

Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures en termes de rapport au savoir :

Le cas des jeunes entrés en classes préparatoires aux grandes écoles

Séverine Landrier (LEST)¹ et Margaux le Gouvello (OSC)²

Cette présentation s'appuie sur un projet de recherche en voie d'achèvement, le projet Educ-élites³, qui porte sur l'évolution de la formation des élites du secondaire au supérieur en France. Cette étude s'appuie entre autre sur un travail qualitatif réalisé auprès d'élèves de terminale, de classes préparatoires et de grandes écoles de différents établissements. Nous avons choisi de travailler sur un échantillon d'entretiens d'élèves de terminale S et ES et de CPGE MPSI et EC, de deux classes préparatoires des lycées Sainte-Geneviève à Versailles, Henri IV à Paris et Thiers à Marseille, soit sur 120 entretiens.

Ces filières et tout particulièrement la filière scientifique sont considérées par les familles comme « la voie royale » d'aujourd'hui, parce que c'est elle qui ouvre toutes les portes des Grandes Ecoles, et notamment les plus prestigieuses (socialement valorisées), ce qui a motivé notre choix. Par ailleurs ces lycées ont été choisis car ils sont emblématiques de trois modèles – public et privé – d'établissements connus pour leur caractère élitiste tant au plan scolaire que sociale.

Les résultats présentés portent sur l'évolution du rapport au savoir d'élèves de CGPE qu'on peut qualifier « d'élites » ce qui implique un grand nombre de particularités puisque ce sont tous de très bons élèves en grande partie issus de milieux social favorisé qui ont été majoritairement scolarisés dans des lycées marqués par un modèle de socialisation qu'on peut qualifier « d'anticipatrice » à la classe préparatoire et aux grandes écoles. Même si le système français tente d'abolir l'idée selon laquelle les parcours vers l'enseignement supérieur sont différenciés très tôt dans la scolarité, on observe néanmoins qu'« une Charte de formation des élites » demeure implicitement un préalable à l'accès en classe préparatoire. De plus, l'injonction à la réussite des familles et leurs stratégies de choix d'établissement participent en amont à la genèse d'une « socialisation anticipatrice ».

Nos analyses sur la socialisation au savoir vont s'articuler en deux temps :

- Dans un premier temps, on s'intéressera à la socialisation anticipatrice au savoir et aux règles de l'institution scolaire dans la famille puis au lycée au regard de la « charte de

¹ Chargée d'études, LEST (Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail) – CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications), 35, avenue Jules Ferry 13626 Aix-en-Provence Cedex 01 ; severine.landrier@univmed.fr

² Doctorante en sociologie de l'éducation sous la direction d'Agnès van Zanten, OSC (Observatoire Sociologique du Changement (Sciences-Po./CNRS) 27, rue Saint-Guillaume 75337 Paris Cedex 07 ; margaux.legouvello@sciences-po.org

³ Cette recherche, dirigée par Agnès van Zanten, est conduite dans le cadre de l'Observatoire Sociologique du Changement (Sciences-Po./CNRS) grâce à un financement de l'Agence Nationale de la Recherche pendant une période de trois ans (janvier 2006-janvier 2009).

formation des élites » en tant que phase préparatoire à l'entrée en CPGE. Ainsi nous verrons comment les élèves mobilisent les ressources culturelles et sociales acquises au sein de ces deux espaces de socialisation.

- dans un deuxième temps, on soulignera quels éléments du rapport au savoir de ces élèves de CPGE « d'élite » s'inscrivent dans la continuité ou dans la rupture par rapport à cette socialisation anticipatrice. Autrement dit, comment les élèves s'adaptent-ils aux demandes institutionnelles croissantes, ou encore à l'évolution des cadres de socialisation et d'échanges entre pairs entre la classe de terminale et la CPGE ?

Le rapport au savoir du lycée à l'enseignement supérieur

« Le rapport au savoir peut être défini comme un rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs et à des situations d'apprentissage : l'élève valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère, ce qui est susceptible de favoriser ou au contraire de gêner l'appropriation des savoirs. Il peut se décrire sur deux registres non exclusifs l'un de l'autre : le registre épistémique et le registre identitaire. Le premier se définit en référence à ce que sont pour l'individu l'acte d'apprendre et le fait de savoir. Il pose la question du sens que les élèves attribuent aux objets d'apprentissages et aux situations scolaires. Le second correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997).

Si au collège, les raisons de travailler se brouillent fortement (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), le temps du lycée apparaît comme celui d'une formation plus complexe, où le travail de l'élève sur lui-même devient plus intense (Barrère & Martucelli, 2000). Si la formulation d'un projet va accentuer le recours à des comportements instrumentalistes et stratégiques, l'expérience lycéenne est multiple et le rapport que les lycéens entretiennent à l'égard du savoir est spécifique selon les filières, les programmes, les perspectives ultérieures d'une part, et selon leur milieu d'origine et leur genre d'autre part. Au-delà de la continuité disciplinaire, les travaux de Coulon (1997) montrent que la rupture essentielle que doit affronter le nouvel étudiant prend sa source dans l'adaptation nécessaire mais complexe aux codes souvent implicites de l'enseignement supérieur.

Cette adaptation est d'autant plus complexe en CPGE, en comparaison à d'autres filières de l'enseignement supérieur, que les élèves doivent faire face à un rythme très soutenu dès le début de l'année et ont très peu de temps pour s'adapter aux exigences de la prépa. C'est là qu'intervient l'influence de la « socialisation anticipatrice » (famille et lycée) qui va leur permettre de mobiliser des ressources qu'ils possèdent déjà et qui vont faciliter l'intégration et la réussite en CPGE.

1. Une double « socialisation anticipatrice » :

➤ *Dans la famille*

a) Un climat familial propice à la structuration d'un rapport au savoir favorable

L'aide familiale et au-delà même de l'aide, un certain climat, une stabilité familiale semblent des conditions minimales requises à un équilibre propice à l'investissement à scolaire et au développement d'un rapport au savoir favorable. La confiance parentale vient interagir avec le développement de la confiance en lui de l'élève, confiance qui va être déterminante dans sa scolarité et son adaptation aux règles de l'institution scolaire. Cette confiance conditionne plus tard les conditions de réussite de l'élève et intervient directement dans le choix de faire une prépa⁴ et cela sans même que l'élève en ait conscience. Ce qui joue également c'est la relation positive des parents à l'école, la valorisation de la réussite scolaire et d'une forme de curiosité intellectuelle.

« Depuis que je suis petit, ma mère ma faisait lire. Il y a beaucoup de livres [chez mes parents]. C'est la lecture qui permet la découverte culturelle. Je lisais des encyclopédies sans savoir que je me cultivais quand j'étais petit. » (Alexandru, EC/Ste Geneviève)

« Jamais mes parents ont regardé un seul de mes cahiers de texte pour voir quels devoirs j'avais à faire. Je me suis toujours débrouillé, j'ai toujours fait mes devoirs même si mes parents n'étaient pas derrière moi et c'est le cas pour mes frères et sœurs aussi » (Sébastien, EC/Thiers)

« Ils estiment que l'école est une nécessité pour avoir des bases. Avoir un diplôme, c'est nécessaire, d'autant que le Bac ne veut plus rien dire. Avoir le plus de diplômes possible, ça permet de s'assurer un avenir. » (Alexandru, EC/Ste Geneviève)

« Forcément, y'a pas beaucoup de parents qui souhaitent que leur enfant ne réussissent pas à l'école. Mais j'ai jamais eu de pression. Je pense que j'ai été plus exigeante avec moi-même qu'eux avec moi. » (intérieurisation de l'impératif de réussite)(Julia, EC/HIV)

Parallèlement à la confiance parentale, l'absence de pression au travail ou de contrôle familial vont encourager une intériorisation de l'impératif de réussite scolaire et le développement de l'autonomie de l'enfant. La motivation intrinsèque, propre à l'élève, est plus efficace qu'une motivation extrinsèque, imposée de l'extérieur⁵.

« Mes parents ne m'ont jamais obligé à bien travailler. Quand j'étais petit, on m'a indirectement obligé à travailler, comme font tous les parents ; c'est-à-dire qu'il faut mettre

⁴ « Choix et expérience de la classe préparatoire pour des élèves issus de milieux éloignés des formations d'élite : Distances et identifications », H. Draelants, M. le Gouvello, E. Tenret, communication aux journées de l'éducation de l'Université de Nantes en juin 2008.

⁵ Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, New-York: Freeman.

*dans la morale de l'enfant qu'il faut travailler pour réussir, etc. Que ce soit en primaire ou ma partie de collège, ils n'ont pas vraiment eu d'interaction avec ma vie scolaire. [...] Depuis le collège, j'ai de très bons résultats. Et ma mère ne s'est jamais impliquée dans mes cours. »
« Dans la mesure où ils m'écoutaient. [...] Je suis heureux de l'estime et de la confiance qu'ils me portent. En fait, ça aide ; parce que quand on se sent en confiance, on peut croire en ce qu'on fait. » (Alexandru, EC/Ste Geneviève)*

« Même quand j'étais au lycée, ils me disaient « mais si tu as envie d'arrêter l'école, arrête l'école ! » Il y avait peut être derrière un message pour dire « tu es responsable : si tu arrêtes l'école, qu'est-ce que tu vas faire après ? » (Sébastien, EC/Thiers)

On observe ici un paradoxe exprimé par beaucoup d'élèves de ces prépas d'élite : des élèves qui mettent en avant leur autonomie dans leur travail scolaire mais dans un environnement familial et institutionnel sur-encadré. Alors que l'accès à l'enseignement supérieur est souvent synonyme d'accès à l'indépendance via un logement indépendant, les élèves de prépa expriment plutôt le besoin de rester dans un environnement familial au sein duquel ils peuvent se consacrer pleinement à leurs études sans devoir assumer les responsabilités inhérentes à une plus grande indépendance.

« En prépa, je voulais pas être isolée, moi je travaille bien quand je suis... euh...en fait je voulais pas faire les repas, je voulais pas partir » (Hélène, EC/Thiers)

Même si ces élèves ont le sentiment que leurs parents sont très peu intervenus dans leur scolarité, les entretiens révèlent un contrôle parental très fort qui se lit notamment dans des stratégies de choix scolaires très précoces visant à favoriser la réussite scolaire de leur enfant.

Cet élève de Ste Geneviève qui soulignait l'autonomie que ces parents lui ont laissée pendant sa scolarité explique un plus loin les stratégies de contournement vers le privé que ses parents ont mis en place dès le collège, puis au lycée et en choisissant de le mettre dans cet établissement en prépa. On remarque dans le récit des trajectoires scolaires des élèves interrogés dans les 3 établissements, la forte implication des parents qui s'investissent énormément dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Tous affirment avoir des relations proches avec leurs parents. L'encadrement parental est ensuite relayé par celui de l'établissement, qui est très fort au lycée et en prépa.

Cette implication et cet encadrement parental ont pour conséquence des phénomènes de filiation et de reproduction des élèves par rapport aux trajectoires scolaires des parents et des fratries. Plusieurs parents, frères et sœurs sont déjà passés par l'établissement ou ont fait des prépas et des grandes écoles. Ceci étant, les élèves insistent sur le fait que même s'ils n'avaient pas eu connaissance des antécédents familiaux, ils auraient fait ce choix d'orientation.

« Je n'ai pas eu d'influence spéciale, c'est moi qui ais voulu le faire, j'ai appris en rentrant dans le lycée que mon père avait fait une prépa à Thiers. Je ne le savais pas avant, donc euh... il n'y a aucune influence d'aucun de mes parents, chez moi, on fait les études qu'on veut et puis je n'avais pas d'ami en prépa donc personne ne m'a incité à venir » (Hélène, EC/Thiers)

Cette insistance relative à l'indépendance de leurs choix d'orientation fait appel aux théories des attributions causales développées par les psychologues sociaux : tous partagent la « norme d'internalité » dominante valorisée par les enseignants (Bressoux et Pansu, 2003) (chacun est censé être responsable de ce qui lui arrive), qu'ils ont intégré tout au long de leur scolarité.

b) Les transferts de dispositions comme vecteur d'appropriation et de valorisation des ressources « en un sens attendu par l'institution »

Enfin, les transferts de dispositions acquises à partir d'une éducation sportive, musicale ou autre favorisent l'adaptation aux règles et contraintes de l'institution scolaire. B. Lahire⁶ a montré qu'il existe des transferts possibles de dispositions acquises dans le sport vers d'autres domaines (ex. une disposition ascétique acquise par la pratique du sport peut trouver à se transférer dans un ascétisme scolaire; d'autres dispositions développées par le sport peuvent trouver à s'actualiser en classe préparatoire à l'instar des dispositions à l'autodiscipline, au fair-play, à la solidarité, à la compétition, au respect des règles ou de l'autorité). Une pratique musicale ou sportive assidue par exemple, vont pousser l'enfant à développer un sens de l'effort, une autonomie et permettre une acceptation et une adaptation à la compétition, autant de capacités attendues par l'institution scolaire et essentielles pour réussir à l'école et plus tard en prépa.

« Le sport, avec ses programmes d'entraînement plus ou moins systématique et durable, ses temps d'épreuve, ses résultats et ses sanctions positives ou négatives, est, d'abord et avant tout, une expérience socialisatrice qui travaille les individus qui s'y investissent, modèle leur corps, mais aussi leur rapport à l'effort et à la souffrance, leur morale, leur rapport au pouvoir, leur rapport au collectif, leur esprit de solidarité, etc. Les pratiques sportives constituent donc un formidable laboratoire où peuvent se saisir les liens entre des formes de relation d'apprentissage, des types de dispositions, de savoirs et de savoir-faire et des formes d'exercice du pouvoir ou de l'autorité » (Lahire, 2005, p. 321).

Beaucoup d'élèves d'Henri IV et de Ste Geneviève en CPGE ont une pratique musicale ou sportive assidue, qui a été encouragée très tôt par la famille.

« Je pense que c'est surtout le milieu du sport qui m'a entraîné dans une certaine optique de compétition, qui me poussait toujours à repousser les limites ; et c'est aussi mon père. » (Vincent, EC/Ste Geneviève)

➤ ***Au lycée, différents modèles de socialisation anticipatrice relatifs au rapport au savoir selon des modèles de « charte de formation des élites »***

« Quand on étudie la réalité scolaire de l'élève au quotidien, on s'aperçoit qu'apprendre n'est pas seulement emmagasiner des connaissances et des savoirs académiques. C'est aussi acquérir des "attitudes en phases avec l'institution". En d'autres termes, il faut être capable de jouer le jeu et de faire bonne figure au bon moment. Il faut donc, dans un premier temps être

⁶ Lahire, B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris: Nathan.

capable de comprendre les attentes des enseignants et s'y confronter. Perrenoud (2000) intègre ces dispositions dans une notion qu'il appelle "le métier d'élève". Ce qu'il qualifie de métier, pour un élève c'est de savoir "fabriquer de l'excellence scolaire". Pour cela les élèves qui réussissent sont ceux qui savent jouer avec des notions comme la discipline, les bonnes habitudes, l'implication dans le travail, le désir d'excellence, l'habileté tactique pendant l'évaluation. Globalement, ce métier d'élève consiste à anticiper les attentes implicites des enseignants, à se conformer à des règles de conduite non-dites ».

Par ailleurs, les élèves sont plus ou moins conditionnés dans l'exercice de leur "métier d'élèves" par la tonalité sociale du groupe dominant d'élèves auprès desquels ils sont scolarisés : les travaux de Duru-Bellat & al (2004) montrent que les lycéens fréquentant les établissements les plus favorisés socialement ont d'une part, une plus grande confiance en eux, d'autre part, un niveau d'aspiration supérieur quant au nombre d'années d'études qu'ils envisagent de réaliser. Et, même si l'effet de l'origine sociale apparaît plus marqué que l'effet du contexte, les deux ont tendance soit, à se cumuler, soit à se compenser. Par ailleurs, les enseignants semblent avoir un souci plus marqué de développer la motivation de leurs élèves dans les lycées favorisés, alors qu'ils visent davantage l'acquisition de connaissances au sein des établissements populaires. Ainsi, les lycées semblent contribuer à la socialisation anticipatrice de leurs élèves à l'entrée en CPGE quand le public d'élèves qu'ils scolarisent répond aux critères sociaux de l'élitisme scolaire.

a) Une valorisation du savoir en soi et de la compétition

La socialisation anticipatrice à Henri IV et Thiers vise à préparer et sélectionner les élèves pour l'entrée en classes préparatoires. Le bac ou l'université ne sont pas considérés comme des objectifs par les équipes enseignantes et l'encadrement. Les vœux pour le choix de la prépa se construisent en amont avec une personnalisation des conseils à l'orientation grâce au travail des enseignants et des CPE. Les cours dispensés vont systématiquement au-delà des programmes, ce qui permet à ces élèves de s'adapter plus rapidement en CPGE. C'est ce qui explique en partie les difficultés rencontrées par les élèves qui arrivent dans ces établissements au moment de leur accès en CPGE puisqu'ils n'ont pas bénéficié dans l'enseignement secondaire de cette socialisation anticipatrice.

*« Quand je suis arrivée (en CPGE) j'ai vu qu'il y avait une différence de niveau par rapport aux autres élèves... ceux qui étaient à Thiers (au lycée), ils ont tout de suite la mentalité parce qu'en terminale S... on leur met vraiment la pression, alors que moi j'avais aucune pression. »
(Hélène, EC/Thiers)*

La « charte de formation des élites » de l'établissement est donc en ce sens orientée vers l'entrée dans les meilleures CPGE et la réussite aux concours. Elle est fondée sur une ouverture intellectuelle avec une valorisation du savoir en soi, le « Rapport puriste » à la connaissance analysé par H. Buisson-Fenet et S. Landrier⁷. La plupart des élèves interrogés aux lycées Henri IV et Thiers se disent intéressés par ce qu'ils étudient et affirment avoir du plaisir à étudier.

⁷ Buisson-Fenet, H. et Landrier, S. (2008), « En être ou pas? Discrimination positive et révélation d'un rapport au savoir. Le cas d'une « prépa ZEP » de province », *Education et Sociétés*, "Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice", n°21, 2008, p. 67-80.

« Est-ce que tu trouves que l'enseignement que tu reçois est intéressant ? » « Oui. Déjà, en soi, la filière que j'ai choisie m'intéresse. J'ai des professeurs qui ont une certaine connaissance et qui donnent envie d'apprendre. Après ça dépend des cas. Mais en règle générale, j'ai l'impression de m'enrichir. » (Evila, TES, Henri IV)

« Je suis tombée amoureuse de la filière EC [...] mais bon, j'avais pas fait attention qu'il y avait autant de maths à la base, mais j'adore les langues et j'ai vu que c'était une classe où je pouvais faire ce que j'aimais. » (Hélène, EC/Thiers)

« Oui c'est intéressant. Est-ce qu'ici il y a quelque chose de plus intéressant qu'autre part : les programmes sont bien définis, ce qui n'est pas le cas partout. » (Martin, TS, Henri IV)

On remarque que les élèves sont particulièrement sensibles à la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent dans cet établissement. Ils mettent souvent en avant le fait de recevoir un enseignement exceptionnel, dans un établissement marqué par une véritable « ambiance de travail ».

« J'ai été assez surpris quand je suis arrivé en seconde, [...], par le fait que tout le monde travaillait, ou au moins respectait le travail des autres, j'ai été impressionné par le fait qu'il n'y avait aucun bruit en cours. J'ai été impressionné par le cadre, qui est assez plaisant, les bâtiments, qui étaient meilleurs qu'à Montaigne ; c'est peut-être ça l'esprit d'Henri IV : les respect du travail des autres. » (Samuel/ HX2)

« Dans les avantages on apprend beaucoup ; les professeurs savent nous intéresser, mais plus que ça encore. Ce qui change, c'est l'ambiance de travail. Y'a pas de tensions. Y'a une volonté de travailler de la part des élèves. C'est un cercle. Tout le monde a envie de travailler. Les élèves suivent, et les professeurs ont beaucoup de chances. Autant les élèves que les professeurs ont beaucoup de chance. Y'a pas trop de chahut. Ils ont des élèves qui sont attentifs, et finalement ils peuvent en faire un peu ce qu'ils veulent. » (Martin, TS, Henri IV)

La socialisation au savoir, dans le prolongement de ce qui a été fait dans la famille, se fait sur un mode intellectuel à travers une valorisation des « humanités » et de la compétition, même si cet aspect est souvent minimisé par les élèves et les enseignants pour des raisons d'acceptabilité sociale (encore renforcée par la situation d'entretien avec une sociologue).

Cette charte de formation et ce type de socialisation au savoir favorisent directement les élèves issus de milieux aisés dotés d'un fort capital culturel, ce qui explique que la population de l'établissement soit marquée par une importante majorité d'enfants des classes moyennes et supérieures intellectuelles et artistiques.

La compétition, qui constitue l'autre dispositif⁸ central de cette socialisation, est organisée et encouragée par les enseignants, les élèves sont habitués dès le lycée à l'omniprésence du classement et de l'évaluation. Ces deux éléments, considérés comme essentiels, sont très peu remis en cause par les élèves. L'adaptation à ces règles est indispensable pour la réussite en prépa.

« Est-ce que l'esprit de compétition est valorisé ou encouragé ? » « Il n'a pas besoin d'être encouragé, il est déjà là [...] Y'a une compétition pour savoir qui a eu telle note, qui va en prépa, qui n'ira pas. » (Jean-Charles, TES/Henri IV)

⁸ Un dispositif est « un ensemble cohérent de pratiques cursives ou non cursives qui permettent d'orienter les pratiques dans une direction », *L'Esprit sociologique*, B. Lahire, 2007.

« Il n'y a pas de compétition...Moi, des fois, je me fixe un objectif parce que certains profs rendent les copies dans l'ordre et on sait qui est avant nous et des fois je me dis « lui il est avant moi, il faut que je le batte »... ça ne se fait pas » (Sébastien, EC/Thiers).

La socialisation au savoir se fait essentiellement sur un mode individualiste à Henri IV et Thiers ce qui renforce encore la compétition entre les élèves. L'entraide entre les élèves ou le travail en groupe ne sont pas encouragés par les équipes enseignantes et les élèves ont peu recours aux travaux collectifs. On verra plus loin que la compétition, bien qu'aussi centrale, est organisée différemment à Ste Geneviève.

b) Apprendre à faire face un niveau d'exigence élevé dans le travail /et à une notation très basse

Dans ces établissements « d'élite scolaire », les élèves doivent faire face à une forte pression sur le travail. Cette pression sert de filtre pour sélectionner les meilleurs élèves.

A Henri IV et Thiers, particulièrement au lycée, les élèves interrogés soulignent le niveau d'exigence élevé qu'il leur est demandé et la notation très basse, qui semblent être « une marque de fabrique de l'établissement ».

« Et en plus, comme il y a un niveau assez élevé, ils sont parfois à nous rabaisser, avec des notes qui ne vont jamais voler très haut. Oui c'est difficile. Je pense que ce qui compte, c'est d'avoir toujours un minimum de motivation. Le pire, c'est quand on voit nos notes et qu'on nous demande de faire mieux, parce qu'il faut toujours faire mieux. Et il y a une certaine pression ». (Evila, TES/Henri IV)

« La mentalité, le travail qu'ils nous demandent, les professeurs n'étaient jamais satisfaits. C'est vrai que c'est un peu la méthode au lycée Thiers de pousser les élèves au maximum... Par exemple au bac j'ai eu 14 en mathématiques et toute l'année avec ma professeure j'avais 2 » (Shéryne, TES/Thiers)

« Des fois, on a des matières, où on révise tout ça mais c'est pas forcément les connaissances qui sont notées... parfois il faut de la méthode, il faut des connaissances, mais peut être pas celles du cours » (Catherine, TES/Thiers)

Cette notation est rarement remise en cause même si elle est perçue comme exigeante et basse :

« Par rapport à la notation, on nous dit toujours « vous avez 12, vous aurez 14 » : notation sévère, notation exigeante. Mais globalement, quand ça se passe bien, le travail est pris en compte. Et ils voient quand on fait des efforts, et c'est noté dans les bulletins. Et on fait attention aux appréciations. Au niveau des notes, ça ne fait pas plaisir ; mais les appréciations sont mieux ». (Martin, TS, Henri IV)

« Donc ils ont tendance à noter le plus sévèrement possible. Et on sait qu'on aura plus ». (Jean-Charles, TES/Henri IV)

« Je pense que c'est juste parce que mes premières copies quand je les relis et que je vois ce que je fais maintenant, je vois qu'il y a vraiment une différence de niveau, donc forcément au début je ne m'en rendais pas compte mais maintenant je me rends compte que je peux faire beaucoup mieux » (Hélène, EC/Thiers)

La majorité des élèves interrogés jugent que la notation leur permet d'évoluer dans leur travail scolaire. Ils sont conscients que les enseignants cherchent à les motiver, essaient de les forcer

à travailler et à donner le meilleur d'eux-mêmes. Très peu la juge infantilisante. Ils sont nombreux à accepter la sévérité de la notation dans la mesure où elle concerne tous les élèves de la classe.

« C'est tout le monde, en même temps, c'est rassurant et ça permet de relativiser, de se dire que c'est pas la cata » (Sébastien, TES/Thiers).

« Les notes, c'est juste une évaluation. Ça nous aide à grandir si on veut. Ça nous aide à nous rendre compte de ce qu'on vaut quand on a un examen. On sait ce qu'on a appris. » (Bérénice, TES, Henri IV)

En fait, les élèves ne sont pas évalués sur leur capacité à avoir le bac mais à intégrer les prépas les plus prestigieuses.

« En terminale, ce qu'ils font c'est des classes de sciences pour les élèves qu'ils comptent motiver pour les faire passer en prépa. Et arrivé en Février/Mars, ils finissent le programme du bac et ils entament le programme de classe prépa. » (Shéryne, TES/Thiers)

c) Le rapport aux enseignants

Le rapport au savoir est intimement lié au rapport que les élèves entretiennent à l'égard des enseignants, « les lycéens ont besoin de s'identifier, quoiqu'ils en disent, à des adultes afin de pouvoir s'affirmer d'égal à égal ».

Si à Thiers, les élèves de terminale mettent l'accent sur la plus grande distance qui s'est établie à l'égard des enseignants par rapport au collège ou leur précédent établissement, tous s'accordent pour souligner la grande qualité de l'équipe pédagogique majoritairement composée d'enseignants chevronnés.

La perception que les élèves du secondaire et de prépa à Henri IV ont de leurs enseignants vont dans le sens des représentations que les lycéens ont du « bon prof » dans les travaux de Felouzis (1994) à savoir, « un enseignant intéressant, passionnant et passionné par sa matière, disposant d'une sorte d'autorité charismatique qu'ils sont disposés à respecter, efficace dans la transmission de son savoir.»

« Les professeurs écrivent beaucoup d'appréciations et c'est bien ; ça montre qu'ils sont impliqués, et qu'ils passent du temps à mettre ces appréciations. Ils parlent avec les élèves pour savoir ce qui ne va pas. » (Bérénice, TES, Henri IV)

« J'ai l'impression que les professeurs aiment enseigner aux élèves d'Henri IV ; parce qu'ils savent qu'avec ces élèves-là, ils peuvent faire plus. » (Frederick, TES, Henri IV)

Cette représentation va encore se renforcer en CPGE puisque les enseignants établissent un suivi individualisé des élèves et deviennent « le juge et l'arbitre de la compétition » d'une sélection encore plus présente.

2. Le rapport au savoir en CPGE : entre continuité dans l'encadrement scolaire et rupture dans les rythmes d'apprentissage

« La difficulté d'élaborer un rapport au savoir dépend effectivement de la tension qui existe entre l'autodiscipline (il est indispensable pour réussir de s'investir, de s'obliger à suivre les cours et à les apprendre) et l'envie de profiter de l'autonomie obtenue récemment vis-à-vis de sa famille et de ses pairs. Ainsi, « l'étudiant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter » (Romainville, 2000, p72). »

➤ Continuités

a) Un rapport étroit avec des enseignants perçus comme des « coaches »

Dans la continuité de ce qu'on a pu observer lors de la phase de socialisation anticipatrice dans ces établissements d'élite du secondaire, on remarque que la relation aux enseignants se renforcent en prépa mais, toujours sur le même mode. Contrairement à ce qui est observé à l'université, les relations entretenues entre les élèves de CPGE et leurs enseignants se situent vraiment dans la continuité de ce qu'ils ont connu dans le secondaire : cela tient essentiellement au fait que ces étudiants sont restés dans le cadre « protecteur » du lycée et continuent à recevoir les enseignements d'enseignants de lycée (Chevalier & al, 2009). En effet, la formation de CPGE étant très exigeante à l'égard des étudiants, leur motivation ne peut être entretenue durant deux années qu'avec un soutien et un suivi personnalisé de la part de l'équipe pédagogique. L'implication des professeurs au sein de la classe leur permet d'établir une relation personnelle avec chacun des élèves et de veiller au sérieux de leur formation en assurant le suivi de la présence aux cours (qui sont obligatoires) et de la qualité des préparations personnelles et des travaux rendus. Il s'établit alors un « contrat implicite » entre les professeurs et les étudiants, véritable clé de voûte du système, permettant au professeur d'exiger un travail sérieux et conséquent de la part de chaque étudiant qui, en retour, attend suivi et implication forte des enseignants. Les classes préparatoires sont parmi les rares formations de premier cycle post-baccalauréat à établir cette relation pédagogique profitable à tous (Derumaux & Riou, 2005).

Les élèves de CPGE perçoivent leurs enseignants comme des « coaches », proches d'eux, tournés vers leur réussite aux concours. A Ste Geneviève, les relations sont d'autant plus proches en raison du système d'encadrement communautaire et de l'internat qui constituent l'apanage de l'établissement.

« Ils ont tous fait de très bonnes études supérieures et sont spécialistes dans leur domaine. Ils font de leur mieux pour être pédagogues même si ça dépend de leur personnalité. Ils ne sont

pas tous très pédagogues, mais la plupart, on sent qu'ils font l'effort de vouloir nous pousser, et de bien nous expliquer » (Osra, EC/Ste Geneviève).

b) Des enseignements qui demeurent très scolaires

Pour les élèves de Ste Geneviève, de Thiers et d'Henri IV de MPSI ou d'EC, l'entrée en prépa se situe dans la continuité du lycée au niveau du type d'enseignements dispensés. Les élèves soulignent en effet que leurs enseignements demeurent très scolaires.

« C'est une deuxième terminale, mais en plus dur. J'ai pas l'impression d'être sorti du lycée. Pour moi, c'est dans la continuité. C'est beaucoup plus dans la continuité que si j'étais allé en fac... En philosophie, en maths et en histoire, le prof fait son cours, demande s'il y a des questions... c'est comme en terminale » (Sébastien, EC/Thiers)

c) Un encadrement dans le travail qui s'inscrit dans la continuité du lycée

Ces élèves, particulièrement à Ste Geneviève, mettent en avant l'encadrement de leur travail, avec un système d'évaluation omniprésent. Cet encadrement justifie d'ailleurs souvent leur choix de faire une CPGE plutôt que d'aller en Fac. Mais ils soulignent que les méthodes de travail demeurent toujours très scolaires. Marie en EC à Henri IV parle même de « bourrage de crâne » :

«[...] parce que pendant deux ans, on se prépare à un concours, c'est très scolaire ». (Léa, EC/Ginette)

« On est très cadré. On a des colles toutes les semaines, des examens toutes les fins de semaine ; donc on est obligé de travailler régulièrement. Et c'est bien, parce que moi, si j'étais à l'université, je pense que je travaillerais moyennement, et beaucoup avant les partiels, et ça ne serait pas forcément une réussite. Alors que là, on est obligé de travailler tout le temps, régulièrement. Donc on a un effort continu, et ça permet d'être plus efficace ». (Cécile, MPSI/Ginette, P6)

« On nous considère comme des enfants, et ils nous le disent eux-mêmes. A 18 ans, on a envie d'être considéré un peu plus comme des adultes, et d'avoir plus de libertés, mais de toutes manières, c'est pas possible vu le rythme de vie qu'on doit avoir. » (Marie, EC-HIV, p8)

L'encadrement repose sur un triptyque évaluation/classement/compétition omniprésent, qui ne constituent pas une nouveauté pour les élèves issus de lycées d'élite. Le lycée Ste Geneviève fonctionne plus sur l'effet « premier de la classe » avec leurs établissements partenaires car ils ne prennent que les meilleurs, avec une phase de socialisation intense dès la semaine d'accueil, et un encadrement scolaire et psychologique quasi totale de l'élève.

➤ Ruptures

a) Un niveau d'exigence et un rythme de travail accru pour sélectionner les élèves

Malgré la socialisation anticipatrice acquise au lycée pour une grande partie d'entre eux, les élèves de Ste Geneviève, de Thiers et d'Henri IV de MPSI ou d'EC, ont vécu leur entrée en

prépa comme une réelle rupture au regard du niveau d'exigence et du rythme de travail qui leur est instantanément imposé.

« Déjà au collège j'avais des facilités, je travaillais pas énormément et j'étais dans les premières, et bon, j'ai eu mention bien au bac. Sinon cette année, ça a complètement changé, je ne suis plus dans les premières et je travaille beaucoup plus, c'est normal parce qu'on a été sélectionné, on avait tous un excellent niveau, donc quand on se retrouve tous ensemble, forcément ça change » (Hélène, EC/Thiers).

« Je me rends compte maintenant que ce qu'on faisait en terminale n'était pas très rigoureux. Et donc, le niveau, la difficulté, le travail qu'il faut fournir en prépa est largement supérieur à ce qu'on pouvait faire en terminale (Sébastien, EC/Thiers).

Les résultats des premières évaluations sont souvent décrits comme un choc provoquant une prise de conscience de la quantité de travail à fournir. Après un premier trimestre décrit comme étant difficile, les élèves semblent s'accommoder au niveau d'exigence accru :

« En histoire-géo, j'étais excellente, la première note de l'année j'ai eu 5... alors que j'ai toujours eu des 16... j'ai eu un choc mais c'était comme ça, après ça monte... Il faut pas espérer avoir les mêmes notes qu'au lycée... mais on s'y accommode parce qu'ici tout le monde est pareil. Mais au début, on a l'impression de travailler pour pas grand chose » (Hélène, EC/Thiers).

Plus précisément, à Ste Geneviève, mais aussi à Henri IV, c'est plus la rapidité des cours qui constitue un problème pour les élèves, surtout en début d'année. Ils ont très peu de temps pour assimiler un maximum de connaissances, et les enseignants ne se soucient pas que la classe suive ou pas.

« Qu'est-ce qui te semble le plus difficile ? » « La rapidité, et le fait qu'on fait déjà des choses qui sont au programme de l'année prochaine. C'est plus dur, et on va beaucoup plus vite ; vu que le programme est déjà énorme, et on fait des choses en plus. » (Cécile, MPSI/Ginette, p6)

« On essaye de nous faire accumuler un maximum de connaissances en un minimum de temps. C'est juste du bourrage de crâne. Il faut juste ingérer toutes les connaissances ; c'est tout ce qu'on nous demande. » (Marie, ECE/HIV, P6)

Au delà de l'accroissement de la charge personnelle de travail à fournir, les élèves de prépa sont également confrontés à une plus grande intensité de leur implication intellectuelle attendue en cours.

« (en langue vivante) à chaque début de cours, on fait cinq phrases de thème qu'on a préparé avant chez nous. A chaque fois elle (l'enseignante) nous donne une feuille avec deux textes et on les prépare... et elle nous interroge après en cours... on n'est jamais à court de matière pour travailler » (Sébastien, EC/Thiers)

En prépa EC, une grande importance est également accordée par l'ensemble de l'équipe pédagogique au niveau du suivi de l'actualité.

« Un point sur lequel insistent nos professeurs, notamment en langues, c'est de se tenir au courant de l'actualité et ça, on ne nous le demandait pas au lycée. Par exemple, notre professeur d'espagnol demande à un élève de faire chaque semaine un point sur l'actualité, de citer un article qui l'a intéressé, d'expliquer une situation par rapport à un thème particulier » (Sébastien, EC/Thiers).

b) Des méthodes de travail très abouties et réfléchies

Les élèves de ces établissements ont des méthodes d'organisation de leur travail très abouties et réfléchies. On perçoit chez eux, une grande maturité et autonomie dans leur travail : Ils font des fiches, s'avancent dès qu'ils le peuvent, apprennent leurs cours régulièrement et travaillent seul ou en groupe selon le type d'exercice demandé .

C'est pas les mêmes méthodes de travail ; c'est pas la même façon de percevoir les choses ; et y'a aussi beaucoup plus de travail individuel : travail sur soi-même parce qu'il faut gérer à long terme, et aussi se forcer à une certaine curiosité qui est stimulante, parce que c'est bien ; ça nous montre qu'on fini le secondaire. » (Léa, EC/Ste Geneviève)

A Ste Geneviève, les élèves sont encouragés par leur préfet⁹ à faire des plannings, pour organiser leur travail tout au long de la semaine. Cela les pousse à s'organiser pour faire face à la charge de travail qui est leur demandée chaque semaine et s'inscrit comme une partie intégrante d'un dispositif plus large d'encadrement dans le travail dans ces prépas d'élite.

« J'ai suivi les conseils de mon préfet et je fais un planning, et je note tout ce qui est important à faire. Je regarde combine de temps j'ai, et je case. Et j'essaye de ne pas dépasser le temps imparti mais c'est dur. » (Thibault, MPSI/Ginette, p12)

- ***Le rôle de l'écrit comme mode de contrôle à distance***

Ce dispositif d'encadrement est marqué par le rôle prépondérant de l'écrit qui devient une forme de contrôle à distance et assure la continuité de l'enveloppement institutionnel¹⁰. Cette « délégation scripturale du contrôle » est particulièrement forte à Ste Geneviève où l'encadrement des élèves est encore plus poussé que dans d'autres CPGE à cause de l'internat, avec la fonction des préfets (internat/préfet/rab/aumônier).

- ***Les colles***

Les méthodes de travail des élèves en prépa évoluent par rapport au lycée en grande partie en raison du rythme plus soutenu, mais ce sont des méthodes que les élèves ont dans l'ensemble déjà acquises lors de leur socialisation anticipatrice. Ce qui est complètement nouveau pour eux ce sont les colles, considérées comme « l'essence de la prépa ». Ces examens oraux interviennent chaque semaine, permettent de mettre les élèves dans des conditions d'examen, de tester régulièrement leurs connaissances, tout en maintenant une forme de pression puisqu'ils ont très peu de temps pour préparer leur réponse.

Tous les élèves de prépa d'Henri IV, de Thiers et de Ste Geneviève interrogés soulignent le caractère positif des colles, d'apprendre à développer un raisonnement rapidement et de structurer leurs connaissances. La colle est également une « étape » dans la mise en place du suivi individualisé de l'élève et d'une forme de « mentoring » avec l'enseignant.

⁹ Chaque classe de Sainte-Geneviève a un préfet qui est en charge de l'encadrement des élèves et fait le lien entre l'équipe enseignante, le personnel encadrant et les élèves.

¹⁰ Muriel Darmon, *La Socialisation*, Collection 128, 2006 ; *Devenir anorexique, une approche sociologique*, La Découverte, 2007.

« Les colles c'est bien, parce que là encore, ça t'apprend à réfléchir très rapidement sur un sujet auquel tu ne t'attendais pas ; et ça forme une manière d'analyser, d'avoir toujours un point de vue critique sur tout, et d'être capable de parler à propos de tout, c'est intellectuellement très intéressant. » (Osra, EC/Ste Geneviève)

« C'est angoissant au début et après c'est la routine, c'est bien parce qu'au lycée, moi j'apprenais jamais avant un DS et là on est toujours à jour parce que les colles nous obligent à apprendre, ça c'est bien ! Quand on arrive au DS on n'a plus qu'à relire, on sait déjà tout, c'est un travail plus régulier » (Hélène, EC/Thiers).

Lorsque que ce ne sont pas leurs enseignants, ce sont des « intégrés »¹¹ qui font passer les colles. Avec les intégrés les élèves apprécient la proximité qui s'installe entre ces jeunes étudiants qui ont souvent juste quelques années de plus qu'eux. Ils les perçoivent comme des exemples de réussite et sont très attachés aux conseils qu'ils peuvent leur donner, la colle permet alors d'instaurer une relation de parrainage. Dans cette situation la colle, qui est déjà une étape dans la socialisation au savoir, devient aussi une socialisation à la réussite des générations précédentes.

« [...] parce qu'ils sont rentrés dans les écoles que nous on vise, et du coup, ils nous apparaissent comme ceux qui ont réussi leur prépa, et du coup, on se dit que s'il y est arrivé, il va me donner des trucs. De coup, on peut parler avec eux, et en plus, ils sont plus de notre génération que les professeurs de lycée ou de prépa, et c'est plus facile d'engager une conversation avec eux. » (Matthieu, MPSI/Henri IV)

« C'est une bonne idée qu'on est des colleurs qui soient des intégrés, parce qu'on a un exemple de réussite devant nous c'est pas mal ; et ils nous posent des questions qu'ils ont eu en colle y'a deux ou trois ans, et ils nous expliquent des trucs et astuces auxquels un professeur n'aurait pas forcément pensé. Parce qu'en fait, même s'ils nous dépassent, ils ont quand même à peu près le même niveau que nous ; et ils savent quelles sont nos difficultés, peut-être même un plus que les professeurs. » (Osra, EC/Ste Geneviève)

a) Spécificité des classes MPSI et du niveau d'abstraction en maths

En prépa, et plus particulièrement en MPSI, les élèves doivent faire face à un niveau d'abstraction élevé particulièrement en maths, ce qui représente une des difficultés principales et permet là aussi, de faire ressortir les meilleurs élèves du reste de la classe.

« Oui, (l'enseignement) est difficile, à part pour une ou deux personnes qui sont des génies et qui comprennent tout. Le but des professeurs de prépa c'est de nous faire progresser, et ils nous donnent toujours des choses qu'on ne comprend pas ; il va falloir faire des efforts pour progresser. » (Matthieu, HX2/HIV, P9)

Le rapport au savoir, le rapport aux enseignants ou encore le travail personnel sont autant de dimensions de l'expérience scolaire qui permettent de voir dans quelles mesures la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur s'opère dans la continuité ou la rupture.

A ce titre, les élèves qui accèdent en CPGE connaissent une expérience toute particulière au regard des autres formations supérieures. Particulière au regard de ce que nous appelons la

¹¹ Un élève qui vient de réussir les concours et de rentrer en grande école.

« socialisation anticipatrice » dont ils ont profité au sein de leur environnement familial dans un premier temps, via les pratiques éducatives, les ressources culturelles et sociales de leurs parents. Puis au cours de leur scolarité secondaire via la culture scolaire productive véhiculée au sein des établissements par les équipes pédagogiques. Cette socialisation anticipatrice agit comme un « conditionnement » qui se distille au fur et à mesure des années jusqu'à ce qu'il semble « envisageable » pour ces élèves de poursuivre leurs études en CPGE.

Une fois leur dossier sélectionné, la socialisation anticipatrice vécue par ces élèves de façon plus ou moins ténue va leur permettre de connaître une transition moins difficile et de s'adapter relativement facilement aux exigences nouvelles de la CPGE.

Si la transition entre le lycée et la CPGE s'opère dans la continuité en ce qui concerne une grande partie des enseignements, l'encadrement scolaire, ou encore les relations avec les enseignants, elle s'opère également dans la rupture au regard de l'accroissement des niveaux d'exigence et des rythmes d'apprentissage.

Les discours des élèves sur le vécu de leur passage en CPGE est éclairant dans la mesure où ils mettent en évidence la façon dont ils ont intégré les différentes dispositions dont ils sont porteurs, à des degrés divers, selon leur origine sociale ou encore selon leur parcours scolaire antérieur. Plus ou moins conscients du conditionnement dont ils ont fait l'objet, ces élèves sélectionnés pour constituer l'élite scolaire, ont parfois des difficultés à assumer leurs aspirations élitistes socialement non acceptables. Tout au long des entretiens, apparaît en toile de fond un paradoxe avec d'une part, un esprit de compétition, des stratégies pour accéder aux meilleures classes dans les meilleurs établissements, toujours dans l'optique d'entrer dans la meilleure CPGE puis dans les grandes écoles les plus prestigieuses... et d'autre part, la valorisation de l'entraide, une forme de rejet ou de minimisation de la compétition, un refus de l'élitisme jugé presque « politiquement incorrect ». La présence de l'enquêteur, universitaire de surcroît est susceptible d'expliquer en partie cette réserve.

Ce paradoxe renvoie également à la position de ces élèves au sein de ces prépas, dont ces établissements sont emblématiques. Parties prenantes de ce système largement inégalitaire et élitiste (scolairement et socialement), ces élèves ont été formatés, lors de la socialisation anticipatrice familiale et scolaire, pour y adhérer. Qu'il s'agisse des inégalités sociales dans le mode de sélection des élèves, ou de la justice du système d'évaluation dont ils font l'objet, ces élèves de CPGE « d'élite » ne remettent absolument pas en cause la légitimité du système auquel ils participent. Ils défendent ainsi la légitimité de leur position au sein de ce système, ce qui permet au modèle des CPGE de se transmettre de génération en génération sans être jamais remis en cause de l'intérieur.

La clef de voûte de ce système est le mérite qui justifie et rend acceptables la sélection et les inégalités, puisque tout repose sur le travail et la capacité des élèves. Il est intéressant de voir que ces élèves adhèrent massivement à cette « illusion » du mérite scolaire¹².

¹² Thèse de doctorat d'Elise Tenret, sous la direction de Marie Duru-Bellat, sur « *L'école et la croyance en la méritocratie* », 2008.

Eléments bibliographiques :

Amrous. N., « La disparité des emplois du temps », OVE Info, n°11, Mai 2005

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, New-York: Freeman.

Barnet-Verzat C., Wolff F.-C., « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière». *Economie et Statistique*, Insee, n°343, 2001.

Barrère A., *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives* Paris : PUF, 1997

Bautier E., Rochex J.Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification?*, Paris : Armand Colin, 1998.

Berthelot J.M., « De la terminale aux enseignements post-bac : itinéraires et logiques d'orientation », *Revue Française de Pédagogie*, n°81, Paris, 1987.

Buisson-Fenet H., Landrier S., « En être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir, Le cas d'une « prépa ZEP » de province », *Education et Sociétés*, "Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice", n°21, 2008

Charlot, B., Bautier, E., Rochex JY., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

Chevalier, T., Landrier, S., Nakhili, N. (2009) « Du secondaire au supérieur, Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes », *La documentation française*, collection Panorama des savoirs.

Darmon M., *La Socialisation*, Paris, Collection 128, 2006.

Darmon M., *Devenir anorexique, une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2007.

Derumaux, M. & Riou, H. « CPGE - GE : les statistiques et chiffres clés », *Actes du colloque UPSTI – Ecoles d'Ingénieurs*, 2005.

Erlich V. et Cicchelli V., « Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles », *Recherches et Prévisions*, n° 60, juin 2000, p. 61-77.

Erlich V., *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Préface de Roger Establet, Paris, Armand Colin, « Références » Sociologie, 1998.

Felonneau, M-L., *L'étudiant dans la ville. Territorialités étudiantes et symbolique urbaine*, Paris : L'harmattan, 1997.

Felouzis, G. (1994) “ Le "bon prof": la construction de l'autorité dans les lycées ”, *Sociologie du travail*, n°3.

- Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2004, 248 p.
- Grignon C., Thiphaine B., « Alimentation et Santé ; 2ème partie : la Santé », OVE Info, n°9, Février 2004.
- Grignon C. (dir), *Les conditions de vie des étudiants*, Enquête OVE 1997, Paris, PUF, 2000.
- Grignon C., *La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé, enquête 1994*, Paris, La documentation française, 1998.
- Grignon C, Gruel L, *La vie étudiante*, Paris, PUF, 1999.
- Gruel L., « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », OVE Info, n°2, Avril 2002.
- Gruel L., Amrous N., « Les étudiants jugent la vie étudiante », OVE Info, n°5, 2003.
- Gruel L., Amrous N., Vourc'h R., Zilloniz S., « Filles et garçons : des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire », OVE Info, Spécial n°15, Mars 2006.
- Gruel L., et Thiphaine B., « Les étudiants et leurs conditions de vie en Europe », OVE Info, n°4, Décembre 2002.
- INSERM, *Alcool ,dommages sociaux, abus et dépendance, expertise collective de l'INSERM*, Paris, Editions Inserm, 2003
- Lahire, B. , *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris: Nathan, 2002.
- Lahire B., *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007.
- Lemaire S., « Profils et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles », Note d'information du MEN, n° 01-31, 2001
- Merle P., « Quelques aspects du métier d'élève de classe de terminale », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, 1993.
- Millet M., *Les étudiants et le travail universitaire, étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003.
- Molinari J.P., *Les étudiants*, Paris, Les éditions ouvrières, 1992.
- Nakhili N., "Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale", *Éducation & Formations*, numéro 72 octobre 2005
- O'Prey S., « L'internat en cours d'études secondaires » *Education et formation* 65, 2003.

- Pasquier. D., *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005.
- Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 4e éd. 2000.
- Romainville M., *L'échec dans l'université de masse*, Paris, Education et Formation, 2000
- Romainville M., *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Paris, Perspectives en éducation et formation, 2006.
- Tenret E., thèse de doctorat sur « *L'école et la croyance en la méritocratie* », 2008.
- Tenret E., M. le Gouvello, H. Draelants, « *Choix et expérience de la classe préparatoire pour des élèves issus de milieux éloignés des formations d'élite : Distances et identifications* », communication aux journées de l'éducation de l'Université de Nantes en juin 2008.
- Thiphaine B., « *Etudes supérieures et départ du domicile parental* », OVE Info, n°3, Septembre 2002.
- Vourc'h R., « *Le transport des étudiants : moyens, durée et coûts* », OVE Info, n°10, Février 2005.
- Vourc'h R., « *Loisirs et pratiques culturelles des étudiants* », OVE Info, n°7, Novembre 2003.
- Vourc'h R., « *Vivre à Paris, vivre en province* », OVE Info, n°8, Décembre 2003.