
Les classes préparatoires aux grandes écoles à l'heure de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

CLAUDE BOICHOT, inspecteur général de l'Éducation nationale

Il est rare qu'en posant de mauvaises questions on arrive à faire émerger des solutions pertinentes. Or les questions biaisées sont légion quand il s'agit des dispositifs post-baccalauréat français. Les médias, notamment, se font périodiquement l'écho d'interrogations qui mettent ou remettent en cause l'existence même des filières explicitement sélectives que sont les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les grandes écoles. Ces "prépas", entend-on dire, ne sont-elles pas des dispositifs construits pour favoriser la reproduction des élites sociales ? Sont-elles vraiment efficaces, alors que leurs élèves sont ceux qui coûtent le plus cher au système éducatif ? Ne constituent-elles pas une spécificité franco-française ?

Ces questions, qui véhiculent autant d'idées reçues que de préjugés, mé-

ritent d'être examinées dans une démarche scientifiquement établie. En effet, il est temps pour notre pays de se poser de vraies bonnes questions, lui permettant de faire une entrée sereine dans les espaces européens ou mondiaux de la connaissance et de la recherche.

Les CPGE favorisent-elles la reproduction des élites sociales ?

Comme le montrent les conclusions du colloque organisé en 2002 à l'initiative de l'union des professeurs de spéciales, les classes préparatoires ne portent en elles-mêmes aucune fatalité de reproduction de l'élite sociale. Mais elles sont placées en sortie d'un cursus qui, loin d'assurer une sélection sur des critères de mérites scolaires dûment établis, a toutes les allures d'une "colonne à distiller" une certaine ségrégation sociale. Ainsi la DEP a

“ Il faut assurer
la diversification
sociale
des élèves
de prépas ”

- ■ ■ établi sur un suivi de cohorte l'évolution de la composition sociale des classes successives : la "concentration" des filles et fils de ceux qui savent décoder la culture scolaire y est explicite.

Or la démocratisation de l'enseignement est bien évidemment une exigence d'équité citoyenne. Il nous appartient d'assurer des conditions équitables pour tous les élèves et de mettre chacun d'entre eux sur un chemin qui le mène vers sa propre excellence. Aussi la Charte de l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 17 janvier 2005, les nombreuses conventions signées et les expériences actuellement menées témoignent-elles toutes d'une volonté collective de refuser le fatalisme social et de combattre les blocages culturels et psychologiques qui conduisent trop de jeunes à se détourner de voies ou de filières qu'ils considèrent comme n'étant pas pour eux.

Le système des grandes écoles et des classes préparatoires est souvent accusé d'être élitiste, ce qui est vrai, et antidémocratique, ce qui est faux. S'il est exact que les enfants de cadres et de parents occupant des professions intellectuelles supérieures représentent un pourcentage important des élèves des grandes écoles, ce phénomène est aussi présent, dans une moindre mesure, dans les troisièmes cycles universitaires. Par ailleurs, si on considère l'encadrement en général, le niveau de représentation (72 %) est le même dans les grandes écoles que dans les troisièmes cycles universitaires. Il s'agit donc bien là d'un

problème affectant l'ensemble de l'enseignement supérieur et non d'une faiblesse particulière du dispositif classes préparatoires-grandes écoles. On le constate d'ailleurs aisément si l'on veut bien se donner la peine de lire les statistiques et surtout d'examiner le nombre des diplômés à un niveau donné et non le nombre des étudiants inscrits en premier cycle.

Des études montrent que près de 80 % des élèves de CPGE étaient dans le quartile supérieur à l'évaluation d'entrée en 6^e. Ceci prouve, d'une part, que la sélection à l'entrée des classes préparatoires est bien fondée sur les capacités intellectuelles et, d'autre part, que les déterminismes socioprofessionnels ont déjà joué à l'entrée au collège. On remarque d'ailleurs l'influence de ces déterminismes tout au long du système d'enseignement : le problème est présent dès le cours préparatoire, où l'avantage des enfants de milieux favorisés est net quant à la reconnaissance des lettres et la maîtrise des concepts temporels.

L'ouverture sociale de l'enseignement supérieur impose donc de travailler en amont, afin d'éviter toute forme d'autocensure des bacheliers. Étayons ce raisonnement : il y a actuellement 38 % de boursiers en STS et en IUT, 28 % en DEUG et 18 % en CPGE. Comme aucun dossier de bachelier n'est éliminé sur le critère boursier/non boursier, on peut conclure que les bacheliers issus de milieux non favorisés choisissent majoritairement les filières courtes professionnalisantes au détriment de la filière CPGE-grandes écoles, qui leur apparaît comme un long tunnel de cinq

ans. Notons que la capitalisation des crédits ECTS va sans doute rassurer et attirer vers les CPGE des élèves qui les évitaient pour cette raison, alors que leur réussite y serait quasiment assurée ainsi que leur employabilité après l'intégration en grande école. Remarquons aussi que les boursiers préfèrent les filières de DUT et de BTS aux premiers cycles universitaires, qui, on le sait, n'offrent malheureusement pas une garantie d'emploi.

Les classes préparatoires aux grandes écoles sont des voies de formation qui ouvrent à ceux qui osent les emprunter des formes plurielles d'excellence. Elles sont aussi des lieux privilégiés de la démocratisation puisque la part du mérite scolaire y est déterminante. Il faut donc y assurer la diversification sociale en accompagnant ceux qui, en raison de leur environnement géographique, social ou culturel, s'autocensurent et n'osent pas entreprendre ces études. Les CPGE sont aussi des structures où l'encadrement est solide et personnalisé, avantage qui doit être offert à ceux qui en ont le plus besoin. Cela devrait d'ailleurs se traduire tout au long de la chaîne éducative.

L'accompagnement doit être engagé à partir de l'articulation entre la troisième et la seconde – point névralgique, s'il en est – et doit comporter, pour les élèves dont le mérite scolaire ou le potentiel de réussite est repéré et validé, du tutorat, une incitation à l'inscription en CPGE, des mesures facilitant le logement et les conditions d'études, et une bourse au mérite attribuée pour la totalité des études. Le tutorat individuel ou collectif pourrait

être mis en place au travers de l'opération qui mobilise 100 000 étudiants des grandes écoles et des universités de niveau bac + 3 pour parrainer et accompagner 100 000 élèves des quartiers défavorisés. Dans ce modèle, les étudiants assurent simplement la tête de cordée et ancrent la cohésion entre les origines sociales et ethniques.

Le dispositif existant des CPGE comporte un potentiel d'accueil supplémentaire de plusieurs milliers de places. Celui-ci pourrait bénéficier à des lycéens qui, de prime abord, n'envisagent pas cette voie. Évidemment, les procédures de sélection de ces lycéens ne sauraient s'écarter de l'exigence habituelle de niveau ou de mérite scolaire, sauf à ébranler rapidement la confiance mise dans l'engagement de la Nation envers ces jeunes méritants. La procédure actuellement en vigueur pour l'entrée en CPGE a été conçue dans un esprit de transparence et d'équité mais elle ne lève pas tous les blocages culturels et sociaux des élèves qui, jusqu'à l'obtention du baccalauréat, n'imaginent pas s'engager dans des filières d'études longues.

Elle s'opère avant les résultats du baccalauréat et doit naturellement être expliquée et s'appliquer à tous les lycéens. Cela pourrait faire l'objet d'actions de communication ciblées vers les lycéens boursiers avec mention au bac qui auraient "oublié" d'être candidats à l'entrée en CPGE lors de la première phase de recrutement. Ils seraient alors assurés d'avoir une offre de place assortie d'un accompagnement social personnalisé.



■ ■ ■ C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les propos du Président de la République lors de ses vœux à la presse : "Les classes préparatoires aux grandes écoles devront accueillir un tiers d'élèves boursiers." Cette demande doit s'entendre comme un objectif collectif à atteindre et un indicateur de réussite et non comme un objectif en soi basé sur le principe des quotas. En effet, ce n'est pas sur la discrimination positive qu'une égalité des chances doit se fonder dans la durée, mais en prenant en compte la nécessité de mieux accompagner en amont les lycéens issus de milieux défavorisés. Une politique de quotas est souvent une façon de ne pas analyser les causes (le fait que les enfants des catégories socio-professionnelles supérieures soient favorisés est un véritable phénomène de société) et de se contenter de traiter uniquement les symptômes (il y a peu de boursiers en CPGE).

Ces actions concrètes doivent être en outre accompagnées d'une réflexion sur les internats et sur le financement des études. Que dire du manque de places dans les internats et de leur fermeture en fin de semaine et pendant les vacances scolaires ! Cette situation, gérable financièrement par des parents ayant un certain revenu, ne l'est pas pour tous et constitue donc un facteur clair de discrimination ! Attirer vers l'enseignement supérieur et y faire réussir des jeunes issus de milieux défavorisés suppose aussi que l'on soit en mesure de les soutenir dans un monde qu'ils connaissent peu et dont ils se persuadent trop vite qu'il n'est pas fait pour eux. Au lieu d'évoquer des classes préparatoires spéci-

fiques, ne vaut-il pas mieux réfléchir au rôle pédagogique que l'internat pourrait jouer, en répondant à leurs besoins en leur offrant un cadre de travail et d'études, en leur permettant soutien et ouverture sur le monde ?

Laissons-nous rêver à des IPRES, Internats pédagogiques de réussite dans l'enseignement supérieur, qui offriraient une aide au travail quotidien et à son organisation confiée à des étudiants de grandes écoles ou des universités, un suivi personnalisé en liaison avec ces tuteurs et des professeurs, des visites, des débats, des rencontres avec des "anciens" qui ont réussi, une aide et un suivi personnalisés assurés par des spécialistes de l'orientation et des assistants sociaux.

Enfin, pour lutter contre l'image du long tunnel de cinq ans et le fait qu'une interruption des financements casse brutalement le parcours sans que l'élève ait obtenu un diplôme professionnalisant, on pourrait envisager la création de bourses sociales d'excellence. Financées sur des fonds publics ou par un club d'entreprises, ces bourses seraient décidées pendant l'année de première du lycéen. Elles lui garantiraient une certaine somme pour la durée complète de sa scolarité dans le supérieur (jusqu'au niveau master) à la condition qu'il n'arrête pas ses études en cours de route. Comme les concours d'accès aux grandes écoles, et particulièrement les épreuves orales, coûtent cher à la cellule familiale, ce dispositif devrait être complété par l'exonération des frais d'inscription pour les boursiers et l'octroi de certaines

“ Ouvrir
les voies
d'excellence ”

aides matérielles. Il est en effet indispensable d'ouvrir les voies de l'excellence à ceux qui n'ont pas la chance d'évoluer dans un environnement familial économiquement fort ou culturellement porteur. N'excluons plus les talents qui tardent à s'épanouir en raison de blocages sociaux et cessons de priver les élites qui aspirent à exercer des responsabilités de la diversité des origines, garante de richesse intellectuelle !

Les CPGE sont-elles vraiment efficaces ?

Le philosophe Alain Renaut déclarait en 2002 que "30 % du budget du supérieur sont affectés à une population, celle des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui ne dépassent pas 3 % du nombre total des étudiants". Ces chiffres, bien que non vérifiés et surtout non fondés, ont depuis été abondamment repris, alors que tous les éléments objectifs existent dans les bases de données actualisées.

C'est ainsi, notamment, que la lecture des différents "Comptes de l'Éducation" permet de construire une valeur dite du coût total par étudiant dans les dispositifs comme les CPGE, les STS, les IUT et les universités. Le coût des formations post-baccalauréat est calculé en prenant en compte les horaires de ces classes, le statut des enseignants et les taux d'encadrement constatés. Le calcul de ce coût prend également en compte des activités d'enseignement, mais aussi d'hébergement et de restauration, une part des activités de la centrale, des frais de transports, etc. Une fois déterminé, le coût global est divisé par les effectifs inscrits correspondant.

Or, si l'on prend le cas des universités, la connaissance de la réalité précise des inscrits fait problème. En effet, dans certaines filières universitaires, l'évaporation est très forte dès les premières semaines, alors que l'inscription vaut statut d'étudiant sans autre obligation d'assiduité. En outre, sont comptés dans les effectifs tous les étudiants de CPGE, alors que ceux-ci sont inscrits dans des structures universitaires pour "bénéficier" d'équivalences et que, comme le relève un récent rapport de l'inspection générale des Finances, ils ne représentent aucune charge d'enseignement. Aussi serait-il opportun de rapporter les dotations aux étudiants présents aux examens, voire aux diplômés. Dans ces conditions, on peut s'accorder pour affirmer que 10 % des effectifs des enseignements supérieurs CPGE et grandes écoles consomment entre 20 et 25 % du budget et forment 26 % des diplômés de l'enseignement supérieur long.

Par ailleurs, il faut souligner que l'activité d'enseignement représente à elle seule 85 % du coût d'un étudiant en CPGE et que 80 % du surcoût des étudiants de CPGE par rapport à ceux des universités est dû à la différence de coût en personnel enseignant. Ce dernier a d'ailleurs beaucoup changé. Les professeurs des CPGE scientifiques notamment, s'ils continuent d'être recrutés parmi les agrégés souvent les plus brillants, sont aujourd'hui massivement titulaires d'un doctorat. Complètement centrés sur leurs enseignements et sur la réussite de leurs étudiants, ils n'en sont pas moins formés et habilités à la démarche de recherche scientifique ; dans le cas



■ ■ ■ des sciences pour l'ingénieur, ils entretiennent des échanges fréquents avec les opérateurs industriels les plus avancés en recherche et développement. Par ailleurs, les flux de places offertes aux concours dans les voies scientifiques et de management, supérieurs en nombre aux flux des candidats ont largement contribué à donner sa meilleure dimension à la formation dispensée. Bref, l'acceptation de la "prépa", conçue simplement comme le lieu où l'apprend à sauter l'obstacle des concours, est maintenant complètement et heureusement dépassée ; ce que ne savent pas toujours ceux qui condamnent les CPGE, après y être passés... il y a plus de dix ans au moins, avant d'en retrouver les vertus pour construire la trajectoire de formation et d'insertion de leurs propres enfants.

Les CPGE constituent-elles une spécificité franco-française ?

Les "détracteurs" des grandes écoles et des classes préparatoires soulignent souvent cette originalité française et l'absence dans d'autres pays de la dualité écoles/universités. Cette affirmation est tout simplement fautive car l'originalité de l'enseignement supérieur français ne réside pas dans l'existence d'un système dual, où se côtoient écoles et universités : c'est le cas en Allemagne avec les Fachhochschulen et aux États-Unis avec les community colleges. La différence principale est qu'en France les formations considérées comme les plus exigeantes et sélectionnant les étudiants les plus brillants sont celles des écoles, contrairement à ces autres pays où la voie royale est celle des études longues à l'université.

La dualité n'est pas entre universités et grandes écoles. Il n'y a pas de grandes écoles en médecine, en pharmacie, en odontologie, en droit, en STAPS, voire, mais pour d'autres raisons, en lettres, en histoire, en géographie, en philosophie (ce ne sont pas les flux réduits des écoles normales supérieures ou du corps des géographes qui peuvent avoir un impact quelconque). Les seules dualités se situent en sciences, dures, économiques, même pas sociales ! Quantitativement, ceci ne représente que deux secteurs face à huit ou dix. Il faut donc arrêter de prendre tous ces domaines en otages dans un "conflit" qui n'est pas le leur. La comparaison internationale doit porter sur ce qui est comparable : des formations avec des débouchés professionnels avérés et des flux correspondants.

Un paramètre a ici une importance décisive, c'est la capacité à sélectionner et finalement à orienter de façon claire et non pas par la méthode sournoise et perverse de l'échec. Ainsi l'accès sans sélection à l'université quand 15 % d'une classe d'âge réussit sa sortie du secondaire (cas de la Suisse, l'Allemagne et le Royaume-Uni ont atteint la barre des 30 % récemment) n'est pas le même quand il s'agit, comme en France, de 65 %. En Allemagne, il n'existe pas de sélection à l'entrée, mais un flux de sortie adapté au marché de l'emploi. La raison en est simple : les professeurs sont par nature ambitieux pour leurs étudiants, ils peuvent donc relever le niveau de leurs exigences tant que le flux de sortie ne pose pas de problème d'embauche. Selon les pays, il y a donc sélection ou pas.

Le débat autour des comparaisons entre pays conduit souvent à rapprocher les institutions qui dégagent une forme d'élite. La vérité est que tout pays sait sélectionner et former la petite fraction d'une classe d'âge à très haut pouvoir d'abstraction qui, a priori, sera à long terme en charge des plus hautes responsabilités. En France, ce sont les grandes écoles qui jouent ce rôle, ainsi que les filières médicales et juridiques ; en Grande-Bretagne, les filières les plus prestigieuses sont plutôt l'histoire, la littérature, la philosophie ; aux États-Unis, le droit, la médecine et le "business" ; en Inde, les ingénieurs en électronique et informatique, et, mieux encore, ceux qui ont complété leurs cursus dans un Indian institute of management, où seulement 200 places sont disponibles pour 20 000 à 50 000 candidats ! Ces modèles de production de la connaissance, d'une part, d'identification et de préparation de hauts responsables, d'autre part, sont caractéristiques d'un pays en relation étroite avec son histoire, le rapport à l'origine familiale et l'organisation de l'enseignement secondaire.

Ces subtilités, trop méconnues des étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur, sont en revanche familières aux entreprises internationales, qui savent très bien où recruter les bons candidats, et aux institutions universitaires de niveau international qui savent parfaitement repérer leurs pairs.

Plus largement, il n'est pas sûr que le modèle international de référence de

l'enseignement supérieur existe. Les universités américaines sont puissantes, riches, organisées, nombreuses, parce que le pays, à l'échelle d'un continent, dispose d'un modèle universitaire unique et qu'elles ont joué un rôle majeur dans l'histoire de l'émancipation intellectuelle. Les pays européens comme les pays asiatiques montrent une grande diversité des systèmes d'enseignement supérieur.

Certaines grandes écoles françaises sont bien identifiées comme des institutions d'élite par les meilleures universités américaines, dès que celles-ci ont accueilli leurs étudiants en échange ! Ceci nous amène à la constatation, partagée par Mme Della Bradshaw rédactrice en chef "Business Education" du *Financial Times*, que, dès que les deux années de CPGE seront réellement lisibles dans le panorama LMD, alors le système CPGE-grandes écoles sera encore plus fort car la qualité de la formation généraliste des grandes écoles est plébiscitée dès qu'il est décodé.

Par ailleurs, le réseau de nos établissements scolaires à l'étranger, qui est un outil unique, doit présenter un front avancé de notre système post-baccalauréat dans toutes les régions du monde, en offrant par exemple des CPGE, au moins en première année, accessibles à tous les élèves étrangers qui auront par ailleurs entamé en classe de seconde une étude de la langue et de la culture françaises.

Les déclarations de la Sorbonne, de Bologne et de Prague avaient pour but d'harmoniser les niveaux de sortie des



■ ■ ■ formations pour leur donner une compatibilité au sein de l'Europe et une visibilité hors de l'Europe. Il n'a jamais été question d'uniformiser l'extraordinaire diversité de nos systèmes universitaires pour bâtir une Europe plus forte : ce serait aussi stérile que de vouloir désormais ne pratiquer qu'une seule langue parce que nous avons créé l'euro. Dans chaque pays, l'enseignement supérieur est construit en cohérence avec l'enseignement secondaire qui le précède, avec la conception de la liaison entre formation et entreprise, enfin avec les rôles respectivement attribués aux structures collectives d'enseignement et aux familles vis-à-vis de la formation.

Si l'on accepte donc de reconnaître la diversité des modèles d'enseignement supérieur, si l'on observe que la dualité écoles/universités n'est pas une exclusivité française, alors on peut apprécier l'originalité française du système classes préparatoires et grandes écoles, qui offre à notre pays une filière où se conjuguent la plus grande sélection et la meilleure ouverture culturelle et pluridisciplinaire.

En conclusion, notre système porte des atouts qui reposent sur l'originalité d'une alternance entre la théorie et l'expérience professionnelle, qui accélère chez les étudiants l'aptitude à être opérationnel et la capacité à penser la complexité et l'interaction des systèmes. Cette expérience professionnelle intégrée aux études (et non consécutive aux études comme c'est le cas dans les modèles américain, anglais, italien ou allemand) contribue à développer plus tôt leur maturité professionnelle. Les

ingénieurs français sont connus et admirés dans le monde grâce à ces quatre caractéristiques : la sélection, l'entraînement au travail, la large culture, la capacité d'intégration.

L'objectif est de faciliter l'employabilité des diplômés en Europe et d'accroître la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur vis-à-vis du reste du monde. Cette intention doit être abordée positivement, en valorisant les points forts des formations actuelles. L'avenir de l'Europe est en cause, car toute dégradation des meilleures formations conduirait à un affaiblissement de notre compétitivité économique, industrielle et culturelle. Dans un monde où les activités se globalisent, la maîtrise du savoir et de l'éducation est essentielle pour qu'un pays garde une forte valeur ajoutée technologique.

Le supplément au diplôme doit être un instrument permettant de valoriser les qualités de nos formations : il est fondamental de veiller à ce que les textes permettent de bien faire figurer toutes les indications utiles, tels que le volume et la diversité des connaissances acquises, les caractéristiques des méthodes pédagogiques suivies avec leurs résultats en matière d'acquisition de méthodes de travail. Nous revenons par là au problème crucial de l'intégration des CPGE et plus largement des filières dites courtes dans le LMD et dans le champ de délivrance des ECTS comme outil de sécurisation des parcours réputés longs, surtout pour faciliter l'accueil des étudiants de milieux sociaux les plus fragiles. Cette exigence est bien une exigence d'équité citoyenne.