Formateurs ou “grands frères” ?

Les tuteurs des programmes d’ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires

Annabelle Allouch

Agnès Van Zanten

Espaces centraux pour la reproduction des élites scolaires et sociales françaises (Euriat & Thélot 1995), les Grandes Écoles et, plus récemment, les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) cherchent à s’imposer depuis le début des années 2000 comme des lieux d’expérimentation de nouvelles prati-ques de lutte contre les inégalités scolaires et sociales. Elles ont pour cela lancé des politiques innovantes visant à favoriser l’intégration dans des formations d’élite des jeunes de milieu défavorisé. Ces politiques poursuivent un double objectif. Le premier est de contribuer à re-légitimer des formations dont le haut degré de clôture sociale est fortement critiqué. Ces critiques renvoient à des cri-tères de justice puisque les grandes écoles et les classes préparatoires apparaissent inégalement accessibles aux élèves, non seulement sur une base méritocratique qui fait l’objet d’un consensus social, mais en fonction d’autres dimensions –le manque d’ambition ou l’accès sélectif à l’information– perçues comme plus net-tement liées à l’origine familiale et au lieu de scolarisation. Elles renvoient aussi à des critères d’efficacité, puisqu’est mise en cause la définition étroite des talents que favorisent les procédures de sélection et les contenus d’enseignement de ces formations et ses effets négatifs sur la compétitivité et l’image des établissements d’enseignement supérieur et des entreprises françaises sur la scène inter-nationale (Darchy-Koechlin & van Zanten 2005). Le deuxième objectif est celui de se poser en acteurs politiques à part entière dans le secteur éducatif en propo-sant des actions qui, en déplaçant le problème des institutions d’élite à l’ensem-ble du système éducatif, dessinent de nouveaux axes d’intervention en matière de compensation et de discrimination positive.

Si on observe depuis peu une diffusion de ces actions vers une trentaine d'autres grandes écoles et plusieurs lycées à CPGE, trois d'entre elles ont un caractère emblématique du fait de leur précocité, des caractéristiques des établissements qui les ont mises en place et de l'ambition des objectifs poursuivis : le programme "Conventions Éducation Prioritaire" (CEP) lancé par Sciences-Po en 2000, le programme "Une Grande École, Pourquoi Pas Moi ?" (PQPM) lancé par l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC) en 2001 et la "Classe Préparatoire aux Études Supérieures" (CPES) créée par le lycée Henri IV en 2006. Cet article s'intéresse à ces deux derniers programmes du point de vue de l'activité des tuteurs, à partir d'un travail de recherche en cours [1] qui comprend, entre autres et à ce jour, des analyses documentaires, des entretiens –avec six responsables de ces programmes, sept professeurs, vingt et un tuteurs et quinze élèves– et des observations de situations d'interaction entre ces acteurs. L'article traite d'abord de la place du tutorat dans ces dispositifs et des caractéristiques et motivations des tuteurs avant de se pencher plus longuement sur les définitions théoriques et pratiques de leurs rôles. Son objectif est de montrer comment les rôles qui sont attribués au tutorat et que s'auto-attribuent les tuteurs sont révélateurs des tensions et des contradictions qui caractérisent ces nouvelles politiques.

Le tutorat : un élément majeur des nouvelles politiques d'ouverture sociale

Les programmes impulsés par l'ESSEC, grande école de management, et par le prestigieux lycée Henri IV ont en commun le fait de proposer des activités de tutorat à des lycéens volontaires issus de milieux défavorisés –dès la classe de seconde pour le programme PQPM, à l'issue du baccalauréat pour la CPES– pour les faire accéder à des formations d'élite. Si le rôle pédagogique des tuteurs n'est pas tout à fait le même dans les deux programmes –accent sur des compétences globales à l'ESSEC, sur l'acquisition de connaissances et de compétences scolaires à Henri IV– dans les deux cas, les tuteurs assument un important rôle de formation. Ces deux programmes s'opposent en cela aux CEP de Sciences-Po où le travail de préparation est très largement délégué aux enseignants des lycées d'origine des élèves, le suivi plus rapproché de leur parcours intervenant seule-

1 Cet article s'appuie sur trois recherches en cours dirigées par A. van Zanten. La première, "L'éducation des élites du secondaire au supérieur : clôture sociale et ouverture sociale", est financée par l'Agence nationale de la recherche. La seconde, "Politiques et pratiques d'ouverture sociale dans la formation d'élèves orientés vers des filières d'élite dans l'enseignement supérieur", est financée par la Fondation de France. La troisième correspond au travail en thèse d'A. Allouch, "La mise en œuvre des programmes d'ouverture sociale des établissements d'élite en France et en Grande-Bretagne. Le cas des *Outreach policies* à Oxford et des programmes de Sciences-Po et de l'ESSEC".

ment une fois qu'une partie d'entre eux intègre Sciences-Po par une voie spécifique. Il s'agit là d'une différence significative par rapport aux choix politiques de chaque établissement. Le tutorat est en effet présenté implicitement –parfois explicitement– par les responsables et les acteurs de l'ESSEC et d'Henri IV, comme une alternative plus vertueuse pour la préservation de la qualité des formations d'élite que l'ouverture d'une voie d'accès alternative par rapport aux concours et la mise en place de ce qu'ils estiment être des filières de "prérecrutement" dans les lycées.

Parce qu'elles défendent le maintien des CPGE et des concours d'entrée aux grandes écoles, c'est-à-dire la préservation des barrières institutionnelles, ces deux établissements mettent l'accent sur l'atténuation des barrières personnelles à la mobilité sociale (Murphy 1988). Ils se focalisent sur la réduction des écarts entre le niveau des élèves, leurs façons de travailler, leurs dispositions à l'égard des études longues et les attentes des formations d'élite et concluent à la nécessité d'engager un effort supplémentaire en leur direction grâce à un personnel ad hoc, les tuteurs. Ayant un statut d'étudiants, non rémunérés dans le cas de l'ESSEC qui fait de cette activité un enseignement optionnel intégré dans le cursus universitaire, faiblement rémunérés, à raison de quelques heures par mois seulement, à Henri IV, les tuteurs représentent aussi cependant, pour des institutions qui visent à se poser en acteurs politiques dans le champ de l'éducation, un moyen peu onéreux de monter une expérimentation. Le coût des tuteurs est bien moindre que celui des enseignants ou d'autres types de professionnels spécialisés ou même de la mise en place d'une formation continue ambitieuse en direction des professionnels de l'éducation qui seraient entraînés à repérer et à préparer les nouveaux membres de l'élite dans des lycées défavorisés.

Cette figure pédagogique censée jouer à la fois un rôle de professeur, de conseiller d'orientation, de coach et de référent est nouvelle dans un modèle scolaire et universitaire français qui met l'accent, d'un côté, sur le cours magistral et le rôle charismatique de l'enseignant et, de l'autre, sur un travail individuel solitaire laissé au libre arbitre de l'étudiant (Bourdieu & Passeron, 1964). Certes, depuis une vingtaine d'années, elle a été introduite dans les établissements et les filières qui concentrent les élèves et les étudiants universitaires en difficulté et qui sont proches du monde du travail, c'est-à-dire dans les segments du système éducatif les plus éloignés du modèle du secondaire classique. Elle reste néanmoins marginale car elle suppose une remise en cause à la fois de la distance professorale et de la centration des enseignants sur les seuls apprentissages de type intellectuel. Or si cette figure ré-émerge au sein des nouvelles politiques d'ouverture sociale impulsées par les grandes écoles et quelques lycées à CPGE, c'est en tant qu'outil de remise en cause du fonctionnement du système d'enseignement. En effet, la mise en place du tutorat souligne que la massification n'est pas synonyme de démocratisation et, plus clairement encore dans le cas de la CPES d'Henri IV, que même de très bons étudiants de lycées défavori-

sés ayant réussi leur bac avec mention sont loin de posséder les savoirs et les savoir-faire requis par les institutions d'élite. L'offre de tutorat témoigne aussi cependant de la volonté de ces mêmes institutions de réparer ces manques par des actions sur mesure, à travers la mise à disposition de compétences, habituellement mobilisées pour préparer de brillants élèves à des concours et à l'entrée dans le marché du travail (Bourdieu 1989), en direction d'élèves défavorisés ayant déjà fait la preuve d'être d'un certain potentiel au lycée.

Le choix de jeunes étudiants volontaires issus des formations d'élite pour accomplir ces tâches correspond à ce souci de légitimation, mais aussi à des postulats d'ordre moral et pédagogique. Par ce choix, les responsables des programmes et les étudiants eux-mêmes témoignent de la volonté des établissements d'élite et de leurs membres d'être au service de la nation et de ses idéaux d'égalité et de justice sociale à quoi il faut ajouter, dans le cas de l'ESSEC, une dimension de fraternité chrétienne avec les plus démunis. Ce choix s'explique cependant aussi par les qualités attribuées à ces étudiants et estimées pertinentes pour stimuler et aider les jeunes en difficulté, en l'absence de toute formation systématique. Il s'agit là d'un postulat pédagogique qui, bien que situé dans la continuité d'un modèle secondaire et supérieur qui conçoit la transmission comme un rapport enseignant-enseigné exclusivement médiatisé par les qualités intrinsèques de l'enseignant et par les savoirs qu'il détient, est assez radical. Les tuteurs seraient en mesure d'aider ces jeunes non à se rapprocher à petits pas de la culture savante, avec plus ou moins de succès comme dans le cas des enseignants du secondaire exerçant en banlieue, mais à opérer une rupture avec leurs habitus intellectuels et sociaux pour intégrer définitivement l'élite ou, au moins, pour suivre des parcours scolaires et sociaux ambitieux. L'accent est mis sur un travail de re-socialisation, proche de celui subi par les anciens boursiers de l'enseignement secondaire (Hoggart 1957), où les tuteurs occupent une place centrale, mais qui est relayé par d'autres intervenants et d'autres dispositifs.

Les tuteurs : une grande homogénéité des identités et des motivations

Comment de jeunes étudiants dénués d'expérience peuvent-ils endosser convenablement ce rôle ? Une première partie de la réponse est à chercher du côté de leur identité sociale. Les tuteurs du programme PQPM et de la CPES partagent des caractéristiques communes d'autant plus nécessaires à rappeler qu'elles jouent un rôle essentiel dans le travail social et pédagogique qu'ils sont censés réaliser.

L'identité sociale comme ressource professionnelle

La première caractéristique et la plus évidente est la jeunesse. À l'ESSEC, plus de deux tiers des tuteurs interrogés ont entre vingt et vingt-deux ans à leur entrée dans le programme. À Henri IV, la plupart des tuteurs viennent de quitter une classe préparatoire et sont en moyenne âgés de vingt et un ans. Le choix de jeunes étudiants correspond aux objectifs politiques énoncés –à la fois imposer la nouveauté et le dynamisme de nouvelles actions d'ouverture sociale et le faire par le biais d'un dispositif expérimental peu coûteux. Il est aussi lié au rôle complexe assigné aux tuteurs. D'abord, le fait d'être lauréats de concours réputés très difficiles (l'ESSEC pour les uns, l'École Normale Supérieure (ENS) ou Sciences-Po pour les autres) témoigne d'un parcours scolaire sans faute, voire toujours en avance dont on connaît la valeur qui lui est attribuée dans l'imaginaire scolaire et social français. Ce parcours les rend compétents au sens où l'hypothèse sous-jacente de ceux qui les recrutent et des tuteurs eux-mêmes est qu'il témoigne qu'ils sont ou très doués ou très bons stratèges face au travail et ont accumulé sans trop d'effort un capital de connaissances, de méthodes de travail et des moyens pour faire les bons choix scolaires. Ensuite, l'accent est mis sur la jeunesse comme atout dans la régulation des processus sociaux et des apprentissages. Dans le cas des enseignants, notamment ceux de banlieue, la jeunesse est souvent associée par les agents d'encadrement au manque d'expérience dans la transmission des connaissances et dans la gestion des groupes d'élèves (Rayou & van Zanten 2004). En revanche, pour les tuteurs en provenance des grandes écoles, la proximité d'âge avec les jeunes lycées de milieu défavorisé est dotée pour les recruteurs de propriétés positives. Elle favoriserait d'une part l'émulation individuelle via des phénomènes d'identification évoqués plus bas. Elle permettrait d'autre part, de réduire l'écart générationnel entre des jeunes porteurs de pratiques et d'attentes moins respectueuses des hiérarchies de statut et des enseignants, spécialement dans les classes préparatoires, très attachés au marquage des frontières culturelles entre "maîtres" et "disciples" :

Et pourquoi n'avez-vous pas pensé à des professeurs pour faire du tutorat ? "Il nous a semblé qu'il fallait que la présence soit plus proche, que le tutorat soit exercé par des gens qui savaient très récemment ce que c'était que d'être dans les différentes étapes auxquelles prépare la CPES."

Et pourquoi ça vous semblait important ? "Parce que beaucoup de mes collègues ont été élèves en prépa et ça change le regard. Et les classes prépa que nous avons connues, il y a 20 ans, 10 ans, 30 ans, n'ont plus rien à voir avec ce que sont les classes prépa aujourd'hui. Les élèves sont différents, ils ont passé un bac qui est tout à fait différent et les compétences de départ sont différentes. Notre rapport à eux est différent et moi j'ai le souvenir de classes prépa où les grands professeurs, trônant sur leur chaire, dispen-

saient un savoir entrelardé de qualificatifs, qui étaient des qualificatifs : 'Moi je suis et, vous, vous n'êtes que…'" (Professeur de la CPES).

À la jeunesse s'ajoute un autre fait marquant, mais prévisible étant donné la composition sociale des grandes écoles : les étudiants recrutés comme tuteurs sont pour la plupart des héritiers cumulant plusieurs types de capitaux. Originaires à 80% dans notre petit échantillon des catégories socioprofessionnelles supérieures, ils sont fils et filles de cadres, de directeurs d'entreprise, de médecins ou de professeurs d'université. Dotés d'un haut capital culturel, scolaire et non scolaire, non seulement à titre individuel mais en tant que membres de lignées, de familles et de fratries diplômées et cultivées, ils sont aussi nombreux à bénéficier d'un important capital économique et social. Le cumul des capitaux renforce le sentiment d'une grande distance entre un nous bourgeois, cohérent et clos, et un eux de jeunes de banlieue caractérisés par le manque de capitaux (Le Wita 1988) comme le note un tuteur très critique : "Il y a vraiment un certain racisme de classe dans tout ça qui me semble… Ça se voit pas mal dans les réunions avec les tuteurs et c'est assez puant. Il n'y a qu'à voir tout le monde. On voit qu'il y a un avis vraiment comme quoi il y a quelque chose qui sépare socialement de leurs élèves. Cette espèce d'illusion qu'à la fois nous tous, comme nous sommes de bons élèves, nous avons tout vu et tout fait tout le temps, alors que c'est complètement n'importe quoi et que les autres sont complètement incultes, ce qui est n'importe quoi aussi" (Tuteur de la CPES).

Cette distance sert dès lors de fondement à une domination sociale implicite qui sous-tend une forme spécifique d'autorité : très proches en âge de leurs élèves, ayant une très faible expérience pédagogique, les tuteurs sont néanmoins en mesure de montrer la voie vers l'ascension sociale. Ce rôle de leadership social est possible parce que les tuteurs, comme la majorité des lycéens qui se porte volontaire pour ces programmes, sont convaincus du caractère hautement méritocratique de la sélection. Les inégalités économiques, culturelles et sociales ne sont pas perçues de part et d'autre comme insurmontables parce que, dans ses niveaux les plus élevés et dans ses segments les plus prestigieux, l'institution scolaire récompense l'investissement dans le travail, non l'héritage familial mais un investissement stratégique qui suppose un important degré d'initiation et d'acculturation pour lequel l'aide des tuteurs peut se révéler précieuse. Ces inégalités ne sont pas perçues non plus comme conflictuelles dans la mesure où la compétition scolaire continue à paraître comme une compétition interindividuelle ouverte. Si les uns comme les autres sont sensibles aux effets de parrainage induits par la fréquentation précoce d'établissements bénéficiant d'"enchaînements institutionnels" avec les formations d'élite (Turner 1960, van Zanten à paraître), ils pensent qu'il est possible de réussir malgré cela, notamment si les institutions d'élite se préoccupent d'ouvrir leur recrutement ou de créer de nouveaux enchaînements. Dès lors, les tuteurs favorisés et les élèves défavorisés s'accordent sur la possibilité que les premiers aident les seconds à devenir des

"transfuges sociaux", figure d'autant plus valorisée qu'ils l'ont tous croisée pendant leur parcours scolaire.

À ces deux traits, jeunesse et position sociale favorisée, s'ajoutent l'appartenance à une grande école (ENS, Sciences-Po, ESSEC) et le passage antérieur par des classes préparatoires. À Henri IV comme à l'ESSEC, la plupart des étudiants tuteurs sont passés par des filières d'enseignement supérieur marquées par une forte sélectivité, ce qui achève de définir cette identité sociale homogène. En l'absence de formation ad hoc et d'expérience d'enseignement, cette appartenance est, plus encore que la jeunesse et la position sociale, la principale ressource dont disposent les tuteurs, aussi bien pour asseoir leur autorité que pour nourrir leur activité pédagogique. Les tuteurs sont auréolés de gloire avant tout parce qu'ils ont réussi le concours, c'est-à-dire parce qu'ils ont accompli avec succès les épreuves du rite d'initiation aux fonctions d'élite et qu'ils font partie d'un corps doté de propriétés hautement valorisées. Ce succès leur confère une très grande capacité d'attraction et un très grand pouvoir d'influence dont ne disposent guère les enseignants d'établissements défavorisés qui fréquentent ou ont fréquenté ces lycéens : "Dans le cadre du tutorat, l'objet du désir est le tuteur, qui incarne l'ESSEC et la réussite." (Professeur de l'ESSEC chargé de l'encadrement des tuteurs)

Par ailleurs, le concours définit le tuteur comme détenteur du savoir le plus légitime, celui qui a été sanctionné comme tel par l'institution. Source d'admiration, c'est ce capital de réussite scolaire, capital de celui qui sait, qui est la principale ressource d'apprentissage mobilisée pendant les séances de tutorat et fait des étudiants tuteurs des agents pédagogiques autorisés par rapport à un enseignement orienté vers un but instrumental unique, la réussite au concours.

Noblesse oblige

Ces éléments de l'identité sociale des tuteurs expliquent leurs motivations à l'entrée au programme. Plusieurs d'entre eux –et de façon plus marquée ceux, peu nombreux, d'origine sociale modeste– expriment un point de vue favorable à des formes diverses de soutien aux élèves issus des milieux défavorisés. Leur engagement volontaire dans ces dispositifs repose partiellement sur le constat que les élèves ne jouent pas tous à armes égales, en raison des différences moins de socialisation familiale, auxquelles ils semblent peu sensibles, que de socialisation scolaire. Peu de tuteurs sont convaincus que tous les établissements se valent aussi bien du point de vue des exigences et de la qualité des professeurs que des possibilités d'accès à des informations et de poursuivre sa scolarité dans des filières et des établissements d'élite. Il reste difficile de parler de militantisme en faveur de ces programmes car tous demeurent assez dubitatifs sur leurs effets à

long terme. Ils s'interrogent sur l'absence d'impact sur la grande masse des élèves défavorisés qui se retrouve dans les filières dévalorisées de l'université ou dans l'enseignement technique et professionnel, mais aussi sur la probabilité que les élèves bénéficiant de ces programmes puissent véritablement intégrer l'élite scolaire et sociale : "Mais après, la confiance en soi, le fait d'être capable, dans la prépa, en étant intégré avec d'autres personnes qui seront issues de milieux très différents, alors qu'on a été en vase clos avec des étudiants du même milieu, qui étaient confrontés aux mêmes difficultés, je ne sais pas comment on apprend ces choses. Alors que d'un coup, on va se retrouver dans une classe avec des étudiants issus de milieux qu'on n'avait jamais côtoyés auparavant, qu'on va se mesurer à eux aussi avec les notes… La comparaison, ça aide à construire la confiance en soi qui va ensuite aider à réussir le concours. Parce que c'est avec ces gens-là qu'on va être confronté. C'est ça qui me pose problème dans la CPES, et pour l'instant, il n'y a pas de réponse. Il faut attendre de voir comment se passe la transition. C'est important d'aider les étudiants à se sentir comme des autres étudiants de prépa, et non comme des étudiants de la CPES qui ont été promus à la prépa, qui ont eu le droit d'aller à la prépa." (Tuteur de la CPES).

La plupart des tuteurs semble s'être plutôt engagée pour soutenir les institutions prestigieuses par lesquelles ils sont passés ou dans lesquelles ils effectuent actuellement leurs études. Leur très fort attachement et identification à ces institutions les encouragent à participer à ces dispositifs pour préserver leur image, l'améliorer et, plus largement, soutenir le système de formation des élites. De leur côté, les institutions comptent beaucoup sur cette loyauté institutionnelle tant pour soutenir une mobilisation des tuteurs –que les faibles incitants financiers ou scolaires ne suffiraient pas à préserver de façon durable– que pour orienter les pratiques de tutorat dans le sens de leurs attentes sans avoir à les rendre systématiquement explicites. C'est particulièrement vrai chez les tuteurs recrutés à Henri IV qui sont majoritairement, suivant la volonté des coordonnateurs de la classe de CPES, des anciens élèves, contactés directement par un de leurs professeurs ou ayant posé spontanément leur candidature :

Quelles étaient leurs motivations ? "Il y avait des motivations du type : 'Je veux rendre au système ce que le système m'a donné'. Il y a un tuteur ou deux qui sont issus de milieux modestes et qui ont réussi grâce aux classes prépa. Et à l'inverse, les autres, c'est : 'Je dois tout à ce système dans lequel j'ai été bercé dès ma plus tendre enfance et il est normal que j'aide ce système à s'améliorer'. Vous avez vu dans la liste des tuteurs, deux noms qui sont des noms illustres" (Professeur responsable de la CPES).

Le tutorat s'inscrit en outre, notamment pour les élèves de l'ESSEC, dans un engagement associatif qui remplit une double fonction chez les élèves des grandes écoles. La première, et la plus évidente, est de favoriser l'intégration dans des institutions d'enseignement pour qui, une fois la sélection par le concours réalisée, la définition du bon élève ne se réduit ni à l'assiduité aux cours ni à la réussite aux examens, mais englobe la prise de responsabilité dans différentes

activités de la part de futurs cadres. Les institutions elles-mêmes voient dans ces dispositifs la possibilité de favoriser la formation globale de leurs élèves tout en améliorant leur image extérieure. La deuxième est que cet engagement peut être valorisé de façon stratégique à l'entrée dans le marché du travail en direction de recruteurs d'entreprises qui, eux aussi, sélectionnent des candidats possédant des capitaux scolaires comparables à partir de capitaux personnels qu'ils ont su parallèlement engranger, notamment à partir de ces engagements associatifs (Brown & Hesketh, 2004).

Tutorer : instabilité du rôle institutionnel et variétés des pratiques

La grande homogénéité des tuteurs et le fait que leurs caractéristiques personnelles tiennent lieu de compétences professionnelles ne suffisent cependant pas à les doter d'un rôle stable et consensuel. La pluralité des attentes à leur égard et des interprétations possibles de leur rôle limite l'institutionnalisation de ce dernier en donnant lieu à une grande hétérogénéité de pratiques.

Des tuteurs pédagogues

Parmi ces attentes, il y a les attentes pédagogiques mises en exergue par les difficultés que rencontrent les élèves à répondre aux exigences institutionnelles. De ce point de vue, les dispositifs de la CPES et du programme PQPM divergent fortement. Dans la CPES, le principe du tutorat a été encouragé et mis en place par des enseignants de classes préparatoires et par le proviseur d'Henri IV. Les tuteurs, très jeunes et encore récemment élèves de l'établissement, sont imprégnés des formes de travail en vigueur dans les classes préparatoires. La mission de ces tuteurs, notamment de ceux dits disciplinaires, est définie dans le contrat qu'ils ont signé en début d'année, comme d'ordre pédagogique. Ils l'exercent sous la tutelle de professeurs de CPGE d'Henri IV dont ils sont souvent d'anciens élèves admiratifs. Ces tuteurs disciplinaires tirent de ce rapport privilégié un capital symbolique fondé sur leur connaissance des exigences des professeurs –cadre et rythme de travail en classe préparatoire. Toutefois, ce tutorat pédagogique ne comprenait, au cours de la première année du dispositif, que deux heures mensuelles de travail avec des élèves volontaires, dans leurs rares plages horaires libres.

Un flou subsiste néanmoins quant au contenu concret de l'activité de ces tuteurs car le contrat définit des objectifs généraux mais non des tâches spécifiques. Du point de vue des professeurs, les tuteurs ont été recrutés afin d'assurer

un soutien méthodologique destiné à aider les lycéens à répondre aux attentes des professeurs de CPGE et à maîtriser les épreuves à venir, par exemple les colles ou les dissertations pour les élèves littéraires ou l'épreuve du face-à-face propre à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) pour ceux qui s'apprêtent à intégrer une filière économique et commerciale. Les attentes des professeurs sont d'autant plus élevées que le dispositif CPES, tel qu'il a été redéfini par l'Inspection Générale, suppose que la quasi-totalité des élèves intègre des CPGE à Henri IV l'année suivante. Cela a logiquement conduit les autres enseignants de CPGE de l'établissement à faire pression, de plus en plus fort à l'approche de la fin de l'année scolaire, sur leurs collègues de la CPES pour éviter toute baisse de niveau. La demande méthodologique des professeurs aux tuteurs demeure néanmoins incohérente car, dans ce segment du système d'enseignement où le cloisonnement disciplinaire typique du code sériel français atteint son apogée, les attentes varient fortement suivant les filières, les disciplines et les individus (Bernstein 1975). Elle s'exprime également avec difficulté car ces professeurs de CPGE, n'ayant d'habitude à faire qu'à de bons élèves, véhiculent majoritairement leurs attentes sous forme d'un curriculum où prédomine l'implicite (Forquin 1990).

Du côté des tuteurs, certains voudraient assumer un rôle professoral plus affirmé en tirant parti des connaissances accumulées au fil de leurs études et de leurs centres d'intérêt. Ce travail de transmission de savoirs savants est perçu comme plus noble, plus intéressant et permettant une plus grande autonomie d'exécution que le travail méthodologique. C'est ce qu'explique un des tuteurs après une séance qu'il a choisi d'assurer sous forme d'un cours magistral se situant dans la continuité de celui du professeur mais proposant d'autres problématiques de travail : "Et là, parce qu'ils (les élèves) voyaient directement l'enjeu, ils étaient plus motivés, ils posaient plein de questions, ils sortaient les connaissances qu'ils avaient, ils essayaient de formuler des idées, c'est plus amusant" (Tuteur de la CPES).

Mais ce tuteur a ainsi mis en cause la répartition des rôles voulue par les enseignants, ce qui a conduit le professeur dont il dépend à le mettre en garde. Travaillant sous le contrôle du corps enseignant et parfois, directement, de leurs anciens professeurs, les tuteurs de la CPES doivent en fait réaliser des compromis pédagogiques entre leurs souhaits et ceux des professeurs.

Les tuteurs sont en outre soumis aux pressions que subissent les élèves pour obtenir des résultats à court terme car, comme le dit l'un d'eux, la situation d'entre-deux de ces élèves, déjà plus lycéens et pas encore préparationnaires, les conduit à se poser sans cesse deux questions : vont-ils passer dans la classe supérieure ? Et, s'ils y parviennent, vont-ils s'en sortir par rapport aux autres ? Cela produit une deuxième tension autour de la définition du rôle du tuteur entre la possibilité de faire un travail de fond, méthodologique ou disciplinaire, en vue des concours et les sollicitations des élèves visant une aide beaucoup plus immédiate. De l'avis

de plusieurs tuteurs, leur travail s'est de plus en plus orienté en cours d'année vers la satisfaction des demandes très directes des lycéens.

En revanche, dans le cadre du programme PQPM, les tuteurs n'ont pas pour mission de faire de l'aide au travail personnel et encore moins du soutien scolaire. Ce choix des responsables du programme tient à leur profil socioprofessionnel : il s'agit de cadres et de professeurs d'une grande école de management intéressés par la transmission de savoirs et de compétences utiles sur le plan professionnel et social et non par les savoirs scolaires en tant que tels. Il est aussi lié au profil des tuteurs, étudiants ayant déjà pris un peu de distance avec leur parcours dans les classes préparatoires et dans l'enseignement secondaire. Il s'explique aussi, néanmoins, par la nécessité d'établir une frontière symbolique avec le travail que font les enseignants et d'autres acteurs dans les lycées et de faire accepter le programme par les autorités de l'Éducation nationale : "On ne fait pas de soutien scolaire, ni même de l'approfondissement scolaire à la manière de ce que fait une association comme "Tremplin" par exemple. Pour plusieurs raisons. La première, c'est parce qu'on veut être dans un vrai partenariat avec les lycées et que le scolaire, c'est le champ des lycées. Et que ce sont eux les professeurs de maths, de…, etc. Et nous, nous avons peut-être une légitimité à aller à côté, en complément et en harmonie" (responsable du programme PQPM à l'ESSEC).

De ce fait, les tuteurs ont plutôt pour rôle la formation globale des élèves. Ils doivent leur servir de guides avec pour objectifs, selon les termes de la responsable : "…d'éveiller la curiosité des élèves, augmenter la culture générale, développer l'esprit critique, leur apprendre à travailler plus vite, à s'intéresser au monde qui les entoure, et à devenir petit à petit acteurs ou curieux du monde qui les entoure, et acteurs du monde et de leur propre vie, petit à petit prendre les choses en main". Ce rôle est sur le plan pratique plus exigeant que celui des tuteurs d'Henri IV pour deux raisons. D'une part, si les tuteurs ont un cahier de charges en termes d'objectifs dont la réalisation est contrôlée au travers de rapports écrits et de réunions hebdomadaires, ces objectifs sont d'ordre encore plus général que dans la CPES car le programme n'est pas censé préparer directement les élèves au concours d'entrée à l'ESSEC, ni à ceux d'autres établissements. Ils ont dès lors une grande latitude pour mettre au point des méthodes de travail et des exercices. Or leur absence de formation pédagogique se traduit par une tendance à reproduire leurs modes présents de travail. Ils transmettent des stratégies, par exemple documentaires ou de prise de parole ou d'exposition à travers des vidéoprojections, qu'ils mobilisent eux-mêmes dans leur travail de préparation de synthèses et d'exposés, l'objectif latent en ce qui les concerne étant de familiariser les lycéens aux manières d'étudier dans les grandes écoles.

D'autre part, alors que les tuteurs de la CPES travaillent auprès d'élèves pris individuellement ou par deux, les tuteurs de l'ESSEC opèrent dans un cadre qui rapproche leur travail de celui des enseignants. Ils assurent en effet en

"binôme" des séances de tutorat pour des groupes de six à sept élèves issus du même lycée, à hauteur de trois heures par semaine, le mercredi ou le samedi et, qui plus est, d'élèves plus jeunes que dans la CPES, scolarisés en seconde, première ou terminale. De ce fait, ils sont confrontés à des problèmes de gestion de groupes d'élèves issus des milieux défavorisés, proches mutatis mutandis de ceux que rencontrent les jeunes enseignants affectés pour leur premier poste dans des établissements de banlieue (van Zanten 2001). Ces problèmes conduisent certains d'entre eux à mettre en place des stratégies répressives. La plupart perçoit néanmoins ces stratégies comme incompatibles avec la fraternisation qui est censée sous-tendre leurs rapports avec les élèves. Ils préfèrent avoir recours à ce qu'ils appellent "la pression", c'est-à-dire à des échanges répétitifs et intensifs incitant les élèves à mettre en pratique des conseils portant aussi bien sur des savoir-faire instrumentaux (savoir parler en public) que des savoir-être en société (ne pas rire quand un camarade passe au tableau, être naturel).

Des tuteurs "grands frères"

Le rôle attendu des tuteurs n'est pas seulement pédagogique, mais social car les nouvelles politiques analysent aussi, surtout, les difficultés des lycéens des milieux favorisés à accéder aux formations d'élite comme liées à un déficit de codes sociaux et culturels, ainsi qu'à un déficit d'ambition et de confiance dans leurs capacités, ce qui conduit à doter les tuteurs d'un rôle social large. Comme en pédagogie, on observe une répartition des rôles avec d'autres professionnels. Si les tuteurs du programme PQPM font clairement de la remédiation sociale et culturelle au travers de la pression qu'ils mettent sur les élèves en matière de normes de comportement, la transmission explicite des codes sociaux est confiée à des professionnels des ressources humaines chargés d'un cours portant cet intitulé, ainsi qu'aux animateurs socioculturels chargés d'un atelier théâtre. L'orientation, de son côté, relève d'un travail partagé avec des professionnels du monde de l'entreprise. Au sein de la CPES, un professeur prend en charge des cours de prise de parole alors que la conseillère principale d'éducation gère le "programme culturel" (fréquentation régulière de théâtres, concerts et expositions, participation à des conférences) dont bénéficient les élèves grâce à l'aide financière de plusieurs entreprises. À cela s'ajoute un "parrain" professionnel désigné par une entreprise mécène du programme, chargé de sensibiliser au monde professionnel l'élève dont il a la charge.

Le rôle des tuteurs en matière d'aide au développement personnel des lycéens, tel qu'il est défini dans les documents officiels des deux dispositifs PQPM et CPES, est plus informel et dès lors plus flou que celui des professionnels. Sans programme fixe de travail, les tuteurs doivent jouer un rôle proche de celui des grands frères de banlieue, c'est-à-dire celui d'un accompagnement per-

sonnalisé bienveillant, au gré des demandes et des opportunités, mais en essayant, bien sûr, de tirer les élèves des milieux défavorisés vers le haut, en les poussant à développer des projets d'avenir à l'instar des coachs offrant leurs services en entreprise ou à une clientèle privée (Glasman 2004). Les tuteurs sont invités à stimuler des processus d'imitation, d'identification et d'émulation en jouant de toutes leurs ressources personnelles, provenant des univers sociaux qu'ils connaissent –famille, établissements fréquentés, espaces associatifs ou professionnels– à la fois économiques, culturelles et sociales. Les ressources sociales sont particulièrement mises en avant par les tuteurs de l'ESSEC, qui ont pour mission d'aider les élèves à élaborer en équipe un projet concret et qui montrent à des lycéens peu habitués à mobiliser des "liens faibles" (Granovetter 1973) le rôle des ressources sociales pour atteindre des buts instrumentaux. Ainsi dans un atelier "projet d'équipe" pour lequel les lycéens doivent proposer des noms de militaires à interroger, les élèves suggèrent de prendre contact avec ceux postés dans la caserne située juste en face de leur lycée. Les tuteurs leur conseillent d'aller plutôt se renseigner auprès des militaires responsables des cours de stratégie à l'ESSEC ou des tuteurs de l'École Polytechnique (sous statut militaire) qu'ils doivent bientôt rencontrer dans le cadre d'un séminaire, leur laissant entendre que ce sont autant d'occasions de "taper plus haut".

Les ressources de tuteurs comprennent aussi leurs expériences scolaires passées, notamment l'expérience d'épreuves scolaires, qui sont mobilisées pour susciter l'identification. Des discussions informelles autour de ces épreuves, par exemple le passage du baccalauréat, permettent aux tuteurs de montrer que, par certains côtés, ils sont tout à fait comme leurs jeunes disciples et, à ces derniers, de se projeter dans un futur proche qui leur semble accessible. Cette identification n'est pas en effet seulement d'ordre intellectuel. Elle est aussi d'ordre affectif. Les lycéens considèrent le tuteur comme quelqu'un de proche parce que les épreuves intellectuelles sont aussi des épreuves de soi et que les tuteurs, quelle que soit leur réussite, leur montrent qu'ils ont dû souffrir pour en arriver là. Ils peuvent dès lors offrir un véritable "soutien moral" : "Ils aiment savoir ce qu'on a déjà fait : 'Comment ça s'est passé ton bac de français ?', puisqu'ils sont en première et qu'ils le passent tous cette année. Et 'comment ça s'était passé ton oral ?' etc., etc. Ça, c'est un peu le rôle du grand frère ou de la grande sœur en fait." (Tuteur et moniteur de PQPM).

Les tuteurs ont néanmoins à gérer le degré de proximité à établir avec les élèves. La plupart serait d'accord avec un des tuteurs du programme PQPM pour lequel "un bon tuteur est celui qui est capable d'établir la confiance", mais beaucoup ont peur de trop dériver vers un rôle de psychologue qu'ils ne maîtrisent pas et ce d'autant plus qu'ils ont l'impression de se confronter à des élèves très différents dans l'expression des émotions ou dans l'importance que prennent certains problèmes familiaux. Dans la CPES, la distance prédomine en raison du caractère espacé des contacts, mais la gestion des rapports interpersonnels est

rendue complexe par son caractère individuel. À l'ESSEC en revanche, le caractère collectif de la relation tuteurs-élèves laisse plus de place à des liens électifs qui s'expriment hors de la classe, notamment à l'occasion des pauses mais aussi dans des lieux symboliques d'échange comme Internet. Pratiqué par tuteurs et lycéens, Internet devient un moyen rapide et peu coûteux de communiquer de façon plus personnelle, d'individu à individu. L'interface de conversation ("le chat") ou l'échange de courriels deviennent l'occasion de développer une relation plus personnalisée débordant largement les cadres et les compétences dont le programme veut bien se doter. Les tuteurs peuvent alors donner des conseils qui parfois sont en lien avec les difficultés personnelles et familiales des élèves.

Pour tirer les lycéens vers le haut, les tuteurs doivent entretenir aussi un type de distance fondée sur leur supériorité afin de créer de l'émulation. Pour cela, ils comptent beaucoup sur l'excellence de leur parcours scolaire mais aussi des institutions où ils étudient et sur lesquelles ils s'appuient afin de susciter l'envie d'aller plus loin dans les études. Le programme PQPM s'y prête car les lycéens viennent à l'ESSEC et peuvent observer la vie des étudiants dans l'établissement : "L'ESSEC, ça brille, ça attire. Ils disent ça en rigolant, mais je pense qu'ils aimeraient bien venir étudier ici, retrouver l'atmosphère. Étudier, s'épanouir, faire des assos, vivre à plein-temps, vivre à cent à l'heure, se donner un maximum. Quelque part, ils disent ça parce qu'ils voient que nous, on est des gens épanouis. En plus [être à l'ESSEC] c'est un gage de réussite" (Tutrice de PQPM).

Ici aussi un équilibre subtil est à maintenir car une supériorité intellectuelle et sociale trop affichée peut être ressentie comme une forme de mépris, ce qui aurait été le cas à Henri IV de la part de tuteurs de l'ENS provenant de milieux très favorisés. Or pour à la fois susciter le respect et être acceptés, les tuteurs doivent faire preuve de compréhension à l'égard de leurs élèves et mettre en avant des traits communs, par exemple des goûts musicaux ou de l'informatique (Pasquier 2005). Ils doivent aussi faire preuve d'un comportement exemplaire à tout moment et dans tous les domaines : "Une fois, j'étais passée derrière une lycéenne dans le RER pour une visite. Je n'avais pas de tickets et je n'avais pas le temps d'en racheter un. Et je me suis fait attraper par les flics. J'ai vraiment eu l'impression que mon rôle, ce n'était pas de faire ça. (…). Mon rôle, c'est de leur montrer le bon exemple." (Tutrice de l'ESSEC).

Conclusion

Les étudiants recrutés comme tuteurs par le programme PQPM et par la CPES assument de facto une fonction pédagogique, plus ambitieuse dans la CPES qu'au sein du dispositif PQPM, mais présente dans les deux cas. L'exercice de cette fonction est rendu difficile par trois séries de contraintes. La première est le caractère ambigu de la demande à leur égard de la part des responsables des

politiques d'ouverture, qui renvoie aux contradictions internes de ces politiques. Elles affichent la nécessité, selon l'expression du directeur de l'ESSEC, de "proposer un entraînement de fond pour permettre à tous de passer la même hauteur de haies", mais leurs responsables n'ont pas élaboré un nouveau curriculum ni mis au point une pédagogie spécifique pour atteindre cet objectif, renvoyant ainsi sa traduction concrète aux tuteurs. S'il en est ainsi c'est, d'une part, parce qu'il y a une forte hésitation de leur part à analyser ce qui contribue réellement à la qualité de la formation des élites en départageant ce qui tient aux individus eux-mêmes –ce dont ils sont fort conscients et qui explique l'accent mis sur l'identité sociale des tuteurs dans les programmes– et ce qui tient à l'offre éducative qu'ils proposent. Et d'autre part, une telle entreprise remettrait en cause de façon frontale le travail des enseignants du secondaire et impliquerait à terme un changement global du système d'enseignement, ce qui dépasse largement les finalités très circonscrites de ces politiques. La seconde série de contraintes renvoie aux différences dans la définition du contenu de l'aide pédagogique entre les différents acteurs concernés. Ainsi, dans le cas de la CPES, les professeurs souhaitent une aide méthodologique mais sur mesure, par rapport à leur matière et à leurs façons de faire, alors qu'une grande partie des tuteurs voudrait transmettre des connaissances en jouant un rôle de "professeurs bis". Les élèves de leur côté font pression pour un travail à court terme afin de pouvoir répondre aux exigences quotidiennes des professeurs. La troisième série de contraintes renvoie enfin au manque de formation et d'expérience pédagogique des tuteurs. Plus encore que les enseignants, ils ont tendance, en l'absence d'orientations directrices et de compétences spécifiques, à reproduire ce qu'ils ont connu ou connaissent actuellement comme élèves et ce, très souvent de façon directive, sans recours à des médiations, ce qui suscite les critiques des élèves.

Rencontrant des difficultés à être de bons pédagogues, les tuteurs s'acquittent-ils convenablement de leur rôle de grands frères ? Beaucoup font preuve d'une bienveillance sociale et générationnelle qui leur permet de jouer un rôle d'accompagnement sur le versant instrumental, avec des conseils utiles pour les lycéens en matière d'orientation, de préparation des concours et d'adaptation aux établissements d'élite, aussi bien que sur le versant expressif, par un soutien moral à des lycéens engagés ou qui envisagent de s'engager sur des voies difficiles. Ils arrivent aussi à susciter des processus d'identification et d'émulation en mettant en avant les privilèges attachés à leur position scolaire et sociale et le caractère exemplaire de leur parcours. Pourtant, la ligne de partage entre émulation et mépris reste fragile au sein d'un mode de socialisation qui s'inscrit dans des rapports inchangés de domination sociale. Si les lycéens des milieux défavorisés sont majoritairement perçus comme des sujets dotés d'une capacité d'agir, pour autant que leur ambition et leur détermination soient au rendez-vous, les pratiques socialisatrices des tuteurs se traduisent par des modes d'intervention

sous-tendus par une vision assimilationniste laissant peu de place à la possibilité d'une construction personnelle. Cette posture s'explique par l'obligation dans laquelle se trouvent les tuteurs d'obtenir des résultats dans des délais courts, mais aussi par leur profonde adhésion aux exigences intellectuelles et sociales du modèle de formation des élites dont ils sont le produit et dont ils assurent à leur tour, de façon originale, la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970).

Références bibliographiques

BERNSTEIN B. 1975 On the classification and framing of educational knowledge, in Bernstein B. *Class, Codes and Control. vol.3 : Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge

BOURDIEU P. 1989 *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit

BOURDIEU P. & PASSERON J.C. 1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture,* Paris, Éditions de Minuit

BOURDIEU P. & PASSERON J.C. 1970 *La reproduction. Critique du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit

BROWN P. & HESKETH A. 2004 *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford, Oxford University Press

DARCHY-KOECHLIN B. & van ZANTEN A. éds. 2005 "La formation des élites", *Revue internationale d'éducation-39*

EURIAT M. & THELOT C. 1995 "Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990", *Revue française de sociologie-36*, 403-438

FORQUIN J.C. 1990 *École et culture*, Bruxelles, De Boeck

GLASMAN D. 2004 *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut Conseil à l'Évaluation de l'École, Chambéry, Université de Savoie

GRANOVETTER M. 1973 "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology-78*, 1360-1380

HOGGART R. 1957 *The Uses of Literacy,* Londres, Chatto and Windus (trad. fr. : *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970).

LE WITA B. 1988 *Ni vue, ni connue. Anthropologie de la culture bourgeoise*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme

MURPHY R. 1988 *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*, Oxford, Clarendon Press

PASQUIER D. 2005 *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement

RAYOU P. & van ZANTEN A. 2004 *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard

TURNER R.H. 1960 "Sponsored and Contest Mobility and the School System" *American Sociological Review-25-6*, 855-867. (trad. fr. in Forquin J.-C. éd. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes,* Bruxelles/Paris, De Boeck Université/INRP).

van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF
van ZANTEN A. (à paraître) "La fin de la méritocratie. Les stratégies éducatives des classes moyennes", in Derouet J.-L. & Derouet-Besson M.-C. éds. *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*

Table des sigles

CEP : Conventions Éducation Prioritaire
CPES : Classe Préparatoire aux Études Supérieures
CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
ENS : École Normale Supérieure
ESSEC : École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales
HEC : École des Hautes Études Commerciales
PQPM : Pourquoi Pas Moi ?