

09 _ 2024

RAPPORT

Démocratiser

les classes « prépa »

**Le mythe à l'épreuve
des politiques publiques**

_Tom Porcedo-Zimmermann

_Avant-propos de Pierre Mathiot

Fondation
Jean Jaurès
ÉDITIONS

Remerciements

L'auteur tient à remercier tout particulièrement Pierre Mathiot pour l'avoir guidé dans la réalisation de ce travail, ainsi que Laurent Cohen, codirecteur général de la Fondation Jean-Jaurès, pour l'avoir accompagné dans ses recherches.

Il partage également sa reconnaissance envers ses anciens professeurs de classe préparatoire pour l'avoir soutenu au fil de ses recherches comme durant ses années d'études.

Tom Porcedo-Zimmermann

est étudiant en master 2 Affaires publiques
à Sciences Po Lille.

Avant-propos

– Pierre Mathiot

Professeur de science politique à Sciences Po Lille

Le texte proposé par Tom Porcedo-Zimmermann est le résultat d'un travail de recherche qu'il a réalisé dans le cadre de son cursus de master à Sciences Po Lille. J'ai eu l'honneur de l'accompagner dans cette entreprise.

Tom Porcedo-Zimmermann souhaitait s'interroger avec raison sur la place des classes préparatoires en France en 2024, classes par lesquelles il est lui-même passé durant trois ans au lycée Henri-IV à Paris.

J'avais de mon côté mené un certain nombre de missions liées au lycée et à la démocratisation de l'enseignement. Nous étions donc faits pour nous entendre !

L'objectif que nous nous étions fixé consistait à faire trois choses principalement : d'abord revenir sur le système des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) pour en interroger le fonctionnement aujourd'hui dans un paysage de l'enseignement supérieur en évolution ; ensuite, interroger l'enjeu majeur de la démocratisation du recrutement des CPGE et dans les CPGE dont on sait qu'elle est loin d'être satisfaisante ; enfin, faire un certain nombre de propositions très concrètes pour dépasser le stade de l'analyse et des constats. Pour cela, Tom Porcedo-Zimmermann a combiné une approche adossée sur les chiffres et statistiques nombreuses produites par l'État et un travail de terrain auprès de professeurs et d'élèves de classes préparatoires.

Cette manière de considérer la recherche a sans doute intéressé la Fondation Jean-Jaurès, dont les travaux cherchent justement à associer réflexions, analyses et propositions.

Je vous laisse prendre connaissance de son travail sans le « spoiler », mais je voudrais insister tout de même sur un point. Tom Porcedo-Zimmermann envisage l'enjeu de l'attractivité des CPGE auprès des élèves de condition modeste, c'est-à-dire d'abord les boursiers des échelons 5, 6, 7 de l'enseignement supérieur, au prisme de l'autocensure au moment d'émettre les vœux sur Parcoursup, puis au travers de questions d'ordre matériel qui ne sont pas sans lien avec le fait de ne pas être candidat à une CPGE ou, pire, d'intégrer avant de démissionner. Il souligne donc l'effort à conduire au lycée puis durant le cursus en « prépa » sur l'importance de l'environnement des études, en particulier le logement et les aides financières.

Enfin, il rappelle que l'enjeu est également territorial et que les CPGE qui réalisent le plus l'objectif de démocratisation sont aussi celles, dans de petites villes en région, qui sont sans doute les plus menacées par l'évolution des effectifs.

Ce travail est en même temps un moyen de s'informer, de réfléchir et de penser des évolutions utiles et nécessaires.

Bonne lecture.

Introduction

Le 4 décembre 2023, le rectorat de Paris annonce la fermeture, pour la rentrée 2024, de trois classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), au prétexte qu'elles « peinaient à atteindre leur objectif d'ouverture sociale¹ » : la classe de première année de prépa économique et commerciale générale (ECG) au lycée Jacques-Decour, une classe de khâgne au lycée Chaptal et une classe d'hypokhâgne au lycée Lamartine.

Ces questions d'« ouverture sociale » ne sont pas récentes : Jacques Chirac, président de la République, évoquait déjà, dès 2005, les « discriminations sociales et territoriales [...] fortes et réelles » d'un cursus entretenant « un processus de reproduction des élites, dont un nombre croissant d'élèves se sent de plus en plus exclu² ». Si ces constats se perpétuent aujourd'hui, ce n'est pourtant pas la conséquence d'une absence de l'action publique sur le sujet, mais plutôt celle d'une volonté chancelante de réformer le système en profondeur. Alors que le cadre d'organisation et de fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles avait été redéfini par un décret du Premier ministre Dominique de Villepin en 2007 (décret n° 2007-692 du 3 mai 2007, modifiant le décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994), un rapport d'information du Sénat, fait au nom de la commission des affaires culturelles par la mission d'information portant sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des CPGE, avait établi un panorama de la question en suggérant un total de douze propositions pour parvenir à une démocratisation véritablement efficace de ce cursus³.

La présente problématique n'est pas celle d'une discrimination de droit, mais bien « de fait » : le président de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde), Louis Schweitzer, précisait en 2007 dans son audition par la commission du Sénat que le recrutement des CPGE avait toujours été « démocratique » et uniquement fondé sur « le critère de l'exigence scolaire ». Les inégalités sociales observables au sein de ce cursus élitiste qui ne trouve aucun équivalent dans les autres pays européens ne sauraient être comprises indépendamment de la structure générale du système éducatif français. Le rapport rédigé par la commission des affaires culturelles insistait d'ailleurs sur ce point : les disparités visibles au sein des classes préparatoires aux grandes écoles « arrivent en fin d'un processus de “tri social” qui agit et se renforce tout au long du parcours scolaire, de la maternelle à l'accès au baccalauréat⁴ ».

Face à l'efficacité contestable de l'action publique en la matière – ou l'absence de mesures réellement ambitieuses –, la recherche universitaire s'est progressivement emparée de ce sujet interrogeant les principes fondamentaux du système éducatif français.

Dans un article paru en 2018 dans la revue *Éducation & Sociétés*⁵, Yves Dutercq et James Masy identifiaient ainsi les différents freins aux politiques publiques mises en place depuis les années 2000. Critiquant le caractère socialement élitiste du recrutement des grandes écoles et des CPGE qui y préparent, les sociologues faisaient le constat d'une prise de conscience de ces enjeux, tant par le monde de la

1. Déclaration à l'AFP de Jean-François Barle, directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) de Paris chargé des lycées, décembre 2023.

2. Discours de Jacques Chirac, président de la République, à l'occasion de l'installation de la Halde, le 23 juin 2005.

3. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, Rapport de la mission d'information sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles, Sénat, n° 441, septembre 2007.

4. *Ibid.*

5. Yves Dutercq et James Masy, « Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? », *Éducation & Sociétés*, n° 41, 2018.

recherche que par les administrations étatiques, les rapports et textes officiels se multipliant durant les mandats de Jacques Chirac et Nicolas Sarkozy. Toutefois, malgré l'objectif d'ouverture sociale affiché par les acteurs publics, les causes véritables des fractures apparentes demeurent : l'offre des CPGE est territorialement inégale en quantité, inégale en qualité (une concentration des CPGE conduisant aux meilleures grandes écoles étant identifiable dans quelques métropoles universitaires), tandis que la volonté d'élargissement du « vivier » des candidats reste trop peu marquée. Le même rapport de la commission des affaires culturelles évoquait déjà en 2007 ces problématiques, en insistant davantage sur les défauts d'information de certains publics, ainsi que sur l'existence d'un véritable processus d'« auto-censure » des étudiants provenant de milieux socio-éducatifs défavorisés. Bien que les réformes initiées au début du millénaire aient contribué à la diversification du profil des préparatoires, elles ne l'ont pas fondamentalement transformé : on observe encore aujourd'hui la persistance d'une surreprésentation des classes supérieures et d'une orientation genrée dans certaines filières.

Une lueur d'espoir avait pourtant été allumée en janvier 2010 par l'objectif, assigné par le gouvernement Fillon au ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel, d'intégrer « 30 % de boursiers » parmi les effectifs des classes préparatoires aux grandes écoles. Dans le même temps, la période avait vu se multiplier les établissements accueillant des CPGE sur le territoire, suggérant ainsi une volonté de réduire les inégalités socio-spatiales d'accès à ce cursus. Pourtant, ces deux tentatives doivent aujourd'hui être relativisées.

D'une part, l'objectif des 30 % n'est que trop rarement respecté : la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) estimait la part des étudiants boursiers dans les effectifs des CPGE sur l'année 2020-2021 à 27,3 % dans les secteurs public et privé confondus, et à 29,1 % dans le seul secteur public. Si une nette évolution est observable pendant la dernière décennie

(cette même proportion d'étudiants boursiers dans les effectifs des CPGE ne s'élevait qu'à 19 % durant l'année universitaire 2005-2006, selon le rapport du Sénat de 2007), elle n'est toutefois pas encore satisfaisante : les 30 % ne sont toujours pas atteints, tandis que la Drees précisait que 45,8 % de ces effectifs étaient catégorisés « échelon 0 bis » ou « échelon 1 », tandis que seulement 18,3 % étaient identifiés comme « échelon 6 » et plus.

D'autre part, si les inégalités en termes de répartition de l'offre des CPGE sur l'Hexagone devaient être drastiquement réduites, c'est finalement un processus de segmentation accentuée qui en a découlé : les CPGE traditionnelles continuent d'accueillir des étudiants issus de milieux socioculturels favorisés, et ce malgré la mise en place de dispositifs visant l'ouverture sociale comme les « cordées de la réussite » créées en 2008, tandis que les nouvelles CPGE dites de « proximité », dont Yves Dutercq et James Masy suggéraient la modernisation en 2016 dans un rapport réalisé pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)¹, sont certes plus accessibles, mais n'offrent toujours pas les mêmes opportunités de débouchés que les cursus demeurant socialement élitistes.

Par ailleurs, alors que les sociologues faisaient le constat de la persistance d'inégalités sociales dans un contexte de hausse des effectifs en CPGE, ces mêmes disparités, aujourd'hui toujours visibles, sont désormais à étudier en parallèle d'un processus de perte d'attractivité des classes préparatoires. La multiplication de filières d'excellence alternatives, à l'image des *bachelors* dont les écoles de commerce et d'ingénieurs comme HEC, l'ESSEC ou encore Polytechnique se sont dotées, mène une rude concurrence à un cursus de CPGE qui ne parvient toujours pas à répondre aux enjeux que nous venons d'introduire – sans oublier le fait que ces filières accessibles à la sortie du baccalauréat, particulièrement onéreuses, ne s'adressent presque qu'exclusivement à un public favorisé sur les plans économique et socioculturel.

1. Yves Dutercq et James Masy, *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?*, Cnesco, 2016.

L'ensemble de ces observations préliminaires permettent donc le postulat suivant : les réformes visant à démocratiser l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles en France, si elles ont toujours préservé l'excellence du cursus, n'ont pas fondamentalement modifié ses traditions de recrutement socialement inéquitables. L'augmentation des places et la diversification des implantations ont semblé favoriser les classes moyennes, notamment leur segment supérieur, plutôt que les milieux populaires ou les femmes, la disparité des genres au sein des effectifs des préparatoires persistant encore aujourd'hui. Le sociologue James Masy se risque même à affirmer que l'ensemble de ces mesures n'a fait qu'accentuer un processus de hiérarchisation, tant au sein des effectifs qu'entre les CPGE elles-mêmes, entraînant l'apparition de « nouvelles » classes préparatoires formant des étudiants pour des postes d'encadrement intermédiaire¹.

Dès lors, comment poursuivre l'effort de démocratisation d'un cursus à l'attractivité chancelante, processus dont les fondements interrogent directement les principes de méritocratie et d'égalité des chances du système éducatif français ?

Un simple état des lieux de la démocratisation du cursus des CPGE et des problématiques y étant associées n'autorisera ni d'envisager de nouvelles politiques publiques d'éducation permettant de donner un souffle nouveau à l'ouverture sociale de ce système, ni d'appréhender les enjeux socio-éducatifs inhérents à cette perspective : il nous appartiendra de les comprendre à l'aune d'une approche mêlant travaux de recherche et rapports des administrations étatiques, pour parvenir à proposer différents leviers

exploitables tant à court terme que dans le temps long. En plus d'une approche théorique réalisée à partir des nombreuses données fournies par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ce rapport prend appui sur une approche empirique concrétisée par la réalisation d'une enquête de terrain menée en deux temps. Le premier, celui de l'élaboration d'un questionnaire partagé auprès de préparatoires², a été effectué sur un panel d'environ 140 étudiants issus de trois CPGE distinctes : la filière de CPGE économique du lycée Henri-IV à Paris, la filière de CPGE scientifique du lycée Chateaubriand à Rennes et la filière de CPGE littéraire du lycée Faidherbe à Lille. Un total de 67 réponses a été recueilli. Le second, orienté vers les perceptions des personnels enseignants et dirigeants de ces problématiques inhérentes au système des CPGE, a été construit autour d'une dizaine d'entretiens réalisés avec des professeurs de différentes filières de CPGE, des enseignants du secondaire, ainsi que des proviseurs d'établissement.

Trois principaux axes d'analyse se sont dégagés de ce travail. La première partie de ce rapport consistera en une brève présentation du système sélectif des CPGE, couplée à un panorama des leviers déjà utilisés pour favoriser son ouverture sociale. La deuxième perspective exposera le faisceau d'obstacles à la démocratisation de ce cursus ayant jusqu'ici endigué l'action publique en la matière. Enfin, le troisième et dernier temps de ce rapport établira une série de propositions de politiques publiques d'éducation dont l'usage permettrait d'apporter une réponse aux problématiques ici appréhendées.

1. James Masy, *L'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : entre leurre et justice*, Congrès de l'Association française de sociologie, Grenoble, 2011.

2. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

Propositions

Poursuivre le combat contre l'autocensure

1. Démythifier les CPGE par la création d'ambassadeurs

- attribuer, au sein de chaque établissement, pour chaque filière proposée, et sur la base du volontariat, une fonction d'ambassadeur à des étudiants effectuant ou ayant effectué un cursus en CPGE, ainsi qu'à des professeurs.

2. Améliorer l'orientation et l'intégration des élèves

- développer le tutorat, en l'étendant à tous les élèves volontaires dès la classe de seconde ;
- intégrer systématiquement des modules d'accompagnement à l'orientation dans la formation initiale et continue des enseignants ;

- inscrire comme obligatoires dans l'emploi du temps des élèves de lycée les 54 heures annuelles consacrées spécifiquement à l'orientation.

3. Développer l'accompagnement psychologique des étudiants

- créer une fonction de professeur référent au sein de chaque établissement pour renforcer l'accompagnement psychologique des élèves ;
- multiplier les cellules d'accompagnement dirigées par des professionnels de la santé dans chaque établissement proposant une formation en CPGE.

Repenser l'offre de formation

4. Redéfinir l'accompagnement financier et l'aide au logement étudiant

- encourager l'ouverture d'internats pour permettre à chaque établissement proposant une formation en CPGE d'en disposer ;
- effectuer une meilleure communication auprès des étudiants et de leurs familles vis-à-vis des aides disponibles.

5. Repenser l'attribution des places en internat

- redéfinir les critères d'attribution des places en internat ;
- augmenter le nombre de places réservées aux étudiants bénéficiant d'échelons de bourse plus importants.

6. Rétablir l'équité de l'offre

- redéfinir les quotas d'étudiants boursiers par établissement en réévaluant la proportionnalité des échelons ;
- consacrer deux années de l'engagement décennal normalien à l'enseignement dans des CPGE de « proximité » ;
- revoir l'implantation de l'offre de CPGE afin de développer un meilleur maillage territorial.

Prolonger la réflexion

7. La CPES ou la nécessité d'un retour aux fondamentaux ?

- repenser les critères de sélection à l'entrée en CPES ;
- encourager le développement de cette filière dans de nouveaux établissements.

8. Interroger le mode de notation en CPGE

- mettre en place de nouvelles modalités de notation et d'évaluation des étudiants en CPGE.

9. Parcoursup, seule voie d'accès aux CPGE ?

- penser une voie d'admission parallèle aux CPGE en fonction des échelons de bourse ;
- interroger l'intérêt d'une anonymisation des lycées d'origine sur les candidatures de la plateforme.

10. Étendre le programme des « cordées de la réussite »

- développer le programme des « cordées de la réussite » pour y intégrer davantage de CPGE ;
- améliorer la couverture territoriale des établissements « têtes de cordée » pour optimiser la démocratisation du cursus.

Les classes préparatoires aux grandes écoles : évolutions contrastées d'un système élitiste

Les classes préparatoires aux grandes écoles : raison d'être d'un système unique en Europe

L'architecture complexe d'un système vaste

L'organisation et le fonctionnement des classes préparatoires relevaient, jusqu'à l'année 2013 et l'entrée en vigueur du Code de l'éducation, d'un décret du 3 mai 2007¹. Ces formations sont désormais encadrées par les livres VI (articles D.612-19 à D.612-29-2) et VII dudit Code.

En 2021, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) comptabilisait 458 établissements proposant une formation en CPGE, dont 364 publics et 94 privés. Les programmes d'enseignement des classes préparatoires, structurés sur une période biennale, s'articulent autour de directives nationales. Initialement concentrées sur les disciplines scientifiques, ces formations ont, au fil du temps, élargi leur spectre pour embrasser une pluralité de domaines. Ce développement s'inscrit dans le contexte d'une évolution continue des exigences et des orientations des prestigieuses grandes écoles françaises. Ces cursus préparatoires se classifient en trois grandes catégories distinctes :

- les classes préparatoires scientifiques visent principalement l'intégration à des institutions telles que les écoles d'ingénierie, les académies militaires, les écoles normales supérieures, ainsi que les établissements nationaux de formation vétérinaire ;
- les classes préparatoires économiques et commerciales ambitionnent de former les candidats aux concours d'admission des écoles supérieures de commerce et de gestion, y compris la section des sciences économiques et sociales de l'École normale supérieure de Paris-Saclay ;
- les classes préparatoires littéraires, qui, outre leur vocation à préparer aux Écoles normales supérieures d'Ulm et de Lyon, ouvrent également la voie vers l'École nationale des Chartes, les écoles supérieures de commerce et de gestion, ainsi qu'aux instituts d'études politiques.

Au-delà de cette classification apparemment linéaire réside une architecture organisationnelle d'une complexité substantielle². En effet, chaque filière se décompose en plusieurs itinéraires, lesquels sont définis en fonction de spécialités ou de « dominantes » spécifiques, reflétant ainsi la diversité et la spécificité des parcours académiques proposés au sein de ces formations préparatoires. Les effectifs, quant à eux, sont répartis de manière très disparate selon les différentes filières, comme permettent de le souligner les données statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche³.

1. Décret n° 2007-692 du 3 mai 2007 modifiant le décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant des ministres chargés de l'Éducation, de l'Agriculture et des Armées.

2. Annexe 1, « Classification des différents cursus de CPGE ».

3. Systèmes d'information scolarité du MENJ, Système d'information de l'enseignement agricole du MASA, année scolaire 2022-2023, MESR-SIES.

Les classes préparatoires scientifiques accueillent, durant l'année scolaire 2022-2023, un total de 50 897 étudiants, soit le plus gros contingent d'étudiants en classes préparatoires (62,7 %). Près de 92 % d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat général ; 5,3 % des effectifs proviennent de la filière technologique ; 0,2 % sont titulaires d'un baccalauréat professionnel (les origines « autres » – universités, IUT, vie active, étudiants étrangers – représentent 2,6 % des effectifs). Sur l'ensemble des données, on relève 15 715 étudiantes et 35 182 étudiants.

Sur la même période scolaire, les classes préparatoires économiques accueillent 17 861 étudiants (soit 22 % des effectifs totaux), dont 8 790 étudiantes et 9 071 étudiants. 84,2 % de ces effectifs sont titulaires d'un baccalauréat général ; 12,2 % d'un baccalauréat technologique ; 0,6 % d'un baccalauréat professionnel (les origines « autres » – universités, IUT, vie active, étudiants étrangers – représentent 3 % des effectifs).

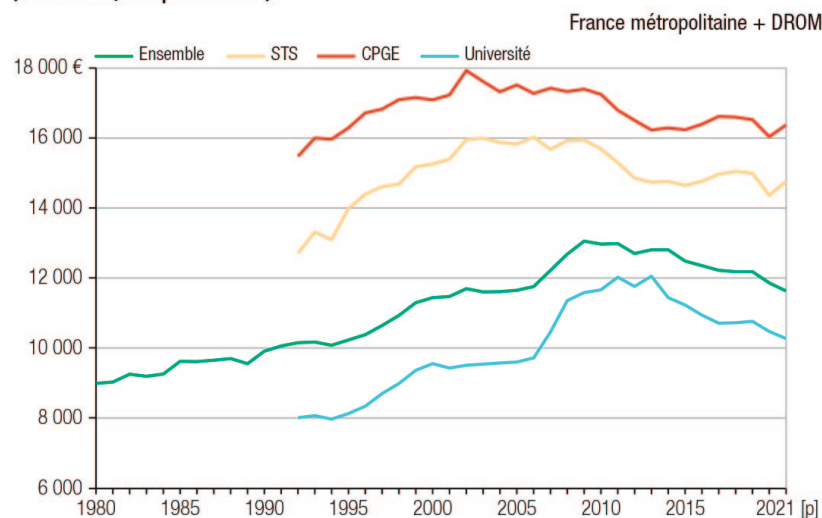
Enfin, les classes préparatoires littéraires accueillent sur la même année scolaire 12 406 élèves (soit 26,3 % des effectifs totaux), dont 8 730 femmes et 3 676 hommes. 97,3 % de ces étudiants sont titulaires d'un baccalauréat général ; 0,1 % sont titulaires d'un baccalauréat technologique (les origines « autres »

– universités, IUT, vie active, étudiants étrangers – représentent 2,6 % des effectifs).

Une filière exigeante pour les élèves et coûteuse pour l'État

Comme cela a été relevé de manière consensuelle par les étudiants ainsi que les enseignants consultés dans le cadre de notre enquête de terrain¹, les classes préparatoires se distinguent comme un parcours académique particulièrement rigoureux, nécessitant une motivation soutenue, une rigueur intellectuelle sans faille, ainsi qu'une capacité de travail considérable. L'étude réalisée par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), parue en 2016, a permis de confirmer que l'investissement en matière de temps de travail est plus important en CPGE qu'au sein de toute autre formation d'enseignement supérieur², tant au niveau des heures de cours (34 heures hebdomadaires) que vis-à-vis du travail personnel (22 heures hebdomadaires). En contrepartie de ces exigences, ces filières spécifiques proposent un encadrement et un suivi académique d'une qualité inégalée au sein du paysage universitaire.

Évolution de la dépense moyenne par étudiant entre 1980 et 2021 [p]
(en euros, au prix 2021)



[p] Provisoire.

Source : MENJ-MESR-DEPP, Compte de l'éducation.

1. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

2. Annexe 1, OVE, Enquête « Conditions de vie des étudiants 2016 », Emploi du temps hebdomadaire selon la filière d'études.

D'après la note d'information n° 23-43 remise par la DEPP au ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en octobre 2023, la France a consacré, durant l'année 2022, 180,1 milliards d'euros à son système éducatif. La dépense moyenne pour un élève ou un étudiant (y compris l'apprentissage) s'établit à 9 860 euros ; elle croît avec le niveau d'enseignement allant de 7 910 euros pour un élève du premier degré à 10 770 euros pour un élève du second degré, et 12 250 euros pour un étudiant du supérieur. Au sein de cette répartition budgétaire, c'est la dépense moyenne par étudiant en CPGE qui est la plus significative, atteignant 17 260 euros en 2023. Comme l'illustre le graphique ci-dessus, la dépense publique destinée aux CPGE a toujours été la plus importante des comptes de l'Éducation nationale, allant, entre 1992 et 2023, de 15 800 euros à 17 260 euros par étudiant.

Cet écart significatif en matière de dépenses publiques peut notamment être expliqué par la rémunération attribuée aux professeurs exerçant en CPGE. Durant l'année scolaire 2018-2019, 6 727 professeurs enseignaient en classes préparatoires (dont 2 087 professeurs de chaire supérieure et 4 507 professeurs agrégés)¹. Leur traitement correspond à celui des corps auxquels ils appartiennent. Les professeurs de CPGE bénéficient, en outre, de primes spécifiques : sous certaines conditions, ils reçoivent une indemnité de fonctions particulières². Par ailleurs, la pédagogie des CPGE inclut un certain nombre d'heures d'interrogations orales (les « khôlles »),

rémunérées en fonction de l'effectif de la classe, à un taux pouvant aller jusqu'à 72 euros de l'heure.

Entre conception malthusienne et volonté d'« ouverture sociale » : les évolutions du système des CPGE

L'évolution de la diversité sociale dans les CPGE : stagnation ou régression ?

La spécificité sociale de l'orientation en classe préparatoire

Alors que, dans son rapport publié en septembre 2007, la commission des affaires culturelles du Sénat soulignait déjà une prédominance des étudiants « issus d'un milieu favorisé » au sein des effectifs des CPGE, cette tendance ne semble pas avoir été totalement inversée. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, en 2021, 14,2 % des nouveaux bacheliers dont les parents exercent des fonctions de cadre ou des professions intellectuelles supérieures ont fait le choix d'un cursus en CPGE. À titre de comparaison, sur la même année, cette orientation ne concerne que 3,7 % des bacheliers dont les parents sont ouvriers, et 4,6 % des élèves dont les parents sont employés.

Nouveaux bacheliers 2021 inscrits dans les différentes filières de l'enseignement supérieur selon le sexe et l'origine sociale (en %)

	France métropolitaine + DROM					
	Université	dont IUT	CPGE	STS	Autres	Ensemble
Hommes	44,6	11,6	8,9	34,3	12,2	100,0
Femmes	54,9	6,5	5,9	24,3	15,0	100,0
Origine sociale renseignée (89,5 %) dont :	55,1	9,7	7,8	24,3	12,8	100,0
Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	49,8	9,5	8,0	24,6	17,6	100,0
Cadres, professions intellectuelles supérieures	56,3	9,6	14,2	10,2	19,3	100,0
Professions intermédiaires	61,9	11,7	6,6	20,2	11,3	100,0
Employés	61,7	10,9	4,6	23,7	10,0	100,0
Ouvriers	44,2	8,3	3,7	45,5	6,6	100,0
Retraités, inactifs	51,5	7,4	3,9	37,5	7,1	100,0

Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES.

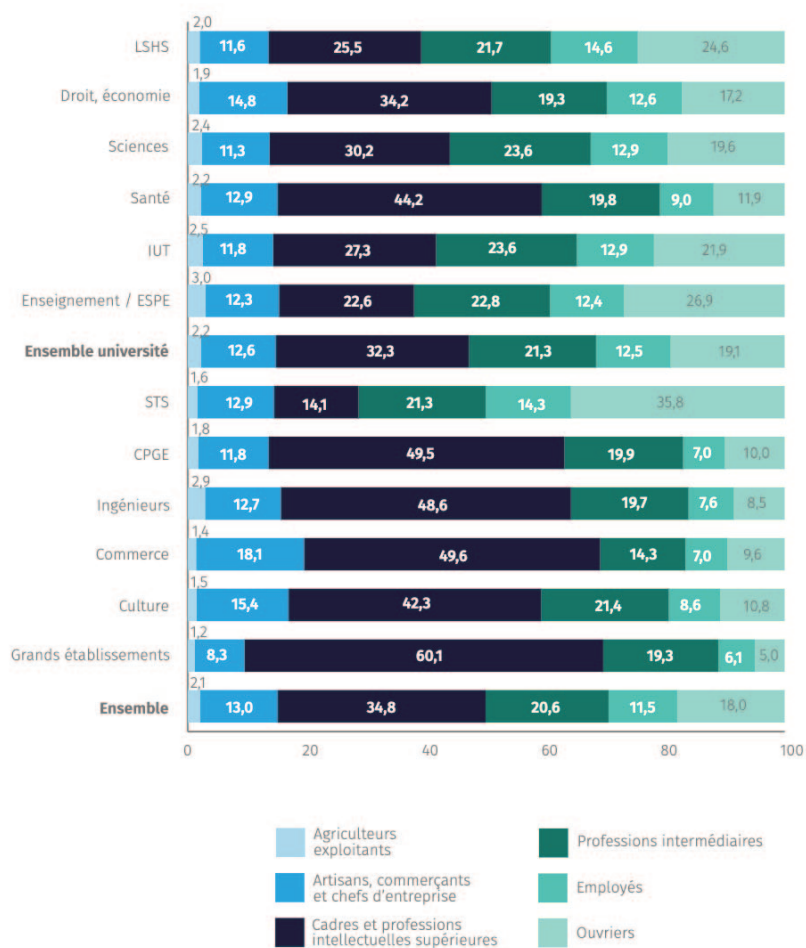
1. Base statistique des agents (BSA), année scolaire 2018-2019, MENJ-MESRI-DEPP.

2. Indemnité créée par le décret n° 99-886 du 19 octobre 1999, actualisé par le décret n° 2004-106 du 29 janvier 2004.

En portant notre regard au sein même des effectifs des CPGE, cette tendance se confirme. La dernière étude réalisée par l'Observatoire national de la vie

étudiante, parue en 2020 et exposée ci-après, met en exergue cette perspective d'un système élitiste propice à l'autoreproduction.

Répartition des étudiant-e-s par catégorie socioprofessionnelle de leurs parents, selon leur filière d'études (en %)



Enquête **Conditions de vie des étudiants 2020** - OVE

Champ : Étudiant-e-s dont les parents sont actifs occupés (n = 43 143)

Lecture : 2,0 % des étudiant-e-s inscrites en lettres, sciences humaines et sociales sont des enfants d'agriculteurs et agricultrices exploitants.

Note : La catégorie socioprofessionnelle des parents est déterminée par celle du père et à défaut celle de la mère.

Alors qu'en 2020, près d'un étudiant sur deux en CPGE était issu d'une famille où les parents exercent des fonctions de cadre ou des professions intellectuelles supérieures, les perspectives abordées dans l'introduction de ce rapport se confirment. Certes, des progrès sont identifiables : la part des étudiants en CPGE provenant de milieux favorisés en 2001-2002

avoisinait les 62 %¹. Les efforts de démocratisation doivent être accentués en ce sens. Face à l'efficacité contestable de l'action publique mise en place depuis les années 2010, de nombreux freins persistent et contiennent un véritable élargissement de ce cursus. Ces constats statistiques sont par ailleurs les témoignages d'une problématique de fond, qui avait

1. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, op. cit., 2007, p. 46.

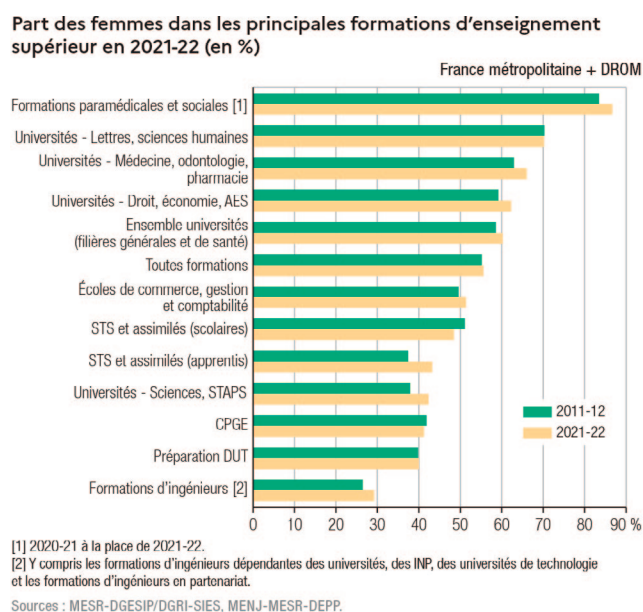
notamment été soulignée par les développements bourdieusiens dès 1964, dans *Les Héritiers*¹. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron y avaient mis en exergue l'idée selon laquelle l'ignorance des disparités sociales risque de mener à une condamnation et légitime l'explication de toutes les formes d'inégalités, notamment dans le domaine de la réussite éducative, comme étant des inégalités intrinsèques, des disparités de talents naturels².

Une formation genrée ?

Outre ce risque de perpétuation d'un schème social reproductif, les CPGE sont également caractérisées par une nette disparité dans la représentativité des sexes, que ce soit dans l'ensemble du cursus ou au sein des différentes filières.

Sur l'année scolaire 2022-2023, 47,3 % des effectifs féminins se trouvent dans les CPGE scientifiques, 26,4 % dans la filière économique, et 26,3 % dans la filière littéraire. Cet aperçu global³ peut être complété par les parts des effectifs féminins au sein de chaque filière spécifique : sur la même année scolaire, 30,9 % des effectifs de CPGE scientifiques sont des femmes, contre 49,2 % en filière économique, et surtout 70,4 % dans les filières littéraires.

Toutefois, ces partitions sexuées des effectifs ne sont pas révélatrices de la problématique de fond à l'œuvre. Si la part des femmes au sein des effectifs des CPGE a bien augmenté depuis le début des années 2000, elle demeure minoritaire et tend à diminuer depuis quelques années, comme on peut le constater dans le graphique ci-après.



Un constat préoccupant alors même que la tendance semblait s'inverser depuis les années 2010. Ce léger recul de la part des femmes dans les effectifs globaux est à mettre en parallèle de celui identifiable au sein

des filières spécifiques : alors qu'en 2005-2006, 55 % des effectifs de CPGE économiques étaient des femmes⁴, cette proportion a chuté, comme nous le mentionnions, à 49,2 % des effectifs en 2022-2023.

1. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
 2. *Ibid.*
 3. Base statistique des agents (BSA), année scolaire 2022-2023, MESR-SIES.
 4. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, op. cit., 2007, p. 36.

La question de l'attractivité du cursus

Il convient désormais d'analyser les persistances de clivages sociaux au sein des CPGE à l'aune d'une érosion de l'attrait pour ces formations préparatoires.

Comme peuvent le souligner les présents résultats de l'enquête réalisée par la DGRI-SIES pour le compte des ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le taux d'inscription en CPGE pour les étudiants possédant un baccalauréat général est passé de 12,6 % en 2010 à seulement

9,9 % en 2021. Pour l'ensemble des bacheliers, on observe une évolution d'un taux d'inscription de 7 % en 2010 contre 5,7 % en 2021.

Cette évolution, loin d'être anodine, s'inscrit dans un contexte plus large de transformation du paysage éducatif supérieur français. En effet, la diminution des taux d'inscription en CPGE n'est pas seulement le résultat d'une désaffection spontanée ; elle révèle également les effets palpables d'une concurrence accrue et d'une diversification des parcours d'excellence proposés aux étudiants. Couplée aux problématiques socio-éducatives évoquées, l'émergence de parcours

Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur [1]

		France métropolitaine + DROM							
		2010	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Baccalauréat général	Ensemble du supérieur	94,6	92,3	91,8	92,8	93,9	92,9	94,0	
	Université [2]	60,4	61,0	60,5	61,2	61,4	59,7	59,6	
	dont préparation BUT	10,6	9,6	9,4	9,2	9,1	8,6	7,4	
	CPGE	12,6	11,7	11,8	10,8	10,7	9,8	9,9	
	STS [3]	9,6	8,2	8,4	8,2	8,3	9,1	9,1	
	dont voie scolaire	8,7	7,3	7,4	7,1	7,0	6,7	5,8	
	Autres formations	12,0	11,5	11,2	12,6	13,5	14,2	15,4	
Baccalauréat technologique	Ensemble du supérieur	80,7	78,9	78,9	78,3	80,4	78,5	79,7	
	Université [2]	28,3	31,4	30,2	30,9	30,5	29	29,8	
	dont préparation BUT	9,8	11,5	11,4	12,2	12,1	11,6	14,4	
	CPGE	1,4	1,9	1,9	1,9	1,9	1,8	1,8	
	STS [3]	46	40,8	41,4	40,0	40,5	39,4	39,5	
	dont voie scolaire	42,5	36,7	36,8	35,1	34,8	31,2	27,9	
	dont voie apprentissage	3,5	4,2	4,7	4,9	5,6	8,2	11,5	
Baccalauréat professionnel	Ensemble du supérieur	5,1	4,8	5,3	5,5	7,6	8,4	8,6	
	Université [2]	25,9	35,3	34,1	34,6	33,5	32,6	35,9	
	dont préparation BUT	17,5	21,9	21,5	22,1	21,9	21,7	27,1	
	CPGE	2,8	4,0	3,7	3,9	3,7	3,6	4,0	
	STS voie scolaire [4]	56,3	38,6	37,2	35,3	35,3	33,7	29,8	
	Autres formations	3,7	5,1	4,8	5,3	5,9	5,9	6,2	
	Autres formations	34,9	36,1	38,6	39,5	41,8	42,8	46,0	
Ensemble tous baccalauréats	Ensemble du supérieur	77,9	73,8	74,6	75,8	77,6	76,9	78,6	
	Université [2]	40,6	40,0	39,6	40,4	40,5	39,2	39,3	
	dont préparation BUT	8,2	7,4	7,4	7,5	7,5	7,1	7,0	
	CPGE	7,0	6,4	6,6	6,1	6,1	5,6	5,7	
	STS [3]	22,6	20,2	21,2	21,1	21,6	22	22,8	
	dont voie scolaire	19,3	17,0	17,6	17,3	17,5	16,2	15,0	
	dont voie apprentissage	3,2	3,2	3,6	3,8	4,1	5,9	7,8	
Autres formations	7,8	7,2	7,2	8,1	9,4	10	10,8		

[1] Voir « Méthodologie ».

[2] Taux d'inscription à l'université hors inscriptions simultanées en licence et en CPGE.

[3] Les bacheliers (toutes séries) poursuivant leurs études en STS par la voie de l'apprentissage sont inclus à partir de 2010.

[4] La source utilisée pour recenser les apprentis (SIFA) ne distingue pas le détail des séries du bac et ne permet donc pas d'inclure les taux d'inscriptions en STS par apprentissage à ce niveau de détail.

Sources : MESR-DGESIP/DGRI-SIES, MENJ-MESR-DEPP, SIFA (système d'information de la formation des apprentis) (situation au 31 décembre de l'année scolaire), MESR-DGESIP/DGRI-SIES, SCOLARITÉ, MESR-DGESIP/DGRI-SIES, Enquêtes auprès des autres établissements d'enseignement supérieur.

d'excellence alternatifs, incarnés notamment par les programmes de *bachelor* développés par des institutions de renom telles que HEC, l'ESSEC ou encore l'École polytechnique, engendrent une concurrence significative pour les CPGE, lesquelles peinent à relever les défis précédemment évoqués. Ces nouvelles voies d'accès à l'enseignement supérieur, bien qu'accessibles immédiatement après l'obtention du baccalauréat, se caractérisent par un coût particulièrement élevé, ce qui les rend *de facto* presque

exclusivement accessibles à une élite économique et socioculturelle.

Bien que les effectifs des préparatoires aient connu une légère hausse à la rentrée 2023 (avec près de 82 400 étudiants inscrits, soit une augmentation de 1,5 % en comparaison à l'année scolaire précédente), cette augmentation est marquée par une surreprésentation masculine, étayant l'idée d'une formation genrée évoquée précédemment.

Le faisceau d'obstacles à la démocratisation du cursus

Où en est la démocratisation du système des classes préparatoires aux grandes écoles ?

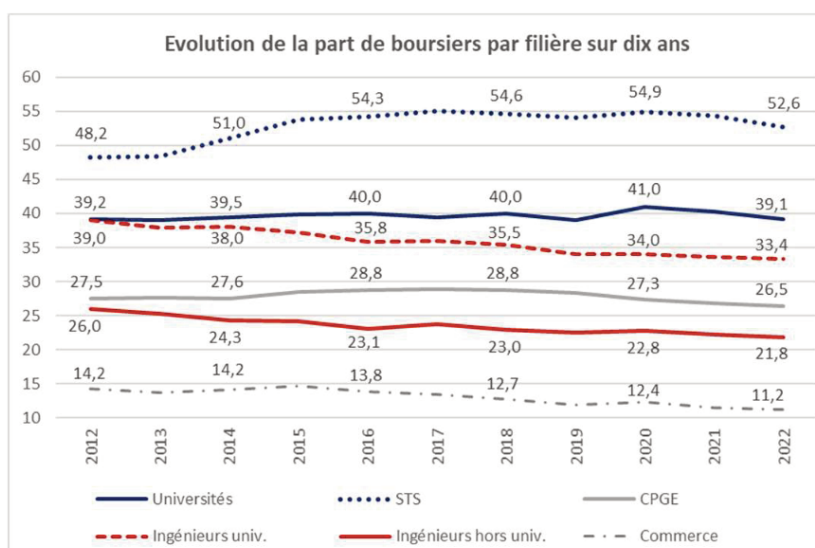
Les effectifs des préparatoires : état des lieux

Incarnation du modèle éducatif républicain, formation des élites, rempart à la reproduction sociale ou encore concrétisation de l'idéal d'« ascenseur social » sur le seul critère du mérite scolaire : ce sont autant d'objectifs supposés définir les fondements des CPGE. Pour autant, dans la continuité de ce qui a déjà été esquissé dans les considérations préliminaires du rapport, ces perspectives sont aujourd'hui légitimement interrogeables, alors que les politiques publiques d'éducation affichent des résultats en demi-teinte. La volonté clairement affichée de

démocratisation du cursus des CPGE au début des années 2010 n'a malheureusement pas encore les retombées escomptées. Outre les problématiques d'attractivité du cursus que nous mentionnions, les seuls « objectifs » d'ouverture des différentes filières n'ont pas su redéfinir le vivier des étudiants, ni endiguer le processus latent d'autoreproduction des élites.

Outre les données statiques mentionnées dans la première partie du rapport, un autre regard porté sur les effectifs des préparatoires – notamment vis-à-vis de l'évolution des effectifs d'étudiants boursiers dans les différentes filières – permet une compréhension renouvelée de l'échec de démocratisation du cursus des classes préparatoires aux grandes écoles.

D'une part, la proportion d'étudiants boursiers en CPGE, en plus de n'avoir jamais atteint l'objectif des 30 % durant la dernière décennie, est aujourd'hui en baisse, comme l'illustrent les données fournies en 2023 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

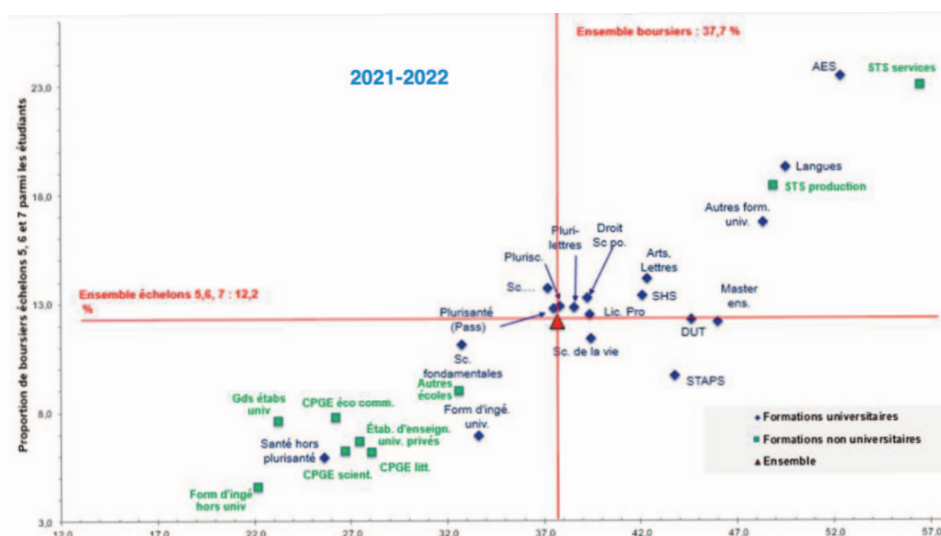


Source : MESR-SIES / Système d'information AGLAE, extraction 15/03/2023, SISE-Inscrits, SCOLARITE, Synthèse-SISE Champ : France (hors Polynésie française et Nouvelle Calédonie)

En dépit des quotas établis, l'analyse de la distribution des boursiers révèle une disparité marquée des taux d'attribution des bourses selon les différentes filières d'études (ce constat au niveau global devant être évalué en prenant en compte la spécificité du barème des bourses de l'enseignement supérieur, qui diffère notablement de celui de l'enseignement secondaire). À titre indicatif, le plafond de ressources maximal fixé pour l'année 2022 s'établissait à 95 610 euros (soit le double de celui applicable au secondaire). Les données statistiques diffusées en 2022 par le ministère indiquent ainsi que, en comparaison avec les sections de techniciens supérieurs (STS), les classes préparatoires aux grandes écoles enregistrent un taux de boursiers nettement inférieur, avec seulement 26,5 % de boursiers, soit 21 679 étudiants bénéficiaires.

D'autre part, alors que cette disparité visible sur l'ensemble des filières d'enseignement supérieur avait déjà été soulignée par la Cour des comptes dans son rapport sur les effets de la loi orientation et réussite des étudiants (ORE) publié en février 2020¹, elle tend à s'accroître, faute de politiques publiques d'éducation réellement efficaces ou ambitieuses. Si la part d'étudiants boursiers dans les effectifs globaux de l'enseignement supérieur demeure relativement stable depuis l'année scolaire 2016-2017, elle a baissé de 2 points au sein des effectifs de préparatoires². Un examen plus détaillé des effectifs boursiers révèle une disparité plus prononcée selon les différents échelons de bourse (*graphique ci-dessous*).

Les filières de formation et les disciplines du supérieur selon leurs proportions de boursiers et de boursiers aux échelons les plus élevés



Champ : France (hors Polynésie française et Nouvelle-Calédonie).

Lecture : en 2021-2022, 54,9 % des étudiants en AES ont une bourse sur critères sociaux et 24,7 % sont boursiers aux échelons 5, 6 et 7.

Source : annexe de MESR (2022), « Les boursiers sur critères sociaux en 2021-2022 », Note flash du SIES, n° 23, MESRI-SIES / Système d'information AGLAE, extraction 15/03/2019

1. Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi ORE, communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, Cour des comptes, février 2020.
2. Annexe 1, « MESR-SIES, Évolution de la part de boursiers par filières sur un et cinq ans ».

Des résultats statistiques témoignant de tendances similaires à ces premiers constats ont également été relevés par l'enquête réalisée dans le cadre du rapport¹. L'ensemble interrogé a d'ailleurs révélé des disparités bien plus prononcées que celles distinguées à l'échelle nationale à partir des statistiques ministérielles. La méthode de « carottage » adoptée pour la réalisation de cette enquête ne saurait être comprise comme révélatrice de tendances globales ; elle permet plutôt l'identification de problématiques ciblées saisissant les réalités du vécu des préparatoires. Sur les 67 réponses recueillies, les effectifs boursiers représentaient 23,9 % de l'ensemble, tandis que la part des échelons « 0 bis » ou « 1 » s'élevait à 87,6 % des étudiants bénéficiant d'une bourse (dont 68,8 % d'échelons « 0 bis » et 18,8 % d'échelons « 1 »). Couplée à cette surreprésentation des premiers échelons de bourse, l'absence totale d'échelon « 5 » ou plus parmi les répondants témoigne d'autant plus de l'échec des tentatives de démocratisation du cursus des CPGE.

Comment expliquer la persistance de ces nombreuses disparités malgré les efforts de démocratisation initiés depuis les années 2010 ? Si différents facteurs structurels avaient bien été identifiés dans le rapport du Sénat de 2007, les politiques publiques d'éducation mises en place depuis lors n'ont permis qu'un contournement partiel de certaines fractures, faute d'initier un changement de paradigme.

Une offre de formation toujours inégale

Approche quantitative : cartographie des CPGE

Au cours des deux dernières décennies, la cartographie des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) a subi des transformations significatives, témoignant d'une politique proactive d'expansion de ces structures éducatives à travers le territoire national.

Par ailleurs, si, en 1980, seuls 171 lycées publics offraient des programmes de CPGE et que 21 départements français n'étaient pas encore dotés de tels cursus au début des années 2010, en 2021, le nombre

d'établissements proposant des CPGE s'élevait à 458, répartis entre 364 établissements publics et 94 privés, couvrant l'ensemble des académies métropolitaines et ultramarines de la France.

Néanmoins, une investigation approfondie de la distribution géographique de ces établissements met en lumière des dynamiques persistantes et des disparités marquées entre les différentes académies et départements. L'hypertrophie de la capitale et de la région parisienne tend certes à être partiellement corrigée grâce à une stratégie de redistribution vers les régions provinciales et de Paris *intramuros* vers le reste de l'Île-de-France, mais la sur-représentation demeure prédominante : en 2018-2019, les lycées parisiens accueillait encore plus de 35 % du total des élèves inscrits en CPGE, représentant plus de 30 000 étudiants², tandis que sur les 458 établissements proposant des formations en CPGE en 2021, 289 étaient situés dans Paris et sa région.

Ce phénomène de centralisation s'étend à plusieurs grandes villes, les académies de Paris, Versailles, Lille et Lyon concentrant à elles seules plus de 60 % de l'ensemble des effectifs des CPGE publiques. Les capacités d'accueil varient considérablement d'une académie à l'autre : à titre d'exemple, le nombre de places disponibles en CPGE dans les lycées publics de l'académie de Paris est 24 fois supérieur à celui de l'académie de Limoges, bien que les effectifs scolaires du secondaire ne soient « que » trois fois plus importants et les effectifs étudiants treize fois plus élevés.

Si la multiplication des classes préparatoires dites de « proximité » à partir des années 2010 affichait l'ambition de développer au maximum le maillage du territoire métropolitain et de résorber les disparités en matière d'offre de formation, les objectifs ne sont pas vraiment atteints aujourd'hui. D'une part, nombreux sont les établissements successivement contraints de fermer ce type de formation (la fermeture des trois CPGE annoncée par le rectorat de l'académie de Paris le 4 décembre 2023, finalement abandonnée en février 2024, s'inscrivait dans cette perspective), renforçant ainsi les inégalités géographiques dans

1. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

2. Annexe 1, « MESR, Répartition territoriale des étudiants inscrits en CPGE en 2018-2019 ».

l'accès à ce type de cursus. D'autre part, ces CPGE de « proximité » ne proposent pas de réelle solution à l'inégalité de l'offre de formation en matière de niveau.

Approche qualitative

La segmentation existante au sein de l'offre de formation n'est en effet pas exclusivement numérique ou quantitative. Si les CPGE de « proximité » mentionnées précédemment, plus accessibles que les formations élitistes où le processus de ségrégation socioculturelle se trouve exacerbé, ont le mérite d'encourager une relative démocratisation du cursus, elles y constituent également un frein. Davantage accessibles aux lycéens des classes sociales populaires ou de la fraction inférieure des classes moyennes, ces formations n'offrent toutefois pas l'accès aux meilleures grandes écoles et n'ouvrent pas vers les mêmes métiers que les CPGE traditionnelles. Les sociologues Carole Daverne-Bailly et Yves Dutercq mettaient ainsi en lumière dans leurs travaux cette « fracture dans la fracture¹ », les établissements concernés n'ayant pas la possibilité de diversifier le vivier des étudiants, et manquant parfois d'effectifs enseignants.

Bien que certaines trajectoires atypiques continuent de promouvoir une image de méritocratie, il semble que seules les classes préparatoires de « proximité » contribuent aujourd'hui réellement à l'idéal républicain de l'égalité des chances. Cependant, cette égalité reste illusoire : l'intégration sociale n'érode pas les mécanismes ségrégatifs, mais participe néanmoins à la création d'une nouvelle forme d'élite, moins ambitieuse : une « élite régionale, [...] voire locale² ». Tandis que les classes préparatoires traditionnelles continuent d'attirer les élèves les plus brillants au niveau national et parfois international, celles de « proximité » recrutent localement et visent des

écoles et des carrières moins prestigieuses. À un réseau étendu et socioculturellement élevé chez les premières s'oppose un réseau plus restreint chez les secondes. Pour reprendre la formule bourdieusienne, si ces cursus d'excellence consentent peu ou prou à se démocratiser, ils n'ouvrent pas nécessairement « de grandes portes³ ».

Le bilan contrasté des « nouvelles formes de propédeutique » et des initiatives gouvernementales

« Ni changement, ni transformation. De la pure communication⁴ ». Lors des entretiens réalisés dans le cadre du rapport, c'est en ces termes qu'un proviseur d'établissement parisien décrivait l'ensemble des mesures prises par les gouvernements successifs afin de tenter de démocratiser le cursus des CPGE depuis les années 2010. Le bilan dressé par nos considérations préliminaires met en exergue le paradoxe d'un cursus incriminé depuis de nombreuses années pour l'iniquité de son recrutement, objet de réformes et d'expérimentations visant à en démocratiser l'accès, mais dont les effets n'ont pas fondamentalement modifié la réalité de « la constance et des permanences statistiques⁵ ».

La CPES en question

Initialement présentée comme un des fers de lance des politiques publiques d'éducation mises en place pour favoriser la démocratisation du cursus des CPGE, la classe préparatoire aux études supérieures (CPES) incarne aujourd'hui l'échec des initiatives gouvernementales. Créée dans le cadre de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et avec l'aval du gouvernement, ladite filière avait été inaugurée à

1. Carole Daverne-Bailly et Yves Dutercq, « The segmentation of elite education institutions and of their students: the new preparatory courses for the French grandes écoles », *International Studies in Sociology of Education*, n° 26, 2017, pp. 248-266.
2. Laurence Faure, « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'université de Perpignan », *Éducation & Sociétés*, n° 24, 2009, pp. 93-108.
3. Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 198.
4. Annexe 3, « Liste des entretiens ».
5. Christian Baudelot, Brigitte Dethare, Dominique Hérault, Sylvie Lemaire et Fabienne Rosenwald, « Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans », *Les dossiers évaluations et statistiques*, n° 146, 2003, p. 14.

la rentrée 2006 au sein du lycée parisien Henri-IV dans l'unique but d'attirer vers les CPGE de cet établissement d'élite des étudiants issus de quartiers défavorisés. Pour reprendre les termes du rapport du Sénat de 2007, l'objectif initial était celui « d'accueillir une trentaine “d'élèves boursiers méritants” issus de 240 lycées (sélectionnés sur dossier, avec avis des enseignants) pour leur permettre d'intégrer au bout d'un an une des classes préparatoires de cet établissement et lutter contre l'autocensure¹ ».

Interrogés sur l'évolution de cette filière et sur l'avènement progressif du cycle préparatoire aux études supérieures, piloté par Paris Sciences et Lettres (PSL) et construit sur les bases du cycle pluridisciplinaire d'études supérieures (CPES) initial, les professeurs en classes préparatoires entendus dans le cadre de la réalisation du rapport² émettaient de vives critiques quant au développement d'un cursus autrefois présenté comme un remède miracle pour la démocratisation des CPGE, et dont les fondements étaient réellement prometteurs. Au sein des établissements qui accueillent ce type de formation, les propos recueillis relèvent davantage du réquisitoire que de l'éloge : « Ce qui s'y passe pédagogiquement est parfois intéressant mais souvent vain. [...] La CPES fait croire. Le système a été dévoyé. » Ce changement de paradigme relèverait pour l'essentiel du succès de la formule initiale et de l'évolution du mode de recrutement qui en a découlé : « Le principe initial était de recruter absolument 50 % de boursiers à l'arrivée, qui devaient être gardés sur trois ans. [...] Le succès de cette formule portée par des institutions prestigieuses a attiré des candidatures issues de milieux socio-économiques élevés. Devant cet afflux, un débat implicite a émergé, entre ceux qui voulaient rester à 50 %, et ceux qui étaient partisans d'élargir le recrutement. » Les critères de recrutement, devenus opaques et trop rarement expliqués par les établissements, tendent à ne plus prioriser les critères de bourse comme ils étaient supposés le faire à l'origine. Certains enseignants, décrivant un système de sélection fondé sur l'unique examen de dossiers, vont même jusqu'à dénoncer un « entrisme » aux fondements de « reproduction sociale ».

De plus, plusieurs professeurs n'exerçant pas dans des établissements parisiens soulignent l'écart de moyens alloués pour l'ouverture et le développement d'une telle filière dans des lycées situés en dehors de l'Île-de-France : « Le laboratoire qui avait été créé à Henri-IV n'a pas été démocratisé dans le reste de la France. [...] C'est quelque chose qui est devenu un peu utopique. » Même si la CPES pouvait respecter ses objectifs d'origine, son évolution tend à se calquer sur le schéma spatialement inégalitaire des classes préparatoires traditionnelles. Ce cursus supposé apporter des réponses aux problématiques de discrimination « de fait » identifiées au sein des CPGE semble davantage les avoir épousées que définitivement écartées.

Les effets nuancés des « parcours de réussite sécurisés » pour les élèves issus de milieux modestes

Outre cette filière de la CPES, nombreuses sont les initiatives mises en place dans les années 2010 dont les effets perçus n'atteignent pas les espérances escomptées, qu'elles aient été d'origine gouvernementale ou directement structurées par des grandes écoles. On relève par exemple le programme « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? », les partenariats initiés par HEC avec des CPGE économiques et commerciales « voie technologique », le « dispositif OPTIM » lancé à l'initiative de l'École nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM) (accompagnement d'élèves de terminale par un tuteur élève-ingénieur), ou encore des « conventions d'éducation prioritaire » mises en œuvre par Sciences Po Paris (les IEP étant une voie accessible à l'issue d'une formation en CPGE, notamment *via* le concours de la BEL).

Ces initiatives ponctuelles aux résultats plus que contrastés ont fait l'objet de vives critiques. Alors que les enjeux relatifs aux disparités socioculturelles auxquelles les étudiants sont confrontés perdurent, soulignant l'insuffisance – ou le manque d'harmonisation – de tels programmes, des effets négatifs auraient été créés : le rapport du Sénat de 2007 soulignait déjà le risque d'une « triple discrimination » :

1. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, op. cit., 2007, p. 85.

2. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

« une discrimination à rebours (pour ceux qui ne bénéficient pas du dispositif), une “discrimination dans la discrimination” (pour les élèves défavorisés non issus des lycées conventionnés) et une “contre-discrimination” pour contrarier les effets d’une discrimination inhérente aux caractéristiques du concours lui-même, qui est cependant maintenu¹ ».

Par ailleurs, bien que le principe ici critiqué de « discrimination positive » souvent associé à ces démarches ne soit pas dénué de toute connotation subjective, ses fondements renvoient à une action qui s’effectue en aval d’un processus discriminatoire se développant tout au long de la scolarité des élèves, et ne permet nullement d’inverser la tendance de fond à l’origine des disparités visibles. Si chaque initiative peut connaître des retombées positives à l’échelle locale, une simple juxtaposition de l’ensemble des programmes développés ne saurait suffire à engager une refonte des politiques publiques d’éducation dans leur ensemble, ni à orchestrer une véritable démocratisation du système des classes préparatoires aux grandes écoles. Un exemple évocateur saurait être trouvé à travers le programme prometteur des « cordées de la réussite » : s’il ne concerne pas uniquement les établissements proposant des formations en CPGE, il permet tout de même l’éviction de certains des obstacles à la démocratisation du cursus que nous mentionnions, mais ce uniquement à l’échelle d’un territoire donné. Enfin, sans une redéfinition d’ensemble des fondements du cursus des CPGE, les initiatives ponctuelles de démocratisation du cursus seront restreintes aux moyens dont bénéficient les établissements : si l’ESSEC a connu un succès relatif dans la mise en place du programme « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? », levant les financements nécessaires du fait de sa notoriété, on imagine difficilement une CPGE de « proximité » développer une perspective similaire de son propre chef.

La persistance de barrières socioculturelles et économiques

Les défaillances de notre système d’information et d’orientation

À la question « Durant vos années de lycée, étiez-vous bien renseigné sur le cursus d’une CPGE ? » posée lors de l’enquête réalisée dans le cadre du rapport, 62,5 % des répondants boursiers (les étudiants boursiers représentant 23,9 % du total des répondants) exposaient leur désaccord². Si la démocratisation du cursus des CPGE peine à se concrétiser, c’est également du fait de nombreuses défaillances du système d’orientation de l’enseignement secondaire vers le supérieur, couplées à un processus de mythification des classes préparatoires. Mal informés, peu accompagnés, les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés sont parfois écartés de la voie des CPGE sans même avoir cherché à l’emprunter. Ces lignes de fracture, loin d’être récentes, sont générées par la jonction de plusieurs problématiques.

Il est ressorti des résultats de l’enquête et des entretiens réalisés avec des enseignants en classes préparatoires que la méconnaissance du cursus, qu’elle porte sur la diversité des filières disponibles ou les débouchés qu’elles peuvent offrir, apparaît comme une constante dans les freins à la démocratisation des CPGE. Si le manque d’information des élèves est préoccupant, celui des professionnels impliqués dans le processus d’orientation (conseillers d’orientation-psychologues, enseignants) l’est encore plus. Le rapport d’information remis le 20 juin 2023 au Comité d’évaluation et de contrôle des politiques publiques de l’Assemblée nationale par les rapporteurs Thomas Cazenave et Hendrik Davi³ évoquait en ce sens la problématique centrale de l’accompagnement

1. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d’initié »*, op. cit., 2007, p. 90.

2. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d’étudiants en CPGE ».

3. *Rapport d’information n° 1406 sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d’information du 22 juillet 2020 (n° 3232) sur l’évaluation de l’accès à l’enseignement supérieur*, Assemblée nationale, Comité d’évaluation et de contrôle des politiques publiques, 20 juin 2023.

hétérogène des élèves sur le territoire. C'est dans les établissements scolaires situés en zones défavorisées que le processus d'orientation des élèves est le plus endigué, s'initiant de manière tardive et dans une période coïncidant généralement avec l'activation de la plateforme Parcoursup. La sociologue Agnès van Zanten, auditionnée dans le cadre de la réalisation du rapport, identifiait les causes de cette disparité comme étant liées à la nécessité de gérer une multitude de défis simultanément (réussite au baccalauréat, décrochage scolaire, les problématiques sociales affectant les élèves, les grèves du corps enseignant¹). Dans ce contexte, l'orientation apparaît comme une préoccupation parmi d'autres, n'occupant pas une position de priorité équivalente.

Par ailleurs, la compétence de l'accompagnement des élèves du secondaire dans l'orientation, attribuée aux enseignants, est souvent délaissée par ces derniers, soit par manque de formation, soit par un fort sentiment d'illégitimité à aborder cette question. Pourtant, comme le répertoire des métiers de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche permet de le préciser, les activités principales présentées dans la fiche « Enseignants » mentionnent bien la capacité à « assurer un suivi personnalisé des élèves en lien avec les familles et participer à leur projet d'orientation² ». Les enseignants éprouvent effectivement d'importantes difficultés à conceptualiser un soutien adéquat en matière d'orientation et à aborder, par exemple, la problématique de l'autocensure, alors qu'ils disposent de compétences avérées pour structurer un enseignement disciplinaire. Cette situation est par ailleurs exacerbée par un sentiment général de désarroi face aux stratégies à adopter en relation avec Parcoursup. Outre ces observations directes, la récurrence de ces problématiques est bien documentée : depuis plusieurs années, de nombreux rapports ont mis en lumière ces enjeux, soulignant fréquemment le manque de formation comme une raison majeure expliquant la réticence des enseignants à embrasser pleinement leur rôle dans l'accompagnement à

l'orientation. Enfin, les évolutions récentes du recrutement accéléré d'enseignants contractuels par des procédures parfois non conventionnelles laissent présager que ce sentiment de malaise pourrait persister à très court terme au sein d'une portion significative du personnel enseignant.

Face à l'absence d'un accompagnement efficace dans certains établissements, de nombreux élèves font le choix d'options alternatives, cherchant à se renseigner eux-mêmes sur les différents cursus auxquels ils envisagent de candidater et délaissant ainsi plus facilement l'option des CPGE (journées portes ouvertes d'établissements d'enseignement supérieur ou informations fournies par les sites de Parcoursup ou de l'Onisep). Pour reprendre l'analyse de la sociologue Agnès van Zanten, c'est là qu'interviennent les déterminants sociaux à l'origine des disparités précédemment identifiées :

Les parents, comme leurs enfants, se tournent [...] vers les salons d'orientation, quand ils sont au pied du mur, c'est-à-dire à l'approche de la fin de la période, pour effectuer les vœux sur la plateforme numérique ou pendant la phase complémentaire d'affectation. Cette absence d'anticipation, qui se double d'une absence d'exploitation ultérieure de la visite du salon, traduit à la fois la peur qu'ont ces adultes et ces jeunes de s'engager dans l'univers des études supérieures et leur difficulté à faire un usage stratégique des informations et des conseils. Ces dispositions sont étroitement liées à leur position sociale, mais également aux établissements fréquentés par les lycéens des classes populaires, parmi lesquels on observe aussi bien une faible anticipation de l'orientation vers le supérieur qu'un traitement générique des vœux des jeunes³.

L'autocensure, une problématique toujours d'actualité

Identifiée comme un des principaux freins à la démocratisation du cursus des CPGE, l'autocensure est parfaitement définie dans ses fondements par les acteurs publics sans pour autant n'avoir jamais été

1. *Ibid.*, p. 67.

2. « Répertoire des métiers, MESR », novembre 2011, p. 12.

3. Agnès van Zanten, Anne-Claudine Oller et Jessica Pothet, « Le cadrage "enchanté" des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur », *Formations et emplois*, Cereq, n° 155, 2021, p. 89.

solutionnée. La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Sylvie Retailleau, assurait le 4 avril 2023 lors d'un débat à l'Assemblée nationale vouloir « agir de l'école primaire au lycée, afin de donner envie et de rendre possible, [...] pour assurer l'équité d'accès », afin de « traiter le problème d'autocensure à la racine ». Au regard des différents témoignages recueillis dans l'enquête de terrain ici réalisée et des prises de position des autorités gouvernementales, il semble évident que l'autocensure doit nécessairement être replacée au centre des enjeux de la démocratisation du système des CPGE.

Pour reprendre les termes d'un ancien proviseur d'établissement interrogé dans le cadre du rapport¹, les racines du processus d'autocensure ne relèvent pas tant d'une absence d'ambition que de la manifestation de multiples déterminismes dont les conséquences affectent principalement les élèves issus de milieux défavorisés : « Je ne pense pas que les élèves se censurent sur la classe préparatoire. Ils vont se censurer sur les lycées qui proposent cette formation. [...] Pas vis-à-vis du niveau demandé, mais parce que l'élève va se dire qu'il n'appartient pas à ce monde. Débarquer en CPGE à Henri-IV quand on vient d'un lycée de province ou de banlieue, ça peut être une claque stimulante comme un rejet total d'un lieu où l'intégration n'est pas encouragée. » C'est, une fois encore, le « malthusianisme » latent des formations de CPGE les plus sélectives qui encouragerait la manifestation exacerbée de l'autocensure, l'intégration des élèves issus de milieux modestes n'étant quasiment jamais encouragée. Les résultats de l'enquête du rapport ont également rapporté des tendances similaires² : à la question « Avez-vous hésité à vous engager dans un cursus en CPGE ? », 43,8 % des répondants bénéficiant d'une bourse répondent par l'affirmative, tandis que 12,5 % expriment un avis neutre. Les entretiens réalisés avec plusieurs professeurs en CPGE ont par ailleurs permis de souligner un certain désarroi du corps enseignant face à cette problématique : « Les élèves du secondaire ne sont pas bien informés. [...] Ils peuvent s'en faire tout un film, se faire peur tout seul. Ça reste une orientation réservée à une élite intellectuelle ».

Les témoignages recueillis d'étudiants issus de milieux moins privilégiés étayaient cette perception fréquente des classes préparatoires et des grandes écoles comme des sphères presque étrangères, régies par des codes spécifiques. Cette perception contribue à entretenir chez eux, malgré d'excellents résultats scolaires, une certaine perte de confiance en soi, voire un sentiment d'illégitimité :

Les élèves issus des lycées parisiens ou « grands lycées » et lycées privés de manière plus générale avaient une avance significative par rapport au reste de la classe. Il s'agissait donc majoritairement d'inégalités sociales, les élèves issus de ces lycées étant pour la très large majorité issus de classes sociales supérieures, et plus particulièrement de familles travaillant dans la recherche, l'enseignement supérieur ou des hautes fonctions publiques et administratives, en tout cas selon mon expérience et selon les gens que j'ai rencontrés. Il s'agissait d'une part d'une avance en termes de connaissances brutes, issues de la culture générale, mais également d'une avance dans la méthodologie relative aux exercices réalisés en prépa, qui est enseignée dans certains lycées parisiens dès le second semestre de la terminale, mais aussi une avance au regard de la technique de travail, pour l'apprentissage de laquelle nous ne sommes pas accompagnés. Issue d'un lycée considéré comme « médiocre », mon expérience à Henri-IV la première année a été d'une certaine violence en raison de ce décalage, ces inégalités, cette avancée considérable de certaines personnes qui est difficilement rattrapable.

D'autres élèves n'hésitent d'ailleurs pas à critiquer le manque d'accompagnement dans la lutte contre ce processus d'autocensure à l'entrée en classe préparatoire, fustigeant une trop grande « pression sur le travail », « aucune pédagogie de la part des professeurs », et décrivant un « personnel éducatif et psychologique inexistant ».

Des disparités socio-spatiales constantes

Si l'autocensure s'impose comme l'un des principaux freins à la démocratisation du cursus, d'autres enjeux centraux ont été soulevés par cette recherche. Les

1. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

2. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

différentes données disponibles rejoignent de nombreux travaux universitaires, comme ceux de l'économiste et sociologue Julien Grenet¹, sur le constat préoccupant des persistances d'inégalités socio-spatiales. L'analyse de Julien Grenet souligne notamment que seulement la moitié des disparités d'accès aux filières sélectives entre les catégories sociales favorisées et défavorisées peut être expliquée par les résultats scolaires : le reste est attribuable à d'autres facteurs, notamment le manque d'information précise dont disposent les élèves défavorisés sur ces filières, ainsi qu'à leur éloignement géographique des établissements.

Alors que nous mentionnions l'impact de l'inégale répartition des établissements offrant une formation en CPGE sur la mobilité sociale des jeunes, les étudiants les plus défavorisés priorisant les établissements proches de leur domicile pour des raisons de coûts, une étude de la DEPP parue en juin 2021 soulignait une influence bien plus profonde de ces disparités territoriales. Leurs effets sur la répartition des effectifs en CPGE devraient ainsi être compris dans l'analyse d'une logique discriminatoire instaurée dès le passage dans l'enseignement secondaire : « À niveau scolaire et caractéristiques sociodémographiques équivalents, le fait de résider dans le rural éloigné ou dans le rural périphérique peu dense diminue respectivement, de 17 points et de 12 points,

la probabilité d'aller en seconde générale et technologique par rapport à un élève issu de l'urbain très dense². » Ce sont les mêmes tendances géographiquement discriminatoires que l'on retrouve dans l'orientation en classe préparatoire, le maillage territorial ne permettant pas le développement de la démocratisation du cursus.

Ce frein à la démocratisation du cursus des classes préparatoires vient s'ajouter à d'autres lignes de rupture, renforçant ainsi les effets d'inégalités territoriales qui se trouvent souvent intriquées aux disparités sociales et/ou culturelles déjà mentionnées. Des proviseurs interrogés dans le cadre de cette étude ont confirmé que les élèves issus de milieux défavorisés ou de zones rurales manifestaient la plus grande réticence à s'éloigner de leur domicile parental, un constat corroboré par de nombreux témoignages d'élèves. L'éloignement géographique des établissements rend par exemple l'accès à l'information sur ces cursus plus complexe et augmente les obstacles financiers, les familles devant alors couvrir les coûts d'hébergement et de transport du fait d'un manque de places disponibles en internat – et dont l'attribution serait, pour reprendre les termes d'un ancien proviseur de lycée, « plus que questionnable ». La conjonction de ces facteurs explique pour partie la réticence de certaines familles et d'étudiants à faire le choix d'une orientation en CPGE.

1. Julien Grenet, « Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français », dans Melchior Simoni et Philippe Steiner, *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*, Paris, Presses de Sciences Po, 2022.

2. DEPP, « Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires », *Éducation et formations*, n° 102, juin 2021, p. 353.

Renouveler le paradigme : les propositions du rapport

Poursuivre le combat contre l'autocensure

Démythifier les CPGE par la création d'ambassadeurs

L'un des premiers constats qui ressort de l'analyse croisée des données statistiques officielles et des résultats de l'enquête de terrain menée dans le cadre du rapport est celui de la construction mythifiée que les étudiants se font des classes préparatoires. Comme mentionné au préalable, 62,5 % des répondants boursiers à notre questionnaire affirmaient ne pas avoir été bien renseignés au sujet du cursus des CPGE durant leurs années dans le secondaire, tandis que cette part s'élève à 52,8 % pour les étudiants non titulaires d'une bourse¹. Cette tendance de fond conférant un caractère d'opacité à un cursus déjà visualisé pour nombre d'élèves comme inatteignable doit être appréhendée comme un des principaux moteurs du processus de l'autocensure, et ne saurait être ignorée par les conclusions de ce rapport.

Les échanges conduits avec des membres des corps éducatifs et enseignants dans le cadre du rapport ont permis de mettre en exergue une volonté certaine de démythifier les perceptions erronées et malheureusement répandues de cette filière. Force est de constater que les multiples enquêtes d'opinion réalisées auprès de préparateurs omettent pour la plupart d'interroger les élèves du secondaire, principaux concernés par le phénomène d'autocensure, en

amont des processus d'orientation. La très médiatisée enquête menée auprès de 4 463 étudiants en CPGE à l'initiative de l'Association des proviseurs de lycées à classes préparatoire aux grandes écoles (APLCPGE) dévoilée en janvier 2024² faisait la parfaite illustration des apories que nous tentons ici de souligner : sans s'attarder outre mesure sur les perceptions des étudiants boursiers ou sur les problématiques liées au ressenti d'une violence symbolique latente nourrissant l'autocensure des élèves issus de milieux défavorisés, les conclusions exposées ne permettaient ni d'identifier les racines des freins à la démocratisation des CPGE, ni d'établir un plan d'action concret pour l'encourager au maximum.

Un intérêt a par ailleurs été montré par les enseignants interrogés pour la proposition de création d'ambassadeurs de filières, qui permettrait selon eux d'optimiser la lisibilité du cursus et de ses débouchés³ : « L'envoi d'ambassadeurs est une possibilité qui permettrait de toucher directement les élèves, en particulier ceux en situation difficile, les mettant directement au contact de l'idée que oui, c'est possible » ; « Ça permettrait de rappeler que la prépa ne fait pas que préparer à l'ENS ou Polytechnique : c'est un lieu de formation unique qui ouvre d'innombrables portes. [...] C'est aussi une préparation idéale à l'entrée aux universités ». Les propos recueillis ont toutefois été accompagnés de certaines réserves, l'idée qu'une promotion des CPGE ne soit faite qu'exclusivement par des professeurs ou des membres de direction ayant, pour beaucoup, déjà montré ses limites : « Des ambassadeurs, bien sûr. [...] En revanche, il ne faut pas que cela vienne que du corps

1. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

2. « Enquête sur la réussite et le bien-être des étudiants en CPGE », APLCPGE, 19 janvier 2024.

3. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

professoral. Le professeur doit expliquer à quoi sert la CPGE, ce qu'on y étudie, pas expliquer ce que c'est de le vivre. Il doit intervenir dans un temps détaché de l'élève¹. »

Afin d'apporter des éléments de réponse aux enjeux soulevés par Agnès van Zanten dans son analyse d'un processus d'orientation où interviennent les déterminants sociaux à l'origine des disparités socio-culturelles, la création d'ambassadeurs, par filières spécifiques et sur la base du volontariat, pourrait être pensée en deux temps :

- en début d'année scolaire de la classe de terminale, une intervention d'ambassadeurs issus du corps enseignant de CPGE au sein d'établissements partenaires, dont l'action viserait à exposer les différents enseignements dispensés dans leurs filières respectives dans le but d'améliorer la lisibilité des cursus ;
- dans le courant de l'année scolaire et en amont de la sélection des vœux sur la plateforme Parcoursup, une intervention d'ambassadeurs issus des effectifs étudiants (actuellement en CPGE ou ayant récemment quitté leurs bancs), dont l'action viserait à présenter le vécu d'un élève en classe prépa.

« Qui mieux qu'un élève de prépa pour parler des prépas » : c'est en ces termes qu'un ancien proviseur de lycée réagissait à la présente proposition, soulignant son importance dans une perspective de lutte contre la mythification du cursus. Lever l'autocensure passera nécessairement par une action permettant de renouer le dialogue entre des étudiants s'auto-discriminant sans fondement empirique et des formations ne faisant pas toujours l'effort de redéfinir leurs modes de recrutement.

Améliorer l'orientation et l'intégration des élèves

Le rapport du Sénat de 2007, qui avait déjà identifié les problématiques d'autocensure, proposait à l'époque le développement du système de « tutorat moral » encadré par les professeurs auprès d'élèves identifiés dans des établissements partenaires avec

des CPGE sur les fondements de leurs résultats scolaires. Cette mesure était alors ainsi décrite : « Il s'agit de les soutenir et d'ancrer, le plus tôt possible, la foi dans la réussite par le travail, conformément aux valeurs fondamentales d'effort et de dépassement de soi qui sont au cœur de notre école républicaine². » Cette proposition, bien qu'ambitieuse, n'est aujourd'hui pas réellement mise en place au sein des établissements d'élite et n'a jamais présenté les effets escomptés. Alors que les problématiques d'autocensure déjà mentionnées, couplées à la difficile lisibilité des cursus en CPGE, s'imposent comme l'un des principaux éléments refrénant la démocratisation du système des classes préparatoires, proposer un développement concret des relations de tutorat, selon une logique similaire à la création d'ambassadeurs, semble essentiel pour inciter les élèves confrontés à des barrières socioculturelles à oser les CPGE. Ce système aurait le double intérêt d'inciter les élèves à candidater à des classes préparatoires et d'optimiser leur intégration en leur sein en cas d'admission.

Par ailleurs, il ressort de notre enquête de terrain et des différents rapports officiels qu'outre les effets de l'autocensure, les élèves du secondaire se détournent de la voie des classes préparatoires faute d'un accompagnement concret dans leur orientation. Si l'action des ambassadeurs pourrait déjà constituer un levier exploitable pour pallier ces apories, il semble également nécessaire de redonner la compétence d'accompagnement dans l'orientation aux enseignants du secondaire, en intégrant des modules d'accompagnement à l'orientation dans leur formation initiale et continue. D'une part, il est essentiel que les enseignants comprennent les processus de reproduction sociale et d'autocensure afin de pouvoir les identifier et surtout de ne pas les accentuer eux-mêmes. D'autre part, ils doivent posséder une connaissance générale des différentes formations, notamment celle des CPGE. Enfin, les enseignants doivent maîtriser parfaitement le fonctionnement de la plateforme Parcoursup, ainsi que les critères de sélection utilisés par les commissions chargées d'examiner les vœux, afin d'aiguiller leurs

1. *Ibid.*

2. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'imité », op. cit., 2007.*

élèves dans le choix d'une classe préparatoire. Selon la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), auditionnée lors de la réalisation du rapport d'information remis le 20 juin 2023 au Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, les tendances nationales observées en 2023 marquent une réelle progression (« 1 244 modules de formation sont prévus [en 2024] pour plus de 65 000 journées stagiaires sur la thématique du nouveau schéma directeur de la formation continue “Projets d'orientation et parcours scolaire” »)¹. Le sujet de l'orientation en CPGE devra prendre une place centrale dans ces perspectives.

Afin d'inciter les établissements du secondaire et les effectifs enseignants dans leur fonction d'accompagnement à l'orientation des élèves, un dispositif instituant un volume horaire annuel de 54 heures consacrées à l'orientation avait été instauré par un arrêté du ministre de l'Éducation nationale en date du 16 juillet 2018, « relatif à l'organisation et aux volumes horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général² ». Cette perspective n'est toutefois que trop rarement appliquée par les établissements du secondaire, ces heures n'étant pas financées dans les dotations horaires globales des lycées et ainsi laissées à l'initiative des établissements. Dans la perspective de parvenir à une véritable démocratisation du cursus des CPGE, il semble pertinent de proposer l'obligation de ce quota horaire destiné à l'orientation, en faisant de cette thématique une véritable politique publique financée. Le rapport d'information du 20 juin 2023 remis au Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques soutenait des conclusions similaires :

L'orientation est un droit, comme le rappelle le code de l'éducation, et il ne saurait être admis que les conditions de son exercice soient aussi inégales, voire inexistantes,

le rendant *de facto* facultatif. L'inscription de l'orientation dans les programmes fondamentaux obligatoires garantira, au contraire, que chaque élève de France bénéficie d'un socle commun de compétences à s'orienter pouvant faire espérer, à terme, une atténuation des mécanismes de reproduction sociale³.

Développer l'accompagnement psychologique des étudiants

Un dernier enjeu nourrissant l'ancrage de l'autocensure chez les étudiants et renforçant les difficultés relatives à l'intégration au sein des CPGE a été identifié autour du suivi psychologique des élèves. Lorsque l'on interroge ces derniers, ils sont nombreux à dénoncer la forte pression subie lors de leur parcours, endiguant leur progression et leur épanouissement parfois même en dépit d'une quelconque considération des résultats scolaires. Si les différents enseignants interrogés dans le cadre du rapport ont conscience du phénomène, certains regrettent toutefois le manque de considération des membres de direction d'établissement, tout en soulignant que toutes les CPGE ne disposent pas des mêmes armes pour orchestrer une aide efficace dans la lutte contre les dérives de ce phénomène.

« La classe préparatoire peut être aussi constructrice que destructrice. [...] C'est un enjeu que les professeurs ne saisissent pas toujours⁴. » Dans l'optique de favoriser l'intégration des étudiants, encourager la prise de conscience de ces enjeux par les corps éducatifs et enseignants serait une première piste d'amélioration. Proposer la création, dans chaque classe, d'une fonction de professeur référent au suivi des problématiques psychologiques rencontrées par les élèves, qui épaulerait dans leurs missions les effectifs de psychologues de l'Éducation nationale (psy-EN), semble être envisageable. Cette perspective, déjà mise en place dans d'autres établissements d'enseignement

1. Rapport d'information n° 1406 sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d'information du 22 juillet 2020 (n° 3232) sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, *op. cit.*, 2023, p. 137.

2. Arrêté du 16 juillet 2018, *Journal officiel* du 17 juillet 2018, MEN-DGESCO.

3. Rapport d'information n° 1406 sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d'information du 22 juillet 2020 (n° 3232) sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, *op. cit.*, 2023, p. 140.

4. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

supérieur (à l'image, par exemple, des IEP, qui sont nombreux à avoir attribué à un professeur référent la fonction de suivi et d'accompagnement pédagogique sur les troubles psychiques et cognitifs), a démontré la pertinence de son action. Toutefois, la seule création d'un professeur référent ne saurait être comprise comme suffisante pour évincer les apories des suivis psychologiques des étudiants, et ne pourra pallier l'absence des effectifs de psy-EN au sein de certains établissements.

Les psychologues de l'Éducation nationale occupent une position essentielle dans l'accompagnement des élèves vers la définition de leur parcours académique et professionnel. Ces professionnels jouent un rôle déterminant dans la création des conditions nécessaires à l'équilibre psychologique des élèves, ce qui favorise leur réussite et leur engagement scolaire. Ils ont souvent été décrits dans les entretiens menés pour l'élaboration du rapport comme les seuls interlocuteurs à même de comprendre les difficultés rencontrées par certains préparateurs. Cependant, il est particulièrement regrettable que tous les établissements proposant une formation en CPGE ne puissent bénéficier de tels effectifs. Selon le rapport d'information du Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, on comptabilise actuellement 1 psy-EN pour environ 1 500 élèves à l'échelle nationale¹. L'insuffisance de ces effectifs, couplée à leur inégale répartition sur l'ensemble du territoire, ne permet pas le traitement des problématiques précédemment introduites. Dans une enquête subventionnée par la Commission européenne publiée en août 2021, le Network of European Psychologists in the Educational System (NEPES) recommandait d'atteindre une proportion de 1 psy-EN pour 1 000 élèves afin d'espérer combler les inégalités d'accès à ce type de service². Il semble nécessaire de suivre ces recommandations pour que leur mise en œuvre permette de combler les déficits de psy-EN dans certains établissements et de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves en matière d'accompagnement psychologique.

Repenser l'offre de formation

Redéfinir l'accompagnement financier et l'aide au logement étudiant

Les résultats du questionnaire communiqué à des étudiants en CPGE ont révélé que sur l'ensemble des répondants boursiers (soit 23,9 % du total des répondants), seulement 31,3 % d'entre eux ont effectué leurs années en classes préparatoires dans un internat³. Cette faible proportion est la résultante de plusieurs phénomènes croisés, qui constituent dans leur ensemble un autre des principaux freins à la démocratisation du cursus des CPGE. Du fait de la centralisation de ces formations dans les centres métropolitains, de nombreux étudiants sont contraints de renoncer à la voie des classes préparatoires faute de pouvoir bénéficier d'un logement. La question de l'hébergement revêt une importance capitale pour les étudiants aspirant à intégrer ces formations, le rythme soutenu de travail dans ces filières étant peu conciliable avec de longs trajets quotidiens, et les établissements les plus prisés étant la plupart du temps très éloignés des domiciles familiaux. Si certaines aides encouragent la mobilité des étudiants pour tenter de dépasser les disparités socio-spatiales endiguant la démocratisation du cursus des CPGE (à l'image, par exemple, de l'aide à la mobilité géographique Parcoursup, d'un montant de 500 euros, attribuée aux futurs étudiants qui bénéficient d'une bourse de lycée et qui souhaitent s'inscrire dans une formation située hors de leur académie de résidence), elles sont loin d'être suffisantes.

Un premier constat a pu être établi lors de l'enquête de terrain menée dans le cadre du rapport, concernant le manque d'information d'une part importante d'étudiants vis-à-vis des aides disponibles. Dans la continuité des problématiques que nous retenons sur le manque d'accompagnement dans l'orientation, certains élèves du secondaire n'envisagent pas

1. *Ibid.*, p. 141.

2. *Enquête ESPIL*, NEPES, août 2021, p. 6.

3. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

la voie des classes préparatoires faute d'une bonne communication sur les dispositifs dont ils pourraient bénéficier afin de faciliter leur mobilité géographique. Cette perspective pourrait s'ancrer au sein des fonctions des ambassadeurs, ainsi que dans les développements de tutorats, précédemment introduits.

Sur l'année scolaire 2019-2020, le ministère de l'Éducation nationale comptabilisait 222 812 places d'internat disponibles réparties dans 1 529 établissements, dont 229 internats implantés en collège (soit 15 %), 932 en lycée (soit 61 %) et 368 en lycée professionnel (soit 24 %)¹. Une prime à l'internat est par ailleurs attribuée à tous les élèves boursiers nationaux scolarisés en internat (fixé par un arrêté du 7 août 2020, le montant de cette aide est compris entre 258 et 423 euros depuis la rentrée 2020-2021). Cependant, dans la continuité des constats relatifs à une répartition plus qu'hétérogène des formations en CPGE sur le territoire, la mise à disposition de places en internat pour les étudiants est particulièrement disparate selon les académies, en plus d'être considérablement limitée. Si certains étudiants peuvent, lorsqu'ils n'accèdent pas à une place en internat, trouver une réponse à cette barrière à la mobilité géographique en faisant une demande de logement dans l'une des résidences universitaires gérées par les Crous, la solution de l'internat paraît bien plus adaptée pour envisager la démocratisation du cursus – tant pour des raisons de proximité géographique avec le lieu d'études que pour favoriser l'intégration étudiante, les internats facilitant l'accès à la bibliothèque, la socialisation avec les autres élèves, le travail en équipe, ou encore le soutien psychologique et matériel. L'ouverture d'internats dans tous les établissements proposant une formation en CPGE semble ainsi nécessaire pour encourager la démocratisation du cursus.

Repenser l'attribution des places en internat

« Si on ne déplace pas les établissements d'élite, il faut permettre le déplacement des élèves². » Si la question des places disponibles en internat pose problème, celle de leur attribution doit nécessairement être repensée à l'aune des enjeux soulevés par le présent rapport. Sur la part des répondants non titulaires d'une bourse à notre questionnaire, 22,6 % bénéficiaient d'une place en internat durant leurs années passées en CPGE³. Cette proportion conséquente d'étudiants internes parmi les effectifs non boursiers, si elle ne permet pas d'investir la logique d'ensemble d'attribution des places en internat, a tout de même le mérite d'insuffler une réflexion sur les critères d'admission.

À l'heure actuelle, l'admission des internes s'effectue sur la base d'évaluation de différents critères (les niveaux du collège et d'enseignement professionnel étant toujours priorités par rapport aux places attribuées aux lycéens et préparonnaires) :

- des critères géographiques (« les élèves issus de milieu rural isolé, des quartiers prioritaires de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, les élèves dont la résidence familiale est éloignée de l'établissement de scolarisation ou de la formation, filière, spécialité, notamment quand celle-ci est rare, sont prioritaires⁴ ») ;
- des critères sociaux (« les élèves issus des familles appartenant aux milieux sociaux les plus éloignés de la culture scolaire ou dont les conditions de vie et d'existence sont peu propices à l'étude sont prioritaires⁵ ») ;
- des critères scolaires (« tout élève, y compris s'il a des besoins particuliers, a vocation à accéder à l'internat si sa famille et lui sont volontaires⁶ ») ;
- des critères familiaux (« le manque de disponibilité ou les difficultés d'encadrement éducatif sont pris en compte, de même que les élèves bénéficiant

1. « Les internats au collège et au lycée », MEN, mai 2023.

2. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

3. Annexe 2, « Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE ».

4. « Les internats au collège et au lycée », art. cité, 2023.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

d'une mesure de protection de l'enfance dans le cadre du projet pour l'enfant ou l'adolescent¹) ;

– un critère de parité.

Sans vouloir supprimer ou modifier les présents éléments permettant l'admission en internat, les différents avis recueillis dans le cadre de l'élaboration du rapport laissent entrevoir une convergence vers l'idée d'une priorisation de certains par rapport aux autres. Dans une volonté d'atteindre une véritable démocratisation du cursus des CPGE, plusieurs pistes de réflexion seraient envisageables :

- suggérer l'interdiction, pour les élèves non boursiers, des doubles candidatures sur la plateforme Parcoursup à une même formation en CPGE, l'une en internat et l'autre en tant qu'externe ;
- réévaluer les quotas de places réservées aux étudiants boursiers en fonction des échelons de bourse, dans l'optique de valoriser les candidatures d'élèves titulaires d'une bourse échelon « 5 » et plus.

Rétablir l'équité territoriale de l'offre

« Il faut encourager le développement de CPGE d'excellence dans des lycées beaucoup plus *lambda* que les établissements parisiens élitistes². » Penser la démocratisation du cursus des classes préparatoires ne pourra être effectué sans considérer les disparités géographiques de l'offre de formation. Nous l'avons dit, le maillage territorial des établissements offrant une formation en CPGE est l'un des principaux freins aux politiques publiques d'éducation encourageant la démocratisation du cursus. Et si la mobilité des étudiants doit nécessairement être permise, elle ne doit pas se faire aux dépens d'une décentralisation de l'excellence. Équité territoriale et équité sociale doivent se rejoindre.

Le premier enjeu semble donc être celui d'une redéfinition de la cartographie des CPGE. Au regard des données fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche déjà évoquées dans notre précédente analyse de la cartographie des CPGE³, l'hypertrophie des centres métropoli-

tains, et en particulier de la région Île-de-France, freine la démocratisation du cursus. Il faudrait ainsi suggérer l'augmentation du nombre de CPGE, ou tout du moins une meilleure répartition de l'offre disponible selon les différentes régions. Par ailleurs, dans la continuité de la proposition visant à réévaluer l'attribution des places en internat selon une proposition renouvelée des quotas d'étudiants bénéficiant d'une bourse, il pourrait être envisagé de ne plus se cantonner à un simple « objectif de 30 % » à l'échelle nationale, et de redéfinir les quotas d'étudiants boursiers selon les académies, en imposant un seuil minimum pour chaque échelon de bourse (une distinction devant nécessairement être opérée entre l'échelon « 0 bis », les échelons « 1 » à « 4 », et les échelons « 5 » et plus).

Comme nous avons pu l'entrevoir dans les développements antérieurs, les quelques CPGE de « proximité » permettant de compenser partiellement la répartition hétérogène de la formation sont handicapées par différents facteurs. Alors que leurs taux d'occupation atteignent rarement leur maximum, ces établissements subissent la pression de l'objectif très largement questionnable des 48 places par classe, et doivent faire face à une problématique de pénurie d'enseignants. Un objectif d'effectif ne peut être imposé à ces formations, tandis que ces dernières devraient élargir au maximum les listes complémentaires d'admission sur la plateforme Parcoursup afin d'ajuster leurs effectifs selon leur attractivité sur une année donnée, et d'élargir les typologies de candidatures.

Par ailleurs, concernant les difficultés rencontrées quant au recrutement des enseignants, il paraîtrait judicieux de considérer l'utilisation de l'engagement décennal normalien pour combler ces apories. Sur les dix années, deux sauraient être consacrées à l'enseignement en CPGE de « proximité ». Cette démarche pourrait impliquer l'ajout d'heures de formation à la pédagogie dans les cursus dispensés par les ENS, et permettrait aux ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale de bénéficier ainsi d'un large vivier professoral

1. *Ibid.*

2. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

3. Annexe 1, « MESR, Répartition territoriale des étudiants inscrits en CPGE en 2018-2019 ».

exploitable pour encourager la démocratisation du cursus des classes préparatoires au sein d'établissements situés en territoires ruraux ou dans des quartiers de la politique de la ville (QPV).

Prolonger la réflexion

La CPES ou la nécessité d'un retour aux fondamentaux ?

La réflexion critique menée plus tôt dans le rapport sur le parcours actuel du cycle préparatoire aux études supérieures doit s'accompagner de la remise en question des assertions présentées par les arguments susmentionnés, non pour nier les difficultés rencontrées, mais pour redéfinir et réaffirmer les objectifs initiaux de démocratisation de ce cursus.

La notion d'échec, telle qu'elle a pu être rapportée dans les échanges conduits avec différents enseignants, nécessite une analyse nuancée. Si le système actuel peut certes paraître dévoyé par rapport aux intentions premières de la CPES, notamment en ce qui concerne l'ouverture sociale, ce constat doit être considéré non comme un échec définitif, mais bien comme une phase de réajustement nécessaire. Les critiques formulées par les enseignants interrogés dans le cadre du rapport, si elles soulignent des manquements, peuvent également servir de levier pour une réforme profonde qui repositionnerait les ambitions initiales de la CPES au cœur du dispositif actuellement piloté par PSL.

Pour revitaliser la promesse d'équité de la filière, une révision substantielle des critères de recrutement s'impose comme une priorité absolue, et pourrait être introduite par une communication claire des critères de sélection aux candidats potentiels. Cette transparence serait bénéfique non seulement pour éviter toute confusion ou sentiment d'injustice, mais aussi pour permettre aux candidats de se préparer de manière adéquate aux exigences spécifiques de ce cursus. Cette démarche permettrait de garantir le maintien d'une véritable équité dans le processus de sélection des élèves, en veillant à ce que les critères de bourses restent prépondérants.

Par ailleurs, l'argument selon lequel la démocratisation de la CPES ne s'est pas étendue au-delà de l'Île-de-France mérite une attention particulière. Il est impératif d'envisager un plan de déploiement national, qui pourrait s'inspirer du modèle initial tout en l'adaptant aux réalités régionales diverses. Utiliser le maillage territorial existant en incitant l'ouverture de CPES au sein d'établissements hébergeant des CPGE de « proximité » pourrait permettre le développement de cette perspective, minimisant du même fait les problématiques de disparités socio-spatiales et les contraintes géographiques endiguant la véritable démocratisation du cursus.

En outre, la reformulation du projet pédagogique de la CPES est une nécessité. Loin de se cantonner à un simple préambule aux CPGE, la CPES devrait être repensée à l'aune des initiatives qui en avaient fait les fondements, comme un incubateur d'excellence accessible, axé sur des méthodes pédagogiques innovantes et inclusives. L'expérience de ces classes a révélé une variabilité dans l'accompagnement des étudiants, souvent déterminante pour leur réussite future. Instituer un système de tutorat ou de mentorat, où des étudiants plus avancés ou des alumni des CPGE pourraient guider et conseiller les nouveaux arrivants, pourrait non seulement faciliter l'intégration et la réussite académique, mais également renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté éducative engagée et solidaire. Ce type de soutien personnalisé permettrait de lutter efficacement contre l'autocensure et de maximiser les chances de chaque étudiant de réussir dans le système compétitif des CPGE. Plutôt que de considérer la CPES sous l'angle de l'échec, il convient de saisir les critiques de ce cursus comme une opportunité de réaffirmation des valeurs d'équité et d'excellence qui en avaient motivé la création.

Interroger le mode de notation en CPGE

La grande qualité des enseignements dispensés dans les formations en CPGE est certes indéniable, mais son analyse est toutefois régulièrement accompagnée de critiques envers le mode de notation des étudiants. Pour de nombreux préparatoires, il semble particulièrement complexe de maintenir

l'intensité des efforts de travail et une motivation constante tout au long de leur cursus alors que les résultats ne reflètent pas toujours leur progression réelle.

Ce constat est d'ailleurs partagé par plusieurs enseignants interrogés dans le cadre du rapport : « Il faudrait interdire un certain nombre de choses. Il n'est pas normal, compte tenu du recrutement que nous avons, qu'une moyenne de classe soit à moins de 9. [...] L'évaluation ne doit plus être exclusivement punitive¹. » Ce questionnement, loin d'être récent, avait déjà fait l'objet d'une proposition dans les conclusions du rapport du Sénat de 2007 sur les CPGE². Bien que l'on puisse saisir l'intention manifeste de certains enseignants d'évaluer la résilience et les traits de personnalité des étudiants à travers certaines pratiques « pédagogiques », il convient de reconnaître les conséquences négatives, voire délétères, de ces méthodes. Avant même l'entrée en classes préparatoires, ce système peut encourager l'autocensure chez les élèves et une appréhension de ne pas être à la hauteur psychologiquement, engendrant de ce fait une dépréciation de leur propre valeur.

Au sein des CPGE, cette rigueur évaluative peut surprendre tant les étudiants que leurs familles, surtout si ceux-ci ne sont pas préalablement informés. Après avoir obtenu des résultats excellents au lycée et au baccalauréat, ils se retrouvent confrontés à des notations particulièrement sévères, suscitant des interrogations sur la valeur relative du baccalauréat et la capacité réelle de l'étudiant à poursuivre dans une filière aussi exigeante. Il a également été rapporté que certaines pratiques peuvent engendrer un dégoût pour l'étude, comme l'ont souligné des étudiants interrogés dans notre enquête. Cependant, le tableau doit être nuancé, car toutes les CPGE ne recourent pas uniformément à ces méthodes. Dans cette perspective, il pourrait être judicieux d'adopter une approche évaluative mesurant le progrès relatif des étudiants afin de les encourager à poursuivre leurs efforts. Ceci semble d'autant plus pertinent

que tous les élèves de CPGE ne visent pas les écoles les plus prestigieuses, mais intègrent souvent des institutions moins exigeantes ou continuent leurs études à l'université, établissements où ces pratiques de sous-notation peuvent compliquer les procédures d'admission et de transfert de crédits ECTS.

Parcoursup, seule voie d'accès aux CPGE ?

Dans la continuité d'une perspective visant à encourager la démocratisation du cursus des CPGE, la plateforme de Parcoursup suscite plusieurs interrogations. L'une d'elles, couramment reprise dans les débats autour de l'accès à l'enseignement supérieur, concerne l'anonymisation du lycée d'origine des candidats. Bien que cette donnée soit aujourd'hui visible dans les dossiers de candidature, elle ne constitue pas un critère déterminant dans le processus de sélection, car elle n'est pas intégrée dans l'outil d'aide à la décision fourni aux établissements par Parcoursup. Il ne faudrait pas non plus omettre que cet élément peut jouer un rôle significatif pour les enseignants responsables de l'examen des dossiers, particulièrement dans le cadre de la promotion de l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur : la loi de programmation de la recherche du 24 décembre 2020 autorise explicitement les institutions d'enseignement supérieur à prendre en considération, lors de l'examen des candidatures, la participation des bacheliers aux dispositifs visant à assurer l'égalité des chances, tels que les « cordées de la réussite³ ».

Toutefois, le fait que le lycée d'origine soit un élément de discrimination dans certaines formations ne peut être radicalement réfuté : lors de son audition par les rapporteurs du Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, Agnès van Zanten affirmait que ce critère était bien pris en compte par les formations élitistes, constatant dans ses enquêtes de terrain que « plus de 50 % des élèves choisis par une université parisienne venaient de

1. Annexe 3, « Liste des entretiens ».

2. *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, op. cit., 2007, p. 143.

3. Loi n° 2020-1674, insérant cette disposition au sein de l'article L. 612-3 du code de l'éducation.

lycées privés¹ ». Rien n'indique par ailleurs que ce processus ne soit appliqué dans les sélections des effectifs des CPGE parisiennes. Ainsi, le présent travail rejoint les conclusions présentées par le rapport du CEC en date de juillet 2020², qui proposait d'« anonymiser le lycée d'origine et lui substituer une mesure de l'écart entre les résultats du baccalauréat et la notation au contrôle continu³ ».

Enfin, pourquoi ne pas envisager un programme d'admission des étudiants boursiers en dehors de la plateforme Parcoursup ? Les développements antérieurs ont démontré l'efficacité relative des quotas dans la volonté de résorber les inégalités d'accès aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement des classes préparatoires aux grandes écoles. Plusieurs initiatives sont ainsi mises en œuvre par différents établissements, en collaboration avec les lycées situés dans des QPV, afin de promouvoir l'ouverture sociale. Ces efforts concertés visent à établir des ponts entre les milieux éducatifs secondaires et supérieurs, facilitant ainsi l'accès des élèves issus de zones défavorisées à des formations de haut niveau. Ces partenariats se manifestent à travers divers programmes et actions spécifiques qui ciblent la réduction des inégalités éducatives et l'encouragement de la diversité au sein des campus universitaires. L'objectif central de ces collaborations est de démanteler les barrières socio-économiques qui limitent les opportunités pour certains groupes, en fournissant un soutien adapté et en créant des voies d'accès privilégié pour les étudiants méritants mais défavorisés, dans le but de favoriser une société plus inclusive et équitable.

Si la loi n° 2020-1674 du 24 décembre 2020 a conféré un cadre législatif à la prise en compte de ces critères de sélection visant à encourager l'égalité des chances, et alors même qu'il est reproché à certaines CPGE de ne pas pleinement exploiter l'opportunité législative offerte pour établir une politique proactive d'ouverture sociale (les établissements se contentant des classements opérés par Parcoursup à partir de la règle des quotas), il pourrait être envisagé de

développer des voies d'admission parallèles aux CPGE, dans la continuité des programmes mis en place, comme celui des « cordées de la réussite ».

Étendre le programme des « cordées de la réussite »

Le programme des « cordées de la réussite » s'inscrit dans une démarche visant à transformer l'accompagnement à l'orientation en un véritable levier pour l'égalité des chances. Son objectif est de combattre l'autocensure et de stimuler l'ambition scolaire des élèves à travers un *continuum* d'accompagnement s'étendant de la classe de quatrième jusqu'à l'enseignement supérieur. La dynamique de ces initiatives repose sur la mobilisation collective de divers acteurs : collèges, lycées, établissements d'enseignement supérieur, académies, ainsi que de nombreux partenaires, incluant les ministères, associations et entreprises. Depuis 2019, le nombre d'élèves bénéficiant des « cordées » a doublé, témoignant de l'ampleur de l'engagement et de l'efficacité des actions mises en œuvre : pour l'année scolaire 2022-2023, 915 « cordées » ont été déployées, bénéficiant à 180 000 élèves et mobilisant 22 000 étudiants tuteurs, illustrant une progression significative et une volonté renforcée de favoriser une plus grande équité dans l'accès à l'éducation.

Les classes préparatoires aux grandes écoles font partie intégrante du programme des « cordées de la réussite » dont les effets positifs ne sont plus à démontrer. Toutefois, l'ambition de ce dispositif pourrait être revue à la hausse : il est par exemple regrettable que les partenariats entre les établissements « têtes de cordées » et ceux « encordés » ne se réalisent qu'à une échelle locale restreinte. De plus, tous les établissements offrant une formation en CPGE ne prennent pas part à ce processus, ce qu'il faudrait à l'inverse pleinement encourager. Si l'élargissement du périmètre des relations entre établissements et du nombre de CPGE « têtes de cordées » peut être l'une

1. *Rapport d'information n° 1406 sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d'information du 22 juillet 2020 (n° 3232) sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, op. cit., 2023, p. 160.*
 2. Nathalie Sarles et Régis Juanico, *Accès à l'enseignement supérieur : pour une orientation choisie plutôt que subie*, rapport d'information n° 3232, Assemblée nationale, juillet 2020.
 3. *Ibid.*, p. 21.

des propositions à retenir pour le développement du programme des « cordées de la réussite », le dispositif pourrait aussi constituer la base des voies d'admission parallèles en CPGE que nous mentionnions précédemment. Un système de sélection des élèves par des classes préparatoires auprès d'établissements « encordés » partenaires, qui s'établirait en dehors de la plateforme Parcoursup, dans la limite de places ré-

servées au sein des effectifs de préparionnaires, et avec une attribution éventuelle de places en internat selon les critères de bourse des élèves accompagnés, mériterait d'être interrogé plus en profondeur. Cette perspective s'intégrerait dans la continuité des leviers présentés par le rapport et dont l'usage par les acteurs publics orchestrerait une véritable démocratisation du cursus des CPGE.

Annexes

Annexe 1 : Graphiques et tableaux

Classification des différents cursus de CPGE

Les CPGE de la filière scientifique			
Baccalauréat admis	CPGE		Concours et écoles accessibles
	1ère année	2nde année	
Bac général - En Première : spécialités Mathématiques et Physique-chimie - En Terminale : spécialité Mathématiques et *spécialité Physique-chimie ou *spécialité Sciences de l'ingénieur ou *spécialité Numérique et sciences informatiques	MPSI	MP	<ul style="list-style-type: none"> • Banques X-ENS (ENS Ulm, ENS Paris Saclay, ENS Lyon pour MP, MPI, PC - ENS Paris Saclay pour PSI) • ESPCI ParisTech (PC) • Concours commun Mines-Ponts (CCMP) • Banque d'épreuves communes Centrale-Supélec (CCS) • Concours commun INP (CCINP) • e3a Polytech
		PSI	
	MP2I	MPI	
		MP	
	PCSI	PSI	
		PC	
PTSI	PT	• Concours banque filière PT	
	PSI	• Concours commun INP (CCINP)	
Bac général Mathématiques Physique-chimie SVT ou Biologie et écologie (lycées agricoles)	BCPST	BCPST	<ul style="list-style-type: none"> • Banque inter-ENS BCPST • Ecole polytechnique • Banque agro-véto • Concours Géologie, eau et environnement (GZE)
Bac technologique série STI2D ou série STL, spécialité SPCL	TSI	TSI	<ul style="list-style-type: none"> • Banque d'épreuves communes Centrale-Supélec (CCS) • En banque de notes du CCS : écoles du concours Arts et métiers ParisTech - écoles du concours Mines-Ponts • Concours commun INP (CCINP)
Bac technologique série STL, spécialité SPCL ou BBB	TPC	TPC	• Concours commun INP (CCINP)
Bac technologique série STL ou série STAV	TB	TB	• Banque agro-véto
Bac général En Première et Terminale, enseignement d'arts en spécialité ou au moins en option ou Bac technologique série STDZA	Arts et design (Paris-Saclay C)	Arts et design (Paris-Saclay C)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS Paris-Saclay (concours Design) • Ecoles nationales supérieures d'art : ENSAD Les Arts-Déco, ENSCI Les Ateliers, ENSATT Lyon... (concours sur épreuves et entretien) • Ecoles supérieures d'arts appliqués : Boule, ESAA Duperré, ESAIG Estienne, ENSAAMA à Paris, lycée La Martinière-Diderot à Lyon... (sélection sur titres, dossier et entretien)

Sigles

BBB : Biochimie-biologie-biotechnologies
BCPST : Biologie, chimie, physique et sciences de la terre
CCINP : Concours commun INP
CCMP : Concours commun Mines-Ponts
CCS : Concours Centrale-Supélec
CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles
E3a : ENSAM, ESTP, Euclide, Archimède (le groupe Euclide n'apparaît plus en tant que tel dans le règlement du concours)
ENS : Ecole normale supérieure
ESPCI : Ecole supérieure de physique et de chimie industrielles (de la ville de Paris)
GZE : Concours Géologie, eau et environnement
MP : Mathématiques et physique
MP2I : Mathématiques, physique, ingénierie et informatique
MPI : Mathématiques, physique, informatique
MPSI : Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur
PC : Physique et chimie
PCSI : Physique, chimie et sciences de l'ingénieur
PSI : Physique et sciences de l'ingénieur
PT : Physique et technologie
PTSI : Physique, technologie et sciences de l'ingénieur
SPCL : Sciences physiques et chimiques en laboratoire
STAV : Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
STL : Sciences et technologies de laboratoire
SVT : Sciences de la vie et de la Terre
TB : Technologie et biologie
TPC : Technologie, physique et chimie
TSI : Technologie et sciences industrielles

ENS : Ecole normale supérieure
ENSAAMA : Ecole nationale supérieure des arts appliqués et des métiers d'art
ENSAD : Ecole nationale supérieure des arts décoratifs
ESAIG : Ecole supérieure des arts et industries graphiques (Ecole Estienne)
ENSATT : Ecole nationale supérieure des arts et techniques du théâtre
ENSCI : Ecole nationale supérieure de création industrielle
ESAA : Ecole supérieure des arts appliqués (Ecole Duperré)
STDZA : Sciences et technologies du design et des arts appliqués

Les classes ATS

Diplômes admis	CPGE 1ère et 2e années	Concours et écoles accessibles
BTS - 2e ou 3e année de LP-BUT <i>secteur industriel</i>	Ingénierie industrielle	<ul style="list-style-type: none"> • concours ATS (option ingénierie industriel) • concours LP-BUT/BTS • Intégration en écoles d'ingénieurs sur dossier et/ou sur épreuves
BTS - 2e ou 3e année de LP-BUT <i>secteur du bâtiment et des travaux publics</i>	Génie civil	<ul style="list-style-type: none"> • concours ATS (option génie civil)
BTS - BTSa - BTSM - 2e ou 3e année de LP-BUT <i>secteurs biologie et agroalimentaire</i>	Biologie	<ul style="list-style-type: none"> • concours agro-véto (voie C)
BTS - 2e ou 3e année de LP-BUT <i>secteur de la chimie</i>	Métiers de la chimie	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoles de la Fédération Gay-Lussac ou autres écoles d'ingénieurs dans les domaines de la chimie et de la physique (intégration sans concours, sur contrôle continu ou sur dossier)
BTSa aménagement OU Validation de 2 ans de formation supérieure (culture générale, arts graphiques et plastiques)	Métiers de l'horticulture et du paysage	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoles nationales supérieures du paysage
BTS - 2e ou 3e année de LP-BUT <i>secteur tertiaire</i>	Economie-gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoles de commerce et de management, principalement des banques Passerelle 2 et Tremplin 2 (intégration en 2nde année) • Poursuite en M1

Sigles

AES : Administration économique et sociale
ATS : Adaptation des techniciens supérieurs
BTS : Brevet de technicien supérieur
BTSa : Brevet de technicien supérieur agricole
BTSM : Brevet de technicien supérieur maritime
CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles
LP-BUT : Licence professionnelle - Bachelor universitaire de technologie

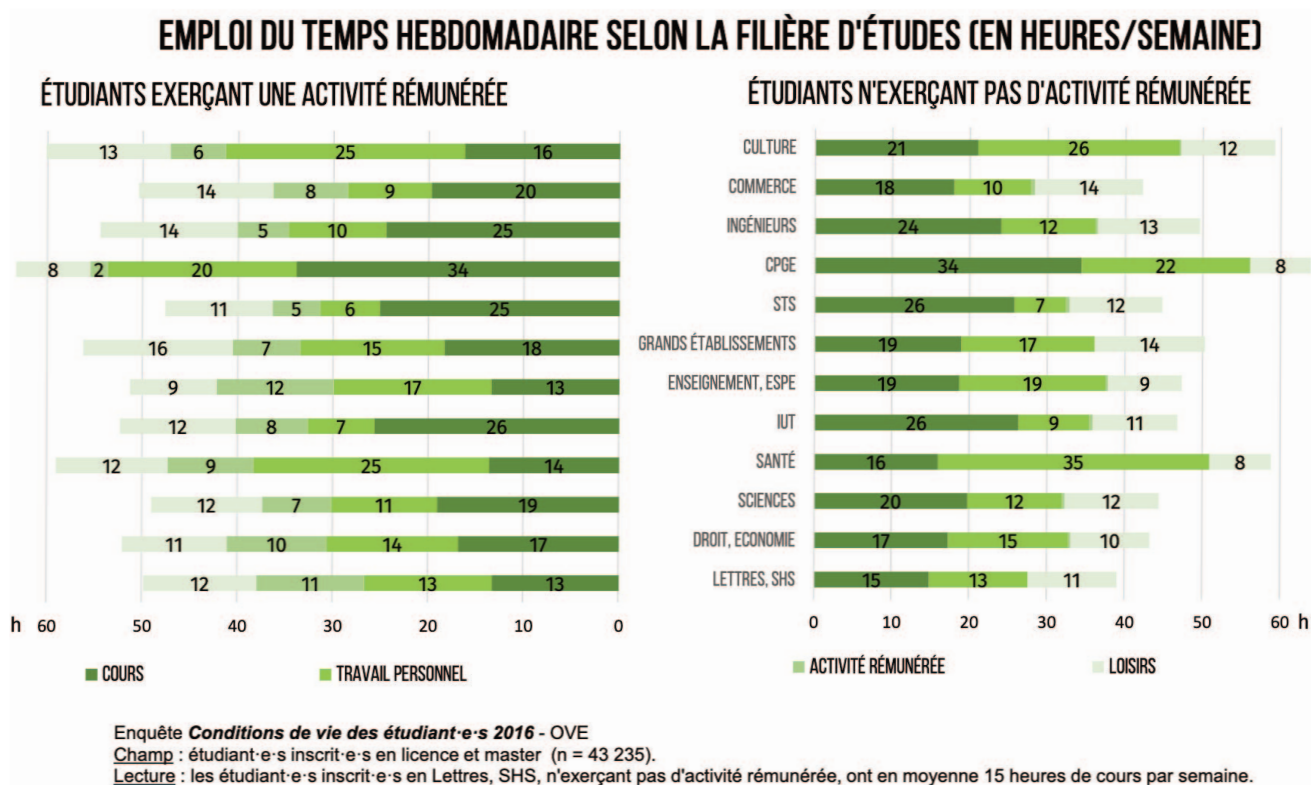
Les CPGE de la filière littéraire				Sigles
Baccalauréat admis	CPGE		Concours et écoles accessibles	
	1ère année	2nde année		
Bac général <i>En Première et Terminale</i> , au moins un enseignement de spécialité parmi : *HGGSP *HLP *LLCE *LLCA *Arts	Lettres (A/L)	Lettres ENS Ulm	<ul style="list-style-type: none"> ● ENS Ulm (concours A/L) ● ENS Lyon (concours Lettres et sciences humaines, séries : Lettres et arts - Langues vivantes - Sciences humaines) ● ENS Paris-Saclay (concours Langue étrangère : anglais) ● Ecoles partenaires de la Banque d'épreuves littéraires (BEL) des écoles normales supérieures : CELSA, écoles du groupe BCE, écoles du groupe Ecricome, Ecole nationale des chartes (concours B sans latin), ESIT, IEP d'Aix-en-Provence, de Lille et de Lyon, ISIT, ISMaPP, ESM Saint-Cyr, Ecole du Louvre 	BCE : Banque commune d'épreuves (des écoles de management) BEL : Banque d'épreuves littéraires BLSES : Banque lettres et sciences économiques et sociales CELSA : Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées, aujourd'hui Ecole des hautes études en sciences de CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles ENS : Ecole normale supérieure ENSAE : Ecole nationale de la statistique et de l'administration économique ENSAI : Ecole nationale de la statistique et de l'analyse de l'information ENSC : Ecole nationale supérieure de cognitique ENSG : École nationale des sciences géographiques ENSIM : Ecole nationale supérieure d'ingénieurs du Mans EPITA : Ecole pour l'informatique et les techniques avancées ESIT : Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs ESM Saint-Cyr : Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr GEIDIC : Groupe d'écoles d'ingénieurs de l'information et de la communication HGGSP : Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques HLP : Humanités, littérature et philosophie IEP : Institut d'études politiques INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques ISIT : Institut supérieur d'interprétation et traduction, aujourd'hui Institut de management et de communication interculturels - ISIT ISMaPP : Institut supérieur du management public et politique LLCA : Littérature, langues et cultures de l'Antiquité LLCE : Langues, littératures et cultures étrangères UTT : Université de technologie de Troyes
		Lettres ENS Lyon	<ul style="list-style-type: none"> ● ENS Lyon (concours Lettres et sciences humaines, séries : Lettres et arts - Langues vivantes - Sciences humaines) ● ENS Ulm (concours A/L) ● ENS Paris-Saclay (concours Langue étrangère : anglais) ● Ecoles partenaires de la Banque d'épreuves littéraires (BEL) des écoles normales supérieures : CELSA, écoles du groupe BCE, écoles du groupe Ecricome, Ecole nationale des chartes (concours B sans latin), ESIT, IEP d'Aix-en-Provence, de Lille et de Lyon, ISIT, ISMaPP, ESM Saint-Cyr, Ecole du Louvre 	
Bac général <i>En Première et Terminale</i> , un enseignement de mathématiques (spécialité ou option) et au moins un enseignement de spécialité parmi : *HGGSP *HLP *LLCE *LLCA *SES	Lettres et sciences sociales (B/L)	Lettres et sciences sociales (B/L)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ecoles de la Banque lettres et sciences économiques et sociales (BLSES) : ENS Ulm (concours B/L), ENS Lyon (concours Lettres et sciences humaines, série Sciences économiques et sociales), ENS Paris-Saclay (concours sciences sociales), ENSAE ParisTech (concours option économie et sciences sociales), ENSAI (concours spécialité économie), INSEE (concours externe d'administrateur), écoles du groupe Ecricome, écoles d'ingénieurs du GEIDIC (ENSC Bordeaux, ENSIM, EPITA, UTT), ENSG, université Paris Dauphine (L3 sciences sociales), ESIT, CELSA, ISMaPP ● Ecoles du groupe BCE ● Sciences-po Paris, IEP de Bordeaux, Saint-Germain-en-Laye, Lyon (concours destinés aux élèves de B/L) 	
Bac général <i>En Première et Terminale</i> , au moins un enseignement de spécialité parmi : *HGGSP *HLP *LLCE *LLCA *Arts	Chartes	Chartes	<ul style="list-style-type: none"> ● Ecole nationale des chartes (concours A avec latin) 	
Bac général <i>En Première et Terminale</i> , au moins un enseignement de spécialité parmi : *HGGSP *HLP *LLCE *LLCA *Arts	Saint-Cyr lettres	Saint-Cyr lettres	<ul style="list-style-type: none"> ● Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr (concours littéraire) 	

Les CPGE de la filière économique et commerciale		
Baccalauréat admis	CPGE 1ère et 2e années	Concours et écoles accessibles
Bac général - En Première : spécialité Mathématiques - En Terminale : *spécialité ou option Mathématiques et *Spécialité HGGSP ou *Spécialité HLP ou *Spécialité LLCE ou *Spécialité LLCA ou *Spécialité SES	ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoles de commerce et de management : - concours de la BCE : 19 écoles + 3 écoles associées (ESM Saint-Cyr, ENS Paris-Saclay, ENSAE Paris) - concours ECRICOME PREPA • Certains IEP (après la 1ère année) • CELSA (accès en L3 information et communication)
Bac technologique série STMG	ECT	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoles de commerce et de management : - concours de la BCE : 19 écoles - concours ECRICOME PREPA • Certains IEP (après la 1ère année) • CELSA (accès en L3 information et communication)
Bac général principalement (quelques STMG)	D1 Rennes	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Rennes + quelques écoles de commerce partenaires • Concours Passerelle et Tremplin (admissions parallèles) • Certains IEP (après la 1ère année) • CELSA (accès en L3 information et communication)
Bac général principalement (quelques STMG)	D2 Paris-Saclay	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Paris-Saclay + quelques écoles de commerce partenaires • Concours Passerelle et Tremplin (admissions parallèles) • ENSAI • Certains IEP (après la 1ère année) • CELSA (accès en L3 information et communication)

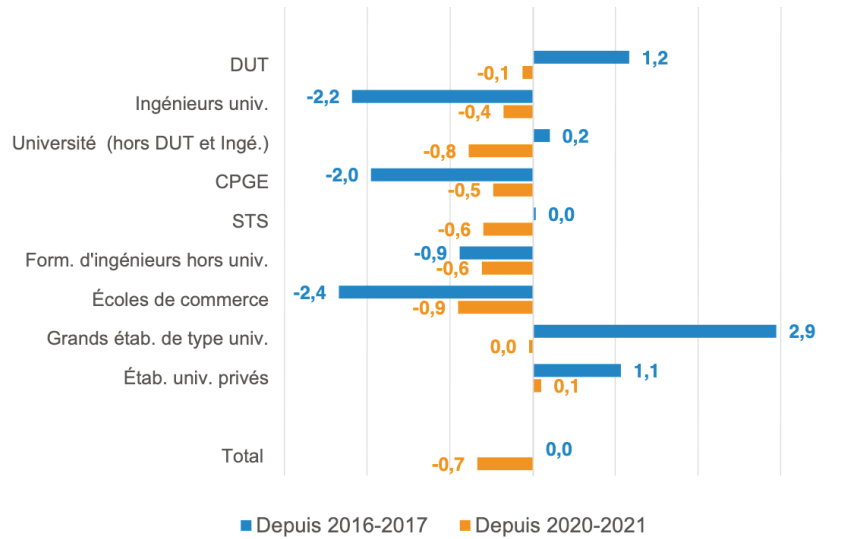
Sigles

BCE : Banque commune d'épreuves (des écoles de management)
CELSA : Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées, aujourd'hui Ecole des hautes études en sciences de l'information et de la communication - CELSA
CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles
ECG : Classe préparatoire économique et commerciale générale
ECT : Classe préparatoire économique et commerciale technologique
ENS : Ecole normale supérieure
ENSAE : Ecole nationale de la statistique et de l'administration économique
ENSAI : Ecole nationale de la statistique et de l'analyse de l'information
ESM Saint-Cyr : Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr
HGGSP : Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques
HLP : Humanités, littérature et philosophie
IEP : Institut d'études politiques
LLCA : Littérature, langues et cultures de l'Antiquité
LLCE : Langues, littératures et cultures étrangères
SES : Sciences économiques et sociales
STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion

OVE, Enquête « Conditions de vie des étudiants 2016 », Emploi du temps hebdomadaire hebdomadaire selon la filière d'études



MESR, Répartition territoriale des étudiants inscrits en CPGE en 2018-2019



Données : MESR-SIES / Système d'information AGLAE, extraction 15/03/2022

Champ : France (hors Polynésie française et Nouvelle Calédonie)

Lecture : la part totale de boursiers reste stable depuis 2016-2017 malgré une baisse de -0,7 point par rapport à l'année dernière. En IUT, la part de boursiers a augmenté de 1,2 point depuis 2016-2017. Cette part a diminué de 0,1 point depuis l'année scolaire 2020-2021.

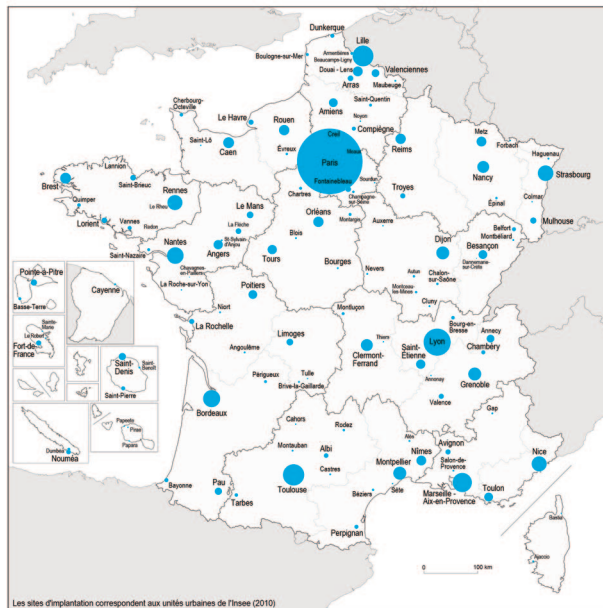
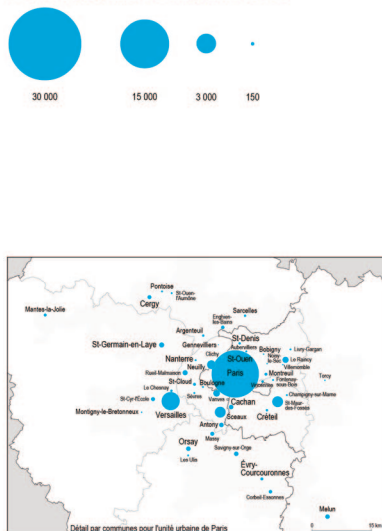
Source : MESR (2022), « Les boursiers sur critères sociaux en 2021-2022 », Note flash du SIES, n° 23

MESR-SIES, Évolution de la part de boursiers par filières sur un et cinq ans



L'enseignement supérieur en France étudiants inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles

Répartition territoriale des 85 593 étudiants inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles

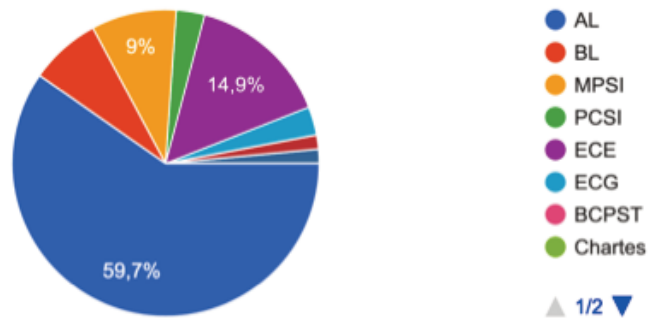


Source et réalisation : MESRI - DGESIP / DGRI - SIES

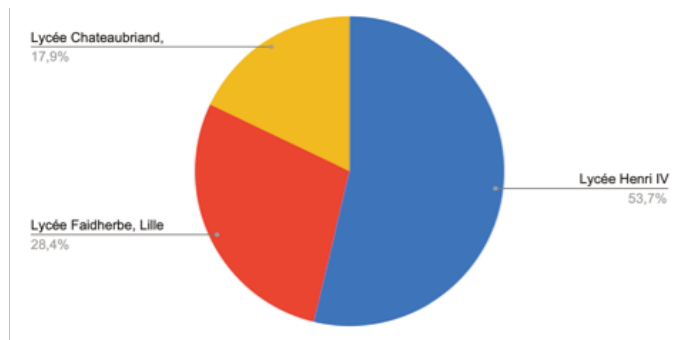
2018-2019

Annexe 2 : Enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE

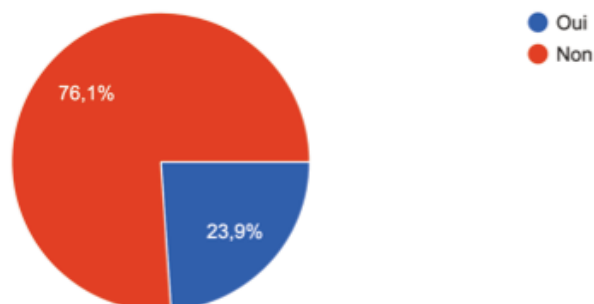
Dans quelle filière étudiez-vous ?
67 réponses



Dans quel établissement poursuivez-vous une formation en CPGE ?
67 réponses



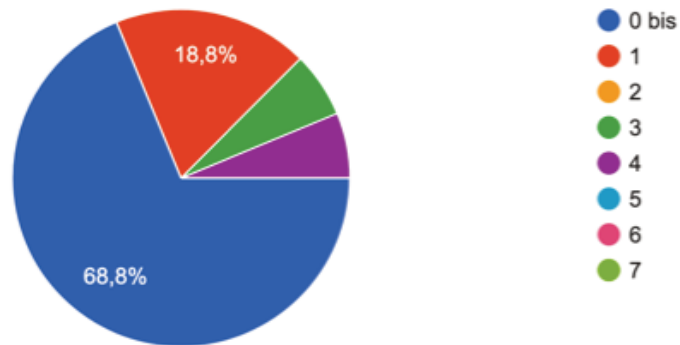
Êtes-vous/étiez-vous boursier ?
67 réponses



Questionnaire - étudiants boursiers

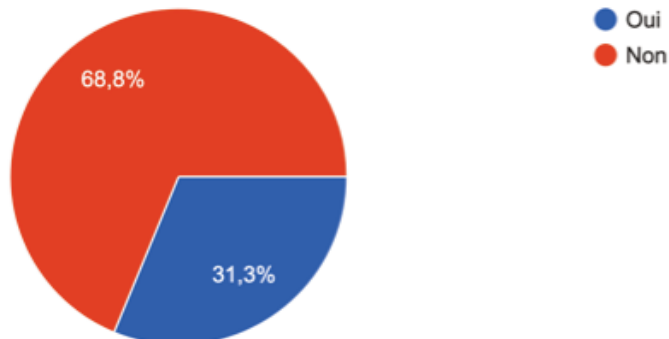
Quel est/était votre échelon de bourse ?

16 réponses



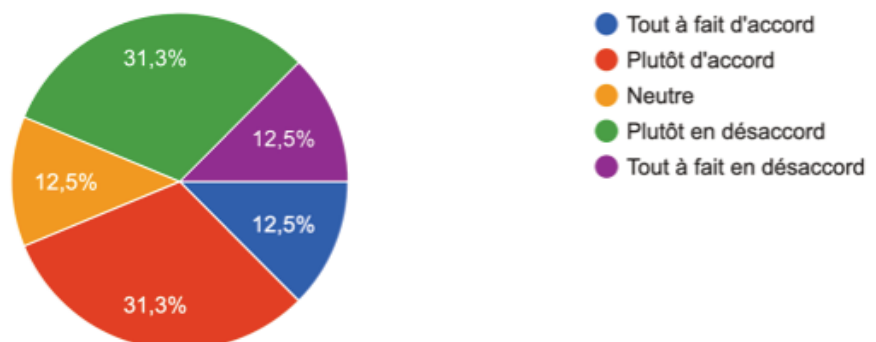
Êtes-vous en internat ?

16 réponses



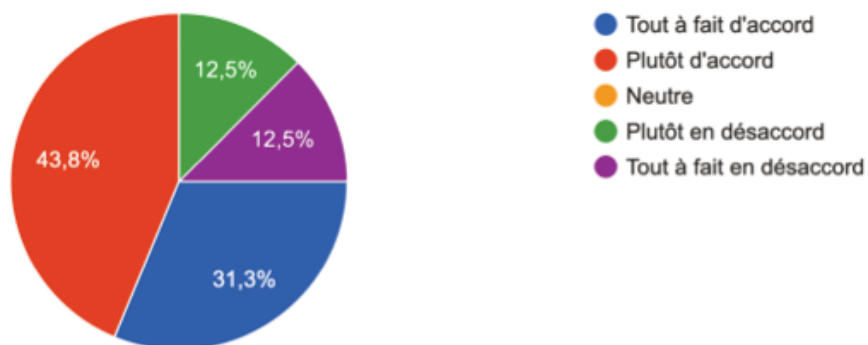
Avez-vous hésité à vous engager dans un cursus en CPGE ?

16 réponses



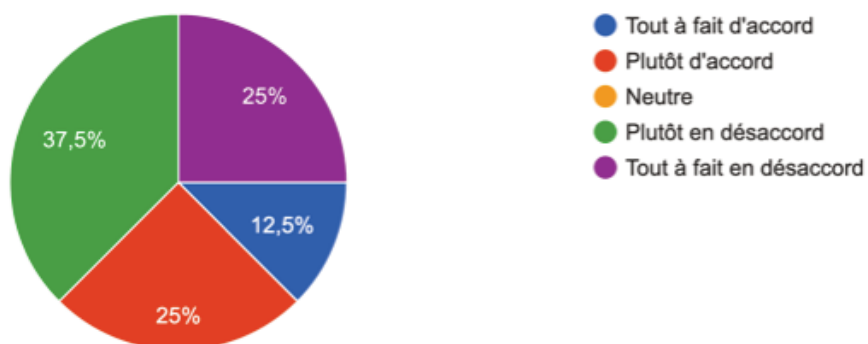
Durant vos années de lycée, estimez-vous que le personnel éducatif/enseignant vous accompagnait dans le choix d'un cursus en CPGE ?

16 réponses



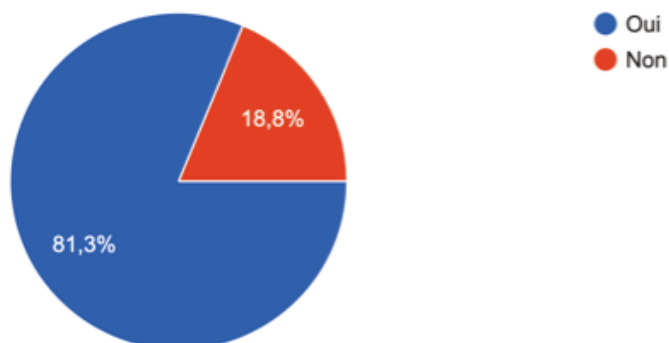
Durant vos années de lycée, étiez-vous bien renseigné sur le cursus d'une CPGE ?

16 réponses



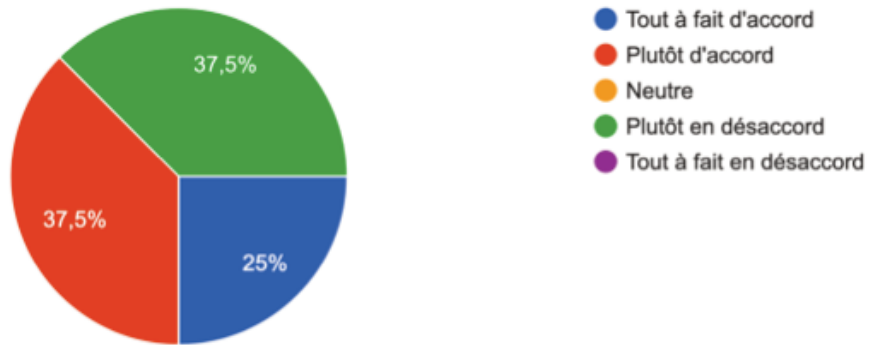
Votre établissement de CPGE est-il éloigné du lieu où vous résidiez durant vos années de lycée ?

16 réponses



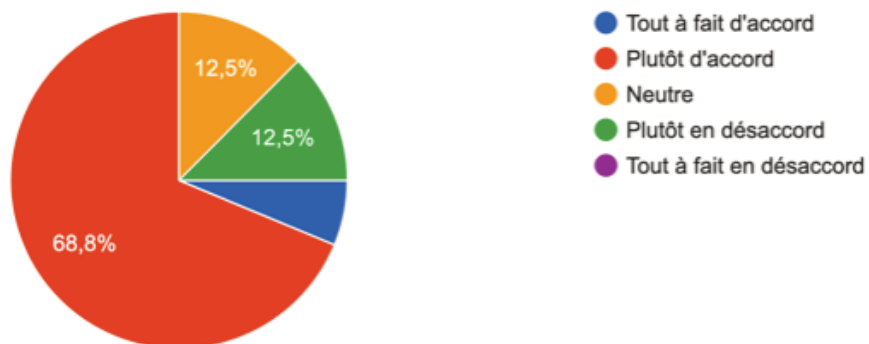
À votre arrivée en CPGE, avez-vous ressenti une hétérogénéité de niveau significative dans votre classe ?

16 réponses



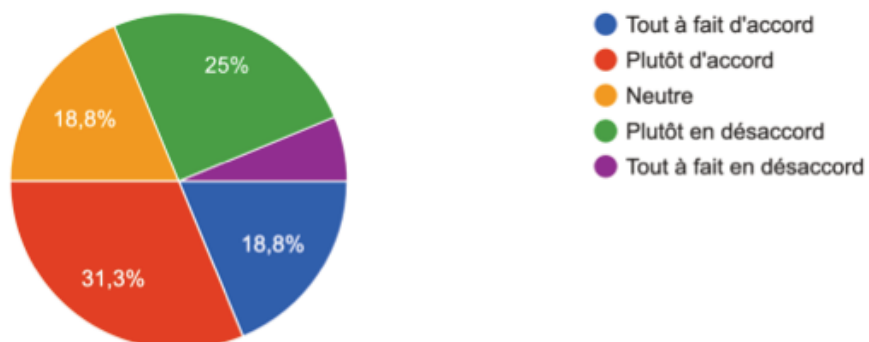
Vous êtes-vous facilement adapté aux exigences et aux attentes de votre cursus en CPGE ?

16 réponses



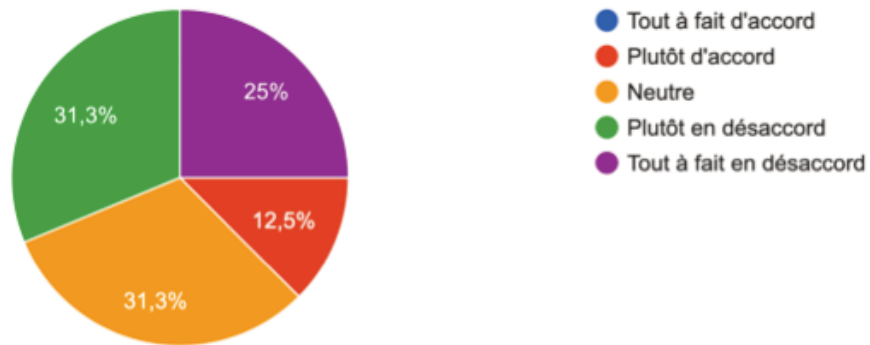
Estimez-vous que votre capital culturel familial vous a aidé à mieux vous épanouir/vous adapter dans votre cursus en CPGE ?

16 réponses



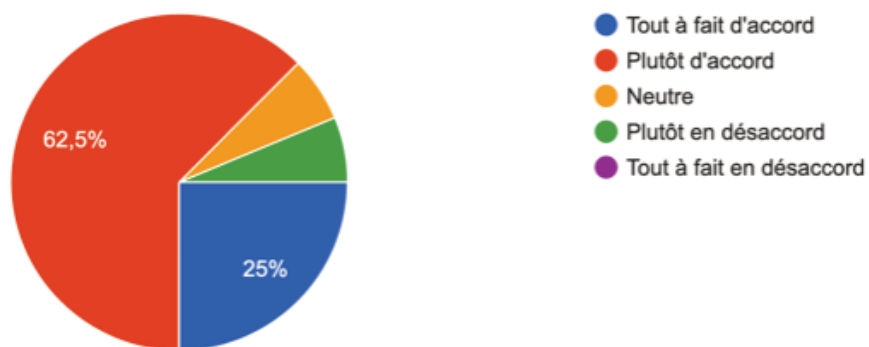
Pensez-vous détenir les mêmes chances que vos camarades pour les concours que vous préparez ?

16 réponses



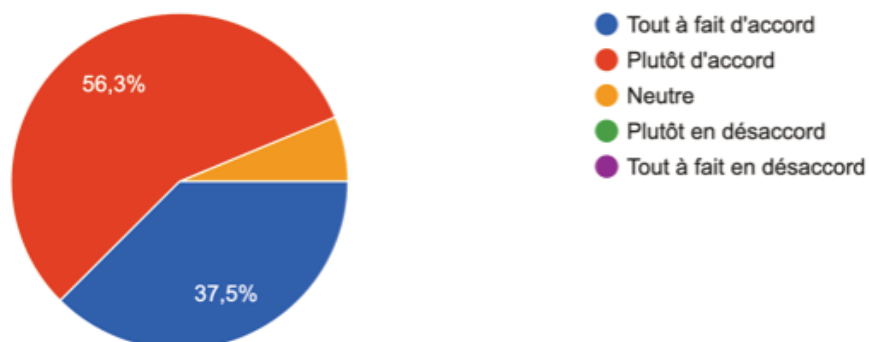
Avez-vous ressenti une pression significative lors de votre entrée en CPGE ?

16 réponses



Êtes-vous satisfait de votre expérience en CPGE ?

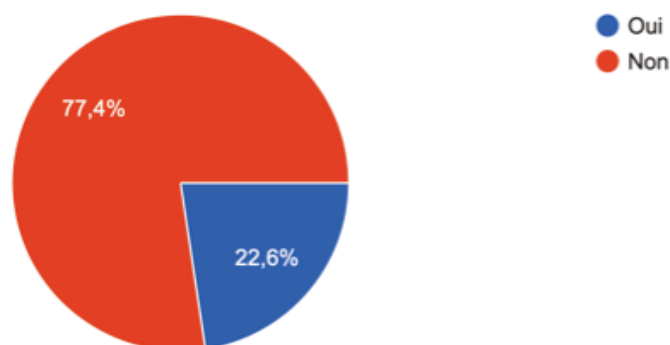
16 réponses



Questionnaire - étudiants non boursiers

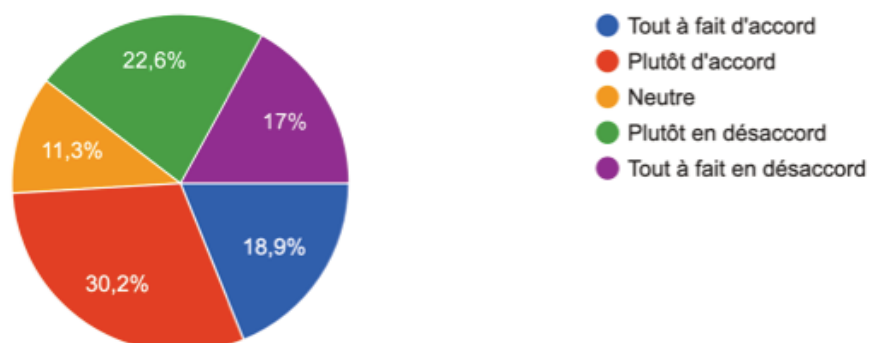
Êtes-vous en internat ?

53 réponses



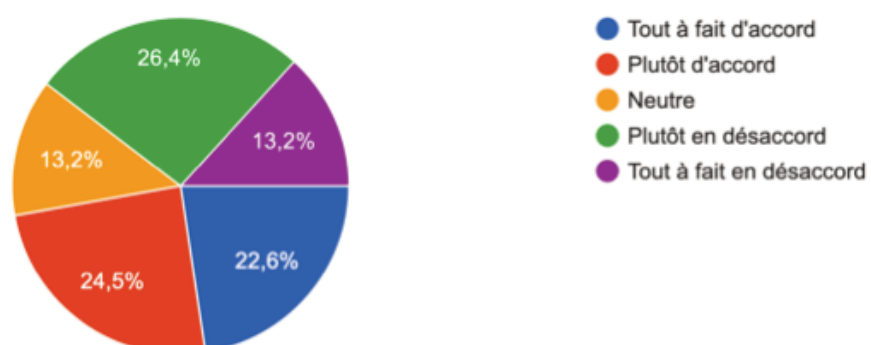
Avez-vous hésité à vous engager dans un cursus en CPGE ?

53 réponses

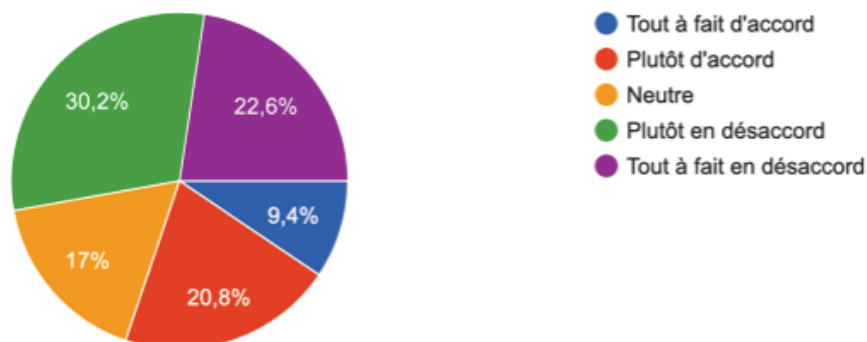


Durant vos années de lycée, estimez-vous que le personnel éducatif/enseignant vous accompagnait dans le choix d'un cursus en CPGE ?

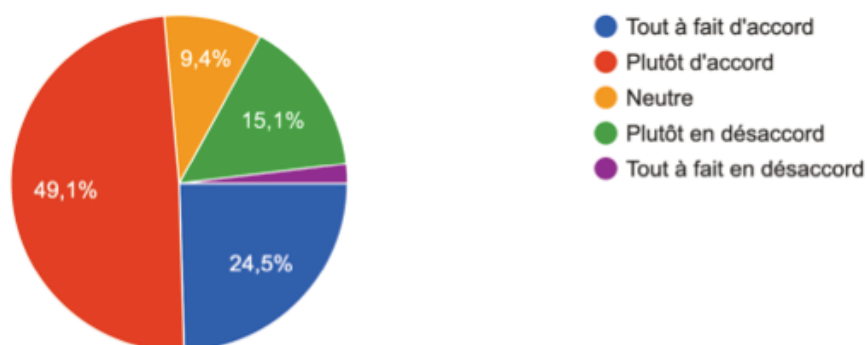
53 réponses



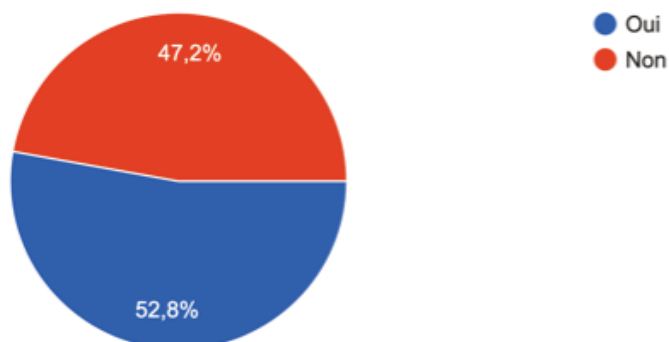
Durant vos années de lycée, étiez-vous bien renseigné sur le cursus d'une CPGE ?
53 réponses



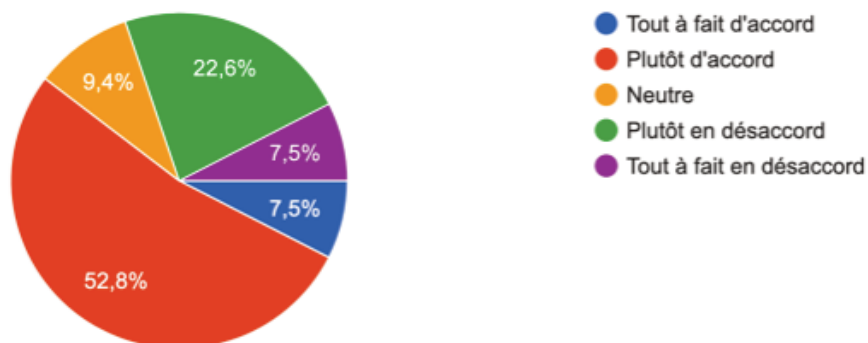
À votre arrivée en CPGE, avez-vous ressenti une hétérogénéité de niveau significative dans votre classe ?
53 réponses



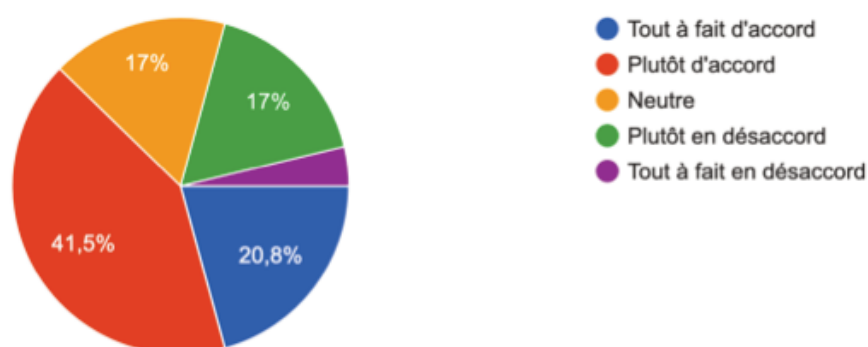
Votre établissement est-il éloigné du lieu où vous résidiez durant vos années de lycée ?
53 réponses



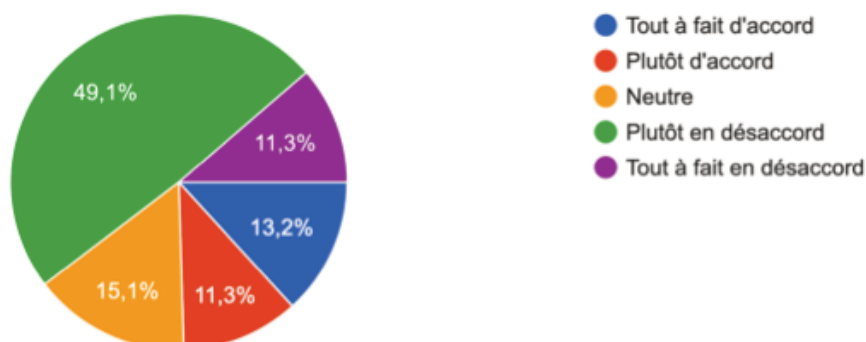
Vous êtes-vous facilement adapté aux exigences et aux attentes de votre cursus en CPGE ?
53 réponses



Estimez-vous que votre capital culturel familial vous a aidé à mieux vous épanouir/vous adapter dans votre cursus en CPGE ?
53 réponses

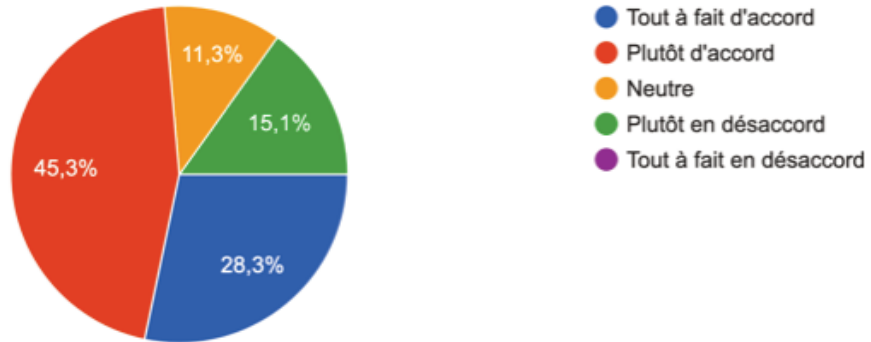


Pensez-vous détenir les mêmes chances que vos camarades pour les concours que vous préparez ?
53 réponses



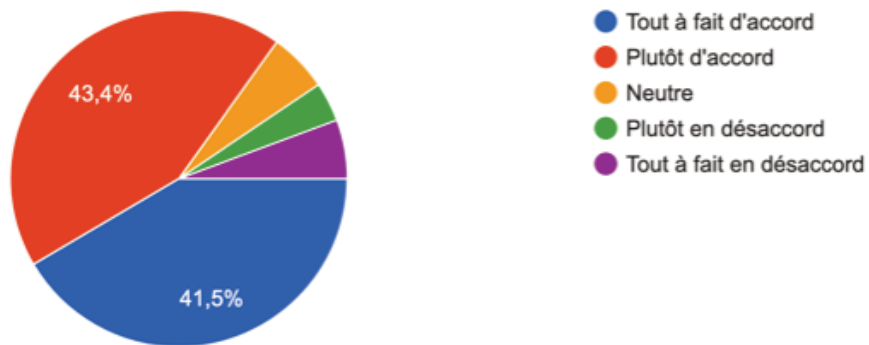
Avez-vous ressenti une pression significative lors de votre entrée en CPGE ?

53 réponses



Êtes-vous satisfait de votre expérience en CPGE ?

53 réponses



Annexe 3 : Liste des entretiens

- Entretien avec un membre de direction du Service interacadémique des examens et concours (SIEC - Maison des examens), Paris, 22 mars 2024.
- Entretien avec un ancien proviseur de lycée, réalisé à distance, 20 mars 2024.
- Entretien avec un professeur de mathématiques en CPGE scientifique, réalisé à distance, 6 mars 2024.
- Entretien avec une professeure de philosophie en CPGE littéraire et CPES, réalisé à distance, 21 février 2024.
- Entretien avec un proviseur de lycée, Paris, 21 février 2024.
- Entretien avec un professeur de géographie en CPGE littéraire, Lille, 19 janvier 2024.
- Entretien avec une professeure d'anglais en CPGE économique, réalisé à distance, 16 janvier 2024.
- Entretien avec un professeur d'histoire en CPGE littéraire, Paris, 29 novembre 2023.
- Entretien avec une professeure de géographie en CPGE littéraire, Paris, 29 novembre 2023.
- Entretien avec une professeure de littérature dans le secondaire, Paris, 29 novembre 2023.

Bibliographie

Travaux de recherche

Christian Baudelot, Brigitte Dethare, Dominique Hérault, Sylvie Lemaire et Fabienne Rosenwald, *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans*, ministère de l'Éducation nationale, 2003.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013.

Carole Daverne-Bailly et Yves Dutercq, « The segmentation of elite education institutions and of their students: the new preparatory courses for the French grandes écoles », *International Studies in Sociology of Education*, n° 26, 2017.

Yves Dutercq et James Masy, « Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? », *Éducation & Sociétés*, n° 41, 2018.

Michel Euriat et Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 1995.

Laurence Faure, « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'université de Perpignan », *Éducation & Sociétés*, n° 24, 2009.

Julien Grenet, « Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français », dans Melchior Simoni et Philippe Steiner (dir.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*, Paris, Presses de Science Po, 2022.

James Masy, *La construction sociale du rapport au temps : le cas de boursiers de CPGE*, thèse de doctorat, université de Nantes, 2014.

James Masy, *L'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : entre leurre et justice*, Congrès de l'Association française de sociologie, Grenoble, 2011.

Nadia Nakhili, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation & formation*, n°72, 2005.

Paul Pasquali, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 2014.

Élise Tenret, *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF, 2011.

Agnès van Zanten, Anne-Claudine Oller et Jessica Pothet, « Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur », *Cereq, Formations et emplois*, n° 155, 2021.

Agnès van Zanten, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur », *Regards croisés sur l'économie*, n° 1, 2015.

Agnès van Zanten, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 79, 2010.

Rapports et textes officiels

Thomas Cazenave et Hendrik Davi, *La mise en œuvre des conclusions du rapport d'information du 22 juillet 2020 (n° 3232) sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur*, rapport d'information n° 1406 de Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques, Assemblée nationale, 20 juin 2023.

Nathalie Sarles et Régis Juanico, *Accès à l'enseignement supérieur : pour une orientation choisie plutôt que subie*, rapport d'information n° 3232, Assemblée nationale, juillet 2020.

Gérard Aschieri, *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, Conseil économique, social et environnemental, 2012.

Jean-Pierre Duport, *Aménagement du territoire, enseignement supérieur et recherche : entre proximité et excellence*, Conseil économique, social et environnemental, 2008.

Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi ORE, communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, Cour des comptes, février 2020.

« Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires », *Éducation & formations*, n° 102, juin 2021.

Yves Dutercq et James Masy, *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?*, Cnesco, 2016.

Les bourses sur critères sociaux (BCS) de l'enseignement supérieur, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2021.

Ouverture sociale des grandes écoles, livre blanc des pratiques. Conférence des grandes écoles, MEN, 2010.

Réussite et échec en premier cycle, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013.

Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié », rapport de la mission d'information sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles, n° 441, Sénat, 2007.

Les classes préparatoires aux grandes écoles dans les établissements publics et privés sous contrat, SESPAG, Académie de Grenoble, 2022.

Les boursiers sur critères sociaux en 2022-2023, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023.

Les effectifs en classes préparatoires aux grandes écoles de nouveau en baisse à la rentrée 2022-2023, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023.

Table des matières

01	Avant-propos
02	Introduction
05	Propositions
07	Les classes préparatoires aux grandes écoles : évolutions contrastées d'un système élitiste
07	Les classes préparatoires aux grandes écoles : raison d'être d'un système unique en Europe
09	Entre conception malthusienne et volonté d'« ouverture sociale » : les évolutions du système des CPGE
14	Le faisceau d'obstacles à la démocratisation du cursus
14	Où en est la démocratisation du système des CPGE ?
19	La persistance de barrières socioculturelles et économiques
23	Renouveler le paradigme : les propositions du rapport
23	Poursuivre le combat contre l'autocensure
26	Repenser l'offre de formation
29	Prolonger la réflexion
33	Annexes
33	Annexe 1 : graphiques et tableaux
39	Annexe 2 : enquête réalisée auprès d'étudiants en CPGE
48	Annexe 3 : liste des entretiens
49	Bibliographie

Collection dirigée par Laurent Cohen et Jérémie Peltier

© Éditions Fondation Jean-Jaurès
12, cité Malesherbes - 75009 Paris

www.jean-jaures.org

Réalisation : REFLETS GRAPHICS
SEPTEMBRE 2024

Derniers rapports et études :

09_2024 : La préférence française pour les inégalités scolaires. Repenser l'éducation prioritaire comme projet de société
Timothée Berenguier

09_2024 : Le pari rwandais
Serge Dupuis

08_2024 : France 2040 : Explorer les scénarios possibles
Dylan Buffinton

05_2024 : Une campagne française. Étude de la couverture médiatique des élections européennes
Théo Verdier

05_2024 : Les services publics en Europe. Retrouver la puissance publique
Émilie Agnoux, Laure de la Bretèche (coord.)

04_2024 : Cartes de France de l'accès aux soins. Soignants et patients face aux inégalités territoriales
Collectif

04_2024 : Sur *La Fièvre*. Enseignements politiques d'une série
Raphaël LLorca, Jérémie Peltier (coord.)

04_2024 : Du défi à l'opportunité. Agir ensemble pour réussir la transition énergétique
Gilles Finchelstein, Catherine MacGregor

03_2024 : Les nouvelles amitiés
François Miquet-Marty, Lucia Socias

03_2024 : Vers une politique étrangère féministe européenne ? Pour une approche progressiste et transformatrice
Aline Burni, Laeticia Thissen

02_2024 : Loi « immigration » : analyses et points de vue
Collectif, préface de Jean-Marc Ayrault



fondationjeanjaures



@j_jaures



fondation-jean-jaures



www.youtube.com/c/FondationJeanJaures



fondationjeanjaures

Abonnez-vous !



www.jean-jaures.org

Fondation
Jean Jaurès
ÉDITIONS