, alors qu'en université pour un diplôme dans le même domaine d'ingénierie, la somme des heures de cours en trois ans est plutôt située entre 1000 et 1500 et les stages obligatoires ont une durée comprise entre 20 et 25 semaines<sup>13</sup>. L'étude précise aussi que les étudiants diplômés des grandes écoles trouvent plus rapidement un travail que ceux des universités,

<sup>12</sup> Cytermann, avant-propos, *Problèmes politiques et sociaux* numéro 936, page 3

<sup>13</sup> Calmand, Giret, Guégnard, Paul, *Why French Grandes Ecoles are so valued?*, Iredu-CNRS, Université de Bourgogne et Cereq, page 2

et en général mieux payé et moins précaire. A la sortie d'une école de commerce, 97% des diplômés trouvent un CDI, et c'est aussi le cas de 92% des ingénieurs diplômés sortant d'écoles. Ce pourcentage tombe en-dessous de 90% pour les étudiants ayant fait des études similaires en université. La différence de salaire s'élève en moyenne à 1000 euros mensuels pour les diplômés d'écoles de commerce et à 500 euros dans le cas des ingénieurs<sup>14</sup>. L'étude REFLEX project 2005 -fondée sur l'auto-évaluation- montre aussi que les diplômes délivrés par les grandes écoles sont à 90% adaptés au travail effectué par le diplômé à sa sortie, alors que les diplômes d'université ne le sont qu'à 78%. Enfin, on peut signaler que cette étude après sondage d'étudiants d'universités et de grandes écoles soutient que parmi dix-neuf compétences nécessaires au travail, les grandes écoles en apportent dix-sept, alors que les universités en manquent dix.

On peut aussi signaler que le coût des études est très différent entre Grandes Écoles et universités, tant du côté de l'étudiant que de celui de l'État. Une année d'études dans une des plus grandes écoles comme HEC coût plus de 10 000 euros, alors qu'une année de master en université dépasse rarement les 1 000 euros. Précisons qu'un certain nombre de grandes écoles, en particulier celles d'ingénieur sont totalement gratuites et que le coût pour l'étudiant y est donc réduit à néant. Un outil plus efficace peut donc être la dépense publique moyenne pour la formation d'un étudiant. On peut noter qu'en 2005, former un étudiant en droit en troisième cycle en université est financé à hauteur de 6 217 euros, que dans le cas des études de lettres ou de sciences humaines cette dépense tombe à 5 553 euros, qu'elle est de 12 830 euros dans les écoles d'ingénieurs, de 34 905 euros dans les "très grandes écoles après CPGE", et qu'elle est de 38 950 euros pour les grandes écoles de la fonction publique<sup>15</sup>.

Une autre différence majeure entre les grandes écoles et les universités est l'ampleur de leurs effectifs en étudiants. On estime que 5% des étudiants entrés au collège parviennent à une grande école. Cette proportion représente entre 110 000 et 120 000 élèves alors que les effectifs additionnés des universités et des IUFM atteignent 1 500 000 étudiants<sup>16</sup>.

On peut ainsi noter que les grandes écoles constituent un modèle d'enseignement supérieur privilégié de par ses moyens, de par la taille des établissements, de par ses méthodes, de par ses résultats en matière d'emploi et de par le cadre de vie qu'elles proposent aux étudiants, mais on peut y ajouter les réseaux auxquels ont accès les étudiants des grandes écoles. En effet, comme le dit Richard Descoings, "Entrer dans une grande école, c'est faire partie d'un club"<sup>17</sup>. Les réseaux des grandes écoles sont une ressource souvent encore plus discriminante que le savoir qu'elles délivrent car ce sont eux qui permettent réellement l'accès aux stages et métiers les plus prisés et permettent aussi de trouver des soutiens au sein de l'administration comme dans les organismes privés. Dans le même entretien, le directeur de Sciences Po Richard Descoings confie "la prégnance de ces réseaux est décisive. On pourrait ainsi récrire l'histoire récente à partir des luttes de pouvoir entre membres du corps des Mines et anciens élèves de l'ENA". Ces corps sont donc chacun une forme de sous-aristocratie dont le but est de s'attirer les postes importants et une légitimité supérieure par l'école comme par les anciens élèves.

---

<sup>14</sup> Calmand, Giret, Guégnard, Paul, *Why French Grandes Ecoles are so valued?*, Iredu-CNRS, Université de Bourgogne et Cereq, page 4

<sup>15</sup> Conférence des Grandes Ecoles, "origine sociale des élèves: ce qu'il en est exactement", [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr), juin 2005

<sup>16</sup> Cytermann, avant propos du numéro 936 de la revue *Problèmes politiques et sociaux*, page 3

<sup>17</sup> "Sciences Po. Le contre-modèle", propos recueillis par C.Golliou, *le Point* 15 Février 2007

## 2. Les inégalités de recrutement entre universités et grandes écoles

---

Avant de centrer la réflexion sur le tournant que constituent les années 1970-1980 en matière d'ouverture sociale des grandes écoles, il s'agit d'identifier comment peut être analysée la situation courante pour plus tard mieux en chercher les causes. Les travaux abondent sur le sujet, et comme il a été précisé dans l'introduction, un travail de recherche entier aurait pu être consacré à la comparaison des moyens de mesure de l'ouverture sociale dans le recrutement effectué grandes écoles à travers leurs concours. On peut noter qu'une distance est à prendre vis-à-vis de ces données, dans la mesure où elles reposent pour le plus grand nombre sur les catégories socio-professionnelles du chef de ménage, un instrument qui peut se montrer parfois inadapté, dans un contexte où les femmes travaillent de plus en plus, et qui d'ailleurs occulte totalement la fermeture au genre féminin de la plupart des grandes écoles. On peut noter aussi que les catégories utilisées représentent à travers les années des réalités différentes. On doit souligner le fait que le travail d'ouvrier est devenu plus rare mais aussi moins pénible en moyenne, du fait de la tertiarisation de l'économie et du développement de normes de protection de l'environnement de travail. En fin de compte, une femme employée dans le domaine du service mais en tant que technicienne de surface a un travail plus proche de celui d'un ouvrier qu'un responsable de section au coeur d'une usine de production à la chaîne. On peut aussi faire la remarque que le travail des femmes et des catégories issue de l'immigration récentes est souvent plus précaire que celui des hommes aux ancêtres de nationalité française, ce qui n'apparaît pas à travers les CSP. La question de la précarisation du travail sera abordée plus tard dans ce mémoire plus en détail.

Toutes ces précautions respectées, on peut s'atteler à l'étude des travaux faisant un bilan du recrutement différencié entre universités et grandes écoles, mais surtout du recrutement spécifique de ces dernières. Comme le fait remarquer Maria Vasconcellos, "le vivier dans lequel les grandes écoles recrutent n'est constitué ainsi que de certains profils types d'élèves, avec une forte proportion de fils de cadres supérieurs: plus de trois élèves sur cinq déclarent que leur père relève de cette catégorie (62%)"<sup>18</sup>. Elle explique que le passage par les grandes CPGE et le type de concours très scolaires -alors que les étudiants formés ont la prétention de ne pas l'être- favorisent les classes aisées, plus au fait des moyens les plus simples pour favoriser la réussite de leurs enfants. Pour faire une comparaison avec le recrutement des universités, on peut noter que si 59,4% des chefs de ménages d'étudiants en écoles d'ingénieurs relèvent de la catégorie socioprofessionnelle "cadres supérieurs et professions libérales", ce chiffre est de 67,5% dans le cas des écoles de commerce, et tombe à 45,7% pour les étudiants en troisième cycle universitaire<sup>19</sup>. A cette donnée on peut ajouter le fait signalé par Maria Vasconcellos que le monde des grandes écoles est peu féminin: "en 2004, on comptant une femme pour six hommes, toutes spécialités confondues. Mais les variations sont importantes d'une école à l'autre. Elles constituent plus de 60% du public des ENS, mais environ 15% de celui de l'École polytechnique"<sup>20</sup>.

Une autre caractéristique mise en lumière par Pierre Bourdieu est le taux d'activité du chef de ménage dont dépend l'étudiant. On prendra ces chiffres avec précaution dans la mesure où ils datent de 1989. En prenant l'ensemble des grandes écoles comme échantillon, on obtient un taux d'activité des chefs de famille de 92,4%, contre 88,3% dans le cas des universités. Il faut remarquer ici que le taux d'activité dans la population totale à

<sup>18</sup> M.Vasconcellos, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll Repères, 2006, page 24

<sup>19</sup> Conférence des Grandes Ecoles, "origine sociale des élèves: ce qu'il en est exactement", [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr), juin 2005

<sup>20</sup> M.Vasconcellos, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll Repères, 2006, page 26

l'époque observé était de 61,2%<sup>21</sup>. Une fois de plus, il faut se méfier de chiffres prenant en compte l'activité ou non d'une personne dans la mesure où le chômage entre deux emplois en CDI correctement payés est de fait une situation bien moins précaire qu'un emploi en CDD à mi-temps payé au SMIC. Néanmoins, ce chiffre prenant en compte une population large, on peut tout de même s'appuyer sur l'idée que les classes les plus favorisées et donc ayant le plus facilement accès à un travail et ainsi à des capitaux sont celles qui offrent le plus de chances à leurs enfants d'intégrer une grande école.

On se doit pour aborder la population qui intègre le plus régulièrement les grandes écoles de s'arrêter sur les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles. Bien que ce mémoire tente de se limiter aux grandes écoles et à leurs miroirs déformants que sont les universités, il est indispensable de parler des CPGE car elles participent grandement au système favorisant les classes aisées au sein de l'enseignement supérieur. Les CPGE sont des classes de cours intensif destinées à remplacer les cours en universités dans les années suivant l'acquisition du baccalauréat, et ce dans le but d'intégrer une grande école. Elles offrent un meilleur encadrement, plus d'heures de cours et des ressources supérieures aux universités, tout en favorisant un mode de travail scolaire et encadré. Elles sont une voie favorisée pour accéder aux grandes écoles, et même une voie obligée dans le cas des très grandes écoles du quatuor de tête (Polytechnique, ENA, HEC et ENS). Par exemple, si les étudiants intégrant une école de management (de commerce) proviennent pour 19% de CPGE, ils sont 75% si l'on isole HEC<sup>22</sup>. On peut remarquer que les CPGE sont aussi des institutions au recrutement fermé, favorisant les classes aisées: comme le soulignent Euriat et Thélot, "l'élite est ainsi trois à quatre fois moins souvent issue des milieux populaires que les élèves des classes préparatoires, qui sont eux-mêmes trois fois moins souvent populaires que l'ensemble des jeunes"<sup>23</sup>. Elles sont entre elles hiérarchisées, on peut prendre pour exemple les CPGE des lycées Henri IV et Louis le Grand à Paris qui forment plus de la moitié (60%) des étudiants réussissant les concours d'entrée aux ENS et ce depuis presque un siècle, alors qu'une classe préparatoire comme celle du centre scolaire Saint Marc à Lyon n'a aucune intégration d'une ENS par un de ses étudiants à afficher à son palmarès. D'une manière générale, les CPGE comme les grandes écoles sont centrées sur Paris: "70% des normaliens proviennent des classes préparatoires khâgnes parisiennes"<sup>24</sup>.

Il faut aussi ajouter à ces CPGE dont la formation est organisée et supervisée par l'État des classes préparatoires privées, très onéreuses et parfois décisives, comme la prépa Lacanal ou IPESUP à Paris, ou la classe préparatoire privée visant l'intégration d'un institut d'études politiques du lycée des Chartreux à Lyon. La présence de ces classes préparatoires privées renforce les étudiants favorisés par les moyens de leurs parents et parfois constitue un avantage suffisant pour réussir un concours mal préparé.

Pour tenter de résumer, on peut prendre comme un fait la colonisation des grandes écoles par les classes sociales aisées, et en particulier les grandes bourgeoisies parisiennes en ce qui concerne les CPGE de Paris et les "très grandes écoles", et inversement observer une présence restreinte des enfants des classes sociales moins aisées: 3,5% des étudiants en grandes écoles proviennent d'un ménage dominé par un agriculteur exploitant, 6% sont

<sup>21</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Ed de Minuit, 1989, page 136

<sup>22</sup> Résumé du colloque "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles" des 16 et 17 Mai 2003 organisé par l'Union des Professeurs de Spéciales, la CGE, les associations de professeurs de CPGE, soutenu par les ENS, l'ENSAE, le ministère de l'Éducation nationale et sous le patronage de Luc Ferry, atelier 6

<sup>23</sup> Euriat, Thélot, "le recrutement social de l'élite scolaire en France", *Revue Française de sociologie*, XXXVI, 1995, page 417

<sup>24</sup> Pierre Merle, *la démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll "Repères", 2002, page 75



issus des artisans, commerçants et chefs d'entreprises, 10% viennent des professions intermédiaires, 5,7% ont un père ou une mère chef de ménage appartenant à la catégorie socioprofessionnelle des employés, 5,2% viennent d'un milieu ouvrier et enfin 7,6% des étudiants en grandes écoles ont un chef de ménage retraité ou inactif<sup>25</sup>. Le recrutement des grandes écoles par le concours favorise les classes sociales ayant à la fois les moyens et l'information quant à la réussite du concours ou du prestige de la formation proposée. La complexité de ce système dual ne semble compréhensible que par les bourgeoisies et classes aisées françaises des grandes villes, excluant les autres classes sociales ainsi que les étudiants internationaux, ce qui sera vu plus en profondeur plus tard.

### 3. Le tournant ou la panne

---

La question se pose alors: d'où vient cette stabilité qui aujourd'hui apparaît comme une évidence, à tel point que rien ne semble la remettre en cause? De quand date l'abandon factuel de la promotion de l'excellence à travers toutes les classes de la société, pour ne pas dire la panne de la méritocratie? Il s'agit tout d'abord d'identifier cette variation dans les résultats des concours d'entrée dans les grandes écoles par les outils statistiques déjà travaillés par différents organismes et chercheurs avant d'en proposer des explications.

La part des enfants d'origine modeste dans les "très grandes écoles" est tombée de 29% en 1950 à 9% en 1995<sup>26</sup>. C'est donc dans l'histoire de la Vème République qu'il faut trouver le virage qui a apporté la situation présente.

Il est difficile de définir ce que serait une "panne de l'ascenseur social républicain". En effet, comme on l'a déjà signalé, les résultats des enfants comparés par CSP du chef de ménage dont ils sont issus n'est pas forcément un outil très fiable: les proportions de ces CSP ont évolué depuis les années 1950, du fait en particulier de la tertiarisation de l'économie française. De plus, les progrès visibles d'une CSP peuvent cacher la stagnation d'une autre. Enfin, la promotion sociale ne se fait pas sur une seule génération, et certains cadres supérieurs peuvent facilement être des enfants d'ouvriers, ou inversement certains petits commerçants être issus de ménages relevant plutôt de la catégorie dite des "cadres supérieurs et professions libérales".

Ces précautions en tête, on peut s'arrêter sur les travaux de Michel Euriat et de Claude Thélot. Selon ces derniers, la proportion d'étudiants d'origine populaire dans les quatre très grandes écoles (Polytechnique, ENS, HEC et ENA) est passée de 21,2% entre 1965 et 1970 à 8,6% entre 1990 et 1993<sup>27</sup>. Si on limite l'étude aux trois grandes écoles que sont l'École polytechnique, les ENS et l'ENA, on peut observer une baisse continue de la proportion d'élèves d'origine populaire (enfants d'agriculteurs, ouvrier, employés et commerçants), de 15,4% en 1965 à 13,6% en 1975, 8,9% en 1985 et 7,1% en 1993. Ils ajoutent dans ce travail de 1995 "le recrutement de ces grandes écoles était, il y a trente ans, deux à trois fois moins populaire que celui de l'université; aujourd'hui, il l'est cinq à six fois moins"<sup>28</sup>. Cette fermeture des grandes écoles est donc à observer en rapport à une certaine ouverture de l'université.

Une autre donnée intéressante à noter à propos de la "panne de l'ascenseur social républicain" est la grande différence qu'on peut observer entre les chances de promotion

<sup>25</sup> CGE, "origine sociale des élèves: ce qu'il en est exactement", [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr), juin 2005

<sup>26</sup> Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008

<sup>27</sup> Euriat, Thélot, "le recrutement social de l'élite scolaire en France", *Revue Française de sociologie*, XXXVI, 1995, page 417

<sup>28</sup> Euriat, Thélot, "le recrutement social de l'élite scolaire en France", *Revue Française de sociologie*, XXXVI, 1995, page 418

des enfants de cadres, ceux d'origines populaires et ceux des couches moyennes. En effet, lorsque Pierre Merle part du constat que l'ENA s'est embourgeoisée (recrutant entre 1972 et 1977 8,7% d'enfants d'employés et d'ouvriers contre 1,7% entre 1978 et 1982), il nuance tout d'abord ce résultat en évoquant les variations de proportions entre CSP dans la période: "la part des enfants de cadres croît sensiblement dans le recrutement des grandes écoles mais, parallèlement, la part des cadres dans la population active croît également sur les périodes pour lesquelles les comparaisons sont établies"<sup>29</sup>. Mais il précise que cette stabilité apparente du recrutement cache l'effondrement des chances d'intégration d'une grande école par les enfants issus des classes moyennes, en particulier après les années 1970, par exemple à l'Institut d'Études Politiques de Paris où la proportion d'enfants de cadres supérieurs passe de 44% en 1961 à 70% en 2001.

Cette identification de la fermeture du système d'ascension sociale à travers les grandes écoles à la frontière des années 1970 et 1980 semble être partagée par un grand nombre de chercheurs, tels que Valérie Albouy et Thomas Wanecq: "la base sociale de recrutement des grandes écoles semble même se resserrer dans les années 1980 après avoir connu une relative démocratisation"<sup>30</sup>. Il s'agit à présent d'en trouver des causes, d'inclure cette variation dans d'autres plus large concernant tout le champ de la création du savoir et de la formation professionnelle, et pour commencer en lien avec les transformations économiques et sociales qui ont marqué la fin des années 1960 et les années 1970.

#### **4. Recherche d'explications: démographie et économie**

---

La transformation majeure qui a influé sur le système d'enseignement supérieur français dans la période où a eu lieu la fermeture relative du système de promotion sociale au travers des grandes écoles est facile à identifier tellement l'événement révélateur de cette mutation est régulièrement évoqué pour parler des évolutions sociétales ayant mené à notre mode de vie: il s'agit de la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui a causé et suivi les événements du mois de Mai 1968. On peut noter que le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur est passé de 300 000 en 1960 à 850 000 en 1970, puis à 1 200 000 en 1980 en enfin à 1 700 000 en 1990, ce qui équivaut à une multiplication par cinq du nombre d'étudiants à niveau post-baccalauréat en 30 ans<sup>31</sup>. On peut immédiatement remarquer que les universités ont dû faire face à cette explosion des effectifs seules, relayés uniquement par les petites écoles créées dans la période concernées. Si le nombre d'élèves avait augmenté à l'École polytechnique comme il l'a fait dans les universités, toujours selon l'émission "Droit d'inventaire" du 17/09/2008, il y aurait actuellement 33 000 étudiants sur le campus de la plus grande école d'ingénieurs française. Dans ce contexte, les grandes écoles ont appliqué une politique de la rareté, une forme de malthusianisme de l'élite, en faisant grimper la valeur de leur diplôme du simple fait de l'arrivée sur le marché de nombreux diplômés d'universités.

Mais il y a un deuxième phénomène qui s'est couplé à celui de l'explosion démographique liée à l'arrivée à l'âge adulte des enfants de la génération dite du "baby-boom": le changement de conjoncture économique qui a marqué les années 1970 et 1980. Comme le signalent Valérie Albouy et Thomas Wanecq, les futurs cadres nés dans les

<sup>29</sup> Pierre Merle, *la démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll "Repères", 2002, page 77

<sup>30</sup> Albouy, Wanecq, "les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et statistiques*, n361, 2003, page 27

<sup>31</sup> Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008

années 1960 n'avaient pas les perspectives d'emploi qu'ont eu ceux arrivés sur le marché pendant les "trente glorieuses" -demande forte et carrières rapides-, et ont fait face à une situation économique bien différente. De fait, les nouveaux cadres du baby-boom ont fait face à la concurrence des premières générations de cadres nés dans les années 1930 et 1940, et ont été confrontés au ralentissement économique ("une société qui anticipait une croissance beaucoup plus hypothétique et de l'ordre de 2%"<sup>32</sup>). Ainsi, les individus ont été plus attentifs à la valeur relative des différents diplômes menant au statut de cadre, et bien évidemment, les groupes sociaux les mieux informés et ayant le plus de moyens et de mobilité en ont le plus profité, à savoir les enfants d'enseignants et ceux de cadres et autres professions supérieures, qui se sont donc repliés sur les grandes écoles avec la volonté de conserver cet avantage devenu décisif par rapport aux promus des universités.

On peut alors faire le lien entre cet écroulement des chances des classes moyennes d'atteindre l'élite et les transformations sociétales observées par Louis Chauvel. Selon ce dernier, le tournant libéral et le ralentissement de l'économie à partir des années 1970 sont allés de paire avec une diminution progressive des avantages des classes moyennes, ou du moins de leur image. Alors que la promotion sociale avant les années 1970 était symbolisée par ces classes moyennes, très importantes numériquement dans la population, constituant une étape dans les trajectoires des classes aisées comme des classes populaires, il semblerait qu'à partir des années 1980 en particulier, les classes moyennes soient fuies, et que les trajectoires d'ascension et de chute sociales se soient accélérées, dans un modèle de mouvements brusques du bas de l'échelle vers le haut. L'étape par les classes moyennes aurait tendance à disparaître et serait considérée comme un état peu enviable, ne mettant pas véritablement à l'abri en matière de finance et de confort<sup>33</sup>. Bien évidemment, ce changement dans l'échelle des valeurs de la population et dans leurs espérances en matière d'emploi n'est pas le simple fait d'événements aléatoires, et il faut y voir un tournant dans l'idéologie d'État des gouvernants occidentaux, en réaction à la fin des années de forte croissance appelées les "trente glorieuses". Cet aspect sera étudié plus en détail au cours de la deuxième partie de ce mémoire.

## **5. Les transformations du champ des grandes écoles observées par Pierre Bourdieu**

---

Dans *Variations et invariants*, en 1987, le sociologue Pierre Bourdieu, convaincu qu'une bonne sociologie ne peut être reprise et instrumentalisée à des fins de profit ou de pouvoir, tente une "histoire structurale" du champ des grandes écoles, et y observe un certain nombre de changements depuis les années 1960, en lien avec la "panne de l'ascenseur social républicain". Il note deux transformations majeures: l'importance nouvelle du poids de l'ENA par rapport à l'École polytechnique et aux ENS (en s'appuyant en particulier sur les positions maîtrisée par les diplômés de ces écoles), et l'apparition de nouvelles institutions (et surtout leur émergence dans la tête du classement des grandes écoles), les nombreuses écoles de commerce et de management, à lier directement avec le besoin de la bourgeoisie de préserver des diplômes supérieurs à ceux des universités pour leurs enfants. Il note que pendant que les universités ont élargi et féminisé leur recrutement, la reproduction sociale s'est accrue dans les grandes écoles, opposant d'un côté les enfants de professeurs et enseignants entrant dans les écoles d'ingénieurs et dans les ENS (et autres organismes

<sup>32</sup> Albouy, Wanecq, "les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et statistiques*, n361, 2003, page 43

<sup>33</sup> Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*, le Seuil, 2006

dédiés à la recherche), et de l'autre les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants d'entreprises plutôt dirigés vers les écoles de l'administration et les écoles de commerce privées.

Le succès des écoles de gestion est à expliquer selon Bourdieu à travers deux causes principales: d'un côté une demande éducative de diplômes simples pour les bourgeois -avec l'ouverture de l'enseignement supérieur et le développement des universités, réussir par une école d'ingénieur demande un travail scolaire plus important que par le passé- et d'un autre l'accroissement du nombre de postes de techniciens et de directeurs commerciaux à lier au développement de l'économie tertiaire, aux vagues de libéralisation et à la mondialisation des échanges commerciaux. A son sens, les enfants de bourgeois ont profité de l'émergence de ces écoles du fait de leur héritage de valeurs et du choix s'offrant à eux. Étant les mieux informés car intégrés à un tissu social fait de relations plus ou moins directes avec les champs du pouvoir, ils ont été les premiers à identifier les filières prometteuses. En l'occurrence, ces écoles de gestion font surtout office de rattrapage scolaire, privilégiant le "savoir-être" au savoir, et s'opposant dans leur système de notation et de recrutement aux universités comme on a déjà pu l'observer.

Pour prendre l'exemple de l'école des Hautes Études Commerciales, qui existait bien avant les années 1970 mais n'a conquis sa place qu'avec l'avènement du libéralisme en occident, Bourdieu observe un schéma classique visant à gagner la lutte symbolique entre grandes écoles que l'ENA a aussi suivi pour s'imposer à la tête des grandes écoles: effets d'annonce, publicité, refus d'association avec les écoles semblables, passerelles pour recruter les étudiants de ces écoles et des universités, négociation d'avantages offerts par l'État -par exemple dans le cas d'HEC, le titre de baccalauréat donné aux étudiants ne l'ayant pas eu avant d'intégrer l'école, illustrant parfaitement la démarche d'une recherche de rattrapage scolaire-, l'allongement de la scolarité, etc. La lutte entre les grandes écoles relève selon Bourdieu du capital symbolique et consiste à "faire voir, faire croire, faire connaître et reconnaître". Ce sont donc différents groupes sociaux, différents champs bourgeois, et donc différents savoirs portés par des intérêts et des conceptions de l'organisation politique que l'on peut observer à travers l'émergence des écoles de commerce dans la tête du classement symbolique des grandes écoles, ainsi que l'émergence de l'ENA (qui a attiré les étudiants des ENS et du fait de sa proximité d'avec le champ politique a su s'imposer face aux polytechniciens). Si l'on reprend ce qu'on avait signalé dans les travaux de Gordon à propos de la bourgeoisie française, cette capacité particulière à se renouveler, à s'allier et à s'adapter aux différents contextes politiques et économiques<sup>34</sup>, on peut penser que les années 1970 et 1980 voient l'arrivée d'une bourgeoisie renouvelée et plus agressive dans sa démarche de contrôle des postes et institutions menant au pouvoir politique, économique et donc symbolique. Le symbole en est le grand nombre de nouvelles écoles: "hors université, de petites écoles de commerce ou d'ingénieurs, dans lesquelles l'admission se fait sur concours, ont également proliféré, attirant des étudiants de plus en plus nombreux. Les effectifs des écoles de commerce, gestion et comptabilité ont été multipliés par quatre et demi depuis 1980, et un y trouve aujourd'hui près de 85 000 étudiants. Plus de quarante nouvelles écoles ont été créées en quinze ans"<sup>35</sup>. Ces écoles coûteuses connaissent un grand succès, et bien sûr attirent les élèves les mieux informés et les plus fortunés.

<sup>34</sup> B.Gordon, *The bourgeoisie reconstruction problem in French history: a kuhnian paradigm*, Department of History, Mills College, Oakland, Californie

<sup>35</sup> Académie des sciences morales et politiques, *La France prépare mal l'avenir de sa jeunesse*, Paris, Editions du Seuil, 2007, page 84

On peut ainsi donc mieux identifier ce qu'est réellement la "panne de l'ascenseur social républicain", à présent que les causes ou du moins un certain nombre d'entre elles sont connues. Il s'agit à l'origine d'un refus d'ouverture de la part des grandes écoles à partir du moment où la population étudiante augmente fortement, avec en particulier l'arrivée à l'âge adulte des enfants nés du "baby-boom". Le contexte économique et les politiques libérales appliquées en Europe et en Amérique du Nord à partir de cette époque ont contribué à rendre les carrières plus aléatoires et à stimuler la concurrence et le désir de promotion jusqu'au dernier niveau, affaiblissant la force symbolique des classes moyennes et leurs chances réelles. Pour se prémunir de la concurrence des universités, les classes bourgeoises et aisées ont à la fois, du fait de leur meilleure information, re-colonisé les grandes écoles traditionnelles et ont cherché des solutions de repli pour maintenir leurs avantages sans que leurs enfants doivent se montrer particulièrement brillants, à travers les nombreuses nouvelles écoles de commerce et écoles d'ingénieurs-nouvelles ou renouvelées, comme par exemple l'école de commerce d'Amiens, créée en 1942 mais intégrée dans le groupe ESCAE en 1962 et passant sous tutelle d'une chambre de commerce en 1964. Ces variations au sein du champ des grandes écoles n'illustrent pas seulement une reprise en main des voies du pouvoir par les bourgeoisies de grandes villes: elles signifient la variation d'un système de valeurs intégrant cette nouvelle évidence qu'est l'inamovibilité de la place des enfants de bourgeois dans le recrutement des grandes écoles. Cette donnée cache le renouvellement de la bourgeoisie elle-même, dans la mesure où les corps issus des ENS par exemple ont grandement perdu de leur influence, et où les diplômés d'écoles de gestion se sont à la fois assurés d'un diplôme facile et d'un avenir privilégié en matière de salaire et de mode de vie.

### **III. Des solutions envisagées faussement pragmatiques**

Il ne suffit pas d'identifier une bascule, une décennie de changement au sein du champ des grandes écoles pour affirmer un changement qui semble durer aussi longtemps avec une facilité surprenante. La "panne de l'ascenseur social républicain" est toujours d'actualité, et le modèle méritocratique reste au cœur des débats concernant l'enseignement supérieur. L'étonnante stabilité des effectifs issus de groupes bourgeois dans le recrutement en étudiants des grandes écoles semble aussi s'expliquer par une absence de solution proposée. Cependant, nombreux sont les ouvrages et nombreux sont les travaux parlementaires proposant des réponses à ce défaut de démocratie -car la méritocratie est une partie intégrante de la démocratie, tant qu'elle s'accompagne de possibilités d'évolution et de promotion pour tous. Les récentes réformes des universités contestées par de vastes et longs mouvements de manifestations étudiantes ne semblent pas être de véritable solution à une ouverture de l'enseignement supérieur plus égalitaire, et en fin de compte, le modèle de société libérale mis en avant par les dirigeants politiques au pouvoir d'entre pas en contradiction avec la reproduction sociale que servent les grandes écoles.

Il faut donc chercher dans les solutions proposées ou apportées le défaut, le rideau de fumée, la formulation qui prétend à la réforme tout en renforçant le conservatisme en matière de recrutement facilité pour les classes aisées dans les grandes écoles. Il est à noter que pour procéder à un examen complet de la morale de l'éducation qui se met en place il faudrait étudier de la même manière les réformes du lycée et de l'enseignement primaire

proposées, ainsi que les points inamovibles au sein de ces structures. Néanmoins, pour des raisons de temps et de cohérence, il s'agit ici de centrer l'étude sur les propositions d'amélioration quant au recrutement inégalitaire des grandes écoles et de la voie privilégiée qui y mène que sont les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles.

## 1. Des réformes à la marge

---

Il est intéressant de noter à quel point les réformes proposées le plus souvent -ou les politiques mises en avant- ne remettent en rien en cause la sélectivité du concours et sa responsabilité dans la reproduction sociale bourgeoise. Pourtant, des directeurs comme Richard Descoings semblent poser la question de la valeur du concours: "l'excellence scolaire entre 15 et 19 ans est-elle le critère le plus approprié pour choisir les meilleurs? Le système des concours est certes efficace, mais est-il efficient?"<sup>36</sup>. Mais en particulier dans le cas de Sciences Po, le caractère égalitaire de la solution mise en place reste très douteux. En effet, la très médiatique "Convention d'éducation prioritaire" a permis en 2009 à 126 élèves de Zones d'Éducation Prioritaires<sup>37</sup> d'intégrer une école du pouvoir, la plus prisée pour les étudiants visant l'intégration d'écoles de l'administration comme l'ENA. Mais d'un autre côté, cette méthode qui consiste à créer un concours réservé à l'ascension sociale du bas de l'échelle vers le plus haut renforce la légitimité du concours classique parasité par les enfants de cadres supérieurs et de parents exerçant des professions libérales dans les grandes villes et en particulier à Paris, sans remettre en cause son fonctionnement. L'augmentation progressive des effectifs de Sciences Po -les promotions vont probablement dépasser les 1000 étudiants à la rentrée 2010- a même permis d'augmenter le nombre de places réservées aux enfants de bourgeois de grandes villes, et a donc à peine contribué à changer le profil type d'un élève de l'Institut d'Études Politiques de Paris. Pour autant, les résultats des étudiants issus des ZEP au sein de l'école ne sont pas différents de ceux des étudiants du concours classique -il faut préciser que ce sont les meilleurs étudiants de ZEP qui sont sélectionnés. Il faut donc que l'école ait plus ou moins consciemment la volonté de garder un recrutement bourgeois et plus masculin que dans les autres IEP, afin de s'assurer d'un prestige et de réseaux parisiens conservateurs et aisés.

Il est étonnant de constater à quel point les institutions du pouvoir ne remettent jamais en cause les privilèges des bourgeois. Les effets d'annonce et la légitimité traditionnelle semblent suffisants pour maintenir la croyance selon laquelle le Sénat par exemple est une institution démocratique. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de remettre en question le recrutement fermé des CPGE, les solutions proposées sont toujours les mêmes: "aider les jeunes à oser une CPGE"<sup>38</sup>. La "mission d'information sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles" se contente de proposer comme solution au problème du recrutement inégalitaire des CPGE et donc des grandes écoles l'information, la démystification et l'orientation, tout en encourageant le suivi et l'accès à ces CPGE. Elle prône aussi la création des CPGE sur tout le territoire (en 2007, 21 départements étaient dépourvus de CPGE publique<sup>39</sup>) dans une période de réduction des effectifs en personnel scolaire. Il est très surprenant de voir qu'il n'est jamais

<sup>36</sup> "Sciences Po. Le contre-modèle", propos recueillis par C. Golliau, *Le Point*, 15 Février 2007

<sup>37</sup> "Les grandes écoles donnent-elles vraiment leurs chances à tous les français?", *La Tribune*, 21 Janvier 2010, page 2

<sup>38</sup> "Diversité sociale dans les CPGE: mettre fin à une forme de "délit d'initié", note de synthèse, commission des affaires culturelles du Sénat, mission d'information présidée par Jacques Legendre, disponible sur [www.senat.fr/rap/r](http://www.senat.fr/rap/r)

<sup>39</sup> "les grandes écoles donnent-elles vraiment leurs chances à tous les français?", *la Tribune*, 21/01/2010, page 1

question de modifier le type de sélection à l'entrée des CPGE et qu'ainsi les privilèges qu'ont les enfants de bourgeois passent pour n'avoir aucun remède. Il est vrai que tant qu'il y aura des classes préparatoires privées onéreuses réservées à ces derniers, les CPGE ne suffiront pas à assurer l'égalité des chances. De plus, ce problème repose sur l'inégalité entre lycées, et le système français opposant lycées privés et publics -ainsi que lycées de grandes villes et lycées de "provinces"- fausse le recrutement des CPGE. Même dans le cas où l'information serait partagée par tous les futurs étudiants, comment s'assurer que les dossiers permettront aux plus motivés et défavorisés de rivaliser avec un bachelier du lycée Louis le Grand à Paris? Il faut donc à la fois chercher à remédier aux problèmes d'autocensure, de confiscation de l'information, aux handicaps financiers et aux inégalités territoriales.

Pour prendre un autre exemple, le programme "une grande école: pourquoi pas moi?" de l'ESSEC pour justifier de son ouverture sociale est particulièrement représentatif de cette pensée<sup>40</sup>. Il s'agit d'aller chercher quelques étudiants défavorisés et de leur faire découvrir ce qu'est une grande école, au travers de visites et d'ateliers développant des compétences typiques d'un mode de vie aisé ("curiosité intellectuelle", "aisance verbale") pour stimuler leur préparation à des études visant une grande école de commerce, mais bien sûr sans poser la question de pourquoi ces étudiants ne sont pas ceux qui réussissent le plus le concours traditionnellement. En d'autres termes, il s'agit de tenter d'inculquer en peu de temps une culture et un désir bourgeois chez des jeunes d'origine populaire pour justifier de la légitimité du désir des jeunes bourgeois d'accéder aux privilèges liés aux études dans une grande école de commerce.

Le plus choquant dans les travaux portant sur l'ouverture nécessaire des grandes écoles aux classes moins favorisées est le besoin récurrent de justifier de l'ouverture sociale, comme si elle n'allait pas de fait. Il n'est jamais question de simplement refondre un système que soit véritablement celui du progrès et de l'accès à un niveau d'étude véritablement supérieur par tous. Il semblerait que les valeurs humanistes issues de la pensée des philosophes des Lumières aient besoin d'être justifiées, d'avoir un intérêt, en négligeant totalement le fait capital que les valeurs prônées par des philosophes comme Kant, Voltaire ou Rousseau découlent logiquement de la rationalité et du désir profond de vie en société des individus. On peut lire des phrases comme "la diversification du recrutement des grandes écoles est une source de richesse" ou alors que "l'ouverture des grandes écoles renforcera leur légitimité"<sup>41</sup>. Dans le même texte de l'Institut Montaigne, on trouve des justifications s'appuyant sur le fait que "le vieillissement de la population active entraînera le départ à la retraite de la génération nombreuse dite du baby-boom", ou que la diversification du recrutement aidera à attirer les meilleurs étudiants étrangers. Le but de ces travaux est tout à fait louable, il s'agit d'atteindre une réelle égalité des chances, d'appliquer l'idéal républicain démocratique. Cependant, jamais le système de production de l'élite n'est remis en cause. D'ailleurs, l'insistance sur "les grandes écoles" sans précision renforce l'idée selon laquelle l'élite n'est pas définie en France selon son rôle<sup>42</sup>. Il s'agit simplement de créer une élite, et cette idée n'est jamais remise en cause. Le rôle de l'élite n'est que très rarement abordé, mais le sera en deuxième partie de ce mémoire. Même Claude Thélot, qui rejette l'idée de la correction à la marge et prône pour une réforme du contenu des épreuves, des coefficients,

---

<sup>40</sup> ""Une grande école: pourquoi pas moi?" Succès confirmé pour la 2ème promotion et extension du dispositif au niveau national", communiqué de presse, ESSEC mai 2006

<sup>41</sup> *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, Paris, Institut Montaigne, 2006 page 21

<sup>42</sup> Darchy, van Zanten, "La formation des élites", *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n°39 Septembre 2005

et une prise en compte de données moins scolaires pour l'entrée dans les grandes écoles ne le fait qu'en le justifiant par le besoin de l'élite française de réagir à l'incertain<sup>43</sup>.

## 2. La question des frais

---

Avant tout, la véritable supériorité symbolique et matérielle des classes bourgeoises sur les autres couches de la population provient de ses moyens en capitaux. La bourgeoisie en France est née de la révolution industrielle et du commerce issu des colonies, et ces bénéficiaires sont ceux qui lui ont permis de devenir une nouvelle forme d'aristocratie aujourd'hui. Dans le cas des grandes écoles, les frais ne jouent pas toujours un rôle déterminant: certaines sont entièrement financées par l'État et offrent logement, matériel et nourriture à leurs étudiants (par exemple l'École polytechnique). Cependant, dans la plupart des cas, les frais de scolarité sont à eux seuls dissuasifs: le coût moyen des études dans une grande école de management est de 18 147 euros<sup>44</sup>. On estime l'auto-censure financière à 30% dans le cas des écoles de commerce et gestion. Il faut d'ailleurs ajouter au prix des études dans l'école concernée le prix de la CGPE qui a mené l'étudiant à la réussite du concours d'entrée. Même dans le cas d'une entrée dans une école d'ingénieurs au coût moindre telle que l'École Centrale de Paris, il faut que l'étudiant et sa famille aient les moyens de payer deux à trois années de vie en classe préparatoire, le plus souvent dans les grandes villes et dans des institutions privées (par exemple la CPGE du lycée "aux Lazaristes" à Lyon). Certains coûts sont aussi occultés par les travaux portant sur l'égalité des chances à propos de l'intégration d'une grande école: il faut en général que l'étudiant s'achète du matériel onéreux -par exemple un ordinateur portable compact et récent-, qu'il puisse financer le paiement d'un appartement sur Paris et les divers frais liés au haut niveau de vie des parisiens. Les stages obligatoires dans la scolarité de la plupart des étudiants des grandes écoles sont de surcroît mal payés, et effectuer une année à l'étranger dans une destination prisée et reconnue des employeurs peut s'avérer comme un frein pour les élèves les moins fortunés (billets d'avions, train de vie londonien, etc). De plus, la possibilité de faire un emprunt pour l'étudiant concerné ajoute le prix du remboursement de cet emprunt, et les tentations qu'il peut causer sur le confort de vie d'un étudiant. En général, l'étudiant se sent forcé d'accepter un travail parfois inintéressant dès sa sortie de son école pour rembourser ses dettes, ce qui par ailleurs améliore les statistiques de son école.

La question des bourses est aussi un point délicat, dans la mesure où il s'agit de l'outil privilégié de la promotion républicaine dans un contexte d'économie libérale. Bien sûr, les bourses permettent à des étudiants sans moyens de suivre des études longues, coûteuses et prestigieuses -par exemple, la scolarité à HEC est totalement gratuite pour les boursiers d'État-, mais elles ne remettent absolument pas en cause les places que leurs moyens réservent aux enfants de cadres supérieurs et autres favorisés. On peut même parler d'un rideau de fumée: les boursiers ne sont pas toujours défavorisés. En CPGE, on trouve en moyenne 30% de boursiers, mais seulement 15% d'enfants d'ouvriers et d'employés (qui

<sup>43</sup> Résumé du colloque "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles" des 16 et 17 Mai 2003 organisé par l'Union des Professeurs de Spéciales, la CGE, les associations de professeurs de CPGE, soutenu par les ENS, l'ENSAE, le ministère de l'Education nationale et sous le patronage de Luc Ferry, atelier 2

<sup>44</sup> Résumé du colloque "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles" des 16 et 17 Mai 2003 organisé par l'Union des Professeurs de Spéciales, la CGE, les associations de professeurs de CPGE, soutenu par les ENS, l'ENSAE, le ministère de l'Education nationale et sous le patronage de Luc Ferry, atelier 6



représentent 36% de la population)<sup>45</sup>. Le calcul d'une moyenne d'étudiants boursiers en grandes écoles masque aussi le fait qu'entre "très grandes écoles" et autres grandes écoles la proportion de boursiers varie énormément. Par exemple, on trouve 11% de boursiers à l'École polytechnique, mais ils sont 28% à l'École polytechnique de Nantes<sup>46</sup>. T. Sorreda, cité dans *la Tribune* du 21 Janvier 2010, va même jusqu'à dire que le débat sur la place des boursiers -faut-il imposer des quotas de boursiers dans les grandes écoles et CPGE? Comment fixer ce quota? Va-t-on atteindre l'objectif des 30% de boursiers en CPGE à la rentrée 2010?- maintient les places en grandes écoles pour les enfants de l'élite. Il faut bien reconnaître que les bourses sont une solution temporaire, bancale dans certains cas, qui ne remet rien en cause à la sélection par les moyens puisqu'elle ne promeut qu'en finançant les études des moins privilégiés. Les enfants de bourgeois sont des sortes de boursiers de fait, sans aucun inconvénient lié à la difficulté de recevoir et de gérer une bourse.

### 3. La complicité de l'État français

---

Il peut paraître étonnant de consacrer une partie de ce travail de recherche à la "complicité" de l'État dans la reproduction sociale des élites par le système des grandes écoles. Cependant, certaines données méritaient d'être soulevées à part de la réflexion précédente.

La France finance seulement sa recherche et son développement à hauteur de 2,12% de son PIB. Ce chiffre est d'autant plus surprenant que les objectifs européens du Traité de Lisbonne fixent cette part à 3%<sup>47</sup>. Pourquoi signaler ce chiffre? Tout simplement pour s'étonner de la part inégale que l'État Français consacre à la formation des étudiants ds grandes écoles d'un côté, et à la formation des étudiants d'université d'autre part. On estime que pour former un étudiant en université, l'État dépense 6 800 euros en moyenne, alors qu'il en dépense 13 500 pour un étudiant de grande école d'ingénieurs<sup>48</sup>.

Cette somme serait justifiée si les produits des grandes écoles, en particulier d'ingénieurs, servaient encore l'État à travers son administration, à travers la recherche ou même en servant le progrès économique national. Cependant, à présent que moins d'un ingénieur sur dix devient fonctionnaire<sup>49</sup>, au profit en particulier de la filière de la bourse, il est légitime de se demander pourquoi l'État finance encore et à un niveau supérieur à celui dédié aux universités, les études de ces produits des grandes écoles. Même si la part du financement public dans certains écoles de commerce comme l'ESSEC a baissé (de 48% en 1997 à 35% en 2002), elle reste étonnamment important compte tenu des autres ressources dont bénéficient les grandes écoles et du peu de répercussion qu'aura la carrière des diplômés sur l'État -voire la société entière.

On peut enfin noter pour conclure cette partie sur l'absence organisée de variations dans le recrutement social des grandes écoles qu'en France, du fait d'un passé colonial fort<sup>50</sup>, et probablement du fait des pressions venant du désir de la bourgeoisie de protéger ses places, résisté plus longtemps que d'autres pays européens à l'internationalisation des

<sup>45</sup> "les grandes écoles donnent-elles vraiment leurs chances à tous les français?", *la Tribune*, 21/01/2010, page 2

<sup>46</sup> "les grandes écoles donnent-elles vraiment leurs chances à tous les français?", *la Tribune*, 21/01/2010, page 2

<sup>47</sup> Cheveigné, Muscinesi, *Meta-analysis of gender dans science research*, country report France D31, janvier 2009

<sup>48</sup> Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008

<sup>49</sup> "Grandes Ecoles", supplément au n°1501, *le Nouvel Economiste*, jeudi 10 décembre 2009

<sup>50</sup> Darchy, van Zanten, "La formation des élites", *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n°39 Septembre 2005

formations supérieures, et attire encore peu d'étudiants étrangers: en école d'ingénieurs on ne trouve pas plus de 9% d'étudiants étrangers en moyenne, alors que les post-doctorants à Harvard par exemple sont à 55% des étrangers<sup>51</sup>. La réputation des français selon laquelle ils parleraient très mal les langues étrangères ne tient pas au hasard: il s'agit d'une protection délibérée contre la concurrence internationale, en matière d'enseignement supérieur comme dans d'autres domaines professionnels.

---

<sup>51</sup> Pierre Veltz, *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, page 3

## Partie 2: le tournant néo-libéral des grandes écoles, signe d'un renversement de la morale?

La première partie de ce mémoire a permis d'identifier un certain nombre d'éléments concernant les grandes écoles: leur origine dans la pensée politique française, le moment et la cause du ralentissement de leur mission de promotion sociale suivant les principes de la méritocratie, les variations structurelles qui ont affecté leur champ à partir des années 1970 et en particulier au cours de la décennie 1980, ainsi que divers stratégies gouvernementales et appartenant à la gestion de ces grandes écoles elles-mêmes visant à clamer la méritocratie tout en verrouillant l'entrée de l'élite pour la laisser aux mains des classes favorisées, pour ne pas dire des bourgeoisies de grandes villes, et de la grande bourgeoisie parisienne en particulier, produit de l'histoire de France.

Cependant, les lectures du séminaire "Science, pouvoir et société" nous poussent à aller chercher plus, à poursuivre une démarche plus foucaldienne, c'est-à-dire à placer des mutations qui peuvent apparaître comme purement opportunistes dans des mouvements de pensée politiques, soutenant ou soutenus par des institutions et ordres de savoirs scientifiques. L'objet que représentent les grandes écoles est particulièrement dédié à ce genre d'analyse dans la mesure où l'État français prétend y former l'élite, dont le rôle n'est pas défini, et que le savoir légitime qui y est enseigné est décrit comme la clef légitime permettant d'accéder aux postes influents destinés à tracer l'avenir du pays plus que le commun des mortels.

On peut avancer le fait que si la sélection par concours est issue d'une morale française traditionnelle, il est logique de voir dans sa mutation et le côté permanent de cette variation un changement d'équilibres dans l'échelle des valeurs qui pèse sur la conception du monde politique futur que les puissants et les dirigeants entendent mettre en place. Bien que les grandes écoles ne soient pas toutes sous tutelle d'un ministère ou du moins en ce qu'elles sont pour la plupart autonomes dans leur politique, on peut penser que leur forte interaction d'avec le monde politique et les places d'élites contrôlées par leurs anciens élèves mettent en lumière un cocon où se forme la pensée politique présidant aux décisions actuelles et futures.

Si les grandes écoles étaient plus ouvertes, on pourrait chercher d'autres sources de formation des élites de demain et les étudier pour comparer d'éventuelles mutations, des signes communs ou oppositions confirmant ou infirmant les déductions qui vont suivre. Mais comme l'ont montré les travaux de la première partie, l'interdépendance est telle entre bourgeoisie influente sur les sphères du pouvoir et grandes écoles, leur vivier privilégié, qu'au sein du sous-champ des études supérieures, c'est là qu'il faut chercher les signes des mutations morales, des oppositions entre savoirs portés par ces groupes influents que sont les grands corps, et à terme lire l'idéologie d'État qui ne s'avoue pas mais lentement, dans un mélange entre conservatisme français, progrès libéral et néo-libéralisme anglo-saxon, semble s'imposer sur le paysage français.

On identifie la naissance du néo-libéralisme actuel aux années 1970 et 1980. Les mandats de premier ministre de Margaret Thatcher au Royaume-Uni et le présidence de Ronald Reagan aux Etats-Unis d'Amérique illustrent la rupture d'avec la période des "trente glorieuses", l'abandon progressif de l'économie keynésienne pour suivre des préceptes collant plus aux théories de l'économie libérale néoclassique symbolisés par l'économiste autrichien F. von Hayek.

Il faut aussi avancer l'événement historique qui a permis au néo-libéralisme d'imposer son joug à travers le monde pour comprendre pourquoi cette idéologie prétend ne pas en être une ("there is no alternative" comme le disait Margaret Thatcher): la chute du bloc d'États articulé autour du soviétisme de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques, symbolisée par la chute physique du mur séparant Berlin en deux camps suivant l'opposition de la Guerre froide en 1989. On peut arguer que le néo-libéralisme est arrivé en France avant les années 1990, et que la France a toujours cultivé le mythe d'une troisième voie selon la volonté du fondateur réel de la Vème République, Charles de Gaulle. Nonobstant, les présidences de François Mitterrand ont vu leur politique socialiste reposant sur un certain internationalisme mise en échec relatif, du fait du courant néo-libéral qui avait déjà conquis les pays européens voisins, et même les institutions communautaires, pourtant fondées dans un désir internationaliste. Le néo-libéralisme qui prétend n'être qu'économique est de fait une idéologie qui se cache, et qui, portée par un certain nombre de groupes influents intéressés ou non -telle la bourgeoisie parisienne en France, les conservateurs et dirigeants d'entreprises au Royaume-Uni- a simplement profité de l'absence temporaire de bloc opposé au début des années 1990 pour s'imposer comme une évidence, au point de faire croire à certains à une "fin de l'histoire" -nous parlons bien sûr de Fukuyama et d'autres penseurs post-modernistes.

Cette deuxième et dernière partie se propose de se servir de l'outil déjà bien décortiqué que sont les grandes écoles françaises pour identifier un virage de la morale républicaine française vers un idéal plus proche du néo-libéralisme, voire même d'y percevoir une crise de la rationalité rappelant celle qu'Husserl a pu observer à son époque avant l'avènement d'idéologies nationalistes et fascistes en Europe.

## I. L'internationalisation des études supérieures et les grandes écoles

### 1. Le modèle national de l'élite brisé?

---

Connaissant l'histoire des grandes écoles françaises, et fort des points soulignés dans la première partie concernant les rapports de pouvoirs et la force des réseaux parisiens dans l'histoire de la France, on peut considérer que les grandes écoles sont un instrument privilégié de l'État pour créer une élite capable de répondre aux différents besoins de l'État variant selon les contextes économiques et internationaux. On sait par exemple que le corps des Mines est né du besoin de l'État de pouvoir gérer ses infrastructures de transport et militaires dans un contexte bien particulier de rivalités avec les empires frontaliers d'Europe.

Pour recentrer la réflexion sur l'époque contemporaine, c'est-à-dire d'après la Deuxième Guerre mondiale, on identifie trois âges de l'élite française.

Tout d'abord, pendant la période de la reconstruction, de la Quatrième République et du début de la Cinquième, l'urgence était à la mise en place de l'État-providence, à la reconstruction du système étatique et des infrastructures fragilisées par les combats et l'occupation. Dans le but de former des cadres prêts à assurer cette reconstruction et de trouver un personnel politique neuf, non-corrompu par des institutions ayant collaboré avec le gouvernement de Vichy et indirectement avec l'occupant allemand, a été créée l'ENA ou École Nationale de l'Administration. Les élites traditionnelles, les ingénieurs, se sont trouvés concurrencés et comme les travaux de Bourdieu l'ont montré, l'ENA a même su avec le temps s'attirer autant de prestige que l'École polytechnique<sup>52</sup>. L'État a jugé que les seules connaissances d'ingénieurs étaient insuffisantes pour faire face aux nouveaux défis laissés par le monde d'après la Seconde Guerre mondiale. En 1957 par exemple ont été créées les INSA, à la fois pour se rapprocher des modèles étrangers -en faisant durer les études quatre années- mais aussi pour introduire des cours de sciences humaines dans la formation des ingénieurs pour intégrer la complexité du monde les entourant et probablement par crainte d'une tentation de soumission au système sans compréhension des objectifs et analyse de la situation qu'Hannah Arendt a si bien identifiée dans ses différents travaux sur l'Allemagne durant la période du pouvoir nazi.

Le deuxième âge est celui auquel on a pu s'intéresser en première partie en cherchant l'origine de la "panne de l'ascenseur social républicain" et qui sera explorée en profondeur car elle marque les fondations de l'ordre moral qui prévaut à toute politique aujourd'hui et n'a pas encore trouvée de concurrence en ce sens. On peut la situer entre les années 1968, apogée de la Cinquième République, arrivée à l'âge adulte d'une génération nombreuse, symbole de l'acceptation des changements sociétaux mais aussi reprise en main ferme de l'ordre et de la politique par les conservateurs de tous poils, et la faire durer jusqu'à environ l'année 1986. Pendant cette époque où l'élite technocratique issue de l'ENA et des différentes écoles d'administration a conquis sa légitimité, on a vu émerger de nouveaux critères dans l'expression des conditions de la politique. L'arrivée de positions néo-libérales dans les politiques publiques -assujettissement des entreprises publiques aux rationalités des entreprises du secteur concurrentiel, privatisations, décloisonnement des marchés, privatisation des politiques publiques moyennant des compensations financières et transferts de compétence depuis l'État vers les entreprises privées- et le bousculement des besoins de la recherche publique vers des technologies de pointe en matière de transports (le CNESS pour la recherche spatiale, l'invention du TGV en 1981) ou de communication ont poussé à une séparation entre ingénieurs de l'élite traditionnelle et cadres de l'économie émergents, issus des écoles de commerce et de gestion ayant conquis une légitimité dépassant celle des ENS, à la lutte avec l'ENA et les autres corps de technocrates de l'administration.

Le troisième âge, celui qui semble durer encore aujourd'hui, est celui du néo-libéralisme triomphant, de la disparition du Commissariat Général au Plan -qui devient le Conseil stratégique-, où les critères issus des industries et autres entreprises privées ont pris le dessus sur les besoins de l'État de réguler l'économie, grâce à des commerciaux et des ingénieurs devenus experts en matière de finance et d'économie d'entreprise. L'État est alors qualifié de "stratège", et rangé au titre d'animateur de l'économie -ce qui sera exploré plus en détail par la suite. Il s'agit aussi de l'époque de l'émergence du benchmarking -politique de classement et de comparaison d'établissements plus ou moins équivalents pour favoriser la concurrence-, et du nouveau management public. C'est cette époque qui fait face à une vague de mondialisation particulièrement forte, portée par les progrès des transports

---

<sup>52</sup> Pierre Bourdieu, *Variations et invariants*

et le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, et c'est là que l'élite semble perdre son caractère de partenariat équilibré d'avec l'État.

En effet, du fait de la mondialisation des études supérieures, les élites voyagent et les élites formées en France ne serviront peut-être pas l'économie ou l'État français. Inversement, l'État français aurait logiquement dû rechercher parmi les élites formées à l'étranger un personnel plus qualifié pour prendre l'État et l'économie en main. Mais comme nous l'avons déjà signalé, le passé colonial, les pressions bourgeoises et la politique gaulliste avaient mis la France plus ou moins à l'abri de la concurrence internationale en matière d'enseignement supérieur. Mais à présent, construire une élite pour la France et en France semble promis à un échec, surtout dans la mesure où les politiques se font de plus en plus à partir des institutions européennes -et la Commission européenne en particulier.

La capacité d'adaptation et d'incorporation de la bourgeoisie décrite par Gordon semble d'ailleurs avoir suivi ce mouvement de globalisation (à partir des années 1970, apparition via des mariages entre grandes familles de pays européens voisins d'une forme d'"eurogeoisie"<sup>53</sup> liées aux réseaux des grandes écoles de management, désaffectant les grandes écoles d'État, concurrencés seulement par des bourgeois issus d'anciennes colonies françaises forts de leur endogamie), et fait à présent pression pour une libéralisation de système d'enseignement supérieur français visant à le rendre rentable au sein du marché international de l'éducation supérieur.

La France est donc entrée au départ malgré elle dans la concurrence internationale de l'enseignement supérieur et donc la concurrence mondiale des élites. Tout comme les entreprises publiques ont été maltraitées par les politiques néo-libérales prônées par l'Union européenne, au sein d'un marché européen efficient en apparence, les grandes écoles d'État ont dû suivre le modèle des écoles privées de gestion et de commerce pour garder en visibilité et continuer à attirer un public toujours à la recherche de diplômes discriminants dans la recherche des postes influents et les mieux payés.

## **2. Benchmarking et concurrence internationale**

---

La vague de mondialisation néo-libérale renforcée après l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication par la chute du contre-modèle soviétique internationaliste s'est manifestée particulièrement durement dans le domaine de l'enseignement supérieur à partir des années 1990 et 2000. L'événement de bascule de la fierté des français pour leurs grandes écoles est le très médiatique et controversé "classement de Shanghai, publié pour la première fois en 2003. Conçu par Nian Liu, de l'université chinoise de Jia-Tong, il vise à classer les établissements d'enseignement supérieur du monde entier selon des critères centrée sur la recherche dans les sciences dures, favorisant les grandes institutions concentrant un grand nombre de brevets et d'applications commerciales. Le premier classement de 2003 a vu la première institutions française, l'Université Pierre et Marie Curie prendre la 65ème place du classement, et la première grande école française du tableau, l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm a pris à l'échelle mondiale la 102ème place<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> B.Gordon, *The bourgeoisie reconstruction problem in French history: a kuhnian paradigm*, Department of History, Mills College, Oakland, Californie, 2004

<sup>54</sup> Pierre Veltz, *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, Presses de la Fondation Nationale de sciences politiques, Paris, 2007, page 7

Les critiques des critères utilisés n'y ont rien fait, le discrédit des institutions françaises s'est propagé dans toute la population intéressée par la question de l'enseignement supérieur, et le CNRS s'est vu ouvrir ses portes aux industriels et ces mêmes portes se fermer aux syndicats. Les universités ont été plusieurs fois autonomisées, mais la résistance des syndicats étudiants les ont empêchées de devenir des établissements sélectifs. Il a été décidé de créer des structures plus grandes, plus visibles internationalement, à partir des universités et des grandes écoles déjà existantes, via des Pôles de recherche et d'enseignement supérieurs (PRES) destinés à fédérer les établissements afin d'atteindre une "taille critique" dans un but de visibilité internationale<sup>55</sup>. Pour le moment, il s'agit donc d'institutions dont on espère que leurs membres voudront bien se servir pour promouvoir leurs domaines d'excellence, sans garantie d'un quelconque résultat. Quand on connaît par exemple la mésentente historique entre les universités Lumière et Jean Moulin à Lyon (Lyon II et Lyon III), on se demande comment le label "Université de Lyon" peut faire croire à un rapprochement entre les travaux de ces deux institutions.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur à laquelle les grandes écoles font face ne passe pas que par le benchmarking renforcé par la diversité et le rythme régulier des différents classements publiés ces dernières années. Elle passe aussi par la mobilité des étudiants internationaux et donc par l'attraction des meilleurs éléments étrangers, une compétition dans le « brain drain », qui passe énormément par la visibilité des institutions concernées. En France, cette mobilité est très faible. Comme on l'a déjà fait remarquer, les étudiants ingénieurs en France ne sont des étrangers qu'à hauteur de 8 à 9% d'entre eux, alors qu'une université au prestige international immense comme Harvard n'a que 45% de doctorants étasuniens.

Pour être attractif, un établissement d'enseignement supérieur doit donc être régulièrement bien placé dans les classements publiés dans les médias les plus diffusés, être un organisme d'une taille "critique", mais aussi mettre en contact différents types de savoirs -ce qui défavorise les grandes écoles, traditionnellement axée sur un domaine en particulier-, trouver des financements extérieurs et s'ouvrir aux entreprises privées afin de trouver des avantages en moyens et en visibilité différent de ceux des institutions analogues ou concurrentes. Les grandes universités à l'échelle mondiale se permettent même d'ouvrir des filiales: par exemple, l'université britannique de Nottingham a un campus en Chine, à Niugbo, accueillant 4000 étudiants et délivrant donc des diplômes au nom d'une grande université britannique<sup>56</sup>. En France, on peut signaler le cas de l'ESCP-Europe qui possède des campus en Allemagne, en Italie, au Royaume-Uni et en Espagne, mais ces derniers sont réservés aux étudiants de l'ESCP-Europe désirant un diplôme spécialisé dans une langue et culture étrangère européenne.

On peut déjà remarquer un certain nombre de défauts que ce système possède, bien que présenté comme seule solution envisageable: les établissements d'enseignement supérieur dépendraient alors énormément de l'afflux d'étudiants et donc de capitaux étranger; la compétition entre université peut se montrer particulièrement contre-productive et pousser au mercantilisme et à l'hyper-spécialisation plutôt que d'entretenir la culture générale et la diversité des savoirs; une partie importante du capital qui pourrait servir la recherche est dans ce cas gaspillée en publicité et autres recherches d'influence; enfin, comme la France est en train de le mettre en place pour les enseignants-chercheurs, ce type

<sup>55</sup> DGES, "la coopération entre les grandes écoles et les universités", texte préparatoire au rapport prévu à l'article 13 de la loi de programme pour la recherche du 18 Avril 2006, 25 Octobre 2006, page 5

<sup>56</sup> Pierre Veltz, *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, Presses de la Fondation Nationale de sciences politiques, Paris, 2007, page 3

de fonctionnement pousse à évaluer la connaissance selon des critères non-scientifiques, ne tenant pas compte de la méthodologie de chaque matière au nom du benchmarking et des applications commerciales. De plus, en France, les chercheurs ne dirigent pas les entreprises, et donc les entreprises françaises ne soutiendront que peu la recherche -à l'opposé du modèle étasunien où les chefs d'entreprises soutiennent leur université d'origine- et donc le système d'enseignement supérieur ne serait pas adapté à l'économie du pays.

On peut noter ici que nombreux sont les travaux qui prônent un rapprochement entre universités et grandes écoles, et ce pour la bonne raison que les universités sont plus adaptées à la compétition internationale: elles rassemblent différents types de savoirs, sont plus grandes, plus emblématiques des villes où elles se trouvent et donc plus visibles internationalement, et sont le lieu de création de la connaissance, c'est-à-dire de la recherche<sup>57</sup>. Le système dual français lié à l'histoire toute particulière de la construction de son État est peu lisible pour les étudiants internationaux, qui sont habitués à simplement confronter les universités entre elles; ainsi les grandes écoles sont forcées à terme de s'associer aux universités si l'on suit encore le modèle néo-libéral de développement économique et international.

## **II. La néo-libéralisation du champ des grandes écoles**

Les remarques précédentes concernant l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'intègrent à une réflexion portant sur l'adoption progressive ou tout à fait accomplie d'une morale néo-libérale de la part des grandes écoles françaises -ou du moins à travers leur organisation et les rapports de force qui la régissent- dans la mesure où le néo-libéralisme va de paire avec la globalisation des systèmes politiques et de production de la richesse comme de la connaissance.

Comme on l'a montré à plusieurs reprises et en particulier dans le premier temps de ce travail de recherche en sciences politiques, le système des grandes écoles tel qu'on a pu le connaître jusqu'à une époque récente -l'époque de l'abandon des idéologies keynesiennes en occident- découle avec des ordres de pensée de l'État et du pouvoir en France dépendants de l'instauration d'un centre puissant en France dominé par une forte bourgeoisie parisienne enrichie par les ressources de l'ancien empire colonial français et par les révolutions industrielles. C'est très logiquement qu'il faut chercher dans une interaction avec des systèmes politiques porteurs d'une morale différente les clefs de la nouvelle morale néo-libérale identifiée dans ce travail à travers le système de production de l'élite nationale que sont les grandes écoles.

Une fois ce contexte précisé, il convient de définir en quoi consiste la néo-libéralisation des institutions politiques et liées au développement de l'État, pour décerner des similitudes profondes entre les variations du champ des grandes écoles et les théories du Nouveau Management Public et celles concernant l'État de la gouvernance, prétendu comme étant l'archétype d'un État adapté au monde contemporain.

La néo-libéralisation, comprise d'abord comme un ensemble de théories concernant l'ordre politique -et plus tard dans ce travail comme une idéologie affectant l'essence même de la rationalité-, est un mouvement fondé sur les travaux d'économistes néo-classiques

---

<sup>57</sup> François Goulard, "Universités, grandes écoles, rapprochez-vous!", *Le Monde* 14/07/2006



tels que Friedman. Le marché y est considéré comme le mécanisme de coordination et d'allocation des ressources optimal. On entend bien sûr par marché un ensemble d'échanges commerciaux libres apportant aux consommateurs les meilleures marchandises au meilleur prix du fait de la concurrence entre les différents offrants. La régulation de la part de l'État et d'une manière générale toute intervention publique sur le fonctionnement du marché sont rejetées en théorie -bien évidemment, en pratique, les États sont amenés à réguler le marché et à maintenir des services qui ne sauraient être pris en compte par des institutions privées à but lucratif.

Ces théories cantonnent l'État à des fonctions d'animation de l'économie, de relais entre différentes échelles bureaucratiques et privées, et lui attribuent des missions économiques centrée sur la lutte contre l'inflation -au détriment de la lutte pour l'emploi-, la stabilité monétaire -via une certaine indépendance des banques centrales-, et une réduction des déficits publics -axée sur le démantèlement de l'État-providence issu des politiques de l'époque suivant immédiatement le second conflit mondial.

La néo-libéralisation de l'État s'accompagne d'un mouvement de néo-managérialisation des politiques publiques. Il s'agit aussi de théories venues du monde anglo-saxon, qui rejettent le formalisme des bureaucraties traditionnelles -et comme on le verra l'idéal universaliste dans le cas de la France- pour porter l'effort sur le résultat, sur l'efficacité. Cette adaptation passe par l'adoption par les institutions publiques des normes et méthodes venues des organismes privés développés au sein d'un marché plus ou moins concurrentiel -on ne peut négliger l'importance des différents monopoles et oligopoles privés dans l'inspiration du néo-management public-, comme le travail par mission ou la réduction des coûts. Ces théories du Nouveau Management Public prônent aussi pour la flexibilité de l'emploi et l'autonomie des différentes entités effectuant les missions destinées au bien-être commun, et bien sûr s'appuie sur les possibles décentralisations, délocalisations et externalisations permettant de réduire le coûts tout en conservant des lignes de commandement relativement courtes.

La question est à présent de déceler à travers les mutations récentes du système des grandes écoles des éléments faisant penser que la néo-libéralisation de l'enseignement supérieur est déjà en grande partie accomplie en France, et que les grandes écoles sont donc à l'image des théories de la bonne gouvernance et suivent les préceptes issus des travaux mis en valeur par les politiques des figures néo-libérales qu'ont pu être Margaret Thatcher au Royaume-Uni ou Ronald Reagan aux États-Unis d'Amérique.

### **1. La mise en place d'un véritable marché des grandes écoles**

---

Partant du constat selon lequel la France a résisté relativement longtemps et fortement à l'instauration du libéralisme à l'anglo-saxonne du fait de son histoire particulière et en particulier de sa prétention historique à s'affirmer comme un modèle mondiale -en particulier au travers de son empire colonial aujourd'hui disparu- mais qu'à présent l'intensité des flux de marchandises, de capitaux et de personnes a poussé le modèle national des grandes écoles originellement dirigé vers le bien-être de la France elle-même à s'adapter pour faire face à la concurrence internationale que nous avons décrite plus tôt dans ce mémoire. Et l'ont peut noter une forte similitude entre les adaptations que le marché et l'État français ont dû faire -et en particulier les politiques publiques- et l'évolution qu'ont subi les grandes écoles depuis les années 1970.

Comme il a déjà été remarqué dans le premier temps de ce travail de recherche, et en particulier dans l'étude du texte de Pierre Bourdieu intitulé *Variations et invariants*, le champ des grandes écoles a considérablement muté depuis les années 1970 et 1980. On a déjà pu noter une augmentation impressionnante du nombre d'écoles elles-mêmes ("plus de quarante nouvelles écoles ont été créées en quinze ans"<sup>58</sup>), et en particulier l'émergence d'un très grand nombre d'écoles de commerce dans la tête du classement des institutions préférées par les élites pour former leurs enfants. On en a déjà signalé les causes, en particulier la démocratisation massive de l'enseignement supérieur qui a rendu les diplômes des grandes écoles plus attractif en comparaison de ceux proposés par les universités qui ont absorbé cette nouvelle masse d'élèves issus de la génération dit du "baby-boom". Ainsi la première condition d'un marché efficient, une abondance de concurrents proposant un produit analogue -ici des diplômes supérieurs à ceux des universités en général et permettant d'accéder à des fonctions plus prestigieuses et mieux rémunérées- à un ensemble de consommateurs intéressés mais capables en théorie de résister au marché pour forcer un équilibre du prix des produits proposés.

Les travaux de Bourdieu ont permis de mettre en lumière un aspect important du champ des grandes écoles qui n'a pas été tellement souligné dans l'introduction lors de la description des différents statuts juridiques que ces institutions peuvent prendre: la coexistence d'établissements privés et publics dans un même domaine. On pourrait arguer qu'il ne s'agit pas d'une concurrence réelle, les ingénieurs n'étant pas formés aux mêmes métiers que les commerciaux ne devraient pas se retrouver en concurrence avec eux dans la recherche d'un emploi. Cependant, comme le souligne Richard Descoings, le très médiatique directeur de l'Institut d'Études Politiques de Paris, "contrairement à ce que l'on pourrait croire, [les grandes écoles] ne sont pas là pour donner un métier. L'X ne forme plus des ingénieurs, mais des financiers et des managers"<sup>59</sup>. Il est à présent avéré que les grandes écoles d'ingénieurs comme l'École polytechnique ou l'École Centrale de Paris ou encore l'École des Mines de Paris ne forment qu'une minorité de futurs ingénieurs. Les ingénieurs formés dans les grandes écoles qui portent leur nom se réservent à présent les statuts de cadres et son de plus en plus coupés de la technique, au détriment des IUT et des universités qui présentent des formations plus techniques mais correspondant véritablement au métier d'ingénieur<sup>60</sup>.

Ainsi, on note qu'à partir de l'époque étudiée par Bourdieu dans *Variations et Invariants* en 1987, des grandes écoles ont pu trouver dans les parents des classes bourgeoises -à la recherche de diplômes simples et discriminants pour leurs enfants face à l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur- une demande suffisante pour tenter de conquérir un marché renouvelé. Bourdieu note par exemple dans le cas de l'école des Hautes Études Économiques que la publicité, la création de passerelles, la négociations d'avantages discriminants, l'allongement de la scolarité, l'amélioration des locaux ont permis à l'école de s'attirer les faveurs de la bourgeoisie d'affaires en particulier, en y faisant apparaître ses valeurs, tout comme un produit lancé dans le commerce tente, de par sa description, son packaging, son nom, son prix et sa publicité de s'attirer une clientèle en particulier -en général, on a coutume de se représenter la "ménagère de moins de cinquante ans", celle qui fait les courses pour sa famille et est particulièrement exposée à la publicité dans son

<sup>58</sup> Académie des sciences morales et politiques, *La France prépare mal l'avenir de sa jeunesse*, Paris, Editions du Seuil, 2007, page 84

<sup>59</sup> "Sciences Po. Le contre-modèle", propos recueillis par C. Golliau, *Le Point*, 15 Février 2007

<sup>60</sup> N. Bousquet et C. Grandgérard, *Formation Emploi* numéro 53, "Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat"

mode de vie. Il est fréquent à présent de trouver dans les grandes villes, dans les gares, et même sur certaines radios des publicités vantant l'image de grandes écoles luttant pour conquérir un capital symbolique synonyme de puissance et d'influence, mais par les moyens du marché -c'est par exemple le cas de l'École Supérieure de Commerce de Grenoble qui a lancé en 2010 une série d'affiche vantant ses qualités et faisant apparaître son nouveau nom, "École de Management de Grenoble".

Il est à noter que les grandes écoles ne visent pas n'importe quelle clientèle. Pour leur prestige et pour s'attirer des fonds et des capitaux, elles envoient des signaux forts envers les classes aisées en s'appuyant sur l'élitisme, la sélectivité et l'ancrage international dont semblent manquer les universités. Comme le signale Pierre Bourdieu, "à l'organisation capable d'obtenir la plus grande productivité scolaire grâce à ses techniques d'incitation au travail, d'encadrement continu et de contrôle de l'assimilation correspond le public le plus favorisé à la fois socialement et scolairement (et presque exclusivement masculin)"<sup>61</sup>. Il semblerait donc que les grandes écoles ne se soient pas seulement transformé en un marché de l'enseignement supérieur, mais en une forme de marché du luxe, de la haute qualité, le plus rentable -le groupe d'industrie du luxe LVMH est le premier groupe français en matière de revenus et de capital- et le plus simple à mettre en place en ce qu'il nécessite un minimum de matériel et d'adresse directement aux consommateurs les plus fortunés et les plus prompts à se procurer les produits par eux-mêmes -ici, en envoyant leurs enfants vivre à Paris pour suivre leurs études et en débloquant volontiers les capitaux nécessaires au paiement des frais de scolarité.

On peut dans le même ordre d'idée faire une étude plus détaillée du phénomène que représentent les nombreuses écoles de commerce dans la reproduction de l'élite française. Tout d'abord, impossible de manquer le fait qu'il s'agit d'un marché destiné à renforcer et à développer ce marché lui-même et d'autres institutions analogues en ce que les études proposées aux étudiants portent sur la gestion des divers aspects d'un marché, de l'entreprise à la finance structurée. Elles constituent une espèce de miniature du marché au sein de ce dernier: certaines écoles font partie d'un groupe coté en bourse (comme HEC ou l'ESSEC), sont gérées selon une méthode de marketing concurrentiel et de réduction des coûts en gardant des objectifs chiffrés rassurants pour les actionnaires et les consommateurs -les étudiants et leur famille, et bien évidemment font l'apologie du secteur privé comme lieu de production de la connaissance et de la richesse.

Elles constituent une forme intéressante d'entreprise, en ce qu'une grande partie de leur financement provient de leurs étudiants -30% dans le cas de l'ESSEC- et qu'il est principalement utilisé pour améliorer l'image de l'école elle-même -qui peut croire que la formation d'un étudiant peut réellement coûter plus de 30 000 euros par ans? Les étudiants eux-mêmes sont des consommateurs soumis, dans la mesure où ils empruntent généralement des capitaux pour financer leurs études, et pour les rembourser contribuent aux résultats de l'école -en trouvant le plus rapidement un travail rentable, sans souci dans un premier temps de son contenu le plus souvent. Les coûts sont habilement réduits en confiant une grande partie de la formation aux entreprises via des stages mal rémunérés très profitables pour les entreprises employant les stagiaires, et sans compensation des frais de vie de l'étudiant -dans le cas par exemple de destinations très onéreuses mais prisées telles que la ville de Londres.

---

## **2. La place de l'État dans le marché néo-libéralisé des grandes écoles**

<sup>61</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Ed de Minuit, 1989, page 139

Comme on a pu le laisser entendre dans les paragraphes précédents, l'instauration du marché des grandes écoles a énormément de similitudes avec l'adaptation des politiques publiques aux théories de la bonne gouvernance d'État. On note que de la même manière que des services publics se sont trouvés en concurrence avec des partenaires privés dans la mise en pratique des politiques publiques, les grandes écoles publiques ont dû suivre le modèle des écoles privées -le plus souvent de management- et jouer la carte de la concurrence avec ces dernières. Il semblerait que ces vestiges de l'État-providence et du centralisme étatique historique français particulièrement fort aient pris la place des organismes publics ayant cédé du terrain à des compagnies privées, comme France Telecom: d'un côté le marché a été ouvert et une partie des bénéfices part donc vers le secteur privé qui a su s'attirer une partie du marché, mais de l'autre l'État maintient l'institution pour assurer des fonctions que les organismes privés refusent de prendre en charge -dans le cas de France Telecom, la gestion des cabines téléphoniques, l'ouverture des lignes téléphonique, la gestion des infrastructures les plus isolées et les moins rentables, etc.

Dans le cas présent, la répartition des tâches est plus floue. Cependant, on peut avancer en s'appuyant sur les travaux de Bourdieu que les écoles de commerce et de gestion offrent une formation bien plus pauvre en contenu et en qualité que celle proposée par les écoles d'ingénieurs d'État. Il s'agit alors pour l'État d'assurer un minimum de savoir parmi l'élite en gérant et en finançant plus largement les écoles d'ingénieurs pour maintenir un nombre suffisant de cadres aux connaissances théoriques importantes, à l'opposé des diplômés des écoles de management. Le cas est particulièrement clair en ce qui concerne la finance de marché: nombreux sont les traders et spéculateurs travaillant pour des structures privées ignorant le fonctionnement réel des flux de monnaie qu'ils gèrent. Il s'appuie donc sur les travaux des ingénieurs diplômés de grandes écoles comme l'École polytechnique ou l'École des Mines de Paris pour créer des algorithmes capables de situer l'origine de la richesse, autrement dit de calculer la valeur des produits. Les ingénieurs effectuent ainsi dans ce cas un rattrapage typique de l'État de la gouvernance pour sauvegarder le marché et permettre aux organismes privés de continuer à créer de la richesse qui apparaît plus tard dans le PIB français -même si dans le cas de la finance de marché une partie importante des bénéfices créés disparaissent en passant par un paradis fiscal comme les Iles Caïman.

Pour aller plus loin dans la comparaison d'avec la gestion de l'État de la gouvernance dans les politiques publiques, on peut souligner le fait qu'à côté de la libéralisation du marché, les partenariats entre institutions publiques et privées causant une perte de revenus pour l'État, le maintien des infrastructures et le financement des tâches moins rentables par les institutions semi-publiques, l'État français est aussi complice de la mise en place de ce marché et semble décidé à le maintenir faussé. En effet, comme on l'a fait remarquer, l'État français dépense plus pour un étudiant de grande école que pour un étudiant en université ( 13 500 euros pour un étudiant en école d'ingénieurs, 6 800 pour un étudiant en université effectuant des études dans les mêmes spécialités<sup>62</sup>). Mais on peut aussi souligner le fait surprenant que l'État, propriétaire et fournisseur en moyens de l'université, contribue à maintenir un marché des grandes écoles séparé de celui des universités. On peut s'étonner du fait que certaines écoles de commerce ne destinant à priori pas du tout à des fonctions administratives comme l'ESSEC soient encore aujourd'hui financées par l'État à hauteur de 30%. On peut faire l'hypothèse que l'État a pris le parti de maintenir un vivier d'élite composé à la fois d'écoles privées et publiques pour que ses partenaires -grandes entreprises et groupes financiers importants en particulier- puissent lancer un équivalent d'"appel d'offre"

---

<sup>62</sup> Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008

parmi les étudiants formés ainsi hors du milieu légitime que sont les universités. De plus, introduire des stages et favoriser la précarisation des étudiants -via des emprunts pour financer leurs études- ne semble pas être à l'avantage de l'État par exemple dans la recherche de fonds pour financer les retraites de la nombreuse génération du baby-boom qui y arrivera d'ici peu d'années. Il semblerait que l'État soit donc un instrument collaborant avec les intérêts des bourgeoisies financières et industrielles soucieuses de produire une élite à moindre coût et de placer leurs enfants dans des parcours élitistes peu exigeants scolairement.

### 3. La précarisation du travail

---

Comme il a été précisé un peu plus tôt dans le texte de ce mémoire, l'application des préceptes des économistes néo-classiques ayant inspiré le néo-libéralisme d'État -tels que Friedman ou von Hayek- ainsi que des prescriptions des théoriciens du Nouveau Management Public passe par un changement du régime du travail en matière de sécurité de l'emploi. Il s'agit en effet de flexibiliser, de permettre plus de mobilité et d'adaptation de la part des employeurs pour favoriser une croissance économique qui passe comme on a pu le préciser par une réduction des coûts de production et donc une adaptabilité renforcée. Nous ne décrivons pas en détail les résultats des politiques de libéralisation des marchés du travail en Europe occidentale ainsi que dans le monde anglo-saxon influencé par le néo-libéralisme, car nombreux sont les travaux et débats politiques actuels portant sur le sujet: on peut simplement évoquer le slogan "travailler plus pour gagner plus" utilisé lors de la dernière campagne présidentielle gagnante en France, qui cachait une libéralisation du marché profitant surtout aux employeurs capables de faire pression sur les employés et donc de les pousser à effectuer ces heures de travail supplémentaires peu ou pas fiscalisées.

Dans le cas présent, on peut simplement rappeler le fait que la formation des étudiants en grandes écoles repose sur des stages importants en durée, plus qu'au cours des formations universitaires (28 semaines de stage en moyenne dans les grandes écoles contre 20 à 25 obligatoires en université<sup>63</sup>). Ces stages sont rappelons-le souvent mal rémunérés et sont plutôt pour les étudiants en grandes écoles des frais supplémentaires pour le paiement de leur diplôme, frais qui devront être remboursés au prix fort pour les étudiants non-issus de familles fortunés ou ayant décidé de solliciter un emprunt auprès d'une banque.

On peut aussi souligner le changement de contexte économique évoqué en première partie lors de la recherche de la cause du ralentissement de l'ouverture des grandes écoles aux classes moins favorisées. Rappelons que la croissance du PIB a considérablement ralenti après les trois décennies ayant suivi directement la Seconde Guerre mondiale, et que les générations nées dans les années 1960 ont fait face à une société qui ne tablait plus que sur une croissance d'environ 2%<sup>64</sup>. A présent, les organismes et personnes tablant simplement sur une croissance du PIB sont considérés comme particulièrement optimistes. Dans ce contexte, les pressions faites par les employeurs sur l'État à propos de la gestion des droits du travail sont allées dans le sens d'une libéralisation, permettant aux entreprises d'assurer leur survie en "remettant l'employé sur le marché du travail", et

<sup>63</sup> Calmand, Giret, Guégnard, Paul, *Why French Grandes Ecoles are so valued?*, Iredu-CNRS, Université de Bourgogne et Cereq, page 2

<sup>64</sup> Albouy, Wanecq, "les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et statistiques*, n361, 2003, page 43

ainsi en fragilisant les possibilités et opportunités de carrières offertes par les années de croissance forte appelées les "trente glorieuses". Ce ralentissement économique qui semble durer aujourd'hui a considérablement pesé sur les possibilités de carrière en particulier des classes moyennes, dont la valeur en tant que confort et sécurité suffisant s'est effondrée depuis les années 1980<sup>65</sup>. Ce phénomène est aussi lisible dans le système des grandes écoles en ce que les classes moyennes ont vu leurs chances s'écrouler et en ce que les diplômés menant au statut de cadre ont vu leur valeur relative augmenter considérablement, en lien avec leur raréfaction. Il s'agit bien d'une précarisation du travail dans la mesure où les perspectives de travail sont devenues plus difficiles et où les employeurs privés ont un avantage décisif en ce que les licenciements sont facilités et l'emploi difficile à recouvrer. On peut donner comme exemple de l'idée que les carrières sont fulgurantes ou plongeantes le domaine de la finance de marché, employant de nombreux diplômés des grandes écoles, permettant des salaires hauts du fait des bonus distribués en cas de succès mais laissant sans ressources ceux qui ne sauraient résister à un effondrement des cours comme cela a pu se produire lors de la dernière crise systémique de la finance mondiale.

#### 4. La morale du marché

---

On peut à présent s'arrêter sur le contenu de la morale sous-jacente à l'instauration d'un marché calqué sur le modèle de celui des politiques publiques dans le domaine de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement au sein du sous-champ que constituent les grandes écoles.

A travers l'organisation de l'enseignement supérieur au sein des grandes écoles, on peut lire une morale de marché issue des croyances protestantes calvinistes, particulièrement influentes dans le monde anglo-saxon où est né le néo-libéralisme. On peut ainsi constater que le marché supérieur qu'est celui des grandes écoles, protégé de la concurrence d'avec les universités en France, créé un effet de caste, séparant les élus des "simples mortels". Comme le souligne Bourdieu dans *Variations et invariants*, le pouvoir temporel justifie le pouvoir spirituel. Après avoir démontré que la fermeture des grandes écoles aux classes moins avantagées que les bourgeoisies était consciente et soutenue par l'Etat, on peut affirmer que cette morale utilitariste a fait son chemin au sein de l'enseignement supérieur: l'inégalité de fait semble presque légitime dans le sens où elle se maintient sans grande difficulté, et que les diplômés des grandes écoles sont de fait favorisés dans le marché du travail (un étudiant de l'École polytechnique par exemple reçoit deux propositions d'emploi fermes avant la fin de ses études<sup>66</sup>).

Comme le souligne aussi Monique de Saint-Martin, le système des grandes écoles et des concours tel qu'il est institué instaure une frontière infranchissable entre le dernier sélectionné par une école et le premier refusé<sup>67</sup>.

On peut parler de morale utilitariste au sens de Bentham, ou même de David Hume dans la mesure où ce système s'appuie sur l'idée que certains doivent accéder à l'élite, d'autres non. La séparation entre grandes écoles à présent sorties d'une logique de promotion de l'excellence dans toutes les franges de la population et universités permettant

<sup>65</sup> Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*

<sup>66</sup> Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008

<sup>67</sup> Monique de Saint-Martin, "Méritocratie ou cooptation? La formation des élites en France", *Revue internationale d'éducation*,

autrefois l'ascension des classes moyennes et à présent prises dans une logique de concurrence internationale est révélatrice de ce système à plusieurs vitesses, où les gouvernants ont intérêt à gouverner et où les gouvernés ont intérêt à la soumission, personne n'étant capable de voir ce que les logiques de long terme nécessitent<sup>68</sup>. Bentham aurait plutôt formulé la chose d'une manière mettant en avant l'idée que la jouissance et donc le pouvoir et la culture doivent être donnés à celui capable d'en profiter le mieux.

Pourquoi relier cette morale à celle sous-jacente à la globalisation du marché comme outil de coordination et d'allocation des ressources? Simplement pour la raison que l'économie néo-classique comprend dans ses hypothèses de départ le fait que le plus fortuné puisse consommer plus et mieux. Dans le cas présent, il est évident qu'un marché des grandes écoles protégé de celui des universités pousse les établissements à offrir une formation convenant aux publics prêts à payer le prix le plus haut pour former leurs enfants, dans le cas présent les grandes bourgeoisies. Les principes de classements - benchmarking- et de marketing concurrentiel entre grandes écoles partent du principe selon lequel il est normal que la meilleure formation aille au plus offrants, et qu'inversement le plus offrant renforce le prestige de sa formation du simple fait de son choix. Les réseaux les plus informés sont les plus favorisés, tout comme dans la morale néo-calviniste les élus de Dieu sont légitimement ceux qui ont su succéder dans l'acquisition de positions de pouvoir et de biens -disons-le d'argent- et c'est à eux de profiter des privilèges. L'outil du marché n'est même pas considéré comme égalitaire à sa création car il ne tient pas compte des avantages qu'ont certains producteurs et certains consommateurs au départ -avantages qui sont renforcés par les calculs de prix des marchés et la mise en place de sous-marchés de la qualité discriminants dans le domaine de l'ascension sociale.

En ce qui concerne les grandes écoles, leur organisation en un marché exclut les consommateurs non-visés par la formation des élites et ne permet l'entrée que d'établissements ou de demandeurs -étudiants- déjà promus socialement, et donc qui n'ont en réalité aucun besoin d'ascension sociale mais désirent simplement préserver voire renforcer leurs avantages. Ce système est bien différent de celui des grandes écoles publiques dirigées par l'État central soucieux du respect de la norme républicaine et de produire des étudiants à la formation utile et supérieure, comme prétendaient l'être les grandes écoles avant l'ère du néo-libéralisme -même si l'on sait bien que les bourgeoisies parisiennes ont toujours colonisé les grandes écoles du fait de leur avantage dans la progression scolaire et du fait de leur confort de vie. Le lien qui avait été établi entre le désir de former une élite et les classes populaires a été brisé, et remplacé par une logique de marché qui ne saurait selon les préceptes néo-libéraux se soumettre à un objectif humaniste. Comme on le verra par la suite, le passage au modèle de marché signifie la préférence de la raison instrumentale à la Raison transcendantale -comme Emmanuel Kant a pu la théoriser.

La logique de marché conduit donc à fermer le champ des possibles dans le cadre de l'ascension sociale, en ce qu'elle ne promeut pas une variation fondamentale de la structure consommatrice, surtout dans le cas des grandes écoles qui constituent à sous-marché élitiste aux prix et aux moyens excluant les moins favorisés. Le concept de marché est de faire payer au consommateur le prix le plus haut possible, et de réduire les coûts de production au maximum, ce qui infirme les doctrines étatistes progressistes qui veulent une démocratisation de l'accès des biens matériels parallèle à celle qui a pu avoir lieu en ce qui concerne les droits politiques -dans la conception jaressienne du socialisme par exemple. Derrière ce nivellement de la société en groupes de consommateurs différenciés

---

<sup>68</sup> David Hume, *Traité de la nature humaine*, livre III partie II section 7, "Origine du gouvernement"

se cache l'idéologie néo-calviniste et issue aussi des protestantismes puritains que l'on peut qualifier d'utilitariste, qui prescrit une société où ceux qui ont pu justifier d'une réussite matérielle et accéder à des positions de pouvoir se trouve naturellement propriétaires des avantages et des biens les plus prisés, garantissant une stabilité de société profitant à tous. L'individu conçu par ces idéologie est bien évidemment un individu égoïste malgré lui (capable uniquement de contre-balancer son égoïsme par la compassion selon Hume) et calculateur, pesant légitimement le rendement de chacune de ses décisions, dans une optique où la société parfaite permet à chacun d'être satisfait de son bilan coûts/avantages, tout comme on le conçoit entre les bourgeois satisfaits des grandes écoles et les classes populaires satisfaites de pouvoir faire des études supérieures abordables en université.

### III. L'idéologie néo-libérale, une crise de la rationalité?

Les éléments mis en évidence dans la partie précédente permettent de conclure facilement à une néo-libéralisation avancée du champ des grandes écoles, suivant les préceptes des économistes néo-classiques et des néo-managers, et prenant le marché comme meilleur moyen d'allouer les ressources, de créer de la richesse, de mettre en place les quelques politiques publiques qu'un État se doit de maintenir au sein d'une bonne gouvernance -autrement dit permettre aux marchés de perdurer malgré les déséquilibres, pressions politiques et crises liées à leur nature profonde. Il s'agit bien d'une transformation profonde ou du moins solide dans la mesure où le France est, comme on l'a déjà évoqué, un modèle historique d'étatisme stable à vocation universaliste.

L'objet du séminaire "Sciences, pouvoir et société" étant d'être capable de lier les ordres de savoirs aux ordres de pensée et les ordres de pensée aux changements historiques sans y voir de déterministes, un étape supplémentaire doit à présent être franchie: à l'heure où l'on prétend que les idéologies sont vaincues, que l'histoire a touché à sa fin, que le capitalisme est d'une manière évidente ce que chaque individu désire en profondeur, le travail de tout chercheur est de situer l'idéologie ou les idéologies qui s'affrontent dans le monde dans lequel il évolue. Comme le souligne Michel Foucault dans le dernier chapitre de *Les mots et les choses*, les sciences humaines, en ce que l'homme en est l'objet et et sujet observant, conduisent en permanence chaque travail effectué à se retourner sur lui-même pour comprendre à la fois ce qu'il engendrera et ce qu'il a engendré, dans le but de trouver un objectivisme total, sans jamais l'atteindre, tout comme Platon a pu expliquer dans *la République* que la Justice est un idéal qu'il faut viser, interroger et dont il faut se rapprocher en permanence sans vraiment savoir où il se trouve et sans jamais l'atteindre véritablement. Ainsi, il est logique qu'un travail de recherche effectué à l'IEP de Lyon, quel que soit son objet, se pose la question de l'ordre de pensée qui a présidé à l'émergence des idées qu'il contient.

Dans le cas présent, c'est ce retournement infini qui est l'objet même du travail à effectuer. Sans chercher à mettre à jour des déterminismes, à chercher des causes absolues aux phénomènes matériels ni à déduire d'une variation sociétale un bouleversement profond des ordres moraux, il s'agit ici de trouver dans l'interaction entre le constat de la néo-libéralisation des grandes écoles et la variation d'une morale issue de la pensée des philosophes des Lumières des éléments permettant d'éclaircir les ressorts de la période historique en cours comme suivante -et non conclusion forcée- de celle précédente décrite comme celle de l'instauration du néo-libéralisme dans les États occidentaux en particulier.



Les conclusions qui seront tirées au cours de la partie qui va être développée à présent ne sont pas à prendre comme des démonstrations, mais des pas relativement assurés vers la connaissance, et donc vers une plus grande liberté des travaux en sciences humaines pour les empêcher d'être instrumentalisés -comme le désirait Pierre Bourdieu- et participer à l'élaboration d'un monde où l'esprit humain, le désir profond fondé sur l'intelligence, saura faire émerger librement des institutions politiques matérialisant les inspirations véritables que l'Homme peut développer dans la liberté intellectuelle. Cette liberté nécessite de regarder les institutions sous un angle inversé pour en comprendre les véritables buts et origines -Marx parle dans ce cas de la camera obscura- et d'en comprendre les origines et émanations.

Notre objet, déjà bien étudié sous des angles critiques depuis le début de ce travail -recherche de l'origine et de la nature de la "panne de l'ascenseur social républicain", causes de sa stabilité, mutations et adaptations au néo-libéralisme sur le modèle des marchés partenaires de la mise en pratique des politiques publiques-, les grandes écoles, est particulièrement dédié à ce type de réflexion en ce qu'il est censé être une institution du savoir, ou du moins concerne les domaines scientifiques prisés par les classes et représentants politiques au pouvoir. On peut d'ors et déjà faire la remarque selon laquelle, mises à part les "très grandes écoles", elles ne sont pas tout à fait la lieu de la formation du savoir: elles ne forment pas ou peu de professeurs et sont loin d'être le moteur de la recherche, Écoles Normales Supérieures mises à part. Les grandes écoles sont plus vraisemblablement le lieu de la formation du pouvoir. Nonobstant, les travaux de Michel Foucault nous ont permis de comprendre que dans la forme du pouvoir dépend d'un ordre de savoir, et que les politiques reflètent des idéologies qui se suivent sans forcément être à l'origine les unes des autres. Ainsi on peut discerner dans les mutations récentes des grandes écoles l'émergence d'une conception nouvelle de l'équilibre social et de surcroît la forme de pouvoir adaptée aux régulations dévoilées.

Comme nous allons le voir plus en détail, le constat est plutôt alarmant. L'élite politique et économique influant sur l'avenir des grandes écoles semble concevoir un monde où le savoir est instrumental, où l'ordre prévaut à la compréhension, où l'idée d'une égalisation des potentiels et d'une généralisation de la liberté intellectuelle ont perdu de leur crédibilité, au profit d'une idéologie prétendue post-moderne, désireuse de fermer le champ des possibles pour travailler la régulation néo-libérale de marché afin de la généraliser.

### **1. Un exemple de rupture sans effet de l'universalisme: le cas des femmes**

---

On a jusqu'à présent très peu étudié les inégalités de genre en ce qui concerne le recrutement dans les grandes écoles françaises. Pourtant, il s'agit d'un cas illustrant parfaitement les difficultés que les femmes ont à conquérir des positions prestigieuses et bien rémunérées dans les domaines de l'élite politique et de l'élite économique, masculinisés à un point choquant.

Il faut tout d'abord faire une remarque avant d'aller plus loin: les travaux portant sur les inégalités entre sexe en sociologie ont longtemps été freinés par la doctrine universaliste française qui refusait d'étudier à part des groupes sociaux non fondés sur une supériorité ou une infériorité en capitaux symboliques et matériels. Pourtant, l'inégalité entre hommes et femmes a toujours été évidente, et même parfois clamée. Si les hommes ont eu accès pour la première fois au suffrage universel en France en 1848 -pour élire un futur empereur-,

les femmes ont attendu l'année 1944 pour que ce droit leur soit accordé. Des penseurs et écrivains comme Christine Delphy ont même théorisé cette incorporation de l'inégalité entre genres dans la prétention universaliste des Droits de l'Homme à travers de la notion de "patriarcat". Il s'agit d'un "système de subordination des femmes aux hommes dans les sociétés industrialisées contemporaines"<sup>69</sup>, passant par un grand nombre d'institutions physiques et d'apprentissages diffusés largement. Si l'on considère le phénomène de socialisation tel que défini par P.Berger et T.Luckmann dans *The social construction of reality*<sup>70</sup>, on peut considérer que c'est à travers la socialisation primaire, la première grille de lecture du monde des individus élaborée à partir des premières institutions et premières expériences rencontrées, que cette inégalité se met en place. Il est facile de prendre pour exemple le simple fait que dans la langue française certains mots se féminisent alors que d'autres non: on dit "un professeur" mais "une institutrice".

Quel est alors l'intérêt de rappeler cette inégalité culturelle aux fondements anciens en occident et maintenue au travers de nombreuses institutions patriarcales en abordant le champ des grandes écoles? Comme on l'a signalé, le problème du féminisme et des études de genre en sociologie en France a longtemps été fortement lié à la notion de l'universalisme partagé par les élites politiques et culturelles -bien que parfois la raison soit toute autre, par exemple pendant la IIIème République où le Sénat occupé par de nombreux radicaux a refusé le droit de vote aux femmes par simple crainte de répercussions électorales négatives. De plus, la morale utilitariste et néo-libérale que nous nous sommes donnés d'étudier a pour conséquence déjà observée de remettre en question l'universalisme au profit d'une généralisation du pragmatisme à l'étasunienne -entendu comme une obstination à faire dépendre la croyance en une vérité d'une opinion personnelle, et à nier ainsi les vérités absolues en apparence. Le cas du recrutement déséquilibré des grandes écoles en faveur des mâles permet d'observer les mutations d'un problème lié à l'universalisme.

L'article de S.Cheveigné et de F.Muscinesi<sup>71</sup> est particulièrement éclairant en la matière. Il précise qu'à partir des années 2000, la question du genre a commencé à être étudiée sérieusement en politique et en sciences humaines, rompant ainsi avec la tradition universaliste de ne pas s'arrêter sur un cas et de ne pas agir en politique pour un groupe seulement, défavorisés économiques mis à part. La question de la faible présence des femmes dans les grandes écoles -ENS mises à part, elles se sont féminisées au fur et à mesure que l'établissement perdait en prestige<sup>72</sup>- a été abordée sous plusieurs angles, et il est apparu sans surprise que la réussite scolaire n'avait aucune influence sur le phénomène. Bien au contraire, les filles réussissent en moyenne mieux leurs études secondaires que les garçons. Cheveigné et Muscinesi précisent aussi que tous les travaux effectués en sciences cognitives et neuronales ont montré que les femmes avaient les mêmes habilités en sciences à haut niveau que les hommes.

Plusieurs facteurs sont alors mis en avant. En premier lieu, certaines hypothèses portent à penser que les femmes restreignent leur carrière et leurs études dans le but d'élever des enfants, faisant souvent le sacrifice d'un salaire plus bas et d'un contrat de travail plus précaire. Les stéréotypes et valeurs patriarcales traditionnelles présentes grâce aux socialisations primaires et secondaires -rencontrées au cours d'une vie et entrant parfois en compétition avec la socialisation primaire- sont aussi responsables de diminuer les

---

<sup>69</sup> C. Delphy, *L'ennemi principal*, Editions Syllepse, 2009

<sup>70</sup> Berger, Luckmann, *The social construction of reality*, 1966

<sup>71</sup> Cheveigné, Muscinesi, *Meta-analysis of gender dans science research*, country report France D31, janvier 2009

<sup>72</sup> Pierre Bourdieu, *Variations et invariants*, 1987

ambitions des femmes et de pousser les employeurs à une discrimination négative des femmes dans le recrutement et dans les salaires proposés.

Mais les facteurs qui nous intéressent plus dans ce travail de recherche sont ceux avancés toujours par Cheveigné et Muscinési arguant que les sciences telles que conçues dans les grandes écoles sont à la fois conçues à partir de désirs de compétition et d'exploration typiquement masculins. L'idée même d'élite est de fait un produit d'une pensée masculinisante, et il semblerait que l'idéal néo-libéral repose encore fortement sur des fondements inégalitaires entre genre découlant des protestantismes puritain et calviniste traditionnels, ne remettant pas en cause les institutions patriarcales françaises aux valeurs plus catholiques.

On peut noter de la même manière un élément qui se rapproche des travaux de Pierre Bourdieu en la matière: le fait que les champs scientifiques de haut niveau influant sur les grandes écoles sont contrôlés par des hommes et est en lien étroit avec leur désir de puissance, d'argent, d'avantages divers, et cause une forme très répandue de solidarité masculine au sein de ces champs eux-mêmes.

L'intérêt de ces remarques est de montrer que la sortie de l'universalisme -par exemple par les lois sur la parité des années 2000, encore sans effet sur les élections nationales (moins d'un député sur cinq est une femme en France)- ne permet dans ce cas aucun progrès particulier pour le groupe concerné, et que l'abandon de l'universalisme n'est pas mis au profit d'un rétablissement de l'égalité dans un système daté et inégalitaire. Dans le cas des grandes écoles, la morale masculine semble intacte. Par exemple, le public de l'École polytechnique n'est qu'à 15% féminin. Les écoles féminisées semblent être celles qui perdent en considération comme les ENS peuplées à 60% de femmes<sup>73</sup>. Ce constat permettrait d'expliquer pourquoi l'IEP de Paris est le seul où les proportions d'hommes et de femmes semblent à peu près équilibrées alors que dans le reste des études en sciences humaines, par exemple dans les autres IEP, la proportion de femme dépasse souvent les 70%.

## 2. Le changement de référence au sein du capitalisme

---

La remarque faite par Jean-Richard Cytermann "l'université allemande ayant alors joué le rôle que jouent maintenant les universités américaines"<sup>74</sup> est particulièrement significative dans la perspective d'une étude de changement de paradigme. En effet, dans l'études des variations nationales du capitalisme, on oppose classiquement d'un côté les "économies de marché libérales" d'un côté et celles "de marché coordonnées" de l'autre<sup>75</sup>.

Les économies de marché coordonnées ont pour archétype l'économie allemande, fondées sur la spécialisation choisie lors de concertations tripartites entre l'État, les représentants d'entreprises et les syndicats d'employés et d'ouvrier -et donc s'appuyant sur un certain néo-corporatisme- et reposant sur un niveau d'éducation spécialisé élevé, et un financement venant des grandes banques plutôt que des marchés financiers internationaux. Les contrats de travail sont en général plus protecteurs dans les économies de marché

<sup>73</sup> M.Vasconcellos, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll Repères, 2006, page 24

<sup>74</sup> Jean-Richard Cytermann, Avant-propos du numéro 936 de *Problèmes politiques et sociaux*, "Universités et Grandes Ecoles", la Documentation Française, Paris, Mai 2007, page 2

<sup>75</sup> Hall, Soskice, *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*, Presses universitaires d'Oxford, 2001

coordonnées, et les employés des différentes échelles de la production sont amenés à faire augmenter leur niveau d'études tout au long de leur vie.

A l'opposé de ce modèle on trouve celui déduit du fonctionnement économique des États-Unis d'Amérique, appelé "économie de marché libérale". Le capital boursier y est plus "impatient", prêt à innover et à changer de secteur à tout moment. Le marché du travail y est très libéralisé, les négociations tripartites absentes -culture du pluralisme contre culture du néo-corporatisme-, et le besoin de chercher une nouvelle stratégie stimulé par la concurrence et non par une décision portant sur le moyen et le long termes. C'est ce modèle qui semble être celui suivi par les pays occidentaux influencés par la néo-libéralisation, et par la France en particulier.

Pour revenir aux grandes écoles, il est facile de déceler des similitudes entre leur évolution actuelle et le capitalisme libéral de marché: la concurrence pousse les grandes écoles à s'adapter entre elles et à chercher de nouveaux secteurs et de nouvelles zones à investir sur la planète -au moyens de campus délocalisés par exemple. Les financements sont de moins en moins dépendants de l'État -dans la mesure où les écoles de commerce sont de plus en plus nombreuses et se financent parfois en bourse ou par des partenariats avec de grands groupes privés-, l'influence de l'État est évitée de plus en plus -en allant vers une autonomie plus grande de tous les établissements d'enseignement supérieur-, la production de richesse s'appuie sur un marché du travail libéralisé -stages, CDD, carrières nécessitant une grande prise de risque et excluant donc les espoirs d'ascension progressive des classes moyennes, etc- et l'internationalisation prend une importance sans cesse croissante -volonté d'attirer les étudiants étrangers les plus brillants, partenariats, campus à l'étranger, stages à l'étranger obligatoires...

### **3. Les ressorts du management**

---

Il s'agit d'une des questions fondamentales que pose ce mémoire: qu'est-ce que le management? Que signifie-t-il? Est-ce une science? Pourquoi les ingénieurs des grandes écoles françaises ont-ils été forcés de s'orienter vers le management? Difficile de répondre à ces questions dans un travail aussi court et centré sur les grandes écoles dans leur organisation et dans les enjeux que leur système recèle, mais on peut tenter de relier cette question à des travaux déjà étudiés et de poser la question de ce qu'est une société où le management arrive en tête des savoirs légitimes.

Pierre Bourdieu, dans *Variations et invariants* apporte déjà un début de réponse à cette question. En effet, son observation des mutations du champ des grandes écoles entre la fin des années 1960 et la fin des années 1980 permet de souligner l'émergence d'un grand nombre de nouvelles écoles et d'écoles de commerce au prestige jusque là déconsidéré. La raison de ce mouvement que Pierre Bourdieu avance est, comme on a déjà pu l'évoquer, la massification de l'enseignement supérieur en lien avec l'arrivée à l'âge adulte de la génération dite du "baby-boom", qui a poussé les milieux bourgeois à trouver des diplômes discriminants plus faciles et plus nombreux pour leurs enfants, afin de supporter la concurrence d'avec les universités sans devoir lutter à tout prix par l'excellence scolaire -en d'autres termes, la concurrence pour l'entrée dans les écoles d'ingénieurs menaçait de devenir plus rude. Les bourgeois ont alors trouvé dans cette nouvelle offre en diplômes proposée par les écoles de management des études faciles et très discriminantes dans les milieux professionnels, et qui plus est hors d'atteinte pour les ménages moins fortunés du fait des frais de scolarité et du financement d'une vie étudiante en grande ville. Bourdieu précise

aussi que ces écoles de management ont également fait leur apparition pour répondre aux besoins nouveaux de l'économie libéralisée en cadres et techniciens économiques.

Pour aller plus loin on peut avancer l'idée que le management, ou commerce, ou gestion d'entreprise, n'est en fait qu'une formalisation des connaissances que nécessitent les bourgeois propriétaires de commerces, d'industries, de titres boursiers pour maintenir leur mode de vie et même accentuer leur emprise sur les institutions nationales. En effet, il est surprenant que ce qui relève des décisions immédiates à appliquer à l'intérieur d'un système de marché dans le but d'atteindre un objectif bien précis, la rentabilité du capital, puisse être élevé au rang de science. Tout comme l'économie est souvent réduite au commerce, le management apparaît comme une réduction de l'économie libérale, ne remettant jamais en cause ses fondements, axé sur le modèle des firmes telles qu'on les connaît, et finalement très loin des sciences humaines et économiques auxquelles on serait tenté de le rattacher.

Le chapitre X de l'ouvrage de Michel Foucault *Les mots et les choses*<sup>76</sup> offre des outils supplémentaires dans l'interrogation de la nature du management. Il s'agit du "trièdre des savoirs" proposé pour représenter notre épistémè moderne. Sans trop insister sur son contenu, on peut préciser qu'il est composé de trois axes: le premier rassemble les mathématiques et les sciences physiques comme description des phénomènes à travers la rationalité mathématique, le deuxième est composé de sciences telles que la biologie, l'économie et les sciences du langage qui utilisent les outils mathématiques pour tenter de repérer des fonctions pour des objets précis et évolutifs, et le troisième est composé de la seule philosophie rationnelle, qui pose la question des systèmes et de la rationalité elle-même. Les sciences humaines sont alors situées dans un tube encerclant l'axe de la biologie, de l'économie et des sciences du langage en ce qu'elles redoublent leur objet, et fait des trajets de va-et-vient avec le centre de l'épistémè, l'Homme lui-même.

Il s'agit à partir de cet outil qui évolue en permanence de poser la question de ce qu'est le management, si largement répandu à travers les établissements d'enseignement supérieur légitimes et prestigieux. Foucault note que l'économie, science dont se rapproche le plus le management à priori, est en pleine mutation et que si à l'origine elle serait à formuler le conflit et à le réguler, "la dichotomie du normal et du pathologique tendait à s'effacer au profit de la bipolarité de la conscience et de l'inconscient"<sup>77</sup>. Un mouvement venu du modèle des sciences du langage porte donc l'économie vers la simple formulation de la norme, et lui enlève toute capacité de jugement, alors qu'à l'origine elle serait à formuler le conflit, à matérialiser les déséquilibres et donc à améliorer le réel.

On peut légitimement croire que l'instauration du management comme une science découle de cette variation. Le management ne pose jamais la question des origines et constitue un parti pris pour le modèle du marché. Ainsi le management n'est développé que dans la recherche de règles -ou d'abolition de règles- dans le but de réguler un système, pris comme normal, où tout est bon et qu'un choix a été fait en faveur du système d'allocation des ressources le plus efficace -là aussi on peut parler d'un pragmatisme typique des politiques étasuniennes. Mais alors, s'agit-il encore d'une science? Seules les sciences dures -mathématiques et sciences physiques- peuvent se désister du questionnement de leurs propres origines selon Michel Foucault. La question se pose alors, le management n'est-il qu'un système déduit de théories économiques non questionné qui tend à s'imposer en réduisant la réflexion?

---

<sup>76</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses*, chapitre X "les sciences humaines", tel Gallimard, Paris 1966

<sup>77</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses*, chapitre X "les sciences humaines", tel Gallimard, Paris 1966, page 374

La place de plus en plus importante prise par la finance dans le devenir des étudiants des grandes écoles est préoccupante à ce sujet. En effet, la finance est prise à la fois comme une finalité et comme une part du management, ce dont s'étonne Patrick Arnoux<sup>78</sup>. Il ne s'agit pourtant pas d'une science exacte, et ce que font la plupart des diplômés de grandes écoles n'a même rien de scientifique. Leur connaissance de la finance est le plus souvent centrée sur ce qu'ils peuvent effectuer comme manœuvre à leur échelle, à leur niveau d'emploi. Le seul but avéré est la création de toujours plus de richesse apparente. Patrick Arnoux précise aussi que la finance est méconnue au point qu'elle est un jeu, et que les différents bonus qui peuvent être gagnés par les traders si leur travail est efficace donne même une tonalité ludique à leur travail. A ce niveau, méfions-nous, car un jeu n'est une forme d'intellection et de pénétration véritable du réel que si les règles en sont connues et les objectifs réels définis et désirés, tout en pouvant être remis en question à tout moment. Un jeu ne vaut que par ses règles, et ces règles doivent être comprises en ce qu'elles réduisent le champ des possibilités dans un but. Dans le cas de la finance, il ne s'agit pas d'une perforation du réel ou d'une modification d'une situation dans un sens compris et profondément désiré. Il ne s'agit pour l'individu que d'être ballotté dans un système qu'il ne comprend pas mais qu'il sert par cupidité il faut bien l'avouer -Patrick Arnoux estime qu'un étudiant sortant d'une des quatre grandes écoles d'ingénieurs que sont l'École Polytechnique, les Ponts et Chaussées, les Mines de Paris et Centrale Paris peut à trente ans être plus que millionnaire en passant par la finance.

Patrick Arnoux estime d'ailleurs que les grandes écoles sont en partie responsables de la partie française de la crise financière que le monde a affrontée ces dernières années. L'un dans l'autre, ça n'a rien d'étonnant, si les professeurs ne font que transmettre leur savoir technique concernant un système qui était voué à une crise -la crise financière de ces dernières années était systémique et le système financier n'a rien fait pour résoudre ses problèmes liés au décloisonnement des marchés, au peu de fonds exigé de la part des organismes cotés en bourse, et à l'obscurité d'un système qui finalement distribue des notes sans fondement à des produits sans valeur réelle- et si les personnes qui travaillent sur ces marchés ne connaissent finalement rien de leur environnement, n'ayant jamais adopté de méthodologie adaptée pour interroger ses origines et buts.

La fâcheuse tendance qu'a le management à standardiser toutes les valeurs pousse à une forte inquiétude en ce qui concerne le traitement des savoirs dans une société organisée autour d'institutions vouées au modèle du marché.

#### 4. La nouvelle crise de la rationalité

---

Bourdieu, dans son travail de 1987 *Variations et invariants* nous offre un exemple particulièrement frappant symbolisant un certain rejet du savoir à partir des années de la néo-libéralisation: la confrontation montée de toute pièce entre Jean-Paul Sartre -décédé en 1980- et Raymond Aron, qui a servi à justifier les transformations de cette époque à la fois conservatrice et néo-libérale. L'arme du manichéisme -aussi utilisée dans l'opposition de Tocqueville à Marx- a servi alors à faire varier les hiérarchies de savoirs et de doctrines politiques -étroitement liées comme on le sait- pour faire apparaître le triomphe du marché comme une évidence, tout comme plus tard la chute de l'URSS a laissé le champ libre au seul modèle de superpuissance que représentaient les États-Unis d'Amérique. La nécessité du commerce, le néo-libéralisme s'est manifesté par un rejet -pour le moment définitif- des intellectuels de la part du champ politique -devenu aussi champ managerial-, et après les

<sup>78</sup> "Grandes Ecoles", supplément au n°1501, *le Nouvel Economiste*, jeudi 10 décembre 2009

descriptions que nous avons pu faire de l'absence de raison et de contenu régissant les échanges commerciaux, en particulier dans le cas des échanges boursiers, cela n'est en rien étonnant. Il a fallu sortir l'homme du système et le lui proposer en rejetant les intellectuels en particulier existentialistes qui cherchaient à faire émerger le système depuis la conscience profonde de l'Homme.

Aujourd'hui, les intellectuels sont très peu représentés en politique, et ils sont en général dénigrés par les médias, soit en les accusant d'élitisme, soit en les sélectionnant pour qu'ils servent l'idée caricaturale et trop éloignée de la réalité qu'on se fait des philosophes -des noms viennent immédiatement à l'esprit de quiconque a vu ou écouté des débats politiques dans les débats nationaux ces dernières années. Le temporel justifiant l'intellectuel comme on a pu le montrer à propos de la morale sous-jacente au marché, les intellectuels ont perdu leur légitimité, et le champ scientifique en France était exclu de l'élite -via le système des grandes écoles séparé des universités-, ils n'ont pour le moment aucun moyen d'émerger dans la politique nationale. Quel besoin de philosopher, de conceptualiser, de chercher de la nouveauté quand la doctrine thatcherienne "there is no alternative" a fait son chemin jusque dans la socialisation primaire de la plupart d'entre-nous, contaminés par le consumérisme forcé d'une société organisée autour de la publicité?

On peut aller plus loin, en affirmant comme Michel Foucault le suggère, que la sortie de l'universalisme à la française s'est accompagnée d'une forme de nihilisme prétendu post-moderne, comme quoi l'histoire est terminée, comme quoi tout se vaut, et que finalement chacun doit s'occuper de ses affaires de son côté. L'internationalisme a-t-il été définitivement aboli? Comment croire, alors que les firmes multinationales envahissent chaque jour de nouveaux espaces, qu'il n'y a plus de doctrine? Tout semble intégré dans le marché, et même la possibilité de faire des études est dénigrée dans la population française de nos jours : selon le CREDOC, 62% des jeunes en France pensent que l'expérience professionnelle vaut mieux que de longues études<sup>79</sup>. Tous les savoirs sont mis à plat, les classements internationaux se permettent de comparer des institutions qui n'ont que peu de choses en commun -comment considérer tous les lieux de recherche en sciences humaines alors que ces dernières ne sont pas prises en compte dans la mise au point du classement de Shanghai?- et le keynesianisme a dérivé au point que la consommation est louée sans considérer son contenu. En ce sens, les idéologies écologistes issues d'un croisement en France entre partis ruraux et bourgeois soucieux de créer un nouvel espace de réflexion public -comme Habermas a décrit le phénomène à l'époque de l'émergence des droits politiques- semblent l'opposant légitime aux partis conservateurs et néo-libéraux.

Pour parler de "crise de la rationalité", il faut que les signes d'inquiétude soient forts, et dans le cas présent, ils le sont. Il s'agit d'abord d'identifier l'idéologie cachée derrière le terme de "néo-libéralisme économique" et qui se prémunit d'être dénoncée comme telle. Les travaux de Philippe Breton sont à cet égard d'une utilité toute particulière<sup>80</sup>: il expose l'existence d'une idéologie aux caractéristiques classiques sous-jacente au néo-libéralisme et appuyée sur l'idée qu'après la chute du mur de Berlin, plus aucune idéologie n'est possible. Il s'agit d'une utopie de la communication. Elle s'appuie sur les travaux de Wiener à propos de la cybernétique, et situe la société idéale dans une ressemblance avec celle des fourmis. En effet, selon Philippe Breton, la seule valeur dans le monde que le néo-libéralisme veut faire advenir sera à terme la communication. L'Homme sera réduit à ses fonctions de communication jusqu'à perdre totalement son originalité. La communication

<sup>79</sup> Galland, Rouault, "Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux", *INSEE Première*, n°469 Juillet 1996, page 2

<sup>80</sup> Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, Paris, La Découverte, 1990

aujourd'hui déjà est une valeur, et ne tient pas compte de son contenu. C'est ce qu'on a pu observer à propos des marchés financiers, qui échangent et créent de la richesse sans savoir quelle type de produit est échangé et même souvent en échangeant des titres dérivés qui ne représentent pas la priorité des objets échangés -le plus souvent des crédits. Tout comme l'individu moderne, l'Homme dans l'idéal cybernétique voit son intimité disparaître et se concentrer sur une part particulièrement refoulée de sa conscience qu'il ne dévoile à personne et dont il souffre.

Après toutes les remarques qui ont été faites à propos de l'abandon de la connaissance comme valeur et la confiance absolue au point d'être déraisonnable en les mécanismes du marché pour régler les problèmes de la création de richesse et d'allocation des ressources, on peut croire à un ordre politique se formant uniquement autour de la raison instrumentale. Les intellectuels sont bannis de l'espace politique jusqu'à nouvel ordre, les grandes écoles abandonnent la connaissance pour se concentrer sur la reproduction sociale et l'extension des mécanismes de marché inspirés par le néo-libéralisme et le Nouveau Management Public, et finalement le désir profond de l'Homme est nié, la Raison est abandonnée. Chacun est voué à trouver dans le marché des ressources et à s'en servir pour développer sa personnalité et ses plaisir à travers les produits proposés par ce même marché. Le cas des grandes écoles de commerce est particulièrement éloquent, quand elles justifient de leur légitimité par des "cours d'éthique" et par la participation de leurs étudiants à des associations -sans préciser si elles sont forcément humanitaires-, affirmant par la même occasion la possibilité d'épanouissement personnel.

Cette prédominance d'un ordre auquel il faut participer et qui ne saurait être remis en question réactive les souvenirs des lectures concernant la crise de la rationalité qu'on représenté les années 1930 et 1940, et dans ce cas, les travaux d'Hannah Arendt sont les plus pertinents. Dans *Eichmann à Jerusalem* (1961), elle met en avant plusieurs caractéristiques de la pensée totalitaire en prenant l'exemple du régime nazi en Allemagne: d'un côté le régime se justifie par l'évocation de son existence comme un "moindre mal" portant à finalement accepter un mal comme un bénéfice; de l'autre, le régime propose aux individus isolés en particulier au sein de sa bureaucratie des ordres non expliqués à exécuter dans l'ignorance des ressorts du système entier. D'une manière plus générale, Hannah Arendt estime que dans le manque de culture et de connaissance, l'esprit ne saurait appliquer aux situations du quotidien des réflexions kantienne visant à se poser la question profonde de l'idéal voulu à travers chaque choix et chaque action, et toute personne a tendance à préférer un ordre de par son simple aspect de cohérence par facilité, plutôt que d'en créer un autre aux fondements connus, et ce pour des raisons d'isolement, de manque d'éducation et bien sûr de propagande de la part des régimes totalitaires.

Les similitudes avec le cas présent sont multiples, et ne nécessitent pas une description détaillée: le marché fait office d'ordre à prendre comme un bloc et à accepter comme un moindre mal. Dans le cas du néo-libéralisme, l'ordre a même tendance à nier son existence en tant qu'ordre et à se prétendre un produit naturel de l'Histoire. De plus, il est difficile d'identifier qui dirige véritablement l'ordre qu'est le marché, dans la mesure où les politiques appliquées pour mettre en place un marché ne sont pas commanditées par les entreprises - du moins pas directement- mais le sont par les hommes et des femmes politiques ayant une prétention autre que lucrative. Le marché ne demandant pas qu'on s'intéresse aux objets échangés et insistant sur l'échange lui-même, il prive les individus à la fois de réflexion et d'intimité, les mettant dans une position de plus en plus inconfortable au moment où ils devraient prendre le temps de se renseigner sur les implications profondes et lointaines de leurs décisions. Un consommateur n'a après tout besoin que de sa raison instrumentale. Et



l'idéologie ambiante a de plus une capacité impressionnante à incorporer ce qui à l'origine lui est extérieur. Ainsi, l'évasion est impossible et l'originalité se range dans le champ des possibles toléré par les gouvernants. On peut prendre pour exemple la drogue, présente dans nos sociétés en trop grand quantité pour ne pas être d'une certaine manière tolérée par les gouvernants, et qui constitue une forme ultime de consommation -la drogue n'existe que par sa consommation: elle ne nourrit pas, n'est pas belle, ne porte aucun signe, n'a pas l'histoire etc.

Ainsi, sans chercher à noircir le tableau, nombreuses sont les raisons poussant à voir sous couvert de néo-libéralisme une idéologie qui pourrait placer l'État et son partenaire qu'est le marché -et en particulier ses plus grands bénéficiaires- dans une position totalitaire, dans la mesure où la morale de marché porte sur tout, et ,comme on a pu le voir dans le cas des grandes écoles, elle s'auto-entretient et a envahi les institutions représentant l'ordre des savoirs légitimes prisés par l'élite.

## Conclusion

Somme toute, il semblerait que les objectifs de ce mémoire -lier les mutation récentes des grandes écoles dans leur organisation et dans leur recrutement avec une variation de la conception du pouvoir et de l'ordre politique- aient été rencontrés.

La première partie du travail a permis, après avoir contextualisé les grandes écoles dans l'histoire de la construction de la pensée politique française, d'identifier le contenu et les causes présumées de la "panne de l'ascenseur social républicain" sur laquelle est centrée la majeure partie des travaux consacrés aux grandes écoles depuis plusieurs décennies. On a pu mettre en avant à la fois une reprise en main des formations d'élites par des bourgeoisies renouvelées face à l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur et une protection des avantages acquis plus tôt mis en danger par le changement de conjoncture économique. On a aussi noté que la "panne de l'ascenseur social républicain" ne consistait pas en une inversion de la promotion sociale à travers la formation de l'élite -dans la mesure où les bourgeoisies y ont toujours été sur-représentées- mais en une coupure d'avec la jeunesse issue des milieux populaires et un effondrement des chances d'ascension des classes moyennes -symbolisé par les observations de Louis Chauvel. Tout en gardant à l'esprit l'instabilité des critères utilisés pour caractériser ces changements -variation du contenu et des rapports de Catégories Socio-Professionnelles, confusion entre écoles du pouvoir et grandes écoles d'une manière plus générale-, la réflexion s'est portée sur l'idée que le ralentissement voire le blocage de la promotion sociale au travers des grandes écoles était maintenue en l'État en particulier avec la complicité des sphères gouvernantes, souvent confondues avec les milieux bourgeois.

La seconde partie de la recherche effectuée a permis de mettre à jour, dans un contexte d'internationalisation et de généralisation des mécanismes de marché, d'adoption par le champ des grandes écoles des normes prescrites par les penseurs politiques et économiques du néo-libéralisme, signifiant la prédominance du privé -indépendant de l'État mais aussi séparé de l'objectif de la création de sens pour faire de la société le lieu adapté au désir profond de l'humanité- dans la création de richesse et la coordination des différentes aspirations des groupes constituant la société. Un véritable marché des grandes écoles est à présent institué en France, avec les caractéristiques d'un système adapté du keynesianisme -restes d'organismes publics effectuant des rattrapages pour maintenir le marché en l'état-, et il paraît évident que les grandes écoles se comportent comme des acteurs commerciaux tout en entendant former des individus connaissant les moyens d'évoluer au sein du marché, mais ignorant la légitimité de leur savoir et inconscient de la possibilité créatrice offerte par la recherche en sciences dures comme en sciences humaines. Les dernières parties du mémoire ont permis de mettre à jour une véritable variation dans le paradigme traditionnel français se réclamant des Lumières et de l'héritage universaliste rationaliste, en rompant avec la méthode universaliste -pour aller vers des corrections à la marge plus particularistes, par exemple la Convention d'éducation prioritaire mise en place par l'Institut d'Études Politiques de Paris- et en fermant les portes du pouvoir aux savoirs et à la recherche. Comme on a pu le préciser, en France les chercheurs n'ont jamais été confondus avec le milieu du pouvoir, et l'État soutient peu la recherche. Mais le phénomène récent consiste à généraliser la référence aux sciences managériales et à exclure la conception philosophique d'une alternative politique de la création de richesse et de l'allocation des

---

ressources. La réflexion a été poussée à son acmé en établissant une comparaison entre la crise de la rationalité ayant conduit aux totalitarismes et autres atrocités de la Seconde Guerre mondiale et la période actuelle: à travers le système des grandes écoles, il est devenu évident que la conception du pouvoir en France avait varié, et que sous le coup d'une concurrence libérale mondiale, l'État a pris le parti d'imposer le modèle du marché et de l'entretenir -à travers la formation de ses élites- en prenant à défaut la recherche de sens profond destinée à libérer les individus pour faire advenir grâce à la chose politique démocratique le monde auquel tout un chacun aspire. La prise en compte de la reproduction sociale et du nivellement de la société -inhérentes aux mécanismes du marché- comme hypothèse de départ légitime ainsi que la précarisation du travail montre qu'une conception humienne de l'État fondée sur l'ignorance du long-terme et l'intérêt immédiat de chacun a pris le pas sur l'idéalisme des penseurs post-kantiens -l'école de Francfort- du XIXème siècle. Il semblerait que l'objectif de libérer l'Homme de ses contraintes matérielles et de l'éduquer pour faire exister pleinement la chose politique ait disparue au profit d'une morale totalitaire préférant un ordre prétendu naturel à la recherche de sens et de nouveauté.

On peut pour conclure ces réflexions se demander ce qu'il conviendrait de faire dans l'immédiat pour adapter le système des grandes écoles. Il semble impossible, compte tenu de la colonisation de ces dernières par les classes influences d'envisager la suppression de ces institutions -tout comme en 1944 où cette suppression avait été évitée de justesse. De plus, la création de savoir se faisant à présent à l'échelle mondiale et dans l'interaction avec es autres espaces dynamiques en économie et en savoir, il semblerait qu'une réforme doive s'accompagner d'un progrès de l'unité et de la lisibilité de l'enseignement supérieur français. La solution qui voudrait incorporer les grandes écoles dans les universités peut sembler louable, retissant le lien entre institutions de production du savoir et de l'élite, mais elle partirait du principe qu'une élite doit émerger des instituts les plus influents et les mieux dotés en moyens. L'internationalisation en cours favorisant les pôles visibles proches de l'échelle des villes ou des régions, aucune réforme de l'enseignement supérieur ne saurait être envisagée sans augmenter les moyens que l'État met à permettre la survie d'un enseignement supérieur de qualité sur tout le territoire. Les privilèges parisiens doivent être abolis, et les moyens offerts aux universités égalisés. Il est évident que la solution proposé par un seul n'est jamais la bonne et que le savoir provient des échanges, du pluralisme des idées. Ainsi, on peut envisager de fusionner les moyens des grandes écoles et des universités dans des instituts renouvelés, évolutifs, égalisé et s'appuyant sur une résistance forte aux nécessités du marché. Il s'agit simplement à l'échelle de l'enseignement supérieur de retrouver l'objectif démocratique libéral visant à faire advenir à travers l'éducation de la population et la liberté des opinions un monde où le création de richesse sert les besoins fondamentaux de l'Homme. Bien évidemment, aucune réforme de l'enseignement supérieur n'a de sens dans l'ignorance des inégalités qui existent au sein du système scolaire dès la maternelle, et mis en avant par les travail de Bernard Lahire en particulier -les moyens des familles et la situation géographique des établissement constituent un handicap parfois infranchissable dans le cadres des études primaires et secondaires.

Ainsi, en renonçant au système traditionnel français et au système élitisme anglo-saxon -où les universités sont clairement classées selon leur recrutement social et leur image-, il s'agirait de refondre l'enseignement supérieur en universités où le savoir serait protégé et sans cesse dynamisé, fort de l'interaction entre domaines et individus, et permettant à chaque adulte diplômé de trouver ou de créer sa place dans un système économique plus ouvert que les nécessités consuméristes du marché. L'enseignement supérieur généraliste et démocratisé est la poursuite logique de l'objectif kantien de matérialiser l'impératif

catégorique dans le questionnement quotidien permettant à chaque décision de faire advenir un peu plus le monde ressemblant au désir profond et conscient de l'Homme.

---

# Bibliographie

- Académie des sciences morales et politiques, *La France prépare mal l'avenir de sa jeunesse*, Paris, Editions du Seuil, 2007
- Albouy, Wanecq, "les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et statistiques*, n361, 2003
- Badie, Birnbaum, *Sociologie de l'Etat*, Hachette 1979
- P.Berger, T.Luckmann, *The social construction of reality*, 1966
- Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Ed de Minuit, 1989
- Pierre Bourdieu, *Variations et invariants*, 1987, disponible sur le site web Persée
- N. Bousquet et C. Grandgérard, *Formation Emploi* numéro 53, "Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat"
- Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, Paris, La Découverte, 1990
- Calmand, Giret, Guégnard, Paul, *Why French Grandes Ecoles are so valued?*, Iredu-CNRS, Université de Bourgogne et Cereq
- Louis Chauvel, *Les classes moyennes à la dérive*, le Seuil, 2006
- Cheveigné, Muscinesi, *Meta-analysis of gender dans science research*, country report France D31, janvier 2009
- Conférence des Grandes Ecoles, "origine sociale des élèves: ce qu'il en est exactement", [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr), juin 2005
- Darchy, van Zanten, "La formation des élites", *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n°39 Septembre 2005
- C. Delphy, *L'ennemi principal*, Editions Syllepse, 2009
- Emission télévisuelle "Droit d'inventaire" diffusée sur France 3 le 17/09/2008
- Euriat, Thélot, "le recrutement social de l'élite scolaire en France", *Revue Française de sociologie*, XXXVI, 1995
- Michel Foucault, *Les mots et les choses*, tel Gallimard, Paris 1966
- Galland, Rouault, "Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux", *INSEE Première*, n°469 Juillet 1996
- Marcel Gauchet, *la Condition politique*, Tel Gallimard 2005
- Julie Gervais, *Etat de l'art consacré à la littérature sur les grandes écoles*, 2006
- B.Gordon, *The bourgeoisie reconstruction problem in French history: a kuhnian paradigm*, Department of History, Mills College, Oakland, Californie, 2004
- François Goulard, "Universités, grandes écoles, rapprochez-vous!", *Le Monde* 14/07/2006

- Hall, Soskice, *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*, Presses universitaires d'Oxford, 2001
- David Hume, *Traité de la nature humaine*, volume III, 1740
- Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, Paris, Institut Montaigne, 2006
- Émission « Libélabo » consacrée aux universités et grandes écoles du 20/06/2009
- Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement en France*, Paris, la Découverte collection Repères, 2002
- "Grandes Écoles", supplément au n°1501, *le Nouvel Economiste*, jeudi 10 décembre 2009
- « Universités et grandes écoles », Problèmes politiques et sociaux n°936, Mai 2007, dossier réalisé par Jean-Richard Cytermann, la Documentation française, Paris
- "Sciences Po. Le contre-modèle", propos recueillis par C. Golliau, *Le Point*, 15 Février 2007
- Résumé du colloque "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles" des 16 et 17 Mai 2003 organisé par l'Union des Professeurs de Spéciales, la CGE, les associations de professeurs de CPGE, soutenu par les ENS, l'ENSAE, le ministère de l'Éducation nationale et sous le patronage de Luc Ferry
- Monique de Saint-Martin, "Méritocratie ou cooptation? La formation des élites en France", *Revue internationale d'éducation*, n°39, septembre 2005, page 60
- "Les grandes écoles donnent-elles vraiment leurs chances à tous les français?", *La Tribune*, 21 Janvier 2010, page 2
- M.Vasconcellos, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La Découverte coll Repères, 2006
- Pierre Veltz, *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*, Presses de la Fondation Nationale de sciences politiques, Paris, 2007

# Annexes

A consulter sur place au centre de documentation de l'Institut d'Etudes Politiques de Lyon