

Apparier sans dépareiller.

La sélection à l'entrée en classes préparatoires aux grandes écoles, entre l'idéal de « transparence » administrative et les « opacités » des pratiques professionnelles.

Hélène Buisson-Fenet / LEST / CNRS-U.Aix-Marseille

Jacques-Benoît Rauscher / OSC / Sciences Po.

(Article en cours : ne pas citer sans en référer aux auteurs)

A parcourir le corpus des textes majeurs qui fondent « l'économie de l'éducation » comme champ disciplinaire depuis les années 1960, on est surpris de constater que le modèle de marché ne s'y trouve guère développé. Un grand nombre de travaux proposent bien davantage une longue série d'analyses de l'efficacité des dépenses en fonction de l'organisation des systèmes scolaires observés^[1], ou encore, dans la lignée de la théorie du capital humain, de ses critiques et de ses aménagements, privilégient la mesure des rendements privés de l'éducation en situation de ressources contraintes et socialement inégales^[2] ; mais la question des mécanismes d'ajustement entre offre et demande, les équilibres qui en résultent, les obstacles à l'optimalité que l'on peut en dégager, préoccupent finalement fort peu une discipline attachée aux tests économétriques davantage qu'à la modélisation économique.

Certains dispositifs de sélection scolaire paraissent pourtant répondre formellement à l'exemple de la vente aux enchères et à la métaphore du commissaire-priseur chers à l'école marginaliste de Lausanne, qui ont servi de point d'appui pour modéliser « l'équilibre partiel »^[3]. C'est notamment le cas de la procédure informatique mise en place depuis 2003 à l'entrée des classes préparatoires aux grandes écoles, conçue pour assurer le « matching » entre une offre hiérarchisée et une demande croissante. Comme dans la salle des ventes walrasienne, il y a une multiplicité de vendeurs (les lycées à CPGE) et d'acheteurs (les familles) sur des marchés cloisonnés (les filières de l'enseignement supérieur d'excellence) ; les prix (rangs) y sont criés – les lycées connaissent leur place dans l'ordre des demandes et les familles le résultat du classement de chacun des lycées démarchés ; l'objectif recherché est la maximisation du profit (la rentabilité scolaire projetée d'un élève, du côté de l'offre scolaire) et de l'utilité (la capacité d'un lycée à faire intégrer l'école désirée, du côté de la demande scolaire). Dans un processus de sélection réciproque, offreurs et demandeurs finissent par s'accorder sur des conditions d'échange qu'ils estiment optimales.

A partir de l'étude de cas de ce « recrutement à distance » mis en place pour les CPGE depuis cinq ans, l'objectif de cette communication consiste à prendre au sérieux le modèle économique de l'ajustement offre/demande pour mieux en analyser les conditions sociales et institutionnelles d'émergence et de régulation dans trois lycées CPGE de centres-villes. Nous commencerons par décrire la construction générale et le renouvellement récent du dispositif de sélection, en montrant le passage d'un instrument de gestion singulier à son intégration dans une « boîte à outils » composite sur laquelle vient s'appuyer une politique émergente des CPGE. Il s'agira ainsi, à partir d'entretiens et d'archives des promoteurs de la procédure, de reprendre l'histoire brève mais instructive d'un outil de régulation de politique publique qui révèle le glissement d'un contrôle professionnel (du ressort local des chefs d'établissement) à un contrôle de

type administratif adossé à la rhétorique de l'usager (du ressort central de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur). Dans un second temps, nous mettrons l'accent sur « la procédure en action », c'est-à-dire sur le rôle (tant pratique qu'éthique) des enseignants et des dispositifs qu'ils mettent au point pour équiper cette régulation de marché. A ce titre, la normalisation d'un jugement collectif sur les compétences présentes et à venir des candidats ne se contente pas d'intégrer l'information en multipliant les sources et en proposant un traitement probabiliste pour optimiser les appariements entre l'exigence institutionnelle et les attentes de l'impétrant. Elle résulte aussi pour partie d'arbitrages socio-professionnels à l'intérieur de l'établissement qui contrastent les disciplines, les postures éthiques ou les politiques de filière ; elle est par ailleurs influencée par les relations *entre* établissements de même catégorie (il s'agit alors de se positionner sur un segment scolaire où la demande, plus mobile et bien informée, met en concurrence les offreurs), ou de forte proximité géographique – le respect de relations placées sous le signe de la confiance et de la loyauté contraignant partiellement la formulation du jugement collectif au regard. Par-delà le modèle transactionnel walrasien, et à l'instar des modes de recrutement sur le marché du travail (Eymard-Duverney et Marchal 1997, Marchal 1999), ce type de sélection rend ainsi visibles des opérations de mise en relation à la fois logiques et politiques, au cours desquelles certains enseignants jouent le rôle central de « gate-keepers ». Plus généralement, la question de l'appariement sélectif ne se réduit pas à l'articulation d'une « offre » et d'une « demande », mais nécessite d'envisager les interactions verticales (entre lycées, CPGE et grandes écoles) et latérales (à l'intérieur de l'arène des CPGE) qui, tout à la fois, conditionnent, stabilisent et dynamisent les positions relatives des acteurs institutionnels.

Partie 1 – Du carnet de bal à l'APB : rationalisation de l'appariement et naissance d'une politique scolaire des CPGE

Un grand nombre de dispositifs de classements scolaires, notamment à l'issue de la scolarité dans l'enseignement secondaire supérieur, donnent la possibilité de choisir son établissement au sein d'une hiérarchie dont les principes d'ordonnement relèvent de ce qu'on peut appeler très généralement « la réputation ». Cette situation d'interface, à l'issue de laquelle un prestataire de formation initiale se trouve sélectionné parmi des offres concurrentes, ne saurait cependant masquer une asymétrie dans cette relation transactionnelle particulière : les écoles ont le dernier mot du recrutement, et les candidats doivent le plus souvent anticiper l'éventualité d'un refus ou d'un placement temporaire sur liste d'attente. Ainsi l'enseignement supérieur ouvre-t-il très généralement sur un fonctionnement de marché imparfait, où en contexte d'oligopole élargi, l'existence d'un prix peu flexible associé au service s'accompagne d'un processus de répartition des étudiants.

Dans une situation française où les écoles d'enseignement supérieur les plus recherchées recrutent deux ans après le Baccalauréat et s'appuient sur la formation initiale sélective de classes dites « préparatoires » situées pour la plupart dans l'enceinte de lycées secondaires publics, l'usage d'un tel outil de classement / répartition pouvait paraître pertinent à utiliser. C'est cependant sur plusieurs points que le contexte institutionnel des CPGE diffère de l'entrée en « grande école ». Ainsi, la position « transitive » qu'assurent les CPGE avec les lycées du secondaire entre les murs de certains desquels elles organisent leur offre d'enseignement leur confère une fonction d'articulation des curricula qui s'adosse au programme national du Baccalauréat. Par ailleurs, l'intégration de la plupart des CPGE dans le système public d'enseignement rend par principe difficile un modèle pur de sélection, qui ignorerait notamment en amont les conditions sociales d'efficacité des lycées.

L'une des conséquences de la nouvelle procédure de recrutement permet ainsi de révéler la complexité des médiations qui organisent l'interface entre les lycées et les classes préparatoires. Notre

propos consiste donc d'abord à rendre visible l'évolution des principes d'action que la standardisation de la procédure sous forme de protocole informatique va entraîner. Ce nouvel outil de gestion apparaît ainsi comme une pièce maîtresse dans l'émergence d'une politique scolaire de régulation des classes préparatoires. Cependant la sociologie de la gestion nous incite à considérer les marges d'action autonomes que les dispositifs de rationalisation renouvellent, davantage qu'ils les suppriment.

A / Invention et perfectionnement du recrutement en CPGE : un dispositif sociotechnique en action

La «procédure-papier » en vigueur jusqu'en 2003 reposait sur l'expression de trois vœux formulés sur un même dossier, dont la transmission suivait l'ordonnancement des lycées à CPGE demandés. Les bulletins de terminale suffisaient, du moins officiellement, à accréditer le mérite scolaire du candidat ; l'ordre de consultation des dossiers s'avérait du coup déterminant dans la décision d'en retenir certains : les lycées le plus demandés n'accordaient que de très faibles chances de recrutement aux meilleurs candidats qui avaient eu l'imprudence de ne pas les classer en tête de leurs trois vœux. Le système rencontre ainsi trois séries de problèmes. Le premier, qui déclenchera l'intérêt d'un responsable de concours pour une amélioration de la régulation à l'entrée des CPGE, concerne la difficulté à remplir les places proposées par les 224 écoles d'ingénieurs : si la compétition s'avère particulièrement âpre pour les six plus réputées d'entre elles, 2 000 places restent, bon an mal an, non pourvues à l'issue des concours. En second lieu la sélection à l'entrée en CPGE relève de critères difficiles à objectiver : ce sont généralement les enseignants des disciplines au barème de concours le plus élevé qui procèdent selon la logique des « trois tas » (les « classés d'office », les « rejetés d'office » et « les dossiers discutables » dont le sort est souvent réglé sur l'avis final du chef d'établissement), en s'adossant à l'appréciation d'équipes pédagogiques de lycées souvent ignorantes des exigences et des attentes des classes préparatoires. Par son informalité, la procédure favorise enfin les pratiques de passe-droit, et les impairs qui en découlent ; ainsi la coutume des grands lycées parisiens consista longtemps à se réunir en mairie du premier arrondissement pour « négocier les dossiers » dans des conditions de forte concurrentialité où la déontologie professionnelle des proviseurs était mise à rude épreuve. Les situations de « surbooking » pouvaient porter les effectifs des classes à plus de 55 élèves, et des listes d'attente officieuses permettaient de pallier, pour les lycée CPGE moins réputés et le plus souvent provinciaux, le faible taux de remplissage... au détriment de la qualité du service rendu aux familles.

L'existence d'une procédure de rationalisation des recrutements initialement utilisé pour le concours commun polytechniques, le plus volumineux des concours d'écoles d'ingénieurs, est à l'origine de la mise en place d'un nouvel outil de gestion de la sélection à l'entrée des CPGE. Le système dit du « carnet de bal » permet en effet depuis les années 1980 de mettre en commun non seulement la phase de « l'appel » (aujourd'hui l'ensemble des écoles d'ingénieurs – à l'exception de certaines écoles privées de la Fédération des Ecoles Supérieures de Chimie – sont classées en fonction des vœux des lauréats) mais en amont celle de l'inscription, sur la base d'un dossier unique par candidat. Importé à l'entrée en CPGE, le « carnet de bal » permet de garantir la primauté du choix des familles : les trois vœux émis par les lycéens sont devenus six par filière, soit douze au maximum, puisque chacun peut postuler dans deux filières. Un nombre maximum de six classes préparatoires examineront ainsi simultanément le dossier « en double aveugle » - c'est-à-dire sans connaître ni les autres CPGE demandées, ni l'ordre des vœux : le nombre de classés dépasse donc nécessairement, surtout pour les lycées moins réputés, le nombre final de retenus. Une fois classé, le candidat a la possibilité de répondre par l'affirmative, la négative ou le « oui, mais »... ce qui bascule la procédure dans sa troisième étape en produisant une «hiérarchie restreinte » entre les différents établissements CPGE l'ayant déjà classé. La « sélection mutuelle » arrive à son terme à la mi-juillet, sans d'ailleurs que toutes les places retenues soient effectivement occupées à la rentrée de septembre.

Schématiquement, le procédé a connu trois phases dans son développement. La première, de 1997

à 2002, a correspondu à la construction proprement dite de l'application informatique avec l'appui d'un responsable de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur, et au travail de conviction entrepris auprès des chefs d'établissement, longtemps réticents par crainte de perturbations de l'état d'un système stabilisé sur une forme de « légitimité traditionnelle » relevant d'un principe de réputation régulé en cercle restreint par les équipes administratives des plus grands lycées. Dans cette perspective, le transfert du « carnet de bal » pouvait paraître d'autant plus difficile que le contexte n'est plus celui de la répartition de lauréats parmi un ensemble de places dont plusieurs centaines d'entre elles sont vacantes, mais celui de la distribution de candidats aux compétences incertaines sous contrainte de rationnement des places proposées. La généralisation du protocole à partir de 2003 s'adosse à l'enrôlement des proviseurs les plus impliqués dans la visibilité des classes préparatoires. Ainsi le bulletin de l'Association des Proviseurs de Lycées à Classes Préparatoires (APLCPGE) rend compte des corrections successives et des « affinements » de l'application informatique. La dernière phase, en place depuis 2007, correspond à une extension forte du système, dont l'amplitude ne se limite plus à l'entrée en CPGE mais englobe désormais les filières technologiques supérieures (BTS) et aujourd'hui la plupart des formations post-baccalauréat. La fonction centrale de répartition des flux étudiants, qui s'accompagne désormais d'un important effort d'information, en vient ainsi à se réarticuler à la problématique de l'orientation au niveau du premier cycle de l'enseignement supérieur... problématique largement publicisée à travers la question des taux d'abandon à l'université.

Tout se passe ainsi comme si l'instrument d'action publique que constitue la procédure de recrutement acquérait au fil des rationalisations, depuis le « carnet de bal » jusqu'à l'actuel APB, une forme d'autonomie par rapport aux contextes institutionnels et sociaux qui tient à ses caractéristiques intrinsèques que constituent sa finalité (il reste un instrument de répartition), les techniques et les savoirs-faire qui le constituent, la standardisation dont il fait l'objet. Parce qu'il n'est qu'un intermédiaire dans l'action publique éducative, il s'adapte à des contextes variés qui modifient sa signification, sa légitimité et ses usages sans pour autant mettre en cause sa finalité utilitaire intrinsèque.

B / D'un instrument de gestion à un instrument de gouvernement

Dans son propos introductif à l'analyse des outils, techniques et dispositifs qui lui semble nécessaire pour renouveler l'analyse de l'action publique, P.Lascoumes (2004) met en avant l'idée que l'instrument crée des « effets d'inertie qui rendent possible une résistance à des pressions extérieures » : en s'inscrivant dans la routine de l'activité administrative, il devient « un point de passage obligé » en même temps qu'il exige de chacun des acteurs engagés dans son utilisation « des déplacements, des détours par rapport à sa conceptualisation initiale » (p.31). L'APB devient effectivement une procédure incontournable à partir de la rentrée 2004, lorsque son inscription au bulletin officiel le fait passer du stade de la pratique expérimentale à celui de l'utilisation réglementaire, sur le modèle de politique publique classique du « command and control ». Adossé aux mesures statistiques de la Direction de l'Evaluation, du Pilotage et de la Prospective qui se charge de produire l'information chiffrée sur la dispersion des cohortes scolaires à l'issue du Baccalauréat et sur la répartition dans les différentes filières des classes préparatoires, il apparaît d'abord comme un instrument de connaissances complémentaire sur l'enseignement supérieur d'excellence, qui permet de « zoomer » l'observation au niveau fin de l'établissement. Cependant les informations qu'il mobilise sont essentiellement d'ordre scolaire : si l'accès à une bourse du supérieur est une donnée toute récente qui figure dans les items à renseigner depuis 2007 seulement, ni la catégorie socio-professionnelle des parents ni même le profil social du lycée de provenance n'apparaissent en clair dans les fichiers.

Outil de savoir « périphérique », il permet en revanche d'apprécier avec précision les taux de demande, de recrutement et de remplissage des classes. A ce titre, il constitue potentiellement un instrument de contrôle discret de l'efficacité des établissements, c'est-à-dire de l'arbitrage entre le

rendement effectif du service de formation, et le coût réel que le fonctionnement de ce service nécessite, essentiellement sous forme de revenus salariaux. De la même manière, il suffirait de quelques indicateurs complémentaires (dont deux essentiels : le taux de passage en seconde année et le taux de succès aux différents concours) pour que l'on puisse calculer, sur le mode des Indicateurs de Pilotage de l'Enseignement Secondaire, une valeur ajoutée des établissements à CPGE susceptible de mettre en évidence la différenciation des performances. Il faut à ce titre replacer les phases d'implémentation de l'outil dans une chronologie plus large qui fait intervenir le contexte proprement politique à l'intérieur duquel l'existence même des classes préparatoires se trouve problématisée. Car le système dual qui caractérise l'enseignement supérieur français se trouve régulièrement mis en cause, à la fois à travers la fermeture sociale progressive des scolarités qu'il vient entériner, le coût pour la collectivité de cette production d'une élite scolaire dont le volume est particulièrement réduit, et le faible investissement scientifique de grandes écoles qui produisent peu de recherche tout en préemptant pourtant les étudiants les plus à même de faire prospérer une formation rigoureuse au service de l'innovation technologique. C'est par exemple dès 1944 que le rapport Durry, synthétisant les travaux de la commission pour la réforme de l'enseignement présenté au gouvernement d'Alger, propose la suppression pure et simple des grandes écoles, alors essentiellement centrées sur la formation d'ingénieurs. Or la première référence à la procédure de rationalisation des recrutements et à son objectif de « transparence » apparaît discrètement dans le rapport que l'Inspection Générale de l'Education Nationale remet en 1997 à Claude Allègre nouvellement arrivé au Ministère depuis l'Université, chercheur de renommée internationale très critique à l'égard du fonctionnement des CPGE. Il s'agit officiellement d'un bilan intermédiaire de la réforme des CPGE initiée en 1994 après 10 ans de concertations, et largement redevable des réflexions de Claude Allègre, alors conseiller de Lionel Jospin sur les questions d'enseignement supérieur ; on y lit à la page 25 « *qu'une informatisation des dépôts de candidatures et un traitement télématique des dossiers soit au plus vite être mis en place pour garantir que le choix des établissements est réellement opéré par l'élève et pour permettre une gestion contrôlée des flux conformément aux instructions ministérielle.* » Mais les rédacteurs, rappelant au cours d'entretiens successifs les conditions de l'étude entreprise, nourrissent l'hypothèse d'une entreprise de relégitimation du système dual :

« L'objectif était de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Or selon moi on peut défendre au mieux le système des prépas et la qualité du travail qui s'y trouve effectué qu'en reconnaissant honnêtement ses inconvénients, ses limites, et en proposant des solutions ciblées, précises pour y remédier. » (chargé de mission « classes préparatoires » du MEN)

Par ailleurs, c'est dans la même période que se développent plusieurs dispositifs institutionnels dont l'agrégation et la complémentarité autorisent à diagnostiquer l'émergence des CPGE comme champ institutionnel à part entière : l'Association des Proviseurs de Lycées à Classes Préparatoires qui naît dans la première moitié des années 1990 consolide ses structures, s'impose comme interlocuteur de référence dans la concertation institutionnelle sur les CPGE et met en ligne un bulletin régulier à partir de 2003 ; la Conférence des Grandes Ecoles mise en place en 1973, crée des sections thématiques sous la nouvelle présidence de C.Margaria, et sa Commission Amont coordonnée par le directeur de l'Ecole Centrale très investi dans la réforme curriculaire de 1995, prend alors une part active dans la diffusion de l'information sur le protocole de recrutement. Plus généralement, pour reprendre les catégories wébériennes classiques, la consolidation institutionnelle d'éléments de pilotage dépassant la seule échelle locale de l'établissement ou de petits groupes de lycées CPGE articulés en réseaux territoriaux étroits permet de rendre visible et de « publiciser » le glissement de la régulation du système d'une légitimité traditionnelle appuyée sur le partage de formes largement coutumières de fonctionnement, vers une légitimité de type rationnelle-légale, dans laquelle l'intérêt pour la quantification, la mesure et le contrôle des activités administratives vient appuyer le

référentiel juridique des politiques publiques¹. Participant ainsi à mettre ne forme, à outiller les exigences de ce que Ph.Bezès (2003) nomme opportunément le « souci de soi de l'Etat », qui réfère à l'idéal de transparence et d'autocontrôle de l'administration, l'APB prouve en quelque sorte que le système hautement sélectif et régulièrement exposé aux feux de la critique peut être « de bonne volonté » à l'égard de sa propre réforme, depuis la nécessité de standardiser les pratiques de recrutement jusqu'à celle, toute récente, de mesurer l'ouverture sociale des CPGE en référence au taux de boursiers du supérieur, réel et attendu, que chaque établissement doit désormais renseigner.

En référence à la définition que la sociologie donne des « outils de gestion » (Tripier 2003), « l'algorithme du carnet de bal » transposé au recrutement en CPGE repose ainsi sur trois composantes que constituent, de manière complémentaire, son substrat technique (la procédure informatique), sa représentation schématique de l'organisation (l'action publique éducative prend corps à l'échelon local des établissements, mais elle répond à un principe d'intérêt général qui nécessite une standardisation centralisée des pratiques), et sa philosophie gestionnaire (l'Education Nationale doit fournir à ses usagers l'expression tangible à la fois de sa neutralité et de son efficacité : seule une procédure transparente, c'est-à-dire publique et normalisée permet de répondre à cette attente). Le perfectionnement de l'APB fait cependant passer l'outil de gestion au format de l'instrument de gouvernance : transformant la question du recrutement post-baccalauréat en objet d'action gouvernemental, sa généralisation récente à l'ensemble des formations du supérieur révèle qu'il est porteur d'une capacité d'intervention publique qui pourrait par exemple permettre à la tutelle d'inscrire dans la fonctionnalité même de l'instrument une série de principes décisionnels en matière d'orientation dans le supérieur.

C / Entre normes organisationnelles et normes professionnelles

A l'issue d'une période d'utilisation de cinq ans (2003–2008), c'est un bilan de succès qu'il semble possible de soutenir. En premier lieu, le nombre d'étudiants accueillis en CPGE ne cesse de croître, passant de 72 000 à la rentrée 2003 à plus de 79 000 en fin de période : si la procédure informatique ne peut expliquer en tant que telle cette augmentation régulière, elle participe néanmoins à sa réalisation en accompagnant l'inscription d'une information plus importante, diffusée à la fois par les Centres d'Information et d'Orientation, par l'intermédiaire « d'événements » (journées portes ouvertes, salons...), mais aussi par une mobilisation croissante des enseignants de CPGE, sur la requête des directions, auprès de leurs collègues de lycées. Même si les informations chiffrées demeurent difficiles d'accès pour une évaluation nationale, les taux de remplissage des classes à l'échelle académique tendent en moyenne à augmenter, de manière particulièrement régulière dans les filières scientifiques – en lien bien sûr avec la croissance de la capacité locale d'accueil. Un tel constat repose à la fois sur un nombre de présents à la rentrée plus important (ce qui renvoie à une meilleure appréciation des exigences du cursus et une plus grande confiance dans la possibilité d'en surmonter les épreuves), et conjointement en amont à une amélioration du taux de satisfaction des demandes : en 2006, 50 600 demandes sur plus de 76 000 avaient eu au moins une proposition ; le taux de satisfaction s'établit aujourd'hui à près de 80 %, et se trouve compris entre 66 et 72 % pour les deux premiers vœux.

Plusieurs raisons expliquent ce succès objectivement mesurable. D'abord, l'institutionnalisation de l'APB se nourrit de la délégitimation des pratiques antérieures : face à l'esprit de concurrence des proviseurs de grands lycées parisiens, aux inimitiés résultant d'un climat de compétition que l'appartenance au même « service public d'éducation » ne suffisait plus à contrôler, face aux pratiques de « délits d'initiés » et aux

1 A quelques lignes d'intervalle, le rapport IGEN de 1997 remarque ainsi que « Les dispositions du décret n°94-1015 du 2 » novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des CPGE et de l'arrêté du 23 novembre 1994 ne sont pas respectés », et préconise « la création d'un dispositif de pilotage national pour faire respecter le principe premier d'équité. » (p.25-26)

risques de judiciarisation engendrés, tout instrument promoteur de davantage de lisibilité et de transparence emporte l'adhésion finale des protagonistes de l'action publique. Ensuite, les caractéristiques constitutives de l'outil de recrutement révèlent sa validité intrinsèque : le renseignement complet des rubriques suffit en soi à lancer une application informatique de classement des dossiers que l'on peut se contenter de « nettoyer » en éliminant au final les ex-aequo ; s'il s'avère forcément plus long de traiter davantage de demandes, la démarche simplifiée en revanche considérablement les arbitrages et les éventuelles tractations qui résultaient d'une forte incertitude dans le travail de hiérarchisation des dossiers-papier. Par ailleurs, le protocole de classement se double automatiquement de la production d'une série d'indicateurs par filière (taux d'admission, taux de mentions parmi les candidats ou les admis, taux de remplissage) qui, complétés par les taux de réussite aux différents concours, permettent de constituer une batterie de mesures potentiellement utiles au pilotage local stratégique du fonctionnement d'ensemble des CPGE. Cette fonction d'opérationnalité est rendue peut-être d'autant plus efficace qu'elle prétend à la neutralité et demeure largement discrète : les décisions d'action publique consistant à ouvrir une division ou fermer une classe étoilée, accroître le taux d'admission ou sélectionner plus rigoureusement les mentions Bien au Baccalauréat, peuvent s'appuyer sur une amélioration de tel ou tel indicateur sans accord collectif sur les objectifs ou les principes d'un changement « en substance ». Ainsi P.Lascoumes et P.Le Galès, proposant un cadrage théorique de l'analyse de l'action publique par ses instruments (2004), remarquent-ils que « le renouvellement des questions sur l'instrumentation de l'action publique peut être mis en relation avec le fait que les accords sont plus faciles à réaliser entre acteurs sur les moyens que sur les objectifs. Débattre des instruments peut être une manière de structurer un espace d'échanges à court terme, de négociations et d'accords, tout en laissant en touche les enjeux les plus problématiques » (p.26).

La mise en récit de l'implémentation et du développement de l'APB ne donne cependant pas le sentiment qu'un compromis moderniste et rationalisateur se soit déployé en engageant d'une seule voix l'ensemble des protagonistes. Le promoteur institutionnel de la procédure précise d'abord en entretien que deux systèmes d'inscription à l'université, dénommés Okapi et Ravel, auraient pu être appliqués à l'entrée en CPGE : l'un comme l'autre ont fait l'objet de critiques virulentes de la part des Unions de Professeurs de Spéciales, associations professionnelles représentatives des enseignants des filières scientifiques des CPGE. Et si le premier comité de consultation sur la procédure intègre les syndicats de proviseurs, il laisse à l'écart l'APLCGE, hostile à l'origine, et surtout les associations de professeurs de spéciales, auxquelles l'APB est finalement présentée en visioconférence car « il ne fallait pas risquer leur refus »... L'enjeu du lancement est donc de taille pour celui qui dit « avoir remis sa tête à Xavier Darcos », alors ministre délégué à l'Enseignement scolaire dans le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin. Par ailleurs, si les craintes de débordement ont été circonscrites dès l'origine par l'argument sur la nécessité de rentabiliser le système (certes le nombre de candidatures à examiner est multiplié par deux ou trois selon les filières, mais en 2003 les CPGE dégagent un potentiel de 5000 places vacantes), la critique la plus régulière concerne la reconduction de la hiérarchie Paris/province dans les résultats aux concours : si l'APB a manifestement permis d'améliorer le nombre de candidatures inter-académiques dans les gros lycées de province et de limiter ainsi les tendances à l'endorecruitment, il semble que cette ouverture, de degré national pour les grands lycées parisiens, ait accru leur sélectivité scolaire et leur confère encore davantage depuis 2003 les plus forts taux de réussite aux concours les plus prestigieux. En sourdine enfin, une méfiance s'exprime chez certains des proviseurs interrogés sur la perte d'autonomie réelle que produit un outil de contrôle visant au final à arrimer l'ensemble des formations post-baccalauréat ; rendant visibles des choix de pilotage discutables au regard de l'efficacité du système (listes d'attente, classes surchargées notamment dans les grands lycées parisiens – ou maintien de divisions à faible effectif dans des établissements de troisième rang ou dans les filières technologiques...), l'APB réduit cette « zone d'incertitude » à l'égard de la régulation administrative centrale dont Crozier et Friedberg (1977) avaient montré qu'elle permettait de maintenir l'expression d'un pouvoir individuel localisé.

En ce sens, on ne peut se contenter de décrire le développement de l'outil de sélection comme une preuve d'évidence d'un processus concensuel de rationalisation organisationnelle. Plus précisément l'analyse doit retrouver, derrière la logique managériale qui véhicule une rhétorique de l'exigence de transparence administrative emportant en dernière instance l'accord unanime des protagonistes, l'opposition structurelle du « contrôle » et de « l'autonomie » et en fin de compte les traces de ce qu'E. Friedson nomme dans ses travaux (2001) le « professionalism » : la mise en gestion de l'organisation des CPGE dont participe le protocole de sélection à l'entrée ne peut faire l'économie d'un réinvestissement des acteurs de terrain et notamment des enseignants, institués en tant que professionnels de la mise en forme du travail d'organisation. Il s'agit donc à présent de mettre au jour les pratiques à travers lesquelles la rhétorique désincarnée sur la « transparence accrue » du système de recrutement se trouve réappropriée localement au gré de situations concrètes qui produisent des comportements réflexifs, où la rationalité en finalité se heurte parfois à la rationalité en valeur. En tentant d'en dégager l'illustration à partir de l'analyse de l'APB, nous reprenons donc à notre compte l'idée plus générale selon laquelle les dispositifs de gestion amènent les groupes professionnels à s'interroger sur leur activité, sa définition, sa segmentation, et participent ainsi à une reconfiguration des légitimités dans le cadre productif.

Partie 2 – Du « recrutement » selon le modèle du marché à la « sélection » comme convention de qualité

Conservant l'hypothèse forte d'un ajustement par les prix – en l'occurrence, les salaires -, de nombreux travaux ont cherché à complexifier le modèle du marché du travail en introduisant sous forme de concepts un certain nombre d'hypothèses qui modifient les postulats orthodoxes : ainsi les « investissements spécifiques » ou les « coûts de transaction » permettent de dessiner un marché de faible fluidité au regard de la flexibilité totale que postule le modèle pur. Cependant l'analyse conventionnaliste inscrit la complexité sociale et l'instabilité transactionnelle au cœur de la compréhension des processus de recrutement. C'est en nous référant à certains de ses travaux que nous proposons à présent d'envisager la régulation enseignante de l'APB dans le cas des CPGE, et de décrire les « marges professionnelle » face à la norme de fonctionnement de l'organisation.

A / L'autonomie enseignante face au pilotage administratif par l'outil

Une première manière de sélectionner les dossiers des lycéens candidats en CPGE peut tout d'abord s'apparenter au modèle walrasien, dans le sens où l'équilibre s'établit à l'issue d'un échange de signaux que constituent, du côté de l'offre, les moyennes et le rang dans la classe des candidats dans l'ensemble des disciplines scolaires du premier trimestre de la classe de première jusqu'au second trimestre de terminale. A l'instar des prix dans la théorie ricardienne, les notes révèlent une « valeur-utilité » pour les établissements CPGE qui vont classer les candidats jugés les plus prometteurs dans le parcours de deux ou trois ans qui achemine jusqu'aux concours. Cette forme d'objectivation de la qualité de « l'élève concourable » par l'évaluation notée qu'en proposent les équipes enseignantes du lycée d'origine est déjà en soi l'occasion de jugements contrastés et d'arbitrages parfois polémiques, par exemple à l'égard des élèves du lycée lui-même doté de CPGE, qui peuvent bénéficier d'une forme de recrutement parallèle masqué via une classe de niveau, alors que l'évaluation déjà sélective dont ils font l'expérience dès avant la Baccalauréat pourrait « en toute objectivité » les handicaper dans un processus de sélection non-biaisé :

(Commission de recrutement des MPSI. Le jeune enseignant de mathématiques s'emporte sur deux dossiers issus de la TS2, connu pour être une sorte de « classe de pré-recrutement » dans la filière CPGE qu'il coordonne. La tête de classe ne dépasse pas 13 de moyenne dans sa matière, ce qui rend difficilement justifiable le classement de ces élèves dans les 200 premiers, alors que le 234ème issu d'un lycée ZEP montre une moyenne de mathématiques régulièrement supérieure à 14 depuis la classe de première. « Soit on est clair avec ses préférences et on met le tas des TS2 par-dessus tous les autres, soit on les évalue à la même aune que les autres et il faudra bien que les profs de cette classe commencent à réfléchir à la hauteur à laquelle ils mettent la barre » conclue l'enseignant en question.)

Par-delà les situations doubles dans lesquelles l'évaluation réelle diffère de l'évaluation formelle et qui renvoient à l'adage «deux poids, deux mesures », l'appui du jugement de qualité sur le signal que constituent la moyenne et le rang trimestriels par discipline engendre trois séries de problèmes. La première d'entre eux, que les travaux sur les limites de l'analyse néo-classique des marchés des produits mais aussi du travail ont largement explorée, concerne l'incomplétude ou l'asymétrie de l'information sur la qualité (Akerlof 1970, Spence 1974). Dans notre cas, cette incomplétude provient du fait que les moyennes, et le type de jugement pédagogique que ces moyennes traduisent, ne sont pas un pronostic suffisant de la capacité du candidat à poursuivre dans un cursus qui prend aussi en compte des variables bien différentes, d'ordre souvent psychologique, comme l'estime de soi, le sens de la compétition, la détermination dans l'effort – qualités auxquelles une évaluation par entretien pourrait sans doute permettre de mieux accéder. Par ailleurs, l'évaluation notée suppose une importation directe des catégories du jugement pédagogique en vigueur dans le second cycle du secondaire dans le système des CPGE. Or une antienne des enseignants de classes préparatoires consiste à souligner d'une part la différence des attentes dans les deux cursus, et d'autre part l'hétérogénéité de l'évaluation des lycées de recrutement qui fait obstacle à l'établissement d'un jugement stable, en quelque sorte « étalonnable » : parce qu'ils ont intégré sous forme d'expérience professionnelle « l'effet-établissement » et « l'effet-maître » que les travaux de sociologie de l'éducation ont su mettre au jour, les professeurs de CPGE disent ne pouvoir se fier aux seuls bulletins scolaires – surtout, pour ce qui concerne les établissements plus faiblement réputés, si la moyenne de ces bulletins ne révèlent pas de qualités scolaires très élevées. La pertinence de l'étalon de jugement que constituent les notes de lycée se trouve en outre encore affaiblie dans certaines disciplines majeures comme les mathématiques pour les filières scientifiques par l'importance de réformes curriculaires en lycée dont on nous affirme au cours des entretiens qu'elles ont encore creusé l'écart avec les exigences des CPGE :

« Le secondaire a beaucoup changé dans ce type d'enseignement. Mine de rien, c'est une heure de mathématiques ou de physique qui ont sauté depuis que je suis passé par la classe de terminale ; et une heure cumulée sur de la physique de la 6^{ième} à la terminale, les élèves ont un saut conceptuel que même des élèves brillants ne passent pas forcément entre la terminale et la classe prépa. Ça c'était dans la forme. Et dans le fond, les programmes ont aussi beaucoup évolué ; c'est-à-dire qu'on tend à faire de plus en plus de la science qui plait, du qualitatif des bonnes idées (ce qui n'est pas mal en soi) ça met des belles idées dans la tête des élèves, mais

petit à petit, y'a quand même une partie calculatoire qui est quand même essentielle, plutôt très importante, en classe prépa, qui disparaît au lycée.»

« Pour les établissements français du Maroc, la situation est ambivalente : d'un côté les élèves ne maîtrisent parfois pas suffisamment le français – mais ça c'est surtout vrai pour les élèves marocains qui ne prennent pas la filière bilingue. Mais de l'autre, ils fonctionnent encore sur un programme de Bac C, l'ancien bac scientifique et ses 9 heures de maths. Et avec 3 heures de maths hebdomadaires en plus, y'a pas photo je dirais, ils creusent nettement la différence avec les lycées de métropole même avec des bulletins équivalents sur le papier, voire plus faibles. » (Enseignant en mathématiques, MPSI)

On doit enfin ajouter à l'incomplétude de l'évaluation notée et à sa crédibilité discutable au regard des critères d'évaluation en CPGE une dernière série de limites dans l'établissement d'un recrutement « pur et parfait », qui concerne les comportements d'autosélection des candidats, renvoyant d'ailleurs à des facteurs psychologiques (ce que les grandes écoles investies dans les dispositifs d'ouverture sociale ont coutume de nommer « l'autocensure ») ou socio-institutionnels (manque d'informations sur les cursus en CPGE et plus largement sur la diversité des filières d'enseignement supérieur, stratégies d'orientation des lycées et des CIO, faiblesse de l'offre locale en CPGE...). « Fuites », « renoncements », voire « défections » à la rentrée : le remplissage des classes pour certaines filières devient parfois un enjeu collectif pour l'établissement, tandis qu'à l'échelle individuelle des enseignants, cet enjeu consiste davantage à ne pas « laisser filer la perle » :

« Même pour les élèves qui ont une appréciation disons mitigée du proviseur, lui ce qui lui importe c'est pas seulement les notes, c'est aussi l'état d'esprit, la discipline, que les élèves rentrent bien dans un moule comportemental, qu'ils ne lui poseront pas de problème. Notre travail, enfin une partie, c'est plutôt de ne pas laisser filer le crack, celui qui peut cacher derrière des sales notes en anglais des aptitudes scientifiques qui ne demandent qu'à se révéler, bien sûr l'anglais c'est important au concours mais vu l'épreuve, deux séjours d'immersion linguistique pendant les grandes vacances et il n'y paraîtra plus. » (Enseignant de physique, MPSI)

Le travail des professeurs chargés de la sélection des dossiers va donc consister à singulariser le jugement qu'ils pourraient porter sur les candidats en commençant par chercher à « segmenter » la demande. Cette segmentation va porter sur l'opposition entre les candidats adossés à des institutions capables d'intensifier le signal que constituent les notes et appréciations de leurs dossiers, et ceux qui se contentent de renseigner les critères présentés dans le formulaire standard. Ce travail que l'on nous décrit dans les entretiens est aussi explicité par les enseignants comme par l'équipe de direction des lycées CPGE lors des journées portes ouvertes, fréquentées par les futurs candidats et leur famille. Il vise essentiellement à distinguer entre dossiers provenant de lycées à classes préparatoires ou de grands lycées de centre ville (jugés, dans cette perspective, susceptibles de fournir une évaluation lisible pour les CPGE) d'une part et tout autre type de lycées, d'autre part – avec une méfiance très prononcée et notable pour les lycées des DOM-TOM et les lycées français à l'étranger, jugés peu au fait des exigences des Classes

Préparatoires. Ainsi un professeur de Khâgne dans un grand lycée parisien décrit le processus de sélection en insistant clairement sur la distinction opérée entre dossiers en fonction de l'établissement de provenance :

« [Notre travail de sélection] revient à hiérarchiser l'établissement avant de hiérarchiser les dossiers. C'est-à-dire qu'il y a d'abord les grands lycées (les cousins : Louis Le Grand, etc.), y'a les grands lycées au sens large (Fermat à Toulouse, etc.). Donc les grands lycées de centre ville, tous ces lycées à prépa dont on sait que si l'élève a 15 de moyenne, il a 15 de moyenne.(...) »

Après ça, y'a la province, au sens large du terme, ou les établissements un peu plus anonymes, et là, on regarde l'appréciation générale sur le classe, c'est important. On regarde aussi l'effectif, parce que les petits effectifs... (...). Et y'a aussi le problème de l'étranger, parce qu'on a des lycées français à l'étranger ; c'est extrêmement aléatoire. Je serais presque pour le veto en disant non (...). Donc pour nous, on se méfie » (Enseignant de lettres, khâgne, lycée parisien)

Mais ces distinctions ne sont pas seulement opérées à partir des établissements, comme le mentionne cet enseignant. Le travail de segmentation est également réalisé à partir des éléments qui peuvent être communiqués par les candidats, encouragés par les professeurs-recruteurs à participer à l'élaboration de leur jugement en complétant le dossier standard qu'ils déposent. Ainsi, à l'occasion d'une de ces journées organisée par un grand lycée public parisien, le Proviseur et les enseignants invitent les élèves et les parents à fournir, en accompagnement du dossier, les éléments prouvant qu'ils ont reçu un prix au Concours Général ou encore les certificats et diplômes provenant de Conservatoires de Musique. Cette segmentation n'élimine pas les dossiers se contentant de renseigner les seuls signaux en termes de notes et d'appréciation, mais rend le jugement prononcé à leur égard beaucoup plus sévère. Ainsi, les enseignants de très grands lycées affirment qu'il leur arrive, chaque année, de sélectionner des dossiers d'élèves provenant de « petits lycées de province », ne comportant aucun signal socialement valorisé à l'exception de ceux présentés dans le dossier standard. Mais ils soulignent alors que, pour être recruté, le candidat devra être particulièrement excellent : ces notes devront évidemment être très élevées, mais les appréciations devront manifester qu'il s'agit d'un candidat « tel qu'un professeur n'en voit qu'une fois toutes les décennies », selon l'expression d'un professeur-recruteur de Classes Scientifiques dans un grand lycée public parisien. La segmentation opérée tend ainsi à créer deux marchés de recrutement : un marché flexible, où ne prévaut que le système standard des signaux par les « prix » que constituent les notes et appréciations, et un marché préservé des aléas de la flexibilité où les « prix » ne constituent pas la seule variable d'ajustement².

Si les professeurs-recruteurs tentent d'« épaissir » les critères fournis par les candidats, ils vont également manifester leur autonomie à l'égard de ces normes en opérant une interprétation de nature singulière sur le cas particulier de chaque élève-candidat présenté. A partir du dossier standard, les enseignants vont, en particulier, tenter d'évaluer la capacité de « réserve » dont dispose un élève. Ils défendent ainsi l'idée qu'un bon dossier est, à leurs yeux, un dossier qui

2 Cette constatation rapproche davantage le marché de la sélection en CPGE du modèle institutionnaliste de P. Doeringer et M. Piore sur le marché secondaire et marché primaire du travail que du modèle walrasien et montre ainsi les limites des seuls signaux des prix dans la décision des acteurs-recruteurs, en mettant en avant le rôle joué par les institutions dans l'élaboration du jugement de recrutement.

prouve que l'élève est certes d'un niveau très élevé et qu'il n'a pas donné le maximum de lui-même dans l'enseignement secondaire :

« C'est le problème quand il s'agit de distinguer le premier-second et le troisième-quatrième. Vous pouvez très bien avoir un premier de la classe, notamment en physique-chimie parce qu'on a remarqué que c'était plus rare en maths, mais dans un lycée moyen ou on cherche pas à pousser au maximum cet élève peut être tout le temps au taquet, et finalement les premières mauvaises notes en prépas il va s'effondrer. Et puis vous avez celui qui se ménage, qui a décidé de ne pas s'essouffler, ou alors qui trouve le programme de terminale scolaire, qui ne se donne pas vraiment. Et celui-là en aura davantage sous la pédale, et il va lui suffire de découvrir ce que c'est que raisonner en analyse, une sorte d'excitation intellectuelle pour se donner à fond. »

Par ailleurs la qualification de « travailleur » est souvent connotée négativement, pas seulement dans les filières littéraires. Un professeur de mathématiques d'un grand lycée francilien explique ainsi les critères qu'il mobilise au moment de la sélection :

« Je regarde s'il y a des problèmes de comportement, des problèmes de travail... enfin, des problèmes de travail, ça dépend : si c'est vraiment un élève qui n'a pas envie de travailler, évidemment, c'est négatif. Mais si c'est un élève qui ne travaille pas mais qui réussit bien, c'est pas forcément un gros problème. »

Dans la même perspective, un élève capable de manifester une certaine créativité, voire un comportement hors-norme (sans toutefois être extravagant) pourra se trouver valorisé au moment de la sélection des dossiers. Ce type d'attitude est plus aisément repérable pour les candidats des « marchés secondaires », mais peut également transparaître à travers les remarques formulées par les enseignants sur les bulletins.

*(Lors d'une discussion informelle avec les responsables de la sélection des dossiers d'un grand établissement francilien, un enseignant manifestait ainsi son grand intérêt pour une lettre de motivation qu'il avait reçue, affirmant que sa seule lecture l'avait poussé à sélectionner le candidat et à regarder son dossier d'un œil très positif. Cette dernière, loin de sacrifier aux présentations rituelles des qualités de l'élève et autres glorifications du lycée dans lequel le candidat ambitionnait d'entrer, reprenait la structure de l'incipit du roman autobiographique *Enfance de Nathalie Sarraute*. Elle présentait donc, sous forme dialoguée, une interrogation sur le caractère convenu d'une lettre de motivation et glissait subtilement les éléments de présentation au sein du dialogue.)*

La volonté de donner au recrutement une « épaisseur » plus individuelle et plus singulière se manifeste également dans l'attention particulière qui est portée à la situation sociale des élèves. Si la plupart des enseignants se défendent d'effectuer une « discrimination positive », ils affirment toutefois qu'il leur arrive de donner une chance supplémentaire à un élève boursier...critère ouvertement encouragé par plusieurs des proviseurs rencontrés, qui tentent là d'exprimer une injonction de la tutelle sous forme de préconisation pratique.

L'incomplétude, la faible pertinence ou l'autosélection se trouvent donc compensées par un travail d'évaluation individuel fondé à la fois sur la segmentation de la demande et sur l'accentuation et la spécification des « signaux » que constituent les différents items à renseigner lors du protocole informatique. Cependant l'interprétation de ce type d'informations s'opère de manière assez fragmentée : certains dossiers sont effectivement « épaissis », d'autres non. Par ailleurs, les critères sur lesquelles repose l'approfondissement de la connaissance du candidat apparaissent très variés. Comme dans le cas des recruteurs agissant sur le marché du travail, la multiplication des informations obtenues ne rend ainsi pas les informations collectées plus précises, mais simplement plus hétérogènes. Or, comme ces recruteurs, les professeurs souhaitent « objectiver » leur connaissance des candidats pour manifester leur expertise dans la sélection des dossiers. Dans cette perspective, ils vont compléter leur évaluation individuelle par des catégories de jugement que la position « structurale » de certains d'entre eux dans l'espace socio-institutionnel que constituent les CPGE permet de nourrir partiellement.

B - De l'évaluation individuelle à la qualification collective: la construction socio-institutionnelle des engagements

L'une des conséquences de la mise en place de l'APB fut, comme on l'a vu, le doublement voire le triplement du nombre de dossiers à examiner : la multiplication des vœux et leur traitement synchronisé oblige les acteurs à s'interroger sur le passage d'un jugement subjectif à un dispositif institutionnel de recrutement, et pose la question des conditions de possibilité d'une objectivation de la qualité des impétrants « à grande échelle ». En cela, la standardisation des critères d'évaluation (une série d'une quinzaine d'items à renseigner sur base de données pour les lycées de provenance) ne met pas en soi un terme à l'incertitude de l'arbitrage subjectif ; au contraire, la nécessité « d'éliminer les ex-aequo » pour fournir à l'administration une liste ordonnée de candidats retenus oblige à développer des indicateurs complémentaires susceptibles à leur tour de normalisation. L'information ne se suffit plus à elle-même, parce que l'évaluation sous forme de notes et de rangs s'avère désormais redondante. Il s'agit donc d'en affiner la lecture et l'interprétation en la recontextualisant, c'est-à-dire en retrouvant les conditions sociales et institutionnelles de sa production. En prenant appui sur leur expérience de mobilité et leurs ressources de réseau professionnel, les équipes enseignantes introduisent dans leur évaluation « réelle », en parallèle à la qualification des lycéens, une série d'éléments révélateurs de la qualité des lycées eux-mêmes.

Beaucoup de ces enseignants ont en effet exercé, au début de leur carrière, dans l'enseignement secondaire et sont restés en contact avec leurs anciens « collègues ». Non seulement les normes et programmes de l'enseignement secondaire ne leur paraissent pas illisibles, mais ils s'enquêtent régulièrement des conditions locales de préparation des élèves. Ainsi le travail de « mise en équivalence » adossé à l'évaluation des notes et des rangs se double-t-il d'un travail de « mise en relation » consistant à se rapprocher des institutions-sources, à établir et développer des liens avec des personnes « garantes » de la crédibilité des informations, à s'appuyer parfois sur un dispositif organisé qui précède la sélection pour mieux en assurer la qualité. Le cas des classes de niveau, « préparatoires à la classe prépa », est particulièrement exemplaire de ce redoublement d'une régulation administrative du recrutement par une régulation de type réticulaire, où les médiations relationnelles participent tout autant à la qualification des candidats que « l'équivalent général » constitué par les notes et les rangs. De même la classe préparatoire à un Institut d'Etudes Politiques de province, destinée à recruter des élèves de lycées ZEP, regroupe-t-elle des élèves repérés et proposés par des enseignants « relais » qui préforment un vivier de candidats au sein duquel aura lieu la sélection.

Pour reprendre une terminologie issue de la nouvelle sociologie économique française, on dira que des mécanismes « d'attachement » se constituent, qui relèvent parfois moins de l'économie du jugement (on évalue le candidat, qui lui-même évalue l'offre de formation qu'on lui propose) que de celle de la *captation*, en organisant les modes de circulation et d'engagement des

candidats potentiels (Trompette et Boissin 2000). Car pour plus fréquents que soient les comportements stratégiques de familles décidés à faire jouer l'offre scolaire sur le mode du marché (Gombert 2008), on doit bien constater que l'archétype du client du supermarché ne convient guère pour caractériser la manière dont le lycéen est amené à candidater pour une CPGE : qu'il ne soit pas socialisé à leurs exigences et plus largement à la « culture prépa », que sa faible mobilité ne puisse lui permettre de mettre en concurrence des établissements à CPGE éloignés les uns des autres ou que sa méconnaissance des grandes écoles limitent son information sur les résultats aux concours et donc la qualité de l'enseignement, le lycéen ne s'avère pas spontanément disposé à exercer son habileté calculatrice face à l'offre qui lui est proposée. C'est pourquoi des événements comme les « journées portes ouvertes » des lycées CPGE ou les « forums d'orientation » lors desquels les enseignants en CPGE se déplacent dans les lycées pour présenter leur filière dessinent en quelque sorte des itinéraires de rencontre relativement cadrés. En particulier dans les lycées de province, les professeurs de Classes Préparatoires s'investissent dans un véritable travail d'interaction verticale avec les établissements secondaires. Un professeur d'Economie dans une CPGE Economique et Commerciale d'un Lycée de Franche-Comté, décrit ainsi l'étape du processus de recrutement qui précède l'envoi des dossiers :

« On prend notre bâton de pèlerin et on va dans les lycées. On se partage une quarantaine de lycées entre 5-6 collègues et on va voir les lycéens, les élèves de Terminale, leur expliquer le but, les objectifs. »

Les enseignants participent ainsi à fabriquer des « engagements », dans une acception proche de celle développée par H.Becker (1960). La constitution d'un vivier local de lycées permet de construire une continuité balisée des trajectoires qui reprend, d'un point de vue institutionnel et « socio-technique », la continuité régulièrement inscrite, notamment dans le cas des familles parisiennes, par le conditionnement socio-familial des parcours. Ainsi « le maillage des systèmes d'action constitue un dispositif de captation au sens où il construit la raréfaction des rencontres et ainsi produit l'engagement d'un client singulier vers un opérateur singulier. A l'espace ouvert du marché se substitue un chemin tout tracé » (Trompette et Boissin op.cit.).

C'est pourquoi on avancera l'hypothèse que la concurrence entre lycées CPGE, notamment en province, se joue moins sur la différenciation de l'offre d'enseignement que sur la stabilisation de réseaux socio-techniques et socio-organisationnels qui structurent les flux de « bons élèves de lycées » sur le marché local de l'enseignement supérieur. Cette circulation s'adosse davantage à des bases matérielles (géographie des équipements, dispersion territoriale de l'offre d'enseignement), contractuelles (conventions entre établissements, partenariats...) ou encore symboliques (grandeurs communes, « cultures pédagogiques » en résonance) qu'elle n'est la réponse au signal sans défaut que constituerait une évaluation pédagogique rigoureuse. Parce que les postulats économiques d'un appariement parfait apparaissent fort difficiles à respecter, il s'agit de minimiser le risque de dépareiller l'offre et la demande à travers des équipements susceptibles de « soutenir » un équilibre partiel que le jugement singulier des enseignants ne suffit pas à assurer.

C – De la qualification collective à la compétence prospective

Ce changement d'échelle qui déplace le jugement singulier vers un travail collectif de qualification, véritable « apprentissage organisationnel » qui permet de différencier les établissements dans leur stratégie de sélection et de captation, pourrait être analysé comme une forme de victoire de la régulation de contrôle sur l'autonomie des pratiques enseignantes : à travers l'objectif de « transparence » du protocole APB d'une part, et les ressources socio-techniques de mobilisation des établissements d'autre part, le rôle des enseignants dans le contrôle de la sélection se trouverait réduit à une fonction finalement supplétive. Les observations de terrain invitent toutefois à nuancer fortement cette hypothèse de déperdition d'autonomie, qui émaille souvent les travaux de sociologie de la gestion s'intéressant au développement des outils de management. Elles montrent notamment qu'une figure émerge du collectif enseignant, celle du « sergent-recruteur » dans le jargon local des filières scientifiques, du « coordonnateur » dans les autres filières : il s'agit généralement d'un enseignant de la discipline au barème de concours le plus élevé, qui assure l'intégralité de son service auprès d'une seule classe depuis plusieurs années, est au fait des rouages de l'administration locale, et qui se trouve doté d'une légitimité suffisante pour parler au nom de l'ensemble de l'équipe enseignante. Se chargeant de transmettre les éléments d'informations entre lycées et CPGE, ou entre établissements CPGE, de faciliter la communication entre première et seconde année, ou encore d'organiser les commissions de classement, cet acteur central de l'équipe pédagogique fait à la fois office de « go-between » et de « gate-keeper », d'intermédiaire, d'animateur et d'arbitre.

Tout en ayant pour mission de préparer les élèves aux concours des Grandes Ecoles, ces enseignants restent très fortement liés à ces mêmes Grandes Ecoles, à la fois sur un mode que l'on qualifiera de « fonctionnel » (adhérents des Unions de Professeurs, ils assistent aux réunions d'informations organisées par les Ecoles et en rendent compte à leurs collègues), e sur un mode « culturel », du fait d'en être très généralement issus, ou de compter parmi les membres des jurys de concours. Ils connaissent donc de l'intérieur tant les attentes des Grandes Ecoles que celles de l'enseignement secondaire, et leur position intermédiaire leur confère une expertise particulière qui constitue une ressource rare. Disposant de contacts non redondants (sans eux les élèves de lycées et les Grandes Ecoles ne peuvent que très difficilement entrer en contact), mais également de ressources déterminantes (les élèves de lycées ont besoin des informations sur les GE, mais les Grandes Ecoles ont également besoin de recruter des élèves qui auront été préalablement sélectionnés pour s'ajuster à leurs exigences), ces intermédiaires apparaissent comme « incontournables »³ et sont justifiés à prononcer un jugement d'experts, qu'ils formalisent d'ailleurs souvent par un « algorithme de classement » plus ou moins sophistiqué, dont on retrouve la trace dans tous les établissements enquêtés :

(Mr P. est l'enseignant de mathématiques de la PSI auquel tous me renvoient. Si l'existence d'une « formule magique » - consistant en fait à coefficienter les notes, les rangs et les

³ Ils occupent ainsi ce que la terminologie de l'analyse de réseaux a nommé, depuis R.Burt (1992), un « trou structural » :

observations issus des bulletins est régulièrement citée, l'application informatique mise au point par cet enseignant se veut particulièrement ingénieuse : elle permet tout simplement de calculer la probabilité d'un candidat à l'entrée en CPGE d'intégrer dans l'une des 5 classes d'écoles d'ingénieurs deux ou trois ans après sa sélection. Le calcul complète les indications classiques de compétence scolaire par plusieurs autres variables explicatives : certains indicateurs sur l'établissement d'origine (le taux de réussite au Baccalauréat de la filière S par option, lissé sur 4 ans ; la valeur ajoutée de l'établissement ; le pourcentage d'enseignants agrégés dans les matières scientifiques ; la taille de l'établissement et le nombre de terminales scientifiques), et le coefficient de corrélation entre le rang de classement à l'entrée, et le type de concours choisi.)

Le recours à des indicateurs statistiques issus des services académiques et ministériels et faiblement utilisés par les établissements de référence, le suivi longitudinal de trajectoires individuelles jusqu'aux concours, sont autant de pratiques qui font glisser la régulation enseignante du renseignement administratif (compléter les items de l'APB) à la modélisation prospective (à quelle place au concours commun Polytechnique se trouve « promis » tel lycéen doté de tels bulletins ?). On demeure cependant dans un modèle de sélection de type institutionnel qui rattache des individus à des catégories générales articulées entre elles (notes et rangs), dont le statut formel oscille entre la « sélection sur diplôme » qui vise à sanctionner les acquis d'un apprentissage passé et répond ainsi à une fonction de type scolaire, et la « sélection sur concours » qui définit les qualités exigées pour appartenir au groupe d'accueil et revêt de ce fait une fonction de type social (Belhoste 2002). Entre un niveau de connaissances pré-requis auquel d'autres savoirs pourront s'agréger et une série de compétences en gésine qu'il s'agira de développer, le recrutement en CPGE s'appréhende à la fois comme une pratique officieuse de certification, et un dispositif d'évaluation.

Cette oscillation entre connaissances et compétences explique que l'observateur puisse rencontrer plusieurs normes de qualité, éventuellement concurrentes, portées par divers acteurs. La hiérarchie des matières scolaires annoncée par la hiérarchie des coefficients de chacune d'entre elles lors des épreuves de concours rend par exemple bien compte de l'effet de domination légitime qu'exercent les mathématiques. Plus finement, les divergences de jugement sur l'orientation d'un lycéen de terminale S entre la filière MPSI à dominante mathématique et la filière PCSI à dominante physique-chimie révèlent en creux – outre le maintien d'une hiérarchie traditionnelle à laquelle la réforme curriculaire de 1995 ne semble pas avoir réussi à mettre fin - les compétences scientifiques différenciées attendues dans l'une et l'autre filière. Il est d'autant plus remarquable que la concurrence s'autolimité et ne dépasse généralement pas la mise en avant des caractéristiques propres revendiquées (de niveau, d'atmosphère...) par les différentes Classes Préparatoires. Ainsi un professeur de Lettres dans une CPGE Economique et Commerciale d'Ile-de-France note :

« Il est hors de question qu'on puisse arriver au lycée sans avoir travaillé son histoire, ou sa philo. (...) Mais il est évident qu'on ne peut pas non plus rentrer en classe préparatoire HEC si on n'a pas un niveau qu'on peut supposer très bon en mathématiques. Tout simplement parce que s'il y avait trop de choses à rattraper en mathématiques,... il y en a déjà tellement ! Donc

(parce qu'en Espagnol on a des élèves en LV2, et ça a été un cours de récréation pendant leurs études en lycée, ans le secondaire), donc qu'ils me fassent confiance et en deux ans, on peut arriver à quelque chose. » (enseignante d'Espagnol, grand lycée privé d'Ile-de-France)

Certes, ce soupçon peut être référé à un mouvement d'ensemble issu de l'organisation du travail salarié depuis les années 1990, importé dans le système éducatif par l'entremise des filières d'enseignement professionnel et technique où les diplômes sont définis par une liste de savoirs et savoirs-faire associés eu un apprentissage individualisant l'évaluation des capacités cognitives des élèves face à une enseignement centré sur les savoirs disciplinaires (Ropé & Tanguy 2000). Toutefois ce n'est qu'au sein de collectifs comme l'institution ou le réseau que les compétences peuvent être mises en relation, par des équivalences codifiées (notes et rangs), ou bien par des rapprochements (lycée d'origine, enseignants de terminale, proviseur en fonction...). De rares personnes sont ainsi à même de pratiquer ce « double langage » de la planification et de la négociation des compétences : à la fois recruteurs et formateurs, à l'intersection des lycées et des grandes écoles, les enseignants dits « coordonnateurs » sont les plus à même de faire des passages d'une convention de jugement de type institutionnelle à une convention de type réticulaire, d'adopter une démarche composite et de multiplier les points de vue, ce qui autorise F.Eymard-Duvernay et E.Marchal à parler de « jugement équilibré » (p.47). Loin de rendre caduques les normes administratives ou de s'opposer à la régulation de contrôle de l'administration centrale dans un processus qui leur était autrefois entièrement dévolu, ils disposent des ressources nécessaires pour faire varier le jugement collectif en fonction des tensions qu'ils perçoivent avec les acteurs de leur environnement.

C'est pour eux que les changements opérés dans les règles de fonctionnement apparaissent le moins coûteux, dans la mesure où l'autonomie dont ils bénéficient les met à l'abri de toute remise en cause fondamentale de leurs prérogatives. Ce caractère imperturbable émaille de nombreux entretiens qui sous-estiment l'impact de l'introduction de la procédure de recrutement standardisé sur les pratiques des enseignants. Un enseignant de Sciences Physique d'un grand lycée parisien s'interroge :

« Pour nous, est-ce que [la nouvelle procédure] a réellement changé les choses ? on a plus de dossiers, c'est tout »

Une telle attitude apparaît également dans les entretiens qui tendent de limiter le caractère dramatique d'une « erreur de casting » lors de la procédure de recrutement, dans la mesure où cette erreur peut être corrigée par le travail fourni pendant l'année en CPGE, voire se solder par le départ ou l'éviction de l'élève qui en a pâti. Les ressources rares auxquelles accèdent facilement ces acteurs « multi-statutaires » les prédisposent même à participer au travail d'organisation qu'on oppose généralement à la logique professionnelle ; ou plutôt, la définition du professionnalisme, portée régulièrement « de l'extérieur » c'est-à-dire définie par des forces externes au groupe – en l'occurrence l'administration centrale – s'articule au professionnalisme construit « de l'intérieur » (McClelland 1990) par ce segment du corps enseignant qui monopolise les positions de représentation et de médiations et joue ainsi un rôle-pivot dans la diffusion d'outils de gestion qui,

au final, servent leurs intérêts bien davantage qu'eux-mêmes n'en servent l'esprit.

Conclusion

Du « carnet de bal » à l'APB actuel, le protocole informatique de sélection réciproque à l'entrée dans l'enseignement supérieur annoncé pour les CPGE s'est accompagné, comme toute annonce de « nouveauté instrumentale » (Lascoumes et Le Galès 2004), à la fois d'un geste politique cherchant à symboliser une rupture avec les pratiques antérieures, d'une recherche d'efficacité dans la solution proposée pour pallier les défauts et contourner les limites de la procédure documentaire, enfin d'une proclamation axiologique sur les valeurs de modernisation et de transparence véhiculées par un outil qui réaffirme surtout la capacité de l'Etat à imposer les règles du jeu. L'avènement d'un système de sélection marqué par une rationalité et une technicité accrue pourrait au final laisser accroître que les questions de pouvoir et de légitimité s'effacent au profit de questions de résolution de problèmes (Papadopoulos 1998). Or loin d'être dépouillés de leur rôle par l'implémentation d'une technique de standardisation des catégories d'évaluation, les enseignants-recruteurs des CPGE gardent dans l'utilisation même des nouvelles normes de recrutement des marges de manœuvre qui leur permettent de mettre en valeur leur professionnalité et qui leur confère même, pour le segment d'entre eux le plus engagé dans le travail d'organisation, la capacité à proposer un approfondissement des critères mis en place par l'administration centrale. Ainsi la technicité de l'instrument, loin de produire une perte de professionnalité, permet de la recomposer : le travail de sélection des élèves a aussi un effet de sélection interne au corps enseignant, dont une partie a compris qu'elle ne garantirait ses prérogatives qu'en négociant sa transformation.

La référence au modèle d'ajustement entre offre et demande pour caractériser l'existence d'un « marché scolaire » équipé ne s'avère donc de fait jamais aussi heuristique que lorsqu'elle autorise à faire glisser l'analyse d'une problématique économiciste (« Qu'est-ce qui empêche l'adéquation fluide ? ») vers une problématique de sociologie des rôles professionnels et des dispositifs socio-techniques dont ils s'entourent (« Qu'est-ce que la distance au modèle adéquationniste révèle du positionnement entre acteurs professionnels ? Des trajectoires des engagements et des mobilisations dans le travail ? »). Comme dans l'analyse économique, les éléments que notre étude sur cet ajustement particulier à l'entrée des CPGE permet de mettre en avant militent en faveur d'une lecture des compétences en termes de « conventions de qualité », qui prenne la mesure tant des formes institutionnelles de jugement dans leur historicité, que des dynamiques transactionnelles.

Références bibliographiques à compiler

[1] Pour une recension de cet immense corpus à propos des Etats-Unis, voir E.Hanushek (« Publicly provided Education », in Auerbach J. et Feldstein M., *Handbook of Public Economics*, North Holland, Amsterdam).

[2] Les *colleges* américains ont, là encore, permis de tester des hypothèses de plus en plus fines sur les déterminants de la demande : les résultats sont récapitulés par Dynarski in « Does aid matter ? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion », *American Economic Review*, vol.92, 2002, p.279-285.

[3] On pense bien sûr ici à la célèbre description de Léon Walras dans ses *Eléments d'économie politique pure* (1874).