

15 mars 2005

## De la ZEP à la classe préparatoire. Le sacrifice du lien social au profit de la performance.

Recherche sur le processus d'arbitrage d'élèves issus de familles modestes, éventuellement des ZEP qui intègrent les classes préparatoires françaises, puis réussissent une école.

BOURION Christian  
Maître de Conférences des Universités  
ICN - Université de Nancy 2 – France

Résumé :

L'étude concerne le domaine de la sélection et plus particulièrement l'engagement des candidats dans le processus français des classes préparatoires qui gèrent les flux annuels de futurs responsables. Les données sont constituées par 193 récits d'expériences écrits en 2004 par des élèves de classes préparatoires françaises. La problématique concerne le processus de décision des candidats issus de familles modestes, qui ont suivi leur scolarité en ZEP et qui réussissent à intégrer une classe préparatoire, puis une grande école. L'état de l'art concerne les mécanismes des décisions courageuses, considérée comme impossibles. La méthodologie est celle de l'observation empirico inductive suivie d'une modélisation ancrée dans les données (Grounded Theory). Les conclusions mettent en évidence que le processus de choix s'appuie sur le sacrifice précoce du lien social. La mise en perspective concerne l'incidence future sur la gestion des ressources humaines. Dans la mesure où il aboutit à la réussite, ce processus constitue un marquage dans la hiérarchie des valeurs des futures élites.

Mots – clés :

Choix, Classes préparatoires, Dilemme, Elites, Formation,

Le durcissement postmoderne de la concurrence qui remet en cause les positions stratégiques acquises et provoque la mobilité des organisations, oblige chaque compétiteur organisationnel à ordonner au cours de l'adolescence les composantes de son statut pluriel<sup>1</sup>, dont les intérêts multiples sont souvent opposés. L'imbrication et la pluralité de ses exigences l'oblige

à rendre des arbitrages entre des devoirs aussi légitimes les uns que les autres, mais qui s'excluent mutuellement : les intérêts liés à la réalisation d'une performance s'opposent le plus souvent aux intérêts liés aux liens maritiaux, filiaux, familiaux, sociaux, territoriaux, religieux ou ethniques. Développer un fort potentiel professionnel aujourd'hui implique donc, du moins pour certains, le sacrifice, parfois précoce, de toutes sortes de liens...

Dans ces conditions, le processus de sélection organisationnel impose d'abord et surtout un processus de renoncement à soi-même qui structure la personnalité dans le sens de la professionnalisation. Le compétiteur qui veut réussir est obligé de définir très tôt ce qu'il accepte de sacrifier qui conditionne l'atteinte de ses objectifs. Si ses décisions l'intègrent dans son environnement organisationnel, elles produisent un redoutable effet de boucle qui le structure lui-même.

La présente communication rend compte de la recherche effectuée sur des jeunes filles et jeunes gens, issus de familles modestes et de Zones d'Education Prioritaires, dont le but d'intégrer une classe préparatoire les amène à restructurer leurs vies par rapport à cet objectif.

La problématique est la suivante : *Comment se fabrique l'arbitrage en faveur de l'entrée au sein des classes préparatoires permettant d'intégrer les grandes écoles de management, lorsqu'il s'agit de jeunes candidats issus de familles et de quartiers défavorisés, qui ont éventuellement poursuivi leurs études en ZEP ? Quels sont leurs objectifs, leurs motivations ? Comment arbitrent-ils (entre) liens et performances ? Quels sont les principaux obstacles qu'ils déclarent devoir vaincre ?*

Nous développerons d'abord l'état de l'art sur le processus individuel de la décision, puis le traitement des données et enfin les résultats obtenus...

---

## **1. ETAT DE L'ART**

---

Les arbitrages se différencient par l'importance implicite de l'effet de boucle, c'est-à-dire par l'importance des effets que le choix effectué dans l'environnement externe de l'acteur va produire dans son environnement interne, ces effets pouvant aller jusqu'à bloquer le processus.

Les trois principaux processus de choix liés à des conflits internes ont été référencés à partir des années trente. LEWIN distingue d'abord deux types de stratégies référencées par rapport à la cible : celles qui ont pour objet d'approcher la cible et celles qui consistent à l'éviter. Il effectue ensuite une première classification qui l'amène à distinguer trois situations.

Le conflit « *approche-approche* » consiste à déterminer la stratégie qui semble la plus pertinente au sein de plusieurs approches possibles de l'épreuve. Cet arbitrage suppose l'acceptation d'une confrontation au problème, d'un affrontement de la situation. Il dépend de l'ensemble des « savoir faire » et « savoir ce qu'il ne faut pas faire » dont l'acteur dispose. Les travaux de SIMON (1964, 1969, 1971, 1974) au *Carnegie Technological Institute* de PITTSBURG, puis ceux menés par MINTZBERG (1973, 1980, 1984) à *Mc Gill University* sur le travail des cadres observent que les cadres disposent d'une succession de programmes de résolution de problèmes, dit *programmes d'exécution* chez Simon et *programme des cadres* chez Mintzberg, qu'ils adaptent à la situation. En cas de situations nouvelles ou inconnues, Simon décrit *l'activité résolutoire* qui tente de constituer un nouveau programme. Cette stratégie d'approche est au cœur même de l'apprentissage. L'alternative ex post est de type « *gagnant-gagnant* », car l'erreur de choix donne naissance à un savoir et à un processus d'apprentissage à simple boucle (ARGYRIS et SCHÖN, 1978 ; 2002) : si l'acteur choisit la bonne approche, sa situation s'améliore, mais si l'acteur se trompe, sa situation s'améliore aussi sur un autre plan, en ce sens qu'il acquiert un *savoir sur ce qu'il ne faut pas faire*, sur les programmes qu'il ne faut pas choisir.

Le conflit « *approche-évitement* ». Cet arbitrage consiste à évaluer le rapport entre la situation à résoudre et les ressources disponibles. De ce rapport dépendent la pertinence et les chances de succès de ces deux logiques : *logique d'affrontement* ou *logique de fuite*. Laborit démontre que la logique d'affrontement expose l'individu à une série de punitions qu'il peut éviter en choisissant la fuite. L'alternative est de type « *gagnant – perdant* » car il n'y a qu'une solution adaptée au bilan informationnel effectué et il vaut donc mieux ne pas se tromper dans son choix.

Le conflit « *évitement-évitement* ». Ce conflit consiste à arbitrer entre plusieurs façons de « *fuir* » une situation. En général, sont comparées les deux types de punition (au sens de Laborit) que le sujet va subir et entre lesquelles il peut choisir, l'acteur adoptant ce qui lui semble le moins pénible à supporter. L'alternative est de type « *perdant – perdant* » : quelle que soit la décision, la situation de l'acteur se détériore.

Les hiérarchies qui constituent le champ classique de ces conflits « *évitement – évitement* », notamment quand un subordonné doit choisir entre exécuter un ordre difficile ou désobéir, sont étudiées par le professeur S. MILGRAM (1974), de l'Université de YALES. Son laboratoire observera pendant plusieurs années des volontaires placés face à ces choix

impossibles ; il met en évidence une nouvelle sortie du conflit, la rupture avec l'autorité, rupture avec la contrainte qui provoque le conflit interne.

Puis le Français H. LABORIT (1981) déclare que ces conflits peuvent aussi déboucher sur un non choix, *ne rien faire*. Il étudie les conditions de production de ces non-choix et les effets de boucle sur l'acteur. Il conclut à une « *sortie par le bas* » dans « *L'inhibition de l'action* »: ce blocage de l'arbitrage aliénerait l'acteur, le rendrait « spectateur » de sa propre réalité en faisant naître l'angoisse et les détériorations de la santé mentale qui en résultent.

En 1997, l'américain J. BADARACCO réexamine ces situations où il n'y a pas de solution, mais conclut à une possible « *sortie par le haut* ». Il modélise quelques unes de ces situations de blocage : l'impossibilité de choisir viendrait de la mise en balance de *deux éléments qui ont autant de valeur l'un que l'autre, qui sont aussi justes l'un que l'autre*. Il propose la dénomination de conflit « *right – right* ». Il reconnaît l'inconfort que provoquent ces situations, mais ne conclut pas à l'inhibition de l'action. Il montre, qu'au contraire, ces situations sont une occasion particulièrement riche, qu'il appelle « *moments de définition* ». Ces moments obligerait l'acteur à se remettre en cause. Il existerait donc, au terme de ces arbitrages, cinq actions possibles :

1. Fuir (LABORIT)
2. Attendre (LABORIT)
3. Se remettre en cause (BADARACCO)
4. Remettre en cause l'autorité (MILGRAM)
5. Faire face au problème (SIMON, MINTZBERG, ARGYRIS, SCHÖN)

Nous allons explorer la réalité des arbitrages individuels quand il s'agit de candidater à l'entrée des classes préparatoires, quand les candidats sont issus de familles modestes. Dans cette seconde partie, les méthodes utilisées pour recueillir et trier les données seront brièvement résumées<sup>2</sup> avant de présenter les résultats obtenus dans la troisième partie.

---

## **2. LE TRAITEMENT DES DONNEES**

---

Le *traitement des données qualitatives* doit être différencié de *l'analyse de contenu* qui prédomine en France (VOYNNET FOURBOUL, 2004). Il est issu des conceptions anglo-saxonnes de la *Grounded Theory* (GLASER, STRAUSS, 1967), théorie reconnue et validée aux Etats-Unis mais encore peu utilisée en France. Elle s'impose quand le chercheur dispose de données qualitatives

abondantes. Elle repose, pour l'essentiel, sur une succession de tris et de classifications de données qui aboutissent finalement au modèle, ce qui permet de le qualifier de *modèle enraciné dans les données*. Le traitement des données comprend plusieurs phases.

La première phase concerne la collecte des récits d'expériences. Il faut situer cette collecte écrite par rapport aux méthodes plus classiques : entretiens oraux et enquêtes écrites. D'abord, comme dans un entretien oral, les récits d'expériences recueillis sont des témoignages oraux, dont la transcription est le double produit des représentations mentales<sup>3</sup>. Par contre, les récits étant écrits par le témoin en dehors de la présence du chercheur, ce dernier n'intervient à aucun moment dans la formalisation du témoignage : celui-ci lui parvient tel qu'il est. Le dispositif réduit les ajustements déférentiels (CROZIER, 1977) par rapport au thème de la recherche, (le sujet étant libre) et par rapport au chercheur (il ne le connaît pas). Il peut, toutefois, établir un mécanisme de dissonance cognitive (FESTINGER, 1957) entre le scripteur et sa propre réalité, ainsi qu'une pression de groupe, le sujet étant traité par des scripteurs appartenant à des groupes. Ensuite, la collecte des récits est **indépendante** de la recherche : elle est menée parallèlement et de façon permanente sur n'importe quel sujet professionnel proposé par le scripteur... Il en résulte que les données collectées sont extrêmement nombreuses, plus de mille récits aujourd'hui, plusieurs milliers de récits à terme, mais les données concernent potentiellement des dizaines de thématiques différentes. Seule une très petite partie de ces données, environ 1 %, concerne le thème de la présente recherche.

Dans la seconde phase, il faut déterminer où se situe ce 1 %. Les données doivent donc être triées et la plus grande partie laissée de côté. Ce rejet constitue la phase cruciale conditionnant le contenu qui sera l'objet de l'analyse : ce tri doit donc être rigoureux par ses critères et si possible automatique pour échapper à l'arbitraire du chercheur.

Dans la troisième phase, les données servant de base à l'analyse sont réunies dans un fichier et vont faire l'objet d'une codification et d'une classification. C'est là plus précisément qu'intervient la *théorie enracinée*. Le processus opératoire consiste à opérer des classifications successives, par sens et par niveaux. C'est la classification finale de ces données triées, devenues signifiantes par rapport à la problématique, qui constitue le résultat présenté par la communication...

L'observatoire est le nom donné au dispositif de collecte. Nous avons constaté, début 1995, qu'il était possible de se procurer de telles données, même en abondance, si nous

respectations certaines contraintes. En conséquence de quoi, de 1995 à aujourd'hui, nous avons fait fonctionner un dispositif qui respectait ces contraintes et en date du 31/12/2004, nous avons collecté un total de 1047 récits d'expériences, répartis en trois fichiers Word, parmi lesquels 414 récits reçus en fichiers attachés (891 624 mots ; 4 486 073 signes) et 271 récits sur papier soit un total de 686 récits ou retours d'expériences professionnelles (base B<sub>1</sub>), ainsi que 193 récits concernant le choix à l'entrée des classes préparatoires, reçus en fichiers attachés (base B<sub>2</sub>; 379 541 mots ; 1 829 396 signes) et 170 récits personnels reçus en fichiers attachés (base B<sub>3</sub>; 457 900 mots ; 2 265 798 signes).

Au 31/12/2004, les données se présentaient ainsi :

Etat de la base de données au 27/12/04	Récits	Pages	Mots	Signes	
Collecte des données sur papier : 1995 à 2002.					
Données sur papier antérieures à 2001	271	Inconnu	Inconnu	Inconnu	-
Passage de la collecte sur papier à la E – collecte : année 2002/03					
Données totales informatisées	776	2561	1 729 065	8 581 267	100 %
dont base mère B 1 « vie professionnelle »	414	1453	891 624	4 486 073	52,3 %
dont base mère B 2 « classes préparatoires »	192	613	457 900	2 265 798	26,4 %
dont base mère B 3 « vie personnelle »	170	495	379 541	1 829 396	21,3 %
Données totales	1047	Inconnu	Inconnu	Inconnu	-

**Tableau 01** : les données à la date du 31/12/2004 : « *Base-mère* » est le nom donné aux bases de données qui recueillent d'entrée les récits d'expériences qui arrivent en fichier attaché, en fonction d'un premier tri : professionnel, personnel, classes préparatoires

## 21. La méthode de tri : le programme-clé

Le principe de l'extraction des données consiste à repérer les extraits où il est question du conflit entre social et performance<sup>4</sup>, les « copier » pour les « coller » ensemble, afin de former la nouvelle base. Le bon critère est celui qui permettrait de n'en oublier aucun. Pour ce faire, la recherche va construire un programme de repérage. La construction du programme suppose que nous définissions ce que nous voulons mettre dans la fonction « *recherche* » pour interroger la base de données. Il peut s'agir d'un mot, d'une phrase ou d'un ensemble de mots et de phrases. Il faut aussi trianguler la recherche : nous effectuons une recherche à partir de plusieurs programmes concurrents et nous comparons les fichiers obtenus. Dans ce cas, nous avons comparé les fichiers obtenus avec les mots « ouvrier » « social », « parents » « père » « professeur » et « ZEP ». Quelle que soit la nature de la clé, le programme obéit à une règle indéfectible : plus la clé est exigeante, moins le programme découvrira d'occurrences : alors que « social » fait apparaître 330 occurrences, « lien » fait apparaître 82 occurrences, mais le

groupement des deux dans l'expression « lien social » n'est utilisée que trois fois, soit une fois par base. Ensuite, chaque occurrence n'apporte pas « son » extrait de récits concernant la recherche. Par exemple, le mot peut être employé plusieurs fois dans le même extrait, ensuite le mot peut être employé dans plusieurs sens, sans rapport avec la recherche : « *bilan social* », « *centre social* », « *licence économique et sociale* », « *objet social* », « *promotion sociale des cadres* », « *sciences sociales* », « *sécurité sociale* », « *service social* », « *série économique et sociale* », « *siège social* », etc. A titre d'exemple, les occurrences « *Siège social* » qui figurent 22 fois, les occurrences « *bilan social* » qui figurent 14 fois et les occurrences « *sciences sociales* » qui figurent 13 fois dans B1 ou B2 n'apportent aucun extrait de récits concernant la problématique de la recherche. Il en résulte que pour 330 occurrences figurant dans les trois bases généralistes, la base spécialisée sur le sujet de recherche ne reçoit que 189 verbatims, soit une perte de 42,7 %.

## **22. Le choix du mot-clé**

Au terme de la démarche précédente, la problématique recherche maintenant dans la base, les élèves issus de milieux modestes, ayant éventuellement effectué leurs études secondaires en ZEP et qui se trouvent à présent dans la liasse des 193 récits d'expériences et qui auraient pu raconter leur expérience. La détermination « amont », c'est-à-dire par l'identité, n'est pas possible, puisque, d'une part, les récits sont anonymes et que d'autre part, s'ils ne l'étaient pas, l'enregistrement administratif ne prévoit pas de marqueur de l'aisance sociale. Il se trouve que les élèves qui sont dans cette configuration le précisent dans leurs récits d'expériences sans qu'on leur en fasse la demande car, leur réussite aidant, ils en sont légitimement fiers, celle-ci étant le produit d'un véritable *parcours du combattant*.

Donc, pour trouver « où » ils en parlent, il suffit de déterminer « comment » (avec quels mots) ils en parlent. Il faut trouver le mot incontournable, celui que nous retrouvons systématiquement dans la description de ce sujet. Les tâtonnements ont fait apparaître que le mot « *social* » est toujours présent dans la description de ces situations. Il est même employé plusieurs fois. Par contre, ce mot est aussi utilisé pour décrire bien d'autres situations : il faudra donc opérer un tri afin de ne garder que les situations concernant la problématique.

Le fait de travailler par mots-clés pour rechercher des situations au sein de récits qui rendent compte d'expériences revient à se situer dans le courant linguistique suivant lequel les mots nomment les choses, les mots sont des sources de concept, *l'appellation des choses étant*

importante, non pour les choses elles-mêmes, mais pour ceux qui les appellent en les nommant (HAGEGE, 1995) et au sein des thèses d’Habermas où le langage joue un rôle de médiateur (HABERMANS, 2001). Le choix des mots-clés constitue la seule décision par tâtonnement du chercheur.

Bases-filles	Structure des bases-filles construites sur “Social”				
	Occurrences	Verbatims	Mots	Signes	Pages
B1 professionnel	166	104	11 407	58 229	20
B2 classes prépas	129	53	4 259	21229	6
B3 familial	35	32	3 330	16 443	8

**Tableau 02:** bilan de la collecte lors de la constitution de la « base fille »

Une fois établi, le choix du *mot clé* de départ est actionné systématiquement mot par mot avec la fonction « *rechercher* ». Chaque occurrence repérée amène un verbatim supplémentaire. Il faut déterminer la taille du verbatim. La détermination se fait par l’analyse du sens, autour du thème « social ». Une fois le verbatim déterminé, son transfert dans la nouvelle base est opéré par « *copier – coller* ».

Nature des bases de données	Scripteurs	Pages	Verbatims	Mots	Nombre de signes	
Base B1 + B2 + B3	776	2561	-	1 729 065	8 581 267	100 %
Dont B <sub>(1, 2, 3, social)</sub>	-	34	197	18 901	95 901	1,1 %

**Tableau 03 :** comparaison de la structure de la base-mère B1 avec la base-fille B<sub>(1,2, 3, social)</sub>

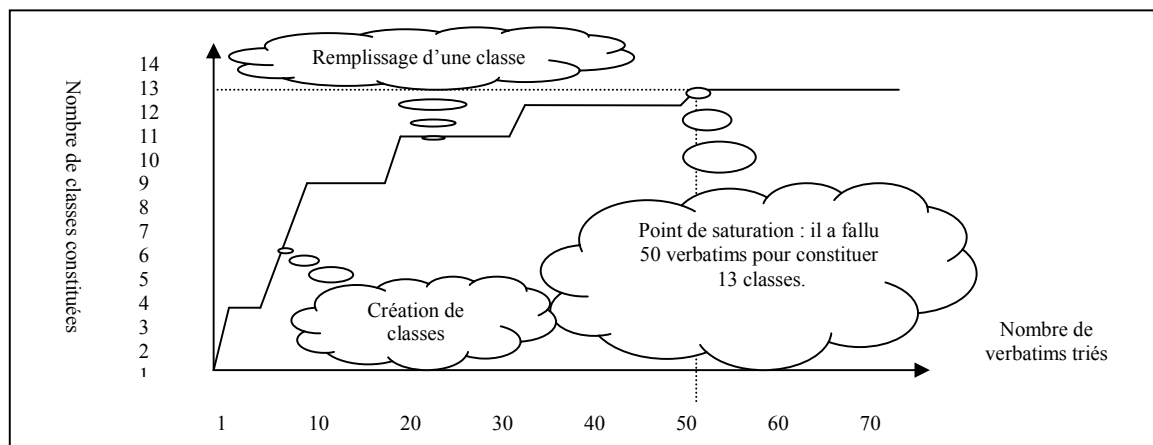
Une fois cette opération effectuée, les données qui concernent le sujet de la recherche sont isolées dans la nouvelle base B<sub>(1, 2, 3, social)</sub>. Elles ne représentent que 1,1 % des données totales. Par ces différents tris, on a donc laissé de côté 98,9 % des données non directement liées à la recherche.

### 23. Le processus de saturation dans la création des nouvelles classes

Le processus de saturation est le suivant : quand nous classons un verbatim, il y a deux cas possibles : soit il rentre dans une classe existante, soit il faut créer une nouvelle classe. Au bout de la classification de 50 verbatims, il y a 13 classes et plus aucune classe ne sera créée. Tous les verbatims trouvent leur place dans les classes existantes. Les données sont saturées. Faut-il arrêter la classification ? Dans ce cas, surtout pas. D’abord, la recherche a intérêt à disposer d’un maximum de données au sein de la classe initiale. Ensuite, nous ne savons pas s’il faudra reprendre chaque classe et la réordonner en sous-catégorie : En effet, lors de cette seconde classification, un verbatim en quadruple exemplaires au sein d’une classe à un chiffre « x », par exemple, peut faire apparaître des différences de détails qui justifient la création de quatre sous-classes de niveau x1, x2, x3, x4... Par contre, si il y a beaucoup trop de données répétitives dont



l'abondance est proportionnelle à la faiblesse du contenu informationnel, les sous-classifications s'avèrent inutiles, vu le faible niveau du contenu informationnel, et le point de saturation constitue un critère de validation qui permet d'arrêter la classification une fois qu'il est atteint.



**Tableau 04** : point de saturation concernant la base de données construite avec la recherche du mot « social » sur B2 et B3, sur les élèves issus des classes préparatoires.

### 3. LES RESULTATS

Les résultats sont constitués de (et par) la mise en ordre de 34 pages de 197 verbatims représentant 18 901 mots et 95 905 signes. Ils représentent 1,1 % des données dont nous disposons dans les bases généralistes et obéissent à une distribution de Poisson qui permet de qualifier le phénomène étudié (réussite de jeunes issus de familles défavorisées au sein des classes préparatoires) de phénomène accidentel. La première classe de résultats concerne les objectifs poursuivis en intégrant les classes prépas.

Les classes de résultats	Verbatims	Mots	Signes	Fréquences relatives
Données extraites par le mot-clé « social »	197	18 901	95 901	100 %
Données significatives pour la problématique	85	4924	23854	24,9 %
Dont 1. Les objectifs poursuivis	20	818	4014	4,2 %
Dont 2. Les critères de l'arbitrage	30	1912	9383	9,8 %
Dont 3. Les obstacles à vaincre	35	2194	10457	10,9 %
Données hors problématique mais disponibles	112	13 977	72 047	75,1 %

**Tableau 05** : données qualimétriques des 3 classes de résultats

Le tableau signifie que parmi les données recueillies avec le mot-clé « social », seulement 25% concernaient la problématique.

### 3.1. LES OBJECTIFS POURSUIVIS, EN INTEGRANT LES CLASSES PREPARATOIRES

Le premier élément qui apparaît est d'ordre paradoxal : la sous-section 11 décrit la réputation très ambiguë, du moins dans certaines classes de terminale, de l'entreprise et de la prépa. La représentation des élèves ressemble à celle du feuilleton américain *Dallas et son univers impitoyable*. Cette réputation devrait plutôt déclencher un comportement de fuite, du moins, si l'on se fie aux modélisations rappelées dans l'état de l'art. Or, ce n'est pas le cas, du moins pour certains étudiants. La sous-section 12 décrit de quoi est faite cette représentation et la sous-section 13 décrit la recherche d'un compromis : la GRH...

Sous-catégorie de la classe 1.	Verbatims	Mots	Signes	Fréquences relatives
1. Les objectifs poursuivis	20	818	4014	100 %
11. La réputation de l'entreprise et de la prépa	4	241	1214	30,2 %
12. La promesse de reconnaissance et d'ascension sociales	8	264	1254	31,3 %
13. Intégrer la fonction GRH : stratégie d'adoucissement	6	313	1546	38,5 %

**Tableau 06** : données qualimétriques de la classe 1 : « les objectifs poursuivis »

#### 311. LA REPUTATION DE L'ENTREPRISE ET DE LA PREPA.

L'intégration en classes préparatoires françaises, outre qu'elle est soumise à une sélection impitoyable, est un choix qui demande un solide courage personnel et un renoncement important. Les lycéens savent que les classes prépas mènent aux hiérarchies des grandes entreprises. Mais les réputations de ces grandes entreprises et des métiers qu'on y exerce ne sont pas à leur honneur : *sauvages et sectaires*, dira l'un d'entre eux. « *Et moi J'aspirais à... un cursus débouchant sur une activité... moins sauvage que le monde sectaire des cadres et des dirigeants d'entreprise comme on se l'imaginait (au lycée)* ». Cette image de l'entreprise, est construite à l'aune de celle de la classe prépa : « *la classe préparatoire, autour de laquelle il y avait beaucoup de rumeurs et de préjugés... nous fut présentée comme un lieu de damnation, un endroit proche de l'enfer : mauvais traitement psychologique de la part des professeurs, absence de relations amicales entre les élèves, aucune entraide et du travail assommant, sans espoir de vie sociale* ». « *les rumeurs que j'avais entendues à propos de la formation prépa qui était souvent considérée comme une hibernation sociale de deux ans* ». « *Les professeurs... pouvaient parfois se montrer très blessants à travers leurs réflexions* », etc.

La majorité des récits décrivent un chemin qui s'apparente à un « *chemin de croix* » ; le mot « *sacrifice* » est employé 33 fois, 13 fois dans B2 et 20 fois dans B3. Dans ces conditions,

alors que leur baccalauréat en poche leur donnerait un accès direct à l'Université, pourquoi s'imposer volontairement de boire cette coupe d'amertume ?

### **312. LA PROMESSE DE RECONNAISSANCE ET D'ASCENSION SOCIALES**

En fait, si nous examinons l'autre versant, la classe prépa apparaît bien placée dans « *la course à l'emploi stable* ». Il y a, certes, une promesse de souffrance immédiate mais avec des garanties si le candidat réussit : C'est la double promesse de bénéficier d'une reconnaissance sociale et d'une ascension sociale : « *L'appel de la reconnaissance sociale a peut-être pris le pas sur celui de la reconnaissance culturelle* ». « *Je voulais faire comme à la télévision, connaître une ascension sociale comme tous ces gens qui ont réussi là-bas* ». « *Je suis même la première de ma famille à effectuer de telles études.... Il ne s'agit ... pas d'intelligence mais d'attirance* ». « *J'ai toujours voulu faire de longues études, parce qu'au départ, je voulais avoir un certain statut social* ».

Faire mieux que ses parents est une motivation écrite plusieurs fois, mais il ne s'agit pas de revanche sociale, simplement de conception de la vie : « *je pars du principe qu'il faut toujours essayer d'aller plus loin que ses parents, d'un point de vue matériel et social* ». « *La décision... est le fruit d'une certaine éducation, mais aussi d'un malaise social, qui pousse à faire toujours mieux que ses propres parents, à sortir du milieu duquel on provient* ». « *Le côté « élitiste » des grandes écoles et la reconnaissance sociale qu'il apportait ont été des éléments m'ont paru importants avant d'entrer dans ce cursus* ». « *Mon optique était de tout faire, c'est à dire travailler, pour mettre toutes les chances de mon côté pour intégrer une école mais très sincèrement je n'y croyais pas vraiment. Je me mis au travail sérieusement un mois avant le début des épreuves en allant travailler toute la journée à la bibliothèque, même le week-end. Cette détermination s'explique par mon envie de réussir liée au milieu social d'où je viens* », etc.

S'ils décident de s'imposer volontairement *le chemin de croix* en question, ils cherchent à atténuer *le prix à payer*, qui est toujours déterminé comme un *renoncement social* important :

### **313. INTEGRER LE SECTEUR SOCIAL OU LA FONCTION GRH : STRATEGIE D'ADOUCCISSEMENT**

Ils sont à la recherche d'un compromis entre leur philosophie de vie et leur choix : « *Je recherche également constamment une harmonie entre ma vie professionnelle (du moins scolaire jusqu'à présent) et ma vie sociale, pour mon bien-être* ». « *N... était donc un bon compromis entre la volonté de poursuivre mes études en école de commerce et la possibilité de garder une stabilité relationnelle et affective avec mon entourage, essentielle à ma santé psychologique* ».

« Je ne veux pas faire un métier qui ne me plait pas où je gagne beaucoup d'argent mais j'ai essayé de trouver un métier qui me plait et où je gagne un peu d'argent. ».

Et dans ce désir de compromis, apparaît la croyance selon laquelle cela peut se faire en intégrant le «secteur social» ou la GRH d'entreprise. Leurs représentations développent une vision sociale de la GRH et non une vision « gestion » qui permettrait d'échapper à un monde professionnel humainement pauvre : « En effet, j'ai eu, ces deux dernières années, la possibilité d'être en contact avec la fonction ressources humaines. J'ai la chance de connaître un directeur d'usine d'une multinationale qui m'a beaucoup parlé de cette fonction. La multiplicité des possibilités au sein de cette fonction, sa polyvalence et l'implication des qualités juridiques et de relations sociales ont suscité mon intérêt ». « Cependant, au cours de mes recherches, j'ai découvert ce que sont les ressources humaines et la fonction de DRH m'a vivement interpellée ». « Normalement, je suis le genre de personne qui veut travailler avec des gens dans (le) domaine social. J'ai aussi fait un stage dans un cabinet de rééducation. C'était vraiment très bien et cela m'a plu ». « Je me sentais plutôt attirée par les métiers qui auraient pu mettre à profit mes qualités d'écoute et d'attention aux autres, de médiateur. C'est pourquoi je me suis penchée sur les métiers du domaine social : assistante sociale, conseillère conjugale, éducatrice... ».

## 32. LES CRITERES DE L'ARBITRAGE

Les candidats sont en période de transition entre le monde scolaire et le monde professionnel. Ils doivent évaluer leur projet, ce que nous verrons dans la section 21, puis ils doivent, au-delà de leur projet, évaluer ce qui est réaliste, ce qui offre une probabilité de succès ou ce qui doit être abandonné, ce que nous verrons dans la section 22. On va voir que le défi est omniprésent...

Sous-catégorie de la classe 2	Verbatims	Mots	Signes	Fréquences relatives
2. Les critères de l'arbitrage	30	1912	9383	100 %
21. La définition de soi	5	260	1323	14,1 %
22. L'influence de la famille, des professeurs et du milieu	13	912	4471	47,7 %
23. Le refus des discriminations même positives	1	97	473	5,1 %
24. Contrarier le fatalisme des statistiques	7	407	1924	20,5 %
25. Croire en soi	4	236	1192	12,7 %

**Tableau 07** : données qualimétriques de la classe 2 : « les critères de l'arbitrage »

### 321. LA DEFINITION DE SOI

Le premier processus de choix est marqué par l'influence des thèmes idéalistes de la générosité et les luttes sociales qui accompagnent leur culture. Ils ressentent leur choix comme

une sorte de trahison ou de renoncement à ce qu'ils ont été : « *Deux options se posaient à moi : soit je décidais de joindre le combat par le bas en devenant militante alter-mondialiste, soit j'investissais la sphère commerciale pour la transformer de l'intérieur. Sans prétention d'accomplir un miracle, conscient de l'ampleur de la tâche et de la quasi-impossibilité de sa réalisation, je choisis la seconde possibilité* ». Cette nostalgie explique probablement le succès des développements associatifs au sein des écoles, autour des actions humanitaires.

Dans le second processus, c'est la culture « chaude » de la famille, du clan et des amis qui fait problème : « *C'est alors que je me suis demandée ce qui était le plus important pour moi dans la vie : la réussite professionnelle, l'équilibre travail / loisir, profiter de sa jeunesse, comme on dit « : La vie est courte » ...D'autant plus qu'en Martinique, la vie est rythmée par beaucoup d'événements festifs (Noël, Carnaval, Pâques). Chaque fête est prétexte à se rencontrer en famille, à recevoir des amis* ».

Dans le dernier processus, il n'y a pas d'hésitations : « *Il était pour moi hors de question...d'exercer dans le domaine du social (je suis bien trop individualiste pour ça)...La voie commerciale m'apparut comme un bon compromis mêlant à la fois contacts, mobilité et autonomie ; quelques grandes caractéristiques que je souhaitais retrouver plus tard dans mon job* ». « *Pourquoi ? Certainement à cause de ces rêves de petite fille où je m'imaginais toujours qu'un jour je serai une grande dame de la haute société, alors que jamais je ne me suis révée écolo-peace and-love ou travailleur social* ».

### **322. L'INFLUENCE DE LA FAMILLE, DES PROFESSEURS ET DU MILIEU**

S'ils savent ce qu'ils souhaitent, ils ne savent pas, faute d'expérience, si leurs souhaits sont réalistes : « *On m'a souvent dit...qu'il est idiot de s'accrocher à un idéal par nature inaccessible, que ça n'a aucun sens de chercher son bonheur là où les barrières semblent à première vue infranchissables, véritable suicide social* ». Ils vont logiquement s'adresser aux adultes. Il n'est pratiquement pas fait référence à la presse spécialisée, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'a pas d'influence, puisque les prescripteurs consultés la lisent. Mais il est fait référence à la télévision : « *Le choix de faire une Ecole Supérieure de Commerce date donc de la terminale. Un reportage de l'émission Capital sur M6 décrivait les carrières et les opportunités des étudiants qui sortaient de telles écoles. Ces vies là faisaient rêver* ». C'est parfois un professionnel qui va prescrire le choix : « *Elle est gestionnaire au Crédit Agricole Indosuez au Luxembourg... Elle semblait passionnée par son poste* »... Les prescripteurs, pour la majorité des

jeunes candidats, sont les professeurs (759 occurrences) et le père du candidat (279 occurrences). *« Lors d'une réunion, un ancien professeur d'analyse économique et historique des sociétés contemporaines m'a vraiment motivé. J'ai compris ... que pour avoir un métier intéressant il n'y a pas de mystère, il faut travailler et s'en donner les moyens... En le voyant, j'ai eu moi aussi envie de devenir quelqu'un de cultivé ».* Mais, malgré cet exemple, il semble que deux prescriptions distinctes se dessinent : les pères incitent à présenter les classes préparatoires et soutiennent le choix, tandis que les professeurs ont marqué les candidats auxquels ils ont opposé un refus. Le candidat qui impose son choix doit transgresser l'avis des professeurs, ce qui demande un certain courage...

### **Les pères, prescripteurs toujours encourageants**

Les pères vont intervenir à deux niveaux : d'une part, ils vont pousser leur fille ou leur fils à rentrer en classe préparatoire, ce qui signifie deux années d'intenses efforts, alors qu'ils pourraient s'arrêter là ; d'autre part, ils vont peser sur le choix final, quand le candidat est admis dans plusieurs écoles simultanément : *« J'avais envie de relever le défi, je ne savais pas si j'en étais capable, maintenant je sais... J'étais au lycée dans une ZEP (zone d'éducation prioritaire) et peu d'élèves ont un dossier suffisamment bon pour aller en classe prépa, donc tout le monde m'a encouragé !!! ».* *« Mon père a toujours voulu me donner ce qu'il n'a jamais eu, ce qu'il n'a jamais eu l'occasion de faire : des études. En effet, mon père est ouvrier... Et c'est contre cela que je veux me battre, réussir mes études serait une revanche pour mon père. D'une part, il sera fier et d'autre part, il montrera aux autres qu'il a fait de ses enfants des gens bien et qu'il a pu financer nos études ».* *« Il m'était possible de voir comment mon père... a pu créer sa propre ascension sociale (grands-parents ouvriers) ».*

*« Mes parents et tout particulièrement mon père m'ont poussé mais pas forcé à faire une classe préparatoire ».* *« Pour mon bien, mes parents auraient fait tout et n'importe quoi. J'ai vraiment pu compter sur leur disponibilité. Mon père surtout a toujours été présent. Il a toujours eu confiance en moi, il savait que j'y arriverais ».* *« J'avais choisi dès la classe de première la filière économique générale, grâce aux discussions avec mon père qui m'enthousiasmaient de plus en plus pour l'économie et la finance ».* *« C'était la dernière école dans laquelle je voulais me retrouver, celle par contre dans laquelle mon père voulait me voir entrer depuis que je faisais prépa. HEC ».* *« Après 15 jours de prise de tête avec mon père, qui me laissa le libre arbitre au final, j'hésitais toujours ».*

## **Les professeurs, prescripteurs plutôt décourageants**

Le réseau des grandes écoles est un réseau français<sup>5</sup> hors normes à la recherche du maximum de performance qui est fondé uniquement sur le volontariat : nul n'est obligé de l'intégrer ou d'y rester si ça ne lui convient pas. Mais, une fois intégré, le compétiteur constate que ce réseau est verrouillé par des évaluations omniprésentes qui interdisent toute velléité d'en sortir : candidats, professeurs, classes préparatoires et grandes écoles sont évalués en permanence par les concours, par les enquêtes internes sur Intranet, par la presse, par les normes Equis et AACSB, etc. Avec, comme résultat escompté, que les candidats les plus performants intègrent les lycées les plus performants, disposant des professeurs les plus performants, qui préparent aux écoles les plus performantes, avec le meilleur taux de réussite pour intégrer les entreprises les plus performantes, aux postes les plus élevés...

Il en résulte que les professeurs ne pratiquent pas du tout de démarches sociales, mais uniquement celles centrées sur la performance. La logique individuelle cède le pas à la logique institutionnelle. Tout candidat représentant un risque d'échec est découragé par les moyens institutionnels et humains disponibles. L'enjeu concerne les statistiques de réussites qui classent chaque institution. Ces statistiques déterminent le rang et le prestige : *« J'avais demandé conseil à l'un de mes professeurs, qui m'a dit de m'inscrire uniquement aux concours des Esc de A... B..., et C... »*. *« Mais quand j'ai commencé à émettre l'hypothèse que je pourrais faire une classe prépa, personne, mis à part mes parents et mon professeur d'allemand, ne m'a prise au sérieux »*. *« Plusieurs professeurs ont essayé de me convaincre que ce n'était absolument pas une bonne idée »*. *« En venant d'un lycée classé ZEP, je n'avais pas beaucoup de chance »*. *« Mon professeur de mathématiques m'a même suggéré l'université ou le BTS et de passer les concours parallèles. Comme j'avais de grandes chances de ne pas réussir ces concours, j'aurais au moins un diplôme en poche »*.

### **323. LE REFUS DES DISCRIMINATIONS, MEME POSITIVES**

Ces candidats adhèrent à la sélection compétitive et refusent le système social des quotas. Un candidat, qu'on cherche à orienter vers Sciences po, école qui a établi des quotas en faveur des plus défavorisés, vit ce conseil comme une atteinte à son intégrité, atteinte qui le détermine à tenter le choix le plus difficile : *« Quand elle (NDA : le professeur de mathématiques) a vu ma détermination, elle m'a suggéré de tenter le concours d'entrée à Science Politique qui mettait en*

*place une discrimination positive pour les élèves issus de ZEP. Même si la perspective de faire Science politique me plaisait, l'idée d'y entrer par discrimination me déplaisait énormément ».*

### **324. CONTRARIER LE FATALISME DES STATISTIQUES**

*Ils citent les statistiques qui ne leur donnent pas une chance : « Un jour, un professeur nous avait dit que statistiquement, 95 % des cadres sont des enfants de cadres. Cette phrase m'avait frappé et quelque part, ça m'avait fait mal de voir qu'on était déterminé par son statut social. J'avais décidé une fois pour toutes que je ferais partie des 5 % ». « En effet comme j'ai fait un bac ES et que j'ai donc étudié les tables de mobilité sociale, les chiffres m'ont toujours fait réagir, car, selon les statistiques, les enfants ayant des parents cadres sont surreprésentés dans les écoles de commerce alors que les enfants ayant des parents issus des classes sociales populaires sont quasi inexistantes dans ce genre d'écoles ». « Selon de récentes statistiques réalisées en octobre 2003, 87% des enfants de cadres supérieurs obtiennent le bac contre 45% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Pour moi, ces chiffres traduisent une forte inégalité des chances dans l'enseignement supérieur ».*

*Ces statistiques ne leur donne que 5 % de chances de réussir mais ils y puisent une énergie supplémentaire, une optique de défi, soit pour contredire les statistiques, soit pour faire mentir BOURDIEU, disent-ils : « Mais moi, j'ai cette envie d'aller à l'encontre de ces statistiques et je refuse de partir perdante d'avance et je suis persuadée que moi aussi j'y arriverai, même si mes parents sont tous deux ouvriers non qualifiés et qu'ils ont commencé à travailler très jeunes. Mon père n'avait que 14 ans et ma mère 16 ans quand ils sont entrés à l'usine et, jusqu'à aujourd'hui, ils n'en sont jamais sortis ». « A force d'entendre continuellement qu'étant issue d'une banlieue et ayant fait ma scolarité dans un lycée classé en ZEP je n'avais aucune chance, entrer en classe prépa était devenu pour moi un défi. Je voulais me prouver et surtout prouver aux autres que je pouvais y arriver, que je n'étais pas plus bête qu'une autre et qu'avec de la volonté tout le monde pouvait réussir. C'est donc dans cette optique de défi que j'ai rempli et envoyé mes dossiers pour entrer en classe prépa ». « C'est à cette période que je suis tombée sur des chiffres assez choquants : seuls trois pour cent des enfants d'ouvriers étaient en classe préparatoire (alors qu'ils représentent un tiers quasiment des élèves) contre près de soixante pour cent des enfants de cadres supérieurs ». « Trois pour cent ce n'est rien, mais j'en ferai partie ! »,*

### **325. CROIRE EN SOI**



Une des caractéristiques qui semble dominer l'approche de cette décision réside dans la capacité à développer une représentation positive de ce qui est négatif : ils habitent dans des quartiers pauvres et côtoient des camarades des quartiers riches ? Raison de plus. Ils risquent d'être l'objet de racisme ou de sexisme ? Très bien, ce sera plus drôle. On les raille en disant qu'ils n'y arriveront jamais ? C'est un défi, on verra bien qui va gagner. Il semble que chaque fois que leur sensibilité est égratignée, ils trouvent un surcroît de volonté de patience et d'énergie : *« je réussirai mieux que vous tous, même si je pars en retard d'une année »*, message adressé à ceux qui avaient ri de mon échec ; mais aussi un message plus large *« je réussirai car, malgré tout, la mobilité sociale existe »*.

Si la décision est prise, il reste à la mettre en oeuvre et pour ces candidats, les obstacles vont être nombreux.

### 33. LES OBSTACLES A VAINCRE

Les classes dites favorisées sont domiciliées à Paris où se trouvent les meilleures écoles et les lycées les plus réputés. Pour les autres, le déracinement géographique est inévitable. Il est d'autant plus important qu'ils sont acceptés dans une classe préparatoire très éloignée de leur domicile. Il est maximum avec les candidats venant d'Outre-mer. Il est double car un second déracinement intervient quand ils intègrent une école située, à nouveau, loin de leur classe préparatoire...

Sous-catégorie de la classe 3	Verbatims	Mots	Signes	Fréquences relatives
3. Les obstacles à vaincre	35	2194	10457	100 %
31. Le déracinement géographique	6	355	1719	16,4 %
32. Les sacrifices incontournables	6	327	1483	14,2 %
33. Le handicap social	17	1226	5947	56,9 %
34. La compétition individuelle	1	45	176	1,7 %
35. Les ressources financières	5	244	1132	10,8 %

**Tableau 8** : données qualimétriques de la classe 3 : « Les obstacles à vaincre »

### 31. LE DERACINEMENT GEOGRAPHIQUE

Le déracinement géographique est une obligation pour tous les étudiants qui choisissent cette voie. Mais elle est accrue pour les candidats qui sont domiciliés dans le sud du pays, puisque les écoles et les classes préparatoires les mieux classées se situent dans la moitié nord. Le déracinement géographique se double de difficultés liées à la culture : *« Je ne changeais pas seulement de ville mais aussi de monde. Tous étaient très intéressants, cultivés et pouvaient parler de toutes sortes de sujets, aussi bien de politique, d'économie que de trucs stupides comme*

*on sait si bien faire à notre âge* ». Quand il s'agit de candidats que le déracinement fait aller plus au sud, la culture française que pratiquent les jeunes entre eux est ressentie comme envahissante : une Irlandaise explique à quel point le baiser matinal des jeunes français quand ils se disent bonjour lui a posé problème, baiser réservé dans sa culture à l'intimité du couple. Inversement, une candidate guadeloupéenne se plaint de la froideur de la culture des métropolitains, froideur à laquelle elle doit s'adapter.

### **32. LES SACRIFICES INCONTOURNABLES**

C'est le sacrifice du lien social qui est le plus difficile. Intégrer, oui, mais pas en renonçant au peu de liens qu'ils ont réussi à préserver. Ce besoin de liens les fait revoir leur ambition à la baisse: une école moins difficile qui permet de conserver un peu de liens plutôt que les écoles du premier cercle qui demandent un sacrifice total. Dans tous les cas, il faut se priver de sorties, il faut mettre sa vie familiale, sentimentale et sportive entre parenthèses. Il faut abandonner le sport qu'ils aiment, renoncer à la compétition, etc. Un seul récit est positif vis-à-vis de la vie sociale pendant les deux années de prépa, car le candidat qui a fait toutes ses études secondaires en internat, se retrouve enfin tous les soirs chez ses parents pendant sa prépa et qualifie ses deux années de merveilleuses ... « *Durant ces trois années, j'ai également beaucoup réfléchi à ma situation et sur le fait que j'avais perdu un peu de lien social... moi, si je continuais à rire, c'était souvent seule dans mon coin* ». « *Il est certain que si j'avais travaillé davantage j'aurais pu avoir des écoles au-dessus. Mais je ne pouvais pas. Non pas que je ne comprenais pas mais il m'aurait fallu sacrifier le peu de vie sociale qu'il me restait* ». « *Si je cubais j'aurais sûrement eu au-dessus d' ECRICOME, mais passer encore une année à me priver de sorties, de vie « sociale », je n'aurais pas pu. Toutefois, si je n'avais eu que des petites écoles, je pense que j'aurais trouvé la force de cuber pour avoir au moins une ECRICOME... Mon orgueil était trop grand* ». « *Je considérais la classe prépa comme deux années très difficiles où il aurait fallu que je mette ma vie familiale, sociale, sentimentale et sportive entre parenthèses, une chose que je ne me sentais pas encore prête à faire* ». « *Je ne serais plus non plus en internat comme ça avait été le cas pendant mes années de lycée. Je rentrerais donc le soir après les cours chez mes parents, pour bénéficier de ce lien social qui m'est si cher, des grandes et nombreuses discussions, ou de la cuisine de maman. C'est dans ces conditions que mes deux années de classe préparatoire se sont déroulées à merveille, où j'ai rencontré des gens que je considère aujourd'hui comme des amis, comme si la difficulté que l'on devait endurer nous avait liés plus que séparés.* » « *J'étais*

*donc tout à fait prête à travailler deux ans en sachant que l'ambiance prépa était aussi une bonne ambiance ou l'on pouvait continuer à mener une vie sociale. Je n'étais pas prête à arrêter l'équitation bien que je savais que je ne pourrais plus faire partie de l'équipe de compétition de mon écurie. ».*

### **33. LE HANDICAP SOCIAL**

Il est très mal vécu et mal supporté : *« Pour moi...les seules différences qui pouvaient exister ... devaient se faire en cours et non selon l'origine sociale. J'ai eu d'autant plus de mal à accepter cela que j'étais fière de mes parents, fière de leur courage parce qu'ils avaient dû se battre, fière parce qu'ils m'ont toujours soutenue et fière de l'éducation que j'avais reçue ».*

18 verbatims développent un point de vue similaire et ils sont parfois longs. Le lieu d'habitation, l'adresse, les vêtements, la couleur de peau, constituent des marqueurs sociaux négatifs, marqueurs qu'ils vivent comme injuste. Ils expriment une profonde souffrance et il est probable que ce point de départ constitue une marque indélébile. Le handicap social est ressenti comme le fruit du hasard : ne pas être venu au monde au bon moment, au bon endroit. Il se double d'un handicap informationnel. Ils témoignent que dans un lycée classé en ZEP, les professeurs et l'ensemble de l'équipe pédagogique, ont pour objectif principal d'amener le plus possible d'élèves au niveau BAC. Les études supérieures ne font pas partie de leurs priorités. Ils ont intégré qu'en sortant d'un lycée de ZEP, il ne faut pas rêver et qu'il n'y avait que deux possibilités qui s'offraient à eux : soit poursuivre leurs études à l'université, soit faire un BTS. Ils développent quatre attitudes face à cet état de fait.

Soit ils incriminent l'inadaptation de leur propre culture en expliquant que fréquenter des écoles et collèges de ZEP, avoir un horizon géographique limité à son quartier, assister à la plongée ou à la déchéance de frères aînés ou de voisins, éprouver le racisme et/ou diverses formes de discrimination, sont autant de facteurs qui contribuent insidieusement à mettre en place une forme de contre-culture non pertinente *« qui en se déposant et en se cristallisant dans mon corps et dans ma tête peut finir par constituer un handicap de départ considérable dans la compétition scolaire et dans la course à l'emploi stable ».*

Soit ils se révoltent contre les écoles : pour ceux là, c'est le système qui est responsable de cette culture *« fric »* dont ils sont les premières victimes. *« C'est toute la logique TFI, que je vomis, que je retrouve à l'école. La phrase de Patrick Lelay est, à ce titre, très révélatrice : « notre rôle est de vendre du temps de cerveau disponible à Coca-Cola ».* Soit c'est toute la

société qui est rejetée : « *Le déterminisme social en France constitue une entrave révoltante au principe d'égalité sans que cela ne soulève la moindre réaction* ».

Soit ils acceptent mais éprouvent des difficultés à produire la synthèse et se demandent parfois ce qu'ils font là : « *Je viens d'une famille modeste ... lorsque l'on est tout seul en haut..., on est perdu entre deux milieux sociaux, entre deux attitudes à adopter. On se demande si notre place est bien ici*».

### **34. LA COMPETITION INDIVIDUELLE**

Ce thème n'est abordé qu'une fois : la compétition, c'est la règle qu'ils ont choisie, ils ne la discutent pas, c'est l'inégalité devant cette compétition qui constitue leur principal souci. « *En prépa, les premiers mois de la rentrée ont été un peu durs car ce n'était plus la même chose lorsqu'une classe est composée de profils de « premier de la classe » de toute la région, de France et même de l'étranger* ».

### **35. LES RESSOURCES FINANCIERES**

Paradoxalement, la facture (en valeur absolue) est plus élevée pour les candidats qui n'ont pas de moyens que pour ceux qui en ont. Les candidats des beaux quartiers parisiens qui se rendent à la prépa proche de leur domicile par le métro ont des coûts inférieurs à ces candidats qui doivent faire appel à des systèmes de financement pour financer des logements qu'ils doivent choisir bon marché, dans des quartiers éloignés de l'école : « *Je suis, en effet, issu d'une classe sociale très modeste. Mon père est au chômage ... et ma mère a consacré sa vie à élever ses quatre enfants. Sachant les revenus de mes parents extrêmement réduits..., j'ai sollicité une aide du fond social de l'école* ». A part une exception notable : « *Et n'oublions pas les frais de logement en centre ville de N... pour encore accentuer le côté déconnexion du monde et de la réalité (c'est d'ailleurs pour cela que j'ai pris la décision d'habiter au Haut-du-Lièvre<sup>6</sup>, choix que je prône)* ». « *J'avais en effet conscience d'entreprendre des études coûteuses, que mes parents n'étaient pas forcément en mesure de financer, même s'ils m'ont soutenue dans mes choix. Je m'étais donc renseignée sur les différentes manières de payer mes études* ». « *Dans notre malheur nous avons eu de la chance puisque la mort de mon père ne m'a pas empêchée de continuer mes études et ma mère n'a pas eu à travailler d'avantage. L'assurance vie de mon père me permet, ainsi qu'à mes frères de financer nos études* ». « *Je suis, en effet, issu d'une classe sociale très modeste. Mon père est au chômage ... et ma mère a consacré sa vie à élever ses quatre enfants. Sachant les revenus de mes parents extrêmement réduits..., j'ai sollicité une aide*

*du fond social de l'école ». « Mes parents ne s'étaient jamais opposés au fait que je fasse des études, bien au contraire ils ont confiance en mes choix mais se sentaient juste un peu frustrés de ne pas pouvoir m'aider comme ils auraient aimé, de me voir déterminé à faire un prêt étudiant pour financer mes études lorsqu'ils étaient déjà étonnés de voir qu'il fallait payer les examens écrits et oraux. ».*

---

#### **4. DISCUSSIONS ET CONCLUSION**

---

La discussion des résultats comprend trois volets : quels sont les avantages et les inconvénients de la méthode déployée pour obtenir de tels résultats et quelles sont leurs validités ? Puis, au niveau du fond : que peut-on prescrire (et à qui) à partir de ces résultats ?

Tout d'abord, la méthode que nous employons pour nous procurer des données n'est pas banale puisque c'est une interrogation permanente (depuis neuf années) du monde des professionnels du management sur un sujet de leur choix. *Nous avons inversé le processus : au lieu de faire des enquêtes sur nos centres d'intérêts, nous proposons aux gens de parler des leurs (sans discrimination) et nous travaillons sur les données obtenues.* Nous accumulons alors des récits de vie, une grosse quantité de données qualitatives, sans savoir à l'avance ce que nous pourrions en faire... En l'absence de thèmes, face à la permanence, nous devons pouvoir légitimement parler d'observatoire.

Ensuite, mener des recherches sur des récits de vie constitue aussi un risque en soi, dans la mesure où ce média commence seulement à être reconnu en sciences de gestion comme outil de débriefing et d'apprentissage, et commence seulement à être utilisé comme données pour la recherche.

Et ces récits sont soumis à un canal uniquement épistolaire, canal qui exclut le regard de l'autre, exclusion destinée à ne pas influencer les données. Si ce canal est le même que l'enquête, l'absence d'un interlocuteur suppose une motivation introspective du scripteur, puisqu'il doit écrire et rédiger seul son récit et que ça va lui prendre beaucoup plus de temps que de discuter ou de répondre à un questionnaire... Les élèves de classes prépas étaient particulièrement motivés, car ils aiment rédiger et les possibilités de rédiger en prépa ont disparu au profit des QCM : *« C'est la première fois qu'on nous redonne la possibilité de rédiger ».*

Cette méthode élimine les biais classiques : il n'y a pas d'adaptation des données aux besoins du thème, puisque, en amont de la sollicitation, il n'y a pas de thème d'enquête. La seule

proposition connue du scripteur est d'écrire sur un sujet qu'il choisit comme « *Décrivez une situation importante à vos propres yeux, avec vos propres normes* ». L'inconvénient de la méthode, c'est qu'il faut attendre de pouvoir disposer d'une très grande quantité de récits pour avoir la probabilité que suffisamment de récits abordent un même sujet.

Enfin, dernier point, cette méthode procure des données qui intègrent simultanément les situations externes et les processus internes qui consistent à les gérer. Elle permet donc d'aborder une « réalité » accompagnée de ses représentations mentales qui déterminent le choix final.

Comment pouvons-nous résumer puis utiliser les résultats obtenus ?

Ces résultats mettent en évidence que la sélection pour réussir une classe préparatoire ou une école n'est pas d'ordre académique, du moins, pas principalement. En effet, les classes prépas sélectionnent les premiers de toutes les classes de France et vont opérer une nouvelle classification entre ces ex premiers. Il apparaît ici que la sélection officielle organisée « sur table » pour les départager, sélection reposant sur des capacités intellectuelles ou académiques ou sur les processus cognitifs, se double d'épreuves « sociales » qui ne sont pas « sur table » et qui ne sont pas les mêmes pour tous. En effet, pour continuer à produire l'activité cognitive demandée, certains candidats doivent affronter des épreuves sociales collatérales déstabilisantes, alors qu'elles sont épargnées à d'autres candidats : le candidat issu d'une ZEP, surtout s'il est en plus corrézien ou guadeloupéen, doit subir un véritable parcours du combattant qui sollicite des qualités personnelles de conviction, de croyance en soi, de capacité à changer de milieu, à s'adapter, à abandonner ses amis, à s'en refaire d'autres, à trouver des systèmes de financement, à s'adapter à une culture inconnue, sans commune mesure avec le parcours où le candidat réussit son baccalauréat à Louis le Grand pour rentrer en classe préparatoire à... Louis le Grand, classe qui le conduit directement à... ESCP. Est-ce la raison pour laquelle la majorité des élèves d'une grande école parisienne proviendrait de seulement trois arrondissements de la capitale ?

Dans la double mesure où *l'intelligence exprimée en situation* d'un candidat est aussi déterminante que ses capacités académiques statiques lui permettant de développer la compétence nécessaire à ses futurs objectifs professionnels, nous pouvons déduire deux prescriptions : la première au niveau des entreprises, l'autre au niveau des écoles.

Au niveau des entreprises, nous pouvons préconiser d'embaucher de tels candidats, qui ont déjà fait preuve de leur capacité à vaincre la difficulté, et au niveau des écoles, nous pouvons prescrire que le recrutement devrait pondérer plus fortement *l'intelligence exprimée en situation*

par rapport à *l'académisme statique*.. La vraie problématique de la sélection serait de différencier les candidats, non pas à partir de connaissances accumulées et stockées, mais à partir de la détermination, de la volonté à les mobiliser en bonne intelligence pour agir et réussir.

Au niveau validation, nous avons exposé nos résultats devant plusieurs groupes. La remarque la plus commune a été : « *Je me suis complètement retrouvé dans votre description* ».

Ensuite, nous avons pu appliquer cette théorie sur le recrutement à plus de 6000 candidats depuis trois ans et les retours confirment la prédiction. Toutefois, il faut garder à l'esprit que cette logique n'est recevable que s'il y a une synergie entre l'intérêt institutionnel et celui des candidats.

## Bibliographie

ARGYRIS (C.), SCHÖN (D.), *Organizational Learning*, Addison – Wesley, Reading, Mass., 1978.

BADARACCO (J.), *Defining moments : When managers must choose between right and right*, Harvard Business School Press, 1997.

BELLENGER (L.), *Comment managent les grands coachs sportifs ?* 2003, Paris, ESF éditeur.

BERNARD (A.), *Insertion sociale et diplôme*, in Encyclopédie des Ressources humaines, ALLOUCHE (J.), coordonné par..., Vuibert, 2003, p. 726 et suivantes.

CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.), *L'acteur et le système*, Seuil, 477 p., 1977.

FESTINGER (L.), *A Theory of cognitive Dissonance*, Evanston, Illinois, Ed. Row & Peterson, 1957.

FIELDING (N., G.), LEE (R. M.), *Computer Analysis and Qualitative Research*, Sage Publications, Londres 1998.

HABERMAS (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Arthème Fayard, 1<sup>ère</sup> éd. 197, traduit de *Theorie des kommunikativen Handels*, Suhrkamp Verlag, Franckfort, 3<sup>ème</sup> éd. 1985, tome 1 : rationalité de l'agir et rationalisation de la société, 448 p. tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste, 480 p.

HAGEGE (C.), *L'homme de paroles. Contributions linguistiques aux sciences humaines*, 1<sup>ère</sup> éd. Fayard, 1985, Folio Essais, 406 p.

GLASER (B., G.), STRAUSS (A., L.), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, NY, 1967.

(J.), IGALENS, (L.), BENRAÏS, *Les E-recherches qualitatives. In Crossing Frontiers in Quantitative and Qualitative Research Methods*, ISEOR, Lyon 3, Academic of Management, March 18-20, 2004, volume 2, p. 1997 à 1414.

LABORIT (H.), *Eloge de la fuite*, Coll. La vie Robert Laffont, 234 p. ou Gallimard, Coll. Idées, 186 p. - *L'inhibition de l'action*, Masson, 214 p., 1981.

MILGRAM (S.), *Soumission à l'autorité*, Nouvelles Editions Calmann Levy, 272p., 1974, dernière

édition, 1993.

MINTZBERG (H.), *Le manager au quotidien, les dix rôles du cadre*, Les Editions d'Organisation, Les éditions Agence d'Arc, inc. 1973, H. Mintzberg, 1980, Prattice Hall, Inc ; 1984, Paris.

SEGRESTIN (D.), *Les chantiers du manager*, 2004, Armand Colin

SIMON (H. A.), MARCH (J. C.), 1964, 1969, 1971, 1974, *Les organisations*, 253 p. traduction de *Organizations*, 1958, par John Wiley and Sons, NY.

TAYLOR (F.), (W.), *Scientific Management*, NY: Harper and Row, First published 1911.

(C.), VOYNNET FOURBOUL, analyse de données qualitatives et analyse de contenu: vers une distinction, *In Crossing Frontiers in Quantitative and Qualitative Research Methods*, ISEOR, Lyon 3, Academic of Management, March 18-20, 2004, volume 2, p. 1612 à 1633.

---

<sup>1</sup> *La Revue des Sciences de Gestion* : « **Le statut pluriel des acteurs. Modélisation des décisions et des actions décrites au sein des récits de vie** », article accepté mais non encore publié au 31/12/2004. « **Analyse des récits de vie. Conception d'un cadre d'analyse permettant de rendre intelligibles des situations organisationnelles spécifiques issues du brassage des cultures et des mentalités** ». Colloque des Iae, le 13/09/2004.

<sup>2</sup> La méthodologie ancrée utilisée a été exposée précédemment : **Le couplage de la méthode de l'observatoire et de celle des récits de vie**. « Méthodes de recherches innovantes pour créer des connaissances opérationnalisables » Lyon, Conférence co-organisée par la Division « Méthodes de Recherche » de l'Academy of Management et par l'ISEOR Univ de Lyon ; 20 Mars 2004. « **Analyse des récits de vie. Conception d'un cadre d'analyse permettant de rendre intelligibles des situations organisationnelles spécifiques issues du brassage des cultures et des mentalités** ». Colloque des Iae. 13 septembre 2004.

<sup>3</sup> **Les représentations mentales. Application à la logique de création. Une approche à travers les récits de vie**. Colloque *Métamorphoses des organisations*, 21, 22 octobre 2004, GREFIGE Nancy ; grefige@univ-nancy2.fr:

<sup>4</sup> A ce moment, la problématique concerne ce thème, nous ne savons pas ce que nous allons « découvrir ». C'est le propre de la démarche.

<sup>5</sup> Il n'existe dans aucun autre pays du monde.

<sup>6</sup> Quartier populaire : bâtiment de 400 mètres de long.