

N° 441

# SÉNAT

SESSION EXTRAORDINAIRE DE 2006-2007

---

---

Rattaché pour ordre au procès-verbal de la séance du 2 août 2007  
Enregistré à la Présidence du Sénat le 12 septembre 2007

## RAPPORT D'INFORMATION

FAIT

*au nom de la commission des Affaires culturelles (1) par la mission d'information (2) portant sur la **diversité sociale et l'égalité des chances** dans la **composition des classes préparatoires aux grandes écoles,***

Par M. Yannick BODIN,  
Sénateur.

---

(1) *Cette commission est composée de :* M. Jacques Valade, *président* ; MM. Ambroise Dupont, Jacques Legendre, Serge Lagauche, Jean-Léonce Dupont, Ivan Renar, Michel Thiollière, *vice-présidents* ; MM. Alain Dufaut, Philippe Nachbar, Pierre Martin, David Assouline, Jean-Marc Todeschini, *secrétaires* ; M. Jean Besson, Mme Marie-Christine Blandin, MM. Yannick Bodin, Pierre Bordier, Louis de Broissia, Jean-Claude Carle, Jean-Pierre Chauveau, Gérard Collomb, Yves Dauge, Christian Demuynck, Mme Béatrice Descamps, MM. Denis Detcheverry, Louis Duvernois, Jean-Paul Émin, Mme Françoise Férat, M. Bernard Fournier, Mme Brigitte Gonthier-Maurin, MM. Philippe Goujon, Jean-François Humbert, Mme Christiane Hummel, MM. Soibahaddine Ibrahim, Alain Journet, Philippe Labeyrie, Pierre Laffitte, Alain Le Vern, Simon Loueckhote, Mme Lucienne Malovry, MM. Jean Louis Masson, Jean-Luc Mélenchon, Mme Colette Mélot, M. Jean-Luc Miraux, Mme Catherine Morin-Desailly, M. Bernard Murat, Mme Monique Papon, MM. Jean-François Picheral, Jack Ralite, Philippe Richert, Jacques Siffre, René-Pierre Signé, Robert Tropéano, André Vallet, Jean-François Voguet.

(2) *Cette mission est composée de :* M. Jacques Legendre, *président* ; Mme Annie David, MM. Jean-Léonce Dupont, Pierre Laffitte, *vice-présidents* ; M. Yannick Bodin, *rapporteur* ; Mme Marie-Christine Blandin, MM. Jean-Claude Carle, Yves Dauge, Mme Christiane Hummel, M. Serge Lagauche, Mmes Colette Mélot, Monique Papon, MM. Philippe Richert, Jean-Marc Todeschini et Jacques Valade.



## SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
<b>INTRODUCTION ET AVERTISSEMENT</b> .....	7
<b>LES PRINCIPALES PROPOSITIONS DE LA MISSION</b> .....	11
<b>I. UN DIAGNOSTIC PARTAGÉ : UNE ÉVOLUTION DÉFAVORABLE DE LA DIVERSITÉ SOCIALE DES CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES</b> .....	13
<b>A. DES CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES : PRÉSENTATION D'UN SYSTÈME SÉLECTIF</b> .....	14
1. <i>Il était une fois les classes préparatoires... : bref historique d'un modèle d' « élitisme républicain à la française »</i> .....	14
a) Une raison d'être : faire émerger une nouvelle élite par le mérite .....	14
b) Un dualisme né des « carences » de l'université .....	17
2. <i>Les « grandes écoles » : un ensemble peu homogène</i> .....	18
a) Une catégorie juridique non définie .....	18
b) Des voies d'accès diversifiées .....	22
c) De bonnes performances en termes d'insertion professionnelle des diplômés .....	23
3. <i>Les classes préparatoires : un état des lieux</i> .....	23
a) Une architecture complexe .....	23
(1) L'offre de formation en CPGE : les trois filières scientifique, économique et commerciale, littéraire .....	23
(2) Un « sous-ensemble » mal connu : les classes préparatoires technologiques .....	31
b) Un système malthusien ? .....	31
(1) La procédure de recrutement : concilier sélection et transparence .....	31
(2) L'évolution des effectifs : une attractivité qui se confirme .....	32
(3) La présence inégale, mais croissante, des jeunes filles .....	36
(4) Une filière exigeante pour les élèves et coûteuse pour l'Etat .....	37
(5) Une « aristocratie » enseignante ? .....	38
c) Une « cartographie » sédimentée ? .....	40
<b>B. UN CONSTAT PRÉOCCUPANT : UNE « DISCRIMINATION DE FAIT »</b> .....	44
1. <i>L'évolution de la diversité sociale dans les grandes écoles : stagnation ou régression ?</i> .....	45
2. <i>Les classes préparatoires : un cas symptomatique de reproduction sociale de l'élite scolaire ?</i> .....	47
a) Une surreprésentation d'élèves issus de milieux « favorisés » .....	47
(1) Un constat général .....	47
(2) Une exception : les classes préparatoires technologiques .....	50
b) Mérite et héritage : la spécificité sociale de l'orientation en classe préparatoire .....	51
(1) A niveau scolaire égal, une orientation moins prise en compte par les élèves issus de milieu modeste .....	51
(2) L'impact du contexte scolaire et social .....	53
3. <i>Des trajectoires scolaires encore marquées par une forte « distillation sociale »</i> .....	55
a) Une démocratisation incontestable de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur .....	55

b) ...mais le maintien de fortes disparités sociales : une « évaporation » progressive des enfants des milieux défavorisés .....	56
C. UN FAISCEAU D'OBSTACLES POUR LES « EXCLUS DU SYSTÈME ».....	60
1. <i>Les freins d'ordre socioculturel et psychologique</i> .....	60
a) Une information lacunaire et des représentations faussées .....	60
b) Les défaillances de notre système d'information et d'orientation .....	61
(1) Un déterminisme social entretenu.....	61
(2) L'orientation parfois systématique vers des formations professionnalisantes.....	61
c) Un phénomène d'autocensure .....	62
2. <i>Les handicaps financiers</i> .....	64
3. <i>Les inégalités territoriales</i> .....	65
a) Un élitisme au cœur de l'élitisme.....	65
b) Une inégalité qui amplifie toutes les autres.....	66
<b>II. UNE PRISE DE CONSCIENCE RÉCENTE DE LA GRAVITÉ DE LA SITUATION</b> .....	69
A. UNE PRÉOCCUPATION PARTAGÉE PAR NOS PARTENAIRES ÉTRANGERS.....	69
1. <i>Le cas des Etats-Unis : la politique d'« affirmative action »</i> .....	69
a) Qu'est-ce que la politique « d'affirmative action » ? .....	70
b) Des critères de sélection non exclusivement académiques .....	70
c) Des aides financières diverses.....	71
d) Un bilan mitigé et critiqué .....	72
2. <i>Une tendance générale : l'accompagnement financier</i> .....	74
a) Au Royaume-Uni .....	74
b) En Allemagne.....	75
c) En Suède.....	76
d) En Finlande .....	78
B. UN « FLEURISSEMENT » D'INITIATIVES DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ET DU MONDE ÉCONOMIQUE.....	78
1. <i>Des expérimentations plus ou moins médiatisées</i> .....	79
a) L'Institut d'études politiques : un pionnier .....	79
b) La convention « une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? ».....	81
(1) Une idée initiée par l'ESSEC.....	81
(2) Son essaimage auprès d'autres écoles .....	84
c) L'expérimentation du lycée Henri IV : une nouvelle forme de propédeutique.....	85
d) D'autres initiatives originales .....	87
e) Les opérations de mécénat du monde de l'entreprise .....	88
(1) L'accompagnement des élèves et étudiants en amont .....	88
(2) Le développement des formations en apprentissage ou alternance dans les grandes écoles.....	89
2. <i>Des réactions plus ou moins élogieuses</i> .....	90
3. <i>Les premiers enseignements tirés par la mission</i> .....	92
a) Un vent d'optimisme .....	92
b) Mais un risque de créer de nouvelles inégalités .....	93
C. LES INITIATIVES GOUVERNEMENTALES EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES.....	94
1. <i>Des opérations destinées à favoriser la réussite et l'ambition scolaires des jeunes issus des quartiers défavorisés</i> .....	94
a) La « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » : l'expression d'une volonté collective.....	94
b) Le lancement d'un appel à projets pour mobiliser l'université.....	95
c) L'opération « 100 000 pour 100 000 » : étendre la démarche de tutorat aux élèves de l'éducation prioritaire .....	96

d) La labellisation des « lycées ambition réussite » : remettre l'excellence au cœur des quartiers en difficulté .....	97
2. <i>L'ouverture sociale des classes préparatoires : un objectif et de premières mesures concrètes</i> .....	98
a) Un recrutement volontariste des meilleurs bacheliers boursiers .....	98
(1) Le vœu formulé par le Président de la République en 2006 : un tiers de boursiers en CPGE d'ici trois ans.....	98
(2) Une mobilisation autour de cet objectif : de premiers résultats encourageants .....	98
b) D'autres actions visant à démocratiser l'accès aux CPGE.....	99
(1) Le soutien apporté par le CNED.....	99
(2) Les « parcours de réussite sécurisés » pour les élèves issus de milieux modestes .....	99
<b>III. LES PROPOSITIONS DE LA MISSION</b> .....	101
A. LEVER L'AUTO-CENSURE : AIDER LES JEUNES À OSER LES CLASSES PRÉPARATOIRES .....	101
1. <i>Réaffirmer le rôle central des équipes éducatives en matière d'information et d'orientation des élèves</i> .....	101
a) Repérer et valoriser les « potentiels » .....	101
b) Inscrire l'orientation au titre des missions des enseignants .....	102
2. <i>Refuser les « délits d'initiés » : accompagner les élèves et les familles dans les « méandres » du système éducatif</i> .....	104
a) Aider à « décoder » l'information .....	104
b) Le « portail unique » d'accès à l'enseignement supérieur : une expérience à généraliser .....	105
3. <i>« Démystifier » les classes préparatoires</i> .....	106
a) « Oser la prépa » : briser certaines idées reçues pour assurer une égalité d'information.....	106
b) Un parcours désormais sécurisé : l'insertion des classes préparatoires dans le schéma « LMD » .....	109
B. ENCOURAGER L'ACCÈS ET LE SUIVI DES ÉTUDIANTS TANT DANS LES CPGE QUE DANS LES GRANDES ÉCOLES .....	111
1. <i>« Tendre la main républicaine »</i> .....	111
a) Apporter un soutien précoce aux élèves motivés.....	111
b) Développer le tutorat et le suivi personnalisé .....	112
(1) Viser un public large .....	112
(2) Désigner pour chacun un tuteur référent : son « parrain » .....	112
(3) Impliquer davantage équipes éducatives, entreprises et étudiants universitaires.....	112
(4) Favoriser la coordination de l'activité des tuteurs par des jeunes en service civil volontaire .....	114
2. <i>Renforcer l'accompagnement financier</i> .....	114
a) Remettre à plat le système des bourses .....	115
b) Multiplier les bourses au mérite.....	116
(1) Décontingenter les bourses au mérite de l'Etat .....	116
(2) Multiplier les bourses d'entreprises .....	116
c) Instaurer une caution publique des prêts aux étudiants aux revenus modestes.....	116
d) Moduler les frais de scolarité.....	117
3. <i>Multiplier les internats</i> .....	117
a) Une offre de places en internat notoirement insuffisante.....	118
b) Créer des internats dans tous les lycées disposant de CPGE .....	118
4. <i>Encourager à la fois mobilité et proximité : le défi de l'aménagement du territoire</i> .....	119
a) Encourager la mobilité des étudiants.....	119
b) Rétablir l'équité sur le territoire .....	120
(1) Un enjeu d'aménagement du territoire .....	120
(2) La nécessité de réviser la cartographie des CPGE au bénéfice de certaines banlieues et zones rurales .....	120

C. MULTIPLIER, MIEUX COORDONNER ET ÉVALUER LES EXPÉRIMENTATIONS .....	121
1. <i>Un préalable : développer des outils statistiques permettant d'évaluer les progrès réalisés</i> .....	122
2. <i>Coordonner les initiatives et mutualiser les expériences</i> .....	125
a) Renforcer le rôle de régulation des rectorats .....	125
b) Mutualiser et diffuser les bonnes pratiques .....	127
3. <i>Généraliser un dispositif apparaît prématuré</i> .....	127
a) La proposition de M. Patrick Weil et ses déclinaisons .....	128
(1) Le principe : donner aux meilleurs élèves de chaque lycée un droit d'accès aux classes préparatoires .....	128
(2) Des propositions de loi déposées à l'initiative de MM.Valls et Bodin .....	130
b) Un impact réel qui reste à expertiser.....	131
D. PROLONGER LA RÉFLEXION.....	133
1. <i>Faut-il simplifier l'offre de formation des classes préparatoires ?</i> .....	134
2. <i>Faut-il revoir la place ou le positionnement des CPGE au sein du système d'enseignement supérieur ?</i> .....	136
a) Faut-il développer les « prépas intégrées » ou les « admissions parallèles » pour l'accès aux grandes écoles ? .....	137
b) Est-il souhaitable d'intégrer les CPGE aux universités ? .....	138
3. <i>Faut-il revoir les critères de sélection ou le contenu de la formation des jeunes concernés ?</i> .....	139
4. <i>Faut-il revoir les modes de notation au sein des CPGE ?</i> .....	142
<b>ANNEXE 1 CHARTRE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE 17 JANVIER 2005</b> .....	145
<b>ANNEXE 2 CIRCULAIRE N° 2005-148 DU 22 AOÛT 2005 RELATIVE À LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTRE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE</b> .....	149
<b>ANNEXE 3 UN CONTENU PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME « UNE PRÉPA, UNE GRANDE ÉCOLE, POURQUOI PAS MOI ? »</b> .....	153
<b>ANNEXE 4 FRAIS D'INSCRIPTION AUX CONCOURS D'ENTRÉE AUX GRANDES ÉCOLES</b> .....	155
<b>ANNEXE 5 LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES</b> .....	157
<b>ANNEXE 6 LISTE DES DÉPLACEMENTS EFFECTUÉS PAR LA MISSION D'INFORMATION</b> .....	161
<b>GLOSSAIRE DES SIGLES</b> .....	163

## INTRODUCTION ET AVERTISSEMENT

*« Il n'est de richesse que d'hommes »*

Jean Bodin  
(1530 – 1596)

Mesdames, Messieurs,

Le système français d'enseignement supérieur présente la spécificité d'être dual : il est organisé en deux filières dont l'une, composée notamment des classes préparatoires et des grandes écoles, repose sur une sélection explicite après le baccalauréat et les concours, tandis que l'autre exclut, à quelques exceptions près, toute sélection à l'entrée. La première constitue un dispositif de formation fondé sur les principes républicains d'égalité des chances et de méritocratie.

Dans ce cadre, si les grandes écoles n'ont pas le monopole de la formation des élites, du moins occupent-elles une part prépondérante dans ce processus. Ces écoles ont développé au cours du temps plusieurs types de recrutement (par admissions parallèles, préparations intégrées...), mais la « voie royale » pour y accéder reste les « classes préparatoires », ceci d'autant plus que les « très grandes écoles » n'ont que peu recours aux admissions parallèles qui permettent pourtant un recrutement social plus diversifié.

Or, le constat est aujourd'hui partagé : la diversité sociale des étudiants en classes préparatoires et dans les grandes écoles s'est dégradée ainsi que, concomitamment, celle des élites du pays que ces écoles contribuent en grande partie à former.

Cette situation est préoccupante à un double titre : individuel, pour les personnes concernées - ceci d'autant plus qu'en France, la valeur du diplôme obtenu a le plus souvent un impact déterminant sur leur « destinée sociale » - et au plan collectif, puisque ces individus ne seront pas en situation de valoriser pleinement leur potentiel au bénéfice de leur pays ni de contribuer au mieux à son avenir.

Ainsi, dans un rapport intitulé « Pour une société de la nouvelle chance », publié en 2005, le Conseil d'analyse de la société souligne la nécessité de répondre à cette « *légitime impatience démocratique* ». Il s'agit de « *redonner sens à l'élitisme républicain* » afin de « *promouvoir les individus les plus talentueux et les plus volontaires* », abstraction faite, notamment, des handicaps économiques ou culturels liés à l'origine sociale : « *la marge de progression en matière d'égalité réelle des chances demeure importante* » et « *l'exigence de justice est en ce domaine aujourd'hui pressante et incontournable* »<sup>1</sup>.

Sur la base de ce même constat, et quarante ans après que Bourdieu ait avancé ses thèses sur la reproduction des élites, votre commission des affaires culturelles a souhaité s'interroger sur les résultats ambigus de l'incontestable démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. A cette fin, elle a créé en son sein une mission d'information en cette année symbolique, puisque 2007 a été décrétée « *année européenne de l'égalité des chances pour tous* »<sup>2</sup>.

En effet, un débat public s'est ouvert en France, attisé par les initiatives prises, ces dernières années, par des acteurs privés ou publics en vue d'élargir l'« assiette sociale » qui sert de base au recrutement de l'élite. Il s'est centré sur le système des grandes écoles et des classes préparatoires, dont les procédures de sélection paraissent favoriser, à la lumière des statistiques relatives à l'origine sociale des étudiants qui y sont admis, les « héritiers », c'est-à-dire les « initiés » du système. C'est ce qu'un journal suisse, le *Tages-Anzeiger*, a résumé par la formule suivante : « *les grandes écoles françaises souffrent de consanguinité* ».

Après avoir longtemps fermé les yeux, voire s'être résignée à accepter une réalité semblant se justifier sur des critères objectifs et indiscutables, notre société prend lentement conscience que cette situation est à la fois malsaine et hypocrite : le risque de « consanguinité » de nos élites constitue, en effet, une menace pour la vitalité et la cohésion sociales de notre pays ; de surcroît, il apparaît que les mécanismes de sélection scolaire mis en œuvre par notre école républicaine permettraient de fait, comme l'avait déjà souligné Pierre Bourdieu, d'assurer « *la perpétuation du privilège social* ».

**Votre mission a choisi d'aborder cet enjeu social par le prisme des classes préparatoires aux grandes écoles, qui ne constituent que l'un des « morceaux du puzzle » du système d'enseignement supérieur.**

Ce **champ d'investigation volontairement étroit** peut susciter des interrogations sur la portée de l'analyse conduite, ainsi que votre mission a pu le mesurer au cours de ses auditions : en effet, **seuls 5 % des élèves entrés en sixième accèdent chaque année aux grandes écoles, les classes**

---

<sup>1</sup> « Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine de la discrimination positive », rapport du Conseil d'analyse de la société, septembre 2005.

<sup>2</sup> Voir décision n° 771/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 mai 2006.



**préparatoires n'accueillant, quant à elles, que près de 9 % des bacheliers généraux et technologiques d'une génération.**

**C'est pourquoi votre mission tient à accompagner sa démarche d'un « avertissement » destiné à en éclairer le sens.**

**Il convient de lever, tout d'abord, tout malentendu ou ambiguïté d'interprétation : votre mission ne prétend pas, en abordant la question des grandes écoles et des classes préparatoires, que cette voie d'études constituerait la seule filière d'excellence. Loin s'en faut, elle n'en est qu'une parmi d'autres, que sont l'université, accueillant plus d'un étudiant sur deux, mais également l'apprentissage, les filières professionnelles ou d'autres encore, à quelque niveau de formation que ce soit.**

**L'essentiel est que chaque jeune puisse aller au plus loin de ses capacités et trouve la voie de réussite qui corresponde le mieux à ses aspirations, favorisant ainsi son épanouissement à la fois personnel et professionnel. Telle est l'ambition que nous plaçons dans notre système éducatif.**

**Il ne s'agit pas, en outre, de mettre en valeur tel segment de notre système d'enseignement au détriment de tel autre : c'est ainsi dans un souci d'équilibre entre l'ensemble des filières de formation que la mission aborde son objet d'études.**

Toutefois, force est de constater que le débat public sur le recrutement social de l'élite scolaire s'est focalisé sur ces filières sélectives.

En effet, alors que les classes préparatoires aux grandes écoles sont, d'un point de vue historique, l'emblème de notre idéal d'élitisme républicain, celles-ci concentrent la plus forte proportion de jeunes issus de milieux dits favorisés. Ainsi, ce sont les grandes écoles elles-mêmes, voire les entreprises dont elles constituent le principal vivier, qui ont lancé la réflexion et de premières pistes de réponse en vue de promouvoir l'égalité des chances et la diversité sociale en leur sein.

Il était donc légitime que la mission se penche, tout particulièrement, sur cette situation, qui mérite à elle seule un examen attentif.

En outre, la volonté de la mission de cibler son analyse sur les classes préparatoires aux grandes écoles répond à un souci de pragmatisme et d'efficacité, fondé sur une conviction : il n'est possible d'apporter des réponses précises et adaptées à un sujet complexe qu'à partir de son étude approfondie ; or, votre mission n'avait ni la prétention ni la capacité matérielle d'aborder, en quelques mois seulement, la vaste question de la démocratisation de l'ensemble de notre système éducatif, ni celle tenant à l'organisation générale de notre enseignement supérieur.

Cela ne signifie pas, pour autant, que ces enjeux aient été absents des préoccupations ayant guidé votre mission tout au long de ses travaux.

En effet, aussi essentiel fût-il, le sujet abordé par votre mission est indissociable de la réflexion conduite dans d'autres domaines et des réformes engagées par ailleurs.

L'on pense ici notamment aux textes régissant les universités. Rappelons que la loi d'orientation du 12 novembre 1968, dite loi « Edgar Faure », et que la loi du 26 janvier 1984, dite loi « Savary », ont encouragé l'entrée massive des jeunes sur les bancs de l'université.

Plus récemment, on pense bien entendu à la **réforme de l'Université**, engagée par le Gouvernement avec l'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, dont le Parlement a débattu cet été, et, plus largement, avec les cinq « chantiers » destinés à favoriser la réussite des étudiants et à accroître l'efficacité et la « compétitivité » de notre système universitaire sur la scène internationale.

Il s'agit là d'un défi qui reste encore à relever. Or, comme l'ont montré les débats qui ont eu lieu au Sénat lors de l'examen de ce projet de loi, dans lesquels sont venus s'immiscer les liens entre universités et grandes écoles, il nous faut veiller à consolider l'équilibre sur lequel repose notre système dual : de la « bonne santé » de notre université dépend la légitimation de nos grandes écoles. Votre mission ne souhaite pas opposer les différents systèmes de formation, mais valoriser les complémentarités et développer des synergies entre eux, au service de l'efficacité globale de notre enseignement supérieur et de la réussite de nos étudiants.

La démocratisation des classes préparatoires aux grandes écoles renvoie, en effet, à la capacité de notre école à faire fonctionner, le plus en amont, et ce dès les classes maternelles, l'« ascenseur social » pour les meilleurs élèves parmi les jeunes les moins favorisés.

Tout en s'en tenant à son objet d'étude, qui mérite à lui seul une analyse approfondie, votre mission sera amenée à formuler des propositions qui débordent, forcément, du strict cadre des classes préparatoires aux grandes écoles, pour viser l'ensemble des filières d'excellence.

Alors que la question de la diversification sociale de nos élites interpelle notre société et nos dirigeants politiques, elle vous propose quelques axes de progrès pour que notre pays sache mieux valoriser le potentiel de ses jeunes intellectuellement parmi les plus talentueux.

## LES PRINCIPALES PROPOSITIONS DE LA MISSION

### I. LEVER L'AUTO-CENSURE : AIDER LES JEUNES À OSER LES CLASSES PRÉPARATOIRES

#### • Proposition n° 1 – Améliorer l'information des élèves et des familles sur l'« éventail des possibles » :

- **diffuser**, auprès des collégiens et de leurs parents, **une plaquette** présentant de façon **synthétique** les différentes filières de formation ;
- **consacrer l'heure de « vie de classe »** en seconde et en première à une présentation des possibilités de poursuites d'études après le baccalauréat ;
- **généraliser le portail unique** d'accès à l'enseignement supérieur.

#### • Proposition n° 2 – Remédier aux défaillances du système d'orientation des élèves :

- **mobiliser les services d'orientation et les sensibiliser à la réalité et à la diversité des classes préparatoires ;**
- **inscrire l'aide à l'orientation au titre des missions des professeurs** de collège et de lycée et **l'intégrer à leur formation ;**
- **dédier le conseil de classe** du deuxième trimestre de terminale à l'orientation.

#### • Proposition n° 3 – Démystifier les classes préparatoires :

- développer les **contacts directs** entre professeurs de lycée et de classe préparatoire, et entre élèves et étudiants, dans le cadre de conventions entre établissements ;
- diffuser largement auprès des lycéens les informations relatives aux **dossiers d'inscription** en classe préparatoire ;
- mieux informer les lycéens des filières technologiques sur l'existence des classes préparatoires dont l'accès leur est réservé.

### II. ENCOURAGER L'ACCÈS ET LE SUIVI DES ÉTUDIANTS DANS LES CLASSES PRÉPARATOIRES ET LES GRANDES ÉCOLES

#### • Proposition n° 4 – Restaurer l'équité territoriale, notamment en faveur des zones rurales et des banlieues : revoir l'implantation de l'offre de CPGE dans un double souci d'équité territoriale et de **mise en cohérence des différentes filières du premier cycle d'études supérieures** (CPGE, STS, IUT, premiers cycles universitaires...).

#### • Proposition n° 5 – Généraliser le tutorat :

- développer le tutorat, en l'étendant à tous les élèves volontaires **dès la classe de seconde ;**
- **mobiliser les équipes éducatives** (en désignant un **professeur référent**), **les cadres d'entreprises et les étudiants** (en leur proposant une **validation d'acquis** sous la forme de crédits ECTS) ;
- **proposer à des jeunes en service civil volontaire de coordonner** des activités de tutorat ;
- poursuivre l'accompagnement - notamment psychologique - des étudiants en CPGE et en grande école, et **désigner pour chacun un tuteur référent**, qui soit son « **parrain** ».

- **Proposition n° 6 – Lever les handicaps financiers :**

- réviser le système des bourses aux étudiants ;
- décontingenter les bourses au mérite attribuées par l'Etat ;
- amplifier les bourses d'entreprises ;
- mettre en place une caution publique des prêts aux étudiants issus de familles modestes ;
- moduler le montant des frais de scolarité dans les grandes écoles en fonction des revenus des familles.

- **Proposition n° 7 – Remédier à la pénurie d'offre de logements étudiants :**

- multiplier les internats, afin qu'à terme chaque lycée ayant des CPGE dispose d'une offre d'internat ;
- ouvrir les internats les fins de semaine et pendant les « petites » vacances ;
- généraliser les partenariats avec les CROUS en vue de favoriser les mutualisations d'équipements en logements étudiants.

### III. MULTIPLIER, MIEUX COORDONNER ET ÉVALUER LES EXPÉRIMENTATIONS

- **Proposition n° 8 – Mobiliser les rectorats :**

- faire des recteurs les garants de la cohérence des actions menées sur leur territoire, le cas échéant en prenant appui sur une **commission de régulation** mise en place au niveau académique ;
- proposer aux établissements d'enseignement supérieur souhaitant s'engager dans des initiatives en faveur de l'égalité des chances un **cadre d'accompagnement** pour monter des projets et mobiliser des financements.

- **Proposition n° 9 – Evaluer et valoriser les expérimentations :**

- mesurer les progrès accomplis en développant des outils statistiques au niveau national et académique, avec notamment un indice sur le nombre d'élèves envoyés en classes préparatoires par lycée ;
- assurer le suivi du cursus dans l'enseignement supérieur des élèves ayant bénéficié d'une action de tutorat ;
- compléter les indicateurs de performance de la mission « Recherche et enseignement supérieur » du budget de l'Etat, par la mesure de l'évolution de la représentation des origines socioprofessionnelles des étudiants dans les classes préparatoires ;
- procéder à une évaluation globale des actions mises en œuvre, identifier et mutualiser les bonnes pratiques en diffusant une « boîte à outils » aux réseaux d'étudiants-tuteurs.

### IV. PROLONGER LA RÉFLEXION...

- **Proposition n° 10 – Valoriser les synergies** entre la filière classes préparatoires-grandes écoles et les autres voies de formation du premier cycle d'études supérieures.

- **Proposition n° 11 – Conduire une réflexion sur les modalités de notation et d'évaluation des élèves** de classes préparatoires.

- **Proposition n° 12 – Rendre plus lisible et plus cohérente l'offre de formation en classe préparatoire** : Engager une réflexion sur les possibilités d'aboutir à une organisation plus lisible et plus cohérente de l'offre de formation, en première année notamment.

## **I. UN DIAGNOSTIC PARTAGÉ : UNE ÉVOLUTION DÉFAVORABLE DE LA DIVERSITÉ SOCIALE DES CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES**

Système hérité de l'Histoire, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) occupent une place à part au sein du paysage de l'enseignement supérieur français. Elles constituent une sorte de « sas » intermédiaire entre les lycées, au sein desquelles elles sont (dans la plupart des cas) implantées, et les « grandes écoles », puisqu'elles ont pour vocation et finalité de préparer aux concours permettant d'y accéder.

Filières sélectives, attachées à la promotion d'une « élite scolaire » en future « élite sociale », dans les domaines économique, politique, scientifique et culturel, les classes préparatoires et, avec elles, les grandes écoles auxquelles elles conduisent, sont souvent regardées comme un lieu de production - voire plutôt de reproduction - d'une nouvelle « aristocratie étudiante ».

Elles constituent néanmoins une voie d'excellence scolaire, un cadre d'études privilégié, mais exigeant, réservé aux meilleurs bacheliers, et participant à la formation des ingénieurs, cadres, gestionnaires, professeurs ou chercheurs dont notre pays a besoin. C'est sans doute pour cela que la question de la diversité sociale et de l'égalité des chances trouve un écho particulier s'agissant de l'accès aux classes préparatoires.

**Créées il y a plus de deux siècles afin de faire émerger, par le seul critère du mérite, une nouvelle élite républicaine, les grandes écoles et les classes préparatoires répondent-elles encore à ce principe fondateur ?**

Il serait possible d'en douter, tant celles-ci sont régulièrement accusées d'être un lieu de plus en plus fermé aux jeunes issus des milieux les moins favorisés, légitimant, par leur mode d'accès reposant sur le concours, une large reproduction sociale. La restriction de l'accès à cette filière sélective serait-il le symptôme le plus visible d'un échec de la démocratisation de notre Ecole et d'une panne de l'« ascenseur social » ?

Votre mission d'information a cherché à **confronter cette forte présomption à la réalité des faits**, après une présentation historique et un état des lieux du système « grandes écoles - classes préparatoires », qui apparaît plus complexe et diversifié qu'on ne le laisserait parfois supposer.

## **A. DES CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES : PRÉSENTATION D'UN SYSTÈME SÉLECTIF**

### **1. Il était une fois les classes préparatoires... : bref historique d'un modèle d' « élitisme républicain à la française »**

*a) Une raison d'être : faire émerger une nouvelle élite par le mérite*

« Fer de lance » de l'école laïque et républicaine, les classes préparatoires, inséparables des concours aux grandes écoles auxquelles elles préparent, se mettent en place dès le XVIII<sup>e</sup> siècle.

Les prémices des grandes écoles « à la française » se trouvent dans l'**institution militaire**, qui est la première, sous l'Ancien régime, à mettre en place des concours pour l'accès aux corps techniques des armes savantes du Génie, de l'Artillerie et de la Marine. En 1692, est ainsi institué un examen pour l'admission au Génie, sous l'impulsion de Vauban selon lequel *« personne ne doit être reçu dans les fortifications par faveur ou par recommandation. Il faut que le mérite seul et la capacité des gens leur attirent les emplois. »*

Plusieurs écoles sont ensuite créées en vue d'assurer la formation des officiers et ingénieurs : l'Ecole des ingénieurs-constructeurs des vaisseaux royaux en 1741, l'Ecole royale des Ponts-et-Chaussées en 1747, l'Ecole royale du Génie de Mézières en 1749, l'Ecole des Mines en 1783... L'Ecole militaire, fondée à Paris en 1751, puis les douze écoles royales militaires de province qui la remplacent en 1776, accueillent des boursiers du roi, qui se préparent au métier d'officier des armées.

Dès cette époque, il existe des établissements spécialisés pour la préparation des concours, qui sont pour la plupart des institutions privées.

Le terme de « grande école » fait son apparition à partir de la Révolution française, avec notamment la **création**, par le mathématicien Gaspard Monge et le physicien Lazare Carnot, **de l'Ecole Polytechnique en 1794**. Cet établissement, auquel Napoléon a accordé un statut militaire en 1804, a vocation à organiser le recrutement et la formation préalable des ingénieurs de l'Etat, en amont des écoles d'application (Mines, Ponts-et-Chaussées, Ecole du génie et de l'artillerie, Ecole de la Marine...).

La même année, est fondée, par décret de la Convention, l'Ecole normale supérieure, chargée de former les futurs enseignants : il s'agit alors de créer à Paris *« une Ecole normale, où seraient appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner. »*

Le système de recrutement par concours s'étend progressivement à l'ensemble des administrations techniques, avec la création, comme le montre l'encadré suivant, de grandes écoles tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle.

### L'HISTOIRE DES GRANDES ÉCOLES : QUELQUES JALONS CHRONOLOGIQUES

- 1818 : création du concours d'entrée à l'École normale supérieure.
- 1819 : création de l'École spéciale de commerce et d'industrie de Paris (l'actuelle École supérieure de commerce de Paris ESCP-EAP), par Vital Roux.
- 1821 : création de l'École nationale des Chartes.
- 1824 : création de l'École royale des eaux et forêts (dite École Forestière).
- 1826 : création de l'Institution royale agronomique de Grignon.
- 1829 : création de l'École centrale des arts et manufactures, pour la formation des ingénieurs civils.
- 1833 : loi Guizot – création des Écoles primaires supérieures, à la sortie desquelles (à l'âge de 16-17 ans) recruteront pendant longtemps les Écoles d'arts et métiers, l'École supérieure de physique et chimie industrielles de Paris, l'École centrale de Lyon (créée en 1857), etc.
- Milieu du XIX<sup>e</sup> siècle : création d'écoles de commerce à Lyon et dans les autres villes portuaires (Marseille, Bordeaux, Rouen).
- 1871 : création de l'École Libre des Sciences politiques, en réaction à la « faillite des élites », jugées responsables de la défaite de 1870.
- 1881 : création de l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC), comme école de commerce « supérieure », par la Chambre de commerce de Paris.
- 1896 : loi Liard - création d'instituts d'enseignement supérieur technique au sein des universités.
- Fin du XIX<sup>e</sup>/début du XX<sup>e</sup> siècle : création d'écoles de commerce dans la plupart des grandes villes, par les Chambres de commerce et d'industrie, mais aussi les municipalités.
- 1906 : création d'« HEC Nord » (École de Hautes Etudes Commerciales du Nord), devenue aujourd'hui EDHEC (implantée à Lille, Nice, Paris et Londres).
- 1920 : le concours remplace l'examen pour l'entrée à HEC, et progressivement dans d'autres écoles de commerce.
- Après 1945 : création de nouvelles écoles pour former les cadres de la fonction publique (École nationale d'administration, École nationale de la magistrature, École nationale de la santé publique...). Création des Instituts d'études politiques à partir du modèle de l'École Libre des sciences politiques, qui est nationalisée. Transformations des instituts universitaires en écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI).

Il s'agit tout à la fois de **perfectionner la formation des cadres techniques et militaires et de démocratiser leur recrutement** : aux critères de naissance ou de noblesse qui prévalaient jusqu'alors dans la sélection aux écoles des armes savantes (l'autorisation de passer les examens était accordée à ceux justifiant la parenté avec un officier notamment...), se substitue le seul critère du mérite.

Dans le même temps, les pensions préparatoires privées disparaissent à la faveur de la **création des lycées en 1802, abritant chacun une « classe de mathématiques transcendantes », rebaptisée en 1809 « classe de mathématiques spéciales »**<sup>1</sup>, préparant aux concours de l'École Polytechnique, puis de l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, de l'École

---

<sup>1</sup> Il en existe une classe dans tous les lycées jusqu'à la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, soit dans une cinquantaine d'établissements.

navale ou de l'Ecole forestière, etc. **Cette date marque la naissance des classes préparatoires.**

Dans un souci égalitaire, le concours, public et ouvert à tous, est dans un premier temps organisé dans une vingtaine de villes, les examinateurs se déplaçant pour venir interroger les candidats. Toutefois, la préparation se concentre très largement à Paris - d'où sont issus deux tiers des admis à Polytechnique - et dans quelques autres grandes villes.

D'abord exclusivement scientifiques, les classes préparatoires se diversifient avec la **création, vers 1875-1880, des classes littéraires de « rhétorique supérieure »** : jusque vers 1890, les bacheliers préparaient le concours de l'Ecole normale supérieure en retournant en classe de rhétorique (actuelle classe de première), les professeurs leur donnant des exercices plus difficiles qu'aux élèves non bacheliers ; le lycée Louis-le-Grand, à Paris, créa ensuite pour ces élèves une classe de « première supérieure », avant laquelle s'est insérée la classe de « lettres supérieures » ; ce système fut adopté par le lycée Henri IV et devint la règle au cours des années 1930.

En parallèle, en 1886, la Chambre de commerce de Paris met en place une année préparatoire à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC).

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les classes préparatoires scientifiques accueillent environ 10 000 élèves. C'est à cette époque que se forge un vocabulaire spécifique à ces classes, qui constitue un « argot scolaire » que se propose de décrypter l'encadré suivant.

#### L' « ARGOT SCOLAIRE » DES CLASSES PRÉPARATOIRES

Un vocabulaire spécifique aux classes préparatoires s'est développé au cours de leur histoire plus que centenaire. Voici un petit lexique de cet « argot scolaire ».

- *Bizuth* : élève de première année de classe préparatoire.

- *Carré* (ou *kharré*) : élève de deuxième année (dans les classes littéraires). Il devient un *cube* s'il redouble sa deuxième année, un *bica* (*bicarré*) s'il la triple. Dans les classes scientifiques, on parle de « 3/2 » (trois demies) pour les élèves de deuxième année et de « 5/2 » (cinq demies) pour ceux qui redoublent leur deuxième année.

- *Hypokhâgne* et *Khâgne* : respectivement la première et la deuxième année de classe préparatoire littéraire (officiellement dénommées classes de « lettres supérieures » et de « première supérieure »). Les élèves sont les *hypokhâgneux* et les *khâgneux*. Ce terme, utilisé à partir de 1880, devrait son origine à une moquerie des étudiants des classes scientifiques à l'égard de leurs homologues plongés dans les études classiques, futurs normaliens ou universitaires, qui seraient en mauvaise forme physique, avec les genoux cagneux, c'est-à-dire osseux et tournés en dedans.

- *Taupe* : classe préparatoire scientifique (on parle aussi d'*hypotaube* en première année, ou plus communément de « maths sup », puis « maths spé » en deuxième année). Les élèves sont les *taupins*. Terme hérité du vocabulaire minier, le taupin est celui qui travaille aveuglément, telle la taupe. Dans les classes à dominante biologie et les classes Veto, les élèves sont appelés les *bios* ou les *agros*.



- *Epiciers* : élèves des classes préparatoires économiques et commerciales (ces classes étant les *épices*).
- *Colles* (ou *khôles*) : interrogations orales servant de préparation aux concours. L'examineur est le colleur.
- *Thurnes* : chambres d'internat ; ceux qui partagent la chambre sont les *cothurnes*.
- *X* : l'Ecole Polytechnique (désigne aussi le polytechnicien). Caractère emprunté à l'algèbre, ce surnom pourrait également trouver son origine dans les canons croisés figurant sur le blason de l'école.

b) *Un dualisme né des « carences » de l'université*

La naissance des « grandes écoles », et avec elle l'ancrage du caractère « dual » de notre système d'enseignement supérieur, est le produit d'une **méfiance séculaire à l'égard de l'université**, jugée a priori incapable de former les cadres scientifiques et techniques dont l'Etat, puis les entreprises, avaient besoin.

C'est ce que retrace M. Jacques Attali dans un rapport remis au ministre de l'éducation nationale en 1998<sup>1</sup> :

*« En France, depuis dix siècles, le pouvoir politique s'est méfié si continûment des universités qu'il a toujours eu à cœur d'inventer des systèmes parallèles pour recruter les grands commis de l'Etat. (...) C'est par exemple pour faire pièce à l'université, inféodée à l'Eglise, engourdie dans la scolastique et assoupie par ses privilèges, que la monarchie inventa en 1530 le Collège de France et introduisit l'esprit de la Renaissance. C'est encore par méfiance à l'égard de l'obscurantisme universitaire que l'Ancien régime puis la Révolution inventèrent les « Ecoles spéciales », devenues par la suite « Grandes Ecoles », afin d'y recruter les principaux cadres militaires et techniques de l'Etat : l'Ecole des Ponts en 1747, l'Ecole des Mines en 1783, l'Ecole Polytechnique et l'Ecole normale supérieure en 1794.*

*C'est en réaction contre la Révolution que l'Empire et la Restauration se méfièrent des grandes écoles, nées pour l'essentiel d'une initiative républicaine, et firent de l'université un lieu de formation des élites du nouveau pouvoir. (...) Au début du vingtième siècle, le balancier revint du côté des écoles : l'Etat, devenu bâtisseur et industriel, y chercha ses cadres techniques, au grand dam de l'université, qui ne sut pas se donner les moyens de former ces élites nouvelles. Depuis 1945, le clivage s'est encore aggravé. »*

Toutefois, cette défiance ne joue pas à sens unique : c'est également celle de l'université, qui, comme le souligne M. Claude Allègre, ancien ministre de l'éducation nationale, a manifesté une « attitude de refus » à l'égard de la formation professionnelle, une forme de « répulsion pour la formation aux métiers » : « L'université ne forme pas, elle éduque. Elle

---

<sup>1</sup> « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », rapport sous la direction de M. Jacques Attali, présenté au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.

*n'apprend pas un métier, elle apprend à raisonner et à apprendre. Elle donne une culture générale. L'université traditionnelle ne conduit qu'à trois métiers principaux, ceux de juriste, de médecin, de professeur. (...) Ces métiers sont « nobles », ils demandent des élites. Leur préparation est avant tout culturelle et savante. »<sup>1</sup>*

Cette **séparation historique des rôles** entre, d'un côté, une université dévolue à la transmission d'un savoir abstrait et désintéressé et, de l'autre, des grandes écoles chargées de former les ingénieurs et les cadres des secteurs public et privé, n'est plus aussi stricte à l'heure actuelle. Le monde universitaire s'est peu à peu ouvert aux formations technologiques - avec la création des instituts universitaires de technologie (IUT) notamment - ou à vocation professionnalisante. Cette démarche se poursuit.

Ce rappel de l'Histoire apporte néanmoins un éclairage pertinent sur le débat récurrent de la « professionnalisation » des études universitaires, dont l'actualité est prégnante avec la publication, en octobre 2006, du rapport de la Commission du débat national « Université-Emploi », présidée par le recteur Patrick Hetzel<sup>2</sup>.

## **2. Les « grandes écoles » : un ensemble peu homogène**

### *a) Une catégorie juridique non définie*

Alors que l'univers des « grandes écoles » est caractérisé par la diversité, la mission d'information a pu mesurer, au fil de ses auditions, combien la perception que l'on en a est biaisée par la forte visibilité de quelques-unes - les plus prestigieuses - que l'on regroupe sous le vocable des « très grandes écoles ». La parution régulière de « palmarès » des grandes écoles contribue à entretenir cette vision fortement hiérarchisée, mais forcément incomplète.

**Or, les écoles, grandes ou moins grandes, ne constituent pas une catégorie homogène<sup>3</sup>.**

Ainsi, à la différence de l'université, clairement encadrée, dans son organisation et ses objectifs, par le législateur, il n'existe pas de définition juridique des « grandes écoles ».

La seule référence qui leur est faite l'est au travers des classes préparatoires : ainsi, l'article L. 612-3 du code de l'éducation<sup>4</sup>, citant les différentes filières ou établissements du premier cycle de l'enseignement

---

<sup>1</sup> « L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'université. », Claude Allègre, 1993.

<sup>2</sup> « De l'université à l'emploi », rapport remis au Gouvernement par M. Patrick Hetzel, recteur de l'académie de Limoges, et les membres de la commission du débat national Université-Emploi, octobre 2006.

<sup>3</sup> Ainsi, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, n'a pas, dans ses statistiques, de catégorie « grande école ».

<sup>4</sup> Article issu de l'article 14 de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 relative à l'enseignement supérieur.

supérieur dans lesquels une sélection peut être opérée, précise-t-il que « *la préparation aux écoles est assurée dans les classes préparatoires des lycées et dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel dans des conditions définies par décret.* »

Publiques ou privées, elles relèvent de différents ministères de tutelle et leurs statuts juridiques peuvent être très divers :

- établissements publics à caractère scientifique, culturel ou professionnel (EPSCP), comme les grands établissements (Ecole Centrale de Paris, Ecole des Ponts et Chaussées, Ecole normale supérieure, Ecole nationale supérieure d'arts et métiers -ENSAM-, etc.) ;

- instituts extérieurs aux universités (Instituts nationaux des sciences appliquées -INSA-, instituts de technologie... ) ;

- établissements publics administratifs (Ecole des Mines de Paris, Ecole nationale d'administration...) ;

- instituts nationaux polytechniques, assimilés aux universités ou écoles internes aux universités ;

- associations ou services des chambres de commerce et d'industrie, comme les écoles de commerce et de gestion ;

- régies de la ville de Paris (Ecole supérieure de physique et chimie industrielles), etc.

**Il existe, en 2005-2006, 223 écoles d'ingénieurs (dont 68 écoles internes ou rattachées aux universités) ainsi que 220 écoles de commerce et de gestion.**

• **Les écoles d'ingénieurs**

La catégorie des écoles d'ingénieurs est constituée de l'ensemble des établissements, publics et privés, quel que soit leur ministère de rattachement, habilités à délivrer un diplôme d'ingénieur reconnu par la Commission des titres d'ingénieurs.

En 2005-2006, **223 écoles d'ingénieurs - dont 62 écoles privées - accueillent près de 101 500 élèves**, répartis comme indiqué dans le tableau suivant. **Leurs effectifs ont quasiment triplé en 25 ans et ont augmenté de 70 % depuis 15 ans.**

**RÉPARTITION DES EFFECTIFS\* DES ÉCOLES D'INGÉNIEURS EN 2005-2006  
(FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)**

Ecoles	Nombre d'écoles	Effectifs 2005-2006	Répartition (en %)	Taux de féminisation
<b>• Ecoles publiques sous tutelle de l'éducation nationale</b>				
<b>Ecoles internes ou rattachées aux universités</b>	<b>68</b>	<b>23 419</b>	<b>23,1</b>	<b>27,1</b>
<b>Ecoles externes aux universités</b>	<b>47</b>	<b>36 084</b>	<b>35,6</b>	<b>24,1</b>
Instituts nationaux	23	9 195	9,1	28,6
Universités de technologie	3	4 790	4,7	21,3
Instituts nationaux des sciences appliquées (INSA)	5	9 971	9,8	29,0
Ecole nationale des arts et métiers (ENSAM) et assimilés	3	4 419	4,4	13,2
Ecoles centrales	4	4 685	4,6	21,2
Autres écoles	9	3 204	3,0	19,7
<b>Ensemble</b>	<b>115</b>	<b>59 503</b>	<b>58,7</b>	<b>25,2</b>
<b>• Ecoles publiques sous tutelle d'un autre ministère ou d'une autre collectivité</b>				
Agriculture et pêche	15	4 386	4,3	59,3
Défense	11	4 009	4,0	16,7
Industrie	8	3 818	3,8	26,1
Télécommunications	3	2 076	2,0	20,9
Equipement/transport/logement	5	1 537	1,5	26,7
Santé	1	27	0,0	74,1
Economie et finances	1	294	0,3	45,9
Ville de Paris	2	460	0,5	40,4
<b>Ensemble</b>	<b>46</b>	<b>16 607</b>	<b>16,4</b>	<b>32,8</b>
<b>• Ecoles privées</b>	<b>62</b>	<b>25 268</b>	<b>24,9</b>	<b>21,6</b>
<b>Ensemble des écoles d'ingénieurs</b>	<b>223</b>	<b>101 378</b>	<b>100</b>	<b>25,6</b>

\* Hors formation continue et formations d'ingénieurs en partenariat.

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Edition 2006, Ministère de l'éducation nationale.

**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES FILIÈRES D'INGÉNIEURS  
EN FORMATION INITIALE (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)**

Types d'écoles	1980-1981	1990-1991	2003-2004	2005-2006
<b>Ecoles publiques sous tutelle de l'éducation nationale</b>	<b>20 650</b>	<b>34 475</b>	<b>57 304</b>	<b>59 503</b>
- internes ou rattachées aux universités	-	12 234	21 996	23 419
- externes aux universités	-	22 241	35 308	36 084
<b>Ecoles publiques sous tutelle d'un autre ministère ou d'une collectivité locale</b>	<b>8 127</b>	<b>10 865</b>	<b>16 156</b>	<b>16 607</b>
Agriculture, pêche	2 506	3 078	4 296	4 386
Défense	2 347	3 238	3 930	4 009
Industrie	1 083	1 571	3 526	3 818
Télécommunications	666	1 302	1 953	2 076
Equipement/transport/logement	1 246	1 338	1 779	1 537
Santé	25	18	29	27
Economie et Finances	-	-	228	294
Ville de Paris	245	320	415	460
<b>Ecoles privées</b>	<b>8 490</b>	<b>14 002</b>	<b>24 534</b>	<b>25 268</b>
<b>Ensemble</b>	<b>37 267</b>	<b>59 342</b>	<b>97 994</b>	<b>101 378</b>

*Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Edition 2006, Ministère de l'éducation nationale.*

• **Les écoles de commerce**

Les écoles de commerce et de gestion sont des établissements privés ou consulaires. Elles sont classées en trois groupes :

- les écoles du groupe I (83 établissements en 2005) sont reconnues par l'Etat et au moins l'un de leurs diplômes est visé par le ministère de l'éducation nationale ;

- les écoles du groupe II (38 établissements) sont également reconnues par l'Etat, mais leur diplôme n'est pas visé par le ministère de l'éducation nationale ;

- les écoles du groupe III (99 établissements) ne sont pas reconnues par l'Etat et leur diplôme n'est pas reconnu par le ministère.

A la rentrée 2005, **220 écoles de commerce accueillent au total près de 85 090 élèves. Ces effectifs ont augmenté de 54 % en 15 ans** (46 128 étudiants en 1990-1991, dans 193 écoles).

Si ces écoles ont pour particularité commune de préparer aux métiers du commerce, de la gestion et de la vente, il existe néanmoins une grande hétérogénéité, en ce qui concerne les formations qu'elles dispensent, les diplômes auxquelles elles préparent et les publics qu'elles accueillent.

*b) Des voies d'accès diversifiées*

**Si elles sont souvent présentées comme la « voie royale », les classes préparatoires ne sont pas cependant l'unique voie d'accès aux grandes écoles.**

On relèvera, à cet égard, que le critère pour l'adhésion à la Conférence des grandes écoles est fixé à un recrutement d'au moins 50 % d'étudiants issus de classes préparatoires.

En 2005, comme le montre le tableau suivant, **seuls 46 % des étudiants entrés dans une école d'ingénieurs sont issus d'une classe préparatoire**, tandis que près d'un élève sur cinq est entré directement après le baccalauréat dans une école assurant une scolarité en cinq ans, le cas échéant précédée de deux années de « **préparation intégrée** » (environ 8 000 places en 1<sup>ère</sup> année d'écoles d'ingénieurs, sur plus de 27 200).

Par ailleurs, les **admissions parallèles, dites sur titres**, permettent à des titulaires de diplômes universitaires, de brevets de technicien supérieur (BTS) ou de diplômes universitaires de technologie (DUT) d'accéder à des écoles d'ingénieurs, certaines réservant un quota de places à ce type de candidatures.

**ORIGINE SCOLAIRE DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES ÉCOLES D'INGÉNIEURS (FRANCE-MÉTROPOLITAINE + DOM) – en %**

Ecoles	Bac	CPGE	DEUG	DUT-BTS	Licence Maîtrise	Ingénieur 3 <sup>e</sup> cycle	Autres	Total	Effectif
Ecoles publiques sous tutelle de l'éducation nationale	19,3	43,6	5,3	15,0	5,0	1,3	10,5	100	20 158
Ecoles publiques sous tutelle d'un autre ministère ou collectivité	1,5	63,5	3,1	3,3	7,6	8,1	12,9	100	5 721
Ecoles privées	30,5	39,5	3,3	15,4	4,5	0,5	6,2	100	8 561
Ensemble	19,1	45,9	4,4	13,2	5,3	2,3	9,8	100	34 440

*Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Edition 2006, Ministère de l'éducation nationale.*

**Dans les écoles de commerce du groupe I** (celles reconnues par l'Etat), **moins d'un étudiant sur quatre est issu d'une classe préparatoire**, tandis que près de 20 % intègrent une école directement après le baccalauréat, 16 % après un diplôme universitaire et 10 % après un BTS ou un DUT.

*c) De bonnes performances en termes d'insertion professionnelle des diplômés*

La qualité de l'insertion professionnelle des diplômés des « grandes écoles » est un élément majeur de leur « prestige » et de leur attractivité, au sein du paysage de notre enseignement supérieur.

Une enquête<sup>1</sup> sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de la « promotion 2006 », réalisée en 2007 par la Conférence des grandes écoles (CGE) auprès de 122 établissements, montre en effet que :

- 71 % des diplômés sont en activité professionnelle, 12,5 % sont en recherche d'emploi et 11,6 % en poursuite d'études ;

- le taux net d'emploi s'établit à plus de 85 %, et **82 % des diplômés trouvent un emploi moins de deux mois après la sortie de l'école** ;

- 79 % sont embauchés en contrat à durée indéterminée (CDI) ;

- une large majorité ont un statut de cadre (92 % des diplômés d'écoles d'ingénieurs, 84 % des diplômés d'écoles de commerce) ;

- le salaire annuel moyen brut atteint 31 740 euros (33 120 euros pour les diplômés des écoles de commerce, 31 090 euros pour les jeunes ingénieurs).

### **3. Les classes préparatoires : un état des lieux**

*a) Une architecture complexe*

(1) L'offre de formation en CPGE : les trois filières scientifique, économique et commerciale, littéraire

L'organisation et le fonctionnement des classes préparatoires relèvent d'un décret du 23 novembre 1994<sup>2</sup>.

*Ce texte précise que, bien qu'« établies dans les lycées », celles-ci « constituent des formations de premier cycle de l'enseignement supérieur. Elles forment les étudiants pour les différents secteurs économiques, l'enseignement, la recherche, l'administration et la défense en les préparant aux concours d'accès aux grandes écoles. A ce titre, la formation dispensée dans ces écoles a pour objet de donner aux étudiants une connaissance approfondie des disciplines enseignées et une appréhension de leurs caractéristiques générales. »*

Les classes préparatoires sont organisées en deux ans, à partir de programmes nationaux.

---

<sup>1</sup> Résultats de l'enquête 2007 sur l'insertion des jeunes diplômés, Conférence des grandes écoles, juin 2007.

<sup>2</sup> Décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant des ministres chargés de l'éducation, de l'agriculture et des armées.

A l'origine exclusivement scientifiques, les classes préparatoires se sont progressivement diversifiées, pour s'adapter aux évolutions du paysage des grandes écoles françaises.

Elles se répartissent en **trois catégories** :

- les classes préparatoires scientifiques, qui préparent notamment aux écoles d'ingénieurs, aux écoles militaires, aux écoles normales supérieures et aux écoles nationales vétérinaires ;

- les classes préparatoires économiques et commerciales, qui préparent aux écoles supérieures de commerce et de gestion et aux écoles normales supérieures (section sciences économiques et sociales de Cachan) ;

- les classes préparatoires littéraires, qui préparent aux écoles normales supérieures (Ulm-Sèvres et Lyon), mais également à l'Ecole nationale des Chartes, aux écoles supérieures de commerce et de gestion et aux instituts d'études politiques.

Derrière cette apparente simplicité, se cache une organisation plus complexe. En effet, chaque filière se répartit en plusieurs voies, correspondant à des spécialités ou « dominantes » différentes.

• **Les classes préparatoires scientifiques**

Ces classes accueillent, en 2005-2006, 47 369 étudiants, soit le plus gros contingent d'étudiants en classes préparatoires (**63,3 %**). Plus de **95 %** d'entre eux sont **titulaires d'un baccalauréat général scientifique**. Les autres sont des bacheliers technologiques.

Comme le montrent les tableaux ci-dessous, il existe un grand nombre de voies de formation, en première comme en deuxième année, dont les principales, en termes d'effectifs, sont les suivantes :

- MPSI (mathématiques, physique, sciences de l'ingénieur), qui débouche en deuxième année sur les classes MP\* ou MP (maths / physique), PSI\* ou PSI (physique et sciences de l'ingénieur), les classes « étoilées » étant les plus prestigieuses, réservées aux meilleurs étudiants ;

- PCSI (physique, chimie, sciences de l'ingénieur), débouchant soit vers les classes PC(\*) (physique / chimie), soit vers les classes PSI(\*) ;

- PTSI (physique, technologie, sciences de l'ingénieur), qui ouvre vers les classes PT(\*) (physique et technologie) ;

- BCPST (biologie, chimie, physique, sciences de la terre) et les classes « Veto », préparant, pour les premières, aux écoles d'agronomie principalement, et, pour les secondes, aux écoles vétérinaires.



**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE  
CLASSES PRÉPARATOIRES SCIENTIFIQUES EN 2005-2006**

	Etablissements publics				Etablissements privés	Total général	Dont filles en %
	Ministère de l'éducation	Ministère de l'agriculture	Autres ministères	Total			
<i>Première année</i>							
MPSI (Maths physique /sciences de l'ingénieur)	6 561	-	292	6 853	1 258	8 111	25
PCSI (Physique chimie /sciences de l'ingénieur)	7 036	-	135	7 171	1 022	8 193	29,2
PTSI (Physique technologie /sciences de l'ingénieur)	2 322	-	-	2 322	460	2 782	10
BCPST (Biologie, chimie, physique, sciences de la terre)	2 770	133	-	2 903	166	3 069	69,3
TSI (Technologie et Sciences industrielles)	730	-	-	730	20	750	6,9
TPC (Technologie, Physique, Chimie)	53	-	-	53	-	53	30,2
TB (Technologie et Biologie)	93	-	-	93	-	93	50,5
ENS Cachan (Arts, Création industrielle)	41	-	-	41	-	41	90,2
Marine marchande	-	-	-	-	17	17	11,8
<b>Total première année</b>	<b>19 606</b>	<b>133</b>	<b>427</b>	<b>20 166</b>	<b>2 943</b>	<b>23 109</b>	<b>30,2</b>
<i>Deuxième année</i>							
MP-MP* (Mathématiques et Physique)	5 377	-	164	5 541	896	6 437	23,8
PC-PC* (Physique et Chimie)	4 581	-	61	4 642	771	5 413	34,4
PSI-PSI* (Physique et Sciences de l'ingénieur)	4 308	-	162	4 470	821	5 291	18,8
PT-PT* (Physique et Technologie)	2 178	-	-	2 178	448	2 626	10,5
BCPST	2 501	97	-	2 598	151	2 749	67,4
TSI	677	-	-	677	21	698	6,2
TPC	25	-	-	25	-	25	44
TB	47	-	-	47	-	47	63,8
ATS (Techno industrielle-Prépa en 1 an pour BTS)	630	-	-	630	25	655	8,7
ENS Cachan (Arts, Création industrielle)	38	-	-	38	-	38	89,5
Préparations supérieures post-BTS	-	281	-	281	-	281	50,5
<b>Total deuxième année</b>	<b>20 362</b>	<b>378</b>	<b>387</b>	<b>21 127</b>	<b>3 133</b>	<b>24 260</b>	<b>28,2</b>
<b>Total général</b>	<b>39 968</b>	<b>511</b>	<b>814</b>	<b>41 293</b>	<b>6 076</b>	<b>47 369</b>	<b>29,2</b>

Source : Note d'information du ministère de l'éducation nationale, « Les étudiants en classes préparatoires en 2005-2006 ».

### LES CLASSES PRÉPARATOIRES SCIENTIFIQUES

Bacs admis	1 <sup>ère</sup> année		2 <sup>e</sup> année	Concours et écoles accessibles
	(1 <sup>er</sup> trim)	(2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> trim)		
S	MPSI	→	MP	- ENS Ulm - ENS Lyon - ENS Cachan - Polytechnique - Concours commun Mines-Ponts - Concours commun Centrale-Supélec - Concours commun Polytechniques - Concours commun Travaux publics - Concours commun Art et métiers - Ecoles de l'Armée - Concours propres à de nombreuses écoles
	PCSI	→	PC	
		→	PSI	
		→	PT	
	PTSI	→	PT	
	VÉTO	→	VÉTO	- Concours Ecoles vétérinaires
BCPST	→	BCPST	- Concours Agro-ENITA - Ecoles de chimie, écoles d'ingénieurs en géologie et environnement - ENS Ulm, Lyon, Cachan	
STI spécialités industrielles	TSI	→	TSI	- Mêmes écoles que pour les classes MP, PC, PSI, PT
STL spécialités physique et chimie	TPC	→	TPC	- Ecoles de chimie
STL biochimie génie biologique	TB	→	TB	- Mêmes écoles que pour les classes BCPST
STI arts appliqués	ENS Cachan	→	ENS Cachan C	- ENS Cachan C « Arts et création industrielle »

#### • Les classes préparatoires économiques et commerciales

Ces classes accueillent 16 177 étudiants en 2005-2006, soit **21,6 % de l'ensemble des étudiants en CPGE.**

**La part des étudiants scolarisés dans des établissements privés y est la plus forte :** c'est en effet le cas d'un quart d'entre eux, contre moins de 13 % des étudiants des classes scientifiques et 8,5 % dans les filières littéraires. Trois établissements privés se classent ainsi en tête des « palmarès » publiés pour l'accès aux écoles de commerce les plus prestigieuses : IPESUP (l'institut de préparation aux examens et concours, privé hors contrat), Saint-Jean à Douai et Sainte-Geneviève à Versailles.

Réparties dans trois principales voies - scientifique, économique (créée en 1981) et technologique -, ces classes accueillent, en première année, 48 % de bacheliers généraux scientifiques (S), 43 % de bacheliers de la série générale sciences économiques et sociales (ES), 0,7 % de bacheliers littéraires (L) ayant suivi l'option mathématiques, et 7,5 % de titulaires d'un baccalauréat technologique tertiaire.

Les mathématiques, la culture générale et les langues vivantes constituent le tronc commun dominant de l'ensemble de ces filières. Selon les options, les étudiants suivent également des cours d'histoire et géographie économiques (en voie scientifique), d'économie (en voie économique), d'économie, droit et techniques de gestion (en voie technologique).

### RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE CLASSES PRÉPARATOIRES ÉCONOMIQUES ET COMMERCIALES EN 2005-2006

	Etablissements publics			Etablissements privés	Total	Dont filles (en %)
	Ministère de l'éducation	Autres ministères	Total			
<i>Première année</i>						
Option scientifique	2 941	-	2 941	903	3 844	51
Option économique	1 970	121	2 091	1 225	3 316	57,1
Option technologique	569	-	569	39	608	52,3
ENS Cachan section D1 Economie Droit	376	-	376	-	376	75,8
ENS de Cachan section D2 Economie Méthodes	481	-	481	-	481	55,5
<b>Total première année</b>	<b>6 337</b>	<b>121</b>	<b>6 458</b>	<b>2 167</b>	<b>8 625</b>	<b>54,8</b>
<i>Deuxième année</i>						
Option scientifique	2 645		2 645	847	3 492	52
Option économique	1 660	101	1 761	1 075	2 836	55,2
Option technologique	420	-	420	27	447	52,3
ENS Cachan section D1 Economie Droit	272	-	272	-	272	75
Ens de Cachan section D2 Economie Méthodes	324	-	324	-	324	52,5
ENS Cachan section D1 en 1 an (prépa pour STS)	125	-	125	-	125	72,8
ENS Cachan section D2 en 1 an (prépa pour STS)	56	-	56	-	56	69,6
<b>Total deuxième année</b>	<b>5 502</b>	<b>101</b>	<b>5 603</b>	<b>1 949</b>	<b>7 552</b>	<b>54,5</b>
<b>Total général</b>	<b>11 839</b>	<b>222</b>	<b>12 061</b>	<b>4 116</b>	<b>16 177</b>	<b>54,7</b>

Source : Note d'information du ministère de l'éducation nationale, « Les étudiants en classes préparatoires en 2005-2006 ».

### LES CLASSES PRÉPARATOIRES ÉCONOMIQUES ET COMMERCIALES

Bacs admis	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année	Concours et écoles accessibles
S (éventuellement ES spécialité maths)	Option scientifique	- Concours des écoles de commerce (option scientifique) - ENS Cachan (section D2 - économie, méthodes quantitatives et gestion)
ES L option maths	Option économique	- Concours des écoles de commerce (option économique) - Concours d'admission à Saint-Cyr - ENS Cachan (D2, option économique)
STG (sciences et technologie de gestion)	Option technologique	- Concours des écoles de commerce (option technologique) - ENS Cachan (D2, option technologique)
ES, S, L	Prépa département économie et gestion	- ENS Cachan (sections D1 - économie, droit et gestion- et D2) - Certaines écoles de commerce - Instituts d'études politiques - Ecoles nationales de la statistique

#### • Les classes préparatoires littéraires

Ces classes accueillent, en 2005-2006, 11 244 étudiants, soit **15 % de l'ensemble des effectifs de CPGE**, dont 6 700 environ en première année.

Elles accueillent une majorité de bacheliers littéraires (54,3 % des entrants en première année en 2005-2006), mais également des bacheliers scientifiques (23,3 %) et des titulaires d'un bac sciences économiques et sociales (21,9 %).

La série lettres et sciences humaines (A/L) regroupe le plus grand nombre d'étudiants (84 % des élèves de première année), alors que la voie lettres et sciences sociales (B/L) ainsi que les sections préparant à l'Ecole nationale des Chartes et au concours de l'école militaire Saint-Cyr ne regroupent que de faibles effectifs.

### LES CLASSES PRÉPARATOIRES LITTÉRAIRES

Bacs admis	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>e</sup> année	Concours et écoles accessibles
L, (ES, S avec un très bon niveau littéraire)	Classes préparatoires Lettres et sciences humaines (A/L)	2 <sup>e</sup> année ENS Ulm classique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ENS Ulm « Lettres »</li> <li>- Ecoles de commerce (Lettres et sciences humaines)</li> <li>- Instituts d'études politiques, écoles de journalisme...</li> </ul>
	1 <sup>ère</sup> année « Lettres »	2 <sup>e</sup> année ENS Lyon moderne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ENS Lyon « Lettres et sciences humaines »</li> <li>- ENS Cachan, section E « langues étrangères »</li> <li>- Ecoles de commerce (Lettres et sciences humaines)</li> <li>- Instituts d'études politiques, écoles de journalisme...</li> </ul>
S, (ES, L avec un très bon niveau en lettres et en maths)	Classes préparatoires Lettres et sciences sociales (B/L)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ENS Ulm « Sciences sociales »</li> <li>- ENS Lyon « Sciences économiques et sociales »</li> <li>- ENS Cachan, Section D « Sciences sociales »</li> <li>- Ecole nationale de la statistique et de l'administration économique</li> <li>- Ecoles de commerce, « Lettres et sciences humaines » / « économie »</li> <li>- Instituts d'études politiques</li> </ul>
L, (ES, S avec un bon niveau en latin)	Classes préparatoires Chartes		- Ecole des Chartes, concours A avec latin
L, ES, S	Classes préparatoires Saint-Cyr Lettres		- Ecole spéciale militaire Saint-Cyr « lettres »

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE  
CLASSES PRÉPARATOIRES LITTÉRAIRES EN 2005-2006**

	Etablissements publics			Etablissements privés	Total	Dont filles en %
	Ministère de l'éducation	Autres ministères	Total			
<i>Première année</i>						
Lettres	5 239	-	5 239	398	5 637	77,9
Lettres et Sciences sociales	624	-	624	263	887	69,4
Ecole nationale des Chartes	113	-	113	-	113	77
Saint-Cyr option lettres et sciences humaines	-	85	85	-	85	41,2
<b>Total première année</b>	<b>5 976</b>	<b>85</b>	<b>6 061</b>	<b>661</b>	<b>6 722</b>	<b>76,3</b>
<i>Deuxième année</i>						
Lettres	1 358	-	1 358	104	1 462	76,1
Lettres ENS Fontenay-Saint-Cloud	2 255	-	2 255	74	2 329	75,7
Saint-Cyr option lettres et sciences humaines	-	76	76	-	76	31,6
Lettres et sciences sociales	453	-	453	113	566	65,2
Ecole nationale des chartes	89	-	89	-	89	77,5
<b>Total deuxième année</b>	<b>4 155</b>	<b>76</b>	<b>4 231</b>	<b>291</b>	<b>4 522</b>	<b>73,8</b>
<b>Total classes littéraires</b>	<b>10 131</b>	<b>161</b>	<b>10 292</b>	<b>952</b>	<b>11 244</b>	<b>75,3</b>

Source : Note d'information du ministère de l'éducation nationale, « Les étudiants en classes préparatoires en 2005-2006 ».

**Contrairement aux étudiants en classes préparatoires scientifiques et commerciales, qui sont huit sur dix à intégrer une grande école à l'issue de leur parcours en classes préparatoires, seuls 4 % environ des « khâgneux » accèdent à l'une des écoles normales supérieures littéraires, auxquelles leur formation les prépare principalement.**

En effet, seules 260 places sont offertes chaque année aux élèves des classes littéraires par les écoles normales supérieures, auxquelles on peut ajouter les quelque 24 places offertes par l'Ecole des Chartes et une dizaine de places dans les sections langues de l'ENS de Cachan. En outre, 14 % environ des élèves de ces classes intègrent un institut d'études politiques, tandis que d'autres préparent les concours des écoles de commerce, qui leur réservent 200 places chaque année dans le cadre d'une filière spécifique de recrutement.

Ainsi, la majorité des élèves passés par une classe préparatoire littéraire poursuivent ensuite leurs études à l'université, en général avec succès : comme cela est souligné dans un article paru dans le Monde de l'éducation en février 2007, ces étudiants « *alimentent le gros des effectifs enseignants : on estime à 75 % les professeurs titulaires du CAPES ou de l'agrégation à être passés par une CPGE.* »

(2) Un « sous-ensemble » mal connu : les classes préparatoires technologiques

Les classes préparatoires ne sont pas réservées aux seuls bacheliers généraux. En effet, **certaines filières accueillent spécifiquement des bacheliers technologiques :**

- en classe préparatoire scientifique : les sections Technologie et Sciences Industrielles (TSI), Technologie et Biologie (TB), Technologie, Physique et Chimie (TPC) et Aptitude Technicien Supérieur (ATS) ;

- en classe préparatoire économique et commerciale à option technologique : cette voie, créée en 1976, est réservée aux titulaires d'un baccalauréat Sciences et technologie de la gestion (STG).

Cela, il est vrai, reste encore confidentiel, puisque ces classes ne concernent qu'**un peu plus de 2 300 étudiants à la rentrée 2005** (2 255 dans 82 établissements publics, 66 dans trois établissements privés sous contrat situés dans l'académie de Rennes), dont 1 400 en première année. On compte 50 divisions en première année dans le public, et 32 en deuxième année.

Les bacheliers technologiques ne représentent ainsi que **4,1 % des étudiants en classes préparatoires** en 2005-2006. Ces classes n'accueillent ainsi chaque année qu'un peu **plus de 1 % des titulaires d'un baccalauréat technologique** (hors série sciences médico-sociales, qui ne débouche sur aucune classe préparatoire).

#### *b) Un système malthusien ?*

(1) La procédure de recrutement : concilier sélection et transparence

Les étudiants en classes préparatoires y sont admis après examen et classement de leur dossier scolaire par les équipes éducatives des établissements pour lesquels ils se portent candidats.

Une **nouvelle procédure informatisée d'admission**, dont le déroulement est retracé dans l'encadré suivant, est mise en place depuis la rentrée 2003, via le site internet « admission-postbac ».

Son objectif est à la fois de faciliter les démarches d'inscription, d'assurer une meilleure lisibilité générale du dispositif et d'optimiser les capacités d'accueil, par une meilleure coordination des admissions. Votre mission s'est vu confirmer, au cours de ses auditions, le **bilan positif** de cette nouvelle procédure, qui a permis de progresser sur la voie de la transparence.

Un premier bilan pour la session 2006 montre que plus de 353 000 candidatures ont été déposées, soit en moyenne 4,8 par élève. Une proposition d'admission en CPGE a été faite à 50 588 candidats ; 39 156 ont accepté la proposition qui leur a été faite (pour 42 138 places). Le premier vœu des candidats a été satisfait pour plus de 51 % d'entre eux.

On relèvera que **seuls 4,9 % des lycées généraux et technologiques, soit 111 sur un total de 2 549 établissements, n'ont pas inscrit d'élèves en CPGE en 2006<sup>1</sup>.**

#### LA PROCÉDURE D'ADMISSION EN CPGE

Cette procédure s'applique aux établissements publics et privés sous contrat relevant du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'agriculture et du ministère de la défense.

Elle se déroule en **trois principales étapes**, au cours de l'année scolaire de terminale :

- *du 20 janvier au 20 mars* : l'élève candidat constitue un dossier électronique dans lequel il renseigne son état civil, sa scolarité actuelle et ses souhaits de formation post-bac, dont les CPGE, sous la forme d'une **liste de vœux hiérarchisés par le candidat selon ses préférences** (12 vœux possibles au total, dont 6 par filière, contre 3 maximum auparavant), qui peut encore être modifiée jusqu'en juin ; en parallèle, le lycée d'origine de l'élève joint une fiche pédagogique relevant les notes et appréciations du candidat à une CPGE, discipline par discipline ; chaque établissement dans lequel postule l'élève reçoit, simultanément, un dossier comprenant également les bulletins de note de première et de terminale, les notes obtenues aux épreuves anticipées de français au baccalauréat, ainsi qu'une éventuelle demande d'internat ;

- *à la fin du mois de juin* : après examen des dossiers en commission pédagogique, les établissements d'accueil établissent un classement de leurs candidats filière par filière ; ces propositions d'admission sont mises en regard avec la liste des vœux hiérarchisés des candidats, pour leur proposer la meilleure affectation possible ; en effet, l'élève peut, au fur et à mesure des réponses, soit accepter définitivement la proposition, soit l'accepter dans l'attente de la réponse d'une formation mieux classée dans sa liste de vœux ;

- *de fin juin à début juillet, après les résultats au baccalauréat* : l'inscription administrative dans l'établissement d'accueil.

Enfin, pour les candidats n'ayant pas eu de proposition d'affectation dans le cadre de cette procédure « normale », ou s'étant inscrit trop tardivement, une **procédure complémentaire** permet d'offrir des places restées vacantes entre la fin du mois de juin et le début du mois de septembre.

(2) L'évolution des effectifs : une attractivité qui se confirme

A la rentrée 2005, **74 790 étudiants** sont inscrits en CPGE, dont 73 043 dans des établissements publics ou privés sous contrat relevant du ministère de l'éducation nationale.

D'autres ministères, notamment ceux de l'agriculture (les filières BCPST implantées au sein des lycées agricoles, préparant aux écoles d'agronomie relevant notamment du ministère de l'agriculture) ou de la défense, ainsi que des établissements privés hors contrat, proposent une offre de classes préparatoires, en majorité dans les filières scientifiques (1 325 étudiants en 2005, dont 511 dans les lycées agricoles), mais aussi économiques (250 étudiants environ).

---

<sup>1</sup> Source : « Le monde de l'éducation », dossier « Des prépas pour tous », n° 355, février 2007.



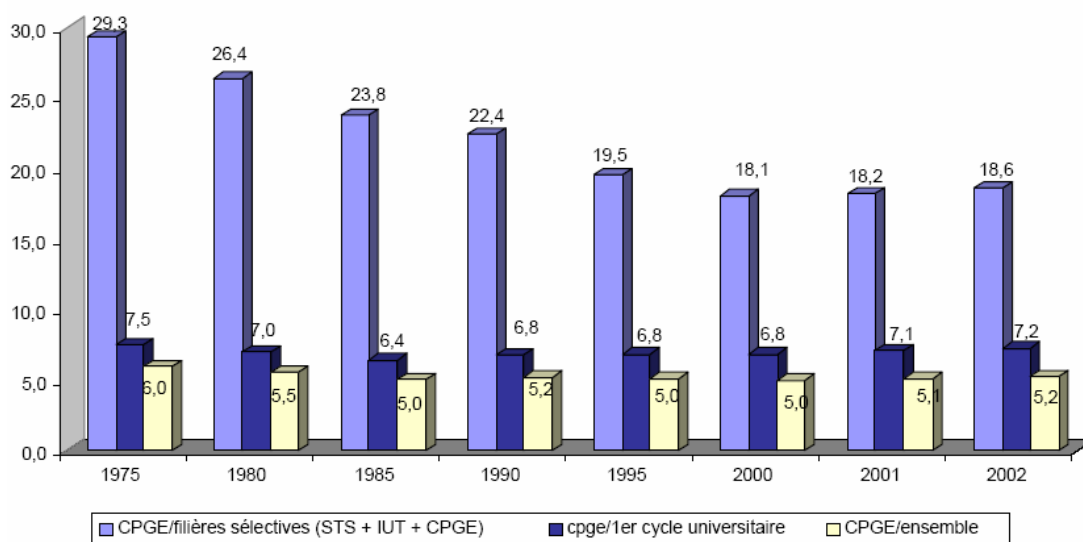
Les effectifs d'étudiants en CPGE ont, en valeur absolue, fortement augmenté sur la longue période : **leurs effectifs** ont été multiplié par sept, connaissant une montée en charge régulière de la fin des années 1940 au milieu des années 1980 ; ils **ont plus que doublé depuis 1975**, en raison d'un vif accroissement de 1985 à 1995 (+ 55 %), essentiellement porté par la hausse des effectifs des filières scientifiques ; celle-ci est relayée de 1995 à 2000 par l'essor des filières économiques, dont les effectifs progressent de plus de 30 % en cinq ans, alors que les autres filières perdent des effectifs jusqu'en 2000.

Cette évolution s'est accompagnée d'une **redistribution de la part des différentes filières** : la part relative des classes préparatoires économiques et commerciales s'est accrue, passant, de 12,6 % en 1975 à 20,1 % en 2000, alors que la part des classes scientifiques et littéraires est passée, dans le même temps, respectivement de 68 % à 64 % et de 19,4 % à 16 %.

**Toutefois, dans un contexte de « massification » de l'accès à l'enseignement supérieur, la hausse des effectifs de CPGE sur la longue période n'a pas été plus forte que celle des autres filières.**

Ainsi, **la part des effectifs de CPGE dans l'ensemble des étudiants de premier cycle universitaire est restée constante**, oscillant, comme le montre le graphe suivant, **autour de 7 % depuis 1975**, si l'on ne prend en compte que les effectifs des classes publiques relevant du ministère de l'éducation nationale.

ÉVOLUTION DE LA PART DES CPGE DANS L'ENSEMBLE DES FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



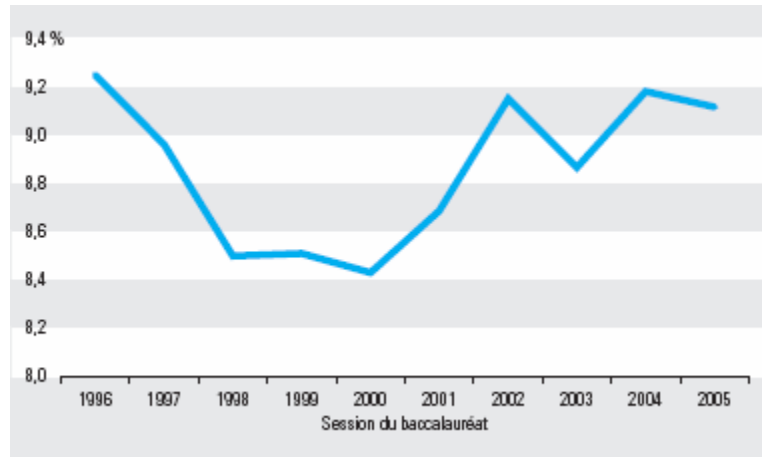
Source : Colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », 2003.

Chaque année, **près de 9 % des bacheliers généraux et technologiques intègrent une classe préparatoire**. Si l'on ne prend en compte que les bacheliers des séries générales, ce sont 13 à 14 % d'entre eux qui poursuivent en classe préparatoire (13,2 % en 2005, dont 5,9 % des

titulaires d'un baccalauréat de la série sciences économiques et sociales (ES), 7,4 % des bacheliers littéraires (L) et 19,9 % des bacheliers scientifiques (S)).

Après une légère décreue de la part de bacheliers entrant en CPGE de 1996 à 2000, ces classes ont depuis retrouvé leur attractivité, comme le montre le graphe suivant.

#### ÉVOLUTION DU POURCENTAGE DE BACHELIERS GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES ENTRANT EN CPGE



Source : « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », Note d'information n° 06.23 (août 2006), Ministère de l'éducation nationale.

Ainsi, après une phase de décroissance de leurs effectifs, les classes préparatoires aux grandes écoles confirment leur attractivité, plus ou moins forte selon les filières.

En effet, en 2007, on compte 358 458 candidatures à l'entrée en CPGE, toutes filières confondues, soit 1,4 % de plus qu'en 2006. Notons que près de 42 500 places sont offertes en première année, ce qui fait que l'on compte environ 8 postulants pour une place. Si le nombre de candidats pour les classes scientifiques diminue légèrement (206 525, soit - 1,7 % par rapport à 2006), et que les classes littéraires voient stagner le nombre de leurs aspirants (avec 56 246 candidatures), les classes économiques et commerciales confirment leur forte attractivité, en enregistrant 94 748 candidatures, soit 8,6 % de plus qu'en 2006.

**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN CPGE  
(FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM, PUBLIC + PRIVÉ)**

<b>CPGE</b>	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
➤ <b>Classes scientifiques</b>	<b>47 964</b>	<b>45 874</b>	<b>44 975</b>	<b>44 373</b>	<b>44 690</b>	<b>45 051</b>	<b>45 385</b>	<b>46 467</b>	<b>47 369</b>
Evolution annuelle en %	-1,1	-4,4	-2,0	-1,3	0,7	0,8	0,7	2,4	1,9
➤ <b>Classes économiques et commerciales</b>	<b>14 443</b>	<b>15 076</b>	<b>15 506</b>	<b>15 778</b>	<b>15 738</b>	<b>16 376</b>	<b>16 127</b>	<b>15 792</b>	<b>16 177</b>
Evolution annuelle en %	6,7	4,4	2,9	1,8	-0,3	4,1	-1,5	-2,1	2,4
➤ <b>Classes littéraires</b>	<b>10 695</b>	<b>10 423</b>	<b>10 374</b>	<b>10 112</b>	<b>10 275</b>	<b>10 588</b>	<b>10 541</b>	<b>10 888</b>	<b>11 244</b>
Evolution annuelle en %	0,9	-2,5	-0,5	-2,5	1,6	3,0	-0,4	3,3	3,3
➤ <b>Total CPGE</b>	<b>73 102</b>	<b>71 373</b>	<b>70 855</b>	<b>70 263</b>	<b>70 703</b>	<b>72 015</b>	<b>72 053</b>	<b>73 147</b>	<b>74 790</b>
Evolution annuelle en %	0,6	-2,4	-0,7	-0,8	0,6	1,9	0,1	1,5	2,2

Source : *Ministère de l'éducation nationale.*

(3) La présence inégale, mais croissante, des jeunes filles

Les jeunes filles sont minoritaires dans les classes préparatoires, puisqu'elles ne représentent, en 2005-2006, que **41,6 % de l'ensemble des effectifs**.

Comme l'a relevé M. Christian Baudelot, chercheur à l'École normale supérieure, lors d'un colloque sur le thème « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », la « *percée des filles s'est effectuée avec retard et sur un rythme moins soutenu qu'ailleurs* »<sup>1</sup>. Encore faut-il rappeler que le point historique de départ était à zéro, les grandes écoles étant à l'origine exclusivement réservées aux jeunes hommes.

Ainsi, leur part dans l'ensemble des effectifs de CPGE a progressé d'environ 10 points depuis 1975, les jeunes filles contribuant, à un rythme près de trois fois supérieur à celui des garçons, à la croissance globale des effectifs observée sur la période<sup>2</sup>.

Toutefois, les marges de progrès sont encore fortes, dans la mesure où les jeunes filles sont plus nombreuses à accéder au second cycle général et technologique - dont elles représentent 54,8 % des effectifs en 2005-2006 -, et obtiennent par ailleurs de meilleurs résultats scolaires, leur taux de réussite au baccalauréat général dépassant de plus de trois points celui des garçons. Ainsi, **en 2005, près de 59 % des admis au baccalauréat général sont des filles**, dont 82,4 % en littéraire (L), 64,5 % en filière économique et commerciale (ES) et 46,6 % en filière scientifique (S).

Il convient cependant, pour les CPGE, de nuancer l'analyse selon les filières, la présence des jeunes filles étant très inégale de l'une à l'autre :

- elles sont très minoritaires dans les **classes scientifiques**, qui constituent le principal contingent des effectifs des CPGE ; elles y représentent **moins de 30 % des effectifs** (contre 18 % en 1975 et 23 % en 1990), avec là aussi de fortes nuances, puisqu'elles constituent par exemple près de 70 % des effectifs des filières biologiques, préparant aux écoles d'agronomie ;

- elles dominent très largement les effectifs des **classes littéraires**, où elles sont présentes à **plus de 75 %** (elles étaient déjà 70 % en 1975) ;

- les **classes économiques** sont les plus équilibrées : les jeunes filles y sont majoritaires, représentant un peu moins de **55 % des effectifs** (contre 40 % en 1975).

**Tous milieux sociaux confondus, 17 % des filles obtenant une mention au baccalauréat poursuivent en CPGE, contre 25 % des garçons.**

---

<sup>1</sup> « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », Colloque organisé en mai 2003 par les associations de professeurs de classes préparatoires et la Conférence des grandes écoles.

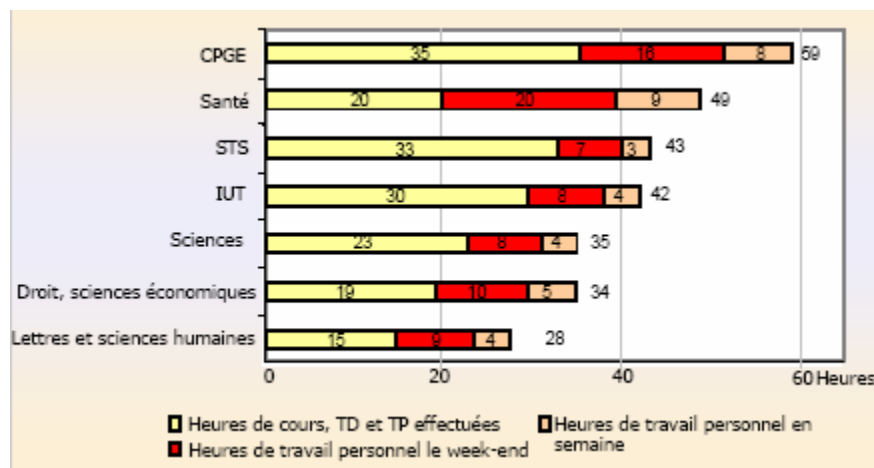
<sup>2</sup> De 1975 à 2002, les effectifs des filles ont augmenté de 172 %, alors que ceux des garçons progressaient de 60 % (source : intervention de Christian Baudelot, colloque précité).

(4) Une filière exigeante pour les élèves et coûteuse pour l'Etat

Comme l'ont souligné aussi bien les étudiants que les parents d'élèves et les enseignants entendus par votre mission, les classes préparatoires constituent une voie d'études exigeante, qui suppose une forte motivation, de la rigueur intellectuelle et une grande capacité de travail.

En effet, selon une étude de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), et comme le montre le tableau suivant, **l'investissement en termes de temps de travail est le plus important dans les CPGE**, qu'il s'agisse d'heures de cours (35 heures hebdomadaires) ou de travail personnel, en semaine ou le week-end (24 heures au total par semaine).

#### LA DISPARITÉ DES EMPLOIS DU TEMPS EN PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Source : « La disparité des emplois du temps », étude de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) conduite par Mme Nadia Amrous, OVE Infos n° 11, mai 2005.

La contrepartie positive est que ces filières offrent un **encadrement et un suivi** qui n'ont pas leur équivalent à l'université.

Pour les représentants de la Conférence des présidents d'université (CPU), il y a là une source d'injustice et d'inégalité des chances entre les étudiants, puisque l'on offre ainsi aux meilleurs bacheliers - sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires - les conditions de travail les plus propices à leur réussite. Cela peut également avoir un effet pervers de concurrence, conduisant à un contournement des premiers cycles universitaires.

Les disparités en termes de moyens consacrés par étudiant ont en effet été soulignées à votre mission par de nombreux intervenants : **alors que l'Etat dépense en moyenne 13 760 euros par étudiant en CPGE** (soit une dépense globale évaluée à 1,1 milliard d'euros en 2004), 10 170 euros pour un lycéen et 12 300 euros pour un étudiant en section de technicien supérieur (STS), **il ne consacre que 6 700 euros par an à un étudiant à l'université** (hors IUT), **soit près de deux fois moins.**

Votre mission a noté avec intérêt l'annonce faite par le nouveau Président de la République et confirmée par la ministre de l'enseignement supérieur, Mme Valérie Pécresse, à l'occasion des débats sur le projet de loi relatif aux libertés des universités, d'**augmenter de 50 % sur cinq ans le budget consacré à l'enseignement supérieur, soit un effort supplémentaire de cinq milliards d'euros.**

Il est en effet impératif de combler un déséquilibre, unique au monde, qui handicape notre université, mais fragilise également l'architecture d'ensemble de notre système d'enseignement supérieur.

(5) Une « aristocratie » enseignante ?

En 2007, 7 858 professeurs enseignent en classes préparatoires.

Les professeurs de chaires supérieures représentent environ le tiers des effectifs, les professeurs agrégés près des deux tiers, les professeurs certifiés étant très minoritaires (une vingtaine). La moitié de ces enseignants ont fait une thèse et un grand nombre d'entre eux, notamment en sciences, sont d'anciens normaliens.

Comme le montre le tableau suivant, la moyenne d'âge oscille entre 45 et 50 ans selon les disciplines, à l'exception de la philosophie, où le corps enseignant est globalement le plus jeune.

#### LES PROFESSEURS DE CPGE EN CHIFFRES

*Total des effectifs 2007 : 7 858*

Matières (sélection)	Effectifs 2007	Age moyen	% de femmes
Philosophie	378	40,4	53,9 (tous littéraires confondus)
Lettres modernes	359	49,5	
Lettres classiques	439	51,8	
Histoire-géographie	432	50	
Anglais/Allemand/Espagnol	815/455/298	49,7/51,3/47,6	
EPS	618	47,6	39,3
Mathématiques	1 479	45,5	28,8 (tous scientifiques confondus)
Sciences physiques	1 360	43,3	
SVT	139	46,1	
Economie & social (SES)	127	49,7	
Economie & commerce	112	Non communiqué	

Source : Ministère de l'éducation nationale (tableau publié dans le « Monde de l'éducation » n° 355, février 2007).

Les enseignants assurant la totalité de leur service en CPGE<sup>1</sup> ont des **obligations d'enseignement de 9 à 11 heures hebdomadaires en première année et de 8 à 10 heures hebdomadaires en deuxième année**, selon les effectifs de la classe (8 heures pour les classes de plus de 35 élèves).

Leur traitement correspond à celui des corps auxquels ils appartiennent. Les professeurs de CPGE bénéficient, en outre, de primes spécifiques : sous certaines conditions, ils reçoivent une indemnité de fonctions particulières<sup>2</sup>, dont le montant annuel est de 1 029 euros ; par ailleurs, la pédagogie des CPGE inclut un certain nombre d'heures d'interrogations orales (les « colles »), rémunérées en fonction de l'effectif de la classe, à un taux pouvant aller jusqu'à 72 euros de l'heure. Durant l'année scolaire 2005-2006, 922 000 heures de ce type ont été assurées, en très grande majorité par ces enseignants. Ainsi, comme cela est relevé dans un article paru dans *Le Monde de l'éducation* en février 2007, à mi-carrière, la rémunération d'un professeur agrégé affecté en CPGE est de plus de 3 500 euros.

Intitulé « Le nouveau défi de l'aristocratie enseignante », ce même article souligne que : « *les professeurs de CPGE sont choisis selon un système complexe et hyper-hiérarchisé permettant de sélectionner les meilleurs enseignants dans chaque discipline, puis de les répartir dans les prépas en fonction de leur classement.* »

Cependant, afin d'améliorer ce système élitiste propice à l'autoreproduction, les professeurs de CPGE étant souvent eux-mêmes issus des prépas, le ministère prête une plus grande attention à l'attribution des postes : comme le souligne M. Claude Boichot, inspecteur général de l'éducation nationale en charge des classes préparatoires : « *les prépas concentrent les meilleurs enseignants. On pourrait se contenter de voir si le candidat a un doctorat et son rang à l'agrégation. Mais ce n'est pas la peine de rassembler un jury pour ça. En sciences, on peut aussi choisir quelqu'un qui a été ingénieur dans le privé, qui n'a pas un super rang à l'agrégation mais qui revient vers l'enseignement. Pour nous ce sera une perle, car il sera plus ouvert à ses élèves et au fait qu'ils ne lui ressemblent pas.* »<sup>3</sup>

Ainsi, le but n'est plus seulement de mettre les meilleurs professeurs face aux meilleurs élèves des meilleures prépas, mais plutôt les enseignants qui seront les meilleurs pour emmener tel ou tel type d'élèves le plus loin possible dans la réussite de leurs études.

---

<sup>1</sup> Les professeurs n'assurant qu'une partie de leur service en CPGE ont des obligations de service correspondant à leurs corps respectifs (15 heures pour les agrégés ou professeurs de chaires supérieures, 18 heures pour les certifiés). Toutefois, chaque heure d'enseignement donnée dans ces classes est comptée pour une heure et demie.

<sup>2</sup> Indemnité créée par le décret n° 99-886 du 19 octobre 1999. Elle est accordée aux enseignants effectuant 8 heures d'enseignement effectif par semaine au moins en CPGE ou 4 heures devant une même division.

<sup>3</sup> « *Le Monde de l'éducation* » n° 355, février 2007.

*c) Une « cartographie » sédimentée ?*

La « géographie » des classes préparatoires a connu des évolutions importantes dans la décennie 1980-1990, avec une politique dynamique d'ouverture de nouvelles structures sur l'ensemble du territoire.

Ainsi, alors que 171 lycées publics proposaient des CPGE en 1980, celles-ci sont implantées dans **365 lycées publics** ou privés sous contrat, répartis sur l'ensemble des académies de France et d'outre-mer.

Toutefois, l'analyse plus précise de leur répartition territoriale révèle **des tendances lourdes et de forts contrastes** entre académies et départements :

- **L'« hypertrophie » de Paris et de la région parisienne** a été partiellement corrigée sur la longue période, par une redistribution vers la province et de Paris intra-muros vers le reste de l'Ile-de-France. Cependant, cette surreprésentation reste encore une caractéristique majeure :

- **un tiers des effectifs d'étudiants en classes préparatoires sont inscrits à Paris et en région parisienne**, contre 40 % en 1970 ;

- **l'académie de Paris** occupe une place prépondérante : alors que les lycées parisiens abritaient près de 30 % des effectifs de CPGE en 1970, ils concentrent encore plus de 58 % des inscrits de la région et près de **18 % de l'ensemble des effectifs**, soit plus de 13 100 étudiants en 2005 (dans les établissements publics et privés sous contrat).

**L'attractivité de Paris** reste forte puisque 58 % des élèves inscrits dans des CPGE parisiennes ne sont pas parisiens et 17 % d'entre eux viennent de province. Pour prendre l'exemple des lycées les plus prestigieux, on relève que dans les classes préparatoires du lycée Henri IV, un peu plus d'un élève sur cinq est originaire d'un lycée situé hors de l'Ile-de-France ; au lycée Louis-le-Grand, c'est le cas de près d'un élève sur deux. Sur l'ensemble des établissements publics de l'académie, en 2005-2006, 16,8 % des étudiants en classes préparatoires sont issus de lycées de province, tandis que 41,5 % sont parisiens et 41,7 % sont originaires de départements franciliens.

- Le phénomène de concentration des effectifs s'étend à quelques grandes villes, puisque les quatre académies de Paris, Versailles, Lille et Lyon totalisent plus de 30 000 étudiants en 2005, soit 38 % des effectifs du public (24 015) et plus de 60 % des étudiants du privé (6 240).

- Les **capacités d'accueil sont très variables selon les académies** : ainsi, le nombre de places en CPGE dans les lycées publics est 24 fois plus important dans l'académie de Paris que dans celle de Limoges, alors que, à titre de comparaison, les effectifs d'élèves du second degré n'y sont « que » trois fois supérieurs et les effectifs d'étudiants 13 fois plus élevés.

- **Les CPGE publiques sont absentes de 21 départements français** : les Alpes de Haute-Provence, l'Ardèche, les Ardennes, l'Ariège, l'Aude, l'Aveyron, le Cantal, la Creuse, le Gers, l'Indre, le Jura, la

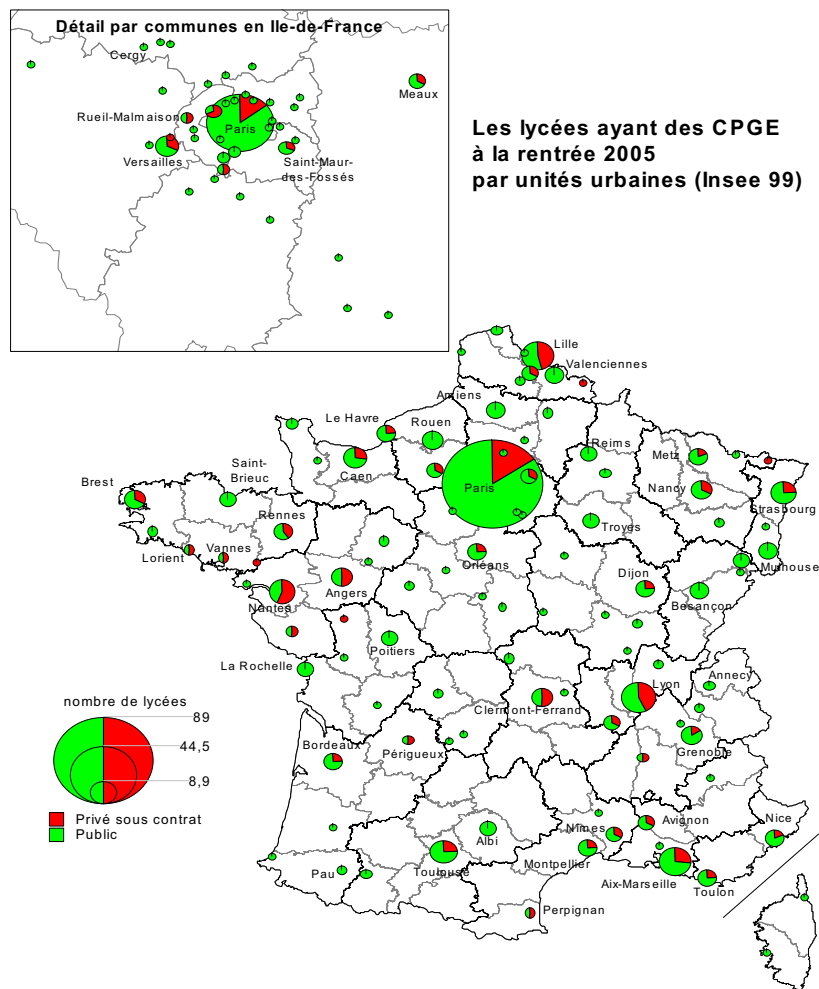


Haute-Loire, le Lot, le Lot et Garonne, la Lozère, la Haute-Marne, la Mayenne, la Meuse, l'Orne, la Haute-Saône, le Tarn et Garonne.

En outre, **10 académies<sup>1</sup>** et **65 départements ne disposent pas de CPGE privées sous contrat.**

• On relèvera, enfin, que seuls quatre établissements publics situés en zone urbaine sensible (ZUS) et deux lycées publics situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) disposent de CPGE (ils accueillent respectivement, à la rentrée 2005, 339 étudiants dans 13 divisions et 97 étudiants dans 3 divisions).

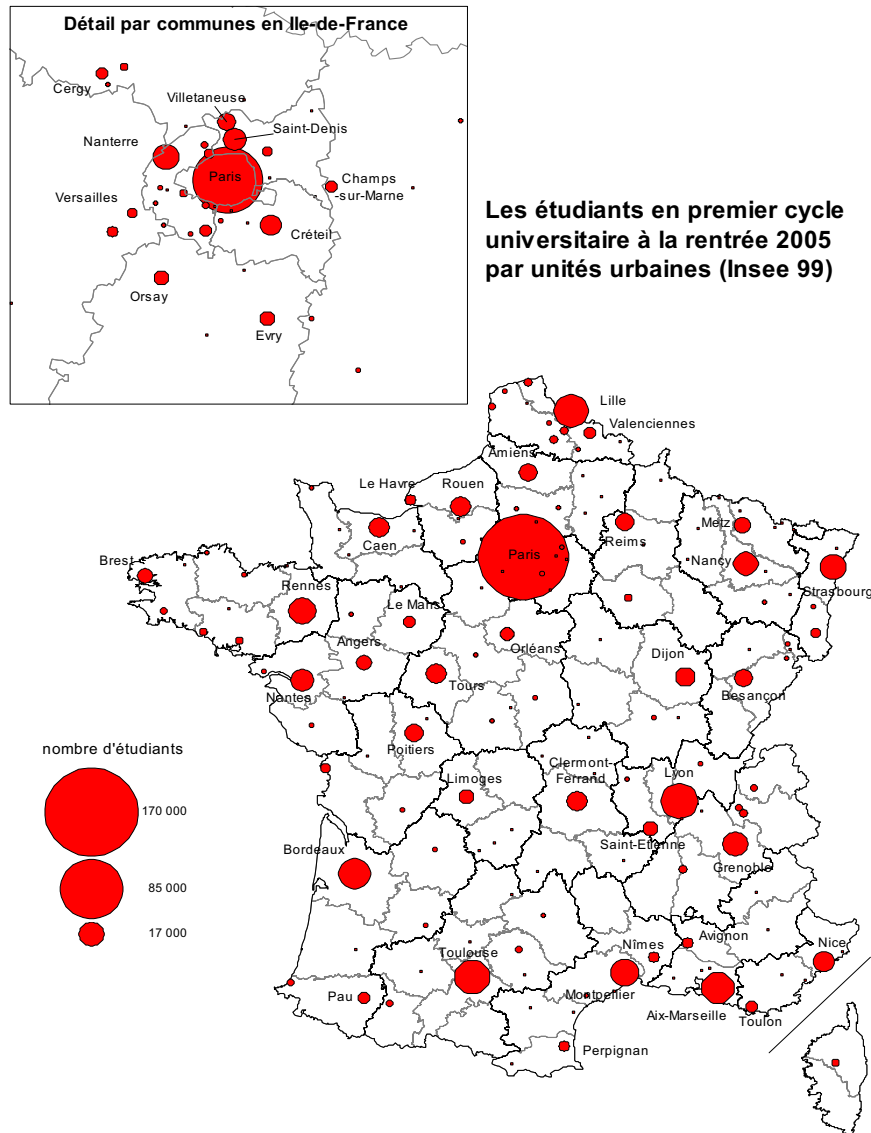
La carte ci-après retrace la répartition géographique des sections de classes préparatoires.



Source et réalisation : MENESR-DEPP

<sup>1</sup> Les académies d'Amiens, de Besançon, de la Corse, de la Guadeloupe, de la Réunion, de Limoges, de Martinique, de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Reims.

Cette carte pourrait se superposer à celle ci-dessous, représentant l'implantation des premiers cycles universitaires et des effectifs d'étudiants : en effet, de façon générale, mais cependant moins prononcée que dans le cas des classes préparatoires, **l'Ile-de-France concentre un cinquième de la population étudiante.**



Source et réalisation : MENESR-DEPP

**La création de nouvelles sections de classes préparatoires est freinée par le souci d'optimiser les capacités d'accueil déjà existantes : on compte en effet de 7 500 à 8 000 places vacantes en CPGE, dont 4 000 en**

**première année<sup>1</sup>, soit un peu moins de 10 % du potentiel d'accueil des 968 divisions de première année de classes préparatoires à la rentrée 2005.**

Le nombre de places vacantes en classes préparatoires est toutefois très variable, selon les filières, les établissements et les académies. Ainsi, d'après les données transmises à votre mission par les rectorats, le taux de places vacantes atteint 17 % des capacités d'accueil dans l'académie de Lille (dont 24 % en classes scientifiques - et jusqu'à 40 % en PTSI -, 9 % en classes économiques et commerciales et 6 % en classes littéraires) ; dans l'académie de Bordeaux, ce taux est de 13,5 % (dont 10,7 % dans les classes scientifiques, 23,5 % en classes économiques et commerciales et 15,5 % en classes littéraires) ; enfin, dans l'académie de Caen, le taux de remplissage est de 80 % dans les classes économiques, de 82,7 % dans les classes scientifiques et de 86 % dans les classes littéraires.

Les décisions d'ouverture et de fermeture de sections sont encadrées par les critères présentés dans l'encadré ci-dessous.

#### **LES CRITÈRES D'OUVERTURE ET DE FERMETURE DE CLASSES PRÉPARATOIRES**

Les décisions d'ouverture et de fermeture de divisions de classes préparatoires sont encadrées par le décret du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires : celles-ci interviennent à partir des propositions des recteurs, sur la base des projets présentés par les établissements, après avis du conseil régional, du comité technique paritaire académique et du conseil académique de l'éducation nationale.

Selon les informations transmises à votre mission par le ministère de l'éducation nationale, les décisions d'ouverture répondent à plusieurs critères :

- les débouchés et places aux concours au terme des deux années de formation ;
- la cohérence du réseau national des offres de formation (répartition géographique équitable des implantations, proximité de pôles universitaires ou d'écoles d'ingénieurs...) ;
- l'estimation du vivier d'étudiants susceptibles de suivre la formation proposée.

Quant aux décisions de fermeture, elles répondent à un critère unique : la faiblesse constatée, depuis un an au moins, de l'effectif d'une ou plusieurs divisions d'un établissement. Toutefois, si en matière d'effectif maximal par division, le nombre de 48 est conseillé, aucun seuil minimal n'est fixé.

---

<sup>1</sup> Pour un potentiel d'accueil de 42 472 places en première année de CPGE à la rentrée 2005 (à 43,8 élèves par classe), les effectifs réels sont de 38 456 étudiants (soit 39,7 par classe) ; le nombre de places vacantes est donc de 4 016 (soit 9,5 % du potentiel d'accueil).

## **B. UN CONSTAT PRÉOCCUPANT : UNE « DISCRIMINATION DE FAIT »**

Votre mission d'information a relevé, au fil de ses travaux, un très large consensus sur la nécessité d'élargir la base sociale de recrutement des classes préparatoires.

En effet, les grandes écoles auxquelles elles préparent sont régulièrement accusées de produire, sous couvert de la légitimité que leur assure le mode d'accès par concours, des élites socialement homogènes.

Il s'agit donc là non seulement d'un enjeu de « justice sociale », essentiel pour préserver la vitalité et la cohésion de notre société française, mais également d'une question de « justification sociale » des grandes écoles elles-mêmes, qui constituent un creuset - parmi d'autres - de formation des cadres dirigeants de notre pays.

Or, comme l'a souligné M. Louis Schweitzer, président de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), lors de son audition devant la mission, l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles est marqué par une « discrimination de fait », et non de droit, puisque leur recrutement, démocratique, se fonde sur le critère de l'excellence scolaire.

Le précédent Président de la République, M. Jacques Chirac, avait mis en avant ce même constat lors de l'installation de la HALDE : *« la promotion par les études reste une réalité d'abord pour les universités, mais, on le sait, lorsqu'il s'agit d'accéder à des classes préparatoires ou des établissements supérieurs pratiquant une sélection juste après le baccalauréat, les discriminations sociales et territoriales sont fortes et réelles. Ce phénomène ne touche pas seulement les lycées classés en zone d'éducation prioritaire : il entretient un processus de reproduction des élites, dont un nombre croissant d'élèves se sent de plus en plus exclu. »*<sup>1</sup>

Toutefois, si elles renvoient une image amplifiée des dysfonctionnements de notre « ascenseur social », les grandes écoles et les classes préparatoires ne sont pas un « îlot » d'inégalité sociale dans un paysage éducatif parfaitement démocratique : **elles arrivent en fin d'un processus de « tri social » qui agit et se renforce tout au long du parcours scolaire, de la maternelle à l'accès au baccalauréat.**

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron soulignaient, dans *« Les Héritiers »*, ouvrage publié il y a plus de quarante ans, que *« la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. »*

---

<sup>1</sup> Discours de M. Jacques Chirac, Président de la République, à l'occasion de l'installation de la HALDE, le 23 juin 2005.

Il est donc nécessaire, afin de pouvoir transformer la situation, d'en avoir au préalable une bonne connaissance objective.

### **1. L'évolution de la diversité sociale dans les grandes écoles : stagnation ou régression ?**

La porte d'entrée aux grandes écoles est étroite, compte tenu de leur degré élevé de sélectivité : en effet, seuls 5 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup> y accèdent chaque année, soit 110 à 120 000 élèves<sup>1</sup>.

En outre, **les contrastes dans les chances d'accès des différentes catégories socioprofessionnelles aux grandes écoles ont toujours été forts.**

- Si une étude publiée en 2003<sup>2</sup> met en avant une certaine démocratisation, dans la période allant des années 1940 aux années 1970, la probabilité d'intégrer une grande école, pour les générations nées dans les années 1960, reste encore de 20 % pour un fils de professeur ou de profession libérale, alors qu'elle n'est que de 5 % environ pour un élève issu de milieu intermédiaire et de 1 % seulement pour un enfant d'ouvrier qualifié.

Cette même étude souligne, par ailleurs, une **interruption de la démocratisation de l'accès aux grandes écoles à partir des années 1980**, alors que l'université continuait, en parallèle, à se démocratiser.

Ainsi, dans un récent rapport intitulé « Ouvrir les grandes écoles à la diversité », l'Institut Montaigne relève que, *« depuis le début des années 1980, les inégalités d'accès aux écoles en charge de la formation des élites de la Nation se creusent de nouveau : aujourd'hui, un jeune issu d'un « milieu supérieur » a quasiment vingt fois plus de chances de les fréquenter que s'il était issu d'un « milieu populaire ».*

- Une autre étude conduite en 1995 par MM. Claude Thélot et Michel Euriat<sup>3</sup>, et ciblée sur quatre grandes écoles prestigieuses (Polytechnique, l'École normale supérieure, HEC et l'ENA), constitue une « référence » dans l'analyse de la diversité sociale. Cette analyse aboutit à un constat apparent de « régression » dans le recrutement social de l'élite scolaire : **en effet, alors que 29 % des élèves de ces écoles étaient d'origine « populaire »<sup>4</sup> au début des années 1950, ils ne sont plus que 9 % quarante ans plus tard.**

---

<sup>1</sup> Selon une analyse de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale relative aux inégalités d'accès aux grandes écoles (portant sur les écoles de commerce et d'ingénieurs à bac + 5 et les Instituts d'études politiques).

<sup>2</sup> Données issues de l'article : « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », Valérie Albouy et Thomas Waneck, Revue « Economie et Statistiques » n° 361, 2003.

<sup>3</sup> « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », Michel Euriat, Claude Thélot, Revue française de sociologie, 1995.

<sup>4</sup> C'est-à-dire de père paysan, ouvrier, employé, artisan ou commerçant.

Toutefois, rapporté aux évolutions des catégories populaires dans la structure sociale française<sup>1</sup>, ce constat dissimule, selon les auteurs de l'étude, une très légère ouverture sociale, qui reste cependant moindre que celle que connaît, dans la même période, le reste du système scolaire et l'université : *« compte tenu de leur importance respective dans la société française, les jeunes d'origine populaire vers 1950-1955 avaient 24 fois moins de chances que les autres d'être dans l'une de ces quatre grandes écoles. Aujourd'hui ils en ont 23 fois moins (...). Pour le dire en une phrase, l'inégalité de présence et, sans doute, d'accès à l'université s'est beaucoup réduite, l'inégalité d'accès aux grandes écoles prestigieuses est restée stable ou a décliné légèrement. »*

- Certes, l'examen de la diversité sociale des grandes écoles ne saurait se limiter à la situation des plus prestigieuses, dont le cas est emblématique.

En effet, si les étudiants d'origine modeste ne représentent qu'une infime minorité des « très grandes écoles », le représentant de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) a fait observer à votre mission, lors de son audition, que d'autres écoles accueillent de 30 à 35 % de boursiers, comme c'est le cas, par exemple, à l'École supérieure de mécanique (SupMéca), implantée à Saint-Ouen.

Toutefois, si les données globales recouvrent une diversité de situations selon les différentes « catégories » d'écoles, on relève néanmoins, de façon générale, une forte « spécificité sociale » de leur composition : une étude de la Conférence des grandes écoles<sup>2</sup> sur l'origine sociale des élèves confirme la **très forte proportion d'étudiants issus de milieux favorisés (62 % en 2001-2002), qui dépasse de 16 points celle observée dans les 3<sup>es</sup> cycles universitaires**, comme le montre le tableau suivant.

A l'inverse, seuls 11 % des effectifs des grandes écoles sont des enfants d'ouvriers et d'employés, alors que ces catégories socioprofessionnelles représentent, selon les enquêtes de l'INSEE, 60 % de la population active en 2005.

---

<sup>1</sup> En effet, la part des cadres dans la population active s'est accrue au cours des dernières décennies.

<sup>2</sup> « Origine sociale des élèves : ce qu'il en est exactement », note de la Conférence des grandes écoles, juin 2005.

**ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES DES GRANDES ÉCOLES (RENTRÉE 2002)  
ET DES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ (ANNÉE 2001-2002)**

*En pourcentage*

<b>Situation socioprofessionnelle du chef de famille*</b>	<b>Ecoles d'ingénieurs</b>	<b>Ecoles de commerce</b>	<b>Ensemble grandes écoles</b>	<b>3<sup>e</sup> cycle universitaire</b>
Agriculteurs, exploitants	4,1	2,1	3,5	1,9
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	5,5	6,9	6,6	6,7
Cadres supérieurs et professions libérales	59,4	67,5	62,0	45,7
Professions intermédiaires	11,3	7,5	10,0	16,5
Employés	6,3	4,5	5,7	8,9
Ouvriers	6,1	3,4	5,2	6,3
Retraités – Inactifs	7,3	8,0	7,6	14,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

\* Pour les élèves des grandes écoles, il s'agit de la situation socioprofessionnelle du père  
Source : Conférence des grandes écoles.

## **2. Les classes préparatoires : un cas symptomatique de reproduction sociale de l'élite scolaire ?**

### *a) Une surreprésentation d'élèves issus de milieux « favorisés »*

#### (1) Un constat général

La répartition des étudiants de classes préparatoires selon leur origine sociale révèle une certaine constance depuis dix ans.

**En 2005-2006, près de 54 % des étudiants des CPGE sont issus d'un milieu favorisé, 30 % d'un milieu intermédiaire et 13 % d'un milieu défavorisé<sup>1</sup>.**

Cette répartition se retrouve de façon similaire dans chacune des filières scientifique, économique ou littéraire.

Toutefois, dans les lycées privés sous contrat, on relève une proportion plus importante d'étudiants issus de milieux favorisés dans les classes économiques et commerciales (65 %, contre 22 % pour les milieux

---

<sup>1</sup> 3 % de non-répondants.

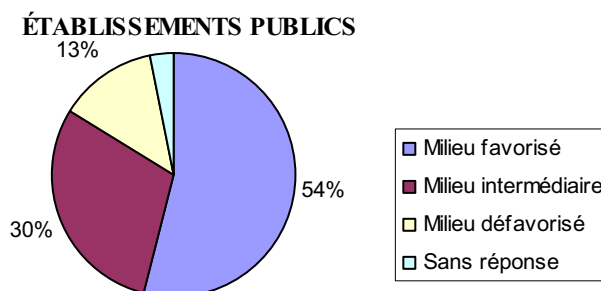
- le milieu dit favorisé regroupe : les chefs d'entreprise de plus de 10 salariés, les cadres, les professions libérales et les professeurs ;

- le milieu dit intermédiaire comprend : les artisans et commerçants, les professeurs des écoles, les professions intermédiaires, les employés, les retraités ;

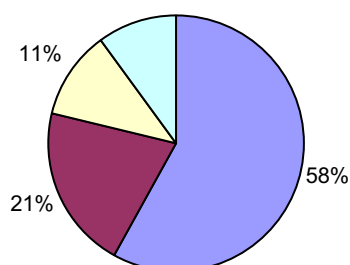
- le milieu dit défavorisé regroupe : les agriculteurs, les employés de services aux personnes, les ouvriers, les retraités anciens ouvriers et employés, les chômeurs et inactifs.

intermédiaires et 7 à 8 % pour les milieux défavorisés), de même qu'en deuxième année des classes littéraires.

#### ORIGINE SOCIALE DES ÉTUDIANTS EN CPGE EN 2005 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année)



**ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS CONTRAT**



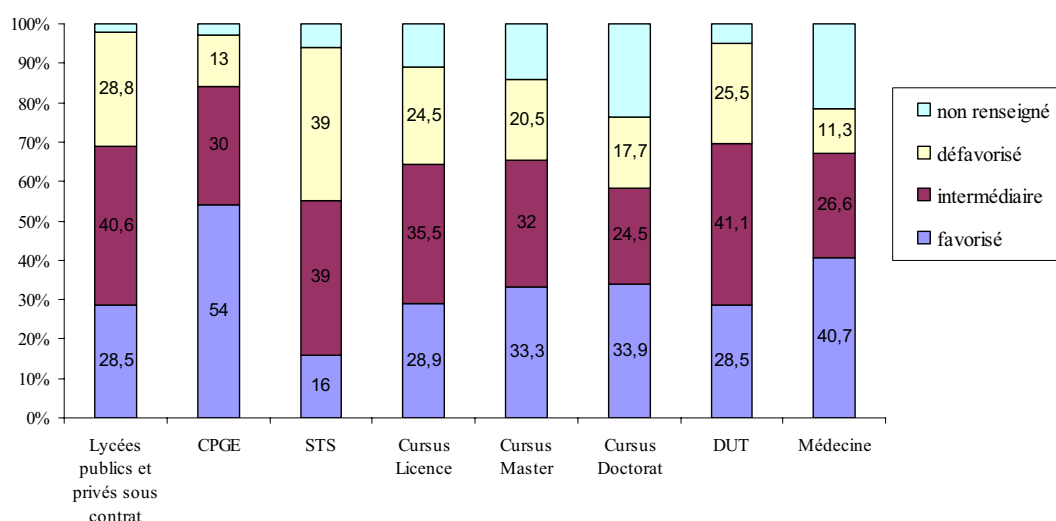
Source : Ministère de l'éducation nationale.

**Cette « surreprésentation » des étudiants d'origine sociale favorisée ne se retrouve pas de façon si prononcée dans les autres filières de l'enseignement supérieur, où la part des étudiants issus de milieux favorisés est en moyenne de 30 %.**

Dans les sections de techniciens supérieurs (STS), qui recrutent davantage de lycéens issus des filières technologiques ou professionnelles, la proportion d'étudiants favorisés n'est que de 16 %, tandis que 39 % sont issus de milieux intermédiaires et 39 % de milieux défavorisés.



### ORIGINE SOCIALE DES ÉTUDIANTS PAR FILIÈRE



Source : Ministère de l'éducation nationale.

A l'inverse, la part d'étudiants boursiers dans les classes préparatoires est globalement plus faible que dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Même si le nombre de boursiers en CPGE a progressé de plus de 40 % en dix ans, c'est-à-dire de façon plus forte que dans les autres formations, leur part reste encore la plus faible, s'établissant en 2005 à près de 10 points inférieure à celle constatée, en moyenne, dans l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur, comme le montre le tableau suivant.

### ÉVOLUTION DE LA PROPORTION DE BOURSIERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (en %)

	1995-1996	2000-2001	2002-2003	2004-2005	2005-2006
CPGE*	13,5	17,1	18,9	18,8	19,0
Universités	21,2	26,6	27,6	28,2	28,8
<i>Dont IUT</i>	-	34,0	36,9	38,3	35,6
STS	39,4	42,4	44,2	43,1	42,8
Reste de l'enseignement supérieur	23,8	24,9	24,4	24,7	23,5
<b>Total enseignement supérieur</b>	<b>23,1</b>	<b>28,0</b>	<b>29,0</b>	<b>29,3</b>	<b>29,5</b>

\* Sont pris en compte les étudiants des CPGE publiques et privées sous contrat relevant du ministère de l'éducation nationale.

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Reste à souligner qu'en 2006-2007, la proportion de boursiers en classes préparatoires est passée à 22,1 %, soit une hausse de trois points en un an.

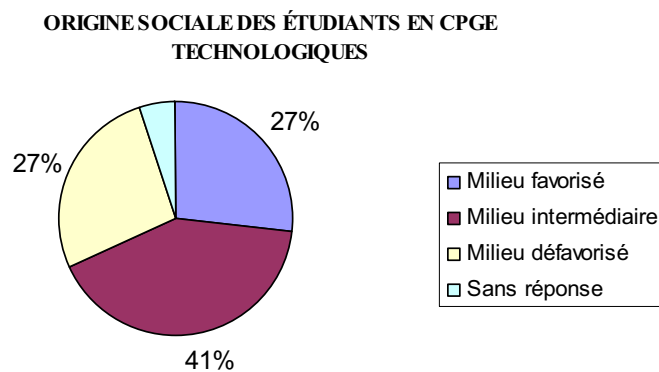
Selon les données transmises à votre mission par les rectorats, ces tendances générales se retrouvent sur l'ensemble du territoire. Dans l'académie d'Orléans-Tours par exemple, la part d'étudiants en classes préparatoires issus des milieux les plus favorisés est passée de 47,4 % en 1997 à 54,5 % en 2006, tandis que la part de ceux issus de catégories sociales moyennes ou défavorisées a diminué, dans le même temps, de deux points.

Cependant, on relève certaines disparités, qui correspondent, en partie seulement, à la sociologie générale des académies. Ainsi, pour l'**année 2005-2006, la part d'élèves boursiers en classes préparatoires est la plus faible dans les académies de Versailles (10 %), Paris (13 %), Rouen (16 %), Strasbourg (16 %), Lyon (17 %) ou Créteil (18 %), qui concentrent les effectifs les plus importants, tandis qu'elle est la plus forte dans les académies d'Antilles-Guyane (36 %), Corse (29 %), Poitiers (29 %), Besançon (28 %), Montpellier (27 %) ou la Réunion (25 %).**

(2) Une exception : les classes préparatoires technologiques

La composition des classes préparatoires technologiques, qui, comme cela a été souligné plus haut, n'accueillent qu'un très petit nombre d'étudiants, se distingue, en raison du « vivier » dans lequel celles-ci recrutent, du constat général de surreprésentation des étudiants issus de milieux favorisés.

En effet, la proportion d'enfants d'ouvriers ou d'employés dans les classes de terminale technologique est de vingt points supérieure à celle observée dans les classes de terminale scientifique, alors que plus de 72 % des étudiants en classes préparatoires sont issus de cette série. De fait, comme le montre le graphe suivant, la part des étudiants issus de milieux intermédiaires est majoritaire dans les classes préparatoires technologiques, tandis que la part d'étudiants issus de familles dites favorisées y est deux fois inférieure à celle constatée, en moyenne, dans l'ensemble des classes préparatoires.



Source : Ministère de l'éducation nationale.

*b) Mérite et héritage : la spécificité sociale de l'orientation en classe préparatoire*

(1) A niveau scolaire égal, une orientation moins prisée par les élèves issus de milieu modeste

La sélection par le mérite scolaire, prévalant dans l'accès aux classes préparatoires, « antichambres » des grandes écoles, se double d'une forte sélection sociale, qui reflète et amplifie les dysfonctionnements de notre système de promotion scolaire.

Les bacheliers qui intègrent une classe préparatoire présentent des caractéristiques communes fortes : 95 % sont des bacheliers généraux et près des trois quarts sont titulaires d'un baccalauréat général scientifique ; la quasi-totalité d'entre eux (93 %) n'a pas redoublé depuis la classe de sixième, alors que moins des deux tiers des bacheliers généraux sont dans cette situation.

Ainsi, les étudiants en classe préparatoire sont d'abord recrutés parmi les meilleurs élèves d'une génération, puisque, à la rentrée 2005, **84 % des bacheliers entrant en CPGE ont eu une mention**, alors que ce n'est le cas que de 36 % des lauréats à la session 2005 du baccalauréat général et technologique. Parmi eux, 15 % ont eu une mention « très bien » (3 % pour l'ensemble des bacheliers), 34 % une mention « bien » (9 % pour l'ensemble) et 35 % une mention « assez bien » (24 % pour l'ensemble des lauréats).

**RÉSULTATS AU BACCALAURÉAT (SESSION 2005) ET ORIGINE SCOLAIRE  
DES BACHELIERS ENTRÉS EN CPGE EN 2005-2006**

Type de classes préparatoires	Mention Très bien	Mention Bien	Mention Assez Bien	Mention Passable	Part dans l'ensemble des inscrits CPGE
Bacheliers S en CPGE	16	32	35	17	72,2
<i>Ensemble Bacheliers S</i>	5	14	27	54	
Bacheliers ES en CPGE	11	36	39	14	13,5
<i>Ensemble Bacheliers ES</i>	2	7	24	67	
Bacheliers L en CPGE	18	37	33	12	9,7
<i>Ensemble Bacheliers L</i>	2	8	23	67	
Bacheliers STI, STT, STL en CPGE	9	36	36	19	4,1
<i>Ensemble Bacheliers STI, STT, STL</i>	1	5	23	71	
<b>Total bacheliers</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>64</b>	-
<b>Total élèves inscrits en CPGE</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	-

*Lecture : 16 % des bacheliers S inscrits en CPGE ont obtenu une mention TB ; les bacheliers S représentent 72,2 % des élèves entrés en CPGE.*

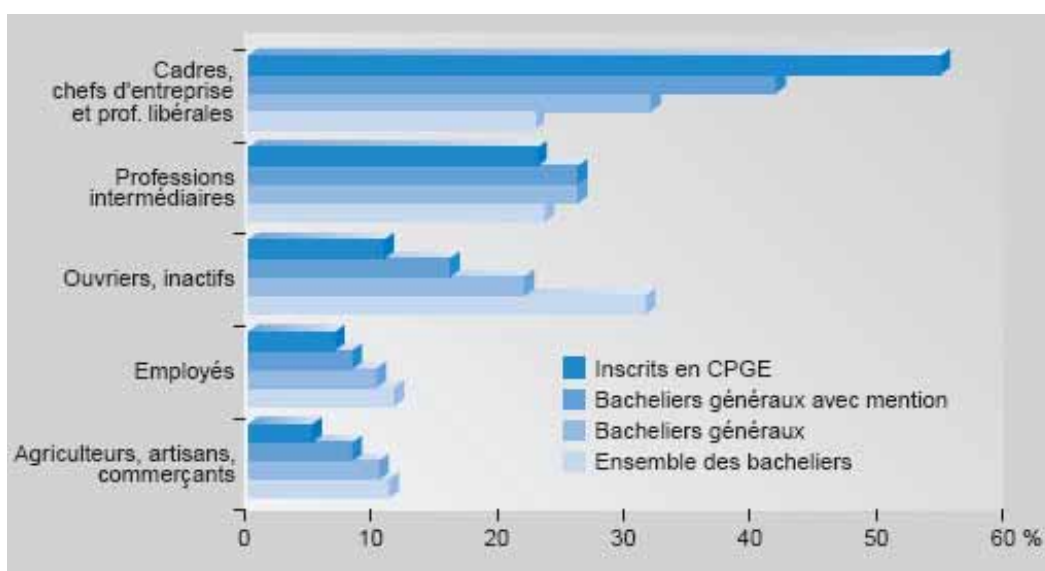
*Source : Ministère de l'éducation nationale.*

Un bachelier sur cinq ayant eu une mention s'inscrit dans une classe préparatoire.

**Toutefois, à niveau scolaire égal, les bacheliers issus des milieux populaires sont moins nombreux à suivre cette voie** : alors que près de 30 % des bacheliers ayant eu une mention entrent en classe préparatoire quand ils sont issus de milieu enseignant ou supérieur, ce n'est le cas que de 12 % des élèves issus de milieu populaire et 16 % de ceux de milieu intermédiaire.

Le graphe suivant traduit cette prédominance des enfants issus de milieux favorisés dans les classes préparatoires aux grandes écoles : la probabilité pour un élève qui a eu un baccalauréat général avec mention d'intégrer une de ces classes est deux fois plus forte s'il est fils de cadre que s'il est fils d'ouvrier.

#### ORIGINE SOCIALE DES BACHELIERS INSCRITS EN CLASSE PRÉPARATOIRE



Source : « Profil et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles », Note d'information n° 01-31, Ministère de l'éducation nationale.

L'**origine géographique** des bacheliers a également un impact sur leur probabilité d'intégrer une classe préparatoire. Selon une étude réalisée en 2001 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, **les élèves qui entrent dans ces classes sont plus souvent originaires d'une grande ville** : « la moitié d'entre eux était en terminale, soit dans l'agglomération parisienne - où l'offre de formation est la plus importante -, soit dans une grande métropole régionale. De fait, les bacheliers généraux scolarisés dans une ville de moins de 50 000 habitants s'orientent 2,3 fois moins dans cette voie que ceux qui étaient scolarisés en Ile-de-France. »<sup>1</sup>

<sup>1</sup> « Profil et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles », Note d'information n° 01-31, Ministère de l'éducation nationale.

(2) L'impact du contexte scolaire et social

Une récente étude conduite par Mme Nadia Nakhili, chercheur à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne, a analysé l'impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures.

Il s'agit de mieux comprendre pourquoi, « à résultats et caractéristiques scolaires semblables (c'est-à-dire à niveau de résultats et à filières comparables), et donc à possibilités équivalentes », « **un bachelier S, qu'il soit à l'heure ou en avance, a 2,8 fois plus de chances d'accéder à une CPGE quand il est d'origine sociale favorisée.** »

Cette étude souligne notamment que la « tonalité sociale » des établissements dans lesquels sont scolarisés les élèves peut influencer leur réussite et expliquer les « processus d'auto-sélection » dans leurs aspirations et leurs choix d'orientation. Force est de constater, en effet, que « tous les élèves ne sont pas à même école », la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés pouvant varier de 20 % dans les 10 % d'établissements les plus favorisés à 64 % dans les 10 % d'établissements les plus défavorisés.

L'analyse<sup>1</sup> plus précise des différences d'aspirations scolaires à l'issue du baccalauréat pour le choix d'une classe préparatoire, aboutit aux principaux constats suivants :

- **ce sont d'abord les caractéristiques scolaires de l'élève qui prédisent le mieux la probabilité d'envisager une classe préparatoire** : 41 % des élèves qui auront par la suite une mention au baccalauréat demandent cette orientation, contre 3,5 % des élèves moyens (qui obtiendront le baccalauréat sans mention) ; **le type de baccalauréat, le sexe et l'origine sociale affectent également les aspirations** : les meilleurs élèves sont 22 % à envisager une CPGE parmi les élèves de terminale scientifique et 3 % parmi les élèves de terminales technologiques ; 10 % des filles, contre 17 % des garçons demandent cette orientation ; c'est enfin le cas de 6 % des jeunes d'origine sociale défavorisée, mais de 24 % des jeunes de milieu favorisé ;

- en outre, **à caractéristiques individuelles, scolaires et sociales comparables, un élève scolarisé dans un lycée de type favorisé<sup>2</sup> a 1,6 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un autre élève** ; si l'on additionne l'effet de l'origine sociale de l'élève, on constate qu'un élève favorisé et scolarisé dans un lycée de type favorisé a 3,4 fois plus de chances de demander une classe préparatoire, à caractéristiques scolaires égales, qu'un

---

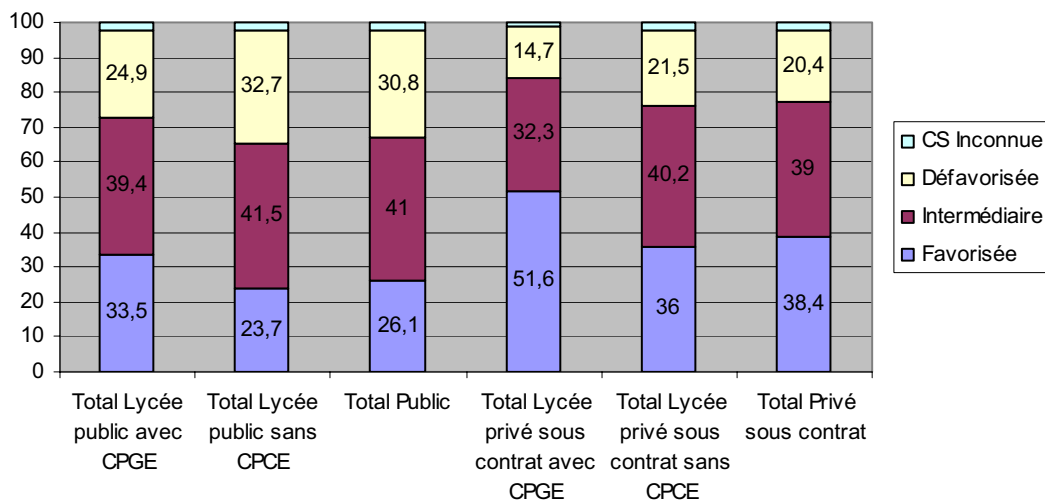
<sup>1</sup> Cette analyse a été réalisée sur la base des résultats de l'enquête « Jeunes 2002 » de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'éducation nationale, qui interroge les élèves sur leurs vœux d'orientation à l'issue de l'enseignement secondaire ; il s'agit du « panel » d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995, n'ayant donc pas redoublé depuis cette classe.

<sup>2</sup> Sont considérés comme établissements de type favorisé ceux se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves favorisés) et à la fois dans le premier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves défavorisés).

élève n'étant ni de milieu social favorisé, ni scolarisé dans un lycée favorisé ; **le bénéfice qu'un élève non favorisé tirera d'un contexte scolaire favorisé annulera quasiment l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix ;**

- **l'offre locale de CPGE constitue un facteur qui entre en compte dans les demandes d'accès à ces classes :** « toutes choses égales par ailleurs », un élève a en moyenne 1,8 fois plus de chances de demander une classe préparatoire quand il y en a une dans son lycée d'origine ; ainsi « *cet effet de l'offre locale sur la demande absorbe une partie de l'effet « établissement de type favorisé »* » ; or, **si en moyenne 16 % des établissements ont une offre de CPGE, c'est le cas de près du tiers (31,9 %) des lycées de type favorisé ;** le graphe suivant confirme, en effet, que la part des élèves issus de milieu favorisé est plus importante dans les lycées publics - et plus encore dans les lycées privés sous contrat - disposant de classes préparatoires.

**ORIGINE SOCIALE DES LYCÉENS SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT (en %)**



Source : Ministère de l'éducation nationale.

L'étude de Mme Nadia Nakhili montre ainsi l'influence, au-delà des origines sociales, du « *contexte de scolarisation et donc de socialisation* » dans lequel évoluent les élèves : par le seul fait d'être ensemble, et donc par des phénomènes d'émulation, les élèves scolarisés dans un environnement favorisé auraient tendance à avoir des aspirations plus élevées.

Ces constats interpellent, d'une part, sur les effets de la **carte scolaire**, qui conduit à reproduire, voire amplifier, dans le contexte scolaire, les effets de la ségrégation sociale de l'habitat.

Ils appellent à s'interroger, d'autre part, à la suite des travaux menés notamment par Mme Marie Duru-Bellat, sociologue à l'Université de

Bourgogne-IREDU<sup>1</sup>, sur « *les pratiques diversifiées des enseignants selon leur contexte d'exercice* » : ainsi, « *les enseignants des établissements de type défavorisé seraient moins optimistes quant aux possibilités de réussite au baccalauréat ou de poursuite d'études supérieures de leurs élèves.* »

### **3. Des trajectoires scolaires encore marquées par une forte « distillation sociale »**

L'examen de la diversité sociale au sein des classes préparatoires et des grandes écoles ne peut se comprendre indépendamment de l'analyse de la situation en amont du parcours scolaire.

Or, si la démocratisation de l'accès à l'éducation est un phénomène incontestable, il persiste encore de fortes inégalités sociales face aux chances de réussite scolaire.

*a) Une démocratisation incontestable de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur...*

Si MM. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron soulignaient, en 1964, que « *les chances objectives d'accéder à l'enseignement supérieur sont quarante fois plus fortes pour un fils de cadre supérieur que pour un fils d'ouvrier* »<sup>2</sup>, tel n'est plus le cas aujourd'hui.

Quelques rappels permettent de mesurer les progrès accomplis.

Tout d'abord, tous les élèves entrent désormais en 6<sup>e</sup>, alors que ce n'était le cas que de 45 % d'une génération dans les années 1960 ; 97 % des collégiens accèdent à une classe de 3<sup>e</sup>.

La réduction des inégalités est particulièrement nette, ensuite, sur l'accès au niveau du baccalauréat : dans les générations des années 1930, 41 % des enfants de cadres étaient titulaires du baccalauréat, pour seulement 2 % des enfants d'ouvriers ; pour les générations nées entre 1974 et 1978, ces proportions sont respectivement de 89 % et 46 %.

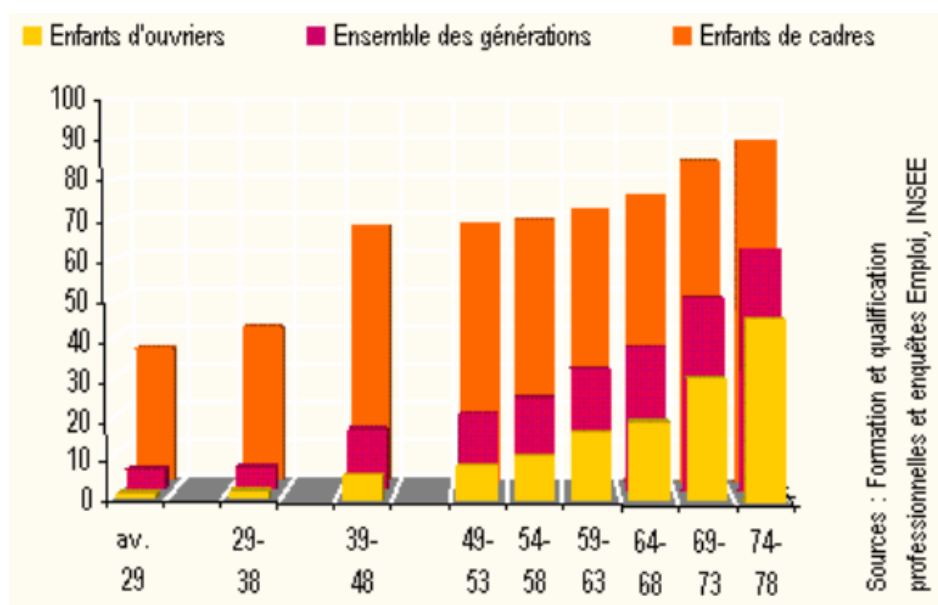
Comme le montre le graphe suivant, le taux d'accès des catégories populaires a progressé plus fortement que celui des catégories les plus favorisées.

---

<sup>1</sup> « *Tonalité sociale du contexte et expérience des élèves au lycée et à l'école primaire* », Marie Duru-Bellat et alii, *Revue française de sociologie*, volume 45, 2004.

<sup>2</sup> « *Les héritiers. Les étudiants et la culture* », Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1964.

### L'OBTENTION DU BACCALAURÉAT SELON LA GÉNÉRATION ET L'ORIGINE SOCIALE



Les progrès sont réels également en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur : la proportion d'enfants d'ouvriers poursuivant des études supérieures a été multipliée par trois entre 1986 et 1996. Désormais, plus d'un tiers de ces bacheliers continue dans le supérieur.

Depuis 1984, les chances d'accéder à l'enseignement supérieur ont été multipliées par 3,5 pour un enfant d'ouvrier, contre un peu plus de deux en moyenne. **Un enfant d'ouvrier a désormais 7 fois moins de chances qu'un enfant de cadre supérieur ou d'enseignant d'accéder à l'université, contre 28 fois moins dans les années 1970.**

*b) ...mais le maintien de fortes disparités sociales : une « évaporation » progressive des enfants des milieux défavorisés*

Toutefois, si la massification de l'accès à l'enseignement s'est accompagnée d'une formidable démocratisation quantitative, de fortes disparités sociales persistent dans la nature des trajectoires scolaires.

Les inégalités de réussite se manifestent en effet de manière précoce, dès les premières années de l'école élémentaire : seuls les deux tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés arrivent à l'âge normal ou en avance en CE2, contre plus de 97 % des enfants d'enseignants.

En outre, les **choix d'orientation en fin de troisième**, déterminants pour s'engager ensuite dans la poursuite d'études longues, sont **très marqués socialement** : à niveau scolaire égal, 94 % des enfants de cadres demandent une orientation vers la voie générale, contre 67 % des enfants d'ouvriers. Ainsi, 41 % des élèves s'engageant dans la voie professionnelle sont des



enfants d'ouvriers, et seulement 5 % sont issus de familles d'enseignants ou de cadre supérieur ; en seconde générale, leur part respective est de 22 % et 25 %.

**Les chances d'accéder au niveau du baccalauréat, et notamment au baccalauréat général scientifique, qui constitue le principal vivier des classes préparatoires - rappelons qu'en 2005, 72 % des entrants en sont titulaires -, restent également très inégales.**

Comme l'a indiqué Mme Marie Duru-Bellat lors de son audition devant votre mission, *« les taux varient de près de 92 % pour les enfants d'enseignants (91 % pour les autres cadres) à 37 % chez les enfants d'inactifs et 51 % chez ceux d'ouvriers non qualifiés (ONQ), soit un écart de 1 à 1,8 si on prend pour base ces derniers. Ce rapport est encore plus élevé si on isole les bacs généraux et technologiques : 85 % chez les enseignants, 31 % chez les ONQ, soit un rapport de 1 à 2,7. Il l'est nettement plus pour le seul bac scientifique : 43 % chez les enfants d'enseignants contre 6 % chez les enfants d'ONQ, soit un rapport de 1 à 7. »*

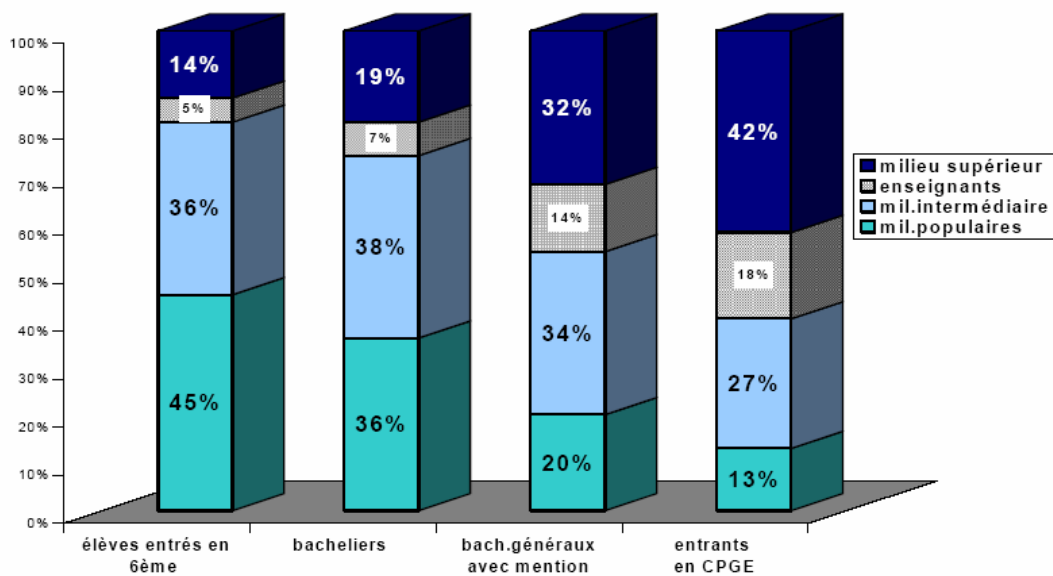
Pour reprendre la formule de M. Claude Boichot, inspecteur général de l'éducation nationale chargé des classes préparatoires, **la « colonne à distiller », a déjà fortement joué avant même l'accès à l'enseignement supérieur.** Toutefois, comme le montrent le tableau et les graphes suivants, cet « effet entonnoir » se renforce et s'amplifie encore au niveau de l'accès aux classes préparatoires, révélant, comme on l'a vu plus haut, une forte hiérarchisation des choix de filières de l'enseignement supérieur selon les origines sociales.

**DE L'ENTRÉE EN SIXIÈME À L'ENTRÉE EN CPGE :  
LES TRANSFORMATIONS DE LA RÉPARTITION SOCIALE DES ÉLÈVES SELON LA CSP DES PARENTS**

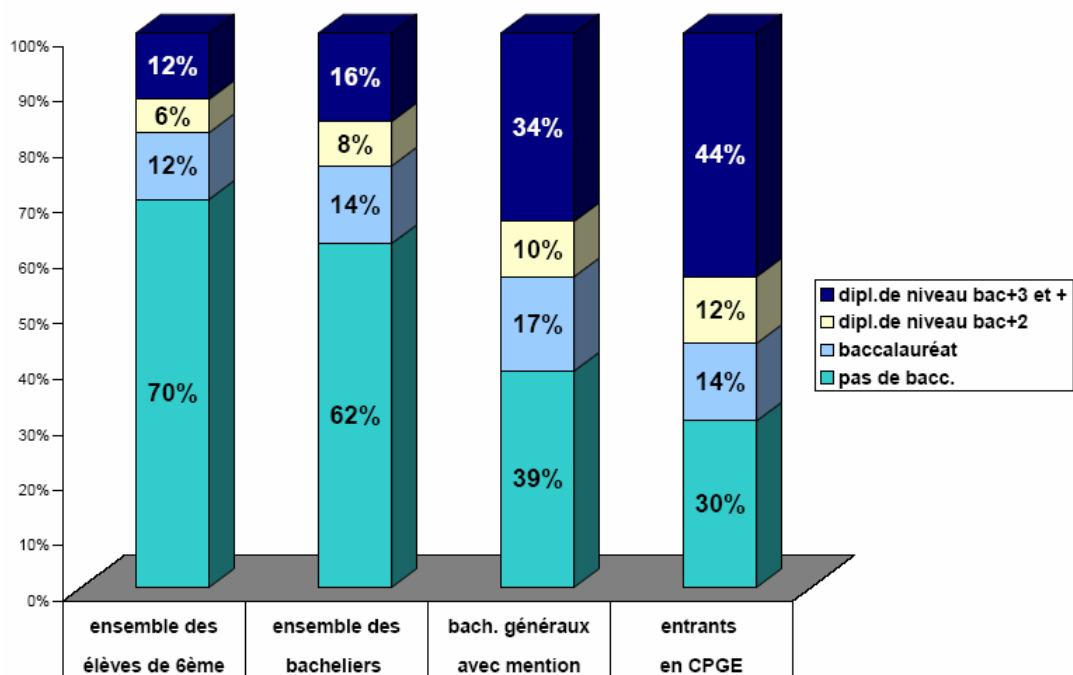
Origines sociales	1995 6 <sup>e</sup>		1999 Seconde		2001 Terminale				2002 CPGE 1 <sup>ère</sup> année
	Générale et technologique	Professionnelle	Scientifique	Littéraire	Economique et sociale		Technologique		
Agriculteur	2	1	2	2	2	2	2	2	
Artisan, commerçant	8	7	7	8	9	8	8	7	
Cadre et profession intellectuelle supérieure	12	4	29	20	21	11	42		
Profession intermédiaire	15	12	19	18	19	17	14		
Enseignant	3	1	8	8	5	2	12		
Employé	16	17	13	17	17	19	9		
Ouvrier	32	41	15	18	20	29	6		
Retraité	1	3	2	2	2	3	5		
Inactif	11	14	4	6	5	8	3		
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Source : *Revue Éducation & formations n° 66 – 2003*

### DE LA 6<sup>e</sup> AUX CPGE : ÉVOLUTION DES ORIGINES SOCIALES DES ÉLÈVES



### ÉVOLUTION DE LA REPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE DIPLÔME DU PÈRE



Source : Colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », 2003.

### **C. UN FAISCEAU D'OBSTACLES POUR LES « EXCLUS DU SYSTÈME »**

L'« ascenseur social » ne s'arrête donc pas à tous les étages. Comment peut-on expliquer cette situation ? En réalité, différents facteurs concourent au maintien de ce que l'on pourrait presque qualifier de « descenseur social ».

A l'occasion de ses auditions et de ses déplacements, votre mission d'information a été frappée par le caractère récurrent des témoignages lui ayant permis d'identifier les difficultés qui, isolées ou le plus souvent cumulatives, conduisent un bon, voire un très bon élève, à se détourner d'une formation en classe préparatoire.

#### **1. Les freins d'ordre socioculturel et psychologique**

La première **difficulté** n'est pas la plus facile à résoudre, car elle est **d'ordre à la fois socioculturel et psychologique**. Elle s'inscrit profondément dans les histoires familiales et dans les mentalités, à travers les générations.

Ce premier problème, bien évidemment essentiel, se décline lui-même à plusieurs niveaux.

##### *a) Une information lacunaire et des représentations faussées*

En premier lieu, il faut souligner qu'à défaut de rencontrer, dans leur environnement proche, des personnes ayant suivi ce type de formation, nombreux sont ceux qui ignorent tout de cette filière sélective de notre système d'enseignement supérieur.

En outre, même lorsque les élèves et/ou leurs familles connaissent l'existence des classes préparatoires et des grandes écoles, ils se trouvent le plus souvent face à une « **boîte noire** », hermétique aux yeux d'un non initié. Comme dans d'autres domaines, le manque d'information conduit à nourrir des représentations faussées sur la réalité des choses.

Il est vrai que la complexité, voire la subtilité, de l'organisation du système exposée ci-dessus, ne peut qu'entretenir l'inquiétude, la suspicion, voire la peur, d'une formation qui apparaît inaccessible. Votre mission s'est parfois même demandé si ce raffinement n'était pas savamment entretenu par ceux-là même qui tirent profit du système...

A cet égard, une étude de l'INSEE<sup>1</sup> rappelait que « *l'expansion scolaire contemporaine ne s'accompagne pas d'une réduction notable de l'inégalité des chances et cette inégalité est de plus en plus d'origine culturelle. La complexité du système scolaire semble privilégier les familles*

---

<sup>1</sup> Dominique Goux et Eric Maurin : « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et statistique*, n° 307 (1997).

*qui en ont une bonne connaissance. Aussi le niveau de diplôme des enfants est-il davantage lié, aujourd'hui qu'hier, à celui du père. »*

Cette situation pourrait certes être comblée par l'information prodiguée à l'école, mais tel est insuffisamment le cas.

*b) Les défaillances de notre système d'information et d'orientation*

(1) Un déterminisme social entretenu

La première difficulté, évoquée par l'ensemble de nos interlocuteurs, tient aux **défaillances de notre système d'information et d'orientation**. Elle est liée à plusieurs facteurs :

- l'insuffisante connaissance de ce type de cursus et de leurs débouchés par les acteurs de l'orientation (conseillers d'orientation-psychologues, enseignants) ; il est frappant que cet élément ait été avancé par la quasi-totalité des personnes auditionnées par votre mission ;

- surtout, ces professionnels entretiennent souvent une forme de déterminisme social, conduisant à orienter les jeunes issus de milieux défavorisés vers les filières courtes ou techniques, et donc à les écarter définitivement des baccalauréats généraux, qui représentent pourtant la voie obligée pour la majeure partie des classes préparatoires.

(2) L'orientation parfois systématique vers des formations professionnalisantes

Par ailleurs, et paradoxalement, l'accroissement des inégalités d'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles semble lié aux changements qui ont caractérisé l'autre composante du système français d'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'université. En effet, à partir de la fin des années 1970, la création d'autres filières sélectives a été encouragée, notamment avec les Instituts universitaires de technologie (IUT) - qui conjuguent l'avantage de la formation courte, de qualité et garantissant des débouchés professionnels - et le développement des licences et masters professionnels.

Ces filières sont venues en concurrence avec les classes prépas et les grandes écoles, lesquelles ont cependant continué à être plébiscitées par les fils de cadre ou d'enseignant, mieux informés sur les mutations de l'université et sur la valeur relative des diplômes qu'elle délivrait.

Des responsables du rectorat de l'académie de Lille et de Caen ont confirmé à la mission l'impact de la structuration de l'offre de formations supérieures sur le choix des jeunes et de leurs familles.

Ajoutons que les évolutions économiques et les tensions croissantes du marché de l'emploi ont renforcé l'importance du diplôme. Dans ce contexte, la sélection s'est avérée de plus en plus sévère et les enfants des catégories sociales les mieux informées se sont encore davantage tournés vers les classes prépas et les grandes écoles.

c) *Un phénomène d'autocensure*

Par une **sorte de déterminisme social et familial**, le phénomène d'autocensure dont font preuve les jeunes issus de milieux modestes ou défavorisés, ainsi que leurs familles, est très puissant. Nombre de ceux qui connaissent l'existence des classes préparatoires et des grandes écoles se disent : « *ce n'est pas pour moi* » ou « *dans notre famille, on ne fait pas d'études longues* ». Un certain nombre de ces jeunes rencontrés par votre mission à Paris, Lille, Cambrai, Melun ou Caen, qui avaient envisagé de poursuivre des études supérieures, comptaient opter en tout état de cause pour des cursus courts, tels que des STS ou IUT. Le souhait et la nécessité de travailler jeune ne sont pas non plus étrangers à ces attitudes.

A cela, il faut ajouter l'angoisse d'avoir perdu une ou deux années en cas d'échec, même s'il existe aujourd'hui des équivalences permettant de reprendre le cursus universitaire, ou la peur d'être mal perçu par sa famille ou par ses anciens camarades, même en cas de réussite d'ailleurs.

Par ailleurs, les jeunes concernés ont le sentiment de vivre dans un monde bien étranger à celui des classes préparatoires et des grandes écoles, avec ses propres codes (comportementaux, vestimentaires...), et parfois son propre langage. Cette perception entretient chez les jeunes concernés, en dépit d'excellents résultats scolaires, un **manque de confiance en eux, voire un sentiment d'illégitimité**. Ils ont une représentation sociale et culturelle tronquée de leur capacité d'accès et de réussite dans ces filières de formation. Ils ont peur d'être jugés et de ne pas être à la hauteur.

Ainsi, pour Sébastien, étudiant à Sciences Po, cité dans l'ouvrage de Cyril Delhay<sup>1</sup> : « *Envisager des études en cinq ans, ce n'était pas possible, étudier pour étudier chez moi, ça n'existe pas. L'horizon au lycée, c'était le bac, pas plus loin. Emulation pour le supérieur : zéro. Les autres étudiants : ils avaient dix fois plus de vocabulaire que moi. Leur style vestimentaire et leurs cheveux longs me faisaient halluciner.* »

Les étudiants rencontrés par la mission à l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris, le 16 janvier dernier, ont été très clairs à cet égard. Issus des lycées de banlieue ayant passé un partenariat avec l'IEP et désormais en 4<sup>e</sup> année, ils ont dû franchir un véritable parcours du combattant avant de se sentir parfaitement à l'aise dans leur nouvel environnement. S'ils ont pu combler certaines lacunes académiques à force de travail, l'adaptation à de nouveaux comportements, codes et repères leur est apparue bien plus difficile encore pour s'intégrer à cette école, perçue comme « *élitiste et inaccessible* ».

En 4<sup>e</sup> année d'études à Sciences Po, ce n'était plus pour eux que de mauvais souvenirs et ils étaient manifestement tout à fait intégrés dans leur promotion. En réalité, la première promotion de ces étudiants ayant « *essuyé les plâtres* » et souffert de la méfiance d'une partie de leurs congénères, les suivants ne se sentaient plus montrés du doigt.

---

<sup>1</sup> « *Promotion ZEP- Des quartiers à Sciences Po* », 2006.

Ce phénomène d'autocensure n'est pas propre aux jeunes issus des quartiers et banlieues parisiennes. Les élèves rencontrés par la mission dans d'autres régions ont témoigné dans le même sens.

#### NOUS AVONS DONNÉ LA PAROLE AUX JEUNES

- « *Quand j'ai parlé à mes parents de classes préparatoires, ils m'ont dit qu'on ne faisait pas ce type d'études dans la famille. Avec eux, c'était la guerre et c'était très difficile à vivre psychologiquement.* » (un jeune en TSI dans l'académie de Lille).

- « *Pour faire une classe prépa, il faut avoir le niveau, être fort psychologiquement, avoir les moyens, avoir une motivation personnelle et des parents incitatifs. Nous ne sommes pas nombreux dans ce cas* » (un élève de l'académie de Lille).

- « *Pour moi, je percevais Sciences Po comme une école élitiste et inaccessible. C'est quand des gens de Sciences Po sont venus discuter avec nous au cours d'une réunion d'information-orientation que l'idée s'est forgée progressivement. Mais j'ai dû à mon tour lutter contre les préjugés de ma famille et de mes amis* » (un étudiant en 4<sup>e</sup> année de Sciences Po, ancien élève du lycée Jean Zay d'Aulnay-sous-Bois).

- « *Une fois entré à Sciences Po, j'ai perçu un décalage culturel avec les autres étudiants qui m'a impressionné. Au début, j'avais l'impression de devoir me justifier, de devoir trouver ma place. Mais aujourd'hui le contexte a évolué ; les premiers diplômés issus des conventions ZEP ont essuyé les plâtres et fait tomber les barrières* » (un étudiant en 4<sup>e</sup> année de Sciences Po, ancien élève du lycée Louise Michel de Bobigny).

- « *Au début je n'osais pas prendre la parole car mon vocabulaire était différent et que je ne construisais pas mes phrases comme les autres. Au bout d'un moment, on passe du « ce n'est pas fait pour moi » au « pourquoi pas moi ? » ; « Je me suis aperçu que la situation était encore plus difficile pour les jeunes venant de province que pour ceux issus des banlieues. En première année, ils vivent les mêmes difficultés que nous, car ils sont dans l'autocensure, mais ils ont encore davantage de mal que nous à s'adapter à l'ambiance parisienne.* (Mérim, étudiante en 4<sup>e</sup> année de Sciences Po, ancien élève du lycée Auguste Blanqui de Saint-Ouen).

- « *La première année à Sciences Po a été compliquée et douloureuse, il fallait gérer le regard des autres, avoir un nouveau regard sur nous-mêmes. J'ai pris conscience de l'exclusion, ce qui a créé un peu de haine.* » (Akim, étudiant en 4<sup>e</sup> année de Sciences Po, ancien élève du lycée Auguste Blanqui de Saint-Ouen).

- « *J'avais une image terrifiante de la prépa que j'ai totalement démystifiée depuis. Bien sûr il faut de la motivation, mais on ne dit pas assez aux jeunes que ce que l'on apprend en prépa est très intéressant. Le problème c'est que les professeurs, au lycée, ne nous encouragent pas dans cette voie.* » (Sakina, en prépa PSI dans l'académie de Caen).

- « *Les gens ne savent pas exactement ce qu'est une classe préparatoire. Nous n'avons pas assez d'explications concrètes : il ne faut pas mettre toutes les prépas dans le même sac. Dans la mienne, l'ambiance est bonne et il y règne un esprit de solidarité.* » (une étudiante en CPGE dans l'académie de Lille).

## 2. Les handicaps financiers

**Les handicaps financiers viennent se conjuguer aux difficultés culturelles et sociales.** Ceci d'autant plus que les études concernées ont un coût non négligeable :

- pour les classes préparatoires, il s'agit surtout du **logement** et de la vie quotidienne, car les lycées concernés sont généralement éloignés des lieux d'habitation des familles ;

- puis, les étudiants doivent assumer la prise en charge des **frais d'inscription aux concours d'entrée aux grandes écoles** dans lesquelles ils souhaitent poursuivre leurs études. Précisons qu'ils ont à s'acquitter de frais de dossiers variables selon les concours et selon leur niveau social, le montant des frais d'inscription variant selon qu'ils sont ou non boursiers. Afin de limiter les coûts liés à l'organisation, un certain nombre d'écoles se sont regroupées en concours communs ou en banques d'épreuves, ces dernières étant affectées le cas échéant de coefficients différents en fonction du profil du concours. Ainsi par exemple<sup>1</sup>, pour ce qui concerne les concours communs polytechniques, qui conduisent à 35 écoles publiques d'ingénieurs, un étudiant non boursier doit s'acquitter d'environ 140 euros de frais. Un étudiant boursier en est exonéré mais il doit payer des frais spécifiques, compris entre 20 et 55 euros par école. S'agissant des écoles de commerce, les frais d'inscription aux concours communs à 32 écoles s'échelonnent de 25 à 71 euros pour les boursiers, tandis qu'un autre concours -qui concerne 6 écoles- s'élève de 300 euros pour seulement l'une de ces écoles à 400 euros pour les 6. C'est ainsi qu'Edith, étudiante rencontrée par la mission à Caen, a indiqué que les frais d'inscription aux concours d'entrée qu'elle envisage de présenter s'élèvent à environ 300 à 400 euros pour les étudiants boursiers et 600 à 700 euros pour les autres. Une telle somme est conséquente pour les étudiants qui ne peuvent bénéficier d'un soutien financier parental ;

- enfin, il faut assumer le **coût élevé des études dans les grandes écoles**. La difficulté financière doit être réglée aussi à ce stade, car les jeunes doivent pouvoir l'anticiper et être rassurés sur les possibilités d'aide ou de prise en charge financière.

Or, dans ce domaine également, l'information est inégale selon l'origine sociale des jeunes. Nombreuses sont les familles qui ignorent tout du dispositif - il est vrai fort complexe - des aides sociales aux étudiants.

Ainsi que l'a souligné M. Laurent Wauquiez, alors député, dans un récent rapport<sup>2</sup> : *« La complexité globale du système a donc de nombreux effets pervers particulièrement inquiétants : difficulté d'accès à l'information pour les étudiants, sentiment d'injustice car les règles ne sont pas claires,*

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe au présent rapport pour des détails complémentaires concernant les frais d'inscription aux concours d'entrée aux grandes écoles.

<sup>2</sup> « Les aides aux étudiants – Les conditions de vie étudiante : comment relancer l'ascenseur social ? », Laurent Wauquiez, 2006.



*lourdeur d'instruction des dossiers par les services du CROUS auxquels on ne facilite pas la tâche, délais longs pour l'instruction des bourses et pour finir inégalité de traitement, chaque CROUS étant contraint de se forger sa propre doctrine* ». Il a dénoncé un « maquis d'aides » et en a identifié au moins une vingtaine à l'échelon national, sans compter quantité d'aides des collectivités territoriales.

### 3. Les inégalités territoriales

#### a) Un élitisme au cœur de l'élitisme

Votre mission souhaite, par ailleurs, insister sur les **inégalités géographiques**, non négligeables pour deux raisons principales :

- la carte des classes préparatoires comporte des « trous » et l'on constate des disparités entre les territoires ;

- il existe une hiérarchisation, savamment entretenue, entre classes prépas.

• S'agissant du premier point, d'après Mme Marie Duru-Bellat, sociologue auditionnée par votre mission, et ainsi qu'il a été dit précédemment, l'offre de « prépas » s'avère bien plus fournie dans les établissements au public favorisé : un tiers des lycées se situant dans le quart des établissements au public le plus favorisé ont une classe prépa, contre 5 % de ceux se situant dans le quart le moins favorisé. L'offre est relativement beaucoup plus importante en Ile-de-France ; or, pour tous les choix scolaires, il existe un **phénomène d'attraction de l'« offre »**. Mais les recherches montrent également que les élèves choisissent davantage une prépa dans les établissements fréquentés par un public socialement favorisé. De ce point de vue, il conviendra d'observer l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire, engagée par le Gouvernement, sur la mixité sociale des établissements.

Pour M. Richard Descoings, directeur de l'IEP de Paris, cette inégalité territoriale est flagrante, alors que la seule présence de CPGE dans une ville ou un quartier garantit pourtant l'existence d'une information sur les grandes écoles. En effet, un choix historique a été arrêté en vue de limiter leur nombre et de les concentrer, pour les raisons suivantes :

- le coût par élève : il s'agit là de l'argument officiel ;

- le présupposé d'un déterminisme social et territorial : quelles seraient les chances de ces jeunes d'accéder à une grande école ?

- un certain malthusianisme des professeurs en CPGE, qui souhaiteraient ainsi préserver les avantages et le prestige liés à leur corps (en quelque sorte « plus le club serait fermé, plus il serait chic »).

• S'agissant du second point, il apparaît difficile d'éviter que les taux d'entrée des étudiants de telle ou telle classe prépa dans les grandes écoles les

plus prestigieuses ait un impact sur sa notoriété relative. De plus, ce phénomène se trouve amplifié par les classements réalisés par les médias, qui n'évoquent toutefois que l'entrée dans les quelques « très grandes écoles ». On oublie malheureusement trop souvent de relayer la réussite, y compris professionnelle, d'anciens étudiants de classes prépas moins connues et moins « parisiennes » dans de nombreuses autres écoles.

La qualité de la formation dispensée s'impose dans l'ensemble des classes préparatoires de proximité et ceci suppose un vivier de professeurs suffisant.

A cet égard, on ne peut pas ne pas évoquer la question de **l'affectation des professeurs** en CPGE, car elle n'est bien entendu pas sans conséquence sur la réputation et l'attractivité de tel ou tel lycée. Certains vont jusqu'à évoquer, comme on l'a vu, « l'aristocratie des enseignants » en évoquant les professeurs de CPGE. La question est de savoir si les modalités de recrutement des professeurs n'entretiendraient pas la hiérarchisation des classes prépas et, par là même, la « ségrégation » entre « prépas » parisiennes et « prépas » de province, et entre ces dernières elles-mêmes ?

Ainsi que le souligne M. Marc Dupuis, dans « Le Monde de l'Education » de février 2007 : « *Dans un système scolaire pyramidal, qui repose sur la note et la sélection, ce qui est valable pour les élèves l'est aussi pour les enseignants. Ainsi, y a-t-il des prépas « étoilées » (scientifiques de haute volée) dont les profs sont également étoilés, des khâgnes plus prestigieuses que d'autres, et il est plus gratifiant d'être prof de maths dans une prépa mathématique que littéraire, ou prof dans une prépa de centre-ville plutôt que de banlieue. Encore que ce type de mentalité hypercompétitive soit en train de changer.* »

*b) Une inégalité qui amplifie toutes les autres*

**Ces inégalités territoriales ne concernent pas seulement les banlieues difficiles, mais aussi les zones rurales reculées ou enclavées, ou encore les zones industrielles en reconversion.**

Or, elle s'ajoute aux autres types de handicaps qu'elle vient en quelque sorte renforcer, car **l'inégalité territoriale se conjugue souvent avec l'inégalité sociale et/ou culturelle.**

En effet, certains proviseurs ont confirmé à votre mission que les élèves issus des milieux défavorisés ou de territoires ruraux étaient les plus réticents à s'éloigner du domicile parental. Les témoignages de nombreux élèves allaient également dans ce sens.

Il est vrai que l'éloignement des classes prépas rend l'information d'autant plus abstraite et qu'elle amplifie les freins financiers puisque les familles devront alors assumer l'hébergement et les frais de transport. S'ajoute à cela l'insuffisance criante d'internats au sein des lycées disposant de classes prépas. La conjugaison de tous ces facteurs contribue à expliquer la frilosité de

certaines familles - encore accrue s'agissant des filles, dans certains milieux - et leur répugnance à envisager que leur enfant quitte le domicile familial, quand bien même il ne s'agirait que d'un éloignement de quelques dizaines de kilomètres.

Enfin, ainsi que l'a dit par exemple à votre mission un enseignant du lycée de Hénin-Beaumont, situé dans la région du Nord-Pas-de-Calais : « *en dépit parfois d'une information et d'un accompagnement corrects, ces élèves n'ont pas toujours l'ambition culturelle de quitter leur terroir* ».



## II. UNE PRISE DE CONSCIENCE RÉCENTE DE LA GRAVITÉ DE LA SITUATION

Avec l'entrée massive des jeunes dans les systèmes d'enseignement supérieur, s'est posée la question de l'encouragement et de l'accompagnement des plus « fragiles » d'entre eux, y compris dans les filières ou les établissements les plus élitistes.

Si le débat résonne d'un écho particulièrement fort en France depuis quelques années, il n'est pas absent des réflexions et politiques conduites chez nos partenaires étrangers.

Chaque pays organise la sélection de ses élites en fonction de son histoire et de sa culture.

Il est vrai que la question ne se pose pas dans les mêmes termes dans un pays comme la France, où 65 % d'une classe d'âge réussit sa sortie du secondaire et dans d'autres pays, tels que la Suisse, l'Allemagne et le Royaume-Uni, où cette proportion est plus proche de 30 %.

Dans tous les cas cependant se posent les questions de l'accès aux filières de formation des élites, c'est-à-dire de ceux qui seront, à terme, chargés des plus hautes responsabilités, mais aussi de la diversité sociale de celles-ci. Chaque pays adapte sa politique en la matière en fonction de ses spécificités.

### A. UNE PRÉOCCUPATION PARTAGÉE PAR NOS PARTENAIRES ÉTRANGERS

Votre mission évoquera notamment le cas des États-Unis et, en Europe, celui du Royaume-Uni, de l'Allemagne, de la Suède et de la Finlande. Elle regrette que les services de deux autres ambassades françaises (d'Espagne et d'Italie) - également sollicités en janvier puis relancés en avril - n'aient pas cru bon de répondre à ses questions. Elle apprécie peu la désinvolture ainsi manifestée à l'égard de la représentation nationale.

#### 1. Le cas des États-Unis : la politique d'« *affirmative action* »

Bien que leur organisation soit radicalement différente de la nôtre, les États-Unis sont confrontés à des défis de même nature : promouvoir la qualité des filières d'excellence, sans laisser sur le bord de la route les catégories moins favorisées, et notamment les minorités ethniques qui, du fait des pesanteurs sociales, se détournent de l'enseignement supérieur.

Aux États-Unis, cette question est traditionnellement abordée sous l'angle de « *l'affirmative action* ». Elle se pose dans des termes spécifiques, compte tenu du caractère sélectif de l'entrée à l'université et du coût

généralement élevé des études, même si les étudiants d'origine modeste bénéficient d'une aide financière.

Après 40 ans de mise en œuvre, **bien que le bilan de cette politique soit mitigé, « l'affirmative action » reste considérée comme un outil utile en vue de favoriser l'égalité des chances. Loin de se traduire par l'application de quotas mécaniques - illégaux - et tendant à favoriser les personnes au regard de leur origine et non de leurs capacités, elle vise à la promotion d'une diversité reconnue comme une vertu cardinale de la société américaine.**

*a) Qu'est-ce que la politique « d'affirmative action » ?*

La politique d'« *affirmative action* », que l'on traduit très improprement en français par « discrimination positive », est une politique qui cherche à compenser les effets de longue durée provoqués par la ségrégation. Initialement dictée par le souci moral de réparer les torts séculaires qui avaient été causés aux « noirs » d'Amérique, elle a pour objectif d'aller au-delà de l'égalité juridique formelle pour permettre à ces derniers d'accéder à une égalité réelle.

Mise au service d'un objectif de diversité, elle a été étendue à d'autres minorités ethniques, mais fait aujourd'hui l'objet d'une contestation, y compris de la part de certains afro-américains.

Dans un premier temps, de nombreux établissements d'enseignement mirent en application cette politique en recourant à des quotas. La Cour Suprême, saisie par un étudiant blanc dont la candidature avait été écartée suivant cette méthode par la faculté de médecine de Californie au profit d'un candidat noir nanti d'un moins bon dossier, prohiba les quotas raciaux dans un jugement de 1978.

L'« *affirmative action* » n'en restait pas moins légitime mais devait dorénavant s'effectuer au nom d'un principe de diversité qui pouvait figurer aux côtés de critères plus traditionnels comme les résultats scolaires, les succès sportifs ou les engagements associatifs. **La diversité est ainsi devenue le fondement de l'action en faveur de l'égalité des chances entre les races.**

*b) Des critères de sélection non exclusivement académiques*

A l'occasion de sa mission effectuée aux Etats-Unis du 12 au 20 septembre 2006, votre commission des affaires culturelles a constaté<sup>1</sup> que, dans les universités d'élite les plus prestigieuses, telles que celles de Harvard et du Massachusetts Institute of Technology (MIT), les procédures de sélection ne s'attachent pas aux seuls résultats scolaires du candidat, mais cherchent à cerner sa personnalité dans son ensemble. Dans le but de

---

<sup>1</sup> Voir le rapport d'information n° 239 (2006-2007), intitulé « Regards sur l'enseignement supérieur et l'action culturelle des États-Unis : l'autonomie au service de la diversité ».

constituer une collectivité d'étudiants riche de sa diversité, sont mises en place des politiques « *d'affirmative action* » qui constituent un atout pour les candidats provenant de minorités sous-représentées ou de milieux peu favorisés.

Cette sélection s'appuie sur une **pluralité de critères**. La dimension scolaire est certes prise en compte, mais elle ne constitue qu'une composante parmi d'autres. Ce sont davantage les capacités et le potentiel de développement du candidat que l'on s'efforce d'évaluer, plutôt que des connaissances effectives. D'autres paramètres sont également retenus : les talents sportifs, l'aptitude au « *leadership* » et la capacité d'engagement personnel dans des activités associatives ou sociales. L'appartenance à une minorité sous-représentée ou une provenance sociale plus modeste peuvent aussi constituer un atout pour un candidat, dans la mesure où sa capacité à parvenir à un bon niveau, malgré un handicap de départ, témoigne d'un mérite, d'une énergie et de prédispositions supérieures à celles d'un candidat issu des couches plus favorisées.

Les établissements recherchent des étudiants capables de surmonter l'adversité et de ne pas se laisser abattre par les échecs.

*c) Des aides financières diverses*

Ces étudiants peuvent bénéficier d'aides dont les sources sont diverses.

- Le **gouvernement fédéral** représente la plus importante source de financement pour les mécanismes de soutien aux étudiants. Ses contributions financières sont susceptibles de bénéficier indifféremment aux établissements publics ou privés.

- Par ailleurs, les **universités** elles-mêmes ont mis en place des dispositifs d'aides. Les deux grandes universités évoquées ci-dessus, dont les coûts de scolarité sont très élevés, assurent que les capacités financières des candidats sont délibérément mises de côté pendant toute la procédure de sélection et qu'une fois les candidats retenus, l'université s'attache, avec ceux-ci et leur famille, à construire un **plan de financement**.

Harvard a décidé récemment de relever de 45 000 à 66 000 dollars de revenus annuels, le seuil en-deçà duquel les familles sont **dispensées** du paiement des droits d'inscription.

Quant au MIT, il dispose d'une enveloppe financière propre - 80 millions de dollars en 2006 - distincte des fonds fédéraux, pour aider des étudiants qui en ont besoin. L'aide moyenne accordée s'est élevée à 28 000 dollars par étudiant.

Grâce à leur richesse et à l'importance des revenus qu'elles tirent de leurs fonds propres, ces deux universités prestigieuses estiment pouvoir compenser l'impact des barrières financières, dont la réalité n'est pas contestable à l'échelle du système tout entier.

- Soulignons qu'en dépit de ces dispositifs, les étudiants s'endettent lourdement pour financer leurs études. Le coût de quatre années d'études revient en moyenne à 160 000 dollars et l'endettement d'un étudiant s'établit en moyenne à 20 000 dollars à la sortie de l'université. Les **prêts** sont consentis pour 30 ans, à des taux d'intérêt bas, garantis par le Gouvernement, et le salaire moyen d'un ingénieur sorti du MIT - environ 68 000 dollars annuels - lui permet, en principe, de rembourser facilement ses emprunts.

Sur les 12 millions d'étudiants formés en premier cycle par des « *Community colleges* » - universités publiques moins onéreuses qui accueillent de nombreux jeunes des classes les moins favorisées -, 6 millions environ poursuivent leurs études jusqu'à la licence sur des campus plus sélectifs, grâce au système des « *credit transfers* », véritable moteur de l'ascension sociale dans ce pays. Celui-ci permet, en outre, à ces étudiants d'obtenir des bourses pour leur formation en second cycle. Mais combien d'entre eux accèdent aux universités les plus prestigieuses ?

#### d) *Un bilan mitigé et critiqué*

Dans un rapport<sup>1</sup> publié en septembre 2006, la commission présidée par Margaret Spellings s'inquiète de l'accroissement inexorable des coûts de scolarité des premiers cycles universitaires, très supérieur à l'inflation depuis 20 ans, et qui constitue un sujet de préoccupation pour les étudiants, leurs familles et les pouvoirs publics. Au cours des années 1995 à 2005, les frais d'inscription et de scolarité ont augmenté de 30 % dans les « *community colleges* », de 51 % dans le premier cycle des universités publiques, et de 36 % dans le premier cycle des universités privées.

Cette augmentation des coûts s'est accompagnée d'une diminution des aides financières attribuées aux étudiants par le gouvernement fédéral, qui sont tombées à leur plus bas niveau depuis 20 ans.

Le rapport émet d'ailleurs un **jugement** particulièrement **sévère à l'égard du système d'aide financière fédéral** aux étudiants, qu'il juge « *confus, complexe, inefficace, plein de doublons* » et auquel il reproche, en outre, de ne pas aider ceux qui en auraient le plus besoin.

La commission déplore qu'un trop grand nombre d'étudiants soient découragés d'entreprendre des études supérieures, ou s'endettent dans des proportions préoccupantes pour les financer. Elle évalue à deux millions l'effectif des élèves qualifiés de l'enseignement secondaire qui sont **dissuadés par les barrières financières** de poursuivre des études supérieures. Elle estime l'encours de la dette moyenne contractée par un étudiant à la sortie du premier cycle de quatre ans à 15 500 dollars pour les étudiants du secteur public et à 19 400 dollars pour le privé. Les sondages montrent que ces montants sont considérés comme excessifs par 59 % de la population et par 63 % des parents d'étudiants.

---

<sup>1</sup> « *A test of leadership – Charting the future for U.S. higher education ; a report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings* ».



D'après l'OCDE, la proportion des Américains dans l'ensemble de la population de l'OCDE diplômée de l'enseignement supérieur devrait d'ailleurs régresser de 41 % à 36 % dans les dix prochaines années si rien n'est fait pour contrecarrer cette évolution.

En outre, les insuffisances de l'enseignement secondaire rendent indispensables des cours de rattrapage pour environ 40 % des nouveaux étudiants. Ces insuffisances touchent plus particulièrement les étudiants issus des milieux économiquement défavorisés ou des minorités ethniques. Les statistiques donnent la mesure de ces disparités et montrent qu'à l'intérieur de la classe des 25/29 ans : 34 % des « blancs » obtiennent une licence, 17 % des « noirs » et 11 % des « latinos ».

**Enfin, la politique d'« affirmative action » suscite aujourd'hui des débats.**

Cette politique volontaire n'est pas parvenue, en effet, à compenser les handicaps sociaux pesant sur certaines minorités qui restent « sous-représentées » dans le système éducatif américain, en particulier dans l'enseignement supérieur.

Quatre Etats, la Californie en 1996, suivie du Texas en 1997, de l'Etat de Washington en 1998 et de la Floride en 1999 ont fortement réduit, voire supprimé, leurs programmes d'« affirmative action » à leur niveau, les législations fédérales continuant toutefois de s'appliquer. Des tentatives similaires ont eu lieu dans une douzaine d'autres Etats, mais n'ont pas abouti.

La contestation de la politique d'« affirmative action » fait appel à deux catégories d'arguments.

Les uns soulignent, d'une part, que les mécanismes distorsifs mis en œuvre risquent par contrecoup de dévaloriser les réussites des individus issus des minorités concernées, en jetant un doute sur leur valeur et leurs mérites effectifs. Les autres insistent sur l'effet néfaste que jouerait la politique d'« affirmative action » en matière d'intégration. Elle contribuerait désormais à enfermer ces groupes ethniques dans leur identité, et, en consacrant les divisions de la société, freinerait - au rebours de son objectif - l'intégration des groupes minoritaires.

Dans ces conditions, votre commission s'interrogeait ainsi l'an dernier : « *les Etats-Unis n'en viendront-ils pas à substituer aux critères raciaux des critères socio-économiques qui permettraient de faciliter l'accès des plus défavorisés à une éducation de qualité ?* »

Spécifique, l'évolution de la situation américaine dans ce domaine est intéressante et les réflexions actuelles semblent conduire à une inflexion, plus qu'à une remise en cause drastique, des politiques conduites jusqu'ici.

## 2. Une tendance générale : l'accompagnement financier

### a) Au Royaume-Uni

Si les universités britanniques se classent parmi les plus prestigieuses d'Europe, leurs frais d'inscription figurent également au premier rang et ils devraient encore augmenter. Depuis septembre 2006, ils atteignent 4 500 euros par an pour les trois années de licence et davantage pour les masters, ce montant correspondant au plafond fixé jusqu'en 2009. Au-delà et jusqu'en 2011, ils pourraient atteindre 10 000 euros, puis les universités devraient pouvoir les fixer librement.

Il y a **exonération** des frais de **scolarité** lorsque les **revenus familiaux annuels sont inférieurs à 32 000 euros** ; en l'absence de dégressivité, relevons cependant que l'effet de seuil joue pleinement pour ceux dont les revenus dépassent légèrement ce montant.

Par ailleurs, **les étudiants ont tous droit à un prêt d'Etat**, assorti d'un taux d'intérêt limité à la prise en compte du taux d'inflation. Par conséquent, ils ne doivent pas régler directement les frais de scolarité, qui font en quelque sorte l'objet d'un **paiement différé**. Ils les rembourseront une fois leur diplôme acquis et lorsque leur situation financière le permettra (à savoir, lorsqu'ils gagneront plus de 32 000 euros par an).

Ce dispositif permet d'élargir l'accès à l'université pour les étudiants issus de milieux modestes, traditionnellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur britannique.

Pour couvrir leurs frais de logement et dépenses courantes, de nombreux étudiants recourent également à des prêts bancaires.

Il semble que la hausse récente des frais d'inscription n'ait pas fait fuir, comme redouté, les étudiants des classes moyennes hors des universités, le nombre de demandes d'inscription ayant même augmenté de 7,1 % pour la rentrée 2007.

En outre, une **agence gouvernementale en faveur de l'égalité des chances** a été créée, en 2004. Cet « *Office for fair access* » (OFFA), dont le directeur est placé sous la tutelle du ministre de l'éducation, a pour mission de s'assurer que les mesures en faveur des jeunes issus de milieux défavorisés sont mises en œuvre convenablement, et de suivre les évolutions.

Environ 510 millions d'euros ont été alloués à la promotion de l'égalité des chances en 2006-2007, afin d'inciter les universités - y compris les plus prestigieuses - à accueillir des étudiants venant de milieux non favorisés. **Pour bénéficier de ces fonds et être considérée comme équitable, une université doit mettre en place un système d'admission respectant cinq principes.** Ainsi, celui-ci doit :

- être transparent ;

- permettre d'accepter des étudiants jugés aptes à mener à terme le cycle d'études entrepris, sur la base de leurs résultats, de leur mérite et de leur potentiel ;
- mettre en place des méthodes d'évaluation fiables ;
- chercher à minimiser les obstacles en faveur des candidats ;
- être organisé dans le cadre de structures et de procédés institutionnels.

Egalement sur l'initiative du Gouvernement, une association (la « *National Association for Gifted and Talented Youth* ») - NAGTY - a été créée pour **identifier les 5 % de jeunes** - de 11 à 19 ans - **à haut potentiel issus de milieux défavorisés**. Ils se voient proposer des cours au sein des universités, pour éveiller leur curiosité intellectuelle et rendre l'enseignement supérieur attractif. Une dizaine de **conventions** ont été conclues à cette fin entre des écoles et des établissements d'enseignement supérieur. L'objectif est d'aider ces jeunes à entrer dans les meilleures universités.

Enfin, afin d'aborder les problèmes plus en amont, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement scolaire, des entreprises prennent l'initiative de financer des écoles (« *school academies* ») dans des zones difficiles, afin de remonter le niveau académique d'élèves en difficulté.

#### *b) En Allemagne*

La question de la diversité sociale et de l'égalité des chances connaît des développements nouveaux en Allemagne, compte tenu de la réforme d'ampleur engagée en 2006. Celle-ci prévoit notamment la mise en œuvre d'un « **programme d'excellence** » visant à promouvoir les universités de pointe et le développement d'un certain nombre d'« universités d'élite » ; elle autorise les universités à sélectionner elles-mêmes leurs étudiants (à concurrence de 60 % des places) et elle permet aux Länder d'autoriser les établissements à lever des droits d'inscription.

D'après les informations recueillies en 2005, à l'occasion d'une mission en Allemagne, par notre collègue Jean-Léonce Dupont, vice-président de votre mission et rapporteur pour avis du budget de l'enseignement supérieur pour votre commission des affaires culturelles, la plupart des Länder ont, dans un premier temps, fixé des droits d'inscription de 500 euros par semestre. Beaucoup prévoient cependant d'en dispenser les doctorants, les étudiants effectuant un semestre de stage pratique, les étudiants handicapés, ceux ayant des enfants ou les étudiants étrangers accueillis dans le cadre d'accords de partenariat...

Enfin, pour contrer les inquiétudes qu'une telle hypothèse génère déjà dans la population étudiante, les Länder concernés ont souhaité accompagner l'introduction de droits de scolarité de diverses mesures et **augmenter le budget consacré à l'aide sociale aux étudiants**.

Précisons que les étudiants allemands bénéficient de plusieurs types d'aides :

- les bourses de mobilité, dont les dispositifs de financement font intervenir plusieurs partenaires au sein des divers programmes (publics et privés, fédéraux ou régionaux, nationaux, binationaux et multilatéraux) ;

- les aides sur critères sociaux dont les modalités sont définies par la loi fédérale et qui concernent près d'un quart des étudiants ; le montant de cette allocation est calculé sur la base de la situation financière de l'étudiant et de ses parents, ainsi que des dépenses qu'il est censé engager pour subvenir à ses besoins et payer sa formation. Cette aide peut revêtir la forme d'une allocation, mais aussi d'un prêt d'Etat sans intérêt ou à taux bonifié auprès d'établissements, que le bénéficiaire doit rembourser au plus tôt cinq ans après son entrée dans la vie active ;

- depuis début 2006, les étudiants dont les parents auraient les moyens de prendre en charge les frais d'études peuvent aussi bénéficier des possibilités d'un tel prêt ;

- en outre, une aide fédérale a été mise en place récemment en faveur des jeunes artisans et ouvriers spécialisés qui souhaitent approfondir ou diversifier leur formation. Elle se compose d'une allocation et d'un prêt à taux bonifié ;

- enfin, il existe des aides sur critères d'excellence, destinées aux étudiants et aux jeunes en formation professionnelle particulièrement doués. Ces aides concernent moins de 1 % du nombre de jeunes et d'étudiants.

Il s'agit d'un système très original, vu de notre pays. **En France, la sélection de l'excellence est traditionnellement l'affaire de l'Etat et des grandes écoles. En Allemagne, elle relève des acteurs de la société civile et politique.** En effet, la mise en œuvre de ces aides est assurée par une douzaine d'« œuvres » ou de fondations. Six d'entre elles sont les émanations des grands partis politiques, deux sont liées au monde des entreprises et des syndicats, deux le sont aux églises, et la dernière, indépendante sur les plans politique, confessionnel et idéologique, est la « fondation des étudiants du peuple allemand ».

### *c) En Suède*

Il convient tout d'abord de souligner qu'en Suède, l'enseignement scolaire est organisé en filières variées : 17 au total, dont seulement 3 au profil académique, les autres préparant à des formations techniques ou professionnelles.

Contrairement à la France, la fin des études secondaires n'est pas sanctionnée par un examen mais par un **certificat de fin d'études**. Celui-ci récapitule, sous forme d'un total de points, les performances (évaluées sous forme de contrôle continu) atteintes dans les enseignements suivis au cours des trois dernières années de scolarité.

L'accès à l'enseignement supérieur se fait par **candidature** individuelle auprès des établissements d'enseignement supérieur, qui examinent chacun les dossiers des postulants. Même s'il n'existe pas *stricto sensu* de sélection, le prestige relatif d'une université conditionne le nombre et la qualité des candidatures pour y accéder.

L'absence d'examen final à l'issue des études secondaires entraîne un phénomène de **compétition**. Aussi, nombreux sont les lycéens ayant recours à des cours complémentaires en vue d'améliorer leurs « points » dans les disciplines clés permettant d'entrer dans les établissements les plus prestigieux et, dès lors, les plus sélectifs.

De tels cours complémentaires ont été mis en place par les municipalités, initialement pour permettre aux jeunes de 19 à 25 ans ayant abandonné trop tôt leurs études secondaires de les reprendre sous la forme de cours du soir. Or, ces formations parallèles se retrouvent détournées au bénéfice des jeunes les plus « compétitifs » et donc au détriment des jeunes en difficulté.

Depuis 1994, un **système de financement des études supérieures** a été créé afin d'élargir au plus grand nombre l'accès aux études universitaires : tout étudiant, quels que soient les revenus de ses parents, perçoit une **bourse** fixe, non remboursable, assortie d'un **prêt** à taux préférentiel, remboursable sur 25 ans. Précisons que **le budget d'un étudiant suédois se compose ainsi de 200 euros de bourse non remboursable et de 500 euros de prêt remboursable de l'Etat**. Ce financement public est disponible durant 12 semestres d'études et « exportable » dans le cas d'un séjour à l'étranger pour partie des études.

**Il n'en reste pas moins que les étudiants d'origine sociale modeste font face à des obstacles matériels réels : l'aide publique étant concentrée sur les bourses et les prêts individuels, la gestion des logements, restaurants et autres services sociaux étudiants est confiée à des entreprises privées, qui n'offrent pas de tarif préférentiel aux étudiants.**

On constate cependant que ce système d'aides a permis un **accès croissant** des enfants des classes sociales modestes à l'université : près de la moitié des étudiants inscrits actuellement dans un établissement d'enseignement supérieur suédois sont nés de parents ne possédant ni l'un ni l'autre de diplôme de l'enseignement supérieur. La proportion de nouveaux étudiants en provenance de foyers modestes constituait 24 % d'une cohorte en 2005, contre 18 % en 1994. Cependant, les statistiques font apparaître que si 70 % d'une classe d'âge d'origine sociale « supérieure » (dont les parents sont cadres) poursuivent des études supérieures, seulement 30 % d'une classe d'âge d'origine « ouvrière » en fait autant et généralement pour des cursus plus courts.

Enfin, relevons que le système permet à un nombre sensible d'adultes d'origine sociale modeste de poursuivre leurs études plus tardivement : les

aides à la validation des acquis de l'expérience et à la formation continue permettent de redevenir étudiant plus tard dans la vie.

*d) En Finlande*

L'égalité des chances est au cœur du modèle social finlandais, caractérisé par un très fort souci de garantir à chacun de réelles possibilités d'accès au savoir.

Il convient de préciser que les élèves passent des **examens d'aptitude pour l'entrée au collège**, ceux ayant des résultats insuffisants étant dirigés vers l'enseignement professionnel.

Un enfant n'ayant pas grandi en Finlande sera en général placé dans la classe qui convient à son âge et/ou à son niveau d'éducation. Il recevra des cours spécifiques pendant un an, y compris un soutien dans sa langue maternelle.

Les établissements peuvent adopter des **critères de sélection**. C'est ainsi que les meilleurs lycées sélectionnent sur les langues étrangères ou encore sur les résultats en mathématiques, voire dans des disciplines artistiques.

L'examen de fin d'études secondaires est une formalité et le taux de réussite est très élevé. Les mentions dans les différentes matières sont importantes. En effet, **un étudiant ayant reçu plusieurs mentions est dispensé de l'examen d'entrée à l'université** dans certaines filières et il bénéficiera de « points d'avance ».

En effet, les **universités publiques finlandaises**, financées par l'Etat, **ont toutes instauré un concours pour l'entrée en première année**.

Les **études** en Finlande sont complètement **gratuites**.

L'égalité des chances dans l'enseignement supérieur est garantie par le **système d'allocation étudiant** qui permet d'atténuer très largement les différences de revenu des familles.

Cependant, il faut souligner que les Finlandais ne font donc **pas de statistiques sur l'origine sociale** des élèves ou étudiants. Or, force est de constater que les meilleurs lycées sont situés dans les quartiers les plus chers d'Helsinki ainsi que dans les centres villes des principales villes, où les élèves sont issus de familles diplômées de l'enseignement supérieur.

***B. UN « FLEURISSEMENT » D'INITIATIVES DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ET DU MONDE ÉCONOMIQUE***

En France, le développement du système d'aides sociales a tenté de répondre - certes bien imparfaitement - au souci de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Mais, s'agissant du problème spécifique de l'accès aux CPGE et aux grandes écoles, ce sont ces écoles elles-mêmes, parfois des lycées, ainsi que des entreprises, qui ont été les premières à adopter une posture plus « proactive ».

Ces initiatives ont des objectifs divers et complémentaires, dans la mesure où elles « s'attaquent » aux différents types de handicaps des jeunes défavorisés, qu'ils soient de type « qualitatif » ou financier.

### **1. Des expérimentations plus ou moins médiatisées**

On peut classer les expérimentations engagées par les écoles en deux grandes catégories : celle lancée par l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, qui prévoit une procédure dérogatoire de recrutement, et celle initiée par l'ESSEC (l'école supérieure des sciences économiques et commerciales), qui consiste à donner à tous les moyens de réussir les mêmes épreuves pour l'entrée à l'école. Mais il en existe d'autres encore, telle l'expérimentation récemment engagée par le lycée Henri IV. Enfin, les actions de mécénat d'entreprises se multiplient.

#### *a) L'Institut d'études politiques : un pionnier*

Les lycées relevant des zones urbaines sensibles (ZUS) et des zones d'éducation prioritaire (ZEP) se déclarant quasi impuissants à mobiliser leurs élèves pourtant talentueux mais appartenant à des milieux défavorisés et fréquemment issus de l'immigration, le directeur de Sciences Po, M. Richard Descoings, a lancé en quelque sorte un « pavé dans la mare ». Il a initié un dispositif destiné à faire sauter le « verrou social » : il s'agissait d'établir pour ces jeunes, des passerelles entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, et de faciliter leur accès à l'Institut.

A cette fin, des « **conventions d'éducation prioritaire** » ont été mises en œuvre en **2001**, avec sept lycées partenaires. Puis, l'expérience a été étendue à d'autres établissements. Aujourd'hui on compte une cinquantaine de lycées partenaires. 75 étudiants ont été recrutés grâce à ces conventions en 2006 et, au total, en six ans, ce sont 264 étudiants qui sont ainsi entrés à Sciences Po.

Une telle convention prévoit l'accompagnement des élèves et l'organisation de leur épreuve d'admissibilité pour l'accès à l'IEP. Indiquons succinctement - l'encadré ci-dessous étant plus précis - que chaque élève réalise un dossier de presse et s'initie à la rédaction de notes (de synthèse et de réflexion). Il présente ensuite son travail devant un jury composé de professeurs et de membres de la société civile. S'il est déclaré admissible, il subit une épreuve d'admission à Sciences Po. Une fois admis, les étudiants concernés bénéficient d'un suivi pédagogique renforcé.

## LA DESCRIPTION DES CONVENTIONS D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

La procédure d'accès à Sciences Po dans le cadre d'une convention d'éducation prioritaire se déroule en 4 phases.

### • **Première phase : des passerelles entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur**

Des étudiants de Sciences Po vont dans les lycées dans le cadre de projets collectifs évalués pour l'obtention du diplôme et organisent des actions communes avec les lycéens des établissements sensibles. Réciproquement, 600 lycéens se rendent chaque année à Sciences Po pour assister à des cours, rencontrer des étudiants et des professionnels de différents secteurs d'activité.

Au delà des épreuves de sélection, l'intérêt pour tous les lycéens est de pouvoir se questionner concrètement sur leur orientation après le baccalauréat et sur leur avenir professionnel. Des équipes d'analystes de Sciences Po vont également dans les lycées, et, en lien avec les équipes enseignantes qui le souhaitent, aident les élèves à travailler leur prise de parole en public devant caméra vidéo. Les prestations orales sont ensuite analysées collectivement.

Là aussi, l'enjeu dépasse l'entrée à Sciences Po et vise à rendre les étudiants plus confiants en eux-mêmes et mieux aptes à se projeter dans la vie sociale et professionnelle.

### • **Deuxième phase : une sélection rigoureuse**

La sélection intervient le plus tard possible, au printemps de l'année de terminale. La première phase, l'admissibilité, est déléguée au chef d'établissement et aux enseignants des lycées. Les enseignants retrouvent ainsi la mission des instituteurs de la Troisième République qui étaient amenés à repérer des personnalités et des potentiels chez des élèves qu'ils accompagnaient et proposaient pour des bourses d'études au lycée.

Chaque candidat, dans le cadre des conventions, soutient une revue de presse réalisée de façon autonome. Les résultats scolaires de la classe de seconde à la terminale, examinés minutieusement, fondent également la décision du jury.

Si le candidat admissible obtient le baccalauréat dès le premier groupe d'épreuves, il est autorisé à se présenter à l'oral d'admission. Il s'agit alors d'un entretien de 30 à 40 minutes devant un jury composé de cinq personnalités (professeurs des universités, hauts fonctionnaires, cadres dirigeants d'entreprise, enseignants et membres de la direction de Sciences Po, personnalités invitées).

### • **Troisième phase : l'intégration de l'école**

Les élèves admis dans le cadre des conventions bénéficient, avec les autres étudiants admis en première année dès le mois de juillet, d'un stage d'intégration de trois semaines en septembre. Pendant les trois premiers mois de leur scolarité, ils peuvent également choisir d'avoir un tuteur qui leur servira de personne référente, le temps de passer le cap de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur.

### • **Quatrième phase : le soutien matériel et financier**

Les élèves admis peuvent, sur critères sociaux et financiers, bénéficier d'une bourse de mérite du ministère de l'éducation nationale, d'une place en chambre double à la cité internationale universitaire de Paris, d'une aide au logement et, la première année, d'une bourse de livres d'une valeur de 500 euros, également proposée à d'autres élèves boursiers de Sciences Po.

Enfin, on pourrait dire que la « réussite par l'exemple » constitue une ultime « étape ».

C'est un moment important, où les élèves admis à Sciences Po peuvent retourner dans leur lycée d'origine et témoigner de leur parcours de réussite par les études. Ainsi grâce à leur expérience l'effet de levier s'opère dans les lycées.



*b) La convention « une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? »*

(1) Une idée initiée par l'ESSEC

L'ESSEC a souhaité, elle aussi, contribuer à la mise en œuvre d'actions visant à élargir le recrutement des grandes écoles à des publics plus larges, en excluant toute politique de quotas.

A cette fin, elle a mis en place la convention « une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? », signée avec un certain nombre de lycées partenaires.

Les élèves de ces établissements sont sélectionnés dès la classe de seconde et le programme repose sur un entraînement de fond, pendant les trois années du lycée, avec un double tutorat (étudiants et professeurs des lycées). Le contenu pédagogique du programme présenté en annexe du présent rapport, vise à développer notamment la curiosité intellectuelle, l'aisance verbale et le sens de l'argumentation, autour de sept modules : outils et méthodologie, acquisition de capital culturel, techniques d'expression, comportement en société (les fameux « codes sociaux »), projet d'équipe, suivi individuel et découverte de l'entreprise, des métiers et des filières.

Pour augmenter l'impact du dispositif, un programme « 2<sup>e</sup> cycle » s'est mis en place en 2006, proposant à un public plus large de lycéens motivés dans les lycées partenaires de participer à des événements divers : visites d'entreprises, visite de l'école, participation à des débats, informations et témoignages d'étudiants sur certaines filières et sorties culturelles...

**LES FONDEMENTS DU PROGRAMME « UNE PRÉPA, UNE GRANDE ÉCOLE, POURQUOI PAS MOI ? »**

**1. Un accompagnement des jeunes pendant les trois années de lycée**

Le programme vise à apporter aux participants les connaissances et le capital culturel qu'ils ne peuvent trouver par eux-mêmes ou au sein de leur environnement familial et qui leur ouvrent des perspectives nouvelles et plus élevées.

Il prépare et entraîne à l'effort important d'acquisition de connaissances exigé dans l'enseignement supérieur de haut niveau exigé (CPGE par exemple), il légitime par là même la valeur travail et développe le goût et les capacités d'effort.

Il apporte aux participants les outils et les méthodes pour améliorer leurs chances de réussite à un éventuel concours.

Il repose sur un entraînement de fond, qui démarre en janvier de l'année de seconde, quand le jeune a pris le rythme du lycée, et se termine en terminale, à l'approche du baccalauréat. Le programme couvre donc un cycle de trois années scolaires.

Au-delà de ces trois ans, le programme peut poursuivre l'accompagnement des jeunes, notamment ceux qui choisiront de se lancer dans une classe préparatoire ou de passer un concours pouvant conduire à une grande école, celle dans laquelle il a suivi le programme ou une autre.

## **2. Un double tutorat**

La clé de voûte du programme est le double tutorat sur lequel repose l'encadrement des lycéens : le tutorat-étudiant, d'une part, et le tutorat-professeur, d'autre part.

### *a) Le tutorat-étudiant*

Chaque équipe de lycéens, constituée généralement des lycéens d'un même lycée et d'une même classe (seconde, première ou terminale), sont pris en charge par un binôme d'étudiants de l'école : les tuteurs-étudiants. La taille idéale pour l'équipe se situe entre 5 et 7 lycéens.

Le rôle de ces étudiants est essentiel :

- ils préparent et animent les séances de tutorat hebdomadaires de 3 heures dans l'école ;
- ils participent, en général, aux sorties culturelles ;
- ils stimulent par leur contact, leur exemple, leurs discussions, l'envie des lycéens d'approfondir leurs réflexions et leurs connaissances, de développer leur ambition personnelle et professionnelle, de se projeter dans l'avenir,...
- ils sont un maillon essentiel dans le suivi personnel de chaque lycéen ;
- ils assurent le fil rouge avec les lycéens sur l'ensemble du dispositif (sorties culturelles, tutorat, intervenants extérieurs,...).

Ils sont recrutés sur la base du volontariat pour assurer leur mission pendant une année scolaire et ils sont formés par l'école à la gestion et à la dynamique de groupe.

Ils sont suivis par un « coordinateur des tuteurs ». Un des étudiants de l'école, qui a lui-même été tuteur l'année précédente, assure l'encadrement des tuteurs : il fixe les objectifs généraux des séances en lien avec le responsable du programme, récupère leurs remarques et suggestions, fait circuler l'information, veille au bon déroulement des séances et leur fait profiter de son expérience antérieure de tutorat.

### *b) Le tutorat-professeur*

Chaque lycée partenaire du programme désigne au moins 2 professeurs-tuteurs du lycée ; ils suivent les lycéens du programme et font le point avec l'école sur leur progression.

Ils ont donc un rôle d'écoute, de conseil, de dynamisation, d'animation et de lien. Ils participent à l'évaluation annuelle des lycéens.

Ils sont recrutés sur la base du volontariat et de leur motivation par rapport aux objectifs du programme.

Une indemnité est versée aux lycées pour rémunérer les professeurs-tuteurs (enveloppe évaluée à 36 heures annuelles par lycée), sur la base des décharges accordées dans le cadre de la mise en œuvre des réseaux d'éducation prioritaires (REP).

## **3. Le public concerné et les critères de recrutement des lycéens**

Le programme est destiné à des lycéens, identifiés par leurs professeurs comme ayant un réel potentiel, qui sont prêts à faire des efforts pour préparer leur avenir, mais dont les origines modestes limitent la chance d'accéder à des hautes études supérieures.

### *a) Critères de sélection des lycéens*

- ils appartiennent à la classe de seconde ;
- ils montrent de réelles capacités scolaires ;
- ils possèdent un goût certain pour le savoir ou l'apprentissage ;
- ils sont motivés pour participer au projet ;
- ils sont issus de familles ne pouvant pas leur apporter l'ensemble du capital financier, social ou culturel nécessaire, les parents n'ayant pas eux-mêmes fait d'études supérieures en France ;
- ils n'ont pas de problématique familiale et personnelle trop lourde pour s'investir ;
- ils acceptent et ont la possibilité de consacrer un temps conséquent au projet, pendant et hors période scolaire ;

- ils s'engagent sur une durée de trois ans.

*b) Procédure de recrutement*

Les lycéens sont recrutés en classe de seconde, pour démarrer concrètement le programme en janvier. Il n'est pas possible a priori d'intégrer des lycéens en cours de cursus. Toutefois, il peut arriver que des lycéens très motivés et répondant parfaitement aux critères présentent des « candidatures spontanées » en début de première pour rejoindre le programme. Ces demandes sont étudiées au cas par cas avec les professeurs-tuteurs.

Les lycéens sont proposés par le proviseur du lycée, en concertation avec les professeurs principaux et les professeurs-tuteurs, sur la base du conseil de classe du 1<sup>er</sup> trimestre de seconde, et en tenant compte des critères mentionnés ci-dessus.

Après examen conjoint des candidatures par l'école et le lycée, la décision finale appartient à l'école.

**4. Un comité de pilotage**

Les partenaires du programme extérieurs à l'école sont nombreux :

- l'Etat représenté par la délégation interministérielle à la ville (DIV) ou par les acteurs de la politique de la ville au niveau de la préfecture apporte une part des financements nécessaires à la mise en œuvre chaque année du programme ;

- l'inspection d'académie participe au choix des lycées. Par la suite, elle veille à la bonne articulation entre le cursus et les principes de fonctionnement de l'éducation nationale. Elle peut également jouer un rôle dans l'évaluation du programme ;

- les lycées : l'implication du proviseur dans le programme est une condition indispensable pour la réussite de ses lycéens. Au-delà de la nécessaire adhésion aux principes du projet, il devra convaincre les équipes pédagogiques de l'intérêt du partenariat et mettre en place les relais d'information nécessaires, voire les adaptations d'emplois du temps pour concilier les horaires du lycée et ceux du programme ;

- les intervenants extérieurs : en complément des séances de tutorat assurées par les étudiants, et des sorties culturelles, les lycéens suivent des ateliers assurés par des professionnels extérieurs à l'établissement, notamment des sociologues, des professionnels du théâtre et des spécialistes de l'orientation ;

- les familles sont des partenaires indispensables à la réussite du programme. Elles sont étroitement associées dès le démarrage et le seront tout au long du programme. Elles sont invitées à venir visiter les locaux de l'école en début de cycle et s'engagent avec leur enfant dans le programme par la signature d'un contrat.

**5. Des engagements contractuels entre les partenaires**

Au lancement du programme, un contrat est signé entre la délégation interministérielle à la ville (DIV) et l'école. Ce contrat est complété chaque année par un avenant.

Par la suite, pour matérialiser l'implication de tous les acteurs de la communauté éducative et souligner le nécessaire engagement de chacun dans la mise en œuvre du programme, trois contrats différents mais complémentaires sont mis en place : un contrat entre chacun des lycées et l'école, un contrat entre les familles et l'élève, le lycée et l'école et un contrat entre les étudiants-tuteurs et l'école.

**6. Un contenu pédagogique en sept modules** (voir le détail en annexe au présent rapport).

**L'évaluation globale du programme** est difficile à définir, car elle nécessite trois ans, voire cinq, pour être complète. Par ailleurs, elle est autant d'ordre qualitatif que quantitatif.

(2) Son essaimage auprès d'autres écoles

L'ESSEC a ensuite engagé une démarche d'essaimage. Celle-ci rejoint un objectif plus général de développement de l'ouverture sociale des grandes écoles, qui s'est concrétisé en 2005 par plusieurs étapes :

- signature par la Conférence des grandes écoles (CGE) de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » le 17 janvier 2005 ;

- mise en place, également en janvier 2005, du groupe de travail « Ouverture sociale » au sein de la CGE ;

- signature de la circulaire du 22 août 2005, définissant les modalités pratiques d'accompagnement du programme par les pouvoirs publics, dans le cadre des équipes de réussite éducative ;

- création du « pôle ressources ouverture sociale » des grandes écoles, en partenariat avec la délégation interministérielle à la ville (DIV), afin de favoriser le développement de nouvelles initiatives en faveur de l'égalité des chances pour les jeunes d'origine modeste.

D'autres grandes écoles ont donc adopté la convention « une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? », en l'adaptant à leur spécificité.

- C'est ainsi, par exemple, que l'Ecole **Polytechnique** a signé la Charte pour l'égalité des chances - présentée ci-après - le 17 janvier 2005 et mis en place une convention. Cette dernière prévoit que les élèves, sélectionnés sur la base de trois critères (potentiel scolaire, motivation et statut familial ou social), bénéficient d'un tutorat hebdomadaire assuré par des élèves polytechniciens sur le campus de l'école, d'un encadrement par un binôme d'étudiants et d'un suivi personnel par deux professeurs du lycée. En outre, ils participent à des activités et ateliers thématiques.

Il ne s'agit pas de soutenir la scolarité de ces lycéens mais de leur faire acquérir les méthodes et le capital socioculturel qui, dans les milieux favorisés, fait l'objet d'une transmission extrascolaire.

Trois lycées du département de l'Essonne, proposés par l'Inspection d'académie, sont partenaires. L'école souhaite viser à terme une soixantaine de lycéens, répartis entre classes de seconde, première et terminale. Ils devraient être une soixantaine en 2008.

En outre, dans le cadre de l'**association Tremplin**, fondée en 2000 par des élèves de l'Ecole Polytechnique, deux stagiaires - employés à temps plein - se déplacent chacun dans quatre ou cinq lycées et assurent chacun 15 à 20 heures de tutorat en vue d'un approfondissement des disciplines scolaires et pour donner aux jeunes le goût du raisonnement scientifique.

*c) L'expérimentation du lycée Henri IV : une nouvelle forme de propédeutique*

Le proviseur et l'équipe éducative du lycée Henri IV ont formé le projet d'utiliser les nouvelles dispositions de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, pour lancer une expérimentation tout à fait originale en vue d'attirer vers les classes prépas de cet établissement d'élite des jeunes de quartiers défavorisés.

En effet, l'article L. 401-1 du code de l'éducation permet désormais aux établissements scolaires de conduire, dans le cadre du projet d'établissement et sous réserve de l'autorisation des autorités académiques, des **expérimentations, pendant une durée de cinq ans.**

**DERNIER ALINÉA DE L'ARTICLE L. 401-1 DU CODE DE L'ÉDUCATION,  
INTRODUIT PAR LA LOI DU 23 AVRIL 2005**

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle ».

Avec l'accord du Gouvernement, cette expérimentation - qui s'inscrit dans le programme national en faveur de l'égalité des chances - a été lancée à la rentrée 2006. La convention a été conclue pour la période 2006-2008.

**A ainsi été créée une « classe préparatoire aux études supérieures » (CPES), qui peut s'apparenter à une nouvelle forme de propédeutique** et pour laquelle le lycée Henri IV est l'établissement pilote.

L'objectif est d'accueillir une trentaine « d'élèves boursiers méritants » issus de 240 lycées (sélectionnés sur dossier, avec avis des enseignants) pour leur permettre d'intégrer au bout d'un an une des classes préparatoires de cet établissement et lutter contre l'autocensure.

Outre leur bourse, ces élèves reçoivent, pendant toute leur scolarité, un soutien financier de la part de fondations, dont celle d'HEC.

## **LA « CLASSE PRÉPARATOIRE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES » DU LYCÉE HENRI IV**

Cette classe prépare des élèves boursiers nationaux (10 % des DOM-TOM, 40 % de la province et 50 % de la région parisienne, répartis selon la demande) à entrer dans les classes préparatoires les plus sélectives. Elle a pour ambition de consolider et renforcer leurs acquis et connaissances, ainsi que de les accompagner dans leur projet d'orientation.

Le recrutement s'adresse aux candidats de terminale des différentes filières de l'enseignement général de tout lycée.

Le lycée Henri IV a recruté pour la CPES 30 élèves boursiers nationaux méritants, repérés ou encouragés par les professeurs de leur lycée d'origine et dont le cursus scolaire s'avérait prometteur. Deux critères principaux ont été retenus : le mérite des élèves (leur parcours depuis la seconde, leurs résultats et assiduité) et la modestie des revenus des parents (bourse attribuée sur critères sociaux).

### **• Le programme et les objectifs pédagogiques**

Cette classe préparatoire est avant tout destinée à préparer en une année des élèves de condition modeste à l'entrée dans les classes préparatoires les plus sélectives. Un des objectifs est de consolider les pré-requis de culture générale, des apprentissages fondamentaux et de renforcer les méthodes de travail.

Les élèves suivent 27 à 30 heures de cours hebdomadaires réparties entre le tronc commun (un tiers du volume horaire) et des enseignements d'orientation selon trois filières.

La CPES est dotée de moyens : un programme culturel vient en renfort des enseignements de tronc commun et optionnel, des partenariats liés tant avec de grandes institutions qu'avec des mécènes procurent les apports complémentaires à la formation. En outre, les mécènes apportent les bourses complémentaires qui permettent de financer le logement et quelques équipements.

Tous les élèves de la CPES profitent d'un programme culturel lié aux enseignements dispensés. Ainsi, des sorties à des conférences, spectacles, expositions et musées vont compléter leur culture générale et alimenter la nécessaire base de toutes « humanités » : ouverture d'esprit et curiosité. Les élèves sont encadrés par une équipe de professeurs des classes préparatoires du lycée Henri IV.

### **• Le calendrier pédagogique**

- De septembre à fin octobre : les élèves conduisent un travail intensif et approfondi permettant à chacun de s'évaluer, de commencer à combler ses lacunes et à réfléchir sur son projet d'orientation.

L'élève qui aura fait preuve de capacités réelles pourra tout de suite intégrer une des 12 CPGE de première année du lycée Henri IV, selon la filière de son choix (économique, littéraire ou scientifique), et ceci sans perdre le bénéfice de l'accompagnement prévu de la CPES : tutorat, mécénat et hébergement.

- De novembre à fin juin : travail d'approfondissement, évaluation (conseils de classe en janvier, mars et fin juin).

### **• L'accompagnement personnalisé :**

La réussite de ce projet tient à la forte mobilisation du corps enseignant qui réalise un encadrement renforcé. Près d'un quart des professeurs des classes préparatoires du lycée Henri IV s'investit dans ce projet.

Le tutorat est assuré par 30 tuteurs (tous d'anciens élèves du lycée Henri IV normaliens, issus de Sciences Po, HEC, ESSEC ou devenus cadres d'entreprise). La moitié assure un tutorat interdisciplinaire et l'autre moitié s'occupe directement d'assister les élèves par binôme (contact direct tous les 15 jours et en permanence par e-mail).

- **Les partenariats** (pédagogiques et matériels)

S'agissant des partenariats pédagogiques, des propositions plus directes de partenariat ont été adressées à plus de 200 lycées qui accueillent un grand nombre d'élèves d'origine sociale modeste.

Pour le lycée Henri IV, cette classe va mettre en œuvre de nombreux dispositifs d'accompagnement pédagogique qui devront pouvoir être transposés dans toutes les classes préparatoires du lycée Henri IV et de tous les lycées. Cette expérience est destinée à se diffuser sous des formes adaptées à chaque situation. Elle n'entend pas rester une vitrine.

S'agissant des autres partenariats, le dispositif d'accompagnement des élèves s'appuie sur le soutien de plusieurs partenaires culturels avec lesquels des conventions ont été signées : ceux-ci proposent, par exemple, des entrées aux spectacles, des sorties au musée et les éditeurs font le don de livres aux élèves et à la bibliothèque du lycée.

Le partenariat avec les fondations d'entreprises de grands groupes donne l'opportunité aux jeunes de pouvoir bénéficier de contacts facilités dans la recherche d'un stage et dans la création de réseaux professionnels (tutorat). Cet aspect vient s'ajouter à l'apport des aides financières complémentaires et des moyens matériels mis à disposition (don de livres à la bibliothèque du lycée, offres de prestation, accès à divers spectacles...)

Les conditions d'études sont optimales car la Cité internationale universitaire héberge – y compris durant les petites vacances – tous les élèves de la CPES, à quelques minutes de métro du lycée Henri IV. Les élèves bénéficient des services auxquels tout étudiant de cette institution a accès (les salles de travail, la bibliothèque, les installations sportives et les services sociaux et psychologiques).

*d) D'autres initiatives originales*

Les initiatives se sont multipliées depuis quelques années. Votre mission ne pouvant les évoquer toutes, elle en citera quelques unes.

- C'est ainsi, par exemple, qu'à la rentrée 2007, l'école **HEC** a participé, en partenariat avec l'éducation nationale, à l'ouverture - au lycée Michelet de Vanves - d'une classe préparatoire économique et commerciale « voie technologique », à destination d'un public recruté parmi les meilleurs bacheliers STG (sciences et techniques de gestion), issus de milieux défavorisés, de zones urbaines sensibles ou de territoires en relégation économique. Une trentaine d'élèves sont concernés.

L'enseignement dans le cadre de cette CPGE sera complété par un séminaire intensif avant la rentrée, sur le campus d'HEC, assorti de modules de renforcement en langues étrangères, en culture générale et en histoire, tout au long de la scolarité.

En outre, un tutorat complètera le dispositif de soutien. En partenariat avec l'association étudiante « Fleur de bitume », l'initiative d'HEC vise à accompagner des lycéens issus de ZEP, de la seconde au premier cycle de l'enseignement supérieur, grâce au soutien d'étudiants d'HEC de première et de deuxième années. Les principaux objectifs de ce tutorat sont l'ouverture culturelle, la curiosité et la motivation, par le biais d'un programme mettant l'accent sur la méthodologie, la culture et l'orientation professionnelle.

Cette année, HEC accueille une cinquantaine de jeunes issus de quatre lycées de la région parisienne (Trappes, Plaisir, Mantes-la-Jolie et Massy).

Par ailleurs, en moyenne, dans cette grande école, près de 10 % des frais de scolarité sont redistribués sous forme de bourses sociales tous les ans à destination d'une centaine d'étudiants.

- Le « **dispositif OPTIM** », lancé à l'initiative de l'**Ecole nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM)**, porte sur l'accompagnement d'élèves de terminale par un tuteur élève-ingénieur ainsi que par un jeune ingénieur, dans la perspective d'une orientation en IUT, prélude à l'entrée à l'ENSAM. On assure ainsi aux étudiants une professionnalisation à court terme par un diplôme intermédiaire (le DUT). Le recrutement dans cette école se fait à l'issue de tests d'aptitude cognitive.

*e) Les opérations de mécénat du monde de l'entreprise*

Les entreprises se mobilisent également fortement en agissant dans deux directions principales : d'une part, l'accompagnement et le soutien des élèves et étudiants en vue d'intégrer une classe prépa puis une grande école, et d'autre part, la formation en apprentissage ou en alternance.

(1) L'accompagnement des élèves et étudiants en amont

Le 7 janvier dernier, votre mission a organisé une table ronde à laquelle ont participé un certain nombre de représentants de fondations d'entreprises impliquées dans l'encouragement à la diversité des origines des jeunes diplômés et, par conséquent, de leurs futurs cadres. Souvent moins médiatisées que les initiatives des acteurs de l'éducation, leurs actions n'en sont pas moins très intéressantes et de portée réelle.

- C'est ainsi, par exemple, que la **fondation Accenture** développe des initiatives en ce sens depuis près de quatre ans. En 2004, elle a créé un poste de chargé de mission en charge de la diversité (une jeune femme issue des quartiers, passerelle et maillon précieux vers les jeunes concernés) et décidé d'être partenaire de l'opération « une prépa, pourquoi pas moi ? », avec HEC et des lycées ZEP de la région, ainsi que dans l'opération engagée par le lycée Henri IV<sup>1</sup>. En 2005, elle a lancé une opération intitulée « Accent sur la diversité » : à travers le bénévolat des salariés du groupe, il s'agit d'accompagner dans leur projet professionnel des jeunes diplômés mais pourvus d'emplois déqualifiés.

- La **fondation Elior** a lancé, voici 10 ans, un programme « Agir pour l'éducation », destiné à aider les jeunes à réussir leurs études supérieures. Elle a aidé, à ce jour, 448 élèves en attribuant près de 800 bourses, pour un montant total de 1,25 million d'euros. Ouverte à tous les métiers, elle est

---

<sup>1</sup> Précisons que l'opération lancée par le lycée Henri IV bénéficie du partenariat de plusieurs fondations et entreprises : les fondations HEC, ACCENTURE et TELEMAQUE, la FNAC, les éditions Armand COLIN, PUF et la Documentation Française.



destinée aux jeunes à bac +2, dont les parents travaillent dans une entreprise de restauration collective.

- Agissant notamment au plan du soutien financier, la **fondation Télémaque** attribue à des lycéens des bourses au mérite (à hauteur de 2 300 euros par élève et par an). En outre, ces jeunes bénéficient d'un tuteur venant de l'entreprise (qui lui ouvre notamment des réseaux). L'établissement scolaire, qui désigne un référent scolaire, gère la bourse et sélectionne les élèves, avec la fondation.

- La **fondation Euris** s'inscrit, elle aussi, dans cette volonté d'aider des jeunes défavorisés à suivre des études supérieures. Elle alloue 50 bourses par an - d'un montant maximum de 7 630 euros - à des étudiants issus de ZEP dont les dossiers ont été sélectionnés par leurs lycées, à condition qu'ils aient obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat. Elle tente ainsi de concilier des pratiques de discrimination ciblées avec les mécanismes méritocratiques traditionnels.

- Mentionnons également le « **Passeport ingénieur Télécoms** » (en liaison avec l'entreprise **SFR**). Il s'agit d'accompagner des étudiants qui souhaitent rejoindre la voie de CPGE « adaptation aux techniciens supérieurs » (ATS) réservée aux titulaires d'un BTS ou d'un DUT, l'objectif étant qu'ils puissent ensuite intégrer dans les meilleures conditions une école d'ingénieurs, grâce à une consolidation des connaissances scientifiques, un renforcement de l'expression en français et en langues étrangères...

Ce « passeport » doit être étendu à d'autres types de formation (classes préparatoires « technologie et sciences industrielles » et « économiques et commerciales, option technologique ») par un élargissement du mécénat à d'autres entreprises. Ces classes ont été choisies en fonction de la sociologie de leur recrutement.

(2) Le développement des formations en apprentissage ou alternance dans les grandes écoles

D'après Mme Chantal Dardelet, responsable du pôle « Ouverture sociale » de la Conférence des grandes écoles (CGE), **un tiers des grandes écoles proposent une formation en apprentissage ou alternance**. Pour de nombreux jeunes d'origine modeste, celle-ci constitue le **principal outil de financement des études**.

Dans un article récent, intitulé « *Université – entreprise : les liaisons dangereuses* »<sup>1</sup>, Mme Corinne Abensour évoque l'intérêt de l'apprentissage : outre l'aspect financier, « *il permet une meilleure connaissance réciproque de l'université et de l'entreprise, ce qui semble très positif. Encore faut-il, et nous y reviendrons, qu'elle ne soit pas l'occasion d'une remise en question de l'enseignement. Mais le véritable atout de l'apprentissage est peut-être ailleurs : dans l'alternance entre l'université et l'entreprise. En effet, les*

---

<sup>1</sup> Voir l'essai : « *De la destruction du savoir en temps de paix* », sous la direction de Corinne Abensour, Bernard Sergent, Edith Wolf et Jean-Philippe Testefort, mars 2007.

*étudiants, même s'ils ont choisi des formations professionnalisées, ne sont confrontés à l'entreprise qu'au moment du stage. Or les stages sont trop courts et les étudiants trop marginalement associés aux équipes pour repérer tous les enjeux des situations professionnelles auxquelles ils sont furtivement mêlés. En apprentissage, la durée (au minimum un an) du contrat et le statut de l'apprenti (qui est un salarié à part entière) permettent une insertion véritable. Le retour fréquent à l'université, les travaux universitaires d'analyse des situations professionnelles, sont autant d'occasion d'exercer une observation distanciée et d'éveiller l'esprit critique.»*

Les jeunes concernés acquièrent ainsi des compétences que d'autres auront peut-être partiellement développées grâce à leur milieu familial.

## **2. Des réactions plus ou moins élogieuses**

On peut regretter que, dans un premier temps, une bonne partie de la communauté éducative elle-même se soit montrée plutôt réticente et sceptique, à la fois quant aux motivations des grandes écoles et quant aux résultats que l'on pouvait en attendre.

Pionnière et très médiatisée, l'initiative de Sciences Po est aussi celle qui a suscité le plus de réactions. C'est surtout le mode de sélection spécifique des élèves bénéficiant des conventions d'éducation prioritaire qui a fait l'objet de critiques.

Politique audacieuse et efficace de discrimination positive<sup>1</sup> républicaine pour les uns, importation des travers de « *l'affirmative action* » à l'américaine pour les autres, ces conventions ont suscité la polémique.

- **Pour ses détracteurs**, le système apparaît triplement discriminatoire : il s'agirait d'une discrimination à rebours (pour ceux qui ne bénéficient pas du dispositif), d'une « discrimination dans la discrimination » (pour les élèves défavorisés non issus des lycées conventionnés) et d'une « contre-discrimination » pour contrarier les effets d'une discrimination inhérente aux caractéristiques du concours lui-même, qui est cependant maintenu.

Le gain d'efficacité en matière de diversité sociale de l'élite que permet une forme de discrimination positive risquerait de se payer d'une rupture de l'égalité formelle ainsi que d'une stigmatisation des individus contraints de se définir par leur appartenance à un groupe défavorisé. La discrimination positive *stricto sensu* supposerait donc la combinaison de deux éléments :

- l'assignation identitaire (c'est-à-dire l'identification des individus à un groupe d'appartenance) ;

---

<sup>1</sup> M. Alain-Gérard Slama définit cette dernière comme « une pratique susceptible de créer, en faveur de telle ou telle catégorie de la population, des situations privilégiées, destinées à compenser une inégalité de départ ou un privilège. »

- la suspension de la règle de concurrence, qui résulte de la prise en compte, dans la procédure de sélection, de critères autres que le mérite et le talent des individus.

A cet égard, votre mission relève que si à l'entrée à Sciences Po, les élèves recrutés au travers des « conventions ZEP » peuvent ressentir une forme de sentiment d'appartenance à un groupe, cette perception à la fois semble aujourd'hui très atténuée par rapport à la première « promotion » et se dissipe en tout état de cause au cours de la scolarité. Par ailleurs, ainsi que l'a précisé à votre mission le directeur de Sciences Po, le nombre de places pour les autres filières d'accès à l'Institut a été augmenté, de sorte que les candidats n'ont pas subi les conséquences de la création d'une nouvelle voie de recrutement.

- **Pour ses partisans**, le dispositif ressort d'une forme de « discrimination positive à la française » et non « *d'affirmative action* ». Ils avancent trois types d'arguments :

- la procédure de sélection ne recourt pas à la technique des quotas et on ne fixe pas par avance le nombre de places réservées ;

- le critère de distinction des voies de recrutement ne repose pas sur une classification ethno-raciale ou ethno-religieuse mais il est de type socio-économique ;

- le niveau pertinent pour juger de la conformité au principe républicain de non discrimination n'est pas la « sélection-recrutement » mais la « sélection-certification » à l'issue de la formation. Or, il n'existe pas de traitement préférentiel pour l'obtention du diplôme : tous les étudiants sont soumis au même examen final où seuls comptent le mérite et le talent.

L'ouvrage collectif « *Pour une société de la nouvelle chance – Une approche républicaine de la discrimination positive* »<sup>1</sup>, évoque clairement les différents aspects de cette question.

L'initiative de Sciences Po a incontestablement joué un rôle de « locomotive ». Néanmoins, de nombreuses grandes écoles plébiscitent plutôt les autres types de programmes. Elles ne souhaitent pas remettre en cause un système fondé sur les concours et concentrent leurs efforts sur la période scolaire.

L'expérimentation conduite à Henri IV a également suscité des remarques, certains interlocuteurs contestant le principe de création d'une année de propédeutique, le fait même d'accueillir les élèves concernés dans une classe spécifique leur paraissant contraire à l'objectif de mixité sociale.

---

<sup>1</sup> *Paru à la Documentation française.*

### 3. Les premiers enseignements tirés par la mission

**Votre mission tient tout d'abord à féliciter tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, et parfois de façon très discrète et néanmoins efficace, se sont engagés dans des actions très constructives.**

Au cours de ses échanges avec de nombreux acteurs impliqués - élèves, étudiants, enseignants, proviseurs, grandes écoles, entreprises... -, elle a été frappée par leur motivation et la qualité de leur engagement dans ces démarches avant tout citoyennes.

#### *a) Un vent d'optimisme*

Au-delà des critiques initialement formulées par certains, il règne aujourd'hui un **esprit d'émulation qui favorise les prises d'initiatives.**

Les premières expérimentations ont inspiré la Charte pour l'égalité des chances signée début 2005 par le Gouvernement avec la Conférence des grandes écoles - présentée ci-après -, qui témoigne d'une volonté politique de favoriser la multiplication des initiatives susceptibles de donner corps à une plus grande égalité sociale des chances.

Les premiers à y gagner sont bien entendu les élèves qui en bénéficient directement. Ces expériences pédagogiques semblent avoir un impact rapide et positif sur le comportement de ces jeunes.

Leurs témoignages suffisent en eux-mêmes à démontrer tout l'intérêt des diverses actions conduites.

Outre les élèves directement concernés, on peut se réjouir **des retombées positives de ces programmes :**

#### • **Vers la communauté éducative des lycées**

Un objectif indirect des programmes est de « tirer vers le haut » l'ensemble des lycées partenaires, et ceci grâce à plusieurs leviers :

- le changement de regard sur la réussite scolaire, sur le sens de l'effort et sur l'ambition professionnelle, que les lycéens du programme peuvent apporter dans l'ensemble du lycée par leur expérience. Ils sont en quelque sorte des ambassadeurs de la réussite ;

- l'information sur des filières et des métiers ambitieux, qui est facilitée par le partenariat lycée-école.

#### • **Vers les étudiants-tuteurs de la grande école concernée**

Le programme a un impact sur l'école à différents titres :

- les étudiants de l'école voient leurs regards s'élargir à d'autres réalités sociales que la leur, par la présence hebdomadaire des lycéens du programme dans leurs locaux ;

- la base de recrutement pourra à terme évoluer, elle aussi, vers des lycéens issus d'autres milieux sociaux qui jusqu'alors n'ambitionnaient pas de telles études.

Les étudiants-tuteurs tirent de cette expérience d'engagement citoyen, un enrichissement personnel particulièrement important, lié à :

- l'expérience pédagogique ;
- l'ouverture à d'autres milieux sociaux et culturels que le leur ;
- la satisfaction d'avoir contribué à la réussite du projet et à l'épanouissement des lycéens.

*b) Mais un risque de créer de nouvelles inégalités*

• Chaque opération a un impact certain localement. Cependant, la juxtaposition de toutes les actions ne peut suffire à répondre à l'ensemble des besoins sur le territoire.

Même **l'extension des dispositifs existants n'y suffirait pas**, en raison de leur nature même.

En effet, « **l'effet réseau** » joue le plus souvent sur la proximité. C'est ainsi, par exemple, que le programme de l'ESSEC a été mis en place avec des lycées situés à Cergy-Pontoise et dans ses environs. La proximité apparaît, en effet, fondamentale car la prise en charge se fait essentiellement dans les locaux de cette grande école. Cela permet aussi aux lycéens de démystifier en quelque sorte l'enseignement supérieur et surtout la « grande école ». Leurs familles sont également reçues à l'ESSEC, dans le même but.

Par définition, un tel programme ne peut donc s'envisager que dans une zone géographique proche des écoles qui les conduisent. Or, on ne peut ignorer la forte concentration des grandes écoles en région Ile-de-France.

De même, auditionnée par votre mission, Mme Isabelle Bapteste, chef de projet pour le programme d'ouverture sociale « une grande école, pourquoi pas moi ? » de l'Ecole Polytechnique, a confirmé qu'au-delà de trois lycées, se poserait un problème pratique car il faut une proximité géographique pour assurer le tutorat. Ceci d'autant plus que l'on ne peut demander ni aux tuteurs ni aux élèves d'assumer de trop importants temps de transport.

Certes, un certain nombre de grandes écoles ont plusieurs établissements et sont donc présentes dans plusieurs régions. En outre, il existe de nombreuses écoles moins renommées dans toute la France. Mais, **d'une part, il n'en existe pas dans toutes les villes de taille moyenne et, d'autre part, peut se poser un problème de financement.**

• En effet, il convient de préciser que **le coût du programme** « une grande école, pourquoi pas moi ? » s'élève à environ 2 000 euros par élève et par an. L'ESSEC, par exemple, estime pouvoir aider ainsi 30 jeunes par an. Mais si, grâce à sa notoriété, l'école a pu lever les financements nécessaires, cela s'avèrerait beaucoup plus difficile pour une « petite école ».

• Précisons que, d'après les informations fournies à la mission, les programmes de type « Une grande école : pourquoi pas moi ? » concernaient, en 2006-2007, 30 grandes écoles ainsi que quelques universités, 83 lycées, 1 319 jeunes tutorés (dont 1 119 lycéens) ainsi que 435 étudiants-tuteurs bénévoles des grandes écoles.

Pour l'année 2007-2008, ils devraient concerner les mêmes grandes écoles ainsi qu'une centaine de lycées, 1 830 jeunes tutorés et 644 étudiants-tuteurs. En outre, une quinzaine de projets sont à l'étude.

### ***C. LES INITIATIVES GOUVERNEMENTALES EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES***

La volonté de remettre en marche l'ascenseur social en permettant aux élèves issus des familles modestes ou de quartiers dits « en difficulté » d'accéder à l'enseignement supérieur a été une préoccupation constante dans l'action des gouvernements successifs. On peut penser, par exemple, au développement des zones d'éducation prioritaire ou encore au Plan social étudiant, mis en œuvre à partir de 1998, qui a permis notamment d'augmenter de plus de 20 % le nombre d'étudiants bénéficiant d'une aide de l'Etat.

Dans cette continuité, plusieurs opérations destinées à favoriser la réussite et « stimuler » l'ambition scolaire des élèves issus des secteurs défavorisés ont été lancées ces dernières années par le Gouvernement, afin d'encourager l'accès de ces jeunes aux filières d'excellence, notamment aux classes préparatoires et, au-delà, aux grandes écoles.

**Ces actions relaient les initiatives parties du terrain**, qui ont été présentées plus haut, afin de tenter de leur donner une plus grande ampleur.

Elles se sont par ailleurs ciblées sur l'ouverture sociale des classes préparatoires, notamment en agissant directement sur leur recrutement, dans l'objectif d'y accueillir un plus grand nombre d'élèves boursiers.

#### **1. Des opérations destinées à favoriser la réussite et l'ambition scolaires des jeunes issus des quartiers défavorisés**

Dans le prolongement des expériences lancées par les établissements d'enseignement supérieur ou les entreprises, des actions ont été mises en place au niveau national. Leur principal point commun est de concentrer leur cible sur les territoires de l'éducation prioritaire.

*a) La « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » : l'expression d'une volonté collective*

La signature, le 17 janvier 2005, de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence », formalise l'engagement

du Gouvernement - représenté par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'emploi et de la cohésion sociale, le ministère délégué à l'intégration, l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion -, des universités et des grandes écoles, à développer les initiatives visant à permettre à des lycéens de milieux défavorisés d'accéder à des études supérieures de haut niveau.

Comme l'a souligné M. François Fillon, alors ministre en charge de l'éducation nationale, dans le discours prononcé à l'occasion de la signature de cette charte, celle-ci « *constitue le **symbole d'une volonté collective** (...) : nous sommes tous partie prenante d'une initiative qui a vocation à être diffusée sur le terrain, et déclinée par les acteurs intéressés. **Ensemble, nous signons le refus du fatalisme social** (...) ; vous contribuerez à une orientation plus ambitieuse des lycéens scolarisés en zone d'éducation prioritaire ; vous aiderez ces jeunes à trouver confiance en eux. C'est ce sentiment de confiance qui permet d'aller plus loin !* ».

La charte vise en effet à **donner un cadre aux partenariats** entre les lycées et les établissements d'enseignement supérieur, en vue de les étendre à « *un nombre significatif* » d'entre eux, avec l'appui non seulement des grandes écoles, mais également des universités. Ce cadre repose sur la mise en œuvre de « *conventions nationales visant à organiser les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées volontaires* », qui seront déclinées au niveau local.

La mise en œuvre concrète de cette charte a été définie par la circulaire du 22 août 2005<sup>1</sup>, jointe en annexe au présent rapport.

*b) Le lancement d'un appel à projets pour mobiliser l'université*

En parallèle de la mise en œuvre de la charte susvisée, le Gouvernement a souhaité mobiliser plus spécifiquement les universités à la promotion de l'égalité des chances. En effet, celles-ci sont jusqu'alors restées en retrait par rapport aux initiatives lancées par les grandes écoles.

Ainsi, le 12 septembre 2005, MM. Azouz Begag, ministre délégué à la promotion et à l'égalité des chances, et François Goulard, ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, ont décidé de faire appel à la créativité et au sens de l'initiative des acteurs de terrain. L'objectif, souligné par M. Azouz Begag, est de « *redonner à l'université son rôle de creuset de la diversité et de l'égalité des chances à travers des projets qui visent à relever le défi de l'échec et du repli sur soi* ».

Il s'agit d'inciter les universités à mettre en œuvre des dispositifs innovants visant à mieux intégrer les lycéens, notamment ceux issus des quartiers difficiles, et à leur définir des parcours de réussite, pour, comme l'a

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2005-148 du 22 août 2005 relative à la mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence (Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 36 du 6 octobre 2005).

souhaité M. François Goulard lors du lancement de l'opération, redonner « *de l'espérance et des perspectives aux jeunes* ».

Le 14 juin 2006, un jury, présidé par M. Louis Schweitzer, président de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE)<sup>1</sup>, a sélectionné **54 projets**, qui se sont mis en place à partir de la rentrée 2006, dont une dizaine concernent des grandes écoles qui se sont portées candidates à l'appel lancé par les ministres.

Pour l'année universitaire 2006-2007, une **aide globale de 3,7 millions d'euros** a été inscrite au budget de l'Etat en faveur des établissements dont les projets ont été sélectionnés, sur un coût total des opérations estimé à 5,6 millions d'euros.

*c) L'opération « 100 000 pour 100 000 » : étendre la démarche de tutorat aux élèves de l'éducation prioritaire*

La mobilisation de « 100 000 étudiants pour 100 000 élèves » s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur, dont elle partage les objectifs, et de la relance de l'éducation prioritaire.

Ce plan d'action a été présenté en octobre dernier par M. Gilles de Robien, alors ministre en charge de l'éducation nationale.

30 000 étudiants ont été mobilisés dès la rentrée 2006.

Le principe est celui du **tutorat d'élèves issus de l'éducation prioritaire, assuré par des étudiants de troisième année de licence ou de première année de grande école, volontaires et prêts à s'engager pour une action tout au long de l'année scolaire.**

Le dispositif doit être « gagnant-gagnant », tant pour les élèves accompagnés - qui sont à la fois des collégiens et des lycéens - que pour les étudiants tuteurs.

La mise en œuvre de l'opération s'est fondée sur un **appel à projet** lancé dans chaque académie par les recteurs, en direction des universités, des grandes écoles et des associations étudiantes, et sur la base des besoins identifiés par les établissements scolaires retenus.

Les actions s'inscrivent dans le cadre de conventions territoriales établies pour trois ans, entre les établissements partenaires et éventuellement des collectivités territoriales. Elles concernent les modalités de travail entre les partenaires et leurs obligations réciproques, les modalités financières (prise en charge des frais de déplacement des tuteurs ou des élèves, sorties culturelles...) et la formation des tuteurs. En outre, un correspondant « égalité

---

<sup>1</sup> Outre son président, ce jury était composé de : Mme Marie-Thérèse Geoffroy, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Mme Claire Lovisi, recteur de l'académie d'Orléans-Tours, M. Claude Boichot, inspecteur général de l'éducation nationale, M. Hakim El Karoui, président du Club XXI<sup>e</sup> siècle, M. Sylvain Lecoq, président du Cercle Vinci, M. Jean-Marc Monteil, directeur général de l'enseignement supérieur.



des chances » est identifié au niveau de chaque établissement scolaire, pour servir d'interface et assurer la répartition des moyens.

Une **enveloppe de 2,5 millions d'euros** a été dédiée aux académies pour cette opération.

Une évaluation annuelle des actions et résultats doit être assurée au niveau académique, sur la base d'indicateurs à la fois quantitatifs (volume horaire consacré au tutorat, nombre de tuteurs et de « tutorés »...) et qualitatifs (orientation des élèves, résultats aux examens et concours, amélioration de la vie scolaire...).

*d) La labellisation des « lycées ambition réussite » : remettre l'excellence au cœur des quartiers en difficulté*

Le plan de relance de l'éducation prioritaire, annoncé en février 2006, s'inscrit dans le cadre de la politique de promotion de l'égalité des chances en faveur des élèves des quartiers défavorisés.

Il vise à renforcer l'efficacité de cette politique, en ciblant les moyens sur les écoles et collèges des 249 « réseaux ambition réussite » identifiés comme cumulant les plus lourdes difficultés scolaires et sociales. Les équipes éducatives de ces établissements ont reçu le renfort, à la rentrée 2006, de 1 000 enseignants supplémentaires et de 3 000 assistants pédagogiques, chargés d'assurer un soutien scolaire après la classe.

Dans la continuité de cette réforme, il est prévu qu'**une quarantaine de lycées soient labellisés « lycées ambition réussite »**. Les deux premières conventions ont été signées le 3 avril 2007, avec les lycées Champlain de Chennevières, dans le Val-de-Marne, et le lycée André Malraux de Montereau, en Seine-et-Marne. Plus de 25 lycées s'étaient portés candidats à cette date.

Comme le précise la note du ministère de l'éducation nationale relative à la création de ce label, il convient de proposer au plus grand nombre des élèves de ces lycées **« un accompagnement scolaire renforcé pour leur garantir un parcours de réussite exigeant jusqu'à l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnelle. Il convient également de veiller à la qualité de l'entretien individuel d'orientation en classe de seconde et en terminale pour que ces élèves n'hésitent pas à s'engager vers les filières d'excellence »** ; ainsi, **« ces lycées (...) doivent s'inscrire pleinement dans la mise en œuvre de la politique d'égalité des chances et être naturellement reliés aux opérations développées dans le cadre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. »**<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Note de service n° 2007-079 du 29 mars 2007 relative aux « lycées ambition réussite » (Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 14 du 5 avril 2007).

## 2. L'ouverture sociale des classes préparatoires : un objectif et de premières mesures concrètes

### a) Un recrutement volontariste des meilleurs bacheliers boursiers

- (1) Le vœu formulé par le Président de la République en 2006 : un tiers de boursiers en CPGE d'ici trois ans

La volonté d'ouvrir plus largement aux jeunes des milieux modestes l'accès à l'université et aux grandes écoles, dans une logique de « *respiration de la société* » française, a été clairement affirmée par le précédent **Président de la République, M. Jacques Chirac, dans son allocution prononcée le 4 janvier 2006 à l'occasion des vœux à la presse.**

S'inscrivant dans le cadre d'une double exigence de promotion du mérite et d'égalité des chances, celui-ci a évoqué des propositions et objectifs précis pour les classes préparatoires aux grandes écoles : « *les meilleurs bacheliers de chaque lycée de France doivent avoir un droit d'accès garanti aux classes préparatoires aux grandes écoles, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Nous commencerons, dès cette année, avec les meilleures mentions au baccalauréat. Et les classes préparatoires devront porter leur taux d'élèves boursiers à un tiers, comme c'est le cas dans les universités.* »

- (2) Une mobilisation autour de cet objectif : de premiers résultats encourageants

Cette déclaration a suscité la mobilisation du ministère de l'éducation nationale, en vue de placer le recrutement en CPGE, à partir de la rentrée 2006, « sous le signe de l'égalité des chances ».

A cette fin, les recteurs, chefs d'établissement et équipes éducatives ont reçu pour instruction de « *stimuler le dépôt de candidatures d'élèves issus de familles défavorisées et de porter davantage d'attention à ces candidatures au moment du classement des dossiers.* »<sup>1</sup>

Dans un premier temps, au moment de la procédure ordinaire d'admission en CPGE, au printemps 2006, les chefs d'établissement ont été invités à solliciter tous les lycéens boursiers (ainsi que ceux susceptibles de l'être dans l'enseignement supérieur) ayant les capacités scolaires de suivre cette formation, afin qu'ils envisagent de déposer un dossier de candidature.

Dans un second temps, dans le cadre de la procédure complémentaire prévue pour l'affectation dans les places laissées vacantes, qui se déroule depuis la publication des résultats au baccalauréat et jusqu'à la rentrée de septembre, les rectorats ont contacté les bacheliers boursiers ayant obtenu une mention « bien » ou « très bien », et ne s'étant pas portés candidats à l'accès à une CPGE, afin qu'il leur soit proposé une inscription, à l'occasion d'un entretien individuel.

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2006-063 du 5 avril 2006 relative à l'admission des étudiants en CPGE – rentrée 2006 (Bulletin officiel n° 15 du 13 avril 2006).

Le premier bilan de cette politique volontariste montre des **résultats encourageants, puisque le taux de boursiers en CPGE a progressé de façon sensible en un an, passant de 18 % à près de 22 %**, parmi les effectifs de première année. L'inscription dans le cadre de la procédure complémentaire a bénéficié à 1 525 élèves à la rentrée 2006, dont 25 % de boursiers<sup>1</sup>.

*b) D'autres actions visant à démocratiser l'accès aux CPGE*

(1) Le soutien apporté par le CNED

A compter de l'année 2006-2007, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) propose un soutien aux lycéens, afin de leur permettre de disposer des meilleurs atouts pour réussir dans les filières d'excellence de l'enseignement supérieur, et notamment dans les classes préparatoires.

Il s'agit de leur apporter à la fois un accompagnement à distance tout au long de l'année scolaire, ainsi que des regroupements « présentsiels » de trois jours pendant les vacances de printemps et juste avant la rentrée scolaire.

L'objectif de ce soutien est d'offrir une aide méthodologique et disciplinaire aux lycéens, mais également de les familiariser à la connaissance des codes culturels et du travail en classe préparatoire.

Le CNED s'appuie sur ses huit instituts répartis sur l'ensemble du territoire et sur des structures partenaires pour rendre cette offre disponible au plus grand nombre. Le prix des formations se situe entre 100 et 200 euros, celui des regroupements entre 250 et 300 euros pour l'année ; les élèves boursiers bénéficient d'une réduction de 25 %.

(2) Les « parcours de réussite sécurisés » pour les élèves issus de milieux modestes

Le ministère de l'éducation nationale a mobilisé deux lycées publics prestigieux disposant de classes préparatoires - le lycée Saint-Louis à Paris et le lycée Kleber de Strasbourg -, afin de proposer des « parcours de réussite sécurisés » à des élèves issus de lycées situés en zone urbaine sensible.

Ces lycées s'engagent, dans le cadre d'un accord passé avec leurs lycées partenaires<sup>2</sup> :

- à mettre en œuvre un dispositif de tutorat et d'accompagnement des lycéens de première et de terminale ;

---

<sup>1</sup> Source : circulaire n° 2007-029 du 29 janvier 2007 relative à l'admission des étudiants en CPGE – rentrée 2007 (Bulletin officiel n° 6 du 8 février 2007).

<sup>2</sup> Les lycées partenaires du lycée Saint-Louis de Paris sont notamment le lycée Voillaume d'Aulnay-sous-Bois, le lycée Jacques Brel de La Courneuve, le lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes et le lycée Edmond Rostand de Saint-Ouen l'Aumône.

Les lycées partenaires du lycée Kléber de Strasbourg sont le lycée Schwilgué de Sélestat, le lycée Marc Bloch de Bischheim, le lycée Haut-Barr de Savernes, le lycée Jean Monnet de Strasbourg, le lycée Robert Schumann de Haguenau, le lycée Schuré de Barr et le lycée Marcel Rudloff de Strasbourg.

- à garantir un examen particulièrement attentif des dossiers de candidatures en CPGE présentés par les élèves des lycées partenaires ;
- à assurer un logement à ces élèves qui seraient admis en CPGE ;
- à leur garantir un accompagnement et un soutien pédagogique pendant les deux ans de leur formation en CPGE dans ces deux lycées.

Cette expérimentation doit donner lieu à une évaluation d'ici quatre ans. Selon le ministère de l'éducation nationale, ce principe de « *réseau d'établissements piloté par des lycées d'excellence, au service d'élèves méritants issus de milieux modestes* » pourrait être étendu.

### III. LES PROPOSITIONS DE LA MISSION

Si le système actuel veille au respect de « l'égalité méritocratique des chances », il ne s'est que récemment soucié de favoriser « l'égalité sociale des chances »<sup>1</sup>.

Aussi votre mission d'information avance-t-elle un certain nombre de propositions et de pistes de réflexion pour aller dans cette direction.

#### ***A. LEVER L'AUTOCEASURE : AIDER LES JEUNES À OSER LES CLASSES PRÉPARATOIRES***

Le constat d'un **manque d'information** des élèves et des familles sur les différentes filières de formation ainsi que leurs débouchés - qualifié de « *déficit béant* » par un chef d'établissement - ainsi que les **carences du dispositif d'orientation**, tant au niveau de l'enseignement secondaire que vers l'enseignement supérieur, sont revenus comme un *leitmotiv* au cours des travaux de la mission.

En effet, il apparaît que notre système d'orientation scolaire joue davantage une fonction de « tri sélectif » par échecs successifs, qu'il ne s'attache à promouvoir les bons élèves et à soutenir les ambitions.

Or, il s'agit pourtant d'un **rouage essentiel** pour « tirer vers le haut » les élèves à fort potentiel, aider ceux qui doutent de leurs capacités, voire s'autocensurent, à prendre confiance en eux-mêmes et dans l'avenir, et rétablir ainsi l'« égalité des possibles » entre les « initiés » et les « non initiés » d'un système éducatif qui s'apparente, pour un grand nombre de parents, à un véritable « labyrinthe ».

#### **1. Réaffirmer le rôle central des équipes éducatives en matière d'information et d'orientation des élèves**

##### *a) Repérer et valoriser les « potentiels »*

Comme l'a souligné le proviseur d'un lycée de Seine-et-Marne, il faut aider les bons élèves issus des milieux les moins favorisés à ne pas se laisser enfermer dans des perspectives scolaires limitées et à « *voir au-delà du baccalauréat* », en suscitant leur appétence pour les études supérieures.

Pour ceux qui n'ont pas, dans leur entourage familial, cette incitation à « réaliser de grandes choses », les enseignants et les équipes éducatives ont un rôle essentiel à jouer.

Ainsi, le président de la Société des agrégés a souhaité, lors de son audition devant la mission, que soit revalorisée la fonction de « **tutorat**

---

<sup>1</sup> Selon la distinction formulée par François Dubet, dans « *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* ».

**moral** » des professeurs sur les élèves repérés pour leur potentiel scolaire : il s'agit de les soutenir et d'ancrer, le plus tôt possible, **la foi dans la réussite par le travail**, conformément aux valeurs fondamentales d'effort et de dépassement de soi qui sont au cœur de notre école républicaine.

Comme l'a souligné la rectrice de l'académie de Caen, une telle démarche, engagée y compris en amont du lycée, vise à « *ensemencer* » dans l'esprit des élèves, quelle que soit leur origine sociale, l'idée d'aller le plus loin possible dans leurs études, dès lors qu'ils en ont les capacités.

Celle-ci a également mis l'accent sur l'intérêt qu'il y aurait à **relancer les programmes d'ouverture culturelle dans les établissements scolaires**. Votre mission partage pleinement cette analyse : il s'agit, en effet, d'un facteur majeur d'inégalité sociale, dont l'influence est sensible sur les chances d'accès aux grandes écoles. De fait, cela constitue, comme la mission l'a souligné, un des axes des programmes de tutorat, destinés à accompagner les lycéens issus des milieux défavorisés vers des parcours d'excellence.

L'intention exprimée par le Président de la République de revaloriser les **enseignements artistiques et l'éducation culturelle** va dans ce sens. Cela répond à cet objectif ambitieux, visant à refaire de l'école un lieu d'émancipation, d'ouverture de l'esprit et de **dépassement des champs d'horizon limités** pour les élèves qui sont, de par leur entourage familial, les moins favorisés socialement et culturellement.

En outre, comme l'a souligné Mme Marie Duru-Bellat lors de son audition devant la mission, la **reconnaissance et la mise en valeur des résultats des élèves** pourrait passer par quelques mesures concrètes qui ont leur importance, telles que les distinctions sur les bulletins (encouragements, compliments, félicitations) et l'organisation d'une remise de prix lors de laquelle tous les élèves qui se sont distingués au cours de l'année (les bacheliers avec mention, les élèves méritants désignés par les conseils de classe du troisième trimestre, ceux qui ont le plus progressé, ceux qui ont été des moteurs dans la classe...) recevraient, en présence de leurs parents, des prix de la part des autorités pédagogiques, des élus, des représentants des parents et des professeurs.

Dans le même sens, votre mission souhaite redonner au **concours général** toute sa dimension, en y sensibilisant les enseignants, dans tous les lycées, afin qu'ils incitent leurs élèves les plus brillants à y participer.

*b) Inscrire l'orientation au titre des missions des enseignants*

Au-delà, l'ensemble des intervenants entendus par la mission ont souligné le **rôle clé des enseignants - et notamment des professeurs principaux -, premiers « prescripteurs » en matière d'information et d'aide à l'orientation**.

La très grande majorité des jeunes issus de milieux défavorisés, engagés dans des parcours de réussite alors qu'ils n'en avaient pas nourri, a

priori, l'ambition, ont rendu grâce à l'appui ou au conseil déterminant d'un de leurs professeurs.

Or, il semble que cette mission essentielle ne soit pas toujours assumée comme telle : à la différence d'autres pays, l'aide à l'orientation n'est pas perçue comme faisant partie intégrante de l'acte pédagogique, davantage ciblé sur la transmission des savoirs, voire la fonction éducative.

Certes, la généralisation, en cours à partir de l'année 2006-2007, d'un **entretien d'orientation personnalisé pour tous les élèves de troisième<sup>1</sup>, qui sera ensuite proposé en classe de première<sup>2</sup>**, va dans le sens d'un plus grand investissement des enseignants en matière d'aide à la maturation des vœux d'orientation. Cet entretien, auquel les familles seront invitées à participer, sera en effet conduit par le professeur principal, appuyé en tant que de besoin par un conseiller d'orientation-psychologue ; il s'agit notamment de déceler les motivations, de prodiguer conseils et encouragements, d'apprécier la pertinence du projet de l'élève au regard de ses capacités et de recenser ses besoins en information.

La mise en place de cet entretien individualisé devrait susciter, comme cela serait souhaitable, une plus grande sollicitation des enseignants en matière d'information et d'aide à l'orientation.

**C'est pourquoi, à la faveur de la réflexion sur la définition du métier d'enseignant initiée par M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, votre mission souhaite que l'aide à la préparation et à l'élaboration d'un projet personnel ou professionnel des élèves soit inscrite au titre des missions fondamentales des professeurs de collège et de lycée, et qu'elle soit donc prise en compte dans les services d'enseignement.**

En parallèle, cette dimension nécessite **d'être mieux intégrée dans la formation initiale et continue des maîtres**, alors qu'elle y apparaît actuellement fortement négligée.

Enfin, comme l'a suggéré lors de son audition M. Pierre Lunel, alors délégué interministériel à l'orientation et à l'insertion professionnelle des jeunes, le **conseil de classe** du deuxième trimestre de terminale pourrait être **dédié à l'orientation**, « *prenant en compte les potentiels, les talents, les motivations, autant que les résultats scolaires obtenus jusque là* », « *afin que chaque élève puisse bénéficier d'un véritable avis collectif de l'équipe pédagogique sur son projet d'orientation* »<sup>3</sup>. Cette mesure, qui pourrait être dupliquée dans les classes précédentes, favoriserait l'implication de

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2006-213 du 14 décembre 2006 relative à la mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième.

<sup>2</sup> Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007 relative à la préparation de la rentrée 2007.

<sup>3</sup> Mesure n° 9 du « Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle – Pour un nouveau pacte avec la jeunesse », remis au Gouvernement le 27 mars 2007 par M. Pierre Lunel, délégué interministériel.

l'ensemble du corps enseignant et de l'équipe éducative dans les choix et décisions d'orientation des élèves.

## **2. Refuser les « délits d'initiés » : accompagner les élèves et les familles dans les « méandres » du système éducatif**

### *a) Aider à « décoder » l'information*

Comme l'a souligné M. Claude Boichot, inspecteur général de l'éducation nationale, en charge des classes préparatoires, la massification de l'enseignement supérieur a renforcé la complexité du système, et ce **manque de lisibilité des différentes filières se traduit en iniquité**.

En effet, les représentants des parents d'élèves ont relevé le « *parcours de galérien* » que représentent, pour un grand nombre de familles, les procédures d'inscription dans l'enseignement supérieur, et notamment dans les classes préparatoires.

Par ailleurs, **les lycéens eux-mêmes n'ont bien souvent qu'une connaissance très approximative des différentes filières de l'enseignement supérieur**, à la fois dans leur contenu, leur organisation et leurs débouchés. Le **manque de dialogue entre le lycée et l'« univers post-bac »**, ainsi que le « fossé » culturel qui sépare ces deux mondes, fait que le passage de l'un à l'autre s'apparente à une rupture, qui s'avère anxiogène et socialement pénalisante dans le parcours de l'élève à l'étudiant.

Ce n'est pas tant le manque d'information que la « **surinformation** » ou les **difficultés d'accès à ces informations**, qu'elles soient dispersées, partielles ou hermétiques, qui pénalisent les familles « non initiées ».

A cet égard, la nécessité d'un **accompagnement individuel** a été soulignée par un grand nombre d'intervenants entendus par la mission, de façon à aider les jeunes et leurs parents à « décrypter » ou « décoder » l'information disponible.

L'entretien personnalisé d'orientation, évoqué plus haut, qui sera proposé à tous les élèves des classes de première, en y associant leurs parents, constitue une première avancée en ce sens.

En outre, ainsi que l'a suggéré M. Pierre Lunel lors de son audition devant la mission, **l'heure de « vie de classe » en seconde et en première devrait être consacrée à une présentation des possibilités de poursuites d'études après le baccalauréat**. Cette connaissance des différentes filières, de leurs pré-requis, de leurs débouchés professionnels, ainsi que des passerelles de l'une à l'autre, s'avère notamment cruciale en seconde, puisque cette classe de « détermination » constitue un palier d'orientation important, dans le choix de la série du baccalauréat, général ou technologique.

Comme le relève le délégué interministériel dans le « schéma national d'orientation » précité, « *cette heure est déjà inscrite à l'emploi du temps des*



*élèves* », à hauteur de 10 heures annuelles ; « *elle ne modifie en rien l'horaire des disciplines et ne demande aucune prise en charge financière particulière* » ; « *l'utilisation de cet horaire (...) est souple (une heure par quinzaine ; deux heures par mois...)*. Placée sous la responsabilité du professeur principal, d'autres personnes (enseignants, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation...) sont également susceptibles d'intervenir » ; « *l'information des lycéens sur les élections de leurs représentants restera l'autre objet majeur de l'heure de vie de classe.* »

La mission insiste, par ailleurs, sur l'importance de **sensibiliser, dès le collège, les élèves aux différentes possibilités qui s'offrent à eux par la suite**, tant au niveau des filières de formation que des métiers ou débouchés professionnels. La classe de troisième constitue également un palier d'orientation déterminant, puisque les élèves décident de s'engager, à ce stade, soit vers une filière professionnelle, ayant vocation à déboucher sur une insertion rapide sur le marché du travail, soit vers la filière générale ou technologique, permettant d'accéder à des études longues.

Il faudrait, dès lors, qu'ils puissent effectuer ce choix de façon raisonnée, en ayant notamment connaissance des passerelles existant entre les filières professionnelles et le cursus général. **Votre mission suggère, en ce sens, de diffuser, auprès de tous les collégiens et de leurs familles, une plaquette présentant de façon synthétique les différentes filières de formation**, qui servirait ainsi de « document support » à l'entretien individuel d'orientation.

*b) Le « portail unique » d'accès à l'enseignement supérieur : une expérience à généraliser*

En outre, la mission a pu entendre, au cours de ses auditions, que la **mise en place d'un dossier unique de candidature à l'enseignement « post-bac »** était **plébiscitée** par les étudiants, les parents d'élèves et les acteurs du système éducatif.

Ce « portail unique » a été **expérimenté avec succès dans l'académie de Nantes**. Il présente les avantages suivants :

- une « mise à plat », sans hiérarchisation, des différentes filières existantes, qui permet d'offrir un **panorama complet de l'ensemble des formations disponibles au niveau de l'académie**, qu'elles soient publiques ou privées, relevant de l'éducation nationale, d'autres ministères ou des chambres consulaires ;

- des **informations sur les filières, les taux de réussite et d'insertion**, la description des cursus, les passerelles, etc., censées guider les élèves vers un « choix éclairé », dans le cadre de l'« **orientation active** » vers l'enseignement supérieur, à laquelle les **universités** ont été incitées par le Gouvernement à prendre part dès cette année ; à cet égard, **votre mission souhaite que celles-ci renseignent de façon effective ces données**, alors que c'est encore, pour le moment, loin d'être le cas ;

- une **coordination plus efficace de l'offre « post-bac »**, ainsi que des procédures d'admission et d'affectation, assurant un meilleur taux de remplissage des filières ; en effet, toute place libérée peut être immédiatement offerte à une nouvelle candidature.

Ce faisant, la **généralisation à toutes les académies de ce « dossier unique de candidature »** permettra d'assurer une meilleure lisibilité de l'offre de formations « post-bac » et de donner aux jeunes et aux familles une plus grande visibilité sur l'étendue des possibilités offertes. Cette procédure simplifiée se substituera, enfin, à des démarches complexes qui pouvaient s'avérer décourageantes.

### 3. « Démystifier » les classes préparatoires

La méconnaissance des filières de l'enseignement supérieur et de leur réalité concrète s'exprime de façon sans doute exacerbée en ce qui concerne les classes préparatoires aux grandes écoles.

Un professeur de CPGE, entendu par la mission, a estimé que le droit à l'information était « *bafoué* », favorisant, de fait, les familles ayant déjà une bonne connaissance du système.

En effet, l'image brouillée, voire déformée, qui circule sur ces classes fait prospérer certains préjugés et contribue à ancrer, chez les élèves issus des milieux les moins favorisés ainsi que chez leurs parents, l'idée que ces filières de formation « ne sont pas faites pour eux ».

C'est pourquoi il apparaît nécessaire de **clarifier le message** adressé aux jeunes et aux familles et de rénover, dans le prolongement des initiatives récentes prises en ce sens, la stratégie d'information et de communication sur ces filières. L'objectif de la mission n'est pas de présenter les classes préparatoires comme une voie unique d'excellence et de « salut », mais d'**assurer une égalité d'information** entre les élèves, pour leur permettre d'élaborer un projet de formation raisonné.

a) « *Oser la prépa* » : *briser certaines idées reçues pour assurer une égalité d'information*

- Les classes préparatoires font peur : tel est le constat qui ressort des auditions que la mission a menées ces six derniers mois.

En effet, celles-ci renvoient, auprès des élèves et des familles, une image d'extrême dureté, qu'aussi bien les professeurs de lycée que les conseillers d'orientation ou encore les médias, contribuent à entretenir.

Comme l'a relevé une étudiante caennaise en première année de classe préparatoire scientifique, les lycéens ont une « *image effrayante* » de ces classes, et les enseignants « *découragent* » la plupart des élèves de s'y engager, dès lors qu'ils n'ont pas « *au moins 15 sur 20 de moyenne* ».

*générale » ; or, « une fois dedans, ce n'est pas si horrible que cela. Il suffit d'être motivé et de travailler pour réussir. »*

Selon les professeurs de classes préparatoires du lycée Baggio de Lille, entendus par votre mission, cette **image archaïque** et exagérée ne correspond plus à la réalité et à la **diversité du « monde des prépas »**, où chacun peut trouver le « profil » de la classe qui lui correspond.

**Or, le mode de communication actuel, ciblé sur les établissements les plus prestigieux ou les « très grandes écoles » les plus sélectives, ne reflète pas cette diversité. Il est par ailleurs contreproductif, en renvoyant l'image d'un milieu fermé, qui semble « hors de portée » pour un grand nombre d'élèves et de familles.** La réalité est en effet toute autre.

Afin de briser ces préjugés tenaces, les académies ont été invitées à diffuser en début d'année, au moment des procédures d'inscription en classes préparatoires, une brochure au titre éloquent : « *Osez la prépa !* ».

Il ne s'agit pas de minimiser le caractère exigeant de ce type d'études, ni l'ampleur de l'investissement scolaire qu'il faut y fournir, mais de montrer, comme le fait avec humour la brochure diffusée dans l'académie de Caen, qu'il est possible à tout « *lycéen talentueux pétri de qualités et de volonté* » de « *franchir le pas* » pour entrer dans « *ce monde parallèle* », « *cette mystérieuse planète où se parle une autre langue* ».

- Dans le prolongement de ces avancées, votre mission estime nécessaire d'améliorer l'information sur les classes préparatoires aux grandes écoles, afin de « **décomplexer** » les élèves ayant les **capacités de travail suffisantes** pour suivre ce type d'études et éviter qu'ils ne s'autocensurent.

A cette fin, il semble que la diffusion des brochures aux élèves de terminale au moment des procédures d'inscription arrive un peu tard. Il faudrait, comme la mission l'a suggéré plus haut pour l'ensemble des filières « post-bac », sensibiliser les lycéens et les familles dès la classe de seconde sur l'existence de ces classes, leur contenu et leurs débouchés.

Les conseillers d'orientation, mais avant tout les enseignants, dont on a vu le rôle majeur pour accompagner et soutenir les ambitions scolaires des élèves, constituent des cibles prioritaires à atteindre.

En outre, le **développement de contacts directs et d'échanges entre les professeurs de classes préparatoires et de lycées** peut contribuer à forger chez ces derniers une image plus concrète et précise de l'organisation et du contenu de ces études.

Dans le même sens, les **rencontres de « pairs à pairs », entre lycéens et étudiants**, par exemple à l'occasion de journées portes ouvertes, permettent de donner « chair » à l'information et de faire passer des messages plus percutants, afin que chaque élève puisse décider, en connaissance de cause, si la voie présentée correspond à ses aspirations. Cela permet également d'apporter des **témoignages directs de réussite de jeunes issus du même**

**milieu ou du même lycée**, et de montrer aux plus jeunes que « c'est possible », à force de motivation et de travail.

L'emploi du temps des étudiants en classes préparatoires ne leur permettant guère de dégager le temps nécessaire pour assurer cette information, ce sont avant tout ceux qui « en sont sortis », qu'ils aient intégrés une grande école ou décidé de poursuivre leurs études à l'université, qui pourraient s'y investir, dans le cadre des expériences de **tutorat** que la mission souhaite étendre, comme cela sera développé ci-après.

Par ailleurs, le **développement de conventions entre lycées disposant de classes préparatoires et d'autres lycées qui en sont dépourvus**, sur le modèle de l'expérimentation, présentée plus haut, qui a été engagée à la rentrée 2006 avec les lycées Saint-Louis de Paris et Kléber de Strasbourg, permettrait de favoriser ces échanges entre professeurs et élèves, et de mieux faire circuler l'information, tout en l'« humanisant ».

Lors de son déplacement en Seine-et-Marne<sup>1</sup>, votre mission a pu constater que de telles initiatives se développaient sur le terrain, sous l'impulsion des équipes éducatives.

Ainsi, depuis l'année 2004-2005, le lycée François 1<sup>er</sup> de Fontainebleau, accueillant près de 80 % d'élèves issus de milieux favorisés, a un partenariat avec deux autres lycées du département pour l'accès à ses classes préparatoires scientifiques : le lycée Henri Moissan de Meaux et le lycée André Malraux de Montereau-Fault-Yonne, ce dernier étant situé en zone sensible. Les élèves de ces deux établissements peuvent bénéficier, en première et en terminale, de modules de renforcement en sciences ; s'ils intègrent ensuite une classe préparatoire au lycée François 1<sup>er</sup>, ils sont prioritaires pour l'obtention d'une place en internat. De l'avis des professeurs et chefs d'établissement entendus par votre mission, ce partenariat a produit des résultats positifs, en permettant de juguler la baisse des effectifs dans les CPGE scientifiques et d'y accroître le nombre de boursiers.

• **Il apparaît, enfin, primordial à la mission de renforcer l'information sur deux points essentiels :**

- **assurer, tout d'abord, une plus large publicité, au sein des établissements, sur les modalités de recrutement en classes préparatoires et les procédures d'inscription** ; comme cela a été confirmé par l'ensemble des intervenants entendus par la mission, la mise en place, à partir de 2003, de la nouvelle procédure informatisée de recrutement apporte la garantie d'un recrutement transparent, fondé sur le seul critère du mérite scolaire ; toutefois, il reste encore à informer les lycéens sur l'existence des dossiers d'inscription - alors que des représentants étudiants ont regretté l'insuffisance de leur diffusion dans les classes - et de **les accompagner dans ces démarches** ; celles-ci doivent en effet les amener à exprimer des vœux de filières et d'établissements pas forcément aisés à établir ;

---

<sup>1</sup> Voir le programme des déplacements de la mission d'information en annexe.

**- mieux informer les lycéens des filières technologiques sur l'existence des classes préparatoires dont l'accès leur est réservé ; or, comme la mission a pu en prendre la mesure lors de son déplacement au lycée Allende d'Hérouville-Saint-Clair, dans l'académie de Caen, qui propose une section technologique dans la filière économique et commerciale, ces classes sont totalement méconnues par les enseignants et les conseillers d'orientation ; de fait, celles-ci sont confrontées à des difficultés de recrutement, alors qu'elles constituent, de par les caractéristiques sociales de leur vivier, un levier de démocratisation des grandes écoles.**

*b) Un parcours désormais sécurisé : l'insertion des classes préparatoires dans le schéma « LMD »*

Le fait que les classes préparatoires aient pour principale vocation de préparer les étudiants à des concours aux résultats forcément incertains contribue à dissuader certains élèves, notamment issus de milieux défavorisés, à « prendre le risque » de s'y engager.

En effet, comme cela a été souligné, ces jeunes sont, davantage que les autres, à la recherche de parcours clairement balisés, leur permettant de progresser dans leurs études par étapes sécurisées. C'est pourquoi, ils privilégient les filières courtes, telles que les STS ou les IUT.

Pourtant, ainsi qu'un représentant syndical étudiant l'a souligné devant la mission, l'encadrement pédagogique que proposent les classes préparatoires, de même que l'investissement intellectuel, la rigueur et les méthodes de travail qu'elles permettent de développer, constituent un « *bagage qui accompagne toute la vie* ».

En outre, **les chances de réussite aux concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs et de commerce sont élevées** : sans compter les redoublants, le nombre de candidats se présentant aux concours est égal, voire inférieur, au nombre de places disponibles.

Enfin, **le parcours en classes préparatoires est désormais totalement sécurisé, quels que soient les résultats obtenus aux concours ou les souhaits de réorientation des étudiants à l'issue de la première comme de la deuxième année : la parution du décret sur l'intégration de ces formations au sein du schéma européen Licence-Master-Doctorat (LMD) de l'enseignement supérieur constitue en cela une avancée significative.** Cela permet en effet à chaque étudiant, selon des modalités retracées dans l'encadré suivant, de faire valider sa formation en classes préparatoires sous la forme de crédits ECTS<sup>1</sup> (soit 60 par année).

---

<sup>1</sup> *European Credit Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits).*

## **L'INSCRIPTION DES CLASSES PRÉPARATOIRES DANS LE SYSTÈME EUROPÉEN D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Cette avancée a été consacrée avec la publication du **décret n° 2007-692 du 3 mai 2007**, modifiant le décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles (paru au Journal Officiel du 5 mai 2007).

Ce texte permet de mieux positionner les classes préparatoires au sein du système européen de l'enseignement supérieur, en les y inscrivant de façon explicite : l'article 1<sup>er</sup> du décret du 23 novembre 1994 est ainsi modifié pour préciser que « *les classes préparatoires aux grandes écoles établies dans les lycées dispensent des formations de l'enseignement supérieur qui s'inscrivent, dans le cadre de l'architecture européenne des études, (...) au sein des études conduisant au grade de Licence.* »

De fait, il facilite et garantit les possibilités d'équivalences et de validation des formations en classes préparatoires.

- *La situation précédente*

En cas d'abandon, d'orientation (ou de réorientation) ou d'échec aux concours, les étudiants pouvaient s'inscrire dans d'autres formations universitaires. Les classes préparatoires ne délivrant pas de diplôme, les lycées avaient signé, dans de nombreux cas, des conventions avec une ou plusieurs universités, afin de faciliter la validation de la formation de leurs étudiants. Celles-ci permettaient d'accorder aux étudiants, selon les disciplines, des équivalences partielles ou totales.

Dans le cas où aucune convention ne liait les établissements ou que l'étudiant souhaitait poursuivre ses études dans une autre université, son dossier entré dans le cas général de la validation des acquis.

- *L'évolution formalisée par le décret*

La mise en œuvre de ce texte permettra :

- la délivrance d'une « attestation descriptive du parcours de formation » suivie par l'élève de classe préparatoire et la remise d'un document mettant en valeur les connaissances et aptitudes qu'il aura acquises au cours de sa formation. Délivrée par le chef d'établissement sur proposition de la commission d'admission et d'évaluation, elle sera établie sur la base d'une grille nationale de référence et mentionnera « une valeur définie en crédits européens dans la limite de 60 crédits pour la première année d'études et de 120 crédits pour le parcours de formation complet » en deux ans ;

- l'organisation d'une coordination pédagogique entre les lycées et les établissements d'accueil débouchant sur la validation des crédits. La validation des crédits mentionnés dans l'attestation descriptive sera opérée dans le cadre d'une coopération pédagogique qui associera le lycée et l'établissement d'accueil à travers une convention qui en précisera notamment les modalités ;

- la mise en place des commissions mixtes, présidées par un enseignant-chercheur, pour l'examen des dossiers individuels.

Par ailleurs, dans la mesure où la réussite à un concours auquel préparent les CPGE témoigne de l'acquisition des pré-requis nécessaires, l'entrée par concours emportera la validation de crédits.

Il importe désormais, afin que cette avancée serve de levier pour renforcer l'ouverture sociale de ces formations, de **faire largement connaître les équivalences et passerelles offertes** à l'issue des études en classes préparatoires. Ces garanties permettront en effet de rassurer les élèves et les familles qui hésiteraient encore à s'engager pour un, deux, voire trois ans dans ces filières, au motif que leur issue est par nature aléatoire.

## **B. ENCOURAGER L'ACCÈS ET LE SUIVI DES ÉTUDIANTS TANT DANS LES CPGE QUE DANS LES GRANDES ÉCOLES**

Avec Mme Marie Duru-Bellat<sup>1</sup>, sociologue, il faut « *se demander sans tabou si l'éducation (telle qu'elle est) est un bien également désirable pour tous les groupes sociaux. De même concernant les aspirations professionnelles, dont on connaît le caractère relatif à la position d'où l'on part notamment.* »

Les témoignages relatés précédemment montrent que non. D'où l'impérieuse nécessité d'encourager l'ambition des élèves et étudiants dotés d'importantes capacités et de les accompagner sur un chemin qu'ils n'auraient pas naturellement suivi.

### **1. « Tendre la main républicaine »**

Ainsi que l'a souligné M. Claude Boichot, auparavant, l'école apportait des connaissances qui étaient facteur d'émancipation ; aujourd'hui, l'avenir est incertain, d'autant plus que l'on est fragile au plan social. Il faut, par conséquent, « *tendre la main républicaine* »<sup>2</sup> aux jeunes qui manquent de confiance en eux et qui s'autocensurent. Ceci passe par l'extension de la formule du tutorat.

#### *a) Apporter un soutien précoce aux élèves motivés*

L'an dernier, à la demande du ministre, les recteurs se sont entretenus directement avec des élèves ayant obtenu une mention « très bien » pour les attirer vers les CPGE - d'autant plus qu'il y existe de nombreuses places disponibles - et éviter qu'ils ne s'autocensurent ou se désengagent.

Cette démarche constructive ne doit cependant pas éloigner les meilleurs élèves d'autres filières d'excellence, notamment scientifiques. En outre, si elle est utile, elle doit être complémentaire d'efforts d'identification plus précoce des potentiels. Cela passe, nous l'avons vu précédemment, par une réforme profonde de nos processus d'orientation, mais aussi par la **multiplication des dispositifs destinés à motiver les élèves, dès la classe de seconde, pour le travail scolaire et à créer une ouverture culturelle.**

L'initiative du Gouvernement d'instituer des « **études dirigées** » dans les établissements scolaires après la classe, qui se concrétise dès la rentrée 2007 dans les collèges de l'éducation prioritaire, va dans la direction souhaitée. Au-delà d'une simple « surveillance », elles devraient aussi permettre d'encourager les élèves à s'impliquer au mieux de leurs capacités.

---

<sup>1</sup> Dans son ouvrage : « *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie.* »

<sup>2</sup> Selon l'expression de M Gilles de Robien, ancien ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

*b) Développer le tutorat et le suivi personnalisé*

(1) Viser un public large

On a vu que les différentes formules de tutorat expérimentées produisent toutes des effets positifs, qu'elles visent à une remise à niveau scolaire, à une ouverture socio-culturelle ou à un soutien davantage d'ordre psychologique.

Selon les cas, elles sont soit destinées à tous les élèves volontaires intéressés, soit réservées à ceux dont le potentiel et la motivation pour poursuivre des études supérieures ont été repérés.

**Votre mission considère que ces objectifs ne sont pas exclusifs, surtout si l'accompagnement s'opère dans les lycées dès la classe de seconde, alors que rares sont les élèves assez mûrs à cet âge pour formuler un projet d'avenir. Dès lors, il n'y a pas de raison d'en exclure des élèves motivés, quels que soient leurs résultats à ce stade. En seconde, voire en première, le tutorat pourrait concerner potentiellement tous les élèves prêts à s'y engager sérieusement ; en terminale, il pourrait être plus spécifiquement consacré aux élèves désireux de poursuivre des études longues, que ce soit ou non par la voie des classes préparatoires aux grandes écoles.**

(2) Désigner pour chacun un tuteur référent : son « parrain »

Votre mission souligne l'importance de l'**aspect psychologique** de l'accompagnement, ceci y compris - et peut-être surtout - en CPGE et jusqu'à la grande école.

En effet, l'acclimatation des jeunes à ces nouveaux univers est parfois difficile. Ainsi qu'il a été dit précédemment, certains se sentent isolés et non adaptés, au milieu de jeunes parlant un autre langage ou ne partageant pas les mêmes codes culturels et sociaux...Les tuteurs peuvent les aider à faire face au risque de démotivation, de découragement ou au sentiment de ne pas être au niveau. Il s'agit d'ailleurs souvent de leur rôle principal au sein des écoles, ainsi qu'en a témoigné devant votre mission un enseignant-tuteur à Sciences Po.

**Il est donc important que les jeunes concernés puissent à tout moment de leur scolarité et de leurs études faire appel à un tuteur référent, qui serait en quelque sorte leur « parrain ».**

(3) Impliquer davantage équipes éducatives, entreprises et étudiants universitaires

Compte tenu de la variété des tutorats, y participent des étudiants, des enseignants et/ou des cadres d'entreprises venant partager leurs expériences professionnelles.

• Il est évident que de la motivation des proviseurs et des enseignants dépendent la mise en place et le bon déroulement des dispositifs de tutorat. A



cet égard, les membres de votre mission ont été très touchés par l'implication des équipes éducatives qu'ils ont rencontrées sur le terrain, que ce soit dans la région Ile-de-France, dans le Nord ou le Calvados.

A l'inverse, là où ils ont rencontré scepticisme et immobilisme, les porteurs de projet ont renoncé. Souvent, la situation s'avère mitigée : certains enseignants concrétisent leur enthousiasme à travers leur engagement, mais ils sont confrontés à l'inertie de certains de leurs collègues. En outre, des problèmes d'organisation interne peuvent se poser au sein des établissements, freinant la mise en œuvre du projet. A cet égard, certains interlocuteurs de votre mission ont regretté le manque de réactivité de certains lycées et souligné leur manque d'habitude de la gestion d'un partenariat.

Dans tous les cas, le dynamisme des recteurs et des proviseurs est la condition *sine qua non* pour engager une opération. C'est pourquoi **votre mission souhaite une forte mobilisation de l'ensemble des recteurs et des proviseurs dans ce domaine. Elle suggère que, dans les lycées où se met en place un dispositif d'accompagnement, le proviseur désigne systématiquement un professeur référent, qui serve d'interface.**

- **Par ailleurs, il est tout à fait souhaitable que les entreprises - grandes comme de taille plus modeste - encouragent l'investissement personnel de leurs cadres, surtout juniors, la proximité générationnelle facilitant la communication, mais aussi séniors. Leurs actions devraient veiller à irriguer les établissements sur l'ensemble du territoire.**

- Cependant, les **étudiants** sont sans doute les plus nombreux à s'impliquer dans les tutorats, et on a vu précédemment que ce don de leur temps leur était également très profitable.

Outre les grandes écoles, pourquoi les universités n'encourageraient-elles pas davantage, elles aussi, leurs étudiants à s'impliquer dans des actions de sensibilisation des élèves ? Certains étudiants à l'université s'y engagent d'ores et déjà, mais on ne sent pas une mobilisation de même ampleur que dans les grandes écoles.

Pourtant la généralisation souhaitable du tutorat dans l'ensemble des lycées du territoire national où un besoin se fait sentir, implique que l'ensemble des étudiants se sentent concernés par cette transmission entre jeunes générations, ce « passage du témoin », qui permet de faciliter les passerelles entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

C'est pourquoi votre mission apprécie le lancement par le Gouvernement de l'opération « 100 000 pour 100 000 », à la rentrée 2006, qui vise à ce que 100 000 étudiants des grandes écoles et universités s'engagent dans l'accompagnement de 100 000 élèves. Il est très constructif que cet investissement personnel des jeunes soit valorisé sur le plan universitaire ; en effet, ainsi qu'il a été dit précédemment, il peut se traduire par une validation d'acquis sous forme d'ECTS (système européen de transfert et d'accumulation

de crédits) si leur établissement d'enseignement supérieur inscrit l'opération dans son projet pédagogique.

- (4) Favoriser la coordination de l'activité des tuteurs par des jeunes en service civil volontaire

Au-delà, il apparaît nécessaire de veiller à la qualité du tutorat et de faciliter la coopération et la communication entre tuteurs.

Il existe aujourd'hui un réseau d'étudiants de grandes écoles ayant une mission de tutorat, ce qui permet d'entretenir une dynamique.

Sans doute convient-il d'aller au-delà. En effet, les **besoins d'organisation, de coordination et « d'encadrement » des tuteurs** se font sentir avec la montée en puissance des dispositifs.

C'est ainsi, par exemple, que l'association Tremplin, créée par des élèves de l'Ecole Polytechnique, a recruté deux stagiaires à temps plein, au titre de leur service civil volontaire ; ils ont donc été mis à la disposition de cette association. Cette solution pourrait être généralisée au titre des « bonnes pratiques ». De même, les étudiants-tuteurs dans une opération « une classe prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? » sont suivis par un « coordinateur des tuteurs », lui-même tuteur l'année précédente.

**Si le tutorat doit rester une activité volontaire bénévole, il apparaît en effet nécessaire d'aider les établissements d'enseignement supérieur qui le souhaitent - universités et grandes écoles - à organiser le tutorat et à accompagner les tuteurs.**

**Votre mission propose donc que ce type d'action de solidarité de proximité soit systématiquement proposé aux jeunes souhaitant réaliser un service civil volontaire.**

Rappelons que le service civil volontaire permet à des jeunes entre 16 et 25 ans de s'engager pour une durée déterminée, de six mois minimum, dans une « mission au service de la collectivité et de l'intérêt général ». Il constitue un socle commun aux différentes formes de volontariat existantes. Précisons que toute mission accomplie à ce titre est accompagnée d'un tutorat individualisé, d'un programme de formation - notamment aux valeurs civiques - et d'un accompagnement à l'insertion professionnelle.

Ce dispositif permet aux jeunes concernés de valoriser leur expérience. En outre, **les structures d'accueil perçoivent à ce titre une aide de l'Etat d'environ 900 euros par jeune et par mois.**

## **2. Renforcer l'accompagnement financier**

Lever le handicap financier qui freine tant de jeunes dans leur ambition suppose des mesures d'ampleur. Celles-ci doivent les aider à gravir non seulement la « première marche », celle de l'accès en classe prépa, mais aussi à assumer financièrement l'ensemble de leur cursus. Car le coût de ces

études longues est important si l'on songe à la fois aux frais d'hébergement, de transport, aux dépenses liées au coût des concours, aux achats de livres, aux frais de scolarité dans les grandes écoles...

Or, mis à part quelques travaux chez des particuliers - tels que des gardes d'enfants en soirée, par exemple - ou un travail d'été, ce type d'études est difficilement compatible avec une activité salariée.

Il n'empêche que certains étudiants en CPGE se voient contraints de cumuler des activités rémunérées dans des conditions telles qu'elles pourraient menacer le bon déroulement de leurs études, voire même leur santé. Les membres de votre mission ont été particulièrement sensibles au témoignage en ce sens d'Edith, jeune étudiante très méritante et courageuse de l'académie de Caen. Ses parents ne pouvant l'aider financièrement, Edith a consacré l'été précédant son entrée en classe prépa à travailler et ses fins de semaine à garder des enfants, afin de pouvoir financer ses études. Des solutions financières plus adaptées doivent impérativement être trouvées dans ce type de situation.

*a) Remettre à plat le système des bourses*

L'Etat - ainsi que de nombreuses collectivités territoriales - alloue de plus en plus d'argent à un nombre croissant d'étudiants. Cependant, il mène une politique de saupoudrage insatisfaisante, dans la mesure où l'on accorde un nombre important de bourses mais dont les montants sont parfois insuffisants, ce qui ne permet donc pas de mener une véritable politique sociale à l'égard de ceux qui en ont le plus besoin. Le système omet ainsi à la fois les situations de grande précarité pour lesquelles la bourse « échelon 5 » est insuffisante et les classes moyennes qui ne bénéficient d'aucune de ces aides.

Un consensus semble aujourd'hui se dessiner concernant la nécessité de revoir un système d'aides sociales trop complexe et dont les critères d'obtention ne correspondent plus ni à la réalité de l'environnement économique et social des étudiants, ni à leurs attentes.

Cette nécessité a été confirmée par le rapport<sup>1</sup> établi par M. Laurent Wauquiez, alors député. Sévère, celui-ci décrit un système à la fois inefficace, inique, complexe et archaïque. **Votre mission soutient nombre de ses propositions** et elle souhaite qu'il en soit tenu compte dans le cadre des travaux du groupe de travail sur les aides sociales créé par Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Par ailleurs, les syndicats étudiants entendus par la mission ont avancé un certain nombre de propositions en vue de compléter les dispositifs actuels ou de se substituer à eux.

En tout état de cause, **votre mission suggère que des bourses destinées à financer des séjours linguistiques soient allouées à des élèves**

---

<sup>1</sup> Voir le rapport de mission parlementaire sur les aides sociales étudiantes de M. Laurent Wauquiez, député – Juillet 2006.

**issus de milieux défavorisés.** Dans ce domaine, en effet, on connaît l'impact d'une immersion dans le pays sur la maîtrise d'une langue étrangère. Or, cette dernière est déterminante pour la réussite en classes prépas, puis dans les grandes écoles.

*b) Multiplier les bourses au mérite*

(1) Décontingenter les bourses au mérite de l'Etat

Rappelons que les bourses au mérite sont attribuées aux étudiants dont les ressources familiales sont limitées, préparant certaines formations supérieures, à la condition qu'ils soient éligibles à une bourse sur critères sociaux et titulaires d'une mention « très bien » au baccalauréat. Ces aides font l'objet d'un contingent annuel.

**Votre mission propose que les bourses au mérite attribuées par l'Etat aux jeunes accédant à une classe préparatoire soient décontingentées, que le lycée d'accueil soit public ou privé.** En effet, votre mission a été très étonnée d'apprendre, par la bouche d'une étudiante entendue à Caen, que bien que remplissant les critères pour bénéficier d'une telle bourse, cette dernière lui avait été refusée au simple motif qu'elle allait suivre sa classe préparatoire dans un lycée privé sous contrat.

(2) Multiplier les bourses d'entreprises

Par ailleurs, **votre mission juge nécessaire de solliciter davantage les entreprises pour la formation de leurs futurs cadres.** Nombre d'entre elles s'impliquent d'ores et déjà, mais on est loin de l'engagement très fort des entreprises chez notre voisin allemand, par exemple.

Dans son rapport au Premier ministre, « *Des entreprises aux couleurs de la France* », M. Claude Bébéar propose d'amplifier l'initiative de la fondation Euris par une mobilisation des 1 000 plus importantes entreprises françaises, de manière à passer, sur trois ans, de 50 à un minimum de 300 jeunes sélectionnés. Ce type de projet est encourageant.

*c) Instaurer une caution publique des prêts aux étudiants aux revenus modestes*

On sait qu'un système, même rénové, de bourses ne peut suffire à faire face aux besoins des étudiants. Ceci d'autant plus que le cursus classe préparatoire-grande école, très exigeant en termes de temps de travail consacré aux études, ne laisse pas aux jeunes concernés beaucoup de temps pour une activité lucrative. Il ne les empêche pas de travailler, le cas échéant, pendant les vacances d'été ou à d'autres moments, mais il est peu compatible avec une activité salariée, même à temps partiel, sauf bien entendu si celle-ci s'inscrit dans une formation en alternance dans une grande école.

Dans de nombreux pays étrangers, il est très naturel pour un étudiant de contracter un prêt pour financer ses études en tout ou partie. Le plus souvent, celui-ci est remboursable ex-post, lorsque le jeune occupe une

activité professionnelle. Il est souvent prévu que le montant du remboursement ne pourra excéder une part raisonnable de son salaire.

Cette pratique est moins développée en France. **Votre mission propose de l'encourager par la mise en place d'une caution publique des prêts aux étudiants dont les revenus familiaux sont faibles ou moyens.** Cette caution pourrait être **assortie d'un contrôle a posteriori** de l'assiduité de l'étudiant, notamment pour le passage des « colles », examens ou concours, et de ses résultats.

*d) Moduler les frais de scolarité*

On a vu que le niveau, parfois très élevé, des frais de scolarité des grandes écoles pouvait représenter une barrière rédhibitoire à l'entrée en CPGE pour des jeunes issus de milieux défavorisés ou modestes.

C'est pourquoi **votre mission adhère à l'idée d'une dégressivité des frais de scolarité en fonction des revenus de l'étudiant et de sa famille, les moins favorisés étant exonérés du paiement.**

Tel est déjà le cas dans un certain nombre d'établissements.

Ainsi, l'Institut d'Etudes Politiques de Paris a mis en place, à la rentrée 2004, une réforme des frais de scolarité, établissant un barème de frais d'inscription allant de la gratuité pour les boursiers à 4 000 euros pour les étudiants issus des familles ayant les revenus les plus élevés. A la rentrée 2005, les critères ont été revus et le barème modifié, les frais atteignant jusqu'à 5 000 euros.

Les écoles peuvent mettre en place un système de soutien financier qui leur est propre. Tel est le cas, par exemple, du lycée Sainte-Geneviève à Versailles, avec « Ginette Solidarité », qui permet à chaque élève de ne payer que ce qu'il peut financer.

Dans ce domaine, comme dans d'autres, il importe que les jeunes concernés soient correctement **informés** des dispositifs existants.

### **3. Multiplier les internats**

On l'a vu, la question de l'hébergement est fondamentale pour les étudiants désireux de suivre la filière exigeante des CPGE, dont le rythme de travail est peu compatible avec de longs temps de transport.

A cet égard, l'internat constitue la meilleure solution pour les jeunes ne pouvant continuer à vivre dans leur famille. Ceci est tout particulièrement vrai pour les jeunes filles dont les parents n'accepteraient qu'elles quittent le domicile familial qu'à cette condition.

*a) Une offre de places en internat notoirement insuffisante*

Or, le nombre de places en internat dans les lycées disposant de CPGE est tout à fait insuffisant.

• **L'offre existante**

68 % d'entre eux proposent une solution d'internat (70,6 % des établissements publics et 57,3 % des lycées privés sous contrat).

**En 2006**, 39 820 candidats à une CPGE ont demandé une place en internat. Le nombre de places offertes étant de 13 560 places pour les étudiants de première année, **seuls 34 % des candidats à une classe préparatoire avec internat ont donc pu voir leur vœu exaucé.**

• **L'évaluation des besoins**

Dans la mesure où, au total, 75 000 étudiants poursuivent une formation en classe préparatoire, le besoin en places d'internat peut être évalué à 30 % - correspondant à l'objectif, fixé par le précédent chef de l'Etat, d'un taux de 30 % d'élèves boursiers -, ce qui porte le nombre de places nécessaires au minimum à 22 500.

Comme il en existe 13 560, **il manque au moins 9 000 places en internat pour accueillir l'ensemble des étudiants boursiers en classe préparatoire.**

*b) Créer des internats dans tous les lycées disposant de CPGE*

Il est vrai que d'autres solutions sont de plus en plus souvent proposées aux étudiants boursiers, en coopération avec les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), par le biais d'un accès prioritaire dans des résidences universitaires.

En effet, quand ils ne peuvent bénéficier d'une place en internat, les étudiants en classe prépa peuvent, par l'intermédiaire du dossier social étudiant, faire une demande de logement dans l'une des résidences universitaires gérées par les CROUS. Ainsi, au titre de l'année 2006-2007, 7 520 étudiants postulant à une première année de classe préparatoire, soit environ 20 % des effectifs concernés, et 4 343 élèves de deuxième année, ont fait une telle demande.

Il n'empêche que la solution de l'internat apparaît plus adaptée, pour des raisons à la fois de proximité géographique et d'environnement (accès à la bibliothèque, socialisation avec les autres élèves et travail en équipe, soutien psychologique et matériel...).

C'est pourquoi **votre mission estime nécessaire que tous les lycées ayant des classes préparatoires aux grandes écoles disposent d'une offre d'internat.** En outre, il serait utile que ces internats restent ouverts pendant les fins de semaine et les petites vacances.

En attendant cette généralisation, pourrait être envisagée une mutualisation des équipements avec des lycées voisins ainsi qu'une **généralisation des partenariats avec les CROUS** ; ceci étant, compte tenu de la pénurie générale d'internats et de logements pour les étudiants dans notre pays, cette voie restera sans doute limitée.

#### **4. Encourager à la fois mobilité et proximité : le défi de l'aménagement du territoire**

**Le débat entre mobilité des étudiants et proximité des classes préparatoires semble partager à la fois les étudiants et les équipes éducatives, tant chaque solution présente avantages et inconvénients.**

**Mais, loin de les opposer, votre mission souhaite qu'elles soient l'une et l'autre encouragées dans le cadre d'une politique équilibrée et équitable d'aménagement du territoire.**

##### *a) Encourager la mobilité des étudiants*

- Un certain nombre de personnes rencontrées par votre mission d'information prônent la nécessité **d'encourager les jeunes à s'autonomiser**, en s'éloignant de leur environnement familial pour mieux s'ouvrir à leur « nouvelle vie ».

D'ailleurs, beaucoup de jeunes préfèrent quitter leur environnement d'origine pour aller étudier dans une ville de plus grande taille, qui leur donne un accès plus facile à la culture.

En outre, la multiplication des conventions entre collèges ou lycées difficiles et lycées « de centre-ville » et grandes écoles peut inciter à la mobilité et, parallèlement à la mixité sociale.

- D'aucuns relèvent aussi certaines limites des classes préparatoires de proximité.

Ainsi, selon des professeurs de « classes prépas » de proximité, un des problèmes résiderait dans **l'hétérogénéité des élèves**. Il leur serait par conséquent difficile de proposer un enseignement où les meilleurs ne s'ennuient pas et où les autres ne décrochent pas.

Mme Marie Duru-Bellat, sociologue entendue par votre mission, a souligné qu'il convenait, avant d'envisager la création de nouvelles CPGE, de s'assurer que le **niveau scolaire** atteint est bien identique à celui des lycées en disposant aujourd'hui, au risque sinon d'introduire des incohérences.

Par ailleurs, elle a mis en garde contre la tentation d'attirer un nombre croissant de jeunes vers des formations les destinant à des emplois de cadres alors que, selon elle, ces derniers ne sont pas appelés, dans un avenir proche, à représenter plus de 20 % de la population active... La concurrence pour ces emplois est donc rude et l'augmentation des candidats à ces emplois ne ferait qu'accroître la tension.

Pour M. Claude Boichot, auditionné à deux reprises par votre mission, on compte 7 600 collèges et entre 2 700 et 2 800 lycées généraux et technologiques susceptibles d'envoyer des élèves en CPGE, dont 400 à 500 lycées disposant de CPGE ; plutôt que la création de nouvelles CPGE, il suggère de **multiplier les conventions** (comme celles mises en place avec les lycées Saint-Louis et Kleber) entre chacun de ces lycées et six autres établissements pour assurer un bon maillage de l'information et « *aller montrer que c'est possible* ». En analysant finement les données, on observe, en effet, qu'un peu plus d'une centaine de lycées auraient pu envoyer des élèves en CPGE et ne l'ont pas fait.

Il ajoute qu'il existe des « pôles de proximité » de CPGE, mais que certaines « greffes » n'ont pas pris.

Votre mission n'en estime pas moins nécessaire de mieux veiller à l'équité territoriale dans ce domaine.

*b) Rétablir l'équité sur le territoire*

(1) Un enjeu d'aménagement du territoire

En effet, il existe un problème de répartition territoriale des classes prépas, qui renvoie à des enjeux en termes d'aménagement du territoire : on constate, d'un côté, une surconcentration à Paris et en Ile-de-France, mais, de l'autre, un déficit dans certaines académies, comme celle de Besançon, par exemple, ou en Haute-Marne. Or, le fait qu'il n'existe pas de CPGE dans ce dernier département ne conduit pas à une moindre appétence (les jeunes vont vers Dijon, Reims...), mais certains renoncent en raison de l'éloignement.

En réalité, l'équité territoriale et l'équité sociale peuvent se rejoindre.

(2) La nécessité de réviser la cartographie des CPGE au bénéfice de certaines banlieues et zones rurales

**Il faudrait donc augmenter le nombre de CPGE ou mieux les répartir au sein de chaque bassin.**

En effet, **votre mission estime nécessaire de proposer l'offre de formation, en premier cycle d'études supérieures, la plus large possible, au niveau d'un bassin.** Car il ne faudrait pas exclure la création de classes préparatoires dans une ville moyenne au motif que celle-ci dispose déjà d'IUT, de STS ou d'une antenne universitaire, alors même que l'existence de cette offre de formation restreinte n'incite pas les jeunes à poursuivre des études plus longues. Tel est le cas, par exemple, de la ville de Cambrai, dans le département du Nord.

**Ainsi, M. Bernard Ramanantsoa, directeur d'HEC, relève que les élèves réussissent mieux dès lors qu'ils ne sont pas déracinés de leur lieu de vie. C'est pourquoi il prône la création de davantage de classes préparatoires en banlieue.**



Mme Marie Duru-Bellat a souligné, elle aussi, que le renforcement de la démocratisation des CPGE passait par une offre plus disséminée sur le territoire national. Il faut aussi encourager les cercles vertueux et récompenser les efforts. Ainsi, a-t-elle cité l'exemple du lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine, situé en zone d'éducation prioritaire<sup>1</sup>. Il montre qu'en quatre ans, il est possible d'accomplir un travail considérable pour mener les élèves vers la réussite. Dans ce lycée, une majorité d'élèves est issue de milieux défavorisés (52,2 %, contre 27 % au niveau national) et environ quatre élèves sur cinq appartiennent aux « minorités visibles ». Une politique d'établissement très active, qui s'est appuyée sur un fort engagement du proviseur et des personnels ainsi que sur des partenariats extérieurs - notamment une convention avec l'Institut d'études politiques de Paris et avec le Conservatoire national des Arts et Métiers - a permis d'obtenir des résultats extrêmement positifs. Le bilan est aujourd'hui le suivant : une dizaine d'élèves ont intégré Sciences Po et 45 élèves de terminale intègrent des classes préparatoires chaque année. Confortant ces avancées, depuis la rentrée 2006, une classe préparatoire scientifique a été créée dans le lycée ; elle accueille 24 étudiants, dont 30 % de boursiers.

L'excellence, c'est aussi l'ouverture en banlieue défavorisée d'une classe préparatoire PCSI (physique-chimie et sciences de l'ingénieur) en partenariat avec deux écoles géographiquement proches : l'Institut supérieur polytechnique Galilée et l'École supérieure de mécanique SupMéca. Cette classe préparatoire comprend des professeurs qui ont fait la preuve qu'ils savaient mener les élèves à la réussite, en leur offrant un accompagnement et des débouchés tout à la fois sécurisants et de très grande qualité intellectuelle.

### ***C. MULTIPLIER, MIEUX COORDONNER ET ÉVALUER LES EXPÉRIMENTATIONS***

Au cours de ses travaux, la mission a pu entendre les différents acteurs investis dans des projets et des initiatives formuler le souhait de les voir s'inscrire dans la durée et de les laisser « fleurir », avant de chercher à les enserrer dans un cadre qui pourrait s'avérer trop rigide.

En effet, si les premiers « retours » du terrain sont très positifs, nous manquons encore du recul nécessaire pour en apprécier, concrètement et objectivement, les résultats. De plus, cette forme d'**émulation** entre les différents projets contribue, pour le moment, à créer un élan et une certaine effervescence qu'il serait dommage, à ce stade, de vouloir brider.

Néanmoins, plusieurs mesures semblent dès à présent impératives à mettre en œuvre pour accompagner la dynamique et veiller, en particulier, à ce

---

<sup>1</sup> Exemple exposé par le proviseur du lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine dans l'ouvrage de l'Institut Montaigne : « Comment fait la France quand elle gagne – Ce qui marche bien chez nous et comment s'en inspirer ».

que ces actions, parties d'intentions nobles et louables, n'aboutissent pas, à terme, à créer de nouvelles inégalités entre les jeunes et les territoires.

### **1. Un préalable : développer des outils statistiques permettant d'évaluer les progrès réalisés**

Comme l'a estimé M. Louis Schweitzer, président de la HALDE, lors de son audition devant la mission, « *nous sommes encore au stade où il faut du « bouillonnement* » » dans les projets, compte tenu du caractère très récent de la plupart des initiatives en cours.

Toutefois, il a reconnu, dans le même temps, que le « flou » suscité par cette phase de « bouillonnement » devait être compensé par une **démarche systématique et renforcée de suivi** des expériences mises en œuvre.

Cette exigence apparaît en effet indispensable pour pouvoir **apprécier, d'une part, les résultats des projets sur la base de critères et d'indicateurs partagés, et, d'autre part, pour baliser la route et assurer un relai crédible et efficace aux initiatives qui ont été lancées.**

Chacun des dispositifs mis en place a prévu une évaluation interne de ses résultats, à la fois sur un plan quantitatif et qualitatif.

Ainsi, concernant l'expérimentation conduite au lycée Henri IV, précisons qu'une évaluation intermédiaire doit être établie chaque année, qui indiquera notamment le nombre d'élèves tutorés, le nombre d'étudiants-tuteurs et le nombre d'élèves entrant en classe préparatoire intégrée à une école. En outre, au terme des trois ans, une évaluation complète sera présentée.

L'encadré suivant présente le dispositif d'évaluation qu'a tenté de définir la Conférence des grandes écoles dans le cadre du programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? », soulignant la difficulté de trouver des indicateurs pertinents à cette fin.

#### **UN EXEMPLE DE DISPOSITIF D'ÉVALUATION INTERNE : LE PROGRAMME « UNE GRANDE ÉCOLE, POURQUOI PAS MOI ? »**

Le premier indicateur proposé pourrait être le pourcentage de lycéens qui entreront effectivement dans une grande école après avoir suivi une classe préparatoire. Cet indicateur n'est pas complètement pertinent, les lycéens du programme n'ayant a priori ni plus ni moins de chance d'intégrer l'école que les autres lycéens, soit donc une probabilité très faible pour les grandes écoles. D'autres indicateurs sont donc proposés :

- le pourcentage de lycéens qui suivront le processus jusqu'au bout. Il est toutefois impossible d'ignorer que certains lycéens n'auront peut être pas la possibilité de suivre l'ensemble du cursus, pour des raisons qui leur seront propres, et ce malgré toute l'attention qui aura été portée tant à leur sélection qu'à leur accompagnement ;

- l'assiduité au programme est sans nul doute un gage de progression personnelle.

Une autre optique, en se rappelant que l'objectif du programme est « d'aider chaque jeune à trouver sa voie, et à aller au plus loin de ses capacités dans sa voie », est de quantifier :

- le nombre de jeunes qui quittent le dispositif en « ayant un projet professionnel et personnel » ;

- l'ambition de ces jeunes, en termes de nombre d'années d'études envisagées après le baccalauréat et de comparer ces indications à celles de jeunes « semblables » n'ayant pas suivi le dispositif.

Dans un souci d'objectivité et à l'initiative de l'inspection d'académie du Val d'Oise, une évaluation extérieure à l'ESSEC a été mise en place et s'étendra sur plusieurs années. Elle s'appuie sur deux outils logiciels :

- un outil de mesure de l'ambition personnelle d'un jeune ;

- un outil de mesure des représentations des métiers.

Ces outils seront utilisés auprès de trois échantillons de lycéens :

- échantillon 1 : tous les lycéens de la 4<sup>e</sup> promotion du programme ;

- échantillon 2 : des lycéens hors programme, mais de même profil, dans les lycées partenaires ;

- échantillon 3 : des lycéens de même profil, mais dans un lycée non partenaire.

Ces tests démarrés en janvier 2006, seront passés en début de cycle sur les secondes et en fin de cycle sur ces mêmes jeunes, en terminale.

Il serait nécessaire, toutefois, de compléter ces évaluations par le **développement d'outils statistiques communs, au niveau national et déclinés dans les académies**, permettant d'évaluer les progrès réalisés en termes de diversité sociale et d'égalité des chances. Ces outils sont, en effet, insuffisants actuellement pour **aboutir à une expertise solide** de la situation.

La mission estime que ce suivi statistique devrait notamment reposer sur les piliers suivants :

- **la création d'un indice sur le nombre d'élèves envoyés en classe préparatoire par lycée** (nombre de candidatures adressées et acceptées, nombre d'inscriptions définitives, etc., en affinant les résultats selon que le lycée d'origine dispose, ou non, d'une offre de classes préparatoires) ;

- **le suivi du cursus dans l'enseignement supérieur des élèves ayant bénéficié d'une action de tutorat au lycée**, et notamment le taux d'accès - et de réussite - de ces élèves en classe préparatoire puis dans les grandes écoles ; il serait utile, comme l'a suggéré, lors de son audition, le président de l'association Tremplin, de comparer les choix d'orientation et la réussite de ces élèves « tutorés » à ceux d'un groupe « témoin », de caractéristiques scolaires et sociales équivalentes mais n'ayant pas bénéficié d'un tel accompagnement.

• Cette démarche d'évaluation s'inscrit, par ailleurs, dans la logique de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).

On relèvera, en effet, que le **programme 231 « Vie étudiante » de la Mission interministérielle « Recherche et enseignement supérieur »** comporte un **objectif n° 1 visant à « promouvoir une égale probabilité**

## **d'accès des différentes classes sociales aux formations de l'enseignement supérieur ».**

Cet objectif se décline en quatre indicateurs :

- « l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale » ; à cet égard, la cible à atteindre d'ici 2010 pour les enfants d'employés et d'ouvriers est fixée à 50 % (contre 43 % en 2006) ; à titre de comparaison, 78,5 % des jeunes issus de familles de cadres ou de professions intermédiaires accèdent à l'enseignement supérieur ;

- « l'évolution de la représentation des origines socioprofessionnelles des étudiants selon le niveau de formation » ; cet indicateur mesure la part des enfants d'ouvriers et d'employés aux niveaux Licence, Master et Doctorat ;

- « le taux de réussite des boursiers » en Licence et Master ;

- « le taux de paiement des bourses ».

Compte tenu des objectifs fixés par le Gouvernement en matière d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles, votre mission considère que **cet objectif devrait être utilement complété par un indicateur mesurant l'évolution de la représentation des origines socioprofessionnelles des étudiants dans les classes préparatoires, ainsi que l'évolution de la part de boursiers.**

• Enfin, la question de la mesure de la diversité ne peut être abordée sans faire référence au débat actuel sur les « statistiques de type ethnique ».

Ce débat est sensible en France, l'idée républicaine d'équité et de non-discrimination rejetant, a priori, toute considération fondée sur les appartenances communautaires ou ethniques.

Toutefois, comme le relève le Conseil d'analyse de la société, présidé par l'ancien ministre de l'éducation nationale, M. Luc Ferry, dans un rapport collectif publié en 2005 : « *il ne s'agit cependant pas d'occulter la réalité : on sait bien que les « minorités visibles » sont bien davantage victimes d'une ségrégation ou d'une discrimination que les autres, (...) mais on ne saurait pour autant réduire l'exclusion à un phénomène « ethnique ».* »<sup>1</sup>

La Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) a conduit cette année des auditions publiques sur la mesure de la diversité des origines et formulé, en mai 2007, dix recommandations<sup>2</sup> visant à améliorer la lutte contre les discriminations : comme le souligne notre collègue Alex Türk, qui préside cette commission, « ***pour lutter contre les discriminations, encore faut-il pouvoir les identifier, les mesurer. Quels critères utiliser ? Quelles méthodes statistiques employer ? Qui peut le faire ? (...) Ces auditions ont montré une grande variété de points de vue, parfois des divergences, et la***

---

<sup>1</sup> « Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine de la discrimination positive », Conseil d'analyse de la société, 2005.

<sup>2</sup> « Mesure de la diversité, statistiques ethniques, égalité des chances : les 10 recommandations de la CNIL », 16 mai 2007.

*difficulté, en ce domaine, d'aboutir à un consensus. Néanmoins, un constat se dégage : la France doit améliorer son appareil statistique et des réponses peuvent d'ores et déjà être apportées pour faire progresser la connaissance de notre société et, par là même, mieux lutter contre les discriminations. »*

Tout en affirmant ses fortes réserves à l'égard de la création d'un référentiel « ethno-racial », « répartissant la population dans des catégories aussi délicates à définir que contestables par principe », la CNIL suggère notamment d' « utiliser les données « objectives » relatives à l'ascendance des personnes (nationalité et/ou lieux de naissance des parents) dans les enquêtes pour mesurer la diversité » (recommandation n° 2), dès lors que ces données seraient recueillies directement auprès des personnes concernées.

On relèvera, dans ce sens, que le centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), de même que la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, utilisent de telles données de façon ponctuelle, dans les enquêtes sur les sorties sans qualification du système scolaire notamment.

**Votre mission considère que ces données pourraient être prises en compte de façon plus systématique, avec les précautions méthodologiques nécessaires, dans les études destinées à mesurer les inégalités d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur.**

## **2. Coordonner les initiatives et mutualiser les expériences**

### *a) Renforcer le rôle de régulation des rectorats*

Si la multiplication des expériences apparaît comme une évolution souhaitable pour un très grand nombre des acteurs entendus par la mission, les **problèmes de lisibilité et d'articulation entre ces dispositifs** apparaissent, dans le même temps, comme une source de préoccupation majeure.

Certains ont ainsi relevé l'existence d'**une certaine « cacophonie », qui nuit à la cohérence et à l'efficacité des actions** : en effet, certains lycées sont engagés dans cinq ou six dispositifs différents, au point que les équipes éducatives ne s'y retrouvent plus, alors que d'autres, confrontés aux mêmes besoins, ne bénéficient d'aucune action.

**Les opérations** initiées par la Gouvernement - telle que la « charte pour l'égalité des chances » ou les « 100 000 étudiants pour 100 000 lycéens » - **ont contribué à focaliser les projets sur les territoires de la politiques de la ville, au détriment des zones rurales ou isolées notamment, alors que les problèmes d'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence s'y posent dans les mêmes termes.** En outre, lancées dans un esprit d'action interministérielle, collective et coordonnée, elles auraient davantage ajouté de la confusion que créé de l'harmonie.

En effet, comme l'a souligné Mme Chantal Dardelet, responsable du pôle « Ouverture sociale » de la Conférence des grandes écoles, lors de son

audition devant la mission, « *on a du mal à voir qui est le pilote au niveau territorial* ».

Plusieurs acteurs ministériels sont en effet responsables et bailleurs de projets : le ministère de l'éducation nationale, mais aussi la délégation interministérielle à la ville (DIV), qui instruit les demandes de financement des projets locaux mis en œuvre dans le cadre de la « charte pour l'égalité des chances », sur la base des crédits programmés pour le plan de cohésion sociale.

Au final, des acteurs de terrain ont attiré l'attention de la mission sur les difficultés liées aux cloisonnements ministériels et au manque de coordination entre les différentes autorités administratives (préfectures, rectorats, inspections d'académie...).

- C'est pourquoi **votre mission insiste sur la nécessité de mobiliser les recteurs pour en faire les garants de la cohérence des actions menées au niveau de chacune des académies.**

Il s'agit notamment de dépasser les frontières de l'éducation prioritaire pour **répartir les moyens et les actions de façon plus équilibrée et plus équitable sur l'ensemble du territoire, en fonction des besoins identifiés**, afin d'éviter qu'ils ne se concentrent sur un petit nombre de lycées.

Le développement d'indicateurs et d'outils statistiques de suivi, que la mission appelle de ses vœux, constitue un point de référence. Au-delà, les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques doivent également s'impliquer dans l'identification des besoins.

En outre, **une commission de régulation pourrait être créée au niveau de chaque académie**, afin de coordonner les initiatives et de servir d'interface entre les établissements scolaires, les établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, IUT...) engagés dans les projets, ainsi que les autres partenaires extérieurs (collectivités territoriales, entreprises...).

**Celle-ci pourrait trouver à s'inscrire dans le cadre de la « commission régionale de coordination post-bac »** dont la création est préconisée par M. Pierre Lunel, alors délégué interministériel à l'orientation, dans son « schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle ». Une telle structure a déjà été mise en place, en décembre 2006, dans l'académie de Caen, dans laquelle s'est rendue la mission : cette commission, qui associe notamment le rectorat, le conseil régional et l'université, a permis, selon les responsables de cette académie, de resserrer les liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

- Par ailleurs, dans le souci d'**assurer un meilleur maillage territorial des actions**, toutes les structures de l'enseignement supérieur doivent être mobilisées.

Toutefois, si les « très grandes écoles » ont l'ingénierie, les moyens et la renommée nécessaires pour mobiliser des partenaires financiers à la fois publics et privés, tel n'est pas le cas des plus petites écoles.

De fait, la localisation des projets dépend de la « cartographie » des grandes écoles engagées, ces dernières étant concentrées en région parisienne et dans les plus grandes villes de province.

Seules quelques-unes d'entre elles, telles que l'Ecole normale supérieure (ENS) ou l'ENSAM (grâce à ses huit centres régionaux), ont choisi de mener des actions de tutorat dans des petites villes de province.

Toutefois, **afin d'amplifier ces dispositifs, les écoles, IUT ou antennes universitaires « de proximité » devraient bénéficier d'un cadre d'accompagnement par les rectorats afin de les aider à monter des projets et mobiliser des financements.**

*b) Mutualiser et diffuser les bonnes pratiques*

Une meilleure mise en cohérence des expérimentations en cours repose, enfin, sur une mutualisation des « bonnes pratiques », à partir d'une évaluation des actions mises en œuvre.

La représentante de la Conférence des grandes écoles a ainsi souhaité, lors de son audition, **aller dans le sens d'un nombre plus réduit de modèles, en vue d'accroître leur lisibilité.**

De même, le président de l'association Tremplin a appelé de ses vœux une plus grande mise en synergie des différents dispositifs, alors que, pour le moment, chacun « *tente de réinventer la roue* » de son côté.

En effet, aucune action de tutorat ne ressemble à une autre :

- pour ce qui concerne le public visé : certaines actions suivent des élèves dès la classe de seconde, d'autres à partir de la première ou de la terminale ; certaines visent tous les élèves volontaires, d'autres des élèves sélectionnés sur la base de critères scolaires et sociaux... ;

- s'agissant du contenu : ainsi, certaines incluent un renforcement disciplinaire - comme c'est le cas de l'association Tremplin - alors que d'autres excluent toute forme de soutien scolaire.

Le recul n'est pas suffisant pour apprécier, dès à présent, quelle formule serait la plus efficace. Toutefois, **au terme d'une évaluation globale des résultats, il conviendrait d'identifier les « bonnes pratiques » et de les diffuser**, en mettant à disposition de tous les établissements d'enseignement supérieur et des réseaux d'étudiants-tuteurs **une « boîte à outils »**.

### **3. Généraliser un dispositif apparaît prématuré**

Les initiatives engagées par les grandes écoles et les actions mises en place par le Gouvernement en vue de favoriser l'ouverture sociale des filières

d'excellence, et notamment des classes préparatoires, ont suscité, comme la mission l'a souligné dans la partie II du présent rapport, de nombreuses réactions plus ou moins élogieuses. Elles ont eu le mérite, toutefois, par le large écho médiatique qui leur a été donné, de nourrir une véritable prise de conscience de la situation de « reproduction sociale » de l'élite.

Aussi, de nombreuses propositions ont émergé, ces derniers mois, dans le débat politique. Il s'agit notamment, sur la base de la suggestion formulée par le sociologue M. Patrick Weil, de permettre à un certain pourcentage des meilleurs lycéens de chaque établissement d'accéder aux classes préparatoires.

*a) La proposition de M. Patrick Weil et ses déclinaisons*

- (1) Le principe : donner aux meilleurs élèves de chaque lycée un droit d'accès aux classes préparatoires

**M. Patrick Weil**, directeur de recherche au Centre national de recherche scientifique (CNRS), a développé, dans un récent ouvrage intitulé « *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations* », une réflexion sur les façons de renforcer l'égalité dans l'accès à l'élite scolaire, soulignant notamment, dans ce sens, la nécessité d'introduire de la diversité dans les grandes écoles. L'objectif, que partage pleinement la mission, est de ne pas se contenter « *d'introduire un zeste de diversité, ciblée sur quelques établissements, tout en continuant de tenir de facto une grande majorité des élèves à l'écart de toute possibilité d'y accéder* », au risque « *de créer de la discrimination dans la discrimination* ».

S'inspirant des politiques pratiquées en Californie, en Floride et au Texas, présentées dans l'encart ci-dessous, celui-ci suggère de mettre en place le dispositif suivant : « ***les meilleurs élèves de chaque lycée de France auraient un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles et aux premières années des établissements qui sélectionnent à l'entrée*** ».

A partir du constat selon lequel quelque 40 000 places sont à pourvoir dans les premières années de classes préparatoires et des Instituts d'études politiques (IEP) de province et de Paris, ce qui représentent environ 10 % des bacheliers, M. Patrick Weil considère que « ***le pourcentage le plus propre à obtenir l'effet désiré devrait se situer au-delà de 5 %, à environ 7 % : il faut tenir compte de ce que certains bacheliers ne voudront pas bénéficier du droit qui leur est offert (s'ils veulent poursuivre des études de Droit ou de Médecine par exemple) et atteindre un pourcentage (60 à 70 % des places) qui laisse une marge de recrutement par d'autres voies (examen, sélection sur dossiers individuels) aux directions d'établissement.*** »



### LES POLITIQUES PRATIQUÉES DANS LES ÉTATS DE CALIFORNIE, FLORIDE ET TEXAS

Dans les trois Etats américains de Californie, Floride et Texas, parmi les plus peuplés des Etats-Unis (respectivement 38, 17 et 22 millions d'habitants), un pourcentage des meilleurs élèves de chaque lycée de l'Etat est admis en première année dans les universités de l'Etat qui sont – du moins pour le Texas et la Californie – parmi les meilleures universités du pays.

- En **Californie**, le pourcentage d'entrées automatiques est fixé à **4 %** des meilleurs élèves de chaque lycée de l'Etat ; cela pourvoit environ 10 % des 28 000 places en première année ; la part des minorités a été maintenue au niveau où elle était la dernière année de l'*affirmative action* (19,1 % en 2002) ; selon le concepteur de ce programme, le plus gros problème pour l'extension de ce système de « pourcentage » est la forte inégalité de moyens et des élèves entre les lycées.

- En **Floride**, les **20 %** de meilleurs élèves de chaque lycée entrent à l'université d'Etat. Le nombre d'étudiants « noirs » admis dans les meilleurs campus a augmenté (la proportion de ces étudiants atteint 40 %).

- Au **Texas**, le programme permet aux **10 %** des meilleurs élèves de tous les lycées de l'Etat d'accéder aux universités publiques de leur choix ; cette procédure a été adoptée en réaction à la décision de la Cour fédérale d'appel, qui avait, en 1996, déclaré non conforme à la Constitution le programme d'*affirmative action* de la *Law School* de l'Université du Texas ; en cinq ans, ces « 10 Percenters » sont passés de 40 à 70 % des élèves de première année ; en 2004, la part des étudiants « blancs » est passée pour la première fois en dessous de 60 % ; une discussion a eu lieu sur l'éventuel effet d'éviction vers des universités prestigieuses d'autres Etats qu'aurait pu avoir ce système sur des étudiants des meilleurs établissements du Texas, ne faisant pas partie des 10 % de meilleurs élèves de leur lycée tout en étant de bon niveau ; or, une étude a montré que 75 % des élèves ayant terminé dans les 10 à 20 % des meilleurs de leur lycée sont entrés à l'université du Texas ou à l'université Texas A&M si tel était leur premier choix.

Source : « *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations.* », Patrick Weil, 2006.

Selon M. Patrick Weil, ce mécanisme, qui impliquerait de revoir les procédures de recrutement dans les classes préparatoires, présenterait plusieurs avantages :

- d'être « *universel* », et donc « *de s'adresser à tous les lycéens de France, quel que soit leur lieu de résidence, Pointe-à-Pitre, Limoges, Aubervilliers ou Mulhouse* » ; en effet, « ***pour ce qui est de l'accès à l'élite scolaire, l'exclusion et la relégation sont ressenties non seulement en banlieue, mais aussi en province et outre mer, chez tous les enfants des classes moyennes et populaires*** » ; c'est bien ce que votre mission a perçu au fil de ses travaux ;

- de donner « *la possibilité aux équipes éducatives de chaque lycée de créer une dynamique positive, généralisant ainsi le phénomène que l'on a observé dans les lycées bénéficiant des accords avec les IEP de Paris et d'Aix ou avec l'ESSEC* » ;

- de contribuer à « *casser le processus de ségrégation urbaine qui voit les familles les plus dotées se concentrer près des lycées les plus cotés pour former ce qu'Eric Maurin appelle des « ghettos chics ».* »

(2) Des propositions de loi déposées à l'initiative de MM.Valls et Bodin

Le principe ainsi avancé a donné lieu à plusieurs propositions de nature législative.

• Une **proposition de loi**<sup>1</sup>, déposée en novembre 2005 à l'**Assemblée nationale** par les membres du groupe socialiste, a été examinée en séance publique le 1<sup>er</sup> décembre 2005, sur le rapport de notre collègue député Manuel Valls. Toutefois, la commission des affaires culturelles, familiales et sociales ayant décidé de ne pas présenter de conclusion, cette proposition de loi n'a pas été adoptée.

Ce texte confiait au ministre de l'éducation nationale la responsabilité de fixer un objectif chiffré du nombre d'élèves bénéficiant, dans chaque lycée de métropole et d'outre-mer, d'un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles des lycées publics et aux établissements sélectionnant à l'entrée, tels que les Instituts d'études politiques par exemple, cet objectif étant fixé, pour la première année scolaire d'application, à « *au moins 6 % par lycée* ». Ce texte prévoyait, par ailleurs que :

- les conditions de répartition de ces élèves dans les classes préparatoires seraient définies par le ministre de l'éducation ;

- la détermination des meilleurs élèves bénéficiaires de ce droit s'effectuerait, lycée par lycée, sur la base des résultats au baccalauréat ;

- ces élèves bénéficieraient d'une bourse d'études et d'un dispositif d'accompagnement et de soutien gratuit.

• Une **proposition de loi**<sup>2</sup> visant au même objectif a été **présentée par votre rapporteur et les membres du groupe socialiste du Sénat en janvier 2006**, et renvoyée à la commission des affaires culturelles.

A la différence de la proposition de loi déposée à l'Assemblée nationale, ce texte ne fixe pas d'objectif chiffré, mais prévoit qu' « *à compter de la rentrée scolaire 2006-2007, une commission composée de l'ensemble des recteurs d'académie et présidée par le ministre en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur fixe, chaque année, un objectif chiffré, pour chaque lycée, du nombre d'élèves bénéficiaires de ce droit et les conditions de répartition des élèves dans les classes préparatoires.*

*La détermination des meilleurs élèves bénéficiaires de ce droit s'effectue lycée par lycée, sur la base des résultats au baccalauréat et après examen du dossier scolaire. »*

---

<sup>1</sup> Proposition de loi n° 2688 (2005-2006) présentée par M. Jean-Marc Ayrault et les membres du groupe socialiste et apparentés, visant à permettre la diversité sociale dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles et autres établissements sélectionnant leur entrée.

<sup>2</sup> Proposition de loi n° 182 (2005-2006) présentée par M. Yannick Bodin et les membres du groupe socialiste et apparentés, visant à permettre la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles et autres établissements sélectionnant leur entrée ([www.senat.fr](http://www.senat.fr)).

Saisie de cette proposition de loi, la commission des affaires culturelles a jugé plus sage, avant de fixer, dans la loi, un cadre unifié, et alors que fleurissent mille initiatives, d'approfondir la réflexion en constituant votre mission d'information.

• Cependant, **des propositions de même nature ont été reprises dans les programmes politiques des deux candidats parvenus au second tour des élections présidentielles.**

Cela traduit la volonté unanime, par-delà les clivages politiques, de restaurer l'égalité des chances dans l'accès aux filières d'excellence, et notamment aux classes préparatoires aux grandes écoles.

Ainsi, le Président de la République, M. Nicolas Sarkozy, a demandé au ministre de l'éducation nationale, M. Xavier Darcos, dans la **lettre de mission** qu'il lui a adressée le 5 juillet 2007, de traduire dans les faits la proposition tendant à **permettre « aux 5 % des meilleurs élèves de chaque établissement scolaire de rejoindre, s'ils le veulent, une classe préparatoire aux grandes écoles ou un établissement bénéficiant d'un statut de grand établissement ou d'université technologique. Ce dispositif constituera un puissant vecteur d'égalité des chances, un outil d'émulation au sein des établissements et donnera au baccalauréat un nouvel intérêt ».**

Cette mesure s'inscrit dans un cadre d'action plus large : comme le souligne en effet le Président de la République dans cette lettre de mission, *« nous voulons donner à chaque jeune de notre pays des chances égales de réussir, à chaque élève méritant d'atteindre le sommet de l'échelle sociale. Pour y parvenir, l'école, loin de réduire ses exigences et ses ambitions à l'égard des enfants les moins privilégiés, doit au contraire les renforcer. C'est notre conviction absolue. »* Cette conviction se traduit notamment par la volonté de développer les études encadrées et l'aide individualisée, de permettre aux établissements de mettre en place des projets pédagogiques adaptés à leurs publics, grâce à une autonomie renforcée, et de favoriser la mixité sociale, de façon à *« rendre superflue »*, à terme, la carte scolaire.

*b) Un impact réel qui reste à expertiser*

Si des personnes auditionnées par la mission, et notamment M. Louis Schweitzer, président de la HALDE, ont souligné l'intérêt d'une telle mesure, en ce qu'elle traduit une démarche volontariste, d'autres se sont montrées beaucoup plus réservées quant à son réel impact.

• Certes, votre mission partage les objectifs énoncés par M. Patrick Weil, tendant, comme celui-ci le souligne en conclusion de l'ouvrage précité, à *« donner au « principe d'égalité » sa pleine effectivité »* : *« cette exigence ne concerne pas seulement les immigrés et leurs enfants. Les problèmes qu'ils rencontrent (par exemple, la relégation sociale et territoriale), touchent également de nombreux autres enfants de banlieue, de province et d'outre-mer, et dès lors qu'il s'agit d'égalité des chances, c'est l'ensemble de ces enfants qui doivent être au cœur d'une politique de l'égalité. »*

En visant l'ensemble des élèves des lycées de métropole et d'outre-mer, la reconnaissance d'un droit d'accès pour les meilleurs d'entre eux aux filières sélectives de l'enseignement supérieur marque un premier pas dans le sens de l'égalité.

- Cependant, égalité ne vaut pas forcément équité.

Des intervenants entendus par la mission ont ainsi émis des interrogations quant à la généralisation d'un tel dispositif :

- certains ont exprimé des craintes que cela ne contribue à freiner l'élan d'initiatives engagé ces dernières années ;

- d'autres ont relevé les inégalités de niveau scolaire entre les lycées comme étant une limite à la mise en œuvre d'un tel dispositif.

Il apparaît, de fait, qu'il manque des outils statistiques permettant d'apprécier l'impact réel qu'aurait une telle mesure. Seul M. Claude Boichot, inspecteur général de l'éducation nationale chargé des classes préparatoires, a mené une enquête lourde, lycée par lycée et département par département, pour mesurer l'« appétence » des élèves à postuler en classe préparatoire. De l'avis de son auteur, cette étude révèle des résultats qui s'avèrent surprenants, allant à l'encontre de certaines idées reçues : la Seine-Saint-Denis, par exemple, ne fait pas partie des principales « zones de fragilité » identifiées. Aussi, cette vaste étude devrait servir de référence de base pour l'application, dans un cadre qui devrait rester souple, de ce « droit d'accès ».

A ce jour, les modalités concrètes et le calendrier selon lesquels la mesure souhaitée par le Président de la République trouvera à s'appliquer n'ont pas été portés à la connaissance de votre mission d'information.

Celle-ci tient néanmoins à souligner qu'**une telle disposition devrait être présentée et mise en œuvre dans un souci d'équilibre entre les différentes filières de l'enseignement supérieur** : l'objectif est en effet de montrer « l'étendue des possibles » aux lycéens, quel que soit l'établissement dans lequel ils sont scolarisés ; il ne s'agit pas de vider les autres filières de leurs meilleurs éléments, dans le seul souci de faire évoluer les statistiques sur l'origine sociale des étudiants en classes préparatoires.

Par ailleurs, **un autre écueil à éviter serait de créer des classes préparatoires à deux vitesses ou plus**. Aussi les conditions d'affectation des élèves dans les lycées d'accueil devront faire l'objet d'un examen attentif, dans le cadre d'une procédure transparente et équitable.

Cette mesure ne saurait nous dispenser, en outre, de la mise en œuvre des propositions, formulées par votre mission, relatives à l'information et à l'accompagnement des élèves les plus fragiles tout au long de leur parcours d'études.

• Enfin, la mission tient à attirer l'attention sur une disposition introduite dans le code de l'éducation lors des débats qui ont eu lieu au Sénat, en mars 2006, à l'occasion de l'examen du projet de **loi pour l'égalité des**

**chances.** Ainsi, l'**article 11 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006**, introduit par la voie d'un amendement présenté par notre collègue Nicolas About, précise qu'« *un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions dans lesquelles sont ouvertes et agréées, dans chaque région, des classes préparatoires aux écoles ouvertes principalement aux élèves provenant d'établissements situés en zone d'éducation prioritaire* » ; en outre, « *les procédures d'admission peuvent être mises en œuvre par voie de conventions conclues avec des établissements d'enseignement supérieur, français et étrangers, pour les associer au recrutement de leurs élèves ou étudiants par les établissements* » (article L. 611-1 du code de l'éducation).

Selon l'auteur de ce texte, l'objectif est d'« *élargir l'entonnoir* » des classes préparatoires aux grandes écoles, « *dont le nombre restreint a pour effet de mettre en œuvre un numerus clausus inavoué* », de « *favoriser l'accès à ces classes d'élèves issus de lycées de ZEP* » et de « *prévoir des modalités d'accès spécifiques à certaines écoles sur la base d'une convention volontaire* »<sup>1</sup>.

Le décret prévu pour l'application de cet article n'a pas encore été publié à ce jour.

Votre mission, tout en partageant les objectifs visés par cette disposition, regrette toutefois qu'elle ne vise que les lycéens issus de zones d'éducation prioritaire, alors que, comme cela a été souligné plus haut, d'autres jeunes, scolarisés dans des lycées de province ou d'outre-mer, sont confrontés aux mêmes difficultés d'accès aux classes préparatoires.

L'ensemble des propositions formulées par votre mission tendent, par ailleurs, à apporter une réponse plus globale à ces difficultés identifiées.

#### ***D. PROLONGER LA RÉFLEXION***

Outre les propositions formulées ci-dessus, votre mission d'information évoquera certaines questions pour lesquelles elle n'a pas souhaité arrêter de position « définitive » mais esquisser des axes de réflexion.

Ces questions concernent l'offre de formation des classes préparatoires, leur positionnement au sein du système d'enseignement supérieur et enfin l'essence même de ces formations, à savoir leur contenu et leurs modes de notation.

---

<sup>1</sup> Voir compte-rendu intégral des débats, séance publique du 1<sup>er</sup> mars 2006.

## **1. Faut-il simplifier l'offre de formation des classes préparatoires ?**

La complexité, voire les « subtilités », de l'offre de formation dans les classes préparatoires aux grandes écoles, telle qu'elle apparaît dans la présentation des différentes filières établie dans la première partie du présent rapport, contribue à entretenir une certaine forme d'**opacité**.

La forte spécialisation des filières conduit par ailleurs les élèves à devoir effectuer, dès la première année, des choix d'orientation qui les engagent pour la suite de leur parcours de formation.

Or, comme le montre l'initiative prise par le lycée Henri IV à Paris, qui tend à recréer une forme de propédeutique organisée autour d'un « tronc commun » et d'« enseignements d'orientation », l'ouverture des choix offre un cadre plus sécurisé et rassurant aux élèves issus des milieux modestes, qui, bien souvent, manquent de confiance en leur avenir. A l'inverse, une trop forte spécialisation peut être perçue comme conduisant à une impasse, en réduisant les possibilités de débouchés.

**C'est pourquoi, à la faveur de la rénovation en cours de la filière littéraire des CPGE, la mission s'interroge sur l'opportunité d'engager une simplification de l'offre de formation dans les autres filières des classes préparatoires.**

- **La rénovation de la filière littéraire** des classes préparatoires aux grandes écoles, qui sera engagée à partir de la rentrée 2007, avec la **mise en place d'une première année d'« hypokhâgne » non déterminante**, répond à l'objectif d'améliorer la lisibilité de ces classes, mais aussi d'élargir leurs débouchés, tout en favorisant leur ouverture sociale.

En effet, comme le précise la circulaire adressée le 2 mai 2007 aux recteurs et chefs d'établissement, *« le mode actuel d'organisation contraint les élèves à opérer dès la première année un choix entre les hypokhâgnes préparant à l'Ecole normale supérieure (ENS) « Ulm » et celles préparant à l'Ecole normale supérieure « Lettres et sciences humaines » (LSH) à Lyon. Ce mode d'organisation s'est révélé, par la précocité même de l'orientation, pénalisant d'un point de vue pédagogique et constitue, par ailleurs, un frein à l'engagement des élèves modestes dans ce genre de parcours. »*<sup>1</sup>

Ainsi, la première année, organisée sous la forme d'un « tronc commun », permettra l'accès en seconde année aussi bien à des khâgnes « Ulm » qu'à des khâgnes « LSH ». En parallèle, une refonte des programmes est mise en œuvre et une banque d'épreuves communes à plusieurs concours sera constituée à partir de la session 2009, de façon à harmoniser et simplifier

---

<sup>1</sup> Circulaire n°2007-102 du 2 mai 2007 relative à la rénovation de la filière littéraire des classes préparatoires aux grandes écoles (Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 19 du 10 mai 2007).

le recrutement des ENS, tout en gardant leurs spécificités, et à élargir les débouchés de ces classes à d'autres établissements, comme l'Ecole des Chartes, les instituts d'études politiques et certaines écoles de commerce.

Enfin, cette réforme, qui est issue d'une réflexion conduite par le ministère de l'éducation nationale avec les deux écoles normales supérieures, en association avec les professeurs de classes préparatoires, **sert de point d'appui à la volonté du Gouvernement d'ouvrir plus largement les classes préparatoires aux publics moins favorisés**. La circulaire précitée le souligne de façon explicite : ainsi, cette réforme devra « *entraîner un accompagnement pédagogique renforcé permettant un traitement différencié des élèves de première année* » ; à cet égard, les recteurs et chefs d'établissement sont exhortés à « *réinvestir les moyens qui seront dégagés grâce à la simplification et à l'harmonisation de ce dispositif au service de cet objectif.* »

• **Cet exemple amène la mission à s'interroger sur l'opportunité d'étendre, dans une certaine mesure, ce caractère généraliste et « non déterminant » de la première année de formation en CPGE aux autres filières, scientifiques et commerciales.**

La spécialisation de la filière scientifique a répondu, à partir de 1994, à la **demande des grandes écoles de diversifier leur recrutement**, en s'ouvrant à des « profils » d'étudiants plus variés, qu'ils aient plus d'appétence pour l'abstraction mathématique ou pour les sciences d'application, comme la physique ou les sciences de l'ingénieur...

De fait, chaque type de formation conduit à des épreuves de concours différentes. Chaque école établit ensuite un « brassage » de ces étudiants, en proposant des modules de rattrapage dans certaines disciplines.

De même, les différentes voies - scientifique, économique et technologique - de la filière économique et commerciale sont « profilées » selon les caractéristiques des bacheliers qu'elles accueillent : les mathématiques sont dominantes dans la filière qui accueille en très large majorité des bacheliers scientifiques, tandis que la filière économique, sans être explicitement réservée aux bacheliers ES (économique et social), privilégie l'économie.

Si cette volonté de diversifier le recrutement des grandes écoles, en donnant leur chance à un plus grand nombre de bacheliers, à la fois technologiques et généraux, répond à une ambition louable, force est de constater que **la complexité qu'elle a généré apparaît en partie contreproductive**.

Pour un non initié, l'organigramme des classes préparatoires et des concours aux grandes écoles peut s'apparenter à un véritable **dédale** et à un univers « codé ». En effet, la spécialisation des filières n'est pas tout à fait exempte d'une forme de hiérarchie entre elles, qui s'affiche explicitement dans les classes « étoilées » de la voie scientifique par exemple. Ainsi, les **stratégies des familles les plus initiés à ces rouages** peuvent s'exercer à

loisir pour affiner les choix d'orientation, en calculant, par filière, le ratio entre le nombre de places offertes aux concours dans les « très grandes écoles » et le nombre de candidats...

**Par ailleurs, cette spécialisation conduit à une dispersion des moyens et des structures, qui n'apparaît pas optimale en termes de répartition cohérente de l'offre de formation et d'aménagement du territoire.**

**C'est pourquoi une réorganisation des premières années des filières des classes préparatoires autour de « tronc communs », sur le modèle de ce qui est conduit dans le cadre de la rénovation de la filière littéraire, faciliterait l'implantation de nouvelles structures « de proximité » que la mission appelle de ses vœux.**

On relèvera, à cet égard, que pour les mêmes raisons de cohérence de l'offre de formation territoriale, les sections de classes préparatoires ouvertes dans les lycées français établis à l'étranger pratiquent une certaine « combinaison » des différentes spécialités.

Une simplification à l'extrême n'aurait pas de sens, notamment dans les filières scientifiques, qui sont organisées autour de grands « pôles » ayant chacun leurs spécificités, préparant l'un aux écoles d'ingénieurs, l'autre aux écoles nationales vétérinaires (les classes « véto ») et aux écoles d'agronomie (les classes BCPST, avec une dominante « biologie »). Elle conduirait à pénaliser, enfin, les bacheliers issus des séries technologiques, s'ils devaient être mêlés aux autres étudiants issus des filières générales.

Toutefois, des voies d'amélioration pourraient être envisagées, par exemple en regroupant les classes scientifiques de première année (MPSI, PCSI et PTSI), ayant vocation à déboucher vers les concours des mêmes écoles.

**La mission demande qu'une réflexion soit engagée, en relation avec les grandes écoles et les professeurs de classes préparatoires, en vue d'aboutir à une organisation plus lisible et plus cohérente de l'offre de formation en première année, répondant au double objectif de la mission de favoriser à la fois l'équité territoriale et l'ouverture sociale dans l'accès à ces filières d'excellence.**

## **2. Faut-il revoir la place ou le positionnement des CPGE au sein du système d'enseignement supérieur ?**

M. Jean-Richard Cytermann, en introduisant le récent dossier réalisé sur le thème « Universités et grandes écoles »<sup>1</sup>, souligne le caractère « *antiredistributif* » du système, puisqu'il permet aux étudiants des milieux

---

<sup>1</sup> Publié à la Documentation française en mai 2007.



favorisés de recevoir le plus de moyens, compte tenu du coût élevé d'un élève en CPGE, qu'ils fréquentent davantage que les autres étudiants.

Notons que votre mission n'évoquera pas les évolutions récentes de l'université - elles sortent du champ de son étude - avec la multiplication des formations universitaires professionnalisantes, mais elle relèvera seulement qu'en attirant à elles les jeunes désireux de s'intégrer au mieux professionnellement, ces filières - appréciées des employeurs - permettent de rétablir partiellement l'égalité des chances dans l'accès aux emplois qualifiés.

D'autres suggestions sont avancées pour améliorer la diversité sociale et l'égalité des chances ; elles portent notamment sur la diversification des modes d'accès aux grandes écoles ou sur le rattachement des CPGE aux universités.

*a) Faut-il développer les « prépas intégrées » ou les « admissions parallèles » pour l'accès aux grandes écoles ?*

**Certains suggèrent d'atténuer la place prépondérante des classes prépas pour l'accès aux grandes écoles.** Rappelons que ce dispositif n'est pas exclusif.

- En premier lieu, de nombreuses écoles ont créé des « **prépas intégrées** », qui permettent un recrutement plus ouvert, d'autant que ce système rassure les jeunes qui craignent de se confronter au système des CPGE et concours.

La sélection se déroule alors pendant l'année du baccalauréat. L'élève se voit épargné la tension psychologique propre aux deux années de classes préparatoires et l'incertitude qui pèse sur les résultats ; le passage d'une année sur l'autre se fait par un contrôle continu des connaissances.

Faut-il multiplier ces « prépas intégrées », tout en sachant cependant qu'un tel choix suppose que l'étudiant sache s'orienter en amont, donc très jeune, vers un cursus qui peut se révéler plus spécialisé et ne pas offrir la palette de disciplines d'une CPGE ? Cette solution a en tout cas démontré son efficacité.

Il convient également de rappeler que plus de 28 % des jeunes ingénieurs français ont étudié dans des prépas intégrées aux universités, ces dernières ayant fortement développé les formations professionnalisantes.

- En second lieu, de nombreuses écoles ont recours aux « **admissions parallèles** ». Il s'agit notamment **d'admissions sur titre ou de concours spécifiques, notamment pour les titulaires d'un DUT, d'un BTS ou d'une licence.**

D'après les travaux de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère, ces entrées dans les écoles par d'autres voies que les CPGE permettent un recrutement social plus diversifié.

Ces formations connaissent d'ailleurs un succès croissant, mais il faut relever que les « très grandes écoles » n'y ont que peu recours. **La question peut donc se poser de savoir s'il serait souhaitable de les généraliser.**

A défaut, **votre mission souligne tout l'intérêt des initiatives locales allant dans ce sens.** C'est ainsi, par exemple, que M. Jean-Jacques Maillard, directeur de SupMéca et membre de la commission permanente de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI), a évoqué, à l'occasion de son audition, certaines de ces initiatives qui, par voie d'action concertée, permettent aujourd'hui à des écoles de se regrouper et de coopérer avec des universités. Il a cité l'exemple de Poitiers, où écoles d'ingénieurs et université ont mis en place des **licences renforcées** (en mathématiques et en physique) ; les titulaires de telles licences peuvent postuler pour entrer dans ces écoles sans concours. Précisons que l'université a la responsabilité de ces étudiants mais que les cours sont assurés à la fois par elle et par les écoles. La même démarche est conduite à Valenciennes (avec quatre écoles) et Besançon s'y engagera bientôt à son tour.

Il convient également d'évoquer l'expérience pilote conduite au lycée Michelet de Vanves - mentionnée précédemment -, avec l'idée de créer une **quatrième voie d'accès** au concours d'entrée à HEC pour les élèves issus de cette **classe préparatoire technologique.**

**Votre mission insiste pour qu'un effort soit, en effet, engagé à l'égard des bacheliers technologiques :** seuls 4 à 5 % d'entre eux intègrent une classe préparatoire, contre 30 % des bacheliers de la série S. Or les classes prépas technologiques accueillent environ 40 % de boursiers et 60 % d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles plutôt défavorisées.

*b) Est-il souhaitable d'intégrer les CPGE aux universités ?*

Parmi les interlocuteurs rencontrés par votre mission, certains ont estimé que les classes préparatoires, afin de devenir des formations d'enseignement supérieur à part entière, devaient désormais être intégrées dans les universités.

Le principal défenseur de cette thèse est, bien entendu, la Conférence des présidents d'université (CPU). Elle demande<sup>1</sup> que les CPGE soient intégrées à terme dans les universités en tant que composantes ; leurs moyens actuels, en personnels et en dotation, leur seraient alors totalement transférés. La CPU avance que : *« L'existence de classes préparatoires intégrées dans des écoles d'ingénieurs ou de parcours aménagés dans les universités qui ressemblent fortement à des classes préparatoires, sans oublier le recrutement important par de nombreuses écoles de diplômés d'IUT, montre bien que des systèmes autres que les CPGE internes aux lycées fonctionnent déjà à la satisfaction de tous ».*

---

<sup>1</sup> Voir « Texte d'orientation », Actes du colloque des présidents d'université. « L'université : acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures », Lyon, 17-18 mars 2005.

Par conséquent, elle propose que, dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), la mission interministérielle « recherche et enseignement supérieur » intègre formellement les CPGE et les sections de techniciens supérieurs (STS). Elle estime que, ne serait-ce que dans un souci, de lisibilité vis-à-vis de la société et des élus, les moyens affichés dans ces formations doivent être comptabilisés dans l'enseignement supérieur.

D'autres défendent ce point de vue. Tel est le cas, par exemple, de Mme Marie Duru-Bellat<sup>1</sup>, qui va même beaucoup plus loin en avançant qu'« *il y aurait nombre d'avantages à casser cette dichotomie entre secteur ouvert et secteur fermé en accueillant tous les bacheliers dans de grands ensembles de formations de niveaux diversifiés (regroupant l'actuelle filière des classes préparatoires-grandes écoles et les diverses formations universitaires, DUT inclus), menant à des grandes familles d'emplois et conjuguant formation scolaire et premiers contacts professionnels* ».

Cette question dépassant l'objet de son étude, **voire mission ne souhaite pas prendre position sur ce point.**

En revanche, elle insiste sur la nécessité de **renforcer les synergies entre la filière « classes préparatoires-grandes écoles » et les autres formations du premier cycle de l'enseignement supérieur**. Il s'agit tout à la fois de développer les passerelles entre ces différentes voies de formation, en s'appuyant sur les possibilités d'équivalence ou de reconnaissance de diplômes ou années d'études ouvertes par l'intégration des classes préparatoires dans l'architecture européenne des cursus d'enseignement supérieur, et de favoriser, ainsi, un recrutement plus diversifié dans les grandes écoles, en faveur des titulaires d'une licence, d'un BTS ou d'un DUT notamment.

Cette approche plus globale du premier cycle d'études devrait être au cœur du **chantier « Réussir en Licence »** ouvert par le Gouvernement et destiné, notamment, à lutter contre l'échec en premier cycle universitaire. En effet, comme l'a confirmé Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, à l'occasion de la présentation du projet de loi relatif aux libertés et responsabilités des universités, adopté par le Parlement cet été, ce chantier, qui renvoie à des enjeux majeurs, devrait être abordé en considérant l'ensemble des filières du premier cycle d'études supérieures de façon plus cohérente et intégrée.

### **3. Faut-il revoir les critères de sélection ou le contenu de la formation des jeunes concernés ?**

La **question** des critères de sélection en CPGE ou du contenu des formations qui y sont dispensées est **controversée**.

---

<sup>1</sup> Dans son ouvrage : « *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie.* » - Mars 2006.

• Pour nombre d'acteurs concernés, le mode de recrutement en classe préparatoire permet de sélectionner les élèves intellectuellement les plus talentueux et les CPGE donnent aux futurs cadres supérieurs français une ouverture d'esprit, une **culture à la fois générale et pluridisciplinaire**, que de nombreux pays étrangers nous envient. Ceci contribue d'ailleurs à expliquer le bon taux d'insertion professionnelle de ces jeunes cadres, y compris dans les sociétés multinationales.

En effet, la vaste culture générale en sciences économiques et sociales, mathématiques, philosophie, histoire, langues française ou étrangères, constitue un acquis exceptionnel pour les jeunes concernés.

Pour la Conférence des grandes écoles (CGE)<sup>1</sup>, auditionnée par votre mission, cette renommée tient largement à :

- la stratégie pédagogique des grandes écoles et des CPGE, qui tend à développer chez les jeunes une concentration intense, la recherche de l'efficacité dans le travail, une gestion du temps serrée, l'entraînement au raisonnement abstrait... ;

- un fort investissement sur les langues étrangères et les « humanités », au sens classique du terme.

• La CGE reconnaît elle-même, néanmoins, que « *si les CPGE entraînent l'individu au travail intense, elles peuvent parfois hypertrophier ses capacités d'analyse et ankyloser sa créativité.* » Et d'ajouter : « *C'est un risque réel, en particulier chez les élèves les plus lents.* » Il est vrai que les écoles tentent ensuite, pour compenser ce risque, d'appliquer à leurs étudiants des pédagogies de nature à développer leurs capacités créatrices.

Il n'empêche que les critiques sont parfois plus sévères. Certains représentants des fondations d'entreprises entendus par votre mission ont dénoncé le « *formatage* » relatif d'un certain nombre de diplômés, en quelque sorte « coulés dans un moule » qui ne favoriserait pas nécessairement l'inventivité et le développement de la personnalité. Ce jugement, nuancé par d'autres professionnels, incite à la prise en considération, au-delà du potentiel intellectuel, de la richesse et de la diversité des qualités humaines et de la personnalité des jeunes candidats à ce type de cursus.

Par ailleurs, M. Jean-Richard Cytermann<sup>2</sup>, estime que le système n'est « *pas totalement adapté à une économie de l'innovation, alors qu'il l'était à une économie d'imitation* ».

En effet, pour Mme Marie Duru-Bellat, les CPGE détournent les étudiants scolairement les plus brillants de la filière universitaire et de la recherche, et **ne cultivent guère ce goût pour les sciences** dont on déplore l'affaiblissement. De plus, « *elles sélectionnent les futures élites sur un mode*

---

<sup>1</sup> Voir « *Grandes écoles et enseignement supérieur* » – Conférence des Grandes Ecoles – Septembre 2004.

<sup>2</sup> Dossier sur les « *Universités et grandes écoles* », La Documentation française, mai 2007.

*hyper-scolaire où de fait le bachotage et la vitesse d'exécution sont les clefs du succès, où prévaut l'obsession du classement, où le monde professionnel est ignoré. Elles forment nos futures élites sans aucun contact avec la recherche, ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec le désintérêt du monde des entreprises envers l'université et son faible investissement dans la recherche. Ce système unique au monde dont on décrète l'excellence ne rend pas nos élites, notre recherche, ni notre pays plus innovants ; si, pour les étudiants, son « rendement privé » est assuré, il faut nous demander si, au niveau collectif, son « rendement social » est de fait positif. »*

Sans doute peut-on néanmoins relativiser ce jugement, lorsque l'on sait que les grandes écoles s'investissent de façon croissante dans les domaines de la recherche. Les dispositions de la loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche et, au-delà, les mesures du Pacte pour la recherche, incitent d'ailleurs l'ensemble des acteurs de la recherche à développer les coopérations (universités, grandes écoles, organismes de recherche et entreprises).

Il est vrai que si de nombreuses écoles, selon les termes de la FESIC<sup>1</sup>, « sont présentes sur tout le spectre de la recherche, de la recherche cognitive à sa valorisation, notamment en entrepreneuriat », toutes ne développent pas au même titre la formation « par » la recherche. Quant à la formation « à » la recherche, elle est davantage l'apanage des universités. Mais, en France, le titre de docteur reste moins prisé que celui d'ingénieur, même si la situation est heureusement en train d'évoluer vers une meilleure reconnaissance des docteurs.

M. Jean-Richard Cytermann souligne que « si certaines grandes écoles ont développé une activité de recherche réelle et de qualité, ce ne sont pas en général les élèves des grandes écoles, à l'exception de ceux des Écoles normales supérieures, qui s'engagent dans une carrière de chercheur dans la recherche publique. Dans les entreprises, moins de 20 % des chercheurs sont titulaires d'un doctorat. »

**• Outre ce problème, qu'un renforcement de la coopération entre acteurs peut contribuer à résorber, évoquer la question du contenu des formations conduit logiquement à poser celle des épreuves des concours des écoles.** En effet, nombre des personnes entendues par votre mission estiment que les épreuves de culture générale et de langues sont socialement discriminantes pour les élèves.

**Votre mission n'a pas vocation à prendre parti sur cette question : celle-ci relève d'une analyse précise à mener à la fois par chaque école et collectivement, afin de mettre en adéquation formation, concours et emplois futurs auxquels ces filières sont susceptibles de conduire.**

---

<sup>1</sup> Réseau FESIC (Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres) – « Enseignement supérieur : investir l'avenir – Les propositions des 25 écoles de la FESIC ».

Signalons à cet égard, que l'ENSAM (Ecole nationale supérieure d'arts et métiers), ainsi que le directeur de son centre d'enseignement et de recherche, M. Alex Rémy, l'a expliqué à votre mission, a développé - depuis 2005 - un dispositif tendant à mieux adapter le profil des élèves recrutés avec la réalité de la formation dispensée par l'école et des métiers auxquels elle prépare. Afin de diversifier les recrutements et de révéler des talents, l'école fait passer aux élèves intéressés des tests d'aptitudes cognitives - permettant de repérer des qualités spécifiques indispensables à ces futurs ingénieurs - ainsi que des tests de motivation (avec des psychologues et des enseignants, à la fois des lycées et de l'ENSAM). Ceci permet de repérer et « repêcher » des élèves talentueux, dont certains sont barrés par l'institution scolaire, en raison notamment d'un niveau irrégulier en mathématiques et en physique.

Ce type de démarche ne fait-il pas écho à la préoccupation des universités américaines - évoquées ci-dessus - de prendre en compte une pluralité de critères, non exclusivement scolaires, pour sélectionner l'accès des étudiants ?

De façon générale, **vosre mission est convaincue qu'avancer vers une « économie de la connaissance » passe par une meilleure reconnaissance de l'ensemble des savoirs, des compétences et des attitudes de chacun.**

#### **4. Faut-il revoir les modes de notation au sein des CPGE ?**

Si les méthodes pédagogiques utilisées au sein des classes préparatoires font l'objet de bien des louanges, tel n'est pas le cas en revanche du mode de notation souvent appliqué.

Celui-ci consiste à évaluer les étudiants en fonction des résultats attendus à l'entrée dans les grandes écoles afin qu'ils mesurent le chemin à parcourir... Ceux qui obtiennent une note de 10/20 s'estiment heureux ; d'autres se lamentent s'ils ont du mal à décoller d'un 3, 5 ou 7/20. Pour certains, maintenir la motivation pour travailler à un rythme très dense - leur temps de travail ne dépasse-t-il pas, le plus souvent, très largement celui de leurs parents ? - peut relever de l'exploit « herculéen ».

Et encore faut-il se féliciter de la disparition des notes négatives que l'on a connu dans un passé encore récent...

Si l'on comprend l'ambition affichée, assortie du souhait de tester la personnalité et la résistance des jeunes concernés - toutes qualités qui seront exigées des futurs cadres supérieurs de notre pays - force est néanmoins de constater les effets négatifs, voire pervers, de cette pratique.

En amont, ce système entretient l'autocensure des élèves et leur crainte de ne pas résister psychologiquement à un système qui tendra à les déprécier.

Une fois en classe prépa, soit les étudiants et leurs parents sont informés de ce mode de notation, et ils peuvent le cas échéant s'y adapter, plus ou moins bien ; soit ce n'est pas le cas et, alors, ils ne comprennent pas qu'après des notes brillantes au lycée et au bac - obtenu bien souvent avec une mention -, les notes attribuées dans ce cursus soient aussi sévères. Cela suscite bien des interrogations : le bac est-il un examen au rabais ? Quel est le niveau réel de mon enfant ? Est-il capable de suivre une telle filière ou ne fait-il pas fausse route ?

Enfin, certains jeunes sont parfois dégoûtés du travail scolaire, comme le dénoncent certains directeurs des écoles qui les accueillent ensuite.

Sans doute convient-il de relativiser ce problème, car toutes les CPGE n'adoptent pas les mêmes pratiques. Néanmoins, alors qu'il s'avère de plus en plus difficile, dans notre société, d'encourager les jeunes à l'effort, **votre mission estime qu'une réflexion d'ensemble devrait être conduite dans ce domaine. Ne serait-il pas, en effet, plus efficace d'évaluer le niveau relatif de l'étudiant et de l'aider à mesurer les résultats des efforts réalisés dans le but de l'encourager à les poursuivre ?** Ceci d'autant plus que l'ensemble des élèves de CPGE n'intègrent pas une « très grande école », mais de nombreuses autres - dont le niveau d'exigence est moindre - ou poursuivent ensuite d'excellentes études à l'université. Or, les pratiques de sous-notation peuvent rendre plus difficiles l'établissement des équivalences pour entrer à l'université.

A cet égard, **il faut se féliciter des évolutions en cours.** C'est ainsi que Mme Isabel Jubin, proviseure du lycée Sainte-Geneviève à Versailles, se réjouit que certains lycées aient revu leur mode de notation pour que les élèves soient moins découragés. Pour elle<sup>1</sup>, *« il ne sert à rien de noter les élèves dès le premier trimestre dans les conditions des concours. Mais il faut veiller à ne pas faire de démagogie. Nous, nous utilisons une « notation de progression » par rapport aux acquis de départ. Un élève qui arrive en prépa est un bon élève qui en côtoie d'autres. Et, dans une classe, il y a forcément un premier et un dernier. Cela suppose d'accepter de revoir des méthodes de travail qui ont fonctionné jusque là. La flexibilité est la première qualité d'un préparatoire. »*

**Votre mission suggère qu'un équilibre soit donc trouvé dans ce domaine.**

---

<sup>1</sup> Voir article dans *Challenges* n° 64 du 25 janvier 2007.





## ANNEXE 1

### CHARTRE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE 17 JANVIER 2005

*Entre :*

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, représenté par M. François Fillon, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, représenté par M. Jean-Louis Borloo, ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale,

Le ministère délégué à l'intégration, à l'égalité des chances et à la lutte contre l'exclusion, représenté par Mme Nelly Olin, ministre déléguée à l'intégration, à l'égalité des chances et à la lutte contre l'exclusion,

La conférence des présidents d'université, représentée par M. Yannick Vallée, vice-président,

La conférence des grandes écoles, représentée par M. Christian Margaria, président,

La conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs, représentée par M. Paul Jacquet, président,

*Il a été convenu et exposé ce qui suit :*

- **Préambule**

La nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire et des zones urbaines sensibles, demeure une préoccupation centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale.

Bon nombre de ZEP/REP ont mis en place des partenariats avec des grandes écoles, des universités ou des organismes de recherche pour sensibiliser leurs élèves à la démarche scientifique, contribuer à l'information nécessaire à leur orientation, les inciter à poursuivre des études longues et leur faire rencontrer des jeunes en réussite scolaire. Ces partenariats s'adressent majoritairement à des écoliers et à des collégiens. Depuis 2002, une expérimentation est menée par le ministère en charge de la ville et une grande école de commerce et de gestion en direction des élèves du second cycle. Ses premiers résultats encourageants incitent les partenaires signataires de la présente charte à étendre ce dispositif auprès d'un nombre significatif d'établissements scolaires, de grandes écoles et d'universités.

Cette charte vise à donner un cadre à ces partenariats pour les mettre en place dans des lycées avec l'appui des grandes écoles et des universités.

Les zones et les réseaux d'éducation prioritaire ainsi que les zones urbaines sensibles comptent, comme ailleurs, des élèves qui réussissent, de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent, faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale des enjeux de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.

Les analyses montrent que l'origine sociale des diplômés de niveau bac + 5 de l'enseignement supérieur français est peu diversifiée et marquée par l'appartenance à des milieux plutôt favorisés. Cette insuffisance d'ouverture sociale présente de réels inconvénients. D'une part, en fermant les voies de l'excellence à ceux qui n'ont pas la chance d'évoluer dans un environnement familial économiquement fort ou culturellement porteur, elle affaiblit leur légitimité. D'autre part, en excluant les talents qui tardent à s'épanouir en raison de blocages sociaux, elle prive de la diversité des origines, garante de richesse intellectuelle, les élites qui aspirent à exercer des responsabilités. Les étudiants tirent, à titre personnel, le plus grand profit à fréquenter des jeunes issus de milieux différents du leur.

Dans ce contexte, la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs, conscientes de la responsabilité politique, sociale et morale toute particulière qu'elles portent, se proposent de contribuer à la démocratisation de l'accès aux établissements d'enseignement supérieur.

À cet effet, des universités et des établissements d'enseignement supérieur, membres de la conférence des présidents d'université, de la conférence des grandes écoles et de la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs, et des lycées volontaires, notamment situés en zone urbaine sensible et/ou accueillant au moins 60 % d'élèves issus des zones et réseaux d'éducation prioritaire s'associeront en un partenariat ayant pour objectif de mettre en commun leurs compétences ainsi que leurs moyens humains et matériels afin de contribuer à la réussite de cet ambitieux projet. Ce partenariat peut être étendu à d'autres établissements supérieurs ainsi qu'à d'autres lycées, à titre exceptionnel, en particulier pour leurs élèves boursiers.

- **Objectifs**

La présente Charte a pour objet la mise en œuvre d'un partenariat entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, pour mettre en œuvre des conventions nationales visant à organiser les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées volontaires, accueillant les élèves définis dans le préambule, avec la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs. Ces conventions seront alors déclinées au niveau local entre les établissements concernés.

- **Principes de mise en œuvre**

La conférence des présidents d'universités, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs s'engagent à promouvoir auprès de leurs membres toute initiative permettant le rapprochement entre les universités, les grandes écoles et les lycées accueillant les élèves définis dans le préambule. Elles apportent leur soutien et contribuent à l'orientation de jeunes vers des études supérieures par une information sur les métiers et un accompagnement régulier de l'opération.

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche s'engage à promouvoir l'opération auprès des lycées concernés et à favoriser son développement, en associant chaque fois que possible des partenaires publics ou privés au déroulement du programme.

Le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale s'engage, dans le cadre du plan de cohésion sociale, à mobiliser son administration et ses réseaux, à promouvoir l'opération auprès de ses partenaires publics et privés. Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale s'engagent à soutenir dans leur démarche la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs et à favoriser le développement de leurs initiatives.

La présente Charte sera prolongée par des conventions spécifiques avec la conférence des présidents d'université, la conférence des grande écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs pour définir les modalités de mise en œuvre de ce partenariat.

Le partenariat peut être étendu à d'autres partenaires qui souhaitent s'engager et adhérer à la Charte. De nouvelles conventions pourront alors être signées.



## ANNEXE 2

### **CIRCULAIRE N° 2005-148 DU 22 AOÛT 2005 RELATIVE À LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ACCÈS AUX FORMATIONS D'EXCELLENCE**

*(parue au bulletin officiel de l'éducation nationale n° 36 du 6 octobre 2005)  
Texte adressé aux préfètes et préfets de région ; aux rectrices et  
recteurs d'académie ; aux préfètes et préfets de département*

La nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire (ZEP/REP) et des zones urbaines sensibles (ZUS), constitue une préoccupation centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.

Ces territoires comptent, comme ailleurs, des élèves qui réussissent, de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale des enjeux de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.

Afin de contribuer à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, les deux ministères ont signé avec la conférence des présidents d'universités, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs une charte relative à l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence.

#### **I - Public et objectifs visés**

Peuvent être bénéficiaires du présent dispositif les élèves des lycées situés en zone urbaine sensible et/ou faisant partie des territoires de l'éducation prioritaire, tel que défini dans le préambule de la charte ci-jointe.

Ce partenariat peut être étendu, à titre dérogatoire et de manière exceptionnelle, à d'autres établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'à d'autres lycées. Il vous appartiendra d'apprécier l'opportunité d'accorder ou non cette dérogation, en particulier sur la base des caractéristiques socio-économiques des lycéens concernés, au regard des objectifs de la charte ci-jointe.

L'objectif du dispositif est d'accompagner ces élèves choisis pour leurs bons résultats et leurs motivations, selon des modalités à définir par le comité de pilotage local, dans un parcours de familiarisation avec des filières d'excellence dans les grandes écoles et les universités afin de les préparer à les intégrer dans les meilleures conditions. Cet accompagnement est d'autant plus efficace qu'il se met en place dès la classe de seconde afin de permettre une acculturation plus forte de ces élèves à un environnement dont ils sont, le plus souvent, assez éloignés.

Cette action sera menée sur la base du volontariat des élèves qui s'engagent par contrat, ainsi que leurs parents, auprès des responsables d'établissements à suivre assidûment cette préparation aux formations d'excellence. Celle-ci devra se dérouler en dehors du temps scolaire, mais en lien avec les établissements dont sont issus les élèves ; elle ne peut et ne doit consister en du soutien scolaire individuel ou collectif, elle doit à l'inverse apporter aux élèves

concernés une nécessaire culture générale, une familiarisation avec le monde des grandes écoles et de l'entreprise et une ouverture sur les professions et les carrières.

## **II - Modalités de mise en œuvre**

Sur la base de propositions spontanées ou de réponses à des sollicitations venant de votre part, les grandes écoles et les universités situées à proximité de lycées situés en ZEP/REP et en ZUS ou accueillant des élèves qui en sont issus, sensibilisées en amont par leurs instances nationales signataires de la charte ci-jointe, se portent volontaires pour accueillir des élèves issus de ces établissements et pour les accompagner jusqu'au seuil des études supérieures, selon des modalités qui seront fixées par convention.

Des conventions locales entre les lycées, les établissements d'enseignement supérieur et les préfets et les recteurs territorialement compétents ou leurs représentants, préciseront les modalités de travail entre les partenaires et leurs obligations respectives, les modalités financières et les modalités de formation des étudiants tuteurs si les lycées en expriment la demande, sur la base minimale du modèle joint en annexe II.

Ces conventions devront être élaborées et signées dès la rentrée scolaire 2005-2006 afin d'être opérationnelles au plus vite. Vous veillerez à réunir les conditions pour tenir ces délais et vous nous en rendrez compte régulièrement. À cet effet, le comité de pilotage national, dont la composition et les prérogatives sont définies à l'article III de la présente circulaire, est à votre disposition pour vous épauler dans le montage du dispositif au niveau local.

## **III - Pilotage**

Il est mis en place un comité de pilotage national composé d'un représentant de la direction de l'enseignement scolaire et d'un représentant de la direction de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'un représentant du ministère en charge de la ville, d'un représentant du ministère en charge des affaires sociales, d'un représentant de chacune des trois conférences, de trois chefs d'établissement de lycées partenaires de l'opération, et de trois présidents ou directeurs d'établissement d'enseignement supérieur désignés par les trois conférences à raison d'un par chacune.

Le Comité de pilotage national est destinataire des conventions locales entrant dans le champ de la charte ci-jointe. Il peut se prononcer pour avis sur celles-ci, et proposer les évolutions qu'il juge souhaitables. Ces propositions pourront, le cas échéant et sur la base d'un accord entre les parties signataires, être introduites dans la convention locale.

Il peut être sollicité, pour avis, sur le partenariat local envisagé.

En lien avec les administrations centrales chargées de l'animation du dispositif (délégation interministérielle à la ville et direction de l'enseignement scolaire), des comités de pilotage locaux seront constitués à votre initiative et sous votre autorité. Outre les représentants des autorités académiques et préfectorales, y seront associés les proviseurs des lycées concernés, les représentants des établissements d'enseignement supérieur partenaires, ainsi que, le cas échéant, les représentants des collectivités locales impliquées dans le dispositif. C'est le comité de pilotage qui assure la mise en œuvre, l'animation, le suivi et la conduite de l'évaluation du dispositif. Il procède également à l'élaboration des besoins budgétaires annuels, étape nécessaire aux demandes des financements nationaux et locaux.

## **IV - Financement et durée**

Le ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement s'engage, dans le cadre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale et de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, à contribuer aux financements spécifiques à la mise en œuvre du présent dispositif, sur la base d'un projet local. Le montant de ces financements sera précisé annuellement par un avenant financier aux conventions locales. Ceux-ci ne sauraient engager l'État au-delà de la programmation financière prévue à l'article 132 de la loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale.

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, afin de contribuer plus efficacement à l'égalité des chances entre les élèves prévoit, dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, un effort particulier au profit des élèves boursiers ayant manifesté par leur travail une volonté de progresser et de réussir.

Vous veillerez à l'élaboration d'un projet local dans ce sens entre les partenaires concernés avec les estimations budgétaires nécessaires. Ces estimations doivent intégrer et valoriser les apports de chacun des partenaires, qu'ils soient en fonds propres ou en nature (mise à disposition de personnels, de locaux, de matériels, etc.). Les cofinancements par les collectivités locales et d'autres institutions (chambres de commerce et d'industrie, fondations, etc.) sont à rechercher en complément.

Les demandes de financement seront adressées à la délégation interministérielle à la ville, qui instruira les dossiers en lien avec la direction de l'enseignement scolaire, procédera à un examen de conformité des dossiers avec les orientations de la charte nationale et, dans un délai maximum de trois semaines après réception, validera les projets ou vous communiquera ses remarques et suggestions.

La DIV vous déléguera les crédits correspondants au projet validé sur le chapitre 46-60 art. 70 du budget "ville". Lorsque l'État n'est pas membre à part entière des structures juridiques porteuses des programmes, vous établirez avec ces structures une convention spécifique. Dans tous les cas, les financements sont assurés dans le cadre d'une convention pluriannuelle de trois ans que vous signerez avec la structure juridique locale porteuse du projet. Cette convention, dont le terme ne pourra dépasser le 31 décembre 2009, échéance fixée par l'article 132 de la loi de programmation pour la cohésion sociale. Enfin l'État s'engage à financer à hauteur de 50 % maximum le coût plafonné à 1 000 € par élève et par an du présent dispositif, le reste des financements étant à rechercher par les partenaires au niveau local.

Vous prêterez une attention particulière à faciliter les circuits administratifs pour que les financements arrivent au plus vite aux porteurs des projets et ce en choisissant la structure de gestion la plus souple et la plus opérationnelle.

#### **V - Évaluation**

Une évaluation intermédiaire du dispositif sera établie annuellement. Au terme des trois ans, une évaluation complète sera présentée. L'orientation des élèves de seconde, les examens et concours passés et réussis, ainsi que le devenir des élèves suivis un an après leur sortie de l'enseignement supérieur feront notamment l'objet d'un suivi attentif.

Le Comité de pilotage national est destinataire de toutes ces évaluations.

#### **VI - Rôle des services déconcentrés de l'État**

Vous avez un rôle d'identification des établissements supérieurs et des lycées des territoires de l'éducation prioritaire et en ZUS susceptibles d'être intéressés par ce dispositif novateur, vous constituerez et animerez les comités de pilotage locaux, vous participerez à l'élaboration du projet local et des conventions locales, vous établirez les budgets et les demandes de financements et vous rechercherez les cofinancements nécessaires auprès des collectivités locales. Votre rôle de mobilisation de toutes les énergies et d'animation est central et exige une collaboration étroite de vos services respectifs.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,

Le directeur du Cabinet

Patrick GÉRARD

Pour le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement et par délégation,

Le directeur du Cabinet

Jean-François CARENCO





### ANNEXE 3

## UN CONTENU PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME « UNE PRÉPA, UNE GRANDE ÉCOLE, POURQUOI PAS MOI ? »

#### *a) Objectifs pédagogiques*

Il vise à développer chez les lycéens des compétences et des comportements nouveaux :

- se sentir légitime : avoir une meilleure connaissance de ses capacités et des possibilités qui s'offrent, sous réserve de réaliser les efforts nécessaires ;

- développer des comportements et compétences attendus pour réussir le concours d'entrée dans les formations d'excellence comme les CPGE et les grandes écoles, puis pour assumer avec succès une fonction d'encadrement dans une entreprise : aisance verbale (capacité à exprimer un point de vue, à l'argumenter et à le défendre), ouverture d'esprit (accroître ses connaissances livresques et culturelles), faculté d'adaptation (intelligence des situations), sociabilité (compréhension des codes sociaux) et sens des responsabilités (capacité à élaborer un projet personnel dans la durée) ;

- renforcer et accroître sa capacité à assimiler des connaissances à un rythme plus élevé que celui du lycée ;

- posséder une meilleure compréhension du monde de l'entreprise et de l'avenir professionnel qu'il offre ;

- acquérir une meilleure compréhension des filières du système scolaire menant aux grandes écoles ou aux écoles de commerce et de gestion.

#### *b) Sept modules développés sur trois ans*

Pour atteindre ces objectifs pédagogiques, 7 modules ont été mis au point. Ils sont mis en œuvre en trois étapes, correspondant aux trois années du cycle. A titre indicatif, les ordres de grandeur sont les suivants :

- 100 heures la 1<sup>re</sup> année (lycéens en seconde) : étape de sensibilisation ;

- 140 heures la 2<sup>e</sup> année (lycéens en première) : étape de compréhension ;

- 140 heures la 3<sup>e</sup> année (lycéens en terminale) : étape d'approfondissement.

#### *c) Modalités pédagogiques*

D'un point de vue pratique, ces modules sont mis en œuvre à travers des ateliers et des visites :

- les séances de tutorat étudiant ;

- les ateliers spécialisés avec intervenants extérieurs : comédiens et sociologues, dans l'école ou à l'extérieur, le plus souvent pendant les vacances scolaires ;

- les ateliers d'immersion en entreprise (« shadowing ») ;

- les sorties culturelles, le plus souvent le week-end ;

- les visites : d'entreprises, etc.

Bien que plutôt rattachés à un module qu'à un autre, les ateliers, en particulier ceux des séances de tutorat, présentent souvent l'intérêt de jouer sur différents champs, et donc de faire progresser les lycéens simultanément sur plusieurs registres :

- le fond (acquisition de connaissances, de savoir) ;
- la forme (acquisition de compétences de savoir-faire) ;
- le comportement (savoir être) ;
- le réseau de relations.

L'évaluation est un élément clé du programme. Elle existe à tous les stades de mise en œuvre du programme et pour chacun des acteurs.

En fin d'année, une évaluation individuelle est faite conjointement par l'école et les lycées. Elle constate la progression du lycéen par rapport aux objectifs personnels fixés l'année précédente et fixe de nouveaux objectifs.

La fin de cycle, à l'issue des trois années, sera « actée » officiellement, pour reconnaître et valoriser le travail fourni et la progression acquise avec des critères objectifs.

## ANNEXE 4

### FRAIS D'INSCRIPTION AUX CONCOURS D'ENTRÉE AUX GRANDES ÉCOLES

#### I - Accès aux écoles d'ingénieurs

##### - CONCOURS COMMUNS POLYTECHNIQUES (voies MP, PC, PSI, TSI)

Coût forfaitaire quel que soit le nombre d'écoles du groupe sollicité (35 au total) :

140 € pour les non-boursiers – gratuité pour les boursiers

Pour les écoles en banque d'épreuves, le coût est de 140 € auxquels il faut ajouter des frais spécifiques par école compris entre 20 et 55 € pour les non-boursiers. Les boursiers payent des frais spécifiques compris entre 10 et 53 €.

##### - CONCOURS e3a (voies MP, PC, PSI)

E3a regroupe les concours de l'ENSAM, l'ESTP et d'ARCHIMEDE (une trentaine d'écoles).

Quel que soit le nombre de concours présentés, le coût initial d'inscription est de 75 € pour les non-boursiers et de 20 € pour les boursiers.

Des frais spécifiques s'ajoutent soit par école, soit par groupe d'écoles. Ils s'échelonnent entre 20 et 50 € pour les non-boursiers et entre 10 et 25 € pour les boursiers.

Pour les écoles en banque d'épreuves, le coût est également de 75 € plus des frais spécifiques par école compris entre 20 et 50 € pour les non-boursiers et 0 à 30 € pour les boursiers

##### - CONCOURS CENTRALE SUPELEC (MP, PC, PSI, TSI)

Les frais d'inscription s'entendent école par école, soit 87 € pour les non-boursiers et la gratuité pour les boursiers. Pour les concours spécifiques pour les étrangers, les coûts vont de 131 € pour les non-boursiers à 45 ou 87 € pour les boursiers, toujours par école sollicitée.

Pour les écoles en banque d'épreuves, les coûts s'échelonnent de 35 à 255 € par école ou groupe d'écoles pour les non-boursiers et de 15 à 40 € pour les boursiers.

##### - CONCOURS MINES-PONTS (MP, PC, PSI)

Un coût forfaitaire de 255 € est demandé aux candidats pour l'inscription à ce concours commun quel que soit le nombre d'écoles demandées pour les non-boursiers. Les boursiers s'acquittent d'un montant de 20 €

##### - CONCOURS DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE (MP, PC)

Le coût est de 60 € pour les non-boursiers et gratuit pour les boursiers.

Il convient d'ajouter 60 € supplémentaires en cas d'inscription à l'ESPCI, école recrutant uniquement sur la voie PC.

##### - CONCOURS DES ÉCOLES NORMALES SUPÉRIEURES (ENS) (MP, PC, PSI)

Gratuité pour les boursiers et les non-boursiers.

##### - BANQUE PT

Les différents concours énumérés ci-dessus se sont associés pour créer cette banque d'épreuves spécifique à la voie « physique-technologie (PT) ».

Les coûts d'inscription sont donc identiques à ceux pratiqués pour leur propre concours.

- BANQUE AGRO-VETO

Cette banque comprend 4 concours regroupant chacun plusieurs écoles (A BIO, A ENV, A PC BIO et A ARCH BIO).

Les coûts s'échelonnent de 235 € pour un concours, à 284 € pour 2 concours, à 320 € pour 3 concours et à 332 € pour les 4 concours, et ce pour les non-boursiers.

S'agissant des boursiers, ces montants sont respectivement de 142 €, 188 €, 220 € et 230 €.

Des frais spécifiques sont demandés pour deux groupes d'écoles du concours A ARCH BIO. Ils sont de 50 € pour chaque groupe et par candidat non-boursier. Les boursiers payent 25 €.

- BANQUE G2E

Cette banque comprend 2 concours. L'un comprend plusieurs écoles, l'autre une école de recrutant des élèves fonctionnaires.

Le coût d'inscription au premier concours est de 200 € pour les non-boursiers et de 100 € pour les boursiers. L'inscription au 2e concours est gratuite.

**II - Accès aux écoles de commerce**

- LA BANQUE COMMUNE D'ÉPREUVE (CCIP) regroupant 32 écoles de management (<http://concours-bce.com>)

Les frais d'inscription s'entendent par école ou par groupe d'écoles. Ils s'échelonnent de 50 à 142 € pour les non-boursiers et de 25 à 71 € pour les boursiers.

- LE CONCOURS ECRICOME (6 écoles) (<http://www.ecricome.org>)

Le coût est de 300 € pour l'inscription à une école, 320 € pour deux écoles, 340 € pour trois, 360 € pour quatre, 380 € pour cinq et 400 € pour les six écoles.

**III - Accès aux écoles normales supérieures (cursus littéraire)**

Gratuité pour les boursiers et les non-boursiers

## ANNEXE 5

### LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES

#### **I. Personnes entendues par la mission d'information :**

**Mme Nicole d'ANGLEJAN**, déléguée à l'égalité des chances pour le groupe HEC ;

**Mme Claudine BACHY**, chef du bureau des classes préparatoires, à la direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

**Mme Isabelle BAPTESTE**, chef de projet du programme d'ouverture sociale « Une grande école, pourquoi pas moi ? » de l'Ecole Polytechnique ;

**M. Didier BERNARD**, administrateur national de la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) ;

**Melle Sophie BINET**, membre du bureau national de l'UNEF (Union nationale des étudiants de la France) ;

**M. Claude BOICHOT**, inspecteur général de l'éducation nationale ;

**Mme Marie-Christine BUGE-LONGOUR**, présidente pour l'Ile-de-France de l'UNAAPE (Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves) ;

**M. Thierry CADART**, secrétaire national du SGEN-CFDT (Syndicats généraux de l'éducation nationale) ;

**Mme Monique CANTO-SPERBER**, directrice de l'Ecole normale supérieure (ENS) ;

**Mme Armelle CARMINATI**, présidente de la Fondation Accenture ;

**Mme Claudine CAUX**, vice-présidente de la PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public) ;

**Mme Béatrice CHESNEL**, présidente de l'UNAAPE (Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves) ;

**Mme Catherine CHOUARD**, directrice des ressources humaines du groupe Elior et membre du comité de la Fondation Elior ;

**M. Jean-Hervé COHEN**, responsable du secteur pédagogique du SNES-FSU (Syndicat national des enseignants de second degré) ;

**Mme Chantal DARDELET**, responsable du pôle « Ouverture sociale » de la Conférence des grandes écoles ;

**M. Lassana DRAMÉ**, secrétaire général de la FIDL (Fédération indépendante et démocratique lycéenne) ;

**Mme Marie DURU-BELLAT**, sociologue de l'éducation, professeur à l'Université de Bourgogne et chercheur à l'Institut de recherche en éducation (IREDU-CNRS) ;

**M. Jean-Marc FOURNIER**, fondateur et président d'honneur de l'Association Tremplin (fondée en 2000 par des élèves de l'Ecole polytechnique) ;

**M. Patrick GAGNAIRE**, délégué général de la Fondation Télémaque<sup>1</sup> ;

**M. Yves GEORGE**, vice-président, et **M. Christophe ABRAHAM**, chargé des relations extérieures de l'UNAPEL (Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre) ;

**M. Fernand GIRARD**, délégué général de l'enseignement catholique, et **M. Eric BONSCHE**, délégué régional au comité régional de l'enseignement catholique ;

**M. Claude JOLLY**, sous-directeur des formations post-baccalauréat à la direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

**Mme Anne KERKHOVE**, présidente de la PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public) ;

**M. Gérard LAGUIER**, fondateur et directeur du groupe IPESUP (centre privé de préparation aux examens et concours de l'enseignement supérieur) ;

**MM. Alfred LECLERCQ** et **Raymond RIVARD**, professeurs de sciences physiques, et **M. Michel DEJANS**, professeur de sciences de l'ingénieur du lycée Baggio à Lille.

**M. Jean-Michel LEOST**, président de la Société des agrégés de l'université ;

**MM. Richard LIOGER**, troisième vice-président et **Eric ESPÉRET**, délégué général de la Conférence des présidents d'université (CPU) ;

**M. Pierre LUNEL**, délégué interministériel à l'orientation ;

**M. Jean-Jacques MAILLARD**, directeur du Supméca, membre de la commission permanente de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) ;

**Melle Floréale MANGIN**, présidente de l'UNL (Union nationale lycéenne) ;

**Mme Danielle POURTIER**, présidente, et **M. Jean-Luc BRUN**, vice-président, de l'Association des conseillers d'orientation-psychologues (ACOP-France) ;

**M. Alex RÉMY**, directeur du Centre d'enseignement et de recherche de Paris de l'Ecole nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM) ;

**M. Dominique SCHILTZ**, commissaire paritaire du SNALC-CSEN (Syndicat national des lycées et collèges) ;

**M. Louis SCHWEITZER**, président de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) ;

**M. Benjamin VETELE**, vice-président de l'UNEF (Union nationale des étudiants de France) ;

**M. Olivier VIAL**, président de l'UNI (Union nationale interuniversitaire) ;

**Melle Nadine VRIGNAUD**, présidente de PDE (Promotion et défense des étudiants) ;

**M. Thiébaud WEBER**, président de la FAGE (Fédération des associations générales des étudiants).

---

<sup>1</sup> *Huit grands groupes partenaires : PPR, ACCOR, KESA, AXA, SCHNEIDER, REXEL, TOTAL, AIR France.*

## **II. Personnes entendues préalablement à la constitution de la mission :**

Des représentants des **associations des professeurs de classes préparatoires** aux grandes écoles ;

**M. Patrice CORRE**, proviseur du lycée Henri IV ;

**M. Richard DESCOINGS**, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris ;

**MM. Philippe GUITTET**, secrétaire général du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN), et **Jean-Claude LAFAY**, proviseur du lycée Saint-Louis ;

**MM. Eric KESLASSY**, rapporteur du groupe de travail sur les grandes écoles à l'Institut Montaigne, et **Michaël CHEYLAN**, responsable des affaires publiques ;

**M. Pierre TAPIE**, vice-président de la Conférence des Grandes Ecoles, directeur général de l'Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) ;

**M. Patrick WEIL**, directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS).





## ANNEXE 6

### LISTE DES DÉPLACEMENTS EFFECTUÉS PAR LA MISSION D'INFORMATION

<b>16 janvier 2007</b>	<b>Déplacement à l'Institut d'études politiques de Paris</b>
	<p>Entretien avec M. Richard Descoings, directeur</p> <p>- Table-ronde avec :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* des proviseurs et professeurs de lycées partenaires de l'IEP Paris dans le cadre des « Conventions éducation prioritaire » (CEP) : M. Philippe Destelle, enseignant au lycée Jean Renoir à Bondy (93), M. Henri Théodet, proviseur du lycée Auguste Blanqui à Saint-Ouen (93), M. Jean-François Bourdon, proviseur du lycée Jacques Feyder à Epinay-sur-Seine (93), Mme Isabelle Klepal, proviseur du lycée Jules Uhry à Creil (60)</li><li>* des étudiants issus des CEP</li><li>* des étudiants en charge du projet collectif « Egalité des chances - Agir dans les lycées », des professeurs de Sciences Po en charge d'un tutorat</li><li>* M. Cyril Delhay, responsable du programme CEP, M. Hakim Hallouch et Mme Perrine Lacamp, chargés de mission à l'IEP de Paris</li></ul> <p>- Echanges avec des lycéens du lycée Jules Uhry de Creil, établissement conventionné en 2006, invités à rencontrer des étudiants de Sciences Po et à assister à des cours et conférences</p>
<b>31 janvier 2007</b>	<b>Déplacement en Seine-et-Marne</b>
	<p>- Réunion de travail au lycée Joliot-Curie de Dammarie-les-Lys avec des chefs d'établissement de lycées du département engagés dans des expérimentations :</p> <p>Mme Ghislaine Hudson, proviseur du lycée Joliot-Curie, Mme Brigitte Bachellerie, inspectrice dans le domaine de l'information et de l'orientation, Mme Muriel Benadon, proviseur du lycée George Sand au Mée-sur-Seine (et des représentants de l'équipe éducative du programme « convention éducation prioritaire » avec Sciences Po), Mme Danielle Butet, proviseur du lycée André Malraux de Montereau-Fault-Yonne, M. Jean-Claude Chevalier, proviseur du lycée François Couperin à Fontainebleau et M. Jean Toulet, professeur, M. François Distinguin, proviseur du lycée François 1<sup>er</sup> à Fontainebleau et M. Matha, proviseur adjoint, M. Jean-Michel Domenech, proviseur du lycée Henri Moissan à Meaux, Mme Lajaunie, proviseur adjoint du lycée Jean Moulin à Torcy</p>

<p><b>13 mars 2007</b></p>	<p><b>Déplacement dans le département du Nord (Cambrai et Lille)</b></p> <p>- Réunion au lycée Paul Duez de Cambrai avec Mme la Proviseure Josette Fayola et des chefs d'établissement et professeurs de lycées du Cambrésis et de l'Avesnois, notamment M. Henry, proviseur du lycée Fénelon de Cambrai, M. Bernard Dumortier, directeur du lycée La Sagesse de Cambrai, M. Xavier Swaenepoël, proviseur du lycée Camille Desmoulins du Cateau-Cambrésis, M. Prévost, proviseur-adjoint du lycée Paul Duez, Mme Bachimont, directrice du centre d'information et d'orientation (CIO) de Cambrai ainsi que quelques élèves ou étudiants.</p> <p>- Réunion au lycée Faidherbe de Lille, avec différents chefs d'établissement de lycées de la région et de directeurs de grandes écoles, notamment, M. Dhalluin, directeur de l'Institution Sainte-Marie de Beaucamps-Ligny ; M. Jean-Claude Duriez, directeur de l'Ecole des Mines de Douai, président de la Conférence des grandes écoles de la région, M. Pierre Mathiot, directeur de l'IEP de Lille, M. Eric Specq, proviseur du lycée Fénelon de Lille, Mme Michèle Le Bourg, proviseur du lycée Pasteur de Lille, le proviseur et proviseur-adjoint du lycée Darchicourt de Hénin-Beaumont, les proviseurs du lycée Gambetta de Tourcoing, d'un lycée de Roubaix et de la cité scolaire Emile Zola de Wattrelos ainsi que quelques élèves ou étudiants</p> <p>- Echanges avec M. Frédéric Fatras, directeur de cabinet du recteur de l'académie de Lille.</p>
<p><b>5 juin 2007</b></p>	<p><b>Déplacement dans le département du Calvados (Caen)</b></p> <p>- Réunion au lycée Allende d'Hérouville-Saint-Clair (près de Caen) avec Mme Micheline Hotyat, rectrice de l'académie de Caen, et des responsables académiques : M. Philippe Thurat, secrétaire général, M. Fabrice Pellizzari, directeur de cabinet, M. Antoine Destrés, chef du service académique de l'information et de l'orientation (CSAIO), M. Hennebicque, responsable académique du dossier ZEP, et M. Nouvelot, conseiller pour l'enseignement supérieur</p> <p>- Entretien avec des élèves et des étudiants</p> <p>- Réunion avec des équipes éducatives :</p> <p>* des chefs d'établissement de lycées disposant de CPGE (M. Chesnay, proviseur du lycée Allende d'Hérouville-Saint-Clair, M. Montagne, du lycée Victor Hugo de Caen, M. Feral, du lycée Malherbe de Caen et M Boucher, du lycée Grignard de Cherbourg) ou sans CPGE (M. Meny, du lycée Chevalier de Domfront, M. Loret, du lycée de Caumont de Bayeux, M. Dupont, du lycée Chartier de Bayeux, M. Traguët, de l'Institution Jeanne d'Arc de Bayeux),</p> <p>* des professeurs de lycées et de CPGE de l'académie,</p> <p>* le directeur du CIO de l'Aigle (M. Janvier),</p> <p>* le directeur de l'Ecole nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI) de Caen (M. Guerreau)</p> <p>- Echanges avec des responsables de l'académie de Caen.</p>

## GLOSSAIRE DES SIGLES

**BEP** : brevet d'études professionnelles  
**BTS** : brevet de technicien supérieur  
**CEREQ** : centre d'études et de recherche sur les qualifications  
**CIO** : centre d'information et d'orientation  
**CNED** : centre national d'enseignement à distance  
**COP** : conseiller d'orientation-psychologue  
**CPGE** : classe préparatoire aux grandes écoles  
**DEUG** : diplôme d'études universitaires générales  
**DUT** : diplôme universitaire de technologie  
**ESSEC** : école supérieure des sciences économiques et commerciales  
**HEC** : école des hautes études commerciales  
**IGAEN** : inspection générale de l'administration de l'éducation nationale  
**IUFM** : institut universitaire de formation des maîtres  
**IUT** : institut universitaire de technologie  
**ONISEP** : office national d'information sur les enseignements et les professions  
**SAIO** : services académiques d'information et d'orientation  
**SCUIO** : service commun universitaire d'information et d'orientation  
**STS** : sections de techniciens supérieurs  
**SUIO** : service universitaire d'information et d'orientation