



HAL
open science

Faire sa grande école. La construction sociale de la grandeur par les étudiantes et étudiants d'écoles de commerce.

Margaux Trarieux

► To cite this version:

Margaux Trarieux. Faire sa grande école. La construction sociale de la grandeur par les étudiantes et étudiants d'écoles de commerce.. Sociologie. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7024 . tel-04486031

HAL Id: tel-04486031

<https://theses.hal.science/tel-04486031v1>

Submitted on 1 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Faire sa "grande école".

La construction sociale de la grandeur par les étudiantes et étudiants
d'école de commerce.

par Margaux TRARIEUX

Thèse de doctorat de Sociologie et Anthropologie

Dirigée par Marie-Anne DUJARIER
Co-dirigée par Marianne BLANCHARD

Présentée et soutenue publiquement le 01/12/2023

Devant un jury composé de :

Marianne BLANCHARD	Maitre de Conférences	Université Toulouse II	co-directrice
Olivier COUSIN	Professeur des Universités	Université de Bordeaux	rapporteur
Hugues DRAELANTS	Professor	Université UCLouvain	examineur
Marie-Anne DUJARIER	Professeure des Universités	Université Paris Cité	directrice
Christophe NIEWIADOMSKI	Professeur des Universités	Université de Lille	rapporteur
Maud SIMONET	Directrice de Recherche	Université Paris Nanterre	examinatrice
Agnès VAN ZANTEN	Directrice de Recherche	Sciences Po	examinatrice

Résumé et mots clés

Résumé : *Faire sa "grande école". La construction sociale de la grandeur par les étudiantes et étudiants d'école de commerce.*

Cette thèse porte sur la construction sociale de la grandeur dans les « grandes écoles de commerce » et sur la manière dont les étudiantes et étudiants s'en saisissent au regard de leurs conditions sociales d'existence dans un contexte de marchandisation et de concurrence dans le champ de l'enseignement supérieur. Elle explore ce mécanisme à partir d'un malaise protéiforme exprimé par les élèves et à travers une enquête en sociologie clinique. Des entretiens ont été conduits auprès de 35 jeunes français en formation initiale rencontrés à plusieurs reprises, et d'enseignants, dans le Programme Grande Ecole (PGE) de sept écoles de commerce françaises membres de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE). Une étude sur les sites internet de ces écoles ainsi que des observations dans deux de ces établissements ont été menées de manière complémentaire.

Ce travail contribue à la compréhension du processus de socialisation à l'œuvre sur les campus. Il explore les interactions, les pratiques sociales des étudiantes et étudiants, et les rapports sociaux qui les structurent, leurs discours, leur système de représentations et de normes, par lesquels elles et ils acquièrent des dispositions. Il informe sur le rapport objectif et subjectif que les élèves nouent avec leur institution et ainsi sur la manière dont ces jeunes en formation sont à la fois produits et producteurs de leur école.

Plus spécifiquement, cette recherche met en évidence comment ces écoles font commerce de leur grandeur auprès de leurs élèves qui établissent avec elles un rapport d'investissement multiple dont les bénéfices doivent compenser un sacrifice. De fait, la conquête de la grandeur, qui donne de la valeur sur le marché de l'emploi gestionnaire et assure une sécurité socio-professionnelle, repose pour les élèves sur un travail d'association, avec leurs pairs et leur établissement, teinté de sujétion. Ce travail s'effectue dans l'espace associatif, plus attractif que l'espace scolaire majoritairement désinvesti durant la première année d'études. Il s'établit sur une « carrière associative » instituée sur les campus. Son entrée repose sur des rites d'intégration et un processus d'acculturation dont les formes réelles varient en fonction des prédispositions sociales des élèves à la performance. Cette thèse se focalise sur celles et ceux qui sont sélectionnés par ce second concours intra-école et qui se mettent en activité dans les associations, et ce, de manière genrée. Ils et elles se disposent à « jouer », « à fond » pour leur groupe, au point de travailler *pour* leur institution et coconstruire leur grandeur, celle de leur école et la leur propre. Les plus engagés sont celles et ceux pour qui l'orientation est vécue comme un coût économique. Aussi, par cette posture sociale et socio-psychique ludique, ces jeunes vivent un processus de subjectivation tout en apprenant à manipuler le cadre associatif, à se soumettre à ses règles du jeu adaptées au champ gestionnaire et élitaire, et à invisibiliser les finalités de leurs actions *sur* les autres et *sur* le monde. Cette transformation est soutenue par l'idéalisation du groupe et la défense de ses pratiques, d'une part, par un encadrement libre des élèves gouvernés institutionnellement de manière néolibérale, d'autre part. Les enseignants, eux, travaillent à maintenir la grandeur académique dans et pour leur établissement.

Ce travail, qui s'intéresse aux hommes et aux femmes qui à la fois investissent, fabriquent et représentent leurs « grandes écoles », met finalement en lumière comment la mécanique de

l'excellence, dans une logique marchande, est intriquée à une mécanique de l'alliance entre sujets et organisation.

Mots clés : sociologie clinique ; grande école ; élite ; marchandisation de l'éducation ; étudiantes et étudiants ; processus sociaux et socio-psychiques ; carrière (concept) ; performance ; jouer ; travailler

Summary: Completing higher education. The social construction of grandeur by students in business schools.

This thesis focuses on the social construction of grandeur in French 'grandes écoles de commerce'¹ and the way in which students grasp it in terms of their social conditions of existence in a context of commercialisation and competition in the field of higher education. It explores this mechanism on the basis of a protean malaise expressed by students and through a clinical sociology research. Interviews were conducted with 35 young French students in initial education, sometimes interviewed several times, and with teachers, in the 'Programme Grande Ecole'(PGE)² of seven French business schools affiliated with the 'Conférence des Grandes Ecoles' (CGE)³. Additionally, a study of the websites of these schools and observations in two of these establishments were carried out in a complementary manner.

This work contributes to the understanding of the socialisation process at play on campuses. It explores the interactions, the social relationships and the social practices of students, their discourses, their system of representations and norms, through which they acquire dispositions. It provides insights into the objective and subjective relationships that students establish with their institutions, shedding light on how these young individuals in training are both products and producers of their school.

More specifically, this research highlights how these schools market their grandeur to their students, who in turn establish a multifaceted investment relationship with them where the benefits are expected to compensate for sacrifices. In fact, the pursuit of grandeur, which enhances students' value in the managerial job market and ensures socio-professional security, relies on collaborative efforts from the students with their peers and the institution, tinged with subjection. This work is carried out within the associative space, which is more attractive than the largely disinvested academic space during the first year of studies. It is built upon an 'associative career' established on campuses. Its entry is based on integration rituals and an acculturation process, the actual forms of which vary according to the students' social predisposition to performance. This thesis focus on those who are selected in this second intra-school competition and who become active in associations in a gendered way. They are prepared to 'play' enthusiastically and wholeheartedly for their group, to the extent of working

¹A 'grande école' is a highly selective institution, specific to the French higher education system. 'Grandes écoles' are mainly engineering or business schools. Here we study business one's.

²The 'Programme Grande Ecole' refers to a three-year business schools training programme aiming at providing students with fundamental management skills.

³The 'Conférence des grandes écoles' is an association of French leading engineering, management and higher education schools, all recognised by the French government for their diploma.

for their institution in order to construct its grandeur and their own. The most committed students are those for whom orientation is experienced as an economic cost. Through this social and socio-psychological posture, they undergo a process of subjectivation while learning to navigate the playful associative framework, conforming to rules suitable for the managerial and elite field, and concealing the purposes of their actions *on* others and *on* the world. This transformation is sustained by the idealisation of the group and the defence of its practices on one hand, and by the free supervision of students governed institutionally in a 'neoliberal' way on the other. Meanwhile, the teachers work to maintain academic grandeur within and for their institutions.

This work, which focuses on men and women who simultaneously invest in, make, and represent their 'grandes écoles', ultimately highlights how the mechanism of excellence, in a market-driven logic, is intertwined with a mechanism of alliance between individuals and organisations.

Key words: clinical sociology; higher education; elite; merchandising of education; students; social and psychosocial processes; career (concept); performance; play and game; work and labor.

Remerciements

Comme je le dis toujours, je ne pense ni n'écris jamais seule.

Mes remerciements vont d'abord à mes deux directrices de thèse, Marie-Anne Dujarier et Marianne Blanchard, qui m'ont accompagnée durant ces quatre années – sept pour Marie-Anne qui m'a suivie depuis mon entrée en sociologie clinique – et m'ont soutenue tout au long de ce travail de thèse. Je les remercie pour leurs conseils de grande valeur et pour leur générosité sociologique : leurs regards respectifs portés sur le monde social et l'objet « grande école de commerce » m'ont aidée à affiner le mien, et leur accompagnement a été structurant pour que je trouve une place, je crois, dans le champ de la pensée sociologique.

J'adresse mes remerciements aux étudiantes et étudiants, enseignantes et enseignants, salariées et salariés qui ont accepté de s'engager dans un processus de réflexion et de mise en mots de leur expérience dans leur institution avec moi. Sans elles et sans eux, cette recherche n'existerait tout simplement pas.

Je remercie les deux membres de mon CSI, Isabel Boni-Legoff et Pascal Fugier, avec qui j'ai eu des échanges très stimulants tant sur le contenu de ma thèse que sur les conditions dans lesquelles je la produisais. Grâce à l'espace de parole qu'ils m'ont offert, j'ai pu trouver une voie tenable pour jongler entre mes emplois alimentaires, mes enseignements et le doctorat.

Je remercie aussi le corps professoral de la Licence de Sociologie de l'Université Paris Cité, et celui du Master I et II Recherche, de spécialité clinique, qui en plus de m'avoir donné le goût pour la sociologie et la psychosociologie, a éveillé en moi une appétence puissante pour le processus de recherche. Un merci tout particulier à Fabienne Hanique pour son soutien.

Cette thèse n'aurait pas pu se faire sans mes camarades sociologues que j'ai rencontré au cours de ma formation. Baptiste et François, d'abord, mes amis de Master avec qui je me suis mise à penser par la sociologie, dans la pratique ou dans l'échange lorsque nous tentions de refaire le monde autour d'un café. Mes camarades doctorantes et doctorants, ensuite, de Paris à Toulouse en passant par Lyon. Au LCSP, d'abord, merci à Aude et Martine bien entendu, fidèles compagnonnes de route et de réflexion, mais aussi à toute l'équipe en sociologie clinique, de 2018 à 2023, notamment Bengie, Edouard, Emilie, Léandro, Xavier et Wilsot, qui m'ont aidée à me décentrer de mon objet et à me désengluier, parfois, de celui-ci, par leur intelligence clinique collective. Un grand merci à Laurence qui m'a offert de son temps et de sa créativité pour travailler sur les conflits qui me traversaient durant ce doctorat. Je remercie aussi mes camarades en sociologie du CERTOP, doctorantes, doctorants et jeunes docteurs, rencontrés sur le tard et qui m'ont accueillie à bras ouverts dans leur laboratoire toulousain. Mathieu, Sophie, Mélanie, Capucine, Margot, Karine, Marie-Cécile, Anaïs, Léa, Lila et les autres que je connais moins, qui m'ont permis de me sentir un peu chez moi dans cette ville qui m'était encore inconnue. Merci aussi aux intervenantes et intervenants cliniciens, membres du groupe RISC Sud-Est que j'ai rejoint en cours de route, qui m'ont aidée à prendre du recul sur ma pratique de chercheuse, en train de chercher et de se chercher. Merci enfin à Christophe et Walkens, d'abord, à Erwan, ensuite, mais aussi à Mattéo, Adrien, Max, Milo, collègues de réflexion sur les « grandes écoles », qui m'ont amenée à élargir les frontières des possibles

autour de cet objet, et avec lesquels j'ai échangé de manière enrichissante à propos des enjeux contemporains qui traversent ces établissements français d'élite.

Je remercie du fond du cœur mes proches. Brice, bien sûr, mon pilier, sans qui je n'aurais jamais pu commencer ni finir cette thèse, et qui m'a toujours aidé à égayer mon quotidien, à retrouver du sens et du plaisir dans ce long cheminement et à me reconnecter au monde et aux autres lorsque la thèse pouvait m'emprisonner. Héloïse, mon éditrice de l'ombre, sœur et amie, oreille attentive à mes blocages, relectrice des plus précieuses, celle qui m'a donné du courage lorsque je n'en avais plus beaucoup et des conseils lorsque je tournais en rond, et qui m'a soutenue puissamment, jusqu'à la dernière ligne de ce manuscrit. Ma grande sœur Pauline, pour sa capacité à « coacher » et son expérience en classe préparatoire puis en école de commerce qui ont été pour moi les premières (res)ources de connaissance sensible sur ces « grandes écoles ». Nina, grande et fidèle amie, de l'autre côté de la Manche, qui m'a supportée – dans les deux sens du terme – dans ce long processus de sociologisation du monde étonnant que composent ces établissements et leurs campus.

Je remercie profondément mes parents, sans qui je ne serais pas là. C'est à la fois un peu à cause d'eux que je me suis obstinée à penser ces « grandes écoles de commerce », et grâce à eux – et ce qu'ils m'ont transmis – que j'arrive aujourd'hui à en dire quelque chose d'une place de sociologue. Merci aussi à ma belle-mère Anne, pour sa bienveillance et sa relecture engagée de quelques parties de mon manuscrit. Merci à mon beau-père Philippe, pour sa sagesse et sa capacité à dédramatiser les choses.

Une pensée émue va à Ginette, tant pour sa présence que pour sa douceur salutaire dans le processus d'écriture parfois difficile, qui m'a manqué fortement en fin de parcours dès lors qu'elle n'était plus.

Par ailleurs, je remercie Estelle et Swann, qui m'ont donné et aidé à penser l'absurde de la gestion, et à tous mes camarades qui sont passés par ces « grandes écoles » et qui m'ont amenée, bien qu'involontairement, à commencer cette recherche.

Enfin, je tiens à remercier mes collègues du CNRS, à la Maison des Sciences de l'Homme de Paris – et surtout Sandrine –, lors de mon premier emploi en parallèle du doctorat, qui m'ont soutenue pour que je persévère même sans contrat doctoral, et celles et ceux d'école de commerce, qui, lors de mon dernier emploi, m'ont finalement aidée à me sentir légitime pour finir cette thèse.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE

- I. Partir d'une interrogation personnelle sur la boîte noire « grande école de commerce »
- II. Contexte : une lutte pour faire partie du groupe des « grandes écoles »
 1. Objet : Des écoles de commerce dans le champ des « grandes écoles »
 2. Des écoles coûteuses : l'éducation mue par une logique marchande
 3. De quelques éléments de la grandeur véhiculés publiquement
- III. Revue de littérature : Une sociologie critique de la « grandeur » des écoles
 1. Une excellence et supériorité scolaire contrariée par une sélectivité sociale critiquée
 2. Une formation qui produit surtout un « grand » réseau national, un « capital international »
 3. Acquérir des dispositions managériales adaptées aux champs gestionnaire et élitaire ?
- IV. Problématique : Faire sa « grande école de commerce »
 1. Un enjeu en creux dans les récits et dans la littérature
 2. Formulation de la problématique
- V. Précisions sur le regard sociologique porté sur les écoles de commerce et leurs élèves
 1. Partir d'une sociologie de l'enseignement supérieur et d'une sociologie économique
 2. Passer par la sociologie clinique, interroger un malaise
 3. Enquêter *sur* les espaces scolaire et associatif sur les campus
- VI. Économie de la thèse : de la mécanique au coût de la grandeur

PARTIE METHODOLOGIQUE : Du discours aux pratiques. Saisir les promesses et espérances, comprendre le vécu et la réalité sociale

- I. Echantillon de l'enquête
 1. L'échantillon : la population étudiante rencontrée
 2. Le panel du personnel salarié
- II. Mener des entretiens pour une enquête clinique
 1. Déroulé de quatre années d'enquête par entretiens
 2. Une clinique impossible ? Le cadre de la rencontre avec les élèves
 3. Reconstitution de la construction d'une relation d'enquête
 4. Evolution de la structure des entretiens durant l'enquête

5. Trois niveaux d'analyse du discours subjectif
- III. Approcher et analyser le discours institutionnel
 1. Composition du corpus documentaire
 2. Objectif de l'étude du corpus
 3. Mode d'analyse du discours en ligne : un détour théorique
 4. Dépasser le discours « formaté » et saisir les promesses institutionnelles de « grandeur »
 5. Un renforcement du discours institutionnel en temps de crise sanitaire
 6. Ecouter ce que disent en vidéos les acteurs des écoles de commerce
- IV. Observer en fin de thèse
 1. L'observation, un outil de décentrage
 2. Entrer en école de commerce par le salariat
 3. Présentation des observations dans la thèse

PARTIE RESULTATS

PREMIERE PARTIE : ENTRER EN « GRANDE ECOLE DE COMMERCE » - Chapitres 1 & 2

CHAPITRE 1 : Intégrer une « grande école de commerce », un investissement pluriel

Introduction du Chapitre 1 : Le choix des études supérieures, une orientation engageante

- I. S'orienter en « grande école de commerce » : investir dans son avenir ?
 1. Faire une école de commerce : une affaire familiale
 2. Être endetté financièrement pour son avenir : se poser comme clients, consommateurs et investisseurs de son école
 3. Faire un calcul financier : capitaliser sur soi et sa formation
 4. Être endetté moralement pour son avenir
- II. Investir dans la « grandeur » : la promesse d'une vie « sécurisée »
 1. Faire commerce d'une « grandeur » justifiée dans plusieurs « mondes »
 2. Un *storytelling* marchand
 3. Les cinq dimensions de la « grandeur » à l'intersection de quatre « mondes »
 4. Le renforcement de la grandeur protéiforme en temps de crise
 5. Une stratégie de séduction qui vise un public non socialisé à ces établissements
- III. Investir subjectivement son école, donner un sens à l'orientation
 1. Se saisir de son héritage en « choisissant »
 2. Investir les concours et *son* école comme des objets attractifs : deux récits singuliers

3. Choisir son école à travers ses pairs et par désir d'indépendance

Conclusion du Chapitre 1 : Choisir de faire une « grande école de commerce », d'un rapport marchand à un rapport d'investissement

CHAPITRE 2 : Découvrir l'espace scolaire des « grandes écoles de commerce »

Introduction du Chapitre 2 : Les cours, révélateurs d'une marchandise bien décevante

Vignette d'observation : Mon entrée en école de commerce

I. Des enseignements « *bullshit* », ou de la promesse d'excellence à la réalité : Récits des élèves

1. Des critiques des cours, un malaise au double visage
2. De l'effectivité des cours : une pratique de la gestion soutenue par sa théorisation

II. Un malaise généralisé aux acteurs dans la salle de classe : Récits des enseignants-chercheurs

1. Un diagnostic partagé par le corps professoral : enseigner à une population « *en désarroi* »
2. La figure enseignante imaginée : le professeur dans sa dualité, allié ou ennemi ?

III. D'une approche du vécu à une analyse institutionnelle : comprendre le rôle des directions des écoles

1. Une stratégie institutionnelle : répondre aux contraintes internationales et satisfaire les investisseurs
2. Des enseignements-écran ? une nouvelle piste du malaise

Conclusion du Chapitre 2 : Donner du sens à son parcours, désertter les classes et s'orienter vers les associations

SECONDE PARTIE : FAIRE UNE « GRANDE ECOLE DE COMMERCE » - Chapitres 3, 4 & 5

CHAPITRE 3 : L'entrée dans la carrière associative, ou apprendre à *performer*

Introduction du Chapitre 3 : Un processus de transformation déviant et sélectif

I. Structure de l'intégration et de la sélection dans les associations

1. Le cadre des associations intra-écoles
2. Topographie et chronologie du parcours initiatique
3. La sélection en associations : quels critères pour être recruté ?

II. Entamer sa carrière associative, un second concours basé sur la double performance

Introduction à la performance associative : portrait de Clémence (24 ans, CPGE EC, EM Lyon)

1. Comprendre « La motivation » : acceptation de la domination dans un espace compétitif genré. « Performer » (1)
2. Une « personnalité » particulière : faire et se faire violence. « Performer » (2)
3. Une violence symbolique qui ne dit pas son nom

Conclusion du Chapitre 3 : Une première hiérarchie de grandeurs dans les associations. Des « performe(u)r » aux *outsiders*

CHAPITRE 4 : Le réenchâtement institutionnel, ou devenir « joueur »

Introduction du Chapitre 4 : Des fables collectives qui circulent, la production de l'association

- I. Des représentations du groupe social et de ses rapports sociaux : se créer en une communauté d'égaux
 1. Première fable : « Quand on veut, on peut », être à chance égale sur le campus après avoir « mérité » sa place en école
 2. Deuxième fable : « Qui aime bien châtie bien », s'imaginer désocialisés et unis autour d'une communauté
- II. Des représentations des pratiques et de soi en activité : vivre une expérience extraordinaire
 1. Troisième fable : « Donner et prendre la clé des champs », agir librement et sans contrainte dans les associations
 2. Quatrième fable : « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », devenir un acteur éclairé dans un espace pourtant protégé
- III. Rendre visible l'invisible : un cadre associatif de jeu(x) qui dispose à « jouer »
 1. Glissement sémantique : de « performer » à « jouer »
 2. « Jouer » pour renforcer son installation dans la carrière associative
 3. Des « joueurs » ni dupes, ni conscients ; mi rêveurs, mi managers

Conclusion du Chapitre 4 : Jouer pour mieux grandir

CHAPITRE 5 : L'installation dans le travail associatif, ou s'accomplir en « professionnel du jeu » jusqu'à s'associer à son école

Introduction du Chapitre 5 : Travailler dans un cadre ludique, un glissement dans le rapport établi entre élève et établissement

- I. Du jouer au travailler dans l'espace associatif : grandir et devenir des « professionnels du jeu »
 1. Prendre ses fonctions de manière genrée : *Jouer à travailler*
 2. Manipuler et maintenir le cadre associatif : *Travailler à faire jouer*
 3. Devenir un « ancien », se perfectionner dans le « Je(u) »
 4. Jouer à promouvoir la « grandeur » de soi, de son association et de son école

II. La carrière associative, un parcours instrumentalisé par la « grande école de commerce » ?

1. Une mise au travail dans un contexte marchand et concurrentiel
2. Une appropriation du travail bénévole par l'institution au nom de la grandeur
3. S'associer à, avec son école : Le jeu en vaut-il le coût ?

Conclusion du Chapitre 5 : Une expérience associative et ludique qui laisse des traces

CONCLUSION GÉNÉRALE

I. Résumé : investir dans la « grandeur », devenir produit et producteur de son école

II. Discussion

1. Sociologie d'un processus de socialisation : la fabrique d'un joueur
2. Sociologie d'un groupe social de futurs professionnels sur un marché
3. Sociologie d'une institution éducative

III. Ouverture : Doit-on *panser* les « grandes écoles de commerce » ?

Liste des sigles institutionnels

AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business
ABS: Association of Business Schools
AMBA: Association of Masters of Business Administration
CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie
CEFDG : Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion
CGE : Conférence des Grandes Écoles
CNGE : Comité National pour le Développement des Grandes Écoles
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
CPGE EC : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles, voie Économique et Commerciale
CPGE L : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles, voie Littéraire
DD&RS : (label) Développement Durable et Responsabilité Sociétale
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
ECTS : European Credits Transfer System
EDHEC : École des Hautes Etudes Commerciales
EESC : Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire
EM Lyon : École de Management de Lyon
ENS : École Normale Supérieure
EQUIS : European Quality Improvement System
ESC : École Supérieure de Commerce
ESCAE : École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises
ESCP : École Supérieure de Commerce de Paris
ESR : Enseignement Supérieur et Recherche
ESSEC : École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales
FNEGE : Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion et des Entreprises
HEC : École des Hautes Études Commerciales.
IAE : Institut d'Administration des Entreprises
IPP : Institut des Politiques Publiques
IUT : Institut universitaire de technologie
NEOMA BS : NEOMA Business School
OVE : Observatoire de Vie Étudiante
PGE : Programme Grande Ecole
RAE/REF: Research Assessment Exercise/Research Evaluation System
TBS: Toulouse Business School

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. Partir d'une interrogation personnelle sur la boîte noire « grande école de commerce »

« *Les cours sont nuls* » « *les gens sont cons et superficiels* », « *on n'y fait que la fête* », « *c'est une ambiance sectaire* ». Tout au long de mon parcours dans l'enseignement supérieur, j'ai été confrontée à ce type de discours porté par des étudiantes et étudiants fraîchement intégrés dans leur « grande école de commerce ».

En effet, après le baccalauréat, j'ai rejoint les bancs de l'Université d'Assas, Paris II, en économie, et j'ai commencé, en parallèle, dès ma deuxième année, curieuse et avide d'interdisciplinarité, à suivre un cursus de psychologie à l'Université Paris Descartes. Alors que je cherchais à trouver ma place et ma voie dans l'espace universitaire tout en m'épanouissant intellectuellement grâce la variété d'enseignements que je suivais, et personnellement à travers les rencontres de divers horizons que je faisais, j'ai eu accès aux récits officieux de mon entourage sur l'expérience dans ces écoles. Celui de ma grande sœur de trois ans mon aînée, que j'avais vue préalablement se restreindre à la vie ascétique⁴ de préparatoire, que j'avais moi-même refusée suite à une adolescence difficile psychologiquement de laquelle je sortais lentement, et ceux de quelques amis et proches plus âgés, décrivant la vie dans leurs « grandes écoles » de manière assez étonnante : un environnement socialement normé et contraignant, avec des règles et un cadre de vie restreint, orienté vers l'associatif et la fête notamment, se posant comme une nouvelle pression après la classe préparatoire. Ces paroles me donnaient à voir le passage douloureux d'une vie intellectuelle encadrée et orientée vers les concours, que Darmon a finement analysée (2015[2013]), à une vie sociale excessive caractérisée par une soumission des corps et des esprits, et par des excès, festifs et sexuels (Dejours, 2016), dans un cadre ennuyeux – et décevant – intellectuellement.

Mon étonnement s'explique à ce moment de mon histoire notamment parce que la « grande école » m'avait été présentée toute mon enfance comme un « objet attractif » (Giust-Desprairies, 2015). En effet, j'ai grandi dans un milieu social que l'on pourrait caractériser de fraction intellectuelle des classes supérieures parisiennes – dans le quartier latin, entre la Sorbonne et Sciences Po – où être bon élève – voire le premier de la classe – tout au long de sa scolarité, intégrer une classe préparatoire puis une grande école était normalisé, pour les filles comme pour les garçons. Plus encore, ne pas passer par cette trajectoire scolaire était globalement perçu, en tout cas ressenti pour ma part, comme un échec scolaire et social. En effet, mes parents sont tous deux agrégés de littérature et enseignants jusqu'à peu en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) à Paris. A la fin de leur carrière, ma mère était enseignante en « culture générale » en classe préparatoire économique et commerciale – les

⁴ L'ascétisme étant à comprendre selon la sociologue M. Darmon (2015[2013]) comme un ensemble de conduites orientées vers le contrôle de soi et la substitution du devoir au plaisir ou à l'envie.

élèves sont directement préparés à intégrer les écoles de commerce –, mon père, en « français-philosophie » en classe préparatoire scientifique dans le lycée parisien Saint Louis, reconnu pour son « excellence scolaire » – les élèves se forment aux concours des grandes écoles d'ingénieurs. Mes deux sœurs ont fait une classe préparatoire littéraire parisienne, ma grande sœur a intégré une grande école de commerce, la seconde a choisi, dans la même lignée que moi, l'université. La majorité des amis de mes parents que j'ai côtoyés dès ma petite enfance s'inscrivent dans cette élite intellectuelle caractérisée par un passage par l'agrégation et par des grandes écoles historiquement reconnues telles que l'ENS, les Mines, ou encore Sciences Po, HEC et l'ESCP. Mon père s'est d'ailleurs remarié avec une femme diplômée de l'ESSEC et jusqu'à peu directrice de communication. La trajectoire scolaire de leurs enfants, mes amis, mes camarades d'enfance et d'études, a connu un léger glissement par rapport à la leur puisqu'ils se sont orientés plus précisément vers les grandes écoles de gestion et de commerce pour devenir cadres dans la finance (en entreprises, en cabinets d'audit), dans les ressources humaines, dans la communication et le marketing.

Ces différentes trajectoires, associées au nom des établissements fréquentés, comme gage et blason de la réussite, faisaient partie des récits élogieux partagés lors des repas de famille et amicaux, renforçant la pression que nous avions, mes sœurs et moi, à cet égard, mais aussi l'assurance qu'intégrer une de ces écoles, littéraires pour mes sœurs, plus « *scientifiques* » pour moi, était notre destinée. En somme, la « grande école » était l'un des piliers de l'idéologie familiale, un des objets concrets et socialement existants de la mise en acte de l'injonction de mon milieu social, plus diffuse, à l'excellence et à la performance. Ainsi ai-je évolué dans un espace social où la compétition, matérialisée par les concours, rites de passage inscrits dans un système dit méritocratique, et le maintien d'une forme d'élitisme actant d'une position dominante dans le champ social, étaient établis comme valorisants.

Après la validation de ma licence d'économie – n'ayant pas pu finir mon cursus de psychologie du fait de conflits dans les deux calendriers universitaires –, j'ai intégré un master universitaire de gestion des ressources humaines, sans grande conviction, tandis que mes camarades de promotion passaient les concours parallèles aux grandes écoles de commerce, que j'avais refusé de faire, de nouveau, au vu des événements qui m'avaient été contés sur celles-ci. Après leur intégration à l'ESSEC, l'EDHEC, NEOMA Reims et Rouen, j'ai été frappée une seconde fois par les retours d'expérience de ces proches, des récits riches en anecdotes parfois humiliantes, parfois exaltantes, racontées avec peine ou fierté, de ces amis, camarades d'enfance et d'études, sur leur vécu en école. J'ai ainsi eu accès à une double réalité sur ces écoles, séduisante et effrayante à la fois. Tandis que certains portaient un discours valorisant, et qualifiaient leur expérience d'enrichissante, d'intense, surtout sur le plan personnel, voire d'« *extraordinaire* », d'« *unique* » et de « *déboussolante* », d'autres, réticents, déçus, parfois même en souffrance, tenaient des propos et portaient des jugements bien plus critiques sur cette même expérience scolaire. Un malaise s'incarnait alors chez mes camarades qui me racontaient faire la fête et se divertir, s'ennuyer en cours et se ramollir intellectuellement, mais que je voyais pourtant animés par leur école et leur vie associative, dans l'action et dans l'excès, sans espace pour réfléchir, à part à leur carrière en construction en vue de « réussir ». De mon côté, je m'ennuyais aussi en gestion, prenant conscience que cette « science » n'en portait que le nom, que son contenu comme sa visée n'avait rien de passionnant intellectuellement, ni d'excitant dans la pratique, je

me questionnais sur mon avenir, mais je ne me sentais pas *cloîtrée* et finalement *emprisonnée*, comme ils me donnaient à l'entendre, dans mon institution qu'était l'université.

Le système de représentations qui se dessinait dans les récits de mes camarades sur leur expérience dans leurs écoles, rejoignait alors l'imaginaire populaire véhiculé dans la société sur ces établissements, par les médias, formant une forme de connaissance réduite et manichéenne de ceux-là.

De fait, la presse (surtout) se penche régulièrement sur le cas des « grandes écoles » dont celles de commerce⁵. Des articles sur ces établissements – et d'autres en proximité : écoles de commerce post-bac, *business school* étrangères, Sciences Po, écoles hôtelières, écoles d'ingénieurs, écoles d'infirmières – sont publiés tous les ans et nous donnent à voir des éléments contradictoires qui sont venus nourrir chez moi le mystère sociologique de la grande école de commerce. Si l'on regarde sur ces dix dernières années, d'un côté, la presse interroge une multitude de phénomènes sociaux et de caractéristiques sociales de la traversée dans ces établissements, que nous avons regroupés sous le terme d'un « malaise » dans ces écoles et qui semble avoir deux visages. D'une part, les tensions liées à la socialisation même dans ces établissements, et spécifiquement les contradictions entre l'expérience de l'école et celle de la classe préparatoire⁶, l'ennui scolaire⁷ et le « blues » associé, qui revient de manière récurrente depuis des années. Le malaise apparaît de manière plus incarnée encore lorsque sont abordées les violences – sexuelles, racistes, homophobes, liées à l'alcool⁸ – qui sont associées aux « dérapages » et « débordements » dans ces écoles. D'autre part, les tensions liées à l'après-école, c'est-à-dire à la difficile projection dans l'emploi et plus largement le « mal-être » à l'école⁹ puis projeté au travail de ces futurs diplômés¹⁰, au regard de leurs conditions de travail, leur insertion professionnelle, et depuis peu la « désertion » de certains, en lien avec les enjeux climatiques et environnementaux.

⁵ J'ai cherché à comprendre quel était le traitement médiatique des grandes écoles, au regard de mon étonnement de départ. Plus précisément j'ai souhaité relever dans la presse ce qui est mis en lumière de cette organisation scolaire : la dimension émotionnelle et existentielle, sous la forme d'un trouble, est-elle abordée ? Si oui, comment et sous quelle forme ce que je nomme « malaise » y est mobilisé ? Les thèmes que je déplie ici sont les principales thématiques apparentes sur presque 500 articles recensés par l'outil Europresse (voir méthodologie).

⁶ En octobre 2014 notamment, Le Monde publie « [Le blues de l'élève de prépa à l'école de commerce](#) » et un article du Figaro d'août 2016 revient sur les « [Grandes écoles : le blues des cracks](#) ».

⁷ Pour prendre un exemple récent, « [l'université, un refuge intellectuel pour les jeunes déçus par leur école de commerce](#) », publié en février 2023.

⁸ On pense aux multiples articles sur les écoles de commerce publiés dans les journaux tels que Le Monde, ou encore à des enquêtes sur les grandes écoles, avec pour cette année 2020, la tribune « lettre contre le sexisme, l'homophobie et le racisme dans les grandes écoles de commerce », publiée par un collectif d'anciens et actuels étudiants des grandes écoles de commerce françaises, le 16 janvier 2020 dans le journal Libération, ainsi que l'enquête Médiapart sur le racisme en école publié le 15 décembre 2020 : « Racisme: une école de commerce ouvre une enquête interne sur un «blackface» » par Iban Raïs, qui a publié en 2021 un ouvrage : *La fabrique des élites déraillé*. Paris : Lafont. En 2021, Le Monde publie un article sur [la discrimination et le sexisme](#), puis en 2022 sur [le sexisme dans les BDS](#)

⁹ Février 2019, Le Figaro annonce « SOS étudiants en détresse, Kedge BS propose aux étudiants qui ont le blues un soutien psychologique ».

¹⁰ D'après la revue en ligne Le Quotidien du Médecin, « Les jeunes élites » sont « un groupe à risque de troubles psychiatriques » (janvier 2020). Cette information est reprise en février 2020 par la Matinale du Monde sous le titre suivant : « [L'anxiété de performance, souffrance psychique des premiers de la classe](#) ».

D'un autre côté, la presse ne s'empêche pas non plus de valoriser ce qui se fait dans ces mêmes établissements. D'abord, on trouve quelques éléments sur la gestion institutionnelle de ces difficultés – accompagnement, cours et dispositifs mis en place. Ensuite, sont mises en exergue la pédagogie « de pointe » dans ces écoles (le passage au numérique, la prise en compte de la transition écologique), la place de ces jeunes élites, leur responsabilité et capacité à changer et à rebondir (sur les violences sexistes et sexuelles par exemple) au regard de leur formation, les questions de sens et de bien-être dans leur emploi intégrés à leur parcours¹¹. Régulièrement aussi, apparaissent dans le champ de la culture des productions en lien direct avec ces écoles (livres, notamment des ouvrages biographiques¹² chargés d'émotions, et films¹³) qui ventent – et vendent – ou au contraire dénigrent et attaquent les établissements fréquentés précédemment. En plus de prendre une place qui constitue « une forme d'ostentation du pouvoir (Bourdieu, 1993, p. 252) », la mise en visibilité récurrente du versant négatif ou positif de ces grandes écoles dans l'espace public donne à voir des contradictions fortes, nourrissant alors le malaise qui, moi aussi, m'a habitée durant toutes ces années d'observation.

Mes questions de départ étaient alors les suivantes : comment comprendre que ces écoles chères et sélectives puissent se poser comme « grandes » au vu de la vision dichotomique véhiculée sur elles par les différents regards auxquels j'avais accès ? Pourquoi mes parents, enseignants en CPGE pourtant tant attachés au développement d'un esprit critique¹⁴ et à l'apprentissage des savoirs « nobles » transmis en classe préparatoire, m'avaient projetée vers ces écoles qui, d'après ce que je pouvais en saisir, empêchent de penser, et ce, dans un espace relaté parfois comme insécuritaire, notamment pour la fille que j'étais¹⁵ ? Pourquoi mes amis, mes proches, continuaient-ils à faire ces écoles – et à les payer cher – alors qu'ils ne s'y enrichissaient pas intellectuellement, et y étaient même insatisfaits voire malheureux ? Et finalement, en quoi consiste l'expérience étudiante à l'intérieur de ces « grands » établissements, à quoi forme-t-elle et à quoi – à qui – sert-elle ?

¹¹ Pour ne prendre que quelques exemples récents, dans la rubrique M Campus du journal Le Monde, on trouve les titres suivants entre septembre et décembre 2022 : « [Les cours d'éthique se développent dans les écoles d'ingénieurs](#) (12/2022); « [dans les grandes écoles, des ateliers pour aider les femmes à mieux négocier leur salaire](#) » (10/2022); « [former des jeunes capables de relever les défis climatiques, ces grandes écoles pionnières de la transition](#) (09/2022); « [Ralentir ou périr, la décroissance, thème de rentrée à HEC](#) » (09/2022).

¹² *J'ai fait HEC, je m'en excuse* (Florence Noiville) ou *Sup de cons* (BD sur les écoles de commerce) par exemple, ou plus récemment encore ; en 2021, *Entrez rêveur, sortez manager*, qui est un livre autobiographique qui ne dit pas son nom, basé sur des entretiens avec des camarades de l'auteur-journaliste sur leurs expériences et sur la sienne (Midenà).

¹³ Nous pensons notamment à deux films français qui abordent le sujet, « *Grande Ecole* » de Robert Salis (2004) et « *La crème de la crème* » de Kim Chapiron (2014) qui retracent la question du communautarisme et de la sexualité en école de commerce mais qui se veulent plus spectaculaire – ils relatent surtout *ce qui choque* en école – que documentaires, nous semble-t-il.

¹⁴ Comme le rappelle Van Zanten, sur cette population (2009b, p.143).

¹⁵ Ma mère puis mon père m'ont d'ailleurs fait remarquer que se jouait symboliquement quelque chose autour du passage dans la grandeur, par les sigles même de ces structures : la « grandeur » n'apparaît que dans le troisième terme de la dénomination de la classe préparatoire (CPGE), la distance séparant l'étudiant de celle-ci étant le scolaire et la préparation, l'adjectif ne qualifiant par cet espace scolaire mais les écoles auquel celui-ci prépare. Autrement dit, l'adjectif prend la première place dans la « grande école de commerce » (GEC), car l'élève y est alors pleinement.

Mon incompréhension était renforcée par ma conviction que l'université offrait une formation intéressante et ce, à moindre coût : économique, au vu du prix de la formation, psychique et social. Je n'avais pas pris conscience de la stratégie de « grandeurs » de ces établissements et de leurs étudiantes et étudiants, et corollairement de leur poids sur le marché de l'emploi.

L'objectif de cette thèse est précisément de comprendre la construction sociale de la grandeur de ces écoles de commerce, de la place de celles et ceux qui l'expérimentent, et, au premier abord, en bénéficient, c'est-à-dire des élèves qui intègrent ces établissements, s'y forment et s'y socialisent jusqu'au diplôme.

Nous¹⁶ proposons d'introduire cette thèse en quatre temps. Nous reviendrons brièvement sur l'histoire de ces écoles pour comprendre les enjeux dans lesquels s'inscrit cet objet de recherche (I). Nous exposerons ensuite la littérature sociologique portant sur ces écoles, qui a soutenu la construction de notre objet, éclairé certaines tensions et précisé notre questionnement de recherche, et que nous avons organisée en une sociologie critique de la grandeur des « grandes écoles » (II). Nous poserons alors notre problématique qui se dessine tel un creux dans le champ du savoir sociologique (III). Enfin, nous expliciterons le regard sociologique que nous portons sur cet objet, à travers un aperçu de notre approche sociologique clinique par le malaise étudiant, et nous donnerons ainsi à voir notre apport dans le champ sociologique. C'est dans cette perspective que nous pouvons comprendre en quoi ces élèves¹⁷, par leur socialisation, sont produits et producteurs de la grandeur de leur établissement, et sont pris dans un rapport

¹⁶ Ce passage du « nous » au « je » mérite d'être expliqué. Dans cette thèse, nous avons opté pour parler majoritairement au « nous » de modestie, tout en maintenant un accord syllepique au singulier et au féminin, donc. Ce n'est pas pour viser une forme de neutralité que ce choix a été fait, il a été plutôt orienté par la simple raison qu'il nous a été plus aisé d'écrire en ces termes plutôt que d'utiliser le « je », peut-être plus affirmatif – et non encore assumé. L'approche clinique dans laquelle nous nous inscrivons propose pourtant d'user du « je » dans l'écriture, sans que celui-ci ne se réfère au sujet intime ou au profane en sociologie, mais au chercheur qui a fait un travail « d'objectivation de [sa] subjectivité » (Hanique, 2013). Notre choix ne s'inscrit pas à contre-courant de cette invitation, bien au contraire, puisque nous avons élaboré, tout au long du processus de recherche, sur la manière dont notre subjectivité était à l'œuvre, par un travail de réflexion et d'écriture. Pour autant, c'est le « nous » qui s'est imposé dans le processus d'écriture finale de cette recherche. Ce « nous » fait donc simplement référence à moi, chercheuse, qui m'adosse à tous les autres, qui m'ont aidée à penser ce que je tente de retracer par l'écriture. Ce « nous », loin d'être neutre, est ainsi teinté de ma subjectivité. Le « je » apparaîtra ponctuellement dans ce manuscrit, notamment lorsque nous ferons état de décision(s) épistémologique(s) et personnelle(s), introduisant délibérément la part de sujet social et psychique qui est en nous, ou de constats singuliers qui sortent du cadre de l'écriture analytique sur notre objet de recherche, tout en venant le nourrir.

¹⁷ Dans cette thèse, nous userons de manière similaire du terme d'élèves et celui d'étudiants (et étudiantes) bien que ces jeunes soient techniquement des étudiants dans l'enseignement supérieur et plus des élèves (dans l'enseignement primaire et secondaire). De fait, le vocabulaire indigène mobilise ces deux termes indifféremment. Les étudiantes et étudiants parlent d'elles et eux en ces termes, mais la notion d'élève circule aussi sur les campus. A titre illustratif, sur le site de l'EDHEC, on trouve à la fois des informations sur le « Bureau des Elèves » qui s'occupe donc de la vie des « élèves », et des indications sur ce qu'« être étudiant à l'EDHEC » veut dire. Respectivement <https://www.edhec.edu/fr/experience-etudiante/associations/bureau-des-eleves> et <https://www.edhec.edu/fr/a-propos/communaute-edhec/etre-etudiant-a-l-edhec>, consultés le 24/08/2023. Par ailleurs, nous tentons d'utiliser au maximum des formules qui assurent l'égalité dans la représentation des sexes.

complexe avec celui-ci qui les contraint et les soutient à la fois, et dont ils et elles cherchent pourtant à devenir le sujet¹⁸ (IV).

II. Contexte : une lutte pour faire partie du groupe des « grandes écoles »

1. Objet : Des écoles de commerce dans le champ des « grandes écoles »

Les écoles de commerce sont apparues dès le XIX^{ème} siècle en France. En miroir des écoles d'ingénieurs émerge un projet éducatif, insufflé par une bourgeoisie de commerçants privés et relayé par des associations et des chambres de commerce (Blanchard, 2012a, p.75). Sa visée est de former des jeunes étudiants aux métiers du commerce dans un cadre scolaire spécifique hors des maisons de commerce qui les instruisaient auparavant (Blanchard, 2018, p.2/12). La formation permet ainsi la création d'un titre scolaire légitimant cette bourgeoisie dans le champ du pouvoir. En 1819 naît l'École Spéciale de Commerce et de l'industrie à Paris, connue aujourd'hui sous le nom d'ESCP.

Stimulées par la seconde révolution industrielle qui se double d'une lecture de la défaite face à la Prusse comme conséquence d'un défaut de formation des élites, et jusqu'en 1945, d'autres ESC prennent naissance en-dehors de la région parisienne, telles que l'ESC Rouen en 1871, l'ESC Nantes en 1900, l'ESC Toulouse en 1903 ou encore l'ESC Reims en 1928¹⁹. De fait, avec le développement des sciences appliquées, l'électricité industrielle ou la nouvelle métallurgie par exemple, accompagné d'un essor de l'industrie et du transport, l'objectif affiché est double : d'une part, adapter la France aux évolutions techniques et scientifiques des pays concurrents, et d'autre part, développer le libre-échange avec les pays voisins tels que l'Angleterre et l'Allemagne pour améliorer la puissance commerciale qu'est la France (Grelon, 1997). Ainsi, HEC (Hautes Études Commerciales) voit le jour en 1881 dans le but d'éduquer plus précisément une bourgeoisie d'affaires et de se proposer comme formation dite de haut niveau supérieur (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.91). De fait, elle recrute notamment les étudiants dans des classes préparatoires créées dès 1913 (Meuleau, 1981)²⁰. Dans les années 1930, les représentants de cette école mettent en place des campagnes publicitaires et des « voyages de propagande » (Blanchard, Ibid., p.92) pour présenter leur formation dans des lycées en France.

L'émergence de ces premiers établissements illustre la volonté de la classe dominante d'affirmer que la pratique commerciale est loin d'être un art qui s'exercerait simplement et sans préparation. Cette pratique est ainsi soutenue par une éducation scolaire permettant d'acquérir

¹⁸ En référence à l'approche de la sociologie clinique, et notamment au titre d'un article de référence : Bonetti, M., de Gaulejac, V., (1988). 'L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet'.

¹⁹ Pour une socio-histoire d'une de ces écoles, voir par exemple Haas sur l'histoire de l'ESC-Lyon : Haas, P.-H., (1993). *Histoire de l'École supérieure de commerce de Lyon, 1872- 1972*. DEA d'histoire, Université Paris IV.

²⁰ Pour un bilan historique sur l'évolution de cette institution pour son centenaire, à travers la dépouille d'archives et de dossiers de recrutement des élèves, et qui permet de proposer un « profil type » de l'étudiant de HEC en fonction de ses origines (sociale, géographique), voir : Meuleau, M., (1981). *Les diplômés de l'École des Hautes Etudes Commerciales et l'évolution du management en France : 1881 - années 1980*. Thèse de doctorat en histoire sous la direction de Maurice Lévy-Leboyer, Paris X ; Pour une socio-histoire sur cette école, voir notamment Nouschi, M., (1988). *Histoire et pouvoir d'une grande école : HEC*, Robert Lafont.

des compétences et ainsi de former des hommes d'affaires et des représentants commerciaux capables de gérer les échanges à l'étranger (Grelon, Op.cit).

En 1964, les écoles de commerce deviennent officiellement des établissements supérieurs d'enseignement, et les ESC deviennent des ESCAE (Écoles Supérieures de Commerce et d'Administration des Entreprises), ces changements permettant notamment d'introduire la notion de « gestion » comme pilier dans la formation (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.104). De fait l'incarnation de la gestion et de la rationalité projetée sur cette pratique est de moins en moins associée à la figure de référence du cadre-ingénieur, alors prégnante en France (Grelon, Op.cit.). Elle laisse place à un modèle nouveau d'après-guerre, celui du « cadre-manager » qui incarne un management à l'américaine adapté au cadre français (Boussard, 2008, p.209). Dynamique, ouvert, moins centré sur les savoirs ingénieurs, manipulant plutôt, en-dehors du seul espace de production, des connaissances issues des « sciences du management » et imprégnées des sciences sociales (Boltanski, 1982), cette nouvelle figure peut ainsi être représentée sur le marché de l'emploi par les diplômés de ces ESCAE, à côté de leurs camarades ingénieurs.

Ces mêmes écoles de commerce ont cherché à se distinguer de l'université à partir du moment où y sont apparues des formations concurrentes : d'abord, les IAE - qui proposent, dès 1955, une année supplémentaire de formation en gestion à la faculté -, ensuite, avec la massification des effectifs étudiants qui se double d'une protestation sur le fonctionnement de l'université, les diplômes universitaires préparant aux fonctions de gestion. Citons par exemple l'apparition de formations techniques de commercialisation telles que les IUT, en 1967, et la création, un an plus tard, d'une nouvelle université (Paris IX-Dauphine) spécialisée dans la gestion et l'économie appliquée (Pavis, 2003).

Pour ce faire, les directions des écoles étudiées ont déployé diverses stratégies telles que : cibler un public à recruter – avec l'élévation du niveau scolaire des concours dans l'ensemble des ESCAE en 1965 rendant le passage en classe préparatoire impératif, puis avec une sélection par recrutement parallèle sur épreuve pour viser les élites locales dès 1969 (Ibid., p.145) – ou envoyer des signaux positifs aux entreprises. Pour cette dernière, citons à titre d'exemple l'introduction d'un entretien de personnalité dans les concours, ou encore, l'affirmation d'une « pédagogie de la pratique », distincte de la « forme scolaire » traditionnelle, qui se combinerait avec la théorie – et la compléterait (Blanchard, 2018, Op.cit.) et partagée avec les « grandes écoles » d'ingénieurs²¹. Plus encore, dès 1970, les représentants de ces écoles mettent à profit dans leur propre activité les stratégies marketing qu'elles enseignent (Ibid., p.204) avec la création de logos, le financement de publicités, pour afficher et affirmer leurs frontières avec le monde de l'université. Cette stratégie de marketing et de communication de « séduction » mise en place pour encourager les élèves du secondaire, dans un premier temps, puis les élèves admissibles, dans un second, à les rejoindre, s'est renforcée au point de devenir un instrument caractérisant ces écoles : campagnes publicitaires dans les médias, événements promotionnels organisés par les écoles auprès du public en ligne de mire – interventions faites en classes

²¹ Pour des éléments de précision, voir par exemple le travail de Belhoste, B., (2003). *La Formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*. Paris : Belin.

préparatoires pour présenter leur formation, invitations à des week-ends ou dîners des professeurs de CPGE, les « admissibilités », moment phare où les élèves admis après les concours écrits passent leurs oraux dans les différentes écoles et découvrent les campus, et leurs élèves – ou plus largement, dans le champ de l’enseignement supérieur, avec la présence dans les salons forums pour lycéens et les Journées Portes Ouvertes (Van Zanten et Olivier, 2016) par exemple, sont autant de voies pour saisir le public potentiel pendant ses études précédentes.

C’est dans les années 1970 que les écoles de commerce s’ouvrent à l’international – par le recrutement, la mise en place d’échanges et l’adaptation de dispositifs pédagogiques. Cette évolution est présentée institutionnellement comme une réponse à une demande du champ professionnel, mais atteste surtout d’une volonté de se démarquer des petites écoles privées spécialisées dans les compétences étrangères et dont l’apprentissage est lui aussi orienté sur l’expérience concrète (Lazuech, 1998). Cette ouverture des frontières éducatives s’accompagne, dès les années 1980, d’un mouvement de diversification de leurs programmes de formation, avec les « mastères spécialisés » ou les 3^{èmes} cycles, pour soutenir leur croissance, bien que leur programme historique – le « programme grande école » légitimant leur statut de « grande école »²² – reste au cœur de leur activité.

Enfin, depuis l’entrée dans le XXI^{ème} siècle, la fusion, posée par ces écoles comme une forme structurelle de mutualisation de ressources et de compétences permettant d’atteindre une taille critique visible à l’international et de répondre à des questions financières en tant qu’opportunité de croissance (Ibid., p.99-100), a été l’une des voies utilisées²³ pour se défendre dans un contexte de concurrence nationale et internationale tout en tentant de renforcer un statut et une place.

Sur le site de la Chambre de Commerce et de l’Industrie, elles sont aujourd’hui nommées les « membres de l’Association des Grandes Écoles de Commerce et de Management »²⁴, ce titre leur permettant, d’après le site d’une des banques de concours associées, d’identifier « qu’elles forment à bien plus de métiers qu’à ceux du commerce », tout en intégrant la notion de « *management* »²⁵ et ainsi d’ouvrir de manière affirmée leur futurs *alumni* à un marché du travail international.

Ces quelques étapes historiques et les réformes structurelles, pédagogiques et communicationnelles qui en découlent illustrent les stratégies institutionnelles mises en place par ces écoles pour se regrouper en « écoles de l’excellence » qui formeraient un ensemble de travailleurs dont la position sociale, économique et symbolique serait privilégiée, et qui s’adapteraient aux transformations des entreprises, de l’État, et plus largement, de la société civile. En somme, ces actions institutionnelles sont avant tout dirigées vers la production d’une

²² Notons que ce programme était historiquement appelé « programme ESC » ou « programme Sup de Co » et c’est après les années 1980 que l’appellation « programme grande école » s’est imposée (Blanchard, 2012a, NBP 30, p.257).

²³ Avec par exemple la fusion en 2013 de l’ESC Bordeaux et Euromed (ESC Marseille) en « Kedge, Business School », ou en 2016 entre l’ESCP Europe et Novancia sous le nom prestigieux d’ESCP Europe.

²⁴ <https://www.cci.fr/ressources/formation/enseignement-superieur/les-grandes-ecoles/les-esc> consulté le 01/08/2023.

²⁵ Voir le site d’ECRICOME : <https://www.ecricome.org/inscription-concours-ecole-de-commerce/> consulté le 16/06/2023.

« grandeur », dans le but d'être consacrées dans le champ de l'enseignement supérieur (Bourdieu), de faire ainsi partie du groupe des « grandes écoles » par une reconnaissance dans l'espace public et sur le marché de l'emploi national et international. La « grandeur » apparaît alors comme une construction sociale qui justifie et légitime (Boltanski et Thevenot, 1991) leur place supérieure et leur statut dans le champ de l'ESR. En effet, la notion de « Grande École » n'a aucune existence juridique, administrative ou scientifique. La « majusculation²⁶ » (Bès, 2022, p.320) combinée à l'association du qualificatif de « Grand » renverrait avant tout à des attributs symboliques (Vasconcellos, 2006). Cette « grandeur » partagée, résultat d'une construction socio-historique par ces établissements, se matérialise effectivement dans une institution dont elles sont encore membres : la Conférence des Grandes Écoles, « un organisme accréditeur de formations (Mastère Spécialisé, MSc, BADGE, CQC) »²⁷, qui a été formée en 1973 par douze grandes écoles françaises dont HEC²⁸. Elle a fusionné avec la CNGE en 2008, collectif de soutien fondé en 1970 et composé de cadres ou PDG, dirigeants de grandes écoles ou représentants des *alumni* (Pasquali, 2021, p.136) et regroupe aujourd'hui un panel bien plus large d'écoles. La CGE décrit ces écoles comme un ensemble « d'établissements d'excellence »²⁹ tous « reconnus par l'État, délivrant un diplôme de grade master³⁰. Certaines d'entre elles délivrent en propre le doctorat et des « diplômes nationaux de master »³¹. Dans ce collectif, les écoles de commerce rattachées sont aujourd'hui 34 à être recensées par la Commission d'évaluation des « formations et diplômes de gestion » (CEFDG)³² comme des établissements dits « de commerce »³³ proposant un programme grande école et un grade master³⁴ – les entrants en Bac +2 ont trois ans de scolarité à l'école, leur diplôme est donc reconnu comme un Bac +5.

L'histoire de ces écoles de commerce montre l'énergie déployée dans l'objectif de transformer leur « exceptionnalité » nationale en *distinction* nationale et internationale.

²⁶ Fait d'introduire une majuscule à la première lettre du mot concerné.

²⁷ <https://www.cge.asso.fr/> consulté le 01/08/2023.

²⁸ Historiquement, Pasquali nous rappelle que la CGE qui « n'était au départ qu'« une sorte de club » réservé à l'aristocratie des écoles parisiennes » (2021, p.134) créé dans le but de faire collectif face aux critiques et de résister aux attaques après Mai 68 (critiques qui renvoient à la reproduction sociale et l'adaptation insuffisante aux enjeux sociétaux et économiques). Aujourd'hui le panel de ce groupe est bien plus large et l'ensemble des Grandes Ecoles qui y sont rattachées sont « toutes reconnues par l'État, délivrant un diplôme de grade master. Certaines d'entre elles délivrent en propre le doctorat et des diplômes nationaux de master ». Voir site NBP.23.

²⁹ Sur son site, la CGE propose une vidéo répondant à la question suivante : Qu'est-ce qu'une grande école ? <https://www.cge.asso.fr/questions-frequentes/grande-ecole/> consulté le 01/08/2023.

³⁰ Le grade a été créé en 1999 dans le but de faire bénéficier à des diplômés et titres leur garantie par l'Etat (Blanchard et.al, 2020, p.392)

³¹ <https://www.cge.asso.fr/> consulté le 01/08/2023.

³² En France, « l'État est le seul à délivrer les grades et des titres universitaires » bien que l'enseignement supérieur soit libre. Ainsi, « les écoles de commerce peuvent délivrer des diplômes visés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche après une évaluation par une instance nationale » qu'est la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), créée à cet effet en 2001, à partir du moment où elles sont reconnues par l'Etat.

³³ En 2019, la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) recense 132 établissements délivrant des diplômes de gestion visés par le ministère de l'ESR, parmi lesquelles 49 proposent un programme grande école et un grade master dont 24 écoles de commerce qui nous intéressent ici. Voir <https://www.cefdg.fr/fr/La-cefdg/missions> et <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees> consultés le 01/08/2023.

³⁴ Qu'on appelle aussi master des ESC : <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees> consulté le 01/08/2023.

Ce sont ces écoles de commerce qui aujourd'hui encore se revendiquent et se promeuvent « grandes » dans le champ de l'enseignement supérieur qui nous intéressent ici, celles qui promettent aux étudiantes et étudiants entrant dans leur « Programme Grande École », premier cursus existant historiquement dans ces écoles et avancé comme le parcours de qualité associé à l'« excellence »³⁵, qu'ils intégreront professionnellement et socialement « l'élite de la France ». Nous nous focalisons sur le PGE de 7 d'entre elles, et précisément celles qui font partie ou convoitent de près les 10 premières places dans les classements nationaux depuis au moins 2018 : l'ESCP, l'ESSEC, l'EDHEC, l'EM Lyon, Audencia (Nantes), NEOMA BS (Reims et Rouen), TBS (Toulouse)³⁶. Le groupe étudié ici peut être organisé en trois sous-groupes : ESCP et ESSEC sont historiquement les grandes écoles « jugées emblématiques » (Pasquali, Op.cit., p.253) et dites « les plus prestigieuses » (Ibid., p.255). Elles se positionnent dans ce que l'on nomme communément le « Top 3 ». L'EDHEC et l'EM Lyon sont dans le « Top 5 » et se disputent la 4^{ème} place dans les classements SIGEM, produit par le média Challenge et celui de l'Étudiant depuis le début de cette recherche³⁷. Audencia, NEOMA BS et TBS sont historiquement des « grandes ESC de province » (Lazuech, 1999, p.298). Les deux premières se distinguent car elles s'inscrivent dans le « Top 10 » tandis que la dernière est classée légèrement en-dessous des autres mais convoite bien une place dans le « peloton des dix premières écoles de commerce françaises » (Ibid., p.122).

2. Des écoles coûteuses : l'éducation mue par une logique marchande

Le discours institutionnel de la CGE, apparent dans sa vidéo introductive³⁸, précise que les coûts de scolarité des études dans les grandes écoles sont globalement plus élevés que dans l'enseignement public en général, et de rajouter que cela ne doit pas pour autant être un obstacle pour les élèves puisqu'il existerait des dispositifs facilitant cette dépense, telles que les bourses ou le système de l'alternance.

Pour autant, les frais de scolarité des écoles de commerce, à la différence de leurs voisins du champ de l'enseignement supérieur, sont particulièrement élevés. Dès les années 1980, le coût pour les trois années de scolarité sur l'ensemble des ESC étudiées s'élevaient de 5 000 à 7 000€³⁹. Un alourdissement des frais de scolarité est visible en 10 ans : en 1990, la gamme de prix pour cette même durée de formation se trouve entre 9 000 à 13 500€ (Blanchard, 2012a, Op.cit., voir figure 5.5 p.315). Les écoles ont continué à augmenter leurs frais d'inscription de manière croissante et plutôt stable après les années 1990 même avec les effets d'inflation, mais avec quelques variables en fonction des diverses positions dans le champ de ces écoles, « les écoles les plus prestigieuses pouvant se permettre de demander des frais plus élevés, sachant

³⁵ Voir notamment les sites des écoles EDHEC, Audencia Nantes, NEOMA BS, SKEMA BS, Toulouse BS, Rennes BS, sur leurs pages concernant le Programme Grande Ecole

³⁶ Voir notre Annexe 5.1 pour les classements utilisés.

³⁷ Depuis 2018 et ce jusqu'à 2023. Voir notre tableau récapitulatif de ces classements dans l'Annexe 5.1.

³⁸ Voir NBP. 24.

³⁹ Blanchard (2012a) précise que ces chiffres sont en « € 2010 », c'est-à-dire que les sommes non encore en euros ont été converties, et que toutes les sommes ont été multipliées par un coefficient permettant la prise en compte de l'inflation au moment de l'élaboration de cette thèse.

que la concurrence qui les oppose se fait avant tout sur la « qualité » et non pas sur les prix » (Ibid., p.456)⁴⁰. Aujourd'hui (2022), les frais d'inscription pour la totalité du cursus en trois ans vont de 32 700€ (pour Brest Business School, l'une des écoles les moins bien classées du groupe) à 51 600€ (pour l'ESSEC, l'une des trois premières grandes écoles de commerce les plus chères⁴¹). Ces frais peuvent alors faire barrière dans la carrière scolaire de certains élèves moins dotés en capital économique (Pierrel, 2013 ; 2015).

En comparaison, les frais de scolarité pour d'autres « grands » établissements sont à hauteur de :

- Pour les écoles d'ingénieurs : 3 500€ (étudiants UE) ou 5 900€ pour le cycle ingénieur de l'école Centrale⁴², 2 400€ par année d'étude aux Mines⁴³ ;
- Pour Sciences Po, Institut d'Étude Politique français, 0 à 14 000€ pour les deux années de Bachelor, et 0 à 19 000€ pour les deux années de master, en fonction des ressources du foyer auquel est rattaché l'étudiant⁴⁴ ;
- Concernant le Celsa, grande école des sciences de l'information, de la communication et du journalisme rattachée à Sorbonne Université, pour une année de master en formation continue, 8 600€ (*2 pour les 2 années de master, donc)⁴⁵.

Sachant que les classes préparatoires à toutes ces « grandes écoles » sont en très grande majorité publiques et intégralement financées par l'État (IPP et. al., 2021, p.193) – et donc, ne représentent pas de frais de scolarité supplémentaires pour les élèves et leurs familles.

Dans cette perspective, l'éducation proposée par ces établissements n'est pas un droit pour tous, ce qui serait le cas dans une logique de service public, mais un bien sélectif, qui plus est, payant. Ce coût économique et la transformation de l'éducation en objet coûteux doivent être mis en lien avec le statut de ces écoles et leur mode de financement. En effet, rappelons que jusqu'au début des années 2000, les ESC devenues ESCAE étaient toutes de statut « consulaires ». Celui-ci les rendait dépendantes de la Chambre de Commerce – elles en étaient des services et certaines dépenses devaient y passer en commission générale (Blanchard et.al, 2020, p.392-393) –, mais leur permettait de jouir d'un encadrement juridique⁴⁶, d'une dotation annuelle ainsi

⁴⁰ En effet, si on se penche sur trois de nos écoles à travers la figure 7.3 (Ibid., p.457), on observe que pour l'ESSEC, le coût de la scolarité passe de 20 000€ pour les trois années en 1995 à 33 000€ quinze ans plus tard alors que l'augmentation pour l'EM Lyon de 1995 à 2010 est de 7000€ (22 000€ à 29 000€) tandis qu'elle s'élève à 6000€ pour NEOMA BS (aux alentours de 19 000€ en 1995 puis 25 000€ en 2010).

⁴¹ Et qui d'ailleurs est nommée historiquement par Languille l'école « leader de prix » au vu des frais d'inscriptions les plus élevées que cette école propose (Languille, 1997, p.54)

⁴² <https://www.centralesupelec.fr/fr/droits-de-scolarite-et-bourses?tab=cycle-ingenieur>, consulté le 29/01/2023.

⁴³ <https://www.imt-mines-ales.fr/vie-etudiante/cout-de-la-scolarite-et-accompagnement-social#:~:text=El%C3%A8ves%20issus%20de%20l'admission,4400%20%E2%82%AC%20pour%20les%20autres.> Consulté le 29/01/2023.

⁴⁴ <https://www.sciencespo.fr/students/fr/financer/droits-scolarite.html>, consulté le 01/08/2023.

⁴⁵ <http://www.celsa.fr/formation-continue-tarifs.php#:~:text=FORMATIONS%20DIPLOMANTES,Conseil%20d'Administration%20du%20CELSA.&text=Mast%C3%A8re%20sp%C3%A9cialis%C3%A9%20C2%AE%20CELSA%20Entreprendre,Pour%20les%20%C3%A9tudiants%20%3A%208200%20euros> consulté le 01/08/2023.

⁴⁶ voir site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation : elles sont « régies par la réglementation relative aux établissements privés, à l'exception de l'autorisation d'ouverture qui est instruite par le ministre de tutelle des chambres de commerce et d'industrie » <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid70660/les-ecoles-commerce-gestion.html> consulté 02/ 2020.

que de liens avec les milieux économiques locaux. Au cours des années suivantes, le statut associatif a eu le vent en poupe, utile notamment pour se doter financièrement auprès de collectivités territoriales par exemple (Ibid.). Mais avec la « loi Mandon » de décembre 2014 liée à la simplification de la vie des entreprises, un nouveau statut dit « EESC » (Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire) est apparu.⁴⁷ Ce statut hybride a eu pour visée d'apporter à ces écoles plus d'autonomie au niveau de leur gestion et fonctionnement, plus de simplicité et de marge de manœuvre dans les décisions concernant leurs sources de financement et d'investissements (dont des actionnaires privés⁴⁸) puisqu'il leur « confère une personnalité morale et les dote d'un cadre juridique proche de celui de la société anonyme »⁴⁹ tout en restant des structures « à but non lucratif ». Cette dernière notion plutôt floue⁵⁰ renvoie au fait que l'établissement peut générer des bénéfices, mais ceux-là ne doivent pas être redistribués entre les membres, comme c'est le cas avec des dividendes, l'objectif étant de réaliser son objet social. Par ailleurs, les écoles peuvent ouvrir leur capital, à hauteur de 33% maximum, à des investisseurs privés. Les écoles se rapprochent ainsi du fonctionnement des entreprises⁵¹, ces « unités organisationnelles de production de biens et de services » qui jouissent d'une certaine autonomie dans l'affectation de leurs ressources (INSEE⁵²), tout en répondant aux standards internationaux imposés par les agences d'accréditation (Blanchard et al, 2020, Op.cit.). Dans cette perspective, elles se financent par des apports des collectivités territoriales et des CCI, des ressources liées à la taxe d'apprentissage qui restent non négligeables (et sont de l'argent public), « des prestations de service (comme la formation continue), du mécénat d'entreprise » (Pasquali, Op.cit., p.215), mais jouissent aussi des dons d'anciens élèves (Ibid.), de capacités d'autofinancement par les frais de scolarité demandés et des financements venant du monde économique dont les actionnaires privés⁵³ depuis peu.

Ainsi, en proposant ces frais d'inscription – qui représentent 58% de leur budget⁵⁴ – ces écoles, structures éducatives privées d'enseignement supérieur, imposent aux étudiantes et étudiants qui les rejoindraient, un prix élevé qui participe de leur grandeur. Et en même temps, elles doivent prouver à ces élèves qu'elles sont effectivement « grandes » et que leur formation « vaut le coût », et ce d'autant plus face à la concurrence internationale (les MBA notamment,

⁴⁷<https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/quels-statuts-juridiques-pour-les-ecoles-4754.html> consulté 02/2020.

⁴⁸<https://www.mondedesgrandesecoles.fr/decryptons-les-les-statuts-des-grandes-ecoles-de-commerce/> consulté le 23/02/2022.

⁴⁹<https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/quels-statuts-juridiques-pour-les-ecoles-4754.html> consulté 10/2021.

⁵⁰<https://institut-isbl.fr/but-non-lucratif-un-concept-incontournable-et-encore-mal-apprehende-par-les-associations/> consulté le 19/04/2022.

⁵¹ La notion d'entreprise n'a pas de définition juridique, mais s'inscrit dans différents champs : au sens de l'INSEE, c'est une « unité économique, juridiquement autonome dont la fonction principale est de produire des biens ou des services pour le marché » (consulté le 01/08/2023) ; au sens du [droit commercial](#) - « une unité organisée reposant sur la mise en œuvre de moyens humains et matériels de production ou de distribution »(consulté le 01/08/2023) ; comme au sens [du droit du travail](#) - « un ensemble de travailleurs exerçant une activité commune sous l'autorité d'un même employeur » (consulté le 13/09/2023).

⁵² <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1496> , consulté le 02/04/2022.

⁵³<https://www.mondedesgrandesecoles.fr/decryptons-les-les-statuts-des-grandes-ecoles-de-commerce/> Consulté le 23/02/2022.

⁵⁴ Et sont donc le levier principal pour augmenter leurs recettes, d'après Parienty, 2018[2015], p.169.

depuis les années 1990) et nationale que nous avons évoquée plus haut.

3. De quelques éléments de la grandeur véhiculés publiquement

3.1 L'excellence scolaire des élèves sélectionnés

Comme pour toute « grande école », l'entrée dans ces établissements, et plus précisément dans le Programme Grande École, se fait par la voie d'un concours⁵⁵ commun, après un Bac +2 ou Bac +3. Historiquement ouverts uniquement aux élèves issus de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), ils ne comptent aujourd'hui que 49 % à 84 %⁵⁶ d'entrants issus de CPGE ; les autres, venant de cursus divers, majoritairement de licences universitaires, distingués sur le terrain comme des « Admis sur Titres » (AST), sont recrutés par admissions ou sélection dite « parallèles ». Les étudiants internationaux doivent de leur côté justifier d'une équivalence pour pouvoir passer cette même étape de recrutement. Toutes et tous doivent donc passer une épreuve scolaire, celle des concours, qui s'organise en deux temps : une épreuve écrite puis une épreuve orale.

Les écoles de commerce se regroupent aujourd'hui autour de deux « banques » de concours pour leurs programmes « grande école » permettant aux étudiants de préparer un « Master of Science in Management (MSc) »⁵⁷ : la BCE⁵⁸ et ECRICOME⁵⁹. ECRICOME est une banque d'épreuves créée en 1987⁶⁰ et qui compte actuellement quatre Grandes Écoles de Management multi-accréditées à l'international (EQUIS, AACSB, et/ou AMBA), dont NEOMA BS, qui partagent donc les épreuves écrites, les épreuves orales restant indépendantes pour chacune⁶¹. La BCE, la Banque Commune d'Épreuves, permet de mettre en commun les épreuves écrites de plusieurs écoles, dont les six autres étudiées ici,⁶² dans le cadre de leurs concours. Les écoles, qui sont aujourd'hui au nombre de 21, n'ont pas obligation de partager toutes leurs épreuves mais peuvent choisir celles qui les intéressent et « leur appliquer un coefficient spécifique »⁶³ en fonction de leurs critères de sélection à l'entrée.

Ces « grandes écoles » jouissent d'un poids symbolique plus que quantitatif, puisque, dans l'enseignement supérieur, en 2021, ces écoles concernent 93 227 étudiantes et étudiants, qui sont inscrits au Programme Grande École et 21 949 étudiants diplômés du PGE dans les 38

⁵⁵ C'est en 1954 que l'obligation d'un concours est fixée pour ces écoles de commerce (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.103).

⁵⁶ [Panel concernant les écoles étudiées](#), consulté le 22/01/2023.

⁵⁷ Site [Studyrama-Grandes Ecoles](#), consulté le 01/08/2023.

⁵⁸ Les grandes écoles – HEC, l'ESSEC, l'ESCP – se retrouvent autour d'une Banque commune en 1990 puis s'organisent, dans de manière plus large autour de la Banque Commune d'épreuves dite BCE apparait dans les années 90 et regroupe d'abord une vingtaine d'écoles se proclamant "grandes écoles". Cette structure partagée permet d'utiliser les mêmes épreuves lors de leur recrutement (Blanchard, 2009a, Op.cit., p.240).

⁵⁹ La création du groupe "Ecricome", en 1988, regroupe plusieurs ESC, la visée du collectif étant de renforcer un capital symbolique et une visibilité (Blanchard, 2009a, Op.cit., p.230).

⁶⁰ <https://www.ecricome.org/les-ecoles-ecricome/> consulté le 01/08/2023.

⁶¹ <https://www.ecricome.org/inscription-concours-ecole-de-commerce> consulté le 01/08/2023.

⁶² <https://www.concours-bce.com/les-ecoles> consulté le 01/08/2023.

⁶³ <https://www.concours-bce.com/presentation-concours-bce> consulté le 01/08/2023.

écoles de management de la CGE en janvier 2021, soit 3,35 % des étudiants du supérieur en France (CGE, 2022b, p.57).

3.2 L'assurance d'une insertion professionnelle privilégiée

D'après le site de la CGE et toujours dans sa vidéo introductive, l'un des éléments fondamentaux de l'« ADN commun » de ces grandes écoles membres est « l'enseignement d'excellence qui allie théorie et pratique » et qui permet de se doter d'« un passeport pour l'emploi »⁶⁴.

Celui-ci renvoie moins à la certification d'une qualification ou d'une profession qu'à une certification institutionnelle : l'individu est qualifié par un diplôme de gestion reconnu qui lui donne alors une place sur le marché de l'emploi au regard de la hiérarchisation produite par la position de son établissement (Boussard, 2008, p.180-189). De fait, les « gestionnaires » ne se constituent pas en un groupe de professionnels⁶⁵ partageant un monopole légal d'exercice par un diplôme obligatoire et une organisation propre⁶⁶, un ensemble de savoirs scientifiques adossés à une déontologie commune⁶⁷, comme le relate la sociologie sur les médecins⁶⁸, Dubar et Tripier sur les avocats⁶⁹, ou un « art » de métier, comme celui mathématique et d'une « science pratique » affirmé par les ingénieurs⁷⁰. Ils ne forment ainsi pas un espace professionnel propre reconnu juridiquement et dont les frontières seraient fermées (Boussard, Op.cit., p.220). En se formant par le « Programme Master »⁷¹ dit aussi « Programme Grande École, » que nous étudions spécifiquement ici, les écoles de commerce promettent plutôt à leurs élèves, par une formation longue partagée par tous ces futurs gestionnaires⁷², d'acquiescer avant

⁶⁴ Voir NBP.25.

⁶⁵ Notons que dans la sociologie, celles et ceux qui se positionnent du côté de la sociologie dite des « groupes professionnels » utilisent cette expression spécifiquement parce qu'elle permet d'élargir le champ d'analyse des « professions » sans en « diluer les significations », étant donné que la notion de professions qui vient du monde anglo-saxon ne concerne effectivement en France que les professions libérales. Rappelons que d'après cette sociologie française, « les professions au sens anglo-saxons se prévalent d'un monopole d'exercice, qu'elles défendent en contrôlant le contenu des compétences revendiquées, la transmission des savoirs et la socialisation des membres, les règles éthiques présidant à leur mise en œuvre, la valeur sociale et économique de leur activité », elles ont aussi un « haut niveau d'expertise » et une « autonomie » (Demazière et Gadéa, 2009, p.18-19). Nous utiliserons donc ici de manière synonyme groupe professionnel ou groupe de professionnels, ainsi que la notion de professionnalisation, mais n'utiliserons que peu la formule de « profession » pour les managers.

⁶⁶ Si les spécialités, en France, commencent à s'organiser en associations (comme l'ANDRH par exemple), elles n'ont pas encore pris le pouvoir sur l'organisation de leur marché et des tarifs auprès de leur employeurs hétérogènes (entreprises privées, dont les cabinets d'audit et de conseil, administrations publiques, université, associations ...).

⁶⁷ Aucun diplôme n'est juridiquement requis pour exercer ces emplois de gestion.

⁶⁸ Voir pour cela : Merton, Reader, Kendall, 1957. Dans Carricaburu, D. & Ménoret, M., (2004). Chapitre 3 - Le médecin : contrôleur social ou entrepreneur moral. Dans : D. Carricaburu & M. Ménoret (Dir), *Sociologie de la santé : Institutions, professions et maladies*, Paris : Armand, p. 41-60.

⁶⁹ Voir pour ceci : Dubar, C., et Tripier, C., (1998). *Sociologie des professions*. Paris ; Armand Colin, coll. « U ».

⁷⁰ Voir pour cet élément : Vérin, H., (1993) *La gloire des ingénieurs : l'intelligence technique du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : Albin Michel.

⁷¹ Site [Dimension-Commerce](#), consulté le 01/08/2023.

⁷² Becker rappelle qu'à la base de la discussion dans le monde scientifique sur les critères d'identification d'une profession, l'exigence d'une formation longue a été posée comme permettant de revendiquer le statut de profession. Pour autant, celui-ci ne fait pas consensus, comme tant d'autres d'après Becker tel le code éthique (Becker, 2009, p.10-11).

tout un statut, celui de « cadre » (Lazuech, Op.cit., p.298)⁷³, dont le groupement s'organise autour d'une rationalité gestionnaire (Boltanski, Op.cit.). Ce statut justifie ainsi leur niveau de responsabilité dans les organisations, leur position hiérarchique supérieure dans l'espace professionnel et leur possibilité de « faire carrière » (Cousin, 2004, p.8) avec des avantages sociaux, économiques et symboliques (Boussard, Op.cit., p.185) au regard de l'accès hiérarchisé sur le marché du travail qui les positionneraient ainsi en haut de l'échelle de grandeur⁷⁴.

Ainsi, ces écoles entretiennent avant tout leur réputation par l'assurance d'une bonne insertion de leurs diplômés sur le marché de l'emploi. Dans la promotion diplômée en 2021, 89,5% des sortants étaient actifs dans les six mois suivants leur diplomation, et 78,5 % spécifiquement en activité professionnelle⁷⁵, avec un salaire moyen élevé de 38 146€ brut annuel hors prime à la sortie de l'école⁷⁶ et de 41 401€ deux ans plus tard.⁷⁷

3.3 L'exigence d'une éducation : former des managers

Pourtant, ces écoles restent des structures *scolaires* dont l'existence même exige de leurs acteurs d'enseigner des savoirs et de les évaluer, pour former des manager, disent-elles. Les « managers » doivent surtout savoir occuper des positions d'encadrement de l'activité d'autrui, pour surveiller les affaires (Marx, 1967) et servir les intérêts de leur employeur. La place de manager, que l'on soit salarié d'un service de contrôle de gestion, consultant, chef de produit dans les cosmétiques ou chef de projet logistique dans un entrepôt de vente en ligne, consiste ainsi à répondre aux exigences et impatiences du capital en suivant la mesure de la force de travail (Dujarier, 2015a), en « optimisant » ainsi continuellement le rapport coût / qualité de la production, et en étendant le marché. Pour faire cela, l'obéissance ne suffit pas si l'on en croit le discours des écoles elles-mêmes : ils doivent aussi être adaptables et intelligents, créatifs et « pro-actifs », capables de « gérer des crises », comme le « stress » ou notamment celle de la Covid-19, relever des « défis » et « travailler avec d'autres ». Bref, faire preuve de zèle dans la recherche de « performance », « d'excellence » et de productivité, comme s'accordent à le dire aussi les élèves, en écho aux offres d'emploi qui leur sont adressées. Pour cette mission dont ils seraient les seuls à pouvoir répondre par la détention de ces acquis et connaissances pratiques⁷⁸, leurs employeurs leur accordent un salaire (Milner, 1997), un statut (Boltanski, Op.cit.) et une stabilité professionnelle et économique (Pochic, 2009)⁷⁹ supérieurs à ceux des

⁷³ D'après l'enquête Céreq 2017 sur la génération 2013, ceux qui ont un diplôme d'école d'ingénieurs ou de commerce ont près de six chances sur dix d'occuper une position de cadre (Henrard et Ilardi, Céreq Enquêtes, n° 1, Octobre 2017, p.52)

⁷⁴ D'après Pochic, les cadres représentent un groupe hétérogène, et on peut distinguer « les cadres des grandes écoles » et les autres, c'est-à-dire « ceux qui « font carrière » et ceux qui ont un emploi de cadre », simplement (Pochic, 2009, p.379).

⁷⁵ Les autres en études (5,9%), en volontariat (2,7%), en thèse (0,1%) (CGE, 2022a, p.18).

⁷⁶ Promotion 2021 en 2022 (CGE, 2022a, p.22).

⁷⁷ Pour ceux diplômés en 2019, Ibid.

⁷⁸ Pour Becker, cela renvoie en fait à l'« l'autonomie », et plus spécifiquement la « justification à la prétention d'autonomie » est au cœur des enjeux de professionnalisation (Becker, 2009, p.10-11).

⁷⁹ Pochic montre que la fin de la stabilité et de la spécificité du groupe des « cadres » avancée par certains sociologues du travail depuis le début des années 2000 est à nuancer et fait plutôt l'objet d'une « dramatisation » publique. De fait, les cadres, même pris dans les restructurations contemporaines tel le phénomène des fusions-acquisitions croissante depuis la fin des années 1990, restent protégés du risque du chômage et peu concernés

gens de métier – contremaîtres, chefs d'équipes, techniciens, ouvriers ou employés. L'objectif de l'éducation ne serait donc pas seulement de *former* de manière « excellente », pour reprendre le terme institutionnel, mais bien de *transformer* les jeunes qui les rejoignent à devenir des acteurs d'une « excellence » au profit des organisations.

Ces écoles fonctionnent comme des entreprises : elles s'inscrivent dans un champ concurrentiel où elles sont mises en compétition à travers la valeur des titres qu'elles délivrent, qui s'adosent à un service de formation payant, que des élèves, en concurrence aussi, tels de futurs consommateurs de leurs produits sélectifs, achètent avec leurs familles. En ce sens, plus que d'être dans un simple rapport de commerce où des liens de réciprocité – don contre don – s'établissent (Caillé, 2009, p.101), ces écoles inscrivent leur rapport avec les acteurs qui interagissent avec elles dans une logique marchande. Dans cette perspective, les écoles mettent en exergue leurs atouts tandis que les étudiantes et étudiants sont contraints de se positionner comme des clients⁸⁰ de leur école et de sa grandeur promise, sur un marché de l'éducation, pour une insertion future sur le marché de l'emploi.

Ces éléments de contextualisation révèlent ainsi les termes aux prémices du rapport étudiant-établissement, que l'on peut résumer comme suit d'un point de vue des élèves : celui d'un rapport de client avec son établissement, et, en creux, celui d'un lien entre son parcours en école et ce jeu de concurrence institutionnelle de la « grandeur », qui repose, en partie sur une croyance soutenue de cette « grandeur ». Cette mécanique se décline sur le plan financier, avec les frais de scolarité et les dons des *alumni* qui représentent une ressource pour les écoles ; sur le plan symbolique, avec la mise en visibilité et en parole de soi dans son école pendant les admissibles ; sur le plan éducatif, avec une formation qui viserait une forme « d'excellence » incorporée.

Dans cette perspective, comprendre l'intrication entre le contexte social contraignant dans lequel ces écoles sont implantées, la socialisation qui s'y déroule et la formation qu'elles y proposent, au regard du vécu des élèves qui, prédisposés de manières diverses, les intègrent, s'y fondent et en sortent diplômés, nous semble avoir une valeur heuristique. Une question se pose : jusqu'à quel point la socialisation dans ces établissements est-elle imprégnée des enjeux des établissements, et dans quel but ? Dans quelle mesure les étudiantes et étudiants sont-ils socialisés par les contraintes marchandes et concurrentielles du champ, et en sont conditionnés jusque dans leur posture *dans* leur établissement ? Et comment les élèves se saisissent-ils de cette grandeur protéiforme durant leur formation ?

par des contrats précaires (CDD, intérim). L'auteure rappelle que même en cas de sortie de l'emploi subie, ils sont soutenus par des institutions spécifiques à leur catégorie qui leur permet par exemple de saisir la reconversion comme une voie opportune.

⁸⁰ C'est-à-dire comme celui qui paye et qui est donc rattaché à une structure par cet acte d'achat contractuel, comme nous le rappelle le dictionnaire en ligne CNRTL <https://www.cnrtl.fr/definition/client> consulté le 01/08/2023.

III. Revue de littérature : Une sociologie critique de la « grandeur » des écoles

Le qualificatif de « grand », si l'on suit la logique des représentants des écoles, se rapporte à diverses acceptions qui renvoient toutes à une forme de supériorité de l'institution ou de ses acteurs : l'« excellence » (scolaire, des élèves, par la sélectivité, et académique, des enseignants puis des étudiants, par la formation proposée), le niveau élevé dans les classements (des écoles sur le marché), la valeur du diplôme sur le marché de l'emploi (et donc des étudiants alors jeunes travailleurs). Ces différentes facettes de la « grandeur » sont reprises dans la littérature sociologique qui les observe, les analyse et parfois les renverse.

1. Une excellence et supériorité scolaire contrariée par une sélectivité sociale critiquée

Bien que toujours sur concours, ces écoles ont un public qui a évolué au fil du temps : dans les années 1960, il se féminise (Blanchard, 2012a, p.180), et dix ans plus tard, lorsque le nombre total est en hausse, il se diversifie socialement : les enfants ne sont plus seulement des fils de patrons mais aussi des enfants de parents de profession libérale ou de cadres supérieurs (Ibid., p.172). Aussi, pour répondre aux attentes professionnelles des entreprises, un programme de formation continue est mis en place dans ces mêmes années et prend de l'ampleur dans les années 1980 avec des « mastères spécialisés » (Ibid., p.169) qui sont moins sélectifs que le PGE et qui sont accessibles à un public plus divers. En 2005, une charte pour « l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » est diffusée et les écoles se voient contraintes de réagir aux vives critiques sur le manque de justice sociale dans leur recrutement de ce programme (Ibid., p.487-490), en établissant plusieurs voies permettant officiellement une plus grande accessibilité : multiplication des aides financières – HEC propose de rendre gratuits les frais de scolarité pour l'ensemble des boursiers qui l'intègrent (Ibid., p.491) –, création de programmes d'accompagnement, investissement sur les admissions parallèles (Pasquali, 2021, Op.cit. p.225) et sur l'ouverture plus grande aux boursiers (Ibid., p.238). Les programmes d'accompagnement consistent à mettre en place des dispositifs de tutorat et de soutien pour des élèves qui auraient socialement moins accès aux grandes écoles. L'ESSEC s'est par exemple engagée en 2001 dans le programme « Une classe prépa, une Grande École : Pourquoi pas Moi ? » par lequel des étudiants de l'ESSEC deviennent tuteurs de lycéens de milieux défavorisés « à fort potentiel » pendant trois ans en les accompagnant par l'apport d'un bagage culturel, l'accès à la découverte de l'entreprise et de sujets d'actualité, pour tenter de « surmonter les barrières culturelles, financières et psychologiques » qui empêcheraient ces jeunes de se projeter dans des études supérieures et des cursus tels que ceux proposés en « grande école de commerce » (Dardelet et Thierry Sibieude, 2005).

La littérature sociologique soutient pourtant que le concours reste un biais élitiste aujourd'hui, et de nombreux travaux soulignent les limites des différentes initiatives institutionnelles d'ouverture sociale dans les grandes écoles. De fait, la réputation de ces établissements et leurs classes préparatoires a été conservée par les opérations menées par des acteurs bénéficiant de

la sélectivité, et évitant ainsi de remettre en cause fondamentalement leur accessibilité. Les classes supérieures mettent en œuvre des processus dits de « clôture sociale » pour limiter la mobilité ascendante scolaire des autres groupes sociaux, à travers des logiques de compétition et de parrainage, moins conscientisées par les acteurs interrogés, tant sociales (par l'accompagnement des parents) qu'institutionnelles (l'encadrement qui permet le progrès intellectuel), ces dernières avantageant les enfants issues des classes supérieures (Van Zanten, 2016). Les programmes d'ouverture sociale ne concernent que peu d'étudiants, et la sélection reste toujours biaisée et inégalitaire socialement (Buisson-Fenet et Draelants, 2010 ; Pasquali, 2009) : en 2017, la part des jeunes de PCS défavorisées est en moyenne de 10% (IPP et al., Op.cit., p.12). Par ailleurs, les recherches sur les programmes et les tutorats constatent de manière similaire leur insuffisance pour pallier les différences socio-culturelles des élèves (Beaud, 2009) et pour accompagner le vécu d'un rapport à la culture contradictoire à la leur, amenant les « enfants de l'ouverture sociale » dans des positions de « porte-à-faux social » (Pasquali, 2009). Elles analysent aussi que celles et ceux qui s'acclimatent arrivent en école désemparés, face à un système où le capital social est valorisé et vient alors dévaluer le capital scolaire durement acquis. Les inégalités d'accès subsistent donc sous de nouvelles formes (Endrizzi, 2021) et les outils ont finalement plutôt des répercussions positives pour les élèves déjà privilégiés. En tant qu'expérience « responsabilisante », ils apparaissent comme un support valorisable dans leur formation (Allouch et Van Zanten, 2008), renforçant parfois même les intérêts institutionnels de ces écoles (Van Zanten, 2010). En somme, la sociologie rappelle que se maintient ce que Bourdieu (1989) explorait déjà il y a plus de trente ans : ces établissements continuent à reproduire des différences sociales, avec l'extérieur, et une distinction, dans leurs enceintes.

2. Une formation qui produit surtout un « grand » réseau national, un « capital international »

Nous avons vu que les écoles promettaient une insertion professionnelle réussie. De fait, 51% des étudiantes et étudiants titulaires d'un diplôme d'une école de commerce ou d'ingénieurs de niveau Bac+5 ont un CDI en premier emploi. Par ailleurs, le revenu médian à l'embauche de ce groupe de diplômés s'élève à 2000 € net, soit le niveau le plus élevé en comparaison à leurs camarades diplômés aussi d'un Bac +5 ou moins (Henrad et Ilardi & Céreq, p.25). En outre, 52% d'entre eux ne connaissent aucune période de chômage pendant les trois ans suivant la sortie de leur école (Ibid., p.29), 90% d'entre eux sont actifs sur ces trois années (Ibid., p.57) et 81 % ont finalement accès durablement à l'emploi (CGE, 2022a, p.40).

D'après la littérature, cette insertion repose d'une part sur la formation d'un « réseau » : tous les diplômés ont accès aux services prodigués par l'association des anciens élèves – accès à un annuaire, offres d'emplois, événements permettant de faire fructifier le « capital social » (Chaulet et Bès, 2015) – et bénéficient d'une confiance a priori des employeurs issus de ces mêmes écoles. Ce réseau est jugé « actif » lorsqu'il « permet la circulation rapide d'une information et le contournement du strict marché des emplois vacants » (Ibid., p.195). Aussi, ce type d'association est un relai et un soutien pour le maintien des grandes écoles dans le

champ de l'ESR (Pasquali, 2021). Par ailleurs, la sociologie rappelle que ces établissements offrent à leurs élèves l'acquisition – ou la fructification – d'un « capital international » grâce au cursus scolaire (Wagner, 2011) : des cours sont proposés par des enseignants internationaux ; il est possible de s'inscrire dans le « parcours anglophone » (*english track*) reprenant les enseignements français mais en anglais. De plus, des séjours à l'étranger, sous forme de stages ou de semestre(s) dans des Universités Partenaires (UP), sont proposés à tous les élèves. Mais ce bénéfice est accordé surtout aux étudiantes et étudiants de classe dominante inscrits dans les écoles les plus prestigieuses, comme l'a montré Delespierre (2016) dans le champ des écoles d'ingénieurs.

3. Acquérir des dispositions managériales adaptées aux champs gestionnaire et élitaires ?

Cette insertion facilitée repose, d'autre part, sur une formation qui permettrait aux intégrés d'acquérir un statut socio-économique supérieur à leurs camarades extérieurs par une formation théorique et pratique spécifique. Moins qu'au commerce à proprement parler, ces établissements forment aujourd'hui à la gestion, à ses diverses déclinaisons en spécialités – stratégie, finance, marketing, contrôle de gestion, gestion des ressources humaines, organisation – qui ne demandent pas l'acquisition, à part pour certaines disciplines, de savoirs théoriques, mais surtout de « savoirs être » *managériaux*. Et ce dans un cadre international.

De fait, la littérature sociologique souligne d'abord un tournant pédagogique dans les années 1990 lié à l'épreuve de la mondialisation (Lazuech, Op.cit.)⁸¹. Pour les grandes écoles, elle se manifeste doublement dans le processus de formation : dans un contexte de concurrence accrue, les cadres doivent développer des « compétences étrangères », mais aussi se saisir d'une « nouvelle pensée managériale » (Op.cit.) à laquelle s'adossent des compétences adaptées à la « personnalité » associée (Languille, Op.cit.). Cette notion de « manager » au détriment de celle de « cadres », introduite dans le monde du travail en premier lieu, fait plutôt référence à une fonction – celle d'encadrement et de coordination (Mintzberg, 2020) – qu'à un statut. Cette « catégorie professionnelle transnationale » soutient aussi l'ouverture à un marché du travail international puisque ce terme anglo-saxon est la traduction compréhensible pour tous des « catégories de personnel et de fonctions dans l'entreprise que l'on retrouve partout » (Lazuech, Op.cit., p.66).

Les travaux sociologiques explorent ensuite les nouveautés pédagogiques dans le cursus et abordent leur intérêt pour le développement de compétences posées comme indispensables par les établissements pour bien se « professionnaliser » au regard des injonctions venant des acteurs privés et publics. Ces travaux se focalisent sur de nouveaux outils – l'apprentissage collaboratif (Cosnefroy et Lefeuvre, 2018), l'improvisation théâtrale (Marty, 2013), les « jeux d'entreprise » ou *business game* (Touzet, 2013) – ou sur des disciplines introduites récemment

⁸¹ Bien que des recherches comme celles de Blanchard montrent que ce tournant aurait eu lieu avant l'épreuve de la mondialisation, dès les années 1960.

– les « humanités », telle que l’ethnologie (Sommier, 2018) par exemple, ou les séminaires orientés sur la RSE/écologie. Ils se penchent aussi sur le renouvellement de la pédagogie, avec les dispositifs de promotion et d’accompagnement à l’entrepreneuriat, dont le but serait d’« insuffler un esprit d’entreprendre » dès les années 2000, pour reprendre la formule de Chambard sur l’université (2017), au détriment de l’acquisition de savoirs techniques et scientifiques.

Mais plus encore, les enquêtes contemporaines qui analysent la réalité socio-professionnelle à la sortie de l’école, relaient une conviction indigène qui circule dans ces écoles : celle de dire que les cours qui permettent d’acquérir les fondamentaux en management et de se spécialiser dans le champ gestionnaire ainsi que l’international ne seraient pas suffisants. Ils doivent être complétés de stages qui acclimatent à la réalité managériale combinés à la participation active dans les associations (Abraham, Op.cit). En ce sens, la socialisation dans cette instance qu’est la « grande école de commerce » consisterait pour ces étudiants en un devenir managérial et passerait, d’une part, par un apprentissage par la pratique prise en charge par les entreprises, et, d’autre part, par une éducation par « l’expérience » associative.

Plus précisément, la participation associative serait l’occasion pour les élèves de « se familiariser avec leurs futures activités de managers » (Languille, Op.cit., p.61). Les jeunes y développeraient une « culture de la réponse et de la solution » (Robin et Raveleau, 2017, p.28) par, d’une part, la mise en pratique de « comportements adaptés à des situations concrètes proches de celles rencontrées en entreprise » (Lazuech, 1998) rencontrées dans l’activité quotidienne associative, et, d’autre part, « l’apprentissage de la réalité économique » (Guérin et Zannad, 2019, p.32). Dans ce cadre, ils et elles auraient également des prétextes – notamment la recherche de sponsors – pour rencontrer « ceux qui seront leurs interlocuteurs dans le monde du travail » (Dejours, 2014, p.93), ce qui renforcerait leur acclimatation professionnelle. L’engagement associatif est analysé comme un processus de « déscolarisation » (Abraham, 2007) puisque le « sérieux managérial » acquis serait en rupture avec un savoir théorique scolairement habituel. Les associations seraient le lieu d’un entraînement aux tâches de managers et produiraient une « métamorphose » (Midena, Op.cit.) d’une attitude sérieuse et scolaire en « habitus » (Masse, Op.cit. ; Abraham, Op.cit.) ou en « ethos » (Lemaître, 2009) managérial – en opposition à l’ethos technique ou réflexif que l’on peut trouver dans d’autres types de formation (Lemaître, 2011) – par l’intégration de « savoirs être » et de « savoirs résultats » (Robin et Raveleau, Op.cit) et par l’établissement de liens sociaux.

Cet *ethos managerial* connaît des variations dans la littérature. On convoquera ici la recherche sur l’éthique des élites scolaires, et précisément sur un « *ethos élitaire* » (Allouch, Brown, Power et Tholen, 2016), qui souligne le glissement, chez les étudiantes et étudiants des grandes écoles, du sentiment de mérite vers celui de la responsabilité sociale comme principe de justification sociale de leur place, cette évolution étant indissociable d’une éthique moderne de l’autonomie individuelle présente aussi sur le marché du travail, d’après les auteurs qui se réfèrent à Boltanski et Chiapello (1999)⁸². On pense aussi à celle d’O.Marty (Op.cit.) qui conduit à interroger sur trois niveaux le néolibéralisme dans le système éducatif : au niveau individuel,

⁸² Cité par Annabelle Allouch, Philip Brown, Sally Power et Gerbrand Tholen (2016) : Boltanski, L., et Chiapello, E., (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

avec la construction d'un *ethos néolibéral*, à celui des valeurs éducatives transmises en école, et au niveau social⁸³. D'autres encore le nomment plutôt *ethos entrepreneurial* (Friaissie, 2019).

La littérature s'accorde ainsi sur l'analyse de dispositions sociales à l'intérieur de ces établissements, adaptées au champ gestionnaire, par un processus de socialisation qui, plus que de les faire acquérir, les renforce et les transforme, au vu du public concerné, de classe majoritairement supérieure. Cette *transformation* possible s'organise autour d'un programme qui se décline systématiquement en un tronc commun porté sur les sciences du management qui privilégie une pédagogie active associée à l'expérience professionnelle (stage(s) ou/et alternance), à l'international et la participation à la vie associative.

Aussi, la valeur sociale du diplôme dans l'opinion publique et sur le marché de l'emploi s'établit sur d'autres critères que la maîtrise d'une discipline, d'un art ou d'une technique puisque la formation permet d'acquérir une « personnalité », à travers l'acquisition de compétences managériales et internationales adaptées au monde de l'entreprise privé, qui se combine avec un capital social puissant qui permet d'accéder à un statut socio-économique dans le champ professionnel plus qu'il ne prépare à un métier précis.

Enfin, la relation qui s'établit entre les élèves est d'abord un lien social marchand dans lequel la « grandeur » et ses formes effectives apparaissent comme le terme d'un rapport social. Rapport social affecté, teinté d'euphorie et de malaise, difficilement mis en mots par les sujets.

IV. Problématique : Faire sa « grande école de commerce »

À partir du moment où j'ai choisi de quitter le monde de l'entreprise qui me paraissait absurde et que j'avais fréquenté avec difficulté pendant deux ans, que je me suis mise à travailler sur ces « grandes écoles » dans un cadre académique, mon activité intellectuelle a créé une première tension avec certains membres de mon cercle familial et social : j'agaçais lorsqu'on ne me rappelait pas que je ne savais pas – écrire, notamment, ou expliquer – voire que Bourdieu avait déjà tout dit.

Une seconde, plus latente, s'est établie avec mes camarades d'Assas, fidèles amis⁸⁴, dont les souvenirs d'école de commerce se réduisaient alors à des représentations sociales occultant la complexité et la matière de leur vécu : d'un côté « *faire la fête et se faire des potes* », de l'autre, « *avoir les contacts pour rentrer plus vite dans sa carrière* » et « *avoir la ligne sur le CV* » ; ils se présentaient pourtant régulièrement comme « *ex-ESCP* » ou ayant « *fait l'ESSEC* ». Lors d'évènements et festivités avec eux, nombre d'anciens élèves de ces écoles avec qui j'interagissais ponctuellement réagissaient d'une manière similaire, me renvoyant à l'inutilité de cette recherche. Rien, donc, ne serait à dire de plus que ce que l'on sait déjà, et rien alors ne serait caché, secret, puisque tout le monde sait comment ça marche – et c'est très simple. Bien qu'ils s'orientent et se placent de manière plus que privilégiée dans le champ socio-économique (professionnellement, maritalement, géographiquement), il me semblait insuffisant de réduire

⁸³ Ce travail ne propose des résultats que partiellement éclairés théoriquement suite à une observation participante restreignant le concept de néolibéralisme à un courant de pensée caractérisé par « un intérêt général très réduit » et « une société de marché ».

⁸⁴ Je précise ici que ces « amis » s'avèrent être surtout des garçons.

et de rationaliser cette phase de transition dans leur parcours à « *l'achat* » désaffecté d'une « *ligne sur le CV* » et d'un réseau, combiné à des enseignements inintéressants et du divertissement bien coûteux. En effet, certains m'avaient fait part, quelques années plus tôt, de leur exaltation, de leur expérience passionnante et de leur vision enchantée de leur école, tandis que d'autres m'avaient partagé leur déception et sentiment de vide teinté de malaise, sentiments associés aux *projections et désirs* qui les animaient ainsi qu'aux *efforts consentis* (par la mobilisation de soi dans la préparation aux concours, les frais de scolarité) pour réussir à intégrer ce type d'établissement et pour y rester. Par ailleurs, par leurs récits, ils me donnaient à voir leur transformation à l'œuvre, notamment dans leur *hexis corporel* – leurs manières de se mouvoir, de s'habiller, d'interagir, de se divertir, de faire la fête – et leur *ethos* – leur rapport au monde, au travail, et aux autres –, observée en continuant à les côtoyer.

Ce renvoi à l'inutilité de ma recherche, à la transparence de l'objet social « grande école » et à l'absence de tout ressenti, rend caduque toute tentative de compréhension de *l'investissement fait pour intégrer* puis *faire* ces grandes écoles de commerce et *rendre légitime* la grandeur de leur école et la leur, une fois qu'ils sont insérés dans le marché de l'emploi.

En somme, il entrave une analyse de la réciprocité du don qui caractérise le rapport humain et social de commerce⁸⁵ dans lequel ces étudiantes et étudiants et leurs établissements sont engagés, et qui renvoie à la fois à l'intérêt et au sacrifice des parties prenantes. Il empêche aussi de penser ce que « faire une école (de commerce) » veut dire sociologiquement, c'est-à-dire ce en quoi les élèves sont façonnés, formés et transformés par leur école et dans quelle mesure celles et ceux-là la fabriquent aussi.

Par ailleurs, en entamant ma recherche, j'ai été amenée à prendre conscience des difficultés que je rencontrerai pour mener mon enquête *en école(s)* de commerce. J'ai réalisé que mon statut d'*outsider* – n'en ayant jamais fait partie, n'étant pas une ancienne étudiante notamment – m'empêchait d'entrer *dans* une grande école avec mon seul statut de sociologue : même en faisant jouer mes contacts, anciens élèves ou enseignants et/ou salariés intégrés dans ces établissements, aucune de mes demandes n'aboutissaient à l'ouverture de leurs portes. J'ai pu y trouver un emploi pendant plusieurs mois, étant donné que je menais cette thèse sans contrat doctoral (voir Méthodologie), ce qui m'a donné l'occasion de voir ce qu'il s'y jouait effectivement. Ajouté à cela, la communication à outrance de ces écoles combinée aux éléments contradictoires couverts médiatiquement, et ce de manière répétée, nourrissait d'autant plus le « mystère » de ces écoles de commerce.

1. Un enjeu en creux dans les récits et dans la littérature

C'est l'« empêché » et l'éprouvé dans la parole de mes camarades – la nature et les rouages de l'investissement dans leur école à travers leur posture face à et dans la socialisation et la construction de la « grandeur » *dans* ces établissements – et plus largement dans les récits de nombreux étudiants et étudiantes que j'ai rencontrés dans le cadre de cette recherche, que je souhaite explorer par cette thèse.

⁸⁵ Le marché est cette forme de commerce basée sur le marchandage, c'est-à-dire sur une vente et un achat en plus du rapport social de don contre don (Caillé, 2009, p.101).

De fait, l'ensemble des travaux sur le processus de socialisation et de formation des élèves dans ces écoles, par le prisme des élites ou celui de la gestion, des professions ou des organisations, que nous avons cités précédemment, sont particulièrement inspirants. Certes, ils interrogent ce que fait l'institution scolaire « grande école » en tant qu'instance de socialisation secondaire précédant le monde du travail sur les étudiantes et étudiants qui l'intègrent, en fonction de leurs capitaux sociaux initiaux. Pourtant, ils négligent une approche des « grandes écoles » comme « plaque tournante de la socialisation » (Darmon, 2016, p.67) via une entrée par la « grandeur », et ce, d'un point de vue étudiant.

En effet, ces travaux fortement structurants permettent de constater l'acquisition ou la conversion d'un « habitus » ou d'un « ethos » managérial, entrepreneurial, néolibéral, qui se concrétise dans des comportements et attitudes spécifiques. En somme, ils analysent le « conditionnement » de cette *jeunesse dominante* comme « fabrique » de *membres actifs du capitalisme*. Ainsi, ils outillent finement le sociologue pour l'exploration de la reproduction sociale dans ces écoles, phénomène qui inscrit leurs élèves alors aussi dans une *élite*. Mais analyser la socialisation des étudiantes et étudiants en « grandes écoles de commerce », c'est se saisir d'un moment particulier du processus « au cours duquel l'individu acquiert, apprend, intériorise des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Ibid., p.6). Il est ici particulier par son caractère transitoire – d'un côté, son action est tributaire des conditions sociales des élèves à l'entrée dans l'établissement et de leur socialisation précédente, de l'autre, elle participe à leur positionnement social à la sortie – et par son caractère insulaire, à partir du moment où on s'y intéresse *sur* les campus surtout. Cette seconde dimension demande alors de porter spécifiquement attention aux significations communes produites par ce processus de socialisation et retenues par les concernés (Berger et Luckmann, 2012[1966]).

Dans cette perspective, les conditions d'intégration de chacun dans ces écoles, au vu des promesses de grandeur, d'une part, et de la production effective de cette grandeur dans leur parcours, d'autre part, reste à explorer, et ce d'autant plus à travers leurs subjectivités. Les travaux sur l'établissement d'un « esprit de corps » nous donnent des éléments à la confluence de ces processus, mais nous semblent réduire l'analyse à la construction d'une grandeur que nous qualifierons de groupale, qui envisage l'articulation des socialisations plurielles mais délaisse les différents registres qu'elle implique – psychique, social, organisationnel, institutionnel et idéologique⁸⁶. Ainsi, il est important de regarder les modalités d'intériorisation des dispositions sociales et socio-psychiques que cette éducation produit chez ces futurs managers, dans une approche dialectique du social qui intègre la question de la grandeur. En ce sens, le qualificatif socio-psychique que nous utilisons ici renvoie aux influences de la scène sociale vers la scène psychique, à ce qui, du social, entendu au sens large, est intégré, incorporé par l'individu et qui influe voire détermine sa construction psychique. Mais il implique aussi l'idée qu'il est possible pour le sujet de faire quelque chose de ce que le social lui fait, et soutient l'existence d'une potentialité, celle d'un processus de reformulation voire de subjectivation des

⁸⁶ Le texte de Jacques, 2006. [La réussite insouciant](#) (consulté le 04/03/2021) nous donne un indice intéressant en posant l'état d'esprit « insouciant » appris dans ces écoles, mais son travail n'est basé sur aucune recherche empirique. Abraham (2007) reprendra à son compte ce qualificatif, mais en se cantonnant à une analyse par origine sociale et scolaire.

contenus sociaux qui s'offrent à lui.

Aussi, la littérature sur la manière dont les grandes écoles de commerce se structurent dans le champ de l'enseignement supérieur (au croisement de celui du pouvoir, de l'emploi) est particulièrement stimulante, et permet de dresser le portrait d'un contexte contemporain mu par une logique marchande et concurrentielle. En ce sens, le processus de socialisation étudié dans le cadre restreint de la « grande école de commerce » est d'autant plus particulier que cette jeunesse, entre le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'emploi, a fait le choix coûteux d'une « grande école » pour vivre la préparation de soi la plus profitable possible dans l'objectif d'un avenir sécurisé. Par ailleurs, ces études regardent l'adaptation pédagogique de ces écoles à la demande sociale et professionnelle et soulignent, par-là, les liens qui se font entre monde académique (formations) et monde économique (entreprises). Pour autant, les travaux sociologiques n'explorent que peu les contraintes qu'engage cette orientation dans une combinaison de dimensions financière, scolaire, sociale *et* socio-psychique, et dans les répercussions qui en découlent. Par exemple, Pasquali, qui pose que le second objectif de son ouvrage est de « comprendre ce qui fait la grandeur de ces écoles » (Pasquali, Op.cit., p.16), n'interroge pas pour autant le rôle des élèves en cours de socialisation dans la production de celle-ci. Or, la logique marchande détermine leurs conditions d'existence présente, mais aussi future puisque la structure même du marché gestionnaire qu'ils et elles intégreront les soumet à développer une capacité à défendre leur légitimité (Boussard, Op.cit., p.221) sur celui-ci.

En d'autres termes, il manque l'analyse des liens qui se tissent entre la « grandeur » des établissements comme construction institutionnelle et la socialisation comme processus de transformation des étudiantes et des étudiants, à travers le vécu étudiant, et ce, au vu des exigences du champ et des projections des acteurs, qui les contraignent à entrer d'abord dans un rapport social de commerce de type marchand.

2. Formulation de la problématique

Nous souhaitons ainsi comprendre comment se construit socialement la « grandeur », à la fois sociale, symbolique et financière de ces écoles, en abordant notre énigme par le processus de socialisation à l'œuvre dans ces établissements et au regard des conditions sociales dans lesquelles ces institutions sont prises, qui à la fois contraignent, mettent en tension et structurent leurs élèves.

Pour y répondre, nous proposons d'analyser, dans un mouvement dialectique :

- Ce que fait l'école à ses élèves, en réinterrogeant le processus de socialisation : l'acquisition des dispositions pour devenir ce « manager », cet acteur moderne du néolibéralisme, tout en regardant comment la « grandeur » s'inscrit dans les dispositifs éducatifs intégrés à celle-ci et comment cette « grandeur » s'incarne chez les étudiantes et les étudiants, dans l'acquisition de représentations collectives ainsi que dans leur rapport à soi et aux autres, au monde et à l'activité.
- Ce que font – fabriquent – les étudiantes et étudiants au sein de leur école, comment ils

et elles se saisissent de cette socialisation, en quoi celle-ci crée des tensions, au regard de leurs conditions d'existence et de leurs dispositions antérieures, du contexte dans lequel les écoles sont implantées ainsi que des promesses de « grandeur » qu'elles font de leur passage.

Peu d'éléments sont disponibles, dans une perspective sociologique, sur les efforts déployés par ces élèves dans cette orientation, et la mobilisation de processus sociologiques et socio-psychiques individuels et collectifs, dans l'intégration et la réception des dispositifs pédagogiques. Peu, également, de recherches s'arrêtent sur le fait que ces étudiants payent cher pour faire un métier flou, pour se distinguer des autres camarades sur le marché de l'emploi par ce titre gage de grandeur. Peu de précisions sont données, enfin, sur les raisons d'attachement de l'étudiant à son établissement, les tensions et les compromis de celles et ceux qui finissent leur parcours jusqu'au diplôme au vu de ces conditions sociales et socio-psychiques.

Comprendre le rapport social et subjectif qui s'établit entre les grandes écoles de commerce et leurs étudiantes et étudiants, pour saisir ce qu'elles et ils engagent d'eux-mêmes dans cette formation, au-delà de l'investissement économique de départ, est ce dans quoi nous souhaitons nous plonger pour réinterroger les dispositions acquises dans ces établissements.

V. Précisions sur le regard sociologique porté sur les écoles de commerce et leurs élèves

1. Partir d'une sociologie de l'enseignement supérieur et d'une sociologie économique

Cette thèse s'inscrit dans le cadre de la sociologie de l'enseignement supérieur et de la formation, mais aussi, en toile de fond, dans une sociologie économique. Elle porte de fait un regard sociologique sur un rapport éducatif qui s'établit dans un environnement mu par une logique économique de marché. De fait, ce pan de l'enseignement supérieur français, privé et sélectif, est caractérisé à la fois par des représentations marchandes véhiculées par les acteurs, et des pratiques associées (Blanchard, 2012a, p.188) – la mise à prix d'un diplôme et de sa formation, la production d'une identité de marché ou encore la mise en place de stratégies de séduction institutionnelle. Dans cette structure régie par une logique marchande, nous explorons le vécu de celles et ceux qui apparaissent d'abord comme des consommateurs – les élèves –, parfois clients, avec leurs parents⁸⁷. Nous analysons les liens qui se tissent entre eux et l'acteur institutionnel que représente leur « grande école de commerce »⁸⁸ pour finalement tenter de

⁸⁷ Dans cette perspective, nous nous inscrivons dans la pleine lignée du travail de Pierrel (Op.cit.) sur l'analyse des conditions matérielles et financières des étudiants « boursiers » dans leur entrée dans ce type d'établissement.

⁸⁸ Bourdieu, dans son ouvrage sur *Les structures sociales de l'économie* (2000) propose d'ailleurs d'analyser les interactions entre les agents du champ économique pour saisir les contraintes structurelles de celui-ci. Voir : Bourdieu, P., (2014[2000]) *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Éditions du Seuil.

qualifier ce rapport de réciprocité – sa nature, ses rouages et ses modalités de stabilisation. Cette recherche tente ainsi de comprendre un rapport social qui s'établit sur la promesse d'une valeur supérieure sur le marché de l'ESR puis celui du travail, en somme, qui s'appuie sur le gage de « grandeur(s) ». Cette relation sujet/institution est soutenue par la construction de celle(s)-ci par les sujets concernés durant leur parcours à l'intérieur de leur école, fil que nous tirerons tout au long de notre analyse. Enfin, ce travail interroge la notion d'investissement, dans son sens d'abord économique.

Pour autant, cette recherche ne prétend pas uniquement questionner le fait économique par l'institution scolaire, ou les représentations et les comportements sociaux de ces sujets dans une société moderne dominée par le fait marchand, comme l'indiquent les sociologues du fait économique⁸⁹. En effet, elle propose surtout de comprendre le processus de socialisation des étudiants et les modalités d'*être*, de *faire* et de *sens* que les acteurs élaborent dans cet espace. Par ailleurs, bien que les prémices du rapport social soient de nature économique, les autres dimensions de ce rapport et ses conséquences analysées dépassent la sphère économique : elles concernent l'être ainsi que le rapport à soi et à autrui (famille, amis ; groupe de référence actuel ; les autres dans la société), mais aussi le rapport à l'activité, au temps, et plus largement au monde. Elle ne prétend pas non plus répondre à l'analyse systématique du marché des « grandes écoles » ou de la valeur de celles-ci dans le champ de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, il aurait fallu interroger de nombreux autres acteurs impliqués dans la construction de la valeur et du système en place – notamment les parents, les banques de prêts, les directions des établissements – et se pencher sur les politiques publiques françaises et européennes. Cette thèse se focalise spécifiquement sur les étudiantes et les étudiants qui suivent leur formation jusqu'au bout – qui restent pour être diplômés de ces grandes écoles –, en tentant de donner à voir les sujets *en* et *dans leur* activité, comprendre les relations de coopération et de domination qui régissent leurs rapports sociaux, éclairer leur positionnement social dans l'espace scolaire, saisir leurs projections et leurs représentations sociales du groupe, du monde qui les entoure et de leur propre parcours, pour finalement explorer leur mode d'*être* au monde façonné par la traversée dans ces « grandes écoles de commerce ».

2. Passer par la sociologie clinique, interroger un malaise

Cette thèse s'inscrit plus spécifiquement dans une sociologie dite clinique, qui est autant une épistémologie qu'une approche et une posture de recherche.

C'est d'abord l'affirmation d'une orientation ontologique puisqu'elle s'inscrit, à mon sens, dans une théorie du sujet. Celle-ci s'élabore autour de l'ambivalence du terme même de *sujet* : l'individu est un produit de son histoire – assujetti, déterminé d'abord, par son milieu d'origine et familial, puis, plus largement et de manière hétérogène, par sa trajectoire sociale, les rapports

⁸⁹ Dans leur introduction, Steiner et Vatin rappellent que la sociologie économique « est donc moins définie comme un domaine particulier de la sociologie que, dans la tradition classique de la sociologie, comme le lieu d'un questionnement fondamental sur les institutions, les représentations et les comportements sociaux dans la société moderne, dominée par le fait marchand » (2009, Op.cit. p.10).

sociaux et les cadres d'interaction dans lesquels il est pris, les organisations qu'il traverse et qui le traversent – mais aussi producteur de son histoire. De fait, face à l'indétermination relative conséquente de ces déterminants pluriels, l'individu cherche à élaborer du sens dans les contraintes et les contradictions des significations sociales qui s'offrent à lui (Dujarier, 2015b). Par conséquent, son histoire « est à la fois l'expression d'un destin singulier et l'incarnation de la société dans laquelle elle s'inscrit » (de Gaulejac, 2012, p.19).

Dans cette perspective, l'orientation clinique repose sur une « théorie du processus » (Giust-Desprairies, 2013, p.17). L'une des visées de cette approche est d'analyser le rapport que les sujets sociaux établissent à la réalité sociale ainsi que la manière dont ils *s'engagent*, *s'investissent* dans celle-ci, au regard des enjeux liés à sa confrontation dynamique (Que propose-t-elle ? Que provoque-t-elle ? Comment le sujet s'en saisit-il ? Qu'y trouve-t-il ?). De fait, « l'institution, simultanément, favorise la vie en commun et est un système de contrainte aliénant » (Enriquez, 2011, p.102), elle influe donc sur l'expérience humaine en train de se faire. La double réalité, à la fois extérieure et intérieure, est ainsi prise dans une intrication complexe que notre enquête clinique tente d'éclairer à travers le prisme des sujets. Les processus sociaux, que nous cherchons à comprendre et à expliquer, sont, par cette approche, repérés dans une articulation avec les processus psychiques – notamment à travers la question de la subjectivation ou plus techniquement des mécanismes de défense (Ionescu et. al., 2020). La clinique cherche ainsi à « éviter le double écueil du « psychologisme » et du « sociologisme » » (Niewiadomski, 2013, p.29).

En ce sens, il me semble que la clinique est en proximité avec l'approche de Bernard Lahire⁹⁰ qui, par sa sociologie à l'échelle individuelle, cherche à regarder les rapports entre la société à l'état déplié, d'une part, et le « plié » dans les singularités, d'autre part. Lahire saisit les opérations par lesquelles « l'extérieur se plie à l'intérieur » de tout individu, et les modalités d'organisations internes de chaque individu « dans ses rapports avec les différents contextes structurants de son action » ainsi que « les produits de ces plissements » (Lahire, 2013, p.14). Pour autant, Lahire « reste muet quant aux modalités psychiques par lesquelles le social s'intériorise et la logique propre qui en résulte » (Fugier, 2013, p.53). En effet, la perspective épistémologique de la clinique invite à se pencher sur les dimensions subjectives du *vécu*⁹¹ en école de commerce, comme expérience signifiante, à la fois consciente et inconsciente, en introduisant, dans la définition même du sujet, son caractère contradictoire et conflictuel, sa spécificité d'être un sujet social, un sujet de désir et de sens.

Précisons ici deux éléments théoriques. D'abord, je ne m'adosse pas à la notion d'« expérience étudiante » (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2016), non pas par rejet de cette théorisation

⁹⁰ Bien entendu, cette proposition mériterait un approfondissement. Nous souhaitons ici simplement faire quelques ponts entre la sociologie dite clinique et les sociologies contemporaines qualitatives que nous avons rencontrées, pour insister sur notre désir de participer à l'ouverture des frontières de cette spécialité et d'un dialogue dans le champ par cette thèse, et dans les années futures.

⁹¹ Nous entendons par « vécu » le concept qui fait référence à l'expérience du monde, intérieure et subjective, chez chacune et chacun, comme l'ensemble des traces – connaissances et facultés, « angoisse, souffrance ou jubilation, impuissance ou enchantement » (Lambelet, 2019, p.276) que le monde social – la réalité socio-historique peuplé d'institutions, d'organisations, d'autres sujets – fait à soi en tant qu'être et acteur, c'est-à-dire en tant que sujet.

du sujet *au monde*⁹², mais parce que ce terme apparaît surtout sur ce terrain comme une construction sociale : les écoles vendent, entre autre, une « expérience » aux élèves. De fait, ce caractère expérientiel fait partie des promesses de la transaction marchande, et vient chercher l'étudiant autant sur le versant professionnel et « rentable » – faire l'expérience qui permettra de trouver un emploi – que sur le plan existentiel – faire une expérience épanouissante, subjectivante. Dans cette perspective, j'ai préféré me distancier de la notion sociologique d'« expérience » qui me semblait résonner trop fortement avec ce que les établissements étudiés *souhaitent laisser entendre* de leur socialisation, dans une visée émancipatrice et utilitaire à la fois. Ensuite, par le caractère désirant du sujet, la clinique me semble en connivence avec l'anthropologie du sensible, bien qu'elle s'en distingue méthodologiquement. En effet, elle considère l'individu comme un être en quête de sens et de sensations pour « se mettre au monde » (Le Breton, 2015), et propose une écriture sensible qui retraduit ce postulat (Hanique, 2013).

Aussi, et cela découle de ce cadre conceptuel, étant donné que les sujets vivent, sont produits et (re)producteurs des faits sociaux étudiés, la perspective clinique les invite à participer à l'analyse sociologique de ceux-là. De fait, sa dénomination même (le qualificatif « clinique ») est le fruit d'une histoire, celle de la médecine qui ne s'intéresse plus seulement au corps du malade, mais qui se fait « aux pieds du lit » (*kliniké*), c'est-à-dire qui se focalise sur ce que le sujet a à dire de sa maladie. Les échanges menés dans le cadre de cette recherche ont donc eu pour visée de se structurer autour d'une écoute active et de s'inscrire dans une co-construction de sens avec les sujets, c'est-à-dire dans le désir de penser avec l'autre son propre vécu et son « point de vue sur un « réel » » (Niewiadomski, Op.cit., p.37), celui de ces écoles, pour finalement réinterroger avec lui les termes et les liens qu'il propose et qui ne vont pas de soi. Le discours est ainsi entendu à un double niveau : il « informe à la fois sur une réalité objective extérieure et transcendante aux individus et sur l'univers mental des individus » (Pagès, Bonetti, de Gaulejac et Descendre. 2009 [1979], p.254). Pour autant, le contexte de l'école de commerce semble empêcher plutôt une parole possiblement fragilisante, puisque les étudiantes et étudiants sont formés à un « art de se vendre » et au *storytelling*, nourri par leur volonté de justifier leur place d'abord, pour réussir les concours, l'école puis leur embauche, pour rentabiliser, ensuite, ces années de dur labeur et l'investissement financier⁹³ associé (voir Chapitre 1). En ce sens, le contexte social inhibe⁹⁴ plutôt qu'il ne suscite la réflexivité chez les

⁹² Nous avons mobilisé cette notion lors de notre travail de mémoire de 2017. L'expérience scolaire est chez Dubet (2016) de double nature. C'est d'abord le travail de l'élève qui cherche à donner sens et cohérence à ses actions – elle regroupe alors les manières dont les étudiants fabriquent « des relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes » elle est aussi ce qui s'impose aux acteurs comme « éléments du système scolaire » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.13-14). Elle est alors un « processus paradoxal » étant donné qu'elle participe à la fabrication des individus tout en s'inscrivant dans une « auto-éducation » (Ibid.).

⁹³ On ne peut ignorer que l'investissement affectif du sujet dans son parcours dans l'enseignement supérieur est particulier pour l'étudiant en école de commerce puisqu'il s'accompagne d'un investissement financier fort - plus ou moins pesant chez l'étudiant, en fonction de l'existence d'un prêt ou pas, de l'aide de la famille dans ce coût. Par ailleurs, qui dit investissement dit aussi rentabilité : j'ajouterai ainsi que la remise en question épineuse voire la rupture avec l'école peut aussi être pensée à l'aune de l'impossible déception pour son portefeuille, mais aussi pour soi et pour les autres (pression sociale). Nous en dirons quelques mots dans cette thèse.

⁹⁴ Comme le dit de Gaulejac : « La réflexivité est étroitement dépendante à la fois du contexte historique qui peut les susciter ou au contraire les inhiber, et de l'individu qui peut se mettre en cause, chercher à devenir auteur d'une histoire à créer » (de Gaulejac, 2009, p.127).

élèves. Si les discours de rationalisation ont été entendus, les échanges ont alors été le lieu de la mise en mots de l'éprouvé et de l'analyse des contradictions en se focalisant sur les hésitations, les ambiguïtés et les tensions des sujets, notamment celles d'un « malaise » partagé. La prise de contact par le malaise m'a semblé être *ma* voie royale⁹⁵ pour comprendre, sur un plan culturel et structurel, ce système éducatif et ses rouages.

De fait, par les entretiens, j'ai eu accès à des sensations, de « *vide* », de « *déception* », j'ai entendu des qualificatifs dénotant un sentiment d'étrangeté tels que « *bizarre* », « *déstabilisant* », ou encore des formules linguistiques – un « *autre délire* », un « *autre moule* » – attestant d'une nouvelle culture proposée en école de laquelle les étudiantes et étudiants se sentent extérieurs ou au contraire par laquelle elles et ils s'acculturent – avec des verbes passifs tels que « *se prendre dans le réacteur* », « *être dans le bain* » voire « *se faire matrixer* » –, qui donnent à voir un processus social d'intégration et d'adaptation contraignant et transformatif. Ces affects, dirigés notamment vers l'espace scolaire et associatif sur le campus, plus que vers les autres volets de la formation – international, professionnel – s'organisent sous la forme d'un « sentiment de malaise », qui, dans sa définition la plus basique, est un « état ou une sensation pénible » face à une situation vécue comme anormale, qui peut parfois s'associer à de l'« inquiétude » ou de l'« insatisfaction »⁹⁶. J'avais repéré ce malaise déjà dans les retours d'expérience de mes camarades, dans la presse, sachant qu'il m'habitait aussi en entamant cette recherche.

Je me suis focalisée sur cette « passion triste » (Benasayag, Schmit et Kozlowski, 2003) car elle est un accès plus intéressant aux sujets que les émotions positives qui, bien qu'à prendre en compte, font aussi partie de la rhétorique de justification mobilisée par ces élèves, cet art de se vendre que je tentais précisément de dépasser dans le cadre des rencontres. Parce que je m'inscris dans une méthode déductivo-inductive, le trouble a été entendu ici comme le « débordement » (Pagès, 1993, p.21) de ce qui n'est pas totalement conscientisé et symbolisé, comme un élément « intermédiaire » entre « l'organique, l'expression émotive de l'affect » et « le symbolique, l'expression langagière » (Vandeveld-Rougale, 2019, p.230), un accès par le sensible pour explorer le vécu des interviewés. Son éléction fait ici référence à la formule bien connue de Freud (2010[1930]) de « malaise dans la civilisation », ou « dans la culture » en fonction des traductions⁹⁷, que je décline ici en « malaise dans l'éducation ». Chez cet auteur, le malaise est l'expression du vécu du « sentiment de culpabilité », lui-même symptôme de l'ambiguïté de « l'évolution de la civilisation » qui se comprend dans une tension entre l'homme et la civilisation (Ibid., p.151), entre le sujet et le social pour nous. En outre, le terme de « malaise » paraît propice à utiliser dans l'étude du groupe social que sont les étudiantes et étudiants en école de commerce, de deux à cinq ans après le Bac. En effet, la période dans laquelle se trouve ces élèves – « il leur faut tout de même « terminer » leur adolescence » (Dejours, Op.cit., p.34) – est caractérisée par la gestion d'une transformation dans la capacité à mettre en sens : « comme le rappelle Roussillon (1999), la crise d'adolescence provoque un

⁹⁵ Rappelons que l'on dit communément que la classe préparatoire est la voie royale à la « grande école », et que la « grande école » est aussi la voie royale à l'insertion socio-professionnelle réussie.

⁹⁶ Dictionnaire CNTRL en ligne, <https://www.cnrtl.fr/definition/malaise>, consulté le 01/08/2023.

⁹⁷ Freud utilise le terme de « civilisation » et de « culture » comme des synonymes.

malaise dans la symbolisation et implique un bouleversement profond du rapport du sujet avec son activité représentative. » (Ibid., p.31).

Par ailleurs, dans une approche clinique de la problématisation, « le registre de l'éprouvé (...), parce qu'il donne une indication précieuse sur la façon dont les phénomènes sociaux sont vécus et ressentis, apparaît comme une dimension essentielle des rapports sociaux » (Hanique, 2009, p.35). En effet, l'affect représente une dimension particulière du vécu, autant chez les interviewés que chez le chercheur, et a un « rôle épistémique » dans sa « dimension intentionnelle et cognitive » comme révélateur d'« une valeur particulière, une manière d'évaluer un objet, de porter une appréciation symbolisée ici par le syntagme « je crois que ». » (Déchaux, 2015, p.9). C'est donc en comprenant, dans les multiples échanges, que cet état révélait une « activité de censure » (Freud, Op.cit., p.157) mais se posait aussi comme le « symptôme » d'une « rupture de continuité » entre les sujets et leur environnement, d'un « écart entre l'univers d'attentes du sujet » (Vandeveld-Rougale, Op.cit.) et la confrontation au réel, d'une « erreur de cadrage » (Pagès, Op.cit., p.13), d'un évènement complexe qui serait hors de la/leurs norme(s), que les contours de notre problématique ont pu se dessiner.

La spécificité de l'approche clinique réside enfin dans une certaine posture : celle de se dire que la recherche ne se fait ni « pour », ni « contre » mais « avec » la subjectivité (Fugier, 2019, p.598). Ce postulat invite à explorer par quelle énergie positive – à travers quelle « pulsion épistémophilique » (Gline-Demaret Le Gendre cité dans De Gaulejac, Giust-Desprairies, Massa, 2013)⁹⁸ – je suis guidée dans la recherche en tant que chercheuse, autant que de saisir par quels « présupposés » (Ibid., p.229) je suis animée, ceux-là pouvant devenir des biais subjectifs, empêchant la réflexion et amenant parfois à surinterpréter. C'est en ce sens que tout au long de la recherche, par une activité d'élaboration sur la manière dont mon objet, le groupe social que j'observe, les sujets que je rencontre, les paroles que je saisis, les choix théoriques que je fais, le matériel clinique que je sélectionne, m'affectent, me provoquent et me donnent à penser, j'ai tenté d'éviter le danger de me chercher « moi-même », en somme, de rester le « premier objet » de ma recherche (Barus-Michel, 1982). Dans cette perspective, le passage par ma propre trajectoire sociale affectée, pour comprendre l'orientation de mon projet de recherche présentée précédemment et, plus largement, celui du processus de recherche s'est avéré indispensable (voir notamment la méthodologie). Il n'est pas un détour narcissique mais bien un procédé par lequel je, en tant que chercheuse, tends à déconstruire mes « préjugés implicites » (Bobbio et Floridia, 2016, p.249) et, par-là, à procéder à l'élucidation des déformations possibles qui pourraient s'introduire dans la recherche, tout en admettant que ma « connaissance sensible par imprégnation » (de Sardan, Op.cit., p.54) a été soutenante pour faire des choix, et outillante pour guider cette thèse. En somme, mon expérience biographique ne constitue pas uniquement un ensemble de « présupposés à éradiquer » mais aussi de « potentialités heuristiques » (Fugier, Op.cit.), qui méritent alors une mise à l'épreuve rigoureuse.

⁹⁸ La « pulsion épistémophilique » est une notion psychanalytique reprise en sociologie clinique comme « désir énergétique de connaissance et de savoir » (Gline-Demaret Le Gendre, Op.cit, p.154) qui soutient l'entrée dans le processus de recherche. On pourrait nommer cette énergie positive, la « volonté de savoir » (Foucault, 2015[1976]) ou simplement le « désir de connaissances » (Olivier de Sardan, 2008, p.51).

3. Enquêter sur les espaces scolaire et associatif sur les campus

Très vite durant l'enquête, les associations sont apparues, dans les entretiens avec les élèves, comme un objet de passion, bien plus que les stages et l'international, et ont été désignées comme un cadre spatio-temporel d'activité dans lequel un processus fort de socialisation et de conversion est à l'œuvre. Les cours, au contraire, ont été présentés comme décevants, vides, inutiles au point d'être méprisés par une majorité des enquêtés, nous y reviendrons. Cette dichotomie de l'expérience sur le campus, qui renvoie à celle relatée par mon entourage, est intrigante. De fait, les cours comme les associations dans les écoles ont une visée socialisante et éducative, et sont présentées institutionnellement comme deux faces d'une même pièce. Piliers dans la formation à être manager, l'expérience associative complète l'épreuve scolaire par une socialisation dans laquelle la « pédagogie du comportement » ou l'apprentissage par la « pratique » prendrait place sur les campus, ces espaces qui associent « l'établissement universitaire à son ancrage territorial, à son camp » (Bès, Op.cit., p.324), en complément de la théorie en classe, comme nous l'avons montré un peu plus haut par la littérature.

Dans cette perspective, cette thèse se focalise sur ces deux espaces. Précisons que nous usons de la notion d'« espace » pour entrer dans cette thèse pour plusieurs raisons. D'abord, elle renvoie au cadre spatial que représente effectivement le campus qui loge, en quelque sorte, deux sous-espaces : les associations, d'un côté, les cours, de l'autre. Ensuite, elle renvoie à la temporalité limitée durant laquelle les élèves s'y meuvent. Parler d'espace nous permet ainsi, d'une part, de regarder à la manière de la sociologie urbaine (Grafmeyer et Authier, 2008), ce « milieu interne » et facteur agissant (Ibid., p.28) dans le processus de socialisation, d'autre part, de l'explorer comme un instrument temporel qui vient produire des effets sur ce dernier. Cours comme associations soutiennent l'expérience commune promise par les établissements et participent à la construction d'un groupe social. Bien que l'international comme les stages soient des expériences formatrices qui participent à la valeur de l'établissement dans le champ de l'enseignement supérieur (par les partenariats), l'international dissémine les étudiantes et étudiants aux quatre coins du monde, les stages les répartissent dans divers secteurs sur le marché de l'emploi. A l'inverse, les cours se déroulent sur le campus et les associations, elles, sont d'abord et avant tout actives entre les murs des établissements. Les travaux montrent que la configuration insulaire du campus (Languille, 1997) combinée à l'expérience intense et éphémère dans l'espace associatif – par l'accueil des élèves via le « WEI » (week-end d'intégration) (Subramanian et Suquet, 2016), les festivités constantes, le rapport entretenu à l'alcool (Masse, 2002), la sexualité en école (Dejours, Op.cit., 2016), le bizutage (Leflaive, 2003), en somme, par les rites d'institution (Bourdieu, 1982) – permet aux étudiants de créer des liens de « solidarités durables » (Masse, Op.cit.) et de façonner une « identité » d'école (Subramanian et Suquet, Op.cit.) tout en offrant un cadre de positionnement social des acteurs sociaux à l'intérieur de leur établissement. En ce sens, les associations interrogent la construction d'un « esprit de corps » (Bourdieu). Cette focale nous semble centrale dès lors que l'on cherche à comprendre le rapport qui s'établit entre les élèves et leurs écoles et le rapport distinctif entre ceux-là et le monde extérieur aux établissements, dans une analyse sur la

construction sociale de la grandeur, celle de son établissement et la sienne, à travers le vécu étudiant, comme nous le soumettons ici.

Par ailleurs, la notion d'espace fait référence à la sociologie interactionniste à laquelle nous adossons tout au long de cette thèse, et notamment à Goffman qui propose d'appréhender le cadre social de manière métaphorique comme un espace scénique. L'espace renvoie ainsi au cadre de la représentation, mais aussi du, de jeu(x), que nous explorerons. Enfin, la notion d'espace, alors même qu'elle renvoie à un lieu où les acteurs sont sujets à un processus de formation et de transformation (Meziani, Canet, Bock, 2021), est déchargée du poids du social, à la différence des notions telles que « le champ » ou « l'institution ». Par sa nomination, elle reflète le processus même d'occultation des enjeux sociaux au sein de ces établissements, que nous étudierons en profondeur. Dans notre analyse sociologique, nous opérerons alors un glissement conceptuel : nous utiliserons ainsi les termes de champs sociaux par imprégnation bourdieusienne (notamment le champ de l'enseignement supérieur, le champ professionnel ou managérial et le champ des élites ou du pouvoir), entendus comme lieux de concurrence et de lutte régis par des règles spécifiques, celui de « cadre », en tant que structure d'encadrement institué, et ainsi d'institution, spécifiquement scolaire ou associative, que nous définissons comme un « élément structural du fonctionnement social », symbolique et qui porte le sens, dont la partie visible est l'organisation (Enriquez, 2011, p.88). L'objet de notre étude, tout au long de notre analyse sociologique, est aussi celui spécifique de déconstruire la fiction collective *sur* le campus que supportent les espaces étudiés.

De plus, les associations valorisent l'engagement *dans* et *auprès de* l'institution « grande école ». En ce sens, elles ont une portée symbolique puisqu'elles participent à construire l'image de ces établissements, à travers notamment l'espace mystérieux qu'elle forme dans les médias et que la littérature en sciences sociales a éclairé sans pour autant épuiser les questionnements qu'on peut lui poser. Ainsi, analyser l'espace scolaire et associatif permet de regarder de près comment *les étudiants font leur école, comment l'école les fait*, et ainsi de saisir comment les étudiantes et étudiants s'investissent sur leur campus et s'engagent dans leur transformation.

L'étude des cours comme des associations questionne ainsi les fonctions sociales et techniques, mais aussi symboliques de l'apprentissage dans ce double espace. Elle interroge sur la réussite en interne – trouver sa place au sein de l'institution et trouver sens à la formation – mais aussi sur la réussite à la sortie, dans le champ social et professionnel. Elle permet de regarder un des prismes de la construction sociale de la « grandeur », autour de laquelle les élèves font communauté, tout en s'interrogeant sur ce à quoi cette production forme effectivement les élèves, pendant ces mois sur le campus avant les stages ou l'international.

VI. Économie de la thèse : de la mécanique au coût de la grandeur

Ce travail s'organise en une partie méthodologique suivie de deux parties de résultats, divisées en deux chapitres, pour la première, et trois chapitres, pour la seconde.

La partie méthodologique revient sur le déroulement de l'enquête menée dans une perspective clinique en sociologie. L'objectif de cette partie est de retracer l'itinéraire de recherche et les conditions sociales et socio-psychiques dans lesquelles il s'est inscrit, pour comprendre la manière dont l'objet « grande école » a été saisi, notamment par le discours – étudiant, enseignant, institutionnel –, et comment ont été orientés les résultats présentés dans cette thèse.

Les deux parties suivantes envisagent d'explorer le processus de socialisation à l'œuvre sur les campus des sept écoles étudiées, les modalités par lesquelles la « grandeur » y est simultanément promise, transformée et produite et ainsi la manière dont celles-ci redessinent le rapport établi entre les écoles et leurs élèves.

La première partie porte sur l'entrée en « grande école de commerce ». Le Chapitre 1 revient sur les conditions sociales contraignantes par lesquelles les étudiantes et étudiants s'orientent vers ce type d'établissement après leur classe préparatoire ou formation universitaire. Il montre à la fois comment le contexte du champ de ces écoles imposent aux élèves un rapport marchand qui les fait *entrer en commerce* avec leur école, et comment ils et elles envisagent cette voie comme un investissement idéal pour concilier leur manque de vocation et leur désir d'autonomisation avec un projet social de réussite socio-professionnelle soutenu par les parents. Le Chapitre 2 est consacré à l'espace scolaire, et à la compréhension du malaise qu'il provoque chez les élèves arrivant dans ces établissements et chez leurs enseignants. Au-delà d'examiner le *curriculum*, les outils pédagogiques utilisés à ses fins et les compétences visées dans les cours, il étudie la manière dont l'institution détourne les sujets des salles de classe, aux marges de la socialisation à la grandeur. Il montre comment les étudiantes et étudiants sont incités à se former par la pratique, et les enseignants, à participer à la construction de la grandeur académique par la recherche.

La seconde partie resserre l'analyse sur l'espace associatif, et plus spécifiquement sur la « carrière associative » instituée dans ces établissements. Elle explore ce que « faire une « grande école de commerce » » signifie sociologiquement en fonction de l'origine sociale et du genre notamment. Le Chapitre 3 a pour visée de décrire finement le processus d'intégration dans les associations. Il revient sur les critères de sélection, met en exergue l'existence d'un second concours à l'intérieur de ces écoles et étudie la hiérarchie de grandeurs établie par celui-ci. Il démontre que la première étape de la carrière consiste en l'apprentissage à « performer » dans son double sens, inégalement accessible aux élèves, eu égard à leurs prédispositions sociales à la performance. Le Chapitre 4 cherche à comprendre comment les élèves font groupe, dans une approche à l'intersection entre la sociologie et la psychosociologie. Il analyse le collectif associatif en étudiant spécifiquement les fables partagées par ses membres, imprégnées d'idéologie méritocratique et gestionnaire. Elles soutiennent la défense des pratiques sociales, l'occultation du cadre et des rapports sociaux, le sentiment de subjectivation, et ainsi à la fois la grandeur personnelle et groupale. Ce chapitre montre comment la participation à la production de ce système de représentations constitue la deuxième étape de la carrière par laquelle les élèves se disposent socialement et socio-psychiquement à « jouer ». Le Chapitre 5 est consacré à la prise de fonctions des élèves en associations comme troisième étape de la carrière associative. Elle repose sur des missions qui permettent l'incorporation et la maîtrise de la posture ludique et ainsi la production de la grandeur multiple, surtout professionnelle sur

le marché de l'emploi gestionnaire. Celle-ci passe par la co-construction de la grandeur de son établissement de rattachement. Ce dernier chapitre explore ainsi la *mise au travail* des élèves *par* leurs écoles, et le rapport d'association qui s'établit ainsi entre ces sujets et leur organisation.

PARTIE METHODOLOGIQUE : Du discours aux pratiques. Saisir les promesses et espérances, comprendre le vécu et la réalité sociale

« Le point important sera de savoir sous quelle forme, à travers quels canaux, en se glissant le long de quels discours, le pouvoir parvient jusqu'aux conduites les plus ténues et les plus individuelles, quels chemins lui permettent d'atteindre les formes rares ou à peine perceptibles du désir. (...) Le point important ne sera pas de déterminer si ces productions discursives et ces effets de pouvoir conduisent à formuler la vérité (du sexe) ou des mensonges au contraire destinés à l'occulter, mais de dégager la « volonté de savoir » qui leur sert à la fois de support et d'instrument. »

(Foucault, M., (2015[1976]). 'Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir'. Dans : *Œuvres – Tome II*. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, n° 608, p.624)

Nous introduisons ce chapitre méthodologique par cette citation de Foucault qui résonne particulièrement avec l'approche que nous avons engagée pour étudier l'objet « grande école » et la méthodologie qui soutient notre analyse. Avec cette phrase, Foucault met en lumière que les productions discursives ne formulent pas *la* vérité en tant que telle sur un objet, mais traduisent plutôt ce que celles et ceux qui les portent et les prononcent cherchent à éveiller chez autrui et à donner à voir de cet objet. La « volonté de savoir », que les Directions des écoles transmettent par leur discours et leurs promesses, que les élèves relaient par leurs récits rationalisés sur leur parcours et sur eux-mêmes, cette volonté, qui moi-même me meut en tant que citoyenne et sociologue, est un objet de conflit entre acteurs sociaux. Les Directions, leur personnel et les étudiantes et étudiants, ont le pouvoir de savoir, ici, ce qu'est la "grandeur", cette qualité qui les rend attractifs et les distinguent à la fois. L'enquête de recherche a pour visée de passer d'un « je ne sais pas » à la proposition d'un « je sais » sous un angle sociologique, critique, mettant en évidence les contradictions et les tensions de ce pouvoir *pour, sur et par* les sujets.

Les quatre sous-parties qui suivent ont ainsi pour objet d'éclairer la manière dont nous avons procédé méthodologiquement pour comprendre le processus de socialisation et de construction de la grandeur à l'œuvre au sein des écoles de commerce étudiées, à travers majoritairement de la production discursive, soutenue, en fin de parcours au vu de notre difficulté à pénétrer dans l'une de ces écoles, par des observations. Nous proposons d'abord de revenir sur notre échantillon et sa qualification (I), puis d'approcher notre analyse documentaire et la manière dont nous avons menée celle-ci (II), d'explicitier ensuite le déroulé de l'enquête par entretiens, les conditions sociales et socio-psychiques, en évolution, dans lesquelles nous avons établi une rencontre compréhensive à visée clinique et par lesquelles nous avons eu accès à de multiples récits sur le parcours socialisant en école (III), enfin, de préciser les modalités et la configuration de nos observations (IV).

Tableau : Récapitulatif des différentes méthodes menées pour l'enquête

Entretiens	<p>50 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec 35 étudiantes et étudiants des sept écoles étudiées <p>5 élèves d'Audencia dont 2 rencontrés deux fois 2 élèves de l'EDHEC dont 1 rencontré deux fois 6 élèves de l'EM Lyon dont 2 rencontrés deux fois. 4 élèves à l'ESCP dont 1 rencontré deux fois 2 étudiantes de l'ESSEC dont 1 rencontrée deux fois 13 élèves de NEOMA BS Reims ou Rouen dont 2 entretiens collectifs (de 2 et de 4), et 4 rencontrés deux fois. 3 élèves de TBS dont 1 rencontré deux fois.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 membres du personnel (7 enseignants-chercheurs et 1 administratif) de 3 établissements différents. 	De fin 2018 à 2022
Corpus documentaire	<p>Analyse discursive des pages d'accueil et des pages du PGE, des liens proposés sur les précisions dans le <i>curriculum</i> et sur la vie associative, sur les sites des 14 écoles classées puis analyse focalisée sur les 7 établissements étudiés ;</p> <p>Analyse des images proposées par les sites et celles sur les groupes Facebook des associations des étudiantes et étudiants interviewés ;</p> <p>Ecoute attentive et prise de notes sur des vidéos d'<i>alumni</i> sur la plateforme YouTube ;</p> <p>Veille médiatique (dans des journaux tels que le <i>Monde</i>) et analyse d'un corpus de presse autour des termes de « malaise » combiné à celui « d'école » - sous toute ses formes, de l'école maternelle aux écoles de l'ESR - dans toutes les archives (337 articles depuis 1994 jusqu'à aujourd'hui) sur l'outil de recherche Europresse (outil d'archives des médias, disponible sur la plateforme universitaire). Puis recherche sur des termes de proximité qui gravitent et traversent cet état sensible, qui sont apparus pertinents au fur et à mesure de l'investigation depuis ces vingt dernières années.</p>	Tout au long de la thèse de jusqu'en 2023
Corpus documentaire	Informations reçues dans le cadre de mon activité professionnelle en tant qu'employée d'une école de commerce : mails, newsletter et affichages.	2021-2023
Observations	Observation diffuse dans le bâtiment administratif et enseignants d'une école, les jours travaillés sur place (en moyenne 1 jour par semaine, les autres étant en télétravail soit $1*4*16 = 64$ jours) ;	2021-2023

	<p>Observations ponctuelles de circonstances dans le bâtiment PGE d'une école : étude de l'organisation de l'espace, observations des pratiques sociales, notamment des séminaires d'intégration étudiants et enseignants, d'événements associatifs ; et observation diffuse avec une imprégnation avec prise de notes de la vie quotidienne des élèves dans le bâtiment de l'école à hauteur d'une heure toutes les deux semaines pendant 16 mois (soit $1*4*8 = 32H$) ;</p> <p>Observation ponctuelle dans une seconde école accompagnée d'un étudiant : étude de l'organisation de l'espace et des pratiques étudiantes sur le campus par une observation commentée par un informateur.</p>	
Observation participante en ligne	Téléchargement de la brochure des PGE des sept écoles étudiées en faisant comme si j'étais une potentielle étudiante : suivi du parcours de lien institution/élève-client dans une école spécifique (PGE de l'EM Lyon)	Septembre 2022 à mars 2023

I. Echantillon de l'enquête

Au-delà de la diversité des établissements étudiés, nous avons tenté durant notre enquête de rencontrer des étudiantes et étudiants dont les trajectoires recouvrent de multiples situations sociales et dont les grandes caractéristiques sont : le sexe, l'origine scolaire, l'origine sociale – et les socialisations auxquelles elles se rattachent – et l'âge. Bien que non représentative de la population intégrant ces établissements – nous n'avons par exemple pas rencontré d'élèves dits "internationaux" – cette diversité de profils nous a donné accès aux tensions et aux nuances dans la socialisation à l'œuvre.

1. L'échantillon : la population étudiante rencontrée

1.1 La scolarité : unique variable instituant une différence sociale ?

C'est d'abord la variable « scolaire » qui nous est apparu centrale comme caractéristique sociale à prendre en considération dans la qualification de notre échantillon. Nous avons de fait rencontré des élèves inscrits dans le PGE, ayant intégré leur établissement en Bac +2 ou Bac +3, issus soit de classe préparatoire soit d'admission dite « parallèle » - c'est-à-dire tous les élèves titulaires d'un Bac+2/3 majoritairement « issus de l'université ou des filières professionnelles et technologiques » (IPP et. Al., 2021, p.39) ou les étudiants étrangers. Dans ce cas de figure, « les épreuves sont réparties en quatre options, selon le Bac d'origine (S, ES, L ou technologique). »⁹⁹ et les étudiants sont nommés « Admis Sur Titre » (AST).

⁹⁹<https://www.cci.fr/web/enseignement-superieur/les-grandes-ecoles/-/article/Les+ESC/Les+écoles+supérieures+de+commerce> consulté le 01/08/2023.

Cette prégnance d'une différence de modalité réactionnelle dans le processus de socialisation, au regard des parcours scolaires précédents, est soutenue par la littérature scientifique qui nous expose les spécificités de l'expérience en classe préparatoire. Les travaux s'accordent sur la tension existant dans le système préparatoire entre l'intensité du travail intellectuel et la mise en suspens du développement individuel : en psychologie clinique, Dejours nous rappelle, en référence à Monchablon (citée par Laronche, 2008¹⁰⁰), « la mise entre parenthèses du processus adolescent, généré par le rythme très exigeant auquel les étudiants sont soumis et l'hyper investissement intellectuel qui leur est imposé » (Dejours, 2016, p.36) tandis que la sociologue Darmon définit la classe préparatoire comme une institution « enveloppante et bienveillante » (Darmon, 2015[2013]) tout autant qu'« ascétisante » (Darmon, 2010, p.58) qui soumet les élèves à une pression quotidienne dans le suivi des cours et à une gestion des devoirs stricte tout en les encadrant de manière infantilisante. En fait, elle imposerait à « une population juvénile un traitement qui n'est pas de son âge » (Ibid., p.58). Cette culture institutionnelle est une caractéristique propre à la classe préparatoire, qui vient distinguer ses membres de celles et ceux des autres cursus post-bac. Par ailleurs, l'une des références dans la littérature sociologique qu'est le travail d'Abraham (2007) sur la socialisation à HEC, tant dans le champ académique que le champ des écoles – les étudiantes et étudiants s'y réfèrent régulièrement comme la lecture qu'ils et elles ont faites sur les établissements qu'ils et elles fréquentent – propose une typologie en fonction de la socialisation scolaire et sociale précédente uniquement. Aussi, les entretiens menés avec les élèves ont permis de mettre en lumière autant de variations que de tensions compte tenu de la scolarité précédente. Ce qui serait de l'ordre d'une opposition culturelle scolaire a été mise en évidence par certains étudiants venant d'autres parcours : ils et elles ont souligné que le rôle institutionnel de l'université notamment sur le processus adolescent, ses « problèmes et conflits psychiques » (Dejours, Op.cit. , p.36), était moins autoritaire – en CPGE, ils seraient « enfouis et laissés en suspens » (Ibid.) – et n'engageait que peu, par la suite, à une forme de décompression, c'est-à-dire à « exploser par la suite, le plus souvent sous la forme d'une décompensation dépressive (François Poncet : 1998, 2008) » (Ibid.). Aussi, des différences notables sont apparues dans la manière de raconter le rapport à l'espace scolaire et extra-scolaire, et dans les explications sur les modalités de positionnement social dans ces espaces d'apprentissage.

Pour autant, au fil de notre enquête, nous avons pris conscience que la différence de parcours scolaire précédent était elle-même prise dans un effet de « miroir grossissant ». De fait, celle-ci est institutionnalisée. D'abord, l'organisation de la vie sur le campus produit des différences en fonction des voies d'accès aux écoles. Par exemple, l'« agencement » (Anteby, 2015, p.50) temporel de l'intégration des « AST » en comparaison à celui qui concerne les CPGE dénote d'une volonté de distinction : la rentrée des premiers se déroule sur plusieurs semaines ce qui contraint les élèves à ne pas toujours pouvoir faire partie de la vie associative, tandis que le temps de la rentrée des seconds est organisé autour de cette vie associative. Mais plus encore, le caractère dissemblable de ces parcours en fonction d'une unique variable qu'est le parcours

¹⁰⁰ Voir : Laronche, M., (2008), « Entretien avec D. Monchablon. Les classes préparatoires, une vie entre parenthèses ». Dans *Le Monde*, article publié en ligne le 10/06/2008 et consulté le 02/04/2013, http://abonnes.lemonde.fr/societe/article/2008/06/10/les-classes-preparatoires-une-vie-entre-parentheses_1056204_3224.html.

scolaire permet d'occulter les autres différences, notamment celles de classe et de sexe, pourtant centrale dans l'établissement des rapports sociaux quand on s'approche de l'objet avec une loupe sociologique. En ce sens, la variable scolaire est institutionnalisée pour mieux voiler les autres variables sociales, c'est l'un de nos résultats de recherche que nous présenterons dans nos chapitres sur la carrière associative (Chapitres 3 et 4 notamment).

1.2 Considérer d'autres caractéristiques sociales masquées sur les campus

Ainsi, nous avons affiné notre qualification sociologique de l'échantillon en prenant en considération les variations d'autres grandes catégories sociales. Au-delà de la scolarité précédant l'entrée en école et la socialisation associée, nous nous sommes focalisée notamment sur : l'origine sociale – à travers des éléments sur la socialisation familiale (profession des parents et culture professionnelle associée, projet parental et rapport des parents dans l'orientation et la vie en école) et sur la situation socio-économique de l'étudiant (par le biais des modalités de l'investissement économique de départ) – ; le sexe – à travers la distinction hommes/femmes dans les rapports sociaux de sexe et ainsi l'interrogation sur une socialisation genrée dans la culture estudiantine, qui nous semble encore peu mis en exergue dans la littérature contemporaine sur ces établissements ; l'âge des étudiants – et leur niveau d'ancienneté au sein de leur établissement. Par ailleurs, par notre approche clinique, nous avons été sensible aux subjectivités, c'est-à-dire à la fois à la capacité de réflexivité chez les interviewés et à leurs désirs, et aux éléments de discours qui nous donnaient accès aux processus sociaux et socio-psychiques à l'œuvre entendus comme les processus par lesquels le social influe l'individu dans sa construction psychique.

Quelques précisions s'imposent.

Les étudiantes et étudiants rencontrés ont été catégorisés socialement au regard de la Profession et Catégorie Socio-professionnelle (PCS¹⁰¹) de leurs parents. Ce choix s'inscrit dans une tradition sociologique : en effet, la nomenclature proposée par l'INSEE est couramment utilisée en sociologie par son indépendance et sa pertinence puisqu'elle « s'articule assez ordinairement » à une réflexion sur les différences sociales tout en étant une « variable synthétique » comme le rappelle Lahire (2013, p.66-67). Il nous est ainsi possible de la croiser avec la dimension économique, mais aussi avec d'autres traits distinctifs, tels que le niveau d'étude et le sexe.

Concernant la variable économique, nous avons surtout regardé la forme de l'investissement financier de départ et les conditions dans laquelle cette orientation coûteuse s'inscrivait au sein de la famille : les élèves sont-ils aidés par les parents ? Ont-ils contracté un prêt ?

Par ailleurs, notre décision de mettre en confrontation le récit d'étudiantes et étudiants nous est apparue sociologiquement pertinente. D'une part, l'expérience étudiante en fonction du sexe associé à la variable de l'âge a du sens au regard du vécu de la sortie de ce que l'on appelle l'adolescence¹⁰² et de la construction identitaire psychologique associée. En effet, bien que filles comme garçons se dégagent de l'adolescence en parvenant à acquérir « une capacité

¹⁰¹ La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) a remplacé, en 1982, la CSP. Voir le site de l'INSEE : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1493> consulté le 03/08/2023.

¹⁰² Nous ne débattons pas sur la définition du concept d'adolescence et sa pertinence intellectuelle, nous nous arrêtons ici sur sa définition traditionnelle qu'est cette période à la sortie de la puberté et précédant l'âge adulte.

d'autonomie et d'activité réflexive », l'une des particularités chez les garçons serait la volonté « d'asseoir des identifications masculines – viriles susceptibles d'orienter tant la vie érotique que sociale du sujet » (Dejours, Op.cit., p.25). D'autre part, et cela en découle, notre thèse met en exergue que l'espace associatif est le terreau fertile d'une culture masculine assumée et puissante, qui contraint les hommes et les femmes de manière divergente : les codes culturels dans les associations sont inscrits dans des rapports sexués qui reproduisent en partie des inégalités de genre. Par ailleurs, au-delà de l'heuristique sociologique à prendre en compte les différences sexuées, notre choix est soutenu statistiquement : en effet, presque la moitié des effectifs en école sont des femmes. Dans les cursus de type diplômes visés Bac +5 dits « Grade Master » des 108 établissements reconnus par l'État avec au moins un des diplômes visés par le ministère chargé de l'enseignement supérieur¹⁰³, sur le total de 91 277 jeunes, 49% étudiantes sont recensées¹⁰⁴. Par conséquent, une population d'élèves un minimum représentatif doit se composer à moitié d'étudiants de sexe féminin.

Aussi, les enjeux du processus de maturation genré amène finalement à s'intéresser à l'évolution de l'étudiant au sein de son parcours. En ce sens, nous avons rencontré des nouveaux entrants – les premières années – et des étudiantes et étudiants en deuxième année ou en troisième année. La littérature nous rappelle que la première année a une portée particulière si l'on s'intéresse aux « effets socialisateurs » de l'école et à ses « fonctions techniques » (Darmon. 2015[2013], Op.cit., p.16) puisque c'est précisément une période d'« entre-deux », entre rupture avec le passé - perte des repères antérieurs, possiblement avec la première séparation avec les parents, passage à une structure scolaire « professionnalisante ». C'est durant cette année que se joue précisément le processus qui amènera l'étudiant à devenir ce que les écoles appellent un *manager* – processus qui s'affinera au cours des années suivantes au sein de l'école, avec notamment la prise de fonctions en associations, sur laquelle nous nous focaliserons, mais aussi le choix de la spécialisation dans le parcours scolaire et les premiers stages – et l'étudiant sortant des concours s'y acculture. De fait, les élèves de première année ont ce statut hybride de « *professionnel - étudiant* », pour reprendre la formule indigène du directeur d'Audencia Nantes car d'un côté, ils font leurs premiers pas dans la formation et l'acquisition des savoir-être, surtout, de l'autre, notamment à travers les espaces de divertissement, les élèves gardent un pied dans une dynamique de jeunesse et d'insouciance. La première année est donc charnière puisqu'elle représente une période de transition limitée – une année scolaire – et intense qui permet de poser les bases de la transformation à l'œuvre. Ainsi, interroger les étudiants en première année nous a permis de saisir à chaud le vécu du passage en école, des premières impressions, surprises et tensions expérimentées, sur le mode de l'expérience sensible plus que de l'expérience rationnelle.

Pour autant, étant donné que nous avons souhaité mettre en mots, avec les interviewés, ce que produit leur passage en école, il nous est apparu pertinent de rencontrer aussi des étudiants de

¹⁰³ Notons ici que c'est le groupe I (sur III) des écoles qui nous intéresse ici, il fait référence aux les 108 établissements reconnus par l'État avec au moins un des diplômes visés par le ministère chargé de l'enseignement supérieur, sachant que le Programme Grande École (PGE) fait référence au « Programme Master », niveau Bac +5, des Écoles Supérieures de Commerce. Voir (Blanchard, 2012a, p.59).

¹⁰⁴ Site officiel du ministère de l'éducation nationale, Publication annuelle de la DEPP et de la SD-SIES, Repères et références statistiques à télécharger. Chapitre 6. Les étudiants, 6..Les écoles de commerce, Gestion et vente, p.171. Consulté le 01/08/2023.

deuxième année et de troisième année, en fin de master, qui, pour contrebalancer, intègrent des éléments rationalisés dans le récit de leur parcours. En fait, nous l'avons constaté sur le terrain, l'échange avec ces élèves-ci est notamment le lieu de la mise au travail de la 1^{re} année dans un *après-coup*. En effet, la mise en sens de l'expérience et des tensions vécues peut demander du temps, et que c'est en laissant ce temps que l'on peut saisir les enjeux sociaux et socio-psychiques principaux dans l'expérience. « L'expérience du temps donne accès à l'activité d'auto-représentation nécessaire à l'adolescent pour s'historiciser » et « se déploie au fur et à mesure une pensée nouvelle sur l'existential et le soi » (Marty, 2005¹⁰⁵ cité dans Dejours, Op.cit., p.26). Plus précisément, la deuxième année est le moment de la mise en comparaison avec la première, tandis que les élèves en fin de parcours sont encore intégrés à leur établissement tout en ayant d'autres rattachements institutionnels (établissement partenaire, entreprises) : les étudiantes et les étudiants commencent donc à avoir une prise de recul sur ce qu'elles et ils font en école, sur ce qu'ils veulent en faire aussi, sans pour autant avoir construit un souvenir rigide et précis de leur expérience. Leur situation les confronte à constater et projeter ce que leur apporte leur formation dans le monde professionnel, et, par-là, à contextualiser leur orientation – et ce que la socialisation leur a permis – par rapport à leur futur proche. Ainsi, cette entrée douce dans la vie active, par les stages et la spécialisation, provoque un glissement des enjeux investis dans la formation : schématiquement, l'objectif n'est plus de trouver sa place à l'intérieur de son établissement mais plutôt de se positionner à l'extérieur de celui-ci, sur le marché du travail. Et ces nouvelles considérations sont révélatrices du rapport à la grandeur attendu et produit dans le cadre de leur formation.

L'idée de se tourner vers des étudiantes ou étudiants ayant d'autant plus vécu cette expérience du temps, intégrés dans le monde professionnel depuis quelques années, trois, cinq voire dix ans après leur expérience en école, nous a traversée. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec quelques étudiantes et étudiants fraîchement diplômés qui sont venus compléter notre panel, sans pour autant systématiser ce type de rencontres. En effet, les *alumni* peuvent apporter un regard expérimenté et parfois critique sur leur passé scolaire, notamment par leur capacité à faire un bilan de ce qui résiste à partir du moment où leur école ne fait plus partie de leur quotidien. Mais mener un travail à travers leur prisme nous engageait vers une autre problématique : celle de resituer un choix scolaire et ce qu'il en reste, un moment de l'histoire personnelle dans une trajectoire de vie, évinçant alors la compréhension de ce que disent les sujets de ce qu'ils vivent *pendant* leur traversée de l'école de commerce.

Dans l'ensemble des élèves du PGE, aucun étudiant venant de l'étranger n'a été rencontré : le rapport à l'école et le processus d'intégration n'est pas le même si l'on regarde les élèves internationaux et les élèves nationaux. Dans cette perspective, Draelants et Darchy-Koechlin soulignent qu'il est « impossible d'analyser le parcours des élèves internationaux et leur intégration dans les mêmes termes que ceux des élèves nationaux » (2009, p.6). En effet, d'après leur recherche, les élèves nationaux ne voient pas l'intégration seulement comme l'admission en école mais surtout comme le processus d'appartenance à un corps d'élèves, et l'institution parle d' « admission » pour les élèves internationaux qui désigne leur accueil, l'intégration au

¹⁰⁵ Voir : Marty, F., (2005). Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence ? *Psychologie clinique et projective*, Vol.1, N°11, 231-256.

groupe étudiant semblant plus problématique, le processus semblant assez « culturel » (Ibid., p.7). De plus, la construction de la grandeur et des promesses associées n'est pas la même sur le plan international et national. Les écoles tendent à avoir une reconnaissance à l'étranger mais les enjeux et les modalités sont divergentes. Aussi, l'investissement *dans* l'école ne peut pas être analysé sur le même plan : les débouchés ne sont pas les mêmes, la mission de l'élève international est de courte durée puisque rien ne dit qu'il cherche à s'inscrire dans le monde professionnel français par la suite. Enfin, comprendre leur trajectoire sociale et scolaire engage à se saisir des enjeux liés au choix de suivre une formation dans le supérieur hors de son pays familial et/ou natal, ce qui apparaît comme un sujet de recherche en soi. La part des étudiants étrangers est en augmentation dans ces établissements – elle a progressé de 1,9 points en 2022 pour atteindre 22,8%¹⁰⁶. Elle est conséquente mais non majoritaire¹⁰⁷.

2. Le panel du personnel salarié

Nous avons interviewé quelques salariés dans trois des écoles de commerce étudiées, dans le but de mettre en discussion ce que les étudiantes et étudiants nous donnaient à voir par leurs propres récits. Nous avons mené des entretiens avec sept enseignants de deux écoles et un responsable associatif d'une troisième école. Les « enseignants-chercheurs » rencontrés sont tous des permanents qui travaillent depuis au moins dix ans dans l'institution « école de commerce » bien que deux d'entre eux aient passé un temps de leur carrière respectivement dans le monde de l'entreprise privée dans un domaine gestionnaire, et dans celui du conseil.¹⁰⁸ Le responsable associatif est aussi un salarié en temps complet intégré à son établissement depuis plusieurs années. Nous n'avons donc pas rencontré d'« hommes entreprise » (Boussard, 2008) intervenants extérieurs, professionnellement en activité en-dehors de l'école, en parallèle des interventions.

II. Mener des entretiens pour une enquête clinique

Je¹⁰⁹ propose dans cette sous-partie d'explicitier le déroulement de l'enquête par entretiens, et d'explorer plus spécifiquement les conditions sociales et socio-psychiques dans lesquelles les entretiens avec les étudiantes et étudiants se sont déroulés. Je propose de revenir sur le processus clinique par lequel je suis passée pour composer avec ces jeunes enquêtés et acquérir une connaissance du terrain à travers leurs récits sur leur école et leur parcours en son sein. Pour le comprendre, je propose d'entrer par la frustration qui m'a d'abord traversée face à un

¹⁰⁶ Site officiel du ministère de l'éducation nationale, Publication annuelle de la DEPP et de la SD-SIES, [Repères et références statistiques](#) à télécharger. Chapitre 6. « Les étudiants, 6.10. Les écoles de commerce, Gestion et vente », p.170. Consulté le 01/08/2023.

¹⁰⁷ L'ESCP, qui se vante d'être l'école ayant la politique d'ouverture internationale la plus « audacieuse ». cet établissement reçoit 20% d'étudiants étrangers. https://escp.eu/sites/default/files/2019-02/CP_ESCP%20Europe%20Bicentenaire_11022019_FR.pdf consulté le 01/08/2023.

¹⁰⁸ Boussard souligne d'ailleurs la « perméabilité » entre ces trois espaces de pratiques gestionnaires (entreprise, conseil et enseignement) au regard des carrières de ses acteurs (Boussard, 2008, p.172).

¹⁰⁹ Dans cette seconde sous-partie méthodologique, il a été décidé de repasser au « je », car je parle en grande partie de moi comme sujet devenant sociologue. Pour plus de facilité dans la lecture et pour ne pas jongler entre le « je » et le « nous », je garde donc la première personne du singulier tout au long de cette sous-partie.

terrain qui me renvoyait une impossibilité de faire de la clinique. L'exploration de ce sentiment et l'empêchement associé me permettra d'éclairer effectivement les caractéristiques sociales de cette population, qui expliquent en partie une interaction normée et difficilement co-interprétative, mais révèle aussi le rôle de mon implication dans ce blocage, qui m'a semblé nécessaire à explorer pour faire évoluer mon rapport au terrain et finalement pouvoir mener à bien mon enquête.

1. Déroulé de quatre années d'enquête par entretiens

De 2018 à 2022, j'ai effectué six vagues d'entretiens m'amenant finalement à rencontrer 18 étudiantes et 17 étudiants (35) et ce pour un total de 50 entretiens (certains élèves ayant été rencontrés plusieurs fois et parfois en sous-groupe). La majorité des entretiens se sont déroulés dans un lieu public – souvent dans un café, à proximité de l'école de commerce de l'étudiant rencontré ou plus éloigné en fonction de ce qui l'arrangeait –, les autres, à distance, par l'outil Zoom, que j'ai utilisé pour continuer l'enquête même contrainte par les confinements et autres règles de distanciation sociale consécutives des décisions gouvernementales face au virus de la Covid-19. Aucun étudiant ne m'a proposé de le rejoindre dans son école, un seul étudiant m'a invitée à le rencontrer dans le hall du bâtiment de son lieu de stage. J'ai essayé à chaque fois de repérer préalablement un établissement calme mais pas trop déserté non plus, pour laisser du mouvement autour de nous dans l'échange et finalement ne pas être à la vue de tous.

Mes premières (et nombreuses) tentatives de prise de contact sans recommandation (par exemple, par le réseau social LinkedIn, en orientant mes demandes auprès d'actuels élèves de « grandes écoles de commerce » compte tenu de l'affichage d'un rattachement institutionnel à l'une de celle-ci) n'ont abouti à aucun rendez-vous. Des messages ont été envoyés, lus mais sans aucune réaction du destinataire. Par ailleurs, passer par les canaux officiels des institutions n'a pas été fructueux non plus (l'administration notamment me répondant par la négative pour jouer le rôle d'un entremetteur entre moi et les étudiants), les portes des grandes écoles m'ont de fait été fermées jusqu'à ce que j'intègre le personnel de l'une d'entre elles en novembre 2021. Ainsi, j'ai rapidement décidé de tirer profit de ma connaissance partielle du terrain et de ses acteurs pour rencontrer des élèves intégrés dans ces grandes écoles même sans avoir d'entrée officielle dans l'un des établissements. J'ai ainsi d'abord procédé par « interconnaissance » (Beaud et Weber, 2010) en deux temps : en passant par mon réseau amical, d'abord, et en utilisant le réseau d'un de mes parents, alors enseignant en Culture Générale-Philosophie en classe préparatoire économique (CPGE EC) à Paris, ensuite.

Dans un premier temps, en passant par mon réseau amical élargi, notamment en prenant contact avec des anciens camarades de promotion de l'université en économie, de celle de ma grande-sœur étant passé par une école de commerce ou des enfants d'amis de mes parents ayant des petits frères ou sœurs, cousins, cousines intégrées en grande école de commerce. La seule condition était que ces étudiant(e)s soient actuellement en ESC (écoles supérieures de commerce, HEC, ESSEC, ESCP mais aussi les ESC à Paris et en Province) en 1^{re}, 2^{ème} ou 3^{ème} année, en ayant passé les concours d'entrée soit par classe préparatoire soit par admission

parallèle. Bien qu'en nombre réduit, les résultats ont été plutôt optimistes puisque l'on m'a donné dix contacts dont sept m'ont répondu.

Dans un second temps, le réseau d'un de mes parents enseignant en CPGE EC à Paris m'a été d'une grande aide. J'ai épluché les listes de promotions d'anciens élèves de cette classe préparatoire – promotion de 2016-2017 : PE1, PE2, PS1, PS2 (entrée en 2019 ou 2020 pour les 1^{res} années, en 2018 ou 2019 si cube pour les 2^{ème} années), Promotion de 2015-2016 : PS2, PE2A et PE2B (entrée en 2017 en école ou 2018 si cube) – et établi une nouvelle liste avec celles et ceux qui avaient intégré une école que j'étudiais lorsque je les trouvais sur le réseau social Facebook et qu'elles et ils indiquaient leur rattachement à une école de commerce, soit par un affichage direct à un établissement, soit indirectement par un affichage associatif spécifique à une école, par exemple. Accéder à ces étudiants par cette nouvelle liste a été un moyen d'utiliser cette ressource tout en respectant les données personnelles des listes (adresse mail personnelle et téléphone) et la confidentialité dans laquelle ces éléments m'ont été fournis. J'ai pris contact avec eux pour leur proposer un échange en me présentant comme « *l'une des filles de leur ancienne professeure de culture générale, qui fait une thèse sur l'expérience étudiante en école de commerce* ».

Dans ce cadre, sur 135 invitations personnelles (par message privé), 12 élèves m'ont répondu positivement pour un échange dans le cadre d'un entretien, 5 ont arrêté le processus de mise en contact avant la rencontre (ne répondant plus au message), 2 ne sont jamais venus aux rendez-vous fixés (et n'ont jamais plus réagi à mes messages suivants), 5 ont accepté un rendez-vous et se sont présentés à celui-ci. Soit $5/135 = 3,70\%$ de taux de réponse effective.

Au départ, je ne souhaitais pas impliquer mes proches (amis ou parents) dans ma recherche, et avant tout dans l'entrée sur mon terrain, en tirant profit de leur statut (et du mien) et en les *engageant*, en quelque sorte, dans mon processus intellectuel¹¹⁰. Pour autant, et bien que cette voie d'accès connaisse des limites, notamment, pour les premières, par le fait que je sois en lien, même éloigné, avec ces personnes, et, pour les secondes, que je sois la fille d'une de leur ancienne enseignante de CPGE dont elles et ils sont ainsi tous issus, elle me semblait pouvoir diminuer le « coût d'entrée » existant que j'avais déjà essuyé par de multiples refus. Le milieu de la « jeunesse dominante » (Bourdieu, 1989 ; Darmon, 2015[2013]) est de fait caractérisé par l'« interconnaissance », comme le constate Schoenberger (2022, p.105) de manière similaire sur les banquiers d'affaires, groupe socio-professionnel que certains d'entre eux rejoindront d'ailleurs. Ainsi, sous cet angle, ma proximité avec le terrain est apparue comme un privilège méthodologique. Car, de fait, « on ne confie pas son temps à un inconnu. », rappelle Schoenberger (Ibid.). On pourrait en dire de même pour les étudiantes et étudiants de ces écoles puisque cette première entrée restreinte m'a permis une entrée élargie par « effet boule de

¹¹⁰ Cette volonté de garder mon autonomie dans la recherche dès les premiers contacts, et de ne pas prendre en considération le réseau de mes proches, ensemble de connaissances sociales dans le champ de ces établissements, peut s'expliquer notamment par mon désir d'émancipation par ma recherche, au regard de la manière dont mon objet me traverse et traverse mon histoire sociale et familiale (voire l'ensemble des pages suivantes).

neige »¹¹¹. Dans le cadre de la rencontre, j'ai proposé à tous les étudiants en fin d'échange de ne pas hésiter à me partager un contact d'un ami qui serait intéressé par un entretien, j'ai eu l'occasion de rencontrer alors trois nouveaux élèves, issus de parcours scolaires divers.

Pour relancer des entretiens avec des étudiantes et étudiants d'autres cercles sociaux que ces deux premiers, j'ai utilisé de nouveau les réseaux sociaux, toujours la plateforme Facebook, en écrivant un message sur mon « mur » et qui a été partagé par des « amis », élargissant alors ma demande aux cercles de camarades rencontrés au fur et à mesure de ma trajectoire universitaire en économie et en psychologie, en gestion mais aussi indirectement en Musicologie (par mon conjoint), en Arts et Architecture (par une de mes sœurs) et dans la Culture (par l'autre). Trois rencontres seulement ont abouti.

*« Bonjour à toutes et à tous,
dans le cadre de ma thèse en sociologie sur la socialisation des élèves en école de commerce, je cherche à m'entretenir, de préférence à Paris, avec des étudiants/étudiantes actuellement en ESC (écoles supérieures de commerce, HEC, ESSEC, ESCP mais aussi les ESC à Paris et en province) en 1^{re}, 2^{ème} ou 3^{ème} année, qui ont passé les concours d'entrée soit par classe préparatoire soit par admission parallèle. Je suis preneuse de tout contact que vous pourriez me donner pour pouvoir avancer dans ma recherche ! N'hésitez pas à m'écrire en message personnel si vous en avez, et merci par avance pour votre aide précieuse. »*

En parallèle, j'ai aussi eu l'occasion d'échanger avec quelques enseignants-chercheurs, employés dans ces écoles, grâce à des contacts fournis par l'une de mes directrices de thèse. Ces rencontres avaient surtout pour objet de penser avec ces figures académiques les éléments que partageaient avec moi les élèves, mis au travail avec la littérature existante, de leur point de vue. Elles ont aussi été l'occasion de discuter de ce qu'était « l'éducation » dans ces écoles, ainsi que du rapport que ces enseignants établissent avec leur métier et leur institution.

Par ailleurs au fil de l'enquête, prenant conscience du poids de l'engagement associatif dans le parcours des étudiantes et étudiants, de la fonction des « Bureaux », et de l'intérêt accru que j'y apportais dans mes lectures et dans les échanges, j'ai lancé une 4^e vague de rencontre dans la seconde partie de l'année 2021 toujours via le réseau social Facebook, mais cette fois en envoyant des messages ciblés privés à tous les BDE, BDS et BDA des dix premières écoles classés, soit à 32 « Bureaux » (10 BDE, 10 BDA, 10 BDS, 2 BDS extrêmes), ainsi qu'aux dix associations structurant la communauté associative dans ces mêmes écoles (appelée « la Corporation » à l'EM Lyon ou « la Fédération » à TBS notamment), et qui sont tenues par des élèves en fin de parcours scolaire et associatif.

Les 42 associations ont bien reçu mon message (que j'ai pu suivre par la catégorie « vue » par le destinataire, disponible dans le tchat de Facebook). 8 d'entre elles ont réagi, et j'ai donc échangé par écrit précisément avec 5 BDS, 3 BDA, 1 BDE. Comme lors des échanges avec des

¹¹¹ Un « effet boule de neige » modéré pour autant, puisque Bertaux rappelle que ce phénomène de snowball sampling renvoie au fait que « les débuts sont très difficiles, puis tout se débloque », ce qui n'a jamais été complètement le cas sur mon terrain (Bertaux, 2010[1997], p.57).

étudiants hors fonction associative, certaines prises de contact n'ont pas eu d'issue favorable : 2 BDA (EDHEC et Audencia) et 1 BDE (EDHEC) ont commencé à me répondre jusqu'à un certain stade, sans qu'aucun rendez-vous n'aboutisse finalement, et 1 BDA (ESSEC) a accepté une rencontre pour ensuite réorienter ma demande, suite à l'instruction de leur administration, celle-ci demandant que je passe par un questionnaire écrit plutôt que je procède par une rencontre orale, où la parole est en fait, plus libre et peu retraçable pour l'institution.

Je propose de partager les captures d'écran de l'échange avec ce Bureau car elles me semblent illustrer un fait social majeur : celui d'une restriction de la parole des étudiantes et étudiants intégrés dans ces écoles *en tant que* bénévoles actifs de leur école, ici associatifs. De fait, cet échange montre qu'une proposition d'espace discursif pour échanger sur « l'expérience étudiante » et la « fonction » des bureaux est appréhendée par les responsables administratifs comme une prise de risque discursive (et une voie potentielle de mise en danger de l'image de l'établissement ?), alors même que ma proposition ne mentionnait ni la mention « sensible » ni celle « critique » ou « réflexive » potentiellement attendues par l'échange. L'étudiant avec qui j'ai affaire qualifie d'ailleurs les conditions de « *communication externe* » de « *drastiques* ».

Voir Annexe 7.1 : *captures d'écran de ma messagerie Facebook*. Prise par Margaux Trarieux le 04/04/2023.

Finalement, 9 élèves en fonction dans des « bureaux » ont accepté un rendez-vous, uniquement des étudiantes et étudiants de Bureau des Sports (5 BDS : 2 élèves du BDS1, 4 élèves du BDS2, 1 étudiant du BDS3, 1 étudiant du BDS4, 1 étudiant du BDS5), tandis que j'ai eu deux réponses positives des « association des associations ». Notons que cette quatrième phase de rencontres m'a permis de m'ouvrir à des élèves avec lesquels je n'avais aucun contact préliminaire, mais m'a amenée à passer par le discours de celles et ceux qui ont intégré la vie associative et de manière réussie leur école. Ce discours incarne une double réalité sociale : il est plus aisé d'accéder à la parole des étudiants visibles par leur place dans leur école et donc intégrés socialement à celle-ci, même de l'extérieur, tandis que les exclus de l'espace associatif, celles et ceux qui sont qualifiés d'invisibles, de « *ghost* » ou « *nobod* » à l'intérieur des écoles, restent dans le silence. Mon travail montre aussi que ces étudiantes et étudiants intégrés et socialisés se sentent en fait *rattachés* et *responsables* de leur école, elles et ils déploient ainsi une parole potentiellement moins critique sur leur établissement – dans son sens de faculté de discernement – que leurs camarades déçus, exclus et finalement observateurs de cette vie associative. Le silence qui pèse entre les murs de ces établissements pour celles et ceux non intégrés est effectivement renforcé dans cette enquête par la fermeture même du terrain qui le caractérise.

Enfin, en m'installant en province en 2021 dans une ville dans laquelle se trouve une des écoles de commerce étudiées, j'ai pu organiser quelques derniers entretiens supplémentaires. D'une part, avec deux étudiants en reprise d'études dans l'enseignement supérieur après une « grande école de commerce », rencontrés dans le cadre de cours que je donnais à l'université, d'autre part, avec trois élèves dont le contact a été possible par ma socialisation professionnelle et personnelle. Suivant de près ce qu'il se dit dans ces écoles et notamment dans les médias *mainstream*, je suis enfin entrée en interaction avec deux étudiants intégrés dans ces écoles qui se sont rendu visibles médiatiquement régulièrement, notamment par le biais de YouTube et par des témoignages dans *Le Monde – Campus* sur leurs expériences

en cours dans une « grande école de commerce ». J'ai aussi pu mener quelques entretiens avec des enseignants-chercheurs, que j'ai contactés par le biais de mon emploi dans une école de commerce, à partir de novembre 2021.

2. Une clinique impossible ? Le cadre de la rencontre avec les élèves

Dans cette quête à l'entretien sur plusieurs années, que ce soit par mail, téléphone, réseaux sociaux, en passant par mon groupe social primaire ou mes groupes sociaux secondaires, voire en m'ouvrant à un cercle plus élargi, des dizaines de contacts sont donc restés silencieux face à ma demande, certains ont fait échouer la prise de contact empêchant toute rencontre, d'autres (5) m'ont donné rendez-vous sans jamais se présenter et en arrêtant de me répondre par la suite, d'autres ensuite (3) sont restés dans le silence un temps, n'ont pas honoré le rendez-vous préalablement fixé avec moi puis ont finalement accepté de me rencontrer (quatre élèves pour un entretien collectif, une étudiante et un étudiant en rencontre individuelle), d'autres (4) enfin n'ont pas réagi à ma seconde proposition de rendez-vous, voire ont laissé traîner ma proposition de second rendez-vous pour finalement ne jamais y aboutir (une étudiante). Je n'ai eu à essayer aucun refus explicite.

Les élèves qui m'ont vue après un rendez-vous manqué, lorsque je leur demandais de manière bienveillante – par un étonnement naïf – la raison de leur absence, ont justifié brièvement leur « *oubli* » sans aucune excuse ni pointe de regret, par leur « *hyperactivité* » les ayant fait « *zapper* » le rendez-vous, instaurant une hiérarchie et une rupture explicite par ces interactions, même à distance, entre eux et moi.

Un événement lors de la rencontre groupée avec quatre membres d'un des « bureaux associatifs » concerné par ce type de comportement m'a particulièrement frappée. Au vu des contraintes contextuelles, ce rendez-vous, après deux oublis de leur part, se déroulait en ligne, par zoom. L'un des quatre étudiants que je sentais agacé et assez peu disponible dès le début de l'échange (il soufflait, répondait en quelques mots sans aucun désir d'explicitation) mais qui insistait pourtant sur la « responsabilité » acquise par son activité associative s'est déconnecté de la conversation en cours, lors de la prise de parole de l'un de ses camarades, sans aucune explication ni message. Au bout de quelques minutes, j'ai donc réagi en demandant à ses camarades s'il y avait un problème et ceux-là m'ont simplement répondu qu'il avait « *autre chose à faire* ». Je n'ai jamais reçu aucun message de sa part expliquant sa disparition *pendant* l'échange. Ainsi, cette anecdote illustre l'indifférence plutôt méprisante que certains étudiants et certaines étudiantes m'ont renvoyée, et ce qui, pour moi, était plutôt l'illustration d'une irresponsabilité dans les rapports sociaux et humains.

Par ces circonstances de rencontre, les élèves, comme tous les enquêtés, m'« envoient des messages silencieux sur le climat qui règne dans ce lieu, sur les enjeux, les conflits latents et la configuration des réseaux » (Bertaux, 2010[1997], p.55) propre à ces écoles. J'en ai posé plusieurs hypothèses, que leur attitude et la connaissance que je construisais sur ce public laissaient entendre : elles et ils ne se comportent pas (encore) comme des adultes responsables – elles et ils sont dans ce moment de transition bien particulier entre la fin de l'adolescence et

l'entrée dans une posture de jeune adulte – et ne voient donc pas le problème de se désengager en dernière minute voire d'éviter un rendez-vous contraignant qui engage la tierce personne que je suis ; elles et ils ne me respectent pas, non pas en tant que *personne* mais dans la *fonction* dont je leur ai fait part par nos quelques échanges virtuels (je viens de l'université, je suis en sociologie, je suis une étrangère, extérieure à leur univers). Sans que cela ne soit totalement conscientisé chez eux, dans leur hiérarchie de valeur, je suis inférieure à eux. Ne pas honorer le rendez-vous ne pose donc pas de problème moral ; par le caractère insulaire du campus et de la socialisation associée, elles et ils sont coupés de l'extérieur de leur école dont je fais partie. Ma proposition émane de l'extérieur, et au vu de sa teneur, reste secondaire ; ma proposition les dérange, elles et ils acceptent l'échange, puis, lorsque l'heure du rendez-vous sonne, elles et ils réalisent que cette rencontre sur leur « expérience » leur demande une certaine disponibilité et une prise de parole risquée. Un étudiant me dira d'ailleurs au bout d'une demi-heure d'entretien que ma demande de précision sur ses paroles est un peu « *prise de tête* ».

J'ai rencontré une deuxième difficulté lors de prise de contact avec des jeunes de « grande école », qui est venue renforcer la deuxième et la quatrième hypothèses posées : celle de l'intérêt ambigu porté à ma demande. Plus précisément, plusieurs élèves acceptant pourtant ma proposition d'échange, me renvoyaient lors des premières minutes de celui-ci, quelque chose de l'ordre de l'inintérêt, voire du mépris en me positionnant dans un rapport asymétrique vis-à-vis de ma demande dans le cadre de la rencontre. En ce sens, on peut associer la « relation d'enquête » à « l'asymétrie sociale [...] inversée » (Laurens, 2007, p.113) relatée par certains sociologues comme configuration sociale vécue dans l'échange face à l'interview d'une population dominante, des hauts dirigeants (Ibid.) ou de membres de la bourgeoisie (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1991) par exemple. De fait, les étudiants de grandes écoles ont été sélectionnés pour faire partie d'un « corps » dont je ne fais pas partie, et sont appelés à être des personnes de pouvoir dans le champ socio-professionnel et socio-économique, leur entrée dans ce monde scolaire les amenant déjà à marquer une rupture avec les autres, extérieur à leur monde, que je représente ici. Dans cette perspective, on me renvoie aussi le « temps rare et précieux que l'on vous sacrifie » (Ibid., p.120). Clémence, étudiante de l'EM Lyon, m'a écrit par message qu'elle n'avait que « peu de temps à me consacrer », elle a décalé plusieurs fois notre rendez-vous. Au début de l'entretien, elle me confesse, sur un ton légèrement autoritaire « *J'avoue, je n'ai pas envie de parler de mon école maintenant* ». Plutôt que d'intégrer cette information comme une contrainte pour continuer, je l'ai interrogée sur son besoin de formuler cette affirmation, et l'interview a finalement duré deux heures et a été très enrichissant notamment sur les questions de violences associatives, de pression sociale par le groupe et plus largement d'effets de groupe que l'étudiante a subi dans le silence durant son parcours scolaire mais auxquels elle a aussi en partie participé, d'où sa posture ambiguë.

Enfin, j'ai été confrontée à des étudiantes et étudiants régulièrement méfiants, parfois même hostiles face à mes propositions discursives, notamment lorsqu'elles portaient sur l'espace associatif. Prenons l'exemple de Mathieu, qui, pour donner suite à une interrogation de ma part sur la dynamique d'intégration dans l'espace associatif et les possibles effets de groupe le caractérisant, a réagi en me disant : « *on n'est pas des machines !* » ou à Léa qui riposte, lorsque je lui demande ce qu'elle pense et ressent des « violences associatives » mises en lumière médiatiquement : « *Faut pas croire tout ce que disent les médias hein !* ». Venant confirmer le

sentiment que ma proposition leur était intrusive, cette forme de défense du côté des élèves a mis à mal la potentialité clinique de mon enquête. L'analyser a finalement aidé à éclairer *le rapport* que les étudiants nouent avec leur institution, au cœur de ma problématique finale. C'est ce que je propose ici de déplier, en reconstituant la réflexion associée en trois étapes distinctes, mais dont les frontières ont été effectivement poreuses au long de mon enquête.

3. Reconstitution de la construction d'une relation d'enquête

J'ai donc travaillé sur les conditions sociales et psychiques de la rencontre – chez les élèves, par la réécoute des entretiens enregistrés, comme chez moi –, pour comprendre celles qui permettraient d'établir un « vrai » contact, c'est-à-dire de réveiller chez l'autre « l'envie de parler », pour reprendre la formule de Kaufmann dans l'entretien compréhensif (2011, p.62) et ainsi de construire un dialogue à visée clinique. L'objectif était de réussir à m'adapter à la population rencontrée au regard de mes objectifs de recherche. De fait, je souhaitais produire une connaissance compréhensive et clinique en étant guidée par les outils et voies théorisées par mes pairs tout en étant clairvoyante sur l'impossibilité de les reproduire et le besoin de les adapter à la configuration de mon terrain¹¹².

Précisions que la « co-construction » en clinique, que j'ai présentée comme l'un des piliers de cette approche sociologique dans l'introduction, consiste à mettre au travail des hypothèses de recherche et les constructions discursives proposés par les sujets rencontrés pour interpréter sociologiquement et sensiblement, avec eux, leur trajectoire au sein de l'institution étudiée. L'échange se rapproche donc de l'entretien compréhensif (établi par Kaufmann (Op.cit.) notamment) à la différence près que la personne rencontrée n'est pas un simple informateur qui possède un savoir local sur l'objet de recherche mais est stimulé pour devenir un analysant de cet objet de recherche par son expérience (Fugier, 2010, p.4). Ainsi, l'entretien clinique est « un espace de compréhension » (Hanique, 2007, p.105) « au sein duquel l'analysant se confronte à ses propres questions et hypothèses mais aussi à celles du sociologue clinicien » (Fugier, Op.cit., p.5). Dans cette perspective, la clinique s'inscrit dans une forme de construction d'un savoir collectif et collectivisé entre le chercheur – et ses références, ses lectures, ses compétences – et l'interviewée qui vient avec son expérience – expérimenter, c'est être affecté et avoir une connaissance de la pratique même de l'expérimentation. L'échange clinique élaboré ici se rapproche aussi du récit de vie dans le sens où le sujet raconte une partie de son expérience en explorant notamment les détails de « sa vie sociale », sa « vie et activités en relations et interactions avec d'autres personnes, pratiques récurrentes, cours d'action orientés vers des buts à atteindre » (Bertaux, Op.cit., p.10) dans le « monde social » (Ibid., p.15) qu'est son école.

¹¹² De fait, traditionnellement, la sociologie clinique a une visée émancipatrice pour les sujets rencontrés, et cherche à amener à une transformation des rapports sociaux. Ici, l'émancipation me semblait être un enjeu bien lointain du public rencontré, à ce moment de la recherche, sachant que la demande était fragile et que les étudiants se positionnaient comme dominants plutôt que comme dominés dans leurs rapports sociaux.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai vite posé la « co-construction » comme une « tentative de » plutôt qu'une condition *sine qua none* pour mener mon enquête, étant donné la difficulté à établir un cadre suffisamment sécurisant dans le temps de la rencontre pour échanger cliniquement. Ce cadre me semblait empêché notamment par la présence d'une méfiance réciproque, en fait, d'une absence de confiance chez les étudiantes et étudiants comme chez moi, entendue comme le crédit accordé à chacun des partis qui permettrait d'échanger et de construire une réflexion à deux. La confiance renvoie à deux composantes : celle d'« avoir confiance », c'est-à-dire d'être capable d'accorder sa confiance (à l'autre) et celle d'« être digne de confiance », c'est-à-dire être disposé à se plier à l'attente de la personne qui accorde sa confiance (Boudon et al., 2012). Dans le cas de ma recherche, sur la *scène sociale*, je me suis donc confrontée à des enquêtés membres d'un groupe fermé (rappelons le, sélectif et coûteux) consolidé par des normes de coopération et de réciprocité que je, individu extérieur, viens interroger, voire déconstruire pour mieux comprendre. Il n'est donc effectivement pas aisé de leur part de s'ouvrir sur leur vécu et de déposer du sensible au cours d'un entretien, mais aussi de pousser l'analyse critique.

Dans le même temps, sur « l'autre scène », pour reprendre une terminologie psychanalytique freudienne (De Gaulejac, 2009, p.11), sur ma *scène psychique*, s'est mise en place une forme de défense qui s'explique par mon histoire sociale et mon rapport à l'objet ; bagage social incorporé que j'apporte avec moi dans l'échange, sans toujours m'en rendre compte, alors même que j'ai tenté, dès les prémises du processus de recherche, de lui donner forme pour mieux l'appréhender sociologiquement et ainsi l'objectiver pour m'en distancier.

Une double question, à la fois méthodologique, épistémologique et éthique, que j'ai formulé par un travail d'autoréflexion se pose donc : comment faire confiance à ces élèves ? Et puis-je être digne de confiance ? c'est donc par une réponse en plusieurs temps que je propose d'y répondre pour éclairer le déroulé de l'enquête par entretiens sur plusieurs années. En cela, je m'adosse à la recommandation sociologique de Beaud et Weber, celle de « faire de l'explicitation des conditions singulières de l'enquête une exigence systématique » (Beaud et Weber, Op.cit., p.12), formule à laquelle, en tant que clinicienne, j'ajouterai aux « conditions singulières » le qualificatif « sociales et socio-psychiques », et préciserai que ces conditions sont analysées autant du côté de l'enquêté que de l'enquêteur.

3.1 Une difficulté à faire et me faire confiance. L'entretien comme rapport social teinté de méfiance

3.1.1 Comment faire confiance à une population qui « se vend » ?

Parallèlement à ce cumul d'absences, de retrait, de distance avec moi, j'ai rapidement pris conscience que je rencontrais les membres d'une population dont l'*ethos* en cours de façonnement est caractérisé par l'aptitude à « se vendre », c'est-à-dire à valoriser son expérience en produisant un discours de « motivation » et de « choix » qui sonne comme un concentré de justifications bien léchées éclairant la logique de la *trajectoire* sociale telle une « courbe harmonieuse » (Bertaux, Op.cit., p.37), se distinguant clairement d'un récit sur le vécu de son *parcours* en école, avec ses aspérités. En somme, par l'échange, j'ai d'abord eu accès à des paroles reconstituant la réalité dans une modalité « prête à l'emploi ». Interroger des élèves en cours de formation dans leur « grande école de commerce » m'a confrontée à interagir avec des

individus qui sont en train d'apprendre à intégrer stratégiquement le marché de l'emploi quand elles et ils ne sont pas déjà en recherche de stage ou effectivement en stage. Elles et ils sont ainsi dans une phase de leur vie où leur formation et leur expérience en école doit être valorisée pour qu'un potentiel recruteur puisse les choisir : elles et ils disent agir pour la « *plus-value* », pour « *rentabiliser* », pour la « *ligne sur le CV* », formules que je retrouvais dans le discours rationalisant de mes amis de longue date ayant intégré ces écoles. Par ailleurs, plus mon enquête prenait forme, plus je réalisais que l'art de savoir « se faire recruter » était ancré dans leur mode communicationnel, puisque cette compétence était valorisée et intériorisée dans divers contextes compétitifs sur l'ensemble de leur parcours, avant même l'arrivée en école et actuellement dans leur école sélective jusque dans le recrutement associatif à l'intérieur de celle-ci, puis, lorsqu'elles et ils le pourront, chez un employeur prestigieux. Ainsi, ces jeunes sont dans une position sociale qui les engage à avoir une posture spécifique : celle de valoriser leur formation et leur expérience en école tout en s'associant à la « grandeur » de leur établissement.

En outre, dans les récits est apparu un langage indigène que les étudiantes et étudiants partagent par leur communauté insularisée dans leur école – qui renvoie à des comportements, postures et statuts des élèves et d'outils de structure de la vie dans leur école spécifique – et par le « groupe » plus large dont ils et elles font partie que représentent les écoles de commerce. Par exemple, ils et elles parlent « *d'écoles de commerce* », de « *management* » ou de « *grandes écoles* », de classement de celles-ci (« *Top 3* », « *Top 5* », « *Top 10* »), de statut étudiant à l'arrivée (les « *AST* »), des étapes pour les intégrer (« *oraux de personnalités* », « *giguer* », « *lister* ») ou encore pour désigner les élèves exclus de l'univers associatif (« *nobod* », « *polard* », « *ghost* ») etc. Autant de catégories de pensée sur lesquelles nous nous penchons ponctuellement au fil de notre manuscrit – à quoi renvoient-elles ? Quelles représentations de l'école donnent-elles à voir ? – mais qui à ce stade créaient surtout une distance entre eux et moi.

Par conséquent, à ce stade de réflexion, leur demande apparaissait comme une demande sociale de distinction associée à une demande narcissique : celle de me prouver qu'elles et ils sont bien du côté des dominants, qu'elles et ils ont choisi de manière stratégique cette voie scolaire et professionnelle, donc, qu'elles et ils sont dans un processus de réussite sociale maîtrisée. Comment accéder à un autre discours que celui prêt à l'emploi ?

3.1.2 Comment me faire confiance en étant une chercheuse impliquée ?

Ce premier constat, son explicitation et le blocage auquel je faisais alors face s'est avéré devoir être mis en parallèle avec les premières émotions qui m'ont prise de cours à la sortie de premiers entretiens. De fait, j'ai été traversée dès mes premiers pas sur le terrain par de l'agacement et de la colère. J'ai d'abord compris cette « résonance intime » (Naudier et Simonet, 2011, p.14) comme la résultante d'une réaction face au processus de justification et de rationalisation duquel les étudiantes et étudiants sont particulièrement adeptes. De fait, cette rhétorique bien rodée chez les étudiants m'empêchait de faire ma recherche, car elle entravait mes possibles étonnements et ne fournissait pas de matériau pour penser le « vivant », restituer la part de subjectivité engagée dans son parcours social et singulier. Ainsi, élaborer du sens avec eux sur leur expérience semblait difficile, voire me paraissait d'abord impossible.

C'est en tentant de dépasser ce blocage que j'ai entamé un journal de recherche qui a été pour moi un lieu de subjectivation nécessaire et heuristique tout au long du processus de construction de cette thèse. J'y ai élaboré cette situation d'enquête en lien avec mon rapport à l'objet. En effet, pour reprendre les propos des sociologues Naudier et Simonet, faire œuvre de science, ce serait aussi faire le pari de travailler avec son *engagement* qui recouvre « l'ensemble des liens politiques, institutionnels, professionnels, contractuels, mais aussi biographiques, familiaux, intimes et parfois même charnels qui peuvent intervenir dans la construction d'une recherche sociologique et dans sa réalisation » (Naudier et Simonet, 2011, p.5)¹¹³. Plus spécifiquement dans l'approche clinique, le chercheur travaille avec toutes les dimensions de sa personne puisque c'est à partir de lui, en tant qu'être social, qu'il peut comprendre et interpréter (Hanique, 2009). La neutralité et la distance traditionnellement établies comme règles structurants la position du chercheur dans l'enquête n'ont que peu de sens dans ces perspectives, et la clinique pose la notion d'« implication » comme *forme d'engagement* ou de responsabilité, qui renvoie aux relations que le chercheur entretient avec sa recherche, et plus spécifiquement au « rapport du chercheur à ses motivations, ses objectifs explicites et implicites, ses choix théoriques et méthodologiques, ses implications institutionnelles, etc. » (Giust-Desprairies, 2013, p.20). La clinique ajoute que celle-ci, si elle n'est pas explorée par le chercheur, comporte un risque, celui de « s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler précisément parce qu'on y est pris » (Amado, 2013). Ainsi, travailler sur son engagement permet précisément de procéder au travail de recherche (Naudier et Simonet, Op.cit).

Dans cette perspective, le témoignage de ma trajectoire sociale avec l'objet « grande école de commerce », la rupture scolaire souhaitée et engagée avec cet objet, et en même temps, ma proximité avec lui par mon milieu social, retracé en introduction, est insuffisant. Formuler « d'où on vient » (Pinçon et Pinçon-Charlot, Op.cit., p.121), car il existe un « impact de l'origine sur la pratique », m'a permis d'explicitier dans quelle position j'ai entamé cette recherche. Pourtant, même après avoir posé à l'écrit les présupposés que je pouvais avoir sur cette population, j'ai continué à me heurter à l'émotion écrasante de la colère durant certains échanges, combinée à une frustration, à la sortie de ceux-là, liée au sentiment que je ne tirais rien de ces rencontres. Par conséquent, il m'est apparu judicieux de prolonger l'invitation de Pinçon et Pinçon-Charlot en disant ici qu'il était plutôt nécessaire pour moi de savoir « d'où je parle », et de prendre à bras le corps comment mes origines me travaillent socialement et psychiquement *durant* l'enquête, au vu leur incorporation autant que du rejet que j'ai pu en avoir. Comprendre les tensions associées, non pas pour en dire quelque chose dans l'absolu – et s'épancher « narcissique[ment] » (Naudier et Simonet, Op.cit.) –, mais précisément pour saisir comment l'incorporation de cette histoire sociale, qui s'impose à mes dépens dans l'enquête, éclaire les démêlés avec le terrain.

J'ai commencé cette recherche à une place ambiguë. De fait, je suis partie sur le terrain avec ce qui me semblait être une facilité : celle d'avoir une connivence avec le milieu social des élèves que je rencontrais (en majorité celui de classes supérieures), dont je suis moi-même issue, et être en proximité avec elles et eux en âge (j'ai commencé ma recherche quand j'avais 25 ans,

¹¹³ Ces auteures s'accordent ainsi avec l'idée de la sociologie féministe selon laquelle le savoir est toujours politique puisque le chercheur est un être social avant toute chose (Op.cit., p.10).

soit quelques années de plus que celles et ceux que je contactais). Je me suis donc présentée dès les premiers échanges avec une manière d'être, une hexis corporelle et vestimentaire pas tant éloignée que la leur voire en proximité forte. En réécouter les premiers entretiens qui m'avaient semblé infructueux, j'ai pris conscience que je me positionnais comme l'une des leurs dans l'interaction : en rebondissant sur le récit de l'autre non pas pour m'étonner ou demander des précisions, mais en mobilisant mon propre récit et en faisant référence, par exemple, à ma grande sœur ou mes amis qui ont suivi ce même cursus privilégié. En me mettant à distance d'une posture sociologique, il était en fait plus aisé pour moi de me saisir du moment de l'échange, me permettant d'euphémiser la distance sociale (Pinçon et Pinçon-Charlot) avec ce public. Alors que pourtant, les références méthodologiques qui me guidaient affirmaient que cette posture était utile dans la rencontre avec des « dominants » – Pinçon et Pinçon-Charlot rappellent que : « L'euphémisation des distances se doit déjà de combattre ce que la sociologie peut éveiller comme image négative dans un milieu qui est fondamentalement conservateur. Elle est une condition, sinon nécessaire, du moins favorable au bon déroulement de l'entretien dans un milieu social qui n'apprécie guère les manquements aux convenances, fussent-elles vestimentaires » (Op.cit., p.127) – je me retrouvais face à une impasse dans le dialogue.

J'ai alors compris que cette posture m'était en fait moins coûteuse sur le plan social de l'enquête, mais aussi sur le plan psychique, dans la configuration même de l'échange. En renvoyant aux étudiants l'illusion de (continuer à) faire partie du même monde que le leur, je m'offrais la possibilité sécurisante de ne pas (re)vivre, dans l'acte même de l'enquête, la rupture volontaire avec mon projet social et familial originaire, qui m'a contrainte à la non-reproduction sociale. Celle-ci a eu un coût pour moi, social et économique, et psychique aussi, ce dont je n'avais pas pris pleinement conscience en entamant ma recherche sur ces établissements. La distance qui se créait entre mon mode de vie et celui de ma famille ou de mes camarades produisait deux effets contradictoires chez moi : d'une part, de la colère et de l'indignation face à certains comportements normalisés – en termes de dépenses qui me paraissaient indécentes par exemple – me rappelant leur privilège, d'autre part, de la honte associée à une forme de regret difficile à assumer, celle de ne finalement pas avoir pris cette « voie royale ».

Par ce rapport teinté d'ambivalence à l'objet « grande école », l'exploration par ma recherche me mettait dans un état d'inconfort et de tension non conscientisé, en travaillant avec et sur celles et ceux qui ont la vie que j'ai choisi de ne pas vivre et qui ont, en partie, répondu au projet parental. Le face-à-face avec ces sujets me rappelait alors mon propre déplacement (et déclassement social et économique) me situant « dans les fractions dominées de la classe dominante » et pas (plus) « dans la classe dominante » (Pinçon et Pinçon-Charlot, Op.cit., p.124). Il réactivait à la fois la part de regret, de gêne et de honte, en moi, ainsi que la colère voire le dégoût associé à ces émotions, construites socialement par la norme de grandeur que mes amis et proches m'imposaient et que je retrouvais chez celles et ceux interviewés. Ainsi, l'échange créait un rapport de force dans lequel, moi aussi, je devais justifier ma place. Pour me défendre – de l'humiliation, du mépris projeté et du renvoi à la possible dés-assurance face à mon choix, au regard de ma propre histoire – et par confort social, je donnais l'illusion de faire partie de la communauté. Plus qu'un privilège, la réduction de la distance sociale devenait un frein à l'enquête, puisqu'elle se posait de manière détournée chez moi, comme une protection.

Cette défense peut se penser à l'aune de la notion de « contre-transfert » proposée par Devereux, qui renvoie historiquement, dans la psychanalyse freudienne, à l'ensemble des déformations dans les réponses de l'analyste révélant ses propres besoins et souhaits inconscients, que Devereux propose de migrer dans le champ de la recherche, et concernant l'enquêteur (2012[1967]). Ainsi, je me positionnais du côté de la connaissance (« je sais ») et donc j'adoptais une posture d'indigène sur le terrain que pourtant je cherchais à débayer et explorer. En somme, j'entrais dans le « monde de l'informateur » au point de devenir « son double » et en évitant par-là de m'*engager* dans l'échange en tant qu'enquêteur (Kaufmann, Op.cit.). Cela m'empêchait d'être dans une posture de sociologue, et d'abord du côté de l'empathie¹¹⁴, posture pourtant fructueuse pour conduire des entretiens à visée compréhensive (Ibid., p.52) et clinique puisque celle-ci doit « permettre que s'élabore progressivement dans la confrontation entre deux points de vue (celui du chercheur et celui du sujet) la co-élaboration d'une pensée formalisée sur le sens vécu par le sujet » (Hanique, 2007, Op.cit., p.105). Cela m'empêchait ensuite de m'étonner, de demander des précisions sur le jargon utilisé par les élèves, qui est pourtant de fait étouffant pour la pensée, d'interroger les pratiques sociales qui m'étaient relatées, les éléments de contradiction que j'entendais ou les creux de leur récit.

Pour autant, la présentation de ma recherche que je proposais en introduction de la rencontre, et l'affirmation discursive que je formulais en me disant « sociologue », bien que rendue ambiguë par mes réactions dans la suite de l'entretien, était une manière conscientisée de faire mon travail de chercheuse, et m'amenait à avoir effectivement accès à ce discours qui révèle une distance, voire marque une frontière entre le « nous » auquel les étudiantes et étudiants appartiennent, et l'autre, le « eux »¹¹⁵ dont je fais partie. Plutôt que d'explorer cette frontière sociale porteuse de sens sur mon objet de recherche, je m'en protégeais.

L'exploration de cette tension a été cruciale dans l'orientation de ma recherche et finalement particulièrement utile puisque l'analyse de ces échanges par la voie de l'enquête sur mon enquête (ou du « comment j'enquête ? ») m'a donné du matériau très riche sur la posture des élèves dans la prise de parole auprès d'un tiers extérieur à leur environnement social.

3.2 Glisser d'un rapport social vers une relation constructive dans l'entretien

3.2.1 Comprendre les enjeux des élèves dans l'échange

Après ce premier temps difficile mais nécessaire d'autoréflexion, j'ai pu continuer à mener mon enquête sur ce que les rencontres disaient de la socialisation des concernés, et sur des conditions de l'échange favorables pour construire du savoir sur celle-ci. Ne pas « disqualifier » la parole (Bobbio & Florida, 2016, p.249) des élèves et ainsi comprendre leurs enjeux dans leur prise de parole était visé.

Ces étudiantes et étudiants qui « se vendent » sont en voie – ou en tout cas projettent – de rejoindre, par leur passage en « grande école », la classe dominante connue

¹¹⁴ Kaufmann rappelle que l'empathie permet la compréhension, et que pour cela, l'enquêteur doit « entrer en sympathie avec l'informateur tout en saisissant ses structures intellectuelles » (2011, Op.cit., p.50).

¹¹⁵ En référence au troisième essai de Norbert Elias, *la Société des individus - Les transformations de l'équilibre " nous-je "* (1987).

méthodologiquement pour faire de la « langue de bois », c'est-à-dire construire un discours simulé, formuler une parole peu libérée : face à la haute bourgeoisie ou l'aristocratie (Pinçon et Pinçon-Charlot, Op.cit.), aux cadres (Boltanski, 1982) ou dirigeants de grandes entreprises (Laurens, Op.cit.), les sociologues déjà cités racontent aussi leur difficulté à dépasser cette parole soutenant voire promouvant le collectif dont les interviewés font partie – l'équipe de travail ou plus largement l'organisation.

Ainsi, le refus de certains élèves à me rencontrer ou l'émergence d'une forme de défense dans l'échange a alors pris un autre sens que celui de l'immaturation, du mépris, ou du besoin de « se vendre » : elles et ils ont des « bonnes raisons » de ne pas dire la vérité (C.Dejours¹¹⁶, 2015[1993]), p.247) étant donné, comme le rappelle C.Dejours en psychodynamique du travail, que « l'expression de la vérité du vécu peut entrer en concurrence avec les intérêts stratégiques des sujets » (Ibid.), en tant qu'acteurs en compétition dans le champ (social, économique) et en tant qu'élèves affiliés à un groupe, celui de leur « grande école ». La figure de la « sociologue » que je représente, qui se rapproche de celle d'un « journaliste » comme Eléanor me le précisera par exemple, peut être vécue comme intrusive car elle apparaît comme un danger potentiel. Ainsi, l'art de « se vendre » s'associe aussi à l'art de « vendre son école » dans tous les contextes.

Le « *storytelling* », pour reprendre les termes indigènes managériaux, est donc devenue une ressource éclairant mon objet de recherche et ma problématique. Ce type de parole sur l'établissement intégré a été entendue dans une démarche compréhensive, au-delà du rapport – social et de force – qui s'établit potentiellement entre la sociologue que je suis et le répondant socialisé en grande école, confronté au risque et au défi de parler de lui dans son école et de celle-ci.

J'ai remarqué alors que les étudiantes et étudiants qui produisaient un discours de valorisation de leur école et de l'expérience extraordinaire (« *géniale* », pour reprendre les termes étudiants) en son sein, marquant ainsi une distinction avec moi, étaient celles et ceux ayant des responsabilités associatives sur leur campus. Quand les étudiantes et étudiants racontent qu'elles et ils sont hors du commun par leurs « pratiques sortant de l'ordinaire », « le chercheur est ainsi placé dans une position dominée par le contenu du discours qui lui est tenu » (Pinçon et Pinçon-Charlot, Op.cit., p.129). Ainsi, on ne projette pas sur moi un simple « recruteur » ou un « journaliste », comme je l'ai posé précédemment, mais aussi un « profane ». En ce sens, par cette position discursive, les élèves éclairent aussi le rapport social qu'elles et ils entretiennent, ou qu'il faudrait entretenir, avec cette entité instituée qu'est « *son école* » : celui d'une relation possessive, qui, par son caractère privilégié, demande une certaine implication et mobilisation de soi. La mobilisation du concept d'investissement dans son versant psychique et socio-psychique me semble donc prendre précisément sens ici : l'expérience étudiante prend ici sens aussi dans une dimension affective qui a une place capitale dans l'univers d'attentes des étudiants comme dans la manière dont les élèves se définissent de manière distinctive et vont se mettre en activité par et pour leur école. L'institution crée de la distinction mais aussi de l'emprise, dans ce cas de figure. C'est en partie à travers cette analyse que ma recherche

¹¹⁶ Je précise ici que je cite C.Dejours, soit Christophe Dejours, pour le différencier de Roxanne Dejours que je mobilise plus amplement et pour laquelle je ne mentionne pas son prénom.

s'est orientée vers la compréhension de la participation étudiante à la construction de la grandeur de son établissement.

3.2.2 Accepter de m'engager dans l'entretien

En posant ce second niveau d'analyse, j'ai procédé à un déplacement de mon interprétation. J'ai ainsi prêté attention autrement aux paroles étudiantes, lors la réécoute des échanges épineux¹¹⁷ et à la reprise de notes sur ceux-là. J'ai accueilli que les étudiantes et étudiants en question n'étaient pas seulement des promoteurs conquérants ayant à cœur de valoriser leur parcours, mais aussi des sujets partageant, entre les lignes et les phrases toutes faites, une part de vécu ambiguë, de contraintes et d'imaginaire. Le cadre d'échange que je leur offre, même avec ses écueils, a été le lieu d'une mise en mots parfois explorés par mes tentatives de relances sur ce qu'elles et ils ont ressenti, vécu, subjectivement ; il a ainsi permis de dévoiler une part de doute, de décousu, d'absurde, puisque, comme tout sujet, les étudiants de « grande école », même bien formés à cela, ne sont pas capables de tout rationaliser, c'est-à-dire de tout saisir et de traduire dans une visée de valorisation de soi et de leur établissement. Par cette évolution dans mon attitude face au récit, j'ai pu m'engager autrement dans les échanges suivants.

J'ai noté plus haut que l'engagement du chercheur au sens large faisait référence au fait que le chercheur, en tant qu'être social, faisait intervenir l'ensemble des dimensions de sa personne dans la construction de la recherche (Naudier et Simonet, Op.cit.), la compréhension et l'interprétation qu'il en faisait (Hanique, 2009, Op.cit.). En ce sens, la recherche est *impliquante*. Kaufmann rappelle lui plus spécifiquement que le moment de la rencontre compréhensive est caractérisé par un engagement réciproque. D'abord parce que celui qu'il nomme « l'informateur », dans l'interaction, a besoin de repères pour identifier son interlocuteur ensuite parce le mode conversationnel souhaité dans l'approche compréhensive n'est possible que si le chercheur donne un peu de « lui-même » (Kaufmann, Op.cit., p.52). Pour que l'enquêté s'engage, il faudrait que l'enquêteur s'engage « activement » aussi (Ibid., p.19).

Ici, je peux dire que j'étais en difficulté dans *cet engagement* dans la rencontre parce que j'étais *trop impliquée* dans l'enquête pour me laisser gagner par le terrain et par la parole de l'autre. Ne plus me soucier de « voir des choses que je n'avais pas forcément envie de voir » (Olivier de Sardan, Op.cit., p.232) était une étape indispensable. En même temps, cette implication a participé à la construction de mon objet, à celle de mon épistémologie, de ma méthodologie. Elle a été nécessaire puisqu'elle a créé du lien avec mon objet, et provoqué chez moi l'énergie et le désir de produire de la connaissance sociale et sensible sur cette population en passant par des récits de vie singuliers plus que par une analyse, d'abord, d'entrée structurelle.

Ainsi, cette prise de conscience a été pour moi celle aussi d'un effort technique de changement de mode d'écoute, pour être ainsi du côté d'une « écoute risquée » au sens de C.Dejours, condition à l'authenticité de la parole puisque ce mode d'écoute participe à l'établissement de

¹¹⁷ L'analyse clinique partage avec les méthodes qualitatives de type compréhensive ou narrative, citées précédemment, l'idée que le début de l'enquête sociologique commence pleinement au moment de l'analyse du matériau, ou de « l'investigation » de celui-ci (Kaufmann, 2011, Op.cit., p.75), qui passe par l'écoute et la retranscription de ses *interviews*, dès les premiers entretiens (Bertaux, 2010, Op.cit., p.50) ou après en avoir mené plusieurs (Kaufmann, Op.cit., p.74).

bonnes conditions intersubjectives. D'après cet auteur, la parole « dépend de la nature de l'écoute » (C.Dejours, Op.cit., p.249) car elle « ne produit de l'effet que si c'est une écoute risquée, au même titre que la prise de parole est une décision risquée » (Ibid., p.250). De fait, écouter engage, entre autres, au risque d'« entendre la souffrance d'autrui, pénétrer dans le drame (...) bouleversant et déstabilisant pour le fonctionnement psychique des chercheurs » (Ibid., p.249). Cette idée se retrouve dans l'analyse proposée par Devereux (Op.cit).

Ainsi, la clinique est apparue possible dans mon approche sur le terrain, se traduisant effectivement par une écoute du vécu subjectif des interviewés, de leurs émotions, leurs contradictions, leurs tensions, comme voie pour explorer les nœuds et incohérences du discours entre ce qui se fait et ce qui se ressent. Enfin, l'une des conséquences de ce déplacement a aussi été d'accepter de m'impliquer techniquement dans l'échange sachant que « la qualité de la relation du chercheur avec ses interlocuteurs apparaît comme une condition de l'efficacité heuristique. Sans une attention authentique, aucun interlocuteur n'acceptera de prendre les risques du dévoilement et de la compréhension » (Hanique, 2009, Op.cit., p.36).

Finalement, par ce travail de *dés-implication*, j'ai pu m'engager avec moi-même en tant que chercheuse à être *engagée* à l'endroit de l'échange, et ce de manière plus constructive – en fait, au bon endroit –, pour reprendre l'enquête sociologique. En travaillant avec les dimensions de ma personne en tant que sujet impliquée et engagée (Hanique, Ibid.), j'ai pu continuer à enquêter tout en usant de la sociologie comme outil d'émancipation.

3.3 Etablir une relation de confiance : mener à bien son enquête

Le constat d'un empêchement réel dans une mise en dialogue constructive avec les élèves, empêchement teinté de projection puisqu'alimenté par mes propres limites, m'a ainsi permis d'entrer autrement, avant même de revenir sur le terrain, dans l'écoute, les notes et premières pistes d'investigation des entretiens précédemment enregistrés.

Comment rentrer, avec l'autre, dans les plis du social de son école ? Le désir de déconstruire l'ensemble des représentations¹¹⁸ qui peuvent exister sur les écoles de commerce pour reconstruire un ensemble de résultats sociologiques et socio-psychiques sur ce qui s'y déroule en passant par les étudiantes ou étudiants m'est apparu alors possible. Les élèves sont formés à ne pas déconstruire les rouages du fonctionnement social de leur école, pour mieux se distinguer. Comme tout sujet, ils sont, de fait, tenus par le besoin de l'illusion de cohérence biographique (Bertaux, Op.cit.). Pourtant, par leur prise de parole chiadée, ils révèlent aussi les enjeux sociaux et socio-psychiques dans lesquels ils sont pris en ayant intégré ce type d'établissement ainsi que le niveau d'investissement de soi engagé dans celui-ci. Ainsi, ils participent à construire leur distinction par la production d'une *illusion*, d'une *fable* collective qui révèle certaines failles mais qui a pour fonction d'assurer que la grandeur de leur établissement soit maintenue et que la leur tienne.

En étant soucieuse des contradictions et tensions révélées par leurs paroles, j'ai pu accéder à un autre niveau de discours chez ces mêmes étudiants, qui s'apparente à ce que j'ai nommé un malaise partagé collectivement qui illustre bien que les élèves, même formés au « *storytelling* »

¹¹⁸ Les représentations sont ici entendues comme des « manières de penser et d'interpréter la réalité sociale » qui deviennent alors des « connaissances socialement élaborées et partagées » (Berjot et Delelis 2014, p.180).

partagent des émotions, des éléments de leur expérience vécue qui disent autre chose que du contenu justificatif et rationalisant de leur parcours.

3.3.1 Procéder par itération à travers le sensible

Comme je l'ai spécifié en introduction, l'énonciation d'un malaise, en filigrane, dans les différents récits des étudiantes et étudiants, caractérisée par une difficile affirmation puis déconstruction par les élèves, a été saisie dans le cadre de cette recherche. En effet, ceux-là sont apparus comme des énigmes proposées par les interviewés. La sociologie m'a aidé à penser le phénomène de l'acculturation. Pour autant, la conclusion d'un glissement dans l'apprentissage faisant alors écho à l'opposition proposée par la littérature sociologique entre pédagogie active (et comportementale) caractérisant ces établissements (Abraham, Op.cit ; Dejours, Op.cit.), et pédagogie scolaire (Tanguy, 2016 ; Robin et Raveleau, 2017), m'est apparue insuffisante par notre approche par « itération » (Olivier de Sardan, Op.cit., p.82) caractérisé par des allers-retours avec le terrain. En effet, les affects négatifs, qui s'inscrivent en contre-point à l'excitation et la satisfaction relatées par d'autres, sont amenés de multiples manières dans le récit des élèves, parfois sous forme de gêne, parfois d'insatisfaction, parfois de décalage total, et n'apparaissent pas uniquement dans le récit sur les cours mais plus largement sur le processus de socialisation à l'œuvre : dans la sphère associative, par rapport aux interactions en son sein, aux normes comportementales qui y sont attendues et aux valeurs qui y sont véhiculées, dans la comparaison entre les promesses intériorisées et projetées sur le parcours en école et la réalité de la formation et de « l'expérience étudiante » tant vantée par les établissements, et ce en fonction des trajectoires scolaires précédentes, de l'origine sociale et du sexe des interviewés.

Par conséquent, l'importance de ce « malaise » m'est apparu avec le temps, comme un manque dans la littérature et dans notre réflexion, et ce, d'autant plus que nos rencontres ont permis de souligner qu'en face, un autre malaise, en fait nourri par celui des étudiantes et étudiants, se révélait : celui des enseignants qui se questionnent sur ce qu'ils leurs apprennent et qui s'interrogent sur le « *désarroi* », l'« *errance identitaire* », les « *difficultés psychologiques* », « *identité malheureuse* » de ces étudiantes et étudiants « *un peu dépressifs* » qui « *n'ont aucune idée de pourquoi ils sont là sauf ceux qui veulent gagner de l'argent* » et qui « *ne savent pas ce qu'ils veulent devenir* », pour n'en dire que quelques mots (l'analyse étant prolongé dans le Chapitre 2).

A partir de là, il m'a semblé que l'énergie de la réflexion dans la recherche devait se focaliser aussi sur la capacité à donner sens à ce malaise (ou « trouble », chez Pagès (1993, p.13)). Par conséquent, sa compréhension face aux « données brutes » fournies par les entretiens est venue se poser comme une « étape intermédiaire » entre le matériel du terrain et ce que Becker nomme « les catégories les plus vastes et les plus générales de l'analyse sociologiques » (Becker, 2002, p.202). Par ailleurs, l'intérêt ressenti face à ce trouble m'a amené à élaborer une problématique précise de recherche autour de cette expression. Ce malaise pluriel a été exploré au prisme des enjeux singuliers des sujets, révélés par leur propre histoire, mais aussi recoupé avec des tensions institutionnalisées partagées.

En somme, ainsi déplacée dans ma posture, cette « attention portée au ressenti » (Vandeveld-Rougale, Op.cit.) m'a aussi permis d'offrir aux élèves « l'exercice pratique d'un déplacement » de leur côté, en exerçant une « réflexion distanciée » sur leur propre vécu et les sens associés

(Hanique, 2007, Op.cit., p.105), dans le but de se saisir du processus de socialisation entendu comme ce que l'institution veut faire d'eux, et ce que les étudiantes et étudiants en comprennent et en prennent. Donner du sens au sensible m'a amené à devoir trouver des stratégies pour permettre et accueillir la parole des élèves lors des entretiens alors même que leur institution de rattachement est plutôt inhibante.

3.3.2 Tirer profit de ma posture sociale pour produire un savoir compréhensif et clinique

Se sont alors posées deux nouvelles questions essentielles pour mener à bien mon exploration sociologique. Comment les étudiantes et étudiants d'école de commerce coopéreraient-elles et ils avec moi ? Et comment tirer profit de ma posture sociale spécifique ?

De fait, établir une relation de confiance va de pair avec la mise en place d'une coopération, comme le rappelle C.Dejours dans son *Addendum* (Op.cit., p.235). Pour se faire, il faut qu'il y ait l'envie chez les élèves de se distancier, de comprendre et de déconstruire la structure scolaire dans laquelle elles et ils se sont orientés, parfois plus par contrainte sociale que désir individuel, et pour lequel elles et ils ont déployé des efforts sociaux et psychiques en amont (mise en suspens des activités sociales et des loisirs au profit d'un sacrifice scolaire dans le but de réussir les concours) soutenus (économiquement et socialement en majorité) par les parents, et dans lequel elles et ils ont aujourd'hui investi économiquement et socialement. En somme, faire l'effort de déconstruire le mythe de la grandeur avec moi, ce serait déstabiliser la « voie royale » prise par eux, coûteuse à de nombreux niveaux au prix d'une vie sécurisée promise.

Comment créer du désir à coopérer et donc à élaborer en intelligence (Ibid., p.236) ? J'avais de fait pour objectif de réussir à guider l'interviewé à aller au-delà du discours « vendeur » pour rentrer dans un échange plus riche, et plus proche de son *expérience vécue*. C'est autant dans ce que les élèves souhaitent dire de leur parcours, de leur rapport à leur école, que dans les creux de ce discours, que j'ai trouvé matière à discuter et analyser, avec eux, les rouages du système grande école.

Ensuite, comment tirer profit de ma posture d'étranger, au sens de Simmel, c'est-à-dire extérieure au groupe social dont je rencontre les membres, et en même temps *dedans*, impliquée dans ce même groupe social, en réciprocité sociale avec ses membres¹¹⁹ ? Je me suis ainsi déplacée dans l'échange.

J'ai décidé de me présenter – et d'interagir – en tant qu'étudiante plus âgée qu'eux qui fait une thèse en sciences sociales et qui s'intéresse à leur vécu dans le but de comprendre « *la diversité et la multiplicité des manières de vivre sa « grande école de commerce »* »¹²⁰. Cette affirmation de position m'a permis de créer une proximité tout en étant à une place distancée mais compréhensive¹²¹. Notons que l'expérience du terrain, c'est aussi le temps du terrain et ce qu'il

¹¹⁹ Voir notamment Rammstedt, O., (1994). L'étranger de Georg Simmel. *Revue des Sciences Sociales*, Vol. 21, 146-153.

¹²⁰ Cette formule me permettant de me détacher d'une forme d'essentialisation de cette population – potentiellement vécu comme une « caricature » par son caractère simplifié (Bertaux, Op.cit., p.56) – et d'insister sur ma posture compréhensive.

¹²¹ Notons simplement ici que le temps a joué en ma faveur dans ce processus. Etant donné que j'ai vieilli, je me suis éloignée des étudiants. D'ailleurs, au début de ma thèse, les étudiants me tutoyaient facilement et au fur et à mesure, ils m'ont vouvoyé pour finalement m'appeler « Madame ».

produit à son issue (Clair, 2022). Ici, le temps passant était à mon avantage puisqu'au-delà de ce qu'il m'a permis pour l'élaboration et la prise de distance avec ma propre histoire, il participe à marquer mon « identité de position dans le temps biographique » (Mauger, 2015, p.80), celle d'une sociologue trentenaire, qui différait alors de celle des étudiantes et étudiants et me mettait dans une position plus confortable.

Voici un exemple de relance de ma part auprès d'un groupe d'élèves d'une même école, de cette nouvelle place prise dans l'échange :

« Et par rapport à vos témoignages là, je vais peut-être vous poser une question qui vous paraît idiote mais comment, concrètement, vous décidez de lister ? Vous vous levez un matin en vous disant « je vais lister », vous allez chercher quoi et comment ? Pour créer, pour reprendre des termes de Malo, un « groupe qui va se souder » et « se dévoiler six mois plus tard » ? ».

J'ai aussi pris parti de poser frontalement certaines questions, de mettre au travail des hypothèses de manière très explicite. Par exemple, le malaise étant ce qui est difficilement dicible, le comprendre m'a amenée à le mettre au travail d'un entretien à l'autre. C'est-à-dire que la co-construction promue par la clinique s'est faite de manière collective, à travers la circulation d'hypothèses d'un entretien à un autre, d'un étudiant à un autre. En fait, au fur et à mesure de l'enquête, je proposais à l'étudiant rencontré de travailler sur ce que ses camarades avaient précédemment dit, sans les nommer et sans toujours préciser de quelle école elles et ils venaient. Dans cette perspective, la confiance ne s'est pas construite uniquement dans le face à face ponctuel mais entretien après entretien, dans la capacité à donner la parole à d'autres camarades absents pour parler, aussi, des autres expériences et des autres institutions et finalement, en creux, de celle de l'étudiant rencontré dans le moment présent. Cette forme de co-construction collective indirecte auprès du groupe d'élèves rencontrés est un bricolage méthodologique qui a permis de dépasser la langue de bois, en faisant parler de soi et de son institution indirectement car en parlant d'abord des autres et de leur établissement. C'est par cette posture que je me suis (re)trouvée clinicienne dans l'échange. J'ai souhaité faire l'exercice de relever mes étonnements et surprises, mes incompréhensions, tout en rappelant *qui je suis* (une doctorante en sociologie qui n'est pas là pour les juger mais pour comprendre) et *d'où je viens*, en en faisant une ressource – j'entends les enjeux sociaux qui les traversent puisque je n'en suis pas si éloignée d'eux par mon histoire sociale, je partage avec eux une partie de leurs déterminismes sociaux et je me retrouve en partie dans certains comportements dans l'interaction. Je partage avec eux des dispositions communes sans être pour autant dans une similarité comportementale et mentale).

Je peux donner une illustration effective de relance mettant au travail l'hypothèse d'un autre entretien, avec Fabien, qui s'en est saisi en discutant par la suite de la scission instituée entre celles et ceux nommés communément les « PGE » (anciens élèves de Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE)) et les « admis sur titres » (en fait, les élèves venant d'autres cursus scolaires que la classe préparatoire) :

« Moi : Par rapport aux événements d'ailleurs : j'ai interrogé une étudiante en AST qui est à Audencia, comme toi (*E: humhum*), et qui me racontait l'événement d'aparthaton¹²², c'est ça ?

Fabien : *Ouais, ouais.*

Et elle me racontait qu'elle avait eu l'impression, en tant qu'AST, que ça avait été fixé pile le soir avant leurs premiers partiels, elle me racontait comment en tant qu'AST elle avait un peu l'impression qu'il y avait une scission qui se faisait entre les AST et les PGE.

F : Alors ça je ne savais pas qu'ils avaient leurs partiels le lendemain ! Alors là c'est pas de bol (rires).

Elle me disait « oui je suis sûre que les PGE le savaient », donc je me demandais si tu avais un avis là-dessus, sans que tu sois spécialement impliqué dans cette décision de date, et un regard, plus largement, sur cette différence de traitement entre étudiants de parcours scolaires différents. »

Ce travail réflexif, bien que tumultueux, a été une voie salutaire pour déconstruire la « fiction commode » (Sapir, 1967) que j'avais établie en amont de mon entrée sur le terrain, pour objectiver ma propre subjectivité dans la recherche, et ainsi pour mener à bien mon enquête clinique. Cette enquête sur l'enquête, en parallèle du travail de recherche effectif, m'a permis de nuancer la réflexion que je construisais sur le vécu étudiant dans ces « grandes écoles de commerce » françaises et sélectives, tout en le complexifiant et renforçant sa construction dans une visée de production de connaissances. De fait, elle a été indispensable pour que l'entretien devienne un espace de confiance où l'autre peut advenir et former du sens, à son échelle, et où il m'était possible de faire dialoguer les propositions discursives avec des concepts les rendant intelligibles sur un plan sociologique et psychosociologique. Par ailleurs, cet exercice épistémologique et éthique a été la source d'une orientation analytique inattendue : celle des affects comme voie heuristique pour saisir l'expérience étudiante, amenant à ce que le sensible ne soit plus seulement le point de départ d'une énigme, mais une perspective éclairante de ce système éducatif. Ce chemin de croix a été nécessaire pour que ma posture d'étrangère de proximité, en quelque sorte, devienne une ressource épistémologique pour élaborer sur les parcours des étudiantes et des étudiants. En devenant une « alliée » pour l'autre, dans le cadre de la rencontre (Bertaux, Op.cit, p.56), plutôt que de rester une opposante, au regard de mon histoire de vie, et en réussissant à « combiner empathie et (sens) critique » (Olivier de Sardan, Op.cit., p.232), je peux dire que ce processus n'a pas que bouleversé ma recherche mais m'a aussi transformée.

¹²² Evènement d'intégration où les étudiants engagés dans l'espace associatif organisent des soirées dans leurs appartements ouvertes à tous les étudiants de l'école qui viennent se plier à des épreuves pour prouver leur motivation à rejoindre telle ou telle association.

4. Evolution de la structure des entretiens durant l'enquête

L'évolution de mon support aux entretiens, avec les élèves d'abord, illustre et cristallise le mouvement dans les rencontres, explicité ci-avant, les échanges ayant fluctué d'un mode justificatif – voire défensif – à un mode compréhensif, et jusqu'à un mode clinique.

Une trame d'entretien, avec des grands thèmes associés à des questions types rédigées en amont, a d'abord été établie pour les premières rencontres. Cette première trame a permis d'interroger les étudiants sur leur expérience en école de manière chronologique, en les faisant notamment échanger sur : leur choix d'entrer en école, leurs premiers jours d'intégration, leur expérience des cours, celle de la vie associative, leur suite de parcours scolaire et/ou associatif, leur stage ou/et l'international, ainsi que leur projection dans l'avenir. L'objectif était de les questionner sur leurs impressions et sentiments autant que de les mobiliser sur leur capacité à rationaliser et à se saisir de ce qui se jouait sociologiquement dans leur établissement. J'adaptais les questions prédéfinies au fil de l'échange, en fonction des récits singuliers des uns et des autres et pour qu'elles « fassent sens » (Olivier de Sardan, Op.cit., p.60) pour les interviewés. Ainsi, j'ai d'abord élaboré une trame structurant le récit individuel sur la trajectoire biographique entre lycée et « grande école de commerce » puis sur le parcours à l'intérieur de celle-ci, tout en me dotant d'un support rassurant pour accompagner mes premiers pas sur le terrain. Rapidement je m'en suis distanciée, gardant à l'esprit la chronologie du parcours tout en prenant conscience que le retour d'expérience sur l'entrée *en* école et l'intégration sur le campus prenait toujours un temps conséquent pour les élèves – plus d'une heure – plus que les thèmes qui suivaient, donnant à voir l'intensité de l'expérience vécue à ce moment précis (Annexe 1.1). La prise de recul sur ce support soutenant combinée à un travail réflexif sur mon implication m'a amenée à mettre au travail mes premières hypothèses sur les configurations des rapports sociaux et les mécanismes sociaux à l'œuvre sur le campus. Les entretiens suivants se sont alors organisés autour d'une écoute active et d'une tentative de co-interprétation permettant de dessiner plus précisément les contours de ces hypothèses. C'est après une première dizaine d'entretiens qu'il m'est apparu central, d'une part, de prendre en considération que cette période étudiée était aussi celle d'un passage à l'âge adulte, et ainsi que la sociologie de la jeunesse et des âges pouvait ainsi m'être utile, d'autre part, que l'activité associative et l'activité scolaire se posaient comme deux éléments indissociables de la formation, mis au travail par les étudiantes et étudiants dans la comparaison et dans leur intrication, comme si l'une ne pouvait pas se comprendre sans l'autre.

Soumise à un premier confinement, j'ai proposé aux élèves déjà rencontrés d'échanger une seconde fois, à distance (cinq sur dix m'ont répondu positivement). Cette rencontre avait pour objet de comprendre leur vécu de l'épreuve Covid-19 et leur expérience *de* l'école « *hors école* ». La deuxième trame d'entretien que j'ai alors élaborée tentait d'offrir, comme lors des premières rencontres, un échange autant sous le signe de la mise au travail de certaines hypothèses, étayées, entre temps, par des références théoriques et par l'analyse des autres récits, que d'une écoute active. Pendant ces échanges, les points suivants ont été discutés : Qu'est-ce que l'événement d'une crise provoque chez eux, par rapport à ce qu'elles et ils m'ont partagé il y a quelques mois ? Que provoque la rupture avec la vie sur le campus suite au confinement ?

Et dans quelles conditions sociales (et socio-psychiques) la vivent-elles et ils ? Quels sont leurs comportements actuels en tant qu'étudiants ? En tant que futurs professionnels ? en tant que citoyens ? Qu'en est-il de leur projection dans l'avenir : sont-elles et ils chamboulés par cet événement extérieur (concernant leur avenir professionnel, l'avenir des entreprises, l'avenir de la société plus généralement), questionnent-elles et ils leur parcours, sont-elles et ils rassurés d'être en « grande école de commerce » ? (Annexe 1.2).

Ces entretiens ont mis en lumière que la crise était vécue comme intrusive – faisant effraction dans la dynamique étudiante et l'univers de sens de ces jeunes – et contraignante – une entrave au bon déroulement de la formation car venant peser sur les différentes étapes d'intégration et d'apprentissage dans l'école. L'impact de la crise a surtout été celui de stopper l'expérience étudiante prévue et promise, et ainsi de « menacer », pour reprendre les termes de Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ridel sur le phénomène de crise, en générale, la « continuité de l'unité sociale pouvant même atteindre les individus à travers leur appartenance à cette unité » (1996¹²³, p.36). De fait, ces entretiens ont mis en exergue les différentes modalités d'investissement social et socio-psychique *dans* les associations. La volonté – et le sentiment – d'appartenance semblait résister même hors des murs de l'école tandis que les étudiantes et étudiants non intégrés dans l'univers associatif étaient plus distants avec leur institution, établissant avec leur école un rapport utilitaire surtout.

Mon « canevas d'entretien » (Olivier de Sardan, Op.cit., p.60) s'est affiné au fur et à mesure des rencontres, nourri par les allers-retours entre le terrain, l'écriture et les lectures. Aussi, j'ai remarqué que nos échanges précédents ne me permettaient pas de connaître l'origine sociale et familiale des élèves, et la socialisation associée à ce milieu d'origine. Peut-être que la question de départ, que je formulais comme suit : « *Comment es-tu arrivé en école de commerce ?* », incitait les étudiants à élaborer plutôt sur leur parcours scolaire proche (Bac et les années entre le Bac et l'entrée en école) et moins sur leur parcours social. Peut-être que l'absence de récit familial révélait une volonté partagée par cette population d'affirmer un choix d'orientation, personnel et non déterminé par les parents, ou un désir de s'affirmer en-dehors du cadre parental et familial. Peut-être enfin que cela était le signe de l'incorporation de l'effacement institué des différences sociales autres que scolaires, comme précisé sur la caractérisation de notre échantillon (I.1)). Dans tous les cas, il a été central de prendre le temps d'aborder plus frontalement cette question pour contextualiser sociologiquement l'histoire de chacun et comprendre les liens qui se tissaient avec la famille avant l'entrée dans ces établissements puis pendant la formation. Ainsi, j'ai proposé plutôt d'entamer les échanges par l'invitation suivante : « *peux-tu me raconter comment tu en es venu à faire une école de commerce ?* », sans pour autant chambouler la « dynamique de conversation », pour reprendre la formule de Kaufmann (Op.cit., p.50). En effet, entrer dans le récit de manière chronologique par l'arrivée en école puis tirer le fil sur les différents moments marquants dans l'expérience, en me concentrant sur le statut étudiant en « grande école » et le vécu associé, m'a toujours paru pertinent pour structurer le dialogue *pour* la recherche.

¹²³ La lecture de cet ouvrage en psychosociologie sur la *Crise* a aidé à penser cette question et vient soutenir son analyse plus approfondie dans les résultats.

Etant donné que ma problématique se stabilisait – construction de la grandeur, rapport d’investissement – et que j’avais mené suffisamment d’entretiens pour me sentir à l’aise pour diriger sans support le dialogue vers ce que je cherchais à sonder, j’ai quitté la structure de l’interaction par la trame ou le canevas. A partir de cette étape, je me suis présentée sans guide d’entretien, simplement avec un bloc-notes et quelques éléments précis à l’esprit – par exemple, une hypothèse soulevée lors d’un entretien avec un autre étudiant. Les « questions que je me pose » étaient formulées de sorte à ce qu’elles deviennent des « questions que je pose » à un autrui situé, selon son parcours social précédent et en cours.

Dans cette perspective, les entretiens avaient pour visée :

- De comprendre le « malaise », devenu l’une de mes entrées principales dans la compréhension de la socialisation de cette population.

De fait, l’installation d’un cadre compréhensif à visée clinique a permis aux étudiantes et étudiants de faire part d’affects négatifs et positifs, pensés comme deux faces d’une même pièce, dont les premiers prenaient une place certaine tout en étant difficilement identifiables par les sujets. L’objectif de l’échange a alors été de saisir, de reformuler et de mettre au travail ces « passions tristes » (Benasayag, Schmit et Kozlowski, 2003) pour les comprendre en profondeur et ce à travers le système éducatif dans lequel elles naissent et se déploient. Elles semblaient révéler des contradictions communes à plusieurs récits, qui apparaissent sous forme de couples effectifs dans le parcours : apprentissage sérieux et scolaire/formation par le jeu pour être un professionnel ; responsabilité et liberté/encadrement de et par l’école ; prise de conscience de la réalité sociale et professionnelle/divertissement et festivité excessive suspendant du monde ; et dans la vie associative, volonté de participation/pression du collectif, vécu d’une violence/vécu d’une solidarité et d’une fusion amicale. Je les ai donc posées hypothétiquement comme manifestations de « l’existence d’un mécanisme social structurellement contradictoire » (Kaufmann, Op.cit., p.99). Cette entrée a été pour moi une manière de comprendre à travers la « variété des témoignages possibles » sur mon objet social, les tensions, les rapports sociaux et les mécanismes sociaux le caractérisant (Bertaux, Op.cit. p.28), et ce compte tenu de la diversité sociale des sujets (sexe, situation scolaire précédente, configurations familiales et sociales) et de leurs *habitus*, orientant leurs modes de réactions vis-à-vis de ceux-là mêmes.

- De comprendre l’articulation concrète des multiples domaines de la vie sociale dans les diverses expériences de vie retracées¹²⁴.

Je me suis focalisée notamment sur les relations établies et l’activité produite dans l’école, mises en comparaison avec celles à l’extérieur de l’école, soit par le biais de l’institution scolaire - l’immersion internationale, l’insertion professionnelle encadrée par l’établissement de rattachement -, soit hors de celle-ci, avec les anciens amis et la famille notamment, ce qui m’apparaissait central dans cette période charnière vécue par les élèves, entre adolescent et jeune adulte.

- De mettre au travail plus frontalement mes hypothèses de travail.

Hypothèses sur les rapports sociaux (effacés à l’entrée en école, notamment ceux de classe et de sexe et genre ; pourtant caractérisés par la domination dans l’espace associatif ; vécus sur un

¹²⁴ C’est l’un des objectifs du récit de vie d’après Bertaux (Op.cit., p.45).

mode affectif), les mécanismes sociaux (entrer en école est coûteux ; désinvestir l'espace scolaire décevant voire malaisant pour se tourner vers l'espace associatif est un phénomène soutenu institutionnellement ; « performer » dans l'espace associatif pour se distinguer est au cœur de la formation) et les processus sociaux à l'œuvre (« jouer » et « travailler » en étant en fonction associative ; résister ou se défendre face aux tensions ; s'efforcer de gérer la situation de l'exclusion pour les concernés et tenter de réussir autrement leur traversée en école).

Par ailleurs, j'ai pris conscience que je ne pouvais plus dissocier comme je l'avais d'abord fait lors des deux rencontres à la rentrée scolaire 2019 puis lors du premier confinement au printemps 2020, l'expérience *normale* en école de commerce et celle *extraordinaire* vécue lors du premier confinement. Le statut hybride dans lequel se sont trouvées les formations de l'enseignement supérieur, avec la crise du Covid-19 et les transformations des formes de lien social qui en découlent, a été source de transformations individuelles et collectives, existentielles, culturelles et structurelles pour les élèves. La crise a redéfini l'expérience étudiante des étudiants entrants. Plus qu'une effraction contraignante ponctuelle, pour reprendre les termes proposés plus haut, la « crise » est devenue caractéristique de la période durant laquelle j'ai mené cette enquête, révélatrice des écarts entre les promesses institutionnelles et le vécu manifeste - les promesses ayant été entendues et retenues avant la crise sanitaire, le vécu actuel étant ancrée dans cette réalité particulière. Ainsi, les restrictions sociales liées à la pandémie de Covid 19 ont été utilisées comme analyseur du processus de socialité, alors empêché.

Enfin, j'ai mis en dialogue ces promesses institutionnelles avec les paroles étudiantes. Se saisir plus finement des idéaux et des représentations des élèves de manière chronologique, c'est-à-dire avant d'entrer en école – en interrogeant les étudiantes et étudiants sur ce qu'elles et ils s'attendaient à trouver en école, ce pourquoi elles et ils ont choisi telle école plutôt qu'une autre – puis au cours de leur parcours – que deviennent ces représentations ? se transforment-elles et si oui, comment ? pourquoi ? – a été au cœur de cette enquête par entretien. Ainsi, j'ai été sensible à un deuxième type de contradictions, non pas révélatrices d'un mécanisme social structurellement contradictoire mais inscrites de manière particulière dans les histoires de vie singulières (Kaufmann, Op.cit., p.100). Interroger plus en profondeur les projections des élèves dans ces écoles a aussi été l'une des manières de comprendre ce que le malaise traduisait. Cela m'a permis d'opérer un glissement d'une compréhension de l'expérience individuelle et/ou collective vers une compréhension culturelle et structurelle de l'objet école de commerce. (Annexe 1.3).

Enfin d'une manière assez similaire, les deuxième (voire troisième) rencontres avec un même étudiant ont fonctionné comme suit : je réécoutais les premiers entretiens en prenant des notes, notamment sur ce qui n'avait pas été élucidé, sur les points de tension, et les interrogations qui en découlent. Lors des retrouvailles, après m'être enquis de leur état, je proposais de revenir sur l'échange précédent, en reprenant les points qui me semblaient être des angles morts, soit en demandant des précisions soit en posant certaines hypothèses sur ceux-là tout en prenant des précautions oratoires puisque j'en faisais une proposition d'analyse.

Par ailleurs, l'élaboration d'une autre trame a été faite pour organiser les rencontres avec quelques enseignants, en amont de laquelle certaines informations ont été cherchées. En effet, il a été décidé de se documenter sur la spécialité de chaque enseignant, pour pouvoir être à jour sur le type de cours proposés, le statut de chacun au sein de l'école (intervenant ponctuel ? enseignant d'un ou plusieurs séminaires ? responsable d'un programme ? etc.) ainsi que leur CV (d'où viennent-ils professionnellement ?) et, par-là, de connaître leur niveau d'engagement professionnel, sur papier, au sein de l'école. Par ailleurs, la trame d'entretien établie pour eux reprenait des éléments qui me paraissaient centraux dans le récit des élèves, mais permettait aussi d'interroger le parcours de l'enseignant au sein de son institution. D'une part, j'ai proposé d'échanger avec eux sur le sentiment étudiant de ne pas apprendre et, par conséquent, le rôle des cours et l'investissement dans la vie associative, ainsi que de penser avec eux la place et la figure du *manager* dans la formation. D'autre part, je les ai invités à réfléchir sur leur manière de travailler au sein de l'école (outils, méthodes, rapport aux étudiantes et étudiants et à son/ses enseignements), à me donner leur point de vue sur les promesses institutionnelles et sur la réalité effective, à me partager leur ressenti face à la crise en tant que « professionnels de la gestion », pour reprendre la terminologie de Boussard (Op.cit.) (Annexe 2). Ces échanges ont permis de mettre au travail, en miroir des retours élèves, l'expérience de l'enseignement en école. Par ailleurs, ils ont été le lieu du récit du parcours de chaque enseignant au sein de son école. J'ai procédé à ce type d'échanges à deux moments différés de la recherche : au cours de l'enquête, à la période entre les deux confinements (printemps-été 2020), et plutôt en fin d'enquête, en 2022.

5. Trois niveaux d'analyse du discours subjectif

La clinique, comme nous l'avons spécifié, s'inscrit dans le désir de saisir le sens que donnent les acteurs à leur expérience, de comprendre les tensions, les contradictions apparentes dans le discours ainsi que les objets d'investissements des étudiantes et étudiants dans le champ des possibles qui s'offrent à eux.

Dans cette perspective, la démarche clinique partage avec les méthodes qualitatives citées précédemment, de type compréhensive ou narrative, l'idée que l'analyse des entretiens, ou « l'investigation » de ceux-là, pour reprendre la formule de Kaufmann (Op.cit., p.75), fait pleinement partie de l'enquête sociologique. Celle-ci passe par l'écoute et la retranscription de ses entretiens, dès les premiers entretiens (Bertaux, Op.cit., p.50) ou après en avoir mené plusieurs (Kaufmann, Op.cit., p.74). Par cette phase indispensable, parfois pourtant associée à une action fastidieuse et automatique dans les sciences sociales, le chercheur se met au travail pour construire son objet et affiner sa problématique. En ce sens, la clinique est aussi une approche interprétative, *l'après-coup* du terrain permettant d'accéder au tiraillement dans ce qui fait sens pour les enquêtés et de le penser à travers les références et le cadre de pensée qui guident et structurent la construction de la connaissance.

En ce sens, la retranscription fait partie de la première étape d'analyse des entretiens. Plus spécifiquement, cette étape d'analyse a débuté pour moi par l'écoute active des entretiens individuellement, qui s'est accompagnée d'une retranscription totale de chacun d'entre eux

entrecoupée d'une prise de notes interprétatives (sous forme de constats ou d'hypothèses, de questions) faite tout au long de de l'écoute et de la retranscription, en parallèle, me laissant aller, en quelque sorte, à l'élaboration spontanée, sans trier. Dans cette perspective, je n'ai pas utilisé d'outil de retranscription qui empêcherait le contact précieux avec le matériau discursif, hors de l'espace de la rencontre. Cette étape, que j'ai mise en place de manière régulière, après 3 ou 4 entretiens menés, a créé du mouvement dans les quelques hypothèses sous-jacentes établies en amont de ceux-là, comme des pistes à explorer. Elle a permis, par la réécoute et le fait même de déposer des mots sur papier, de *sentir* de nouveau les paroles étudiantes, de trouver des indices sur le contexte et les rapports sociaux dans lesquels s'inscrivent les expériences vécues relatés et enregistrés. Ces notes ont été dissociées du contenu du discours effectif, par un code couleur, et n'ont pas toutes été exploitées. Ont été intégrées aussi mes quelques notes produites « à chaud » pendant ou à la sortie de la rencontre en question. Cette étape a déjà été l'occasion de mettre en comparaison les éléments d'analyse libre, d'un entretien à un autre, comme le fait Bertaux avec les récits de vie (2011, p.51). Elle éclaire ainsi sur la proximité de la clinique avec la « *grounded theory* » (Anselm Strauss) : la théorie, plus que d'être le mode d'entrée principal dans l'objet de recherche, vient plutôt soutenir la réflexion sur celui-ci qui commence par le « trouble qui se creuse en [le chercheur] » confronté au terrain (Giust-Desprairies, Op.cit., p.24). Ainsi, le terrain est l'instance de la construction des hypothèses empiriques et de la précision de la problématique que la théorie vient nourrir, complexifier, discuter.

C'est dans un deuxième temps que j'ai repris de manière méthodique les différents éléments annotés ainsi que les retranscriptions dans leur entièreté, en cherchant à établir de grandes thématiques partagées. De fait, disposer d'un ensemble de témoignages sur le même objet social est une richesse dès lors qu'on les croise et les compare. Le but a été de comprendre ce qui appartient aux singularités et ce qui est de l'ordre de processus communs, de saisir les « interdépendances et les influences réciproques » (Ibid., p.16) entre ces deux niveaux, révélant la socialisation et les mécanismes sociaux et socio-psychiques à l'œuvre au sein de l'institution. Ainsi, à cette étape, j'ai exploré à la fois les représentations et les pratiques étudiantes, en distinguant des sous-thèmes, de natures diverses, toujours en usant de codes couleur de surlignage, sur Word, sur les parties de la retranscription concernées. La première fois, j'ai notamment exploré les thématiques suivantes : être/se vivre client/consommateur/investisseur ; le faire/l'agir/l'action ; le travail réflexif/ parler de soi ; les émotions ; le collectif ; l'intégration ; éléments sur le monde associatif et sur l'hyper (performance, urgence, épreuve, défi) ; famille/parents ; le monde extérieur ; distinction/élite ; sécurité ; Covid ; jouer un rôle/mise en scène de soi. Ces sous-thèmes ont pris chair de manière d'autant plus intéressante dans deux cas : lorsqu'ils se retrouvaient sur des modalités partagées dans deux entretiens d'élèves de forte proximité sociale, ou, au contraire, lorsqu'ils rentraient en dialogue chez des étudiants dont la position et la trajectoire me semblaient pourtant éloignées, mais qui semblaient tous deux avoir un vécu ou avis partagé sur tel ou tel sujet. L'analyse des récits s'est organisée vers un « repérage des modes de connexion entre des données de réalité » sur l'école intégrée, les dispositifs à l'œuvre, les rapports sociaux en son sein « et des investissements affectifs » (Giust-Desprairies, 2015, p.6), l'objectif étant de comprendre comment et en quoi l'école et la formation proposée sont « agissantes » sur les sujets « produits et producteurs de leur histoire »

(De Gaulejac, 2009). J'ai réitéré cette étape lorsque certaines pistes se dessinaient plus précisément : par exemple, en reprenant les entretiens à travers la thématique du « jouer », de « l'idéalisation du groupe/de l'institution » ou encore du « travail associatif ».

Dans un troisième temps, j'ai procédé à un travail d'analyse croisée généralisé à tous les entretiens, en structurant l'analyse par de mêmes caractéristiques sociales pour ausculter la trajectoire de toutes et tous, et en établissant finalement un tableau reprenant ces variables et leur traitement pour chaque entretien. J'en ai fait un récapitulatif (une version réduite) dans l'Annexe 3. Cette étape a été indispensable, me semble-t-il, pour produire des résultats sociologiquement rigoureux, d'une part, et pour éviter l'écueil de penser les entretiens par grappe d'étudiants, d'autre part. En effet, mon enquête s'est organisée par vagues d'entretiens créant dans mon esprit des groupes d'étudiants et me faisant établir des liens au sein même de ces sous-groupes, mais j'ai aussi procédé par liaison spontanée entre récits des étudiantes et des étudiants, par mes deux étapes d'analyse précédente, ce qui m'a amené à produire mentalement et spontanément, d'autres sous-groupes d'élèves par le fait même d'en relier certains avec d'autres sur tel ou tel thème. Cette méthode fructueuse, si elle n'est pas palliée par cette troisième étape, me semble limiter la portée des résultats proposés.

J'ai choisi de regarder l'ensemble des récits avec leurs points communs, sans non plus tenter d'établir des idéaux-types. L'établissement de profils type d'étudiants ne me semblait pas fonctionner avec mon échantillon, et m'apparaissait plutôt comme une forme de « plastification du réel », pour user de la formule de Lamy (2015, p.10), effaçant les aspérités des enquêtés et de leurs parcours. Il m'a semblé plus pertinent de proposer l'analyse de la traversée en « grande école de commerce » par la définition d'une « carrière » (associative) comme trajectoire sociale type instituée, et de montrer, par des portraits d'étudiantes et étudiants, les vécus, les modes d'investissement et de réaction effectifs, diversifiés.

Ce travail en trois temps, doublé du travail d'autoréflexion produit au fil de l'enquête, me permet finalement de proposer, dans cette thèse, l'analyse de trois modalités de discours chez les élèves, face auxquelles j'ai une posture de chercheure différente. D'abord, cette thèse explore le discours de rationalisation des étudiantes et étudiants, lorsqu'elles et ils se justifient ou promeuvent leur parcours et leur école, et dont la prononciation est pensée dans un rapport de force avec moi, rapport qui dit quelque chose de leur position sociale affichée et souhaitée. Ensuite, cette thèse déploie un discours sensible, qui traduit des tensions dans le processus de socialisation, et que j'ai cherché à aider à verbaliser pour m'en saisir sociologiquement. Il renvoie notamment au discours sur le malaise, difficile à mettre en mots individuellement chez les élèves, et dont l'élaboration s'est donc produite par circulation d'un entretien à un autre, par le fait même de poser des hypothèses et de retracer les paroles d'autres camarades. En soit, nous avons procédé par une forme de co-construction collective indirecte entre pairs qui ne se connaissent pas mais qui partagent un vécu en grande école. Enfin, cette thèse propose une interprétation clinique du discours, qui renvoie aux choix effectués dans les résultats exposés dans la suite de la thèse. Ils ont parfois été discutés avec les étudiantes et étudiants, mais aussi parfois produits, après les rencontres, sans qu'ils et elles ne les discutent et commentent – sans qu'il n'y ait donc de restitution.

III. Approcher et analyser le discours institutionnel

Une analyse globale du discours déployé par les écoles sur leurs sites internet a été établie dans l'optique de retracer et de recouper de manière succincte leur communication sur ce qu'elles s'efforcent d'imposer sur « leurs propres représentations d'elles-mêmes » (Pasquali, 2021, p.15). Nous nous sommes saisie de l'invitation dans les sciences humaines et sociales à « faire l'expérience de l'environnement numérique » (Wieviorka, 2013) disponible, utilisé stratégiquement par les écoles comme espace discursif et imagé puissant, par lequel peut se jouer la reconnaissance et la valeur de l'établissement. De fait, le site internet est l'un des moyens efficace et incontournable aujourd'hui pour répondre à l'un des enjeux institutionnels : celui d'attirer le plus grand nombre possible d'élèves, potentiellement soutenus par leurs parents, pour que la demande soit plus grande que l'offre, permettant alors aux écoles de faire le tri dans les recrutés pour intégrer les « meilleurs » – par rapport aux critères de sélection établis – et maintenir ou améliorer leur position dans le champ.

1. Composition du corpus documentaire

Le corpus documentaire s'est d'abord composé du contenu des sites écoles de commerce associées à la CGE et historiquement catégorisées dans celles qui ont intégré le champ des grandes écoles, nommées les « parisiennes » et les ESC de Province (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.15 puis p.21). Puis nous avons procédé à une analyse plus fine sur un nombre réduit d'écoles (ESCP Europe, ESSEC, EDHEC, EM Lyon, Audencia Nantes, NEOMA BS, Toulouse) devenu notre « panel » d'écoles étudiées, au regard des inscriptions institutionnels des étudiantes et étudiants rencontrés. L'objectif concret de cette enquête sur site internet était d'abord de se saisir d'un autre discours que celui du vécu étudiant, et ce d'autant plus au moment du confinement où le numérique était un des seuls canaux d'accès à notre terrain. Par la suite, celui-ci est devenu un outil d'enquête effectif, puisqu'en plus de l'analysé, nous avons usé, durant les rencontres avec les étudiantes et étudiants, des éléments fournis par ces établissements, pour saisir dans la confrontation discursive, ce qu'elles et ils disent et font de ce que leurs écoles leur promettent. La spécificité de cet espace discursif virtuel est qu'il relève à la fois d'une scène rationalisée et qu'il véhicule un ensemble d'engagements de l'institution à l'étudiant et donc un imaginaire associé au rapport qui s'établirait entre les deux parties. Bien que sur un navigateur web et plus spécifiquement un site, cet ensemble de signes encadrés qui s'érige en un « écrit écran » (Bonnacorsi, 2013) a été saisi comme un texte traditionnel, qui se trouve simplement sur un support spécifique qu'est l'espace numérique.

Notre regard s'est porté précisément, pour chaque école, sur les textes des pages suivantes : l'accueil, l'onglet « valeurs et missions », ceux dédiés à la formation et spécifiquement au programme « Grande Ecole » (PGE), l'ensemble des liens proposés à partir de cette page (renvoyant à la vie associative, des précisions sur la formation par cursus d'entrée, par année de parcours etc.), ainsi que celles sur les actualités. Tous les sites internet des différentes écoles sont composés de ces mêmes pages – bien que leurs intitulés varient – nous permettant alors de comparer et croiser les données d'un établissement à l'autre.

Une difficulté méthodologique rencontrée a été celle que tout chercheur découvre face à des données numériques écrites fournies par des sites internet : leur évolution au fil du temps, parfois rapide, qui les rend donc éphémère, comme les « actualités » sur lesquelles nous nous sommes penchée dans le cadre de notre analyse du discours, durant la crise de la Covid-19 par exemple¹²⁵. De fait, bien que les sources écrites en ligne se composent d'éléments « objectivables » (Haès et Poutrain, 2003) comme les composantes de la formation pendant le parcours scolaire en trois ans, ces données fluctuent d'autant plus que les écoles de commerce changent et adaptent constamment leur formation au gré des enjeux qui traversent les acteurs institutionnels et sociaux qui les encadrent, les financent et les contraignent (Biolini, Walkens, Trarieux, 2022). Nous souhaitons donc préciser que nous nous sommes focalisée temporellement sur deux périodes sur ces sites : la rentrée scolaire, en septembre-décembre 2019, la période du printemps, mars-juin 2020 avec une attention particulière, lors de la seconde section, sur ce que disaient les écoles de la Covid-19 et de la crise qui en découle, et de ce qu'elles en faisaient, dans leur programme et pour les élèves. En fin de parcours, nous sommes revenue sur ce matériel évolutif pour intégrer quelques précisions supplémentaires et les modifications utiles.

2. Objectif de l'étude du corpus

Plus précisément, l'étude du corpus tente de faire état de la « communication institutionnelle » de ces écoles, c'est-à-dire celle qui « vise à promouvoir l'image de l'entreprise ou d'une organisation » – de l'école – « auprès de ses différents partenaires » (Vandeveld-Rougale, 2017, p.18) – le public, qui regroupe deux types de cibles ici : d'un côté, les entreprises et les acteurs institutionnels, partenaires actuels et potentiels de l'école, de l'autre, les étudiantes et étudiants – s'informant sur ces établissements, en voie d'intégration, intégrés puis *alumni* – et leurs familles.

En effet, la visée de ce document numérique est de décrire l'école, le PGE et son *curriculum*¹²⁶, de manière attractive, pour que l'étudiant choisisse tel établissement plutôt qu'un autre concurrent sur le marché de l'enseignement supérieur. C'est l'une des illustrations du fait que « les grandes écoles ne se limitent pas à former des étudiants, délivrer des diplômes et certifier des compétences ». L'analyse vise de fait à saisir ce que les grandes écoles « s'efforcent d'imposer » dans l'imaginaire collectif et que Pasquali nomme : « leurs propres représentations d'elles-mêmes » (Pasquali, Op.cit., p.15), c'est-à-dire l'ensemble des significations fournies ainsi que leur « représentation idéale ». Derrière cet idéal, nous nous focalisons ici sur cette « grandeur » et la manière dont celle-ci, sous des formes diverses, se répercutent sur l'offre de formation, entendue au sens large comme action de façonnage, d'apprentissage et d'expérience,

¹²⁵ Notons que les données ne disparaissent pas totalement, l'information perdure mais change de place sur le web. On parle plus techniquement de « mutabilité » (Latz-Toth et Proulx, 2013, p.45).

¹²⁶ Comme dans les chapitres de résultats qui suivent, nous entendons par *curriculum* la « mise en représentation des savoirs et des finalités de la formation au travers des dispositifs pédagogiques » (Lemaitre, 2009, p.18), c'est-à-dire que cette notion fait autant référence aux contenus des enseignements qu'au parcours proposé et à ses finalités.

dans le but de (r)assurer les potentiels investisseurs. L'analyse n'est certainement pas exhaustive car l'étude du discours est ici ciblée : nous avons tenté de saisir ce que les écoles disent faire sur l'individu par la formation promise, ce qu'elles disent accompagner, transformer voire fabriquer tant sur le plan social que professionnel, en lien avec la fabrique d'une « grandeur », chez les étudiantes et étudiants qui l'intègrent et l'investissent.

Elle vise à comprendre ce qu'elles disent de ce qu'elles font, à saisir ce que l'on pourrait qualifier des promesses institutionnelles et collectives. De fait, les discours institutionnels donnent à voir les différences des écoles affichées autant que le commun de la « grandeur » rendue visible.

3. Mode d'analyse du discours en ligne : un détour théorique

Ainsi, ce travail s'est inscrit principalement dans une analyse de discours, bien que l'étude se fasse sur des supports écrits, puisque l'objectif n'était pas seulement de « procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même », comme on le fait en analyse de texte, mais de l'articuler « sur un certain lieu social » (Maingueneau, 1996, p.11), en l'occurrence, un lieu virtuel ici. Le contenu fourni sur les sites internet des écoles a été appréhendé comme une « unité linguistique » mais aussi comme une « unité communicationnelle » (Ibid., p.28) qui ne peut se penser sans des énonciateurs et destinataire(s) précis et un contexte de transmission particulier. Ici, les jeunes sont à la fois « sujets interprétants » dans l'espace externe du discours, car ils sont ciblés par l'argumentation, et « protagonistes » (Ibid., p.37), dans l'espace interne du discours, car ils apparaissent comme acteurs dans le récit de l'école.

L'analyse ne s'inscrit pas dans la lignée d'une école de pensée ou d'une spécialité en linguistique, mais tente de croiser l'analyse de discours avec plusieurs branches de la discipline linguistique qui sont des outils de compréhension pour nous, sociologues. Avec la rhétorique d'abord, entendue comme la discipline qui étudie l'argumentation et la persuasion dans un texte ou un discours, puisque « même si leurs objets et leurs points de vue ne sont pas tout à fait les mêmes, la rhétorique et l'analyse du discours sont condamnés à travailler ensemble : d'un côté, l'argumentation est nécessairement portée par du discours, d'un autre côté le discours est constamment au service de visées argumentatives » (Maingueneau, 2015, p.71). En effet, l'analyse du discours institutionnel des écoles amène obligatoirement à « réfléchir sur le pouvoir de la persuasion d'un texte » (Ibid., p.84). Par ailleurs, l'introduction de la rhétorique dans le discours institutionnel fait miroir aux procédés rhétoriques et à l'art de bien parler et s'exprimer oralement comme dimension de l'apprentissage dans ces écoles. En mobilisant la pragmatique, ensuite, en tant que domaine « qui traite de la relation des signes avec leurs utilisateurs », qui s'intéresse « à leurs emplois et leurs effets » (Maingueneau, 1996, Op.cit., p.65). Par exemple, l'analyse des verbes performatifs ou encore du temps de l'événement permettent de saisir, dans un premier temps, la portée du discours chez les élèves. Aussi, c'est notamment via la « fonction sociale » de certains énonciateurs – directeurs de programme et de l'école, *alumni* ayant intégré avec succès une entreprise multinationale ou une start-up reconnue, un secteur spécifique, un projet – que ce discours semble localisé (Lejeune, 2012).

C'est donc dans ce qu'elles donnent à voir et à espérer au monde – à celles et ceux qui n'en font pas (encore) partie et que n'en sont pas encore dotés – et qui s'organisent autour d'un projet institutionnel, que nous venons déplier la grandeur de ces écoles.

4. Dépasser le discours « formaté » et saisir les promesses institutionnelles de « grandeur »

La première lecture attentive des sites internet des différentes écoles de commerce nous a laissé une impression particulière. Au fil de la lecture des différentes pages, nous avons été animée par deux sensations très précises et au premier abord contradictoires : celle, d'abord, de réceptionner une masse d'éléments communs, de la similitude, par la découverte d'un contenu analogue d'une école à l'autre, page après page, mais celle, aussi, de saisir le contenu du discours dans une forme de densité qui nous semblait pourtant vide de sens, *déshabité*. En somme, nous nous sommes confrontée à un discours simultanément élaboré et creux.

Au-delà de la spécificité du numérique qui majoritairement stimule et accroche plus le lecteur que ne lui propose de longs textes exigeants (Wieviorka, Op.cit.), cette impression s'explique par le contenu même du texte au regard du contexte de sa production. Cela nous a fait prendre conscience que cette analyse de la communication institutionnelle des écoles ne pouvait devenir pertinente qu'à la lumière des travaux établis sur le langage dans les organisations, et plus précisément sur le discours managérial, qui s'est « répandu au-delà des frontières des organisations, notamment par le biais des médias, mais aussi l'école » (Vandeveldt Rougale, Op.cit., p.177) et qui, d'après la littérature, véhicule de « l'impensé », « altère l'imaginaire » et à la fois propose un contenu « formaté » d'où son titre de « novlangue » (Ibid., p.9-11). De fait, cette définition renvoie à notre perception première. Par ailleurs, la structure du discours de l'école se fait en miroir de celle des organisations que les étudiants intégreront, étant donné que la formation en école de commerce est un lieu « d'acculturation au discours managérial » (Ibid., p.24)¹²⁷. Ainsi, la formation du PGE est un support à ce discours spécifique développé ensuite dans le monde du travail. En effet, pour les organisations, les élèves de ces écoles sont des « non-initiés » n'ayant « pas ou peu encore expérimenté la tension concrète entre le discours et la pratique » (Ibid., p.48), et sur lesquels repose donc la possible croyance collective de l'idéal managérial, et nous précisons, en tout cas, d'idéaux qui y sont associés. Ils et elles représentent un « vivier » de ce discours, et l'institution « grande école », en véhiculant déjà un langage spécifiquement managérial et anglicisé par son discours institutionnel, donne à voir sa participation à la préparation de ces jeunes à soutenir la croyance collective dans les pratiques et le logos managérial dès leur arrivée dans les organisations internationales.

Finalement, l'impression de répétition face à la lecture du discours institutionnel rejoint celle que Dujarier introduit, lorsqu'elle constate, en introduction de son ouvrage sur les planneurs, la similarité des discours portés par la communication interne et externe d'une organisation à une autre « comme s'ils relevaient d'une sorte de script langagier managérial » (Dujarier. 2015a,

¹²⁷ Voir aussi le témoignage d'un étudiant de HEC (2012) : <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-economie/20120519.RUE0109/targeter-value-input-j-ai-decouvert-la-novlangue-d-hec.html>, consulté le 01/08/2023.

p.22). Par ailleurs, le sentiment de confusion qui intervient à la lecture de ces supports virtuels s'explique notamment par une imprécision totale dans les notions et les mots utilisés, dont le « sens mouvant » « incombe » alors « au sujet », effet caractéristique de la « rhétorique managériale » (Vandeveldt Rougale, Op.cit., p.51). Aussi, cette rhétorique définie par un lexique d'initiés apparent au fil du texte, crée déjà une frontière entre le « eux » et « nous » : elle rappelle au lecteur extérieur non affilié à ce monde que ce discours ne lui est pas accessible, voire lui est insaisissable. Ce discours invite aussi le futur étudiant qui se projette à donner du sens aux termes proposés en fonction de ses propres représentations et permet donc d'y projeter ses propres désirs orientés vers l'intégration de ce type d'école.

Les lectures qui ont suivi ont été, dans un premier temps, organisées autour de la compréhension des promesses institutionnelles. Pour éclairer cet aspect du terrain, plusieurs pistes d'interrogations ont été posées en amont de l'analyse, se déclinant de la manière suivante pour chaque site internet :

- a) comment l'école se positionne-t-elle dans la société, c'est-à-dire quel est(ont) son(ses) rôle(s), quel projet porte-t-elle ?
- b) comment se présente-t-elle pour le lecteur, les étudiantes et étudiants qui l'intègrent ? et quelles sont ses caractéristiques qui en découlent ?
- c) quelles sont, par conséquent, les fonctions de l'école, que dit-elle de ce qu'elle institue ? Dit autrement, qu'apprennent les élèves en école et que sont-ils censés devenir ?
- d) par quels moyens cet apprentissage est-il possible ? quels sont les outils et les dispositifs mis en place pour accompagner cette formation voire transformation de l'étudiant ?

Notons ici que nous avons donc initié une recherche sur la toile, sur un terrain virtuel, dans le but précis d'analyser ce contenu pour finalement poursuivre la recherche sur un terrain réel, en mettant au travail les données numériques dans les échanges physiques.

Cette première analyse a permis de catégoriser les éléments discursifs et de décrire plus nous est apparue encore trop descriptive et insuffisante dans une perspective sociologique. C'est ainsi que nous avons relié dans un second temps ces promesses au commerce que font ces écoles de leurs grandeurs. Derrière la formule de « grandes écoles de commerce » se dissimulent ainsi les promesses institutionnelles formulées par ces établissements que nous venions de déconstruire, nourrissant les espérances que portent les sujets. Nous les analysons comme des promesses individuelles et collectives, personnelles et professionnelles, qui reflètent une certaine « grandeur » protéiforme que nous déplaçons dans notre premier Chapitre.

5. Un renforcement du discours institutionnel en temps de crise sanitaire

Face au contexte contraignant de la crise de la Covid-19, nous avons souhaité regarder, à travers cette rhétorique en ligne, la façon dont les Directions des écoles étudiées se sont saisies de cette crise, comprendre ce qu'elle avait ébranlé et faire émerger les transformations dans

l'organisation, dans l'expérience étudiante ainsi que le rapport et les liens établis entre étudiant et institution scolaire.

Analyser l'actualité proposée par les sites des écoles nous a permis d'interroger la manière dont était présentée la crise et de regarder, de manière globale, la fonction du discours institutionnel dans cette situation exceptionnelle. Plus précisément, le croisement des différentes données nous a amené à analyser :

- La crise en elle-même (comment est-elle qualifiée, présentée ? que provoque-t-elle ?)
- Le rôle des acteurs au sein de l'école : direction, équipe administrative et équipe pédagogique, avec notamment la réorganisation de la scolarité et des formes de la continuité pédagogique (nouvelles perspectives dans l'apprentissage ? quelle analyse et quel constat ?)
- Le rôle (attendu) des étudiantes et étudiants durant cette crise : en ont-elles et ils un ? quelles fonctions leur est alors attribuées ?

Cette analyse discursive apparaît ponctuellement dans notre manuscrit, lorsqu'elle nous semblait précisément venir éclairer un ou des mécanismes sociaux à l'œuvre dans les écoles étudiées au vu des conditions exceptionnelles que la Covid-19 a provoqué.

6. Ecouter ce que disent en vidéos les acteurs des écoles de commerce

L'analyse des pages du PGE sur les sites internet a été soutenue par l'écoute attentive de vidéos *YouTube* : d'une part, celles mises en ligne par la plateforme Campus Channel qui retracent, par des récits de membres des écoles, les parcours étudiants proposés dans les différents établissements en fonction de retours d'expérience d'étudiants éclairés techniquement et politiquement par des prises de parole de personnels (administratif, directionnel) ; d'autre part, celles mises en ligne individuellement par des *alumni* volontaires, et en-dehors d'un cadre institutionnel, qui commentent leur expérience d'école, les avantages et les inconvénients d'en faire une. Pour ce dernier volet, nous avons proposé une vignette analytique dans l'introduction de notre Chapitre 3.

IV. Observer en fin de thèse¹²⁸

1. L'observation, un outil de décentrage

Observer dans le cadre de cette enquête a eu pour visée de passer outre le discours, c'est-à-dire de ne pas avoir seulement accès aux dispositifs discursifs mais aussi aux autres dispositifs¹²⁹, racontés en partie par les sujets qui les expérimentent, l'école et les enseignants

¹²⁸ Dans cette quatrième sous-partie, j'alterne entre le « nous » et le « je » car je parle à la fois de mon expérience personnelle (je), et de la construction de cette thèse et de ce manuscrit de ma place de sociologue soutenue par les autres dans le champ sociologique qui m'ont aiguillée (nous).

¹²⁹ Le concept de dispositif est entendu ici dans une perspective foucauldienne comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » dans Foucault, 1994 [1977], p.299.

qui les proposent et les mettent en place, tels que les techniques, méthodes et outils de socialisation qui sont institués au sein de l'école de commerce. En effet : « l'observation est un cadre idéal de saisie de la communication non verbale et d'analyse de la congruence du discours des participants à l'étude. Elle facilite la gestion du contenu non manifeste des discours tout en minimisant les contraintes liées à la dualité distance et proximité envers l'objet de recherche. » (Diamé Ndiaye et St-Onge, 2015. p.35). Ainsi, il nous est apparu pertinent de décentrer notre posture de chercheure *affectée* et à *l'écoute* pour laisser place à celle d'observatrice. Ce déplacement avait précisément pour objectif de mettre en confrontation les pratiques effectives des élèves avec leurs récits sur ces mêmes pratiques.

Nous l'avons souligné plus haut, d'une part, l'élaboration d'un imaginaire par divers discours portant sur les écoles de commerce et rendus publics, nourrit la pensée réduite de l'univers social de ces écoles, d'autre part, en tant que sujet social, je (chercheure) suis moi-même imprégnée de cet imaginaire et de celui associé à ma propre histoire sociale et psychique. Intégrer des éléments imagés dans le processus de compréhension de ce système éducatif permet d'autant plus de le sociologiser, bien qu'ils soient interprétés par notre regard situé. La littérature rappelle de fait que le moment de l'observation est aussi teinté par la subjectivité du chercheur et peut être affecté par la « mobilisation inconsciente de ses préjugés » puisque l'observation crée un « décalage » entre « son propre système de références et celui ou ceux des enquêtés » (Arborio et Fournier, 2021, p.64). Pour autant, nous avons usé de l'observation non pas comme outil d'approche de l'objet dans une phase exploratoire, comme cela se déroule traditionnellement dans les sciences sociales, mais comme outil d'approfondissement de notre analyse, dans une seconde phase, plus avancée, de notre enquête, lorsque nous avons mené les quatre premières vagues d'entretiens, travaillé sur le discours institutionnel et analysé de manière autoréflexive notre implication. Cette interprétation reste *située* – le travail sur l'implication décrit plus haut a pour but de déconstruire nos présupposés mais nous ne pouvons que tendre vers un idéal d'objectivité –, mais y associer un travail d'observation permet à la fois de déplacer le regard porté sur la recherche en changeant de posture, et de donner à voir ce qui nous étonne, nous frappe, nous intrigue, nous alerte ou nous dérange autrement que ce que nous avons pu relever par la parole, de notre place de chercheure en partie formée sur notre objet social et distanciée de nos représentations, en faisant le lien avec le discours des sujets rencontrés.

2. Entrer en école de commerce par le salariat

Ma vie personnelle m'a amené à quitter Paris en 2021 au cours de la fin de ma deuxième année de thèse. J'ai déménagé dans une ville française dans laquelle est localisée une des écoles de commerce que j'étudiais depuis plus de deux ans. J'ai eu la possibilité d'intégrer par le biais du marché de l'emploi cette école, étant donné que je devais, de toute manière, au vu de ma situation de doctorante sans contrat doctoral, trouver un emploi alimentaire. J'ai ainsi pris fonction à la rentrée scolaire 2021 en tant qu'assistante pédagogique d'une équipe d'enseignants-chercheurs en gestion, à un poste en temps partiel pendant 16 mois qui me permettait enfin de pallier le manque de temps que je rencontrais régulièrement à des postes

que j'occupais précédemment en temps complet. Cette situation a de fait été une opportunité inespérée pour moi : d'un côté, celle de me dégager des plages horaires de travail et d'écriture pour ma thèse, de l'autre de pouvoir voir et écouter des étudiants en activité. L'accès à l'espace circonscrit de l'école que j'ai rejoint en tant que personnel administratif et pédagogique m'a permis de voir se dérouler en temps réel à la fois les étudiantes et étudiants du PGE dans leur manière d'occuper l'espace de leur campus, leur mise en activité et leurs interactions lors de réunions, séminaires, événements étudiants et associatifs se déroulant à l'intérieur de l'école, mais aussi les enseignants dans leur travail réel, actifs dans les coulisses de l'école. Cela m'a également permis d'habiter leur espace de travail, de témoigner indirectement des conduites, pratiques et de la socialisation des élèves. De fait, j'ai pu les entendre discuter de leur activité professionnelle, de leurs difficultés, de leur rapport aux élèves ou encore commenter le niveau (souvent très et trop " bas " d'après eux) de ceux-là. L'accès à ces scènes de la vie sociale intra-école m'a ainsi offert une porte d'observation privilégiée des « pratiques gestuelles et verbales » (Arborio et Fournier, Op.cit., p.47), du groupe social des étudiants et de leurs enseignants, au point que j'ai accepté d'y être prolongée pour finalement y être employée un an et quatre mois.

Ce temps d'immersion s'est déroulé en temps partiel (2 journées et demi par semaine de travail dont, en moyenne, un jour de télétravail par semaine.) Bien que contraint par la mission associée à mon poste (transformer un cours à distance, corriger des copies, faire de la traduction), les moments de télétravail et mes activités annexes (enseignements, recherche dans ma discipline), cet emploi m'a permis de me familiariser en partie avec le monde de la « grande école de commerce », par une autre voie que celle de ma socialisation primaire, imprégnée d'affects, et que celle de mes rencontres avec les étudiantes et étudiants, dont le discours, lorsque celui, justificateur, est dépassé, retrace leur production de sens du social et les représentations qu'elles et ils ont de leur école et d'eux en tant qu'individus et groupe à l'intérieur de celle-ci.

Nous avons donc effectué trois types d'observations : une observation « au sens restreint », c'est-à-dire une description « contextualisée » (Olivier de Sardan, 2008, p.136) du campus du PGE, dans le bâtiment où sont les élèves et celui des administratif-enseignants, permettant d'avoir accès aux aménagements architecturaux et de dépeindre un lieu dans le but de restituer une ambiance ; des observations de circonstances précises que nous avons prévu d'observer en étant informée de leur déroulement (observations de pratiques sociales, notamment des séminaires d'intégration étudiants et enseignants, d'événements associatifs) ; des observations plus diffuses, durant lesquelles nous allions majoritairement nous asseoir dans le bâtiment du PGE, à des places variées (différents espaces de vie commune, étages de l'école, hall d'entrée, devant le bâtiment) qui nous permettaient de regarder vivre les élèves dans leur établissement, et ponctuellement saisies lors de nos déplacements dans le bâtiment des enseignants et des administratifs, dans l'ombre de celui du PGE.

Pour le premier type d'observation, nous avons eu l'occasion de comparer le campus de cette école avec une seconde, reconnue plus prestigieuse, se différenciant dans le champ de l'enseignement supérieur par son histoire et son classement. Ce temps d'observation sur le campus parisien s'est focalisé sur une imprégnation des lieux physiques, l'organisation de l'espace et la structure architecturale, ainsi que les pratiques étudiantes associées, accompagnée d'un informateur, un étudiant depuis un an dans le PGE et intégré dans la vie associative, commentant cette visite. Cela nous a permis d'éclairer matériellement les différents modes de

construction de la « grandeur » et la manière dont elle se donne à voir dans l'espace habité, sous deux angles. Ces écoles développent des stratégies dites de distinction dans le champ de l'enseignement supérieur (en référence à Pedersen et Dobbin, 2006¹³⁰ cité dans Buisson-Fenet et Draelant, 2010) que nos observations mettent en évidence dans leur manière de s'instaurer dans l'espace¹³¹. Par ailleurs, cette double observation nous a permis de voir ce que les écoles souhaitent (nous) montrer lorsque nous pénétrons leurs locaux, et souhaitent donc aussi cacher, laisser mystérieux, à celles et ceux qui n'y ont pas accès.

Pour autant, je n'ai pas été recrutée *pour* ma recherche mais bien pour exercer une pratique d'aide et de soutien pédagogique auprès d'enseignants dans une discipline qui renvoie à mon parcours scolaire et professionnel précédent. Je me suis finalement retrouvée dans une posture d'« observatrice *incognito* » (Arborio et Fournier, Op.cit., p.32)¹³², mon rôle étant d'abord celui de ma fonction d'employée. Mes collègues avaient donc « a priori le même comportement qu'avec n'importe quel autre individu de la même catégorie » (Ibid., p.91) que moi, ici « assistante pédagogique » de leur département, à la différence près que j'étais une employée un peu plus âgée qu'à l'habitude et en doctorat de sociologie, les recrutés précédents étant majoritairement des étudiantes et étudiants de 23 à 25 ans, en masters de gestion et management dans l'école en question et souhaitant s'inscrire en doctorat, prenant ce poste l'année de leur établissement de projet de thèse et recherche de contrat doctoral. En ce sens, étant donné que je n'ai pas été explicite sur mes intentions et pour le respect des collègues que j'ai côtoyé pendant ces seize mois, qui m'ont intégrée à leur équipe et m'ont fait confiance dans mon activité et dans la leur, sans savoir directement que les discussions de couloirs, les échanges par e-mails, l'agencement des locaux etc. étaient une ressource précieuse pour ma recherche¹³³, et qu'ils étaient alors des informateurs et témoins privilégiés, je ne mentionnerai pas leurs noms ni leur spécialité ni encore le nom de leur établissement de rattachement. Par ailleurs, cette thèse ne révèle aucun élément des missions qui m'ont été confiées dans le cadre de mon contrat. Cela ne m'a pas empêché de me saisir de cette autre place que celle d'enquêtrice officielle prise dans les entretiens, des dynamiques internes à l'organisation du travail ainsi qu'aux événements concernant l'ensemble du personnel de l'école en prenant la plume. La lecture de l'ouvrage de Bès (Op.cit., 2022) sur son auto-ethnographie en école d'ingénieur m'a été particulièrement utile. Cette *imprégnation* dans la deuxième partie de mon parcours de recherche, bien que tardive par rapport à mon calendrier prévisionnel d'enquête, m'a grandement aidée pour

¹³⁰ Voir : Pedersen, J.-S., Dobbin, F., (2006). Bridging organizational culture and neoinstitutionalism. *American Behavioral Scientist*, Vol. 49, N° 7, p. 897-907.

¹³¹ C'est de la citation suivante que nous nous inspirons : « Mais qu'elle soit singulière ou modale, la description n'échappe pas à la comparaison, que ce soit la comparaison interne (entre occurrences différentes de séquences de même nature) ou que ce soit la comparaison externe (entre séquences de natures différentes) » dans Olivier de Sardan, 2008, p.136.

¹³² Je précise que cette « posture clandestine » (Arborio et Fournier, Op.cit., p.32) a été celle qui m'a semblée logique et que j'ai trouvée plutôt confortable tout au long de mon contrat. Je comprends aujourd'hui qu'elle m'était plus aisée car me mettait en sécurité, en protégeant mon espace de pensée sociologique de celui gestionnaire, empêchant d'après moi, auquel je me confrontais pourtant à cette position professionnelle.

¹³³ Je note cependant que les Ressources Humaines puis le responsable du Département concerné m'ont recrutée en sachant que je faisais un doctorat en Sociologie, et ils auraient pu (ou l'ont peut-être fait ?) accéder à mon profil visible en ligne sur HAL ou sur les sites de mes deux Universités. Jamais l'un d'entre eux ne s'est manifesté à ce sujet, et j'ai donc préféré continuer à rester discrète sur mon objet de recherche et les finalités de ma thèse.

orienter l'écriture de ma thèse, et donner à voir et à sentir ce terrain bien particulier des « grandes écoles de commerce », les sujets (élèves, enseignants) *en et dans leur* activité.

3. Présentation des observations dans la thèse

Dans cette thèse, nous avons proposé des vignettes dont l'écriture diffère de celle du corps du texte : le ton y est plus libre car celles-ci tentent de retracer quelques observations illustratives ou significatives des phénomènes que nous étudions. Nous avons de fait tenu un journal de bord lors de nos seize mois d'emploi dans une école de commerce. Nous sommes repartie de ces notes mensuelles¹³⁴ pour les enrichir en termes de structures et d'analyse. Ainsi, les vignettes d'observations finales proposent des éléments descriptifs et effectifs qui se mêlent à d'autres, liés à notre étonnement en tant que sociologue face à ce que nous voyions et entendions, des interprétations et ainsi quelques pistes d'analyses. Celles-ci, dans un mouvement dual, sont nourries par l'analyse générale proposée dans la thèse et réciproquement la nourrissent. L'objectif de ces vignettes est de donner à voir et à sentir le terrain de ces écoles, et de partager ce qui nous a saisie, par l'observation directe dans deux d'entre elles, en tant que sociologue, et en nous laissant étonner tel un explorateur arrivé en *terra incognita*.

¹³⁴ Notons que je n'ai pas été dépassée par un contenu foisonnant étant donné que ma présence ponctuelle sur ce terrain m'a amené à diriger mon écoute et mon regard vers des événements précis, bien que je ne puisse pas tout (en) dire dans cette thèse.

PARTIE RESULTATS

PREMIERE PARTIE : ENTRER EN « GRANDE ECOLE DE COMMERCE »¹³⁵ - Chapitres 1 & 2

Dans cette première partie, nous souhaitons donner à voir ce que signifie entrer en « grande école de commerce », en comprenant, d'une part, les motivations à rejoindre les bancs d'un de ces établissements, d'autre part, en repérant ce qui s'y déroule quand les élèves pénètrent dans ce nouveau lieu de socialisation et de formation.

Passer de l'extérieur à l'intérieur de ces « grandes écoles » demande des efforts, économiques et scolaires d'abord, mais aussi sociaux et psychiques, qui se dessinent en creux dans les récits des étudiantes et étudiants. Les conditions socio-matérielles déterminent en partie le rapport social de départ qui s'établit entre l'école et l'étudiant, et nous invitent à penser la notion d'investissement. Tout au long de cette recherche, nous proposons de jongler avec ces différentes acceptions, et d'opérer un glissement dans les champs qui la concernent. Par ailleurs, nous adoptons une approche processuelle du social, c'est-à-dire que nous nous intéressons à la manière dont l'investissement au sens large se construit chez les élèves, à l'entrée en école – au vu de leurs déterminations sociales et de leurs désirs –, puis, au fur et à mesure de l'avancement de leur parcours en grande école.

Nous partons donc, par cette première partie, d'une définition d'un investissement de type économique, en tant que placement pour en tirer un profit, une rentabilité, investissement rationalisé, en tout cas dans un après-coup, par les individus qui sont alors perçus comme des acteurs sur un marché. De fait, les étudiants avec leurs parents, en devenant clients, inscrivent leur acte d'achat dans un service sur trois ans proposés par l'école – et un produit qu'est le « diplôme » – sous la forme d'un investissement financier sur plusieurs années, service et produit dont les effets concrets – sur le marché de l'emploi notamment – ne se réalisent effectivement qu'après passage par l'école : il « ne prend sens que par référence à un avenir » (Bourdieu et Passeron, 1985[1964], p.86). Par ailleurs, la notion d'investissement appartient à l'économie des conventions proposée par Thévenot dont la définition nous intéresse particulièrement ici : d'après cet auteur, ce qu'il nomme « l'investissement de forme »¹³⁶ renvoie à la mise en balance d'un coût ou d'un *sacrifice* nécessaire pour établir la capacité équivalente, et du rendement attaché à l'usage de cette capacité (Thévenot, 2019). L'auteur introduit donc l'idée du don de quelque chose – financier, pas uniquement – au profit d'un objectif à atteindre qui satisferait – et compenserait – ce sacrifice. Il ajoute par ailleurs qu'un coût de transformation est parfois nécessaire si l'écart dans cette balance est trop grand. Les termes de « sacrifice » et de

¹³⁵ Nous maintenons les guillemets autour de cette formule de « grande école de commerce » puisque nous explicitons précisément dans cette thèse en quoi celle-ci est la résultante d'une construction sociale par ces établissements, d'abord, puis par leurs élèves, ensuite, à travers la production de la grandeur.

¹³⁶ Nous n'explorerons pas ici la notion de « forme ».

« transformation » nous permettent de penser l'investissement sociologiquement, au regard d'un rapport établi entre un individu – les élèves ici – et leurs écoles, et ce en fonction de ce qui est escompté, par l'établissement même de ce rapport. En sociologie, c'est, plutôt que le terme d'investissement, celui d'engagement qui est d'usage. Venant d'abord des sciences politiques (Grawitz, 2004, p.148) et de la sociologie de l'action (*Dictionnaire de sociologie*, Universalis - Albin Michel, 2007), le concept d'engagement renvoie à une situation dynamique dans laquelle l'individu oriente des efforts vers un résultat à atteindre (Mesure et Savidan, 2006, p.9). Pour autant, lorsque l'on se tourne vers un dictionnaire de sciences sociales et que l'on compare la notion d'engagement à celle d'investissement, on peut noter que cette dernière à la différence de l'engagement, implique de fait le renoncement (Grawitz, 2004, Op.cit., p.149). Cette notion nous intéresse dans la mesure où l'objet de cette première partie est précisément de mettre en lumière l'écart entre les promesses institutionnelles et la réalité scolaire.

A travers l'équilibre ténu auquel renvoie la notion d'investissement pour le sujet concerné par celui-ci, nous proposons alors de passer de la définition d'un investissement économique à celle d'un investissement socio-psychique, plus ou moins conscientisé, entendu comme concept intimement lié à celui de relation à l'objet, s'inscrivant donc dans un cadre théorique d'abord d'orientation psychanalytique. Rappelons qu'en psychanalyse, la notion d'objet fait référence à l'Autre en tant que personne ou objet réel, extérieur au sujet. Cet Autre est un potentiel objet de lien entre la réalité interne et externe, objet d'affects et de désirs car possiblement satisfaisant, et orientant l'existence de l'être humain. Dans une perspective freudienne notamment, l'objet « désigne à la fois ce par quoi la pulsion peut se satisfaire, historiquement spécifié et néanmoins contingent, et une représentation d'autrui investie d'affects. » (Lucas, 2006, p.1436). Ainsi, la relation à l'objet serait le « processus de liaison entre la pulsion et l'objet – compris comme personne ou autre objet réel – saisi par le fantasme pour procurer une satisfaction » (Giust-Desprairies, Op.cit., p.12). Finalement, le choix d'objet implique une relation à l'objet, c'est-à-dire que la libido *choisit* d'investir l'objet, non pas parce que ce processus s'inscrit dans un choix volontaire et conscient mais parce que l'objet va potentiellement satisfaire la pulsion. Toujours en psychanalyse, la question de l'objet se pose d'abord pour le nourrisson, considérant que le premier objet ou l'objet primaire qu'est le sein de la mère pour Freud, et plus largement l'objet alimentaire pour Laplanche et Pontalis, est perdu, que cette perte est à la genèse de l'angoisse, et que tous les objets qui viennent après le premier objet (le sein maternel) ne seront que des objets de substitution. Cette problématique de l'objet, de la relation à l'objet, de la pulsion satisfaite est à l'origine des controverses en Psychanalyse dans lesquelles nous ne nous aventurerons pas, par manque de maîtrise des enjeux sous-jacents mais aussi parce que cela n'a pas sa place dans notre recherche.

Ce que nous souhaitons retenir ici, c'est d'abord l'idée suivante : s'il y a objet et relation à l'objet, il y a investissement dans l'objet. Ainsi, le concept d'objet primaire permet de saisir l'idée que l'Homme est un être inachevé, et que par conséquent il est condamné à investir, dans le sens où il a besoin de l'autre. Dans cette perspective, la relation d'investissement doit se comprendre comme un processus tout au long de la vie, et comme tout objet, l'école de commerce peut être investie, ou pas, mais est, dans tous les cas, un objet de rencontre pour les étudiantes et étudiants que j'interroge. L'institution « grande école de commerce » représente ainsi un espace de socialisation et de sociabilité, qui offre potentiellement aux sujets des

références sous forme de normes et de valeurs et une possible appartenance à une communauté, dont les membres partageraient les références. Par conséquent, la question de l'investissement engage à réfléchir au lien entre social et psychique : se crée une dynamique entre, d'un côté, l'environnement extérieur et social dont fait partie l'objet réel, et de l'autre, la réalité socio-psychique de l'individu, ou plus largement ce qui est de l'ordre de sa subjectivité.

La notion d'investissement nous permet ainsi de comprendre ce qui se joue entre étudiant et établissement. Elle permet d'inscrire notre réflexion sur le don à la fois dans sa fonction d'intérêt – qui renvoie alors à une approche sociologique bourdieusienne (Caillé, 2009, p.109) – et celle du sacrifice – qui nous reconnecte à la question relationnelle et au psychisme. Cette articulation socio-psychique/externe-interne fait sens en sociologie clinique : l'analyse que nous tentons de proposer s'oriente en effet vers le fait de « repérer des modes de connexion entre des données de réalité des structures sociales, des représentations et des investissements affectifs, collectifs et individuels » (Giust-Desprairies, Op.cit., p.18).

Ainsi, dans un premier chapitre, nous démontrerons comment l'école « fait commerce » d'elle-même, de son diplôme et de sa formation, tandis que l'étudiant se retrouve en commerce avec l'école. Ce contexte produit une dynamique de réciprocité dont la « grandeur » est l'un des termes centraux. Par le processus même du choix, les élèves jonglent entre subir et saisir un rapport d'investissement, avec une capitalisation sur cette grandeur, et croire en une possible coopération promise par ces établissements pour trouver leur place future *au* monde. A travers l'analyse d'un discours institutionnel public – sur les sites internet des écoles – et les récits des étudiantes et étudiants se dessine déjà le coût d'entrée dans ces écoles, plus complexe que le versement de frais de scolarité sur deux ou trois ans.

Dans un second chapitre, nous présenterons ce à quoi correspond l'espace scolaire dans ces établissements, premier volet de la formation *sur* le campus. Le rôle secondaire des cours dans la socialisation effective de la majorité des étudiantes et étudiants de notre enquête, donne à voir que « faire une grande école de commerce » ne se joue pas – principalement – en salle de classe. Plus encore, se cantonner dans les cours renvoie plutôt à une « entrée » en grande école dont le faire est avorté : dans le « faire », il y a quelque chose du changement, de la prise sur, du lien (on fabrique, on émet, on produit, on donne forme etc.) ; dans l'entrée, il y a un simple mouvement dans la trajectoire qui ne transforme ni le réel ni soi-même.

Ces deux premiers chapitres permettront de poser les jalons de l'analyse qui suit et qui porte spécifiquement sur l'espace associatif, l'investissement en son sein et la carrière associative qui s'y déploie, qui permet de « faire association », « faire en association » voire « devenir associé » de son établissement.

CHAPITRE 1 : Intégrer une « grande école de commerce », un investissement pluriel

Observation, rentrée scolaire septembre 2022

Le séminaire de « rentrée des enseignants » se déroule dans le grand amphithéâtre du campus du Programme Grande Ecole. L'endroit est propre, lumineux, il y fait bon (je pense aux universités qui, bien au contraire, annoncent leur fermeture aux quatre coins de la France, quelques jours voire semaines supplémentaires, faute de financement suffisant, suite à l'augmentation des prix de l'énergie, 20/09/2022). Derrière l'estrade, un immense écran numérique projette, en demi-cercle, une vingtaine de personnes qui sont déjà connectées via zoom (je comprends que ce sont certains collègues des campus étrangers). Le brouhaha général ne m'empêche pas d'entendre la musique rythmée contemporaine qui passe en fond sonore sur les baffles logés dans les angles de l'amphithéâtre (ça fait presque soirée, c'est étrange). La directrice de l'établissement prend la parole, une commande à la main pour faire défiler le *powerpoint* dans son dos (deux personnes dans son ombre s'activent sur l'ordinateur et le matériel associé pour que tout se déroule au mieux). Elle rappelle que l'objectif du séminaire est de « *commenter les belles performances de l'année précédente* », « *commenter la feuille de route* », « *comprendre où en est-on de notre plan stratégique : qu'est-ce qui a été accompli ?* » et de faire « *un point sur la marque de l'Ecole, notamment son nouveau statut de société* », elle ajoute « *et les points pédagogiques associés* ». Cela me frappe car sans cette dernière précision, on se serait cru dans un séminaire d'entreprise ou d'équipe d'un service interne plutôt que dans une réunion de rentrée scolaire pour des enseignants. Le jargon d'entreprise reprend de plus belle, puis la directrice laisse place, en se positionnant en retrait, à une nouvelle projection : défilent les photos des nouvelles recrues – les images choisies font « site de rencontre » plus que photographie sérieuse empruntée à un CV – associées à leur statut, au son d'une nouvelle musique, toujours d'ambiance et rythmée cette fois à impulsion « héroïque ». Je compte, pour cette année 2022-2023, il y a trente nouveaux visages dans les services administratifs (liste non exhaustive : des chargés de projets, d'admissions, de promotion, de communication interne, externe et digitale, des responsables, des ingénieurs pédagogiques, des coordinateurs, des documentalistes, et j'en passe), et treize nouveaux en enseignement et recherche, quelques titulaires mais majoritairement des professeurs assistants, dans les différents départements de recherche. Leur composition est un « dosage délicat », pour reprendre la formule d'Anteby (2015, p.138) entre nationaux et internationaux, femmes et hommes. Ça représente une belle enveloppe financière, si on fait la somme des rémunérations annuelles. Elles et ils sont applaudis. La directrice les accueille : « *vous rentrez dans une école qui est une très belle entreprise* », avec « *beaucoup d'indicateurs au vert* » et un « *haut niveau d'excellence* ». Bienvenue dans cette « entreprise », donc. Les présentations continuent, le nouveau DRH se présente, et justifie sa prise de fonction récente par le désir de « *s'amuser dans cet endroit* » qui est caractérisé

par « *un modèle économique positif et challengeant* ». Ayant travaillé à une autre position précédemment dans la même école, il note avec regret que « *les équipes sont formidables* » mais « *pas aussi heureuses qu'elles devraient l'être dans un tel projet* ». La spécificité de cette entreprise, pour lui ? « *Les salariés sont des personnes qui enseignent comment bien gérer une entreprise* », c'est « *un savoir-faire très fort !* ». L'audience rit. Il conclut « *on va être ambitieux et devenir une des écoles préférées des salariés de France* ». Plus tard, la directrice reprendra que l'un des axes stratégiques est de « *capitaliser sur la faculté* » : « *on a un chantier ambitieux sur tous les cours, tous les départements* » ; « *nous sommes dans une dynamique incroyable de progression qui intéresse les journalistes, notre/nos actionnaire(s) et le Gouvernement* ». Mais alors qui n'intéresse ni les enseignants, transmetteurs du savoir, ni les élèves, curieux de connaissances, ni la société, dont ces mêmes élèves feront partie ? Suis-je dans une école ou une entreprise ?

Introduction du Chapitre 1 : Le choix des études supérieures, une orientation engageante

Le moment de l'orientation dans les études à un niveau Bac +2 ou +3 s'inscrit dans une temporalité précise de l'existence : les élèves sont tout juste majeurs. Ainsi, la littérature nous rappelle que la spécificité de la population étudiante est celle d'être « en transition » de jeune à adulte, dans une « période exploratoire » caractérisée par une décohabitation familiale combinée à un « précurseur professionnel » et parfois à un « précurseur matrimonial » (Galland, 1990). Les établissements, à travers les discours officiels de leur direction¹³⁷, soulignent cette spécificité du public arrivant, notamment lors de la première année en école. Celle-ci est définie comme « *une vie où on est professionnel-étudiant* »¹³⁸, une année de « *transformation* », de « *transition* »¹³⁹, qui « *visent à une adaptation* »¹⁴⁰. De fait, les étudiants se préparent « à l'exercice

¹³⁷ Emissions disponibles en ligne sur la page Campus Channel dans lesquelles un journaliste interroge un représentant d'une école de commerce (directeur de l'école ou de programme) et un étudiant sur l'école de commerce en question, <https://www.youtube.com/user/CAMPUSCHANNEL1> Les vidéos publiées entre 2019 et 2021 ont été supprimées depuis. Lien consulté le 01/08/2023.

¹³⁸ Nicolas Arnoult, président d'Audencia Nantes, explique que la première année serait le « *passage d'une vie où on est étudiant à temps plein à une vie où on est « professionnel-étudiant* ». Il précise : « il y a une vie académique mais aussi une vie personnelle, une vie associative qui est intéressante pour le passage de la théorie à la pratique ». Plus loin : « *c'est une vraie transformation, il y a une vraie vigilance à avoir* ». Vidéo supprimée depuis son visionnage le 08/10/2021. Voir Campus Channel Audencia <https://www.youtube.com/c/CampusChannelLive/search?query=Audencia> consulté le 01/08/2023.

¹³⁹ Michelle Sisto, Directrice de la PGE à l'EDHEC, souligne : « *La première année c'est vraiment pour commencer à goûter au monde de l'entreprise, c'est une année de transition*. On essaie de travailler le lissage entre les années de prépa d'un côté, la grande école de l'autre. *C'est pour éveiller les étudiants, pour voir comment ils souhaitent se socialiser.* » Vidéo supprimée depuis son visionnage le 08/10/2021. Voir Campus Channel EDHEC <https://www.youtube.com/c/CampusChannelLive/search?query=edhec> consulté le 01/08/2023.

¹⁴⁰ Nathalie Hector, Directrice du Programme Grande Ecole de l'EM Lyon décrit la première année comme une période où les étudiants vont « *vivre de l'expérientiel* ». Sur le site internet de cette même école, dans un onglet sur les associations, il est précisé que l'engagement associatif « représente un sas extrêmement formateur entre la vie étudiante et la vie active ». voir le site internet de l'EM Lyon, dans l'onglet « early Makers - associations

de fonctions dans le système productif » (Rayou et Van Zanten, 2011, p.68). Elles et ils n'ont pas encore un avenir certain dans le champ du travail (Strenna, Chahraoui et Réveillère, 2011, p.371) et se construisent comme sujets au monde en vivant un moment de rupture sociale - perte des repères antérieurs de l'enfance et de la scolarité, possible première séparation avec les parents – sans pour autant être dans une autonomie totale, notamment financière. Ainsi, les élèves vivent cette période où « la frontière entre la dépendance (matérielle et objective) et l'indépendance (existentielle) est floue » (Galland et Oberti, 1996, p.60), où le vécu peut être tant sur le mode du « grand enfant » que sur celui du « jeune adulte » (Ibid., p.63). Ce dernier est d'autant plus fort que la majorité de cette « jeunesse dominante » (Bourdieu, 1989 ; Darmon, 2015[2013]) est passée par les classes préparatoires, cursus qui a mis en suspens, un temps, leur processus adolescent au profit des concours (Dejours, 2016). Elles et ils sont ainsi précisément à ce moment charnière où l'idéal du « choix » scolaire s'inscrit plus largement dans un désir d'indépendance et d'autonomie. Comment comprendre celui d'entrer en « grande école de commerce » au vu du contexte concurrentiel et marchand dans lequel il se fait ?

Ce premier chapitre propose d'explorer les conditions sociales d'une orientation vers « les grandes écoles de commerce », à travers les récits d'étudiantes et étudiants rencontrés, sur leur orientation post Bac puis leur choix d'une école en Bac +2 ou Bac +3, ainsi que le discours institutionnel établi par les établissements, analysés dans le cadre de cette enquête. Le constat de départ est que l'orientation vers une « grande école de commerce » est un produit social dans lequel l'étudiant est doublement assujéti. D'abord, nombre d'élèves s'orientent dans ces écoles parce que cette filière répond à la fois à un désir parental qui s'inscrit lui-même dans un projet familial et social, et à l'aspiration à la garantie d'un ancrage professionnel sécurisant alors même qu'ils sont sans vocation. Ensuite, comme rappelé dans l'introduction, les écoles, par leur implantation dans un champ concurrentiel pris par une logique de marchandisation, contraignent les étudiants à un rapport social de commerce de type marchand, et leur imposent ainsi un prix et une posture dans ce rapport, celle de clients de leur école, de leur formation et du diplôme associé.

Ainsi, dans un premier temps, nous proposons d'explorer comment les étudiantes et étudiants, pour se saisir des conditions sociales contraignantes dans lesquelles elles et ils sont pris, s'énoncent comme des clients et consommateurs exigeants mais aussi comme des investisseurs rationnels de leur avenir, posture justifiée d'après eux par le coût économique effectif, assumé, et le coût mental, plus latent, de leur orientation (I). Ils, surtout, se saisissent de l'invitation institutionnelle à être « entrepreneur de soi », qui justifie le prix de la formation, et convertissent ainsi le rapport marchand en un *rapport capitalistique*¹⁴¹ relaté comme maîtrisé, ce qui renforce l'effet de marché. Dans un second temps, nous proposons de saisir comment les écoles *font commerce* aux élèves d'elles-mêmes et d'une marchandise qui leur est intimement associée, plus précisément d'un produit (le diplôme) adossé à un service (la formation), à travers la promesse d'une grandeur protéiforme porteuse de l'image d'elles-mêmes qu'elles cherchent à véhiculer pour *légitimer* leur place et *justifier* leur coût. Cette grandeur est rationnelle – sociale

étudiantes », <https://www.em-lyon.com/fr/Early-Makers/Folder/associations-etudiantes-ecole-commerce/Pole-School-Spirit/Conseil-de-Corporation> consulté le 01/08/2023.

¹⁴¹ Le terme « capitalistique » étant entendu comme le fait de capitaliser sur leur diplôme, leur formation et leur école.

et économique – mais aussi éthique, personnelle et groupale, ses multiples dimensions nourrissent ainsi les espérances des étudiantes et étudiants et s’inscrivent réciproquement dans différents « mondes », notion que nous empruntons à ce stade¹⁴², à l’économie des conventions dans le champ de la sociologie économique (Boltanski et Thévenot, 1991) (II). Cela nous permettra de montrer que la seule rationalisation dans l’orientation en école de commerce ne tient pas : les échanges avec les élèves donnent à voir une logique subjective nettement plus complexe et moins maîtrisée que celle d’une orientation utilitaire à visée d’insertion professionnelle, qui met en lumière la projection désirée de trouver sa place au-delà du champ de l’emploi (III).

Ce chapitre déconstruit ainsi la formule de « grande école de commerce ». Le terme de « commerce » est pensé du côté de l’action – « faire commerce de » – et du rapport établi – « être en commerce avec » –, et ce notamment dans son sens économique. Plus précisément, nous démontrons que ces écoles font commerce *de* leur(s) grandeur(s) par la promesse d’une valeur qu’elles auraient sur le marché de l’enseignement supérieur, et dont elles doteraient celles et ceux qui les rejoignent.

Le qualificatif de « grand » renvoie à plusieurs facettes de la supériorité, qu’une analyse introductive est insuffisante pour saisir spécifiquement dans son usage institutionnel pour les sept écoles étudiées. Par notre introduction, nous avons de fait distingué différentes acceptions fort diverses de la « grandeur » promue par ces écoles, qui renvoyaient toutes à une forme de supériorité de l’institution ou de ses acteurs mais dont le statut et les contours restaient à explorer, même avec l’éclairage apporté par la littérature sociologique : l’« excellence » (scolaire), la supériorité dans les classements, la reconnaissance du diplôme sur le marché de l’emploi. Dans cette perspective, nous montrons que les étudiantes et étudiants sont en commerce *avec* les écoles et les intègrent comme des clients avec des espérances dans l’assurance de « grandeur » sur le marché de l’enseignement supérieur puis celui de l’emploi.

Par conséquent, ce chapitre amorce une réflexion *sur le rapport social de départ* qui s’établit entre les écoles comme institution dans l’enseignement supérieur et les étudiantes et étudiants qui les rejoignent, en le comprenant comme un rapport marchand imposé par le contexte, un rapport d’investissement que les acteurs s’approprient, un rapport de coopération promis par l’institution.

I. S’orienter en « grande école de commerce » : investir dans son avenir ?

¹⁴² Nous mobiliserons cette notion de « monde(s) » uniquement lorsque nous nous référerons à cet ouvrage, étant donné qu’il est une référence dans notre construction de la grandeur sur notre terrain d’enquête. Sans entrer dans un débat conceptuel qui existe en sociologie, notons simplement ici que dans cette thèse, nous userons plutôt de la notion de « champs » pour indiquer les espaces sociaux intégrés par les élèves lorsqu’ils et elles prendront place dans la société sous un statut de diplômés. De fait, cette notion donne à voir plus spécifiquement des mondes sociaux faits de divisions voire d’oppositions, dans lesquels les acteurs se positionnent.

1. Faire une école de commerce : une affaire familiale

A première vue sur un plan sociologique, le choix des élèves de se diriger vers une école semble avant tout de l'ordre d'un déterminisme social. Nous allons ainsi témoigner, par notre enquête, que l'origine socio-familiale a un poids sur l'orientation et que les étudiants sont soumis au projet parental. Le manque de vocation qui caractérise cette population les amène à se plier en majorité à la volonté familiale, même si elle met parfois en tension (portrait de Clothilde). Par ailleurs, les frais de scolarité apparaissent comme un objet médiateur entre les élèves et leurs parents. L'argent simultanément prend une place centrale dans l'établissement du rapport social qu'engage l'intégration d'une « grande école de commerce », et apparaît comme un objet neutre permettant aux étudiantes et aux étudiants de négocier et d'ajuster leur rôle au sein de leur famille dans cette orientation engageante.

1.1 Négociation financière et projet parental dans l'orientation vers une école

Comme nous l'avons précisée jusqu'ici, l'une des caractéristiques principales de ces écoles, au regard d'autres établissements de l'enseignement supérieur, est de fixer des frais d'inscription annuels qui engagent financièrement les élèves et leurs familles, et ce de manière conséquente puisque les frais d'inscription annuels sont, en 2021 de 16 500 €, pour les premières écoles classées annuellement et nationalement de ce groupe, à 9500 €, pour les dernières¹⁴³. Par ailleurs, d'après le site du Sénat qui se réfère à l'enquête nationale de l'Observatoire de la Vie Etudiante de 2016, 11% des étudiants des écoles de commerce contracteraient des prêts pour leurs études¹⁴⁴. Ce chiffre est repris dans de nombreux articles de journaux¹⁴⁵, sans pour autant être assuré, puisqu'en parallèle, le Bureau National des Ecoles de Management¹⁴⁶, que nous avons essayé de contacter pour comprendre le chiffre publié, sans réponse, relate en 2022 que 57% des étudiants de leurs établissements s'endetteraient pour leurs études sur cette même année.¹⁴⁷ Dans ce contexte, les conditions matérielles et financières des élèves à l'entrée en école nous semble indispensable à intégrer comme variable sociale d'analyse dans les carrières scolaires - la réhabilitation du capital économique ayant été proposé par Pierrel dans son analyse sur les boursiers (2015).

¹⁴³ Données publiques croisées. sur les frais de scolarité. Les écoles ne communiquent pas précisément sur leurs sites internet. Nous avons donc procédé à la moyenne des chiffres proposés sur quatre sites différents : diplomeo.com, ecoles-commerce.com, groupe-reussite.fr, orientation.com (voir Annexe 5.2).

¹⁴⁴ <http://www.senat.fr/rap/r20-742/r20-74214.html#fn258> d'après [l'enquête nationale de l'Observatoire de la Vie Etudiante de 2016 citée sur le site du Sénat](https://data.progedo.fr/documents/adisp/lil-1364/Note_methodologique_CDV_2016-OVE.pdf) à retrouver sur le lien suivant : https://data.progedo.fr/documents/adisp/lil-1364/Note_methodologique_CDV_2016-OVE.pdf consulté le 01/08/2023.

¹⁴⁵ Tels que l'article du Monde « [s'endetter pour étudier](#) » ou celui de L'Etudiant « [s'endetter pour se payer une business school](#) ». Consultés le 01/08/2023.

¹⁴⁶ Créé en 2020, le Bureau National des Étudiants en école de Management rassemble un ensemble d'étudiants qui représentent leurs « écoles de Management » « dans le but de faire entendre leurs voix et de défendre leurs intérêts auprès des grandes instances éducatives », d'après le site, et auquel nous pouvons rajouter l'activité de promotion et de valorisation de leurs filières auquel ces jeunes participent (explorer dans la Partie 2). <https://www.bnem.fr/publications/article-le-bnem-sa-genese-son-histoire>, consulté le 01/08/2023.

¹⁴⁷ Le site du Sénat conclut ainsi sur une mauvaise appréhension du prêt étudiant en France, <http://www.senat.fr/rap/r20-742/r20-74214.html#fn258> Consulté le 02/01/2023.

Les configurations socio-économiques de l'orientation dans l'enseignement supérieur sont multiples, et celles qui caractérisent notre population donnent une place centrale aux parents dans le processus d'entrée en école. De fait, par nos entretiens, nous pouvons distinguer trois grandes configurations possibles pour payer les frais de scolarité annuels, sachant que ces configurations peuvent se combiner sur les deux voire trois années de scolarité : 1) les étudiantes et étudiants n'ont pas fait d'emprunt à la banque, soit parce qu'il a été négocié que les parents payent la totalité des frais de scolarité, soit parce que la situation socio-scolaire (alternance payée par l'école ou bourse scolaire) ou socio-familiale (héritage familial ici) dans laquelle elles et ils se trouvent le permet ; 2) les étudiantes et étudiants contractent un prêt à leur nom, qui est remboursé par les parents totalement, partiellement ou pas du tout en fonction des négociations. Dans ce dernier cas de figure, l'étudiant va donc rembourser de manière autonome son emprunt ; enfin, 3) une seule étudiante raconte que ses parents ont contracté un prêt à leurs noms, pour elle, qu'elles et ils rembourseront partiellement et auquel elle participera. Plus spécifiquement, nous pouvons répartir les élèves schématiquement comme suit (voir Annexe 3 si besoin de plus de détails sur la catégorisation sociale des jeunes) :

Tableau : Répartition de la population étudiante rencontrée compte tenu de la configuration économique dans l'entrée en « grande école de commerce ».

Autre ressource que l'emprunt à la banque	Aide financière dans le cadre de politiques scolaires (3)	Deux étudiants « AST » en gestion, un étudiant de CPGE EC : Younès (deux parents inactifs, père PCS7 retraité ; mère PCS8, sans activité professionnelle) a eu ses frais de scolarité pris en charge partiellement par une bourse scolaire (à hauteur de 60%) la première année, tandis que Louis (père PCS2, chef d'entreprise et mère PCS3, commerciale dans le secteur de la santé), par des économies personnelles faites grâce à des concours musicaux auxquels il a participé toute sa scolarité, a pu payer de sa poche cette même première année de cursus. Par leur alternance en deuxième année, leur employeur a pris en charge la totalité de leurs frais de scolarité pendant un an. Josselin (père PCS3, cadre commercial par intermittence (maladie) et mère PCS5, employée administrative) a eu ses frais de scolarité pris en charge par son employeur en tant qu'alternant sur sa deuxième année scolaire. Mais il a fait un emprunt pour la première année.
	Héritage familial (1)	Alix, une étudiante de CPGE EC, a eu « la possibilité d'utiliser l'argent hérité de ses grands-parents » décédés quelque temps avant son entrée en école pour payer ses frais de scolarité. Ce choix parental (parents PCS4, père commercial chez EDF ; mère assistante administrative) combiné à la configuration familiale (elle est enfant unique) lui permet de ne pas faire d'emprunt.
	Pas de prêt, scolarité est une dépense parentale (7)	Sept étudiants (2 étudiants venant de cursus d'économie-gestion et 5 de CPGE EC) n'ont pas fait d'emprunt car leurs parents pouvaient payer leurs études totalement sans passer par l'aide d'une banque : quatre garçons (Antoine (parents PCS3, cadres dans la finance), Fabien (parents PCS2, chefs d'entreprise familiale), Lancelot (parents PCS3, cadres en finance) et Marc (parents PCS3, cadres ingénieurs)) et trois filles (Sarah (parents PCS3, parents cadre dans le secteur privé, dans les médias et dans la mode), Rose (père PCS2, courtier en assurance : mère PCS4, traductrice français-russe) et Nolwenn (parents PCS3, cadres dans la finance).

	Remboursé par l'élève (8)	Huit étudiants (4 venant de cursus universitaires dont 2 plus éloignés de la gestion (journalisme et secteur agroalimentaire) et 2 de CPGE EC) projettent de prendre et/ou prennent en charge seuls leur prêt. Un de ces étudiant a fait un emprunt moins élevé que ses camarades, ayant économisé en amont de ses études (Simon, parents PCS4, père technicien fonction publique et mère fonctionnaire de statut intermédiaire). Les autres garçons sont Robin (parents PCS5, père gendarme, mère de la fonction publique), Arsène (père PCS5, pompier ; mère PCS3, juriste), Félix (mère PCS5, vendeuse dans le commerce et père PCS2, courtier en assurance) ; et quatre filles : Alice (père PCS4, commercial ; mère PCS4, assistante sociale), Lison (parents PCS5, coiffeurs), Sophia (père PCS2, chef d'entreprise et mère PCS5, employée administrative) et Julie (parents PCS4, directeurs d'établissement dans le secteur social).
Prêt contracté à la banque au nom de l'élève	Remboursé par l'élève et les parents (acté) (12)	Douze élèves dont 8 filles (2 venant de cursus universitaires d'économie-gestion, 3 de CPGE L, 3 de CPGE EC) et 4 garçons (de CPGE EC) ont contracté un prêt à leur nom qui sera remboursé par eux et leurs parents (souvent réparti 50% parents /50% étudiant). Les concernés sont, dans l'ordre, les suivants : Hortense (père PCS3, cadre ingénieur ; mère au foyer, PCS8) Léa (parents PCS3, enseignants dans le secondaire) Pénélope (parents PCS3, enseignants dans l'enseignement supérieur) Clothilde (parents PCS3, cadres informaticiens) Eléonor (père PCS3, directeur d'une usine ; mère au foyer, PCS8) Prune (père PCS2, chef d'entreprise familiale ; mère PCS4, administratrice entreprise familiale) Karine (père PCS4, commercial à la SNCF ; mère absente) Séléna (parents PCS3, père cadre ingénieur et mère professeure des écoles) Thibaut (père PCS3, juriste dans le secteur bancaire ; mère PCS4, chargée de communication) Malo (père PCS3, cadre ingénieur ; mère PCS4, agent administratif comptable) Benoit (père PCS2, chef d'entreprise ; mère PCS3, enseignante dans le secondaire) Enguerrand (père PCS3, cadre de la fonction publique ; mère PCS5, employée de la fonction publique).
	Remboursé par l'élève et les parents (« au cas où ») (3)	Trois étudiants, deux garçons de CPGE EC et une fille de CPGE L, disent rembourser totalement leurs prêts avec une aide des parents si besoin, en fonction de leur carrière professionnelle à venir : Pierre (père PCS4, commercial ; mère PCS3, enseignante), Mathieu (parents PCS3, cadres commerciaux) et Clémence (parents PCS3, père fonction libérale et mère enseignante).
	Prêt au nom des parents	Remboursés par l'élève et les parents (1)

Si l'on rentre dans les plis des récits, la dimension économique apparaît plus précisément comme le lieu d'une négociation entre parents et enfants, et donc de l'expérimentation d'un ajustement des rôles de chaque partie dans l'unité familiale préexistante, propre à l'entrée dans l'âge adulte (Galland, Op.cit.). Celle-ci se matérialise dans la participation financière des

parents aux frais de scolarité, partie principale et conséquente du coût de l'école donc, mais aussi dans le soutien financier pour le coût quotidien de la vie étudiante. Ainsi, dans la seconde configuration, il existe des nuances puisque certains élèves affirment que les parents les aideront « *au cas où* » pour le remboursement, tandis que d'autres confirment qu'il a été acté avec les parents de rembourser de la moitié à la totalité de la somme du prêt. De fait, certaines et certains ont un prêt ou une aide financière de la part des parents, mais avec la décision du remboursement d'une partie quand l'étudiant aura eu accès à des revenus.

Pierre (CPGE EC, EM Lyon) : « *On a fait un prêt. En fait le prêt est à mon compte, parce qu'on a parlé avec mes parents, à la base ils voulaient tout payer, mais moi j'ai dit non. A partir du moment où je gagne de l'argent c'est moi qui le paye. Et à long terme j'ai envie de dire "si vous êtes encore en vie je vous rembourserai"* (rires). *J'ai vraiment envie de payer ça.* »

Rose (CPGE EC, NEOMA BS) : « *Alors pour le moment mes parents payent la première année, après, la dernière année il y aura une césure donc peut être que je pourrai payer la dernière année, mais l'idée c'est qu'ils payent, ils m'ont dit "on paye tes études, mais si tu as un métier pour lequel tu gagnes bien ta vie, tu nous rembourseras"* »

D'autres ont une situation inverse, c'est-à-dire qu'ils et elles ont un prêt à leur nom, mais avec l'assurance d'un soutien partiel (voire total) des parents, dans le futur, pour le remboursement en cas d'impossibilité à le faire – ainsi, Eléanor (CPGE EC, ESSEC) à la question « tu as pris ou tes parents ont pris un prêt ? », nous explique :

« *Alors je fais les deux en fait. Mes parents ont payé une partie, et j'ai fait un prêt pour une année. Mes parents veulent essayer de le rembourser avec moi. Pour le moment, on n'y est pas. Bon leur idéal ce serait qu'ils remboursent tout sans même que je participe, mais pour l'instant on est sur une optique 50/50.* »

D'autres alternatives sont possibles encore : par exemple Julie (Audencia Nantes), sortie d'un IAE d'économie et de gestion, est une « cohabitante économiquement autonome » (Cicchelli, 2013, p.165), c'est-à-dire qu'elle vit dans le logement de sa mère qui se trouve dans la ville de l'école rejointe, mais se positionne indépendante économiquement, car elle « *assume* » l'ensemble des dépenses associées à son orientation : elle a contracté un prêt à son nom et finance le coût du quotidien étudiantin. Pour elle, ses parents « *ne l'aident pas du tout* ».

Mais l'alliance entre les parents et les étudiantes et étudiants doit surtout se comprendre au regard du projet parental que leurs récits rencontrés donnent à voir. Il peut se définir communément comme la réussite professionnelle (matérielle, notamment) de l'enfant, et se traduit concrètement par le fait d'avoir « *un métier pour lequel tu gagnes bien ta vie* », explique Rose, fille d'un père courtier en assurance et d'une mère guide-traductrice. Il renvoie à la formule « qu'est-ce que mes parents veulent que je devienne ? » (De Gaulejac, 2012) contextualise la trajectoire de l'étudiant – d'où vient-il et quelles sont les attentes professionnelles de son milieu d'origine ? –, la place des parents dans la prise de décision, laissant voir la marge d'autonomie donnée au jeune adulte qu'est l'étudiant, et le caractère

socio-psychique de ce mécanisme social. De Gaulejac souligne que le projet parental peut être pensé comme composition de projections imaginaires qui s'inscrivent socialement en fonction de l'histoire familiale. Imprégné d'une réflexion en psychologie clinique, il estime que les parents construisent l'image d'un enfant idéal, qui viendrait « combler tous les souhaits parentaux » (De Gaulejac, 2012, p.96), les « aspirations » (Ibid., p.95) des deux parents quant à l'avenir de leur enfant incarnant, en quelque sorte, « leur propre narcissisme » (Ibid., p.98). Mais ce projet parental relève d'un contexte avant tout social : « les aspirations parentales s'expriment à travers les projets scolaire (« tu seras bon élève »), professionnel (« tu seras technicien, boulanger, médecin »), économique (« tu épouseras un homme ou une femme de notre rang ») » et « inscrivent les enfants dans une succession à assumer » (Ibid., p.99). L'auteur ajoute que les parents attendent souvent de leur enfant qu'il maintienne le statut social hérité, voire qu'il l'élève, car le projet parental dépend de la trajectoire sociale des parents : « s'ils sont en ascension sociale, ils souhaiteront que leurs enfants consolident leur position acquise ou poursuivent cette pente ascensionnelle. S'ils sont en régression sociale, ils leur demanderont de remonter la pente, de restaurer l'image de la lignée » (Ibid.). L'angoisse parentale associée à un non-exaucement du projet peut transparaître dans les paroles étudiantes, et ce d'autant plus dès lors que les parents comptent effectivement sur cet enfant pour le satisfaire, comme c'est le cas chez Eléonor, aînée d'une fratrie de trois frères et sœurs, ayant fait une CPGE EC à Henri IV (l'une des meilleures de France, située à Paris), aidée de moitié des frais de scolarité par ses parents dont seul le père est salarié, la mère s'occupant des plus jeunes à la maison. Cette étudiante se racontera d'ailleurs « *stressée* » face à cette potentielle menace, qui nous semble avant tout transmise par les parents, convoquée dans le verbatim suivant :

« À partir du moment où j'entrerai dans le monde du travail, je sais que ce sera “c'est bon, tu travailles et tu te débrouilles”. Donc c'est plus ça qui me stresse. Je me dis qu'il faut quand même que je commence avec un salaire pas trop bas quoi. Je ne peux pas me le permettre ».

Ce projet semble partagé par les étudiantes et étudiants, bien qu'il s'inscrive dans la singularité des histoires et de la socialisation primaire de chacun, et ses enjeux apparaissent dans les récits ci-après, spécifiques de cette jeunesse dominante. En effet, notons qu'au-delà de la population que nous avons rencontrée, la majorité des élèves diplômés d'écoles de commerce ont des pères cadres (51%) et des mères possédant un Bac +3 ou plus (40%) (Henrard V., et Ilardi V., coord., Céreq, 2017, p.19).

1.2 Absence de vocation et indétermination individuelle du projet professionnel

Le caractère subi de l'orientation est renforcé par le *manque de vocation* ou l'absence de projet professionnel chez les étudiantes et les étudiants : ils et elles relatent que la classe préparatoire, pour celles et ceux qui en sont issus, puis l'école de commerce, pour toutes et tous, reste avant tout l'option la plus confortable – par rapport à une voie comme « médecine » voire à « autre chose » inconnue – pour ne pas (avoir à) choisir tout de suite « *quoi faire de sa vie* ». Elle est attractive par sa fonction « généraliste », elle « *ouvrirait des portes* ». En somme, elle apparaît comme un espace des possibles professionnels qui laisse la « *chance de ne pas avoir à choisir* », pour reprendre la formule étonnante d'Enguerrand, fils d'un cadre et d'une employée dans la fonction publique, intégré à l'ESCP.

Rose, venant de CPGE EC, fille d'une traductrice et d'un père courtier en assurance reconnaît : « *je ne savais pas du tout quoi faire, j'ai même pensé à un moment à faire médecine, mais j'ai vu que la physique ce n'était pas trop pour moi, mais j'aime bien les maths (...) j'ai fait la classe prépa car pour moi c'était quand même très généraliste, ça ne me fermait pas de portes, et je voulais faire des études supérieures* ».

Sophia, fille d'un père entrepreneur et d'une mère assistante administrative, venant de licence de journalisme et ayant passé les concours parallèles, précise : « *pendant ma L3, je me suis rendu compte que je ne savais pas du tout ce que je voulais faire (...) je m'étais dit "essaie de trouver le plus de portes, même celles que tu t'étais un peu fermées". Et donc les écoles de commerce me paraissaient être un bon compromis.* »

Oriane, venant de CPGE EC, fille de fonctionnaires territoriaux, qui pense suivre la voie de ses parents qu'elle qualifie de « *généraliste* », ajoute : « *C'est une carte d'entrée dans l'entreprise* ». Pour la majorité des élèves passant par la classe préparatoire en amont, l'orientation vers celle-ci est déterminée par deux éléments : leur profil « bon élève » et leur appétence pour les disciplines enseignées, d'une part, leur attrait pour l'esprit compétitif scolaire associé aux concours, finalité de cette épreuve scolaire sur deux ou trois ans, d'autre part.

Pierre, avec un père commercial et une mère enseignante, précise : « *en fait j'étais en terminale, comme un terminale S qui ne sait pas du tout quoi faire de sa vie, et un jour j'ai un pote qui me dit "mais ton dossier est super pour aller en prépa ECS" parce que j'adorais la philo, les maths, l'histoire était un petit point faible* ».

Oriane rappelle : « *en fait je suis allée en prépa parce que je ne savais pas trop quoi faire, et je me suis dit que ça me laissait deux ans de marge pour savoir ce que je veux faire, et puis j'aimais bien l'idée des concours, c'est un peu prestigieux, j'aimais bien ça* ».

En fait, le choix apparaît plus dans l'orientation vers la classe préparatoire que vers l'école (Blanchard, 2012b, 4/18), comme le rappellent Fabien « *à ce moment j'étais attiré par la prépa plutôt que par l'école en elle-même* » ou Benoit « *en fait, le choix c'était la prépa. De ce côté-là c'est... ma mère prof de SES, donc bonne reproduction sociale (rires) car la 1^{re} fois que j'ai entendu parler de prépas, j'avais 6 ans* ».

Cela étant, ce « choix » s'inscrit toujours dans le souci de pouvoir reporter la spécialisation dans l'enseignement supérieur (Blanchard, Ibid.). Félix, en 3^{ème} année à NEOMA BS, issu d'une CPGE EC, avec une mère vendeuse dans le commerce de la parfumerie et un père assureur, résume :

« *La prépa, ça permet de prendre une pause, on travaille, on verra dans deux ans peut-être quand on sera plus mûrs et qu'on saura vers quoi s'orienter* ».

Les étudiantes et étudiants venant d'autres formations, majoritairement universitaires, y projettent en ces écoles une manière de compléter leur apprentissage, soit sur le mode professionnel pour les titulaires d'une licence universitaire, soit sur le mode scolaire et

théorique, pour celles et ceux qui sont issus de parcours professionnalisants. Nous rejoignons par-là, de nouveau, la démonstration proposée par Marianne Blanchard sur cette population (Blanchard, Ibid., 6/18).

Léa (4^{ème} année, EM Lyon) : *« j'avais une formation extrêmement académique et théorique à la Fac de Dauphine qui est quand même une très bonne fac sur le plan académique. Donc c'était un enseignement excellent mais je me rendais compte que je n'avais aucune notion de ce qu'était l'entreprise et le travail beaucoup plus en groupe, en équipes projets, et que je voulais avoir une ouverture là-dessus, je voulais avoir d'autres stages et l'école de commerce me permettait ça. »*

Mathieu, fils de cadres commerciaux, qui intègre TBS après un IUT en gestion : *« j'étais content d'entrer en école, parce que je me disais aussi que ce serait enrichissant de rencontrer des gens qui avaient fait prépa, avec des parcours beaucoup plus scolaires, mais qui pouvaient être très enrichissants car moi j'arrive avec un background plus technique et opérationnel. »*

Celles et ceux qui viennent de voies plus techniques y voient notamment une opportunité d'ascension sociale par rapport aux « débouchés » de leur cursus, trop pauvres d'après eux. C'est le cas de Robin qui, ayant fait un Bac professionnel, se dirige vers une classe préparatoire *« spécialement dédiée aux bacheliers professionnels »* pour rejoindre une école de commerce et éviter de se fermer des portes :

« Je suis arrivé en Bac pro comme ça, et malheureusement la réalité m'a rattrapé. Peut-être qu'on parlera de l'aspect politique de l'orientation, mais c'est terrible car c'est une voie de garage. »

Leur choix prend donc racine dans une projection plus concrète par rapport à leurs camarades ayant pris la voie royale vers les concours aux grandes écoles, mais non sans illusion sur ce que l'école de commerce pourrait offrir pendant et à la sortie des études.

Le manque de vocation chez ces futurs managers et cadres n'est pas une nouveauté. La littérature décrit le profil de ces salariés comme des non experts affirmés. Dujarier dans son travail sur le *Management désincarné*, précise que lors de son enquête avec des « planneurs », c'est-à-dire ceux qui ont pour métier de « prescrire, outiller et contrôler l'activité des autres « en plan » » (Dujarier, 2015a, p.115), les interviewés de moins de 35 ans, ayant un Bac +5 et plus de la moitié étant issus d'école de commerce et d'ingénieurs (Ibid., p.119) semblent avoir choisi un parcours scolaire puis professionnel sans vocation particulière puisqu'ils sont tous formés à différentes spécialisations gestionnaires. Par exemple, l'un des interviewés dit « n'avoir pas vraiment de métier » et revendique une absence d'expertise comme spécialité : « Moi je ne sais pas grand-chose sur tout et tout sur pas grand-chose. Je suis un spécialiste de tout et de rien » (Ibid., p.125). Ils se décrivent non comme experts d'un métier, mais comme des travailleurs généralistes, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de savoir particulier dans un domaine ou un secteur. Un autre planneur rencontré dira qu'il n'a pas de « profession » mais plutôt une fonction (Ibid., p.124). Finalement, Dujarier précisera, en reprenant la réflexion de O'Sullivan (2000),

que « dans les écoles de commerce américaines domine ainsi « l'idéologie du monde des affaires, selon laquelle un bon gestionnaire bien formé peut gérer n'importe quelle entreprise » (O'Sullivan (2000¹⁴⁸), cité dans Dujarier (Op.cit., p.110).

Cette capacité à tout gérer et à être mobile dans la carrière comme critère du “bon” manager indique spécifiquement que ces élèves sans vocation ont en fait le profil adéquat pour rejoindre les bancs de ces « grandes écoles de commerce ». Aussi, l'introduction de l'argent dans les discussions reste avant tout une tentative de placer un objet médiateur pour les élèves puisqu'il est à la fois au cœur du rapport social qu'engage l'orientation vers une « grande école de commerce » et voué à être « neutre »¹⁴⁹ entre les parents et leurs projections, les étudiants et leurs aspirations. Ces dernières restent assez floues. Faire une école de commerce reste d'abord une *affaire familiale*.

Prenons deux récits d'élèves pour donner vie à cette proposition.

1.3 Deux portraits illustratifs de « l'alternative obligée »

Bourdieu, dans son travail sur la *Noblesse d'Etat*, propose de penser le « choix », notamment le choix scolaire, comme dépendant de ce qu'il nomme la « matrice de préférences », c'est-à-dire la « distribution des pratiques ou des représentations » (1989, Op.cit., p.226) qui résulte en fait de l'incorporation des différents capitaux et de leur structure en amont de ces choix. Par conséquent, les choix, en tant qu'« alternatives obligées » (Ibid., p.228) sont déterminés par les patrimoines hérités, social, économique et culturel et par leur distribution – leur poids – dans l'héritage individuel. Ainsi, d'après lui, la prise de position dans le champ de l'enseignement supérieur est le reflet de la position des parents dans le champ du pouvoir. Le sous-champ des grandes écoles se compose de deux pôles divisés eux-mêmes en deux – les écoles de la grande porte, sélectives et sur concours *versus* celles de la petite porte, de second rang ; les écoles intellectuelles et scientifiques *versus* les écoles plus proches du champ économique –, créant, par-là, des « petites sociétés closes » (Ibid., p.254) , c'est-à-dire des espaces d'enseignement dans lesquels des agents également prédisposés se forment pour des positions sociales reproduisant celle des parents. Les deux portraits qui suivent donnent à voir cette « alternative obligée » au moment de l'orientation sans pour autant conclure de manière arrêtée sur leur distribution dans le champ.

¹⁴⁸ Voir : O'Sullivan, M., (2000). *Contest for Corporate control*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁴⁹ La fonction « neutre » de l'outil qu'est l'argent s'inscrit dans une vision économiciste et utilitaire, et renvoie de nouveau au rapport « simplement » d'investisseur économique qui serait établi avec l'école. On pense notamment aux économistes théoriciens de la valeur qui voient en la monnaie un objet au service d'individus naturellement portés à échanger (voir par exemple Harribey, J.-M., Jeffers, E., Marie, J., Plihon, D., Ponsot, J., (2018). *La monnaie : un enjeu politique*. Paris : Éditions du Seuil (Points. Économie) cité dans la thèse d'Edouard Robin (2023). Thèse intéressante pour une revue de littérature sociologique sur l'argent, par le prisme de la vision « neutre » de la monnaie et avec l'introduction de son caractère social. Robin, E., (2023). *Extension des usages sociaux et des représentations subjectives de l'argent dans la relation salariale. Vers une transformation du rapport au travail salarié ?*, thèse en sociologie, Université Paris Cité.

1.3.1 Antoine (24 ans, licence de gestion, EDHEC Paris) : une voie dorée tracée par la fratrie

Antoine est le profil-type de l'héritier intégrant les « grandes écoles » homologues au champ du pouvoir, pour reprendre la typologie bourdieusienne (Op.cit.). Venant d'une famille qu'il qualifie d'« aisée et donc privilégiée », même s'il m'indique qu'il « n'aime pas cette expression » avant de la prononcer, il entre dans l'enseignement supérieur avec un capital économique et social forts et un niveau scolaire moindre. Avec des parents cadres supérieurs à Paris dans deux des plus gros cabinets de conseil stratégique et financier – qui est d'ailleurs le secteur d'activité professionnelle le plus intégré à la sortie d'une école de commerce si l'on en croit la CGE (2022a, p.53) – il prend la même voie que son grand frère, lui aussi actuellement cadre dans un des « Big Four ». Comme lui, il commence ses études post-bac par une licence d'économie à l'Université Panthéon Assas avant de rejoindre les bancs d'une grande école par les concours en admission parallèle, sans contracter de prêt : « j'ai d'abord fait une fac comme mon grand frère en fait, c'est vraiment lui qui a tracé le chemin de la fratrie hein ». Les deux étapes de sa trajectoire dans le champ – intégrer l'université à la sortie du Bac puis passer les concours d'entrée dans les grandes écoles – apparaissent socialement comme des choix déterminés par l'héritage familial, et représentent, à première vue, une « alternative obligée » (Bourdieu, Op.cit., p.228), une « voie royale » déjà toute tracée.

Enfin, Antoine bien que fortement aiguillé, s'oriente individuellement vers une institution bien classée qui le « cadre », lui donne une « sécurité » pour la « vie » professionnelle, comme convenu, implicitement, avec les parents. L'école et le diplôme associé sont alors posés comme « un blason », c'est-à-dire un « titre » (Bourdieu, Ibid.) valorisé, notamment, sur le marché de l'emploi, lui permettant de trouver sa place à la sortie de la formation :

« Je pense que je ne savais pas trop pour quoi j'allais en école, mais je savais que c'était bien. Je suis à l'aise avec le fait que la vie c'est pas simplement des rêves mais aussi une réalité, et l'école de commerce c'est un blason qui te permet d'aller plus vite, moi je l'entendais comme ça. Je savais que ça allait être trois années où tu bossais pas trop mais que tu avais plein d'opportunités, qui te donnaient un cadre et une sécurité pour ta vie, ça me motivait assez pour me motiver ».

Ses parents payent son école, sans prêt et sans caution de la part de leur fils.

Plus encore, il souligne que la « chance » d'être « privilégié » l'engage envers ceux qui seraient moins dotés – ce serait son « obligation ». On pourrait traduire ce sentiment de « responsabilité » en termes de plaisir – « agréable », « cool » – comme une manière de rester fidèle à sa classe, dont le projet de maintien d'un certain niveau de capital social et économique chez les enfants est central. Il s'empêche donc d'en dévier voire de perdre son rang (Van Zanten, 2009b), par un détournement cognitif apparent dans le récit :

« Être privilégié, c'est une chance mais ça impose une responsabilité. C'est-à-dire que quand tu as une chance comme celle-ci, tu es obligée, et moi je trouve ça cool hein, mais tu es obligé de porter, par rapport à ceux qui n'ont pas cette chance. La vivre à 200%. Et a priori une école de commerce c'est fait pour se construire, donc le meilleur moyen de respecter ceux qui n'ont pas cette chance c'est déjà d'en profiter à fond, se construire au mieux pour in fine, être potentiellement plus tard capable d'aider des gens qui en

ont réellement besoin ... Et c'est ça que je trouve bien, que ces gens qui ont pu faire de belles études, qui ont réussi dans la vie, qui ont des parcours plutôt agréables et qui sont tracés, qu'ils viennent aider ceux qui en ont besoin. »

L'orientation puis l'inscription en grande école, plus qu'une alternative obligée, devient un contrat moral : avec ses parents – celui de continuer à posséder les privilèges, les avantages familiaux qui le feront jouir, comme ses parents et son grand-frère, d'un certain pouvoir dans l'espace social (Wagner, 2011)¹⁵⁰ et le feront finalement appartenir à la « classe dominante » (Aron, 1960) – et avec la société. En ce sens, il se positionne du côté des bienfaiteurs responsables de la société (Allouch et al., 2016) et se dédouane par-là de toute la violence sociale potentiellement associée à ce processus.

1.3.2 Clothilde (23 ans, CPGE Littéraire, NEOMA BS Rouen) : un choix négatif contraint par le projet parental

Dès le début de son récit, Clothilde relate une conflictualité dans son entrée en école. Elle raconte ne pas « *vouloir du tout entrer en école de commerce de prime abord* ». D'abord parce que « *l'ambiance compétitive* » de sa promotion de lycée en ES ne lui a pas plu et qu'elle l'a projetée dans l'école de commerce posée comme une continuité de cette spécialisation, ensuite parce que son attrait pour la littérature – « *je me suis tournée vers la L en Terminale et j'ai vraiment adoré* », « *c'est juste que j'adorais les cours en littéraire* » – aurait pu devenir une orientation professionnelle : « *je me suis dit : "je vais continuer ce que j'aime"* ».

Cette passion pour les Lettres est en rupture avec le projet parental porté par la famille de Clothilde. En effet, ses parents, tous les deux cadres, semblent avoir un projet commun pour leur fille dans la lignée ascendante de leur expérience personnelle : le père de Clothilde, venant de l'île Maurice, est arrivé en Ile-de-France, avec l'aide financière de ses parents (« *mes grands-parents lui ont donné de l'argent pour venir en France* ») et a cherché à se former de telle sorte qu'il trouve un métier qui lui permette d'avoir un « *avenir safe* » et donc de « *réussir sa vie* » ; la mère de Clothilde s'est aussi déplacée à Paris, en quittant ses parents (étant « *filles de paysans* ») pour trouver un métier « *plutôt stable* » avec « *vachement de débouchés* », permettant de « *gagner pas trop mal sa vie* ». Les deux parents de Clothilde, qui ont vécu une évolution sociale avec l'aide de leurs parents, ont choisi une vie sans difficultés financières, en devenant tous deux informaticiens. Cette décision rationnelle plus qu'affective est projetée sur l'avenir de Clothilde, puisque son envie de continuer dans la littérature fait « *débat* » et ce au regard des « *débouchés* » et du peu d'opportunités de carrière et de salaire associés à cette discipline : « *tu vas finir prof!* », la tannent, à l'unisson, ses parents. Dans le champ de l'enseignement supérieur, les écoles de commerce apparaissent comme des lieux sûrs, la logique des parents, assez éloignés de ce milieu, étant la suivante : si la formation en école de commerce est chère « *ils payent 10 000 euros l'année* » –, c'est parce que les écoles, en contrepartie, assurent des opportunités professionnelles à la sortie – « *mais eux ont cette image d'avenir, donc c'est l'école qui permet d'avoir un bon job bien payé* ». Ainsi, ces établissements

¹⁵⁰ Pour Wagner, le privilège au sens de la possession d'attributs n'est pas suffisant pour qu'il ait une utilité dans le champ social de l'école puis du marché de l'emploi, en termes de pouvoir. En ce sens, le privilège ne « *fonctionne comme un capital qu'en relation avec des institutions et articulée à d'autres espèces de capital* » (Wagner, 2011, p.4).

sont assimilés à des lieux sérieux de formations coordonnées par un corps professoral compétent : « *et donc c'est symbole de bonnes études, et donc bonnes études est égal à bons cours et sérieux* », « *et ils ont l'impression que tu as des bons profs.* ». On voit comment le discours promotionnel de « grandeur », sur lequel nous reviendrons, est intériorisé par le couple de parents, bien que l'étudiante ne soit pas dupe (ou se le raconte tel quel, *a posteriori*) : l'utilisation directe du capital économique pour investir dans un établissement scolaire certes plus coûteux, serait légitime car celui-ci, en « proposant une offre plus riche au niveau du cadre physique et des équipements » (Van Zanten, 2009a, p.119), permettrait une entrée plus aisée sur le marché de l'emploi.

Chez Clothilde, un « *compromis* » officiel a été trouvé, pour que le statut social soit maintenu sans pour autant mettre de côté les désirs de l'étudiante. Il a été décidé qu'elle puisse faire une classe préparatoire littéraire, Clothilde ayant valorisé les multiples débouchés de formations à la sortie, dont l'école de commerce, auprès de ses parents : « *j'ai convaincu mes parents en leur disant "mais regardez ce qu'il y a après, on peut faire des écoles de commerce"* ». L'école apparaît comme « *une voie assez large* » pour envisager un avenir serein pour elle comme pour ses parents. Un emprunt est alors contracté, au nom de l'étudiante, que les parents proposent de rembourser, en partie ou totalement compte tenu des années professionnelles à venir de leur fille. Pour autant, pour Clothilde « *si tu rentres en école de commerce, c'est un peu que, entre guillemets, t'as raté ta prépa. C'est un peu l'image que j'avais.* ».

Ce choix « *par défaut* » fait sous la « *pression* » des parents se combine à un manque de vocation chez Clothilde : « *et du coup j'avais pas envie, mais en même temps ça me faisait un peu peur, donc je n'avais pas tellement envie non plus (...) six mois avant la fin c'est vrai que je me suis dit "ah ouais, mince, je ne sais pas ce que je veux faire"* », le projet restant d'ailleurs flou même à la sortie de l'école : « *professionnellement parlant, j'essaie d'avoir certaines directives, mais elles ne sont pas conduites par un réel projet construit en école de commerce* ». Pour autant, s'être pliée au projet parental ne semble pas assumé par Clothilde, qui explique que le projet de l'école de commerce n'est pas de son ressort (« *oui, ça m'est tombé dessus !* ») comme si elle avait été surprise par cet événement brusque et qu'elle n'en était pas l'auteure, alors que le prêt bancaire nominatif lui est pourtant associé. En somme, son « destin objectif » est dans un tel écart conflictuel avec ses « espérances subjectives », pour reprendre les termes de Blanchard, Orange et Pierrel (2017), qu'elle préfère s'en dédouaner.

Cette double dimension (soutien financier et orientation sociale d'abord familiale, absence de projet individuel et volonté de débouchés multiples) inscrit d'emblée l'entrée en grande école dans un acte social contraint, c'est-à-dire dans un « non-choix » (Blanchard, 2012b, Op.cit.) ou une « alternative obligée » (Bourdieu, Op.cit., p.228) déterminé par la socialisation familiale et scolaire préalable, notamment chez les ex-préparationnaires où la structure des capitaux possédés par les parents est vouée à être reproduite. Dans notre enquête, pour les élèves venant de CPGE Littéraire, s'orienter en école de commerce apparaît même comme un « choix négatif » (Pierrel, 2012) pour l'étudiant, qui peut parfois transparaître sur le mode d'une « *trahison* » de sa discipline de départ, comme le montre le récit de Clothilde et comme le relate, plus directement, Eléonor, issue de CPEC L prestigieuse (Henri IV, à Paris) :

« *Je ne visais que l'ENS, et je m'étais dit : c'est soit l'ENS, soit je cube quoi. Donc bah j'ai cubé (rires) (...) généralement, chez les littéraires, quand tu pars en école de commerce, tu as un peu trahi le milieu (rires) ».*

Cette double mesure du choix l'inscrit aussi dans un « calcul rationnel », à visée utilitaire donc, rejoignant par-là le rapport social marchand imposé, qui s'établit entre les élèves et les établissements.

2. Être endetté financièrement pour son avenir : se poser comme clients, consommateurs et investisseurs de son école

En plus d'être tenus à s'orienter à un moment où les désirs individuels et professionnels sont encore flous pour eux et où ceux des parents sont affirmés socialement, les étudiantes et étudiants sont contraints, avec les parents, à se positionner d'abord comme clients de leur école, et à inscrire leur acte d'achat précisément dans un processus d'investissement économique en partie rationalisé. Nous allons explorer ici, en dépliant des éléments sur *le sens* de cette orientation, que les élèves rencontrés se prennent au jeu de la rationalisation en se positionnant comme des clients de leur école, comme des consommateurs exigeants de leur école, et finalement comme des investisseurs de leur avenir, notamment les hommes. Ils et elles entrent par-là dans un rapport commercial marchand, mais aussi capitalistique¹⁵¹ avec celle-ci.

2.1 Ce que l'élève et sa famille dépensent

Le coût de l'école comprend les frais d'inscription à l'entrée en école – rappelons que sur trente-cinq sujets rencontrés, vingt-six ont contracté un prêt à leur nom et neuf n'ont pas fait d'emprunt, mais aussi d'autres charges. En amont, la scolarité du préparatoire ou de l'étudiant inscrit dans une classe préparatoire privée parallèle aux études universitaires pour les AST, est une charge supplémentaire pour les parents. Dans la première configuration, les élèves vivent en majorité chez leurs parents – et sont nourris, blanchis par eux – quand ils ne sont pas en internat, comme c'est le cas de deux étudiants (Fabien et Arsène). Dans la seconde, bien que les élèves puissent vivre dans des configurations plus indépendantes, ces préparations privées ont un coût élevé. La classe préparatoire « Admissions Parallèles » à Paris fréquentée par Nolwenn (licence économie-gestion, Audencia), Antoine (licence économie-gestion, EDHEC) et Sophia (licence de journalisme, EM Lyon) coûte, pour le forfait complet « Préparation annuelle en ligne écrits et oraux », 2 290 € l'année¹⁵². Hortense, venant d'un cursus Bachelor d'une école de commerce, a choisi l'option moins coûteuse mais plus rapide pour rejoindre le PGE de TBS, en suivant une formation préparatoire uniquement pour les oraux (dite « PGE-PGO »). Un forfait 4 jours (2 jours de stage, 2 jours d'oraux blancs) coûte entre 700 € et 2 000 € en fonction du forfait choisi¹⁵³. Certains étudiants en viennent parfois à combiner les formes de préparation pour rejoindre les écoles visées : Fabien (Audencia), après une année en classe préparatoire publique, et Lancelot (EDHEC) qui décide de « cuber » après ses deux années de CPGE, ont suivi pendant

¹⁵¹ Entendu comme le fait de capitaliser sur leur diplôme, leur formation et leur école. Voir NBP.138.

¹⁵² <https://www.admissionsparalleles.com/preparations/ast2-preparation-annuelle-a-distance#dates-et-tarifs> consulté le 01/08/2023.

¹⁵³ <https://www.pge-pgo.fr/prepa-oraux/motivation/> consulté le 01/08/2023.

un an la classe préparatoire privée « intégrale » dont les frais de scolarité s'élèvent à 11 500 € sur l'année¹⁵⁴, soit presque le coût d'une année de grande école.

A cela s'ajoutent les frais des concours : en 2022, pour le concours BCE¹⁵⁵ qui concernent les écoles ESCP, ESSEC, EDHEC, EM Lyon, Audencia Nantes et TBS, les frais d'inscription oscillent entre 80 € (TBS) et 180 € (ESSEC ou ESCP), les élèves boursiers étant exonérés de ces frais¹⁵⁶ ; pour le concours ECRICOME qui concerne, dans notre panel, uniquement NEOMA BS, les frais s'élèvent à 295 € pour les 4 écoles associées à ce concours, les boursiers payant uniquement 30 € de frais de dossier¹⁵⁷. Il faut par ailleurs assumer le coût (logements, transports) du déplacement pour les oraux, que les étudiantes et étudiants admissibles nomment leur « *tour de France* ».

Enfin, en aval, après l'intégration, il faudra également payer le logement, quand l'étudiant change de ville et s'installe seul ou en colocation, la nourriture, la voiture parfois, et, dans l'école, les cotisations pour les associations ainsi que la participation aux événements, comme nous le rappelle Rose, étudiante de 2^{ème} année à NEOMA BS, après trois ans de classe préparatoire EC, dont les parents payent la scolarité mais qui se chargent des frais supplémentaires, notamment ceux de la vie étudiante :

« Quand je suis arrivée, j'ai vu tous les frais en fait : que ce soit le logement, l'école bien sûr, qui est déjà très chère, et même tous les événements c'est un coût énorme (...) tout est à payer d'un coup, les cotisations au bureau, qui s'élèvent autour de 300 voire 500 euros, c'est énorme ! ».

Ainsi, la vie associative dont son Week-end d'intégration est coûteuse, comme le relate Simon (issu d'un IUT en gestion, en 2^{ème} année à NEOMA BS) :

« Le WEI c'était un prix que je trouvais vraiment excluant. (...) c'était plus de 200 euros un truc comme ça, déjà qu'on paye 12 000 euros pour une année ».

Par ailleurs, le projet international dans le cursus crée des dépenses supplémentaires, comme le précise Nolwenn (Licence de gestion, en 1^{re} année à Audencia) :

« Tout le monde a un prêt, c'est une fortune hein ! Le prix des logements, mais aussi de la bouffe, et des voyages aussi, parce qu'on va devoir aller à l'étranger aussi ».

Face à ces dépenses supplémentaires, les élèves sont contraints de demander de nouveau à faire intervenir leurs parents pour les aider dans leur vie quotidienne – c'est le cas de dix étudiantes et étudiants rencontrés qui ont tous contracté un prêt –, quand ils ne se mettent pas, finalement, à travailler en parallèle de leurs études pour suivre le rythme. Sur les trente-cinq étudiantes et étudiants rencontrés, deux garçons nous ont fait part d'un emploi en parallèle de leurs études –

¹⁵⁴ <https://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-enseignement-superieur/etablissement/etablissement-institut-d-enseignement-superieur-prive-initiale-integrale-6754.html#:~:text=Frais%20de%20scolarit%C3%A9%20%3A%2011500%20%E2%82%AC,Frais%20de%20s%C3%A9lection%20%3A%20100%20%E2%82%AC> consulté le 01/08/2023.

¹⁵⁵ La Banque Commune d'Épreuve (BCE).

¹⁵⁶ <https://major-prepa.com/concours/concours-bce-ecricome-inscriptions-epreuves-places-prix/> consulté le 01/08/2023.

¹⁵⁷ <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/apres-prepa/ecricome-prepa-pour-les-prepa-ec-et-litteraires-5325.html> consulté le 01/08/2023.

Pierre (CPGE EC, en 2^{ème} année à l'EM Lyon), travaillant dans les commerces de la ville de son école, ponctuellement, notamment lors de la première année de son parcours, pour combler les dépenses dans le cadre de la vie associative dans laquelle il s'investit fortement, et Robin (Bac Pro pour CPGE spéciale Bac Pro, récemment diplômé de TBS), tout au long de son cursus, en tant que pigiste sur des sites promotionnels en ligne pour payer sa vie étudiante.

Conscients des frais que cette orientation occasionne, et incités « à entrer dans la logique marchande de l'économie de la connaissance » (Marty, 2013, p.4), les élèves posent le rapport qu'ils et elles établissent avec leur école d'abord comme un acte d'achat. Il transparait dans les récits étudiants à travers la mobilisation fréquente et répétée de la formule de la « *ligne sur le CV* », posée telle un graal (Robin, récemment diplômé, Classe Préparatoire Bac Pro, TBS) : « *De par le système qui est proposé d'abord, tu payes et tu as la ligne sur le CV, c'est malheureusement comme le système scolaire à l'américaine* ». Dans cette perspective, Robin, comme la majorité de ses camarades, se positionne discursivement comme « acheteur » d'un diplôme adossé à un nom d'établissement – ce qu'indique en fait cette « *ligne sur le CV* » – qui lui assurerait un intérêt, celui de se démarquer, de se distinguer, d'être identifié sur le marché de l'emploi à ce diplôme et cet établissement. Quand elles et ils sont aidés matériellement par leurs parents qui les accompagnent dans ce rapport contractuel clientéliste, le groupe qu'elles et ils forment s'apparente à la « famille cliente » décrite dans les lycées d'élite étudiés en Irlande (Courtois, 2013).

Mais plus encore, l'étudiant qui se pose en client est aussi un *consommateur* puisqu'il est, pour reprendre la définition de Dujarier dans sa sociologie du travail du consommateur : « un acteur social, défini par sa position organisationnelle objective : celui qui utilise un produit marchand pour son usage » (Dujarier, 2014[2008], p.15). Ici, l'achat est pour l'emploi¹⁵⁸ de l'élève.

2.2 Être un client et consommateur exigeant

Les clients et consommateurs que sont les étudiantes et étudiants sont définis par une spécificité : celle d'être clients à condition d'avoir été sélectionnés au regard des efforts temporels, intellectuels, sociaux et psychiques fournis précédemment, et ainsi celle de devenir consommateurs suite à ces efforts.

En effet, les années préparatoires exigent de la part de ces jeunes une vie ascétique et un apprentissage intellectuel orienté vers l'efficacité (Darmon, 2015[2013], Op., cit.), régulièrement vécu comme un investissement de soi dans l'avenir. La vie scolaire et extra-scolaire est subordonnée à la formation préparatoire, dans le discours institutionnel comme dans la pratique qu'en font des élèves. Régulièrement, les ex-préparationnaires racontent avoir arrêté de pratiquer un sport ou leur instrument de musique et de faire des sorties culturelles et sociales au profit des exercices de mathématiques ou des dissertations à produire chaque semaine.

Les « AST », comme Nolwenn, fille de cadres en finance et sœur de deux frères diplômés d'une « grande école de commerce », racontent aussi avoir eu une année très sérieuse où les soirées sont consacrées à la préparation des concours plutôt qu'au divertissement et à l'épanouissement personnel et social de l'étudiant :

¹⁵⁸Nous proposons le terme d'emploi puisqu'il renvoie à l'utilisation du service et produit acheté, mais aussi à l'activité rémunérée future sur le marché du travail qui est, de fait, la visée même de cet usage.

« On n'est pas en prépa et tout, mais l'année pour passer les concours, elle est costaud. Donc on a le TAJ et TOEIC, après on a les cours de la prépa privée, parfois on a les examens blancs, donc plus le boulot que l'on doit fournir, plus le boulot de la fac. Et d'abord c'est ça puis on se prépare aux oraux quand on a passé les écrits. De septembre à avril, ça rigole pas du tout ! »

Cette vie intérieure « ascétique » (Darmon, Ibid.) combinée aux contraintes matérielles participent à l'exigence des étudiants-clients puis consommateurs, vis-à-vis de leur école, qui sortent effectivement d'une épreuve vécue comme un "tunnel" (et celle de leurs parents).

Cette attitude face à l'acte d'achat peut être, entre autres, illustrée par la réaction face aux conséquences de la crise de la Covid 19 sur ces établissements. En effet, la crise est apparue, dans notre recherche, comme un révélateur du comportement clientéliste et consumériste des élèves et de leurs parents. Bien que la stratégie des écoles ait été de maintenir la dynamique instituante pour continuer à satisfaire les étudiants tout en protégeant leur « business model » (Mignot-Gérard, Musselin et Waltzing et al., 2021, p.107), ce bouleversement sanitaire, social et économique s'est posé comme une entrave au bon déroulement de la vie sur le campus et un générateur de rupture sociale.

Pour faire face à cet événement extraordinaire, les écoles sont passées au distanciel rapidement : le rapport OVE sur les études dans l'enseignement supérieur pendant la crise montre que la filière « école de commerce » était caractérisée, dès le premier confinement, par 81,3% des élèves accédant à des cours ou des réunions de travail passés en visioconférences et 85,9% d'entre eux à des informations sur leur établissement en ligne (Enquête OVE, juin-juillet 2020, volet (3), p.6/31). Pourtant, dès novembre 2020, une pétition en ligne, signée par plus de 20 000 parents et élèves de ces écoles, a circulé, et a été médiatisée, dans le but de demander le remboursement partiel des frais de scolarités aux directions des établissements concernés¹⁵⁹.

Lison, en 2^{ème} année, venant d'une licence professionnelle en agroalimentaire, ayant contracté un prêt qu'elle s'est engagée à rembourser seule sans aide financière de sa famille pour rejoindre NEOMA BS, explique :

« En fait, je pense que le premier réflexe c'est de se dire « on a des cours en distanciel, remboursez-nous », c'est un peu, pas de la nature humaine hein mais ce qui vient en premier. Après il y a des dimensions plus légales et juridiques je pense, qui viennent. Mais l'école, il y a des écoles qui ont fait des petites actions, et je sais que NEOMA a débloqué un fond de solidarité pour certaines personnes qui sont les plus touchées, il suffisait de remplir un questionnaire qui demandait si on avait perdu notre job étudiant, si on avait perdu notre alternance, si nos parents avaient perdu leur emploi à cause du covid. Cela a permis à un large panel d'étudiants de bénéficier de ce fond-là. Ce n'est pas la totalité, enfin ce n'est pas beaucoup, moi ça m'a permis de me payer un mois de loyer quoi, donc c'est sûr que ce n'est pas les 12 000 euros qu'on paye à l'année, mais c'est quand même ça ».

¹⁵⁹ On se réfère par exemple aux articles de presse du 18/11/2020 des Echos sur [les demandes de remboursement de frais](#), du 19/11/2020 de l'OBS sur [ce même remboursement](#) ou du 22/11/2020 [focalisé sur l'EDHEC](#), consultés le 01/08/2023.

Ce qui est vécu comme de l'ordre de la « *nature humaine* » fait en réalité référence à ce comportement consumériste incorporé qui amène à réagir pour combler en partie la perte que serait le passage à distance par rapport à l'achat de départ.

Julie, fille de directeurs d'établissement dans le secteur social, en 2^{ème} année à Audencia Nantes et ayant pour cela contracté un prêt qu'elle rembourse de manière autonome, s'est imposée comme porte-parole de la « génération sacrifiée » qu'elle représente:

« Nous sommes la génération sacrifiée (...) J'en parle pas trop à l'EM Lyon car il y a beaucoup de gens qui n'ont pas de souci financier; je ne dis pas que j'ai un souci financier, je dis que moi je fais un emprunt de 50 000 euros, et la CGE ne fait aucun geste pour réduire les frais de scolarité, et ça me rend folle, inadmissible. Car quand on paye pour une école, on paye pour la vie associative, pour des locaux, pour des échanges qui sont annulés ».

Elle conclut « *les 1^{res} années auront plus que nous un retour sur investissement* ».

En ce sens, elle demande une indemnisation au vu de la balance déséquilibrée entre l'expérience réelle, en temps de crise, et les frais de scolarité.

Dans la perspective de ces récits, les étudiantes et étudiants ne se positionnent pas comme simples « acheteurs » d'un bien ou service consommable sur le moyen terme, elles et ils se trouvent aussi dans une posture d'investisseurs économiques face à la prise de décision de « faire une école ». De fait, les élèves avec leurs parents inscrivent leur acte d'achat dans un service sur trois ans proposés par l'école – et un produit qu'est le « diplôme » – sous la forme d'un investissement financier sur plusieurs années, service et produit dont les effets concrets – sur le marché de l'emploi notamment – ne se réalisent donc qu'après passage par l'école : il « ne prend sens que par référence à un avenir » (Bourdieu et Passeron, 1985[1964], p.86). En ce sens, les élèves se racontent dans un rapport capitalistique avec leur établissement, ce récit de soi devant se comprendre comme une manière de justifier – à moi et à soi-même – une orientation coûteuse, et ainsi de donner sens – en fait, de prendre place comme acteur – à cette orientation peu choisie et à cette contrainte institutionnelle qui s'impose dès l'entrée dans ces établissements.

2.3 Se raconter « investisseur », une théorie du capital humain

Lors de notre enquête de terrain, nous avons été frappée par l'usage de formules économisantes utilisées par les étudiantes et étudiants, sur leur propre posture face à leur école, et plus précisément aux attentes qu'elles et ils ont dès le départ avant même d'entrer dans l'école puis au sein de l'école. Cette posture de « sujet d'intérêt » dans un monde néolibéral (Dardot et Laval, 2010a et 2010b), est ouvertement assumée par les élèves, notamment les hommes, comme en attestent, pour ne prendre que quelques exemples, les paroles suivantes.

Mathieu, fils de cadres commerciaux, issu d'un IUT en gestion et en 1^{re} année à TBS :
« je ne viens pas d'une famille défavorisée mais je ne suis pas richissime non plus. Et j'ai fait un emprunt comme la grande majorité des étudiants, et moi je le vois vraiment comme un investissement d'avenir. »

Robin (récemment diplômé, Classe Préparatoire Bac Pro, TBS) : « *Moi très vite je me suis dit « j’investis », comme un jeune peut investir dans son permis de conduire, dans sa voiture. Il y a très vite cette notion d’investissement, mais elle n’est pas cachée en soi. Les choses sont bien faites. A TBS, tout est bien rodé. Tu arrives dès la semaine d’intégration, on te donne tes papiers, et là on te dit : “l’agence LCL Compans Cafarelli en face, on a un partenariat avec, vous avez des taux (de prêt) incroyables ! ”. Donc tout est bien pensé, tout est bien calibré. On avait les résultats d’admission, et là on recevait une batterie de mails avec des papiers à remplir, et déjà on avait des petits papiers LCPL, Société générale et compagnie (M : sur les prêts intéressants) Oui, on comprend vite qu’il y a cette logique d’investissement. La première chose que l’on apprend, on n’a même pas fait de cours de compta et on sait déjà ce qu’est un taux ! (rires) ».*

Antoine, fils de cadres dans la finance, issu d’une licence de gestion et en dernière année à l’EDHEC : « *En fait l’EDHEC tu peux le voir... comme un rapport client. Je peux dire : attends je paie 15 000 € par an, j’attends un minimum de retour de leur part. (M : et tu trouves que t’en as pas ?) Franchement, je trouvais, et par rapport à d’autres écoles, je trouvais que l’EDHEC, t’investissais bien ton argent. Je trouvais que, tu vois les infrastructures et tout, les moyens qu’ils mettent, franchement, ça reste très cher mais tu te dis “ils se foutent pas de notre tête”. Et je trouve que les cours étaient très quali en master II, avec de très bons interlocuteurs. Et, c’est un très beau campus ».*

Durant son enquête, Blanchard soulignait déjà sa surprise face aux « schèmes économiques et gestionnaires » (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.186) présents dans le discours des interviewés, le personnel de l’administration et de la direction, lorsque ces derniers parlaient des activités stratégiques des écoles pour asseoir leur légitimité ou des processus de transformation, sous la pression toujours plus forte des concurrents et des injonctions des instances tels que l’État, les collectivités ou les médias.

De notre côté, nous nous sommes saisie, dans un premier temps, de l’invitation de Bourdieu et Passeron dans *les Héritiers* à comprendre, par les entretiens, ce que ces élèves « *font dire* à ce qu’ils font et ce qu’ils sont » (Bourdieu et Passeron, 1985[1964]), Op.cit., p.59). Cette justification *a posteriori* finement construite par ces étudiantes et étudiants vient légitimer, auprès d’eux-mêmes autant qu’auprès de moi, interlocuteur principal dans l’échange, le « choix » d’entrer en école. Concernant cette parole, cette jeunesse dominante nous donne à voir l’inculcation réussie d’une compétence qui est centrale dans ces écoles, « l’art de se vendre »¹⁶⁰ me renvoyant, par-là, à une figure de recruteur. Elle permet ainsi aux élèves de se poser, en quelque sorte, comme des individus « rationnels en finalités » (Weber, 2016[1920], p.102), capable d’évaluer économiquement leur valeur par l’estimation de leur rendement, de leur capacité de production, au regard des investissements matériels et éducatifs consentis pour se former. En somme, à se dresser en « entrepreneur de soi » (Foucault), homme économique centré sur lui-même qui tente de se constituer un stock de compétences composé d’éléments innés et d’éléments acquis dont la structuration se fait de manière volontaire et tout au long de

¹⁶⁰ Sur laquelle nous reviendrons plus amplement dans les chapitres suivants en étudiant le processus de socialisation à l’intérieur de l’école.

la vie, notamment pas des « investissements éducatifs » (1978-1979, p.235). Ainsi, cette conception de soi véhiculée par le discours renvoie spécifiquement à une théorie du « capital humain », que les établissements produisent par l'imposition d'une marchandisation de leur service et de leur diplôme, justifiée par l'idée d'investissement rentable, et que les étudiants nourrissent, par leur engagement volontaire dans cette posture rationnelle et stratégique pour donner sens à une orientation en partie subie socialement (voir la sous-partie A) précédente).

Rappelons que cette théorie du « capital humain », appartenant d'abord au champ économique, est née de la transition d'une pensée politique libérale vers une pensée de société néolibérale. D'après Foucault, les néolibéraux, en tentant de réintroduire la dimension travail qui restait un domaine inexploré chez les penseurs libéraux (Smith¹⁶¹, Ricardo¹⁶² ou encore Keynes¹⁶³), ont provoqué une « mutation épistémologique de l'analyse » économique avec un changement d'objet. En ce sens, l'auteur observe le passage de l'étude des mécanismes de production, d'échanges et des faits de consommation à l'analyse du comportement humain vu comme rationnelle dite « une rationalité interne » (Foucault, Op.cit., p.229), en d'autres termes, à l'analyse de « l'activité de calcul de l'individu qui a fait qu'étant donné des ressources rares, un individu a décidé de les affecter à telle fin plutôt qu'à telle autre, le travailleur devenant alors un « sujet économique actif » » (Ibid., p.229). Cette « expression oxymorique » (Paltrinieri, 2023, p.191) prend alors sens concrètement dans une perspective productiviste, puisque l'homme et ses connaissances deviennent effectivement une ressource intarissable pour la croissance économique. Historiquement, on situe la conceptualisation affirmée du « capital humain » avec des penseurs comme Mincer (1958¹⁶⁴) qui le définit comme « le stock de compétences, de connaissances et d'attitudes, continuellement intensifié par l'éducation et l'expérience professionnelle » (Ibid., p.193), et plus spécifiquement avec Becker, qui reçut en 1922 le Prix Nobel d'économie pour avoir démontré « qu'il était possible d'analyser économiquement de nombreux comportements et interactions humaines, y compris dans des domaines ignorés par le marché » (Rochford, 2016, p.65) et qui établit, en 1964, que le capital humain est « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. » (Becker, 1964) dans le domaine du travail. Cette conception incite ainsi le travailleur à se penser en termes de coûts-bénéfices dans un espace de mise en concurrence entre lui et les autres.

Cette posture qui contraint et autonomise l'individu est soutenue par l'institution scolaire étudiée ici : il faut qu'entrer en école de commerce soit raconté comme un calcul rationnel, un choix « utilitaire » (Blanchard, 2012b). En ce sens, les écoles de commerce apparaissent comme des objets potentiels de formation d'« espèces de compétence-machines qui vont produire du

¹⁶¹ A.Smith part d'une réflexion sur le travail mais son analyse « s'est employée à le neutraliser », d'après Foucault, « en le rabattant exclusivement sur le facteur temps » (Foucault, 1978-1979, p.226).

¹⁶² Ricardo voit plutôt « l'augmentation du facteur travail ne pouvant être rien d'autre que la présence sur le marché d'un nombre additionnel de travailleurs, c'est-à-dire encore la possibilité d'utiliser davantage d'heures de travail mises ainsi à la disposition du capital » (Foucault, Ibid.).

¹⁶³ Keynes perçoit enfin le travail comme « facteur de production » « passif » car ne trouvant « d'activité, d'actualité que grâce à un certain taux d'investissement » » (Foucault, Ibid.).

¹⁶⁴ Voir Mincer, J., (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, N° 66, 281-302. Cite dans Paltrinieri, 2023, Op.cit.

revenu » (Foucault, Op.cit., p.235) de développement de compétences qui seront des ressources rares susceptibles d'être vendues et valorisables sur le marché du travail.

Ce rapport capitaliste avec son établissement et la formation en son sein n'est pas spécifique aux « grandes écoles de commerce » françaises, il a gagné du terrain dans l'éducation ces dernières années (Clément et al., 2011) au point d'être aujourd'hui un objet de recherche en particulier dans le monde anglo-saxon. De fait, dans de multiples travaux, les auteurs s'accordent sur l'utilisation de nombreuses métaphores concernant l'étudiant – il serait un « *consumer* », un « *client* », un « *coproducer* », un « *active partner* », voire un « *partial employee* »¹⁶⁵ – et interrogent alors leur pertinence à travers une dimension gestionnaire. En effet, la visée générale de ces travaux, lorsqu'ils se situent dans le management de l'éducation, est de s'arrêter sur la métaphore la plus juste à utiliser dans l'espace éducatif, voire, lorsqu'ils s'inscrivent en *business* et *marketing*, d'impliquer au mieux les élèves dans le rôle associé à la métaphore la plus efficace. En somme, ces écrits, en analysant les comportements et les interactions par ce prisme uniquement, ont comme objet de réaffirmer – ou en tout cas viennent nourrir la pertinence de – la théorie du capital humain dans l'enseignement supérieur, moins que de l'inscrire dans une critique sociologique. A cette étape de la recherche, nous montrons plutôt que dans le cadre de l'intégration dans une grande école de commerce, les étudiantes et étudiants *se justifient et se vivent* en clients-investisseurs, dans le but de *saisir le sens* de cet engagement pour ces jeunes en transition, au-delà d'une dimension matérielle. Dans notre enquête, les élèves, surtout les hommes, semblent incorporer cette théorisation d'eux-mêmes pris dans un rapport social contraignant, au point de l'afficher comme gage de rationalité dans leur orientation pour s'en émanciper.

3. Faire un calcul financier : capitaliser sur soi et sa formation

3.1 Un calcul financier au croisement de trois marchés

Ce positionnement subjectif permet de justifier ce qui s'apparente à un choix en fonction d'un « calcul financier néolibéral » (Marty, 2013, p.5) au croisement de plusieurs marchés : le marché de l'enseignement supérieur est intriqué avec celui du crédit bancaire puisqu'une part des élèves s'endettent pour réaliser ces études mais aussi avec celui de l'emploi des diplômés, sachant que la valeur de l'emploi à la sortie d'une « grande école » de commerce est corrélée au classement de l'école et au montant dépensé pour celle-ci.

¹⁶⁵ Pour n'en citer que quelques-uns : Armstrong, M.J., (2003). Students as clients: a professional service model for business education. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 2 N°. 4, 371-374 ; Kotze, T.G. and du Plessis, P.J., (2003). Students as 'co-producers' of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, N°. 4, 186-201; Hoffman, K.D. and Kretovics, M.A., (2004). Students as partial employees : a metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, Vol. 29, N°. 2, 103-20 ; Eagle, L., & Brennan, R., (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, Vol. 15, 44–60.

En effet, le prix de la formation est lié au classement des écoles. En 2021, le classement et le prix annuel moyen de la formation en euros (€)¹⁶⁶, étaient : 1/ HEC (16 060), 2/ ESSEC (16 478), 3/ESCP (16 527), 4/ EDHEC (15 312), 5/ EM Lyon (14 830), 7/ Audencia (14 298), 9/ NEOMA BS (12 481), 11/ TBS (12 237) puis 19/ EM Normandie (10 223) et 37/ BS Brest (9 195).

Aussi, plus les écoles sont élevées dans le classement, plus le salaire moyen de sortie et dans les années qui suivent est élevé. Si on sélectionne *L'Etudiant*¹⁶⁷ comme référence, en 2021, le classement et le salaire brut annuel moyen en euros (€) « débutant »¹⁶⁸ et « expérimenté »¹⁶⁹ respectivement s'élèvent à 1/ HEC (40 085 et 47 096), 2/ ESSEC (40 433 et 46 077), 3/ ESCP (41 331 et 43 380), 4/ EDHEC (38 043 et 42 376), 5/ EM Lyon (39 432 et 43 556), en 7/ Audencia (35 937 et 41 545), en 9/ NEOMA BS (35 738 et 41 565), en 11/ TBS (33 848 et 40 761)¹⁷⁰ puis en 19/ EM Normandie (33 055 et 37 251). Les chiffres pour Brest Business School ne sont pas indiqués par ces pages web, mais le site de *L'Etudiant* indique de manière imprécise des « salaires » de « jeunes diplômés » de cette école qui s'élèvent à hauteur de 37 000€¹⁷¹.

Louis, étudiant de 3^{ème} année (CPGE EC, NEOMA BS), qui utilise l'ensemble de ses économies personnelles pour payer sa première année de scolarité puis l'alternance pour prendre en charge la seconde, partage la mécanique à l'œuvre et à laquelle il se plie :

« Alors par contre je n'ai pas choisi NEOMA parce que c'était low cost, pas du tout hein. Mais en revanche ce que j'avais vu d'intéressant, c'était le rapport... en tout cas le triptyque entre employabilité-frais de scolarité avec possibilité d'allègements, mais ça j'y reviendrai -insertion professionnelle. J'ai misé sur une école qui avait le sixième plus haut salaire à la sortie sachant qu'elle est dixième plus chère et qu'en plus de ça, c'est en brut, donc on pourrait réduire encore. Donc ça peut devenir très intéressant ».

Les écoles qui peuvent tirer profit de cette corrélation la valorisent discursivement et l'associent avec une troisième variable : celle d'offrir la possibilité d'être « hors du commun », en intégrant une « élite », comme le raconte Oriane, qui a contracté un prêt (2^{ème} année, CPGE EC, ESSEC) :

« Alors moi j'ai fait un prêt. Et au début, on se dit que c'est beaucoup d'argent quand même, parce que pour les trois ans, j'ai fait un prêt de 50 000 euros (...) Après vu la facilité avec laquelle les banques accordent les prêts, ça m'a rassurée, je me suis dit qu'ils n'accorderaient pas de prêt s'ils savaient que je n'étais pas capable de le rembourser. Et puis, au début, quand on arrive à l'ESSEC, on nous dit que de toute

¹⁶⁶ Pour les classements, nous nous sommes référée aux classements publiés par *L'Etudiant*, Challenges, et le classement SIGEM, référence des étudiants en classe préparatoire notamment (voir Annexe 5.1). Pour les frais, voir NBP. 143 et voir Annexe 5.2.

¹⁶⁷ <https://www.letudiant.fr/etudes/futur-salaire/type-formation-ecoles-de-commerce-a-bac.html> consulté le 02/08/2022.

¹⁶⁸ Le site de *L'Etudiant* indique (lien en NBP.103) que c'est le salaire de base brut annuel moyen avec une expérience inférieure à 12 mois.

¹⁶⁹ Le site de *L'Etudiant* (lien en NBP.103) indique que c'est le salaire de base brut annuel moyen avec une expérience comprise entre 25 et 36 mois.

¹⁷⁰ Voir Annexe 5.3 pour le salaire en 2020 pour les écoles étudiées ainsi que les deux supplémentaires citées.

¹⁷¹ <https://classement-ecole.com/ecole/brestbs/#:~:text=Les%20salaires%20C3%A0%20la%20sortie,Cr%C3%A9dit%20Agricole%2C%20ALDI%20et%20Algaia>. Consulté le 24/08/2023.

façon, on nous parle beaucoup des salaires moyens à la sortie. (...) Ils essaient de nous faire comprendre que l'on est un peu privilégiés, et que l'on va avoir une place qui peut nous donner du pouvoir, et qu'il faut en faire profiter l'économie, le monde. (...) Je me dis que ce n'est pas acquis, que ce n'est pas parce qu'on sortira de l'ESSEC qu'on aura ces salaires-là, mais c'est rassurant, parce que, normalement en sortant de l'ESSEC, je serai capable de rembourser mon prêt sans trop de difficultés ».

Ainsi, à ce stade, la logique est la suivante : plus l'élève investirait dans une école classée, plus le diplôme serait un « golden passport » (Schleef, 2000), plus il ou elle se « démarquerait » sur le marché du travail, pour reprendre le terme de deux autres étudiantes (Julie, Rose), plus il ou elle devrait réussir à trouver une place professionnelle sécurisée sur le plan matériel. Cette stratégie affirmée s'inscrit pleinement dans la théorie du capital humain appliquée au champ éducatif et rappelée plus haut – en effet, « dans sa formulation la plus classique, le capital humain obtenu au travers d'une année d'étude est égal au gain de salaire espéré grâce au diplôme » (Harari-Kermadec, 2019, p.45) –, mais elle renvoie aussi à la configuration même du marché de l'emploi dans lequel les étudiantes et étudiants rentreront à la sortie de leurs études. De fait, le marché de l'emploi des managers est caractérisé par un système ouvert qui ne donne aucune protection légale à l'activité salariée de celles et ceux qui s'y professionnalisent à la sortie de ces écoles puisque cette activité n'est pas adossée à une certification professionnelle (Boussard, Op.cit., p.186). Les individus ne sont donc pas qualifiés professionnellement grâce à la possession d'un titre de gestion, mais bien par l'accréditation de ce titre, reconnu à travers le diplôme de telle institution plutôt qu'une autre (Ibid., p.189).

Les élèves sont donc amenés à s'informer, en amont, dans le but de prendre une décision qui s'apparente à la meilleure, c'est-à-dire celle qui est justifiée comme la plus « rentable », comme le soulignera Mathieu (1^{re} année à TBS). À ce stade, intégrer une école a déjà été décidé¹⁷². L'objectif est alors de trancher entre plusieurs établissements, pour savoir, dans un premier temps d'admissibilité suite aux résultats obtenus aux concours écrits, où les oraux vont se dérouler ; dans un second temps, pour faire un choix définitif dans le panel possible des écoles dans lesquelles l'étudiant est finalement admis.

3.2 Le classement, un gage de « grandeur » pour les élèves

Pour cela, différentes sources officielles sont disponibles : les sites des établissements ; les classements annuels des écoles par les agences d'accréditation ou les médias ; « les revues de consommateurs (...) les publicitaires, les distributeurs » et « les pouvoirs publics » (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.203).

Mais c'est le classement de la presse qui pèse dans le choix des étudiants, d'après eux. La phrase suivante de Sarah (CPGE EC, 2^{ème} année, NEOMA BS) – « *Sinon pourquoi NEOMA? Parce que c'est la meilleure école classée que j'ai eue... (rires)* » – est typique chez les étudiantes et étudiants rencontrés, qu'elles et ils viennent de classe préparatoire ou d'université¹⁷³.

¹⁷² Le choix d'aller en école de commerce est étudié ci-après, nous regardons ici le moment de l'achat.

¹⁷³ Pour rappel, ces classements se sont déployés à la fin du XX^{ème} siècle, dans une volonté de mettre une place à une évaluation qualitative des écoles de commerce et une normalisation et objectivation du statut de celles-ci avec la définition de certains critères d'évaluation permettant d'harmoniser les formations proposées (Blanchard, 2012a, p.346).

Plus précisément, le classement « SIGEM »¹⁷⁴ est souvent cité comme la référence principale des élèves, comme le rappelle Sophia, suivant une classe préparatoire privée dite « Admissions Parallèles », en parallèle de son service civique suite à sa licence de journalisme, avec un père chef d'entreprise et une mère assistante administrative :

« Nos enseignants nous disaient de regarder ce classement. En fait, ils nous disaient que ceux de l'Etudiant, du Figaro, enfin c'est peut-être des rumeurs, mais ils disaient qu'en fait ce sont les écoles qui payent pour être un peu au-dessus. Et qu'en gros le plus objectif et le plus reconnu par les employeurs, ce n'est pas ceux qui changeaient tous les ans, mais ce classement-là, SIGEM, et c'était lui. Et moi ça m'arrangeait très bien parce qu'Audencia était en 6^{ème} place là-bas, alors que dans les autres classements ça bouge ».

Il a pour visée de ranger les écoles au regard des choix des élèves de classe préparatoire face à leurs admissions, créant par là une « attractivité » en fonction des « duels de candidats bi-admissibles » gagnées par les écoles (Midena, 2021, p.65-66). Cette hiérarchie médiatique, soutenue par le corps professoral dans les cours préparatoire, apparaît comme un intermédiaire légitime pour juger de son orientation. Pourtant, les propos de Sophia nous montre bien ses limites : l'effet souhaité et produit est plutôt celui de réassurer son choix que celui de l'informer objectivement sur celui-ci.

Evaluations et classements délivrent un signal sur le marché que l'emploi. Les évaluations établies par l'Etat, à la base de classements, se font par le biais de la commission Helfer devenue Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG). Elle décerne aux écoles des diplômes visés par l'État selon des critères tels que la “dimension professionnalisante” de la formation, ainsi que le “progrès des connaissances” au sein de l'école par les activités de recherche (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.376). Les classements que produisent les agences d'accréditation, notamment l'AACSB, agence américaine ouverte aux établissements internationaux, et l'EQUIS, association européenne, sont soutenus par des critères quantitatifs d'évaluation sur la “sélection, le contenu des cours, les activités de recherche et la composition du corps enseignant” (par exemple, l'un des critères concernant les enseignants établi par l'AACSB repose sur la qualification académique – l'enseignant publie-t-il à l'international? – et la qualification professionnelle – l'enseignant a-t-il plusieurs années d'expérience en entreprise ?). La presse, qui publie des classements, utilise certains critères de l'État ou ceux des agences d'accréditation, mais aussi d'autres plus innovants comme le budget de l'école, l'employabilité ou l'ouverture sociale (Ibid.). Les associations accréditrices ont ainsi un pouvoir sur les établissements qu'ils accréditent (Boussard, Op.cit., p.187), mais aussi sur celles et ceux qui seront diplômés de ces mêmes institutions. Ainsi, le classement par la presse est un outil qui permet de communiquer des informations sur le contenu des formations et leur qualité, au regard de certains critères d'évaluation qui sont en proximité avec ceux des accréditations et ceux mis en valeur sur les pages des sites internet analysées.

En ce sens, les classements représentent des « dispositifs de jugement » impersonnels (Karpik,

¹⁷⁴ SIGEM <http://www.sigem.org/>, procédure de Système d'intégration aux grandes écoles de management, concerne d'abord les élèves de classe préparatoire. Consulté le 03/08/2023.

2009¹⁷⁵) puisqu'ils ont un rôle de délégation – les étudiants s'en remettent à cet outil pour s'informer – et de production de connaissances sur le bien qui organise la qualification, et oriente le choix, réduit l'incertitude, et dont l'efficacité dépend de la confiance qui leur est accordée (Ibid.). Ainsi, ces outils de hiérarchisation des écoles jouent en cela un rôle normatif, en contribuant à définir ce qu'est une « bonne » école de commerce (Blanchard, 2012a, Op cit., p.408). D'abord, pour les directions d'écoles notamment en termes de stratégie : les écoles classées peuvent chercher à rester dans le « peloton des dix premières écoles de commerce françaises » (Lazuech., 1999, Op.cit., p.122), à l'intégrer si leur classement les en approche, tandis que celles qui sont trop éloignées du « top 10 », ne se positionneront pas en concurrence avec ces dernières. Il existe d'ailleurs différents types de stratégies de présentation des établissements de commerce de l'enseignement supérieur, notamment lors des journées portes ouvertes, en fonction de leur statut – élevé, intermédiaire et bas – qui dépend directement de leur position dans les classements ainsi que de leurs rapports à d'autres institutions (Van Zanten et Olivier, 2015). Ensuite, le classement participe fortement à la représentation que se font les étudiantes et étudiants des écoles et agit donc comme une variable conséquente dans le choix de l'établissement à intégrer avant de passer les concours. Les classements sont « intériorisés » par les élèves comme des « structures objectives » (Lazuech, Op.cit.) qui viendraient influencer, par les attributs mis en lumière, les potentiels étudiants dans leur orientation (Jacqmin et Lefebvre, 2021) et (ré)affirmer certaines espérances investies dans tel ou tel établissement. D'après Lazuech, ils « guident leur choix et leurs espérances et les conduisent, au fur et à mesure des résultats obtenus aux différents concours blancs, à ajuster leurs espérances initiales aux difficultés des différents concours d'entrée » (Lazuech, Ibid.).

En somme, la place dans les classements apparaît, aux yeux des sujets, comme un gage de « grandeur » de certaines écoles, la croyance dans le caractère « objectif » de ces classements étant renforcée par la logique exponentielle dans laquelle la hiérarchie des écoles s'inscrit, comme nous l'avons démontré un peu plus haut. Ainsi, d'après les élèves, eux et leurs parents cherchent avant tout à acheter, à consommer et à investir dans le meilleur, c'est-à-dire dans la voie qui permet une insertion réussie sur le marché de l'emploi, qui se traduit de manière visible par le classement, en somme, par la « grandeur » dont les établissements font commerce. Avant de comprendre à quoi correspond plus spécifiquement cette grandeur promise et promue par les établissements, il nous faut préciser plus spécifiquement les enjeux de ce processus d'investissement.

¹⁷⁵ Dans l'ouvrage collectif de Vatin et Steiner, Karpik rappelle dans son chapitre sur « les éléments de l'économie des singularités », que le marché des singularités est caractérisé par une opacité que les dispositifs de jugement permettent de réduire. Dans cette perspective, il distingue cinq dispositifs, personnel – le réseau, dont le réseau cognitif qui renvoie aux relations interpersonnelles avec des proches, collègues ou connaissances – et impersonnel – dont les classements qui hiérarchisent en fonction de critères d'expertise (2009, Op.cit., p.172). Nous n'affirmons pas ici, comme le font Draelants et Dumay (2016, p.15) sur les marchés scolaires, ni ne démontrons que le marché des grandes écoles étudié ici est un marché des singularités. Pour autant, nous empruntons cet outil de « dispositif de jugement » qui nous semble intéressant à penser sur ce marché où la qualité associée à la « grandeur » promise est un enjeu de conflit et de pouvoir.

4. Être endetté moralement pour son avenir

Nous avons analysé la parole justificatrice des étudiantes et étudiants concernant l'orientation vers ces « grandes écoles » comme le témoignage de leur volonté de se positionner, en face de nous, sociologue interlocuteur, comme ayant fait des choix raisonnés. Mais nous pouvons aller un peu plus loin et entendre cette parole dans une démarche compréhensive, au-delà du rapport – social et de force – qui s'établirait entre celle que je suis, qui pose les questions et mène l'entretien, et le répondant socialisé en grande école. Nous proposons de préciser, dans notre perspective clinique, que ce discours « informe à la fois sur une réalité objective extérieure et transcendante aux individus et sur l'univers mental des individus » (Pagès, Bonetti, de Gaulejac, Descendre, 2009 [1979], p.254).

D'une part, cette parole est aussi une manière pour elles et eux de se rassurer eux-mêmes sur leur choix. En me prouvant qu'elles et ils sont bien du côté des dominants, ont choisi de manière stratégique cette voie scolaire et professionnelle, et sont donc dans un processus de réussite sociale maîtrisée, ces jeunes reconstituent une cohérence lissée de leur propre trajectoire qui renvoie à l'« idéologie biographique » identifiée par Bertaux (2010[1997], p.37) nommée par Bourdieu « illusion biographique »¹⁷⁶ (Bourdieu, 1986). Ici, les élèves produisent du sens dans l'échange par rapport à cette posture sociale d'investisseur stratégique, de futur voire de déjà dominant, et cette production de sens prend la forme d'une « fable » (Kaufmann, 2011, p.67) qu'elles et ils me racontent – et se racontent – ici pour retracer leur arrivée en « grande école » et la logique de leur trajectoire à l'intérieur de celle-ci. Au fond, cette parole révèle le coût pour ces étudiantes et étudiants d'arriver à cet endroit-là – elles et ils ont de fait consenti de nombreux efforts, économiques, intellectuels, temporels, sociaux, psychiques, pour y entrer – et ont construit un univers d'attentes associé à cette orientation. La dimension économique est la partie visible d'un investissement subjectif, social et socio-psychique, plus complexe, qui guide effectivement l'orientation *dans* son école, ce que la suite de notre thèse démontrera. En somme, cette parole révèle aussi que l'orientation en « grande école de commerce » endette moralement.

D'autre part, les élèves, en étant sommés moralement de se comporter comme des *homo economicus* (Vatin et Steiner, 2009, p.9) par le cadre social et économique – et néolibéral – dans lequel ils s'orientent, sont déjà en train de « faire leur école », pour reprendre la formule d'usage, puisqu'ils incorporent une disposition que leur formation leur impose, avant même qu'ils ne l'aient entamée. Et cette mise en posture de soi prédispose déjà à une certaine tension : celle de l'individualisation de son apprentissage et ainsi celle de la responsabilisation de soi dans la réussite ou l'échec.

Dans la théorie du capital humain, « le capital est indissociable de celui qui le détient », cela signifiant que l'ensemble des compétences exploitées par le travailleur se regroupant en un capital est « une machine » qui ne peut pas être dissociée de celui qui l'exploite, le « travailleur lui-même » (Foucault, Op.cit., p.230), dans une visée économique. Ainsi, on ne peut plus parler « d'aliénation », au sens de Marx, c'est-à-dire comme dépossession de l'homme par son

¹⁷⁶ Bourdieu pose cette notion dans un sens plus critique que Bertaux puisqu'il invite plutôt à retirer la pertinence de la modalité méthodologique du récit de vie pour produire de la connaissance sociologique.

exploitation en une machine pour le travail à visée productive, mais d'une forme de « corporation » - c'est notre terme - en son sens latin, c'est-à-dire comme action de faire corps avec ses compétences¹⁷⁷. L'homme devient une « machine qui va produire des flux de revenus » (Ibid., p.230). Dans cette perspective, l'étudiant, lorsqu'il est investisseur, est en quelque sorte un producteur individuel capitaliste de lui-même qui ne doit qu'à lui-même l'accumulation (ou son absence) de capital-compétences et sa mutation en capital-économique. Il est donc responsable de sa réussite ou de son échec dans cette quête de production-vente de sa force de travail (Harari-Kermadec, Op.cit., p.139).

Cette individualisation des compétences évacue aussi toute forme de coopération et de contextualisation dans laquelle elles se déploieraient, alors même que les compétences ne se créent pas de manière individuelle, substantielle et transposable (Paltrinieri, Op.cit., p.195). L'étudiant intègre donc déjà, en quelque sorte, un rapport à soi dé-socialisé.

Ainsi, le cadre de l'entrée en école incite effectivement les étudiantes et étudiants à se positionner comme des clients-investisseurs et, par-là, à penser leur orientation comme un « *investissement pour leur avenir* » : un mouvement est à l'œuvre, celui de vivre, par cette variable socio-économique conséquente, un investissement sur une autre scène – sociale et socio-psychique. Ce contexte particulier de marchandisation, renforcé par les méthodes institutionnelles de promotion et de promesses posées comme contre-partie du coût financier, est révélateur de ce qu'être formé en école de commerce veut dire. En somme, le processus de socialisation en école s'initie et s'amorce déjà à ce moment du choix de « faire une école de commerce » : s'engager en « grande école » endette financièrement et moralement aussi.

Transition : Les élèves. Capitaliser pour donner sens à l'orientation contrainte, s'adapter à un rapport marchand

Nous avons montré que les élèves, bien qu'étant pris dans une orientation qui apparaît comme peu choisie mais plutôt guidée par les parents et induite par un manque de vocation, se posaient comme des « clients exigeants », des « investisseurs » de leur école. Nous avons aussi souligné que cette posture était avant tout contrainte par la configuration marchande dans laquelle s'inscrivent les écoles de commerce dans le champ de l'enseignement supérieur, sachant qu'elles engagent les étudiants et leurs familles à s'y adapter. Elle est donc justifiée d'après ces derniers par le coût économique et mental effectif de l'orientation. En ce sens, le *rapport social de commerce de type marchand* autour de l'objet éducatif est converti effectivement en un *rapport capitalistique* par les acteurs engagés dans celui-ci. Ce glissement dans le rapport est sensé pour les étudiantes et étudiants, mais renvoie aussi à la justification du coût *par* l'institution. En invitant les élèves à ne pas seulement acheter, mais à investir en elles, les écoles produisent chez ces jeunes l'illusion d'une maîtrise de soi dans l'orientation et d'une autonomie dans leur parcours, alors même que cette rationalité est précisément instrumentalisée. Par

¹⁷⁷ « La compétence fait corps avec le travailleur », précise Foucault (Op.cit., p.230). Harari-Kermadec indique, plus récemment, que le concept de compétence « n'a de sens que par sa potentielle exploitation économique, c'est ce qui en fait la substance du capital humain ». (Op.cit., p.43).

ailleurs, nous avons conclu sur les indices que donnaient à entendre ces étudiantes et étudiants par ce même discours : il met en lumière que le rapport d'investissement est tout autant mental qu'économique.

Nous proposons ici de prolonger cette réflexion, en montrant que, dans cette configuration, les écoles font commerce plus spécifiquement d'une grandeur protéiforme. Elle se rapporte à cette rationalité, dans sa dimension sociale et économique, plus que technique – par l'excellence scolaire et l'assurance d'une carrière –, et rejoint ainsi le discours de « grandeur » qui circule sur ces établissements (voir introduction générale). Mais, en l'analysant sociologiquement, elle apparaît aussi sous d'autres dimensions : elle est aussi éthique, personnelle et groupale. En ce sens, la promesse de grandeur affichée par les établissements ne se contente pas de répondre aux exigences des parents et de leurs enfants, elle va aussi chercher les élèves en-dehors du calcul rationnel posé discursivement. Dans cette perspective, nous affirmons que les établissements et leurs étudiantes et étudiants établissent, plus qu'un rapport marchand, un *rapport social d'investissement*, entendu dans son sens multidimensionnel – économique, mais aussi social et socio-psychique. Il se traduit institutionnellement en l'assurance d'un *rapport de coopération* en rejoignant l'un de ces établissements.

II. Investir dans la « grandeur » : la promesse d'une vie « sécurisée »

Dans cette sous-partie, nous posons que l'école « fait commerce » d'elle-même et d'une marchandise qui lui est intimement associée, plus précisément d'un produit (le diplôme) adossé à un service (la formation), tandis que l'étudiant, pris, au départ, par cette initiation contraignante, se retrouve en commerce avec l'école. Cette dynamique de réciprocité caractérise le rapport social de départ qui s'établit entre l'école et l'étudiant, et la « grandeur » est l'un des termes centraux de ce rapport.

La vignette suivante montre que l'inscription d'un élève dans ce programme de formation est l'objet d'un suivi commercial intense : les écoles vont bien chercher leurs clients comme le font les entreprises marchandes, et tentent d'obtenir d'eux qu'elles et ils achètent le service proposé.

En septembre 2022, j'ai souhaité télécharger la brochure du Programme Grande Ecole de l'EM Lyon dans le cadre de cette recherche. Pour y avoir accès, le site de l'école demandait de remplir un formulaire indiquant mon contact (dont ma ville d'habitation, mon adresse mail et mon numéro de téléphone) ainsi que la raison de mon désir de consulter cette documentation, j'ai coché l'option « intéressé.e par le programme » en tant qu'étudiante d'université, comme les élèves que je rencontre qui viennent d'admission parallèle auraient pu le faire. A part pour l'ESSEC et NEOMA BS, les brochures complètes du PGE ne sont pas disponibles en ligne directement. Il faut se créer un compte comme c'est le cas ici ou demander leur envoi en remplissant un formulaire (pour l'ESCP, l'EDHEC, Audencia et TBS) qui permet aux écoles d'avoir des informations sur celles et ceux qui les consultent.

Dès le mois qui a suivi (novembre 2022), j'ai reçu un premier mail nominatif d'une responsable du Programme Grande Ecole affichant sa fonction de « *program advisor* » et m'indiquant avoir

pris en considération mon intérêt pour le PGE. Ce mail retraçait aussi les enjeux de l'éducation auxquelles répondraient cette formation par ses bénéficiaires : d'après la salariée, le master permet de « *maîtriser les fondamentaux de management* », de faire une « *expérience professionnelle* » et de profiter de « *6 mois d'immersion à l'international* » puis de se « *spécialiser* » dans un des domaines de « *mon choix* » pour finalement devenir un des « *meilleurs potentiels pour trouver un stage à forte valeur ajoutée ou un premier travail* », dans une école « *classée dans le Top 10 mondial des business schools* » et rattachée à « *190 partenaires académiques* », « *1600 entreprises partenaires* » et regroupant « *un réseau de 37 500 alumni dans 130 pays* ». La salariée derrière le récit de cette trajectoire gagnante m'invitait alors à ne pas hésiter à lui poser des questions directement par écrit, puisque je n'habite pas dans la région lyonnaise. Enfin, ce contact privilégié me proposait aussi de visiter le site internet de l'école de commerce ainsi qu'à consulter les interviews de la direction, en ligne, sur Campus Channel.

Je ne me suis pas manifestée, mais j'ai pourtant été contactée plusieurs fois durant le mois de décembre, par mail et par téléphone (via le système de messagerie instantané « whatsapp »), par cette même personne et une de ses collègues d'une fonction similaire dite « *program advisor PGE* », pour participer à un webinaire du 12 décembre pour s'informer sur le PGE.

Voir Annexe 7.2.a : *Captures d'écran de mon téléphone*. Prise par Margaux Trarieux le 04/04/2023.

Dès le 13 décembre, alors que je n'avais pourtant toujours pas réagi aux mails précédents (ni accusé réception, ni saisi l'opportunité de ces écrits pour poser des questions), j'ai reçu des messages concernant ma potentielle inscription en septembre 2023 et me rappelant le calendrier pour celle-ci.

Voir Annexe 7.2.b : *Capture d'écran de mes mails*. Prise par Margaux Trarieux le 04/04/2023.

Cette prise de contact avec moi en tant que potentielle cliente a continué en moyenne tous les quinze jours, alors même que je ne manifestais aucun intérêt supplémentaire depuis le téléchargement de la brochure en ligne : par message écrit ou oral sur mon téléphone et par mail. Au cours de la première quinzaine du mois de janvier 2023, j'ai reçu un nouveau mail de ce même contact me rappelant que l'attrait que je portais au Programme Grande Ecole avait bien été pris en considération et que, dans cette perspective, j'étais invitée à un nouveau webinaire focalisé cette fois sur les critères d'intégration, le processus de candidature et la formation en tant que telle.

Une énième proposition de participation à un nouveau webinaire le 23 mars m'a été proposée en mars. Enfin, un rappel des dates d'inscription m'a été adressé le 31 mars. En moyenne, donc, j'ai reçu deux messages (par différentes voies) par mois à partir du moment où j'ai voulu télécharger la brochure du Programme Grande Ecole d'EM Lyon. Ce système a clairement une utilité institutionnelle dans ce rapport marchand.

1. Faire commerce d'une « grandeur » justifiée dans plusieurs « mondes »

En décidant de nous arrêter sur la formule de « faire commerce », nous avons fait le choix de rester sur une analyse de la notion « d'école de commerce », alors que celle-ci fait débat entre les acteurs impliqués du champ. « *Business school* », « écoles de management », « écoles de gestion » ? Les acteurs ne s'accordent pas sur un intitulé exact. On peut rappeler que d'après la Commission d'évaluation des « formations et diplômes de gestion » (CEFDG)¹⁷⁸, 34 établissements dits « de commerce »¹⁷⁹ sont recensés comme proposant un programme grande école et un grade master¹⁸⁰. Sur le site de la Chambre de Commerce et de l'Industrie (CCI), ces mêmes établissements sont aujourd'hui nommés les « membres de l'Association des Grandes Ecoles de Commerce et de Management »¹⁸¹. Les structures institutionnelles des concours, la BCE et Ecricome, ne s'accordent pas non plus sur un intitulé : le site officiel d'Ecricome indique que « les écoles que l'on appelait avant « écoles de commerce » s'appellent désormais « écoles de management » car elles « forment à bien plus de métiers qu'à ceux du commerce »¹⁸², tandis que les acteurs de la BCE ne se prononcent pas si on en croit leur site puisque les établissements sont identifiés comme des « écoles diverses », sans que la ou les disciplines ne soient précisées¹⁸³. Enfin, les directions d'établissement transforment les noms de leurs écoles actuellement autour des notions de « business » ou de « management », mais cette réorientation nominative doit surtout se comprendre comme un choix stratégique dit de *(re)branding*. Il permet une meilleure reconnaissance à l'international mais aussi de « créer une différence afin de se démarquer des concurrents » (Teulon, 2016, p.98). Cette stratégie se déploie notamment ces dix dernières années sous le signe des fusions entre écoles. Les établissements optent alors pour des noms anglicisés qui permettent d'être, plus qu'une marque locale, une marque globale pouvant donc être reconnue même à l'étranger, tels que « Kedge Business School », fusion entre l'ESC Bordeaux et Euromed en 2013 (terme anglais qui fait référence à la navigation et la capacité à tenir le cap), ou des titres en « a », tels que NEOMA BS ou Audencia, permettant « d'insuffler une touche d'élégance et de mouvement (Ibid.) pour montrer que le projet est porteur de « valeurs et de promesses » (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.97-100). Dans le monde anglo-saxon, les « *business schools* » renvoient surtout à des institutions

¹⁷⁸ En France, « l'État est le seul à délivrer les grades et des titres universitaires » bien que l'enseignement supérieur soit libre. Ainsi, « les écoles de commerce peuvent délivrer des diplômes visés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche après une évaluation par une instance nationale » qu'est « la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), créée à cet effet » à partir du moment où elles sont reconnues par l'Etat. [Site du Ministère de l'Enseignement de la Recherche](#), consulté le 03/08/2023.

¹⁷⁹ En 2019, la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) recense 132 établissements délivrant des diplômes de gestion visés par le ministère de l'ESR, parmi lesquelles 49 proposent un programme grande école et un grade master dont 24 écoles de commerce qui nous intéressent ici. Voir <https://www.cefdg.fr/fr/La-cefdg/missions> et <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees>, consulté le 03/08/2023.

¹⁸⁰ Qu'on appelle aussi master des ESC : <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees>, consulté le 14/08/2022.

¹⁸¹ <https://www.cci.fr/ressources/formation/enseignement-superieur/les-grandes-ecoles/les-esc>, consulté le 03/06/2022.

¹⁸² <https://www.ecricome.org/inscription-concours-ecole-de-commerce>, consulté le 03/06/2022.

¹⁸³ <https://www.concours-bce.com/les-ecoles>, consulté le 03/06/2022.

de niveau universitaire qui délivrent des diplômes en administration des affaires, tandis que les « *management schools* » délivrent plus spécifiquement des diplômes en études de gestion des entreprises¹⁸⁴, avec la possibilité d'un choix de spécialisation dans une branche gestionnaire (marketing, finance, etc.).¹⁸⁵

Nous proposons de nous arrêter sur l'intitulé historique des « ESC » par souci de pertinence dans l'analyse, plutôt que de rentrer, à ce stade, dans ce débat qui est éminemment politique. De fait, si l'on se penche sur sa définition littérale, le mot de « commerce » est avant tout un terme qui met en relation deux sujets sous une forme sociale mais aussi amicale ou affective : on est ou on entretient un commerce avec autrui. Cette opération est caractérisée par une mise en échange de quelque chose. Dit autrement, être en commerce *avec*, c'est avant tout expérimenter une rencontre qui s'inscrit dans un moment de réciprocité (Caillé, 2009, p.101), où l'on donne – et l'on perd – et l'on reçoit – et l'on gagne. L'introduction du verbe « faire commerce » renvoie alors à l'activité même de cette interaction, avec l'idée sous-jacente que celui qui fait commerce est le sujet actif, volontaire et producteur de cet échange. Dans son sens économique, plus restreint, le commerce signifie « au sens strict : échanges de marchandises (biens matériels) » tandis qu'il signifie « au sens large : échange des biens et des services » (Capul et Garnier, 2005, p.74).

Par ailleurs, ces écoles sont des « entreprises éducatives » (Blanchard, 2012a, Op.cit.) et se trouvent dans un « espace d'interdépendances compétitives » (Delvaux et Van Zanten, 2006, p.5), comme nous l'avons rappelé dans notre introduction. Elles sont ainsi « sous pression » sociale et économique. Au-delà de leurs interrelations, elles sont encadrées entre plusieurs partenaires, eux-mêmes pris par des enjeux sociaux et politiques. Les grandes écoles interagissent alors avec différents acteurs publics et privés qui vont orienter leur mode d'adaptation (Buisson-Fenet et Draelants, Op.cit., p.76-77) : l'Etat, des acteurs nationaux et internationaux publics comme les acteurs de l'éducation nationale ainsi que des acteurs privés, que ce soient les grandes entreprises partenaires, qui tendent à prendre une place de plus en plus importante dans les stratégies des établissements avec la réduction des subventions publiques aux établissements d'enseignement supérieur et l'augmentation des financements privés (Bès, Op.cit), ou les banques qui prêtent aux élèves. Elles déploient ainsi une stratégie communicative et de *marketisation* dans le but de (r)assurer ces partenaires ainsi que leurs clients. Nous nous focalisons ici sur les éléments de promesses de « grandeur » dirigées vers les étudiantes et étudiants – bien que cela ne signifie pas que les autres acteurs ne s'en saisissent pas pour prendre des décisions dans le contexte marchand, ni que ces promesses ne viennent pas faire résonance avec leurs propres aspirations.

Nous avons ainsi procédé à l'analyse, à travers les sites internet et les brochures annuelles du PGE, du discours institutionnel des sept écoles étudiées. Nous avons d'abord saisi, en substance, ce que les écoles disent faire sur l'étudiant et comment elles le formulent, tant sur

¹⁸⁴ Voir Thomas F. Burgess (University of Leeds, UK), *Handbook of Research on Teaching Ethics in Business and Management Education* – 2012, consulté en ligne : <https://www.igi-global.com/chapter/business-school-research-values-shape/61832>, le 04/06/2023.

¹⁸⁵ <https://www.topuniversities.com/courses/business-management/whats-difference-between-management-business-administration>, consulté le 06/06/2023.

les plans professionnel (compétences, aptitudes, « *ethos* »), social (position dans la société, présence dans des groupes sociaux spécifiques) et existentiel (rapport au monde, aux autres, à soi). Ensuite, de manière transversale, nous avons regroupé ce qu'elles partagent – discours commun qui se révèle majoritaire – et ce qui les distingue. Nous avons saisi cette rhétorique au regard de l'histoire que les écoles racontent du cursus potentiellement suivi et de ses effets sur le plan individuel et collectif. Cette analyse vise en fait à comprendre ce que les grandes écoles « s'efforcent d'imposer » dans l'imaginaire collectif et que Pasquali nomme : « leurs propres représentations d'elles-mêmes » (Op.cit., p.15), c'est-à-dire l'ensemble des significations fournies ainsi que leur « représentation idéale ». Elle permet finalement de montrer ce en quoi ces écoles accompagneraient, transformeraient voire fabriqueraient une certaine « grandeur » qui se rattacherait à l'institution et à laquelle les élèves pourraient directement s'adosser, voire dont ils seraient dotés (voir la partie méthodologique pour plus de détails).

Au regard des éléments discursifs obtenus au fil de nos rencontres et par notre analyse sur les sites internet, nous proposons de penser plus spécifiquement ici la construction institutionnelle de cette grandeur en nous appuyant sur la thèse de l'économie des conventions de Boltanski et Thévenot (1991). Nous soutenons que la « grandeur » annoncée par ces écoles, terme indigène qu'elles utilisent à foison, est avant tout une distinction *justifiée* – ici, par rapport à un prix (économique) et un coût – qui permet la coordination et l'organisation sociale des acteurs dans le champ : par ce mécanisme de justification, les écoles continuent à tenir leur rang et attirer des candidats chaque année de recrutement.

« L'état de grand » chez Boltanski et Thévenot s'apparente, par définition, à une qualification légitimée d'un individu dans un certain espace social. Dans cette perspective, les auteurs précisent que les personnes « à la différence des objets, peuvent se réaliser dans différents mondes » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.266), l'expression de la grandeur ne renvoyant alors pas à une qualité intrinsèque, mais bien à une distinction en référence à certains objets qui viennent la soutenir, et qui diffèrent en fonction du « monde » dans lequel ils se déploient et où la grandeur se situe. « La grandeur des gens » correspond alors à la montée en « généralité de leur état » (Ibid., p.155). D'après ces auteurs, la justification, entendue comme « la façon dont les acteurs établissent eux-mêmes la preuve » d'une action, d'un ordre de généralité, d'une critique (Ibid., p.25), « constitue l'un des régimes » des façons d'être avec les autres (Ibid., p.35) et c'est celui qu'ils explorent dans leur travail, et que nous prolongeons ici.

Nous empruntons à ces auteurs la désignation terminologique et la catégorisation des « mondes » qu'ils proposent dans leur ouvrage de 1991 dans le Chapitre VI¹⁸⁶ et l'entrée par le régime de justification puisqu'il est au cœur de l'établissement du rapport social au moment de

¹⁸⁶ Dans le texte de 1991, la notion de « monde » côtoie celle de « cité ». En début d'ouvrage, les auteurs expliquent vouloir élaborer « un modèle d'ordre légitime, désignée comme *modèle de cité*, qui rend explicites les exigences que doit satisfaire un principe supérieur commun afin de soutenir des justifications » (Boltanski et Thévenot, 1991, Op.cit., p.86). Ils posent la « cité » comme étape possible lorsque se « compose des compromis » (Ibid., p.345), tandis que la notion de « monde » renvoie tout au long du texte plutôt à un espace défini par un ensemble d'objets et une modalité de qualification de la grandeur spécifique. C'est à partir du Chapitre VI, sur *La présentation des mondes* que cette notion est pleinement utilisée. Les ouvrages suivants de Boltanski et. al reviennent sur ces notions qui font débat dans le champ sociologique mais que nous ne prétendons pas maîtriser ici. Nous proposons de nous arrêter ici sur l'acceptation du terme de « monde » comme utilisé dans le Chapitre VI, puisque nous empruntons la thèse sur la justification déployée dans cet ouvrage précis.

l'orientation dans une « grande école ». La réciprocité qui le définit implique un compromis, et par la justification qui la rend légitime et « juste » (Ibid., p.49)¹⁸⁷, la grandeur devient ainsi le point d'accord entre les parties prenantes.

Nous soumettons ainsi cette thèse à l'épreuve du terrain qu'est l'école de commerce comme « théâtre d'opération » (Ibid., p.190) de ce modèle, à la manière de Derouet (2000). L'école, tout comme l'entreprise privée qui est le lieu de démonstration pratique dans l'ouvrage, est en effet un dispositif composé d'éléments de différentes natures, un « dispositif composite faisant appel à plusieurs formes de justification » (Ibid., p.405) relevant de plusieurs natures et s'inscrivant à la congruence des champs académique et économique.

D'abord, nous mobiliserons les mondes de l'opinion, marchand et industriel, pour montrer que la qualification de la « grandeur » dans ces trois mondes – respectivement la réputation, la rareté et l'utilité – apparaît à travers les deux dimensions, sociale et économique, historiquement analysées par la sociologie : l'excellence scolaire et l'assurance d'une carrière, à l'intersection de ces trois mondes (marchand et opinion, pour la première ; marchand et industriel pour la seconde). Ici, nous soulignons notamment que lorsque l'on se penche plus amplement sur le discours institutionnel, aucune grandeur académique *pour* l'étudiant n'est réellement promise.

Ensuite, nous reviendrons sur trois autres dimensions moins explorées par la sociologie, car plus contemporaine – la dimension morale – et orientée vers une analyse socio-psychique : la dimension groupale et la dimension personnelle. La première s'inscrit au croisement du monde de l'opinion et du monde industriel, la deuxième dans le monde domestique, tandis que la dernière est à la congruence entre monde domestique et monde industriel.

Ainsi, l'école est un élément hybride au croisement de plusieurs mondes, pour reprendre la terminologie des auteurs, une « figure plus complexe » qu'un simple objet « puisqu'elle fait intervenir plus de deux mondes » (Ibid., p.343), et donc plusieurs modes de justification et de qualification.

Le discours soutenu par les écoles sur leurs brochures éclaire d'abord sur le projet dans lequel s'engagent les étudiantes et étudiants en entrant dans une « grande école de commerce », et, par des effets de langue et de style, indique que l'intégration est gage d'une promesse : participer, par l'accession à la communauté étudiante et le rattachement institutionnel à l'école, à la progression positive d'un monde meilleur (niveau collectif), tout en ayant une vie « sécurisée », sur le plan social et professionnel, en se positionnant, et sur le plan socio-psychique, en trouvant sa place (niveau individuel). Il donne à voir ensuite le processus d'apprentissage – sa visée, son contenu, ses modalités – et répond par là à deux niveaux de question : en étant accompagnés et formés par ces établissements, que deviennent les élèves ? Et quels moyens pédagogiques et modes d'apprentissage sont mis ou faudrait-il mettre en place pour réussir la transformation promise ? En ce sens, la « grandeur » affichée par les établissements renvoie à la leur – sur un plan institutionnel – en même temps qu'elle se déplie dans l'activité des élèves qui, par celle-ci, deviennent grands, sur un plan individuel et collectif.

¹⁸⁷ Notons que d'après les auteurs, le caractère « juste » renvoie à la modalité de « justesse » mais aussi de « justice » (Op.cit., p.49).

Il faut alors s'arrêter sur ce qui fait état de grand. En effet, les établissements se posent en tant que « grandes institutions ». Pour ce faire, elles s'appuient sur des objets concrets extérieurs qui « servent en quelque sorte d'instruments ou d'appareils de la grandeur » (Op.cit., p.165) et qui donnent, par-là, une consistance aux étudiantes et étudiants qui sont en voie d'investir (dans) une école. Ici, l'objet de soutien de la grandeur est double : il se compose de la formation, le service éducatif qu'est « le Programme Grande Ecole », mais aussi du diplôme, « le titre scolaire ». Ainsi, ces deux objets ne sont pas distingués derrière ce qualificatif indigène, et les élèves et leurs familles achètent alors un produit et un service. Pour autant, le caractère double de l'objet, en tant que service et en tant que titre, fait référence à un produit qui a une valeur faciale mais dont la valeur marchande – numismatique, on pourrait dire¹⁸⁸ – dépend intimement du service marchand qui dépend lui-même d'exigences extérieures que les établissements représentent sur le marché (tels que les classements) voire qui dépassent le possible contrôle institutionnel (les fluctuations du marché de l'emploi par exemple). Cela crée le « trouble » », pour user du terme de Butler¹⁸⁹, dans la catégorie de « grande école », mais rappelle aussi que *le rapport marchand est un rapport de coopération* entre les élèves et leur école, et entre membres de la communauté étudiante.

A travers ce discours commun, l'école de commerce comme institution est affichée « grande » dans les quatre « mondes » dépliés par Boltanski et Thévenot : le monde de l'opinion et les mondes marchand, industriel et domestique. Nous proposons d'analyser la construction de cette grandeur à la congruence de ces « mondes » à travers cinq dimensions effectives que l'on retrouve dans la rhétorique commune aux établissements étudiées : l'excellence scolaire – qui se traduit par la sélectivité et qui renvoie aux « Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles » – l'assurance d'une carrière – liée à l'insertion professionnelle des diplômés et au niveau supérieur économique de leur position –, la dimension éthique – notamment au regard de la « responsabilité » sur les questions d'égalité homme-femme et des enjeux environnementaux -, la dimension personnelle – renvoyant au désir des élèves de se placer, de trouver leur place dans le monde - et enfin la dimension collective – que l'on pourrait résumer par l'adage : « le groupe fait la force ». Les deux premières dimensions sont historiquement associées à la caractérisation de « grandes écoles » dans la littérature sociologique. : l'assurance de la carrière et la dimension collective se rencontrent autour de la notion de « réseau ». Les trois dernières dimensions sont en revanche plus contemporaines.

2. Un storytelling marchand

Le discours en ligne semble s'organiser, dans toutes les écoles, autour d'un projet institutionnel : celui de former les élèves à agir¹⁹⁰ sur le monde et, par conséquent, sur eux-mêmes. On retrouve la même rhétorique sur tous les sites ; elle peut se résumer par le mythe suivant : la société actuelle est caractérisée par l'incertitude, nous serions dans un monde en

¹⁸⁸ Elle représente la valeur acquise par une pièce devenue rare.

¹⁸⁹ Voir Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge Kegan & Paul.

¹⁹⁰ Agir étant entendu ici au sens littéral, s'opposant donc à l'effet de « subir ».

changement constant dans lequel peu de repères structurent les individus et les organisations puisqu'ils sont éphémères et volatiles. Dans ce cadre, l'école viendrait pallier cette instabilité en se proposant comme une institution encadrante. L'intégrer amènerait à une maîtrise de soi personnelle – « l'épanouissement » – professionnelle – une carrière réussie et la sécurité associée –, individuelle et collective – partagée par la communauté étudiante intégrée –, cet apprentissage évolutif institué fonctionnant en cercle vertueux.

Plus précisément, les écoles, par leur communication, se présentent comme des structures nécessaires pour les étudiantes et étudiants au vu du monde décrit comme fragilisé et mouvant dans lequel elles et ils s'intégreront, professionnellement et existentiellement. D'abord, plusieurs éléments invitent à penser l'incertitude face à l'avenir voire le déclin en cours d'un monde en transition, à un moment charnière de l'histoire de l'Humanité – *en « perpétuelle évolution » (ESSEC), « un monde toujours plus incertain » (EM Lyon). « Face à un monde en constante évolution » (NEOMA), face aux « enjeux de changement des entreprises et de la société » (Audencia), les écoles déclarent par exemple vouloir : « former des managers qui sauront conduire des organisations avec succès dans des univers de plus en plus [...] complexes » (TBS).*

Dans ce monde chaotique, les écoles se (pro)posent comme des institutions de référence, qui permettraient aux élèves de participer à l'évolution positive de la société et de ses organisations : « *contribuer à la construction d'un monde responsable, dynamique et positif pour les entreprises et les sociétés » (HEC), « former les prochaines générations afin qu'elles aient un impact positif sur ce dernier [le monde] et la société » (ESSEC), « construire un avenir meilleur, au service du développement économique, social et environnemental, en France et partout dans le monde » (NEOMA), « avoir l'ambition de mener une transformation positive de la société et de relever tous les défis, en France et à l'international » (NEOMA), « contribuer à interagir avec et forger la société de demain » (TBS)) « pour un monde plus sain et durable » (Audencia), tout en leur offrant les outils adéquats pour se stabiliser. Comme les entreprises néolibérales étudiées par Dujarier, les écoles affirment sur leurs sites que le passage en leur sein est « une nécessité vitale » (Dujarier, 2015a, Op.cit., p.22).*

Ce discours sur l'évolution constante et l'incertitude du monde actuel et par là, la perte des repères, joue avec une rhétorique développée en sciences sociales, et plus largement véhiculée dans la société, depuis les années 1980 et issue des multiples théories sur l'hypermodernité qui serait caractérisée par une forme « liquide », Pourtant, alors que la plupart de ces théories font, au fond « référence à la nostalgie d'un univers dans lequel il y avait une cohérence et une unicité », pour reprendre l'analyse de Dujarier sur celles proposées sur les sites internet d'entreprises néolibérales (Op.cit.), l'utilisation de cette rhétorique discursive semble ici avoir une tout autre portée, qui s'inscrit dans une double volonté : se distinguer des autres formations (les concurrents directs, les écoles de commerce, et plus éloignées, les écoles d'ingénieurs, IAE, DUT) mais plus largement des autres organisations de la société qui proposent des supports aux individus, et, par-là, se rendre attractives auprès d'un public jeune qui chercherait des institutions leur offrant du sens – à la fois des significations et des directions - et leur permettre de diminuer leur appréhension face à l'avenir en affirmant que s'orienter vers ce produit rare, sélectif et reconnu est un « bon choix » (Strenna, Chahraoui et Réveillère, 2009, p.4).

En effet, les écoles, face à cet ordre fatal du monde, donnent à voir le processus salvateur de transformation qu'elles mettent en œuvre, qui confère un caractère supérieur et puissant à l'étudiant dans son rôle d'acteur de sa et de la transformation.

Pour rendre le « *monde dynamique et durable* » (HEC), « *pour un monde plus sain et durable* » (Audencia), les établissements disent s'engager à « *former les prochaines générations afin qu'elles aient un impact positif sur ce dernier et la société* » (ESSEC), « *encourager les étudiants à avoir l'ambition de mener une transformation positive de la société et à relever tous les défis, en France et à l'international* » (NEOMA), et ainsi offrir la « *possibilité* » aux « *étudiants de contribuer à interagir et forger la société de demain* » (TBS).

Dans cette perspective, les écoles se posent comme doublement utiles, faisant des étudiantes et des étudiants des acteurs pris dans un cercle vertueux : d'après elles, le passage par la « grande école de commerce » permet aux élèves d'être adaptés à la demande des entreprises et offre, en retour, aux élèves de bonnes pratiques en entreprise qui amélioreront l'environnement global (économique, professionnel) et impacteront directement leur épanouissement personnel. Concrètement, elles permettraient à ces derniers de devenir des professionnels adaptés à la demande des entreprises¹⁹¹, et par là, d'intégrer sereinement la société dite incertaine. Ici, on peut souligner que la mobilisation de la dimension performative professionnelle (la réussite) va de pair avec sa dimension existentielle. En effet, l'individu est appelé sur deux versants de sa subjectivité : comme acteur professionnel et gestionnaire actif, d'une part, comme être accompli et épanoui, d'autre part, les écoles insistent particulièrement sur l'enrichissement de l'un sur l'autre.

Pour cela, elles leur offriraient un programme d'apprentissage et de formation idéal pour avoir les « *bonnes pratiques* » en entreprise qui leur permettraient de devenir des « *acteurs* » et « *architectes* » (NEOMA BS) du monde, tout en ayant une situation professionnelle sécurisée et économique plus que convenable. En somme, les écoles offrent une insertion professionnelle réussie (perspective d'emploi à l'issue des études, sécurité financière, carrière) tout en améliorant l'environnement global (économique, social, écologique, professionnel), amenant alors l'individu à trouver sa voie personnelle et existentielle.

« *TBS* » est, d'après son site, « *une École en mouvement : une école, lieu d'inspiration qui conduit ses étudiants vers un avenir professionnel sûr et motivant, en cohérence avec leurs aspirations* ».

L'ESSEC promet aux étudiants de les aider à « *tracer leur chemin singulier vers la liberté et la réussite individuelle et collective* ».

¹⁹¹ Ici, on voit déjà comment le discours institutionnel partagé pose les écoles en tant qu'institutions pour former des « entrepreneurs de soi ». D'après eux, elles proposent aux étudiantes et étudiants de leur fournir les informations suffisantes sur les « préférences des employeurs relatives aux diplômes » (Blanchard, 2012b, Op. cit., p.9/14) et à leur contenu, tout en leur offrant le choix de l'ordre de leur parcours et de sa spécialisation. Cela inscrit leur logique dans la théorie du signalement de Michael Spence pour qui, grâce à cette connaissance, les élèves « peuvent déterminer la formation optimale à recevoir afin de maximiser le taux de rendement des études sur le marché du travail » (Ibid.).

Ces affirmations institutionnelles rejoignent de nouveau celles des organisations contemporaines privées que Dujarier analyse. Celles-ci viseraient à la participation des employés qui « se font [...] porteurs de promesses d'intérêts matériels et moraux ; les finalités poursuivies [étant] bénéfiques pour tous » (Dujarier, 2015a, Op.cit., p.23).

Dans ce cadre, être des acteurs de ce monde à construire, ce serait devenir « *managers* » mais aussi « *entrepreneurs* », « *leaders* », et, cela ne serait possible que par le développement d'une multitude de compétences qui se déclinent en sous-catégorie de « savoir-être » (*soft skills*) et de savoir-faire, plus que de « *savoir* ». Rien d'étonnant à ce que la transformation promise soit éclairée par un ensemble de compétences à acquérir, puisque dans les organisations managériales, depuis les années 1980 déjà, la « gestion des hommes » passe par la « gestion des compétences » (Bellier, 2004 [1997]). Nous les avons distingué puis classées en grands thèmes puisque la déclinaison de ces qualificatifs, leur foisonnement, peut s'organiser en sous-groupes de synonymes de « grandes compétences » sous la forme suivante :

- Deux compétences cognitives : d'une part, être audacieux, créatif, innovant et, de l'autre, avoir un « esprit d'ouverture » sur les modes de solutions envisagés.
- Deux compétences personnelles, tournées vers les autres : d'un côté, être influent, inspirant, représenter un modèle pour autrui (concerne le regard que les autres portent sur soi) et, de l'autre, savoir s'adapter/être adaptable (concerne le regard de soi sur les autres).
- Une compétence relationnelle : Être collaboratif, agir et penser en collectif.
- Une compétence morale : S'inscrire dans un projet de performance plus large que celui soutenue par sa fonction individuelle, et développer par là une « responsabilité ».

Ces qualités comportementales telles que le « leadership » ou l'« adaptabilité » viennent encore renforcer l'assurance du choix puisqu'elles sont attendues en entreprise (Lazuech, 2000).

Le discours de l'EM Lyon va jusqu'à conférer un caractère héroïque à l'étudiant dans son rôle d'acteur du changement, au sein de sa vie personnelle et professionnelle, en déclinant le Programme Grande Ecole en un « parcours du Héros ».

« Le Programme Grande Ecole d'emlyon business school s'appuie sur le modèle du « parcours du Héros ». En effet, nous voulons vous transformer via un « appel à l'aventure » menant à une employabilité adaptée aux besoins et nouveaux enjeux des entreprises. En vous incitant à sortir de votre zone de confort, vous devenez des early makers : des individus différents et prêts à affronter les cycles de changement auxquels vous serez inévitablement confrontés dans votre vie personnelle comme dans votre vie professionnelle. »

Cet appel à une force invincible en soi invite l'étudiant à sortir de sa vie ordinaire, s'aventurer dans un parcours de transformation et, en un sens, à s'engager dans un « monomythe », ce voyage du héros qui commence par l'appel à l'aventure, se poursuit par des initiations et se termine par un retour après la réussite de sa quête.¹⁹²

¹⁹² Nous ne filerons pas plus longuement cette métaphore ici mais pouvons toutefois préciser que le monomythe a été décrit comme archétype d'un voyage de héros par Joseph Campbell dans *Le Héros aux mille et un visages* (1949), et que la description des étapes initiatiques nous intéressera un peu plus dans les chapitres suivants qui porteront sur l'espace associatif et plus spécifiquement sur ce que nous nommons la carrière associative. Voir la thèse d'Aude Montlahuc-Vannod (2021) pour une mobilisation de ce voyage du héros dans une thèse clinique

En somme, c'est comme si l'école proposait aux étudiantes et étudiants une solution miracle pour *réussir à ne pas subir* la situation, à travers le passage par des épreuves définies qui leur permettraient de sortir vainqueurs de leur parcours et de devenir « homme d'action » (Abrahams, 2007). De fait, d'après le discours institutionnel, cette transformation ne fonctionne que si un processus de transition est à l'œuvre, celui d'une acculturation chez les individus. En ce sens, les sites des écoles renseignent, en creux, sur les efforts à déployer pour atteindre les buts promis : accepter de passer de multiples étapes collectives que les dimensions de la grandeur, que nous allons présenter ci-après, éclairent, et adopter des attitudes personnelles et partagées durant ce processus de transformation.

3. Les cinq dimensions de la « grandeur » à l'intersection de quatre « mondes »

3.1 La dimension sociale ou l'excellence scolaire, au croisement des mondes marchand et de l'opinion

Les écoles *font commerce* d'un premier « instrument de grandeur » (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.165) qui est l'excellence ou l'exigence scolaire ou académique. Cette première dimension de la « grandeur » se trouve au croisement du monde marchand, dont la grandeur est définie par sa rareté, et du monde de l'opinion, dans lequel la grandeur est caractérisée par sa reconnaissance auprès de « récepteurs » (Ibid., p.223). Notons que la frontière entre ces deux mondes est poreuse puisque : « l'objet de nature marchande est une chose vers laquelle tendent des désirs concurrents d'appropriation, *une chose désirable, vendable et commercialisable* » (Ibid., p.247).

Plus précisément, cette dimension est rattachée au « Programme Grande Ecole » qui, outre que lui est attribué la qualité de « grandeur » par sa simple dénomination, est présenté par les écoles comme le parcours dit « d'excellence » – et précisément « d'excellence académique » (Blanchard 2012b, Op. cit., 2/14). Ce qualificatif dans la communication institutionnelle revient de manière récurrente, rendant visible la promesse de la « supériorité » de ce cursus par rapport aux autres et renforçant l'idée que l'intégration dans ces écoles se fait au nom du mérite scolaire (Allouche, 2021). Pour autant, le caractère « excellent » ne désigne jamais précisément les cours et enseignements que les élèves suivront. Prenons quelques exemples :

Audencia propose « une expérience qui fera de vous l'acteur d'une formation d'excellence en management avec une équipe de professeurs impliqués dans le monde de l'entreprise et de la recherche qui vous transmet ses connaissances en sciences du management ».

Sur le site de TBS, la notion « d'excellence académique » est adossée au projet de « faire rayonner la qualité de son enseignement et de sa recherche par le recrutement d'un

sur les cadres-dirigeants. Montlahuc-Vannod, A., (2021). *Les dirigeants face à la transition subie : restauration identitaire et défi imaginaire -en outplacement*. Thèse en sciences de gestion, Paris I – ESCP.

corps professoral de haut niveau et délivrer une pédagogie adaptée aux enjeux des entreprises et de la société ».

Dans ces deux premiers cas, « l'excellence » est associée aux professeurs recrutés dans ces écoles, qui seraient « excellents », de « haut niveau » par leur activité de recherche et par leur implication dans le champ économique dans une carrière internationale. Mais rien n'est dit sur le niveau du contenu pédagogique qui serait supérieur ni des enseignements qui sont fournis.

La page de NEOMA BS précise : « Vous aussi, comme plus de 59 500 diplômés à travers le monde, faites le choix d'un cursus d'excellence et rejoignez la convivialité de la famille NEOMA Business School ».

Cette fois-ci, l'école joue sur la « vitrine » du PGE sans donner d'indication sur cette « excellence ». De fait, comme nous l'avons précisé en introduction, ce cursus est le plus ancien et jouit d'un prestige puisqu'il est associé historiquement aux « classes préparatoires aux Grandes Ecoles ». Rappelons simplement que ce n'est qu'à partir des années 1960 que les écoles ouvrent des admissions dites « parallèles » de manière marginale, cette ouverture prenant de l'ampleur dans les années 1990 (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.497).

Dans cette perspective, on peut noter que les écoles dites du « Top 5 » se distinguent des autres car elles insistent particulièrement sur l'aspect « intellectuel », plus élitiste, de la formation pour les élèves : d'abord, avec le développement de capacités intellectuelles (individuelles) et pas seulement relationnelles, ensuite, avec l'objectif pour leurs recrutés de devenir des leaders « inspirants » (ESSEC) ou « influents » (ESCP).¹⁹³ L'excellence n'est alors pas présentée comme extérieure à l'individu, mais déjà intériorisée par celui-ci : il en est doté.

HEC : « Les programme Grande Ecole et nos Mastères Spécialisés sont conçus pour transformer des potentiels exceptionnels en réussites professionnelles et personnelles »

EDHEC : « Les formations d'excellence doivent être accessibles à une large diversité de profils, selon le mérite académique plutôt que sur les seules capacités financières des candidats. »

Ici, on voit comment les textes de HEC ou de l'EDHEC associent bien l'excellence de la formation à celle des étudiantes et étudiants qui rejoignent l'école. C'est la sélection qui désigne explicitement l'excellence. Cette rhétorique fait référence à l'« idéologie du don personnel » (Blanchard, Orange et Pierrel, Op.cit.), particulièrement présente en CPGE (Tenret, 2011, p. 103), et s'inscrit donc dans la continuité de ce cursus précédent qui concerne la majorité des élèves et qui engage un « rapport aristocratique » au savoir (Blanchard, Orange et Pierrel, Op.cit., p.72).

Ainsi, aucune promesse d'excellence dans les cours n'est effectivement formulée par les écoles sur leurs sites internet. La déception des étudiantes et étudiants par rapport aux enseignements, que nous étudions dans le chapitre suivant, traduit ainsi la confusion qui existe autour de cette notion d'excellence et la méconnaissance de ce qu'il se passe vraiment dans ces écoles. Pour

¹⁹³ Cette décision de communication rejoint le constat de Draelants (2010) sur l'attraction de ces écoles qui s'expliquerait notamment par leur image d'excellence.

autant, la croyance en l'excellence académique de la formation est maintenue par le flou autour des objets concernés par « l'excellence » dans les discours institutionnels – sur les sites des établissements comme sur le site de la CGE cité en introduction. Une lecture superficielle du discours et des éléments accessibles sur ces établissements laisse penser que celle-ci est effective, comme le constate amèrement Robin, confronté à la réalité de la formation scolaire :

« J'ai compris pourquoi les écoles encouragent la prise d'initiative, à la formation, parce qu'en fait, le tronc commun, de ce que j'ai pu observer, n'est malheureusement pas au niveau des promesses faites. Ou en tout cas de l'image qu'on en a. On imagine un certain élitisme en fait, sur le plan scolaire. En vérité, j'étais déçu sur le niveau de formation ».

Une analyse approfondie comme proposée ici permet de démontrer son absence effective dans les objectifs scolaires, mais éclaire que cette qualité est surtout associée aux figures de réussite professionnelle dans le champ académique que sont les enseignants-chercheurs sélectionnés.

3.2 La dimension économique ou l'assurance d'une carrière, au croisement des mondes marchand et industriel

Les écoles font aussi commerce de l'insertion professionnelle de leurs *alumni* dans un processus de carrière, qui apparaît alors comme gage de grandeur marchande et industrielle, l'objet valant dans ce dernier monde pour son « efficacité », son « caractère fonctionnel » (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.247). Elles assurent ainsi un « avenir professionnel prospère », pour reprendre la formule de Draelants (2010, p.351). De fait, elles promettent une situation professionnelle sécurisée et économique plus que convenable et exponentielle, que nous avons retracée par le « *storytelling* marchand » et par notre introduction. Les chiffres que nous avons fournis peuvent être complétés de deux précisions : d'après la CGE, 81,8 % des diplômés de 2021 en emploi, en France, sont embauchés en CDI et les élèves deviennent majoritairement des cadres du secteur privé (CGE, 2022a, p.6). Plus précisément, des cadres (86,1% pour la promotion 2021, en augmentation par rapport à l'année précédente, permettant d'atteindre le « niveau avant-crise »¹⁹⁴) du secteur privé (96% de la promotion 2021 en augmentation par rapport à 2020¹⁹⁵), qui intègrent les sociétés de conseil (18,6% de la promotion de 2021 en diminution par rapport à 2020 et 2019¹⁹⁶) les « banques-assurances » (14,8% promotion 2021 au même niveau que la promotion 2019 après une légère augmentation en 2020¹⁹⁷) les TIC (16,1% promotion 2021, en forte et constante augmentation par rapport aux deux années précédentes¹⁹⁸) et le « Commerce » (9,5% promotion 2021, globalement stable par rapport aux promotions de 2019 et 2020¹⁹⁹).

Pour autant, ce ne sont pas des diplômes – et des diplômés – « standardisés » qu'elles disent produire et former, mais bien des individus ayant des caractéristiques communes distinctives

¹⁹⁴ Et plus spécifiquement : 75,6% pour la promotion 2020 avec une légère diminution entre 2018 et 2020 (de 3,4 à 3,9%). Enquête Insertion des diplômés (CGE, 2021, p.48). Consulté le 03/08/2023.

¹⁹⁵ Précisément : 91,5% de la promotion 2020. (Ibid., p.40).

¹⁹⁶ 23,8% pour la promotion 2019, 20,4% pour celle de 2020. Pour tous les chiffres qui suivent, Pour 2019 et 2020 : CGE, 2021, Op.cit., p.53 ; pour 2021 : CGE, 2022a, Op.cit., p.79.

¹⁹⁷ En appui des mêmes sources un an avant 14,4% promotion 2019 (CGE, 2019), 16,1% promotion 2020.

¹⁹⁸ 10,9 % promotion 2019, 11, 4% promotion 2020.

¹⁹⁹ 9% promotion 2019 et 9,8% promotion 2020.

sur le marché de l'emploi : elles offriraient aux étudiants une formation homogène et permettant en même temps une individualisation de soi sur le marché de l'emploi avec un « CV unique » pour chacun (Bès, Op.cit., p.331).

3.3 Une dimension « éthique » de la grandeur au croisement de trois mondes : former des manager « vertueux »

Nous avons vu que, par leur configuration et leur implantation au croisement de plusieurs espaces institutionnels – et de la pression qui leur est associée – les écoles réagissaient à la demande des acteurs sociaux et institutionnels, elle-même véhiculée par les médias et le gouvernement, par l'adaptation appliquée de leur formation aux logiques qui les régissent. En somme, les directions des écoles donnent à voir leur « bonne volonté » à s'adapter (Pasquali, Op.cit.), et celle-ci se traduit par une dimension de la grandeur promise : celle d'une éthique, ou plus spécifiquement celle de former des managers « vertueux », pour reprendre l'un des piliers de la performativité du logos gestionnaire proposé par Boussard (2008, Op.cit.).

Deux changements dans la formation, dans ses contenus et objectifs pédagogiques, sont apparus saillants au fil de notre enquête, grâce à l'analyse des sites internet des écoles : l'intégration de la « prévoyance » et de « bonnes conduites » écologiques (Comby et Grossetête, 2012) et paritaires, notion à laquelle nous rattachons notamment l'égalité hommes femmes.

C'est en ce sens que la « grandeur » promue est aussi une « grandeur éthique ». Nous choisissons ici l'adjectif « éthique » plutôt que de celui de « morale » du fait de sa résonance wéberienne, sociologue que nous mobilisons dans cette thèse, même si nous pourrions utiliser de manière synonymique le terme de « morale » pour éviter les répétitions²⁰⁰. Cette grandeur se trouve précisément au croisement des trois marchés : celui de l'opinion, du monde marchand et du monde industriel, puisqu'elle renvoie à la fois au caractère extraordinaire, « débanalisé » de ce qui est grand, à sa rareté mais aussi à sa fonctionnalité dans le champ du travail.

Plus précisément, cette double dimension n'est pas inédite mais prend une forme particulière ces dernières années dans la communication institutionnelle²⁰¹, car elle est produite en écho à deux mouvements sociétaux, qui font émerger des besoins chez les élèves et qui redéfinissent les préoccupations de société.

D'un côté, celui concernant les questions d'égalité hommes-femmes, qui a pris place dans le champ des entreprises dès les années 2000 par la mise en place de dispositifs professionnels associés (Boussard et Bosvieux-Onyekwelu, 2022, p.5), mais qui est apparu surtout récemment avec la lutte contre les violences sexistes et sexuelles. Ce mouvement s'introduit non seulement dans le champ du travail, mais aussi, dans celui, plus large, du politique, avec le phénomène #metoo dès l'automne 2017 et la prise de parole massive des femmes dans différents secteurs professionnels. Celles-ci ont dévoilé des abus sexistes et sexuels dans l'espace médiatique

²⁰⁰ Nous nous inscrivons ainsi dans la lignée de Boussard et Bosvieux-Onyekwelu (2022, NBP1, p.5).

²⁰¹ De fait, le début des années 2000 a mis à jour plutôt un intérêt de ces écoles sur l'inclusion et la diversité sociale, mouvement intimement lié aux critiques faites sur le manque d'ouverture sociale de ces écoles. Mais peu d'éléments à ce sujet n'apparaissent dans la formation aujourd'hui si l'on en croit les brochures.

jusqu'à être accompagnées de changements législatifs (loi Schiappa de 2018, loi de 2021 sur l'inceste et l'allongement de la prescription²⁰²).

De l'autre, les enjeux environnementaux se sont imposés, inexorablement, aux écoles. D'abord parce que le champ des entreprises a reconnu la « responsabilité sociale des entreprises » dès les années 1990 et intégré la protection de l'environnement dans des initiatives structurelles et managériales depuis les années 2000, incitant ainsi leurs professionnels à intégrer ces défis et cette urgence dans leur pratique et leur *ethos* (Boussard Bosvieux-Onyekwelu, Op.cit.). Le « sens des responsabilités » attendu chez ces élèves bientôt intégrés dans le monde du travail, en réponse à la critique des « irresponsabilités » économiques et sociales des entreprises dans leurs activités (Descolonges et Saincy, 2004), n'est ainsi pas nouveau. Mais ce nouvel élan dans la grandeur s'explique surtout, parce que ces enjeux sont au cœur des mobilisations actuelles, notamment celles de la jeunesse – mouvement institué de « Youth for climate »²⁰³ après Greta Thunberg²⁰⁴ prenant place dans l'espace social en 2018 – dans laquelle ces écoles, de fait, recrutent leurs étudiants. De fait, la jeunesse, même « dominante » (Bourdieu, 1989 ; Darmon, 2015[2013]), est actuellement affectée par la situation environnementale dégradée : en comparaison à vingt ans plus tôt, l'écologie – et précisément « le climat et l'environnement » ainsi que l'urgence à se mobiliser politiquement – et l'égalité des sexes – la défense des droits des femmes, du féminisme et de la dénonciation des violences sexuelles – sont autant des raisons à se mobiliser (Ibid., p.101) que des références idéales (Ibid., p.166) pour ces étudiantes et étudiants²⁰⁵. La CGE met d'ailleurs en exergue la "place de la responsabilité sociétale des entreprises" dans les intérêts des élèves de ces écoles alors en postes, à partir de son enquête de 2018. Ainsi, d'après l'enquête 2022, les deux tiers des diplômé-e-s en activité professionnelle considèrent que la transition écologique fait partie des préoccupations de leur employeur, et la RSE fait partie des missions de 23,4% des diplômé-e-s en poste de la promotion 2022 (CGE, 2022a, p.61).

L'intégration de ces attentes sociales dans le dispositif pédagogique des établissements, scolaire ou associatif, est flagrante.

En ce qui concerne la question environnementale, l'EM Lyon est un exemple intéressant. La transformation de son programme en 2022 par rapport à celui de 2019 illustre la manière dont une école de commerce négocie avec ces contraintes environnementales et les besoins internes (Lemaitre, 2009, Op.cit.), et donne à voir la rapidité de réaction et d'adaptation à ceux-là.

Voir Annexe 7.3.a : *EM Lyon, programme PGE 2019 « Comment devenir un maker ? »*. Capture d'écran, documentation consultée en août 2020.

Voir Annexe 7.3.b : *EM LYON, programme PGE 2022 « L'excellence ici et maintenant »*. Capture d'écran, documentation consultée en août 2022.

²⁰² https://www.lemonde.fr/societe/live/2022/10/05/metoo-en-direct-l-emergence-de-ce-mouvement-a-permis-de-denoncer-des-comportements-inadmissibles-qui-etaient-tus-jusqu-alors_6144465_3224.html consulté le 23/01/2023.

²⁰³ <https://youthforclimate.fr/>, consulté le 23/01/2023.

²⁰⁴ https://www.lexpress.fr/environnement/greta-thunberg-lanceuse-d-alerte-climatique_2090892.html

²⁰⁵ J'en ai produit un compte rendu. Voir : Trarieux, M. (2022) sur Martial Foucault et Anne Muxel, *Une jeunesse engagée. Enquête sur les étudiants de Sciences Po, 2002-2022*, <https://doi.org/10.4000/lectures.58833>.

Au premier regard, la plaquette est transformée : nouvelles teintes, nouveau design, plus épuré, de nombreux cours apparaissant en 2022 absents trois ans auparavant. En s’y penchant plus avant, on remarque que ces cours connaissent des changements d’intitulés qui insufflent un souffle contemporain à la formation mais pas de rupture dans le contenu : « *Introduction to business statistic* » est devenue « *Business Statistic et Data analysis* » ; l’ « économie-Droit » de 2019 se retrouve divisée en trois sous-catégories en 2022, le « Droit », la « Micro-économie » et la « Macro-économie » ; et il en est de même pour la majorité des cours. Mais le programme de 2022 révèle l’introduction d’enseignements inédits manifestement inscrits dans une approche anthropologique active et réflexive à la fois. « Agir pour le climat » au 1^{er} semestre et « Dive into culture²⁰⁶ » au second semestre sont complétés d’une « expérience » obligatoire dite d’« engagement responsable », qui consiste en un « engagement citoyen » actif de 50 h orienté vers des « jeux sociétaux et environnementaux »²⁰⁷ et à la pratique étudiante d’un projet à visée « responsable ». Cette école propose aux étudiantes et étudiants de se saisir activement de ces nouveaux enjeux dans un cadre pédagogique structuré et limité.

Ainsi, les enjeux climatiques se diffusent jusque dans l’espace associatif et ses pratiques. On recense en 2023 les associations suivantes : Sur 30 associations à TBS, un Bureau du Développement Durable (B3D) et sur 25 associations à Audencia, le groupe ENVOL pour le développement durable ; sur 86 associations à NEOMA BS, deux associations respectivement sur les campus de Reims et de Rouen – OIKOS et Éthika, associations dites de promotion du développement durable. Toutes ces associations ont pour fonction principale de sensibiliser les élèves à un « développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable »²⁰⁸ et de leur proposer des activités ponctuelles de consommation (produits, ou événements ludiques) tournées vers cet enjeu.

A l’ESSEC (100 associations), l’ESCP (48) et l’EM Lyon (37), l’association Noise²⁰⁹ est implantée et « a pour mission de rendre le monde de demain meilleur »²¹⁰. Les étudiantes et étudiants proposent des ventes de « paniers bio » de produits locaux sur leur campus, mettent en place des séminaires de sensibilisation aux enjeux environnementaux, travaillent en collaboration avec leur administration pour améliorer le bilan carbone de l’établissement (ESCP), labellisent des événements jugés « éco-responsables » à l’intérieur de leur école (EM Lyon). L’EM Lyon compte aussi une nouvelle association Carpe & Diem qui a un « Pôle Nature » tourné vers la biodiversité. A l’EDHEC (52), six associations portent sur la promotion à la RSE (DEVELOP, OIKOS) et sur la sensibilisation des élèves de la promotion aux enjeux du développement durable (OIKOS, GREEN IMPACT), sur des pratiques actions écologiques ponctuelles (collecte de déchets avec SUNSET et nettoyage de l’espace public avec GREEN IMPACT une fois par an, envoi de lampes solaires dans des pays où l’accès à l’électricité est

²⁰⁶ Traduction de « Plonger dans la culture ».

²⁰⁷ <https://masters.em-lyon.com/fr/pge-astf-programme/pge-astf-programme-dengagement-responsable#:~:text=Dans%20votre%20cursus%20%C3%A0%20emlyon,aux%20enjeux%20soci%C3%A9taux%20et%20environnementaux>. Consulté le 03/08/2023.

²⁰⁸ Définition de l’INSEE, consulté le 08/07/2023.

²⁰⁹ Nouvel Observatoire de l’Innovation Sociale et Environnementale, association commune à plusieurs grandes écoles <https://the-noise.org/>, consulté le 03/08/2023.

²¹⁰ <https://www.admissibles-bce-escp.com/vie-etudiante>. Consulté le 08/07/2023.

difficile avec L.E.D). Sur un sujet en proximité qu'est la protection animale, l'ESSEC compte ALMA, association créée en 2018²¹¹, et dans un établissement voisin, l'EDHEC PROTECTION ANIMALE a pour visée de faire connaître la cause animale au sein de leur école.

D'une même manière, les questions de genre et d'égalités sexuées prennent place aussi dans l'espace associatif de ces écoles. A NEOMA BS spécifiquement sur le Campus de Reims, AIME, l'Association Internationale de Mobilisation pour l'Égalité en 2011, cherche à promouvoir des valeurs d'entraide et d'égalité, et Égayons-Nous, créée en 2010, vise à sensibiliser les élèves aux thématiques, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre. A l'EM Lyon, deux Collectifs, Olympe, pour la promotion de l'égalité femme-homme et de lutte contre le sexisme et les discriminations genrées ; Em'Brace, collectif LGBTQ+ créé en septembre 2020. A l'EDHEC, RISE a pour objet de sensibiliser les élèves à la cause LGBT, de lutter contre l'homophobie et toutes sortes de discriminations, de mener des campagnes de prévention santé et de promouvoir la culture gay et HEQUALISHE, lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes. A l'ESCP, Aware, créée en 2016, est pour la promotion de l'égalité des genres, et ESCAPE, association LGBTQ+, s'allie à cette mobilisation sur le campus. A l'ESSEC, He for She a pour but de sensibiliser les élèves à l'égalité des sexes.

Toutes ces associations proposent surtout des actions locales ponctuelles tournées vers les élèves, et qui se combinent avec une sensibilisation à ces sujets contemporains.

Les établissements capitalisent donc sur la morale, pour reprendre la formule de Boussard et Bosvieux-Onyekwelu (Op.cit, 2022), et soutiennent ainsi une grandeur éthique qui permet d'inscrire l'apprentissage affiché dans une pratique démocratique, ouverte sur le monde et le sensible, mais aussi de distinguer leur formation – et leurs élèves – de celle – et de ceux – des autres établissements. De fait, la sensibilisation sociale et environnementale, notamment, a une valeur distinctive : la norme de prévoyance a une fonction symbolique et sociale et renvoie aux « bonnes manières » des classes supérieures (Comby et Grossetête, Op.cit.).

3.4 Une dimension groupale inscrivant la grandeur dans le monde domestique : l'école, une famille puissante

C'est donc à travers une « *expérience globale* » (Skema BS) que le passage en école peut être réussi. Celle-ci s'organise, comme précisé, autour des enseignements, des stages (qualifiés « d'expériences²¹² professionnelles ») – en France comme à l'international – et de l'associatif, présentés comme les piliers principaux de la formation. Dit autrement, d'après les écoles, les frais de scolarité investis engagent l'étudiant à suivre la *formation intégralement*, donc l'expérience associée dans sa *totalité*, pour arriver au résultat escompté.

²¹¹ D'après Facebook : https://www.facebook.com/ALMAessec?locale=fr_FR. Consulté le 03/08/2023.

²¹² Notons que le terme d'expérience est mobilisé dans cette thèse comme mot de la langue courant (sans guillemets), mais aussi comme mot indigène (nous le mettons donc entre guillemets aussi) (voir Introduction). Ici, il fait référence à cette dernière acception, c'est-à-dire à la promesse institutionnelle d'une « expérience » entendue comme proposition de faire l'épreuve de la vie à travers une mise en pratique offerte par la formation.

Notons que « l'expérience » est un terme récurrent dans le discours institutionnel. Il apparaît comme la promesse générale et commune de la somme de parcours individuels réussis. Ce terme renvoie en fait à l'épreuve de plusieurs réalités – associative, éducative, professionnelle, internationale – qui permettrait d'acquérir des connaissances voire une certaine « sagesse de vie »²¹³. Cette confrontation et cette mise en pratique, limitée au cadre des réalités concernées (ici, le monde de l'entreprise, le pays découvert par le voyage, l'activité associative sur le campus, les cours partagés avec les camarades), si l'on en croit les écoles, est évidemment offerte à toutes et tous, et accessible uniquement par la formation au sein de l'école. L'expérience globale serait donc le moyen nécessaire pour la transformation de soi à travers l'épreuve d'une réalité vécue puis maîtrisée par l'étudiant, lui permettant d'arriver sur le marché de l'emploi avec un bagage pour réussir. Ce serait donc en cela que « l'expérience » partagée mais construite de manière singulière par chacun serait la voie de la réussite de tous.²¹⁴

Pour la vivre, et pour que le cercle vertueux de la « grandeur » soit efficient, un élément s'ajoute : celui d'être un membre de la « communauté » étudiante de son école, durant son parcours, d'abord, en intégrant cette nouvelle « famille » (NEOMA BS, Audencia) et en participant à la création d'un « esprit de promo » (ESCP). En bref, il faut devenir un membre actif de l'école, c'est-à-dire être un individu qui ne peut être dissocié de l'appartenance à un « corps », à « une même maison » (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.116), engagé dans le maintien du groupe qui porte la grandeur multiple explorée par les dimensions précédentes, ce qui lui permet de tenir son rang. En ce sens, la grandeur s'inscrit ici dans le « monde domestique » (Ibid.).

Comme le resitue le site de NEOMA BS : « *Le slogan “Be passionate, shape the future”²¹⁵ (...) évoque ainsi la mission de l'École et de ses membres, et la façon de réaliser cette mission, avec passion et engagement, signe distinctif fort qui rassemble l'ensemble de sa communauté pour inspirer et former ceux qui construisent le monde de demain.* »

Pour ce faire, les étudiantes et étudiants doivent d'abord s'installer sur le campus de leur école et s'y ancrer par leur activité scolaire et associative. Elles et ils sont aussi invités à faire partie de cette « communauté » hors des murs de l'école, lors de leurs stages et de l'international par exemple. C'est aussi en maintenant sa présence et sa participation dans la « communauté » après être sortie de l'école, en fait, dans ce que les établissements nomment « la communauté des diplômés » (Audencia) ou des « alumni » (TBS), que les élèves peuvent prétendre à faire partie de cette nouvelle famille. Citons la directrice de TBS, dont les paroles sont retranscrites sur le site internet de l'école dont elle se rattache : « *Quel que soit votre besoin de formation, je souhaite que vous trouviez dans ces pages les informations qui vous donneront envie de rejoindre la communauté des 40 000 diplômés de TBS de par le monde* » et les mots affichés à l'entrée du bureau des alumni de cette même école : « *Ce n'est pas parce qu'on est diplômé que l'école est finie* » (figure ci-dessous).

²¹³ <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience> consulté le 17/10/2022.

²¹⁴ Ce point sera revisité dans nos chapitres suivants sur l'espace associatif, puisque la promesse « d'expérience » et sa concrétisation est au cœur du mode de socialisation de cet univers intra-école.

²¹⁵ A traduire par « soyez passionné, façonnez l'avenir ».

Voir Annexe 7.4. : Entrée du bureau des *alumni* de Toulouse BS (extérieur) « *Ce n'est pas parce qu'on est diplômé que l'école est finie* ». Photo prise par Margaux Trarieux, février 2023.

La communication souligne parfois même le caractère insuffisant de l'association avec son école : à en croire certains effets de discours, les étudiantes et étudiants devraient inscrire cet engagement et les dimensions de la grandeur dans leur corps, dans leurs gênes - en portant « l'ADN » de l'école (EDHEC, EM Lyon, Audencia) qui peut être qualifié, comme à l'EM Lyon, d'« *early makers* » que nous traduisons dans l'idée d'une capacité à créer par anticipation.

EDHEC : « *C'est une conviction ancrée dans l'ADN de l'EDHEC depuis sa fondation : les formations d'excellence doivent être accessibles à une large diversité de profils, selon le mérite académique.* »

Ainsi, par cette dimension groupale affirmée, les écoles promettent à leurs élèves d'être « grands » dans le monde domestique : la grandeur renvoie plus spécifiquement à la supériorité du rang de l'individu inscrit dans un groupe, une maison commune, dont la permanence est rattachée à des traditions et à la fidélité de celui qui la rejoint, et dans laquelle elle « est fonction de la position occupée dans des chaînes de dépendances personnelles », pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot (Op.cit., p.206). On voit bien ici la limite de cette promesse puisque la hiérarchie convoque, par son essence même, des « grands » mais aussi des « petits », dont les écoles ne disent rien par leur communication.

3.5 Une dimension personnelle : se « placer », au croisement des mondes domestique, industriel et de l'opinion

Cette dernière dimension renvoie à la question de la « place », et plus spécifiquement au désir de la trouver, comme visée des étudiantes et étudiants à cette étape de leur vie. Nous choisissons cette notion de « place » pour plusieurs raisons théoriques.

D'abord, rappelons que « la jeunesse apparaît comme le temps qu'il faut pour trouver sa place » (Mauger, 2010, p.87). En effet, les élèves de classe préparatoire comme les étudiants d'université qui se tournent vers la « grande école » vivent, du fait de leur âge et de leur statut, un moment de transition entre apesanteur et stabilité (Galland, 1990), entre leur « position sociale initiale » et leur « position future » encore indéterminée et flottante (Mauger, Op.cit.). Cela est d'autant plus saillant dans un système national où l'expérience du devenir adulte est caractérisée par le fait de « se placer », c'est-à-dire de s'intégrer socialement au sein de trajectoires « dominées par l'enjeu des études et du premier emploi » (2008a, p.16), comme le rappelle Cécile Van de Velde (2008a) sur le cas français. Dans son travail, elle distingue ce phénomène des autres logiques européennes à l'œuvre, qu'elles catégorisent comme suit : « se trouver » – dans une logique de développement personnel –, « s'assumer » – renvoyant à une émancipation individuelle liée à des trajectoires courtes – ou « s'installer », en construisant un espace et familial, un foyer.

Par ailleurs, cette notion renvoie aussi au contexte néolibéral et concurrentiel dans lequel les étudiantes et étudiants se trouvent et sont projetés de force à la sortie de leur école, et dans

lequel se dessinent des enjeux de « luttes » que Blondel et de Gaulejac ont explorés dans leur travail sur *La lutte des places*. Ils la définissent comme « une lutte d'individus solitaires contre la société pour trouver une « place », c'est-à-dire un statut, une identité, une reconnaissance, une existence » (p.19). Ici, plus spécifiquement, la place souhaitée par les élèves est à la fois faite de sens (les désirs projetés dans l'activité future et son caractère éthiquement viable, par exemple) et de sécurité (en référence à la position socio-économique et socio-professionnelle, et l'intégration dans le corps d'une élite managériale).

Dans leur discours, les écoles insistent sur le fait que les étudiantes et étudiants sont voués à s'épanouir autant professionnellement que personnellement si elles et ils suivent le parcours proposé, mais aussi, par-là, à se distinguer. En ce sens, le discours invite à « l'autonomie », notion plurielle (Cicchelli avec l'Observatoire de la vie étudiante, 2013). Spécifiquement ici, cette autonomie est distinctive. Intégrer une grande école de commerce permettrait de devenir acteur dans le monde fragilisé, et de se positionner en-dehors de ce que subirait l'homme banal. Le caractère « débanalisé », rejoignant l'état de grandeur dans le monde de l'opinion, est alors associé à la structure elle-même, dans sa fonction, mais aussi à l'individu qui l'intègre, dans son devenir. On propose finalement à l'étudiant potentiel de « devenir grand », c'est-à-dire à la fois devenir un adulte et accéder à une « prise de pouvoir » dans l'espace social. C'est en fonction de la définition de son ambition qu'il lui faudra « s'adapter à la condition objective d'une position » (Galland, Op.cit., p.538), et nous posons que c'est précisément ce à quoi les écoles, par leur discours d'abord, proposent de répondre. En ce sens, les établissements se posent en tant que lieu d'« entrisme », c'est-à-dire comme espace-temps pour faciliter le « mouvement par lequel l'homme s'efforce jusqu'au terme de l'existence de rentrer dans la vie » (Lapassade, 1977[1963], p.67). Ainsi, elles promettent d'offrir une grandeur personnelle, entre monde domestique – être respecté dans le groupe des pairs –, monde industriel – avoir une utilité, une fonctionnalité sur le marché de l'emploi par le passage par ces écoles – et monde de l'opinion – être reconnu comme tel.

Par ce détour par les cinq dimensions de la grandeur, une boucle se referme, dessinant un cercle vertueux : en faisant état de leur « grandeur » promise, ces écoles promettent surtout aux élèves qui les rejoindront qu'ils et elles en seront dotés. Pour autant, le discours proclamé par celles-ci crée de la confusion dans l'état de grandeur : la grandeur de l'école (et donc de ce double objet qu'elle propose, la formation et le diplôme), déjà multiple, est définie en miroir de l'individu qui la rejoint, comme si l'institution et l'étudiant ne faisaient qu'un, que la grandeur de l'un faisait la grandeur de l'autre. On comprend que par souci – et besoin – de cohérence, les écoles inscrivent leurs grandeurs dans un discours efficace, et réduit de « l'incertitude liée à la complexité » (Draelants et Dumay, Op.cit., p.14) du bien comme du cadre social dans lequel celui-ci s'inscrit. De fait, on peut rappeler, comme le fait Boussard (Op.cit) sur le marché des dispositifs de gestion, qu'une conception du marché par la théorie économique classique qui consiste à dire qu'il existerait des « marchés parfaits dans lesquels les échanges ont lieu dans le

cadre d'une information pure et parfaite » est plus que rare, le cas le plus courant étant l'« existence d'incertitudes » (Ibid., p.198) ce que G.Akerlof²¹⁶ (1970) a mis en exergue.

Les établissements tentent de dépasser cet état de fait, par un discours qui souligne l'existence d'un équilibre parfait, elles-mêmes et les étudiantes et étudiants se nourrissant mutuellement, dans le but que leur produit devienne un blason alléchant pour le potentiel client et investisseur de celui-ci autant que pour les employeurs. Ainsi, cela signifie que le dispositif de grandeur intrique objet et sujet : rappelons que Boltanski et Thévenot précisent que si les objets ou dispositifs « sont agencés avec des sujets », « on peut dire qu'ils contribuent à objectiver la grandeur des personnes », par exemple, précisent les auteurs, « les diplômés » (Op.cit., p.179). Cela signifie que l'état de grand des élèves est fonction de l'état de grand de leur diplôme et de leur établissement : le rapport social apparaît ainsi comme un *rapport de coopération*.

Ce phénomène discursif nous semble être un révélateur du tiraillement stratégique de ces établissements entre leur inscription dans un modèle français « grandes écoles », reconnu, et un modèle international des « *management schools* » (Blanchard, 2009) ; prises entre leur implantation dans le champ académique et le champ économique, entre la « business school », « marque commerciale », et la marque historique « grande école » (Pasquali, Op.cit., p.183). Il révèle l'ambivalence dans le type d'institution que ces établissements promettent d'être : lieu structurant et de référence pour ses étudiantes et étudiants mais dans des dimensions parfois difficilement conciliables.

4. Le renforcement de la grandeur protéiforme en temps de crise

Face au contexte contraignant de la crise de la Covid-19, nous avons interrogé la façon dont les directions des écoles étudiées ont parlé discursivement de leur réaction face à la crise par leur communication en ligne. L'objectif de notre lecture et analyse était de comprendre ce que la crise avait ébranlé dans l'organisation du cursus et dans « l'expérience étudiante » promise, ainsi que dans le rapport entre étudiant et institution scolaire, pour finalement saisir ce que les sites affichaient de la « grandeur », mise en péril aussi.

De manière synthétique, les deux priorités affichées par toutes les écoles ont été la sécurité sanitaire de la communauté de l'école – le personnel et les élèves - ainsi que la continuité pédagogique. L'ensemble des informations apportées renvoyait surtout à la capacité de l'école à savoir y répondre. Mais plus largement, le discours des écoles pendant cette période a révélé la volonté de saisir la crise bien au-delà de son aspect paralysant et totalisant.

Plus précisément, la plupart des écoles ont fortement communiqué dès l'entrée dans le confinement en France et leur discours a fait émerger les thèmes suivants : la mise en action de l'établissement durant la crise ; la santé physique directement liée au virus et aux indications du ministère ; la gouvernance ; la santé mentale (conséquences psychologiques de la crise et du confinement) ; la continuité pédagogique ; la vie associative et le maintien de la communauté. Seule l'école Audencia a acté, le 20 mars 2020, une décision dans une perspective dite

²¹⁶ Cite par Boussard (2008, p.84) : Akerlof, G. (1970). The market for « Lemons »: quantitative uncertainty and the Market mechanism. *Quarterly Journal of economics*, 488-500.

« responsable et éthique » : celle « de ne pas utiliser la crise sanitaire actuelle comme sujet de communication institutionnelle spontanée » mais de laisser uniquement cet événement à la « science » et donc à la parole des « enseignants-chercheurs » spécialisés dans ces questions, tout en restant disponibles si les étudiants venaient à solliciter l'équipe. Le site de l'école, peut-être par pression des concurrents, a finalement affiché des informations régulières sur les concours et sur l'expérience des cours à distance, à travers de courtes vidéos d'étudiantes et étudiants, d'enseignants et enseignantes. Toutes les écoles ont utilisé des paroles d'experts, pour renforcer l'effet d'autorité du discours et, par-là, ériger en vérité les propositions institutionnelles, puisque ce mécanisme leur donne un « statut d'objet scientifique » (Léglise et Garric, 2012, p.2). Les acteurs sociaux rattachés à cette figure étaient spécifiquement les directeurs – des établissements et de leur programme étudié –, qui ont pris la parole pour commenter et promouvoir leur établissement, comme à l'habitude, mais aussi les scientifiques intégrés au corps professoral, habituellement des figures de l'ombre dans la « grandeur » affichée pour les élèves (voir Chapitre suivant), qui se sont prononcées par oral (vidéos) ou par écrit (lettre ouverte) sur la crise. La prise de parole de l'expert, qu'il soit directeur, directrice ou scientifique, permet d'apporter du « poids » au discours en « incarnant et aspirant les sentiments positifs et l'adhésion des membres » (Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ride, 1996, p.41).

Les écoles ont ainsi mis en avant leur réactivité et leur capacité à s'adapter à la situation par la mobilisation de l'équipe pédagogique et administrative « au service du collectif » (ESSEC). Une insistance particulière a été portée sur la performance (chiffrée) du passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement en distanciel – avec la mise en lumière de la rapidité à se mobiliser ou le nombre de cours et de connexions à distance –, l'adaptation des enseignants à passer en présentiel – l'équipe est « flexible », « opérationnelle » et « travaille sans relâche » – et la « disponibilité » des équipes actives sur le campus. Par ailleurs, les sites ont mis en exergue les retours positifs des usagers, c'est-à-dire la satisfaction des étudiantes et étudiants autant que celle des professeurs, tout en rappelant que ce passage en distanciel permettait de rester en accord avec « la mission de l'école ».

Voir Annexe 7.5.a : « L'ESSEC adapte sa pédagogie à l'enseignement à distance »²¹⁷

Voir Annexe 7.5.b : « Covid 19 – Les professeurs de NEOMA se mobilisent pour décrypter cette situation inédite »²¹⁸

Le collectif de direction a été présenté comme le cerveau de l'opération de gestion de crise, prenant parfois la forme d'une cellule « de crise sanitaire » (EM Lyon), d'une « cellule de gestion interne » (NEOMA) ou « cellule de surveillance et de décision » (EDHEC), mises en place dès le mois de janvier 2020, ou d'un « Comité de Direction exceptionnel » (Audencia) dès mars 2020. D'après les sites, ce collectif a élaboré « plusieurs scénarios » par l'étude de « toutes les options » et des « alternatives possibles » pour les élèves dans le but de « trouver

²¹⁷ Dans les actualités de l'ESSEC, <https://www.essec.edu/fr/actualites/lessec-adapte-sa-pedagogie-lenseignement-distanciel/> consulté le 30/03/2020.

²¹⁸ <https://neoma-bs.fr/actualites/covid-19-les-professeurs-de-neoma-se-mobilisent-pour-decrypter-cette-situation-inedite/> publié le 30/06/2020, consulté le 01/09/2022.

les meilleures solutions » pour elles et eux. Il s'est présenté comme se mobilisant « rapidement » et « efficacement », et ce, dans l'urgence. Plus largement, l'ensemble de l'équipe institutionnelle a été présentée comme une tribu guerrière affrontant de manière prioritaire les conséquences de la crise actuelle.

Plus encore, l'objectif de la communication était à ce moment-là d'éclairer comment la crise était saisie bien au-delà de son aspect paralysant et totalisant, comme un challenge, inscrivant par-là les écoles dans une dynamique évolutive – elles continuent à se développer, progresser et à prendre de la valeur dans le champ de l'enseignement supérieur même en cas de crise. En somme, la visée était d'afficher que leur « grandeur » n'était pas mise en difficulté, bien au contraire. Par exemple, l'ESCP a établi une plateforme « Help for Heroes » dans le but de verser des subventions pour aider les « héros » hospitaliers et pour gérer le flux de bénévoles dans les hôpitaux belges, renvoyant à la grandeur « éthique » explorée précédemment.²¹⁹ La crise est aussi devenue l'occasion de faire fructifier la formation. L'école de l'EM Lyon s'est targuée d'une « dynamique d'investissement ambitieuse » en « généralis[ant] et professionnalis[ant] l'encadrement de la pratique *e-sport*²²⁰ ». Cet ingénieux procédé l'a rendue « avant-gardiste » et l'a située efficacement dans le jeu de concurrence établi entre établissements (Blanchard, 2012a), tout en mettant en valeur sa grandeur au croisement du monde industriel et marchand surtout.

Par conséquent, la rhétorique commune est claire : les « grandes écoles de commerce » plus que de subir l'événement, se sont adaptées et se sont montrées ouvertes à la nouveauté vers des possibles opportunistes. Ce n'est pas la « crise catastrophe » qui nous est présentée mais la « crise génératrice de changement » (Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ride, Op. cit., p.43). Mais plus que d'être simplement une institution participant au combat, l'institution « grande école » apparaît, par ce discours, toute puissante. De fait, elle se range au niveau d'un concurrent direct du virus, contre lequel elle pourrait gagner. L'épreuve, plus que d'être un événement douloureux subi, est une occasion de qualification et de valorisation.

En plus de communiquer sur les mesures sanitaires à suivre et sur les décisions gouvernementales, et de continuer à former les élèves en ayant adapté les dispositifs pédagogiques pour que le contexte du moment n'ait pas d'impact sur l'obtention de leur diplôme, ces écoles ont aussi promis d'« accompagner » les étudiants à de multiples niveaux : dans leur parcours strictement scolaire d'abord, eu égard à leur situation individuelle, par une disponibilité des équipes ou des dispositifs mis en place à cet effet (comme l'adresse mail *Helpdesk* à l'ESCP) ; dans l'épreuve du confinement et de la crise, ensuite, au niveau de leur bien-être (NEOMA) et de leurs « difficultés morales » (EM Lyon) – à travers des dispositifs mobilisant à distance des spécialistes tels que le « WellNess » (NEOMA), le « wellness center by 'APICIL' » (EM Lyon) (qui existaient déjà mais n'étaient pas accessibles à distance), ou le dispositif d'entraide *ESSEC alumni* –, ainsi qu'au niveau de leur développement personnel –

²¹⁹ <https://www.facebook.com/ESCPExecEd/posts/3438324439517666/> consulté le 03/08/2023.

²²⁰ Sport que l'on peut faire à distance via une console de jeu ou un ordinateur.

avec des « outils » mis à disposition pour « inspirer » (ESSEC) les étudiants et des cours et séminaires de yoga et méditation -, ou encore dans leur mobilisation intellectuelle – pour « réfléchir » (ESSEC) - et leur mobilisation citoyenne – des outils pour « s’engager » (ESSEC). L’ESSEC, plus globalement, a proposé notamment un nouveau site internet – *ESSECStayconnected* – mis en place spécialement pour « surmonter le confinement », « partager » avec les étudiants « le meilleur de ses forces vives ». Notons que l’introduction de ces nouveaux dispositifs semble bien susceptible de renforcer le projet social des écoles ayant pour objectif le devenir « grand », et foait des « grandes écoles » des structures sur lesquelles les étudiants-membres, peuvent se reposer dans toutes les situations, mêmes les plus déboussolantes.

Voir Annexe 7.6.a : *Page d’accueil du centre de bien-être « Wellness » pour les étudiants de NEOMA BS*²²¹. Capture d’écran prise le 10/06/2023.

Voir Annexe 7.6.b : *Page d’accueil du centre de bien-être « Apicil » de l’EM Lyon à destination des étudiants et du personnel*²²². Capture d’écran prise le 10/06/2023.

Dans cette perspective, la crise est aussi devenue l’opportunité pour le collectif de renforcer les liens communautaires. En effet, les écoles ont présenté discursivement, dans un premier temps, l’indispensabilité du maintien des liens avec la communauté estudiantine, toujours par des phrases incitatives, et, dans un second temps, la manière dont les relations étaient assurées voire renforcées par l’épreuve. Ce maintien d’un collectif puissant s’est traduit, d’après les sites, à travers les actes de « solidarité » et d’ « entraide » au sein du corps social – avec « *emlyon solidaire* », un dispositif de soutien financier et moral mise en place par EM Lyon pour ses élèves, le “*Digital Campus Life Project*”, pour « réactiver la vie associative » et le site #ESSECstaysconnected pour « resserrer les liens dans la communauté » (ESSEC), les « cafés virtuels » entre directeur de programme et élèves (NEOMA).

Cet avantage a été présenté comme permettant de compenser la disparition temporaire « de la vie sociale sur ses campus » qui pourtant « fait partie des moments importants de l’expérience » (EDHEC) et qui a alors provoqué « un immense choc » pour le monde associatif (NEOMA).

Voir Annexe 7.6.c : *Page d’accueil du site #ESSECstaysconnected*²²³. Capture d’écran prise le 10/06/2023.

Finalement, par l’ensemble de ces moyens discursifs, la crise a été présentée comme un renouvellement inédit de l’expérience étudiante promise : elle permettrait d’acquérir de nouveaux savoirs, de renforcer de nouvelles compétences. Ainsi, les écoles, organisations incarnant un « projet rationnel », ont tenté, par la communication sur leur site, de réaffirmer, leur « unité, nécessité et caractère positif » (Barus-Michel, Giust-Desprairies et Ride, Op.cit., p.39) face au phénomène sanitaire et social qui a fait irruption et déstabilisé leur « état normal d’équilibre continu » (Ibid., p.37). La crise les a amenées à soutenir plus fortement encore leur

²²¹ <https://neoma-bs.com/students/support/students-wellness-at-neoma/>, consulté le 03/08/2023.

²²² <https://em-lyon.com/responsabilite-sociale-et-environnementale/politique-sociale/bien-etre>, consulté le 03/08/2023.

²²³ <https://sites.google.com/essec.edu/essecstaysconnected/accueil>, consulté le 03/08/2023.

« grandeur », et à promettre que celle-ci, dans toutes les dimensions proposées et analysées précédemment, était maintenue, si ce n'est renforcée.

5. Une stratégie de séduction qui vise un public non socialisé à ces établissements

Les quelques enseignants que j'ai pu rencontrer se sont accordés sur l'idée que la communication institutionnelle serait, avant tout, faite pour la presse ou les parents, comme le constate l'un d'entre eux :

« Le discours sur “vous allez être des managers”, on n'en parle jamais (rires). On le dit à la presse car c'est ce qu'elle veut entendre, puisque les étudiants auront des responsabilités, et c'est ce que veulent entendre les parents aussi »²²⁴.

Ces considérations peuvent être nuancées puisque d'après le rapport d'études sur les grandes écoles auprès du grand public, publié en 2019 par Ipsos, sur 1000 français²²⁵, 53% des jeunes de 16 à 20 ans et 49% des parents perçoivent les sites internet des établissements comme source d'information pour l'orientation. L'objectif de ces écoles reste celui d'attirer le plus grand nombre possible d'élèves et leurs parents, pour que la demande soit plus grande que l'offre, permettant alors aux écoles de faire le tri parmi les postulants pour recruter les « meilleurs » – par rapport aux critères de sélection établis – et maintenir ou améliorer leur position dans le champ. En ce sens, informer celles et ceux dont la socialisation précédente ne leur aurait pas permis de prendre connaissance des moyens d'accès à ces écoles voire de leur « grandeur » promise, permet de nourrir cette stratégie de recrutement institutionnel, tout en se gageant d'ouvrir leurs portes à des publics diversifiés. Le discours institutionnel pourrait alors être également pensé comme une construction discursive dirigée vers les jeunes issus de l'ouverture sociale plus que vers les héritiers, l'opacité associée au bien marchandisé variant en fonction du niveau de connaissance des écoles (Van Zanten, 2009a). Nos entretiens vont dans le sens de cette intuition puisque sur les 35 étudiantes et étudiants rencontrés, trois élèves issus des classes moyennes et non socialisés à cette voie royale, avec des parents peu diplômés et aucune figure d'identification étant passée dans l'une de ces écoles dans leur cercle proche, se sont dirigés vers ces établissements grâce à la communication institutionnelle, sans connaissance préalable du système : Lison qui cherche sa voie par les forums que sa mère lui a conseillés ; Sophia qui s'informe par les sites internet des écoles ; et Pierre, orienté en CPGE EC par ses enseignants, qui est séduit par le discours de la directrice de l'EM Lyon intervenant en salle de classe et par la « marque de fabrique » (Marty, Op.cit., p.5) de cet établissement véhiculée sur son site internet. La communication en ligne des écoles devient « un signal réducteur d'incertitude » (Draelants et Dumay, Op.cit., p.16) pour ces élèves.

²²⁴ Nous faisons un point méthodologique sur la rencontre avec quelques enseignants dans deux des écoles étudiées que nous mobiliserons dans le Chapitre 2.

²²⁵ D'après l'enquête : l'échantillon est représentatif de 1000 Français de 18 ans et + avec un sur-échantillon de 231 jeunes âgés de 16 à 20 ans et un sur-échantillon de 356 parents de jeunes âgés de 16 à 20 ans. La représentativité est assurée par la méthode des quotas sur des critères de sexe, âge, profession, région, catégorie d'agglomération selon les données INSEE.

Lison (parents propriétaires d'un Tabac dans lequel ils sont commerçants) vient d'une petite ville à proximité de Marseille et a effectué toute sa scolarité dans le Sud de la France. Après son baccalauréat, elle n'a pas de projet professionnel précis et s'inscrit dans un BTS puis une licence professionnelle en agroalimentaire dans laquelle elle choisit la spécialité du Marketing. Cette première étape dans l'enseignement supérieur a été orientée par les conseils de sa mère, l'accès à des forums d'écoles et une appétence disciplinaire :

« Je ne savais pas du tout ce que je voulais faire en sortant du Bac, enfin comme beaucoup je pense, et ma mère m'avait dit, en fait il y a des forums avec des écoles et plein de possibilités, et elle m'avait dit "renseigne toi sur les différents secteurs, ça peut être bien", alors je me suis dit "bah pourquoi pas l'agro". Et ensuite j'avais fait ma licence, parce que je m'étais dit que le marketing ça me plaisait bien ».

Pour autant, même avec une « L3 en poche », Lison ne se sent pas prête à accéder au marché de l'emploi et souhaite prolonger ses études. Aidée pour son orientation par sa mère, à hauteur du niveau de connaissance du système éducatif par ses parents – « mes parents ils n'ont pas fait trop d'études » –, elle suit le conseil maternel de s'informer par les forums, et finit par se diriger vers les concours aux écoles de commerce grâce aux rencontres instituées par les journées d'orientation. Celles-ci la renseignent sur la valeur promise de ce diplôme sur le marché du travail :

« Il y en a qui connaissent les classes préparatoires, les écoles de commerce, et dès la fin de lycée on dit "eh bah tu iras là". Mais moi individuellement, ça s'est fait tard. Donc je pense que ça dépend de si on est bien renseignés ou pas, ça dépend si les parents connaissent ou ont fait des écoles de commerce. (...) Mais pendant un forum j'ai rencontré des étudiants qui m'ont dit "il faut faire une école de commerce, c'est un endroit sûr" et je me suis lancée là-dedans ».

Elle intègre « la meilleure école dans les classements » (NEOMA BS pour elle). Ce choix est un coût financier conséquent pour elle et sa famille mais lui semble être « une garantie pour avoir une bonne expérience » valorisable ensuite sur le marché du travail.

Sophia (père chef d'entreprise d'une structure de jeux vidéos ; mère employée administrative dans une start-up) est une étudiante d'Île-de-France qui décide d'intégrer une école de commerce après un premier temps dans l'enseignement supérieur peu convaincant. A la suite d'un Bac Littéraire, elle rejoint l'Institut Catholique de Paris dans lequel elle suit une licence d'information et de communication avec pour objectif premier de devenir journaliste. Mais ses études ne confirment pas son projet professionnel :

« En sortant de cette licence, et déjà pendant ma L3, je me suis rendue compte que je ne savais pas du tout ce que je voulais faire. J'étais un peu entrée dans cette licence parce que je voulais être journaliste, et plus je rentrais dans cette licence plus je découvrais le métier de journaliste et je me disais "non, je n'aime pas" ... ».

Elle cherche d'abord à rejoindre un master à l'Université Paris II-Assas qui permettrait d'approfondir ses acquis précédents, mais faute d'un dossier assez solide, d'après elle, elle n'est pas sélectionnée : « J'avais présenté deux trois masters à Assas, mais je n'avais pas vraiment préparé mes dossiers. Donc sans grande surprise j'avais été recalée de ces masters, même s'ils étaient dans la continuité de ma licence, des masters d'info et comm ». C'est en consultant, en ligne, des formations équivalentes d'orientation disciplinaire similaire qu'elle opte pour une

école de commerce et décide de s'inscrire en « admissions parallèles » en suivant une classe préparatoire du soir en solitaire : *« je faisais vraiment ce parcours toute seule et moi j'aime bien avoir deux trois amis qui font à peu près la même chose que moi, et là j'étais un peu toute seule perdue dans ce grand bain de ce qu'est une école de commerce »*. Après le passage des concours, elle cherche à rejoindre les bancs de l'école qui lui semble la plus rentable en termes de « sécurité » dans une stratégie de calcul d'investissement. Elle s'intéresse ainsi à plusieurs variables, dont les classements, mais aussi les salaires à la sortie mis en ligne par les sites des écoles :

« Je m'étais dit que Audencia, c'est top 6, donc certes, les écoles, le classement change tous les ans, mais Audencia est quand même 6ème depuis un bout de temps. Et je m'étais dit je prends pas en dessous de Kedge (...) j'avais aussi un peu regardé les salaires à la sortie, et je m'étais dit : "je suis prête à faire un prêt parce que j'aurai un salaire à la sortie, j'aurai certes un prêt à rembourser, ça sera pas facile au début, mais c'est quand même censé être une sécurité", et je sais qu'au bout de 10 ans j'aurais un salaire que je ne pourrais pas atteindre en étant par la fac ou par IUT ».

Enfin, elle regarde quelles sont les meilleures options pour pouvoir socialiser par cette expérience scolaire : *« l'EDHEC c'était vraiment mon premier choix. J'ai vu sur les sites, entre les 6 c'était la seule qui permettait aux AST d'intégrer les associations. »* Dès les concours oraux, elle ressent un décalage entre sa méconnaissance du « grand bain » de l'école et la connaissance accrue de celui-ci par la plupart de ses camarades :

« Il y avait un décalage, les gens qui étaient là on avait l'impression que ça faisait depuis 14 ans qu'ils savaient qu'ils allaient faire une école de commerce, moi, mon « rêve », entre guillemets, il datait d'il y a deux mois quoi ».

Pierre (père commercial, mère enseignante dans le secondaire) a intégré une classe préparatoire après avoir été orienté par ses enseignants et un ami de lycée qui lui fait part de son niveau scolaire suffisant dans les différentes matières indispensables, notamment les mathématiques et la philosophie, pour intégrer ce cursus post-bac qu'il ne connaît pas bien :

« En fait j'étais en terminale, comme un terminale S qui ne sait pas du tout quoi faire de sa vie, et un jour j'ai un pote qui me dit « mais ton dossier est super pour aller en prépa ECS » parce que j'adorais la philo, les maths, l'histoire était un petit point faible ».

Il relate sa vie de préparatoire comme un temps stimulant intellectuellement mais enfermant socialement, ce qui lui pèse, et raconte avoir très vite visé une école de commerce, l'EM Lyon, qu'il qualifie d'« école de rêve » pour deux raisons. D'abord, il a été captivé par le discours institutionnel porté par une figure de pouvoir qu'est la directrice du PGE, venue faire la promotion de son établissement dans les salles de classe des préparatoires. Plus spécifiquement, l'approche pédagogique vantée par celle-ci et présentée comme spécifique à cet établissement l'attire :

« Déjà j'avais beaucoup aimé le speech de la directrice du PGE de l'EM qui était venue à notre prépa, parce qu'elle nous avait vraiment expliqué qu'à l'EM on apprend vraiment en faisant ».

Aussi, cet « apprentissage en faisant », qui renvoie à la devise de l'EM Lyon anglicisé « *being early makers* », que l'étudiant traduit comme suit : *« si je devais dire ce que c'est, en fait, il y a*

une phrase écrite à côté de l'amphi qui est " I do, I undo, I redo", et en fait c'est vraiment cet esprit, ça veut dire que tu fais, tu t'es planté, mais c'est pas grave, on efface et on recommence. L'EM dit que c'est « l'école du XXIème », enfin ça doit être le cas dans pas mal d'écoles (rires) », lui redonne espoir sur ses études. De fait, le mode d'apprentissage en classe préparatoire ne lui convient effectivement pas :

« ça me rendait fou d'apprendre mes cours, et même quand j'apprenais mes cours d'histoire, finalement j'essayais de me faire des sujets et d'y répondre en fait. En prépa, prend pas l'habitude de répondre... me taper des heures d'apprentissage devant un cahier... horrible, moi je préfère faire des exos, faire des trucs comme des annales ».

Bien que l'humour qu'il porte sur son école révèle qu'il n'est pas si crédule du marketing produit sur et par celle-ci, Pierre, en plus de sa proximité avec l'esprit pratique promue, qui est, d'après lui, à l'opposé de l'apprentissage en classe préparatoire, insistera sur l'assurance de cette approche comme fructueuse sur le marché de l'emploi –« quand ils présentent la plaquette de cours aux entreprises, elles se disent "ah bah c'est ça que l'on attend de nos futurs, de nos prochains collaborateurs, des prochaines personnes qui vont bosser avec" ».

Les concours écrits passés, Pierre arrange son « tour de France », comme les élèves le disent, pour se donner les moyens d'intégrer l'EM Lyon lors des épreuves orales. Dans cette perspective, il relègue au second plan une organisation optimale de cette épreuve au profit d'une mise totale sur cette « école de rêve » :

« moi je m'étais dit : "l'EM c'est mon école de rêve, donc je passe en tout dernier des oraux", pour être entraîné au maximum en fait, et du coup, comme je suis un peu nul en organisation, je me suis trouvé avec l'EDHEC, qui était ma meilleure en tout premier (rires) ».

Par méconnaissance du fonctionnement de ces établissements et de leurs rites, il vient même à se mettre en danger en affichant son attachement institutionnel lors d'oraux se déroulant dans d'autres écoles : « à l'EDHEC, ça s'est bien passé. Même si tu dis « moi je vise l'EM » comme je l'ai fait, les admissieurs sont hyper accueillants, hyper souriants », ignorant ainsi le rôle effectif des « admissieurs » qui sont associés de leur école et promoteurs de celle-ci (voir Chapitre 5). Lors de son oral à l'EM Lyon, il choisit la stratégie de construire un récit de soi répondant au désir qu'il projette sur le jury dans le but d'être recruté :

« Moi j'ai construit mon projet professionnel pour les oraux car je n'avais qu'un seul objectif à ce moment-là, c'était d'entrer en école. Donc du coup, je ne sais plus ce que je m'étais trouvé, j'avais bidouillé un truc autour de la compta parce que j'aimais bien les chiffres ».

Transition : Les écoles. Garantir une aventure scolaire pour une vie « sécurisée », promettre un rapport de coopération

Cette sous-partie nous a permis de montrer que la grandeur promise se déployait d'abord en deux dimensions historiques, explorées par la littérature sociologique mobilisée dans notre revue de littérature (Bourdieu en 1989, Lazuech en 1999 ; Op.cit.), inscrite au croisement du champ économique et académique (Abraham, Op.cit., Blanchard, 2012a, Op.cit.) : d'une part, l'« excellence » scolaire des élèves, par la sélectivité, et l'excellence académique des enseignants

– celle-ci n’étant ainsi pas promise *pour* les étudiantes et étudiants mais *par* les enseignants dans leur activité de recherche –, d’autre part, la valeur supérieure du diplôme « grande école de commerce » sur le marché de l’emploi. Cette seconde se concrétise par une formation complète tant sur le plan théorique – les cours – que sur le plan pratique – international, stages et associatif. Nous en avons retracé les rouages à travers les éléments accessibles en ligne qui précisent comment s’organise le parcours promis institutionnellement aux élèves, une fois arrivés en école.

Cette grandeur comprend aussi trois dimensions plus contemporaines : une supériorité morale, la « vertu » professionnelle acquise par les élèves grâce à des enseignements éthiques qui intègrent une sensibilité aux enjeux contemporains, écologiques et paritaires notamment ; une reconnaissance du groupe social rejoint, par la participation à la construction d’une communauté durant le parcours puis son maintien à la sortie de son école ; enfin, une progression personnelle, qui renvoie chez les étudiantes et étudiants au fait de « se placer » tant dans le cadre professionnel, par une position sociale satisfaisante et reconnue par les autres, que dans la vie privée – en somme, au passage du statut de jeune étudiant à grand adulte.

Deux effets de la configuration des écoles – encadrées entre plusieurs acteurs et en concurrence les unes avec les autres – sont notables ici, et viennent se matérialiser dans leur mode de promotion de leur « grandeur ». Elles tentent de s’adapter aux logiques qui les traversent et qui traversent les acteurs institutionnels auxquels elles se rattachent en se pliant à une « standardisation » des enseignements (Lemaitre, 2011, Op.cit., p104) et plus largement, des facettes de leur pédagogie, tout en répondant aux demandes des « clients » que sont les élèves. Dans cette perspective, elles s’imitent les unes les autres. Mais étant donné qu’elles sont régulièrement mises en comparaison, leur(s) action(s), plutôt que d’être sur un mode unique d’imitation, peu(ven)t aussi s’inscrire sur un mode distinctif (Pederson et Dobbin, 2006²²⁶ cité dans Draelants et Dumay, 2016, p.10). Les établissements tentent par exemple de se différencier les uns des autres par leurs « à-côtés » : les doubles diplômes, les destinations à l’étranger ou encore « la renommée des spécialisations » comme « l’entrepreneuriat à l’EM Lyon » ou « le management culturel à Audencia » (Midena, 2021, p.242). C’est dans cette double perspective qu’il faut comprendre l’évolution des brochures du Programme Grande Ecole des écoles dont nous avons donnée quelques illustrations ici.

Finalement, les écoles promettent-elles une aventure, une épopée individuelle et collective à l’intérieur d’un cadre de formation scolaire qui garantit une vie sécurisée, par l’obtention du diplôme visé et par la formation suivie. La « grandeur » associée permet de trouver facilement un poste, bien payé qui plus est, tout s’amusant, se divertissant, sans compter ni s’encombrer des problèmes du commun des mortels. Elle permet finalement de se distinguer de manière légitimée dans le champ social. La place des élèves est d’autant plus assurée et sécurisée que l’entrée en école se combine avec une entrée *engageante* – dans un groupe dont il font maintenant partie, et ce, sur le long terme – et *agissante*, dans le sens où elle participe à leur transformation promise. En ce sens, les étudiantes et étudiants, en rentrant en école, participent à l’établissement d’un rapport social avec leur établissement pas uniquement

²²⁶ Cite par Draelants et Dumay, 2016 : Pederson, JS., et Dobbin, F., (2006). In search of identity and legitimation bridging organizational culture and neoinstitutionalism. *American Behavioral scientist*, Vol. 49, N°7, 897-907.

marchand ni capitalistique mais aussi *d'investissement*, inscrit dans des liens *d'engagement et de coopération*.

Pourtant, notons que, par leur communication, les écoles certifient la qualité du bien – en garantissant, par l'achat, une vie facile, donc – tout en soulignant son caractère incertain, puisque la réussite de son école, et donc l'assurance de la qualité de la formation et du diplôme, dépendrait en partie de l'activité humaine individuelle et collective, produite par les élèves. Dans cette perspective, la « grandeur » promise par les écoles suppose une abnégation. Rappelons que Thévenot et Boltanski (1991) par l'analyse de différents cas de disputes autour de la justification de la grandeur, soulignent que la grandeur octroie du pouvoir mais demande aussi un sacrifice, l'ampleur de celui-ci dépendant de la charge du bien commun engagé par cette grandeur. Les sites internet des écoles nous donnent quelques aperçus de ce sacrifice : il semble à la fois situé dans l'effort à faire *sur soi* – suivre la formation « totalement » – et l'effort à faire *pour* le collectif. Les valeurs proposées par chaque école sur leur page web permettent de nouer la communauté estudiantine autour de lignes directrices et directives communes, et les sites²²⁷, si on s'informe plus encore, révèlent que c'est notamment par l'intégration active dans l'espace associatif que ce processus est à l'œuvre.

III. Investir subjectivement son école, donner un sens à l'orientation

1. Se saisir de son héritage en « choisissant »

Les deux temps précédents nous ont permis de mettre en lumière que la posture de client et d'investisseur était soutenue par l'institution, au regard des enjeux du champ éducatif, et par les parents, qui encouragent socialement et financièrement, pour une majorité des étudiantes et étudiants rencontrés, l'orientation vers une « grande école de commerce ». En ce sens, nous avons expliqué comment le choix de faire une école était raconté par les jeunes comme un calcul rationnel, un choix « utilitariste » (Blanchard, 2012b, Op., cit.), le discours de promotion et de promesse de la « grandeur » venant justifier d'autant plus le coût d'entrée.

Nous proposons ici de nous saisir de ce qui n'est pas si rationnel dans le discours, de montrer que le choix en grande école n'est pas qu'une orientation rigoureuse et raisonnée à la congruence des logiques d'acteurs sociaux et institutionnels. Ainsi, le sens qui lui est donné doit se comprendre au regard de la « contrain[t]e d'estimer en permanence l'orientation de son action » (Niewiadomski, 2013, p.24) chez ces jeunes et donc dans un cadre aussi socialement affectif et psychique. Dans la théorisation bourdieusienne sur les « alternatives obligées » (1989, p.228) que nous avons mobilisées précédemment, les agents sont pris dans une illusion de choix : illusion car la reproduction sociale conséquente des orientations des agents est admise de manière tacite entre tous, voire inconsciente puis renforcée par effet de naturalisation, par la consécration produite par les établissements de l'ESR. Lorsqu'il y a écart à la règle, les

²²⁷ Il faut se référer directement à la page ou l'onglet sur la « vie associative » sauf pour des écoles moins bien classées comme NEOMA BS et TBS.

fourvoyés ou *dévoyés* ne peuvent vivre qu'un « malaise », c'est son terme (Ibid., p.262), dû à leur déviance, ce décalage entre leurs dispositions sociales et la réalité sociale dans laquelle ils se meuvent et interagissent. Il nous apparaît que le « rapport conflictuel avec la socialisation » (Giust-Ollivier, 2019, p.625), caractérise plus largement les sujets pris dans des dualités plurielles et des vents parfois contraires, sans pour autant qu'ils ou elles soient dans le cas spécifique d'un fourvoyé ou dévoyé. En effet, les élèves que nous avons rencontrés sont tiraillés entre « autonomie et hétéronomie » (De Gaulejac, 2009, p.26). Ces jeunes tendent de fait à devenir acteurs mais restent pour autant des individus assujettis. Dans la perspective clinique dans laquelle nous nous inscrivons, ces élèves nous ont donnée à voir qu'elles et ils étaient mus par la « tentation de se construire comme être singulier capable de penser, de désirer, de s'affirmer » (Ibid.) dans un contexte contraignant socialement par les organisations qu'elles et ils traversent et les institutions²²⁸ associées qui les traversent tout au long de leur vie, mais qui sont autant de ressources. En ce sens, ils et elles cherchent à devenir producteurs de l'histoire qui les produit.

Ainsi, nous proposons de terminer ce chapitre par l'analyse du rapport social qui s'établit entre les élèves et leurs établissements à l'entrée en école, en démontrant, sous un nouvel angle, qu'il n'est pas uniquement soumis au calcul. Nous souhaitons donner à voir les prémisses du rapport social plus large qui s'établit entre les sujets et l'objet « grande école ». L'investissement économique apparaît aussi sur une modalité affective qui renseigne sur les rouages du rapport social en construction : on glisse d'un rapport capitalistique à un rapport d'investissement au sens socio-psychique. Par notre analyse, nous avons tenté de « repérer des modes de connexion entre des données de réalité des structures sociales et des investissements affectifs » (Giust-Desprairies, 2015, p.6), sachant que la possibilité d'une affirmation de soi est intimement dépendante du « contexte social et historique » et des « relations avec les autres », qui peuvent autant la paralyser que la susciter (De Gaulejac, 2009, Op.cit., p.127). Ici nous nous focalisons sur le mode d'investissement au moment de l'entrée en école.

Nous proposons de rendre compte de ce qui est attractif pour le sujet lorsqu'il se dirige vers une « grande école de commerce », au regard de la contrainte sociale explorée en grande partie. Le sens donné à l'orientation par les étudiantes et étudiants doit ainsi se comprendre par le cadre éprouvant dans lequel elles et ils étaient précédemment. Dans cette perspective, la structure qu'est l'école apparaît comme une échappatoire à des études ou à une adolescence parfois difficile (Antoine et Prune). Et c'est en ce sens que le choix de *son* école compte, au-delà du choix de faire une école (Prune), et que celui-ci s'appuie sur d'autres variables que les classements, tels que le désir d'épanouissement et une projection de soi idéale soutenue par des figures identificatoires (Mathieu et Alix).

Le choix est ainsi aussi un acte social parce qu'on se tourne vers l'Autre pour le construire (Van Zanten, 2009a, p.3). Ici, nous nous inscrivons dans la lignée des travaux sociologiques qui interrogent le sens donné au choix d'orientation par des jeunes en scolarité issus de classes

²²⁸ Ici, nous entendons l'organisation comme « la partie visible de l'institution » (Hans, 2019, p.368), comme son « représentant » (Enriquez, 2011, p.88). « Elle est concrète et l'institution s'incarne en elle » (Hans, Op.cit., p.369). Par exemple, on ne voit pas l'institution éducative mais des collègues, des lycées, des universités, des écoles privées.

sociales moyennes ou supérieures (Van Zanten, Ibid., et 2009b ; Blanchard, 2012b, Op.cit.) et issus de milieux plus modestes voire populaires (Palheta, 2011 ; Orange, 2017). En effet, nous proposons de penser le choix à travers des parcours singuliers inscrits dans des structures sociales et familiales caractérisées par une socialisation particulière, et ce au regard de l'âge des élèves. Ici, nous renouvelons l'analyse en étant sensible à la construction de soi (où le sujet investit-il ?) et aux tensions, contradictions et dualités sociales et socio-psychiques dans lesquelles ce processus subjectif se déploie. Cet investissement de départ, sur une modalité sociale et socio-psychique, est déterminant des modalités d'investissement dans l'établissement intégré.

2. Investir les concours et son école comme des objets attractifs : deux récits singuliers

2.1 Reprise du récit d'Antoine : retrouver du sens dans la trajectoire déterminée

Les paroles d'Antoine dont nous avons fait part précédemment nous donnent aussi à voir un rapport subjectif plus complexe qu'une reproduction sociale désincarnée. Au-delà de prendre le même chemin scolaire que son grand-frère et de souhaiter répondre aux exigences sociales de ses parents, cet étudiant raconte « *le manque de sens* » ressenti dans ses études en université. Il le décrit par l'impression déroutante « *de ne pas savoir ce qu'[il] faisait en fac, de ne pas savoir qui [il] était, et surtout, pas savoir où [il] allait* ». Ce vertige existentiel l'amène à passer à côté de l'apprentissage, à « *s'échapper* » et se « *réfugier* » « *par et dans les soirées* » jusqu'à se perdre dans l'alcool. Quitter l'université lui apparaît alors comme une décision vitale pour rompre avec cet état de perte de soi vécu en solitaire, non apaisée par l'institution universitaire qu'il décrit comme peu encadrante : « *en fait à la fac personne ne vient te chercher quoi* ». La préparation aux concours aux grandes écoles est alors une opportunité permettant à l'étudiant de « *fuir* » tout en se recentrant. Les concours apparaissent comme une manière pour Antoine de se retrouver, de faire un travail réflexif et par là, de « *se construire lui-même à partir d'un déjà là* » (De Gaulejac, 2009, Op.cit., p.13). En somme, de redevenir sujet de son histoire. Il raconte :

« C'était une fuite plus qu'une direction en fait, mais c'était une motivation assez forte pour me bouger. Et j'ai beaucoup travaillé les concours, je suis allé m'isoler chez mes grands-parents, j'ai beaucoup bossé pour avoir l'EDHEC. (...) en fait j'ai adoré cette année, car elle te challenge, elle te donne un sens, même si le sens il est simplement d'entrer en école de commerce et pour moi de quitter Assas. Et j'ai adoré parce que les concours pour les écoles, ça te permet de faire une introspection, de faire une synthèse sur ta vie, ce que t'aime, où tu vas aller, et surtout pour quoi tu fais une école de commerce ».

Ce moment de vie est accompagné d'un voyage loin des parents, signe de l'émancipation d'Antoine, vécu comme une ressource d'évolution :

« En fait j'ai eu plusieurs étapes dans ma vie qui m'ont changé, et une des premières ça a été le Vietnam, c'était court, c'était un mois, avant mes concours en fait, et ça a eu une importance parce que j'étais là-bas pour mes 21 ans, j'étais à des kilomètres de Paris, j'étais tout seul, sans mes parents.

M : tu es donc parti seul un mois, avant les concours ?

Ouais, je suis parti en juillet, et les concours c'était 8 mois plus tard, il y avait le temps. 21 ans il se passe quelque chose, c'est la majorité internationale, tu es en train de devenir un adulte officiellement, faut commencer à bosser, à prendre sa vie en mains. Et c'est là je pense où j'ai pris conscience qu'il y avait quelque chose d'important ».

C'est le concours de cette épreuve instituée avec une échappée exotique et salutaire qui contribue à ce que le sujet « *(re)prenne sa vie en mains* ». Ainsi, pour Antoine, l'entrée en grande école, qui s'apparente à un choix subi sur la scène sociale, se déploie, sur la scène socio-psychique, comme une voie d'émancipation – par rapport à la famille – et de restructuration – l'école redonne du sens à ses études et à sa vie –, après une épreuve existentielle. En ce sens, l'étudiant se ressaisit de la contrainte sociale familiale et participe à produire une nouvelle signification de son parcours : Antoine arrive finalement en école de commerce satisfait de ses résultats aux concours – il intègre l'EDHEC, à ce moment 4^{ème} dans les classements des média français – assuré que l'école peut lui offrir des « *opportunités* » professionnelles et personnelles.

2.2 Prune (22 ans, CPGE EC, NEOMA BS Reims) : sortir du parcours scolaire difficile de la classe préparatoire

Prune est une jeune femme de vingt-deux ans qui a grandi en Normandie, fait sa scolarité dans un « *lycée de campagne* », où elle « *était une très bonne élève* », me relate-t-elle fièrement, et « *la seule à vouloir faire une prépa* ». Elle rejoint alors l'île de France, dans la zone bourgeoise de la commune de Versailles pour intégrer une classe préparatoire ECS. Enfant unique, son projet scolaire post-Bac est entièrement soutenu par ses parents, respectivement son père, chef de l'entreprise familiale, et sa mère, gérante de l'administration de celle-ci, qui l'accompagnent affectivement et financièrement : elle a contracté un prêt à son nom dont « *ils sont garants* » et qu'ils « *remboursent* ». Pourtant, Prune raconte comment ce premier déplacement scolaire et géographique l'a amenée à vivre un choc socio-culturel « *déstabilisant* » : celui de la confrontation à une « *une mentalité beaucoup plus compétitive à laquelle [elle] n'était pas du tout habituée* ». S'est ajoutée la difficulté des cours – « *je vivais de 7h à minuit la tête dans les bouquins* » – et les « *mauvaises notes* ». L'expérience en classe préparatoire prend alors une teinte douloureuse : « *mes années prépa se sont très mal passées* ». La seconde année se déroule « *mieux* », parce que la pression des concours apparaît moins difficile à supporter que celle de la classe préparatoire en soi, et de la concurrence entre élèves en son sein. Elle raconte :

« Je ne travaillais plus pour être gardée dans l'école mais pour les concours », et ajoute : « Moi je ne m'étais pas fixé d'école en tête, forcément on avait tous un panel d'écoles qu'on voulait, moi je sais que j'avais des écoles comme EM Lyon ou Audencia qui me faisaient rêver, et puis pareil, si j'avais pas eu NEOMA... Ma prépa, je voulais pas cuber, je ne me voyais pas cuber, je ne me voyais pas de refaire une année ».

C'est un membre de sa famille, son cousin, « *qui est passé par NEOMA, qui avait listé BDS* » puis « *fait le parcours associatif* », qui l'aide à choisir son école – « *il m'avait beaucoup parlé de ça* » – et la guide en particulier pour sa trajectoire en interne puisqu'elle prend, on le verra, la même que lui : celle de la carrière associative. Par ailleurs, sa décision d'aller à NEOMA BS est renforcée par son impression positive sur cette école, au regard de son état mental, lors des oraux d'admissibilité :

« J'avais été agréablement surprise à NEOMA, quand j'ai passé les oraux, c'était très convivial, très bienveillant. Je me suis dit "les gens sont gentils" (...) il y a une vraie ambiance de famille, familiale, et de bienveillance, qui fait qu'on se sent bien ».

Ce qui s'apparente ici à un premier « choix », celui de faire une classe préparatoire, nait d'un désir fort chez l'étudiante, nourri d'une aspiration à se distinguer scolairement de ses camarades en prenant une voie sélective à la sortie du lycée, en somme, à faire partie d'une élite. L'orientation est soutenue par les parents, sans pour autant être évaluée rationnellement : Prune ne réalise pas bien quels sont les enjeux du cadre scolaire qu'elle va rejoindre, n'ayant pas pris conscience de la visée d'une CPGE. C'est finalement par rejet du mode de vie qui y est « ascétique » (Darmon, Op.cit.) compétitif et éprouvant sur le plan mental, que Prune investit le cadre des concours, qu'elle vit étonnement de manière moins difficile et concurrentielle, et intègre NEOMA BS, guidée par l'expérience d'un cousin plus âgé. Ainsi, entrer en école de commerce apparaît d'abord comme un « choix négatif », pour reprendre la formule de Pierrel (2012, Op.cit.), comme ses camarades de CPGE L. Spécifiquement pour elle, celui-ci se fait surtout par refus de prendre la deuxième voie possible, celle de continuer en classe préparatoire, pour rejoindre une des écoles de « rêve », cette projection idéale étant insuffisante pour endurer une année de cube supplémentaire. Mais comme chez Antoine, les concours se présentent comme une opportunité pour retrouver un sens dans l'activité d'étudier, et réorientent la problématique individuelle. Intégrer précisément l'école NEOMA BS apparaît finalement comme la possibilité d'une projection heureuse par identification – faire comme le cousin – combinée au besoin d'être l'objet de soins : l'impression de « bienveillance » qui se dégage de l'institution lors des concours oraux, combinée à cette « ambiance familiale », à travers l'accueil des élèves dits « les admissibles » que l'on qualifiera, on le verra dans la thèse, de promoteurs de leur école, suffit, à ce moment de son existence, pour lui assurer de « bien se sentir » et donc, d'investir (dans) cette école, plutôt qu'une autre.

En conclusion, nous pouvons dire que Prune comme Antoine, ont investi les concours comme objet attractif. L'aboutissement de cette épreuve est le fait de pouvoir choisir entre plusieurs écoles, le choix étant de raison chez Antoine (la mieux classée) et de cœur, si l'on en croit les mots de Prune (celle qui fera bien se sentir). L'école de commerce apparaît alors comme objet d'investissement sur une modalité simultanément rationnelle et affective.

3. Choisir son école à travers ses pairs et par désir d'indépendance

Les entretiens mettent en exergue que l'étudiant ne choisit pas *son* école uniquement par rapport au classement. Deux variables saillantes et partagées dans les récits, qui s'expliquent par l'âge des protagonistes et par les tensions qui découlent de ses caractéristiques, viennent éclairer ce processus : le choix dépend de figures d'orientation voire de figures identificatoires

influentes, mais il est aussi établi en fonction du rapport (effectif ou souhaité, projeté) avec ses parents²²⁹ (s'en éloigner ou au contraire rester à proximité).

Rappelons que « l'identification est un processus psychosocial, un passage entre les individus, entre l'individu et le groupe, l'individu et la société, ou une médiation, médiation aussi entre l'identité du sujet et son devenir » (Enriquez, 2013, p.157). Ce processus est structuré sur le mode de « l'être comme », mais pas uniquement : l'identification n'est pas une simple imitation, c'est aussi un mouvement d'appropriation d'un aspect ou d'un attribut chez autrui, par une activité plus ou moins inconsciente. Ainsi, on parlera plutôt de traits identificatoires. Par exemple, dans le cas de Prune, c'est le niveau d'épanouissement de son cousin qui apparaît comme trait identificatoire, et plus largement le mode de vie possible lié à son orientation scolaire. Ensuite, cette activité intérieure conduit à une transformation de soi en fonction du modèle sur lequel s'inscrit le processus d'identification : on peut dire que l'identification est alors l'une des composantes de l'identité, d'autant plus que sa forme processuelle est présente tout au long de la vie d'un individu. Dans une perspective freudienne, les phénomènes d'identification auraient une certaine unité, pour chaque individu, et il en existerait plusieurs types. En somme, l'identification illustre de nouveau que le choix est un acte social intriqué à un acte socio-psychique.

3.1 Mathieu (23 ans, IUT de gestion, Toulouse BS) : être « non formaté » mais orienté par un réseau de confiance

Mathieu se présente, dès le début de l'entretien, comme « *non formaté dans une voie* ». Pourtant, à l'écouter, les étapes de son orientation scolaire étaient planifiées « *depuis le lycée* », années durant lesquelles il s'est « *mis en tête de faire un DUT puis faire une école de commerce* » sans pour autant avoir de projet professionnel précis : « *je savais que je ne voulais pas du tout faire ingénieur, car je ne suis pas matheux ; c'est donc l'attrait pour le côté économique, et le côté commercial qui fait que j'y suis allé* ». Je comprends très vite que son affirmation dans un non-déterminisme social s'est faite par rapport à ses parents, desquels il a souhaité s'affranchir rapidement après le Bac : « *je voulais faire un DUT mais la sélection géographique... en fait, je voulais aller dans une ville étudiante, comme Aix ou Grenoble. J'en avais marre, je voulais m'émanciper de mes parents* ». Cette rupture reste partielle puisqu'ils sont tous deux cadres commerciaux après avoir menés une carrière sans faire de « *grandes études* ». Ceux-là restent d'ailleurs plutôt absents, ou en tout cas assez invisibilisés dans le récit que Mathieu retrace de sa vie lors de nos deux échanges. Ils interviennent deux fois. D'abord, lors d'un désaccord pour s'organiser avec leur fils lors du premier confinement : « *J'étais donc dans mon appart à Grenoble, et j'ai décidé de rester. Mes parents me disaient "mais reviens, tu vas faire une dépression", moi j'ai dit "non, je ne reviens pas, je reste ici" (rires)* », ensuite, sous la forme d'une anecdote, celle d'un jugement brutal et moqueur qu'ils portent sur l'activité quotidienne de leur fils en école : « *Mes parents sont un peu... enfin ils se foutent un peu de moi, ils me disent "tu es en école de commerce, tu fous rien". Mais en vrai, tant que je suis*

²²⁹ Nous choisissons le terme de « parents » et pas celui de « famille » précisément parce que les entretiens révèlent que ce n'est pas la « la famille élémentaire » comme « groupe résidentiel composé d'adultes et de leurs enfants engendrés ou adoptés » (Van Zanten, 2009a, p.150) qui est majoritairement concerné par ce processus mais bien les parents, et la relation parents-enfants qui en découle.

content. Ils ne m'ont jamais poussé à en faire une, mais ils me soutiennent ». Cette parole est pour autant atténuée par une forme de détachement des parents vis-à-vis du mode de vie de Mathieu. Celui-ci s'explique notamment par leur assurance vis-à-vis des promesses faites par ces établissements sur le plan professionnel : ils sont tous deux salariés dans de grandes entreprises internationales et privées et côtoient au quotidien des *alumni* diplômés de ces écoles.

Rapidement le choix d'orientation est précisé : il est structuré par un « *grand frère* », qui se révèle être un « *demi-frère* » de quelques années de plus, qui « *renseigne* », « *témoigne* » et « *conseille* » Mathieu dans la trajectoire prise. C'est une figure identificatoire forte qui reviendra lors de notre seconde rencontre, lorsque nous échangeons sur le choix des spécialités en gestion : cet étudiant s'oriente vers « *le conseil en stratégie, transformation digitale (...) par élimination* » et raconte que son « *demi-frère* » a choisi la même voie : « *il fait tout pareil que moi. Enfin, on fait tout pareil !* ». Chronologiquement, ce serait plutôt Mathieu qui imite son frère.

L'orientation vers l'école de commerce s'inscrit dans le prolongement de cette volonté d'indépendance et est réassurée par une seconde figure de « *conseiller* », cette-fois paternelle. « *Le père d'un ami* » qui a fait le « *DUT à Grenoble* », comme Mathieu, lui vante les écoles de commerce par leurs « *super débouchés* » : « *Il m'avait conseillé l'école, que c'était bien l'école, qu'il y avait de super débouchés (...) pour moi c'était assez carré, la promesse d'avoir un emploi, clairement ça joue* ».

Ici, le trait identificatoire chez ces deux figures se fait au niveau de la profession du niveau de vie, du « *standing* » associé, qui découle des conditions économiques et de la position socio-professionnelle dans la société. De fait, il se traduit de manière immédiate en termes de pouvoir d'achat, ce qui rappelle l'un des traits d'identification spécifique du groupe des cadres (Cousin, 2004, p.191) que Mathieu souhaite rejoindre.

Bien qu'inspiré par ces deux figures masculines, Mathieu se « *renseigne* » en amont pour s'assurer que les « *promesses* » d'une école de commerce rencontrent ses espérances, au-delà de celle « *d'avoir un emploi* ». Ainsi, les deux personnes de confiance influentes chez Mathieu peuvent être comprises comme participants de son « *réseau cognitif* » interne, dispositif de jugement personnel ici, après le classement, impersonnel (Karpik, 2009, Op.cit.) dont le poids est certain, mais n'a pas de monopole pour orienter le choix de Mathieu. Cet étudiant s'intéresse alors aux concurrents directs de ces établissements privés dans le cadre de l'université qu'il côtoie par son inscription en DUT :

« Le DUT ça m'a aussi fait découvrir les IAE, et j'ai postulé à autant d'IAE que d'écoles de commerce, il y a même un moment où, pendant quelques mois, je me suis dit je vais faire un IAE, et je me suis rabattu sur les écoles parce qu'à ce moment-là j'étais plus renseigné. Je savais ce que ça impliquait, notamment au niveau de la vie associative, tout ce qui est réseau et infrastructure aussi ».

Le terme « *se rabattre* » étonne dans cet arbitrage entre l'école de commerce et l'IAE, car ce verbe est associé à un affect négatif, il fait référence à l'acte de « *ramener à un niveau plus bas, à un degré moindre* »²³⁰ ce qui était souhaité. Pourtant, s'engager dans une école et adhérer à ses normes apparaît comme un investissement en accord avec les désirs de Matéo, qui insiste

²³⁰ Voir la "lexicographie" du terme "rabattre" : <https://www.cnrtl.fr/definition/rabattre>, consulté le 22/04/2023.

particulièrement sur son désir d'y retrouver un « *esprit de promo* » ou un « *côté familial* » comme en DUT :

« J'avais parlé avec des admisateurs, qui avaient fait GEA à Annecy, et qui m'avaient dit "tu verras l'école de commerce, c'est pareil mais en plus grand quoi, mais tu verras, tu retrouves vraiment l'esprit de promo, de tradition, d'intégration" (...) je sais qu'il y a cet esprit un peu en IAE, avec des petites promos, mais c'est pas pareil quoi, car en école, même en étant 5000 en école, on arrive à avoir ce côté familial, cet esprit ».

Lorsque je l'interroge plus précisément sur ce sujet, il se raconte « attiré » par le « sentiment d'avoir une seconde famille », et conclut : « le sentiment d'appartenance est humain, et mener des projets concrets avec des personnes qui ont les mêmes valeurs aussi. » Ce désir de collectif qui « compte » pour Mathieu et qui est généralisé et naturalisé – « c'est humain » – peut être interrogé au regard de ses rapports familiaux : recherche d'un endroit plus en accord avec ses valeurs qu'au sein de sa famille ? Désir d'émancipation, oui, mais pour retrouver dans l'école des repères, du collectif, du commun.

3.2 Alix (22 ans, CPGE EC, Toulouse BS) : se détacher des parents mais vivre l'ascension sociale prévue

Alix vient de la classe populaire. Elle est issue d'une famille peu dotée en capitaux économiques et scolaires. Son père n'a pas fait d'études et a commencé comme ouvrier chez EDF avant d'y devenir un petit commercial, et sa mère « a abandonné au bout d'un an parce que ses parents n'avaient pas l'argent pour qu'elle continue », la carrière scolaire contrariée étant très vite remplacée par l'emploi rémunéré indispensable sur le plan financier : celui d'assistante administrative. Dans ce cadre, les parents ont cherché à offrir le cadre nécessaire pour que leur fille puisse, elle, entamer et finir des études supérieures, celles-ci étant qualifiées au sein du foyer d'« institution », comme le relate l'étudiante.

En effet, l'orientation vers la classe préparatoire a été « poussée par » la mère mais surtout guidée par une figure relais, un enseignant de mathématiques au lycée qui informe Alix de l'existence de ce cursus au vu de son niveau scolaire élevé et de son goût pour la compétition :

« Mon prof de maths m'avait parlé de la prépa, car je ne connaissais pas du tout, et je m'y suis plus intéressée. Et entre le moment où j'ai posé les options et les résultats, je voulais vraiment y aller, c'était challengeant quoi ».

En « prenant largement part au processus décisionnel » de cette élève, le professeur se pose en tant qu'« acteur de l'institution scolaire » (Orange, Op.cit., p.57). Il joue un rôle central dans la tentative de combler le manque de connaissances par les parents et l'enfant « faiblement acculturés » à l'école et au placement dans les bons établissements (Lambert, Op.cit., p.111) comme cela arrive de manière récurrente pour les bacheliers modestes s'orientant vers l'enseignement supérieur (Lambert, Ibid. ; Orange, Ibid.).

La classe préparatoire EC intégrée qui se déroule à Lyon est vécue comme une victoire pour l'étudiante : « il y avait une super solidarité, je me suis fait des super amis, pas d'esprit de compétition comme en prépa parisienne, ce n'est pas un mythe ». Comme la majorité de ses camarades, cette expérience scolaire se clôture par les concours vers les écoles de commerce. Alix utilise de manière récurrente, à ce moment de son récit, la formule « on s'engage en école ». J'interroge avec elle cette désignation collective. Je découvre que les parents ont payé

l'école de leur fille avec l'héritage des grands-parents, et donc des parents de l'un d'entre eux, morts à cette même période :

« Ce sont mes parents qui ont payé. En fait, c'est... enfin, j'ai perdu mes grands-parents avant d'entrer en école et c'est... »

M : c'est grâce à eux que tu as pu y entrer ?

Oui, voilà, c'est leur argent qui a payé mon école (rires gênés) ».

Cette configuration socio-économique est vécue autant comme une « chance » que comme une tare : les parents empêchent une reproduction sociale, mais, en utilisant l'argent de leurs propres parents disparus pour les études de leur fille, argent qui n'avait pas pu être investi précédemment dans les leurs, notamment celles de la mère, ils font porter à Alix le poids de la réparation, et donc de la filiation. Cette tension est retracée dans le verbatim suivant :

« En vrai, mes parents croient en moi, me soutiennent. Mais je sais que j'ai plus d'ambition pour moi qu'ils n'en ont pour moi. Je sais qu'à chaque fois que je fais quelque chose, pour eux c'est inespéré quoi. La prépa par exemple. J'ai plus d'ambition, et eux ... par exemple hier je les ai eus au téléphone, ça faisait trois semaines que je ne leur avais pas parlé, eux n'ont fait que me répéter (elle prend une voix un peu mielleuse) “faut que tu te reposes, fais le minimum pour tes assos, c'est pas grave“. Sauf que moi je veux faire le maximum en fait, je veux prendre tout mon temps possible pour ! ».

Dans ces propos, on entend que les parents souhaitent que leur fille réussisse, mais sans vouloir non plus qu'elle mette son énergie dans cette ascension sociale, comme si, au fond, elle n'était pas voulue. Ne pas reproduire, certes, mais ne pas se distinguer non plus. Face à cette injonction paradoxale, et la possible culpabilité associée, une logique de rupture est à l'œuvre sur la scène sociale et s'imbrique à une logique défensive sur la scène psychique : la colère ressentie et la pression subie par l'étudiante se transforment en un décalage violent, verbalisé, entre les projections du couple des parents et le mode de vie qui l'agite. Cette évolution décharge Alix mais crée une frontière avec ses parents, puisqu'elle cherche à tout prix à prendre son indépendance vis-à-vis d'eux.

De fait, on peut rappeler que le paradoxe n'est pas seulement une contradiction : les contradictions peuvent être qualifiées de paradoxes lorsque l'individu est devant une impasse. En effet, l'injonction paradoxale consiste plutôt à prononcer deux ordres contradictoires auxquels l'individu est dans l'obligation d'obéir car ils sont émis sous forme d'impératif, mais qui est impossible à satisfaire car un ordre est possible sans l'autre mais pas avec l'autre. Autrement dit, « le paradoxe est un message qui, en même temps, interdit ce qu'il ordonne et ordonne ce qu'il interdit » (Barus-Michel, 2013, p 35). Le paradoxe développe donc une suite alternée infinie, l'individu ne peut pas faire de choix, alors que la contradiction peut aboutir à une régulation. Le paradoxe enferme « la pensée dans l'absurde » (Ibid., p.23), et est vécu comme un « double bind », car « il écartèle le sujet entre des contradictions débouchant souvent sur des cercles vicieux ou des effets pervers. » (Ibid., p11).

Le déplacement géographique dû à la localisation des écoles est alors une opportunité, qui prend même le dessus sur le panel de masters et de spécialités proposées dans le choix de l'établissement rejoint :

« Toulouse ça me plaisait, l'ambiance de l'école, c'était un peu loin de mes parents mais ça ne me dérangeait pas du tout (rires). Mais aussi pour les masters, par exemple à Grenoble, il y avait tout un truc axé géo-po ou hôtellerie, donc ça ne me plaisait pas, et pour le coup c'était trop près de chez mes parents (rires) »

Ainsi, elle quitte la ville de Lyon, avec son petit copain, pour rejoindre l'école de commerce de Toulouse (TBS), qui n'est pourtant pas la meilleure du classement des écoles dans lesquelles Alix est admise après avoir travaillé vaillamment pour les concours. Ce choix est influencé par un « grand-frère » plus âgé qu'elle qui travaille en communication et « *qui est un peu un deuxième père* », d'après elle. Il informe sa sœur sur les enjeux des classements dans le milieu professionnel, assez secondaire d'après lui : « *Lui il travaille beaucoup avec les écoles de commerce car il recrute des stagiaires, il me dit qu'en dessous du top 3 ou du top 5, les classements c'est pas grand-chose en fait. Alors que je sois à Rouen ou à Toulouse, j'aurais pas plus de stage ou de facilité à trouver un poste* ». Alix et son conjoint intériorisent donc ce discours fraternel en délaissant le critère rationalisé par les élèves et majoritairement mobilisé comme le plus légitime, pour s'octroyer le droit de s'orienter vers l'école qui est plus attractive : « *c'est la plus fêtarde* ». En somme, le dispositif de jugement personnel qu'est le « réseau », dont le principal désigné est ici le frère, pèse plus fortement dans le choix que l'intermédiaire du classement.

La sociologie nous rappelle que l'engagement de la fratrie dans le rapport à l'école (et aux devoirs) est central dans les familles populaires (Poullaouec, 2010 ; Orange, Op., cit., p.59), le récit d'Alix illustre ici qu'il a aussi un rôle primordial dans l'orientation scolaire, mais celui de Mathieu aussi. Leur point commun réside dans ce désir de détachement du couple parental, et de la réorientation de l'autorité vers d'autres figures, pour mieux se dévêtir de leurs habits d'enfants.

Les entretiens mettent ainsi en exergue que choisir – ou ne pas choisir – de faire une « grande école de commerce », au-delà des déterminismes sociaux et du projet social associé, doit se comprendre dans la manière dont l'étudiant tente d'être sujet de sa trajectoire sociale. Les élèves que nous avons rencontrés, bien que caractérisés par une volonté d'autonomie due à leur âge transitionnel, sont de fait dans un contexte social plutôt inhibant à l'entrée en école. Leur histoire sociale et scolaire précédente, la posture de client-investisseur dans laquelle elles et ils se retrouvent, et leur orientation donnent à voir un cadre contraignant. Mais leur désir d'affirmation transparait dans l'investissement individuel dans des objets sociaux qui sont attractifs et nécessaires pour le sujet – les « *concours* », pour Antoine ; « *son* » école, pour Prune ; les « *supers débouchés* » ainsi que les valeurs institutionnelles et partagées par la communauté pour Mathieu ; l'ambition, pour Alix –, donnant ainsi du sens à la relation au monde et au petit monde qu'est l'école, qu'il construit.

Conclusion du Chapitre 1 : Choisir de faire une « grande école de commerce », d'un rapport marchand à un rapport d'investissement

Par le cadre social et scolaire dans lequel les étudiantes et les étudiants sont intégrés, s'orienter vers une « grande école de commerce » apparaît d'abord comme un choix contraint en partie par le groupe familial. Il est renforcé par l'indécision sur ce que ces élèves cherchent techniquement d'une formation après leur Bac +2 ou +3, l'absence de vocation caractérisant cette population, qu'elle soit celle de classe préparatoire ou celle d'université. En outre, par le contexte concurrentiel et marchand dans lequel s'inscrivent les « grandes écoles de commerce », les établissements imposent à leurs futurs élèves, avec leurs familles, à être des clients d'un bien éducatif qu'elles fournissent, combinaison du diplôme « grande école » et de la formation « commerciale » associée.

Dans cette perspective, on perçoit en miroir deux phénomènes.

D'un côté, les directions des écoles déploient tout un système de communication dont l'objectif est de promouvoir une cohérence de leur(s) grandeur(s) que les étudiants et leurs familles reçoivent comme gage d'une « vie sécurisée ». Ce discours, dont la rigueur est incontestablement léchée, a pour rôle principal de réduire l'incertitude et ainsi de renforcer l'assurance de l'orientation vers ces établissements chers et sélectifs. Ce commerce se construit plus spécifiquement sur la promesse d'une grandeur multiple – sociale et économique (maintenir la reconnaissance d'une excellence scolaire et s'assurer d'une employabilité suffisante pour faire carrière), mais aussi éthique (manager vertueusement), personnelle (s'épanouir) et groupale (rejoindre une communauté solide) – qui s'adosse à des indicateurs tels que les classements, le réseau, ou les dispositifs communicationnels en tout genre, dont leurs sites internet que nous avons explorés. Ces dispositifs de jugement permettent aux élèves, d'après leurs témoignages et surtout chez celles et ceux moins dotés en capitaux, d'apaiser l'angoisse de leur indécision et de prendre une décision viable, dont la configuration dépend des conditions matérielles et sociales dans lesquelles elles et ils s'engagent. Ce contexte participe de ce que l'orientation soit effectivement une affaire familiale, puisque les parents sont partis prenantes de la forme que prendra l'investissement de départ, sous sa forme économique – lorsqu'ils prennent en charge les dépenses scolaires au présent ou s'engagent à rembourser le prêt contracté, ou une partie de celui-ci, au vu des frais de scolarité engagés –, et/ou sociale et affective – puisque les parents soutiennent leurs enfants tout en projetant sur elles et eux des désirs à visée sociale, spécifiquement de reproduction ou d'ascension dans le cadre de notre enquête.

En symétrie, par ce même contexte, les étudiantes et étudiants sont ainsi sommés moralement de se comporter comme des « entrepreneurs de soi ». De fait, leurs récits montrent qu'elles et ils se posent en investisseurs rationnels, à la quête du " bon ", voire du meilleur pour leur avenir. En ce sens, le choix contraint par le cadre institutionnel et le cadre socio-personnel de ces jeunes est revisité par elles et eux, qui ne se positionnent pas seulement dans un *rapport social marchand* mais aussi dans un *rapport capitalistique* avec leur établissement. C'est une modalité partagée, surtout par les hommes, pour se ressaisir de la contrainte dans une perspective active

qui donne sens à leur investissement. Pour autant, elle les assujettit puisque la posture adoptée est influencée et déterminée par le cadre de l'engagement.

Bien que ce système soit fortement contraignant socialement et économiquement, l'investissement dans une « grande école de commerce » n'est pas simplement une « résolution d'épreuve marchande », pour reprendre la formule de (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.251).

D'abord, au-delà de la rhétorique mobilisée pour valoriser la réputation des établissements, le discours institutionnel laisse transparaître l'hétérogénéité autant que la difficulté à évaluer la qualité réelle du bien, mais aussi son caractère projectif. D'un côté, la multiplicité des dimensions de la grandeur donne à voir son caractère protéiforme : inscrite dans différents mondes sociaux, elle éveille chez les élèves davantage qu'un désir de rentabilité, un désir de trouver leur place socialement, tant sur un plan professionnel que personnel, qui dépasse la raison. De l'autre, parler d'investissement, c'est déjà poser que l'acte d'achat est fait autant dans un futur proche, dans l'école et son « expérience », que dans une projection plus lointaine encore, sur le marché de l'emploi, non encore assurée ni établie, puisque les effets concrets ne se réalisent qu'après le passage en école. En ce sens, notre analyse a mis à jour que les établissements formulaient des promesses, satisfaites sous conditions : la valeur de l'expérience étudiante et du diplôme dépendrait de l'action de l'étudiant durant son parcours compte tenu de son niveau d'engagement dans les étapes proposées dans la formation et dans le groupe qu'il rejoint. Cette assurance sans certitude crée une contradiction forte entre la « sécurité » promise par ces écoles et désirée par celles et ceux qui les rejoignent, avec leurs parents, et le caractère plus complexe de la mise en place effective de celle-ci.

Plus encore, en faisant état de leur « grandeur » promise, les écoles étudiées promettent surtout aux étudiantes et étudiants qui les rejoindront qu'elles et ils en seront dotés. Elle soumet alors ces jeunes à un rapport plus seulement marchand, ni capitalistique, mais *de coopération*. L'institution « grande école » incite ainsi les étudiantes et étudiants à investir l'école de commerce comme un « objet » social attractif – au sens psychosociologique du terme –, ce que leurs récits donnent déjà à voir dans le choix individuel de *son* école.

CHAPITRE 2 : Découvrir l'espace scolaire des « grandes écoles de commerce »

Introduction du Chapitre 2 : Les cours, révélateurs d'une marchandise bien décevante

Nous proposons dans ce second chapitre, de comprendre à quoi correspond la formation dans l'espace scolaire des écoles de commerce, une fois que les élèves les ont intégrées. Nous y interrogeons le rapport social et subjectif développé par ces jeunes vis-à-vis des cours de gestion et de l'apprentissage au commerce et au management (I.), ainsi que celui établi avec leurs enseignants. Ceux-là apparaissent comme l'étendard et la projection de la gestion (II). Il s'agira de montrer comment la promesse de grandeur académique véhiculée par la croyance en une excellence scolaire *dans* la formation, ne se traduit effectivement pas comme espéré pour les étudiantes et les étudiants. Celles et ceux qui viennent de classe préparatoire vivent un bouleversement face à ces nouvelles méthodes d'apprentissage organisées par des enseignants dont la posture est moins enveloppante que dans leur cursus précédent, les autres issus de parcours dits « parallèles », majoritairement de licences universitaires, relatent une forte déception vis-à-vis du *curriculum*²³¹ qui équivaut à celui de leur formation précédente, lorsqu'elles et ils ont suivi un cursus en proximité disciplinaire. Ainsi, la marchandise de départ, dont les contours ont été dessinés par notre Chapitre 1, bien que coûteuse, est décevante. Toutes et tous sont confrontés à des contenus qui leur font vivre, de l'intérieur, la difficulté même de l'apprentissage d'une « science de la gestion » par la pratique et par la théorie, que les enseignants portent et transmettent indirectement en classe.

Nous montrerons alors l'ambiguïté de la politique de la direction vis-à-vis des enseignements, par laquelle les enseignants sont fortement incités à produire leur « grandeur académique » et celle de leur établissement plutôt que de s'engager dans leur mission de « travail éducatif », entendu comme une activité explicitement éducative qui se combine avec celle d'une aide aux élèves, et qui a des effets sur eux²³² (III.A.). Nous interrogerons alors l'autorisation instituée, plus ou moins implicite, à désinvestir l'espace scolaire, tant chez les enseignants que les élèves, au regard, d'une part, de l'organisation du temps scolaire et des modalités curriculaires, et, d'autre part, de la fonction des enseignants.

Ce chapitre permet donc de renouveler ce que la littérature a déjà analysé comme caractérisant la formation dans ces écoles, à savoir le processus de « déscolarisation » c'est-à-dire le déplacement de « l'accent de réalité » du monde scolaire, de ses valeurs et ses enjeux, vers ceux du monde de l'entreprise (Abraham, 2007), tout en le pensant à travers le malaise des étudiantes

²³¹ Voir NBP.126 pour la définition du *curriculum*.

²³² Nous prenons ici pour appui l'introduction de Niewiadomski et Champy-Remoussard, 2018 dans l'ouvrage collectif qu'ils ont dirigé sur le travail éducatif dans sa diversité (2018).

et étudiants mais aussi le désarroi, en miroir, des enseignants, encore peu exploré dans la littérature. Le malaise étudiant est le symptôme d'un désenchantement qui se double d'un désinvestissement majoritairement partagé dans l'espace scolaire, au profit d'un investissement associatif. Nous révélerons que d'après notre enquête, cette orientation *de* l'investissement dans un espace plutôt qu'un autre dépend de la dotation en capitaux économiques, sociaux et/ou scolaires des familles dont sont issus les élèves, ou/et – ces deux caractéristiques pouvant se cumuler –, du niveau d'intérêt apporté à une spécialité visée pour la suite du parcours qui demanderait, par sa sélectivité, de bons résultats (III.B).

Le désarroi des enseignants nous invitera aussi à poser une énigme qui ouvrira nos chapitres suivants : qu'est-ce qu'une école où l'on n'apprend pas en cours ? De fait, nous montrerons que l'espace scolaire est institué en marge de la socialisation, pour reprendre la formule de Darmon (2015[2013]), alors même que ces établissements sont avant tout des « écoles ». Nous concluons alors sur l'hypothèse que la déception scolaire est paradoxalement indispensable pour que les étudiantes comme les étudiants acceptent d'entamer leur carrière associative.

Vignette d'observation : Mon entrée en école de commerce

Je visite deux campus français de deux Programme Grande Ecole²³³. Les bâtiments donnent tous deux sur un grand boulevard central et circulant de la ville.

Le premier est une bâtisse de pierre de la fin du XIX^{ème} siècle, qui affiche à l'entrée son attachement à l'ouverture culture, notamment avec un drapeau français qui flotte au côté de celui européen. L'école s'est installée ici depuis plus de cinquante ans déjà. La cour centrale, en pierre aussi, est un lieu de passage, propice aux échanges entre élèves et aux regroupements. J'ai la sensation d'entrer dans un lycée traditionnel renommé de la capitale. L'étudiant qui m'infiltré me reçoit avant la zone de contrôle - plusieurs vigiles regardent les sacs, et l'étudiant m'a conçu une carte étudiante falsifiée pour que je puisse pénétrer dans l'école - et me propose de faire le tour du rez-de-chaussée droit.

Nous entrons dans le hall principal dans lequel est affiché un immense panneau. Je m'approche. Des noms de donateurs et « mécènes » sont hiérarchisés par un classement qui fait sourire l'étudiant : de « grands donateurs » suivi du niveau « diamant », en passant par le statut de « bronze », et jusqu'à la catégorie « junior », il indique le niveau de leur apport financier dans l'établissement de renom. Des noms d'hommes politiques ou de PDG d'entreprises du CAC40 cohabitent, tous d'anciens élèves qui soutiennent encore leur école, me précise l'étudiant. A quelques pas et en hauteur, nous passons ensuite la tête dans un grand lieu de réception avec une immense verrière, qui est « *modulable* », d'après l'étudiant qui m'explique que l'espace change régulièrement et que même le mur du fond peut être poussé. A ce jour, je suis face à un grand parquet vide (des chaises et des tables

²³³ Etant donné que je n'ai pas eu un droit d'accès officiel dans le cadre de ma recherche pour faire ces observations, je nomme ces deux écoles l'école A et l'école B. Ce sont dans ces mêmes écoles que j'ai visité les espaces associatifs (voir Chapitre 3).

sont rangées le long du mur) habité par un piano à queue installé dans un angle, et sur lequel un étudiant semble pratiquer son instrument. A ma gauche se trouvent deux vitrines : elles mettent en valeur de nombreuses coupes et prix sportifs gagnés par les élèves. L'étudiant me précise que c'est un lieu de fêtes, de cérémonies, de grandes réceptions. « *Le repas annuel de l'association gastronomique a été organisé ici* », m'indiquait-il, ou encore la « *fête du classement Financial Times* », car l'école est montée d'un rang. Nous quittons cette pièce pour rejoindre la cafétéria. Le long des murs sont exposées des reproductions de peintures de Picasso ou de Jackson Pollock par exemple. Passé la cafétéria qui n'a rien d'exceptionnel, on trouve un espace ouvert sur celle-ci, à la fois de détente et de travail, modulable aussi, composés de différents sous espaces pour se regrouper ou s'asseoir en solitaire, canapés, babyfoots et billard. C'est bruyant. De fait, « *ici on peut faire du bruit* », me dit-il. J'entends surtout des échanges en français. Avant de monter à l'étage, nous circulons jusqu'à atteindre l'amphithéâtre principal nommé en l'honneur d'un des fondateurs de l'école au début du XIXème siècle. Un concert est en train d'être répété par des élèves du BDA. Jusqu'à maintenant l'étudiant parlait peu et semblait gêné.

Nous prenons l'ascenseur jusqu'au dernier étage, car l'étudiant insiste pour que je puisse voir le « *potentiel* » de cette vue. Ce détail semble lui importait étant donné que son école va bientôt être en travaux pour proposer un « *campus flambeau neuf* » avec « *rooftop* », me précise-t-il dans l'ascenseur. Et d'ajouter avoir été bluffé, durant les concours oraux, par les grandes terrasses de deux autres écoles dans lesquelles il avait été admis, et de trouver dommage que son établissement actuel, bien que de rang suffisamment élevé dans les classements, ne puisse en proposer une. C'est étonnant de voir comme ces détails esthétiques et superficiels peuvent susciter l'envie, l'enthousiasme et la fierté chez cet étudiant privilégié scolairement. Arrivés en haut, nous sommes seuls, c'est alors aussi l'occasion pour lui de s'épancher de manière plus relaxée sur son expérience et les nuances de celle-ci, loin de ses camarades qui auraient pu l'entendre au rez-de-chaussée ou dans les étages.

En redescendant, nous faisons un bref détour par les couloirs des niveaux inférieurs dans lesquels se trouvent des petites salles de classes qui peuvent regrouper de 20 à 30 élèves par pièce et qui n'ont rien d'exceptionnel. L'étudiant me guide alors vers le sous-sol dédié à l'espace associatif, connu sous le nom du « *couloir des associations* ». J'y reviendrai. C'est après deux heures de visite et d'échange qu'il prend conscience qu'il ne m'a pas montré la bibliothèque et l'incubateur, qu'il « *n'utilise que très peu pour le moment. Ce sera pour les années qui suivent surtout* ». Avec cette visite, je me note que la grandeur de l'école que l'étudiant souhaite me donner à voir – ce qui « *fait son cachet* », pour reprendre sa formulation – n'est ni dans les livres ni dans la technologie, mais bien dans l'affichage de son histoire, sa communauté et ses traditions.

Voir Annexe 7.7.a : *Vitrine des coupes sportives des élèves de l'école A*. Prise par Margaux Trarieux, janvier 2023.

Le second bâtiment est celui d'une école moins « cotée » que j'explore seule. Il est de style plus moderne, on le repère de loin, notamment grâce à d'immenses panneaux affichant solennellement le nom de l'école sur la rue. Les bâtiments administratifs et ceux des enseignants-chercheurs sont nichés derrière le bâtiment principal, dans une tour partagée avec des salariées d'entreprises, notamment un grand cabinet de consulting. Le campus des Bachelor est plus excentré encore – ces élèves reflètent moins l'excellence, pourquoi les rendre visibles ? –. Les enseignants et les administrateurs eux aussi restent dans l'ombre. Je repense au chapitre d'Anteby qui revient sur le rôle discret des administrateurs à la Harvard Business School qui ne doivent rentrer en interaction avec les étudiants et intervenants que pour accompagner au mieux l'activité générale (2015, p.50).

J'entre. J'ai l'impression d'être dans une entreprise. Tout est propre, blanc, lumineux, ça fait « pro ».

« *floor 0* » : Cafétéria, Espace de détente, Reprographie, peu d'éléments ne permettent de dire que nous sommes dans une « école ». Je distingue quelques salles fermées (de classes ?) ci et là. C'est la cafétéria, immense (bien plus grande que la somme de l'espace utilisé par ces potentielles salles de classes) qui s'impose : le stand de restauration est sponsorisé par « Starbucks », il y a des horloges qui affichent l'heure de Montréal, Séoul, Shanghai, Bangalore, Sydney, Santiago, Los Angeles. Au premier étage, Il y a des espaces collectifs, des tables basses avec leurs fauteuils ou des chaises de bar rangés près de tables en hauteur, où l'on voit quelques groupes en discussion, en réunion. Il est d'ailleurs affiché, dans certains coins : "silence/travail". L'aménagement architectural est donc propice au « travail ». Mais il ne me renvoie en aucun cas à une quelconque activité étudiante. Un panneau indique : *Academic Affairs, Career services, Examination center, Front office, International Mobility, store* de l'Ecole. Des termes propres au champ des études prennent donc vie dans cet espace anti-scolaire, mais en étant anglicisés et sur un mode euphémisé : "*Examination*" (examen) et "*Academic*" (académique), ce dernier restant associé au vocabulaire du *business* puisque le terme "*affairs*" qui lui est accolé reste avant tout tiré du champ du commerce : "traiter quelque chose avec quelqu'un", entendu sur le mode "faire un marché avec"²³⁴. On retrouve la même logique avec l'affichage d'un "*Front office*" communément associé au monde de l'entreprise (c'est le département qui est en relation avec les clients). Tout cela étant renforcé par l'existence de cette boutique – « *store* » – dont la marque est l'Ecole, et dans laquelle se vendent des *goodies*, objets sponsorisés par l'école (vêtements, tasses etc.) que les étudiantes et étudiants peuvent notamment acheter pour porter la marque de leur école et, par-là, se reconnaître à l'extérieur de celle-ci et se distinguer des autres.

A l'étage suivant, deux panneaux, des deux côtés de l'escalier, affiche la liste des associations. Ces multiples collectifs intra-école, dont les bureaux sont installés ici, sont en concurrence avec les quelques salles de classes que je distingue, mais s'imposent au premier plan par leur ampleur.

²³⁴ <https://www.linguee.fr/anglais-francais/traduction/affaires.html> consulté le 03/08/2023.

Enfin, ce qui renvoie à l'école, ce sont les drapeaux, qui rappellent l'international, et les panneaux affichant les événements à venir, qui concernent la vie associative. Rien sur les cours. Pas d'intitulé d'enseignement, pas de nom de séminaire, pas d'espace pour les enseignants (ni d'enseignants à cette heure-ci), pas de poly, pas de bibliothèque, pas de livres. Seules les salles de classe éparées : je m'approche, on reconnaît leur fonction par l'organisation de l'espace, avec des bancs face à un tableau, qui n'est ni à la craie ni au feutre mais reste une surface de projection pour un potentiel PowerPoint. On n'utilise plus de papiers. Je retourne au rez-de-chaussée. Les élèves ont tous des ordinateurs, de la marque Apple (j'observe un cours derrière une vitre, je ne vois que des macs).

Voir Annexe 7.7.b : *La cafétéria « Starbucks » de l'école B*. Prise par Margaux Trarieux le 12/02/2023.

I. Des enseignements « bullshit », ou de la promesse d'excellence à la réalité : Récits des élèves

Dans cette première sous-partie, nous présenterons la déception majoritairement partagée par les étudiantes et les étudiants, confrontés à l'espace scolaire dans lequel se déploie une « pédagogie de la pratique » affichée en rupture avec la « forme scolaire », qui se combine – et se complète – avec la théorie (Blanchard, 2018). Nous déplierons à quoi correspondent les cours en termes d'objectifs pédagogiques et de forme effective, dont la visée est de permettre aux futurs gestionnaires de développer une « personnalité », (Languille, 1997), un « savoir être » (Masse, 2002), plus que des savoirs scientifiques adossés à une déontologie commune ou des techniques de métier.

1. Des critiques des cours, un malaise au double visage

Comme dans toutes les recherches menées en sociologie à travers des entretiens avec des élèves de ces établissements, j'ai été frappée par le constat que les cours étaient dévalorisés discursivement et mis au second rang chez les nouveaux entrants, quand ils ne sont pas tout simplement absents dans les récits. C'est comme si « la grande école », en première année du cursus, n'était plus si grande lorsqu'elle concernait l'espace scolaire, et que ce même espace n'avait, pour ainsi dire, aucune fonction centrale dans la formation et la socialisation étudiante. Cette parole critique, loin d'être un tabou, est ouvertement assumée par les élèves. De nombreux témoignages publics – que l'on peut trouver en ligne, notamment sur la plateforme YouTube – rencontrent – et nourrissent – le retour teinté de déception, chez les étudiantes et étudiants interviewés :

Il m'a semblé intéressant de regarder ce que d'anciens étudiantes et étudiants qui publiaient publiquement des témoignages critiques sur leur expérience en école de commerce française sur la plateforme en ligne *Youtube* donnaient à voir de leur socialisation dans ces établissements.

Ont été sélectionnées quelques vidéos sur des chaînes de portées diverses : du témoignage d'un des youtubeurs du « Rire Jaune », 17^{ème} chaîne ayant le plus d'abonnés en France en 2023²³⁵ avec 5 500 000 abonnés en août 2023, à des témoignages sur des chaînes qui n'ont que quelques milliers d'abonnés.

Je propose ici simplement de reprendre les thématiques principales abordées par ces divers diplômés dans une dizaine de vidéos, dont celles des « *cours "pipeau"* » qui revient comme un des *leitmotivs* du récit négatif produit par ces jeunes au regard du rapport d'investissement économique de départ dans lequel ils et elles s'engouffreraient. J'ai pioché dans les témoignages vidéos des verbatim à l'état brut, puisque j'ai pris des notes du discours tel quel, pour rester au plus proche des formules utilisées (voir Annexe 6 pour les détails des références des vidéos et la répartition de ces citations dans chacune d'entre elles).

<p>Un rapport d'investissement financier désaffecté et déficitaire ...</p>	<p>« Personne n'a envie de faire une école de commerce, on est tous arrivés là par le plus grand des hasards » « Tu apprends que tout se vend » « Tout est payant en école » « On m'aurait menti : les études tu les as payées pour avoir des compliments (...) on te fait plaisir car tu es un client » Il y aurait un « manque d'honnêteté intellectuelle de l'école » « Ces écoles sont des machines à fric pour entuber des étudiants » » « C'est une arnaque ! Perte de mon temps et de mon argent » « Alors qu'on a payé individuellement... »</p>
<p>Dû à la Déscolarisation...</p>	<p>« On sort d'école de commerce plus bête et plus pauvre qu'à l'entrée » « On n'apprend rien, on fait acte de présence » « Les cours sont [du] "<i>pipeau</i>" », comme « le marketing qui est vide », c'est « un cours où il y a tellement de vent » « il suffit d'avoir 10/20 par matière » pour valider Il existe un « syndrome d'oubli post partiel : on n'oublie tout en sortant de l'examen » « Il y a des cours qui ne servent à rien » « Au début, j'ai eu l'impression de ne rien apprendre (...) qu'il n'y avait aucune valeur ajoutée de la formation » (1) (1) Notons que cette étudiante apporte une nuance à son témoignage car elle déclare que son parcours a « très mal commencé » mais qu'elle a trouvé du sens par la suite, avec la spécialisation et l'international.</p>
<p>, Soutenu par la place des associations ...</p>	<p>« En cours, les étudiants sont sur Facebook et sur les Réseaux Sociaux des associations » l'un des « dix commandements » de l'école de commerce serait : « dans une asso, tu seras » « Les cours de vendredi... Tu décuves »</p>

²³⁵ D'après ce site : <https://socialblade.com/youtube/top/country/fr/mostsubscribed> ,consulté le 24/08/2023.

Et celle de la culture de l'excès.	<p>Vécu d'un « alcoolisme mondain » qui s'est « amplifié » en « école de commerce »</p> <p>« Alcool et école, si ça rime ce n'est pas pour rien »</p> <p>« Tu apprends que dormir c'est pour les faibles (gueule de bois en cours, rattraper le retard avec les soirées) »</p> <p>« Là-bas, dormir c'est mourir »</p> <p>« Equation de l'école de commerce c'est soirée + alcool = vomi, mais faut pas oublier le pécho »</p> <p>D'autres « dix commandements » de l'école de commerce seraient « la drague, tu maîtriseras » ; « en soirée tu iras » ; « les thèmes des soirées tu suivras » ; « le WEI, tu feras »</p> <p>« Tu apprends à surveiller tes arrières (adieu à ta vie privée, bonjour la réputation) »</p>
------------------------------------	--

D'une manière comparable bien que plus soutenu, le discours des élèves dans notre enquête révèle un vécu difficile de la salle de classe en école de commerce. Rose souligne une « *mauvaise qualité des cours* » qui seraient « *bidons* » « *terribles* » et « *vraiment pas enrichissants* » avec des « *professeurs qui ne sont pas attentionnés et ses étudiants pas attentifs* » ; pour Marc, les cours peuvent être « *vides* » voire « *incompréhensibles* » ; Oriane se dit « *très déçue* » par les « *matières concrètes* ». Elle qualifie l'environnement de travail de « *pas optimal* » et renseigne sur l'existence de « *passagers clandestins* » qui se caractérisent par « *une attitude peu assidue* » voire à « *aucune motivation* » de leur part, soutenus par des professeurs qualifiés de « *peu compétents* ». Simon constate que « *les gens sont bons mais les cours sont vraiment mauvais, c'est vraiment médiocre* ». Pierre, qui est pour autant un soutien de son école et insiste sur l'intérêt de la formation dans sa trajectoire, confesse, que les enseignements sont « *un peu plats* ».

C'est un premier écart prononcé et prononçable (promesse *versus* réel) par l'ensemble des élèves, qui dégrade leurs projections initiales. Ici les étudiants-clients, alors acquis par leur établissement, deviennent clients d'une réalité qui se distingue fortement de la promesse entendue.

Cet écart se traduit d'abord par un désenchantement face au contenu des cours de gestion alors même que pour 90% des français (jeunes de 16 à 20 ans et parents²³⁶) interrogés dans le cadre de l'étude menée par Ipsos en 2019 sur l'image des grandes écoles, « les cours proposés sont de qualité ». Ce désappointement apparaît à travers le terme de « *bullshit* » utilisé régulièrement par les étudiantes et étudiants. Ce terme anglais, composé de *bull* (« taureau ») et de *shit* (« merde »), littéralement « merde de taureau », fait référence à des paroles creuses qui servent à persuader l'interlocuteur par la manière assurée de leur élocution plutôt que leur sens, comme le précise Sarah, ex-CPGE EC, fille de parents respectivement dans les médias et la mode : « *Et parfois tu peux avoir le sentiment que le cours n'a aucun sens et que c'est un peu du bullshit* ». Il peut aussi renvoyer à la présentation discursive d'une forme complexe illusoire

²³⁶ D'après l'enquête : l'échantillon est représentatif de 1000 Français de 18 ans et + avec un sur-échantillon de 231 jeunes âgés de 16 à 20 ans et un sur-échantillon de 356 parents de jeunes âgés de 16 à 20 ans. La représentativité est assurée par la méthode des quotas sur des critères de sexe, âge, profession, région, catégorie d'agglomération selon les données INSEE.

pour masquer un contenu finalement assez peu riche. Simon, issu d'un IUT de Gestion, fils d'un technicien et d'une employée intermédiaire dans la fonction publique, nous en donne la couleur :

« Il y a beaucoup de bullshit, des cours avec des noms qui ne veulent rien dire, et on le sent, avec des titres “stéréotypes” comme innovation management, ça parle pas (...) et puis pendant trente heures on te dit l'innovation management c'est la nouveauté, on enfonce les portes ouvertes ! Si innovation c'est créer de nouvelles choses, merci j'avais deviné ! ».

Mais cette désillusion est aussi dirigée vers le rapport que certains élèves établissent avec la salle de classe et ses enseignements – *« les gens sont bons »* mais *« peu assidus »* ou *« pas attentifs »*. Une partie des étudiantes et étudiants se projetaient en effet dans un espace caractérisé par une émulation intellectuelle avec leurs camarades, sélectionnés, comme elles et eux, dans la même école, et qui devaient être ainsi stimulants et stimulés puisqu'elles et ils sont passés par un système de concours méritocratique basé, pour les concours écrits, sur le niveau scolaire. Mais elle se confronte effectivement à un désintérêt scolaire décevant.

Pour autant, cette tension entre promesse et réalité de la formation doit se penser au regard des parcours scolaires précédents socialement distinctifs. De fait, se dessinent deux approches dans le vécu scolaire : celle d'une tension psychique, d'un paradoxe, pour les étudiantes et étudiants de classe préparatoire ; et celle d'une vive déception pour les élèves d'autres cursus scolaires, provoquant chez eux plutôt une tension sociale, divergente de celle de leurs camarades préparatoires.

1.1 Les « ex-CPGE » déstabilisés par le contenu des cours : un décalage vécu dans le rapport à l'apprentissage

1.1.1 Se confronter difficilement à une « praxéologie » : un processus de « déscolarisation » en marche

La tension existante chez les ex-préparatoires arrivant en année de pré-master pour les Bac+2, en première année de master pour les « cubes », en Bac +3, se traduit par un malaise. Ce sentiment pénible vécu par certains doit se comprendre comme la sensation que le travail intellectuel est absent, qu'un processus d'apprentissage qui était en cours est à l'arrêt – *« l'apprentissage »* n'est *« pas »* là –, comme en témoignent les étudiantes et étudiants suivants :

Lancelot, en 3^{ème} année à l'EDHEC, fils de cadres en finance, venant de CPGE EC, explique : *« on n'apprend rien à l'EDHEC, on n'apprend rien en école de commerce ».*

Eléonor, aussi de CPGE, actuellement à l'ESCP, rappelle : *« il y a plein de cours, on en sort tous un peu avec l'impression qu'on a enfoncé des portes ouvertes pendant deux heures, et que c'est des choses dont on était déjà conscients, on n'avait pas besoin d'apprendre (elle insiste) en fait ».*

Oriane, issue d'une classe préparatoire EC pour le prestige et la stimulation intellectuelle, et ayant rejoint l'ESSEC, précise : « *Alors au tout début, je me suis dit, on va profiter un petit peu, parce que pendant deux ans je n'ai pas profité, et j'ai réalisé au fur et à mesure que ça me manquait de ne pas travailler. En fait je ne sais pas mais j'avais l'impression de ne rien apprendre, que les cours étaient inintéressants et que personne ne suit, que les gens sont là mais qu'ils sont sur leur ordi à faire totalement autre chose* ».

On peut saisir cet écart comme un décalage déjà analysé dans la littérature sociologique, à travers la transformation des contenus et des méthodes d'apprentissage rompant avec les modes des savoirs préparatoires. En effet, l'apprentissage en classe préparatoire se compose d'une « disposition pragmatique » orienté vers la réussite des concours, mais aussi d'une « disposition scientifique », qui fait référence à l'« enseignement d'une réflexivité scientifique » (Darmon, Op.cit., p.198) poussant à aborder certaines disciplines comme légitimes car absolues et supérieures, non réductibles au programme prescrit et aux concours finaux, formant à un apprentissage des « grands principes qui structurent les manières de faire au sein d'une échelle de valeurs de la discipline » (Ibid., p.200), engageant les élèves à développer un rapport moral ou intellectuel aux contenus des cours. Cette face noble dans l'apprentissage qui a pour visée de saisir l'absolu de la discipline, d'acquérir une culture d'excellence « encyclopédique et universaliste » (Lazuech, 1999, p.174) en respectant la matière et ses préceptes, est renversé par le contenu des cours d'école de commerce. Celui-ci tourne autour des différentes activités de gestion s'inscrivant dans les différents départements d'une entreprise sur lesquelles nous sommes revenues schématiquement (Chapitre 1. I.B)). Les modes d'apprentissage associés sont ainsi également déstabilisés.

Abraham (Op.cit.) rapporte ce fait social à un changement de paradigme comparé à la classe préparatoire en qualifiant de « déscolarisation » le processus d'apprentissage dans lequel sont pris les étudiantes et étudiants en arrivant en école, créant une rupture par rapport au savoir scolaire des années préparatoires.

Ce malaise est d'abord le signe d'une contradiction vécue de l'intérieur chez les élèves qui sont allés vers la classe préparatoire, par attrait intellectuel avant tout, et qui arrivent en école par défaut (voir Chapitre I), comme en atteste Clothilde (ex-préparationnaire en Lettres), qui discrédite violemment la teneur de l'apprentissage scolaire au sein de son école pour laquelle elle a contracté un emprunt : « *Je me faisais vraiment chier, mais vraiment, très très chier (...) pour te dire à quel point c'était nul, je m'en rappelle très peu.* ».

D'abord, elle semble avoir vécu une rupture scolaire difficile avec la formation en classe préparatoire dont elle appréciait la teneur et le contenu – « *j'adorais les cours en littéraire et je m'étais dit « je vais continuer ce que j'aime », et j'ai vraiment adoré mes cours de prépa.* » – et un manque vis-à-vis de son attrait pour les disciplines plus intellectuelles comme la littérature – « *Et du coup j'essayais de palier à ça, j'essayais de lire des livres* ». Un de ses camarades, Benoit (récemment diplômé, CPGE EC, Audencia) partage ce plaisir de penser dans une discipline, cette fois l'économie, venant de classe préparatoire EC « *j'ai autant apprécié la prépa, parce qu'on était un groupe d'amis passionnés par la matière éco, on en parlait tout le*

temps en fait, on était vraiment dedans. Dans la matière, la théorie ».

Ensuite, Clothilde porte un regard sévère sur le monde de l'entreprise, l'ayant fréquenté par son stage. Par effet de ricochet, elle dénigre d'autant plus le contenu des cours qui y ferait directement référence :

« Maintenant que je suis en entreprise je me rends compte que les concepts d'avant sont assez semblables à ceux en école de commerce. Et en fait le problème c'est que c'est un gros monde de bullshit, et c'est pour ça que les cours d'entreprise, de gestion sont du bullshit. ».

En faisant ce parallèle, Clothilde montre qu'elle est informée de « la dynamique d'adéquation professionnelle » (Buisson-Fenet et Draelants, 2010) à laquelle se soumet son école de commerce pour répondre aux attentes des entreprises vis-à-vis du profil des étudiantes et étudiants. Elle forme tout de même aux codes attendus en entreprise, les cours étant orientés principalement vers les fonctions cadres. Mais comme, pour elle, l'entreprise reste un « monde de bullshit », par conséquent, les cours sont, en adéquation avec ce monde, donc vidés de sens.

Rappelons que la gestion est une « praxéologie », c'est-à-dire une science de l'action qui appartient d'abord à des groupes professionnels qui en font usage. Elle se structure autour de techniques propres à la gestion - la comptabilité, la finance, le marketing – ou « exogènes », c'est-à-dire venant de multiples disciplines extérieures « dont elle se nourrit pour évoluer et devenir performante » (Bouilloud et Lecuyer, 1994, p.16). C'est, par exemple, le cas du « marketing », dont les contenus sont avant tout tirés d'une mode managériale qui a pu se décliner chronologiquement dans la pratique en « publicité²³⁷, techniques de vente puis gestion commerciale » (Ibid., p.84). Ces techniques sont définies par leur finalité plus que par leur nature : elles ont pour objectif d'améliorer la performance des entités organisationnelles dans lesquelles elles sont implantées (Craipeau et Metzger, 2007). Pour autant, l'utilisation de la démarche scientifique adossée à ces techniques et auxquelles se rattachent un ensemble de savoirs construits à travers celles-ci, tirées notamment des sciences sociales (Boltanski, 1982), permettent aux promoteurs de la gestion de soutenir sa rationalité et ainsi son rattachement à un « esprit scientifique » (Bachelard, 1983²³⁸ cité par Boussard, 2008).

Ainsi, cette structure particulière de la discipline gestionnaire crée des débats sur la légitimité de son statut scientifique, dans lesquels Clothilde, sans le savoir, s'inscrit du côté de la critique. De fait, la sociologie critique affirme que la gestion serait avant tout « une pratique qui s'autoproclame scientifique au début du XXème siècle » (Boussard, Dujarier et Ricciardi, 2020, p.10).

Très peu d'étudiants, comme Louis, se saisissent positivement des enjeux de cet enseignement qui serait à visée « opérationnelle » et élargie au monde de l'entreprise et de son fonctionnement :

« Le parcours scolaire permet aux étudiants d'être opérationnels peu importe le titre de parcours qu'ils voudront. Par exemple si je me lance dans une carrière en finance, en

²³⁷ Voir : Fridenson, P., *La circulation internationale des modes managériales*. Dans Bouilloud, J-P., et Lecuyer, B., (1994). En référence au cours sur la publicité créée à HEC en 1912 (Ibid., p.84).

²³⁸ Voir : Bachelard, G., (1983 [1940]). *La Philosophie du non*. Paris : PUF.

entreprise voire en stratégie financière, j'ai des cours, j'ai quand même des cours généraux en comptabilité, en marketing, en entrepreneuriat, en RH, en supply change faisant que l'on a quand même un package permettant d'avoir l'ensemble des notions de management, une vision 360 nous permettant d'avoir cette petite distance en plus là où tout le monde est qualifié dans une spécialité ».

Finalement, les élèves vivent de l'intérieur la contradiction même des écoles de commerce que Chambard introduit dans sa thèse sur l'entrepreneuriat, dans la lignée des références citées plus haut et qui montrent que les écoles répondent en même temps à des exigences économiques et académiques (Blanchard, 2012a ; Abraham, op.cit.). Cette tension, que nous avons mis en lumière dans notre Chapitre I dans sa dimension communicationnelle, est résumée par cette auteure comme suit : « les écoles de commerce sont prises dans une contradiction entre leurs aspirations, d'un côté, à proposer un enseignement plus pratique, ouvert aux nouvelles pédagogies et susceptible d'attirer ainsi une clientèle plus nombreuse issue de la bourgeoisie économique moyenne et, de l'autre côté, une recherche de légitimation scolaire, seule à même d'attirer les enfants de la haute bourgeoisie, et qui implique de se conformer au modèle classique de l'excellence scolaire française et de renoncer (en partie du moins) à l'usage de pédagogies dites « alternatives » » (Chambard, 2017, p.76). Ce modèle de l'excellence scolaire a été analysé quelques années précédentes comme « s'accommodant mal » avec la pédagogie du comportement (Lazuech, Op.cit., p.174).

1.1.2 Vivre un paradoxe : un bouleversement socio-psychique

On l'a vu (voir Chapitre I), les élèves choisissent avant tout d'entrer en classe préparatoire, donc s'inscrivent – ou se projettent – du côté d'une élite en instruction à travers un modèle classique de pédagogie, qui leur permet un accès à des savoirs nobles tendant vers ce que l'on qualifierait d'« Humanités ». Paradoxalement, en réussissant cette première épreuve des concours, et en intégrant la « meilleure école » de la liste de leurs admissions, ces étudiantes et étudiants sont obligés de soutenir la déconstruction même de l'identité – intellectuelle – qu'elles et ils se sont construits et qu'on leur a transmis dans cette première formation. En ce sens, elles et ils quittent la « forme scolaire »²³⁹ de la classe préparatoire, entendue comme la forme de transmission dans un cadre spatio-temporel circonscrit qu'est l'école, consacrée comme « seul lieu légitime des apprentissages » (Charlier et Croché, 2021, p.25). Celle-ci se structure autour de « savoirs délimités, objectivés sous forme écrite » (Blanchard, 2018, Op.cit., p.2/12), et se voient imposer une forme éducative hybride, entre théorie et mise en pratique, et vécue comme bancale. Les écoles caractérisées par des enseignements, dont la place de la théorie est affaiblie et qui sont peu portés sur les compétences scolaires apprises précédemment, viennent mettre en branle le sujet, voire le situe dans une injonction vécue comme paradoxale²⁴⁰ et « paradoxante »²⁴¹, pour les élèves de classe préparatoire littéraire et les quelques élèves de

²³⁹ En référence au concept de « forme scolaire » établi par Guy Vincent dans les années 1970 (Charlier et Croché, 2021, p.16).

²⁴⁰ Nous avons précisé sa définition p.150.

²⁴¹ Ce qualificatif est utilisé par De Gaulejac et Hanique (2015) pour qualifier le capitalisme contemporain : avec la norme sociale de la compétition, la croissance comme unique voie d'action, et la confrontation à des situations paradoxales, les auteurs introduisent leur propos en posant que l'individu dit « hypermoderne » se confronte à

classe préparatoire économique qui ont eu une relation de sens avant tout intellectuel à l'apprentissage dans leur parcours en PCGE. Le « malaise » peut alors être compris, à ce moment du parcours scolaire, comme la réaction à une « double contrainte » institutionnelle (Lazuech, Op.cit., p.176) qui se répercuterait sur elles et eux psychiquement. Rappelons que toute situation paradoxale est insatisfaisante car elle rend toujours fautif le sujet : que l'on réponde à un ordre ou à l'autre, l'injonction ne sera jamais totalement appliquée. Ce malaise est donc aussi le symptôme d'un « sentiment de culpabilité », entendu dans son sens freudien (Freud, 1930, p.154), culpabilité ici de devoir quitter l'identification à la figure de l'*érudit*²⁴² véhiculée en classes préparatoires et promue en amont, pour se tourner vers celle du manager, dont les frontières sont pourtant floues et le contenu vide de sens, pour les étudiantes et étudiants rencontrés, autant que les cours associés.

Ainsi, plus que de parler d'un simple décalage dans le rapport scolaire, il nous semble capital de penser le malaise des ex-préparationnaires comme une mise en branle socio-psychique. En effet, sur le plan intellectuel et par effet d'incorporation, l'esprit gestionnaire renverse l'esprit préparatoire. Abraham (Op.cit.) souligne bien cette transformation radicale par le choix de la notion de « conversion » et de « modification de l'habitus (du souci scolaire au sérieux managérial) ». Midena (Op.cit.) s'en ressaisit à travers l'idée de « métamorphose », mais ces auteurs ne relèvent pas assez, à mon sens, la souffrance psychique qui peut y être associée et peut y être endurée – on en trouve un éclairage en psychanalyse avec les travaux de Dejours (ceux de 2014 ; 2016 ; 2017 et 2019).

Précisons aussi que le statut d'étudiant vécu lui-même est perturbé : inscrit dans l'espace préparatoire, il se comprend dans son sens étymologique comme sujet apprenant – l'étudiant est celui qui « cherche à acquérir une connaissance »²⁴³ –, et apparaît déconstruit, arrivé en école. Ici, ce même statut renvoie plutôt aux conditions d'existence et peut alors se comprendre sur le mode de ce que l'on nomme communément la vie étudiante, qui fait l'objet de la formation extra-scolaire. Celle-ci est caractérisée par une première forme d'autonomie (Galland et Oberti, 1996, p.44) notamment par l'affranchissement du contrôle familial sur la vie quotidienne (Op.cit., p.58) bien que les élèves se distinguent ici, en majorité, par une dépendance (même partielle) financière à la famille pour subvenir à leurs besoins (voir chapitre précédent, avec la forme de l'investissement financier de départ et les négociations associées). Être étudiant, c'est alors aussi être protégé vis-à-vis de « de l'insécurité économique, de la précarité des emplois, des alternances de travail et de chômage » (Baudelot, Benoiel, Cukrowicz et Establet, 1984, p.27) dont peut souffrir la jeunesse hors études. Ainsi, la vie étudiante dans ces écoles se trouve notamment sous le signe d'un temps qui s'oppose aux « contraintes lycéennes et de son encadrement strict » (Ibid.) et qui permet une forme d'insouciance propre à la jeunesse. Cette « démobilisation » de « l'activité intellectuelle »

un nouvel ordre du monde questionné comme « paradoxant » au vu des tensions sociales et psychiques qu'il produit.

²⁴² Je propose ce terme car j'entends par « érudit » la figure qui fait appel à la capacité de cumuler des connaissances (<https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9rudition>), qui s'oppose donc à celle de « manager », loin de cette approche et ces méthodes déployées face à un nouveau problème ou pour répondre à une question.

²⁴³ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/etudiant/1>, consulté le 08/08/2022.

(Dejours. 2016, p.391) combiné à la transformation du mode de vie associé à celle-ci apparaît avant tout comme un « bouleversement de l'équilibre antérieur » (Ibid., p.387).

Les étudiantes et étudiants sont en majorité dans la confusion la plus totale. Ils et elles s'interrogent sur l'utilité de ces dures années de classe préparatoire et se voient désemparés face à ce nouveau système d'enseignement qui les renvoie parfois même à un sentiment de dépossession de soi. Ce dernier se révèle par le sentiment d'être « déformatés » en arrivant en école, et donc d'avoir été « formatés » précédemment par la classe préparatoire, pour reprendre les termes forts de Prune : « l'entrée en école, c'est "formatage, déformatage, phase de perte" ». Ils et elles vivent bien une arrivée en école comme un « passage à vide », par exemple pour Pierre, une période de « vide » amical ou scolaire, notamment pour Rose, une période « déstabilisante », pour Oriane, que ce soit sur quelques jours (Pierre) ou sur une période plus longue, de plusieurs mois (Rose et Oriane), troublés par la nouvelle culture de vie proposée sur leurs campus.

1.2 Les « Admis sur Titres » leurrés par les espérances investies dans le « Programme Grande Ecole »

Chez les élèves venant d'admissions parallèles – nommés les « AST » –, les cours de première année ne sont pas déstabilisants sur le plan identitaire mais sont plutôt décrits comme décevants.

En fait, cette déception doit se comprendre à l'aune des espérances investies dans le cursus « Grande Ecole » intégré. Les élèves venant de formations en proximité disciplinaire s'attendent à des cours plus approfondis que ceux déjà suivis et « meilleurs » en termes de contenus – « des bases solides » – mais sont conscients de la spécificité de la gestion, que nous avons décrit par le biais de Clothilde : celle d'être avant tout une pratique soutenue par des techniques à visée organisationnelle. Pour autant, dans leur imaginaire, la formation fournie par une « grande école » devrait créer une « valeur ajoutée » par rapport aux cursus plus techniques, intégrés précédemment – multiplier des compétences ou en approfondir certaines déjà acquises/développées (Midena, Op.cit., p.57) – et ce d'autant plus au vu du coût de l'école et des « promesses » associées, en comparaison à celui et celles de leurs anciennes formations (du Bac Pro à la licence à l'université). L'écart vécu tel quel apparaît dans les propos de Robin :

« On m'a enseigné en MI à TBS ce que j'avais déjà appris en Bac Pro commerce. Comme quoi (rires).

M : il n'y a pas besoin de faire une école de commerce pour apprendre des choses ?
Absolument (...) j'avais eu un cours qui se nommait « techniques de négociations », et en fait c'était sur les techniques de persuasion, le pied dans la porte, ce genre de truc. Et très vite je me suis dit "mais c'est pas vrai, c'est une blague, je l'ai vu en 1^{re} en Bac pro", c'était "négociations clientèles", en Bac pro avec les spé ventes, c'était exactement pareil. Et c'est là où j'ai commencé à tilter ce que l'on apprend en école de commerce. »

Simon nous précise : « je ne voyais pas forcément la valeur ajoutée la première année, il y avait des trucs intéressants on va dire, mais j'avais l'impression de répéter les choses. Il y a eu un peu de déception au début. » Il comparera cette expérience avec ses autres expériences

scolaires, soulignant la qualité et la pertinence de ses cours antérieurs, notamment par l'implication des enseignants : « *au niveau des cours ma meilleure expérience c'est à l'IUT* ».

Younès, fils de parents actuellement inactifs (père « *âgé* », mère « *handicapée* », nous dit-il), en 2^{ème} année à NEOMA BS, admet, à la suite de son camarade :

« "Ecole de commerce", je pensais obtenir vraiment des bases solides pour intégrer une entreprise, un grand groupe.

M : Donc quand tu dis des bases, tu pensais avoir des cours vraiment formateurs ?
Bah en fait pour moi c'était vraiment, vraiment ce qu'on avait vu en DUT version plus fort. Et j'ai déchanté quand j'ai vu le tronc commun, parce qu'on a totalement fait ce que l'on a fait en DUT

M : Oui, bah oui...

(...) On a refait ce que j'avais fait lors de mon DUT, mais est-ce que c'est parce que mon DUT était un bon DUT pour qu'on ait fait tout ça ? Pour le prix que ça coûte je trouvais ça un peu cher payé quand même. »

Face à la similitude du contenu des enseignements précédents et actuels, les élèves sont désagréablement surpris. Cet inconfort qui s'associe ici à une « insatisfaction »²⁴⁴, forme d'un malaise plus doux, apparaît comme la traduction d'une méconnaissance de ce à quoi ces écoles formeraient effectivement. Il a été moins analysé spécifiquement dans le champ des grandes écoles, mais nous proposons de l'éclairer à travers une analyse au regard de l'origine socio-scolaire des étudiantes et étudiants, et ce, sur deux points. D'abord, le rapport au savoir – entendu comme relation de sens des sujets avec les processus et produits du savoir et la manière dont ils s'approprient celui-ci (Rayou et Van Zanten, 2011, p.33) –, ensuite, le rapport aux promesses des écoles.

Rappelons que face aux vives critiques, dès les années 2000, sur la clôture sociale, ces écoles ont accru le nombre d'aides financières et de programmes de tutorat en renforçant particulièrement les admissions parallèles, dont fait partie l'ensemble des élèves cités ci-dessus, et en soutenant les bourses, bien que la plus grande ouverture aux boursiers ne soit pas gage d'accès à ces écoles pour des élèves uniquement d'origine modeste, comme Younès, mais aussi pour les classes moyennes. Ces étudiantes et étudiants ne voient de fait plus le PGE « comme un cursus pour les autres » (Dardelet et Sibeude, 2005), mais y investissent des espoirs de grandeur plus élevés que leurs camarades. Leurs attentes, en termes d'enseignements ici, sont effectivement différées du réel. La grandeur académique traduite par l'« excellence scolaire » (Blanchard 2012b, Op.cit., 2/14), communiquée de manière récurrente par les établissements et associée au parcours notable du PGE (voir chapitre précédent), est attendue concrètement par ces étudiants dans les salles de classe, tant dans le contenu des enseignements que dans la rencontre stimulante de leurs camarades projetés comme excellents scolairement. En-dehors du système d'information officieux auquel certaines et certains ont pu accéder, par d'autres dispositifs de jugement que les classements tels que le réseau interne composés des parents ou des figures de projection dans l'entourage (voir chapitre précédent), voire du « réseau d'anciens

²⁴⁴ « Malaise », dictionnaire CNTRL en ligne, <https://www.cnrtl.fr/definition/malaise>, consulté le 03/08/2023.

élèves » qui permet de connaître en partie les coulisses des écoles et les codes de l'institution (Lambert, 2010, p.115), ces élèves croient à cette promesse, et ce d'autant plus lorsqu'ils et elles en ont une connaissance moindre. Celle-ci peut même se traduire en une méconnaissance, comme c'est le cas chez Younès pour qui l'occasion non de se socialiser aux codes régissant les modalités de positionnement ne s'est pas présentée. Il n'a ni fait de classe préparatoire privée en parallèle de ses études ni de contacts, plus ou moins proches, étant passés par ces établissements. Comme nous l'avons vu (voir chapitre précédent, II.), ces étudiantes et étudiants inscrivent moins leur orientation dans la continuité d'un projet parental guidant, voire traçant, en partie l'orientation mais plutôt dans un projet de bonification de leur diplôme sur le marché par un investissement conséquent, au regard de l'information publique et enseignante²⁴⁵ qu'ils en ont eu. Ainsi, on s'accorde avec l'un des éléments de résultats proposés par Draelants sur l'attractivité des grandes écoles : les élèves de ces catégories sociales jugées inférieures, parfois même intimidés par le prestige de ces écoles, sont pris au dépourvu, confrontés au « décalage constaté entre une représentation idéalisée et la réalité organisationnelle » (2010). Dans notre enquête, ce sont surtout des garçons qui sont concernés par ce phénomène. Robin et Younès ajoutent :

Robin : « ... *J'ai pris la dimension de pourquoi les écoles encouragent la prise d'initiative dans la formation, parce qu'en fait, le tronc commun, de ce que j'ai pu observer, n'est malheureusement pas au niveau des promesses faites. Ou en tout cas de l'image qu'on en a. On imagine un certain élitisme en fait, sur le plan scolaire. En vérité, j'étais déçu sur le niveau* ».

Younès : « *Mais tu vois, on m'a vite fait comprendre que j'étais plus là pour le réseau que pour les cours* ».

Par ailleurs, venant de classes sociales inférieures à leurs camarades, ces étudiants ont un rapport scolaire utilitaire plus que fonctionnel au savoir (Develay, 2007, p.46) : pour eux, l'école devrait les former de manière directe. Ils se distinguent alors des élèves de classes supérieures dont font statistiquement partis les élèves de CPGE qui ont un rapport plus monopolistique (Ibid.), intellectuel et gratuit (Charlot, 1992) au travail, comme prouve leur orientation précédente, par intérêt, d'abord, intellectuel vers les classes préparatoires. Cette représentation idéalisée renvoie à la promesse de la « forme scolaire » améliorée par une mise en pratique, affichée par les établissements (Blanchard, 2018, Op.cit.) comme voie pour favoriser l'activité mentale et l'acquisition de nouveaux savoirs utiles, et intégrés par ces étudiants comme gage de leur future « grandeur » sur le marché de l'emploi.

2. De l'effectivité des cours : une pratique de la gestion soutenue par sa théorisation

Sur le plan institutionnel, la première année du PGE est considérée spécifiquement comme une phase d'entre-deux, d'adaptation à un nouveau cadre institutionnel pour les élèves de classe

²⁴⁵ On a noté la place que les enseignants pouvaient prendre, avec le portrait d'Alizée dans notre Chapitre 1.

préparatoire : l'objectif de l'institution, si l'on en croit les paroles officielles de la direction²⁴⁶ ainsi que le matériel en ligne, est alors de permettre aux nouveaux entrants de réfléchir à quelles directions prendre sur le plan professionnel à travers les dispositifs d'apprentissage mis en place, tout en leur permettant de ne pas renoncer aux « privilèges de la jeunesse » (Galland et Oberti, Op.cit., p.65). Dans les interviews réalisées par Campus Channel avec les membres de la direction, les acteurs interrogés précisent que cette année représente « *une vie où on est professionnel-étudiant* », une année de « *transformation* », de « *transition* », qui « *visent à une adaptation* », « *un sas* ». Pour ne citer que quelques exemples datés de 2019 :

Nicolas Arnoult, président d'Audencia Nantes, explique que la première année est le « *passage d'une vie où on est étudiant à temps plein à une vie où on est « professionnel-étudiant* ». Il précise : « *il y a une vie académique mais aussi une vie personnelle, une vie associative qui est intéressante pour le passage de la théorie à la pratique* ». Plus loin, il souligne : « *c'est une vraie transformation, il y a une vraie vigilance à avoir* ».

Michelle Sisto, Directrice du PGE à l'EDHEC, explique : « *La première année c'est vraiment pour commencer à goûter au monde de l'entreprise, c'est une année de transition. On essaie de travailler le lissage entre les années de prépa d'un côté, la grande école de l'autre. C'est pour éveiller les étudiants, pour voir comment ils souhaitent se socialiser. C'est aussi une année qui vise à une adaptation de façons de travailler, et acquérir de nouvelles compétences : le travail en groupe, l'aspect multiculturel.* ». Elle en conclut : « *notre cœur de métier : accompagner les étudiants dans leur parcours académique mais surtout dans leur épanouissement vers des professions qui leur conviennent* ».

La promesse de clarification, par le support des cours, de ce que les élèves sont appelés à faire concrètement dans leur avenir est aussi présente *durant* le parcours effectif des étudiantes et étudiants, à travers le discours des acteurs institutionnels lors des journées d'accueil, comme le relate Oriane arrivant dans l'école prestigieuse qu'est l'ESSEC :

« *Au début on nous présente tout ce que l'on peut faire, les voyages, les activités, les possibilités d'échanges à l'étranger, les cours. Les profs sont souvent des professionnels, enfin des gens qui travaillent et qui ensuite sont profs à l'ESSEC, soit après leur travail, soit en parallèle. Donc c'est concret. En fait on a l'impression de rentrer dans le concret, parce qu'en prépa on était dans l'abstrait, on se préparait à rentrer dans l'école, et maintenant on arrive, on nous parle de métier, on ne savait pas, et on a l'impression qu'on va apprendre un métier, savoir quoi faire de nos vies* ».

Devenir ce « *professionnel* », c'est donc intégrer le raisonnement gestionnaire caractérisé, comme nous l'avons rappelé plus haut, par une visée avant tout pratique et une rationalisation de l'activité à travers des techniques utiles et efficaces, mises en place pour la performance des organisations. Nous proposons donc d'abord, de préciser plus spécifiquement comment

²⁴⁶ Emissions disponibles en ligne sur la page Campus Channel dans lesquelles un journaliste interroge un représentant d'une école de commerce (directeur de l'école ou de programme) et un étudiant sur l'école de commerce en question, <https://www.youtube.com/user/CAMPUSCHANNEL1>. Les vidéos publiées en 2019 ont été supprimées depuis. Voir NBP.134, 135, 136 et 206.

s'organise le parcours des étudiants dans le PGE pour ensuite explorer les dispositifs mis en place et en distinguer les tenants et les aboutissants.

2.1 Précisions sur le parcours de formation

Nous proposons ainsi de réunir de manière synthétique les éléments pour comprendre comment s'organise le parcours promis institutionnellement aux élèves, arrivés en école. Cette reconstitution nous semble utile pour répondre à notre problématique et permet de traduire les informations, qui s'avèrent plutôt jargonneuses, dans les brochures sur le programme et leurs enseignements. Il a pour visée de montrer clairement ce qui s'apparente à un parcours et un *curriculum*²⁴⁷ commun dans les différentes écoles sous couvert de diversité.

2.1.1 L'impression d'une diversité d'enseignements et de voies

Lorsque l'on tente de s'informer sur les sites internet des écoles²⁴⁸, un sentiment de confusion se dégage à la première lecture : le contenu sur les différents parcours à l'intérieur du PGE est foisonnant, rendant la compréhension compliquée. Le récit est très élaboré et, pourtant, reste d'une imprécision totale dans les notions et les mots utilisés, dont le « sens mouvant » « incombe » alors « au sujet », ce qui est caractéristique de la « rhétorique managériale » (Vandeveldt-Rougale, 2017, p.51). De fait, le discours en ligne est jargonneux. Rappelons que la formation en école de commerce est un lieu « d'acculturation au discours managérial » (Ibid., p.24) et que par-là, les supports de formation sont aussi et déjà des « supports » de ce « discours spécifique » développé dans le monde du travail qui sera intégré par les étudiantes et étudiants. Par ailleurs, cette rhétorique est aussi définie par un « lexique d'initiés » (Ibid.), apparent au fil du texte, qui rappelle à la lectrice que je suis la non-affiliation à ce groupe et la non-accessibilité au discours associé. Si l'on s'arrête là, donc, il semble que chaque école propose un parcours général dont les aspérités sont propres à la structure rejointe, dont les options et les voies sont multiples et fonctionnent « à la carte », le parcours dépendant d'une décision individuelle prise par chaque étudiant, comme en atteste les quelques extraits de brochures représentant graphiquement ci-dessous le parcours du PGE.

Voir Annexe 7.8.a : *Extrait de la brochure de l'EDHEC*. Capture d'écran, site consulté en août 2022

La première ligne de la représentation graphique schématise les campus et leurs spécialités. L'organisation générale des 6 semestres (soit les trois ans de formation), doit se lire de haut en bas (de l'année de pré-master au master II) sachant qu'une même année ne prend pas la même forme d'un campus à un autre. Par exemple, sur le campus de Nice, l'étudiant suit un parcours général orienté « finance » tandis que sur celui de Lille, l'étudiant peut suivre un parcours en droit ou un parcours généraliste.

Voir Annexe 7.8.b : *Extrait de la brochure Audencia Nantes*. Capture d'écran, site consulté en août 2022

²⁴⁷ Voir NBP.123 pour la définition du *curriculum*.

²⁴⁸ Rappelons que notre regard s'est porté précisément sur la page d'accueil, l'onglet « valeurs et missions », les pages dédiées à la formation, spécifiquement au « Programme Grande Ecole » (PGE) et l'ensemble des liens proposés à partir de cette page (spécificités de la vie associative, précisions sur la formation par niveau d'entrée et par année etc.). Voir chapitre méthodologique pour plus de précisions.

La représentation graphique du parcours retrace les trois années de formation (le cycle pré-master puis le cycle master classique (MI et MII)). Ici, à la différence de l'EDHEC, il est organisé comme une fresque chronologique, il doit donc se lire de gauche à droite. L'organisation du master I est particulièrement représentative du système de sélection individuelle de sa trajectoire intra-école : il est possible de choisir son parcours (« international », « engagement », « modulable » ou apprentissage) ce qui détermine la durée des différentes parties de la formation (académique ou stage).

Voir Annexe 7.8.c : *Extrait de la brochure Toulouse BS*. Capture d'écran, site consulté en août 2022

L'organisation du programme est plus claire que pour les deux autres écoles, car la représentation graphique est plus concise et informe directement et schématiquement sur le contenu du programme (exemple : le « semestre international » en 2^{ème} année ou le « stage 2 *6mois » sur la 3^{ème} année nomment clairement ce à quoi ils se réfèrent). Pourtant, quelques éléments restent imprécis : qu'est-ce que cette « césure optionnelle » ou ce « parcours jeune actif et passionné » dont l'intitulé ne nous dit, pour le coup, rien du contenu ?

Par ailleurs, ce qui s'apparente à une confusion première face à ces informations est renforcée par les modifications de style et de charte graphique faites, année après année, par les établissements sur leur communication. Les changements sur les brochures renvoient autant à une esthétisation et une modernisation du format qu'à de réelles transformations dans les *curriculum*, qui se repèrent sur les plaquettes du PGE.

2.1.2 Un bagage commun sur les trois ans de formation

Pour autant, derrière la complexité et la diversité des parcours décrits et schématisés ci-dessus et leur transformation régulière en ligne, et lorsque l'on se penche plus longuement sur les différents onglets du programme sur les sites, on remarque que toutes les écoles proposent une formation commune stable depuis le début de notre recherche (2018) : les élèves sortent toutes et tous de leur école avec un bagage théorique et pratique globalement similaire. On a vu que les écoles posaient les enseignements, l'« expérience » professionnelle (stages) et l'ouverture à l'international comme les trois piliers principaux de la formation (exposés en introduction). On propose de retracer ici en quoi ceux-là consistent en dépliant chaque année de formation.

2.1.3 Une première année d'intégration et de formation aux « fondamentaux »

La première année se déroule toujours sur le campus principal et s'établit dans toutes les écoles comme l'année d'intégration et d'adaptation au nouveau cursus scolaire. C'est l'année la plus « contraignante » en termes d'enseignement obligatoire avec les « fondamentaux » de « management » (précisé dans l'*extrait de la brochure Audencia*) associés aux « disciplines de la gestion » (*extrait de la brochure TBS*). En somme, ces « fondamentaux » regroupent « les sciences de gestion relatives aux grandes fonctions de l'entreprise » » (Lambert, 2010, p.114). Cette première année, nommée « cycle pré-master » dans certains établissements (ESCP, EDHEC, Audencia, NEOMA BS), « L3 » à l'EM Lyon, « Cycle Bachelor » (ESSEC) ou « année d'exploration » à TBS n'est pas toujours ouverte à tous les parcours scolaires précédents : elle est dédiée précisément aux sortants de classe préparatoire arrivant en Bac +2 pour quatre écoles sur sept (ESSEC, ESCP, EM Lyon, Audencia) et ouverte aux « admissions

parallèles », aussi bacheliers depuis deux ans, dans les trois autres (EDHEC, NEOMA BS et TBS)²⁴⁹. Enfin, les deux premiers semestres sont rythmés par la vie associative qui s'inscrit dans le parcours initiatique²⁵⁰. Notons que peu d'informations sont données sur l'organisation ainsi que la place de celle-ci dans l'onglet du programme. Par ailleurs, plus les écoles ont une reconnaissance historique de leur « grandeur » et sont bien classées dans le champ de l'enseignement supérieur, moins elles valorisent cette « expérience » comme formatrice.

Tandis que l'onglet du PGE sur le site de l'ESSEC (2^{ème} place dans le classement²⁵¹) cite, simplement, dans un sous-onglet sur la « vie sur le campus » la vie associative pour soutenir son ampleur : « très riche avec près de 100 associations sportives, culturelles, humanitaires »²⁵², celui de l'EDHEC (4^{ème} place) précise rapidement qu'il est possible de « conjuguer » l'apprentissage des cours « avec l'engagement dans la vie associative », la première année étant qualifiée de « décisive »²⁵³. Dans un sous onglet « Responsabilité et engagement » associé aux « valeurs du Programme » du PGE, la page d'Audencia (7^{ème} place) indique : « Les associations constituent, à ce titre, un excellent lieu d'apprentissage »²⁵⁴. Enfin, NEOMA BS (9^{ème} place) nous donne des informations plus précises en proposant un paragraphe entier adossé à l'onglet du programme dont l'intitulé est « une vie associative riche et diversifiée »²⁵⁵.

Les écoles qui ne donnent pas d'indice directement sur leur page de PGE communiquent sur cette vie associative sur une page annexe en mettant en exergue certains de ses bénéficiaires sans pour autant insister sur son caractère indispensable pour réussir son « expérience ».

La différenciation entre écoles se fait aussi sur les intitulés des dispositifs. Prenons l'exemple des premiers jours d'intégration. Si l'on regarde de près, on peut noter que les séminaires apparaissent variés dans leur forme et dans leur contenu, que les périodes d'intégration n'ont pas la même durée, ne sont pas présentées de la même manière et n'ont jamais le même nom. Par exemple, à l'EM Strasbourg, on parle de « séminaires de découverte », à l'ESCP, le weekend d'intégration est devenu le « SMAQ » (« séminaire moderne académique qualitatif »²⁵⁶), à l'EDHEC, une « nuit blanche » de travail est organisée. Bien que chaque formule permette de mettre en avant certains traits « inédits » ou spécifiques à l'école rejointe, le résultat reste le même : les élèves s'intègrent dans leur promotion et dans l'institution à travers un

²⁴⁹ Pour comprendre l'organisation temporelle et spatiale du Parcours Grande Ecole, nous avons schématisé, nous aussi, les parcours, mais dans une visée compréhensive. Nous avons regroupé les informations dans tableau chronologique mettant en comparaison les sept parcours dans les écoles étudiées (Annexe 4).

²⁵⁰ Nous avons précisé dans notre Annexe 4 à quels moments du parcours la vie associative était mobilisée.

²⁵¹ Voir Annexe 5.1 pour tous les classements cités ici.

²⁵² <https://www.essec.edu/fr/programme/grande-ecole/grande-ecole-concours/campus/> Consulté le 01/08/2023.

²⁵³ <https://www.edhec.edu/fr/programmes/grande-ecole/pre-master> Consulté le 01/08/2023.

²⁵⁴ <https://grande-ecole.audencia.com/a-propos/les-valeurs-du-programme/> Consulté le 01/08/2023.

²⁵⁵ <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/> Consulté le 01/08/2023.

²⁵⁶ Dans une interview sur Campus Channel en 2019, Cécile KHAROUBI dont le statut est celui d'Associate Dean du Master in Management Grande Ecole insiste sur le fait que « le SMAQ est vraiment différent des WEI des autres écoles ». Vidéo supprimée depuis, site de Campus Channel, liste des vidéos ESCP accessibles au 08/10/2022 : <https://www.youtube.com/c/CampusChannelLive/search?query=ESCP>, Consulté le 01/08/2023.

weekend, des séminaires et des activités organisées par les associations – pour le versant divertissement – et des intervenants – pour le versant plus sérieux.

2.1.4 Deuxième et troisième année : se spécialiser, s'internationaliser, expérimenter l'entreprise

Dès la deuxième année, et ce, durant la troisième voire la quatrième année parfois (Annexe 4), « l'organisation de la scolarité est flexible et les parcours des étudiants sont nettement individualisés » (Lambert, Op.cit., p.124) Bien que plusieurs formules de parcours soient possibles, en fonction des écoles, ces deux années s'organisent toujours autour de plusieurs stages pour un cumul d'un an d'apprentissage en moyenne, d'une présence à l'international, dans une université partenaire ou en séjour professionnalisant, et d'une spécialisation dans un domaine de la gestion. Cette orientation vers un « domaine de spécialité » conduit à des « options professionnelles » (Lemaitre, 2011, p.98) réduisant le nombre de « *portes ouvertes* » sans non plus trop en « *fermer* », pour reprendre le vocable étudiant.

Notons que plus on descend dans la hiérarchie des écoles, et plus la *pratique* professionnelle (par le stage notamment) est préférée aux apprentissages théoriques (Delespierre, 2019). Le voyage à l'international associé à la notion d'échange est historiquement signe de distinction (Ibid.) puisqu'il concerne surtout les étudiantes et étudiants avec des capitaux élevés (Wagner, 2007), mais reste un enjeu de taille pour tous les établissements et pour leur attractivité (Draelants et Darchy-Koechlin, 2009 ; Draelants, 2010).

Dans les trois brochures que nous avons présentées ci-dessus, on retrouve bien ces éléments : A l'EDHEC, la dernière note (****), sous le schéma, précise qu'« à l'issue de votre formation, 12 mois d'immersion professionnelle ainsi que 6 mois à l'étranger doivent être validés » ; à Audencia, la représentation nous indique que 2 stages voire 3 stages (en voie « modulable ») sont proposés, et que l'étudiant est obligé de partir de quelques mois à un semestre à l'étranger, sauf pour le parcours en alternance ; à TBS, après calcul, 3 stages (deux de 3 mois puis un de 6 mois) sont organisés, pour un total de 12 mois aussi, et un « semestre international » est indiqué dans les blocs d'apprentissage obligatoires.

La diversité des intitulés et de quelques contenus reste avant tout une identité de façade elle-même associée à « l'identité de marché » (Draelants et Dumay, 2016), cette représentation projetée auprès de l'environnement des écoles. Cette variété affichée des options en école révèle un « champ des possibles » (Midena, 2021, p.60) dans la trajectoire scolaire choisie, qui vient, entre autres, répondre à l'attente des élèves de « *s'ouvrir le plus de portes* » sur le plan professionnel (voir I.). Bien entendu, la stratégie des écoles ne doit pas être réduite à ce « management des apparences » (Goffman (1983) cité dans Draelants et Dumay, Op.cit.). Pour autant, à ce stade de la réflexion, il nous semble pertinent d'en souligner la puissance et de rappeler que la littérature s'accorde sur le fait que le processus de formation-transformation reste le même, comme en attestent les chiffres d'intégration auxquels on peut avoir accès. Revenons maintenant au contenu des cours, notamment lors de la première année du PGE.

2.2 Travailler en groupe : faire collectif, jouer à produire dans l'urgence et apprendre à communiquer avec aisance ?

Les « *travaux en groupe* » promus par cette dernière directrice pour « *passer de la théorie à la pratique* », donc, comme le souligne le premier directeur, semblent au cœur des méthodes d'apprentissage utilisées dans l'espace scolaire. En effet, au-delà des cours plus théoriques proposés par les enseignants dans les salles de classe avec PowerPoint à l'appui, les élèves sont invités très régulièrement à faire des travaux collectifs. Ils se déclinent tout au long de l'année majoritairement en études de cas ou « méthodes de cas » suivies d'exposés collectifs pour présenter les résultats du projet abouti. D'autres outils, comme les « jeux d'entreprise » (*business games*), peuvent faire l'objet d'une activité inscrite dans le programme.

Cette croyance en la méthode pratique et l'utilisation du « jeu sérieux » comme outil éducatif, bien que promue par les directions comme novatrice, est loin d'être inédite, dans le champ scolaire comme dans celui du travail. Lelay rappelle que dès le XVIII^{ème} siècle, les philosophes s'intéressèrent à l'utilité du jeu dans le cadre scolaire, comme support d'apprentissage, vecteur d'intégration de dispositions morales ou physiques ou encore outil de socialisation, rompant avec les représentations du jeu comme simple divertissement. Pour cet auteur, cette « ludification pédagogique » est la première forme d'instrumentalisation du jeu à des fins éducatives (Lelay, 2022, p.74). Plus concrètement, dès 1800, le « commerce simulé » apparaît en France dans les branches de l'enseignement commercial : « sous le contrôle d'un professeur, les élèves, répartis en petits groupes correspondant chacun à une maison de commerce, procèdent à des échanges commerciaux entre eux, tiennent des livres de comptes, etc. » (Maffre, 1983²⁵⁷ cité dans Blanchard, 2018, Op.cit.). En 1920, en Suisse, Galliker propose un « jeu d'entreprise ». Organisé sur un modèle sportif, les jeunes employés sont répartis en équipe avec pour mission de coopérer et de se responsabiliser sur des tâches, en fait, de faire semblant de pratiquer l'activité managériale et, par-là, de s'entraîner aux affaires réelles par le cadre fictif²⁵⁸. En 1930, de nombreux « jeux » sont implantés dans le secteur industriel soviétique, par Mary Birshtein, permettant de simuler le développement de projets pour des futurs managers encore inexpérimentés (Lelay, Op.cit., p.85).

La visée de l'ensemble de ces « pédagogies actives » est d'abord la diffusion des pratiques de gestion par simulation : les élèves confrontés intellectuellement à des situations en quelque sorte « sur-déterminées » (Robin et Raveleau, 2017, p.28) pour mobiliser les savoirs transmis lors de l'enseignement ainsi que des « savoir-faire et des savoir-être, déployés spécialement « en réponse » aux problèmes posés par le jeu » (Touzet, Op.cit., p.566) ou par le cas pratique. De fait, leur force éducative se concentre dans le caractère immersif du jeu qui permet de s'engager subjectivement dans l'activité, d'apprendre par interactions – relevé notamment pour le cas des *business games* dès 1960 par Cohen et Rhenman (Ibid.) – et ainsi, de développer un « esprit d'entreprendre » (Lelay, Op.cit., p.88). C'est ainsi le lieu potentiel de l'apprentissage

²⁵⁷ Voir : Maffre, P., (1983). *Les Origines de l'enseignement commercial supérieur en France au XIX^{ème}*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Paris I.

²⁵⁸ Voir notamment : Galliker, A., (1946). They exist only on paper, but the 160 flourishing firms this story is about give Swiss youth practical training in the ways of trade. *The Rotarian*, 31-33. Mobilisé par Lelay, Op.cit.

de « savoirs résultats » pour devenir un « homme de la réponse » plus qu'un « homme de la question » (Robin et Raveleau, Op.cit., p.29).

Théoriquement, c'est aussi l'occasion de favoriser un certain « vivre-ensemble » (Touzet, Op.cit., p.70) et d'insuffler une « valeur du collectif » (Marty, 2013, Op.cit. p.5). Nolwenn, anciennement en licence de gestion, précise :

« T'apprends pas des choses très concrètes comme j'ai pu le faire à la fac, ça va être travailler en groupe. Ou c'est plutôt t'apprendre une manière d'être (...) ça s'apprend dans les travaux de groupe ; c'est par exemple réussir à gérer le travail collectif, et sans forcément être un leader hein, chacun sa personnalité, mais c'est savoir rendre un travail collectif bien fait, dans les temps, en s'adaptant à la hiérarchie aussi, aux demandes de celle-ci ».

Pour autant, les élèves sont voués à travailler en groupe « sans cesse en recomposition » rendant par-là la valeur de la solidarité relative (Marty, Ibid., p.5), et ce d'autant plus que les projets peuvent être notés autant collectivement qu'individuellement. Par ailleurs, le « faire collectif » en classe doit être pensé au regard des diverses positions possibles des étudiantes et étudiants face à l'investissement scolaire. Celui-ci fluctue en fonction de leur histoire sociale et économique, comme nous l'avons précisé précédemment.

Cette configuration complexe amène à des situations de tensions entre élèves. D'une part, la note finale commune peut être porteuse d'injustice pour certaines et certains si le travail fourni par les autres est inférieur, ou vécu comme tel. D'autre part, la note individualisée renforce de manière conflictuelle le désir de réussite pour soi plus que pour un collectif dont fait pourtant partie l'étudiant et dont il dépend pour être évalué.

Younès, issu d'un IUT de gestion, fils de parents inactifs, aidé par une bourse scolaire et souhaitant travailler dans le secteur de l'aviation, me raconte l'un de ses travaux de groupe durant lequel il a expérimenté une difficulté relationnelle avec des camarades agissant d'après lui de manière irresponsable, car ne prenant pas sérieusement leurs rôles attribués dans le groupe.

« Des gamins... des vrais gamins...Et franchement la scène où j'ai couru derrière eux dans les couloirs, pour lui dire rend ta partie et il me rend un torchon, franchement... et il s'avérait que la prof elle était dans le train avec moi donc elle me voyait tous les matins, et moi je ne lui ai jamais rien dit jusqu'à la fin ».

Il me relate sa décision finale d'en informer l'enseignante en question, pour ne pas être impacté par le comportement de « gamin » de ses camarades. Cette décision individualiste est prise en partie au vu du lourd investissement financier de départ qui est en tension avec « l'insouciance relative » (Pierrel, 2015, Op.cit., p.236) des camarades qui transparait à travers l'image suivante : « J'ai craqué, et je lui ai dit “non mais voilà je travaille pas pour eux, je n'ai pas payé 10000 euros pour eux” ».

Il me fait part autrement d'une seconde situation dans laquelle la solidarité des élèves pourtant existante est repoussée par un professeur. En effet, Younès ayant dû s'absenter lors d'une présentation orale à cause d'une grève SNCF, me raconte : « j'avais fait ma partie du travail et les autres ont dit au prof “il est pas là, mais il a fait son travail, il a fait telle slide et tout, on

va le présenter pour lui”. *J’ai eu zéro à la présentation car pour le profil n’y avait pas de raison valable* ». Ainsi, les étudiantes et étudiants du groupe de travail ont essayé d’être solidaires en présentant la partie de Younès en son absence, mais c’est le professeur qui a refusé cet acte de solidarité, réduisant le travail du collectif à une somme d’évaluations individuelles.

Il semblerait que cette tension renvoie précisément à celle existante entre compétition et coopération, parfois nommé par le néologisme « coopération » (Touzet, Op.cit.) qui serait le fait de « mélanger constamment le sentiment d’appartenance à la collectivité tout en laissant au salarié la possibilité de se singulariser », nécessaire, si l’on en croit les auteurs d’ouvrages pour une pratique managériale efficiente, car permettant de mieux performer (Ehrenberg, 1999, p.218). C’est dans cette perspective que la littérature sociologique rappelle que le type de dispositif en classe en PGE s’apparente surtout à une « pédagogie du savoir- être » (Lazuech, Op.cit.) à visée transformatrice des comportements.

Ensuite, cette pédagogie active s’inscrit dans une logique de changement permanent offrant la possibilité de développer une capacité d’adaptation. En effet, le temps scolaire est caractérisé par une logique de l’urgence, dans un cadre précis qui diffère de celui de la classe préparatoire. De fait, il engage à s’activer dans la vitesse et sur le court terme pour gérer des aléas qui seront possiblement rencontrés dans le monde professionnel. Rappelons qu’en classe préparatoire, les élèves sont voués à gérer leur temps, car « le temps ne doit pas être perdu et la moindre minute peut compter » (Darmon, Op.cit., p.38), l’institution poussant les élèves à se saisir du temps de manière accélérée en les projetant dans le futur (programme à venir, concours).

Par exemple, Lancelot, issu d’une CPGE EC, fils de cadres dans la finance, m’explique que les travaux de groupe qu’il a entrepris lui ont permis de se confronter à des situations où le temps était compté dans la production d’un travail :

« On se retrouve la veille à préparer quelque chose pour le lendemain, voire le matin même et il faut être toujours sur différents fronts à la fois, pouvoir les enchaîner et au niveau des professeurs. Il y en a qui s’en fichent mais d’autres qui vont nous challenger tout le temps et parfois il faut se renseigner en très peu de temps ».

Dans cette situation, la logique de l’urgence prend le dessus sur la qualité du travail fourni : il faut produire rapidement, – « apprendre à se débrouiller » – et donner l’impression que le sujet est maîtrisé - « on apprend à savoir le faire, à parler de choses que l’on ne maîtrise pas forcément, donc on savait en discuter, on savait aborder des sujets assez rapidement ». A ses yeux, cette situation est récurrente dans le monde du travail : « et je sais qu’en entreprise, on doit se retrouver en situation où bah voilà, on doit savoir faire face à une situation totalement inattendue, et savoir parler de quelque chose sans totalement le maîtriser, et lancer des pistes ».

Enfin, les travaux de groupe sont évalués par des oraux : les étudiantes et étudiants insistent sur la quantité – « il y a beaucoup » (Sarah), « plein » (Younès), parfois « trop » (Hortense) – de « présentations à l’oral » (Sarah) et « d’exposés » (Younès).

Cette récurrence de la prise de parole en groupe permet de développer ce que l’on pourrait

nommer un éthos aristotélien, entendu alors comme une aisance à l'oral²⁵⁹ offrant la possibilité à l'orateur de renforcer la confiance en soi pendant la prise de parole tout en impactant positivement cette facilité de parole auprès du public à séduire, comme le précise Sarah, ex-CPGE EC, fille de parents respectivement dans les médias et la mode : « *l'école ça te permet de prendre confiance en toi, d'être plus à l'aise à l'oral, plus à l'aise avec les gens, plus à l'aise avec les profs aussi.* ». Denis Lemaitre propose de parler d'« *ethos communicationnel* » en lien direct avec le modèle du manager (Lemaitre, 2009), qui s'opposerait à l'*ethos* technique ou réflexif que l'on peut trouver dans d'autres types de formation (Lemaitre, 2011).

Pour susciter l'attention des auditeurs, l'exposé doit être éloquent, concis - « *savoir faire des présentations sur PowerPoint, qui sont concises, claires, aller directement à l'essentiel* » (Sarah) –, mais doit avant tout être attractif : « *En école il y a des gens qui sont plus créatifs, même dans les présentations on nous demande d'être créatifs, de faire des power point originaux* ». Simon, diplômé d'un DUT en gestion, m'explique d'ailleurs :

« Les présentations avec le power point classique, c'est un truc qui ennueie tout le monde et je pense que c'est là qu'il y a du changement à faire. Et là c'est là où je pense que les écoles de commerce essaient d'innover un peu, dans la présentation, apprendre à faire autre chose que les power point classiques (...) il faut que ce soit des présentations interactives qui permettent de susciter l'adhésion ».

Et Robin, de conclure : « *ce qu'on nous apprend en cours : c'est le storytelling. Et qu'est-ce que ça fonctionne !* ».

L'objectif n'est plus de savoir partager un contenu riche en informations, mais bien d'apprendre à être écouté, et donc persuader. C'est par une prestance orale et en s'appuyant sur une présentation interactive que cela est possible, la forme pouvant prendre le pas sur le fond comme l'affirme Simon :

« Les projets de groupe ça peut être des trucs où on doit brasser du vent, donc tu dois faire des passages de vent ».

La place du divertissement du public et de l'esthétisation des présentations s'inscrit dans l'art de se vendre. Il rappelle l'oral de personnalité réussi par toutes et tous lors des concours, qui a permis d'évaluer la capacité des élèves à avoir un discours sur soi cohérent et efficace même si celui-ci avait été construit superficiellement pour réussir l'épreuve. Rose explique :

« Ce qui m'avait dérangé, c'est surtout le fait qu'on devait se construire un projet pro, enfin c'était souvent une exigence dans ces oraux pour justifier qu'on aille dans ces écoles, et moi, toujours perdue, même après trois ans de prépa, ça ça me gonflait. (...) je ne savais pas trop ce que je voulais faire, et c'est pour ça que j'allais en école de commerce, c'est parce que c'était général. Et il faut parler de soi, et ce qui est bullshit, c'est qu'on n'a rien vécu, en tout cas moi en l'occurrence pendant trois ans, et on nous demande de parler de nous, etc. alors que c'est difficile ! moi je disais que j'aimais bien la culture, mais en classe prépa, et bah je n'avais pas pu faire mille expos, mille voyages

²⁵⁹ Chez Aristote, dans sa triade *ethos-logos-pathos*, l'*ethos* fait référence à la crédibilité d'un orateur auprès de son public, par différents moyens verbaux, qui permet de susciter la confiance et l'adhésion à ce qui est dit.

etc. ça c'est un peu... et puis ils savent tous qu'on sort de prépa, et qu'on n'a pas eu le temps de faire grand-chose ».

Cette éloquence et la mise en scène associée donnent à voir du « logos gestionnaire » (Boussard, 2008) que les étudiantes et étudiants incorporent depuis quelques années et devront maîtriser arrivés en entreprise, et renvoie par là au caractère méthodologiquement spécifique de cette population, déjà souligné comme important pour l'analyse du discours (voir Chapitre 1). Cette spécificité peut être une attente « *dérangante* », comme le souligne Rose, mais aussi une demande participant à un jeu léger, comme le précise Benoit :

« Et moi je n'avais toujours aucune idée de ce que je voulais faire après. Je voulais faire des maths, mais alors là il n'y avait pas trop de maths du coup, je me suis dit que j'irai vers le parcours avec des maths. Mais c'était flou, j'avais aucune idée en fait. Et finalement pour réussir les oraux, bah je demandais à un élève de dernière année son parcours, et ça devenait le parcours que je me donnais pour les oraux. Ça pouvait être faire du marketing, bah même si moi je savais que je ne voulais pas faire ça, je le disais quand même.

M : c'était un jeu ?

Bah oui, en fait en soi c'est très scolaire, car pour avoir une bonne note il faut respecter les règles de l'examen

Et ça a marché ?

Oui, j'ai eu que des 20 ! »

Elles renvoient, plus en amont encore, au travail scolaire fait sur la personnalité en classes préparatoires économiques puisque la « préparation de l'entretien de personnalité tient une grande place symbolique sinon pratique » (Darmon, Op.cit., p.254) dans ce cursus spécifique. En effet, durant les « colles » – les évaluations régulières des élèves – et les entretiens de simulation pour se préparer aux concours, il est demandé aux étudiantes et étudiants de pratiquer un « travail de soi », c'est-à-dire à savoir se dire en mettant en avant des compétences, une originalité dans la personnalité, une cohérence dans le parcours et une capacité de projection.

2.3 Un rapport aux cours teinté de scepticisme

L'exercice des études de cas ou des *business game* suivis de leurs présentations orales, n'est pas toujours perçu comme instructif, comme le raconte Hortense, fille d'ingénieur-cadre ayant suivi une licence de physique avant de rejoindre un Bachelor en école de commerce. Le stage en entreprise qu'elle a effectué lui a renvoyé brutalement la dissonance entre l'activité scolaire en école de commerce et celle dans le milieu professionnel intégré. En effet, ce n'est pas uniquement le format des travaux qui diverge, mais bien aussi la manière dont se constituent les groupes de travail où la place de la créativité orale soutenue à l'école est minimisée dans le cadre professionnel :

« Les travaux de groupe, on nous disait que c'est parce qu'en entreprise on ne choisit pas avec qui on travaille non plus, mais je ne suis pas d'accord, à aucun moment on se répartit les choses en mode "projet de groupe : toi tu fais la finance, toi le marketing etc. ". Il y a un vrai décalage entre l'expérience de l'école et de l'entreprise. On a des

binômes, on a des collègues, mais c'est différent (...) Et l'injonction en école c'est faire un beau PowerPoint. Et je préfère des PPT simples. En fait en école de commerce, même les PPT c'est du paraître, et j'ai eu le sentiment qu'on notait plus la forme que le fond. Ok, ça capte l'attention du public, mais bon ça ne suffit pas, il faut du contenu. Je vois bien chez Nom de l'entreprise par exemple, ils ont une trame standard en fait. A part à un poste créatif... il faut que ce soit des présentations bateaux en entreprise, et accessibles aussi aux collègues plus âgés qui n'ont pas forcément la même maîtrise des logiciels. Il y a un gros décalage entre école et entreprise ».

Ce décalage souligné par Hortense vient nourrir un étonnement sociologique. Ces dispositifs d'apprentissage, imprégnés d'une conception anglo-saxonne de l'apprentissage par l'expérience, qui tentent de « reproduire une situation managériale » et d'entreprise proposent la mise en place d'une réalité dont l'analogie « n'est pas tout à fait ce qui se passe effectivement » (Raveleau et Robin, Op., cit., p.32). En fait, leur structure est ludique puisque leur déroulé s'inscrit dans une forme hybride de loisir et d'éducation, sachant que le jeu est caractérisé par la décision, importante car favorisant sa maîtrise, et la présence de l'incertitude, qui distingue le jeu des cérémonies et rituels et lui donne tout son intérêt (Brougère, 2005). Ce qui s'apparente en premier lieu à une ambiguïté dans ce mode d'apprentissage en classe trouve des réponses dans la littérature sociologique, comme dans la thèse de Touzet (Op.cit.). Pour autant, nous précisons les rouages de cette dynamique en profondeur dans notre analyse sur l'espace associatif, lieu particulièrement éclairant de la « ludification des pratiques pédagogiques », pour reprendre la formule de Midena (Op.cit., p.148) à l'œuvre dans ces établissements. L'objet ici est de souligner qu'à ce stade, les élèves déstabilisés par le contenu, le sont d'autant plus par le format : ici, le jeu apparaît ponctuellement, tel un soupoudrage du contenu théorique, sous forme de *game*, c'est-à-dire comme structure d'apprentissage objective par une pratique, sans pour autant que les étudiantes et étudiants soient du côté du *play* – ne faisant pas vraiment l'expérience subjective du jeu.

Par ailleurs, cette pédagogie du comportement ne semble avoir que peu d'influence sur les élèves en formation. Bien que posé institutionnellement comme légitime, ce type d'exercice laisse dubitatifs les étudiants, filles comme garçons, ex-préparandiers comme ex-universitaires, que les entretiens aient été menés lorsqu'elles et ils étaient en première année, dans la formation générale à la gestion, ou déjà en spécialisation. Ces épreuves inscrites dans le cadre scolaire sont censées valoriser l'apprentissage du « savoir-être » au détriment de savoirs techniques et scientifiques (Friaissie, 2019), ces derniers étant étudiés dans le cadre des enseignements plus théoriques.

Notons ici que les « savoirs-être » renvoient notamment pour les responsables pédagogiques à des compétences portées sur la personne qui sont adaptés aux situations de travail dans les organisations. Cette voie royale pour devenir un « professionnel » manager ou entrepreneur²⁶⁰ reste d'autant plus contrainte par le rejet des élèves que ces figure(s) identifiatoire(s) avancées

²⁶⁰ Avec l'inscription croissante du « terme entrepreneuriat et plus largement de lexèmes liés au champ lexical de l'entrepreneur tels qu'esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre » dans les *curricula* de l'enseignement supérieur depuis les années 2000. Voir la thèse de Chambard, 2017.

par la direction ne représente(nt) rien pour eux. Rappelons que le concept de cadre, dans les années 1990, a disparu au profit de celui de *manager*, terme faisant référence plus à une fonction – celle « d’encadrement, de coordination », en référence à Mintzberg – qu’à un statut, et permettant d’introduire un terme anglo-saxon suffisamment généraliste et compris internationalement. Pour autant, à ce moment-là, sans l’aide des « spécialisations » qui permettent d’en saisir le sens plus nettement, comme le racontent celles et ceux plus avancés dans leur parcours, ces projections sont bien pauvres. D’ailleurs, rien n’est dit sur les types de postes en gestion que ces étudiantes et étudiants occuperont, ne serait-ce qu’en les informant sur la distinction entre postes « fonctionnels » – par exemple, la finance, la comptabilité, les ressources humaines – et postes « opérationnels » – le commerce, le management des équipes. Benoit, fils d’un chef d’entreprise et d’une enseignante, issu de CPGE EC, me raconte :

« Je me souviens de l’analyse financière, un truc sur lequel on pourrait avoir beaucoup de choses pratiques, d’applications, de cas, etc. Et en fait on nous présente le cours de manière très théorique, et on nous le remet pas dans le contexte, on ne nous dit pas à quoi ça sert. J’aurais apprécié en fait, dans un des premiers slides de cours, avoir un point sur les types de secteurs ou de métiers auxquels pouvait prétendre grâce aux éléments de cette matière. Mais ça on n’avait rien dessus quoi ».

Or, comme on l’a noté dans notre chapitre précédent, les étudiantes et étudiants rentrent en école avec parfois une motivation de positionnement social dans le champ de l’emploi – ils et elles visent une situation salariale élevée et un mode de vie de classe supérieure associée – mais quasiment jamais une motivation professionnelle, de métier donc.

Les cours théoriques combinés aux activités répétées de mise en pratique qui amènent à travailler en groupe apprennent, au mieux pour certaines et certains, à gérer les relations au sein d’un collectif, à travailler dans l’urgence, à s’exprimer oralement et à présenter un projet. En somme, les savoirs gestionnaires acquis sont mis en *forme* scolairement, c’est-à-dire qu’ils sont découpés en disciplines, mis en exercice (Blanchard, 2018, Op.cit, p.11/12), mais ne prennent pas. La pratique est collective plus que groupale, amenant plutôt à une individualisation dans l’apprentissage²⁶¹ dans lequel les élèves se voient imposés de produire en tant que « on » contraignant plus qu’en formant un « nous » structurant²⁶², des documents finalement évalués.

A ce stade de la réflexion, une affirmation de Lazuech reste en mémoire : « il faut également prendre conscience que la pédagogie du comportement ne peut avoir d’effets sur les individus qu’elle cherche à transformer durablement sans un minimum d’adhésion de leur part » (Lazuech. 1999, Op.cit., p.174). Clairement, les étudiantes et étudiants n’adhèrent en majorité pas. Mais comment comprendre alors la fonction des cours si la pédagogie qui y est proposée ne « prend » pas chez les jeunes visés par celle-ci ?

²⁶¹ Ils peuvent se référer à des manuels qui sont disponibles en ligne ou à la bibliothèque. Cela est une autre caractéristique de la « forme scolaire » comme forme de transmission (Blanchard, 2018, Op.cit., p.11/12).

²⁶² Pour Ardoino et Berger (2010) qui comparent la « forme scolaire » avec le « processus éducatif » et insistent sur le caractère collectif du premier. En se référant à Jean-Paul Sartre (1960) qui oppose le collectif et le groupe, ces deux auteurs rappellent que le qualificatif de « groupal » exprime le « nous », qui suppose à la fois des interactions et une vie affective, tandis que le « on » renvoie à la rationalité du collectif et l’exclusion de l’affectif dans une relation plutôt froide (p.125).

II. Un malaise généralisé aux acteurs dans la salle de classe : Récits des enseignants-chercheurs

Pour comprendre le malaise et la déception retracée par les retours d'expérience des élèves sur les enseignements ainsi que la fonction de ces mêmes enseignements, il m'est apparu intéressant de me renseigner auprès de celles et ceux qui les mettent en pratique. J'ai donc pris un temps pour échanger avec quelques enseignants. L'objectif n'était pas de mener une enquête parallèle conséquente mais bien de venir éclairer, sous un autre regard, les paroles étudiantes : sur la place des cours, la fonction et les enjeux du domaine de la gestion, le rôle de l'école et d'eux-mêmes auprès des étudiantes et étudiants, les rapports établis entre enseignants et étudiants²⁶³. J'ai donc pris contact, par mon réseau, avec six enseignants et une enseignante de deux écoles différentes. Si on prend leur position sociale dans une dimension professionnelle sur un marché de l'emploi, les « enseignants » rencontrés cohabitent avec les consultants et les managers en tant que membres du groupe des gestionnaires. Ils se composent d'acteurs de la vie économique qui « font la gestion », c'est-à-dire qui « formalisent de nouvelles pratiques, de nouveaux savoirs et de nouvelles relations entre les deux » (Boussard, Op.cit., p.159). D'après Boussard, ils incarnent à l'intérieur du monde de l'enseignement, le dispositif gestionnaire qui est autant une pratique discursive qu'un ensemble d'outils, de démarches, de pratiques ou de techniques qui permettent à une organisation de fonctionner de manière optimale par la maîtrise, la rationalisation et la performance de son activité (Ibid.). Ils se regroupent historiquement autour de la FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion et des Entreprises)²⁶⁴ depuis 1968 (Ibid., p.166).

Il faut préciser que les interviewés rencontrés sont tous des « enseignants-chercheurs » permanents qui travaillent depuis au moins dix ans dans l'institution « école de commerce » bien que deux d'entre eux aient passé un temps de leur carrière respectivement dans le monde de l'entreprise privée dans un domaine gestionnaire, et dans celui du conseil.²⁶⁵ Je n'ai donc pas rencontré d'« hommes entreprise » (Ibid.), intervenants extérieurs, professionnellement en activité en-dehors de l'école, en parallèle de leurs interventions dans ces établissements. Pour des raisons de confidentialité, je les cite en tant qu'enseignants avec la lettre « E », chacun étant associé à un numéro (ex : « E1 »). Ainsi, cette analyse est loin d'être exhaustive²⁶⁶. Pour autant, l'avis partagé de ces enseignants nous permet d'éclairer, en miroir de l'expérience étudiante, ce qui se trame dans la salle de classe. Étant donné qu'ils sont en grande majorité des hommes à la différence des élèves, sera utilisé le masculin dans les paragraphes qui suivent.

²⁶³ Voir l'Annexe 2 pour la trame d'entretien établi avec eux.

²⁶⁴ Organisme créé en 1968 par le CNPF, l'assemblée des Chambres de commerce et le Ministère de l'Industrie, et qui coordonne l'enseignement de la gestion dans les différents établissements (Boussard, 2008, p.166).

²⁶⁵ Boussard souligne d'ailleurs la « perméabilité » entre ces trois espaces de pratiques gestionnaires (entreprise, conseil et enseignement) au regard des carrières de ses acteurs (Boussard, Op.cit., p.172).

²⁶⁶ Voir plus précisément dans le chapitre méthodologique.

1. Un diagnostic partagé par le corps professoral : enseigner à une population « en désarroi »

Les enseignants rencontrés s'accordent sur l'analyse proposée par les étudiantes et étudiants, de manière plus vive encore. Pour eux, les élèves seraient dans un état qualifié de « *dépressif* » (E1,E3,E5) ou de crise identitaire – « *une errance identitaire* » (E2), « *une identité malheureuse* » (E6) – dû à une déstabilisation dès l'entrée en école, qui s'expliquerait à travers l'absence de choix dans leur orientation scolaire – « *ils sont là car ils ont souscrits au projet parental* » (E3) – et qui se renforcerait par le flou d'un projet futur pas non plus choisi : « *ils n'ont aucune idée de pourquoi ils sont là sauf ceux qui veulent gagner de l'argent* » (E1) ; ils « *sont dans une « identité malheureuse » par « manque de vocation » et par « inquiétude car il faut faire des choix angoissants* » (E7) ; « *ils sont un peu dépressifs car ils ne savent pas quoi faire* » sachant que « *la CPGE est un non choix* » (E3) ; ils ont une « *inquiétude mélangée à une non envie de faire des métiers dits de « gestion »* » (E4). C'est notamment les anciens préparateurs qui sont visés par ce diagnostic car la seconde variable explicative soulignée par ces mêmes enseignants serait la « *perte de référentiel* » par rapport à la structure du lycée ou de la classe préparatoire (E1). En effet, ces élèves seraient déstabilisés, « *perdus* » (E2) face aux cours qui « *n'intéressent pas* » (E3), « *ne passionnent pas* » (E6). Leur moyen de défense serait celui de « *répéter que les cours ne sont pas bien* » (E2), « *sont [du] "pipeau"* » (E1) tout en ayant une « *posture démotivée et nonchalante* » (E5) pour masquer « *leurs failles dans l'apprentissage* » (E4). Celles et ceux qui « *viennent de khâgne* », rajoute un autre, « *vivent une dissonance cognitive* ».

Derrière ce sombre tableau²⁶⁷, les sept entretiens menés mettent en lumière que les enseignants eux-mêmes vivent aussi un malaise, en écho de celui des étudiantes et étudiants : ne pas connaître ni comprendre leur rôle pédagogique auprès de ce public « *en désarroi* » (E1). « *Je ne sais pas ce que je leur apprend* » (E6), confesse l'un d'entre eux. En fait, les critiques des élèves sur leurs cours renvoient ces enseignants aux « *défaillances dans les pratiques gestionnaires* » : l'impossibilité de « *théoriser* » la gestion (E3) amène à ce que les cours soient le lieu d'un « *folklore transmis* » plutôt que d'un apprentissage clair et structuré. Ces « *vacances conceptuelles* » (E4) empêcheraient d'autant plus les jeunes à se saisir des enjeux de cet apprentissage, et ce d'autant plus que « *personne ne veut devenir un manager* » (E5) voire que c'est une « *figure repoussoir* » (E2). Eux aussi, bien que porteurs de cette discipline, viennent nourrir le débat de la scientificité de la gestion qui est un « *monde des modes pratiques* » (E7) avant tout. Par ailleurs, eux aussi alimentent l'imprécision derrière la figure de manager en évitant de la mobiliser : « *pour ne pas faire fuir les étudiants, on parle très peu de management* », alors même qu'ils sont représentants de la gestion, du côté de ceux qui la produisent, notamment pour les managers-gestionnaires qui la soutiennent, la mettent en œuvre et la pratiquent quotidiennement (Boussard, Op.cit.). Un enseignant résume :

²⁶⁷ Pas aussi sombre que certains témoignages publics. On pense [à la tribune d'un enseignant d'école de commerce publiée en septembre 2018](#) dans laquelle celui-ci fait une critique virulente du comportement des étudiants, en comparant l'établissement qu'il a rejoint à une "garderie" et en définissant les étudiants comme "intolérants à l'effort" ("ils ne lisent pas"), méprisants vis-à-vis du corps professoral sous prétexte qu'ils ont payé leur école. Consulté le 03/08/2023.

« Ils veulent qu'on les rassure, or, on ne peut pas démontrer ce qu'on dit. Ils veulent une vérité totale mais quand on répond "on ne sait pas ce qui marche", il y a une colère et une frustration chez les étudiants » (E2).

En fait, la demande des élèves dépasse le cadre des enseignements, les capacités et la fonction même des enseignants. En effet, à l'interrogation sur ce que les étudiantes et étudiants viennent chercher en école, les enseignants répondent à l'unanimité qu'ils et elles sont demandeurs avant tout d'une réponse existentielle, portée par la quête de rentrer dans la vie de manière assurée, rejoignant celle promise – trouver sa place – par les établissements et analysée à travers les entretiens avec des élèves (voir Chapitre 1). D'après les enseignants, l'enjeu serait pour elles et eux de « *savoir ce qu'ils veulent faire dans leur vie d'après* », en somme, d'avoir le matériel pour se projeter de manière assurée – et rassurante – dans leur vie d'adulte. Dans cette perspective, pour l'un des enseignants, l'école serait alors le « *lieu d'apprentissage d'une autonomie, d'une émancipation psychique* », notamment, précise-t-il, pour « *trouver un métier* ». Un autre ajoute que la formation a un « *enjeu existentiel* » : l'objectif du séminaire qu'il propose serait de « *fuir le monde du diplôme* » et « *apprendre à vivre* » aux élèves en les « *faisant sortir de leur milieu social* » et en « *créant de la prise de conscience* ». Un dernier conclut : « *l'école est un sas qui offre un support identitaire plus ou moins fort car le monde est incertain* » et « *tout reste ouvert pour entrer dans la vie* ».

D'après les enseignants et l'enseignante rencontrés, le besoin central des étudiantes et étudiants serait celui d'être guidé dans les choix de vie, l'école étant attendue comme un support existentiel – « *support identitaire* » pour reprendre les termes du premier enseignant – pour se confronter au monde. L'institution aurait alors pour rôle de palier un manque de repères qui apparaît flagrant chez les élèves. C'est en l'appropriation d'une posture responsabilisée et responsabilisante globale que les enseignants pensent entrevoir le dessein idéal de la formation en école de commerce. Plus encore, c'est une posture avec soi et face au monde qui se dessine, pas seulement professionnelle, mais aussi existentielle, une attitude particulière permettant d'affronter la « *réalité complexe* », le « *réel brutal* », et finalement d'« *entrer dans la vie* » et de s'« *épanouir psychologiquement* ». Cette posture serait celle d'un individu se prenant en mains à un moment charnière de son existence, entre l'adolescence et l'âge adulte : l'étudiant est en pleine construction de son projet professionnel et de son déploiement personnel en tant que sujet.

N'oublions pas que ces enseignants, bien qu'adoptant une posture critique, restent des acteurs de l'institution. Dans cette perspective, on voit bien comment la promesse d'une « *vie sécurisée* », résultante de l'entremêlement de multiples dimensions de la « *grandeur* » et formulée à travers le discours institutionnel, est en partie intériorisée par les enseignants. Pour autant, ils et elles la reformulent à leur manière, en intégrant notamment des tensions et des émotions chez les sujets en apprentissage avec lesquels ils interagissent par leur métier, et en l'interprétant en une sollicitation de leur part. Sollicitation qui dépasse largement le cadre des enseignements prescrits²⁶⁸ et de ce qui y est possible, et ce d'autant plus qu'ils sont pris dans

²⁶⁸ Le livre collectif édité par Niewiadomski et Champy Remoussard sur le travail éducatif (Op.cit.) en précise certains éléments.

des injonctions professionnelles qui les obligent à investir leur temps et énergie dans la recherche et peu dans la pédagogisation facilitant l'accès à la gestion (on y reviendra dans le III.). En ce sens, notre thèse va à l'encontre de celle d'Anteby : par son auto-ethnographie à la Harvard Business School, l'auteur décrit surtout des collègues volontaires de s'adapter à la culture de leur établissement. De fait, d'après son enquête, les enseignants redoublent d'efforts pour produire un discours sur la « pertinence managériale » (2015, p.56) et préparer des enseignements sur une modalité pédagogique commune et lissée, tout en travaillant leur présentation en classe et leurs interactions avec les élèves pour « susciter des interventions convaincantes » (Ibid., p.84), ce qui est l'objectif visé institutionnellement. Ils suivent les conseils normatifs que la routine, même silencieuse, prescrit. Ils se plient aux injonctions institutionnelles qui orientent leurs missions dans leur métier d'enseignant chercheur, au point de servir l'école. Aussi, d'après l'auteur, ils intègrent la manière de penser acquise par la méthode de cas – « définir les grandes questions qui apporteront des réponses, réponses dont la teneur est presque accessoire » (Ibid., p.95) – et incorporent plus largement la morale organisationnelle, cette « idéologie de la non idéologie » inculquée à l'ensemble des membres de l'Ecole, des enseignants aux élèves. Elle se traduit par l'absence, chez eux, d'une position normative sur la question de la réussite ou du mérite par exemple. Les enseignants-chercheurs que nous avons rencontrés, bien qu'ils partagent des questionnements communs avec les étudiantes et étudiants qu'ils forment en classe et qu'ils s'adaptent en partie aux attentes de leur employeur, sont bien loin d'une socialisation accordée à celle de leurs élèves, et d'une soumission totale au dogme institutionnel. C'est plutôt d'incompréhensions, de tensions, de résistance(s), en tout cas, d'un écart qu'il est question, ce qui trouble les jeunes qui projettent alors leurs angoisses sur leurs enseignants, phénomène qui se traduit en un malaise scolaire généralisé.

2. La figure enseignante imaginée : le professeur dans sa dualité, allié ou ennemi ?

A les entendre, les élèves ont une certaine exigence vis-à-vis des enseignants qu'ils sont voués à écouter, porte-paroles des disciplines et des métiers associés, et n'hésitent pas à les évaluer fermement comme le relatent Sarah et Simon.

Sarah : « les cours dépendent vraiment des profs. J'avais des cours qui étaient géniaux, le cours de droit j'ai adoré ça, ça m'a hyper marqué, après j'avais des cours avec une prof complètement naze et là je me suis vraiment fait chier. »

Simon « au niveau des cours il y a des cours de très bonne qualité avec des intervenants de très bonne qualité (...) et des « cours inutiles ».

On sait comment les étudiantes et étudiants ont été formés, pour les concours et l'épreuve des oraux de personnalité, et le sont encore, à prendre la parole de manière assurée et dynamique, et à présenter le contenu de leurs réponses dans une perspective logique et continuiste. Il n'est

pas étonnant qu'il soit attendu, d'abord, que les enseignants – ceux-là même qui ont été dans leur jury quelques mois précédemment – tiennent cette posture, qu'ils mettent en intrigue, face au public que sont les élèves, le contenu des cours et se mettent en scène, à travers un habillement, des gestes, un ton de voix particulier, permettant de véhiculer la norme de la rhétorique enseignée dans ces établissements (Anteby, Op.cit., p.78-81²⁶⁹).

Si on suit leur logique, c'est comme si l'attitude des professeurs était primordiale pour qu'ils et elles puissent comprendre le contenu de l'enseignement associé.

En effet, les bons professeurs sont décrits comme des personnes dans l'interaction avec les étudiantes et étudiants – « *elle était debout, elle faisait réagir la classe, elle nous interrogeait, elle parlait avec nous* » (Sarah) – et dynamiques – « *c'était une prof qui était hyper dynamique* ». Ceux-là sont aussi associés à leur passion dans leur discipline – « *des gens passionnés qui sont dans le métier* » (Simon) – et à leur capacité à la transmettre et à faire connaître et désirer le parcours professionnel associé, en entreprise ou dans la recherche – « *il y a des profs qui sont bien, qui sont là pour apprendre quelque chose aux élèves, pour vraiment partager* » (Younès) ; « *il y a des retours d'expérience qui sont intéressants* » (Simon).

Au contraire, les enseignants qualifiés de « *mauvais* » sont décrits comme ceux qui n'ont pas la faculté à donner de leurs personnes en salle de classe et qui ne s'investissent pas dans leur métier d'enseignant. Dans ce cas de figure, les élèves leur reprochent leur attitude détachée en cours et vis-à-vis des élèves – « *et il y en a qui s'en foutent* » (Simon) – qui se traduit par de signes de démotivation ostentatoire – « *c'était une prof qui arrivait en retard, qui n'était pas toujours présente* » (Clothilde). L'indifférence relatée par les élèves apparaît aussi dans l'incapacité des enseignants, d'après ces jeunes, à répondre à leurs attentes sur l'explicitation du contenu, par un manque de pédagogie – « *Et on avait même pas de bouquins pour se référer donc c'était vraiment vague, ces exercices n'avaient aucun sens donc tu lui posais des questions et elle répondait à côté* » (Sarah) ; « *il y a aussi des profs, dans les matières comme les maths, la compta, qui sont excellents dans leur domaine mais peut-être pas très pédagogues, ils sortent des thèses dans des revues scientifiques mais quand il s'agit d'apprendre des démonstrations à des gens, c'est plus compliqué* » (Younès) – ou la difficulté à leur faire projeter dans un cadre pratique ce qui est mis au travail dans la théorie. Benoit décrit ceux « *qui s'en foutent* » : « *ils sont là mais ils ne sont pas du tout pédagogues, ils ont une vision pas professionnelle* ».

En fait, les enseignants peuvent être des alliés – les « *bons* » professeurs – autant que des opposants – les « *mauvais* » – pour les étudiantes et étudiants en train de se construire en arrivant en école. Cette vision dichotomique de la figure enseignante renvoie bien à la demande implicite et ancrée dans une dimension existentielle, entendue par les enseignants chez cette population entrante. Pris dans cette dramaturgie de la vie, les élèves projettent sur les enseignants un rôle clivant : soit celui d'être un support idéal d'identification et donc d'être porteur de promesses professionnelles, soit celui, au contraire, de se présenter comme un

²⁶⁹ L'auteur raconte que l'espace-temps du cours peut ainsi se comprendre comme une scène de théâtre, l'estrade sur laquelle montent les enseignants devenant la scène, les étudiants, observant, écoutant et jugeant la représentation depuis « *la Fosse* » (Anteby, 2015, p.81), devenant alors un public.

« mauvais objet »²⁷⁰ parce qu'ils nourrissent leur propre angoisse sur leur avenir. Dans ce cas de figure, plutôt que d'associer les sentiments qui les traversent, malaise et colère, à l'objet réellement concerné – d'abord, l'orientation dans ces établissements contrainte par un manque de vocation et un investissement institué par le contexte marchand de l'enseignement supérieur, ensuite, la réalité décevante des cours quand elle n'est pas amère au vu des espérances produites avec lesquelles ils et elles arrivent –, les élèves projettent leur frustration sur les enseignants. C'est une manière de se débarrasser de ce sentiment désagréable et de la menace qui plane sur eux, en trouvant socialement une réponse concrète à ce qui les dépasse dans l'épreuve : leur incapacité à savoir si ce futur professionnel est sensé. Dans cette perspective, les étudiantes et étudiants se défendent psychiquement de manière collective.

Finalement, comme le dit très justement Rose, ex-CPGE :

« C'est un cercle vicieux en cours : vraiment on n'a aucune attention et donc on n'est pas attentifs ».

Et on ajoutera : et donc, les cours deviennent mauvais, et donc, les élèves suivent encore moins en cours, et donc les cours sont d'autant plus critiqués etc. En somme, le malaise se nourrit dans la réciprocity, face au paradoxe de ces écoles non scolaires.

Nous avons posé que le malaise étudiant semblait être d'abord le symptôme que la transmission ne se faisait pas sous la forme d'un mouvement vertical comme en classe préparatoire ou au lycée. Mais plus encore, les entretiens nous amènent à comprendre que ce sentiment malaisé est nourri par un sentiment d'abandon du corps enseignant. En effet, les enseignants n'ont plus la même fonction dans l'institution : garants de la transmission (Kaës et al., 1988) au lycée ou en classe préparatoire et participant à un encadrement « enveloppant » (Darmon, Op.cit.), les enseignants en grande école de commerce apparaissent comme plus absents, présents uniquement dans l'espace scolaire réduit aux heures d'enseignements obligatoires, bien qu'il soit possible de prendre rendez-vous avec eux. Ici, on voit comment le rapprochement entre « forme scolaire » et modalité éducative adaptée et attendue des élèves, qu'ils et elles viennent de classe préparatoire ou d'universités, trouve sa limite. De fait, l'une des caractéristiques techniques de la forme scolaire se rapporte à l'organisation des relations maître-élèves dans le but d'évacuer toute affectivité (Charlié et Crocher, Op.cit., p.16). Or, les élèves nous partagent, en creux, leur souhait, arrivés en école, d'être pris par la main – si ce n'est couvés – par leurs enseignants, pour qu'ils les guident et les rassurent. Pourtant, cette relation ne se retrouve effectivement aucunement dans celle établie et structurée par l'institution, bien au contraire, ce qui met ces jeunes dans l'embarras.

Or, on a montré que les enseignants étaient eux aussi confrontés à une difficulté : celle de savoir si c'était vraiment à eux de répondre à la demande des élèves, qui n'est pas de leur fait, sachant qu'eux-mêmes sont pris dans un malaise face à la discipline de la « gestion » et aux doutes

²⁷⁰ Nous empruntons la notion de « mauvais objet » à la psychanalyse, et spécifiquement à la théorie kleinienne sur l'enfant et le processus d'identification projective dans sa psyché. D'après cette auteure, le petit sujet, dans le processus d'intégration de son Moi, peut projeter la partie attaquée de lui-même sur un objet extérieur, le rendant ainsi « mauvais », et préservant alors le « bon » objet utile à sa propre construction (pour plus d'éléments théoriques à ce sujet, voir par exemple : Geissmann, N. (2011). *Penser l'adolescence avec Mélanie Klein*. Toulouse : Érès.

qu'elle amène. Par ailleurs, la figure de manager ne s'inscrit pas dans le lexique des enseignants. Pour eux, sa mobilisation a du sens sur le plan communicationnel, « *pour la presse et les parents* » qui souhaiteraient entendre que « *les étudiants vont avoir des responsabilités* » (E6). Le flou transmis sur cette « catégorie professionnelle transnationale » (Lazuech, 1999, Op.cit., p.66) vient nourrir l'angoisse du vide dans la projection des élèves dans des fonctions précises sur le marché de l'emploi. Dans cette perspective, les enseignants subissent surtout le mauvais rôle : ils ne sont ni les transmetteurs traditionnels de l'école, et assez peu des projections possibles sur le plan professionnel. Ils créent d'ailleurs d'autant plus de doute sur leur fonction qu'ils provoquent un trouble par ce qu'ils donnent à voir de la gestion en tant qu'enseignants-chercheurs salariés de l'école de commerce, plus loin encore d'un métier envisageable pour les étudiantes et étudiants que celui de professionnel qui intervient ponctuellement dans ces établissements. De fait, ces jeunes deviendront en majorité des praticiens de la gestion : d'après l'enquête insertion de la CGE, seulement 0,3% en 2021 et 0,1% en 2022 de diplômés de ces écoles dites de management poursuivent leur parcours en thèse/PhD (CGE, 2022a, p.18).

La construction de ce « mauvais objet » apparaît renforcé par la politique de la direction. Celle-ci relègue les enseignements au second plan, et contraint les enseignants à s'investir avant tout dans leur activité de recherche. Cette politique incite ainsi les élèves à s'engager dans d'autres espaces disponibles dans leur école, tel que celui associatif.

III. D'une approche du vécu à une analyse institutionnelle : comprendre le rôle des directions des écoles

Dans cette sous-partie, nous souhaitons montrer que le malaise analysé chez les étudiantes et étudiants entrants, et le désarroi chez les enseignants doit aussi se comprendre dans sa dimension institutionnelle, c'est-à-dire au regard de la politique de la direction qui structure de fait l'embarras généralisé face à une école dans laquelle on n'apprend rien, à la source de ce symptôme.

D'abord, la direction sollicite les enseignants-chercheurs comme acteurs de la grandeur de l'école dans laquelle ils travaillent, dans son versant « académique », et ce pour se justifier précisément dans les mondes marchand et d'opinion : les travailleurs académiques auraient ainsi une fonction à jouer sur le « marché » de l'enseignement supérieur dans la construction de la légitimité de l'établissement auquel ils se rattachent et dans lequel ils produisent des connaissances par la recherche qu'ils mènent et publient. Par cet appel à l'investissement dans le champ académique en dehors des classes, ils seraient contraints à investir leur activité surtout dans une visée de publication normée, par rapport notamment aux critères internationaux imposés et aux classements qui les révèlent tels que le classement du Financial Times, au détriment de leur engagement dans les enseignements – la pédagogisation de la gestion, les liens établis avec les élèves dans le cadre scolaire. Notons que nous n'abordons pas cette question en prétendant explorer les modes de réaction dans l'activité d'enseignement et de recherche, les mécanismes d'adaptation, d'ajustement ou de résistance de ces enseignants face à cette contrainte institutionnelle. Cela aurait été passionnant, mais il aurait fallu mener une

enquête plus fournie avec des enseignantes et enseignants. Nous proposons plutôt de donner à voir l'encadrement de l'espace scolaire et l'incitation, de fait, à une forme de *désinvestissement* par les acteurs qui l'habitent et l'animent, dont les enseignants et, de manière intimement liée, les étudiantes et étudiants qui nous intéressent spécifiquement ici.

Ce premier temps nous permet, ensuite, de montrer que la gestion de la temporalité du parcours étudiant à l'intérieur de l'institution soutient le phénomène par lequel les étudiantes et les étudiants délaissent les cours, la première année de leur cursus, voire, pour celles et ceux pris dans le processus d'intégration parallèle dans les associations que nous étudions dès le chapitre suivant, à utiliser le temps des cours pour continuer à investir temporellement et socialement, à distance, les associations. L'espace des classes devient alors un espace des possibles extra-scolaires, diminuant de ce fait la reconnaissance des enseignants dans leurs fonctions et l'intérêt porté par les élèves à leur éducation scolaire à la gestion.

1. Une stratégie institutionnelle : répondre aux contraintes internationales et satisfaire les investisseurs

1.1 La recherche « *rankée* » en ligne de mire : représenter l'excellence académique

Revenons à notre séminaire de rentrée dans l'école observée (voir premier encadré d'observation - Chapitre 1). Comme noté plus haut, ce séminaire, pourtant organisé pour la « *rentrée des enseignants* », était loin de se consacrer uniquement aux enseignements, au contenu des cours, à la transmission et à la place des savoirs. Il avait pour but principal de revenir sur la politique de l'école, sa stratégie et ses engagements comme « *marque* » sur un marché concurrentiel : à écouter l'équipe de direction, les « *campus* » doivent être « *ultra performants* » ; la « *faculté* » est à « *capitaliser* » ; les « *étudiants* » doivent avant tout être « *fiers de leur école* ». En fait, l'objectif était de rappeler au corps enseignant leur participation active à la réussite – économique – de l'entreprise-école qu'ils ont rejoint et dans laquelle ils tentent de pratiquer leur métier d'enseignant-chercheur. Nous proposons d'éclairer les paroles de l'équipe de direction avec certains éléments des entretiens menés avec les enseignants et quelques références théoriques soutenant notre propos. Car en effet, c'est sur la seconde dimension de leur métier qu'ils sont appelés à se mobiliser, et pas sans la moindre « *pression* » (E1).

La directrice s'en réclame : la « *raison d'être de l'école* » n'est plus uniquement « *l'enseignement* » mais « *la recherche à impact sociétal* ». Dans cette perspective, l'un des quatre engagements auprès des « *actionnaires, de la presse, du gouvernement* » qui s'inscrit officiellement dans le plan stratégique de l'école est d' « *augmenter le pourcentage des articles sur les thématiques contemporaines* » et dans des revues « *à ranking* » (classement). Elle ajoute : « *l'activité de recherche est à la pointe : nous avons une grande progression dans les meilleures revues internationales* ». Elle conclut : « *les profs continuent à faire grimper notre école, remercions-les* ». Ces « *profs* », comme elle le dit sans prendre conscience que le choix de ce terme plutôt dépréciatif rompt avec l'éloquence utilisée précédemment, sont alors

applaudis par l'audience. Ces « *profs* » n'ont par ailleurs plus beaucoup le temps de pratiquer leur profession, au vu du contexte dans lequel on les contraint à pratiquer : publier surtout sur des objets de recherche et dans des revues qui donneraient de la visibilité à leur établissement de rattachement. Comme le précise l'un des enseignants interviewés d'une autre école : « *la recherche est devenue un critère dans les classements* » (E3). Elle devient donc un instrument de grandeur. C'est donc l'excellence académique qui prime en interne (Bès, Op.cit., p.40), et pas l'excellence de l'enseignement, comme le font croire les écoles sur leurs sites auprès des élèves et de leurs parents en rendant suffisamment peu claire, lors d'une lecture rapide, la promesse « d'excellence scolaire » (voir Chapitre 1).

On peut rappeler que ces écoles se sont d'abord construites sans pôle de recherche, puis que l'activité associée est devenue un enjeu de lutte et de distinction. Elle est même primordiale dans ces établissements depuis les années 2000, ce tournant étant influencé notamment par les formes d'évaluations extérieures : depuis 2003, le classement de Shanghai, produit par l'Université Jiao Tong de Shanghai (Chine), a une portée retentissante à travers le monde et notamment en France. Ce classement, qui porte au départ sur 500 universités, se focalise notamment sur les performances dans la recherche²⁷¹ ; en 2004 le nombre de publications dans des revues référencées par le CNRS est intégré au classement *l'Etudiant* (Blanchard, 2012a, Op.cit., p.421-425). Par ailleurs, les systèmes britanniques de classement sont ceux qui ont le plus de poids dans le champ de la recherche, et notamment celui du commerce et de la gestion. Letiche, Lightfoot et Lilley rappellent que les deux principaux sont ceux de l'ABS (Association of Business Schools rating of journals) qui classent les revues et donc des articles associés en quatre catégories dont les définitions officielles sont : 4* « leader mondial » ; 3* « excellent à l'échelle internationale » ; 2* « reconnu internationalement » ; 1* « reconnu à l'échelle nationale », et ceux de la RAE/REF qui est un processus ministériel de classement des départements qui distribue des financements en fonction notamment des meilleurs classements (2017). Ce système engage un « souci de « paraître bon » » ; plus fort que celui « d'être bon » (Ball (2003)²⁷², cité dans Bar, Dumay et Draelants, 2016). Les écoles sont donc classées (voir Chapitre 1), mais les publications qu'elles produisent, aussi.

Dans cette perspective, la méthode des classements et la dynamique du « *publish or perish* » associée, entre autres, réduit la recherche à un jeu politique de publication et de compétition, démoralisent les enseignants-chercheurs, créent du ressentiment (Ashcraft, 2017, p. 40) et la sensation désagréable d'être surveillé dans le travail (Ylijoki et Ursin, 2013). « Sécuriser son emploi et sauvegarder son temps de recherche » sont devenus cruciaux (Cederstrom et Hoedemaekers, 2012). En somme, les chercheurs, eux aussi, sont pris dans la toile de l'idéologie néolibérale du « capital humain » (Chapitre 1), dans la mesure où ce système de « fabrication » de recherches sur mesure et d'identités d'établissements associées incite à être gestionnaire de son CV, donc « entrepreneur de soi », et ne laisse que peu de place aux questions authentiques (Ball (2003), Op.cit., Dans Dumay et Draelants, Op.cit.) et au temps long de la recherche ainsi qu'à l'enseignement.

²⁷¹ https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_30_fr.pdf consulté le 01/08/2023.

²⁷² Ball, S-J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Vol. 18, N°2, 215-228.

Ce mouvement de néolibéralisation du travail de celles et ceux qui sont en activité dans les établissements de l'enseignement supérieur n'appartient pas aux « grandes écoles de commerce » et concerne aussi le travail universitaire, en France comme à l'international (le cas du Chili étant frappant sur la marchandisation de l'éducation (Avalos et Bellei, 2019)). Pour autant, la fixation de prix pour les formations de ces écoles et les enjeux qui en découlent permettent son implantation dans une forme de capitalisation assumée plus importante encore, incitant fortement les enseignants-chercheurs à agir en sujets néolibéraux qui cherchent à produire toujours plus, tout en acceptant la norme de la concurrence (Dardot et Laval, 2010b).

Les textes introductifs de l'onglet Faculté et Recherche d'Audencia Nantes²⁷³ ou de l'ESSEC²⁷⁴ sont ainsi très éclairants sur la place de la recherche, prioritaire aux enseignements pour l'institution.

Annexe 7.9.a : « les Professeurs et les chercheurs » dans l'onglet Faculté et Recherche du site de l'ESSEC. Capture d'écran, site consulté en mars 2023

Annexe 7.9.b : onglet Faculté et Recherche du site d'Audencia. Capture d'écran, site consulté en mars 2023

Ici, on voit bien que les enseignements sont relégués au second plan, et qu'il existe une hiérarchie entre les activités engagées par le métier – l'enseignement dans les disciplines concernées, par la notion de « faculté », d'un côté ; la « recherche », de l'autre. A Audencia, il est stipulé que la recherche est, par sa « grandeur », mise à profit dans les enseignements qui se retrouvent alors en bout de chaîne. Plus encore, ce texte révèle que les « projets » adossés à la pédagogie et à la recherche sont adressés à des acteurs dont les enjeux sont divergents : d'abord le « monde académique », puis le groupe des étudiants, suivi des « entreprises », enfin, de la société. Que ce soit par leur structure ou leurs caractéristiques, la primauté repose sur ceux, donc, académiques. A l'ESSEC, l'activité de recherche est pensée non pas sur un mode linéaire – de cause à effet – mais sur une modalité cyclique, dans une interaction vertueuse avec « l'enseignement » et « les relations avec les partenaires ». Pourtant, le résultat de cette osmose reste celui de « la recherche de qualité » rigoureuse et répondant aux critères internationaux.

1.2 Une excellence scolaire reléguée au profit d'une distinction sociale sur le marché

En effet, la dimension enseignante du métier est mobilisée dans le discours inaugural de rentrée, mais plus dans une visée d'adaptation disciplinée des enseignants. C'est d'une soumission aux objectifs institutionnels fixés, à la demande des différents acteurs institutionnels qui gravitent autour des écoles, d'une part, et celle projetée, imaginée, des élèves qui investissent dans cette école, d'autre part, qu'il est question.

La directrice du pôle enseignement rappelle que « dans les maquettes, il faut qu'on aille plus loin dans l'enseignement » des enjeux contemporains – notamment sociétaux, telles que l'environnement et l'écologie, ou l'égalité hommes femmes et les violences dans les rapports

²⁷³ <https://faculte-recherche.audencia.com/corps-professoral/presentation/> consulté le 04/08/2023.

²⁷⁴ <https://www.essec.edu/fr/pages/faculte-et-recherche/les-professeurs-et-les-chercheurs/des-professeurs-dexception/> consulté le 14/06/2023.

de genre, dont nous avons dit quelques mots précédemment (Chapitre 1, II. 3.5.). Ce « *chantier ambitieux* » doit être mis en place dans « *tous les cours, tous les départements* », dans « *un souci de cohérence de la mise en place de la nouvelle politique* », peu importe les nuances possibles existantes dans les différentes spécialités, les potentiels objectifs fixés par les enseignants dans leur collectif ou encore la culture intellectuelle des départements. Le pilotage de la formation semble ne pas prendre en compte les contraintes pédagogiques qui en découlent (Bès, Op.cit.). Un enseignant relate : « *la préoccupation de l'institution est de savoir comment survivre financièrement ; celle de mon département, c'est de se questionner sur ce que l'on enseigne* », et ajoute que la direction porte un « *inintérêt total et absurde de ce qui est transmis en classe* ». (E1). Un autre précise : « *là où le rapport de force joue, c'est dans la configuration du programme mais sinon, les contenus des cours sont maîtrisés par les professeurs* » (E4). C'est donc la partie visible de l'enseignement, pour un public extérieur à l'institution, qui compte, et qui se matérialise par les maquettes disponibles au grand public (voir Chapitre 1). Les enseignants, eux, n'ont que peu de temps disponible pour venir donner matière à celles-ci. C'est d'ailleurs en ce sens qu'il faut comprendre que les enseignants ne préparent pas toujours directement leur cours. Des enseignants référents s'occupent de la trame générale de l'enseignement en question et ont des assistants à qui ils délèguent la préparation des diapositives associées, rattachées à des syllabus dont la prescription est élevée, comme j'ai pu le pratiquer dans ma fonction d'assistante pédagogique. Ces assistants structurent le cours lui-même finalement projeté le moment venu dans la salle de classe par l'enseignant mobilisé sur le créneau concerné, comme Marc, ex-CPGE EC et fils d'ingénieurs, le relate, avec un ton quelque peu accablé :

« La manière dont s'est fait, c'est qu'il y a un prof référent qui fait les cours, qui donne les diapos aux profs qui donnent les cours, j'ai compris ça... En tout cas, partout il y a des diapos. Sauf pour excel, car ça se fait en pratique. Mais en comptabilité, oui, en droit, oui, en marketing, oui, en langues non. Mais sans les diapos ce serait intenable ».

1.2.1 Sensibiliser aux enjeux contemporains : le cas pédagogique de l'environnement

Pour illustrer l'adaptation aux questions contemporaines au dépend des interrogations pédagogiques effectives, nous proposons pour exemple de regarder l'usage d'un séminaire de rentrée autour de la « Fresque du Climat » intégré dans le parcours de formation des étudiantes et étudiants du PGE. Il s'est imposé dans plusieurs des écoles étudiées sur ces dernières années, en 2020 à TBS, en 2021 à Audencia et l'EM Lyon²⁷⁵. Celui-ci est ouvert aux élèves des différents programmes qui souhaitent « agir pour le climat » sans « avoir le temps de devenir climatologue », si l'on en croit le site de l'association qui l'organise en collaboration avec l'école de commerce.²⁷⁶ L'usage « Fresque » se décline aujourd'hui sous de multiples formes dans les écoles de commerce, telle que la « Fresque de la diversité » qui est implantée à l'ESSEC. Elle porte sur la « discrimination » et « l'inclusion au sein des organisations »²⁷⁷.

²⁷⁵ Dans le cadre de la détention du label DD&RS (Développement Durable et Responsabilité Sociétale) des Grandes Ecoles de France, 2016 pour Audencia, 2017 pour TBS, 2021 pour l'EM Lyon. Site du label : <https://www.label-ddrs.org/>. Consulté le 04/08/2023.

²⁷⁶ <https://fresqueduclimat.org/projet/>.

²⁷⁷ <https://fresquedeladiversite.org/> Consulté le 04/08/2023.

Le séminaire de la « Fresque du Climat » se déroule dans l'enceinte de l'école tout au long de l'année. J'ai l'occasion d'observer un atelier (F1) et de mener une observation participante lors d'un second (F2), quelques mois plus tard. Dans cet établissement, les élèves qui ne peuvent pas bénéficier de cette rentrée autour du climat ainsi que le personnel administratif et enseignant sont invités à s'inscrire à des ateliers proposés régulièrement sur les deux semestres. Créé en 2015 par un ancien étudiant de grande école la « Fresque du climat » est pensé comme un outil « neutre et objectif », d'après le site, dont le but est de « sensibiliser sans culpabiliser » au « défi des changements climatiques ». Etabli à partir « d'une base scientifique viable issus des données du GIEC », d'après le formateur (F2), qui m'a précisé que la majorité des données était renouvelée régulièrement en fonction des nouvelles publications annuelles de ce rapport de référence par le Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'évolution du Climat²⁷⁸, la Fresque du Climat est un « jeu de groupe ». Sa visée en trois heures est de faire « comprendre les causes et les conséquences du changement climatique », pour que les participants intègrent de « notions et phénomènes difficiles à maîtriser » et partagent des solutions envisageables pour y remédier.

L'analyse de nos deux observations a pour but d'éclairer en quoi les enseignants sont appelés à se mobiliser en-dehors de leurs enseignements – en étant invités à devenir formateurs de cette « Fresque ». C'est aussi l'occasion de montrer comment l'apprentissage des élèves se démarque effectivement de celui plus traditionnel de l'espace des cours, et que l'intégration des nouveaux enjeux comme l'écologie dans le curriculum a surtout pour visée de répondre à une demande d'innovation tout en continuant à former des managers prêts à gérer les contradictions entre capital et travail (Dujarier, 2015a, Op.cit.). Cet objectif pédagogique se traduit ici par une individualisation de leurs comportements citoyens et professionnels plutôt que par une mise en réflexion sur le système qu'ils et elles intégreront et leur place dans celui-ci.

Encadré : présentation de la « Fresque du climat » et observations

Observation simple d'un atelier dans une des écoles de commerce à la rentrée scolaire 2022 et observation participante lors d'un atelier pour les salariés en avril 2023²⁷⁹

Durant une journée de septembre, un étage entier de salles de classe est monopolisé pour l'organisation d'« ateliers collaboratifs » en sous-groupes d'une vingtaine d'élèves, fraîchement arrivés dans l'établissement, volontaires de « comprendre l'essentiel des enjeux climatiques pour passer à l'action », d'après le site dédié à cette animation (<https://fresqueduclimat.org/>). Concrètement, cette journée est organisée par le pôle « mission RSE » de l'école et animée par des employés intégrés à ce pôle (le formateur de la F2 est le responsable 'transition sociétale' de l'école) ou plus largement le personnel de l'école (enseignants, administrateurs) voire certains élèves de celle-ci, appelés en amont de la journée, et formés par l'expérience de l'atelier. Il est ainsi à noter que leur « compétence » affichée sur le site comme gage de qualité de la formation se réduit souvent à la seule pratique de l'atelier de la Fresque du climat sur le même mode que le groupe d'élèves qu'ils

²⁷⁸ <https://www.ecologie.gouv.fr/comprendre-giec>. Consulté le 04/08/2023.

²⁷⁹ L'analyse de ces observations a été pensée et écrite en partie collectivement, avec Christophe et Walkens, que je remercie vivement ici pour notre réflexion. A retrouver sous une forme allégée dans notre communication à trois voix : Birolini, C., Sainval, W., Trarieux, M., (2022).

encadreront. Leur connaissance dépend ainsi surtout de la bonne volonté de chaque futur « *fresqueur* », pour reprendre le jargon, à s'informer et acquérir des savoirs associés, puisque le niveau d'engagement et le cumul de connaissances sur le sujet pour cette activité bénévole dépend du désir individuel et intellectuel de chacun. Suite à l'atelier suivi (F2), j'ai par exemple reçu une documentation conséquente que je pouvais choisir de consulter et étudier, ou pas, avant de me positionner auprès du « pôle » en tant qu'intéressée à former. Ainsi les formateurs ne sont pas des « *experts* », comme le stipule la documentation liée à leur brève préparation, c'est-à-dire qu'ils n'ont aucune connaissance technique supplémentaire acquise au sujet du climat, de l'environnement et de ses transformations pour prétendre animer un atelier. Les formateurs sont ainsi surtout préparés à stimuler les interactions et encourager les élèves à penser collectivement, par un déroulé prescriptif de jeu les amenant à codifier leur intervention.

Leur mission est surtout de rythmer les trois heures dans une ambiance ludique, et ce sur trois temps : une partie jeu, où les cartes sont distribuées par lots, en cinq fois, et durant laquelle les membres de chaque groupe doivent positionner les *items* en composant ainsi leur fresque et en dépliant les causes et les effets du changement climatique au fur et à mesure de la réception des lots ; une partie plus créative pour « *s'approprier la Fresque* » qui permet aux uns et aux autres de tracer, par des flèches, les liens de causalité ou de dessiner sur la grande feuille fournie en support. Cette étape est aussi envisagée pour « *décharger de l'anxiété que la fresque provoque, si besoin* », précise l'animateur du F2. Enfin une partie *débriefing* est organisée durant laquelle sont débattues et proposées des solutions envisageables au vu de la situation actuelle.

Dans une des salles (F1), les étudiantes et étudiants, répartis en sous-groupes de dix, travaillent autour de grandes feuilles de papier. Elles et ils reçoivent la consigne de placer des « cartes » qui reprennent, au recto, des vignettes photographiques de différents enjeux climatiques (« fonte des glaces », « calcification ») et des activités de transformation du milieu naturel (« agriculture », « transport »), et au verso, un texte explicatif associé qui sera lu après, puis de les organiser, pour créer une fresque qui représenterait au mieux la dynamique liée à cette problématique mondiale. La binarité des illustrations me frappe : sont représentées des photographies illustrant une catastrophe réelle ou, à l'opposé, des graphiques techniques et froids. Dans le groupe devant moi, les membres ont commencé leur fresque par la vignette « activités humaines ». Je trouve cela intéressant. Suite à mon observation participante (F2), je comprends que ce geste qui me semblait d'abord spontané est en fait fortement incité par la structure même du jeu, puisque le premier lot de cartes distribué comprend les phénomènes dont nous sommes le plus informés médiatiquement. Ils partent effectivement du facteur humain comme point de départ pour comprendre le dégât climatique et environnemental, et renvoient aux « *activités humaines* », suivies des « *énergies fossiles* », des « *émissions de CO2* », des « *effets de serres additionnels* », de la « *hausse de la température* » puis de la « *fonte de la banquise* ».

Le temps de la construction de la fresque est ponctué de précisions faites par le formateur (F1 et F2) sur certaines notions complexes : se suivent des explications sur la « fonte des glaces » et sa « poussée d'Archimède », sur la composition des gaz à effet de serre, des « puits de carbone », sur le phénomène de la « déforestation », etc. Durant la F2, je m'étonne car je suis la seule à noter à l'écrit des points expliqués qui me semblent essentiels (alors même que je suis aussi la seule non intéressée à être formatrice par la suite), le concentré d'informations orales rendant impossible son assimilation directe. Les élèves de la F1 sont tout aussi peu friands de la prise de notes, je n'en vois que quelques-uns, stylos à la main, ponctuellement penchés sur leur cahier. Durant la F1, après une heure trente de discussion collective plutôt timide entre eux – rappelons que cet atelier s'inscrit dans la phase d'intégration dans leur école, ainsi, ces jeunes ne se connaissent encore que peu – portant sur l'organisation de la fresque et sur une réflexion sur les potentielles solutions à déployer, l'animatrice propose à chaque groupe d'étudiants une restitution orale devant les camarades. L'objectif visé, toujours d'après le site de la Fresque du Climat, est de les aider à *“retracer les liens de cause à effets”* et de *“prendre du recul, comprendre les enjeux climatiques dans leur globalité”* grâce à *“l'intelligence collective du groupe”*.

Les élèves se lèvent pour placer des post-it, sur un grand diagramme vide projeté au mur, avec pour abscisse « la faisabilité » et pour ordonnée « l'impact ». Les activités humaines se déplient en « industrie », « agriculture, déforestation » « transport » et « autres activités », et les deux formateurs rappelleront au cours de la séance que l'industrie *« produit 40% des effets de serre »*. Pourtant, toutes les solutions envisagées par les étudiantes et étudiants (F1), comme par le personnel administratif et enseignant (F2), que l'on retrouve en mots clés inscrits sur ces post-it, font référence majoritairement à des comportements individuels de la vie quotidienne : « trier » et « *penser à réduire ses déchets individuels* », calculer son « *empreinte carbone individuelle* », utiliser « *des mobilités douces* », pour ne prendre que quelques exemples proposés. « Les modes de production et de consommation dominants » (Comby, 2014, p.49) sont occultés de manière concrète, à cette étape de l'atelier. Par ailleurs, aucun lien n'est fait entre l'activité professionnelle à venir de ces jeunes, les secteurs qu'elles et ils intégreront et les enjeux étudiés lors de cet atelier. Cette approche individualisante et profitant aux dominants (Comby et Grossetête, 2012) de la conceptualisation du problème écologique que l'on retrouve plus largement dans les « grandes écoles » (Bès, Op.cit.) incite surtout à mettre en place des « éco-gestes » quotidiens en occultant – ou en tout cas en laissant à la marge - une possible remise en question du système de production économique et capitaliste que les élèves sont appelés à rejoindre. Les étudiants sont, de fait, comme le stipule le site de promotion de l'atelier *“outillés pour créer des solutions à leur portée”*, c'est-à-dire capables de penser et d'agir sur un plan individuel et local, pas à un niveau de société.

Ce troisième temps est introduit par la formatrice (F1) à travers l'affichage d'un graphique qui reprend la répartition de l'empreinte carbone moyenne d'un Français – elle est de 10 tonnes par an par personne, d'après ses chiffres, alors que les accords de Paris ont fixé une

empreinte de 2 tonnes par personne. Celui-ci simultanément crée de l'angoisse – nous consommons cinq fois trois – et relègue au second plan les effets majoritairement produits par les grandes industries et les lobbys. Lors de mon observation participante (F2), j'ai pris la parole à ce moment-là de la formation et j'ai exposé mon étonnement sur les propositions des participants en partageant ouvertement ce qui me semblait être ambigu que je reformulerai comme suit : ce mode de réflexion individualise la responsabilité et nourrit le caractère anxiogène de ce changement, et en même temps évacue la question sociale et politique et ainsi que celle de gouvernance pourtant centrale face à celui-ci. Face à ma réaction, les participants se sont inscrits en faux contre mon intervention, se targuant de faire des gestes individuels qui, additionnés avec ceux de leurs voisins, auraient un impact positif sur l'avenir de la planète. Très vite, mon intervention a été évacuée et la discussion a continué sur les solutions individuelles renvoyant aux changements de modes de consommation – « *manger moins de viande rouge* », « *passer par des producteurs locaux* », « *rouler à l'électrique* », etc. Le groupe a été sur la défensive avec moi jusqu'à la fin de la séance. J'ai de fait agacé et dérangé la majorité de ses membres. Le formateur (F2) m'a pourtant partagé en fin de formation qu'il s'accordait avec moi et trouvait difficile, par la structure même du jeu de la Fresque, de mettre en lumière la responsabilité des gouvernants, celle « *européenne et mondiale* ». Sans pour autant parler de ce que produisent, par leur activité même, ces acteurs des grandes écoles qui forment un type d'individu au travail. A la fin de la séance F1, un étudiant s'est interrogé, à demi-mot : il faudrait « *peut-être freiner la mondialisation ?* » Son intervention n'est pas non plus prise en compte par la formatrice ou le groupe.

Bien que l'animatrice F1 ait rappelé durant la séance que « *le problème est systémique* » et que le formateur F2 ait insisté sur l'importance d'une « *réaction collective et de gouvernance* » face à cet enjeu contemporain, ils restent tous deux silencieux sur ce point crucial. La première conclut d'ailleurs auprès des élèves, sur l'apport utilitaire de cette formation pourtant à visée citoyenne dans leur future insertion socio-professionnelle : « *Vous allez tous sortir de l'Ecole avec le même diplôme, même si vous avez des stages ou des spécialisations différentes. Sachez que les employeurs cherchent cette sensibilité aux enjeux écologiques et une capacité à sensibiliser les équipes* », « *Vous former à ces enjeux est un enjeu d'employabilité pour vous* ». En ce sens, le dispositif pédagogique autorise les étudiantes et étudiants à considérer l'environnement avant tout sur un registre moral plutôt que de le penser en termes politiques et gouvernementaux, collectifs et organisationnels (Comby, Op.cit.).

Suite aux deux observations effectuées, cette analyse d'une activité "collaborative" illustre la volonté institutionnelle d'accompagner une transformation désirable à l'intérieur des établissements en rompant avec une « forme scolaire » traditionnelle – il n'y a pas de maître qui transmet les savoirs du haut mais la production de connaissances partagées dans la mise en activité collective – tout en répondant aux enjeux qui traversent la jeunesse actuelle autant que les organisations contemporaines (voir Chapitre 1). Mais c'est aussi l'occasion de renforcer

l'image de la « grandeur » éthique auprès d'un public extérieur ainsi qu'au sein de la population étudiante, hors espace scolaire. Pourtant, les comportements « vertueux » que permettraient ce type d'atelier engagent les étudiantes et étudiants à se sensibiliser partiellement, à esthétiser et moraliser leur rapport à la nature, ce qui les positionnent dans un groupe de privilégiés (Grossetête, 2019). L'usage de la fresque ne les incite pas à réfléchir, de leur place, à leur possible participation à une transformation sociale et politique impactante – et bouleversant ainsi le rapport social de départ avec leur école payante. Ce type de séminaire participe de l'acquisition d'un « *ethos élitaire* » (Allouch, Brown, Power et Tholen, 2016). Ainsi, il s'apparente plutôt à une réforme d'ordre pédagogique qu'une transformation structurelle (Pasquali, 2021).

1.2.2 Offrir une continuité pédagogique même à distance

D'autres enjeux, tels que ceux « *enseignés* » par la crise sanitaire, sont soulignés par la directrice qui reprend la parole, toujours dans une ignorance, ou en tout cas une dénégation, de la mise en place réelle de ces préoccupations dans le quotidien des enseignants : « *les leçons de la crise du Covid, c'est de faire des programmes 100% online* ». En résonnance, un enseignant m'explique, en colère : « *je vis une insatisfaction car tout ce que l'institution sait des cours, ce sont les notes* » (E7).

On a vu que la crise sanitaire, sociale et économique, qui a bouleversé le monde dès le début de l'année 2020, n'avait pas empêché les écoles de tenter de continuer à répondre aux attentes de leurs « clients » tout en communiquant sur leur capacité à se relever, voire à relever le défi lancé par cette crise (Chapitre 1). Ainsi, face à la situation, en plus de se faire le relais des décisions gouvernementales et des mesures sanitaires, les écoles ont mis en exergue, sur leurs sites internet, la réactivité de leurs équipes dont celle des enseignants. Le collectif de direction a été présenté comme le cerveau de l'opération de gestion « de crise sanitaire », et l'équipe pédagogique associée à l'équipe administrative ont été valorisées pour leur capacité à s'adapter à la situation actuelle – elle est « *flexible* » (ESCP) et « *travaille sans relâche* » (NEOMA) – en étant « *au service du collectif* » (ESSEC) dans le but de rester en accord avec « *la mission de l'école* » (EM). Cette fluidité dans la transition s'est expliquée par la familiarisation des salariés aux outils de 'distanciel' déjà implantés dans l'activité enseignante (Mignot-Gérard, Musselin et Waltzing et al., 2021, p.28-29). La prise au sérieux de cette transition pendant la crise par les acteurs de l'institution s'est même traduite comme un « *retour à la classe préparatoire* » plutôt douloureux pour certains étudiants comme Marc, ex-CPGE, à l'ESCP, et confiné chez ses parents à Paris :

« *Les cours à distance ne sont pas une mauvaise expérience car ils ressemblent aux cours normaux mais sans TD, même si c'est plus difficile de se concentrer (...) Et puis il y a beaucoup de travaux en groupe et à rendre, j'ai l'impression d'un retour en prépa, ce n'est pas très drôle* ».

Les enjeux liés à la crise ont été imposés d'autant plus aujourd'hui avec la mise en place de formations numériques à la pointe. A Toulouse Business School, par exemple, sont proposées des formations à distance qui permettent de valider une année de diplôme sans jamais que les élèves n'aient eu à mettre un pied en salle de classe ou à entrer en interaction avec les enseignants – l'ensemble des cours sont préparés en amont sous format vidéo par les équipes

enseignantes, et la validation de l'étudiant passe par une auto-évaluation en ligne sous des modalités diverses, du quizz jusqu'à l'examen final sous forme d'une étude de cas. Cette école se targue d'être labélisée « 4DIGITAL – Digital Grande École », label délivré par la Conférence des grandes écoles (CGE) à certains établissements membres pour « faire reconnaître et valoriser leur maîtrise du numérique²⁸⁰ » tout en assurant le maintien des « critères d'excellence définis par la CGE²⁸¹ », si l'on en croit les sites, respectivement de la CGE et son école membre toulousaine. Cette transformation est orientée vers la satisfaction des élèves puisque l'objectif est surtout de « *fournir l'expérience étudiante la plus qualitative possible, dans les temps qui sont donnés* », précisera un enseignant (E7).

Ainsi, le rapport OVE sur les études dans l'enseignement supérieur pendant la crise a montré que la filière « école de commerce » était caractérisée, dès le premier confinement, par 81,3% des étudiants accédant à des cours ou des réunions de travail passés en visioconférences, 91,9% ont pu échanger avec leurs camarades de promotion et 85,9% d'entre eux à des informations sur leur établissement (Enquête OVE, juin-juillet 2020, volet (3), p.6/31). La crise a été présentée comme une occasion de faire fructifier la formation (voir Chapitre 1.II.4.) et les directions s'en sont saisies pour intégrer durablement certaines transformations dans la pédagogie souhaitée « *de pointe* ».

Ces quelques lignes sur les effets de la crise illustrent le décalage entre le fonctionnement effectif des équipes et le fonctionnement rendu visible par l'institution : celui d'une « excellence scolaire » en continuité. Par ailleurs, elles donnent à voir la manière dont les directions d'école prennent des décisions politiques stratégiques pour l'institution – se saisir du passage au numérique pour en tirer profit sur le long terme – en omettant l'impact que celles-ci ont sur l'activité quotidienne de celles et ceux qui les pratiquent. Enfin, elles montrent que l'identité de façade de ces écoles, notamment dans sa dimension d'excellence scolaire, cache manifestement une excellence académique surtout, qui pressurise effectivement les enseignants et leurs enseignements.

1.2.3 Proposer une « expérience » étudiante

Une dernière « bataille » de l'école est de « *fournir l'expérience étudiante la plus qualitative possible* », si l'on en croit le responsable d'accompagnement pédagogique. La notion d'« expérience » a été précisée précédemment (Chapitre 1, II.3.5). Dans la perspective des cours, la directrice rappelle que « *c'est important* » que « *les profs dans les jurys doivent être dans la posture que les étudiants attendent* ». Cette injonction renvoie à la posture de « *clients* » dans laquelle les étudiantes et étudiants sont projetés et vient nourrir son instauration, comme le précisent deux enseignants : « *depuis peu, il y a un nouveau discours chez les étudiants de type « clients » avec des “enjeux de service” derrière* » ; « *il existe une alliance politique entre la direction et les étudiants pour maîtriser les professeurs* ». On peut d'ailleurs noter que les enseignants sont évalués *par* les élèves, et que cette évaluation semestrielle est source de discussion – et de stress – pour l'ensemble du corps enseignant, de ce que j'ai pu observer de ma place d'employée dans l'un des départements. Ce n'est donc pas tant le rôle des jugements professoraux qui compte, comme on peut l'observer dans les CPGE (Blanchard, Orange,

²⁸⁰ <https://www.cge.asso.fr/labels-accréditations/4digital/> consulté le 14/06/2023.

²⁸¹ <https://www.tbs-education.fr/tbs/innovation-pedagogique/> consulté le 13/06/2023.

Pierrel, 2017, p.80), mais bien les jugements scolaires portés par celles et ceux qui investissent l'école, des entreprises et partenaires financiers aux étudiantes et étudiants.

C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre la proposition de formation continue proposée en interne aux enseignants dont celle d'apprendre à faire de « l'acting » en classe pour stimuler son audience, que j'ai pu apprécier dans une des écoles étudiées et dont la réception m'a dépitée et amusée à la fois.

Mail envoyé à l'équipe pédagogique, novembre 2022 (reçu en anglais, que j'ai traduit).

*« Nouveau cours en ligne disponible !
'HOW TO MAKE YOUR LESSONS AS ENGAGING AS TV SERIES' (ou "Comment rendre les cours aussi stimulants/engageants que les séries télévisées »)*

*Un nouveau cours en ligne est disponible pour découvrir des **techniques concrètes venues du monde du cinéma ou des séries** dans le but d'attirer et de stimuler vos étudiants en début, milieu et fin de cours.*

*Ce cours en ligne interactif est **organisé à partir de l'atelier proposé par l'acteur et le scénariste David J Keogh**, invité de notre école. L'objectif de la formation est triple :*

- *Identifier des techniques de storytelling et de télévision*
- *Faire des liens entre des techniques télévisuelles et l'enseignement*
- *Réfléchir à la conception de votre cours (« course design ») et aux nouvelles techniques à intégrer dans celui-ci »*

POUR S'INSCRIRE,

CLIQUEZ

Quelques mots sur la figure « star » citée : David.J.Keogh se décrit comme scénariste pour la télévision, le cinéma, le théâtre, et la radio, comme acteur, mais aussi comme accompagnateur auprès de directions de diverses institutions pour aider à former leurs équipes à l'enseignement, le recrutement et le leadership.²⁸² « Fasciné par les hommes, ce qui les motive et les amène à se battre pour survivre, contre vents et marée », D.J.K. raconte, sur son site internet, qu'il écrit des comédies et des comédies dramatiques avec « *une seule règle* » : celle de la diversité et la réalité de ses personnages²⁸³. La formation qu'il propose, « *informelle et divertissante* », a pour objectif de repenser la structure et la modalité d'enseigner auprès des « *meilleurs enseignants du monde* » que sont les enseignants de l'école de commerce concernée, non pas pour les former à être des « *comédiens* » mais avant tout à savoir faire des ponts entre les techniques de « *l'industrie artistique* » et celles de « *l'industrie* » qu'est l'Ecole.²⁸⁴

²⁸² <https://davidjkeogh.co.uk/about/> consulté le 04/08/2023.

²⁸³ Ibid.

²⁸⁴ Pour des questions de confidentialité, je ne peux pas citer la référence précise de la vidéo, qui est sur la page Youtube de l'école de commerce concernée.

C'est donc de tenir son « rôle » en classe, en tant qu'acteur divertissant et attractif pour les élèves, et sa fonction dans l'industrie de l'enseignement et de la « grandeur » de celui-ci, qu'il est question par cette formation proposée au corps professoral.

Finalement, les enseignants se retrouvent « pris au piège », « entre l'enclume et le marteau » un peu comme les cadres (Bouilloud, 2012). Ils essaient de faire leur travail dans des organisations qui veulent « être parfaites et adaptables » (Ibid.) et qui, par effet de ricochet, leurs demandent constamment de s'acclimater, sans prendre en compte ni la temporalité de la recherche ni l'environnement indispensable pour créer du lien avec le public à qui il faut transmettre et apprendre à « *gérer des entreprises* », question délicate et complexe. Pourtant, on sait comment « l'école n'est pas une entreprise ordinaire qui peut modifier de façon rapide les caractéristiques de son produit » (Lazuech, 1999, Op.cit., p.175). Ces enseignants sont d'autant plus traversés par un sentiment d'abandon par leur direction que le public qui réceptionne et évalue leur activité les rend vulnérables. En effet, par le discours institutionnel, les étudiantes et étudiants sont renvoyés à des « clients » auxquels il faudrait répondre pour satisfaire un service promis, et, par leur attitude en classe, ils et elles sont aussi tels des post-adolescents encore dans le désarroi et les doutes, et qui souhaiteraient surtout « *apprendre à vivre* ». Ces deux postures créent une distance entre elles et eux, et les enseignants. Par ailleurs, le désir existentiel partagé par les élèves ne peut pas être assouvi dans l'espace scolaire, encore moins par des enseignants eux-mêmes pris dans des tensions dans leur activité quotidienne, ce qui nourrit le malaise étudiant et renforce celui des enseignants.

2. Des enseignements-écran ? une nouvelle piste du malaise

2.1 Une politique des établissements ambiguë : autoriser un désengagement scolaire ?

La fonction quasi secondaire des enseignements dans le processus d'apprentissage et de leurs enseignants dans le processus institutionnel a été explorée dans la littérature sociologique sur les écoles de commerce, notamment sur son premier versant. Au-delà des méthodes de travaux de groupe dans l'espace scolaire, cette littérature précise que c'est dans la sphère extra-scolaire que l'on peut réellement se pencher sur les « effets socialisateurs » de l'école et ses « fonctions techniques », pour reprendre les termes de Darmon (2016). Dès 1997, Valérie Languille propose une monographie de l'ESSEC et pose le constat que les années 1990 apparaissent comme un tournant dans la mission pédagogique de l'école, de la transmission de connaissances scolaires au développement de la « personnalité des futurs managers ». Les activités extra-scolaires telles que les associations prennent alors une place aussi importante que les cours. La thèse de Lazuech rejoint ce travail. Pour l'auteur, l'inculcation d'un « habitus managérial » serait possible par « l'incorporation d'un sens pratique et d'un rapport pratique au monde » (Lazuech, 1999, Op.cit., p.177) dont la mise en place par la pratique se ferait notamment dans l'espace associatif intra-école. Une littérature plus contemporaine encore s'accorde sur cette analyse – nous nous y pencherons dans le chapitre suivant – et permet de saisir que l'espace

associatif est un lieu privilégié pour développer la pédagogie du « savoir-être » (Masse, 2002) et que la socialisation est alors caractérisée par un « désinvestissement scolaire » (Abraham, Op.cit., p.47). C'est donc dans cette perspective qu'il faudrait comprendre l'incitation des directions des Grandes Écoles à encourager les élèves à investir les associations (Masse, Op.cit., p. 128) et à « neutraliser » le « jeu scolaire » par des dispositifs institutionnels tels que « les soutiens de tous ordres, officiels et officieux, que l'institution accorde à des activités qui pourtant empiètent en permanence sur le terrain du travail scolaire » (Abraham, Op.cit). C'est ce qui nous intéresse ici.

Notre terrain et l'analyse discursive que nous avons pratiqués confirment ces résultats. Alors que les directions, par les sites internet et les interviews journalistiques, font l'éloge des méthodes d'apprentissage proposées en cours et de l'excellence scolaire, la pratique effective de la politique établie par cette même direction des écoles participe plutôt à son contraire. Elle soutient de manière systématique l'idée que les cours et les résultats scolaires durant la formation en école ne compteraient pour presque rien.

D'abord, les enseignements, dans leur organisation éclatée – ils sont « *dispatchés* » ou « *optionnels* » – forment un cadre « *sans pression* » – en fait, une unité spatiale et temporelle peu encadrante – qui crée une ambiguïté sur leur statut et ainsi sur leur utilité. C'est ce que nous raconte Marc, ex-CPGE dont les frais de scolarité sont pris en charge par ses parents :

« Les cours sont sans pression, il n'y a pas du tout une ambiance de travail (...) il y a la possibilité d'avoir deux absences par matière, par semestre, c'est relativement soft ».

Lison, ayant fait un emprunt à la banque pour suivre son cursus est, elle, un peu déboussolé, arrivée en école après sa licence en agroalimentaire : « *les cours en 1^{re} année sont assez dispatchés* ».

Nolwenn, fille de cadres en finance, et sans emprunt pour faire son école, raconte que certains cours sont « *optionnels* » dans le sens où ils sont affichés dans l'emploi du temps mais « *non obligatoires* ». C'est le cas, par exemple, des cours de remise à niveau, pourtant plutôt utiles pour des élèves qui viendraient de filières éloignées du cursus, ce que l'étudiante souligne en racontant qu'elle suit ponctuellement le chemin de ses camarades qui n'y vont pas :

« Les deux semaines de pré-rentrée, bon il y a des cours mais tu n'es pas obligée d'y aller, et ça sort de ouf, tu te fais tes potes là. Et là c'était avant le WEI²⁸⁵, qui était fin septembre, un mois après la rentrée. »

M : Et quand tu parles de cours qui ne sont pas obligatoires, ce sont quoi ? Des présentations ?

N : *En fait ce sont des vrais cours de remise à niveau, pour les AST. Parce que nous typiquement on n'a pas eu les matières comme la finance, le market, le contrôle de gestion... puisque l'on vient de plein d'endroits différents.*

M : Et donc les étudiants n'y vont pas ?

N : *Si, ils y vont, mais comme c'est pas obligatoire, parfois le matin, si tu es fatiguée, que tu as la flemme d'y aller t'y va pas quoi. Enfin c'est pas mal d'y aller pour la*

²⁸⁵ Le « WEI » renvoie au week-end d'intégration.

remise à niveau, mais bon... ».

On voit bien comment l'institution de cette ambivalence – des « vrais » cours mais « pas obligatoires » – permet, en quelque sorte, aux étudiantes et étudiants de se sentir légitimes de délaissier les enseignements pour « sortir » et investir les événements associatifs et festifs comme le « WEI ». Et ce d'autant plus lorsque le coût de l'école n'est pas une charge mentale, comme c'est le cas pour Nolwenn. L'absence en cours peut être vécue sur le mode d'une culpabilité, qui reste pour autant douce, voire disparaît rapidement, puisqu'aucune sanction ne tombe, comme le raconte Fabien, lui aussi soutenu financièrement par ses parents dans son orientation scolaire :

« Les cours sont beaucoup moins intéressants, beaucoup plus chiant, d'une part, et d'autre part, on a énormément de choses à faire à côté qui sont très marrantes. Après il y en a vraiment qui arrivent à peser le pour et le contre, à faire balancer les deux. Moi je suis incapable... »

Ensuite, cette même organisation des activités crée une forme de « rivalité » temporelle instituée entre l'espace associatif et l'espace scolaire, que Mathieu resitue à travers le rapport conflictuel qui existerait entre les enseignants et la figure « ennemie » que formeraient les associations et qu'il a lui-même intégré intensément :

« Ah mais ce qui est fou c'est que les profs sont anti... »

M : anti-associations ?

Braqués quoi. Pour eux c'est un peu leur ennemi quoi

M : ça pollue leur espace ?

Mais ouais, eux ils veulent faire des cours, et à chaque fois on est obligés d'adapter leur planning parce qu'il y a une asso qui veut faire ça, une autre qui veut faire ça. Et du coup il y a un peu une rivalité prof-asso ».

Ce n'est donc pas l'élève dans sa vie extra-scolaire qui doit s'organiser pour s'adapter au cadre scolaire, mais bien les enseignants qui doivent se plier au cadre extra-scolaire pour organiser la vie scolaire. Dans cette perspective, les enseignants peuvent aussi individuellement créer des ponts entre leur enseignement et les associations, tentant par-là de remédier à l'ambiguïté de la situation et de créer de la cohérence entre les deux activités.

Rose, pour qui les frais de scolarité, bien que pris en charge en majorité par ses parents, représente un coût notable, déclare :

« Parfois l'école, les profs, mettent en avant que le fait de lister, c'est aussi apprendre à être un entrepreneur. Oui, oui, mais moi je ne suis pas du tout d'accord. Peut-être hein, mais moi ça ne m'a pas influencé. C'est catégorique hein (rires). J'ai encore du mal à voir ce que ça peut nous apporter ».

Ce flou dans la fonction des cours peut créer des tensions et des contradictions vécues sur le mode de la colère, comme le relate Benoit, qui a contracté un prêt pour payer sa scolarité à Audencia après sa classe préparatoire :

« C'est ridicule, on n'apprend rien en cours mais on est fliqué pour nos absences juste parce qu'il faut dire qu'on est là ! Ils nous incitent à faire les activités extra-scolaires ».

mais on a quand même cours le jeudi matin ! (...) J'étais révolté très vite contre les contradictions des écoles de commerce, mais sans le savoir. »

Ce cours du jeudi matin, comme d'autres en première année du PGE, se clôturent par un quizz de fin de session dont « *les meilleurs résultats seront retenus pour la note du contrôle continu* » et qui sera enregistré à « *0 en cas d'absence* » (E3) alors même que des évènements sont organisés le jour précédent.

L'incertitude et la capacité qu'elle demande à hiérarchiser les activités et faire des choix a bien un rôle dans la formation des élèves, si l'on en croit le Responsable associatif de NEOMA BS. Il relate que l'une de ses missions est d'« *accompagner les étudiants à équilibrer leur vie* » dans des journées de « *24h seulement* » : les « *heures académiques, la vie sociale, la vie associative* » se cumulent et peuvent « *rentrer en conflit* » mais cela « *fait partie de la formation* ».

Aussi, la validation des semestres, par les partiels finaux et le contrôle continu, apparaît comme une formalité. Le seul intérêt pour les élèves reste celui de la validation des crédits les enseignements qui déterminent effectivement « *la destination de leur échange à l'étranger et le choix de leur spécialisation* » (Midena, Op.cit., p.130). Marc, précédemment cité, souligne :

« Ce que disent les autres années, c'est que si tu travailles bien une à deux semaines avant les partiels, ça ira. C'est ce que tout le monde a en tête. Et puis en plus il y a toutes les activités associatives qui prennent énormément de temps ».

Enfin, les étudiantes et étudiants déçus et en colère formulent parfois même l'hypothèse d'un contrat implicite entre la direction, les enseignants et les élèves qui ne s'investissent pas dans les cours, comme le relate Oriane, ayant contracté un prêt pour fréquenter les bancs de l'ESSEC :

« Les autres en cours sont tous en train de faire autre chose, d'organiser les évènements, de faire vivre l'école en dehors des cours, et le prof le sait, c'est comme ça de toute façon, et il ne peut pas empêcher, il ne peut pas virer la moitié de ses élèves de son cours, ce n'est pas possible. Du coup ils laissent faire, mais ils essaient d'être un minimum discret ».

Ce récit retrace en fait la contrainte institutionnelle paradoxale dans laquelle se trouvent les enseignants : ils doivent « *laisser faire vivre l'école en dehors des cours* », pour reprendre cette formule à la fois économisante et libérale – « *laisser faire* » –, et mystérieuse, laissant encore trouble ce qu'est cet « *en dehors des cours* », et en même temps doivent s'assurer de la présence des élèves en faisant circuler une fiche de présence.

Enguerrand, intégré à l'ESCP et ayant un emprunt à rembourser, soulignera cette tension dans l'activité de ses enseignants :

« C'est aberrant ! les profs ne font pas l'appel, ils font passer une fiche, donc on peut tricher et faire signer par les potes... en même temps ce n'est pas aux profs de faire la police ».

Les verdicts professoraux et la valeur des évaluations n'ont finalement que peu de poids dans l'établissement d'une « grandeur », l'objectif étant que tout le monde valide son cursus. Il existe par exemple des « *jurys d'indulgence, pour le volet pédagogique en fin de parcours* », rappelle Léa, fille d'enseignants, qui permettent aux étudiantes et étudiants ayant déjà eu une seconde chance mais n'ayant pas validé les rattrapages, de discuter et de négocier d'un passage à l'année suivante, dans le cadre, donc, d'un espace de troisième chance. Cela illustre bien l'institutionnalisation²⁸⁶ du « jeu scolaire sans enjeu » (Abraham, Op.cit., p.49), au point même que les élèves, en classe, s'occupent autrement qu'à suivre les cours.

2.2 Des stratégies étudiantes diverses : de quelques caractéristiques sociales orientant le mode d'investissement scolaire

Dans l'espace scolaire, les élèves ne sont ainsi que très peu investis affectivement. Pour autant, notre enquête met en lumière que l'investissement subjectif, temporel et social en classe varie en fonction de plusieurs caractéristiques sociales, et que certains étudiants et étudiantes persévèrent quand même pour trouver du sens dans l'espace scolaire. Après un travail d'analyse systématique produit sur tous nos entretiens à travers ces mêmes caractéristiques, nous proposons ici d'en donner les éléments essentiels (voir l'Annexe 3 pour le tableau général).

D'abord, le mode d'investissement diverge fortement au regard du coût associé à l'investissement économique, social et psychique fait pour intégrer ces écoles. Celles et ceux qui usent de patience dans l'espace scolaire font cet effort car elles et ils y voient une manière, et l'unique, de « *rentabiliser* » leur investissement, étant peu voire n'étant pas du tout sensibles aux attraits pédagogiques du milieu associatif. Dans cette perspective, d'une part, leurs conditions matérielles et financières sont majoritairement moins privilégiées que celles d'autres camarades et elles et ils ont dû contracter un prêt pour leur scolarité, d'autre part, ces élèves se sentent plus en proximité avec le « format scolaire » comme bonne manière d'acquérir des compétences, par méconnaissance du format d'apprentissage en-dehors du système scolaire républicain qu'elles et ils ont fréquenté assidument pour prendre place au sein de l'institution scolaire. Ces élèves viennent de fait de familles moyennement dotées en capital économique, social et/ou peu dotées en capital scolaire. Dans cette perspective, la littérature nous rappelle que les élèves inscrits dans des trajectoires sociales et économiques plus défavorisés investissent plus fortement le travail académique (c'est le cas des boursiers chez Lambert (Op.cit.)) tandis que leurs camarades, arrivés en école de commerce et fortement déçus, peuvent avoir un rapport moins préoccupé à l'investissement économique et finalement moins sérieux au travail scolaire (Pierrel, Op.cit.). Chez nos enquêtés, ce sont les étudiantes et étudiants sensibles à la communication institutionnelle des établissements par besoin de s'informer sur ces écoles (présentés dans notre Chapitre 1 – II. 5.), qui investissent plus intensément l'espace scolaire, en comparaison à leurs camarades : Lison, Sophia et Pierre.

Ensuite, les étudiantes et étudiants n'adoptent pas la même attitude face à l'espace scolaire compte tenu d'un choix – pressenti ou assumé – pour une spécialisation. Celles et ceux qui souhaitent spécifiquement rejoindre une spécialité s'investissent plus sérieusement dans les

²⁸⁶ Nous entendons par institutionnalisation le processus par lequel un ensemble de significations de la réalité deviennent des connaissances, comme un « corps de vérités valides » sur celle-ci, ainsi objectivées et légitimées, et qui passe par la production humaine (Berger et Luckmann, 2012[1966], p.125-128).

cours pour s'assurer de leur place dans le cursus élu : Lancelot avec la Finance, qu'il sait vouloir rejoindre dès le début de son cursus ; Karine, Thibaut, Antoine et Oriane respectivement avec la recherche pour les deux premiers, l'entrepreneuriat commercial et l'audit, dont le projet s'est dessiné plutôt en début de deuxième année du Programme, pour les deux derniers. L'expérience du premier stage a permis de donner vie à la « gestion » et à la spécialité visée, et ainsi de rendre les enseignements plus attractifs comme source de savoir *pour* l'activité dans l'entreprise. C'est ainsi que ces jeunes rencontrés, bien que désintéressés par les enseignements au premier abord, formulent dans un second temps un intérêt et soulignent une utilité à ces cours, à partir du moment où la spécialisation choisie est plus nette dans leur esprit et où l'expérience professionnelle la confirme.

Antoine, issu d'une licence de gestion et dont le projet se dessine grâce à son intégration dans l'association de conférences TEDX de son école, relate : « *Mes cours m'intéressaient plus en MII parce que j'avais déjà bossé dans le commerce ce qui faisait que je comprenais. Et j'avais un emploi du temps un peu plus structuré parce que j'étais quand même respo dans une asso à côté, alors du coup, comme mon emploi du temps était un peu plus chargé mais tu traines moins sur tes tâches et bah t'es bien plus efficace, donc j'ai eu de bien meilleures notes en master II et j'aimais plus* ».

Thibaut, qui dit avoir la « vocation » de l'enseignement et de la recherche et s'être inscrit dans un cursus universitaire à distance en SHS en parallèle de ses cours en école de commerce pour le concrétiser tout en étant diplômé d'un établissement « prestigieux » pour lequel il contracte un prêt, raconte avoir : « *totalemment sacrifié la vie étudiante* » au profit de sa formation.

Il ajoute : « *la vie associative, je m'en fichais complètement, ça me plaisait pas du tout. Tout ce qui était campagnes des bureaux, recrutement, alors là j'étais pas là. Je pouvais pas mener de front les périodes de cooptation et jeux associatifs combinées aux cours (...) même s'il y avait du vent, du chahut, moi j'essayais de tenir mon cap, peu importe ce que les autres pouvaient en dire d'ailleurs* »

Ces paroles peuvent être entendues comme un réel intérêt *a posteriori*, mais aussi comme un élément de justification qui s'inscrit, de nouveau, dans l'art de se vendre, le moment de la diplomation et de l'entrée sur le marché du travail étant imminent.

Enfin, le caractère subi du désinvestissement associatif, en fait, l'exclusion sociale (on l'analyse dans le chapitre suivant) incite les élèves souhaitant réussir leur cursus – tant sur le plan relationnel que professionnel – à rester dans l'espace scolaire. Hortense, ayant eu des difficultés à trouver sa voie dans les études supérieures – licence de physique-chimie trop difficile d'après elle, puis Bachelor en école de commerce – raconte, un peu dépitée arrivée dans le PGE d'une autre école pour lequel elle a contracté un prêt :

« *En fait, on arrive en septembre et on doit trouver un stage pour janvier. Et donc on reste quatre mois sur place. Et c'est la raison pour laquelle on ne peut pas lister (...) dans ma classe de master, je crois qu'il y avait 3 AST en total sur tout le groupe de 27. Et on était toujours ensemble, et donc j'ai fait deux spé, entrepreneuriat, et un truc bullshit, marketing de la publicité* ».

Ces caractéristiques sociales peuvent se combiner. C'est ce que nous proposons d'illustrer ici avec le portrait de Sophia qui est l'étudiante la plus représentative sociologiquement du profil d'étudiant investi dans l'espace scolaire, avant de revenir sur la manière dont les élèves, en majorité, usent de l'espace scolaire pour continuer leur investissement dans l'espace associatif.

2.2.1 Persister dans l'espace scolaire : le cas de Sophia (22 ans, licence de journalisme, Audencia Nantes)

Dans notre premier chapitre (II.5), nous avons vu que Sophia était une étudiante ayant intégré une école de commerce après avoir suivi une formation de journalisme à l'Institut Catholique de Paris puis tenté d'intégrer un master de gestion à l'Université d'Assas – Paris II qu'elle n'avait pas réussi à obtenir. Indépendante dans son orientation scolaire, avec des parents inscrits d'après elle dans deux « mondes sociaux » (Berger et Luckmann, 2012[1966]) qui la tiraillent et la stimulent à la fois – un père chef d'entreprise d'une structure de jeux vidéo vivant dans les beaux quartiers parisiens, et une mère employée administrative dans une start-up logeant dans une « tour HLM » en banlieue –, elle décide finalement d'intégrer une « grande école de commerce ». Elle trouve dans cette orientation le ratio coût financier/intégration professionnelle intéressant et plutôt rassurant pour son avenir socio-économique. Entre sa licence et cette intégration dans l'enseignement supérieur privé, Sophia a eu une année de battement qui lui a donné l'occasion d'effectuer un an de service civique à Paris dans une association aidant des femmes en situation de précarité. Elle se dit d'ailleurs « sensible à des valeurs, comme l'égalité homme femme par exemple, ou la pauvreté », ce qui l'amènera à souhaiter trouver des métiers qui ont « du sens » même si elle se dit consciente « que tout ne peut pas être rose » dans les organisations privées qu'elle vise. Par ailleurs, Sophia fait partie de ces élèves qui ont passé les concours au printemps 2020 alors même que les écoles avaient adapté leurs dispositifs de recrutement à la crise sanitaire récente, en supprimant les concours oraux notamment. C'est dans cette configuration inhabituelle qui ne lui a pas permis d'avoir un aperçu de la culture étudiante dans ces établissements lors des admissibilités, qu'elle intègre Audencia. Elle se fait recruter grâce à la rédaction d'« une lettre de motivation », qui, on peut l'imaginer, donne à voir un parcours « atypique » dont les écoles sont friandes sans pour autant mettre Sophia en situation de présentation – et de performance – de soi, centrale lors de cette étape, et qu'elle retrouvera à ses dépens dans l'espace associatif (voir Chapitre suivant). « Boycottée par les élèves », d'après elle, en tant qu'« admise sur titre » et ne trouvant ainsi pas sa place dans les associations, Sophia redouble d'efforts dans l'espace scolaire, dès les premiers mois, pour tirer profit de son investissement dans cette école, sachant qu'elle a contracté un prêt à son nom qu'elle rembourse seule, sa mère ayant payé sa scolarité précédente à l'ICP « suffisamment élevée » d'après elle.

Elle se dit « mise au travail » par l'espace scolaire de l'école. Elle trouve une satisfaction – « je suis contente de mes cours » – un intérêt et une utilité professionnelle à la formation scolaire – elle dit avoir de « bons profs » et de « bons cours » :

« J'ai un peu débarqué là et je me suis dit « ah ouais, faut que je travaille là ». Bon j'avais eu la prépa²⁸⁷ avant, donc ça m'avait vraiment mis un rythme, mais... je suis

²⁸⁷ La classe préparatoire privée « Admissions Parallèles » à Paris dans laquelle elle a investi pour passer les concours (voir NBP. 147).

contente de mes cours, on a deux cours en option qui sont parmi plein de choix de cours et c'est à nous de choisir. Après le MI du coup il est commun à tout le monde. Et moi, j'ai aussi choisi de faire mon master en anglais, mon MI était donc dispensé totalement en anglais donc trop cool parce que moi j'avais un bon niveau d'anglais que je ne voulais pas perdre, trop cool quoi parce que je pense que je l'ai vraiment amélioré ». Elle conclut : « En arrivant en école, je me suis plus mise à travailler qu'autre chose. Et c'est un rythme assez soutenu puisqu'il y a que des gens qui ont un bon niveau, et voilà, j'ai plus travaillé qu'en 3 ans de licence ».

Ainsi, elle s'engage dans le « métier d'étudiant », en étant très assidue en cours et en faisant ainsi « carrière », au sens de Hugues (1958), dans l'espace scolaire puisque l'étudiante construit son parcours scolaire à travers différentes étapes visées, notamment en se positionnant sur un double diplôme aux Etats-Unis, pour tenter de mieux se distinguer sur le marché de l'emploi : « mon master, je trouve que celui de Berkeley est beaucoup mieux qu'Audencia (rires) je tends à le rentabiliser !(...) sur le marché de l'emploi, c'est plus le double diplôme que j'ai envie de présenter, je trouve que le double diplôme, c'est beaucoup plus ça ma plus-value, je peux dire "coucou, j'ai un diplôme d'école de commerce et en plus de ça, j'ai une université pas mal aux USA, je ne suis pas si bête"(rires) ». Cette « rentabilité », elle la retrouve aussi parce que son école paye les frais d'admissions pour l'année universitaire aux Etats-Unis, qu'elle n'aurait pas pu payer si elle n'était pas rattachée à Audencia.

Ensuite, elle s'intéresse aux enseignants et les voit comme un groupe social aidant à une insertion professionnelle réussie : « le réseau passe beaucoup par les profs, qui eux sont beaucoup plus sympas que les élèves en fait (rires) ». Elle dit intégrer un autre réseau, en-dehors des élèves de sa promotion et des *alumni*, lui permettant d'ailleurs de décrocher un premier stage. Son rattachement est tel qu'elle se positionne contre les étudiantes et étudiants qui demandent un remboursement de leurs frais de scolarité pendant le confinement.

« Et ce truc de vouloir se faire rembourser comme ça à tout prix, je ne comprends pas. Voilà, on est tous dans la même merde qu'on se le dise, que ce soit l'école ou ailleurs quoi, tu payes pour avoir de bons profs, de bons cours, avoir un accompagnement, avoir un réseau même. Pour trouver un stage par exemple, on a une plateforme spéciale Audencia avec des partenaires, euh tout ça, ça été mis en place quoi (...) à un moment donné, arrêtons quoi. Parce que finalement tu auras fait ton parcours à Audencia, tu auras eu les mêmes cours, les mêmes profs, le même programme ! »

Cet accompagnement à l'intérieur de l'espace scolaire réassure son choix et lui permet de se sentir valorisable sur le marché de l'emploi :

« Là par exemple je cherche un stage, je suis un peu stressée de ne pas en trouver un, surtout que là j'en cherche un avec un bon salaire, parce que j'aimerais bien mettre de côté pour les USA. Mon dernier stage j'étais payée 600€, c'est le strict minimum, et je crois que j'ai le droit de dire "bon, c'est mon stage de fin d'études, j'ai envie d'un salaire qui va avec" ».

Pour autant, cet encadrement par l'espace scolaire ne suffit pas à diminuer la charge mentale de cette orientation coûteuse pour elle et ses parents : « je suis plus stressée que les autres, avec le prêt, et pour ne pas décevoir mes parents. Je suis stressée aussi pour mon avenir parce que je

veux une sécurité financière, depuis que je suis toute petite je me dis “je ne veux pas que l’argent soit un problème” » au point qu’elle développe un "syndrome de l’imposteur", notion qu’elle a d’ailleurs apprise dans un « cours de management des conflits » lors de sa formation, et qui lui donne le sentiment désagréable d’être « beaucoup investie » sans « jamais avoir donné vraiment de moi-même, en tout cas le meilleur ». En somme, elle ne se vit pas du côté de la « grandeur ».

2.2.2 Désinvestir l’espace des cours en y faisant de l’extra-scolaire : les élèves pris par l’associatif

Antoine, étudiant venant de licence n’ayant pas contracté de prêt car ayant des parents suffisamment dotés en capital économique pour payer sa scolarité et dont nous avons proposé un portrait dans le Chapitre précédent, relate le phénomène par lequel la majorité des élèves en 1^{re} année, même sans être dans sa situation socio-économique privilégiée, font acte de présence durant les cours « fondamentaux » sans pour autant suivre les enseignements.

« Au niveau des cours c’est assez... enfin honnêtement, très peu de monde est là pour bosser en classe en école de commerce, enfin il y en a, mais clairement ce n’est pas la majorité », nous dit-il.

L’espace-temps des cours est investi autrement, avec une activité à distance sur les réseaux sociaux, à travers, par exemple, l’organisation d’événements liés à la vie étudiante ou de conversations concernant la vie associative.

Les étudiantes et étudiants font part d’un rapport de force – le collectif étudiant *versus* les enseignants qui ne cherchent plus à encadrer – dont elles et ils sortent plutôt gagnants. Fabien (CPGE EC, 2^{ème} année à Audencia Nantes, sans prêt comme son camarade) raconte qu’un *PowerPoint* associé aux cours est distribué par pratiquement tous les enseignants, ce qui incite les élèves à ne pas suivre le cours sachant que, d’après lui, « on révise sur les diapos ». Par ailleurs, il relate que des feuilles de présence circulent sans que les enseignants n’y portent attention, ce qui amène les élèves à s’absenter tandis que d’autres signent pour eux. De même, Alice (CPGE EC, 1^{re} année à l’ESSEC), qui elle, a souscrit à un prêt qu’elle rembourse seule, relate le système de solidarité mis en place par les étudiantes et étudiants face à cet abandon collectif des cours, pour permettre à chacun d’obtenir les contenus qui seront évalués, sans pour autant se mobiliser pendant le temps du cours. Cela permet ainsi aux élèves d’être en capacité de rattraper le retard en-dehors des classes quand le temps sera à l’urgence des examens :

« Au second semestre, tu as moins besoin d’être assidu parce que ça liste encore, du coup les BDE font des fiches de cours, donc tu peux ne pas aller en cours car ce sont des fiches de cours pour tes partiels (...) Et puis il y a beaucoup de cours accessibles sur Moodle ».

Il existerait ainsi une stratégie partagée par les élèves face à l’espace des cours : le désinvestir au profit de l’activité sociale associative. D’ailleurs, les élèves qui participent activement à la vie associative soulignent que toute la journée pourrait être consacrée à cette sphère. Par exemple, Marc, étudiant issu de CPGE EC n’ayant pas contracté de prêt non plus pour intégrer l’ESCP, en parlant des cours, se confesse :

« J’écoute très peu la plupart du temps.

M : et tu fais quoi alors ? tu penses à autre chose ? tu es sur les réseaux sociaux ?
Bah là par exemple, depuis trois semaines je liste BDE, ça prend énormément de temps. En fait, ce qu'il se passe c'est qu'il y a une conversation Messenger pour le pôle communication, une pour le pôle événement, une pour un autre projet... Il y a cinq, non il y a dix conversations en même temps. Et en fait à tout moment, c'est ce qu'on disait en rigolant hier soir [ses camarades « listant » avec lui], c'est que l'on pourrait passer 24 heures sur Messenger. »

Les étudiantes et étudiants sont bien loin de « l'institution » classe préparatoire qui contrôle l'assiduité en cours et « surveille, sanctionne, examine, pressurise » (Darmon, 2010, p. 56). Par ailleurs, le terrain confirme en force l'importance du monde associatif (nous le montrerons dans la partie qui suit) et met en lumière le caractère du lien fébrile établi avec l'espace scolaire. La période de confinement en a été l'illustration : les échanges avec les élèves, dans cette période de rupture physique avec l'école, ont révélé le lien faible affectivement avec l'organisation scolaire, sauf pour celles et ceux actifs dans le monde associatif, pour lesquels l'entrée du confinement a été vécue de manière plus frustrante.

Marc, rajoute, lors de son entretien en période de confinement : « *la vie associative est plus tranquille, ça crée un effet de vide, et on essaie de voir comment faire avec la distanciation sociale (...) à l'école, ils culpabilisent [la direction et l'administration] de ne pas être présents, donc deviennent présents pour des choses inutiles (...) le discours du dean en ligne n'est pas intéressant, et le concept de « l'ESCP community » est d'une banalité !* ». Il conclut : « *ils n'ont pas d'infos qui m'intéressent.* »

Pierre, à l'EM Lyon, confirme : « *Je n'ai pas de lien avec l'école sauf pour le travail sur ce qu'on fait à la rentrée pour le BDA (...) L'école envoie les informations nécessaires par mails sur la reprise, sur les cours et les codes pour les plateformes, mais sinon, elle ne me sert pas, ni pour l'actualité.* »

Benoit, étudiant de CPGE EC ayant un emprunt à son nom, pourtant très lucide sur la situation, d'abord en colère face à l'absurde, semble déplacer la difficulté que l'institution lui fait subir. On observe un glissement des émotions négatives vers les enseignants – ils les traiteraient lui et ses camarades, comme des élèves de « maternelle » – et vers ses camarades et la « médiocrité » intellectuelle à laquelle ils et elles se soumettent, qui se double d'un déplacement physique et social de lui-même vers l'espace festif et associatif, délaissant par-là l'espace scolaire :

« Donc au final, les cours on les oublie très vite. On a un événement à base d'alcool tous les lundis, un bar privatisé pour nous tous les lundis (...) Et après il y a les OB, tous les mercredis, donc ton jeudi n'existe pas. Et le mardi n'existe pas non plus. Peut-être que... si j'allais en cours le lundi, parfois le mercredi voire parfois le vendredi quand j'avais cours de... analyse financière, mathématiques appliquées à la gestion. Mais bon, je n'y allais pas beaucoup non plus, parce qu'on a fait une prépa quand même ! Donc arrêtez de nous prendre pour des maternelles, j'allais dire ... Et on est bons à la base scolairement, et c'est le concept en fait ! On rentre parce qu'on est bons

(il insiste). *Je n'ai jamais rencontré autant de personnes avec un aussi bon niveau scolaire, avec tout ce que ça a de limité hein le niveau scolaire, mais qui se complaisaient dans une telle médiocrité* ».

C'est à se demander si les cours seraient une sorte d'écran, d'artifice, c'est-à-dire qu'ils existeraient en partie pour des questions de forme vis-à-vis des critères académiques, renvoyant à ce qu'est une « bonne » école de l'enseignement supérieur qui s'affiche « grande », mais ne seraient finalement pas centraux dans le fond, et ce notamment en première année. Rappelons les mots de Bourdieu sur les petites écoles de gestion, qui fonctionnent « comme des petites entreprises », qu'il analyse dans les années 1960-1970²⁸⁸ : « ces écoles, mandatées pour *anéantir un effet d'école*, paraissent *se nier elles-mêmes en tant qu'écoles, c'est-à-dire non seulement dans leur organisation propre* mais aussi dans *leur activité pédagogique* »²⁸⁹ (1989, p.322). Ces écoles n'ont de scolaire que les modalités d'inscription dans le champ – autant dans le recrutement du public que dans l'organisation des diplômes –, dont elles ont d'ailleurs besoin pour rester légitimes, mais n'ont rien de scolaire tant dans la formation (et son contenu) que dans leur structure même, et dans la stratégie mise en place par l'institution qui en découle. Cinquante ans plus tard, cette proposition semble toujours pertinente en ce qui concerne les établissements que nous étudions. En 2021, Midenà, après avoir dessiné le contour de l'espace scolaire en école de commerce à travers sa propre expérience et celle de ses camarades, propose de penser l'école comme un « simulacre d'établissement scolaire » dans lequel « chacun, professeurs, étudiants, et administrateurs, feint de s'engager dans les activités de l'école » et théâtralise le « jeu scolaire » (Op.cit., p.126). Dans cette perspective, « l'institution commence à faire valoir, au cœur du jeu scolaire, des qualités et des vertus qui n'ont plus rien de scolaires » (Abraham, Op.cit., p.48).

Mais plus encore, les cours apparaissent comme une forme de tremplin vers la vie associative. Leur contenu et leur structure, associés à l'attitude des enseignants, favorisent les élèves à investir les autres activités sur le campus, qui s'avèrent être principalement les associations, tandis que les salles de classe, parce qu'elles offrent un espace clos où la présence est théoriquement obligatoire, deviennent utiles pour se regrouper et continuer le travail associatif et l'organisation des festivités dans une temporalité limitée et définie par le temps du cours. Par ailleurs, comme le souligne le responsable associatif de NEOMA BS cité plus haut, la gestion des temporalités contraignantes fait partie de la formation. Enfin, la critique des étudiantes et étudiants combinés au faible investissement demandé dans l'espace scolaire est aussi un moyen pour elles et eux de produire leur propre distinction et ainsi de s'assurer de leur place – alors même qu'elle est ébranlée. C'est ce que nous explique Josselin, issu d'une CPGE EC et exclu un temps de l'espace associatif, de sa place d'observateur, lorsqu'il soutient que critiquer les cours est une manière de marquer sa supériorité, tant en termes intellectuel qu'en termes de connaissances du système :

« Dire que les cours c'est du bullshit, c'est aussi une manière de se distinguer, c'est une manière d'expliquer "t'inquiète, on a compris que ce n'est pas là que les choses se jouent" ».

²⁸⁸ Les années 1960-1970 représentent la temporalité du terrain de *La Noblesse d'Etat* (Bourdieu, 1989).

²⁸⁹ Nous mettons en italique les termes que nous souhaitons souligner par et pour notre argumentation.

Il ajoute : « *En fait tu profites des cours pour faire autre chose, genre tes courses, des trucs administratifs ou des trucs pour tes asso, à savoir ce qui compte vraiment, ce qui est utile en école. Car tout le monde sait qu'en révisant quelques jours avant, eh bah tu valideras avec 10-12, voilà quoi.* ».

En somme, l'institution réoriente l'activité des étudiantes et étudiants tout en permettant aux élèves d'apaiser le malaise partagé de départ, mais de manière inégalitaire au point même de le réorienter dans l'espace associatif, pour certaines et certains, on le montrera.

Conclusion du Chapitre 2 : Donner du sens à son parcours, désertier les classes et s'orienter vers les associations

Les élèves, qu'elles et ils viennent de classe préparatoire ou d'autres cursus de l'enseignement supérieur, arrivent en école dans la perspective de cumuler des connaissances théoriques enrichissantes et liés au corps de métiers qu'elles et ils intégreront. Le projet scolaire projeté *dans* leurs établissements est celui d'une « école comme institution », ayant « pour finalité d'éduquer et de socialiser par la transmission des savoirs et de la culture aux jeunes générations » (Hans, 2019, p.370). Cette représentation est troublée par le nouveau cadre des cours en école de commerce, et se manifeste par un malaise d'autant plus fort que la socialisation antérieure leur avait inculqué la figure idéale de l'*érudit*, prégnante en classe préparatoire. L'écart est grand entre les promesses mises en forme sur les brochures disponibles en ligne, les désirs investis dans l'orientation chère et sélective, et la réalité des enseignements du parcours effectif des étudiantes et étudiants arrivés en école.

En allant interroger quelques enseignants pour compléter notre enquête, nous avons montré que ce bouleversement était nourri, bien que non volontairement, par les enseignants-chercheurs qui ne représentent plus une figure d'autorité rassurante pour les élèves. Ils se préoccupent de leur utilité auprès de cette jeune population, sur ce qu'ils peuvent et doivent lui transmettre, et ce, en ayant une vision critique sur la pédagogie et la « science » de gestion. Leurs questionnements et leurs doutes sur la manière d'enseigner la gestion – son épistémologie et sa capacité à produire une connaissance rigoureuse – crée d'autant plus un trouble autour de cette science de la pratique. Nous avons précisé les enjeux principaux de ces méthodes scolaires du comportement, ce qui nous a permis de mettre en lumière une partie du contenu éducatif du Programme Grande Ecole. Cette étape nécessaire a été le moyen de saisir alors le rapport à l'activité et au réel sur lequel les étudiantes et étudiants sont attendus dans cette formation : développer une capacité d'adaptation, travailler en groupe dans des rapports de coopération qui s'accompagnent de rapports de compétition, tenir une présentation orale et maîtriser la forme, même pauvre en contenu théorique ou empirique. Par une analyse non exhaustive des brochures du PGE et du curriculum associé, nous avons aussi retracé que ces méthodes et leurs enseignements étaient communes à tous les établissements, bien que les informations en ligne fassent la promotion de spécialités et séminaires « inédits » pour souligner l'originalité de chaque établissement.

En face, les étudiantes et étudiants émettent un avis critique sur leurs cours dont le contenu serait jugé inintéressant : les méthodes d'apprentissages pratiques par des travaux collectifs et des prises de paroles répétées ne semblent « prendre » que chez une minorité. L'implantation du *game* dans l'espace scolaire est un échec. Aussi, le jugement porté sur leurs enseignants, notamment en première année, doit être compris par le fait qu'ils ne répondraient que peu à leurs attentes projetées : celle notamment de combler le vide que la figure du manager, pourtant posée comme leur identité professionnelle à venir par le discours institutionnel, leur renvoie. Pourtant, les élèves retracent leur parcours scolaire en interne comme un choix dont elles et ils seraient garants, ce discours *a posteriori* étant possible à travers les spécialisations et les stages qui donnent de la matière pour le construire. Seuls les étudiants visant une spécialisation et/ou

percevant le coût de l'école comme un investissement économique les engageant à devoir suivre les cours pour « rentabiliser », persistent dans leur assiduité en classe. Ils et elles sont surtout issus de famille peu dotées en capitaux économique, social et/ou scolaire et sont ainsi peu disposés à saisir l'intérêt de s'orienter vers ce qui leur apparait comme les marges de l'institution, tel que l'espace associatif.

L'ambiguïté de l'espace scolaire durant la première année et des tensions en son sein est renforcée par les dispositifs institutionnels mis en place par la direction des établissements : injonction aux enseignants à investir la recherche plus que l'enseignement, avec la production de publications dans une visée d'efficacité organisationnelle (pour les classements internationaux) ; désintérêt et dénégation des conflits de temporalité entre espace scolaire et espace associatif, voire établissement d'un cadre flexible autorisant le désengagement scolaire. En somme, les enseignants, incités à publier, comme les élèves, déçus, déstabilisés, en proie à un certain malaise, et appelés par l'espace associatif (voir chapitres suivants), sont poussés à désinvestir l'espace scolaire. Le phénomène de désertion scolaire généralisé est encadré et guidé par les salariés de ces écoles, et donc institué par la « grande école de commerce ».

Dans cette perspective, les étudiantes et étudiants partagent majoritairement un sentiment d'abandon qui se double pour certains d'un sentiment plus agréable de liberté, arrivés en école : celui de choisir leur parcours individuellement, « l'expérience » promise devenant singulière et exceptionnelle, et de pouvoir désinvestir l'espace scolaire un temps, pour se laisser prendre par la dynamique de l'espace associatif, « l'expérience » étant alors supposément partagée avec les autres. Cet univers extra-scolaire est promu par les acteurs institutionnels – festivités, divertissement, rencontres et, activités en tout genre – précisément parce qu'il fait aussi partie de la formation au savoir-être et comportements managériaux. En ce sens, le désenchantement scolaire joue un rôle notoire dans l'entrée dans les associations : il soutient la majorité des étudiantes et étudiants à délaisser l'espace des classes pour jouir de l'espace extra-scolaire et pour pouvoir y entamer, plutôt qu'une carrière étudiante, une carrière associative.

SECONDE PARTIE : FAIRE UNE « GRANDE ECOLE DE COMMERCE » - Chapitres 3, 4 & 5

Dans l'ensemble de cette seconde partie, nous cherchons à comprendre l'espace associatif dans une dimension sociale et subjective. Nous montrerons qu'il est un espace-temps d'abord d'interactions, et ainsi de réputation, jusqu'à la stigmatisation comme « attribut qui jette un discrédit profond » (Goffman, 1975(1963), p.13) sur les individus concernés. Il est aussi un lieu de socialisation – de rencontres et de transformation de ses comportements en fonction d'un ensemble de règles et de normes adossées à une « culture » associative, de l'établissement de rapports sociaux – et d'identification – c'est dans celui-ci que s'étaye l'identité « grande école ». Enfin, il s'érige en un cadre institutionnel de « jeu ». L'espace associatif est ainsi investi par les élèves en action, qui y établissent leur rapport social avec l'entité associative et plus largement leur « grande école ».

Les trois chapitres qui suivent nous permettent alors de comprendre comment se construit, de l'intérieur, durant la première année dite de « pré-master » pour celles et ceux qui rentrent en Bac +2 et l'année suivante (dite première année de master) accessible à Bac +3 du PGE, la « grandeur ». Nous proposons de saisir ses dimensions par différents niveaux analytiques – individuel, groupal, organisationnel et institutionnel – et sur deux temporalités : le présent, dans l'espace associatif sur le campus, et le futur, projetée en-dehors de l'école sur le marché de l'emploi.

Nous avons fait le choix de diviser en trois temps ce que nous nommons la « carrière associative ». Elle désigne les étapes idéales-typiques du processus d'intégration, de formation et de transformation individuelle et collective dans l'espace associatif : d'abord, l'entrée dans la carrière, par l'analyse du vécu et des conditions sociales de l'intégration dans l'univers associatif et du ralliement dans une ou plusieurs associations dans son déroulé effectif (Chapitre 3) ; puis, le renforcement de l'inscription dans la carrière, par l'exploration de l'écart entre les représentations sociales étudiantes soutenues par l'institution et celui-ci (Chapitre 4) ; enfin, la prise de fonctions en association(s) comme installation dans la carrière, par le dévoilement de l'expérience et des pratiques de celles et ceux qui y sont arrivés (Chapitre 5). La sortie de cette carrière, par la sortie effective du campus par les stages ou l'étranger d'abord, puis l'entrée dans l'entreprise, ensuite, éloigne l'élève de l'activité associative et lui permet de finaliser son parcours. Pour autant, cette double sortie ne le fait pas rompre avec le bagage acquis en associations – les dispositions intériorisées, le mode d'activité adopté et les liens établis avec ses pairs et son établissement –, bien au contraire. C'est plutôt l'occasion de le mettre en œuvre.

Le choix de mobiliser le concept de « carrière » est apparu évident dans la construction de nos résultats. Les entretiens menés avec les étudiantes et les étudiants ont d'abord révélé que la culture associative était structurée par des normes inscrites spécifiquement dans la transgression des normes sociales extérieures au campus et ayant régi la vie des étudiants précédemment, à la maison ou à l'école. En ce sens, les élèves, en entrants dans l'univers associatif, sont invités à *dévier* de leur culture précédente.

Aussi, en analysant plus spécifiquement les récits, la phase d'intégration dans les associations s'est avérée reprendre les quatre étapes d'entrée dans la « carrière déviante » proposée par Becker (1985[1963]), de l'accomplissement d'une transgression à l'entrée dans le groupe organisé de la déviance.

Par ailleurs, la traversée en associations, des étapes de mise à l'épreuve dans le recrutement à la prise de fonction effective pour celles et ceux sélectionnés en passant par la participation à la constitution d'un groupe de référence, se dessine effectivement comme un parcours de fabrication d'un nouveau sujet. Cette expérience se traduit par l'initiation, l'appropriation puis la connaissance d'une culture associative – des attitudes et des valeurs qui en découlent – et ainsi par une conversion identitaire en étudiant de « grande école », qui ne se fait pas sans enjeux. Elle se déroule dans l'exaltation pour certains ou dans l'inconfort voire dans la crise, pour d'autres. Le recrutement associatif et ce qui en suit, en termes d'apprentissage, d'incorporation de codes et de pratiques, et d'ajustement de la potentielle dualité que provoque l'épreuve, est un réel « passage à travers le miroir »²⁹⁰. En somme, cette traversée s'annonce bien comme une carrière au sens de Hughes (1958) et les penseurs de proximité qui l'ont suivi (Becker, Op.cit. ; Davis, 1966) puis les sociologues qui s'en sont saisies (notamment Darmon, 2008, et Simonet, 2010, mobilisées particulièrement dans ces chapitres).

La théorisation de la carrière issue des interactionnistes nous semble ainsi pertinente et heuristique pour plusieurs raisons tant sur un plan empirique que méthodologique.

D'abord, la dimension objectivante de la notion de carrière (Darmon, 2008b), reconstituée par les entretiens surtout, nous permet de mettre en lumière un processus commun aux sept établissements étudiés, qui se présente comme un « modèle en séquence » (Simonet, Op.cit, p.28). Ce choix d'homogénéisation des trajectoires a surtout un intérêt sociologique puisque les élèves insistent au contraire pour souligner les spécificités qui caractérisent leur école en comparaison à celles des autres étudiants, leur permettant ainsi de se distinguer à l'intérieur du champ éducatif et de participer à son fonctionnement concurrentiel (Chapitre 1). En fait, le parcours initiatique puis de conversion s'organise chronologiquement à travers les mêmes étapes et produit sociologiquement les mêmes dispositions, et ce dans tous les établissements étudiés. Par ailleurs, les pratiques associées si l'on compare notre enquête à celles qui ont été réalisées antérieurement dans la littérature sociologique sur ces écoles, s'avèrent être étonnement stables depuis des décennies – elles sont à la fois « fossilisées » et « légitimées » pour reprendre les termes de Cuche (1985) –, comme si les transformations sociales du *management* et de l'éducation (internationalisation, changement des pratiques, nouveaux enjeux sociétaux), n'affectaient que peu cette routine, prouvant leur ténacité, leur homogénéité et leur importance dans la socialisation de ces étudiantes et étudiants.

Par ailleurs, mobiliser ce cadre théorique est approprié à notre terrain au regard du poids de l'interaction dans l'espace associatif, entre élèves d'une même promotion ou entre élèves inscrits à différents niveaux dans leur parcours d'études, et de l'importance de la désignation

²⁹⁰ Nous usons de cette formule de Hughes (1958) qui concerne d'abord les professions, puis les médecins et les infirmières pour ses disciples, mais qui a été récupérée en sociologie de l'éducation chez Darmon (2015[2013]) par exemple. Cette formule renvoie à ce moment d'immersion significatif chez le sujet, durant lequel celui-ci vit une crise puisqu'il intègre une culture inversée de celle du profane avec laquelle il partait au départ, ce qui provoque en lui la déconstruction de ce qu'il y projetait.

produite par celle-ci dans le fait même de réussir à trouver une place dans l'espace social puis en devenir un acteur social – le mauvais déroulement de l'interaction amenant, au-delà de l'exclusion, à une forme de stigmatisation. Dans cette dynamique, ces jeunes, par leur intégration dans l'espace associatif, s'initie à un nouveau rôle. Par-là, la représentation de soi, l'*acting*, apparaît, dans un premier temps, comme l'un des piliers de la posture du bon candidat dans les recrutements, et, dans un second temps, comme l'une des facettes du bon bénévole associatif. Ce cadre théorique est aussi pertinent étant donné que la sociologie du monde associatif, au sens plus large que celui étudié ici spécifique aux campus de nos établissements, s'en est précédemment saisie, mais en se focalisant surtout sur les frontières entre le travail et le non-travail, avec la notion de « carrières invisibles » des femmes bénévoles à Pacific City chez Kaplan Daniels (1988), et sur leurs porosités, à travers l'étirement de la « carrière professionnelle » au-delà de l'emploi par les pratiques associatives bénévoles chez Simonet (Op.cit.).

Enfin, la notion de « carrière » permet de prendre en compte dans l'analyse même des entretiens les « perceptions » (Darmon, Op.cit., p.157) des élèves auxquels leurs récits nous ont permis d'accéder – par exemple, le vécu d'une déviance dans les excès comme manière de se désigner comme distincts, hors du commun ; ou encore la traduction d'une représentation du groupe et de l'activité pour et à l'intérieur de celui-ci – autant que de dépasser la réaction instinctive (ici, « elles et ils sont aliénés », « elles et ils sont dans le déni ») que les échanges ont pu me provoquer au profit d'une exigence de connaissance (Ibid., p.155).

Plus spécifiquement, nous présenterons les étapes de la carrière, qui délimitent des phases temporelles et analytiques, comme chez Darmon (2008a). Elles donnent à voir les mécanismes sociaux qui participent de ces passages, à la manière de Simonet (Op.cit.), mais aussi les mécanismes socio-psychiques à l'œuvre. Ces étapes à l'intérieur du campus, sur un plan structurel, sont distinctes puisqu'elles s'accompagnent de rituels. Pourtant, sur un plan processuel, social et socio-psychique, elles sont en continuité voire intriquées – leurs frontières restent poreuses.

Le troisième chapitre (premier de cette seconde partie) concerne l'entrée dans la carrière associative, ou l'apprentissage à *performer*. Cette phase s'amorce par le désenchantement de l'école et de ses cours par les élèves qui se tournent vers l'espace associatif. Elle continue avec la transgression de ces novices par les rites d'initiation à la culture associative, et se termine par l'intégration dans le groupe associatif en fonction de sa performance sur le campus. Cette étape éclaire le début de l'apprentissage puisque, par le processus de recrutement, se manifestent les comportements valorisés et nécessaires pour que les étudiantes et étudiants puissent être sélectionnés, devenir des membres actifs des associations et ainsi continuer la conversion. Par ailleurs, l'initiation est caractérisée spécifiquement par la déviance associée à la conformité, en fait, par un processus de déculturation-acculturation, que les novices acquièrent à travers l'expérience des « anciens » et les comportements qu'ils normalisent.

Le quatrième chapitre explore le réenchancement institutionnel pour faire association, ou l'incorporation du *jeu*. Cette phase concerne surtout le renforcement identitaire et défensif chez les élèves recrutés par la production de représentations sociales partagées qui soutiennent l'acceptation de la conversion, d'une part, et l'idéalisation du groupe, d'autre part. Cette étape traduit ainsi l'incorporation subjective des règles associatives et de ses enjeux, amenant

l'étudiant à adopter plus uniquement une posture de *performe(u)r* mais une posture socio-psychique de joueur. Celle-ci est adaptée au champ managérial et à celui des élites, tous deux imprégnés d'une idéologie néolibérale. Cette phase donne ainsi à voir le rôle de l'institution dans la construction de cette carrière associative.

Ces deux chapitres qui mettront en lumière les contradictions sous-jacentes au fonctionnement de cet espace associatif, donneront matière sociologique au(x) malaise(s) des élèves et au cadre institutionnel qui le(s) soutien(nen)t.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre de résultat porte sur la prise de fonction associative, ou la transformation en un *professionnel du jeu*. Cette dernière phase souligne surtout l'installation de la conversion par la mise en activité de soi dans les associations. Les étudiantes et étudiants deviennent simultanément : petits entrepreneurs de leurs associations, organisateurs des jeux associatifs, « anciens », promoteurs de leur école, les différentes casquettes de ce nouveau sujet pouvant se combiner et se cumuler de manière plus ou moins investies. Surtout, elle illustre l'acquisition pérenne de l'identité partagée avec les pairs, ainsi que le renforcement et la maîtrise de la disposition socio-psychique du « joueur ».

Finalement, cette approche par la carrière permet de mettre en lumière les étapes idéales-typiques pour accéder à la « grandeur », spécifiquement par les associations. On pourrait ainsi dire que le Chapitre 3 dévoile le processus de recrutement qui établit une nouvelle hiérarchie des grandeurs sur le campus ; le Chapitre 4 éclaire la manière dont les élèves idéalisent et nourrissent les représentations du cadre associatif, le rendant « grand » discursivement, c'est-à-dire extraordinaire, exceptionnel, intouchable, et faisant ainsi du groupe associatif un « grand » groupe, tout en se sentant « devenir grand » individuellement par le biais de l'espace associatif ; le Chapitre 5 interroge la mise en activité des étudiantes et étudiants dans l'espace associatif, leur implantation dans une grandeur associative et professionnelle, et leur participation à la grandeur institutionnelle - la valeur de leur école sur le marché de l'ESR puis la leur, à travers elle, sur le marché de l'emploi. Cette partie est ainsi une voie possible pour repenser la reproduction dans ces « grandes écoles », pas uniquement comme reproduction sociale dans son sens bourdieusien mais aussi comme reproduction du système *par* les étudiantes et étudiants, à l'aune d'une approche clinique.

Notons que le choix d'une unification des expériences étudiantes par la notion de « carrière associative » ne retire en rien la multiplicité des modalités d'engagement et de réception de la culture associative que l'on décèle au fil des témoignages. De fait, l'intégration ne peut se comprendre que dans les multiples dimensions de l'investissement des élèves - social, socio-psychique et économique notamment -, et dans les efforts consentis pour y entrer et pour y trouver sa place. Pour des raisons de rigueur compréhensive et de lisibilité ainsi que pour traduire l'homogénéité frappante du parcours des élèves dans les diverses écoles, nous avons fait le choix de mettre à jour ces étapes types. Pour autant, les variations objectives et subjectives, compte tenu des diverses dispositions acquises par la socialisation précédente et le rapport au coût, qui se traduisent par des vécus hétérogènes, apparaîtront à travers les extraits d'entretiens et les portraits d'étudiantes et étudiants proposés au fil de ces trois chapitres. Enfin, le sous-groupe de celles et ceux qui apparaissent « hors-jeu », bien que minoritaire dans notre échantillon, émerge au fil des chapitres sans faire l'objet d'une partie spécifique.

CHAPITRE 3 : L'entrée dans la carrière associative, ou apprendre à *performer*

Introduction du Chapitre 3 : Un processus de transformation déviant et sélectif

Dans ce chapitre, nous souhaitons commencer à décrypter la socialisation dans l'espace associatif. Nous nous pencherons précisément sur le temps d'intégration de cet espace en analysant les interactions entre élèves et les rapports sociaux qui s'y produisent, les normes sociales véhiculées en son sein et desquelles découlent des règles comportementales et morales, et que les initiés découvrent et doivent appliquer.

Plus précisément, nous proposons d'abord, d'analyser l'ensemble des associations, que nous nommons espace associatif, dans son caractère spatio-temporel, dans son architecture et son organisation temporelle. Dans son caractère spatial, l'espace associatif participe à l'apprentissage chez les étudiantes et étudiants d'habiter et de cohabiter de manière communautaire et distinctive ; dans son caractère temporel, il structure les dispositions acquises²⁹¹ dont celles spécifiques d'un rapport à l'urgence et à l'action *au* monde propre au groupe social.

Ensuite, nous proposons de déplier l'entrée dans l'univers associatif comme première étape de la carrière associative. Cela nous amènera à penser le processus d'intégration dans cet espace associatif en tant que processus de sélection dont les critères seront dépliés en détails : ils sont définis par le groupe des élèves intégrés comme des savoir-être désocialisés, une « motivation » et une « personnalité », alors même que les entretiens donnent à voir leur caractère socialement situés tant en termes de classe que de sexe.

Enfin, nous soumettrons notre analyse des interactions dans cet espace durant ce temps de sélection et ainsi son organisation relationnelle. Nous le ferons à la lumière d'une théorisation wébérienne des rapports de domination existants dans l'espace associatif qui organisent et légitiment les violences engagées.

Ces sous-étapes nous permettent finalement de saisir l'apprentissage sous-jacent à cette première phase dans les associations, du côté des nouveaux entrants. Nous le résumons en un devenir « *performe(u)r* » : tester *ses* et *les* limites dans une représentation de soi continue et dans un cadre compétitif et violent où les rapports sociaux s'organisent en rapports agonistiques et de domination. Cette posture, acquise par le processus de socialisation à l'œuvre dans les associations s'organise en dispositions adaptées au domaine managérial ainsi qu'au champ des élites. Par ailleurs, son intégration autant que sa manifestation s'inscrivent dans ce qui apparaît comme un second concours, sur le campus, qui mobilise les étudiantes et étudiants à travers des prédispositions spécifiques qui paraissent parfois bien lointaines de celles utiles et aux concours

²⁹¹ Darmon, dans *La Socialisation*, propose quelques pages sur cette question sous la forme d'un encadré : « Espace et temps : l'effet symbolique des conditions matérielles d'existence » (2016, p.31).

« méritocratiques » dans ces grandes écoles.

La notion de dispositions fait référence à la fois au domaine social – dispositions sociales – et à celui de la rencontre entre le social et la psyché – dispositions socio-psychiques. Nous entendons alors par dispositions l'ensemble d'attitudes et de comportements, d'une part, de manières de sentir, penser et percevoir, d'autre part, qui sont intériorisées (Bourdieu)²⁹² par les élèves à travers leurs pratiques et leurs interactions sur le campus, plus spécifiquement dans l'espace de socialisation des associations²⁹³, et qui orientent leurs actions *au* monde et représentations *du* monde²⁹⁴. Celles-ci sont, pour des raisons diverses que nous explorerons, adaptées au champ professionnel managérial et au champ social de la classe supérieure, deux domaines imprégnés de néolibéralisme, et que les élèves, par leur position socio-économique et professionnelle projetée, sont voués à intégrer par la suite et dans lesquels elles et ils se projettent, en majorité, durablement. Notre approche nous amènera à montrer que les sujets incorporent ces dispositions qui sont productrices de pratiques et de représentations, mais participent aussi à leur production (Bonetti et De Gaulejac, 1988). Ce mécanisme double est mis en lumière par le discours que les étudiantes et étudiants tiennent sur leurs activités et sur le rapport à celle-ci, à soi, au monde et aux autres, dans le cadre de nos rencontres clinique.

Plus spécifiquement, pour comprendre ce moment de transition au départ de la carrière associative, nous avons décidé de nous appuyer sur la théorie interactionniste de la déviance de Becker et ce pour les motifs explorés dans notre introduction de Partie 2. Pour autant, notons que réduire cette première étape de la carrière associative au processus de déviance serait erroné. De fait, les étapes de cette carrière s'organisent en rites structurés par la culture associative et ses traditions. Dans cette perspective, la littérature défend que l'établissement de « l'esprit de corps » qui s'opère dans des groupes fermés dans le champ de l'enseignement – dans les classes préparatoires, en école d'ingénieur, en école normale, au séminaire, à Saint Cyr, chez les énarques et les internes en médecine (Godeau, 2007), ou chez les pompiers (Pudal, 2016) – se fonde sur « un double processus de déculturation – acculturation » (Godeau, *Ibid.*, p.133). Ainsi, la série d'épreuves sur laquelle nous allons revenir et qui constitue cette entrée dans l'espace associatif demande aux sujets, mis en contact direct et intense avec la culture associative, à la fois de se détacher de certaines habitudes mais aussi de modifier des comportements précédents pour en intégrer de nouveaux qui sont adossées à un ensemble de normes et de valeurs propres à la culture associative. En ce sens, nous associons à la « carrière » beckerienne une réflexion sur le « rite d'institution » (Bourdieu, 1982), notion utile venue d'abord de l'anthropologie sur la modalité de « rite de passage » qui éclaire la transition des grandes étapes de la vie dont celle à l'âge adulte, et qui a l'avantage de souligner l'effet distinctif²⁹⁵ de la transition, utile pour penser le système d'intégration associatif dans ces écoles,

²⁹² Nous préférons le concept de dispositions plutôt que de celui d'habitus qui chez Bourdieu renvoie à un ensemble de dispositions qui caractérisent une classe sociale définie, tandis que les dispositions peuvent être plus largement analysées comme adaptées à un ou des champs (sociaux).

²⁹³ Qui est alors ce que l'on peut nommer une « instance de socialisation » (Darmon, 2016, *Op.cit.*, p.20).

²⁹⁴ L'ouvrage pédagogique de Bonnewitz sur Bourdieu (2009) m'a aidé à poser en ces termes la définition des dispositions.

²⁹⁵ Pour Bourdieu, le terme d'« institution » plutôt que de « passage » s'explique parce que le second est réducteur. A la différence de A. Van Gennep en anthropologie (1909), c'est en tentant de comprendre le sens de la ligne que le sociologue peut saisir l'effet essentiel et complexe du rite en trois temps : le rite permet d'abord,

tout en rappelant le caractère conformiste de l'acte en lui-même pour tous les concernés. Elle nous éclaire sur la fonction sociale et instituante du rite.

Par ailleurs, nous entamerons notre réflexion sur la fonction du processus de recrutement dans l'espace associatif comme outil gestionnaire pédagogique, en le posant comme un « dispositif ». Nous mobilisons cette notion d'acceptation foucauldienne²⁹⁶ comme Lahire et Darmon l'ont fait précédemment *dans* l'espace scolaire. Ainsi, nous le définissons tel « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architecture, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction » (Lahire, 2007, p.323, NBP. 5) ou « plus généralement comme le creuset de “dispositions” » (Darmon, 2015[2013], p.34), et ce, dans une perspective gestionnaire (Boussard, 2008 ; Dujarier, 2015a). Le dispositif gestionnaire étudié, aux allures légères et anti-pédagogiques, s'inscrit dans l'ensemble des dispositifs sur les campus qui « articulés les uns aux autres, forment un discours et un savoir, homogène et cohérent » (Boussard, Op.cit., p.37), spécifique à la culture des « grandes écoles de commerce ». De fait, nous analysons ici comment ce dispositif manipule les « recrutés » – il incite à adopter une posture de « *performeur* » et à acquérir, ou renforcer, des dispositions managériales et élitaires. Dans cette perspective, le dispositif rend informel l'apprentissage pour les nouveaux entrants, dans le sens où l'intention d'apprendre n'est pas présente au départ (Brougères, 2005, p.154) voire certains apprennent « sans se rendre compte de rien » (Ibid., p.162) puisqu'il s'inscrit spécifiquement dans un temps quotidien qui s'apparente à du loisir (Niewiadomski et Champy-Remoussard, 2018, p.16) et dont les enjeux sont lointains de ceux éducatifs pour les nouveaux entrants qui cherchent à trouver une place dans l'espace social. Le caractère pédagogique de cet outil gestionnaire pour celles et ceux qui à la fois recrutent et manipulent ce dispositif, sera exploré dans le Chapitre 5.

Enfin, nous montrerons que le moment du recrutement associatif institue, par le fait même qu'il sélectionne et donc exclut, une première hiérarchie de grandeurs entre les élèves dans l'enceinte de leur(s) établissement(s), en fonction de la position sociale acquise et de la reconnaissance de leur performance. Cette grandeur, qui reprend quelques critères de celle que nous avons qualifié de personnelle promise par les établissements, se structure officiellement sur des critères de personnalité qui renvoient à des prédispositions sociales. Cette démonstration nous amènera finalement à nuancer l'analyse d'un processus de déculturation-acculturation à l'œuvre pour toutes et tous durant l'intense entrée dans les associations : en plus d'agir à des degrés différents en fonction de la classe et du sexe notamment, il cache parfois un processus d'enculturation²⁹⁷. Ainsi, cette hiérarchie de grandeur crée une violence symbolique à l'intérieur de l'espace

de marquer l'existence d'un avant et d'un après, ensuite, de séparer ceux qui le subissent et les autres, enfin, d'instituer cette séparation, c'est-à-dire de rendre légitime cette différence sociale par une consécration (Bourdieu, 1982).

²⁹⁶ Les dispositifs représentent « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » (Foucault, 1994 [1977], p. 299) et caractérisés par le fait qu'ils forment et transforment les individus.

²⁹⁷ L'enculturation étant compris comme le processus d'ancrage de normes sociales précédemment maîtrisées du groupe de référence, plutôt que celui d'une adaptation au groupe rejoint, comme on l'entend avec la notion d'acculturation.

associatif.

I. Structure de l'intégration et de la sélection dans les associations

Nous voulons présenter ici le fonctionnement de la « bulle » intra-école sélective et élective. Pour cela, nous proposons, dans un premier temps, de revenir sur les caractéristiques sociales et légales des associations ; puis dans un second temps sur l'observation de l'espace associatif dans deux écoles et de déplier de manière descriptive le parcours d'intégration en le saisissant dans le double mouvement complémentaire d'intégration et de désaffiliation qui caractérise la carrière associative ; pour, enfin, revenir sur les critères de sélectivité.

Pour pouvoir participer activement à la vie associative en n'étant pas simplement usagers des événements mais acteurs dans une ou plusieurs de ces association(s), les étudiants arrivants (les « IA ») sont invités à suivre un processus d'intégration très prescriptif, qu'elles et ils nomment « système d'intégration » (Mathieu) et qui apparaît comme un « processus de socialisation intensif qui se traduit par une certaine insularité sociale » (Anteby, 2015, p.13). En effet, l'isolement de cet espace est décrit par les élèves à travers des termes particulièrement forts : « une bulle », « un vase clos », « un monde », « un microcosme »²⁹⁸, formules qui éclairent principalement sur la scission entre l'extérieur et l'intérieur de l'espace associatif lui-même enfermé entre les murs de ces écoles sélectives. Cette représentation est soutenue par l'institution, puisque le discours en ligne retraduit cette insularité en dénommant, sur le site internet de l'EM Lyon par exemple, les associations en « un sas »²⁹⁹. Cette configuration permet aux nouveaux étudiants et étudiantes de partager des expériences intenses et éphémères dans un lieu clos et offre alors la possibilité de « faire association » tout en s'acculturant intensément à la culture du groupe rejoint sur le temps limité de la première année.

Paola précise : « C'est comme si la vie antérieure des gens n'existait plus, il n'y avait pas de potes avant, tout ce qui était avant n'a pas de valeur. Comme si toute leur vie était concentrée à ce moment, dans la liste. »

C'est à travers une topographie de cet espace-temps caractéristique de ces écoles, depuis notre regard d'observatrice et celui, croisé, de plusieurs élèves que nous montrerons comment s'organise ce parcours initiatique. Ce premier temps nous est particulièrement utile pour pouvoir se distancier du terrain, le jargon façonné par ces jeunes, parfois alambiqué, combiné à la multiplicité des activités dans ces écoles, a été un empêchement pour pouvoir penser sociologiquement la mécanique des associations. Ce caractère étouffant du terrain, duquel les élèves intégrés sont enivrés, a pu l'être aussi pour la sociologue que je suis (voir la méthodologie).

Par ailleurs, nous identifierons en deux catégories de savoir-être – « la personnalité » et la « motivation » – les critères de recrutement affichés par les élèves qui sélectionnent, et assurent

²⁹⁸ Définit en « une vie en totale autarcie » qui est « imperméable au monde extérieur » (Midena, 2021, p.94).

²⁹⁹ Il est précisé que l'engagement associatif « représente un sas extrêmement formateur entre la vie étudiante et la vie active ». <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative#:~:text=L'engagement%20associatif%20fait%20partie,'entreprendre%20et%20d'innover.> Consulté le 07/08/2023.

que la capacité à rejoindre les associations s'inscrit dans une vision d'un individu autonome, responsable d'agir librement. Nous montrerons que pour ne pas paraître arbitraire, la sélection est outillée par un « dispositif » gestionnaire³⁰⁰ proclamé comme neutre socialement par les étudiants-recruteurs³⁰¹ alors même qu'il apparaît tel un « dispositif d' enrôlement » au sens de Dujarier (Op.cit., p.21). De fait, il indique « ce qu'il faut faire, comment le faire et même pourquoi faire » (Ibid., p.8) puisqu'il incite les nouveaux élèves à jouer un rôle précis, celui d'accepter avec ardeur et conviction les codes du dispositif de sélection dans les associations, tout en manifestant sa « motivation » et une « personnalité » adéquate. Avant de déplier ses manifestations effectives, nous montrerons que derrière ces critères officiels se dessinent des critères sociaux officieux et occultés, qui renvoient au processus de socialisation des étudiantes et étudiants avant d'entrer en école. Ils font référence à une disposition à *performer* acquise à travers différentes formes de socialisation – gestionnaire, scolaire, extra-scolaire, et masculine. Les critères soi-disant neutres sont en fait produits dans des rapports sociaux de classe et de sexe effectifs et inscrits dans les individualités.

1. Le cadre des associations intra-écoles

1.1 Une incitation institutionnelle à s'engager associativement

Depuis plusieurs dizaines d'années³⁰², les écoles de commerce hébergent des associations en nombre variable mais toujours significatif. Nous en comptons pour les campus du Programme Grande Ecole des sept écoles étudiées : 25 à Audencia Nantes³⁰³, 30 à Toulouse Business School, 37 à l'EM Lyon³⁰⁴, respectivement 40 et 46 à NEOMA Business School campus de Reims et de Rouen, 48 à l'ESCP³⁰⁵, 52 à l'EDHEC (Campus principal de Lille)³⁰⁶ et 100 à l'ESSEC³⁰⁷. Comme nous l'avons précisé dans notre partie précédente sur les enseignements, les directions, dès l'entrée en école, incitent fortement les élèves à se tourner vers cet espace. La mise à disposition d'infrastructures, l'aménagement des emplois du temps adaptés pour l'activité associative (Dejours, 2019, p.159) sont autant de signes de soutien des responsables des écoles à s'engager.

Le site de l'EDHEC précise au potentiel étudiant que « *l'année de Pré-Master permet de découvrir le monde de l'entreprise et de préparer à construire sa carrière* ». « *Acquérir les fondamentaux du management et de la gestion* » passerait par les enseignements mais aussi,

³⁰⁰ Nous nous appuyons sur le travail de Bousard : d'après cette auteure, la « gestion » est « un ensemble de dispositifs appliqués pour conduire le fonctionnement des organisations. Ces dispositifs sont animés par des principes communs qui permettent de caractériser la gestion comme une façon spécifique de gouverner des ensembles socio-économiques » (Bousard, Op.cit., p.39).

³⁰¹ L'un des qualificatifs légitimant les dispositifs de gestion dans les organisations, d'après Bousard, au côté du caractère juste et vertueux (Ibid.).

³⁰² L'apparition des associations sur les campus des grandes écoles est variable mais date d'avant le début du siècle : à l'ESSEC, par exemple, elle est située lorsque l'établissement s'installe sur son campus à Cergy, soit à partir de 1973 (Languille, 1997).

³⁰³ <https://grande-ecole.audencia.com/vie-etudiante/associations/> Consulté le 07/08/2023.

³⁰⁴ <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative> Consulté le 07/08/2023.

³⁰⁵ <https://www.admissibles-bce-escp.com/vie-etudiante> Consulté le 07/08/2023.

³⁰⁶ <https://www.edhec.edu/fr/associations-etudiantes#list> Consulté le 07/08/2023.

³⁰⁷ https://www.essec.edu/media/brochure_fr_-_vie_associative.pdf Consulté le 07/08/2023.

« *l'engagement associatif* », notamment pour le « *développement de soft skills* »³⁰⁸. Celui de l'EM Lyon rappelle que les « *atouts historiques du programme grande école* » s'organise en une « *pédagogie disruptive* », c'est-à-dire « *une pédagogie par le projet* » qui passerait par les deux « *piliers* » que sont « *la vie associative et l'apprentissage par l'expérience* ».

Sur celui de TBS, un encadré est dédié à la « *triple* » vocation de ces associations : nouer des relations sociales dites « *amicales* », donc affectives ; expérimenter la fonction « *opérationnelle* » de manager par une pratique quotidienne stimulante ; s'investir dans l'activité de son établissement et ainsi agir à travers celui-ci à l'extérieur de ses murs (Sur le site de TBS association

Voir Annexe 7.10.a : *Capture d'écran du site de Toulouse BS sur la visée des associations*. Site consulté en août 2022³⁰⁹

On retrouve cette invitation à vivre une expérience associative sur le site de NEOMA BS. D'après les informations fournies, celle-ci permettrait épanouissement et acquisition de compétences : en effet, dans l'onglet sur la « *vie associative* », cette dernière est qualifiée de « *riche et diversifiée* » et la participation à ces activités est associée à la notion de « *source d'épanouissement personnel* » pour les élèves, elle est aussi définie comme un espace de « *développement des compétences* »³¹⁰.

Nicolas Arnoult, président d'Audencia Nantes³¹¹, déclare dans une interview que la première année du PGE serait « *une vraie transformation* » qui passe par un parcours dans lequel : « *il y a une vie académique mais aussi une vie personnelle, une vie associative qui est intéressante pour le passage de la théorie à la pratique* ».

La revue de littérature que nous avons présentée en introduction montre que l'engagement associatif serait triplement motivé : il permettrait de se créer « un réseau » de « solidarités durables » (Masse, 2002), et de se constituer un « capital social » (Chalet et Bès, 2015) fructueux pour la carrière, d'une part ; il serait un entraînement aux tâches de managers et produirait une « métamorphose » (Midena, 2021) d'une attitude sérieuse et scolaire en « habitus » (Masse, Op.cit. ; Abraham, 2007) ou en « ethos » (Lemaitre, 2011) managérial par l'intégration de « savoirs être » (Languille, 1997 ; Lazuech, 1999) ou « savoirs résultats » (Robin et Raveleau, 2017), d'autre part ; il représenterait enfin une manière de remplir sa fonction de « responsable » dans son école et dans la société civile, au regard de l'ancrage social des élèves dans une classe dominante – faisant écho à l'activité caritative décrite chez la bourgeoisie (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2016[2000]). Ainsi, les associations dans les écoles de commerce sont institutionnellement présentées comme « l'antichambre de l'emploi » (Simonet, 2018). D'ailleurs, les employeurs disent valoriser cet engagement associatif. Dans une enquête

³⁰⁸ <https://www.edhec.edu/fr/programmes/grande-ecole/pre-master> Consulté le 07/08/2023.

³⁰⁹ <https://www.tbs-education.fr/tbs/experience-etudiante/vie-associative/> Consulté le 07/08/2023.

³¹⁰ Site officiel de « NEOMA BS », « découvrez NEOMA BS > notre différence ».

³¹¹ Emission disponible en ligne sur la page Campus Channel dans lesquelles un journaliste interroge un représentant d'une école de commerce (directeur de l'école ou de programme) <https://www.youtube.com/user/CAMPUSCHANNEL1>. Les vidéos publiées en 2019 ont été supprimées depuis. Voir liste des vidéos d'Audencia accessibles au 07/08/2023 <https://www.youtube.com/c/CampusChannelLive/search?query=Audencia>

après de 147 DRH de la Loire Atlantique, Lazuech, en 2000, montre que 57% des employeurs considèrent la participation des élèves à la vie associative comme importante dans leurs critères de sélection. Elle « augurerait ouverture et dynamisme du candidat ainsi que sa capacité à organiser des manifestations » (2000, p. 8). En outre, deux tiers des directeurs préfèrent un ancien président d'association, dont ils pensent qu'il est *a priori* « motivé », qu'il a une « forte personnalité », et est « dynamique » (Ibid. p.7). Simultanément, 2% seulement voit le rang de classement scolaire du candidat comme un critère de sélection à l'embauche, contre 75% qui considèrent le stage en entreprise comme important (Ibid., figure, p.8).

Par ailleurs, rappelons que dans le champ de l'enseignement supérieur, l'engagement étudiant au sens large, comprenant entre autres l'engagement en association intra-établissement, fait l'objet d'une activité encadrée par la loi et reconnue comme espace de développement de compétences. En 2017, un décret³¹² rattaché à la loi Egalité et Citoyenneté³¹³ instaure l'encadrement institutionnel de toute activité associative bénévole comme formation légitime permettant de développer « des compétences, des connaissances et des aptitudes ». Dans cette perspective, tous les établissements doivent « mettre en œuvre un dispositif garantissant sa validation ». Cette loi s'inscrit plus largement dans une double volonté européenne : d'une part, ouvrir le champ des possibles dans l'éducation à travers l'affirmation d'une éducation non formelle et informelle valorisable pour l'acquisition de savoirs légitimes qui diffèrent de ceux d'une éducation formelle dans le cadre uniquement scolaire³¹⁴ ; d'autre part, affirmer que la « citoyenneté » n'est pas uniquement une activité pour le changement social mais avant tout un outil de rentabilité et de productivité au service de la valorisation des parcours individuels dans l'enseignement (et qui se concrétise dans le processus de Bologne (dès 1998)).

1.2 Encadrement légal et financier des associations

On ne saurait mentionner ces associations sans faire un bref détour par leurs contours légaux. Ce sont des organisations de type « association loi 1901 » visant « à concrétiser un projet commun entre étudiants »³¹⁵, projet qui s'insère dans leur parcours en école de commerce. Légalement, ce projet commun est sans but lucratif, sans bénéfices et, sans exclusion subie puisqu'une association est « un groupement de personnes volontaires réunies autour d'un projet commun ou partageant des activités, mais sans chercher à réaliser de bénéfices »³¹⁶, c'est-à-dire que « l'objet d'une association est civil et à but non lucratif » et doit donc être « désintéressé » : « la réalisation de bénéfices ou de profit est possible mais ne doit pas être le but premier de l'association. C'est ce qui la distingue des sociétés »³¹⁷.

³¹² [Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017](#) consultable sur le site legifrance.gouv.fr. Consulté le 07/08/2023.

³¹³ [Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017](#) relative à l'égalité et à la citoyenneté sur le site legifrance.gouv.fr. Consulté le 07/08/2023.

³¹⁴ Niewiadomski et Champy-Remoussard retracent que l'élargissement du travail d'éducation et des savoirs acquis par celui-ci est affirmé sur le plan européen dès 1995 à travers le Livre Blanc « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive ». Cette affirmation est renforcée avec, en 1997, la conférence de l'Unesco, en 2010, un rapport de l'OCDE sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel et enfin, en 2000, la stratégie de Lisbonne « pour une formation tout au long de la vie » (2018, p.18-19).

³¹⁵ Site : <https://www.legalplace.fr/guides/creer-une-association-etudiante/> Consulté le 07/08/2023.

³¹⁶ Fiche thématique sur « [qu'est-ce qu'une association ?](#) » mise en ligne par le site gouvernemental Vie publique. Consulté le 07/08/2023.

³¹⁷ Définition de l'association et de son objet sur le site [BPI France](http://bpi.france.fr). Consulté le 07/08/2023.

Ces associations prennent trois formes au sein des écoles étudiées. Premièrement, un noyau dur, composé des *bureaux* associatifs qui se déclinent en bureaux « des étudiants » ou « des élèves » (BDE), « des arts » (BDA) et « des sports » (BDS). Ces structures, comme quelques autres spécifiques à une école précise (la Croisière EDHEC, Le ski club de l'EM Lyon, Le Petitou à TBS, le « JT » à Audencia notamment) sont perpétuées par des élections annuelles, pour les Bureaux, des recrutements très sélectifs, pour les quelques secondes, et sont toutes réglées par des conventions traditionnelles homogènes et stables qui rythment la vie étudiante, nous le verrons plus bas, dans lesquelles les membres, le nom du collectif et les projets sont alors renouvelés tout en gardant une cohérence historique dans leur objet et leur mission. Deuxièmement, des associations à la durée de vie plus incertaine ont des objets choisis par les élèves, en fonction de leurs hobbies, de ce qu'elles et ils perçoivent comme un manque dans leur école, parfois lié, par exemple, à la région de son implantation (œnologie, patrimoine, cuisine, etc.),³¹⁸ ou qui concernent plus largement des questions « citoyennes »³¹⁹ partagées par les différents établissements, humanitaires (Cheer Up ! pour accompagner des jeunes atteints de cancer, qui est implantée dans les 7 écoles étudiées³²⁰), écologiques et climatiques (Noise, à l'EM Lyon et l'ESSEC), égalitaires, avec la lutte contre les violences sexistes et sexuelles³²¹. Dans certaines écoles telles que l'ESCP, la création de nouvelles associations est pourtant difficile car, d'après ses élèves, la direction limite leur nombre – au vu du nombre trop conséquent de celles déjà existantes. Troisièmement, la Junior Entreprise est une association également stable, qui, bien qu'association à but non lucratif, déploie une activité de vente de prestations par les étudiantes et étudiants pour des entreprises. Elle est à vocation « pédagogique et économique » et fonctionne « comme un cabinet de conseil » (Dejours, 2014, p.93). Elle est particulièrement sélective et les élèves sont officiellement dans un « engagement professionnel » (Lazuech, 1998) avec des structures d'audit et de conseil extérieures et partenaires.

Voir Annexe 7.10.b : *Capture d'écran du site d'Audencia sur l'organisation des associations*. Prise en août 2022 ³²²

Voir Annexe 7.10.c : *Capture d'écran du site de NEOMA BS sur l'organisation des associations*. Prise en août 2022 ³²³

Voir Annexe 7.10.d : *Capture d'écran de la brochure de l'ESSEC sur l'organisation des associations*. Prise en août 2022

Plus généralement, lorsque les sites des écoles ne listent pas simplement leurs associations par ordre alphabétique (comme pour l'EM Lyon, l'ESCP et l'EDHEC), ils les catégorisent par le

³¹⁸ Les informations décrivant le champ des associations en écoles sont disponibles et mises en ligne par les écoles elles-mêmes, soit sous la forme d'un site dédié, comme à NEOMA BS : <https://assos.neoma-bs.fr/>, soit d'une brochure disponible et téléchargeable, par exemple, à l'ESSEC : https://www.essec.edu/media/brochure_fr_-_vie_associative.pdf, soit, enfin, dans un onglet spécifique à cet univers de leur site internet officiel, comme sur le site de l'EM Lyon : <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative>.

³¹⁹ Définies comme le fait que plusieurs individus s'organisent pour agir ensemble en faveur d'une cause sociale ou environnementale (Barthélémy, 2000).

³²⁰ <https://cheer-up.fr/association/nos-partenaires/> Consulté le 07/08/2023.

³²¹ Voir la liste de ce type d'associations dans le Chapitre 1.II.3.3. sur la dimension « éthique » de la grandeur.

³²² <https://grande-ecole.audencia.com/vie-etudiante/associations/> Consulté le 07/08/2023.

³²³ <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/> Consulté le 07/08/2023.

sens – la direction – de leur activité. TBS identifie six groupes qui renvoient aux visées de l'action associative : les « bureaux étudiants » qui organisent la vie étudiante à l'intérieur de l'école, les associations dites « communicantes » (qui produisent de l'information à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux), celles « engagées », à « vocation professionnelle » (telle que la Junior Entreprise), « internationales » et « ludiques »³²⁴, cette dernière catégorie étant la plus investie (11 sur 30). Audencia et NEOMA BS partagent plutôt une catégorisation par grands domaines d'activité comme ci-dessus (tableau 1). Tandis que l'ESSEC propose un regroupement plus fin croisant des secteurs (humanitaire, sportif ou culturel), des domaines (professionnel ou international) et des objectifs (convivialité ou créativité).

L'orientation de ces associations s'organise autour de deux catégories indigènes « *festive* » versus « *sérieuse* », comme le relate Alix, en 1^{re} année, lorsqu'elle me fait part de l'association journalistique « le Petitou » qu'elle a choisi de rejoindre, en parallèle du Bureau des Sports (BDS) dont elle est membre. Mais majoritairement, ces associations produisent des fêtes alcoolisées, des jeux, des rencontres sexuelles, de l'art, du sport, des compétitions agonistiques, c'est-à-dire ce que George Bataille (1967) appelle de la « dépense ». Pourtant, toutes ces associations, d'après les élèves, sont « *formatrices* », pour reprendre leur terme.

Alix nous dit : « *Je savais que pour faire la fête j'avais le BDS, donc toutes les assos un peu plus fêtardes, on va dire, et bah ça ne m'intéressait pas. Je voulais une asso pro en fait, et c'était le bon mélange en pro et fun.* » Elle ajoute : « *on est sur une asso sérieuse. Il y en a quelques-unes dans lesquelles ils font des dingeries, mais là on est sur du sérieux, c'est pro quoi.* »

Notons ici que par les entretiens que nous avons menés, nous n'avons eu que peu d'informations concernant les associations de type « Humanitaires » (Audencia et ESSEC) dites « Responsable et Solidaire » (à NEOMA), qui concernent un engagement dont l'action est d'abord orientée en faveur d'une cause sociale ou citoyenne « extérieure » au groupe social étudiant (comme dans le cas des tuteurs à l'ESSEC (Allouch et Van Zanten, 2008) ; ou encore entrepreneuriales. Nos rencontres nous ont amenée à nous saisir avant tout des associations s'inscrivant dans le champ sportif, ludique, culturel, d'animation ou professionnel.

Pour qu'une association existe *intramuros*, une déclaration doit se faire³²⁵ annuellement pour lui donner son statut³²⁶. Les élèves statutairement inscrits au bureau de leur association portent la responsabilité devant la loi de toute action faite en son nom. Celles et ceux qui s'engagent pleinement dans l'association rejointe, c'est-à-dire avec des fonctions précises (secrétaire, trésorier, président, chargé de communication, etc.) qui sont attribuées légalement lors de la rédaction des statuts³²⁷ lors de l'inscription à la Préfecture (pour le président,

³²⁴ <https://www.tbs-education.fr/tbs/experience-etudiante/vie-associative/> Consulté le 07/08/2023.

³²⁵ Ce sont les étudiants qui gèrent l'aspect administratif de leur association, encadrés par les acteurs salariés de leur école si besoin.

³²⁶ <https://www.letudiant.fr/lifestyle/engagement-et-vie-associative/article/vie-etudiante-comment-creez-son-association-etudiante.html>, consulté le 07/08/2023.

³²⁷ L'ensemble des textes légaux encadrant la pratique associative est accessible sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : <https://associations.gouv.fr/guide-pratique-vie->

secrétaire, trésorier) ou établies en interne (telles que les fonctions de communication, de partenariat), sont donc d'abord des bénévoles associatifs. Leur particularité est d'être adossés à leur école de commerce par ce statut.

Par ailleurs, au-delà du lien légal et physique entre ces associations et leur école, un lien matériel les unit, avec des budgets annuels avoisinant quelques milliers d'euros pour les associations les plus actives, et quelques millions d'euros pour l'ensemble des associations. Il est particulièrement difficile de trouver ces informations dans l'espace public, la déclaration des associations les amenant à s'enregistrer avec un N°SIREN auquel on peut accéder mais sans obligation de partage de compte. Pour autant, après des recherches diverses, nous pouvons en donner quelques-unes sur l'année 2022, permettant d'avoir une idée de leur poids financier.

Tableau : *Ordre de grandeur des budgets des associations dans les sept écoles étudiées.*

L'ensemble des 30 associations à TBS	1,5 millions € de budget annuel ³²⁸
Les 56 associations à l'EM Lyon	5 millions€ de budget annuel ³²⁹
BDE de l'ESCP	600 000 € ³³⁰
BDE de de l'EDHEC	140 000 € ³³¹
BDE de NEOMA BS (campus Rouen)	400 000 € ³³²
BDS de l'EDHEC	34 000 € ³³³
BDS NEOMA BS (campus Rouen)	300 000 € ³³⁴
« Cinquième Set », EDHEC Association qui organise des tournois de tennis étudiants au niveau européen, avec une collaboration avec le cabinet de conseil et d'audit KPMG (le « KPMG Tennis Master Tour »)	120 000 € ³³⁵
JE de l'ESCP	En moyenne, d'après les étudiants, le « CA (chiffre d'affaires) s'élève à 1 million d'€ par an »

Ces budgets se composent de frais d'admission qui peuvent être compris dans les frais d'inscriptions des étudiantes et étudiants, comme à l'EM Lyon, ou supplémentaires à ceux-là, que les élèves versent en plus, de financements de l'école elle-même, comme le rappelle Fabien, membre d'un BDS et responsable dans l'association de sponsors : « *les budgets ont été votés avec l'administration, on n'a pas tout comme chaque année mais on en demande toujours plus* ». Ils peuvent être aussi alimentés par « sponsoring » auprès d'entreprises partenaires de l'école (Lazuech, 2000, Op.cit., p.17) ou à venir, que les étudiantes et étudiants vont eux-mêmes

[associative.html](#) . On peut y trouver un « guide pratique des associations » rappelant l'encadrement légal de ces fonctions : https://associations.gouv.fr/IMG/pdf/guide_pratique_asso_cote_d_or.pdf Consulté le 07/08/2023.

³²⁸ <https://federation-tbs.com/> Consulté le 07/08/2023.

³²⁹ Voir NBP 314.

³³⁰ <https://www.bde-escp.com/pr%C3%A9sentation> ,consulté le 07/08/2023.

³³¹ <https://www.edhec.edu/fr/associations-etudiantes#list> Consulté le 07/08/2023.

³³² <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/pole-vie-etudiante/> consulté le 03/04/2020.

Données supprimées au 10/09/2023.

³³³ Voir NBP précédente 325.

³³⁴ Voir NBP précédente 326.

³³⁵ Idem.

chercher à convaincre, et qui sont des investisseurs possibles pour l'école (Chalet et Bès, Op.cit.), comme le raconte Alix, lors de sa prise de poste au sein du « Petitou » : « *Sur le plan commercial, on devait aller négocier avec une vingtaine d'établissements tous les 15 jours. Il fallait signer des contrats publicitaires aussi.* »

Enfin, des acteurs sociaux encadrent et « *chapeautent* » la vie associative, et qui se font les relais entre la direction, l'administration et les élèves en associations : des employés de l'école, administrateurs (« responsable vie étudiante du PGE » à TBS) ou des responsables associatifs salariés de l'école comme à NEOMA BS ; des élèves bénévoles en fin de parcours et ayant été actifs dans l'espace associatif se groupant dans une sorte d'association des associations, tels que le « Conseil de Corpo(ration) » (EM Lyon), ou la « Fédé(ration) » (TBS). D'après le site de SKEMA BS, cette « *structure administrative et pédagogique fait le lien entre l'activité associative et les enjeux académiques et institutionnels.* »³³⁶.

Ainsi, plus que de simplement héberger des associations, les écoles de commerce accompagnent et soutiennent matériellement et structurellement leur déploiement à l'intérieur de leurs murs. Regardons donc comment se déroule concrètement l'entrée dans ces structures actives et instituées au cœur de la vie étudiante, pour les élèves qui se sentent disposés à désinvestir l'espace scolaire un temps, pour se laisser prendre par la dynamique de l'espace associatif.

2. Topographie et chronologie du parcours initiatique

Oriane, issue de CPGE EC et fille de fonctionnaires territoriaux, arrivants à l'ESSEC, s'étonne : « *Il y a vraiment deux mondes à l'Ecole, il y a ceux qui ont des assos, ceux qui n'en ont pas, mais ça ne se croise pas (...) Les gens ne sont pas les mêmes quand ils sont en asso et quand ils ne le sont plus. Après, je ne sais pas, ça doit créer un sentiment un peu de puissance (...) ça fait tourner la tête de quelques-uns.* »

Les propos d'Oriane mettent en lumière que l'entrée en association se structure comme un « parcours initiatique ». Cette notion rappelle que le passage par des épreuves spécifiques dans le cadre d'une quête transforme et fait progresser celui qui l'entreprend. C'est spécifiquement ce que l'entrée dans la carrière associative promet. Elle renvoie aussi au vocabulaire interactionniste en sociologie : Goffman, sur les « stigmatisés », parle de l'initiation comme modalité de socialisation du stigmatisé dans sa « carrière morale » (1975[1963], p.32). Elle fait enfin référence à la fiction dans la littérature (roman d'apprentissage, conte) ou le cinéma, et se rapporte ainsi aux récits séduisants et imaginaires portant sur la figure du héros et le voyage qu'il entreprend – « le monomythe »³³⁷ –, figure caractéristique du discours institutionnel sur la transformation en cours, comme nous l'avons rappelé en Chapitre 1 avec « l'appel du Héros » par l'EM Lyon, et porté par les étudiantes et étudiants eux-mêmes sur le terrain, notamment par celles et ceux qui intègrent et soutiennent leurs associations (nous y reviendrons dans le

³³⁶ <https://admissibles.skema-bs.fr/l-ecole/les-associations> Consulté le 07/08/2023.

³³⁷ Nous avons rappelé précédemment que ce terme renvoyait au voyage archétypal du héros proposé par Joseph Campbell dans *Le Héros aux mille et un visages* (1949), dans lequel le personnage principal subit des épreuves desquelles il sort vainqueur.

Chapitre 5).

2.1 Observation de mondes associatifs, en-dehors du monde commun

2.1.1 Première observation : La vie souterraine et enclose des associations

Le sous-sol appartient aux associations, c'est là que sont basés leurs locaux. Connu pour son couloir légendaire dans l'entre-soi des écoles de commerce, l'étudiant m'y introduit fièrement. A l'entrée, je découvre un lieu tagué, sale, sentant le renfermé, parfois même jusqu'aux excréments. L'étudiant m'indique d'ailleurs avec un air amusé le coin pour « *faire ses besoins* », puisqu'il n'y a pas de WC en bas.

Cet espace est ouvert tous les soirs de 17h30 à 23h30. Il faut faire partie de l'école pour y aller, bien sûr, mais c'est surtout les élèves qui ont leurs bureaux – et sont donc intégrés en association – qui s'y aventurent. On y entre par des escaliers accessibles au niveau d'une grande trappe ouverte dans la cour. On peut circuler facilement dans le couloir (la porte d'entrée, en haut des escaliers, est ouverte) mais les portes de chaque bureau sont fermées à clés, verrouillées par des codes que seuls les bénévoles concernés par le bureau connaissent. Sur les portes sont affichées les logos des associations, parfois avec leur nom, mais aucune indication explicative n'est donnée pour qu'un étranger puisse en savoir plus (visée, choix du nom, etc.). Les bureaux sont tout aussi souillés que le couloir, et éclairés avec des lumières électriques blanches qui soulignent la saleté du lieu. De vieux canapés déchirés, des cadavres de bouteilles et de paquets de chips, des posters de films, de groupes musicaux, des coins de pièce poussiéreux. Seuls les outils numériques – PC allumés – semblent être connectés au monde au-dessus de nos têtes. Plus loin dans le couloir, un espace dédié au collectif, le « Bar », est accessible. Plusieurs tireuses à bière, quelques fauteuils délabrés agencés de manière anarchique dans l'espace, une lumière crue, des murs criards et sales, comme s'ils avaient été peints plusieurs fois sans grand effort – voire violemment à coups de pinceaux –, dans les tons de rouge et d'orange. Le « Quarter » est le nom de l'association qui le gère, connue pour avoir été une « liste » perdante avant les années 2000 durant des campagnes BDE, et ainsi devenue la « *rivale historique* » du BDE, et donc de chaque BDE en place année après année. Cet espace associatif, ce « lieu » partagé, comme la chambre adolescente, permet aux élèves d'affirmer leurs appartenances et « de se reconnaître dans ceux qui y circulent » (Zaffran, 2013, p.2/9). Il est aussi un espace de symboles et de définition d'une identité (Ibid.) commune ici. Mais quels sont-ils, et quelle est sa fonction ? L'étudiant me fait sortir de mes rêveries en me donnant une piste : « *ici, on a une entière liberté* », me dit-il. « *C'est super que l'espace associatif de l'école soit totalement décorrélé des cours* » à la différence des autres écoles, me précise-t-il, dans lesquelles « *les bureaux des associations sont dans des lieux avec de la moquette et tout... ça donne l'impression que ça fait des réunions de travail et puis c'est tout* ». Il ajoute : « *Ici, le sol colle, ça sent la bière* ». Je lui demande pourquoi ça a un intérêt pour lui. « *Ça permet qu'il y ait quelque chose de puissant qui reste, d'année en année (...) c'est une expérience de*

vie ».

Cet espace apparaît donc symboliquement comme un espace de suspension de la réalité accessible au sein de ce grand établissement, dans lequel les élèves se dérobaient un temps à la vue des enseignants, des administrateurs et plus largement du monde extérieur. Il rompt avec la représentation idéale et lisse de l'excellence associée à ce type d'école. Il offre un espace de vie habité uniquement par les jeunes, où le temps s'arrête – on ne voit pas la lumière du jour –, où elles et ils peuvent « vivre » en tant que jeunes, et où les règles ne sont plus les mêmes : le rapport au lieu physique est inversé (les élèves peuvent saccager et salir l'espace sans aucune répercussion) puisqu'il leur appartient. Elles et ils y font ainsi ce qu'elles et ils y veulent : la consommation (d'alcool, de drogue, de sexe) n'y est pas contrôlée, la sociabilité et les festivités battent leur plein. Ce qui à mes yeux apparaît comme un espace décadent est leur propriété privée. Mais ce qui est intéressant est que l'étudiant me le présente avec fierté : ce n'est pas un refuge intime qu'il faudrait garder secret, dans l'entre-soi qu'il offre, mais un espace à afficher, à me montrer en détails en tant que chercheuse qui travaille sur « la formation des étudiants dans les grandes écoles de commerce ». D'ailleurs, l'étudiant a insisté pour que je prenne des photos de l'espace, puisque ces locaux seront détruits avec les travaux de renouvellement des bâtiments à venir. Cette visibilité, étonnante au premier abord, donne à voir une forme de distinction. Faire partie des « grands », c'est avoir le privilège d'avoir un sas de décompression comme celui-ci, le droit de saccager, de consommer dans l'excès, puisque leur quotidien à l'extérieur qui les responsabilise et prouve leur caractère excellent et performant.

Voir Annexe 7.11.a : Photos : *le couloir des associations de l'école A ; l'intérieur d'un bureau associatif installé dans le couloir des associations de l'école A*. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023.

2.1.2 Seconde observation : Un espace de travail associatif juché dans le campus

A l'entrée du troisième et dernier étage de l'école, deux panneaux, des deux côtés de l'escalier, affiche la longue liste des associations présentes en son sein. Les bureaux sont disposés de chaque côté de la passerelle permettant de circuler d'une extrémité à l'autre du bâtiment, dans son horizontalité. Ces multiples collectifs intra-école dont les espaces de travail sont installés ici sont en concurrence avec les quelques salles de classes que je distingue, mais s'imposent au premier plan par leur ampleur et par leur signe distinctif. Les douces teintes qui colorent les portes de ces bureaux associatifs, loin des coloris vifs et agressifs des murs du sous-sol de l'école précédente, rappellent subtilement l'activité qui se déroule derrière, loin de celles des administrateurs ou des enseignants-chercheurs. Les noms de chaque association sont peints élégamment sur ces portes, d'un blanc immaculé dont l'écriture est celle de la calligraphie institutionnelle sur les différents campus de l'école. Quelques stickers, reprenant les logos associatifs, sont apposés sur celles-ci mais tout en

discrétion. C'est surtout parce que tout donne l'impression d'être dans un espace professionnel. Les bureaux sont fermés à clés, mais je peux distinguer l'organisation à l'intérieur, à travers un hublot.

De fait, lorsque je m'en approche, je découvre que les pièces sont effectivement des bureaux. J'aperçois quelques photos de groupe, d'affiches accrochées aux murs, des objets (micros, tissus) ou cartons sur les tables et au sol qui rappellent l'objet de l'activité précise de chaque association et l'âge des protagonistes, mais les meubles de bureau (les mêmes que ceux des salariés) sont bien rangés, avec en majorité des PC, dont l'orientation permet à celui qui s'y assoit d'être directement en face de son camarade. Les pièces sont lumineuses car ouvertes vers la ville par des baies vitrées.

Voir Annexe 7.11.b : Photos : *les portes des bureaux à l'étage des associations sur le campus du centre-ville de l'école B*. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023.

Chaque bureau d'association donne aussi directement sur un « *rooftop* » partagé (terrasse sur toit aménagé) que l'on distingue en sortant du bâtiment par derrière ou par devant, puisqu'il est circulant, côté rue et côté cour. Il est accessible de l'intérieur par des doubles portes sur lesquelles sont imprimées d'une part, un arc-en-ciel immense pour la première, d'autre part, un verrou de clé grand format pour la seconde. Ces symboles sont puissants : l'arc-en-ciel est un phénomène éphémère, hors du commun, tandis que le verrou rappelle plutôt la sélectivité – tout le monde n'a pas les clés – le secret et la défense. Leur esthétique me fait d'ailleurs penser au générique³³⁸ de l'émission de télé-réalité « *Secret Story* » produite en France entre 2007 et 2017 et qui avait pour principe d'isoler un ensemble de personnes dans une maison fermée³³⁹, où chacun doit préserver un secret³⁴⁰ qui porte souvent sur une partie de son histoire, élément de vie caractérisé par son exceptionnalité ou son caractère hors du commun.

Souvent, en entreprise, ce sont les bureaux de la direction qui sont au dernier étage et qui ont accès à la terrasse. Ici, ce sont les étudiantes et étudiants en fonctions dans les associations. Clairement, ce *rooftop* légitime la place distinctive dans la hiérarchie des élèves de celles et ceux en associations qui y ont accès.

En questionnant les quelques élèves que je croise sur la passerelle, je les interroge naïvement sur la structure de l'espace et je comprends que plus les associations ont un poids social – sont populaires – plus les membres acquièrent un bureau confortable et grand. La hiérarchie des associations apparaît aussi dans la structure même de la porte pour y pénétrer : le bureau du BDE n'a par exemple pas de hublot, il est donc impossible d'y jeter

³³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=TXluMuboyt0> consulté le 12/08/2023.

³³⁹ *Secret Story*, de 2007 à 2015 sur TF1 puis en 2016 et 2017 sur NT1, est une émission de télé-réalité française à succès qui a été précédée de *Loft Story* en 2001 et 2002 sur M6. Elles consistent dans l'isolement de candidats du monde extérieur qui vivent dans un entre-soi confiné filmé en quasi-permanence. Dans un autre registre, *Star Academy* de 2001 à 2008 sur la chaîne TF1 regroupait des jeunes de manière confinée dans un « château » en France, ayant pour désir de devenir artistes chanteurs, danseurs etc. et étant alors formés à leur passion par des professionnels du métier.

³⁴⁰ https://fr.wikipedia.org/wiki/Secret_Story consulté le 12/08/2023.

un œil si on n'a pas la clé. Un étudiant comparera cet espace en disant que c'est un peu la « *forteresse* » des associations, renvoyant ces dernières à la fois à leur rang supérieur et à leur puissance, et à celle-ci son caractère défendu pour tout individu extérieur.

Voir Annexe 7.11.c : Photos : à l'étage des associations sur le campus du centre-ville de l'école B, les portes donnant sur le « *rooftop* » du bâtiment. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023.

Si on analyse ces deux espaces comme l'« aménagement architectural » (Foucault, 1994[1977], p.199) qui fait partie du dispositif associatif³⁴¹, on peut dire que la configuration physique des « bureaux » associatifs invite les élèves à investir l'espace sur deux modes au premier abord divergents dans les établissements : transgressif pour la première *versus* sérieux pour la seconde. Ces écoles ont des histoires fort différentes – la première est l'une des plus « prestigieuses », la seconde, historiquement une « grande ESC de province » (Lazuech, 1999, Op.cit.) qui convoite plutôt le « peloton des dix premières » (Ibid.). En ce sens, on voit bien comment l'aménagement de l'espace associatif est un révélateur de ce qu'il est censé offrir : pour l'une, le droit à la désobéissance, déviance de la culture disciplinaire précédant les concours, pour l'autre, la prise de pouvoir à visée professionnelle. Par leur position dans le champ de l'enseignement supérieur, ces écoles développent de fait des stratégies de distinction (Draelants et Dumay, 2016³⁴², p.10) qui se concrétisent ici dans les associations : la première n'a pas besoin de prouver l'élitisme des étudiantes et étudiants qui rejoignent ses bancs puisqu'elle fait partie des écoles les mieux classées depuis des décennies, tandis que la seconde peine encore à se positionner dans le champ de la « grandeur », et insiste alors sur la construction de celle-ci par les associations.

Pour autant, ces écoles sont aussi dans une logique d'imitation (Ibid.). Que le cadre associatif rappelle la déviance et la débauche ou la compétence et le professionnalisme, sa structuration est toujours gage d'un symbole fort : celui d'une rupture entre celles et ceux qui le rejoignent et celles et ceux qui n'en font pas partie.

2.2 En quoi consiste le « système d'intégration » en associations ?

Le parcours initiatique des nouveaux élèves arrivant dans l'espace associatif s'organise chronologiquement dans les temps suivants dans tous les établissements étudiés même si des variations résident en termes d'intitulé et de formats de dispositifs, de créneaux et de dates, ou encore de nombre d'associations pouvant être rejointes. Des premiers jours d'intégration – les « *starting days* » à NEOMA BS –, jusqu'à la consécration pour celles et ceux qui l'atteignent, les rites d'intégration sonnent comme les étapes d'entrée dans une « carrière » au sens de Becker.

³⁴¹ Pour Foucault, les « aménagements architecturaux » font partie du « dispositif » disciplinaire (1994 [1977], p. 299) mis en place dans les prisons. Darmon, bien qu'elle ne l'approfondisse que peu, s'accorde avec cette place de l'architecture dans son analyse sur l'institution préparatoire comme dispositif « enveloppant » (Darmon, 2015[2013]), Op.cit.).

³⁴² Les auteurs se réfèrent ici aux travaux de Pederson, J.S., et Dobbin, F., (2006). Voir NBP.224.

2.2.1 *Les premiers jours d'intégration*

Les premiers jours d'intégration, gratuits et accessibles à tous les étudiants et étudiantes arrivant sur le campus (des promotions de « 400-450 étudiants » à l'ESSEC par exemple (Oriane)), commencent par des activités collectives et des jeux autour de la découverte des différentes associations ainsi que des festivités.

Pierre à l'EM Lyon (ex-CPGE ; père commercial et mère enseignante dans le secondaire) raconte que : « *L'association d'œnologie fait un petit évènement sur les quais, qui s'appelle "l'apéro vin-fromage", on se retrouve tous autour d'un bon vin et d'un fromage bien français, bien lyonnais, il y a des after work au bar de l'EM, des happy hours, il y a pleins de trucs comme ça. Par exemple il y a l'asso "Red", qui est l'asso "Red Animal", l'asso de course. Et ils organisent une chasse aux trésors, c'est un peu "Fort Boyard"³⁴³. »*

Tandis que Lancelot (ex-CPGE, parents auditeurs en finance) à l'EDHEC, retrace une activité ludique plus sérieuse : « *il y avait un truc inédit que l'école avait mis en place, c'est un hackaton, et en fait, en groupe, on a 24 heures pour créer un business. Mais on a 24h, c'est-à-dire que c'est nuit blanche. C'était inédit et j'ai trouvé ça intéressant. Ça c'était le premier jour, ils veulent un peu sortir des sentiers battus. C'était dur, moi je suis rentré chez moi à 11h du matin, et il y en a qui pitchaient à 16h...le jour même, c'était vraiment dur physiquement. Et après moi j'ai dormi une journée. »*

Ces jours voire semaines – Pierre rappelle que l'on parle de « *la quinzaine d'inté* » à l'EM Lyon – d'introduction à la vie en école sont organisés par les élèves « *en mandat* », c'est-à-dire étant en 2^{ème} année et ayant des fonctions à responsabilité(s) dans les associations. A ce stade, les rituels s'organisent donc en des activités et des jeux qui mettent en compétition les nouveaux entre eux et leur rappellent la hiérarchie avec les « *2A* ». La « *chasse aux trésors* » qui reprend la structure de l'émission de télévision française Fort Boyard relatée par Pierre, autant que l'*hackaton*, orienté « *business* », pour reprendre le terme de Lancelot, sont des challenges entre équipes qui ont, par essence, pour visée de « *mettre en compétition des équipes ou des joueurs* », de « *tenir la compétition sur une durée* » limitée et instituée et ainsi de « *se mesurer à soi-même* » (Savignac, 2017, p.63). Ces jeux sont rythmés par des séminaires autour de thèmes divers dont le sérieux est vanté par les élèves qui viennent notamment des écoles les mieux classées, comme l'a donné à voir Lancelot³⁴⁴, et par quelques enseignements, dont les étudiantes et étudiants parlent assez peu, voire sont plutôt encouragés à les reléguer au second rang, comme le précise Nolwenn, fille de cadres en finance, issue d'une licence en gestion, actuellement à Audencia :

³⁴³ L'émission de télévision « Fort Boyard » regroupe une équipe de figures populaires renvoyant à une forme de réussite (Miss France, animateurs de télévision, sportifs de haut niveau, etc.) qui ont pour mission de récupérer des clés dans des situations « extrêmes » (saut en élastique au-dessus de la mer, enfermement dans une cage avec des araignées ou des serpents, etc.) pour ouvrir un coffre-fort en vue de récolter de l'argent qui sera reversé à une cause humanitaire. Les missions se déroulent dans un fort en Charente-Maritime, en France.

³⁴⁴ Sauf dans les écoles les mieux classées où il y a des propositions alternatives, par exemple à l'ESSEC, comme nous le précise Oriane : « *Ensuite pendant les trois premiers mois on n'a pas cours, on a que des séminaires, d'une ou deux semaines, où on est en petits groupes de cinq ou six, qui changent à chaque fois. Donc le but c'est de nous faire connaître un maximum de monde, donc on roule, on change de groupe* ».

« Les deux semaines de pré-rentree, bon il y a des cours mais tu n'es pas obligée d'y aller, et ça sort de ouf, tu vas boire des verres les soirs, et tu te fais tes potes là ».

C'est l'occasion pour les « IA » de se rencontrer, entre eux, au sein de leur « promo » mais aussi de commencer à « gigner » avec les élèves en deuxième année, c'est-à-dire à lier connaissance avec eux et se faire remarquer par eux voire leur faire la cour – comme la terminologie indigène l'indique³⁴⁵ –, car ils seront bientôt leurs recruteurs lors de la phase de positionnement dans les associations.

Ces événements s'organisent comme une « phase préliminaire » du rite, durant laquelle se crée une fracture avec son passé dans une dimension spatiale – les élèves sont géographiquement situés dans un espace de vie nouveau et en majorité en rupture avec le foyer familial ou la ville rejointe dans le cadre des premières études post Bac – et sociale, car elles et ils vivent l'entrée dans le second cycle dans les études supérieures (Leflaive, 2003, p.120), caractérisée par l'intégration d'un nouveau mode de vie étudiantin.

2.2.2 Le « WEI », une étape cruciale d'intégration ritualisée

Ils se clôturent par le fameux Weekend d'Intégration, inspiré des séminaires d'entreprises aux États-Unis dans les années 1980 (Masse, Op.cit. p.108), moment phare de l'intégration, cette fois payant, à hauteur de plusieurs dizaines d'euros, et ouvert à tous les étudiants en 1^{re} année, sauf dans certaines écoles où le nombre de places est limité – c'est donc sur une modalité « *shot gun* » que les étudiantes et étudiants les plus réactifs et les plus motivés peuvent réserver leurs places. Cet événement est le premier lieu de la « distribution des positions sociales » des élèves dans l'espace social de l'école (Subramanian et Suquet, 2016, p.18) : l'espace-temps du weekend au vert, en montagne ou en bord de mer est l'occasion, pour les élèves, de transformer les liens amicaux établis et renforcés par la cohabitation dans les bungalows collectifs, en relations stratégiques. C'est le moment où les étudiantes et étudiants s'engagent, en cachette et entre eux, à faire collectif : elles et ils deviennent des « *camarades* » et nomment cette étape le « *système de pré-liste* » (Marc) si elle implique un désir de « faire campagne », nous y reviendrons.

Marc comme Nolwenn tous deux imprégnés d'une culture gestionnaire et de celle l'entreprise privée par leur cursus scolaire précédent ainsi que par la culture professionnelle de leurs parents, racontent, avec amusement, enthousiasme et excitation, l'ambiance qui caractérise ce temps symbolique sous le signe du divertissement et du luxe :

Nolwenn (ex-licence d'économie ; parents auditeurs en finance) : *« pour prendre sa place pour le WEI, c'était mi-août, c'est le shot gun, tu dois être le plus rapide possible, il faut être archi vif, ça part en très peu de temps, c'est chiant, mais ça sacralise le truc (...) Et alors on part à 8h du matin, direct, dans le bus ça boit, c'est déjà la fête, c'est un autre monde quoi ! Clairement, ça ne peut arriver nulle part ailleurs. Et puis super bonne ambiance, c'est la fête pendant 3 jours, on était dans un super beau camping 5*

³⁴⁵ Dans le langage courant, gigner signifie « danser », « gesticuler » ou « se trémousser ». C'est en tout cas une mise en action de soi qui permet de se rendre visible publiquement. Voir <https://www.cnrtl.fr/definition/gigner> consulté le 07/08/2023.

étoiles, il y avait une piscine énorme, des toboggans comme dans un parc aquatique. Il y avait tout le temps de la musique, à boire illimité pendant 3 jours, des activités tout le temps, deux soirées dingues. Il y avait un artiste, il est venu c'était fou ! (...) c'est un budget de dingue, et puis on est minimum 300. Et c'est alcool illimité, bouffe... enfin pas illimitée (rires) mais tous les repas, c'est la musique, l'infrastructure énorme, on était dans des bungalows supers. »

Marc (ex-CPGE économique ; parents ingénieurs) : *« il y avait des soirées tous les soirs, de 18h à 5h du matin. On se réveillait à 13h30, 15h, on trainait au bord de la piscine, il y avait des activités organisées à chaque fois, une obligatoire, celle de l'administration où on faisait les radeaux, et d'autres facultatives : un village des associations, une après-midi à la plage. C'était un peu vacances quoi. Un peu trop court pour des vacances (rires). »*

Toutes les conditions sont remplies pour que les élèves puissent partager la même expérience marquante et exceptionnelle, et, par-là, réaliser qu'elles et ils sont dans une nouvelle phase de leur vie : ces jeunes ont accès, dans un entre-soi, aux mêmes traditions et à la même culture de l'école, dont elles et ils sont observateurs et acteurs simultanément. Celles et ceux qui sont nommés les « anciens », c'est-à-dire ces étudiantes et étudiants inscrits en deuxième, troisième, voire quatrième année, encore présents sur le campus – certains étant en stages à l'extérieur de l'école, d'autres en échange à l'étranger –, et ayant intégré précédemment la vie associative, apparaissent comme prescripteurs des normes et porteurs des règles durant ce weekend et le seront tout au long des semaines suivantes. Ils transmettent aux « novices » (Becker, Op.cit, p.72) le patrimoine culturel par l'interaction en vase clos du WEI en redéfinissant ce qui est normal et ce qui ne l'est pas. De fait, de nouvelles règles sont proclamées, en décalage avec celles de l'institution scolaire précédemment côtoyée – notamment préparatoire puisque Malo, fils d'un ingénieur et d'une responsable administrative, souligne le passage de la discipline scolaire à l'organisation d'activités du côté du plaisir et de la liberté –, et du cadre familial, surtout lorsque la famille est lointaine de ces « grandes écoles ». De fait, c'est ce que nous donne à voir Félix ex-CPGE, fils de « modestes » salariés (employée dans le commerce et assureur) dans les alentours de Besançon, ayant contracté un prêt pour son école, qu'il remboursera de manière autonome, et dont le témoignage souligne la tension entre l'assurance d'une supériorité distinctive que provoque l'appartenance à son école par le processus associatif auquel il adhère, et l'humilité, une des valeurs parentales fondamentale.

Malo : *« mes engagements en asso, ça n'a rien à voir [avec] ce que je faisais en prépa. Là je fais clairement quelque chose qui me plaît énormément et beaucoup plus, je suis investi pleinement, totalement, à 100% ; bien plus que si j'avais fait une activité pendant la prépa où j'aurais pensé aux cours et à l'ensemble des contraintes que j'ai en tant que préparatoire. Là je suis quand même très libre de mon emploi du temps, de ma gestion du temps et de mon organisation, pour que mes missions et tâches soient réalisées au sein de l'asso actuelle, et de pôle. »*

Félix : *« Mes parents, mon père, il est profession libérale, assureur, et ma mère elle est*

vendeuse dans une parfumerie. Et c'est vrai que mes parents ont ce sentiment qu'on se la pète un peu. Ils me le font ressentir. Alors moi je le ressens pas tant que ça parce que je suis, on est dans le moule en fait (...) Ce surplus de confiance qui parfois peut être assez déroutant, j'imagine. Être sûr que... enfin, tu vois tout à l'heure je disais... ça peut paraître présomptueux que je ne sois pas du tout inquiet pour mon premier stage, pas pour toi mais pour d'autres, quoi, de dire "moi je ne suis pas du tout inquiet pour ma vie pro". Peut-être qu'aux oreilles de certains, ce côté "ça va marcher, ça va rouler", ça peut paraître présomptueux. Et franchement je peux l'entendre. Après, c'est vrai que mes parents ont ce rôle-là aussi, de me remettre les pieds sur terre. Et je pense avoir eu une éducation comme ça, où on met l'humilité au centre de tout. »

Plus globalement, la norme est donc de jouer avec, voire de déroger aux normes de bonne conduite établies à l'extérieur de l'école, ce que les traditions garantissent. Elles se déclinent en activités ludiques, qualifiées de « stupides » ou de « sauvages », parfois absurdes et frôlant l'immoralité ou en « jeux d'alcool » qui permettent de « dépasser les limites de ce qui est admissible » (Masse, Op.cit., p.109) et permettent d'intégrer le « corps » associatif. Ces traditions sont catégorisées sous l'étiquette du bizutage³⁴⁶ bien cette pratique soit, depuis 1998, un délit puni par la loi. Elles sont sous le signe de l'apprentissage des chants tels que l'hymne d'école propre à chaque école, les chants de soirée (Leflaive, Op.cit., p.122) et de « l'humour potache » qui banalise, entre autres, les rapports de domination sexués (Dejours, 2019, Op.cit., p.159), qui peuvent parfois être humiliants. Sarah (ex-CPGE EC parisienne ; père cadre dans les médias et mère dans la mode), raconte :

« D'abord c'est se mettre à poil dans un bus et participer à des jeux du genre "Miss bus et Master bus" (...) puis ils avaient demandé à tout le monde d'aller sur un terrain de basket, tout le monde, ils avaient éteint toutes les lumières, tous les deuxièmes années étaient masqués, ils étaient tous en hauteur, et nous on était en bas, et ils nous hurlaient dessus en disant "toi tu t'assois, toi tu fermes ta gueule, toi tu t'assois, toi tu fermes ta gueule". »

Cette mise à l'épreuve instituée est un outil du rite qui s'inscrit dans l'entrée de la carrière associative : le bizutage et ses activités cristallisent le pouvoir et la hiérarchie en actant le statut

³⁴⁶ Le terme de « bizutage » bien qu'il ait été utilisé par les étudiants au début de cette enquête a été rapidement rejeté par les nouveaux interviewés au cours de celle-ci : plus l'enquête avançait, plus les étudiants insistaient sur le faible degré, voire l'absence de barbarie dans les rites d'intégration et donc l'inutilité (ou l'erreur) d'utiliser le terme de « bizutage ». Depuis 1998, la pratique du bizutage est de fait un délit puni par la loi dès lors qu'il y a actes humiliants et dégradants. Mais c'est plus récemment, notamment par des témoignages d'anciens étudiants rendus publics (voir introduction), la répercussion médiatique de ceux-ci et une sensibilisation généralisée sur les violences institutionnelles, que les écoles ont pris des directives et ont mis en place une politique visant à restreindre (ou en tout cas encadrer) ces actes violents dits de « débordement ». Dans ce contexte, les étudiants sont devenus plus sensibles à ces questions, mais sont aussi largement désireux de participer, en tant qu'acteurs de l'institution, à la « bonne » représentation de leur école : ils cherchent à diminuer la charge médiatique et à rehausser l'image de leur école (voir chapitre 5). On peut prendre l'exemple de Clothilde pour illustrer ce phénomène : « à un moment, ils nous ont tous demandé de nous asseoir et ils ont fait péter sur nous un mousseux. Sauf qu'il y avait un mousseux pour cent personnes, donc en fait, toi tu as reçu deux gouttes, donc c'est ça le bizutage, et clairement ce n'est pas excessif ».

des « *anciens* » et insistent sur la dimension collective par l'expérience pour que les nouveaux ne forment qu'un seul corps tout en actant que les « *anciens* » sont le symbole d'une autorité (Leflaive, Op.cit., p.118-119). Le weekend apparaît ainsi comme une « période de marge », située « entre la période préliminaire, marquée par les rites de séparation, et la période post-liminaire, marquée par un certain nombre de rites d'agrégation » (Masse, Op.cit., p.109). Par ailleurs, c'est le lieu de l'apprentissage de nouveaux types d'expériences dont la norme est de transgresser, pour la première fois, un acte non conforme à un « système particulier de normes » du monde « ordinaire » (Becker, Op.cit, p.62), renvoyant aux normes précédemment véhiculées et intériorisées par les étudiantes et étudiants avant l'arrivée en école. En cela, le « WEI » apparaît comme la « première étape de la carrière déviante ». Il a alors pour objectif à la fois de faire passer les élèves du statut d'*outsider* à celui d'*insider* dans l'école, mais aussi d'*insider* à *outsider* par rapport au monde conventionnel que représente l'extérieur de l'école. Ce passage, forme de conversion caractéristique du fonctionnement des structures fermées (Luca, 2016, p.18), permet de séparer « ceux qui l'ont subi » de « ceux qui ne le subiront en aucune façon » (Bourdieu, Op.cit., p.3).

2.2.3 Un semestre festif et divertissant organisé par les « anciens »

Par la suite, le premier semestre déjà bien entamé est alors ponctué d'événements ludiques et festifs – soirées hebdomadaires dites « OB » pour « *open bar* », événements et compétitions sportives intra-écoles et entre écoles, événements plus ponctuels, artistiques ou dit « *professionnalisant* », gala annuel – qui ont toujours un coût financier, sachant qu'il est possible d'investir plusieurs centaines d'euros, dès le départ, pour un accès à l'ensemble de ces activités, que l'on y soit acteur ou simple usager. Les élèves deviennent des « utilisateurs » de moins en moins « occasionnels », pour reprendre la formulation de Becker (Op.cit., p.92), du service associatif et renforcent ainsi leurs identités de place dans l'espace associatif. En effet, cette période, forme de « phase de réintégration » dans le rite, permet, événement après événement, l'entrée dans le groupe social qu'est la communauté intra-associative, notamment à travers l'établissement de sous-groupes dits « *listes associatives* » qui concernent quelques associations seulement – les étudiantes et étudiants dits « *listeux* » se regroupent dans le but de faire campagne pour être élus –, les autres associations qui gravitent autour de ces « *bureaux* » fonctionnant par un entretien de recrutement ponctuel. Intégrer une liste est possible en devenant l'un des membres avec fonctions ou un « *soutien*³⁴⁷ ». Ce terme désigne une ou un étudiant qui n'a pas de rôle prescrit mais qui va participer activement au bon déroulement de la campagne et qui s'engage, dans l'activité à venir, auprès de ce collectif. Cette forme d'association, moins impliquante, a pourtant un coût financier, puisque comme le rappelle Benoit (ex-CPGE dans le Sud de la France ; père chef d'entreprise, mère enseignante) : « *pour être membre de liste, c'était quelque chose genre 300 ou 400 € (...)* Et les soutiens c'était jusqu'à 100€, parfois 50 » ou encore Louis (ex-CPGE parisienne ; père chef d'entreprise et mère pharmacienne), qui pratique un instrument depuis son plus jeune âge et qui en est passionné relate que « *lister BDA, avec la cotisation de 150 euros, ce n'est pas gigantesque non plus au vue de toute l'activité que l'on peut avoir, mais ça reste une somme quand même* » ce cumul de sommes permettant aux *listeux* et à leurs *soutiens* de faire « *vivre la liste* », c'est-à-dire

³⁴⁷ Nom donné à un étudiant ou une étudiante qui soutient la liste en question.

d'organiser des évènements ou de proposer des services aux élèves.

Ces manifestations joyeuses et coûteuses sont alors aussi bien lieu de divertissement que lieu de création d'un réseau de partenaires potentiels associatifs. La manipulation de l'information et le secret ont une place fondamentale à ce moment-là, l'objectif étant que celles et ceux qui ont décidé de « *lister* » ne divulguent pas qu'elles et ils s'organisent en groupes, voire lancent de fausses rumeurs sur d'autres concurrents. Elles et ils conversent par messages, cherchent à se monter en un groupe suffisamment grand – entre 10 et 20 étudiantes et étudiants d'après nos témoignages – pour pouvoir se lancer en tentant de convaincre d'autres élèves de les rejoindre. Pour autant, cela se sait sans être dit officiellement – « *ça marche de bouche à oreille, en secret* », explique Lison – étant donné que ce phénomène crée une scission entre ceux-là (les « *listeux* » et les « *appelés* » à « *lister* ») et les autres, celles et ceux qui ne « *listent* » pas, par choix ou parce qu'ils et elles sont des indésirables non convoqués par leurs pairs. Cela instaure un premier rapport de force entre les jeunes au sein de l'espace social. Par ailleurs, ces évènements sont l'occasion d'intégrer le vocabulaire indigène partagé au sein de ces écoles ou spécifique à l'école rejointe, ce langage distinctif permettant de différencier l'école intégrée des concurrentes. Plus largement, c'est une manière de rompre encore un peu avec l'extérieur car « le langage ne permet plus l'échange qu'entre membres du groupe et participe à son enfermement » (Luca, Op.cit, p.60). Sarah, déjà citée, nous dit :

« *Mais oui, on a un vocabulaire à part, on a des mots à nous quoi, parfois j'utilise des termes que mes anciennes amies ne comprennent pas, et je me dis "ah mince ! C'est un mot à nous, ça n'existe pas dans la vie normale" (rires).* »

2.2.4 Le recrutement associatif : campagnes des « listes » et sélection associative

Très vite se mettent en place les campagnes des listes, qui sont sous le signe de l'hyperaction³⁴⁸ – « *le moment des listes, en fait c'est du travail tout le temps* », rappelle Eléonor, ex-CPGE Littéraire qui rejoint une « *liste BDE* » – et qui consistent en deux champs d'activités : d'un côté, des festivités ou évènements divertissants ouverts à toute la promotion, organisés par les listes concurrentes, pour prouver « leur capacité à mener à bien le mandat auquel elles prétendent » (Midena, Op.cit., p.180) ; de l'autre, celles qui sont nommées les « *rallyes* » qui consistent en missions organisées par les « *anciens* » auxquelles doivent répondre les « *listeux* » pour faire preuve de leur capacité à « *repandre le flambeau* », pour reprendre cette formule guerrière que les élèves usent, d'un bureau : devenir garant du bon fonctionnement de l'association rejointe en fonction des objectifs fixés pour la vie associative à venir.

Au premier abord, les évènements organisés par les listes se ressemblent en tout point alors qu'ils ont pour visée même de créer une distinction dans la compétition. En fait, c'est la liste qui proposera des évènements qui marqueront le plus les esprits – par son caractère orgiaque – qui sera favorite. Marc, fin connaisseur de la mécanique intégrative, cité précédemment,

³⁴⁸ Bien que les élèves parlent d' « *hyperactivité* », nous usons du terme d'hyperaction plutôt, précisément parce que l'action excessive des jeunes empêche l'activité au sens de la sociologie de l'activité, c'est-à-dire le processus d'élaboration sensible et signifiant d'une pratique sociale, dans lequel se construit non seulement l'action effective, mais aussi des normes et des régulations sociales, du sens et de la santé (voir notamment : Dujarier, M., (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. Dans : Dujarier M.-A., Gaudart C., Gillet A., Lenel P, dir. *L'activité en théories - Regards croisés sur le travail*, Toulouse : Octarès, p.97-130).

explique :

« Entre listes, je pense qu'il n'y a rien qui nous distingue. Je pense aussi que pour le moment on est mieux partis que l'autre liste dans la campagne, mais ce n'est que le début, il reste un mois et demi et il n'y a pas eu encore les grands évènements, je pense que ce sera sur les grosses soirées que l'on va particulièrement être jugés. Mais sinon il n'y a rien qui nous distingue ».

Ce champ d'activités est aussi caractérisé par la recherche de financement pour ces évènements et par l'accompagnement dans l'activité des « *coachs de campagne* » (EM Lyon) ou « *briefers* » (NOEMA BS), étudiantes et étudiants intégrés à l'espace associatif.

Les « *rallyes* » prennent la forme de services inutiles ou absurdes demandés dans l'urgence, et à toute heure de la journée – « *on est appelés à faire tout et n'importe quoi* » (Rose) –, services inoffensifs – « *préparer des gâteaux toute une nuit* » (Pierre) – mais parfois plus barbares, comme le relate stupéfait Simon, diplômé d'un DUT de gestion, fils d'agents de la fonction publique territoriale ayant rejoint en tant que « *soutien* » le BDE de son école, sur les trésoriers en liste. L'excès – dont celui d'alcool – est à son comble et les missions doivent être remplies dans une soumission aux « *anciens* »³⁴⁹.

« Il y a les traditions classiques en école, comme les kidnappings, pour les trésoriers des listes d'étudiants qui souhaitent entrer dans le BDE, les anciens kidnappent quelqu'un chez eux avec la complicité d'un ami, et ils leur bandent les yeux, on le met dans une voiture ils ne savent pas où est-ce qu'ils vont, et ils se retrouvent entre trésoriers qui sont en liste (...) ils ont des exos de compta, et toutes les minutes ils doivent boire un shot, et il y a une personne qui se trompe, il doit boire un shot, et dès qu'il y en a un qui réussit, les deux autres doivent boire. Et les exos deviennent de plus en plus durs, même moi je suis incapable de les faire, des trucs vraiment absurdes ! ».

Ces campagnes se clôturent par l'« *amphi de dévoilement* » des listes qui est le symbole de la troisième étape de l'entrée dans la carrière associative puisqu'il permet à la promotion de connaître et de « désigner » officiellement les listes en finale et leurs membres, toujours sur un mode divertissant, festif et actif, avec un spectacle, des chorégraphies, des chants présentés sur scène. Ces potentiels élus ont pour objectif de se présenter comme les plus attractifs en « *vendant du rêve* » sur ce qu'ils mettront en place (et ce qu'ils perpétueront sur l'année suivante) dans l'espace associatif. Ce moment est intense en émotions pour les participants, en atteste le ton dramatique utilisé dans le récit de la « *crise technique* » décrite par Louis du BDA de son école, lors de « *l'amphi de dévoilement* » de sa liste :

« Quand tu es président d'asso, tu as toute ta troupe de soutien, on avait plus de 200 élèves en soutien dans l'amphi, avec nos couleurs, avec nos tee-shirts, avec nos pancartes, qui lançaient des chants, et les gens de la liste qui étaient tous en larmes, en pleurs en disant "on a travaillé plus d'un mois sur ce projet, et juste à cause d'un double fichier corrompu on n'a pas pu le faire". »

Ce récit sur un mode emphatique, témoigne de l'importance de ces évènements tant dans le discours qu'on en fait que le vécu des élèves, protagonistes du récit à ce moment-là. La

³⁴⁹ Voir Midenà qui en fait un long témoignage – de lui et ses camarades – dans son ouvrage (Op.cit., p.180-185).

précision du grand nombre d'élèves – « 200 élèves » – ainsi que la théâtralisation de la scène, par la description des émotions du groupe – l'excitation générale avec le « *chants* » « *lancés* », mais aussi les « *pleurs* » – rend de fait la scène dramatique, et exceptionnelle.

En effet, il est l'aboutissement d'une longue et intense première étape de sélection. En somme, les campagnes ont pour objet de faire le tri entre les plus « *motivés* » à participer pleinement à « *l'aventure* » et à y tester les limites – du droit, de leur corps et de leur acceptation à l'humiliation – et celles et ceux qui « *décident de ne pas jouer le jeu* », comme le formulent les étudiantes et étudiants.

Le recrutement dans les autres associations s'inscrit dans une temporalité qui varie selon les écoles, de quelques semaines à plusieurs mois, mais qui apparaît définitivement comme un moment plus ponctuel que le processus des listes, même s'il structure autant la place sociale que va prendre l'étudiant au sein de son établissement. Les associations préexistantes mettent en compétition les intéressés par entretien dont les critères sont élaborés par les membres en activité associative. Les élèves soulignent également que l'intégration dans les associations peut fonctionner par « *cooptation* », comme le relate un étudiant de l'EM Lyon, c'est-à-dire par recommandation par un étudiant déjà recruté d'un autre qui serait susceptible de trouver sa place dans ce groupe. A l'ESCP, les élèves nomment ce processus de recrutement plus officieux les « *introductions d'honneur* » (Enguerrand, ESCP) tandis que le processus contraire, celui d'être « *blacklisté* » car peu apprécié par un étudiant membre de l'association, existe aussi : « *c'est être frigo* », précisera Josselin, natif de Clermont-Ferrand, ex-CPGE venant d'une famille modeste et en difficultés, qui a subi cette mise au placard brutale à cause de son point de vue social et politique, affiché sur les réseaux sociaux et affirmé lors des premières soirées.

2.2.5 Election, consécration et « passation »

A la fin du premier semestre ou lors de l'entrée du second semestre, se déroulent les élections des listes et le dernier tour des recrutements associatifs. Une liste par bureau(x) et par association(s) concernée(s) par cette étape est élue par les « *cotisants* » des bureaux mais aussi par celles et ceux actuellement en fonction dans les bureaux qui feront bientôt la passation – (Félix) « *nous au BDS ça marche comme ça : le bureau a 30% des voix. Le reste, c'est tous les cotisants BDS, donc plus de 1000 personnes, la promotion quoi.* ». Plus les membres de ces bureaux ont une fonction élevée dans l'association, plus ils ont de votes par tête : (Félix) « *En fait chacun a 3 votes : un vote pour son sport, un vote de campagne, et un vote qu'on appelle « cœur », donc c'est 3 votes par personne. Moi en tant que président j'en avait 6. Les responsables campagnes en avaient 5. Un membre « normal » en a 3* ».

L'ensemble des élèves embarqués dans cette « *aventure* » relate le décalage effectif entre leur vécu, lourd en émotions, et la réception du récit associé à celui-ci auprès des proches extérieurs à l'école, que ce soit les amitiés précédemment faites ou les parents.

Sarah, dont les parents ont payé la totalité des frais de scolarité, relate : « *mes parents ou mes amis, quand je leur ai dit que j'avais gagné ils m'ont juste dit "ah bah ! c'est bien", ils ne comprenaient pas. Nous on a tous pleuré, enfin c'était hyper important !* »

Fabien, ex-CPGE EC, fils de vigneron en Champagne, souligne avec amusement : « *ils*

nous regardent de loin et se demandent : “mais qu’est-ce qu’ils font ces sauvages ?”

M : Pourquoi sauvages ?

Parce qu’on a un rythme de vie hasardeux (...) On le sait, ça fait partie du truc. »

L’indifférence au succès de Sarah dans les campagnes associatives, alors même que ses parents la soutiennent matériellement pour cette « aventure », et le jugement porté sur les comportements inappropriés de Fabien par leurs proches hors école fait miroir à la difficulté du déviant décrit par Becker dans ses interactions avec le monde extérieur à son groupe social (Becker, p.107) : de fait, par leurs actes en décalage avec les normes extérieures, les élèves sont incompris et désignés comme des acteurs hors-norme.

Ainsi, cette phase peut se comprendre comme la dernière sous-étape de l’entrée dans la carrière associative : elle consiste en l’intégration effective dans le groupe, l’acculturation à la sous-culture – les étudiantes et étudiants partagent « un même destin (...) un ensemble d’idées et de points de vue sur le monde social et sur la manière de s’y adapter, ainsi qu’un ensemble d’activités » (Becker, Op.cit., p.61) – et ainsi la production d’un sentiment identitaire commun aux membres du groupe. En ce sens, les élections et recrutement ont une « efficacité symbolique », c’est-à-dire qu’ils ont « le pouvoir d’agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel » (Bourdieu, Op.cit., p.4). De fait, cette étape permet, en donnant une valeur à la transition, de consacrer la différence sociale entre celles et ceux qui l’ont vécu et celles et ceux qui n’en ont pas eu l’occasion.

Trois conséquences sociales et symboliques doivent être tirées de ce constat. « L’institution est un acte de magie sociale » (Ibid.) puisqu’elle participe à la légitimation de fonder des distinctions basées sur des différences qui sont perçues alors comme naturelles et objectives du côté des élèves, décalées voire incivilisées en-dehors du groupe : la désignation par les autres est donc centrale dans le sentiment d’appartenance et de distinction. Ensuite, le recrutement ou l’élection comme phase du rite d’institution permet de marquer le premier passage d’un avant à un après privilégié pour les recrutés – il assigne une identité : celui, en fait, d’être un *acteur* en association – mais aussi un devoir, car « celui qui est institué se sent sommé d’être conforme à la définition, à la hauteur de ses fonctions » (Ibid., p.5). Celui-ci marque un passage « au service » de cette nouvelle organisation qu’est l’association. Enfin, les étudiantes et étudiants qui n’ont été ni recrutés ni élus, bien qu’elles et ils aient participé au processus ritualisé de l’intégration depuis le début, ne terminent pas totalement l’entrée dans la carrière associative : elles et ils ne prennent pas place dans les associations.

Après la fin des recrutements et la victoire des bureaux élus, les semaines qui suivent sont alors sous le signe de la « *passation* » des fonctions de l’ancien mandat vers le nouveau : l’objectif est de former les nouveaux membres gagnants, en association et en bureau – « *à prendre totalement le pouvoir début septembre* », comme le souligne Félix pour qui transmettre les missions et les fonctions associées est capitale pour son association. En face, les élèves qui ne sont pas intégrés sont stigmatisés sous diverses modalités discursives, bien que non assumées par les élèves, qui reviennent dans les entretiens et circulent d’une école à l’autre, comme des titres établis pour les exclus : « *ghost* » (celles et ceux qui ne viennent pas aux événements), « *nobod* » (celles et ceux qui ne sont pas dans l’univers associatif ou qui sont dans des associations

peu populaires), « *polard* » (celles et ceux qui sont assidus en cours au détriment d'un investissement suffisant dans l'espace associatif).

Lancelot, qui commente le vocabulaire associatif, nous explique : « *il y a des termes propres à l'école, par exemple, si on ne sort pas, on est « une purge », ça c'est un terme propre à l'EDHEC, les « nobod » (nobody), c'est ceux qui n'ont pas d'association (...) « si on suit en cours, ça renvoie un mauvais message, ça fait « polard ».* »

Rose, étudiante venant de CPGE EC, de parents assureur et guide touristique, qui a choisi son école de commerce après trois années de classe préparatoire, en fonction du nombre de relations sociales qu'elle y avait sur place, nous dit-elle, précise pourtant : « *Je me suis fait appeler le « fantôme », mais j'en rigolais hein, c'est parce que j'étais très absente, et c'est aussi parce que c'était un concours de circonstance, c'est juste parce que je n'avais pas pu aller au WEI, et c'était un peu une blague* »

La vie estudiantine est alors figée pour quelques mois encore, avant l'arrivée de la période estivale et des « admissibles », temps où les élèves admis aux concours écrits viennent passer les oraux sur les campus des différentes écoles, et durant lesquels les élèves déjà là, alors en cours de rejoindre les « anciens », présentent leur(s) association(s) et leur école. L'investissement dans l'espace associatif se maintient donc jusqu'à ce que les « 2A » passent le flambeau aux « 1A », et partent en stage ou à l'international en fonction du parcours choisi. En parallèle de la préparation des nouveaux entrants, les dernières années peuvent participer à leur « nuit de la désintégration », rite de passage vers la sortie de l'école³⁵⁰.

2.3 L'intrusion de la Covid-19 : un processus d'intégration associatif maintenu

Sur notre terrain, il nous a d'abord semblé inévitable que la crise sanitaire déclarée en mars 2020 et ses conséquences sociales – premier confinement des étudiantes et étudiants et fermeture totale des campus des établissements, puis restrictions sociales et passage au « distanciel » durant les deux confinements suivants – viennent empêcher le « faire associatif », et ce doublement : en condamnant l'activité dans l'association – les restrictions sociales ayant créé un « effet de vide dans les événements. », d'après les élèves – et en faisant obstacle à la possibilité de faire association humaine, c'est-à-dire de créer du collectif au sein de la promotion à travers les différentes étapes de l'entrée dans la carrière associative que nous venons de déplier.

Bien que la crise soit venue ébranler cette vie sociale en empêchant sa continuité sur les différents campus et le maintien d'évènements, l'action dans cette sphère a résisté même en

³⁵⁰ Nous pouvons noter que cette « nuit » dont nous n'avons que peu de détails par les récits des étudiants rencontrés peut être mis en parallèle avec « l'enterrement » des internes en médecine ou des militaires, dont l'objet est « d'enterrer symboliquement » (Godeau, Op.cit., p.202) la période d'apprentissage qui s'achève (l'internat pour la médecine, la « jeunesse » pour les militaires, la vie en école pour les étudiants), dans un entre-soi, avec les camarades du groupe de pairs, qui ont partagé la même expérience et qui commencent une nouvelle vie aussi (respectivement celle de la pratique médicale, du mariage, et ici, de l'emploi dans le champ gestionnaire). Notons pour autant que le terme de « désintégrer » est plutôt négatif, il renvoie à la perte d'une cohésion, mais aussi d'une intégrité. Voir CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9sint%C3%A9grer> . Consulté le 07/08/2023.

temps de rupture sociale nationale. En effet, confrontés au besoin de « *tout réinventer sous des formats différents* », les élèves acteurs de l'espace associatif se sont vus « *désemparés* » (Antoine, ex-licence d'économie et de gestion, membre d'une association de sports et responsable d'un pôle de l'association TEDx de son école) confrontés à la situation. Mais ce choc n'a pas empêché les nouveaux entrants de participer au processus d'intégration ni aux jeunes en fonctions associatives de continuer l'organisation du recrutement

Dans ce cadre, nous remarquons une accélération du processus d'intégration dans l'action associative pendant le confinement :

« *Très vite s'est dessiné d'un côté, les listeux, et le reste de l'école (...) ils ont lâché leur appartement, sont rentrés chez eux. Ce reste a été un peu exclu* », précise Antoine.

Ainsi, avec le confinement, un tri entre élèves intégrés / non-intégrés à l'espace associatif a été rendu visible et s'est fait avant tout sur une décision individuelle : celle du maintien du logement dans la ville de l'école, parfois partagé en collocation avec des camarades de l'école. Le rapport OVE sur les études dans l'enseignement supérieur pendant la crise montre que, dans la filière « école de commerce », 47,4% d'étudiants ont quitté leur logement pendant le confinement pour en rejoindre un autre (Enquête OVE, juin-juillet 2020, volet (1), p. 6/29), en grande majorité, au sein de la population comme en comparaison avec les autres populations étudiantes, une maison (à 81%) (Ibid., p.10/29) qui appartient à la famille (à 88,4%) (Ibid., p.14/29) et qui est plus confortable. Ces élèves déclarent avant tout s'être déplacés dans le but de rejoindre un logement plus grand que celui habité (70,5%) ou pour ne pas être seul (69,6%) (*versus* : pour une meilleur connexion internet à 18,3% ou pour économiser un loyer à 8,7% (Ibid., p.18/29).

Sur notre terrain, celles et ceux qui se sont justifiés de leur départ l'ont fait au regard de la variable socio-économique – avec les cours à distance, garder un logement sur place est un coût supplémentaire non indispensable pour suivre la formation – mais les autres qui sont restés ont plutôt insisté sur leur désir de continuer à faire groupe. Bien que la « trame » (Anzieu, 1999[1975]) des associations, l'ensemble du système, ses rites et ses festivités, qui permet de l'organiser au sein de l'école ait été handicapée, plusieurs étudiantes et étudiants impliqués dans l'univers associatif ont tenté de la maintenir en vie pour que la « chair » (Ibid.) existe en dehors de l'institution.

Les groupes des participants au processus d'intégration restés sur place me racontent avoir « *bravés le couvre-feu* » pour continuer à maintenir un « *esprit de listes* » pour pouvoir faire la « *campagne digitale* » dans un second temps. Mathieu, qui, nous l'avons rappelé, est particulièrement friand des rites associatifs et socialisé à la culture gestionnaire par ses parents et ses études précédentes, retrace ce phénomène social :

« *On a fait des défis entre listes, on a essayé d'animer nos pages Instagram comme on pouvait*

M : et vous arriviez quand même à vous retrouver pour faire ça ?

Oui, on se retrouvait, il y avait beaucoup de colloqs qui étaient ensemble, bon après on a bravé le couvre-feu hein, il ne faut pas se mentir, on allait pas mal chez les uns et chez les autres, on avait pas mal d'appartements QG, et on allait de l'un à l'autre ».

Ainsi, les bouleversements sociaux – règles de restrictions et distanciations sociales – n'ont pas

empêché les élèves impliqués dans l'espace associatif de vivre les moments forts qui rythment leur parcours d'intégration, comme les élections, renforçant l'entre soi en sous-groupes associatifs. Alix, ex-CPGE de Lyon, parlant de sa place de soutien du BDS, relate :

« Pour les élections, nous on était une trentaine dans un appartement derrière un ordinateur devant le live, et c'était chouette on était tous là avec nos tee-shirts de la liste, et avec le cœur qui battait face à cette vidéo faite par la com'. Et la vidéo c'était un jeu de 20 minutes avec un personnage bleu, un personnage rouge et un personnage blanc, c'était les couleurs de nos listes, et ils s'affrontaient. Et parfois il y en avait un qui gagnait, puis en fait non, puis en fait oui, et il y avait un compte à rebours, à l'endroit puis à l'envers, et tout ça juste pour mettre du suspens ».

3. La sélection en associations : quels critères pour être recruté ?

Les étudiantes et étudiants intégrés dans les associations utilisent régulièrement la formule de « *se fondre dans le moule* » lorsqu'elles et ils relatent le processus par lequel elles et ils sont passés pour devenir actifs en associations. Cette formule renvoie clairement à une transformation de soi et une adaptation à un cadre prescrit au regard d'un processus de socialisation spécifique. L'inscription en association crée ainsi une rupture qui n'est pas accessible à toutes et tous car certains ne sont tous simplement ni élus, ni recrutés. Mais plus encore, nous avons noté au fil de notre topographie que le processus d'intégration était coûteux en termes de temps et d'argent – auquel s'ajoute le coût du quotidien de la vie étudiante (logement, courses, parfois voiture) – bien qu'il soit relaté comme moment de divertissement et de « fun » où l'on pourrait « *décider de ne pas jouer* ». Par ailleurs, les extraits des entretiens que nous avons mobilisés donnent à voir certaines caractéristiques sociales de celles et ceux qui prennent part à ce jeu social. Nous proposons donc ici de montrer la difficulté à saisir institutionnellement le phénomène de l'exclusion, puis de qualifier les deux critères de recrutement affichés de manière indigène par les élèves en associations et que nous avons regroupé en savoir-être – la « personnalité » et la « motivation ». Nous proposons ensuite une grille de lecture sociologique de ces critères, qui nous semble dévoiler les rapports de classe et de sexe qui structurent le temps de l'intégration associative. Ils produisent une socialisation de classe et de genre. Finalement, nous l'explorerons comment ces savoir-être se déclinent effectivement dans le processus d'intégration (II).

3.1 Une difficulté à saisir la sélectivité en associations

Trouver des éléments sur la sélection dans l'espace associatif dans une visée de recherche sociologique n'est pas chose aisée. De fait, les établissements communiquent sur leurs sites majoritairement des chiffres qui ont pour but de mettre en lumière la production associative – le nombre d'associations, d'évènements, ou d'étudiantes et étudiants intégrés et avec fonctions élevées dans les associations, le budget dont les associations sont dotées – et son poids absolu, sans aucun élément qui ne permette de connaître le poids relatif de cette production, dans une visée comparative, critique et nuancée. Les sites renvoient l'image d'une production associative faite à l'unisson par l'ensemble de la promotion. Connaître le poids quantitatif des élèves intégrés rapproché à l'ensemble des élèves inscrits dans l'établissement n'est possible qu'en

allant chercher des informations à différents endroits comme le propose le tableau à la page suivante.

Voir Annexe 7.12.a : *Capture d'écran du site de NEOMA BS sur la composition des associations*. Prise en février 2023³⁵¹.

Voir Annexe 7.12.b : *Capture d'écran du site de l'EM Lyon sur la composition des associations*. Prise en février 2023³⁵²

Voir Annexe 7.12.c : *Capture d'écran du site de l'EDHEC sur la composition des associations*. Prise en février 2023³⁵³

Il est par exemple difficile de connaître le nombre d'élèves engagés avec des fonctions associatives : « + de 1000 étudiants » dans les associations (EM Lyon) ou « 2400 étudiants mobilisés » (Neoma BS) ne nous disent rien du statut des élèves, des programmes et des campus concernés ni de la signification des termes « mobilisé » et « en association ». Un ordre de grandeur pourrait toutefois être posé : par association, il y a en moyenne 4 personnes en bureau (président, vice-président, secrétaire, trésorier) et 6 personnes dans les pôles annexes (communication, démarchage, etc.), soit, en moyenne, 10 élèves en fonction par association, sans compter les étudiantes et étudiants dits « *soutiens* », qui soutiennent et cohabitent avec les membres officiels (nous avons de fait vu que les listes pouvaient se présenter avec 10 à 20 membres). Donc, pour reprendre le nombre d'associations par école, nous pouvons estimer :

- 240 élèves engagés et en fonction à Audencia, 300 à Toulouse Business School, 370 à l'EM Lyon, 500 sur chaque campus de Neoma BS, 480 à l'ESCP, 520 sur le campus principal de Lille de l'EDHEC, jusqu'à 1000 à l'ESSEC,
- Sur des promotions au sein du PGE de 500 élèves (ESCP, 2022) à 1200 élèves (NEOMA BS, 2022), et précisément 595 à l'ESSEC ; 600 pour Audencia ; 700 à TBS ; 965 à l'EM Lyon ; 970 à l'EDHEC au vu des chiffres communiqués par les écoles à ce sujet,
- Et sur un effectif étudiant total de 3000 à 4500 sur les sept écoles étudiées si l'on en croit les chiffres disponibles sur les sites dédiées aux formations dans le supérieur.

Nos chiffres restent approximatifs et certaines données sont étonnantes tels que le pourcentage d'élèves en fonctions associatives à l'ESCP (96%) par rapport au nombre d'élèves recrutés dans le PGE, voire incohérentes (1000 élèves en association sur une promotion de 595 élèves à l'ESSEC). Pour autant, nous avons tenté de recouper deux sources pour donner à voir la quantification de ces étudiantes et étudiants qui semble de fait assez homogène pour les autres écoles sauf pour NEOMA BS qui est explicitement reconnue pour être une école où l'engagement associatif est soutenu dans la formation.

³⁵¹ <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/> Consulté le 16/09/2023.

³⁵² <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative> Consulté le 16/09/2023.

³⁵³ <https://www.edhec.edu/fr/experience-etudiante/associations> Consulté le 16/09/2023.

Tableau : Tentative de quantification du nombre d'étudiants intégrés dans les associations dans les sept écoles étudiées.

Ecole	Nombre d'élèves en association avec fonctions (ordre de grandeur) (1)	Nombre d'élèves dans une promotion PGE (2022) ³⁵⁴ (2)	% (1) / (2)	Nombre total d'élèves inscrits en PGE en 2021-2022 ³⁵⁵ (3)	% (1) / (3)
ESCP	480	500	96%	3191	15%
ESSEC	1000	595	X	3374	X
Audencia	240	600	40%	3535	7%
TBS	300	700	43%	3146	10%
EM Lyon	370	965	38%	3379	11%
EDHEC	520	970	54%	3026	17%
NEOMA BS Reims et Rouen	1000 (500*2)	1200	83%	4493	22%

Par ailleurs, dans certaines écoles, il est possible de cumuler des mandats – EDHEC ou NEOMA BS, par exemple –, tandis que dans d'autres, chaque étudiant ne peut rejoindre qu'une seule association – l'EM Lyon, notamment. Parfois même, l'engagement dans certaines associations, du fait de la charge prévue associée aux missions, contraint l'étudiant à ne pas pouvoir intégrer activement d'autres associations, sauf sous forme de soutien, comme le relate Alix, responsable d'un pôle dans l'association du Petit Tou à Toulouse BS, en plus d'être « soutien » du BDS :

« Le Petit Tou c'est une association dite "exclusive", c'est tellement une grosse association qu'on ne peut pas avoir la double association. Donc quand les gens rentrent au Petitou ils ne peuvent pas avoir une autre asso, et ils n'ont le droit que d'être soutien de liste ».

Ce flou dans le poids de l'engagement associatif est nourri par la difficulté, chez les élèves pourtant impliqués sérieusement dans les associations, à chiffrer les élèves non intégrés – et donc à objectiver leur position sociale sur le campus. Léa, ex-licence en économie et gestion, fille de deux enseignants, anciennement membre du Forum³⁵⁶ de son école et aujourd'hui responsable au sein de la Corporation associative de celle-ci, me retrace l'activité de gestion de l'inclusion par son association qui en est garante, d'après elle. Je l'interroge alors frontalement :

³⁵⁴ <https://www.planetgrandesecoles.com/proportion-de-cpge-ast-dans-les-grandes-ecoles-en-2022-2023>, en faisant l'addition des « AST » et des « CPGE » intégrés en 2022. Consulté le 07/08/2023.

³⁵⁵ [Enquête annuelle 2022 sur les indicateurs des écoles de commerce et de gestion \(PGE\) pour la CEFDG](#), dernière mise à jour pour 2021-2022, consulté le 09/06/2023.

³⁵⁶ Association qui organise des rencontres avec des personnalités de notoriété publique.

M : comment faites-vous pour gérer l'exclusion sociale de certains étudiants ?

« *Tout ce qui est organisé et payé par l'école et l'association est ouvert à tous. Après il y a quelques petites exceptions, mais qui sont cohérentes, dans le sens où le WEI va être plutôt ouvert aux 1^{res} années, et la "nuit de la désintégration" va être plutôt pour les 4^{es} années, mais à part ça il n'y a pas un évènement qui va être pour une association en particulier, et encore moins un évènement qu'une association va organiser pour elle-même. Ça, ça n'existe pas. Et un autre élément de réponse, pour ceux qui ne souhaitent pas être en mandat mais participer quand même, je crois aussi que l'un de nos atouts c'est d'avoir 35 associations très différentes, ce qui fait qu'on peut aimer faire la fête ou ne pas aimer faire la fête, aimer la littérature, l'histoire automobile ou le droit, et trouver ce qui nous correspond.*

Et tu saurais estimer à peu près combien d'étudiants sont en mandat par rapport à la promotion ?

(Fièrement) : *je peux vous le dire, même pas une estimation, enfin à 30 près quoi ! On est entre 970 à 1000 étudiants intégrés en mandat associatif chaque année*

D'accord, sur des promotions de combien ?

Euh, sur des promotions de... (mal à l'aise) alors ça j'ai plus de mal à estimer, mais je dirai sur 1400 étudiants, 1500 dans l'école... »

Léa affirme donc que l'exclusion, quand elle existe, serait alors « *cohérente* » institutionnellement et « *n'existerait pas sinon* ». Pourtant, bien qu'hésitante, Léa partage des chiffres qui parlent d'eux-mêmes : 1/3 des élèves ne semblent pas « *en mandat* », c'est-à-dire sont non actifs dans l'espace associatif bien qu'ils et elles puissent « *participer quand même* » d'après elle. Ce qui ferait une part pourtant conséquente d'exclus de l'activité associative. Elle finira par constater ce fait social tout en utilisant la formule euphémisante suivante : « *On a toujours, je le sais, des étudiants qui ne se sentent peut-être pas inclus* ». Le choix des termes « *pas inclus* » lui permet de ne pas identifier frontalement « l'exclusion » au sens fort du terme au sein de son école.

Pourtant, dans notre échantillon, sur 35 élèves, 6 (3 étudiantes et 3 étudiants) se retrouvent hors système associatif dans les premiers mois de recrutement (dont un, Thibaut, par choix, les cinq autres, de manière subie), un étudiant (Josselin) est d'abord exclu mais réussit à s'intégrer associativement dans une seconde phase de sa scolarité. Plus encore, nous avons spécifié dans notre méthodologie que nous sommes rentrée en contact avec les élèves de ces écoles par le biais des associations sur les réseaux sociaux pour faciliter notre entrée sur le terrain difficile, le nombre d'étudiantes et étudiants intégrés dans les associations étant donc, en quelque sorte, gonflé par notre échantillon.

Par ailleurs, les équipes en place dans les associations, composées de « 2A », sélectionnent celles et ceux qui sont nommés les « *candidats* », par entretien avec un objectif précis, d'après elles et eux : celui de « *prendre le temps de connaître la personne, voir si elle connaît l'asso, juger à peu près pourquoi elle veut cette asso, quel est son engouement pour l'association* » (Prune, responsable au sein de son BDS et dans l'association de *cheerleaders* de son école). En somme, celui de s'assurer de la « *motivation* » de l'intéressé à rejoindre le collectif autant que

de sa « personnalité ». Les étudiantes et étudiants justifient cette pratique par son utilité dans leur formation à devenir manager, renvoyant à la mission « RH » qu'elles et ils auront dans leur panel de fonctions en entreprise. Cette croyance est soutenue par le discours scolaire comme le relate Rose :

« *Durant les cours cette année, on nous dit que les RH ça existe moins, que c'est moins important qu'avant, parce que maintenant ce sont les managers qui font le travail des RH* ».

Pour autant, les critères de sélection ne semblent clairement étayés par personne. Lorsque ces mêmes élèves sont interrogés, le discours rationnel et fluide laisse place à l'embarras puis au renvoi à une forme de « *bon sens* » dans la sélection. Cette évidence difficilement explicable et partagée ne nous empêche pas de saisir sociologiquement les contours de ces critères, dans les entretiens et *a posteriori*, dans le but d'éclairer les modalités sociales de sélection. C'est ce sur quoi nous revenons ici.

3.2 Récit des intégrés : recruter par des « savoir-être »

3.2.1 La nécessité d'être motivé et d'avoir une « personnalité »

Mathieu cité plus haut (ex-DUT de gestion ; parents commerciaux, Président du BDS de son école), qualifie les critères de sélection dans les associations de « *personnels* » – les « *affinités* » d'un côté, les « *valeurs* » communes de l'autre –, se retrouvant sur le thème de la « *ressemblance* » vécue comme une « *affinité élective* »³⁵⁷, quasi chimique, qui se ferait par rencontre d'« *atomes crochus* » dans l'interaction. Cette union par attraction des corps entre élèves recruteurs et élèves recrutés revient dans le discours d'autres protagonistes comme celui de Séléna (ex-CPGE ; père ingénieur, mère professeure des écoles ; secrétaire de son association) : « *l'objectif est de trouver des personnalités qui permettent au mieux de s'emboîter* ». Lorsque j'interroge Mathieu sur ce à quoi renvoient ces valeurs et ce « *délire* » commun, il resitue les choses en se déresponsabilisant du sort de celles et ceux qui ne lui ressemblaient pas et en relatant que ces derniers ont bien intégré une association, mais en-dehors de la sienne – « *c'est pas du tout une exclusion* » – comme s'il devait se défendre face à une question qui le mettait en porte à faux. Séléna, elle, reste pensive sur ma demande de précision sur celles et ceux qui n'auraient pas la « *personnalité* ».

Prune (ex-CPGE, parents gestionnaires de l'entreprise familiale ; responsable communication BDS), responsable communication du BDS de son école, citée quelques lignes avant, confirme les propos de Mathieu en précisant que l'arbitrage par les étudiantes et étudiants en fonction permet en fait de « *savoir si la personne est dans l'ambiance de l'association* », cette adaptabilité se traduisant, d'un côté, par le fait que la nouvelle recrue « *matche avec les autres potentielles recrues en termes de travail et d'entente* » et, de l'autre, que celle-ci soit en cohérence « *avec l'esprit général* ». La visée est finalement de « *voir si elle est appréciée* ». En

³⁵⁷ Non pas au sens wébérien mais au sens médiéval, comme la fusion de deux corps qui se rencontreraient, s'attireraient et s'uniraient. Voir notamment : Boerhave, H., (1732). '*Elementa Chimiae*'. Dans Batavorum, L., (1732). *De Menstruis – Part II*. Cité par Löwy, M., (2004). Le concept d'affinité élective chez Max Weber. *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 127 [en ligne]. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/assr/1055>

somme, elle précise que ce processus de choix « *n'est pas formel* » et « *se joue sur des qualités humaines* », avant d'ajouter que l'objectif final, c'est que « *les recrutés se sentent bien* ».

D'après Félix (ex-CPGE EC, mère employée dans le commerce et père assureur ; président de son association), la capacité à créer du lien social facilement comme critère de recrutement est rapproché au « *caractère* » de la « *personne* » lié lui-même à une mise en lumière de sa capacité à créer de l'adhésion et de la motivation chez les autres dans l'espace social :

« Finalement le recrutement va se faire en fonction de compétences, on va dire, "sociales" de la personne. Et social, ça ne veut pas dire obligatoirement extraverti. Mais on cherche à créer une cohésion, un groupe qui vit ensemble aussi, donc si on a trente personnes avec le même caractère, bah ! ça va péter ! (...) ce sont des compétences caractérielles en fait ».

Ces élèves font ainsi avant tout référence à des critères de sélection qui seraient de l'ordre de l'individualité, de l'intériorité plutôt que de compétences techniques, ce que Prune nomme des « *qualités humaines* » et Félix des « *compétences sociales* » ou « *caractérielles* », et qui s'apparentent de fait à des savoir-être. Chère aux Ressources Humaines, cette catégorie de pensée gestionnaire permet de nommer ce qui n'est ni du côté des savoirs, ni des savoir-faire (Bellier, 2004 [1997], p.17) et fait appel à un ensemble de critères qui s'inscrivent dans la croyance en la personnalité comme source principale des comportements individuels. L'idée sous-jacente à cette approche psychologisante du sujet est que c'est en prenant connaissance de l'ensemble des caractéristiques propres et intrinsèques de chacun qu'il serait possible de prédire les comportements qu'il aura en situation (Ibid., p.32). Nous choisissons ici de mobiliser la thèse de Bellier sur « le savoir-être », bien qu'elle ait été soutenue en gestion, précisément parce qu'elle appréhende le savoir-être comme un instrument d'évaluation et d'explication – d'une certaine conception de la nature humaine. Ainsi, elle pense cette catégorie de pensée en articulation avec les relations de pouvoir et le mode d'intégration attendu de l'individu dans cette organisation (comment doit-il s'engager ?), et l'inscrit donc dans une compréhension *par* son utilité sociale. Notre raisonnement ici tente effectivement de montrer comment le processus de sélection s'inscrit précisément dans un système d'évaluation neutre établi par les élèves sur des critères flous et relatés comme individuels et désocialisés, alors même qu'ils ne peuvent se comprendre que dans un contexte socio-culturel, dont les étudiantes et étudiants se sont précédemment imprégnés, propice à leur développement. Dans cette perspective, le processus de recrutement permet « une maîtrise des comportements », c'est-à-dire de connaître, prévoir, et potentiellement ajuster, les actions individuelles (Boussard, Op.cit., p.83) au profit du bon déroulement associatif à travers un référentiel normatif (Bellier, Op.cit., p.35). En ce sens, c'est un dispositif d'enrôlement.

3.2.2 Un dispositif gestionnaire « d'enrôlement »

Plus précisément, par cette approche d'une « *psychologie du bon sens* » (Bellier, Op.cit., p.33), les élèves font, d'un côté, référence aux traits de personnalités (« *esprit* », « *personnalité* ») qui seraient alors innés et rendus visibles par l'interaction, puisque ces « *savoirs* » ne se manifestent que dans l'action humaine. Ces critères individuels doivent être, d'après elles et eux, en adéquation avec ceux des autres camarades de l'équipe pour que « *ça prenne* » – les « *affinités* » permettent que « *ça matche* », d'être « *appréciés* » et « *se sentir bien* ». De l'autre, ils appellent

à la motivation individuelle qui renvoie autant à des qualités morales – tels que le sens de l’effort et de la responsabilité dans l’engagement associatif – qui donnent une valeur intrinsèque à l’individu et à l’intérêt individuel porté à une association plutôt qu’à une autre.

Ces critères clairement extra-curriculaires s’apparentent à la « double conception » du savoir-être proposée par Bellier (Op.cit., p.118). D’un côté, un ensemble d’attitudes qui engendre des comportements adaptés. Cette acception sous-tend en fait une idée de « potentiel » individuel à détecter pendant le recrutement, signal d’un ensemble de compétences non encore activées : celui qui montrera une « personnalité » adaptée trouvera sa place. De l’autre, un « niveau d’implication » révélateur d’une attitude affective face à l’objet associatif – d’un désir d’en faire partie – cet intérêt combiné à sa manifestation effective pour le prouver s’inscrivant plutôt dans une perception du « mérite » (Ibid., p.41), puisqu’il faut qu’il y ait occasion d’une expression personnelle effective de ses qualités morales mobilisés vers l’objet pour lequel l’étudiant porte un intérêt pour qu’il puisse être jugé d’une quelconque motivation. Celui qui prouvera au mieux son attachement pour l’association aura une place. C’est donc dans cette perspective que connaître la « *personnalité* », les « *valeurs* », le « *caractère* » des candidats permet aux jeunes recruteurs de projeter celles et ceux qui ont et auront les comportements normativement bons lorsqu’elles et ils seront intégrés et prendront fonctions en associations.

En ce sens, le processus de recrutement est contraignant puisqu’il oriente et réduit les possibilités d’être et de faire. Il est ainsi un dispositif gestionnaire puisqu’il apparaît comme l’une des techniques pédagogiques instituées dans l’espace associatif, qui conditionne un apprentissage spécifique pour les élèves, d’abord en « manipulant » (Boussard, Op.cit., p.19) les nouveaux entrants par l’instauration de comportements reconnus comme légitimes dans une visée intégrative de cet univers³⁵⁸. Plus spécifiquement, il est un « dispositif d’enrôlement » au sens de Dujarier puisqu’il incite les nouveaux à jouer un rôle précis, celui d’accepter avec ardeur et conviction la modalité de recrutement par la manifestation d’une « motivation » et d’une « personnalité » adéquate ; tout en occultant les « mécanismes de conformité sociale » générées par l’organisation (Bellier, Op.cit., p.117).

3.2.3 Une conception psychologisée bancaire de la « personnalité » et de la « motivation »

L’approche par les savoir-être, qui implique la neutralité sociale de l’évaluation, reste bancaire, cette conception indigène confrontant parfois mon interlocuteur et moi-même à une incohérence dans le discours. Le but de l’action associative, et donc le potentiel intérêt que l’on pourrait lui porter, est, d’après les discours dont nous disposons, jugé finalement peu important. Au moment de choisir une association à rejoindre, Pierre, déjà cité, fils d’un père commercial et venant de CPGE économique, raconte regarder « *à droite et à gauche des liens dans d’autres assos que je voulais rejoindre. Il y a l’asso solidaire, qui va faire des missions par exemple au Togo pour construire des écoles, des trucs comme ça, qui fait principalement des missions humanitaires, et d’autres trucs dans l’année. Il y avait l’association d’œnologie, et éventuellement le BDS. Mais finalement, je me suis tourné vers ma bande de potes.* » Construire des écoles en Afrique, déguster des grands vins et faire du sport sont finalement équivalents du

³⁵⁸ L’apprentissage par ce dispositif des étudiants en associations sera exploré au (Chapitre 3).

point de vue de celui qui veut intégrer l'espace associatif. Ainsi, le critère de « motivation » apparaît bien creux, puisque la visée et le contenu de l'objet associatif n'est finalement pas prioritaire dans l'orientation vers une ou des associations. La rationalité qui préside au choix des élèves dans l'espace associatif se rapproche plutôt d'une rationalité en valeurs, comme c'est le cas effectivement de la majorité des dispositifs de gestion (Boussard, Op.cit., p.109) aux dépens de la rationalité en finalités prônée pourtant comme pierre angulaire pour ceux-là (Ibid., p.102). Il se combine ici à une motivation « affectuelle », pour reprendre la terminologie wéberienne (2016[1920], p.120-121).

Aussi, les étudiantes et étudiants, en-dehors de l'échange portant précisément sur la phase de recrutement, soutiennent que l'activité associative permet de développer certaines compétences, dont des savoir-être, utiles pour leur vie professionnelle à venir. Se dessine alors une incohérence entre l'affirmation d'une sélection par critères essentialisés, propres à la personnalité de chacun et ainsi détachés de tout ancrage social, et la possibilité, par l'espace associatif, de construire en permanence de nouvelles compétences liées à cette « motivation » et à cette « personnalité », répondant aux attentes des employeurs. D'un côté, ce serait intrinsèque à la personne, figé, sans lien avec le contexte social, de l'autre, il serait possible de développer ou renforcer ces critères par la pratique sociale en association.

Par ailleurs, il a été montré dans la sociologie des cadres notamment, que les critères d'évaluation reposant sur des savoir-être ne se prêtaient guère à une évaluation objective et un système de mesure clair pour les concernés, ce qui renforçait d'autant plus le critère subjectif de la réputation dans le processus d'évaluation (Cousin, 2004, p.153). On peut transposer cette analyse dans le cadre des associations.

Enfin, d'après Bellier, les « bons comportements » attendus dans une approche par le savoir-être demandent une connaissance antérieure des règles et normes sociales (Bellier, Op.cit., p.118). Cette connaissance passe dans notre enquête par une transmission informelle, non accessible pour toutes et tous au sein de l'école, comme le relate Eléonor, ancienne préparatoire littéraire qui regrette encore son échec aux concours de l'ENS mais cherche à s'intégrer en tirant avantage d'échanges informels auxquels elle participe :

« Et les 2A ils parlent beaucoup en fait : le rituel c'est qu'ils nous racontent, qu'ils expliquent les rites, les traditions. Mais ce n'est pas institutionnalisé ou quoi. C'est simplement autour de verres que des discussions se font. »

3.3 Des prédispositions de classe et de genre utiles à l'entrée dans la carrière associative

Ce que ne nous disent pas l'ensemble de ces élèves qui proclament l'affinité et le bon sens dans le processus de recrutement qui leur a permis leur intégration et qu'ils organisent et implantent, c'est d'où ils parlent sociologiquement. De fait, les récits des élèves nous ont donné des indices sur les « façons de faire, de penser et d'être situé socialement » (Darmon, 2016, p.6) utiles dans le processus de recrutement au vu des critères établis par et pour les étudiantes et étudiants en activité. Par ailleurs, la littérature sociologique sur les « grandes écoles » est foisonnante sur le sujet et se focalise en partie sur la reproduction sociale dans et par ces établissements (voir notre introduction générale). A notre échelle, nous proposons une grille de lecture sociologique qui éclaire cette seconde sélection interne que représente les « marges » (Darmon, Ibid., p.67)

associatives, et qui met en branle la grille de lecture affichée par les élèves intégrés dans les associations qui proclament un recrutement par le savoir-être.

Lancelot, jeune homme venant d'une CPGE économique et de classe sociale supérieure, a été l'un des quelques étudiants avec lequel nous avons pu coconstruire sur les enjeux de classe dans le système de sélection et positionnement associatif. Cadet d'une famille parisienne de financiers – parents, grand frère et belle-sœur travaillant dans le secteur de l'audit –, il intègre une école de commerce avec un an de plus que ses camarades, sans contracté de prêt car ses parents prennent en charge ses frais de scolarité. Il a de fait « cubé »³⁵⁹ pour intégrer une école mieux classée que celles dans lesquelles il était admissible et qui lui semblaient insuffisamment « grandes » à la fin de sa 2^{ème} année, et s'est ainsi confronté, alors en 3^{ème} année de préparation aux concours, à une vie de couple à distance avec sa petite copine intégrée dans une école de commerce à Marseille. Cette situation qu'il qualifie de « très difficile affectivement » l'amène, à ses dépens, à vivre une expérience d'école par procuration. Cette posture l'engage à la fois comme observateur de l'intégration de ses proches, ses amis et son amie, qui ont fait leur rentrée dans le PGE et découvrent la culture associative, et acteur indirect de celle-ci, par l'impact sur sa petite copine alors méfiante et vivant plutôt un sentiment « d'insécurité » dans l'espace associatif, nous dira-t-il par la suite.

« J'avais plus de recul sur le monde des associations, parce que j'étais cube, parce que je connaissais des gens, mais aussi parce que ma copine était déjà en école depuis un an. Et ma copine avait une impression sectaire. Alors moi je suis arrivée à l'EDHEC avec une vision... avec beaucoup de prudence, parce que ce que j'en avais entendu dire, c'était particulier. Cette espèce d'état d'esprit très communautaire, qui a énormément agacé ma copine de l'époque, et l'a rendu insecure. »

Le choix d'entrer « prudemment » dans cet espace qu'il qualifiera plus loin dans l'entretien d'« environnement fermé sur lui-même » participe ainsi à sa capacité à prendre du recul sur les modalités de son intégration. Par ailleurs, sa connaissance du terrain associatif, par certains élèves déjà intégrés dans son école, anciennement avec lui en CPGE, lui permet de se réfugier derrière une posture d'« étranger » à la vie associative au sens de Simmel³⁶⁰ – à la fois extérieur au groupe tout en en faisant partie. Il tire ainsi profit de sa position pour explorer avec moi les différences de classe sociale qui se dégagent de la sélection en association, à travers le récit de l'« état d'esprit » d'une association, bien qu'il rattache les enjeux sociaux au caractère exceptionnel de la JE de l'EDHEC :

« J'étais très intéressé, de base, par la Junior Entreprise, sauf que la JE de l'EDHEC est très particulière, elle est dans un état d'esprit...c'est juste que ce sont des gens qui se prennent vraiment au sérieux. Ce besoin de reconnaissance, c'est vraiment pas sain. Après moi je ne voulais pas rentrer dans ces associations avec un communautarisme de classe. Il y a des associations comme elle, on sait très bien d'où vient la personne, de

³⁵⁹ C'est le terme utilisé pour signifier qu'un étudiant décide de faire sa classe préparatoire non pas en deux mais en trois ans.

³⁶⁰ Voir par exemple : Rammstedt, O., (1994). L'étranger de Georg Simmel. *Revue des Sciences Sociales*, N°21, 146-153.

quel milieu elle vient. La blague c'est "ils vont à la Baule pour faire leur week-end d'intégration". »

Arrivé dans son école, il intègre alors l'espace associatif en trouvant un « *juste milieu* », suffisant pour s'intégrer et rester dans sa zone de confort, et en évitant ainsi de prendre le risque d'être impliqué dans des rapports sociaux de classe ou de sexe, potentiellement violents, et responsabilisants :

« Du coup je suis allé dans l'association d'œnologie, ça me paraissait être le juste milieu, je ne connaissais pas le vin, enfin un minimum, mais je me suis dit que c'était utile. Et ils avaient un beau projet, les gens avaient l'air sympa, et je connaissais un 2A de prépa de Saint-Michel de Picpus, il s'est bien intégré donc je me disais que si lui était bien là, pourquoi pas moi ? Ça me rassurait. »

Le récit de Lancelot met en lumière ces enjeux de classe et ceux du genre. Mais plus largement, nous proposons par notre enquête d'explorer plus spécifiquement le lien entre la socialisation précédente et l'intégration dans l'espace associatif, par le prisme de la disposition à la « performance », que nous entendons dans sa dualité³⁶¹, c'est-à-dire en tant qu'aptitude à manifester publiquement ses capacités et comme habitude à obtenir certains résultats, parfois difficiles, dans une épreuve³⁶².

Tout en analysant les récits des étudiantes et étudiants et en procédant à la catégorisation de leurs parcours en fonction de certaines variables sociales, nous avons de fait identifié trois instances de socialisation précédentes, terreau d'une possible *performance* : l'école, mais aussi la famille (à travers les métiers et PCS des parents) et les activités extra-scolaires (mises en lien avec l'activité associative dans les récits) pour lesquelles l'origine sociale est un facteur explicatif important. A celles-ci s'ajoute une disposition genrée dans la performance qui n'appartient pas à une seule instance socialisatrice mais s'est construite tout au long de la socialisation de ces étudiantes et étudiants.

Si l'on écoute de nouveau Eléonor, on comprend que : *« ça peut paraître injuste car il y en a qui vont parler très facilement, qui vont être très ouverts, très drôles, et à côté, toi si tu n'es pas toujours au top de ta forme, à faire la blague au bon moment... (rires) parfois ça peut être stressant en fait ! »*

Et si l'on partage un bout de récit d'un camarade, Josselin, on saisit que *« des bandes se constituent, de gens qui viennent de la même prépa et qui se connaissent déjà »*. Il ajoute : *« Tu sens déjà le retard. Là où eux ils ont déjà en train de réfléchir à quelle asso ils veulent, à parler avec les gens de l'asso, à se socialiser, moi je suis encore en train d'essayer de comprendre comment ça marche, les assos. Car il y a un recrutement, ok, il faut prouver que tu es quelqu'un de très investi sur le sujet. »*

³⁶¹ Double définition qui, d'après le dictionnaire CNRTL, concerne le champ du sport : <https://www.cnrtl.fr/definition/performance>. Consulté le 07/08/2023.

³⁶² La définition d'une épreuve étant une « expérience à laquelle on soumet une (ou la) qualité d'une personne ou d'une chose et qui est susceptible d'établir la valeur positive de cette qualité » <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9preuve>. Consulté le 07/08/2023.

Ces extraits d'entretiens nous éclairent sur deux constats partagés par la majorité des élèves rencontrés n'ayant pas trouvé de place dans l'espace associatif – ou pas tout de suite, car certains ont trouvé le moyen de se positionner même après un certain délai d'adaptation ; ils apparaîtront au fur et à mesure de la thèse à travers les portraits présentés. Le premier est qu'il existerait une « *injustice* » dans le type de personnalité, qui s'apparenterait au caractère sociable de l'étudiant, adapté à la représentation attendue dans les interactions sociales à l'intérieur des associations. Sans le penser sociologiquement, alors que je la questionne spécifiquement là-dessus, Eléonor donne à voir une forme d'humour spécifique, celle d'une réactivité sociale et psychologique qu'on nomme communément « *faire de l'esprit* ». Cette forme de posture discursive dans l'espace public peut être comprise dans son caractère genré masculinisé, et appartenant à la classe sociale supérieure (Birolini, 2021). Aussi, cette modalité du rire fonctionne dans une configuration sociale particulière, d'après Freud sur le « mot d'esprit » (1988 [1905]), puisque ce surgissement s'inscrit aussi dans une relation à l'altérité : il faut qu'un autre rit, c'est-à-dire qu'un témoin devienne acolyte. Ce qui nous amène au second constat, formulé ici par Josselin, qui éclaire le privilège de connaissances antérieures à l'entrée en école, celui-ci permettant de se regrouper facilement en « *bandes* » dont les membres deviennent spécifiquement des acolytes. Ce privilège appartient aux « *prépas* », d'après l'étudiant, mais surtout, d'après notre enquête, aux élèves ayant été socialisés précédemment à entrer plus aisément dans ce type d'établissement.

De fait, notons que les CPGE accueillent « à peine plus de 10 % d'étudiants de milieux sociaux défavorisés³⁶³ » (IPP et.al., janvier 2021, p.267) et « 58 % d'étudiants issus de PCS très favorisées³⁶⁴ » (Ibid., p.131). Par ailleurs, « la part des boursiers parmi les candidats demeure faible (moins de 9 %) » (Ibid., p.268). Plus précisément, et au regard des parcours scolaires précédents des élèves que l'on a pu rencontrer, voici les données officielles suivantes tirées de ce même rapport de l'Institut des Politiques Publiques :

Tableau : Répartition des élèves dans l'enseignement supérieur en fonction des CSP tiré de IPP. Et al, janvier 2021, pages 138 à 140.

CSP	CPGE	Licence économie/gestion	Licence droit	IUT	Ecole post-bac
Très favorisées	58%	40%	41%	36%	66%
Favorisées	11%	10%	11%	16%	9%
Moyennes	19%	24%	25%	26%	18%
Défavorisées	12%	26%	23%	22%	7%

Josselin ajoute un autre élément : le délai d'adaptation pour comprendre les enjeux de et dans l'espace associatif. Cette période d'acculturation aux codes associatifs semble plus courte

³⁶³ Les « milieux défavorisés » renvoyant dans cette étude au groupe des « ouvriers et personnes sans activité professionnelle » (IPP et. al., Op.cit., p.5).

³⁶⁴ Les étudiants issus de catégories socio-professionnelles (CSP) très favorisées sont les « cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professions intellectuelles et professions libérales ». (Ibid.)

lorsque les élèves ont été socialisés antérieurement par le biais de pairs ayant fréquenté ces établissements qui deviennent des informateurs – cousins, frères et sœurs, comme nous l’avons vu dans notre premier Chapitre. Ainsi, ce délai d’adaptation est intimement lié au niveau d’information acquis en amont de l’intégration ainsi qu’à la connaissance incorporée adossée à celle-ci, et ce, en fonction du milieu familial et social. En ce sens, Josselin nous montre que le processus transformatif de déculturation-acculturation que produit l’espace associatif par la nouvelle culture qui s’y impose se fait parfois sans heurts ni blocages. C’est parce que certains étudiants et certaines étudiantes sont prédisposés à s’acculturer, et que la déculturation est ainsi un processus partiel voire illusoire. Celles et ceux-là sont même du côté de l’« enculturation », entendue comme la reproduction de comportements sociaux préexistants, au regard de la socialisation antérieure, sans même s’en apercevoir.

Ainsi, cette adaptabilité dépend d’une socialisation précédente à la performance que nous proposons de déplier comme suit sous quatre formes spécifiques et rendues saillantes par nos échanges.

Nous nommons *performance gestionnaire* celle qui renvoie à la performance acquise par la socialisation familiale. Elle s’acquiert à travers les récits des parents sur leur activité professionnelle, et leur mode d’action associé, et s’exerce dans les conseils donnés à leurs enfants dans leur parcours. Elle peut être soutenue – et renforcée – par des études après le Bac qui, déjà, engagent à l’apprentissage d’une culture gestionnaire. La *performance extra-scolaire* est celle qui fait référence à une partie de la socialisation secondaire, par l’intégration de groupes sociaux ponctuels mais réguliers dont les membres partagent une activité, sportive ou artistique voire ponctuellement politique/militante, intégrés par les élèves en parallèle de la scolarité. C’est une socialisation qui leur a permis des apprentissages fondamentaux d’un point de vue individuel dont celui de la performance dans l’activité physique et/ou dans la représentation de soi. La *performance scolaire*, surtout préparatoire, apparaît à travers certains comportements valorisés pour entrer dans l’espace associatif qui rejoignent ceux acquis en classe. Enfin, la *performance masculine* est celle qui se rapporte à la puissance et la prise de place dans l’espace social, au regard d’une culture virile.

Les dimensions de la socialisation repérées peuvent se rencontrer et renforcer la disposition à performer, comme dans le cas où la performance masculine et extra-scolaire se croisent dans une activité tel que le rugby, ou encore quand celle qualifiée de scolaire et de gestionnaire s’imbriquent dans le cas d’un cursus scolaire précédent en Gestion.

Notons plus spécifiquement pour la performance extra-scolaire que nous avons rencontré seulement deux étudiants sur 35 se racontant engagés politiquement et socialisés à une culture militante précédemment à leur entrée en école. Ces deux étudiants s’avèrent avoir mis à profit leur capacité à prendre la parole, acquise par cette socialisation, dans l’espace associatif, alors même que leur orientation politique est divergente si ce n’est opposée.

Concernant la performance scolaire, pour laquelle nous avons le plus d’éléments par notre matériau empirique, la classe préparatoire apparaît comme un terrain fertile à l’acceptation de certaines conditions d’interactions et d’activité dans l’espace associatif. D’après la littérature aussi, la classe préparatoire dispose l’étudiant « à courber l’échine en vue de réaliser la meilleure performance possible (...) et plus tard lorsqu’il sera en entreprise » (Midena, Op.cit.,

p.38)³⁶⁵. Alors même que nous avons noté que les ex-préparationnaires souffraient relativement fort du processus de déscolarisation (Chapitre 2), notre enquête montre aussi que l'espace associatif est un sas de renforcement de certaines dispositions préparatoires, socio-psychiques. Elles permettent l'accomplissement de certains actes, de certains comportements. Ce sont donc des dispositions mentales qui sont communes, et non pas des valeurs, qui elles, sont bien divergentes³⁶⁶. C'est en ce sens que nous proposons de dire que de la classe préparatoire à l'association, il y a *transposition*³⁶⁷, plus proche de la « conversion » (Abraham, 2007) que de la « transformation » que Masse (Op.cit) utilise ainsi qu'Abraham (Op.cit.), étonnement de manière synonymique avec la « conversion », ou de la « métamorphose » de Midenà (Op.cit.).

Pour la performance masculine, nous nous sommes interrogées sur sa manifestation dans la production de la hiérarchisation des élèves dans l'espace associatif. Nous explorerons plus spécifiquement comment se traduit dans les faits l'impact de la culture masculine sur les femmes et les hommes ainsi que sur les attentes dans la performance associative, mais proposons ici de regarder simplement comment se répartissent les 35 étudiantes et étudiants rencontrés dans les diverses associations rejointes, compte tenu de leur positionnement à l'intérieur de celles-ci, pour voir si cette disposition genrée à performer se traduit objectivement. D'après la population de notre enquête, les femmes investissent légèrement moins les associations que les hommes (24 associations rejointes *versus* 27 ; et une femme de plus que les hommes est non intégrée)³⁶⁸. Mais ce qui est intéressant, c'est de voir qu'aucun homme ne s'est engagé sur une fonction responsabilisante dans une association peu reconnue – peu populaire et peu impactante pour la réputation – tandis que trois femmes ont investi cette mission. Par ailleurs, on voit que les hommes ont été recrutés plus aisément dans des fonctions moins responsabilisantes – et qui demandent moins de travail – mais dans des associations plus populaires que les femmes. Enfin, les filles sont plus facilement soutenues d'une liste de Bureau – sans fonction reconnue, donc, mais déployant de l'énergie pour qu'elle soit élue – que les garçons. Cela ne nous permet pas de conclure sur une ouverture différenciée ou indifférenciée des associations aux hommes et aux femmes, mais de souligner que les hommes ont l'air de s'investir plus aisément aux endroits où une position supérieure est reconnue dans l'espace social³⁶⁹, et les femmes à s'investir plus facilement dans l'effort que l'activité associative requiert, la reconnaissance sociale de celle-ci dans l'enceinte des écoles restant secondaire.

³⁶⁵ Midenà ne fait pas le lien spécifique entre la « performance » en association, celle précédemment aux concours et celle future en entreprise. Nous le spécifions ici.

³⁶⁶ Masse indique d'ailleurs que s'opère bien une « *transmutation radicale* des valeurs dominantes en classe préparatoire » (Op.cit., p.105).

³⁶⁷ Que nous entendons dans son sens musical comme transfert de méthodes et de techniques d'un domaine dans un autre, et ce de manière adaptée à ce nouveau domaine. <https://www.cnrtl.fr/definition/transposition> consulté le 07/08/2023.

³⁶⁸ Il est normal que le nombre de traits ne correspondent pas au nombre d'étudiantes et étudiants : en effet, un trait signifie « une intégration sur telle modalité », sachant que les étudiants peuvent cumuler différents engagements associatifs, comme nous l'avions précisé.

³⁶⁹ Ce qui rejoint l'analyse faite par Tabariés (2009) sur l'enquête CES-Matisse en 2005, citée par Simonet, qui rappelle que les hommes ont plus facilement les fonctions de responsabilité et de direction les plus élevées dans le champ associatif (Simonet, 2010, p.26).

Tableau : Répartition des enquêtés dans les associations par leurs fonctions et le statut des associations.

	Hommes	Femmes
Président d'un Bureau (BDS, BDE, BDA)	II	I
Président/e d'une association reconnue comme populaire dans l'école intégrée	I	I
Président/e d'une association peu reconnue socialement sur le campus et/ou plus discrète	0	III
Responsable avec fonction d'un Bureau (BDS, BDE, BDA)	IIIIII	IIIIII
Responsable avec fonction d'une association reconnue comme populaire dans l'école intégrée	IIIIII II	IIII
Responsable avec fonction d'une association peu reconnue socialement sur le campus et/ou plus discrète	IIIIII	IIII
Soutien d'une liste d'un Bureau	II	IIII
TOTAL d'intégrations dans les associations	27	24
Non intégré à l'espace associatif	Younès Thibaut	Oriane Sophia Hortense

Par ailleurs, on note que plus de filles sont dans des associations tournées vers les services aux autres, que l'on pourrait qualifier de *care* – le Petitou pour la production d'un guide la ville (Alix), l'association « job service » de son école (Karine) ou à visée de sensibilisation au développement durable (Clothilde) –, tandis que plus de garçons intègrent dans des associations qui leur permettent d'investir leur propre divertissement – œnologie, gastronomie, jeux vidéo – ou leur avenir – un étudiant dans une Junior Entreprise (Enguerrand) et un étudiant dans l'association TEDx (Antoine). Cette répartition dans les associations intra-écoles reproduit une hiérarchisation sexuée dans le champ associatif au sens large, hors école (Simonet, 2010, p.26) qui se retrouve elle-même dans les domaines de la vie professionnelle (Prouteau et Wolff, 2004, p.20). Pour autant, le sport, identifié comme domaine surtout masculin par cette même littérature, est investi également chez les filles et les garçons dans notre enquête. Ces constats ne nous donnent pour autant pas de matière pour conclure sur le fait que le dispositif de recrutement incite effectivement à ces orientations respectives. L'analyse qui suit (II.) nous permettra d'en dire quelques mots.

Plus globalement, il s'avère que sur 35 élèves rencontrés, les cinq qui n'ont pas intégré les associations de manière subie (Younès ; Sophia, Oriane et Hortense), et celles et ceux qui ont eu des difficultés à trouver leur place (Josselin et Simon, d'un côté ; Eléonor et Rose, de l'autre), ne combinent pas plusieurs modalités de dispositions à la performance. Seul un cas dans notre échantillon est particulièrement étonnant et vient nuancer ce résultat sociologique : c'est celui d'un étudiant, Benoit, fortement disposé à la performance, autant dans une dimension gestionnaire (par les parents) et scolaire (par les études en classe préparatoire économique) que

dans une dimension extra-scolaire, sportive et masculine avec le rugby pratiqué à haut niveau et la politique intégrée par un militantisme affirmé. Cet étudiant vit une expérience d'échec de liste particulièrement douloureuse qui, doublée de difficultés existentielles et un mal-être latent, lui fera vivre un épisode dépressif. Il n'intègre que partiellement l'espace associatif sans non plus en être exclu. Nous nous focaliserons sur son portrait dans le Chapitre 4. Sa trajectoire dans l'école nous donne aussi à voir le poids de la dimension psychique dans les processus sociaux.

Si l'on reprend maintenant le profil des élèves déjà cités dans cette sous-partie en précisant leur inscription sociale et culturelle, les trajectoires associatives semblent se comprendre plus amplement.

Josselin, étudiant venant de Clermont-Ferrand, a fait une classe préparatoire. Guidé par ses enseignants, car il était un élève studieux qui se démarquait de ses camarades, il vient d'une famille dont la culture est lointaine de la « grande école », avec un père régulièrement au chômage à cause d'une maladie qui l'a amené à avoir une « *carrière en dents de scie* », et une mère agent d'accueil d'une mairie. Cet étudiant s'est focalisé sur sa vie familiale, scolaire, et politique – il se raconte militant actif de l'extrême gauche – plutôt que sur une quelconque activité extra-scolaire. Eléonor vient d'une classe supérieure de son camarade, avec une mère ancienne commerciale qui travaille à la maison pour s'occuper de ses frères et sœurs, et un père directeur d'usine. Elle est arrivée en école de commerce « *par défaut* », après avoir mené une vie intellectuelle heureuse dans une classe préparatoire prestigieuse (Henri IV) de type littéraire, et « *ratée malheureusement l'ENS* ». Elle préfère les livres que l'exercice artistique ou sportif. Au contraire, Mathieu, Prune, Séléna, Félix ont toutes et tous tous été socialisés à la culture de la performance gestionnaire au regard des métiers de leurs parents – des cadres du privé. Les trois derniers ont pratiqué un sport de haut niveau dans leur jeunesse, respectivement de la danse, pour Prune, du ski, pour Séléna et du football, pour Félix. Mathieu est peu socialisé au sport mais stimulé par la culture gestionnaire qu'il a apprécié lors de sa licence post-bac et que ses parents lui ont transmis.

Julie, Arsène et Pierre sont aussi caractérisés par une socialisation à la performance précédente : Julie, passée par un IAE, raconte avoir toujours eu de « *très bonnes notes* » ce qui lui permettait de « *viser quelque chose de haut* ». Elle souhaite travailler dans le management du sport et se sent inspirée par ses parents, tous deux gestionnaires dans le secteur du social sans pour autant être « *anticapitalistes* », ce que l'on pourrait croire, d'après elle, étant donnée leur inscription professionnelle. Arsène, avec un père pompier, relate le plaisir de son internat entre garçons pour la préparation des concours scolaires, et dit faire « *du handball depuis tout petit* » avec le lot de compétitions que cet engagement engendre. Pierre, dont nous avons fait un portrait dans le premier Chapitre, ex CPGA EC, assume son plaisir de la négociation imprégné de celui de son père commercial, et de son appétence personnelle pour le marketing et la pratique plus que la théorie.

Ces quatre modes de socialisation se comprennent comme une intériorisation par identification (Berger et Luckmann, 2012[1966]), pour le premier, le troisième et le quatrième, et par apprentissage (Ibid.), pour le second, le troisième et le quatrième. Cette distinction proposée par Berger et Luckmann nous semble intéressante à rappeler ici. De fait, les auteurs soulignent

que la socialisation primaire fonctionne par identification puisqu'elle correspond à un apprentissage cognitif qui se double d'un processus émotionnel. Ici, c'est en s'identifiant à l'autre (les parents, dans le cadre familial, ou toute personne qui guide quotidiennement dans l'intégration au monde lors des premiers mois et premières années) que l'individu comprend dans quel monde social il trouve sa place. Ce « monde » est alors réduit et situé socialement car limité à la seule représentation qu'en ont le ou les premières figures d'identifications. La socialisation secondaire, d'après ces auteurs, n'a au contraire pas besoin d'identification émotionnelle pour fonctionner – ou en tout cas seulement dans des cas spécifiques – et la transmission des connaissances se fait sur un mode souvent plus rationnel. Par ailleurs, cette socialisation est une « intériorisation de “sous-mondes” » qui permet d'installer l'individu « à l'intérieur du monde objectif » duquel il sera sujet (Ibid., p.226). Ce que nous donne à voir ce retour sur les profils des étudiantes et étudiants, c'est la présence de ces deux processus dans leur socialisation à la performance. Par ailleurs, nous montrerons dans le chapitre suivant en quoi la socialisation associative, même secondaire, fonctionne aussi par identification.

Transition : Dévier des normes sociales précédentes, adopter une nouvelle identité, s'adapter à une culture

Cette première étape nous a permis de montrer que l'espace associatif est caractérisé, au premier regard, par le divertissement et l'amusement. Il est organisé par des étapes précises, elles-mêmes encadrées par des élèves précédemment ou actuellement en activité associative, et où la place de l'imprévu semble difficile dans les comportements des nouveaux pour commencer le voyage initiatique associatif. Pour penser le système d'intégration associatif, nous avons donc focalisé notre regard sur l'entrée dans la carrière associative, en mobilisant le travail de Becker sur la déviance. Cette construction théorique nous a permis de prendre en considération la valeur symbolique de la distinction que produisent les rites d'institutions étudiés chez ces élites, tout en mettant en lumière que cette distinction se construit sur une déviance – aux normes parentales et scolaires antérieures –, partagée par les élèves participants et produite par les interactions. Elle se combine avec une forme de conformité sociale, caractérisant l'entrée dans les associations et la fermeture de l'école vis-à-vis du monde extérieur. En ce sens, le processus de déculturation-acculturation étudié par la littérature sur la production d'un « corps » semble se retrouver en associations, et la première étape de la carrière associative n'est pas qu'une déviance mais aussi une normalisation des comportements des étudiantes et étudiants. De fait, à ce stade, nous avons souligné que l'espace associatif était stimulé par plusieurs normes : l'indisciplinarité scolaire et la disciplinarité aux excès et aux exploits festifs et divertissants, la sacralisation du groupe et la désacralisation de celles et ceux qui n'en font pas partie. Ainsi, par cette première étape, l'école comme objet et l'étudiant comme individu intégré à cet objet se posent dans un « hors norme » sélectif.

Cette première étape participe à l'acquisition d'une nouvelle identité : celle d'étudiant de « grande école de commerce ». Cette identité renvoie donc à la fois au sentiment subjectif

d'être³⁷⁰ dans l'espace associatif et à celui de l'appartenance à un groupe social que représentent les élèves déjà intégrés. Elle fait ainsi sens par la place acquise effectivement dans cet espace. Elle renvoie aussi à la sensation de mouvement dans sa propre construction identitaire associée à la déviance et à l'introduction à une nouvelle culture, elle fait alors référence à la transformation en cours adossée à la séparation avec le monde extérieur que l'entrée dans la carrière associative consacre.

Pourtant, l'identité peut parfois être souhaitée individuellement mais être aussi contrariée. De fait, elle n'est pas accessible à toutes et tous puisque nous avons vu que certains élèves ne terminaient pas le processus ritualisé de l'intégration et ne pouvaient ainsi pas saisir l'opportunité de prendre place dans l'univers associatif. Par ailleurs, le coût temporel et économique – des centaines d'euros – que demande l'investissement dans l'espace associatif combiné au coût du quotidien de la vie étudiante, exclut de fait celles et ceux qui n'ont ni les moyens financiers ni le temps de s'y investir – ceux qui ont des obligations en-dehors de leur simple scolarité, que ce soit un travail à côté, sous forme de l'alternance dans notre enquête (Younès, Simon et Josselin), qui se double parfois d'une charge familiale (Josselin avec son père malade dont il se sent garant, Younès avec sa mère invalide et son père âgé qui comptent sur lui financièrement).

Plus encore, nous avons montré que des critères sociaux étaient établis par les élèves, pour « *lister* » ou pour entrer dans une association. D'après elles et eux, ces comportements promus au sein de cet espace, qui sont voués à être manifestés – et incorporés – par les étudiantes et étudiants sélectionnés s'expriment à travers une « motivation » et une « personnalité » qui n'engagent en rien l'individu comme être social, et qui s'inscriraient dans un dispositif de recrutement neutre socialement. Avant de regarder comment ces savoir-être se déclinent effectivement dans le processus d'intégration, nous avons montré que certaines dispositions sociales précédentes permettaient objectivement d'être recrutés. Nous les avons regroupés en quatre types de performance : gestionnaire, artistique et ou sportive, préparatoire et masculine. Ainsi, l'espace associatif reste un espace sélectif et électif où tout le monde n'a pas sa place, contrairement aux promesses des établissements.

En ce sens, cette seconde compétition et sélection à l'intérieur des établissements s'érige tel un second concours. Aussi, le processus de « déculturation-acculturation » n'est pas le même pour toutes et tous : certains ne doivent se déculturer que partiellement voire pas du tout, on parlera ainsi plutôt pour ceux-là d'enculturation. Par ailleurs, les ex-préparatoires, bien que souffrant de la déscolarisation (Chapitre 2), ont acquis par leur scolarité précédente certaines dispositions comportementales et socio-psychiques qui sont finalement utiles dans l'espace associatif. Ils et elles vivent ainsi une « transposition » culturelle. Ces nuances dans le processus permettent ainsi de mettre en lumière que l'intégration facilitée dans l'espace associatif ne dépend pas seulement de l'héritage socio-familial économique – c'est ce que nous indique la littérature, notamment le travail d'Abraham sur HEC qui montre que les « héritiers » qui sont ceux du milieu de la bourgeoisie d'affaire parisienne prennent place plus aisément dans l'espace associatif (Op.cit., 2007) – mais dépend aussi et plus largement d'une socialisation disposant à

³⁷⁰ En ce sens, la définition de Bourdieu s'inscrit dans une approche de l'identité par le sentiment d'« être », telle que proposée en psychologie sociale par Allport et Erickson notamment (Mucchielli, 2013, p.23).

la performance. Cette nouvelle analyse, moins réductrice, intègre les enjeux de genre et les enjeux socio-culturels qui dépassent le simple patrimoine familial.

Pour autant, cette exploration descriptive se doit d'être complétée d'une analyse sur la mise en acte de ces compétences par les pratiques dans les associations. Les critères de sélection éclairent déjà sur la socialisation des élèves dans l'espace associatif et ainsi la fonction de celui-ci dans la formation des élèves. Aussi, le cadre associatif est transformatif et nous avons déplié la « déviance » et parlé des comportements normés ou hors normes sans encore explorer plus spécifiquement leurs contours. Qu'attend-t-on d'une nouvelle recrue dans la pratique ? Etant donné que les établissements soutiennent l'existence de ces associations, à quoi forment-elles de manière informelle les nouveaux entrants ? Et finalement, en quoi l'espace associatif est autant un espace formatif que transformatif (Meziani, Canet et Bock, 2021) ?

II. Entamer sa carrière associative, un second concours basé sur la double performance

Nous allons maintenant montrer comment les deux critères de sélection extra-curriculaires dans ce dispositif de recrutement et d' enrôlement se concrétisent dans l'action. Les comportements attendus lors du processus d'intégration et spécifiquement dans le cadre du recrutement qui institue celui-ci s'organisent en ce que nous proposons de nommer, dans la continuité de notre analyse sur les prédispositions sociales utiles à l'intégration, la capacité à « performer » au double sens du terme, c'est-à-dire à se montrer compétent la fois dans la représentation de soi dans les relations sociales en jouant un rôle, et dans l'action, dans l'exploit, au regard des épreuves auxquelles se confrontent les étudiantes et étudiants, en testant *ses et les* limites. Cette activité de soi *au* monde et *dans* l'interaction révèle de multiples violences inscrites dans des rapports de domination entre élèves qui structurent les rapports sociaux. Elle s'inscrit dans un second concours, cette fois-ci à l'intérieur même des établissements, loin des critères effectifs de ceux passés pour les intégrer.

Nous montrerons que cette posture de « *performe(u)r* » est aussi doublement caractérisée. D'abord, elle doit se penser sur une ligne de crête : intégrée dans un devoir de plaisir et de joie généralisé qui ne peut être entaché, les bons candidats ne doivent cependant pas être totalement dupes, et par là, rester dans une posture non pathologique et « professionnelle ». Elles et ils doivent donc prendre plaisir dans le sacrifice au nom du groupe, dans la soumission aux traditions et aux règles associatives, tout en sachant maîtriser ses limites et savoir s'affirmer dans celles-ci auprès du collectif associatif. Ensuite, la figure du « *performe(u)r* » est genrée et n'a pas les mêmes effets sur les hommes et les femmes : les hommes sont attendus dans un renforcement de la performance visible et corporelle tandis que les femmes sont appelées à s'affirmer dans un rapport de séduction et vivent parfois une conflictualité malaisante en devant déployer des formes d'adaptation pour pouvoir performer – en étant dans l'hyperaction plutôt que l'abondance d'alcool et de conquêtes, notamment. En ce sens, le jugement porté sur la bonne performance diverge par le genre : les garçons sont ainsi attendus de manière plus intense sur les excès – et sont plus facilement traités de « faibles ».

Enfin, nous explorerons en quoi cette posture de « *performe(u)r* » se tisse dans une alliance entre divertissement et efficacité³⁷¹ et dispose les élèves à deux champs sociaux : celui, socio-professionnel managérial, mais aussi celui des élites.

Introduction à la performance associative : portrait de Clémence (24 ans, CPGE EC, EM Lyon)

Écoutons Clémence, étudiante parisienne ayant intégré l'EM Lyon après deux ans de classe préparatoire économique, fraîchement diplômée, qui dépeint le processus de sélection de manière vive et critique :

« Tu arrives dans une espèce d'énorme industrie, d'énorme fourmilière qui est l'école de commerce dans laquelle tu n'as pas d'autre choix que t'intégrer, tu es un peu obligée de t'intégrer à ces trucs-là même si c'est pas vraiment toi, tu vois ? (...) Tu choisis de te donner un coup de pied au cul et tu tentes de t'intégrer. Et c'est ce que j'ai fait. Il y a des choses que je regrette mais il y a des choses que je ne regrette pas parce que bon... Ça m'a donné un peu le sens de l'effort aussi, au niveau social et tout, même si ça m'intéresse pas, et bah ! je me suis forcée à m'intéresser à des gens qui m'intéressent pas forcément ou à des trucs qui m'intéressent pas forcément. Ça m'a permis de m'intégrer à la communauté, dans le collectif dans lequel il peut y avoir des conflits d'intérêts (...) Mais ce que je regrette de l'école de commerce c'est que, ça te force... pour certaines personnes. Et en fait j'ai découvert pour beaucoup de personnes, ça ne plaît pas, mais qu'ils ne l'ont pas dit. Tu sais quand t'as 25 ans, t'en n'as pas 20. Donc forcément je revois des gens qui m'avouent qu'eux non plus ils n'ont pas aimé ».

Elle conclura, sur la fin de l'entretien :

« On te fout un peu dans une arène où tu dois te battre pour déjà te construire, mais surtout te construire au milieu de beaucoup beaucoup de gens qui ne te ressemblent pas forcément. C'est celui qui fera le plus de trucs, qui se montrera le plus ; en fait c'est comme si on te mettait dans un grand club Med, et qu'il fallait que tu sois l'équivalent du rugbyman pour s'intégrer ».

Ce récit amer met en lumière les grands traits de la culture associative et les critères pour y accéder en tant qu'acteur des associations, que nous explorons sociologiquement.

En effet, dans un premier temps, l'étudiante décrit l'espace de socialisation insulaire en des termes conflictuels et organisationnels – « *une industrie* » « *une fourmilière* » ou une « *arène* » – loin du divertissement et de la légèreté proclamée par certains de ses camarades. Ces termes renvoient de fait à un grand groupe d'agents qui œuvrent à une fonction, un but commun, un

³⁷¹ En référence au courant qui « rapproche rituel et théâtre à partir de la notion de performance, source à la fois de divertissement et d'efficacité dans un équilibre variable » (Hamayon, 2004, p.187), convaincu de la proximité de ces unités évènementielles. Voir notamment le texte de Schechner, R., (1974). From Ritual to Theatre and Back. *Educational Theater Journal*, Vol.26, N°4.

travail à fournir pour le premier, une sécurité de ses membres³⁷² pour le second, une sécurité vitale pour le troisième³⁷³. Ils font référence au caractère structuré et hiérarchisé du collectif qui semble soumis à des ennemis contre lesquels il faudrait gagner, ou en tout cas à une compétition violente entre participants – « *une arène où tu dois te battre* » – qui se fonde sur la puissance, notamment virile. Le fait de s'exhiber ainsi que le lieu qu'est l'arène ou la figure du « *rugbyman* » étant de fait des objets socialement masculins, dans l'histoire comme dans l'imaginaire collectif. De fait, savoir « tenir sa place dans un match signifie en effet que l'on est un homme accompli, ayant fait ses preuves » (Godeau, Op.cit., NBP 14, p.68 sur Saouter (2000)). L'étudiante souligne aussi que dans ce regroupement, « *il peut y avoir beaucoup de conflits d'intérêts* », ce qui renforce la lecture concurrentielle proposée et vient mettre en lumière le caractère politique et agonistique des interrelations.

Elle relate un sentiment : celui d'avoir été contrainte à se comporter ou pratiquer certains actes, guidée par une force hors de son champ d'action – « *tu n'as pas d'autre choix* », « *ça te force* » « *on te fout dans une arène* ». La désignation de ce collectif extérieur trouble, identifié comme fautif de ses agissements, est nuancée par des éléments qui viennent signifier le caractère nécessaire de ceux-là – « *Il y a des choses que je regrette il y a des choses que je ne regrette pas parce que bon... Ça m'a donné un peu le sens de l'effort aussi* » –, renvoyant l'étudiante à sa propre responsabilité. Par ailleurs, la définition de ce « *on* » est floue. En revenant à la deuxième personne du singulier, elle se désigne comme unique actrice des comportements qu'elle a eus. De fait, elle raconte qu'elle s'est faite violence pour agir dans la direction de l'intégration, aux dépens même de son intégrité : « *tu n'as pas d'autre choix que t'intégrer, tu es un peu obligée de t'intégrer à ces trucs-là même si c'est pas vraiment toi* », il faut se « *donner un coup de pied au cul et tu tentes de t'intégrer* », « *je me suis forcée à m'intéresser à des gens qui m'intéresse pas forcément ou à des trucs qui m'intéressent pas forcément, etc. ça m'a permis de m'intégrer à la communauté, dans le collectif* ». L'étudiante ne souhaitera pas approfondir ce qu'elle entend concrètement par « *les trucs* » qu'elle aurait fait sans totalement les consentir, elle détournera mes questions de précision, prise aussi par ses émotions. Je comprends aussi qu'elle ne veut pas me donner de détails, précisément parce qu'il y a de la honte : « *Il y a des choses que je regrette* », me dira-t-elle. Dans tous les cas, le visage de celui qui fait subir une pression reste flou puisqu'il est autant socialement extérieur qu'intérieur à soi, en somme, intériorisé. Elle rappellera que son âge – elle a vingt et un ans en arrivant en école, vingt-cinq à la sortie –, est un facteur explicatif dans l'acceptation de cette contrainte, de cette manipulation parfois regrettable.

Enfin, Clémence fait part d'un empêchement, celui de la prise de parole libre dans l'espace associatif, à travers son silence mais aussi celui de celles et ceux qui « *n'ont pas aimé* » qui « *avouent* » leur ressenti, une fois seulement diplômés, et donc sortis, de leur école. Elle partage enfin un sentiment, celui de ne pas être soi – « *ce n'est pas vraiment toi, tu vois ?* » – en fait, celui d'avoir été empêchée de devenir sujet dans cet espace social. Avec une mère enseignante

³⁷² La fourmilière est l'espace de vie sous terre construit et aménagé par un groupe de fourmis. Elle est organisée dans le but de protéger la reine et son couvain (le nid) des potentiels prédateurs friands de ces insectes. Cette image est particulièrement intéressante appliquée au groupe des étudiants de ces écoles.

³⁷³ Rappelons que l'arène est le centre d'un amphithéâtre, lieu de divertissement dans la Grèce Antique, qui permet d'offrir en spectacle des luttes, par exemple des combats de gladiateurs ou des courses de chevaux, dans lesquelles les individus laissent parfois leur vie.

et un père de profession libérale, Clémence dit aujourd'hui assumer aimer « *l'art, le théâtre, le cinéma* », en somme, la culture, qu'elle oppose à celle de l'école de commerce. Elle a contracté un prêt à son nom pour payer ses frais de scolarité, et elle est assurée du soutien futur de ses parents pour le remboursement de celui-ci mais s'en sent garante. Les critères de « *motivation* » et de « *personnalité* » prennent donc une autre couleur.

Ce que cette étudiante nous dit en creux, c'est que rejoindre les associations exige de soi une capacité à adopter des comportements joyeux même s'ils sont forcés, à se soumettre à une violence dans les rapports sociaux et vis-à-vis de soi-même, et finalement à se corrompre en partie en se pliant aux règles sociales. En effet, Clémence se voit autant imposer des interactions et des personnes avec qui échanger, que des centres d'intérêt et des agissements qui ne lui conviennent mais qui, pourtant, lui paraissent indispensables à accepter pour faire partie de la communauté étudiante. Cette violence qui s'opère, et ce à des degrés différents, dans le cadre du processus social à l'œuvre de l'intégration, est physique, psychique mais aussi sociale.

Ce sur quoi Clémence ne met pas l'accent, puisqu'elle est focalisée sur l'expression douloureuse et conflictuelle de son expérience – elle a toutefois intégré le BDE de son école –, c'est l'existence d'une forme hybride de domination dans les rapports sociaux de classe et de sexe, régime complexe qui structure cette violence multiple par la soumission et qui la rend légitime.

Ce régime organise la carrière associative des élèves : pour pouvoir prendre place dans cet univers socialisant, les étudiantes et étudiants doivent être remarqués, et pour cela, jouer de leurs atouts « personnels » qui vont séduire leurs camarades de promotion autant que leurs recruteurs que sont les élèves en associations. Il structure ce concours associatif, imposé sur le campus. Ces traits de personnalité mis volontairement en lumière s'organisent dans un excès maîtrisé de soi et de son activité durant les événements et les festivités. Ils se structurent en une gestion des limites – physiques et corporelles, mais aussi sociales et légales. Les nouveaux doivent aussi se soumettre aux traditions et à la hiérarchie imposée par les « *anciens* », sans non plus tomber dans l'humiliation ou dans le danger qui serait rendu visible aux yeux de tous.

C'est dans cette perspective que l'étudiant apprend à être un « performe(u)r », terme que nous mobilisons ici au sens d'acteur performant, de comédien qui se met en scène – nous nous sommes appuyé sur la « modélisation dramaturgique » proposée par Goffman (1991[1974]) –, et en même temps en tant que sujet performant, au sens d'acteur efficace, qui a une maîtrise sur le dépassement de soi et sur son environnement dans l'épreuve et l'exploit, ce qui permet de justifier sa place dans les classements et plus largement dans l'espace social (Aubert, 2006, p.341). Nous empruntons cette seconde acception de la performance à Aubert qui la décrit pour la personnalité dite « état-limite », individu sollicité sans cesse à pousser les limites, et normalisé à l'homme hypermoderne qui se devrait de maîtriser les « situations limites ».

Par ailleurs, nous proposons de penser le phénomène de domination et de « soumission » à travers la théorie traditionnelle wéberienne, c'est-à-dire de saisir le concept de domination comme un concept relationnel qui vient interroger « d'un point de vue social » l'exercice d'une autorité, en un lieu et un temps d'interactions précis. Nous entendons ainsi domination comme

la contrainte mise en action par celles et ceux que l'on peut caractériser de dominants, et qui se déroule « comme si les dominés avaient fait du contenu de cet ordre, en tant que tel, la maxime de leur action » (Weber, 2015[1914], p.49). Elle produit donc une forme d'obéissance non questionnée. Par ailleurs, nous nous aiderons des trois « catégories » idéales-typiques établies par Weber – dominations « traditionnelle », « rationnelle-légale » et « charismatique » – qui se déclinent en fonction des modalités de l'obéissance, des motivations humaines à celle-ci et de la nature de la légitimité de cette domination, pour penser les rapports au sein de l'espace associatif. Notons que la domination a déjà été introduite dans une réflexion sociologique sur l'espace associatif en école (Subramanian et Suquet, Op.cit.). Pour autant, elle n'a pas été interrogée conceptuellement et renouveler théoriquement au regard de ce terrain spécifique. Nous utiliserons également chez ce fondateur de la sociologie sa définition de la violence, concept en proximité avec la domination, mais qui vient plutôt souligner le fait même de la soumission, c'est-à-dire le contenu de la contrainte forcée sur, ou forme d'hostilité envers autrui autant qu'envers soi-même.

Ainsi, nous proposons de démontrer en actes que les trois formes de domination proposées théoriquement par Weber se combinent effectivement dans l'espace associatif. La configuration spécifique des formes de domination sur le campus est la suivante : à une domination traditionnelle et rationnelle chez les « *anciens* », dont l'activité s'inscrit dans les mœurs de l'école sous forme de fonctions réglementées, s'associe une domination charismatique, que les nouveaux manipulent pour prendre pouvoir et position dans l'espace social.

1. Comprendre « La motivation » : acceptation de la domination dans un espace compétitif genré. « Performer » (1)

La « motivation » posée comme premier critère de sélection renvoie à l'acceptation chez les novices de rapports de domination. Celle-ci se traduit effectivement en un accord à être dominé – et à se soumettre à la tradition et aux règles – tout en se posant dominant, en faisant jouer de son charisme auprès de ses pairs, à l'instar des cadres dont la condition salariale « les inscrit indéniablement » dans un rapport de « dominants très dominés » (Flocco, 2015). La manifestation de cette motivation à la domination est genrée puisque, en étant du côté des dominés, les femmes ressentent plus fortement le poids de l'autorité, tandis que les rapports qu'elles construisent en étant dominantes sont teintés plus fortement d'un rapport de séduction si l'on compare à leurs camarades masculins. Ces rapports s'inscrivent dans un espace de construction d'une réputation à l'intérieur de l'école qui met en concurrence les élèves sous la forme d'un second concours sur le campus, en miroir du recrutement initial pour intégrer l'un de ces établissements prestigieux, mais dont les critères paraissent bien lointains de ces concours « méritocratiques ».

1.1 Se soumettre aux « *anciens* » : des rapports de domination traditionnels et rationnels

Le « *on* » que Clémence mobilise comme un tout indéfinissable dont elle ferait partie fait

d'abord référence au groupe des « *anciens* », que nous avons décrits comme porteurs du « discours interne de l'institution » – « celui qu'elle se tient à elle-même et qui circule parmi ceux qui la font fonctionner », pour reprendre la définition de Foucault, (2015[1976], p.235) – et prenant le contrôle sur la gestion des novices durant leur processus d'intégration.

Une relation hiérarchique s'instaure entre celles et ceux qui donnent des ordres dans l'espace associatif et les nouveaux qui attendent collectivement de recevoir ces ordres pour réaliser les épreuves difficiles et parfois absurdes, notamment lorsqu'elles et ils sont soumis à l'expérience du bizutage. En ce sens, les premières années apprennent à travers les étudiantes et étudiants en poste, et intègrent qu'il faut respecter la hiérarchie. La hiérarchisation est produite en fonction du niveau d'ancienneté dans l'école, mais aussi le sexe, puisque ce sont surtout les femmes qui m'ont fait part de la distance sociale vécue entre « *ancien* » et « *nouveau* ».

Clothilde (ex-CPGE littéraire parisienne ; parents cadres informaticiens), raconte : « *Le rapport avec les anciens est chelou, parce que les anciens tu sens qu'ils ont une certaine autorité, qu'ils ont un historique dans l'école, moi ça m'est arrivé de rencontrer un ancien et si je le connaissais pas... c'était euh... (silence)*

M : il te méprisait ? Il te disait quelque chose ?

Ce n'était pas du mépris, mais un peu de dédain quoi. Il me disait "pourtant je suis connu, c'est bizarre que tu ne me connaisses pas, vu ce que j'ai fait". Ouais, c'est comme ça quoi. »

Plus spécifiquement, les dominants que sont les élèves expérimentés qui vont dominer les nouveaux, ont un ascendant sur les dominés, sans que ceux-ci ne posent de question sur leur rôle, que les femmes notamment rappellent à travers l'existence d'une certaine « *autorité* » qui doit être prise « *comme ça quoi* », d'après Clothilde qui est membre du BDE, et qui renvoie à une « *distance nécessaire* » que sa camarade Julie (ex-licence de gestion; parents directeurs d'une structure sociale), devenue présidente de son BDS, relate.

L'efficacité du rite repose ainsi sur la croyance en un collectif puissant (Bourdieu, Op.cit., p.8) dont l'autorité est légitimée par la tradition et les règles qui en découlent, évoquée par une troisième étudiante, Sarah (ex-CPGE EC ; père chef d'entreprise, mère directrice d'école d'art) : « *Ils aimaient bien être dans le truc. Et être dans la tradition aussi. Ça, c'est leur grand truc : tu fais parce que c'est la tradition* », et confirmé par un garçon, Lancelot (ex-CPGE parisienne ; parents auditeurs en finance), lorsqu'il retrouve des personnes de sa classe préparatoire qui ont intégré la même école que lui un an auparavant : « *les assos sont vraiment partie intégrante de la vie de l'école. Ils ont des traditions, plus elles sont vieilles plus il y a des hiérarchies importantes, et il y a donc cette espèce de tradition de la hiérarchie entre les années, c'est très bizarre de voir des gens que l'on connaissait qui sont un peu froids. Il y a une distance qui s'installe* ». En ce sens, le « *on* » fait aussi plus largement référence à un objet social, celui des « *traditions* » et des « *règles* » véhiculées comme justes et par lesquelles les élèves apprennent à incarner leur position en bas de l'échelle, de nouveaux entrants.

Cette première forme de domination visible rejoint précisément la définition conceptuelle que Weber en donne comme « *cas particulier du pouvoir* » et qui se confond donc « *avec le pouvoir autoritaire de donner des ordres* » (Weber, Op.cit, p.45-49). Ce rapport entre ancien-dominant

et nouveau-dominé s'appuie de fait sur deux « principes de légitimation » établis dans la théorie de cet auteur sur la domination : « sur l'autorité personnelle » des « *anciens* » qui trouve « son fondement dans le caractère sacré de la tradition, donc de la coutume » mais aussi sur le « système de règles rationnelles³⁷⁴ » (Ibid., p.60) qui donnent une certaine « considération sociale » instituée aux « *anciens* » (Ibid., p.67), et qui est d'ailleurs « constitutive du capitalisme moderne » (Boussard, Op.cit., p.66). Ici, ce serait donc à une domination combinant le type traditionnel et rationnel à laquelle nous aurions affaire, qui se concrétise par un effet d'obéissance à la hiérarchie visible.

Les rapports de domination établis dans l'espace associatif et légitimés par la fonction des « *anciens* » garantissent ainsi l'ordre social puisque la reproduction du patrimoine culturel par la nouvelle génération est indispensable pour que le collectif subsiste, et donc que les élèves puissent en faire partie. Cette non remise en cause est propre aux sociétés traditionnelles puisque la nouvelle génération « pour succéder à celle qui l'a précédée, doit apprendre des « *anciens* », penser et faire comme eux » et doit donc accepter « la répétition et la perpétuation de la tradition » (Sirota, 2013, p.207) qui font partie du rite. Par ailleurs, tout acte de rébellion permet en fait un renforcement du lien collectif (Leflaive, Op.cit., p.120). En ce sens, les nouveaux acceptent de se poser en subalternes à travers le rappel de la culture associative et vivent une « expérience fondatrice de la soumission » et « archétypale de la soumission consentie », assurant les futurs cadres qu'ils sont appelés à devenir de se plier au « corps » rejoint (Bellier, Op.cit., p.172-173).

1.2 Se rendre visible pour se construire une réputation : s'affirmer par son charisme

Mais le « *on* » fait aussi référence aux pairs de Clémence, ses camarades qui, souhaitant intégrer l'univers associatif comme elle, commencent à se former en sous-groupes dans le but de rejoindre les rangs d'intégrés, soit en s'associant à une liste, soit en intégrant une association par effet de recrutement. Elles et ils sont pris dans un système de comparaison, au regard de leurs actions et de leurs interactions, vis-à-vis des camarades concurrents qui, en face, pourraient prendre une place voire prendre la leur. Le processus est donc intéressant : la « *pression sociale* » est d'abord portée officiellement par les « *anciens* » puis se diffuse à travers les comportements des nouveaux entrants, qui ainsi mis en concurrence dans le champ associatif, construisent des rapports de coopération ou de compétition tout en se jugeant mutuellement, en se regardant faire. En ce sens, l'espace associatif est une « arène de réputation », pour reprendre la notion de Ragouet (2000, p. 329)³⁷⁵. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le débat qui se fait d'un entretien à l'autre autour de l'existence d'une « *pression collective* », cause de l'acceptation à une certaine obéissance, même face à des actions humiliantes pour soi ou pour les autres. Cette force du collectif combinée à l'intériorisation rapide des normes de la culture associative se traduit par les « *obligations morales* » qui contraignent les étudiantes et étudiants qui cherchent à intégrer les associations,

³⁷⁴ La rationalité devant bien se comprendre située socialement, ici dans le champ associatif.

³⁷⁵ Qu'il définit comme « espace au sein duquel se nouent des relations d'échange, de coopération et de compétition en vue de l'obtention de trophées » (Ibid.).

liées à la « *peur de rater quelque chose* » et de ne plus « *être vu* » dans l'espace social. Fabien, issue d'une famille de vigneron en Champagne, ancien préparateur à Paris, ayant rejoint un Bureau et une association, relate :

« En fait il y a énormément de... pas de contraintes mais de sortes d'obligations...pas des obligations morales mais (il hoche de la tête comme si c'était quand même le terme le plus juste) cet espèce de truc de "si ce soir j'y vais pas, si ce soir j'y vais pas... roh, quand même". Soit la peur de louper quelque chose, soit, je sais pas, cet espèce de truc débile, de "ah ! j'ai quand même une réputation à tenir". Mais c'est pas dit aussi crûment parce qu'on ne veut pas se l'avouer, on se ment un peu à nous-mêmes, mais on veut pas se l'avouer en fait. (...) ça fait mal de l'entendre comme ça mais il y a un truc assez superficiel quoi. Bon, après, j'aime bien sortir, j'aime bien sortir et je sais que je vais passer une bonne soirée, pourquoi m'en priver quoi !

M : et quand tu disais, pardon je ne crois pas que ce soit ton terme mais c'est celui qui me vient, « la représentation que tu as auprès des autres », c'est qu'en fait si tu joues le jeu des festivités, tu dois le faire tout le temps, tu te sens garant de cette image ?

Ouais, c'est ça, c'est une forme de tendance en fait. Une forme de tendance. Car les gens qu'on a tout le temps l'habitude de voir, d'un coup on les voit plus, et là tu te fais "huummm" ... ».

Ce que nous partage Fabien, c'est que sortir du champ de vision de ses camarades lors des événements serait une menace : celle de s'approcher dangereusement de sa possible exclusion.

Les femmes, de nouveau, semblent particulièrement contraintes – « *se forcer* » – à se donner en représentation tout en s'affichant de manière figée dans leur genre. Hortense puis Eléonor relatent qu'elles doivent essayer de « *plaire* », pour reprendre le terme de la seconde, pour devenir populaire dans les associations, sans tomber dans une forme de grossièreté qui serait fatale pour la réputation féminine. Hortense nous dit, sur celles qui cherchent à s'intégrer :

« Ce sont des personnes qui veulent être populaires et finalement ça se ressent vraiment. Je l'ai vu, elles cherchent leur moment de gloire. Et c'est dommage de vouloir forcer...

M : et quand tu dis « forcer » pour « être populaire », ça parle de quoi ?

Alors je veux dire à travers les listes, en fait, ou le nombre de likes sur facebook. En fait ce sont des personnes qui arrivent à avoir 500 likes sur leurs photos. Ce truc de vouloir être populaire...

Mais ça passait par quoi, celui qui crie le plus fort, celui qui faisait le plus de conneries ? quelle est cette attitude que tu te tentes de décrire ?

C'est comme au collège, celles qui sont le plus en représentation, celles dont on entend parler ».

Dans cette perspective, les étudiantes et étudiants sont invités à s'engager à fond dans leur rôle de nouveaux entrants, sachant que ce moment de socialisation intense est court et son résultat de positionnement dans l'espace social, définitif :

« Tout se joue les premiers jours (...) Il y en a qui se retrouvent quand même dans des assos mais qui ont quand même subi toute la période où il faut plaire (...) Et il y a des gens qui ont détesté ça, mais qui l'on fait parce qu'il faut le faire sinon ils se sont dits qu'ils allaient être nulle part » (Eléonor).

Les élèves doivent se présenter comme « drôles », « ouverts », « sociables », en somme se créer une « façade », au sens de Goffman, entendu comme un « appareillage symbolique » total, ensemble de caractéristiques avantageuses que le personnage rend visible aux autres dans l'activité sociale³⁷⁶, en lien avec sa fonction – son statut – prise dans ce même cadre d'activité (1991[1974], Op.cit.). Ce « soi » avantageux dans la représentation permet de mettre en évidence la valeur de l'étudiant en tant que potentielle nouvelle recrue à travers ces qualités qui le démarquent dans les interactions. Celles-ci sont d'ailleurs parfois vécues comme « épuisantes » puisque l'espace associatif offre un cadre de sociabilité « *poussé à l'extrême* », comme le relate Eléonor, dont les attraits, intellectuels et culturels, sont loin de ceux caractérisant la culture associative :

« Toute la période où il faut plaire, où il faut être très sociable, franchement, c'est épuisant ! Les premières semaines, il faut tous les soirs aller parler à plein de gens, c'est la socialisation poussée à l'extrême. »

La majorité des hommes rencontrés sont restés plutôt silencieux sur les contraintes subies lors de cette étape et sur leurs propres limites face à celles-ci. Cet absent dans leur discours éclaire sur la pression genrée qui leur est imposée : celle de précisément ne pas avoir de limite et être dans une forme de toute puissance affichée de manière ostentatoire pour séduire les autres.

Ce souhait de se rendre visible s'inscrit alors dans une domination plus insidieuse que celle traditionnelle et rationnelle et soutenue par les « *anciens* », véhiculée par le regard du voisin, que ce soit un camarade de promotion ou un bénévole en mandat. Les élèves en cours d'intégration sont plutôt amenés à exprimer une forme de charisme, « une autorité personnelle qui peut trouver son fondement dans *l'abandon à l'extraordinaire* », et qui implique la croyance en celui-ci par les camarades et par soi-même (Weber, Op.cit., p.60). Cette domination charismatique, portée par les nouveaux en concurrence et soutenue par les « *anciens* », par leur prise de parole et la mise en scène d'eux-mêmes dans l'espace social, apparaît d'abord genré.

Par ailleurs, cette « soumission » et cette « pression collective » vient chercher l'étudiant à un endroit précis d'identité dans le groupe, entendue comme structure sociale relativement stable et sensée pour l'individu (Berger et Luckmann, Op.cit.), qui se traduit ici par la « *réputation* » combinées à l'« *appartenance à un groupe* » qu'Antoine rappelle importante à l'âge de l'entrée en école :

« Les gens quand ils rejoignent leur asso eh bah par pression ils font toujours à peu près la même chose (...) les assos donnent une structure et un cadre qui rendent possibles certains comportements pour certaines personnes, qui vont aller se bourrer la gueule, choper plein de filles, parce qu'ils se mettent une petite veste sur les épaules et ça y est, il y a des concours de noms, de shots, tous ces trucs quoi, mais en vrai ces gens-là, ils ont déjà ça en eux malgré l'asso... Et il y en a sûrement qui le font aussi parce qu'ils sont contraints parce que "bim", cerveau reptilien, "appartenance à un

³⁷⁶ Et que Goffman définit comme : « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (1973, p. 29).

groupe». »

On voit donc que la performance de l'étudiant s'établit aussi sur un ressort affectif : celui de l'identité sociale virtuelle », celle sociale construite par les pairs (Goffman, 1975[1963], Op.cit.). Dans cette perspective le « poids de l'action » (Goffman, 2002, p.81) dans les interactions étudiantes n'est pas celui d'une « dignité » (Ibid.) – comme le souligne le sociologue interactionniste sur les chirurgiens observés en salle d'opération – mais se loge dans la volonté d'avoir une « valeur sociale » au sein du collectif associatif et plus largement sur le campus (Lambert, 2010) tout en appartenant au groupe associatif qui dote ses membres d'une identité et d'une culture partagées. Ce désir d'exister à la fois individuellement – se distinguer – et par le groupe – se conformer – tout en charpentant son image et se créer ainsi une réputation dans l'enceinte de son établissement est particulièrement centrale à cette période transitoire d'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte. De fait, l'acceptation de la contrainte s'inscrit dans la perspective de trouver sa place : *« tu n'as pas d'autre choix que t'intégrer, tu es un peu obligée de t'intégrer à ces trucs-là même si c'est pas vraiment toi »*.

1.3 Dompter la domination, maîtriser sa façade : le trait d'une élite

Mais plus encore, plus les élèves maîtrisent la représentation de soi (être « *bon acteur* »), donnent d'eux une image positive et plaisante (« *super cool* », « *hyper sympa* ») auprès de leurs camarades, plus elles et ils paraissent se soumettre aux règles (c'est-à-dire qu'elles et ils sont « *hyper investis* »), et plus elles et ils seront aptes à être « aimés », donc élus et recevoir des fonctions importantes, comme le relate Julie sur les *coachs*, minorité populaire et ayant une fonction cruciale dans son établissement. Julie, précédemment citée, nous explique :

« Ils sont élus mais on sait déjà qui ça va être. En fait, il faut que ce soit quelqu'un de super cool et en même temps qu'il soit bon acteur. Ils sont élus et à chaque fois ce sont des personnes hyper investies dans la vie de l'école, et ce sont des crèmes, hyper, hyper sympa (...) A la fin tous les IA les aiment quoi, mais il y a cette distance qui est nécessaire quand même pour bien montrer aux nouveaux qu'ils doivent arriver à un certain niveau de compréhension des enjeux de l'Ecole. »

Ce fait paradoxal – maîtriser sa façade, c'est-à-dire à l'ensemble des facettes de soi que l'acteur met en visibilité dans l'interaction, tout en exhibant un « hyper investissement » – est le propre du processus de « distanciation au rôle ». De fait, pour Goffman, confronter le rôle au système d'activité engage l'acteur à prendre de la distance vis-à-vis de sa performance pour ne pas « fragiliser l'activité » (Goffman, 2002, Op.cit., p.83). En bref, ne pas s'engager totalement dans son rôle est indispensable pour répondre au mieux aux besoins de l'activité inscrite dans l'univers social. Ainsi, la représentation de soi est maîtrisée dès lors que l'étudiant sait nuancer sa façade en fonction des nécessités propres à l'activité sociale dans laquelle il est engagé. A l'art de se vendre analysée comme habileté sociale apprise par ces élèves et obstacle discursif dans l'entretien (voir la méthodologie) s'adjoint l'association d'un « art de manipuler les impressions » (Goffman, 1975[1963], Op.cit., p.152) qui s'avère être central pour l'avenir gestionnaire de ces étudiantes et étudiants. De fait, la « course à la légitimité » est une pierre angulaire du fonctionnement de l'espace des managers (Boussard, Op.cit., p.213). D'après cette auteure, sur ce marché professionnel ouvert, « ce qui compte, ce n'est pas tant l'action en elle-

même que la réputation qu'elle donne » (Ibid., p. 212).

« *Grand oral des assos* » – septembre 2022, 18h

J'arrive à me faufiler dans un évènement étudiant qui concerne les associations et qui se déroule dans le même amphithéâtre que celui de la réunion des enseignants et de la direction. Cette fois, c'est une musique de rap qui m'accueille, et des voix de jeunes élèves échangeant en attente du début du « grand oral » des associations. On nous met dans le noir et le représentant de l'association organisatrice prend la parole pour présenter l'évènement : « *Bien plus qu'un esprit de compétition, il s'agit d'un "esprit d'association", de rencontre et de partage, autour d'un art qui nous est très cher : l'éloquence* ». Il continue, en retraçant le procédé « *machiavélique* » par lequel lui et son équipe sont passés pour « *mettre au travail* » les membres des associations : celui de leur faire croire, au nom de la direction de l'école, qu'il avait été décidé de dissoudre les structures associatives concernées « *pour cause de restriction budgétaire* » mais que celles-ci avaient une « *dernière chance de se sauver* » en venant « *défendre leur raison d'être* » lors de cet évènement. C'est donc à travers l'introduction d'un scénario chaotique pour les associations que des élèves entrent en scène. Ils et elles représentent chacun une association dont ils et elles sont membres, et jouent les héros face au public composé des novices, les premières années, qui se mélangent avec les membres des associations participantes – BDE, BDS, BDA, association de jeux, de voile ou de gastronomie, de photographes de l'école, particulièrement applaudi, et d'autres encore – que l'on entend crier lorsque le membre de leur collectif monte sur l'estrade.

Tous les élèves prenant la parole, déjà en 2^e voire 3^e, sont d'excellents orateurs : elles et ils usent de citations de grands penseurs ou personnalités connues (Aristote, Platon, Socrate, Schumpeter, Bonaparte, Charles de Gaulle, Simone De Beauvoir, Jean D'Ormesson) et de formulations philosophiques dans le but unique, et frappant pour la sociologue que je suis, de promouvoir leur collectif de rattachement, les épreuves exceptionnelles vécues dans l'association en question, et le divertissement que peut en procurer son intégration. A la fin de l'amphi, le « *meilleur orateur* » est élu par le public.

Ce qui me frappe pendant cette heure et demie d'émulation collective, c'est la récurrence du thème de l'excès, sous ses multiples formes, posé comme la promesse principale de la participation à la vie associative, et comme voie d'accès à la connaissance de soi et de ses désirs profonds. Les élèves valorisent discursivement : les excès physiques – « *quand certains sont tombés dans les tréfonds de l'alcoolisme (rires), d'autres font le constat des kilos en trop (rires)* » (BDS), le défi – « *Prendre des risques, n'est-ce pas le propre de l'entrepreneur schumpétérien ? Nous sommes à la tête de nos associations, nous sommes à la tête de nos rêves, de nos projets, nous sommes des entrepreneurs de savoirs, car en voulant entreprendre on échoue, et lorsqu'on échoue, on apprend* » (association de voile) – et le dépassement de soi – « *affronter le danger fourni l'occasion de mieux se connaître, d'affronter ses limites de savoir où aller, sans aller trop, et finalement de connaître sa limite, de la vie à la mort, même si parfois la frontière est très fine* » (BDS extrêmes) ; qu'ils et elles associent : au plaisir – « *ce bonheur blâmable, qu'elle vous*

procure, cette gourmandise insatiable » (association de gastronomie) – et au divertissement – « *il existe un mot magique pour dépasser les idées noires : le divertissement* » (association de jeux). Cette vie de jouissance insulaire se concrétiserait, si l'on en croit leurs paroles, dans un esprit collectif de « *solidarité* » (association de voile), de « *partage* » (BDS), d'« *amitiés* » et d'« *amour* » (BDE). Cette expérience permettrait d'avoir accès à ce que serait sa personnalité la plus profonde : « *la vie quotidienne ne permet pas de connaître l'entièreté de son identité, c'est la confrontation à un monde inconnu qui donne la possibilité de se mettre à l'épreuve et de se trouver* » (BDS), « *oser, pivoter, changer de sens, vous n'en ressortirez qu'avec une meilleure version de vous-même* » (BDE).

L'appartenance à un groupe dont la vie est rythmée par les excès serait donc la voie royale pour se connaître et s'épanouir.

Cet encadré d'observation permet de montrer comment les élèves en mandat associatifs, lorsqu'elles et ils montent sur scène, sont de grands orateurs même sur des sujets frivoles. Il permet de souligner aussi la manière dont elles et ils usent de la pensée de citations philosophiques et politiques complexes pour défendre un objet bien lointain des préoccupations sérieuses des penseurs mobilisés discursivement – leur association, et sa promotion – tout en s'en amusant. A l'instar de ce que les lycéens du prestigieux établissement de Saint Paul (Khan, 2011) incorporent, de l'autre côté de l'Atlantique, les étudiantes et étudiants, par leur aisance oratoire à répondre à de grands thèmes, type « l'excès », « la gourmandise », « le jeu » etc., sans se sentir aucunement en tort en les mobilisant à des fins superficielles, font en fait preuve de leur élitisme. Cette même manifestation de soi dans l'espace interactionnel est plus largement central lors du processus de recrutement associatif.

Mais plus encore, l'acquisition d'une aisance orale qui appartient à l'habitus de classe supérieure fait partie de l'apprentissage préparatoire, notamment à travers les enseignements de Culture Générale (en EC) et dit de « Philosophie » (en spécialité scientifique). Cet enseignement parallèle aux disciplines fondamentales s'organise en un apprentissage global de l'histoire de la pensée occidentale, de Platon à Jean Genet en passant par La Fontaine et Freud, autour de grands thèmes philosophiques tels que « l'amour », « la liberté », « la guerre », « le risque », etc. Ce cours est structuré par des « colles » régulières qui sont des oraux sur une thématique ou une grande question – « peut-on être libre ? », « l'amour unit-il ? », pour ne donner quelques exemples – et qui permettent de préparer une des épreuves écrites du concours tout en s'entraînant à la prise de parole orale. Cet enseignement rappelle le cours de « Lettres » dans le lycée de Saint Paul. « L'enjeu consiste à développer une voix, une interprétation, et une façon d'exprimer » les grandes questions, avec aisance, plutôt que de savoir y répondre effectivement (Khan, Op.cit., p.284). Ce n'est pas le savoir qui distingue les élèves mais la manière dont elles et ils se saisissent oralement de n'importe quel sujet, des connaissances partielles acquises, et dont elles et ils établissent des correspondances avec aisance devant un public en se mettant en scène et en créant une illusion de maîtrise. Cette incarnation d'un « privilège » (Khan, Ibid.), intégré par la classe préparatoire (Darmon, 2015[2013], Op.cit., p.247-249), et renvoyant aux codes interactionnels de la classe dominante, se manifeste dans l'espace associatif, ce qui renforce son caractère sélectif et distinctif – et attractif pour les nouveaux entrants – et crée chez celles et ceux qui le rejoignent la marque

d'une élite.

En ce sens, la performance se situe à l'endroit de l'acceptation des rapports de domination entre les « *anciens* » et les nouveaux et de la mise en scène de soi *pour* les autres, sans non plus que ne soit totalement intériorisé ce mode relationnel : c'est là toute l'ambiguïté dans la posture motivée attendue chez la nouvelle recrue. En ce sens, les frontières entre l'identité jouée et l'identité réelle sont poreuses.

L'incorporation dans l'école et dans les associations en particulier, se réalise ainsi par des épreuves qui posent comme condition sociale d'intégration qu'il faut accepter la hiérarchie par principe, sans rechigner et même en rigolant, tout en prenant pouvoir dans l'espace. Assurer sa motivation se traduit dans un double mouvement qui crée une ambiguïté dans le consentement : être dominé (et se soumettre à la tradition et aux règles) tout en se posant dominant, en faisant jouer son charisme auprès de ses pairs, et ainsi obéir, mais pas trop, se soumettre, tout en s'affirmant. La manifestation de cette motivation à la domination est aussi genrée puisque, en étant du côté des dominés, les femmes ressentent plus fortement le poids de l'autorité ; de l'autre côté, lorsque les novices sont dominants, leur charisme varie en fonction du sexe : il s'inscrit à ce stade dans un rapport de séduction pour les femmes alors qu'il renvoie plutôt à l'accomplissement d'exploits chez les hommes. C'est en ce sens que nous proposons maintenant de revenir sur les activités absurdes auxquelles sont contraints les élèves pour comprendre de quoi elles et ils doivent se rendre visibles de manière effective. Cela permet d'éclairer en quoi la personnalité consiste réellement : la soumission qui est une violence sociale, se fait sur une violence sur soi et sur les autres, qui se traduit par une performance, celle de tester les limites sociales, ainsi que celles des autres et les siennes.

2. Une « personnalité » particulière : faire et se faire violence. « Performer » **(2)**

On a montré que les étudiantes et étudiants, par leur intégration dans le système associatif, créaient une rupture culturelle et de comportements par rapport aux normes qui définissaient leur cadre précédent, à travers une transgression mise en acte et en scène : les services immoraux, tâches brutales et missions humiliantes sont au cœur du processus d'intégration et de ce que nous avons ainsi nommé la carrière associative, en référence à la notion de « carrière » chez les déviants de Becker. On a aussi souligné que ces actions s'inscrivaient dans un cadre festif et ludique et se définissaient par des rituels et excès organisés et dirigés par les élèves référents actifs en associations. Elles offrent aussi la possibilité de manifester son charisme, et inscrivant ainsi les critères de recrutement, « personnalité » et « motivation », présentés comme individuels et maîtrisés dans une forme de conformité sociale. En posant ces traits de personnalité comme intrinsèques à la personne, neutres socialement, les le collectif des étudiants organisant ou vivant l'intégration se décharge des conséquences sur autrui. Cette affirmation garantit que chaque individu est responsable de ses actes, c'est-à-dire qu'il est autant responsable de lui que dans une pleine maîtrise de sa personne, et tout débordement ou dérapage n'est alors que du fait qui en est l'objet. Cette maîtrise de soi, sous-jacente à la conception de la *personnalité motivée*, s'inscrit dans un cadre de sociabilité poussée

à l'extrême, et se mêle à la possibilité de « faire n'importe quoi », comme le rappelle Midena sur les jours d'admissibles que le journaliste a vécus et observés : « Le message envoyé ici est “vous pouvez enfin faire n'importe quoi”. Et ce, en toute sécurité et en toute impunité » (Op.cit., p.80).

Le mélange de l'amusement et de l'expérimentation des frontières du droit et du danger semble ainsi être un phénomène institué. Il est légitimé dans le groupe en partie par le besoin chez les ex-préparationnaires de faire une crise d'adolescence décalée, suite à l'expérience d'études caractérisées par « la mise entre parenthèses du processus adolescent » (Dejours, 2016, p.36) dans une institution scolaire qui impose à « une population juvénile un traitement qui n'est pas de son âge » (Darmon, 2010, p.58). Cet ascétisme institutionnel est spécifique à ce cursus si l'on suit les récits des élèves venus d'autres parcours qui relatent que le rôle institutionnel de l'université sur le processus adolescent, ses « problèmes et conflits psychiques » (Dejours, Op.cit.), est moins autoritaire et ne provoque pas leur mise en suspens (Ibid). L'expérience universitaire n'engage pas obligatoirement à une forme de décompression, c'est-à-dire à une forme d'explosion « le plus souvent sous la forme d'une décompensation dépressive » (Ibid., en référence à François-Poncet (1998)³⁷⁷).

Le besoin de se détendre après des durs mois ou années de labeurs est soutenu par les élèves intégrés en associations qui, dès les jours de rentrée scolaire, brandissent la décompression comme un étendard, pour que les nouveaux, préparationnaires ou non, soient séduits par un espace associatif attractif. Mêmes celles et ceux d'autres cursus scolaires, voire peu intégrés à l'espace associatif, affirment que la culture des excès et des festivités répond utilement à ce malheureux contretemps chez les ex-préparationnaires, comme le formule Antoine :

« La mise en avant des assos, des beuveries, des soirées, je comprends qu'ils s'adressent comme ça aux gens, notamment les sortants de prépas qui veulent se lâcher ou autre, mais c'est un mauvais signal dans le sens où... dans le sens où les gens quand ils rejoignent leur asso eh bah par pression ils font toujours à peu près la même chose, et réduire l'école de commerce à simplement des soirées et de la rencontre sociale sans rien d'autre, et rien à part boites de nuit et apéros, eh bah il y a un côté gâché ».

En effet, si on reprend le contenu de notre vignette d'observation précédente d'un « grand oral », les termes « se lâcher », « prendre sa revanche », « oser » renvoient d'abord à un attribut caractéristique du temps de la jeunesse (Le Breton, 2001), comme moment d'apesanteur « entre prise de responsabilités et risques » et « affranchissement progressif » (Mauger, 2010, p.17-18). L'expression de cette norme, sous une forme plus sérieuse, vient régulièrement comme slogan et promesse de la formation dans les écoles elles-mêmes et les associations. Le site d'Audencia rappelle l'injonction à l'audace comme moteur de l'engagement de l'école et de ses élèves « *never stop daring* »³⁷⁸, Toulouse BS invite ses étudiants à « à s'engager, à relever des défis, à

³⁷⁷ En référence à : François-Poncet, C-M., (1998). 'Tu peux donc tu veux'. Dans : François-Poncet, C-M., et Braconnier, A., dir., *Classes préparatoires. Des étudiants pas comme les autres*. Paris : Bayard, p. 17-37.

³⁷⁸ Que nous traduisons en « ne jamais cesser d'oser », <https://about.audencia.com/audencia/never-stop-daring/>. Consulté le 08/08/2023.

sortir des sentiers battus, des idées reçues, de la conformité, à prendre des risques »³⁷⁹. Par notre chapitre sur l'enseignement, nous pouvons affirmer que cette norme n'appartient qu'en fait assez peu à l'espace scolaire.

Nous proposons d'explorer l'affirmation active de ses excès à travers deux phénomènes qui caractérisent l'entrée dans la carrière associative : tester *ses* limites (de consommation de soi : par l'alcool et les fêtes, par l'hyperaction dans l'organisation de ou la participation à celles-ci), et tester *les* limites, et dont la « personnalité » s'érige comme réceptacle.

2.1 Tester ses limites

2.1.1 Hyperaction et zèle partagée

Tester ses limites apparaît d'abord à travers la présence d'une activité particulière dans les associations qui s'inscrit dans une forme de faire hyperactif : c'est le zèle mis dans l'action qui est socialement valorisé et encouragé. Cette manière de *faire au monde* dans la phase d'intégration et de participation aux recrutements associatifs se concrétise par incitation groupale répétée pour se socialiser et être dans un sur-agir, comme le rappelle Fabien :

« En fait, même si on veut être très sérieux, il y a toujours quelque chose qui nous sort. Tu te dis “ce soir je vais travailler (mon cours)”, jusqu'à ce que tu reçoives le fameux message qui dit “viens machin” et bon là c'est mort (rires). »

La visée serait alors de « voir avant les autres et faire plus vite que les autres », comme le rappelle le site de l'EM Lyon sur sa page du PGE³⁸⁰, tout en rompant avec le cadre scolaire, même quand il devient attractif, à en croire Fabien, qui fait une école dont les frais de scolarité sont entièrement pris en charge par ses parents.

Cette mise en activité « débordante » est en effet orientée vers la participation aux festivités et au processus d'intégration, et semble être associée par les étudiantes et étudiants à la figure virile du sportif, que ce soit à travers celle du « *rugbyman* » proposée par Clémence dont nous avons fait le portrait en introduction de ce chapitre, ou par la mise en parallèle que Félix propose entre la modalité d'action à « *lister* » et celle appliquée lors d'une performance sportive.

« Parfois je déborde un peu trop, de motivation, d'envie, et donc de force, et il faut s'économiser parce que parfois on s'épuise. Bêtement en plus. Mais c'est aussi la fougue de la jeunesse, apprendre à gérer son énergie débordante. Et il faut savoir gérer les temps faibles aussi. En sport, il y a des moments où la motivation baisse, et c'est vrai qu'il faut savoir l'organiser, cette énergie, l'équilibrer. C'est comme quand on court un marathon. J'ai pu l'expérimenter en liste, puis au BDS, je suis parti comme une balle et puis les confinements m'ont ralenti. Et finalement Dieu merci car j'étais parti comme un dingue. Je passais mes journées au campus, de 8 à 22h. Les admissibles m'ont appris à gérer l'énergie, mettre des limites sans mettre en péril le projet et son aboutissement. »

Le champion sportif représente de fait un symbole héroïque du modèle contemporain du culte

³⁷⁹ <https://www.tbs-education.fr/tbs/decouvrir-tbs/mission-vision-valeurs/>. Consulté le 08/08/2023.

³⁸⁰ <https://executive.em-lyon.com/Early-makers2>. Consulté le 08/08/2023.

de la performance³⁸¹ dans la société de compétition, celui qui, par ses propres forces, a mérité de gagner de manière égalitaire vis-à-vis de ses adversaires, puisque la compétition sportive marie justice et concurrence (Ehrenberg, 1999, p.44). L'idée sous-jacente au spectacle sportif rejoint la croyance posée par les élèves qui arbitrent puis recrutent en associations : tout individu peut sortir du lot, de la masse anonyme, par sa capacité à prendre des risques et par sa propre performance même s'il n'a pas eu « la chance d'être bien né ou d'être le fils de » (Ibid., p.85), même s'il n'est « ni héritier, ni assisté » (Ibid., p.91). Cette idéologie trouve du sens dans une culture gestionnaire puisque la compétition sportive et la compétition industrielle se nourrissent des mêmes symboles et du même langage (Cousin, Op.cit., p.210) ce qui crée un lien fort entre sport, aventure et entreprise, terreau de nos entreprises d'après Ehrenberg (Op.cit.) et, des associations intra-écoles dans notre enquête.

Cette hyperaction ne semble pas inconnue pour les ex-préparationnaires. Si l'on écoute et analyse le discours des élèves passés par ce cursus, c'est la « disposition pragmatique » (Darmon, 2015[2013], Op.cit., p.187) dans l'apprentissage qui a été gardée au dépend de la « disposition scientifique » (Ibid.), précisément parce que la « réflexivité scientifique » (Ibid, p.198) a été avant tout mobilisée au service des concours, des « recettes » qui fonctionnent bien pour réussir – gagner –, en fait, au service d'une performance de soi dans le processus. Ainsi, l'appropriation du savoir en soi, dans un rapport moral et esthétique qui pourrait aider à penser le monde et sa propre existence, n'a que peu droit de cité en associations. Par contre, l'hyperaction intellectuelle est ici réactivée sur une modalité de performance de soi. L'activité préparatoire « *sans limite* » et pour la « *performance* » apparaît comme l'autre face d'une même pièce. Face à ce phénomène d'incorporation partielle, la majorité de cette tranche de la population, masculine ou non, arrivant par la « voie royale » se trouve finalement en cohérence avec certaines valeurs structurant les dispositions managériales à y construire, comme le relatent les élèves.

Eléonor relate : « *En fait, la prépa, c'est plus un travail constant qui n'est jamais terminé, ce n'est pas des exercices à rendre. C'est de la lecture, de la lecture, et fichier des bouquins à l'infini, et en fait travailler ses connaissances, et toujours approfondir plus ses connaissances, mais il n'y a pas de limites.* »

Marc explique : « *en prépa, c'est un mode de vie et un mode qu'on active pendant deux ans qui est tellement particulier, dans lequel la vie sociale est sacrifiée pour performer académiquement, mais je sais que nos objectifs, pendant deux ans nos objectifs ne sont qu'académiques, que académiques (...) quand on arrive en école eh bah voilà, les objectifs ils sont multiples, ils sont plus académiques, ils sont aussi associatifs, sociaux, sportifs, ils sont multiples et ça c'est vrai que c'est super intéressant !* »

Cela confirme l'hypothèse d'un *continuum* entre les classes préparatoires et les grandes écoles avancée par Frédérique Pigeyre (1986), l'objectif ultime de ces deux phases de formation étant

³⁸¹ D'après Aubert, dans le dictionnaire, le terme de performance s'est inscrit dans le champ de l'activité humaine, et plus précisément celui des résultats sportifs, en 1876 (Aubert, 2006, p.340).

« l’acquisition des attributs des cadres » (Ibid., p.245). Finalement, l’activité intellectuelle de haut niveau de la classe préparatoire, bien qu’en apparence celle-ci « soit précisément dans sa définition une activité dite sublimatoire » (Dejours, 2014, Op.cit., p.105), peut être mobilisée à une fin bien différente, comme le relate ici Benoit dans un rapport utilitaire et stratégique, qui rappelle bien la « disposition pragmatique » incorporée par ce fils de chef d’entreprise et d’enseignante :

« La philo, j’ai eu de très bonnes notes au bout du compte, mais c’est parce que j’avais en quelque sorte “hacker³⁸²” le concept de la philo. En fait on avait des thèmes, et donc j’avais rédigé des dissert types que je ressortais à chaque fois. Effort minimum, résultat maximum entre guillemets ».

La modalité d’activité pour intégrer les associations est aussi caractérisée par un rapport au temps effréné – « on ne s’arrête jamais ». En effet, les étudiantes et étudiants partagent l’impression d’une accélération dans le temps social combiné à un étirement du temps vécu.

Marc, venant de CPGE EC précise : « ça va vite et en même temps, en une semaine passée avec eux (les autres élèves de l’association) j’avais l’impression que ça faisait un mois qu’on était ensemble. »

Félix, issu d’une voie similaire à son camarade, s’accorde : « on a fait tellement de choses... j’ai l’impression que 15 ans se sont écoulés, ou que j’ai vécu 15 vies à NEOMA. Alors qu’avec la prépa, bah il y a qu’une vie, tous les soirs c’est la même chose, tu rentres dans une routine en fait. Alors que là, à NEOMA, eh bah pendant deux ans, c’était du 300 à l’heure. »

Cette sensation peut se comprendre comme l’apprentissage, en pratique, du paradoxe contemporain souligné par Rosa (2010) concernant le processus d’accélération propre au capitalisme : le rapport au temps est vécu comme accéléré car la vitesse augmente pour chaque tâche accomplie, mais le temps disponible gagné par cette accélération est réduit puisque croît le nombre d’activités (De Gaulejac, 2018, p.44), activités proposées au sein de l’espace associatif et pratiquées par les élèves. Dans cette perspective, l’expérience collective est resserrée sur un temps court mais intensifiée par la multiplicité des événements.

Aussi, le temps est à l’urgence, comme le relate Clémence, issue de CPGE EC, de manière saccadée, qui donne le ton de ce rapport temporel : « on n’a pas le temps durant l’école de savoir qui on est car ça va vite, tu dois tout faire tout de suite, tu es à 1000 à l’heure, tu n’as jamais le temps pour soi et si tu le prends tu rates des choses (...) on passe d’un rythme extrême à un autre après la prépa, on n’a pas le temps de prendre son temps ». Cette urgence, que l’on a déjà relatée comme participant à la formation scolaire des élèves (Chapitre précédent) est caractéristique de « l’individu hypermoderne » : il est « débordé de sollicitations, sommé d’être toujours performant, talonné par l’urgence, développant des comportements compulsifs visant à gorger chaque instant d’un maximum d’intensité » (Aubert, 2004).

³⁸² C’est-à-dire pirater, détourner. S’utilise dans le monde informatique pour contourner les protections, la sécurité d’un logiciel notamment.

En classe préparatoire, les élèves sont déjà entraînés à gérer ce rapport au temps car il « ne doit pas être perdu et la moindre minute peut compter » (Darmon, Op.cit., p.38) que ce soit dans le suivi des cours ou la gestion des devoirs, rappelé à l'ordre régulièrement par les enseignants.

Prune : « *En stage, quand j'étais stimulée parce que pression de son tuteur, parce que deadline, et que là ce n'est pas nous, qui devons nous mettre nos propres objectifs mais on doit rendre des comptes à quelqu'un comme en prépa, et bah on a tout de suite des automatismes qui reviennent.* ».

2.1.2 « Covid Fight Club » : une hyperaction proclamée révélée par la crise sanitaire

Durant le confinement, l'hyperaction comme norme dans la sélection a été mise en lumière. De fait, l'institution soutenue par certains élèves, et ces mêmes élèves accompagnés par l'institution, se sont saisis de l'évènement de crise comme une « épreuve » au sens de Boltanski et Thévenot (1991) : le virus est devenu un ennemi contre lequel on se bat, la crise et ses conséquences, un défi, un challenge à relever, et la situation, ainsi une possibilité de manifester la grandeur institutionnelle et groupale. En effet, nous avons noté une rhétorique partagée par les différentes écoles sur leur sites, inscrite dans une dynamique offensive (Chapitre 1, II.4)). Avec une focale sur l'hyperaction, cela s'est notamment traduit par la mobilisation d'un vocabulaire guerrier, imposant une perception agonistique du monde, les écoles se posant en tant que groupes humains puissants, opposant principal du virus, participant activement à cette nouvelle épreuve. Le vocabulaire de l'excellence, avec le « *challenge* » et le « *défi* », y est apparu récurrent, le défi étant à la fois « une action de provoquer quelqu'un à une compétition » et un « refus de s'incliner devant l'autorité de quelque chose ou de quelqu'un »³⁸³. Pour exemple, le site de l'ESCP a utilisé des notions telles que le « combat » et la « résistance » et a choisi de présenter un directeur d'établissement mettant en scène, à la manière de notre Président de la République lors de cette même crise, son école qui se « bat contre le virus » (« *fight against the virus* ») se rangeant par-là au niveau d'un concurrent direct de celui-ci, contre lequel l'établissement pourrait gagner. Des étudiantes et étudiants de cette école ont par ailleurs, dans la lignée, créé un réseau social du nom de « Covid Fight Club » pour soutenir des producteurs et entreprises en difficulté³⁸⁴.

Annexe 7.13 : Vidéo du directeur de l'ESCP, campus de Paris – *annonce en mars 2020 la création de la plateforme « Help for Heroes » et « Covid Fight Club »*. Consulté en septembre 2022³⁸⁵

C'est toute la communauté étudiante qui a été invitée à suivre cette logique opportuniste, celle de traiter l'évènement comme exploitable, donnant accès à de nouvelles ressources pour leur(s) futur(s) recruteur(s). L'évènement a donc été réapproprié dans la performance, apparaissant comme un espace d'acquisition de compétences innovantes. Fabien, membre du BDS d'Audencia Nantes raconte :

« *C'était un défi par jour, c'était pour renforcer la cohésion des associations en fait.*

³⁸³ <https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9fi> .Consulté le 08/08/2023.

³⁸⁴ https://www.lepoint.fr/palmares-grandes-ecoles/coronavirus-etudiants-de-grandes-ecoles-ils-aident-des-entreprises-en-difficulte-15-04-2020-2371580_3587.php .Consulté le 08/08/2023.

³⁸⁵ <https://www.facebook.com/ESCPExecEd/> Lien consulté le 16/09/2023.

Donc chaque jour on lançait un défi, par exemple le défi du premier jour, c'était de faire dix pompes dans l'endroit le plus insolite possible que vous trouvez. Et du coup chaque asso a fait sa vidéo prod et l'a posté dans les commentaires de notre groupe de promo... »

De fait, pour ces élèves, l'arrêt de l'activité renvoie à un arrêt de leur mode de vie et donc de la vie – c'est « vide », c'est « 0% » – dont elles et ils ont développé une forme de « dépendance » (Eléonor, ayant fréquenté une « grande » classe préparatoire qu'est Henri IV (Paris), parle de « décrocher » comme on le dirait d'une addiction). Félix, président du BDS de son école, nous explique :

« Ça nous a vraiment mis un coup d'arrêt monumental, parce que pendant 2 mois il y a plus de vie, il n'y a plus rien, on ne fait plus rien, on se confine. »

Et Lison, responsable communication de son Bureau associatif, reprend de plus belle :

« Je pense que la vie de listeux est très intense, c'est une vie d'asso, de sport, de liste, une vie à 120%, et d'un coup, net, on est coupé et c'est 0%. Et c'était horrible. »

Ce phénomène se retrouve chez les étudiantes et étudiants qui quittent leur association pour leur départ à l'étranger en deuxième année, par exemple, comme c'est le cas d'Eléonor :

« C'est assez difficile parce qu'en fait on est un peu obligés de décrocher de tout ça. Et c'est vrai que moi j'étais vraiment la tête dans le guidon dans tous ces trucs associatifs. Et il y a un peu un truc sur ça, on dit tous "on va avoir une petite dépression après le 1^{er} semestre de MI", parce qu'on a terminé une phase importante de notre vie d'école (...) Donc il y a toujours une phase de... de vide. Je ne m'étais pas retrouvée seule avec moi-même depuis longtemps ! »

Plus largement, au-delà de la période de crise vécue par les élèves, le rapport au temps en association est combiné d'une logique sportive dans la performance. Cette activité frénétique s'inscrit donc dans une consommation excessive, du/de son temps d'abord, mais aussi de soi.

2.1.3 Une hyperconsommation de soi genrée : alcool, sommeil, sexualité

Fabien, ex-CPGE EC qui raconte aimer chasser et souhaiter, peut-être, se réorienter vers une carrière militaire, déclare : *« on a un rythme de vie hasardeux, les temps de sommeil et les quantités ingérées ne sont clairement pas recommandés par l'OMS (rires). On le sait ça fait partie du truc. »*

Comme d'autres élèves mais de manière d'autant plus exhibée, Fabien me parle spontanément de la consommation importante d'alcool et de l'absence de repos engendrés par la vie estudiantine dans l'espace associatif, sur un ton humoristique qui frôle la vantardise. Ce sont deux pratiques normalisées et soutenues dans cet espace puisque la manière d'être sociale proclamée est celle d'un « ethos hédoniste » (Masse, Op.cit.) pour toutes et tous, visible auprès du collectif et fait « au nom de la communauté ». Notons ici que déjà, celles et ceux qui ne consomment pas d'alcool pour des questions culturelles et religieuses sont hors norme. Ce rapport excessif apparaît comme un outil d'affirmation de cette jeunesse, et revient comme une manière de s'amuser et/ou de finir la crise d'adolescence suspendue avant les concours.

L'enivrement qui peut mener jusqu'au coma éthylique, que l'on nomme plus couramment « *binge drinking* », apparaît comme une forme moderne de rituel de passage à l'âge adulte. Dans cette perspective, l'ivresse excessive est « une manière de substituer à la dépendance des parents une nouvelle dépendance », celle de l'alcool (sur Lévy³⁸⁶ cité dans Cazzadori et Ballery, 2014, p.155), et permet une possible « mort symbolique » d'un état antérieur pour « renaitre à son nouveau statut » (Godeau, Op.cit., p.125) – celui d'intégré associatif ici. « *Boire comme un taré* » (Fabien) serait donc une manière de se soumettre au nom de l'« enveloppe groupale » (Anzieu, Op.cit.), d'appartenir à un collectif, et de faire l'expérimentation de l'autonomisation de soi, mais par l'excès.

Les filles, comme Alix, adhèrent moins à cette pratique : « *les gens sont obligés de boire pour s'amuser, et ça je trouve ça moche* ».

L'excès valorisable est alors investi dans l'hyperaction et le manque de sommeil plutôt que dans l'alcool. Clothilde, responsable communication du BDE, relate :

« Eux, ils étaient extrêmes parce qu'ils buvaient beaucoup. Moi j'étais extrême parce que je ne dormais pas. Pour monter une vidéo par exemple toute une nuit, c'est un peu excessif aussi, c'est un ... on peut me dire "mais tu es complètement excessive !", mais j'étais excessive sur d'autres trucs, je me donnais à fond pour monter ces vidéos toute la nuit ».

Dans ces mêmes échanges, les étudiantes et étudiants restent plus discrets sur d'autres comportements illégaux ou démesurés, telles que la prise de drogues ou la sexualité débridée sous forme de « conquête », qui m'ont pourtant été relatés par des informateurs ayant fréquentés les bancs de ces établissements, en-dehors de l'enquête sociologique, et qui sont rappelés par certains travaux sociologiques (Pigeyre, Op.cit., Masse (Op.cit.³⁸⁷). Certaines étudiantes en donnent à voir l'existence en pointillés, lorsque le cadre de la rencontre en face à face semble suffisamment sécurisé pour en exprimer quelques mots, comme le fait Alice :

« J'avoue, il y avait un mec qui était un grand séducteur, qui avait couché avec plein de filles, tout le monde le trouvait génialissime, par contre son équivalent en fille, elle était mal vue. Mais ce qui est fou aussi c'est que même moi je... enfin ce sont les filles qui entretiennent ça, pas que les mecs ».

La sexualité est de fait un sujet de tension. En effet, elle illustre plus largement une asymétrie dans les rapports entre les hommes et les femmes dans l'espace associatif puisqu'elle est un « marqueur de virilité » et « une source de prestige » chez les hommes tandis que « les femmes sexuellement actives sont stigmatisées » même par leurs paires (Subramanian et Suquet. Op.cit., p.16), comme le manifeste Alice précédemment. Les drogues aussi symbolisent un sujet épineux, puisqu'elles renvoient à un univers de la dépendance, de la faiblesse d'esprit et de la fragilité du corps humain.

³⁸⁶ Voir : Lévy, R., (2014). Qu'importe le nombre de flacons... pourvu qu'on ait l'ivresse. *Analyse Freudienne Presse*, Vol.21, N°1, 195-201.

³⁸⁷ Masse précise que « transgresser les règles de conduite qui en temps normal s'imposent à lui ; c'est le cas en particulier des normes régissant la sexualité dont l'effet est celui de la transformation de l'identité sociale des élèves de première année » (Op.cit., p.108).

Mais plus largement, la boisson à outrance et le manque de sommeil, la sexualité débridée ou l'exhibition de soi autant que la participation aux chants potaches et paillards (Godeau, Op.cit., p.181) sont des caractéristiques « socialement construites comme masculines », qui correspondent notamment à une masculinité populaire décrite par Guyon sur les « supporters ultra » d'Auxerre : « engagement viril des corps, endurance à l'alcool, participation aux blagues sexistes et homophobes » (Guyon, 2007, p.95³⁸⁸ cité dans Gabriel, 2021, p.79). Notons que les médias donnent à voir cette culture vécue de manière parfois violente, lorsque des événements débordent ou que certains élèves prennent la parole³⁸⁹, et semblent de fait d'autant plus s'imposer dans les associations sportives³⁹⁰. En effet, tous les BDS rencontrés organisent des compétitions sportives inter-écoles dans lesquelles des chants virils côtoient des *pompom girls*, comme le raconte Sarah³⁹¹:

« Tu as les pom pom girls, les rugbyemen. C'est très cliché. Très très cliché. Après les filles elles adorent, être en pom pom girl. »

La réification des femmes, sous couvert d'un humour potache supposément politique, transmet et reproduit des stéréotypes de genre et participe à construire un « ethos viril » (Boni-Legoff, 2013) que l'on retrouve comme une norme professionnelle dans certains secteurs prestigieux qui seront intégrés à la sortie de l'école, notamment le conseil (Boni-Le Goff, Ibid.). C'est ce que nous relate Benoit, qui a déjà mis un pied dans le monde de l'entreprise bancaire :

« En fait pour moi ce stage en conseil ça a été 6 mois de vacances, dans un univers ultra machiste et ultra sexiste où ça faisait que des blagues de cul, de cul, et de cul. Et moi c'est vrai que dans l'ambiance rugby... je connaissais. »

Ce virilisme n'empêche pas les filles désireuses de participer à l'intégration de s'inscrire dans une forme de transgression des règles précédentes, et d'accepter le « *sens de l'effort* », pour reprendre le terme de Clémence (citée p.254), à travers la mobilisation de la dimension sexuelle de leurs corps. Elles acceptent ainsi tacitement cette forme de réification, et par là, de la dimension masculine instituée par la socialisation, pour marquer leur appartenance. Lancelot rappelle que

« La JE de l'EDHEC est très particulière, elle est dans un état d'esprit... en soirée, un peu, comment dire... ils vont en soirée avec des rangers et des treillis, et ils sont un peu dans le délire militaire, car "il faut être quelqu'un de dur en école". La course croisière EDHEC, eux aussi sont en treillis avec des rangers, et les filles sous leurs vestes d'association, car les vestes d'association sont très importantes, en soirée, sont top less avec du scotch sur les seins. Tandis que celles de la JE ont juste un soutien-gorge. »

³⁸⁸ Guyon S., (2007). Supporterisme et masculinité : l'exemple des Ultra à Auxerre. *Sociétés & Représentations*, Vol.24, N°2, 79-95.

³⁸⁹ Voir par exemple les articles suivants : Echchihab C., 2019, « Deux ans après #MeToo, où en sont les grandes écoles de commerce ? », Les Echos Start, 4 octobre 2019 ; Raïs I., 2020, « Humiliations sexuelles, homophobie, sexisme : voyage au sein des grandes écoles de commerce françaises », Mediapart, 6 janvier 2020 ; Un collectif d'ancien-nes et actuel-les étudiant-es des grandes écoles de commerce françaises, 2020, « "Nous aussi" : lettre contre le sexisme, l'homophobie et le racisme dans les grandes écoles de commerce », Libération (site web), 16 janvier 2020 ; Raybaud A., 2021, « La « culture école de commerce » dans le viseur », Le Monde, 7 janvier 2021.

³⁹⁰ Cité dans NBP.5.

³⁹¹ Voir sur la page Facebook de l'association de l'école : <https://www.facebook.com/PompompelupNeomaBSReims/>. Consulté le 08/08/2023.

En ce sens, les filles qui jouent le jeu viril piétinent leur propre modèle identitaire de genre pour adopter le modèle masculin dominant dans l'espace associatif, et font alors preuve de « virilité » (Le Feuvre, 2008, p. 323). Les hommes, eux, surenchérisent en paroles et en actes pour répondre à la norme masculine pressurisante. Ainsi, les stéréotypes de genre sont à l'œuvre et portés collectivement par les hommes et les femmes, et renforcent la hiérarchisation produite au sein de l'espace associatif et les rapports sociaux de sexe, inégalitaires. Ces stéréotypes participent à la constitution de l'identité partagée d'étudiant de « grande école de commerce ».

Ce rapport à la consommation de soi se traduit aussi par l'exposition d'une souffrance maîtrisée, que la classe préparatoire, de nouveau, permet d'acquérir.

Séléna et Louis, cités ci-après, l'évoquent à travers les verbes « *avoir mal* », « *se prendre une claque* », « *se faire mal* » pour la douleur physique et les termes de « *dur* » et « *cravacher* » pour la souffrance mentale –, et le plaisir associé à la maîtrise de celle-ci – « *je commençais vraiment à aimer* », « *j'ai envie de me challenger* » – dans une visée performative et pour la réussite – « *c'est pour le mieux* ».

Séléna : « *Alors moi j'ai moins bien vécu ma prépa, moi j'ai eu beaucoup plus de mal, mais derrière j'en suis ressortie peut-être plus forte mentalement. Et aujourd'hui je me sens finalement apte à me lancer dans des projets toute seule, sans avoir forcément besoin d'aide. Et puis justement, ça m'a permis d'avoir beaucoup plus confiance en moi. On se prend une claque, certes, mais parfois c'est pour le mieux.* »

Louis : « *j'arrivais à un stade où je commençais vraiment à aimer, pas seulement découvrir mais approfondir et voir des choses dures, et maîtriser ces difficultés. Et ça je trouvais ça vraiment intéressant. Et c'est pour ça aussi que j'ai cubé, c'était un challenge intellectuel, tu cravaches vraiment (...) je n'ai pas la nostalgie de me faire mal, comme en prépa, mais j'ai envie de me challenger* ».

Ainsi, l'abus d'alcool tout comme l'hyperaction et le « faire n'importe quoi » qui se solde nécessairement d'une grande fatigue, s'inscrit dans une recherche de dépassement de soi. C'est une manière d'affirmer sa puissance et son invulnérabilité. Ces « camarades » associatifs peuvent être alors entendus au sens historique comme des combattants qui partagent la même chambrée, et qui, pour tenir sur le champ de bataille associatif, puis professionnel, ont besoin de « carburants » : alcool, drogues, pour réussir à ne pas dormir plusieurs jours d'affilé. Boire devient un « défi permanent à s'élever et se dépasser sans cesse » ainsi que de dépasser les limites de l'admissible (Masse, Op.cit., p.108), ce qui rend exceptionnelle l'expérience, « hors du commun » dans le cadre proposé par l'espace associatif, et extraordinaires, les relations qui s'établissent en son sein. Ce mode d'être rend possible, toujours et encore, la mise en performance de soi, à la manière des cadres, qui, face à la construction de leur propre carrière dans un univers en compétition, cherchent à entretenir leur performance et les rencontres sociales pour se sécuriser sur des épreuves qui assureraient leur carrière (Cousin, Op.cit., p.227-228), ici associative.

La performance devient ainsi un but en soi car l'esprit de conquête guide les actions

individuelles et chacun doit faire l'exploit de réussir à devenir quelqu'un par son action personnelle dans l'univers associatif. Comme le rappelaient les élèves dans notre encadré d'observation, ce qui compte ici est de confronter les nouveaux arrivants au(x) challenge(s), pour que celles et ceux-là découvrent le plaisir de prendre des risques, qu'elles et ils soient poussés à faire de leur acte un exploit, à chercher à être performant, peu importe la finalité et sa légitimité, la visée étant de tester où se placent les propres limites de chacun, et celles du groupe.

Ce mode d'être au monde peut devenir, au-delà de l'engagement associatif, un mode d'emploi pour le parcours en école puis pour la vie, comme le fait Louis, ex-CPGE EC, fils de commerciale dans le secteur de la santé et d'un entrepreneur, qu'il souhaite imiter professionnellement à la sortie de ses études :

« Quand on arrive à NEOMA on se rend compte que le parcours de l'école est un outil pour aller le plus haut possible, arriver le plus vite à atteindre son objectif, son horizon, pour le repousser ensuite. Et là ce qui m'intéresse beaucoup c'est que je me rends compte que c'est là, une certaine exaltation »

L'intégration dans les associations est possible par l'acceptation de pratiques excessives, effectivement genrées, puisque les femmes ne sont pas attendues au même endroit que les hommes, qui usent plus fortement et directement de la limite de leur corps (par la boisson, par la sexualité) et manifestent leur performance de manière ostentatoire pour prouver leur capacité à faire partie de cet univers. Les femmes restent plus discrètes dans la performance – en étant dans l'hyperaction – ou s'adaptent plutôt aux codes masculins. Ainsi, l'espace associatif semble mu par des logiques professionnelles propres à certains secteurs rejoints par les élèves de ces écoles, ceux de la « voie royale » et plutôt masculins, tels que les secteurs du conseil (Boni-Legoff, Op.cit.) ou de la banque (Schoenberger, 2022), dans lesquels la dévotion à l'organisation combinée à la mise en danger de soi – et l'évitement d'une prise en compte de son intégrité physique et mentale – est valorisée et permet la promotion professionnelle³⁹².

2.2 Tester les limites : transgression et illégalisme

Aussi, les étudiantes et étudiants intégrés dans l'espace associatif apprennent à jouer avec les règles du droit dans la *praxis* : elles et ils testent alors les limites. Elles et ils prennent des risques pour eux ou pour les autres, avec l'alcoolisation collective que la fête hebdomadaire et son « open bar » institutionnalisent, mais aussi ce qu'elle permet : repousser les limites usuelles dans les pratiques, telles que le fait de « saccager » des appartements ou des salles privées louées pour une soirée. Sarah confesse :

« Tu étais obligée d'organiser des soirées chez toi, et inviter les deuxièmes années, qui en gros saccageaient ton appartement. Et tu étais obligée de le faire. (...) Euh et ensuite, il y avait des sortes d'épreuves. Ils t'appelaient la nuit, ça s'appelle des "nuits surprises", tu ne savais jamais quand. Et ils t'appelaient la nuit, et tu devais genre boire, faire des trucs

³⁹² On notera d'ailleurs que pour Schoenberger, le prestige, le goût du risque et de l'épreuve dont le résultat est incertain ainsi que l'appétence pour la pression qui caractérisent l'habitus des banquiers d'affaires dans leur activité doit se comprendre au regard de leur parcours scolaire, notamment en classe préparatoire. Il précise : « Sortis victorieux de la classe préparatoire, les banquiers rejouent, professionnellement, la scène qui a autorisé leur distinction scolaire, et donc leur éléction sociale (...) l'expérience des fusions-acquisitions s'apparente à un prolongement du rapport intensif au travail vécu en classe préparatoire. » (Op.cit., p.119).

sans t'arrêter... »

Les pratiques sont mêmes régulièrement et explicitement illégales : ainsi, notoirement, les « open bars », comme le bizutage persistent dans ces écoles alors qu'ils sont interdits par la loi. Certaines peuvent tutoyer des pratiques condamnées pénalement, comme la mise en danger de la vie d'autrui ou le rapport sexuel non voulu, notamment. En ce sens, les pratiques associatives sont proches des « jeux périlleux » (Le Lay, 2023, p.70) déployés par les travailleurs, qu'ils soient ouvriers du BTP, opérateurs de conduite dans la pétrochimie (C. Dejours, Op.cit.) ou pisteurs-secouristes en montagne (Duarte et Gernet, 2016). A la différence notable qu'ici, l'activité n'est pas affectée par une peur liée à l'exécution des tâches mais plutôt à l'appartenance – ou non – au groupe social, qui permet à la fois l'acquisition d'une identité partagée et le sentiment de profiter suffisamment de son expérience coûteuse. De nouveau, les femmes semblent devoir consentir plus fortement aux règles, cette fois à celles qui se rapportent à cette légalité proclamée par les 2A, puisque les tâches sont « *impossibles à refuser si tu veux lister* » (Sarah, précédemment citée).

Ce rapport aux limites renvoie ainsi à la constitution d'une transgression (Barrault-Stella et Spire, 2017) spécifiques au champ d'une élite, que ces élèves sont, de fait, voués à intégrer. Dans cette perspective, la transgression en école de commerce apparaît comme une forme d'apprentissage de la « délinquance en col blanc » (Sutherland, 1940), à une échelle moins étendue en termes de criminalité que celle étudiée sur les actifs des classes supérieures aux Etats-Unis (Ibid.), mais pour laquelle l'impunité dont ces cadres bénéficient s'inscrit dans un registre similaire à celui de ces jeunes – un acte déviant dans leur activité quotidienne – et un cadre en proximité – au sein de l'organisation pour laquelle elles et ils sont engagés, ou en tout cas dans laquelle elles et ils sont ici investis. Par ailleurs, la littérature rappelle que dans des « grands » établissements proches des écoles étudiées, la socialisation au droit est caractérisée par un rapport utilitaire aux règles juridiques. Par exemple, on forme les centraliens aux « ficelles du métier » de dirigeant en leur apprenant à s'orienter dans la « vie des affaires » grâce à la capacité à jouer « sur et avec les règles » pour satisfaire des objectifs entrepreneuriaux et managériaux (Derouet et Thivet, 2015). Dans cette perspective, les élites, qu'elles soient économiques, politiques, ou militaires, font du secret une règle intra-communautaire permettant de déroger et désobéir sans conséquence (Barrault-Stella et Spire, Op.cit.³⁹³). Le secret qui a une place fondamentale dans l'intégration d'une liste associative officialisée en lice prend alors un nouveau sens : la capacité chez les élèves à taire leur implication dans la prise de pouvoir d'un collectif en cours de création sur le collectif plus large des autres étudiantes et étudiants en concurrence est un critère de sélection dans l'espace associatif autant qu'un élément d'apprentissage, par la pratique même de celui-ci. Puisque l'objectif est d'apprendre à « arranger » les choses dans un entre soi, pour prouver la légitimité à s'inscrire dans un groupe hors du commun, il faut savoir taire les informations cruciales au bon déroulement des actions, à la bonne atteinte des objectifs visés par et pour le groupe.

2.3 Tester ses et les limites... jusqu'à la limite du convenable

Certains dont la socialisation est trop lointaine de celle de l'espace associatif de l'école ne

³⁹³ En référence à Mills, C., (1956). *The Power of Elite*.

comprennent même pas ces pratiques, tout comme les personnes extérieures (parents, amis) qui apparaissent étonnées à l'écoute des récits sur celles-ci, et desquelles les élèves intégrés ont dévié.

Younès, un des quelques élèves alternants et boursiers que j'ai rencontrés, diplômé d'un DUT de gestion et qui vient d'une famille musulmane, ne boit pas. Il n'est pas « *réticent* » à la boisson, ni « *méprisant* » de celles et ceux qui en consomment mais trouve « *limite* » l'attitude désinvolte de ses camarades qui viennent en cours encore alcoolisés de leur soirée :

« Si tu arrives à te prendre une cuite et que le lendemain tu es opérationnel, moi il n'y a aucun souci (...) mais quand je vois que tout le monde vient à la pause à 10h30 au lieu de 9h, quand je vois que les gens dorment en cours, quand je vois que les gens, leur haleine sent l'alcool encore, moi je trouve ça limite. ».

Younès nous montre ici comment deux mondes, celui de celles et ceux qui entament une carrière associative, et celui de celles et ceux qui ne participent que peu à cette vie en marge de la scolarité, excessive et nocturne, se croisent dans l'espace scolaire sans se comprendre, et se dissocient au fil des mois.

Et c'est précisément parce que « *c'est limite* », pour reprendre le terme d'Younès, que c'est toléré et soutenu. De fait, les étudiantes et étudiants sont voués à se soumettre à des performances d'alcool, de sommeil, de fête, de danse, d'humour, et à s'en rendre visibles, mais dans un subtil équilibre, car la représentation de soi a ses limites : d'un côté, celle de l'humiliation ou de l'embarras – et l'on retrouve ici la conceptualisation goffmanienne, qui décrit le *performer* comme un acteur social souhaitant réduire toute possibilité de honte subie dans l'interaction ce qui le conduirait à tendre vers l'évitement des risques de scandale (Goffman, 1975[1963], Op.cit., p.163 et 1991[1974], Op.cit.) – de l'autre, celle de la mise en danger, de la faute impactant le groupe voire l'institution et potentiellement de l'exclusion. Celui qui fait l'erreur de « *trop forcer* » ou de « *trop en faire* » est voué à sa perte sociale dans l'espace associatif. Adopter le rôle de novice, c'est certes se sacrifier, tester *ses limites* et *les limites*, tout en sachant néanmoins s'arrêter – et en fait maîtriser – ce rôle. Eléanor, socialisée à la performance scolaire et dont le père est cadre-manager, relate :

« Il y a aussi beaucoup de gens où tu vois bien que ce n'est pas naturel. En fait on essaie de lutter un peu contre l'hypocrisie des gens qui viennent parce qu'ils sont pas passionnés par le truc mais qui veulent juste une asso, ou le statut, ou je ne sais pas. Et pour lutter contre ça, si on sent que c'est faux, ou que c'est trop forcé, ou aussi quand on sent que la personne veut trop en faire pour rentrer dans l'asso. Il y a aussi cette erreur-là, de vouloir monopoliser la conversation, ou alors pas laisser la place aux autres. Et ça c'est un peu rédhibitoire par exemple ».

Sans le mélange subtil d'intérêt et de détachement, le candidat est dans « *l'erreur* » : il met à jour le fait que ses comportements ne sont pas « *naturels* », et il tombe dans « *l'hypocrisie* », le « *faux* ». En plus de faire tomber son masque, le mythe de la naturalité porté par les intégrés est alors ébranlé, ce qui est « *rédhibitoire* ».

C'est donc avant tout dans une démesure gérée individuellement – tester *ses limites* à la limite du convenable – qu'il faut comprendre les propos de Simon, observateur de la vie associative dont il est partiellement intégré (dans une petite association de jeux, et en alternance), qui

compare la consommation des élèves en école de commerce à celle des écoles d'ingénieurs :

« En école de commerce, il va y avoir beaucoup de gens qui vont beaucoup boire (...) En école d'ingé ça boit beaucoup plus, enfin, ça boit pour se mettre dans des états avancés » et de conclure : *« Là-bas, ils sont vraiment là pour se lâcher »*.

Par ailleurs, ce jeu avec les règles a des limites, au-delà de son propre corps et de celui des autres, car l'objectif est de savoir jouer avec elles sans non plus entacher son image auprès des élèves hiérarchiquement au-dessus, comme le relate Julie, intégrée comme présidente dans le BDS de son école : *« on a un respect naturel pour eux, et peur aussi »* en parlant de la transgression par rapport aux règles de confinement.

« Mais en fait, comme c'est officieux, on ne pourra jamais nous mettre de contraintes, genre pénalement, tu vois ? Mais si les "anciens" l'apprennent, ils vont avoir une vision de notre asso genre "ok, eux ils se foutent un peu de notre gueule, on peut rien faire [en termes de sanction] mais ils se foutent un peu de notre gueule". Donc il vaut mieux qu'ils nous voient bien, qu'on respecte les règles, comme ça, quand on pourra faire des évènements, ils seront là. »

Ainsi inscrits dans la norme et dans une idéologie de maîtrise de soi soutenue par les étudiantes et étudiants en activité associative, ces écarts, lorsqu'ils deviennent explicitement violents, sont pensés dans une ambigüité. L'autre est à la fois un individu tout puissant et un individu potentiellement friable, lorsqu'il ne connaît pas bien ses limites. Cette vision de l'être, qui s'inscrit pleinement dans celle soutenue par le dispositif de recrutement par les savoir-être, renvoie effectivement à une responsabilité individuelle, parfois dangereuse car redoutable pour les victimes.

Nous pouvons prendre l'exemple de l'atténuation par Louis des conséquences sociales violentes étant donné l'objet associatif de départ, loin de s'inscrire dans celles-ci, ou encore la nuance apportée aux violences sexuées par Hortense, au regard de la question épineuse du « consentement ».

Louis, impliqué dans quatre associations sur son campus, lorsque nous abordons le sujet des débordements dans la vie associative, notamment à travers l'exemple concret d'un accident physique d'un camarade lors d'une soirée organisée par le BDE de son établissement, exprime son ressenti :

« On a tendance à dramatiser autour de l'information en insistant que c'est l'excès, c'est la débandade, et les personnes qui ont travaillé sur ces projet-là, lorsqu'il y a eu des accidents, ça part de bonnes intentions, ça part de bons projets, et c'est vraiment chouette ! »

D'après lui, ces débordements ne sont pas blâmables car non volontaires : au départ, les élèves ont de « bonnes intentions » inscrits dans des « bons projets associatifs », ce qui les déchargent de leur responsabilité.

Hortense, elle, a des difficultés à nommer le fait d'agression sexuelle précisément parce qu'elle émet des doutes sur le possible consentement d'une de ses camarades dans l'acte sexuel subi :

« Alors il y a le weekend d'intégration, et en fait il y avait eu un truc trop glauque, une fille qui s'était fait à moitié violée, moi j'avais passé un bon moment avec mon groupe d'amis, il faisait beau, on était allés à la plage, mais ça m'avait marqué. Bon ça c'est des histoires...(silence)

M : Si tu veux bien m'en dire plus, ça m'intéresse, personne ne me parle de violences sexuelles, tous les étudiants que j'interroge ont des doutes, connaissent des rumeurs, ou disent ne rien voir, mais personne n'affirme quelque chose de précis. Et là tu dis « à moitié violée », pourquoi ?

(brusquement) : *En fait le problème c'est qu'on ne sait pas si les filles sont consentantes ou pas. Et il y a donc des histoires qui circulent* ».

En utilisant le terme d'« à moitié » agressée sexuellement, Hortense reprend une parole collective qui fait « *circuler des histoires* » et crée un doute autant sur les préjudices subis que sur le caractère injuste de cette situation de crise. La formule « *on ne sait pas si les filles sont consentantes ou pas* » nourrit la normalisation de pratiques de drague et de sexualité (Dejours) parfois transgressives, voire le déni collectif du contexte social dans lesquelles elles se déploient et la responsabilité collective quand celles-ci virent au drame. Elle nourrit aussi la hiérarchisation genrée qui se crée dans l'espace associatif, sous couvert d'une idéologie égalitaire de la maîtrise de soi dans la prise de risque attendue chez les novices, hommes et femmes.

3. Une violence symbolique qui ne dit pas son nom

La performance sous sa double forme est ainsi le gage de l'entrée dans les associations. Elle est mobilisée chez les élèves autant comme une manière de catégoriser et hiérarchiser les individus que de soutenir une vision de la justice sociale qui « détermine l'accès ou non à une position sociale » (Allouche, 2021, p.14). Elle est ainsi la preuve pour les élèves recruteurs du potentiel des candidats (de leur personnalité, qui est en fait leur capacité à faire et se faire violence) et de leur mérite (de leur motivation, et l'acceptation des règles associatives dont celles interactionnelles de rapports de domination) qui, combinés, se traduit en un effort suffisant pour prendre place dans l'espace associatif. Elle est au cœur de la réussite – ou l'échec – de ce second concours, sur le campus. Il est éprouvant physiquement, socialement et psychologiquement sous une modalité divergente des concours précédemment passés par toutes et tous.

Ainsi, au regard de sa mécanique sociale, cet univers associatif fait miroir avec les établissements dans lesquels il s'implante et il prend vit, comme un second temps de recrutement au sein de ces grands établissements : de fait, il est sélectif et exclusif, il est payant – s'y engager demande de l'argent (des milliers d'euros), et il est coûteux plus largement car il demande du temps et des efforts sociaux et psychiques –, et son « ouverture sociale » est questionnable, comme dans ces grandes écoles (voir la littérature dans l'introduction générale). De fait, nous avons décelé derrière les critères de savoir-être des qualités et compétences – se mettre en scène, être un bon orateur et faire de l'esprit ; supporter la souffrance ; gérer l'urgence ; se plier à un faire hyperactif ; se soumettre et soumettre à autrui –, plus facilement accessibles à celles et ceux socialisés précédemment à la performance, révélant ainsi des critères formés sur des caractéristiques sociales de classe et de sexe.

Pour autant, cette sélection, forme de second concours basé sur une nouvelle « méritocratie » lointaine de celle promue pour intégrer ces écoles et effective lors de la phase des concours écrits, se rapproche plutôt du modèle anglo-saxon de l'admission dans la sélection dans les établissements scolaires. Celui-ci met en jeu le « caractère » du candidat ou ses « performances extrascolaires » (Khan, Op.cit., Courtois, 2013). Les étudiantes et étudiants s'y sont frottés brièvement dès la seconde phase des concours, lors des oraux dits « de personnalité ». Brièvement car les épreuves associatives demandent une mobilisation du corps et de l'esprit effective digne d'une performance sportive et pas seulement une capacité à en faire le récit *a posteriori* comme cela se déroule lors des oraux d'entrée. Comme le rapporte Khan sur ce modèle anglo-saxon, « les établissements scolaires d'élite pratiquent encore l'exclusion, mais aujourd'hui ils prétendent le faire sur le critère du talent (...) Les résultats qu'obtient un individu ne s'expliquent pas par son ascendance, mais par ses actes. C'est une affaire à la fois de potentiel et de responsabilité » (Khan, Op.cit., p.76-77). C'est ainsi qu'un étudiant comme Antoine, que nous avons présenté dans notre premier chapitre, jeune homme venant d'une famille d'auditeurs en finance parisiens, bien que pris dans ses propres difficultés avec les excès, exprime l'incorporation de cette forme de méritocratie à laquelle il adhère et qui le guide dans la construction de son projet entrepreneurial :

« Tu vois j'ai passé les concours, je suis allé en asso, je pense à ma carrière et je vois ça comme une sorte de game : il faut vraiment un peu connaître tout le monde, faut voir ce qui se fait sur le marché, faut être bon, au taquet. C'est un peu comme avec le marathon en fait, faut se préparer, faire des entraînements. Moi je suis assez, enfin de ce point de vue là j'ai une vision assez méritocratique, à l'américaine je dirai (rires). »

D'un côté, nous avons vu que les élèves intégrés dans les associations et organisateurs du moment intégratif ne formulaient pas l'existence d'une possible exclusion subie par leurs camarades ni ne se prononçaient sur le caractère socialement situé de leur sélection. D'après elles et eux, la non-participation ne peut et ne doit être comprise que comme une volonté individuelle de l'étudiant non intégré à ne pas rejoindre les bancs associatifs. La sélection ne dépendrait ainsi que de choix individuels qui ne sont tributaires ni du groupe – et de la pression produite par celui-ci – ni des dispositifs dont le groupe fait usage, et qui favorisent celles et ceux socialisés précédemment à la performance, à la compétence oratoire, au plaisir de l'urgence et de la pression.

De l'autre, nous pouvons noter que les quelques élèves exclus qui ont tenté de donner du sens à leur propre stigmatisation, « source d'images et de métaphores » renvoyant effectivement à la norme comportementale légitimée (Goffman, 1975[1963]), Op.cit., p.15), ont toutes et tous indiqués, sur la négative, ce qui leur manquait effectivement pour concevoir d'abord, puis agir ensuite, sur les enjeux de l'intégration, et ainsi être adaptés aux normes comportementales associées. Mais plus encore, bien que certaines et certains aient tenté de penser les termes sociaux de l'engagement en association – nous y arrivons dans le chapitre suivant –, il est difficile de s'en saisir clairement. Ici, nous proposons de nous focaliser sur le cas d'Oriane. Son récit révèle de fait la violence symbolique produite par le système des associations à travers son recrutement.

Oriane est une étudiante venant d'une classe préparatoire qui s'est orientée vers ce cursus après le Bac en tant qu'excellente élève et pour ses « *concours prestigieux* ». Elle est issue d'une famille de classe moyenne, avec deux parents petits fonctionnaires territoriaux qui, bien que n'étant pas passés par ces grandes écoles, soutiennent la production de l'excellence chez leur fille, en l'ayant par exemple inscrite au conservatoire en piano depuis son plus jeune âge. Elle relate la fierté de ses parents lors de son intégration à l'ESSEC, à qui elle a pu faire visiter les locaux lors de sa semaine de rentrée, après des mois de « *pression* » vécue de son côté et produite par « *ses profs, ses camarades, sa famille* ». En arrivant en école, elle se sent démunie, même en prenant connaissance de la vie hors-classe :

« Alors au tout début, je me suis dit, on va profiter un petit peu, parce que pendant deux ans je n'ai pas profité, mais j'ai réalisé au fur et à mesure que ça me manquait de ne pas travailler ».

Sur le sujet des recrutements associatifs lors de notre échange, elle rapporte que des communautés d'« *anciens* » parcours scolaires existent déjà à l'arrivée en école, notamment la « *prépa Stan* ». Cet ancrage social précédent permet de « *placer des pions* » avant d'entrer dans l'espace associatif, comme elle l'explique par rapport à l'association de musique qu'elle visait pourtant :

« Par exemple moi je voulais intégrer l'asso de musique, parce que je fais du piano depuis quinze ans, et du coup, je trouvais ça cohérent. Et en fait, ils me font passer des recrutements, mais c'était déjà fait avant le recrutement, [c'était décidé] que ça allait être le frère de telle personne en asso qui allait être pris en tant que pianiste. Et je trouvais ça injuste, un peu injuste quoi, parce que moi aussi j'avais envie de profiter de la vie associative. »

Le récit de son exclusion subie, à l'œuvre avant même de commencer le processus, puisqu'elle n'a pas de filiation sociale voire de lien de parenté avec un des membres de l'association visée, est teinté d'un malaise :

« J'avais toujours l'impression que des gens d'assos avec qui je parlais, se moquaient [de moi]. Alors peut être que je suis parano mais j'avais l'impression qu'il y avait une sorte de mépris. Donc c'était un peu dérangeant quand même ».

On voit bien comment Oriane n'a pas eu les « bons comportements » alors même qu'elle avait la motivation d'intégrer une association pour laquelle elle portait un intérêt certain.

Ce qu'Oriane ne nous précise pas dans son récit, c'est que la « *prépa Stan* » qui dispose les étudiantes et étudiants à avoir déjà leur place en association est en fait l'établissement Stanislas, lycée parisien privé du 6^{ème} arrondissement (l'un des quartiers les plus chers de Paris³⁹⁴), recrutant un public de classe supérieure, de la maternelle jusqu'à la classe préparatoire. Par ailleurs, au-delà du fait que la place qu'elle visait est prise par un homme, le lien de filiation existant entre le « *frère* » et l'élève en mandat dans l'association montre bien, à la manière des établissements élitistes en Irlande, que « le lien de parenté donne droit à une admission automatique » et soutient une forme d'homogénéité sociale (Courtois, Op.cit., p.4/11) du

³⁹⁴ Voir par exemple les prix au m2 par quartier de Paris en 2021, le plus élevé étant le 6^{ème} arrondissement à hauteur de 15 416€ : <https://www.leparisien.fr/immobilier/en-un-an-le-prix-de-limmobilier-a-recule-de-15-a-paris-09-09-2021-LWT7PBCQSNGB3FLVCVVRPYCCU.php> . Consulté le 08/08/2023.

groupe associatif en question, ici celle d'un groupe restreint d'élèves parisiens de classe supérieure. Pour autant, elle se responsabilise de sa propre exclusion :

« Je me suis totalement vexée et j'ai tourné le dos en disant "tant pis", alors que j'aurais largement pu me tourner vers d'autres associations. Mais ça m'a bloqué, je me suis dit si c'est comme ça, je ne veux pas ».

Cette individualisation du problème est atténuée par sa conscience dans l'existence de nombreux camarades « *qui ne sont pas dans des assos* », sans être suffisante pour autant. Elle confesse :

« Quand on est dans le système des assos, la vie coule un peu de source, c'est moins compliqué ».

Cette difficulté à penser les rapports sociaux effectifs ne permet pas à Oriane d'avoir les moyens de montrer à celles et ceux qui prennent place en associations que le processus de recrutement est loin d'être neutre. Elle garde cette rancœur pour notre échange, comme Louis, sur les violences sociales, et Clémence, citée précédemment sur les violences sexuées l'ont fait. De fait, cette sélection opaque est une lutte des places intra-école qui crée socialement une élite dans l'élite : le concours « instaure une frontière magique souvent sanctionnée par une clôture réelle entre les inclus et les exclus (Bourdieu, 1981³⁹⁵, p.46) » (Godeau, Op.cit., p.115).

La situation de sélection s'apparente ainsi à une « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970). En somme, à une domination établie par les dominants et intégrée « comme légitime et naturelle par les dominés, qui participe de la méconnaissance du pouvoir et qui contribue à nourrir des sentiments d'infériorité. » (Pain, 2019, p.684). Ainsi, à la violence physique sur soi et sur les autres normée dans les comportements valorisés dans l'espace associatif s'ajoute une violence symbolique structurant elle aussi le processus de recrutement : les rapports sont agonistiques, et sur tous les plans.

Goffman précise dans son premier chapitre sur le stigmaté que la rencontre entre le « normal » et le « stigmatisé » est, par l'interaction même en train de se faire, « flottante et angoissée », puisque le « normal », s'il n'a pas une curiosité morbide portée sur l'attribut de l'autre qui est stigmatisé, agit comme s'il n'existait pas, tandis que le stigmatisé se met en représentation pour contrôler l'information donnée par et sur son stigmaté (Goffman, Op.cit., p.29-30). En ce sens, la situation du face-à-face crée ainsi un « sentiment de malaise » (Ibid., p.31). Ici, ce n'est pas seulement le processus même de la stigmatisation qui crée un malaise chez les exclus, bien que l'exclusion et la verbalisation de celle-ci connue de tous soit violent car source de honte et d'ambiguïté identitaire dans l'espace social (Ibid.), mais c'est bien aussi le déni institué de cette stigmatisation, auquel renvoient même les signifiants du stigmaté. Les termes de « *nobod* » (personne, dans le sens « nul ») et de « *ghost* » (« fantôme » dans l'espace social) prennent alors un nouveau sens. Au-delà de leur caractère violent, c'est celui d'une disparition dans l'espace social qui est signifié, celui d'être précisément dans l'esprit des intégrés du « *rien* », « *personne* », permettant finalement d'effacer la violence associée à ce processus. D'après eux, « *ça n'existe pas* », alors même que les signes du prestige que portent les inclus – tels que le

³⁹⁵ Bourdieu, P., (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°39, 3-70.

pull ou le polo à l'effigie de son association porté et partagé par les membres de celle-ci – rappellent spécifiquement les signes du stigmaté.

La « cécité aux inégalités sociales », pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron (1985[1964]), prend forme dans l'espace social des associations à travers le dispositif de recrutement légitimé par les recrutés. Elle prend forme aussi dans les relations qui s'établissent pour arriver à cette étape et dans le cadre de celui-ci. La « personnalité » et la « motivation » comme critères justes de sélection structurent cet outil qui permet de « condamner et autoriser à expliquer toutes les inégalités (...) comme inégalités naturelles, inégalités de dons » (Ibid., p.103), ici, non pas dans la réussite scolaire étudiée par Bourdieu et Passeron mais bien dans la réussite associative. Finalement, l'affichage institutionnel de ces savoir-être comme gage de justice sociale à l'intérieur des associations, combiné à la faculté des étudiantes et étudiants intégrés à s'en saisir, s'en assurer et y prétendre, et à la difficulté des exclus à le penser, participent autant à la « production d'un groupe social homogène » (intégration) qu'à la valorisation de la différenciation.

Transition : Un apprentissage non formel, la distinction associative et la stigmatisation des différences

Trois éléments nous semblent importants à souligner avant de conclure ce chapitre.

D'abord, cette deuxième étape nous a permis de préciser plus spécifiquement les normes associatives qui caractérisaient la déviance vécue par les novices : elles ne renvoient pas seulement à l'indisciplinarité scolaire et légale et la disciplinarité aux exploits festifs et divertissants, ou à la sacralisation du groupe et la désacralisation de celles et ceux qui n'en font pas partie – explorées dans notre première sous-partie (I.) – mais aussi à l'acceptation d'une hiérarchie violente, de rapports de compétition et de domination. En somme, la vie associative organise des rapports agonistiques structurés par les normes de la soumission aux « *anciens* », de l'adoption d'une nouvelle étiquette par l'exposition de ses exploits dans la « dépense » (Bataille, Ibid.).

En ce sens, l'étudiant qui a le « bon comportement » dans l'excès, en plus de prouver son adéquation avec les règles de l'environnement, renforce la croyance dans le contrôle de soi imprégnant le dispositif de recrutement. Il est donc producteur des normes et des règles mis en place par les « *anciens* » puisque cela s'apparente à un processus performatif. Celles et ceux qui tombent, qui vomissent, qui s'humilient comme celles et ceux qui ne boivent pas ou ne se plient pas aux règles, sont, à deux extrémités, éliminés, écartés – elles et ils n'ont pas passé l'épreuve et elles et ils se positionnent *contre* le groupe, ne nourrissant pas la croyance en cette individualisation des comportements.

Ensuite, nous avons montré que celles et ceux qui ne participent pas à la performance dans une visée de carrière associative sont traditionnellement étiquetés par le terme, violent mais banalisé, de « *nobod* » (personne, dans le sens « nul ») si elles et ils sont sans association ou dans une association peu visible et peu populaire, de « *purge* » (indésirable) si elles et ils ne

sortent pas, de « *ghost* » (fantôme) si elles et ils sont absents des évènements, de « *polard* »³⁹⁶ (celui qui ne pense qu'au travail) si elles et ils sont assidus en cours. Cette stigmatisation apparente discursivement³⁹⁷ est le fait de l'attribution négative aux comportements de celles et ceux qui n'ont pas adopté et appliqué les normes (Goffman, 1975[1963]), ici, associatives. Ces étudiantes et étudiants restent en-dehors de cette communauté, en somme, ces exclus des associations sont celles et ceux qui ne reçoivent pas l'assurance d'un « droit à vivre » (Hatchuel, 2015, p.6/13) dans cet espace. Celui qui finit le rite de passage est accueilli dans le groupe social et y trouve une place, tandis que les autres deviennent donc étrangers, voire invisibles, inexistantes. Il est intéressant de noter que ces termes indigènes renvoient à la définition contraire de ce que seraient ou devraient être les intégrés, à leur antithèse rendue publique. A la manière des « caves » des musiciens de jazz (Becker, 1985[1963]), cette terminologie spécifique au monde intra-associatif permet de comprendre le « système de croyances relatives », pour reprendre la formule de Becker (Ibid., p.109) à l'identité souhaitée des intégrés : ni invisibles, ni moroses, ni sérieux (scolairement et extra-scolairement) mais bruyants, désirables et affirmés dans cet espace. Cette identité, d'abord explorée comme la sensation de trouver sa place et de changer de place par rapport à son histoire précédente devient un produit social stabilisé (Berger et Luckmann, Op.cit.) : en plus d'une appartenance et d'une valorisation dans l'espace associatif, l'identité s'entend aussi comme un ensemble d'éléments caractéristiques partagés collectivement. L'étudiant intégré partage avec ses semblables : les fêtes et les épreuves, l'exhibition de ses qualités exceptionnelles et du sens du risque, les rapports agonistiques normalisés et finalement la compétence à « *performer* », qui le distingue de ses camarades et du monde extérieur.

Enfin, cette posture de « *performe(u)r* » que l'étudiant acquiert par la pratique de la sélection se structure en un ensemble de dispositions adaptées au champ des élites et celui des managers. En ce sens, l'espace associatif « diffuse »³⁹⁸ très rapidement des comportements adaptés à la pratique gestionnaire, sans pour autant que ne soit mis en place directement l'exercice de cette pratique. Ainsi, l'éducation produite par cette première étape est à la frontière entre le non formel et l'informel. L'apprentissage est non formel, car institué par des règles et un dispositif spécifique de recrutement soumis aux normes associatives soutenues par les étudiants-recruteurs, en dehors du cadre scolaire³⁹⁹. L'apprentissage permet en effet de développer des « compétences sociales de la personnalité » (Niewiadomski et Champy-Remoussard, Op.cit., p.16). Mais l'éducation est informelle, car la mise en activité de soi n'est pas dirigée directement vers l'apprentissage stricte des compétences adossées à cette posture, mais bien vers l'objectif de trouver et prendre place au sein du groupe. La situation d'intégration associative « n'a rien d'éducatif a priori », pour reprendre la définition de Brougères (Op.cit., p.150), du point de vue des novices.

³⁹⁶ Voir pour plus de précision sur cette terminologie l'article de Birolini, C., (2021, Op.cit.).

³⁹⁷ Il faut rappeler que l'usage de ces termes s'atténue au fil de notre enquête par entretiens, mais cela ne retire en rien le fait que ce qu'ils désignent existent toujours.

³⁹⁸ Comme les entreprises « diffusent » les dispositifs de gestion (Boussard, Op.cit., p.73).

³⁹⁹ Ardoino et Berger rappelle que l'éducation non formelle, à la différence de l'éducation formelle, peut être « religieuse, professionnelle » et est « également instituée mais assurée par d'autres institutions que l'école » (2010, p.124).

Conclusion du Chapitre 3 : Une première hiérarchie de grandeurs dans les associations. Des « performe(u)r » aux *outsiders*

En décrivant précisément le cadre associatif dans sa spatio-temporalité et en tant qu'espace de pratiques inscrites dans un processus de sélection, nous avons démontré que ce qui apparaissait comme des « marges de l'institution » scolaire, pour reprendre la formule de Darmon (2016, Op.cit., p.7), s'avèrait pourtant centrales dans le processus de socialisation des élèves. L'espace associatif s'érige en un ensemble de dispositifs où former et transformer les individus, pour paraphraser Foucault (1994 [1977], Op.cit.), se traduit ici comme l'action de se rendre coulant, pour reprendre la formule indigène de « *se fondre dans le moule* ».

Tel le début d'un parcours initiatique, l'entrée dans les associations engage les novices à vivre un processus de déculturation – de la vie scolaire et familiale antérieure – qui se combine avec une acculturation à l'univers associatif. La phase de recrutement érigée comme dispositif d'enrôlement légitime et organisé par les « *anciens* » incite à adopter des comportements valorisés pour être reconnu comme « bon » candidat. Ils s'organisent en une capacité à être « *performe(u)r* ». Le double « savoir-être » qu'est la « motivation » et la « personnalité » affichés par les étudiantes et étudiants comme critère de recrutement se concrétise à travers la mise en scène de soi et l'acceptation de défis amenant à tester *les* et *ses* limites, allant parfois jusqu'à l'humiliation.

Plus précisément, nous avons présenté que cette posture de « *performe(u)r* » se déployait dans un cadre agonistique qui se traduisait, en plus de la mise en compétition entre les élèves, en deux types de violences.

D'abord, une violence tournée vers soi, corporelle, puisque les élèves testent *leurs* limites. En effet, l'hyperaction dans laquelle elles et ils sont pris combiné aux festivités durant lesquelles une consommation forte voire excessive d'alcool ainsi qu'un manque de sommeil dû aux diverses épreuves leur font vivre l'expérience active de l'initiation dans un état de fatigue physique permanente.

Ensuite, une violence tournée vers les autres, qui peut prendre entre-autres la forme de violences sexuées. Celles-ci semblent s'instaurer de manière anodine et insignifiante pour les étudiantes et étudiants eux-mêmes pris dans ces rapports, qui pourtant acceptent, intègrent et agissent en ce sens, tout en maîtrisant la violence jusqu'à une certaine limite : celle de son image, et donc de sa valeur en tant que sujet en représentation, auprès de ses pairs.

Ainsi, le subtil dosage attendu dans le recrutement dépend avant tout de la capacité des élèves à se saisir « dignement » de leur rôle, au sens de Goffman (2002, Op.cit., p.81). Il faut ainsi maîtriser l'art de la *performance* équilibrée, renvoyant à la nature de la participation : se plier aux instructions et aux autres mais pas trop, se mettre en valeur dans l'espace mais subtilement, être dans l'excès mais d'une manière glorieuse. En somme, s'investir, mais dans une certaine limite.

Par ailleurs, nous avons proposé de comprendre sociologiquement l'organisation de ces violences en un régime de domination hybride qui lui-même s'inscrit dans la construction d'une culture propre à ce groupe social. Ce régime de domination composé à la fois de traditions, de

règles et de charisme a une visée : celle de créer un comportement (la soumission à l'autorité) dans un but partagé – être sélectionné, se distinguer des autres, et se ressembler entre soi(s) –, et ainsi d'imprégner les relations sociales qui se tissent à l'intérieur de l'espace associatif.

En ce sens, nous avons montré que le processus de recrutement permettait d'acquérir une nouvelle identité : celle d'étudiant de « grande école de commerce ». Cette identité se rapporte à la fois au sentiment subjectif d'*être* dans l'espace associatif, et à celui de l'appartenance à un groupe social que représentent les étudiantes et étudiants déjà intégrés. Elle fait ainsi sens par la place acquise dans l'espace associatif autant que par le mouvement intérieur que produit la socialisation et la potentielle transformation en cours. Cette identité devient un produit social stabilisé (Berger et Luckmann, Op.cit.) composé d'un ensemble d'éléments caractéristiques partagés collectivement. L'étudiant intégré partage avec ses semblables les fêtes et les épreuves, l'exhibition de ses qualités exceptionnelles et du sens du risque, et finalement la compétence à « performer ».

La phase de recrutement renseigne ainsi sur un apprentissage non formel, voire informel, du point de vue des novices. De fait, ces dispositions acquises, sans être pourtant la visée de la mise en activité des élèves, sont adaptées à deux champs sociaux : d'une part, au champ des élites – transgression maîtrisée des limites réglementaires et légales, attachement à la communauté et pacte par le secret, production de sa supériorité –, d'autre part, à celui professionnel des managers – hyperaction, mise en défis et gestion de ses limites, représentation de soi et course à la légitimité.

Par ailleurs, les différents gages et rites d'intégration, comme chez les internes en médecine, se composent en une sorte de nouveau concours où l'on « rejoue la consécration, mais avec les outils qui appartiennent en propre au groupe » (Godeau, Op.cit., p.115). La sélection s'implante et prend ainsi vie, comme un second temps de recrutement qui s'organise en concours différents de ceux des écrits qui trient les élèves sur leur niveau scolaire, mais se rapprochent de ceux des oraux pour intégrer ces établissements. Ils se concentrent eux aussi sur la « personnalité » par la présentation d'un projet professionnel, et qui ressemblent surtout au modèle anglo-saxon du mérite au « talent » (Khan, Op.cit.).

S'il y a sélection, il y a aussi exclusion. Notre démonstration témoigne qu'en quelques mois, les étudiantes et étudiants se placent dans le champ associatif, ou se retirent, sont éliminés, « déplacés », pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron (1985[1964], Op.cit., p.25). En temps de crise de la Covid-19, et au vu des restrictions sociales, ces exclus deviennent d'ailleurs des « sans contact » avec l'institution, tandis que celles et ceux investis maintiennent la « chair » du collectif, qui prend la forme de rencontres et d'évènements festifs à distance ou hors des murs de l'école, en physique donc. L'étape de sélection en associations crée ainsi une frontière symbolique entre deux clans : les privilégiés qui continueront leur carrière associative, et les autres.

Notre enquête montre que cette dualité dans l'espace social ne repose pas seulement sur le passage réussi (ou non) des épreuves instituées, toute chose égale par ailleurs.

D'abord, participer à la vie associative a un coût, économique et temporel. Mais plus encore, nous avons mis à jour que la compétence à « performer » ne pouvait se comprendre qu'au

regard d'une disposition à la performance précédemment cultivée dans des espaces de socialisation divers : l'univers préparatoire, qui est un terreau particulièrement favorable pour gérer la pression et l'urgence ainsi que la souffrance dans l'activité, bien qu'il provoque chez ses « *anciens* » élèves un sentiment de malaise face à la déscolarisation ; le monde « gestionnaire », notamment par la culture du travail véhiculée par les parents, sans que ceux-là ne soient pour autant des PCS+ ; et les espaces extra-scolaires fréquentés par les élèves avant leur entrée en école, qu'ils soient artistiques et sportifs, voire politiques. En ce sens, nous avons conclu que le processus de « déculturation-acculturation » caractérisant l'espace associatif connaissait des variations en fonction des efforts qu'il demande aux élèves dont les socialisations précédentes sont diverses.

Ensuite, nous avons décrit que la culture associative était teintée de virilité et qu'à ces trois modalités de socialisation s'ajoutait alors celle à une performance masculine. Elle est accessible aux femmes qui peuvent se soumettre aux stéréotypes de genre et adopter des comportements virils pour accéder à des places valorisées, mais est alors plus éprouvante, parfois conflictuelle. Notre enquête montre aussi qu'elles sont attendues dans une performance moins physique et exposée que leurs camarades masculins, et que leurs limites sont considérées comme moins élevées. En ce sens, les femmes sont celles qui subissent le plus fortement la distance sociale vécue entre « *ancien* » et « *nouveau* » et les enjeux de la soumission.

Finalement, dans cet univers associatif, la sélectivité crée une hiérarchie de plusieurs rangs, soutenus par des critères sociaux culturels et économiques invisibilisés : celles et ceux qui mènent la danse et recrutent, celles et ceux qui prennent place en tant que nouveaux entrants – et qui acceptent de danser –, et tous les autres qui ne la prennent ou ne la trouvent pas. A l'intérieur de ces trois rangs apparaît aussi une sous-hiérarchie entre les hommes, au-dessus, les femmes, en dessous. On peut dire que s'établit une première hiérarchie de grandeurs entre étudiantes et étudiants en fonction de la performance puis de la position sociale dans l'espace associatif, grandeur de type personnelle, pour reprendre notre catégorisation (Chapitre 1). Elle s'appuie à la fois sur le rang dans un groupe dans lequel s'établit des chaînes de dépendances personnelles, et s'inscrit dans un « monde » domestique qui s'organise en « l'art de savoir qui admettre et exclure » (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.218), et sur la reconnaissance de ses exploits en accord avec la tradition et l'approbation par les autres de sa différence distinctive et remarquable, qui rappelle le monde de l'opinion (Ibid.). En somme, même recrutés par concours dans la même « maison », pour reprendre la notion affiliée au monde domestique (Ibid.), certains novices seulement ont accès à une « grandeur » intra-école reconnue comme légitime par la promotion et promue comme juste par les intégrés.

La dernière sous-étape de cette entrée dans la carrière associative est l'intégration dans une ou des associations. Pour autant, la « carrière associative » en tant que telle n'est pas terminée : les élèves deviennent acteurs dans les associations et continuent leur conversion à travers leur mise en activité. Le chapitre suivant (Chapitre 4) va nous permettre de dessiner les contours de la deuxième étape de la carrière, et d'explorer plus encore cette sélection sociale et l'exclusion qui en découle ainsi que les raisons du malaise des étudiantes exclus.

CHAPITRE 4 : Le réenchâtement institutionnel, ou devenir « joueur »

Introduction du Chapitre 4 : Des fables collectives qui circulent, la production de l'association

Ce quatrième chapitre part du constat d'un décalage entre la réalité sociale *effective* de l'espace associatif, de ses règles et de ses interactions, étudiée au Chapitre précédent, et les représentations sociales sur celui-ci et plus largement sur le campus, portées par des étudiantes et étudiants rencontrés dans le cadre d'échanges à visée clinique. En effet, aux composants des récits qui nous ont permis de retracer le caractère normatif, contraignant et agonistique des associations, et au-delà d'une focale sur le recrutement, s'ajoutent d'autres éléments du discours qui donnent à voir une représentation idéalisée de l'espace associatif, des normes et des relations qui s'y produisent. Les entretiens mobilisés et analysés montrent que la configuration socio-culturelle de l'univers associatif – pression, excès, sélection, violente parfois, exclusion, hiérarchisation – est difficilement discutable, ignorée ou tue par certains élèves. Au-delà de l'apparente justice sociale dans la sélection, les relations entre camarades sont d'après les élèves égalitaires, bienveillantes et solidaires. Par ailleurs, à entendre les étudiantes et étudiants, « *anciens* » ou récemment recrutés, l'intégration dans l'espace associatif est une expérience libre et responsabilisante, orientée vers leur émancipation et celle de leurs camarades intégrés ou non. Celles et ceux qui en sont exclus relatent un malaise sans pour autant réussir à tisser une compréhension salutaire des causes de celui-ci. Comment comprendre cet écart ?

Les élèves dont les dispositions sociales et les parcours sont pourtant divers, en tant que membres d'un même groupe social, celui d'élèves d'une même école sur le même campus, ayant déployé des efforts communs scolaires, sociaux et psychiques pour y accéder, partagent et soutiennent des représentations sur elles et eux en tant qu'individus, et en tant que membres de leur établissement et de l'espace associatif, qui orientent leur perception du monde social et physique, et renforcent leur mode d'être et de faire. Ces représentations collectives fournissent ainsi une interprétation de la réalité – du cadre associatif et du monde extérieur à leur campus – et un mode de pensée associé qui légitime les normes et contraintes sociales, que celles et ceux-là soient favorables ou non à leur place dans le groupe. Cette définition des « représentations sociales » fait référence à celle traditionnelle que Durkheim propose dès 1898, à laquelle nous ajoutons, par la thèse de Moscovi (1961), son caractère socialement et psychologiquement construit. Les représentations sont produites et nourries dans les interactions (Chapitre 3), les étudiantes et étudiants en fonction dans les associations participent activement à leur construction discursive et en actes (Chapitre suivant), et celles-ci s'ancrent psychologiquement dans les mentalités autant qu'elles structurent et donnent des repères aux actions et interactions de chacun tout en les renforçant à la fois. En ce sens, ce chapitre s'inscrit dans une approche d'abord psychosociale puisque nous portons un intérêt à un phénomène de groupe en ayant une attention particulière aux affects et aux représentations individuelles et

collectives⁴⁰⁰ pour éclairer finalement, par l'analyse de ces manières de penser et de percevoir le monde, le social et son institutionnalisation.

Ainsi, ce chapitre a pour visée de comprendre l'étape de renforcement de la conversion en cours dans l'espace associatif, à travers ce que nous proposons de nommer une phase de réenchantement du groupe social rejoint, et ainsi de l'école, comme deuxième étape de la carrière associative. C'est l'étape la moins définie temporellement puisqu'elle s'implante à la fois durant l'intégration dans les associations et durant les premiers pas dans la prise de fonction, deux temps qui, dans la pratique, se délimitent effectivement. Pour autant, elle se distingue de la précédente et de la suivante car elle apparaît comme une étape d'intériorisation nécessaire d'une idéalisation du groupe⁴⁰¹ et de l'activité en son sein. Son objet est de renforcer l'investissement dans les associations, pour que les élèves s'engagent dans les pratiques liées aux différentes fonctions associatives sur une modalité solide. Nous proposons ainsi d'explorer la formation de dispositions non pas sous formes d'attitudes ou de manières de faire et d'être, comme étudiées dans le chapitre précédent, mais bien de manières de penser et percevoir le monde dans lequel les étudiantes et étudiants se meuvent. Nous proposons de les analyser à travers deux processus groupaux et de les traduire schématiquement en quatre fables⁴⁰². Ces représentations mises en récit sont construites et racontées par et pour les élèves, dans le but de reconstituer la réalité sur une modalité suffisamment satisfaisante⁴⁰³ pour continuer leur parcours, voire, pour les concernés, leur carrière associative. Celles-ci permettent de comprendre comment la violence symbolique tient et comment les étudiantes et étudiants participent activement à leur transformation.

Ainsi, la mécanique sociopsychique fonctionne comme suit : pour faire la guerre économique, il faut croire et véhiculer l'idée que l'on ne fait pas de mal ; plutôt que de parler d'affaires et de rapports d'intérêts, il faut parler d'affect positif, d'amitié et d'amour ; pour adhérer, il faut se raconter choisir et se dire que l'on fait librement. Celle-ci fonctionne à des degrés divers chez les élèves : de fait, les étudiantes et étudiants peu ou pas intégrés aux associations et donc moins

⁴⁰⁰ Dans l'introduction du dictionnaire de psychosociologie (Barus-Michel, Enriquez et Lévy, 2013) est indiqué que l'une des positions essentiellement partagées par les psychosociologues est la « prise en compte des phénomènes affectifs et inconscients affectant les conduites et les représentations individuelles et collectives » (Ibid., p.12).

⁴⁰¹ L'idéalisation est une voie défensive permettant une économie psychique dans le rapport à l'objet. En effet, le processus d'idéalisation permet de ne pas se confronter à l'ambivalence de la relation à un objet, de ne pas se concentrer sur la réalité de l'objet. On peut noter que l'idéalisation est nécessaire tant au corps social qu'à l'individu lui-même, assurant au corps social une « consistance (...) sous un mode imaginaire et symbolique », à l'individu, « une protection » dans la « rencontre du conflit » (Enriquez, 2013, p.154). Ce mécanisme devient excessif à partir du moment où l'objet est érigé comme objet « sacré transcendant » (Ibid., p.153).

⁴⁰² Nous avons choisi de les exprimer sous forme de dictons ou de proverbes, puis de les traduire sociologiquement. Il nous semblait intéressant d'user de formules populaires qui figent le réel dans une vérité pour donner à voir ces représentations de fait sommaires et schématiques sur une réalité sociale plus complexe.

⁴⁰³ Nous nous appuyons sur la proposition de Kaufmann dans son ouvrage sur la rencontre dans le cadre d'un entretien compréhensif. La fable représente ce que les enquêtés retracent de la réalité pour la retraduire de manière acceptable. Il ajoute que « s'ils la racontent si fort au moment de l'enquête, c'est d'ailleurs parce qu'ils ont peur de moins y croire » (Kaufmann, 2011, p.68). Par ailleurs, le travail de Montlahuc-Vannod (2021, Op.cit. NBP.53 de la thèse) dans lequel l'auteure retrace la construction discursive d'un « fabuleux destin » chez les dirigeants en outplacement nous a aidé à entrer par le prisme de la fable comme récit véhiculant du symbole et de l'imaginaire.

disposés socialement, par leur position dans l'espace social, participent en partie à la production des représentations sur le groupe social sans nourrir toutes les fables – dont certaines portent effectivement sur l'espace associatif dont elles et ils (se) sont écartés –, tandis que les femmes se révèlent plus réflexives que les hommes, notamment sur la vision du cadre associatif, de l'activité en son sein et de ce qu'il produit. Cette mécanique révèle aussi le glissement dans la posture socio-psychique adoptée par les élèves et acquise par l'activité en association, par le passage d'une posture de performe(u)r à celle de joueur.

Plus précisément, les deux processus groupaux délimitent les deux parties de ce chapitre, dont chacun est soutenu par deux fables, comme suit :

- (I) La croyance en la disparition des rapports sociaux effectifs à l'extérieur de l'école, de sexe et de classe, avec la production de nouveaux rapports sociaux institués – d'âge dans l'école/de niveau d'ancienneté et de diplôme précédent/de scolarité précédente – qui organisent les relations sociales⁴⁰⁴ dans le groupe et les déchargent du poids du social.

La logique est la suivante : les étudiantes et étudiants ayant réussi les concours et étant des clients de leur école se vivent à égalité en arrivant dans leur établissement, et ne peuvent penser leurs rapports que comme ceux de « camarades » d'un même corps où seul le parcours scolaire précédent les distinguerait. L'étape de recrutement associatif ne s'explique alors qu'à travers ce prisme et est avancée juste et vertueuse en plus d'être neutre⁴⁰⁵ (Chapitre 3). La production de ces nouveaux rapports sociaux sans rapports de force, qui se traduisent, chez les élèves engagés dans la conversion, en relations bienveillantes et légères, permettent ainsi de renforcer l'identité partagée et de se sentir faire part d'une communauté soudée, solidaire et puissante, en somme, d'un « grand » groupe social. Par ailleurs, les acteurs institutionnels soutiennent et participent activement à la production de cette illusion de groupe clivant, par une visibilisation de la différence scolaire dans les dispositifs, et ainsi à l'implantation de cette deuxième étape de la carrière associative. Nous usons ici du qualificatif « clivant » en référence au mécanisme de défense qu'est le clivage. Il consiste techniquement en une division du Moi contre une menace (chez Freud) ou contre l'angoisse (chez Klein) tout en permettant à ses deux parties de cohabiter et ainsi de fonctionner en présence l'une de l'autre. Dans cette perspective, la littérature en psychologie clinique rappelle que le clivage permet de former un compromis face à la réalité. Il peut être autant positif, comme le fait de mettre une émotion de côté dans le but de « pouvoir simplement penser ou se forger un jugement » (Ionescu et.al, 2020, p.170) qu'un danger, lorsqu'il est utilisé sur une modalité extrême en devenant ainsi pathologique. Ici, nous

⁴⁰⁴ Dans la lignée de Dujarier qui propose de distinguer le rapport social de la relation sociale dans son enquête sur le *management désincarné*, le premier désignant « les liens d'interdépendance institutionnalisés » tandis que le second, « la rencontre sensible des individus dans une situation, ouvrant sur la possibilité d'une interaction entre eux » (2015, NBP.1, p.70), nous proposons de dire que le rapport social renvoie sur notre terrain aux liens qui s'établissent entre les étudiants en fonction de leurs positions sociales institutionnalisées dans le champ scolaire de l'école de commerce mais aussi à l'extérieur, dans le champ social ; et la relation sociale, la « rencontre sensible », pour reprendre la formule de Dujarier, entre ces mêmes sujets, les amenant à établir des interrelations voire à produire des alliances.

⁴⁰⁵ Nous retrouvons alors ici les trois qualificatifs produits par le discours managérial sur les dispositifs de gestion pour les légitimer au sein des organisations, d'après Boussard (2008).

l'utilisons pour décrire le phénomène bien précis de scission entre, d'un côté, les éléments désagréables du réel effectivement produits par l'activité et par les interactions, que les élèves ne se laissent pas voir, et, de l'autre, les éléments agréables qui, au contraire, sont visibilisés et s'érigent en caractéristiques principales définissant leur groupe, d'après eux.

- (II) L'occultation de l'espace associatif comme un « cadre » coercitif à travers le vécu d'une subjectivation possible par la mise en activité de soi concrète dans cet espace.

L'espace associatif à la fois *encadre* les pratiques étudiantes et *oriente* les modes d'investissement de soi associés à celles-ci. En ce sens, il est un « cadre », un espace délimité et établi pour l'activité du groupe associatif. Nous mobilisons le terme de « cadre » plus uniquement dans l'idée d'un cadre spatio-temporel (Chapitre précédent) mais comme l'entend Bateson, c'est-à-dire comme un ensemble de principes d'organisation qui structure les événements à caractère social et l'engagement subjectif⁴⁰⁶ associé (Goffman 1991[1974], p.19, en référence à Bateson (1977)). Par ailleurs, ce terme appartient au terrain, qu'il soit vécu comme structurant – « *l'asso est un cadre très sain* » d'après Léa, en fonction associative dans le Forum de son établissement – ou dans son versant contraignant – « *tu as plein d'assos différentes, pleins de cadres (...) mais en fait ça sera toujours un peu la même chose quoi, c'est la visibilité, le groupe, l'individu au nom du groupe* », comme le précise Clémence, membre du BDE de son école.

Pourtant, les élèves évacuent le caractère coercitif du cadre associatif en exprimant plutôt le sens subjectif qu'elles et ils donnent à leur entrée dans celui-ci : elles et ils racontent se constituer comme des sujets dans l'espace associatif, en devenant autre chose que ce à quoi elles et ils étaient assignés. En somme, ces jeunes disent devenir « grands » dans une dimension personnelle (voir Chapitre 1), à la fois en se transformant en adultes épanouis et en accédant à une position de pouvoir dans l'espace social. Le récit d'un processus de subjectivation⁴⁰⁷ transparait à travers la disparation de leurs passions tristes⁴⁰⁸ – le malaise en ayant constitué la traduction, notamment dans l'espace scolaire puis pendant le recrutement associatif – au profit d'un sentiment d'émancipation, et ainsi d'affirmation de soi et de pouvoir faire *librement* – qui se traduit par l'apprentissage d'un sens des responsabilités dans un espace des possibles, vécu comme extraordinaire et exceptionnel. Ainsi, par ce processus, les étudiantes et étudiants renforcent le sentiment de grandeur aussi à hauteur du groupe. Cette impression de devenir un sujet libre se déploie dans un espace associatif caractérisé par, d'une part, une concurrence organisée par l'institution, d'autre part, une production de dépense, surtout, sur une modalité d'activité hyperactive, comme nous l'avons vu dans notre chapitre précédent, qui, lorsqu'elle

⁴⁰⁶ Rappelons simplement ici que nous préférons à l'engagement la notion d'« investissement » dont l'inscription interdisciplinaire – économique, sociale et psychique – est heuristique dans cette recherche (explicitée en introduction).

⁴⁰⁷ La notion de subjectivation permet d'introduire « un rapport conflictuel avec la socialisation » (Giust-Ollivier, 2019, p.626). En effet, le processus de subjectivation renvoie ici à la « tentation de se construire comme être singulier capable de penser, de désirer, de s'affirmer » dans un contexte où l'individu est contraint socialement par les structures et les institutions qu'il traverse tout au long de sa vie, dans une tension entre « autonomie et hétéronomie » (de Gaulejac, 2009).

⁴⁰⁸ Voir notamment : Roche, P., (2007). La subjectivation. *Sociologie clinique. Érès*, 161-185.

est mobilisée sous une forme défensive, l'activisme, au sens de Freud (voir Ionescu et.al, Op.cit.), comme c'est le cas chez une partie de ces jeunes, empêche la pensée de circuler.

On montrera alors que le mode d'encadrement institutionnel, qui conduit les élèves à se sentir libres et organise leurs interactions dans un espace concurrentiel, prend la forme d'une gouvernance néolibérale au sens de Foucault (1978-1979). Cette notion, qui renvoie à une pratique concrète du capitalisme contemporain chez Foucault, est mobilisée ici comme l'exercice du pouvoir par des dispositifs qui « déterminent un nouveau mode de gouvernement des hommes selon le principe universel de la concurrence » (Dardot et Laval, 2010a, p.6). Darmon, dans sa thèse sur les classes préparatoires, avait déjà proposé de mobiliser une théorisation foucauldienne du gouvernement institutionnel à travers le concept « d'institution disciplinaire », mise en dialogue avec celle de Goffman de « l'institution totale », pour finalement proposer de dessiner les contours de l'institution « enveloppante » qu'est la classe préparatoire (Darmon, 2015[2013]). Dans cette perspective, c'est surtout l'ouvrage de Foucault de 1977 (Op.cit) sur la prison et sa discipline que l'auteure a mis à l'épreuve de l'institution préparatoire, souhaitant ainsi pouvoir « proposer une analyse des classes préparatoires comme appareil à former et à transformer les individus » (Ibid., p.20). Rappelons que la discipline est pour Foucault une forme de gouvernementalité qui s'inscrit dans les corps des individus, analysée à l'échelle d'une institution dont les frontières sont physiquement et socialement tracées. Ici, tout en restant dans une approche théorique mobilisée par notre analyse sur les dispositifs, nous proposons de nous saisir d'une partie du travail de Foucault qui nous amène à faire un saut qui peut sembler audacieux, celui d'une pensée sur une pratique à l'échelle d'une société vers une réflexion sur une activité organisationnelle. De fait, dans notre enquête, les acteurs institutionnels encadrent les élèves de manière à faire jouer aux mécanismes concurrentiels un rôle de régulateur, tout en conduisant, par ceux-là, à la production d'une liberté favorable à la transformation des subjectivités. En ce sens, l'institution grande école gouverne sur un mode néolibéral. Ainsi, le rapport marchand et capitalistique comme lien social de départ entre les écoles et leurs étudiantes et étudiants (Chapitre 1) transparait ici dans son incorporation même, chez les élèves dans l'espace associatif.

Notons ici que parler d'« adhésion » au processus d'apprentissage, comme le fait Lazuech (1999, p.174), ou de « croyance » et « d'idéologie » est complexe. Ces notions renvoient à la fois à un processus d'incorporation – et donc à une acceptation ou production d'une conviction non conscientisée – et à un processus de rationalisation, de justification et de persuasion conscientisée. Ce second mécanisme à l'œuvre est lui-même inscrit dans une compétence acquise par les élèves, celle de valoriser et de rendre logique leur propre parcours en toute circonstance. Par leur discours en effet, les étudiantes et étudiants affichent l'acceptation volontaire à certains codes de la culture associative tout en minimisant leurs effets ; dès lors, il est difficile par le seul biais explicatif de savoir si cette acceptation est sincère ou si elle reconstruite par l'interaction entre l'étudiant et moi, en tant que sociologue. Lorsque certains refusent voire s'inscrivent en faux contre des normes de cette culture, elles et ils partagent au contraire des traits peu saillants de celle-là, mais il est aussi compliqué, par ce biais discursif, de saisir jusqu'où les attributs associés à cette représentation se teintent d'une déception ou d'une souffrance vécue. De fait, la sociologie, même clinique, ne peut pas rentrer dans les plis

les plus secrets de la subjectivité humaine. C'est en fait par le croisement de ces récits, qu'ils soient ceux des dominants ou des dominés dans cet espace, des ambiguïtés et des tensions qui en surgissent que nous avons travaillé, puisqu'ils trahissent le fait même de l'incorporation sociale. La clinique nous a permis aussi de produire une analyse, après les rencontres et par l'écoute active et la prise de notes, récit après récit, sur ces mêmes tensions et ainsi de les penser avec une théorie sociale et psychique (voir Chapitre méthodologique). Dans cette perspective, ce chapitre a pour visée de reconstruire le monde associatif représenté par ces élèves, sans pour autant avoir la prétention d'affirmer que les étudiantes et étudiants dénie, adhèrent, se justifient, me mentent, etc.

Pour dénouer cette difficulté sociologique grâce à notre enquête *sur et par* le discours étudiant, et dépasser une analyse soit par l'aliénation (elles et ils sont réifiés) soit par la justification (elles et ils sont experts de « l'art de se vendre »), nous montrerons que ce mécanisme fonctionne parce que les élèves se mobilisent dans le processus d'intégration associatif sur une modalité socio-psychique ambiguë – ni dupe, ni conscient – qui s'inscrit pleinement sur un mode d'activité ludique (III). Deux portraits d'étudiants entrant en association soutiendront cette démonstration centrale dans notre thèse : elles et ils sont recrutés surtout pour leur capacité à jouer dans cette double performance, et ce « jouer » devient l'objet même de leur formation, adapté aux règles du jeu du champ gestionnaire et valorisable dans celui-ci.

I. Des représentations du groupe social et de ses rapports sociaux : se créer en une communauté d'égaux

Les échanges que nous avons menés avec les étudiantes et étudiants, intégrés ou exclus de l'espace associatif, nous ont permis d'accéder à des représentations sociales partagées, qui permettaient de comprendre la production, le soutien et le maintien de la violence symbolique à l'intérieur de leur établissement, et plus spécifiquement encore, de l'espace associatif. Pour comprendre comment fonctionne l'occultation des rapports sociaux liés aux positions sociales effectives des élèves en-dehors de l'institution – de classe et de genre notamment –, nous nous sommes focalisée sur les représentations sociales à l'intérieur du groupe social que composent les élèves de mêmes établissements, et, de manière plus restreinte, celles et ceux dans les associations.

Dans un premier temps, nous mettons en exergue que les étudiantes et étudiants se représentent dans une rupture chanceuse avec le monde extérieur – « eux » – *versus* le monde intra-école – « nous » –, notamment durant la crise de la Covid-19, et que leur monde apparaît comme un agrégat dont les membres seraient tous à égalité, évacuant ainsi leurs différences sociales sauf celle du parcours scolaire précédent, mise en lumière institutionnellement, étouffant ainsi les enjeux de classe et de genre étudiés au Chapitre 3, et disparaissant au fil des jours d'intégrations. La scolarité précédente devient la seule variable explicative de l'exclusion sociale à l'intérieur des associations, et cette représentation vient soutenir le discours officiel de celles et ceux qui participent activement à la vie associative et son recrutement, celles et ceux-là même qui portent les « manières de voir » qui sont « tenues ou imposées comme la réalité » (Giust-Desprairies,

2009, p.14) et qui véhiculent, par leur vision des savoir-être, l'idée que le recrutement est juste et vertueux. Cette fable s'inscrit dans une vision méritocratique du parcours social sur le campus : comme les concours aux grandes écoles ont été réussis par toutes et tous, pourquoi l'efficacité du second ne reposerait-il pas sur les mêmes principes ?

Dans un second temps, nous montrons qu'une deuxième caractéristique sociale, celle de l'âge dans l'école (l'ancienneté institutionnelle à laquelle s'adosse un niveau d'expérience), produit les rapports sociaux entre « anciens » et « novices » au sein de ce collectif intra-associatif. Bien qu'il existe alors une hiérarchie par ancienneté, nous mettons en évidence que les relations entre ces deux pôles restent bienveillantes, voire portées par un sens de la famille et de l'amour, d'après les élèves.

La construction de cette illusion s'inscrit dans une forme de justification légitimée dans le cadre institutionnel de la « grande école de commerce » (voir Chapitre méthodologique) et met en lumière le poids de cette institution dans leur propre construction identitaire, en tout cas celle qu'il se représente d'eux-mêmes. Ces deux premières fables soutiennent ainsi une vision spécifique des interactions et des relations qui en découlent, par l'existence de rapports sociaux... sans rapport social. Cette intériorisation par les étudiantes et étudiants a du sens surtout pour celles et ceux intégrés à l'univers associatif, puisqu'elle leur permet de trouver un avantage puissant à l'adhésion à ces modes interactionnels violents : ils accompagnent le bon déroulement de la carrière associative et ainsi la production d'un groupe tel une communauté solidaire organiquement (Durkheim, 2013[1893]) voire d'une « coterie » (Becker, 1985[1963]).

1. Première fable : « Quand on veut, on peut », être à chance égale sur le campus après avoir « mérité » sa place en école

1.1 L'orientation scolaire, unique déterminant social pour se positionner dans le groupe étudiant

1.1.1 Un « charme méritocratique »⁴⁰⁹ maintenu en trouvant sa place sur le campus

Robin, étudiant fraîchement diplômé de TBS, vient de Montpellier, est fils d'un gendarme et d'une administratrice dans la fonction publique. Après un Bac Pro, il intègre une classe préparatoire « spécialement dédiée aux bacheliers professionnels » à Strasbourg, dont il entend parler dans son lycée, et qui a pour visée « une remise à niveau » des concours aux écoles, notamment à travers l'apprentissage des deux disciplines que sont la philosophie et les mathématiques, absentes en Bac Pro pour la première, « très faible » pour la seconde. Il raconte la manière dont il est accueilli dans cette filière :

« Je m'en rappellerai longtemps, tout de suite nos profs de prépas nous ont mis dans le bain. Ils nous ont dit “Voilà. On sait que pour beaucoup vous n'avez aucune chance

⁴⁰⁹ Cette expression est tirée du travail de Pierrel qui analyse la rupture du « charme méritocratique » chez les étudiants boursiers, qui connaissent des difficultés pour franchir la barrière des frais de scolarité dans les écoles de commerce (2015, p.236).

d'intégrer une école de commerce et c'est pour ça que vous êtes là". Donc tout de suite, ils ne nous ont pas menti, ils ne nous ont pas dit "C'est super Bac pro, vous allez intégrer HEC dans 3 ans". Ils nous ont dit "Personne ne vous attend ici, quand on fait Bac pro, au mieux on finit sur un BTS, donc personne ne vous attend, et c'est pour ça que vous êtes là. Vous ne faites peut-être pas parti des meilleurs mais en tout cas des plus motivés", et à travers toute la France, hein ! »

Ce discours assez brutal sur la place peu valorisée de ces élèves dans l'enseignement supérieur, bien qu'il introduise un « goût » pour le « challenge », vient de manière sociologiquement intéressante s'opposer à celui que l'on peut entendre à l'arrivée dans ces grandes écoles, par lequel il est rappelé aux nouveaux leur appartenance à une élite ou en tout cas à une classe dominante économiquement, maintenant qu'ils ont mis le pied en école, comme le relate Oriane, arrivée à l'ESSEC : « *on nous a beaucoup, beaucoup répété qu'on était l'élite, qu'on est les futurs managers, qu'on est ceux qui vont avoir de l'impact sur le monde de demain, et qu'on a en fait une grande responsabilité* ».

Robin relate donc son appréhension avant les concours sur un possible décalage entre lui et les autres, à son arrivée future en école : « *Je me disais "on va passer pour des huluberlus". Déjà, les admissions parallèles en école, c'est particulier, alors les Bac pro...* ». Cette figure de l'huluberlu renvoie à celui qui, par son caractère extraordinaire ou bizarre, est désigné comme un intrus ou comme un individu pouvant être moqué par sa différence, son extravagance, au regard de la norme⁴¹⁰. En ce sens, Robin rappelle qu'en école de commerce, les élèves de Bac Professionnel représentent une minorité plus éloignée encore, socialement parlant, que celle des « anciens » élèves de licence qui sont connus, d'après lui, pour être stigmatisés par les préparateurs. Pourtant, lorsque je l'interroge sur son expérience « *de différence ou de distinction* », Robin répond :

« À la fin [des concours], on regarde le nombre au niveau du classement, on ne regarde pas ce que la personne a fait avant. Et puis en arrivant en école de commerce, parce que finalement on n'en parlait pas beaucoup, sur le PGE, parce qu'au fond on rentrait tous par la même porte. Donc ça crée une bonne dynamique ».

Cette « même porte » fait référence aux concours accessibles par les différentes voies, et s'apparente ici à un outil qui serait méritocratique. En effet, l'enseignant de Robin, en soulignant la « motivation » des élèves rappelle que celle-ci peut palier la « malchance » de ces jeunes au regard de leur parcours scolaire précédent, et, par-là, être gage de réussite si elle est accompagnée d'un travail et d'un effort conséquent. Robin, à ce stade de l'échange, reprend cette croyance en insistant sur la similarité sociale d'un moment précis de la trajectoire scolaire qu'est l'entrée dans une école – « *la même porte* » – et en évinçant toute forme de différence passée, bagage social avec lequel on entrerait – « *on regarde le nombre au niveau du classement, on ne regarde pas ce que la personne a fait avant* ». Cette parole inscrit l'idéal méritocratique dans une « rhétorique méritocratique traditionnelle » du « quand on veut, on peut » (Pasquali, 2021, p.30). Cette lecture est égalitariste et républicaine puisque le concours permettrait, à travers une épreuve commune et menée dans les mêmes conditions, « d'assurer

⁴¹⁰ Définition de [Huluberlu sur CNTRL](#), consulté le 08/08/2023.

une forme de justice sociale » (Allouche, 2021, p.43) par le renversement d'un ancrage social préexistant (Ibid. p.63).

Cette « *même porte* », c'est aussi celle d'un rapport économique – et marchand – dans lequel lui et les camarades de son école s'engagent à l'entrée en école, peu importe leur origine scolaire, et qui les amène à être des clients du produit éducatif que représentent leur diplôme et la formation qui lui donne chair. Cette posture invite à une vision égalitaire rendant invisible la hiérarchie sociale et économique : les élèves sont de fait toutes et tous présents sur un même marché et passent communément un acte d'achat dont le montant est équivalent pour toutes et tous – même si les étudiantes et étudiants ne sont pas disposés socio-économiquement de manière équivalente (voir le tableau des configurations de frais de scolarité, pages 85-86 du Chapitre 1). De fait, bien que Robin fasse partie de ces élèves ayant contracté un prêt qu'il remboursera de manière autonome, et bien qu'il reconnaisse l'existence d'une potentielle tension entre les élèves de cursus différents, il intègre la vie associative dans une « *bonne dynamique* » et use de l'humour pour prendre sa place au Bureau des Sports Extrêmes :

« Bon, mais peut-être aussi que c'est lié à la personne que je suis. L'auto-dérision, les blagues, moi ça a toujours été mon truc en fait. Donc de manière générale, les attaques ou les joutes perso, ça ne m'intéresse pas trop » (nous y reviendrons dans le II.C).

Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que chez lui, l'intériorisation du discours égalitaire et méritocratique qui se produit par le fait même de réussir les concours, se double d'une visibilisation de la diversité des parcours scolaires précédents comme unique source de potentielles tensions, au détriment de toute autre forme de divergence sociale, que le terme d'*huluberlu* fait pourtant transparaître – c'est aussi celui qui, par sa méconnaissance des codes culturels et d'interactions d'un groupe, peut paraître étranger à ses membres. Le « charme méritocratique » n'est pas rompu par des frais de scolarité pourtant élevés (Pierrel, 2015, p.236) car, passés l'épreuve des concours et du prêt accepté par la banque, le charme associatif prend le dessus.

Dans cette perspective, le parcours scolaire précédent est la seule variable rendue visible institutionnellement dans l'intégration des étudiantes et étudiants dans leur établissement. Elle définit effectivement le type de concours : elle distingue les élèves et les répartit entre deux groupes, celles et ceux qui réussissent les « concours parallèles », et les autres qui passent les concours traditionnels. A l'arrivée en école, le cursus scolaire précédent devient le paramètre central de l'organisation du parcours étudiant : que ce soit dans l'espace scolaire, avec des élèves qui suivent des enseignements de remise à niveau dans les disciplines dans lesquelles elles et ils ne sont que peu formés au vu de leur parcours scolaire précédent – les mathématiques pour certaines licences, des cours de base en gestion d'entreprise pour les ex-préparationnaires (voir Chapitre 2) –, ou dans l'espace associatif, avec les non préparationnaires arrivés directement en 2^e année dite de master qui ne peuvent pas y prétendre. Cette unique focale par le fait scolaire, mis en lumière par l'institution, participe à l'euphémisation de toute autre forme de différence socialement ancrée, de classe ou de genre, et concentre les potentielles tensions sociales appréhendées, comme c'est le cas chez Robin, ou relatées, comme le fait Pierre ci-après, présentes au sein de l'établissement.

Pierre, ex-préparationnaire, étudiant ayant contracté un prêt à son nom qu'il remboursera sans aide parentale, sauf s'il se retrouve en difficulté sur le marché de l'emploi, intégré à l'univers associatif de l'EM Lyon, et dont nous avons rappelé l'inclination à la compétition et au caractère ludique et actif de l'apprentissage qui l'a amené à appréhender aisément la culture associative, relate ainsi la visibilisation d'une distinction socio-scolaire dans les interactions entre élèves arrivés en école. Il l'a observé comme source de potentiel rapport de force entre camarades :

« Il y a cet esprit de promo qui se crée rapidement quoi. Bon, il y a un truc un peu dommage parce qu'au début il y a quand même certains prépas qui trouvent qu'il faut qu'il y ait les prépas d'un côté, et les AST de l'autre. Moi je trouvais ça stupide, donc bon... mais rapidement ça s'oublie, grâce à cet esprit. »

Pierre, par ce qu'il rapporte de ses camarades préparatoires, rappelle que ceux-là sont parfois traversés par le sentiment de se faire usurper les titres qu'ils seraient les seuls à mériter. Cette anecdote renvoie à une réaction collective, plus large, chez les élites face à « la création de concours parallèles » : celle de considérer ce type d'évolutions « comme des entorses inacceptables au principe de sélection méritocratique des élites » (IPP et. al., janvier 2021, p.266). Plusieurs étudiantes et étudiants racontent d'ailleurs se faire renvoyer à leurs statuts d' « AST » traduits par ces ex-préparationnaires comme « Admis sans Travailler », à la manière des « faux nobles » sanctionnés pour avoir voulu rejoindre l'aristocratie républicaine au temps de Louis XIV (Pasquali, Op.cit., p.158). Pourtant, d'après cet élève, cette différence scolaire s'efface grâce au format d'intégration instituée qui ferait prendre le dessus à un « esprit de promo » :

Moi : donc AST et prépa rentrent ensemble (*oui*) et alors cette scission entre prépa et AST se traduit comment ?

« Bah il y a un peu cet esprit "on est les prépas, on est au-dessus". Encore une fois je trouve ça stupide mais bon. Et puis quand même il y a ce gros esprit de promo, pour se rencontrer, et il y a plein d'évènements organisés par les assos, pour se faire connaître d'abord, mais aussi pour nous faire vivre une grosse quinzaine d'inté, et du coup ça s'est super bien passé. »

D'une autre manière, Mathieu, dans la même configuration économique que Pierre, ayant aussi intégré le monde associatif de TBS, et que nous avons présenté comme l'un des soutiens de la neutralité des modalités de recrutements, arrive en école avec le désir de « s'enrichir » au contact d'« anciens » préparatoires. Il n'en fait pas partie et croit dans la complémentarité entre ces élèves et celles et ceux de voies plus techniques. Il raconte être entré dans son école avec un « complexe d'infériorité » en tant qu'étudiant d'IUT, craignant ne pas avoir le niveau scolaire de ses camarades. La disparition de cette angoisse advient grâce à une tradition qui lui a plu et qu'il me retrace :

« Ce que j'ai beaucoup aimé, c'est que pendant les deux premières semaines on se charrie, c'est-à-dire qu'on se dit "oh toi t'es AST, t'es prépa", et puis finalement plus personne n'en parle parce qu'on est tous dans le même truc, on est tous dans les assos, dans la même école. »

Cette tradition à se chamailler dans une mise en scène instituée du groupe, qui rejoint la mise en scène de soi comme norme comportementale de l'espace associatif (Chapitre 3), se pose ici,

en quelque sorte, comme un rite d'exorcisation des différences sociales et donc d'effacement de celles-ci une fois le rite passé. De fait, il ajoute :

« Moi quand je me présentais, je disais “je suis pas prépa mais AST” et puis voilà quoi (...) Mais finalement, ça ne définit pas ton statut au sein de l'école, pas du tout, parce que je suis hyper impliqué dans les assos, à aucun moment j'ai été discriminé auprès du statut AST ».

Intégrer le même cursus, ce serait donc avoir une nouvelle identité, qui se construirait par l'adoption d'une identité collective avec le partage d'une même culture, des codes communs en cours d'intégration dès le processus de recrutement, comme nous l'avons vu dans le Chapitre précédent, ce qui effacerait l'héritage social et l'identité associée aux caractéristiques sociales qui définissaient l'individu précédemment, laissées aux portes de l'école.

Léa, étudiante en fin de parcours qui a souscrit à un prêt qu'elle rembourse en grande partie, venant d'une licence d'économie et de gestion, actuellement responsable au sein de la Corporation, l'association des associations de l'EM Lyon, reprend de manière similaire, l'idée d'un juste « brassage » à l'entrée dans l'école soutenu par un « challenge » organisé :

« Au lieu d'avoir, très caricaturalement, des prépas qui crachent sur des “AST”, et bah on a dans les premières semaines un espèce de challenge, mais un challenge de bisounours, où les prépas nous disent “mais vous savez pas travailler, vous n'avez jamais travaillé de votre vie”, et nous les AST on disait “vous vous êtes des bébés, vous êtes sortis du bac et vous n'avez jamais fait d'ERASMUS ou de stage”, mais c'est vraiment très bon enfant en fait. Et avec le début des parcours qui font qu'on est mélangés plus les campagnes qui contribuent à ce mélange-là (...) c'est vraiment rigolo quoi, de se dire “toi t'es un gamin parce que tu étais en prépa” et “toi t'es un vieux parce que tu es AST”. Donc c'est bisounours quoi. »

L'euphémisation des différences sociales de classe surtout, de genre aussi, au profit d'une visibilisation des différences scolaires, est institutionnalisée dans les écoles que sont TBS et l'EM Lyon, puisque les dispositifs discursifs analysés dans le récit de Robin, et non discursifs relatés par Léa ou Pierre, « détournent de la mixité » sociale (Anteby, 2015, p.50) les élèves de manière suffisamment puissante pour qu'ils et elles ne se sentent plus socialisés par leur trajectoire précédente, et pas concernés par les tensions sociales existantes. Arrivés en école, même avec des parcours moins privilégiés et un emprunt sur le dos pour certains, l'étiquette scolaire définit les rapports sociaux. Elle s'efface même au profit d'une identité collective – occultant alors aussi les rapports sociaux au profit de relations sociales. Notons donc ici que les récits des étudiantes et étudiants mobilisés sont tirés de deux établissements qui ne sont pas historiquement les plus sélectifs, comme le sont l'ESCP et l'ESSEC, et que ce phénomène pourrait s'expliquer par le recrutement plus ouvert socialement dans les deux écoles citées.

Pourtant, face à l'exclusion sociale dans les associations, la variable scolaire refait surface. Mais nous allons maintenant montrer comment s'y cristallise la même mécanique d'effacement des différences sociales. De fait, lorsque les élèves, les étudiantes surtout, ne sont pas intégrées dans les associations, leur tentative de mise en mots du malaise passe par la trajectoire scolaire précédente, qui créerait des différences éclairant leur situation. Cette analyse évince ainsi la réflexion, plus difficile, sur ce que leur propre ancrage scolaire dit de l'origine

sociale, et ce que l'exclusion dit plus largement de la culture associative, favorisant les hommes et les performants.

1.1.2 Récit des exclus : Des différences scolaires qui persistent dans le recrutement associatif

Les récits que nous allons maintenant mobiliser sont ceux de trois jeunes femmes⁴¹¹ exclues de l'espace associatif, qui s'ajoutent au récit d'Oriane présenté en fin de chapitre précédent. Cette mise en lumière des récits féminins rappelle le caractère viril de la culture associative et la hiérarchie sexuée qu'elle institue. Mais l'ensemble des étudiantes prétend que le processus de sélection dépendrait surtout du parcours scolaire précédent, soulignant la place de la scolarité comme étiquette distinctive socialement, effaçant ainsi les enjeux d'origine et de classe sociale et ceux de genre qui s'immiscent dans le processus d'intégration associatif.

Sophia, étudiante en 2^{ème} année à l'EM Lyon ayant contracté un prêt qu'elle remboursera seule, mère administratrice et père chef d'entreprise, décrit la scission qui se crée entre les « AST » et les ex-préparatoires concernant leur socialisation passée et présente :

« Pour les gens qui rentrent en école de commerce après deux ans de prépa, eh bah l'école de commerce ça devient un peu leur tout, leurs amis, c'est leur famille. Bon bah moi ça je l'avais déjà fait avec ma licence, à la fac (...) Mais en vrai les AST on n'est pas du tout intégrés comme les gens de prépas, on n'est pas trop mélangés, on est même un peu boycottés, qu'on se le dise (...) par les élèves plus que par l'école en soit. »

Cela se traduit par une « mise à l'écart » organisée « de cette vie étudiante » et « des associations », qui se joue sur des conflits d'emploi du temps – « Ils avaient organisé le premier *aparthon*⁴¹². Et nous, on avait des partiels de remise à niveau le lendemain matin. Ils savaient, ils savaient qu'on avait nos partiels. Pour nous c'est clair comme de l'eau de roche qu'ils ont fait exprès » – et des enjeux économiques : « Il y a une possibilité de cotisation, pour payer les soirées moins chères. Et ils savent très bien que nous les AST, on ne va pas cotiser alors qu'on part en janvier ! Cotiser 500 euros pour 3 mois de soirées, enfin c'est ridicule ! ».

Sophia met derrière ce « ils » avant tout les élèves intégrés dans l'espace associatif qui sont aussi des élèves de classe préparatoire, bien qu'elle laisse tramer le doute sur la participation de l'administration puisqu'elle en parle comme une norme consensuelle : « au fil des discussions, on s'en rend compte et c'est un peu une forme de consensus, ils le savent, on le sait et on fait comme si tout allait bien ».

Son récit est plein de colère, et elle racontera comment ce « consensus » est injuste. Sophia est d'une culture sociale qui ne l'a de fait pas guidée vers la classe préparatoire et l'a plutôt incitée à penser les rapports sociaux : elle a grandi avec sa mère, et se trouve dans une configuration familiale particulière puisque ses parents actuellement divorcés vivent dans deux univers sociaux opposés. Son père est entrepreneur et habite sur les bords de Seine de Paris tandis que sa mère travaille dans l'administration d'une petite entreprise, est installée dans une « *tour HLM* » en banlieue parisienne et est peu dotée en capitaux économiques et culturels.

⁴¹¹ Rappelons ici que nous avons rencontré 18 femmes et 17 hommes inscrits dans sept établissements différents.

⁴¹² Terme qui renvoie à une soirée associative itinérante, se déroulant dans les divers appartements des élèves intégrés sur le campus de l'école concernée.

« Et j'ai grandi je pense dans un milieu assez drôle en fait, parce que le weekend j'allais chez mon père dans le 8^{ème} et la semaine j'étais chez moi dans une cité HLM, donc j'étais vraiment dans ce fossé que j'ai compris beaucoup plus tard ».

La sensibilisation de Sophia aux enjeux sociaux est renforcée par son passage à l'université dans un cursus de journalisme. Pourtant, d'après elle, la divergence scolaire – et le « statut » associé, pour reprendre son terme – efface le poids de la classe sociale.

M : et est-ce que du côté des AST finalement vous vous dites que les PGE se ressemblent tous par exemple à travers des critères sociaux, sachant que les classes prépa peuvent être associés aux CSP sup. Est-ce que finalement, en retour, les AST développent une réticence des « bourgeois PGE pas sympas » ?

« Concernant la classe bourgeoise, non, parce que je trouve qu'il y a beaucoup de bourgeois aussi au niveau des AST et donc ce n'est pas une différence de classe sociale, mais c'est juste entre statut de prépa et d'AST que ça se joue. »

Même si je lui partage l'hypothèse de l'occultation qui expliquerait son malaise, elle tire plutôt le fil de sa compétence à se mouvoir entre deux mondes :

« Finalement, je me complais bien dans cet entre-deux, aujourd'hui. Et du coup, je sais pas si ça a vraiment un rapport avec ma place en école, mais je crois que ça m'a appris pas mal de choses en fait, ça m'a permis de voir des différences, connaître les deux mondes, c'est un peu ridicule de dire ça, mais en tout cas connaître deux univers que tout le monde n'a pas. Quelqu'un entre deux fossés quoi ».

Le « ridicule » d'une connaissance de ces « deux univers » séparés par un « fossé » renvoie précisément au peu de place qu'est donné à ce type de parole dans l'expérience de vie actuelle de l'étudiante.

Nolwenn, étudiante en 1^{re} année à NEOMA BS venant de la Licence d'économie et de gestion de Paris II-Assas, évincée de l'espace associatif par son statut d' « AST » mais trouvant place au sein de son groupe de promotion au point de monter une « contre liste BDE, spéciale AST », rejoint Sophia sur cette analyse sans rapports sociaux, tout en produisant un discours contradictoire. De fait, elle établit que la séparation entre AST et ex-préparatoires est due à la « force des choses » et en même temps soutient que personne n'est « forcé[e] » de participer à ce mouvement de séparation entre sous-groupes :

« On est restés entre AST, ce n'est pas que l'on est forcé ou quoi, mais les prépas ils se connaissent déjà, ils ont déjà leurs potes. Donc j'en ai rencontré, super sympas hein, mais mes vrais potes, c'est les AST. Ce n'est pas que je le veux, c'est la force des choses avec les deux semaines de pré-rentree ».

La formule la « force des choses » fait référence à un phénomène inévitable, naturalisé. Pour autant elle indique aussi que cette « force » reste institutionnalisée, par la référence aux « deux semaines de pré-rentree » qui indiquent l'étape encadrée par l'école où les « AST » et les élèves de CPGE ne sont pas mélangés, les premiers sont en cours de « remise à niveau » sur certaines disciplines tandis que les autres non (NEOMA BS). En somme, elle révèle bien qu'il y a une contrainte sociale à s'organiser en sous-groupes distinctifs par la scolarité, sans pour autant

questionner si celle-ci est une manière de perpétuer une forme d'endogamie sociale, à l'intérieur des associations.

La difficulté à penser les enjeux de classe dans les rapports de force entre élèves est soutenue par le récit d'une autre camarade, dans un autre établissement encore (Audencia). Hortense, fille d'un ingénieur et d'une mère au foyer, a vécu un « *choc des cultures* » en arrivant d'abord en bachelor⁴¹³ à TBS après un an d'études à l'université en médecine face à des étudiantes et étudiants « *qui n'ont que 10 de moyenne et qui racontent que c'est leurs parents qui payent de toute manière* ». Se situant dans l'échelle sociale de « *niveau social classe moyenne plus* », elle relate que son arrivée dans le PGE en admission parallèle n'est pas teintée de cette divergence socio-culturelle, mais plutôt dans l'origine scolaire :

« Il y avait un décalage. Mais alors pas social, pas de classe comme avant, mais un décalage dans le sens où ils trouvaient injuste qu'on soit arrivés comme ça, sans prépa, et avec des concours moins difficiles. Et ils nous le faisaient subir, ne nous parlaient pas, il y avait un clivage, moi je ne me suis fait que des amis admis sur titre. »

Cette « *mise à l'écart* » instituée au regard de la souffrance endurée pour passer les concours, mais qui serait insuffisante chez les « *AST* », est traduite par un décalage social sans pour autant être pensée dans des rapports sociaux. Ce « *clivage* » est de fait expliqué par Sophia par rapport au mode de vie recherché, celui, festif et social, proposé par les associations pour les ex préparateurs surtout, et qui ne parle peu aux autres élèves : « *mais après il y a peu d'AST en asso, soit parce que ce sont des gens qui ont fait cinq ans d'études, et ils se disent "bah voilà, c'est plus de mon âge", des trucs comme ça, ou bien ils ont eu des assos dans leur vie étudiante précédente, ou bien ils vont plutôt vers les associations plus professionnalisantes, la JE, ou l'ESE, qui font des missions de conseils avec les entreprises* ». Elle émet quand même un doute sur ces trois hypothèses qui ne sont pas toujours viables, qui vient nourrir le malaise puisque celui-ci n'est pas pensé – « *ou alors, c'est vrai que c'est peut-être un peu plus compliqué... Dans les autres assos, il y en a mais c'est une minorité.* »

Et c'est « *compliqué* », parce que les élèves qui portent la parole du groupe dans l'espace social sont celles et ceux socialement adaptés à la performance, genrée et gestionnaire, qui participent à la sélection, tout en soutenant d'une part, que leur mode de recrutement, en plus d'être neutre (Chapitre 3), est juste et vertueux, d'autre part, que pour comprendre les inégalités dans le recrutement, le regard doit être porté sur les différences de parcours scolaire, ce qui permet de mieux dissimuler les critères construits sur des caractéristiques sociales de classe et de sexe qui sous-tendraient des enjeux sociaux et politiques bien plus complexes.

1.1.3 Un outil de recrutement vanté juste et vertueux

Combinée à la neutralité sociale de l'évaluation qu'implique une approche par des savoir-être (Chapitre 3), la conception psychologisante de l'être mobilisé dans le dispositif de recrutement induit la croyance en un Homme qui serait maître de ce qu'il est et devient en tant que sujet, et

⁴¹³ Le Bachelor est une formation en trois ans, accessible directement après le Bac, qui s'inspire du modèle anglo-saxon qu'est le *bachelor's degree*, et qui est proposé comme un autre cursus, parallèle à celui du PGE dans les écoles que nous étudions et moins sélectif scolairement – mais tout aussi coûteux.

que l'outil permet de saisir objectivement. Cette perception rend donc caduque toute forme de tentative de compréhension sociologique – de l'influence de socialisations précédentes – dans la sélection puisque « l'individu est cause de ce qui lui arrive » (Bellier, 2004 [1997], p.20).

De fait, d'après les étudiantes et étudiants, le recrutement serait orienté, d'un côté, par le besoin des associations, de leur culture préexistante et à laquelle les élèves seraient adaptés ou non, de l'autre, par le goût personnel de l'étudiant – et par conséquent le *choix* individuel – qui le dirigerait vers l'espace associatif, puis vers certaines associations compte tenu de ce qui lui convient le mieux sur un versant affinitaire. Dans cette perspective, le dispositif, en plus d'être neutre, est « juste ». Cette approche de la sélection soutient que sa visée est l'épanouissement personnel de chacun : on sélectionne *pour que le candidat se sente bien* dans l'association rejointe, c'est *donc pour son bien* aussi qu'on ne le recrute pas. L'association, en tant qu'organisation, devient alors un lieu où l'individu peut pleinement se réaliser sur le plan personnel (Boussard, 2008, p.120), à condition qu'il soit intégré au bon endroit grâce à l'outil, dont la visée serait bienveillante et ainsi moralement bonne. Ce serait alors aussi une répartition vertueuse des élèves qui s'effectuerait, plutôt qu'une sélection sociale et hiérarchisante.

Arsène, ancien préparatoire dans un internat en Bretagne, fils d'un pompier et d'une juriste et actuellement trésorier de son association, soutient que les personnes hors associations ont choisi leur situation, et que son école, par la structure même du système associatif, offre une place à tous les élèves au sein de l'espace associatif :

« Il y a des élèves qui sont venus ici, ils ne se sont pas trompés d'école, parce qu'on ne peut pas se tromper d'école en soi, mais ils n'ont pas vécu à fond cette expérience d'école de co et vie associative, parce que ce n'est pas ce qu'ils recherchaient, mais c'est quand même une minorité. Après ce qui est bien à NEOMA c'est qu'on a énormément d'associations, ce qui permet à tout le monde d'avoir son association. Je sais que moi j'ai eu une amie qui n'a eu aucune asso qu'elle voulait, elle s'est alors retrouvée sans aucune association. Et puis finalement elle s'est retrouvée dans une association plus petite mais qui lui a plu à fond, et ça lui a permis de découvrir d'autres choses qu'elle n'aurait pas vécues sinon. »

Il conclut en déniait l'existence des « *nobod* » – « *ça n'existe pas* » – terme pourtant connu et véhiculé dans les différentes écoles étudiées comme notion indigène renvoyant à celui qui n'a pas d'existence sociale dans le champ associatif. Par ailleurs, à travers notre tentative de quantification, nous avons constaté que NEOMA BS avait un taux élevé d'élèves recrutés dans les associations, contre 16% de non-intégrés.

Julie, qui pour rappel, est présidente de son BDS, anciennement étudiante en IAE d'économie et de gestion et fille de parents directeurs de structures du secteur social, le rejoint doublement, autant sur la responsabilité individuelle impliquée dans la participation aux associations que sur l'inexistence de l'exclusion comme phénomène socialement produit.

« Il y a toutes ces personnes que j'ai vues de loin, qui n'ont pas d'asso... »

M : ils sont absents ?

Oui, ils sont absents, mais c'est assez délibéré cette absence, ils pourraient postuler aux asso mais ils ne font pas. » Elle ajoute : « *l'appartenance à une asso n'a aucun rapport avec bod ou nobod. Moi j'ai rencontré des gens adorables qui m'ont dit "au plus vite*

je finis l'Ecole, au plus vite je trouve mon CDI, au plus vite je me pose avec ma copine, et la vie commence". Donc ce ne sont pas des bod ou nobod, ce sont juste des gens qui ont un projet pro. »

Julie précise d'ailleurs que ces étudiantes et étudiants non intégrés « *sont adorables* », comme s'il fallait réaffirmer le fait qu'elles et ils sont appréciables même si elles et ils ne font pas partie de l'espace associatif.

Ainsi, la violence sociale traduite, dans le langage étudiant, par la stigmatisation de celles et ceux qui ne font pas partie des associations – « *ghost* », « *nobod* », « *polard* » – dont les termes sont révélateurs du déplacement hors de l'espace associatif et renvoient effectivement au fait d'être « invisible » voire de « ne pas être », n'est pour autant pas perçue par les élèves intégrés comme s'inscrivant dans un système d'exclusion sociale, quand il n'est pas dénié comme c'est le cas dans les récits des étudiantes et étudiants cités ici. Le dispositif de recrutement est ainsi soutenu par la croyance en sa neutralité (Chapitre 3), sa justesse et sa vertu, ce qui lui permet d'être légitimé dans l'espace social, à la manière des dispositifs de gestion dans les organisations professionnelles étudiées par Boussard (Op.cit., p.112-116).

Les élèves inclus dans l'espace associatif soutiennent donc que l'exclusion n'existe pas. Mais quand elle est apparente et difficilement omissible, celle-ci est renvoyée à une cause institutionnelle d'organisation des parcours, en fonction de l'étiquette qu'est l'origine scolaire précédente. Fabien, ex-préparationnaire, parmi les plus friands des excès et de la prise de risque dans les associations, rappelle comment les étudiantes et étudiants arrivant après les concours parallèles partent avec une difficulté pour s'intégrer associativement, au regard de l'organisation de leur parcours avec seulement quelques mois sur le campus lors de leur première année. L'intégration « *avortée* » est causée par un choix administratif qui le décharge, lui et ses camarades en associations – « *on n'y peut rien* » –, de toute participation active à cette distinction.

« C'est vrai, leur intégration est un peu avortée. Ils n'ont qu'un semestre pour vivre leur vie en école, ils arrivent en septembre et ils savent qu'en janvier ils repartent pour un an... pas top pour s'intégrer quoi. Mais du coup, à ce titre-là, ils ne peuvent pas faire partie d'une asso (...) Mais, de fait, nous on n'y peut rien parce qu'on sait qu'ils partiront en janvier et on sait qu'ils partiront un an et qu'ils ne pourront pas avoir d'association. Donc en soit, oui, en soit oui je ne vais pas mentir, il y a une vraie différence entre les AST et les prépas, mais parce qu'ils restent entre eux et on les fait rester entre eux puisqu'ils ne peuvent pas participer à la vie associative. Donc en fait c'est plutôt du fait de l'administration (...) on ne peut pas nous en vouloir de ne pas vouloir les inclure sachant que... bon moi, mon meilleur ami de début d'année est un AST, hein ! C'est plus du côté de l'administration qu'il faudrait creuser. »

Pour autant, son besoin d'affirmer qu'il a un « *meilleur ami AST* » souligne son souhait de justifier sa non-participation à une hiérarchie sociale qui est, de fait, embarrassante dans l'échange, et à laquelle il sait consentir par son silence.

Mathieu, cité précédemment, rappelle aussi le traitement différent des « *AST* » par rapport aux ex-préparationnaires, tout en insistant, dans une forme d'ambiguïté, sur le caractère non

« *discriminant* » de cette situation, c'est-à-dire le caractère légitime, impartial et non inégalitaire de cette réalité sociale, au regard de l'organisation objective de leur parcours et du droit pour toutes et tous à intégrer les associations octroyé par l'administration, qui s'inscrit dans une perspective de mérite, de nouveau :

« Le seul moment... c'est les master 1 AST qui sont clairement plus discriminés car la plaquette AST fait qu'ils partent en université en janvier, et donc dès qu'ils arrivent ils font sur place un semestre et ils repartent en fac au second, et ils sont moins en asso. Est-ce que c'est de la discrimination ? Je ne pense pas parce que l'école propose quand même aux M1 de participer activement aux assos, aux campagnes associatives, et ça je sais que ça existe pas dans toutes les écoles, donc c'est plus un point positif en fait. »

La violence symbolique est soutenue parce que les élèves intégrés comme exclus relatent la sélection à l'aune du parcours scolaire précédent, qui serait une source d'empêchement potentielle dans le processus d'intégration, et qui évincerait la question plus épineuse de l'origine sociale alors même qu'elle est centrale jusque dans les orientations scolaires précédentes. Pour autant, les étudiantes et étudiants ne réfléchissent pas au lien entre leur orientation scolaire et leur origine sociale et culturelle. Ainsi, elle révèle la performativité de la structure associative : le processus de recrutement est adossé à un instrument gestionnaire. Celui-ci est soutenu par l'occultation instituée des différences sociales au profit des parcours scolaires, même quand elles sont vécues intimement : Sophia ajoute que « *c'est comme si c'était deux mondes qui ne pouvaient pas se mélanger* », celui des « AST » et des élèves de classe préparatoire, sans formuler cette tension en termes d'ancrage socio-culturel ou de situation économique face aux frais d'inscription par exemple. Ainsi, le positionnement, à l'intérieur des établissements, des étudiantes et étudiants, arrivés en école par le mérite que les concours ont consacré, serait lui aussi neutre, juste et vertueux.

1.2 Être des élèves « chanceux » en temps de crise sanitaire

L'aveuglement des rapports sociaux de classe et de sexe au profit d'une vision partagée où seule l'orientation scolaire déterminerait sa place dans l'espace social est apparue effective au-delà de l'analyse que les élèves produisent et portent sur eux-mêmes, dans celle portée sur les autres, extérieurs aux grandes écoles, durant la crise de la Covid-19.

La crise est en effet venue révéler une conscience sociale des inégalités entre les élèves et celles et ceux qui ne font pas partie de leur groupe, se traduisant par une « *chance* » spécifiquement imputée à la trajectoire scolaire, notamment dans la comparaison que les étudiantes et étudiants rencontrés pouvaient faire avec leurs camarades d'université, qui est apparue comme une figure institutionnelle moins privilégiée à leurs yeux.

Rappelons qu'objectivement, l'enquête sur les conditions de vie des élèves en temps de crise et de confinement sur l'année 2020 révèle que les élèves de ces écoles, durant cette période, ont été moins affectés (25%) par une certaine « *nervosité* » ou de la « *tristesse* » à la différence de leurs camarades à l'université ou ailleurs (respectivement 35 et 30%). Aussi bien, presque 70% d'entre eux ont ressenti de la « *détente* » contre 50% à l'université (Enquête OVE, juin-juillet 2020, volet (4), p.12/32). Ce sentiment est à comprendre à l'aune d'une projection apaisée dans leur avenir que certains m'ont partagé face à l'évènement extraordinaire qui s'installait dans les

vies de chacun. A travers les entretiens, plusieurs éléments sont venus éclairer ce privilège émotionnel. Certains, surtout celles et ceux dont les parents ont un parcours professionnel de proximité avec celui dans lequel elles et ils sont voués à s'inscrire, étaient assurés que leur école offre un apprentissage amenant à trouver sa place professionnellement – Pierre, ex-CPGE EC et fils de commercial, a précisé que le marketing lui a appris que « *tant qu'on sait se vendre, on trouvera du boulot* », Nolwenn, fille de cadres dans la finance, à Audencia après une licence en gestion, a expliqué que c'est une « *chance sur le marché de l'emploi* » de « *venir d'écoles de commerce* » car « *on se sent protégés* », Marc, fils de cadres ingénieurs et sans prêt à la banque, a rappelé que lui n'a pas à se « *plaindre* » car le généralisme auquel forme l'école « *permet de trouver vite* » quelque chose et parle même de « *sécurité absolue* » fournie par l'institution scolaire. En d'autres termes, pour les étudiantes et étudiants, c'est une « *chance sur le marché de l'emploi* » de « *venir d'écoles de commerce* » car elles et ils se sentent « *protégés* » comme le rappelle Léa, fille d'enseignants, en ce temps de crise.

Et c'est surtout par comparaison avec les élèves d'université que le sentiment de sécurité s'est renforcé, en témoignent les propos de Julie, qui a un emprunt pour payer les frais de son école de commerce :

« Il va y avoir des injustices sociales qui vont transparaître je pense, parce que moi j'ai la chance d'avoir un cadre assez sain, très sain même (...) Mais je me dis pour les gens qui sont en fac, il y en a qui vont sombrer », plus loin : « je pense que les RH vont être très regardant sur comment est-ce que les étudiants vont utiliser cette crise », et de conclure : « Donc on est bien lotis par rapport à la fac ».

Ce type d'établissement, perçu comme non structurant, s'oppose aux yeux d'Hortense à celui de l'école de commerce pour lequel elle a contracté un prêt, qui offre « *la chance d'avoir un cadre très sain* » permettant ainsi d'« *être bien lotie par rapport à la fac* ». Ce cadre « », c'est celui qui permet de maintenir des relations interpersonnelles intenses, de continuer à faire groupe même en temps de crise, jusque sur un mode festif, comme le relate Prune, intégrée à deux associations dont le BDS :

« On continue les festivités, ça nous permet de garder un lien social extrêmement fort, ça nous permet de rencontrer la promotion, et je pense que ça nous sauve, très honnêtement. Quand je vois des copains qui sont dans des cursus universitaires, ils sont seuls dans des appartements, ils ne font que travailler, ils ne sortent pas, je vois leur état psychologique et je me dis que moi je n'aurai pas pu. »

Cette vision fantasmée et réductrice de l'espace universitaire s'explique historiquement par « la distance » entre cet univers et celui de la « grande école » qui s'est « creusée, avant de devenir un fossé dans les années 1960-70, puis un gouffre dans les deux décennies suivantes. » (Pasquali, Op.cit., p.97).

Aussi, et toujours pendant le premier confinement de mars 2020, très peu d'entre eux se sont sentis concernés par une difficulté financière : 5,4% des étudiants en CPGE et 10% en écoles de commerce ou d'ingénieurs ont rencontré des difficultés en la matière pendant le confinement, tandis que le double de ces derniers se sont déclarés dans cette situation à l'université. (Enquête OVE, juin-juillet 2020, volet (2), p.7/30). Dans cette perspective, 2,2% déclarent ne pas avoir changé de logement par manque de moyens *versus* 8,9% des ingénieurs et 9,8% à l'université

(Ibid., p.22/29). De nouveaux, les élèves ont rappelé par les entretiens qu'ils étaient conscients de leurs conditions privilégiées en temps de crise : les sujets rencontrés ont resitué les conditions matérielles plaisantes dans lesquelles ils et elles vivaient le confinement (taille du lieu habité, accès à des espaces verts personnels ou proches du domicile), telle Rose qui, partie à la campagne chez ses parents, a eu « *de la chance* » :

« *Je ne vis pas le confinement comme un enfermement (...) j'ai la possibilité d'aller au fond du jardin pour être un peu seule* ».

Mais elles et ils ont surtout rappelé cette « *chance* » à travers leurs conditions d'apprentissage professionnelles, par rapport à leurs stages notamment. Oriane parle de « *l'impression d'être chanceuse* » avec son stage maintenu à distance tandis que Sophia précise : « *Je relativise (sur ma situation professionnelle) car j'ai des amis qui n'ont plus de stage* ». Louis souligne, à la suite de son récit qui retrace son ennui en télétravail :

« *Le pire c'est ceux qui sont en M2 et qui doivent chercher un stage ou un CDI.* »

Ces jeunes retracent leur sécurité sociale, pendant la crise et pour leur futur, par rapport à la jeunesse extérieure à leur formation. Les étudiantes et étudiants reconnaissent que leur position sociale actuelle dans le champ de l'enseignement supérieur est privilégiée par rapport à celle des autres au regard de leurs conditions d'existence, précisément celles en tant qu'élèves. Dans cette perspective, l'utilisation du terme de « *chance* » renvoie automatiquement à l'égalité (ou l'inégalité) des chances à l'école, comme « indétermination théorique de la position sociale par l'origine sociale » (Gonthier, 2007, p.151) et comme l'un des deux piliers – ou *abstraction théorique* – du « modèle de justice sociale dominant », avec celui du mérite (Ibid.). A ce stade, les élèves, sans mentionner le processus qui les ont amenés à cette place, autrement dit, sans parler d'origine sociale, d'inégalité ou de privilège sociaux, et sans qu'il n'y ait donc de réflexion sur la construction sociale de cette « chance »⁴¹⁴, parlent pourtant, en creux, d'inégalité face à une position présente. Ce choix linguistique reste donc une manière de se distinguer des malchanceux, et finalement de se positionner au sein d'une élite (Bourdieu et Passeron, 1985[1964] ; Pasquali, Op.cit.), tout en rattachant ce privilège à leur institution scolaire, dont les effets invisibiliseraient celles et ceux issus d'autres espaces de socialisation.

On pourrait s'arrêter là en concluant que les étudiantes et étudiants restent aveugles des rapports sociaux au profit d'une vision méritocratique et responsabilisante des parcours, où seule l'orientation scolaire détermine sa place dans l'espace social, puis se dissout, à partir du moment où le parcours scolaire précédent s'inscrit dans un passé aboli, pour laisser place à un nouveau rattachement institutionnel et à la formation d'un « *nous* » homogène. Mais plus encore, le caractère harmonieux des relations dans ce « *nous* » apparaît clairement quand les élèves font état des relations qui s'établissent dans les rapports sociaux institués par la hiérarchie associative institutionnalisée : celle entre « *ancien* » et « *nouveau* ».

⁴¹⁴ La « chance » fait de fait référence au sort, à une probabilité liée à un jeu, et sur laquelle les individus (et les institutions) n'ont aucune maîtrise. La chance dépasse nos capacités humaines. <https://cnrtl.fr/definition/chance>, consulté le 08/08/2023.

2. Deuxième fable : « Qui aime bien châtie bien », s’imaginer désocialisés et unis autour d’une communauté

Nous avons analysé la représentation du groupe social étudiant, composé, au sens large, des élèves des grandes écoles de commerce. Celle-ci est véhiculée par ses membres qui participent à la vision d’un « nous » chanceux vis-à-vis de l’extérieur, et surtout en temps de crise. A travers elle, le groupe est perçu comme un ensemble de membres méritants après des concours réussis, ayant également une marge d’action à l’intérieur de l’établissement, et dont la diversité des parcours scolaires est le seul critère de différenciation à l’origine des éventuelles tensions lors de la production du groupe, mais dont les traces disparaissent rapidement une fois entrés dans l’établissement.

Nous proposons maintenant de regarder plus précisément à quoi renvoie le « nous » *dans* les associations, en se focalisant donc sur les rapports sociaux établis entre celles et ceux qui font partie du collectif associatif. D’abord, nous reviendrons sur un second rite d’exorcisation des différences sociales, qui renforce, cette fois à l’intérieur même des associations, l’absence de conflit dans les rapports. Il dépolitise ainsi l’espace du campus. Ensuite, nous exposerons spécifiquement les rapports entre élèves de différents niveaux d’ancienneté dans l’école. Dans notre chapitre précédent, nous avons montré que les relations étaient fortement hiérarchisées, et que cette hiérarchie s’instituait notamment en fonction du statut des « *anciens* » et « *nouveaux* ». Nous avons aussi vu comment la légitimation de la violence passait par une certaine « *pression sociale* » qui elle-même était soutenue par des rapports de domination traditionnels et légaux internes aux associations. Ainsi, le système de sélection s’inscrit dans des relations de pouvoir qui sont occultées puisque celles et ceux qui décident transmettent aussi cette croyance à perpétuer, sans pour autant que leur place ne soit remise en question. De fait, la hiérarchie établie s’appuie sur le critère de l’*expérience vécue* au sein de l’espace associatif qui légitime la supériorité des « *anciens* » par rapport aux autres étudiantes et étudiants. Les rapports sociaux qui s’établissent entre elles et eux au sein de ces écoles sont alors relatés par les différents élèves intégrés comme des relations sociales fortes, intenses, caractérisées par une camaraderie, une amitié puissante, voire un lien fraternel ou sororal, déchargées d’enjeux sociaux (classe, genre) et dans lesquelles la dureté des uns est finalement utile pour les autres, pour produire une communauté soudée.

2.1 Eviter la conflictualité sociale en la mettant en scène : le cas du « clash des associations » de l’ESCP

Nous avons vu que les étudiantes et étudiants, à l’arrivée en école, utilisaient régulièrement ce que nous avons nommé un outil d’exorcisation des différences sociales : par la mise en scène et en paroles des divers parcours scolaires qui sous-tendent des dispositions sociales divergentes non formulées, les élèves produisent, par un acte symbolique, leur dépossession sociale. Ils et elles, par un effet magique, se défont de ce qui aurait potentiellement été incorporé par leur histoire sociale précédente, devenant alors des individus immaculés et à égalité.

Ce rite existe aussi au sein des associations. On le retrouve à l’ESCP par exemple, avec l’événement dit du « *clash des associations* », qui met en compétition des membres

d'associations diverses au début de l'année scolaire. Cette joute orale se fait, d'après Enguerrand, intégré à une Junior Entreprise et membre de la radio de cette école, dans des « *duels sans animosité et sans être méchant* », puisque la visée est de « *se taquiner* » en jouant sur les stéréotypes culturels que les membres d'une association, en la rejoignant, auraient intégrés et qui renvoient plus spécifiquement au mode d'être et de faire des élèves dans chaque groupe associatif : « *Par exemple, le BDS, c'est "vous ne faites aucun évènement sportif et ne faites que boire devant le sport", le "Jardin", c'est l'asso de philosophie de gens perchés* ». Mais ce temps peut prendre une tournure plus politique encore. Josselin, dont nous avons retracé rapidement le portrait dans notre Chapitre précédent, est un étudiant d'une famille modeste et ayant fait une CPGE EC, qui s'est fait placardiser associativement à cause de son affichage politique critique vis-à-vis de la culture bourgeoise, rendant ainsi ouvertement visible le décalage culturel entre lui et ses camarades de promotion :

« *En arrivant là-bas, j'ai fait un premier tweet qui a tourné à l'ESCP, un truc genre : "hâte d'arriver à l'ESCP pour faire revenir sur terre les bourgeois déconnectés. Ce qui fait campus-alcool-taxi plutôt que métro-boulot-dodo." et j'avais aucune conscience que ça allait jouer contre moi ! C'était un simple avis politique, je ne savais pas que ça jouerait pour des assos qui n'ont aucun rapport en fait.* »

Après ce raté qui le met en grande difficulté pour être recruté dans certaines associations, puisque les élèves en fonctions associatives ont peu apprécié l'exposition de conflits de classes ouvertement assumés par Josselin, il relate la manière dont il a été « *propulsé* » dans l'espace associatif. Il indique que ce tournant dans sa trajectoire sur le campus se situe lors de sa présence active au « *clash d'associations* », évènement auquel il a participé en tant que membre de l'unique petite association qui a accepté de le recruter. Usant de son sens du verbe, il se met en scène et met en scène la même critique sociale, celle qu'il exposait ouvertement sur les réseaux sociaux. Sauf que l'affront, toujours aussi social, se pare cette fois-ci plutôt des habits du divertissement pour la camaraderie. Sous cette forme-là, elle est bien mieux accueillie :

« *J'y suis allée sur les noms à particules envers mon concurrent* », « *ça a eu du succès, c'est le moment du live où il y a eu le plus de vues et les gens attendaient "Le Josselin", le gars qui critique sur les réseaux sociaux (...)* Le moment qui a fait le plus rire, c'est mes propos sur la "lutte des classes au 21^e siècle", c'est parce que je me suis pris au second degré. »

Ainsi, l'étudiant agit triplement dans le sens des codes associatifs : il prend un risque en jouant des limites – celle ici, d'être à la limite du ridicule, de la bouffonnerie –, il devient acteur sur scène, et crée du divertissement apolitisé pour le groupe de pairs, car même politique, son contenu n'est pas dirigé contre le groupe mais *pour* le groupe. En ce sens, la modalité de discours par laquelle il passe qu'est le second degré décharge les tensions sociales de leur poids et est fortement appréciée – « *il faut montrer que l'on est capable de se moquer de soi-même* » – au point même que ses camarades lui ouvrent les portes des associations : « *Donc je l'ai gagné ce concours, et à partir de ça, j'ai rejoint les associations qui m'avaient refusé* ».

Par ailleurs, par ce même biais, l'étudiant se défend socialement, en retournant, en quelque sorte, le stigmatisme qui lui avait été attribué à l'arrivée en école.

En ce sens, on voit bien comment ce dispositif compétitif et ludique permet effectivement d'échapper à la confrontation sociale réelle entre groupes sociaux à travers la mise en mots humoristique et ainsi euphémisante des conflits sociaux. Ce cadre des échanges sans confrontation politique réelle rappelle celui des campus habités par la classe sociale supérieure (Binder et Wood, 2014), et renvoie à l'affichage d'un apolitisme par cette population.

2.2 Former une même « famille » qui « soude » et « sert » à la fois

2.2.1 On ne se fait pas de mal (entre « anciens » et « nouveaux »), c'est « bon enfant »

Revenons sur les termes de « bon enfant » et de « bisounours », utilisés par Léa précédemment. Ce vocable, renvoyant à l'enfance et au caractère innocent des comportements, est apparu de manière récurrente dans différents entretiens, notamment lorsqu'il était question des interactions entre les élèves au sein de l'espace associatif. Ce terme n'appartient pas uniquement aux dizaines d'étudiantes et étudiants que j'ai rencontrés : on le retrouve dans des travaux actuels qui portent sur le même objet de recherche. Gabriel dans son mémoire monographique sur le management et la construction du genre dans une école de commerce, soutenu en 2021, cite une étudiante qui utilise cette notion de « bon enfant » pour minimiser un fait de harcèlement sexuel (Gabriel, 2021, p.94). Sur un sujet de proximité en anthropologie, Godeau rappelle les formes comportementales « infantilisantes » des élèves en médecine dans la salle de garde et lors des fêtes organisées, amenant les élèves à comparer leur attitude avec celle d'« enfants gâtés » (Godeau, 2007, p.167)⁴¹⁵.

Dans notre cas, les élèves s'y réfèrent précisément lorsque sont invoqués les rapports hiérarchiques que les « anciens » et les « novices » entretiennent, et qui deviennent visibles par l'action au sein même de la vie associative. Prenons trois exemples ici.

L'acte de transgression – moquerie, par la parole, ou bêtise, par le comportement – et son impact sur autrui est posé comme inoffensif par Robin (membre de bureau) :

« Alors toutes les blagues, et toutes les bêtises que je faisais au sein de l'école, ça restait bon enfant. »

L'activité des « coach » de campagne aussi, figures accompagnant les nouveaux dans leur prise de pouvoir, est déchargée de toute violence, comme le relate Julie (présidente du BDS de son école) :

« Ce sont des crèmes, hyper, hyper sympa, mais du coup c'est super drôle parce qu'il y a quand même ce respect naturel des IA envers eux, alors que nous quand on les voit

⁴¹⁵ Notons que les internes en formation en médecine sont aussi concernés par un comportement infantile, mais sur son versant opposé, turbulent. En effet, Godeau souligne le caractère transgressif des comportements des internes, notamment en salle de garde et lors des fêtes, structurées par différentes séries de règles. L'une d'entre elle permet précisément « la mise en place d'une régression méthodique de ces jeunes adultes vers d'étonnantes conduites de désordre » (2007, p.154) avec des comportements infantilisants tels que la mise à nu de ses excréments (au sens large en tant que déchets organiques) par l'ingestion de diurétiques ou de laxatifs (Ibid., p.190), ou encore le détournement de la nourriture, transformée en projectiles, du yaourt aux bouts de viande, et envoyés à table sur les autres camarades. Les étudiants eux-mêmes se qualifient « d'enfants gâtés », d'« enfants mal élevés prolongés » (Ibid., p.167) face à ces situations.

on est genre "ah bah alllloorrss" (elle parle comme si elle chahutait comme une enfant avec ce camarade présent dans son récit). C'est hyper bon enfant. C'est cool comme concept (...) ça me fait rire qu'ils soient très sérieux, qu'ils fassent les « investis », alors qu'au fond ils sont pas du tout comme ça. Et c'est un peu ce truc... et à la fin tous les IA les aiment quoi. »

Comme celle des « anciens » lors des recrutements, comme le précise Arsène (responsable BDS) :

« C'est vrai qu'au début, la question de la hiérarchie est présente qu'on le veuille ou non parce que les premières années, ils essaient de s'investir, de s'intégrer, de faire ça du mieux possible. Donc nous aussi on a un peu ce rôle de grand frère au début, et on devient vite beaucoup plus proches. Mais il y a cette petite phase d'intégration, mais à aucun moment on va leur demander de faire des choses, enfin ce côté bizutage non. C'est bon enfant. C'est plus qu'on leur montre qu'ils passent un cap et qu'ils font partie de la famille de l'association et pas uniquement du groupe de première année ».

La posture « sérieuse », « investie » ou de « grand frère » et de guide dans le processus d'intégration est posée comme bienveillante avant tout – ce sont des « crèmes » –, échappant à toute forme de brutalité possible. Et cela semble « bon enfant », désinvesti de toute gravité – « qui, mieux que les enfants, est autorisé dans notre société à franchir les limites et à bafouer les règles sans en être vraiment inquiet ? » (Godeau, Op.cit., p.167) –, puisque les relations établies par l'intégration sont d'abord appréhendées sous le signe de l'affection. Les étudiantes et étudiants créent des liens de descendance et d'échange, comme une « famille associative » (Arsène), et pas seulement des interrelations au sein d'un groupe social, ne faisant ainsi pas que respecter les élèves qui les recrutent et leurs transmettent les codes mais permettant de développer des sentiments forts pour eux – on les « aime » (Julie). Fabien, de son côté, réagit à la question suivante :

« M : Pourquoi vous respectez obligatoirement les 2^{es} ou 3^{es} années, c'est parce qu'ils ont plus de contacts professionnels ? parce qu'ils ont plus de poids dans l'école ?

Fabien : *Ah, non non.*

Tu l'expliquerais comment alors ?

Ah mais rien à voir, rien à voir. Je ne sais pas, c'est juste plus cool : ce sont des gens qui ont vécu des choses avant nous à l'école, qui ont donc plus d'expérience dans l'école, ils ont donc plus d'histoires à raconter, plus de choses à dire, ils ont cette espèce de recul. Et eux en plus ils ont vécu des choses l'année dernière, pleins d'évènements que nous on ne connaît pas. Quand tu as vécu les mêmes choses qu'eux, il y a un moment où l'écart se referme mais quand eux ont toujours vécu des trucs mais que toi tu n'as pas connu, et qu'ils t'en parlent comme tel, bah il y a toujours cette tendance à se dire "waou ils ont fait ça, ils ont fait ça" et nous non. Voilà quoi.

Donc tu as l'impression que l'écart est d'autant plus grand avec vous qui ne vivez pas la même première année « normalement », avec les restrictions sociales ?

Ah bah oui, c'est ça, c'est ça. Parce que les 2^{es} années ont encore plus d'aura que les 2A des années précédentes quoi. »

Comme dans les sociétés traditionnelles, c'est ici le changement de classe d'âge qui structure la hiérarchie interne (Godeau, Op.cit., p.269), le passage de « *nouveau* » à « *ancien* » auquel se rattache ici une vision bien précise de la maturité. D'après Fabien, et pour nombre de ces camarades, le statut d'ancien est alors lié à un niveau supérieur « d'expérience », un savoir traditionnel qui aurait été acquis par le « *vécu de choses, de trucs* » en école, c'est-à-dire par l'accumulation d'expériences à l'intérieur même de l'institution. Cette somme d'expériences doterait l'étudiant d'une « *aura* », c'est-à-dire d'un certain charisme, qui lui donnerait droit à transiter d'une position où il doit se soumettre, comme le font les nouveaux entrants, à une position où il soumet – il donne des ordres. A en croire les élèves, c'est donc par « l'expérience » *de* et *dans* l'école, celle promise par les sites et les brochures des établissements et qui est mise en scène par ces « *anciens* », qu'il est possible « *d'avoir des choses à dire* », de « *transmettre des histoires à raconter* » tout en ayant « *du recul* », et en renvoyant quelque chose de « *cool* ». La crise de la Covid-19 est venue bouleverser cette norme puisqu'elle a empêché la mise en activité de soi, et le cumul d'expériences à l'intérieur de l'école : c'est en ce sens qu'il faut comprendre que Fabien, étudiant faisant partie de la promotion contrainte par les restrictions sanitaires, est plus impressionné encore par les « *anciens* » de deux ans moins que lui et souligne ainsi l'écart existant et infranchissable entre lui et eux – « *l'écart ne se referme* » pas comme cela se déroule normalement. De fait, « eux », ces 2^{èmes} années ont vécu des choses que lui-même, pris dans les contraintes de la crise sanitaire, ne pourra jamais expérimenter – à la différence de ses camarades des années précédentes. Ainsi, les « *anciens* », qui vivent des choses, même si celles-ci ne se déroulent que dans un entre-soi (l'espace associatif et, au plus large, l'institution), participent à la création d'un « eux » et d'un « nous », en montrant aux nouveaux qu'ils en feront eux aussi bientôt partie. Ils et elles inscrivent de nouveau dans des rapports de domination les relations sociales établies à l'intérieur de l'espace associatif.

Dans cette perspective, l'idée de hiérarchie est intégrée par les élèves, celle d'autorité associée à ces rapports aussi, mais uniquement sur son versant protecteur et légitime, au regard des codes et traditions associatives ainsi que des fonctions de l'étudiant à l'intérieur de l'espace associatif. L'autoritarisme est lui, prohibé. Félix, issu d'une CPGE EC et ayant trouvé sa place dans le monde associatif en tant que président dans un Bureau sur son campus, me reprend :

« En fait le terme de pouvoir dans le monde associatif, je ne l'aime pas trop. Ça voudrait dire que je suis plus important qu'un autre membre de la liste. Juste parce que je suis président. Alors oui j'étais président, j'avais plus de responsabilités, je devais agir avec plus de fermeté parfois, j'avais le rôle, peut-être, d'avoir plus d'autorité que les autres. Mais par contre, chacun est aussi important dans la liste, chacun avait des responsabilités, alors certes certains en ont eu plus comme moi, mais c'est le rôle qui fait ça. »

Julie, issu d'un IAE de gestion et bien intégrée à la vie associative, avec le projet de travailler dans le management du sport, résume : « *créer des liens sans conflit, ça prépare pour la suite* ». La suite, c'est le monde professionnel dans lequel elle se projette et dans lequel elle sera cadre-manager, ce qui l'incitera effectivement, elle comme Félix et ses autres camarades, à partager la vision « lisse, sans aspérité » (Cousin, 2008, p.170) de l'entreprise, tel un « vaste réseau de

communication réunissant tous les acteurs autour d'un même enjeu » (Ibid., p.167), représentation permettant de mener à bien la mission d'encadrement, de management.

Régulièrement, les élèves racontent, que ce soit avec amusement ou parfois une pointe de regret, avoir grossi, avoir forcé sur la bouteille, avoir subi le manque de sommeil, en somme, s'être *fait du mal*, sans jamais imputer ces transformations physiques aux rituels contraignants. Déraper ne dépendrait alors que de soi, et de sa capacité à dire « *stop* », car les « *anciens* » ne peuvent pas faire de mal. L'anecdote de Sarah qui retrace l'hospitalisation d'une fille de sa promotion à cause de jeux d'alcools imposés par des « *anciens* » est particulièrement parlante :

« Par contre les gens ne savent pas dire non ... ils n'auraient jamais dû la faire boire à ce point, mais elle n'a jamais dit stop (...) Moi à un moment j'ai dit "bah stop! Je n'en peux plus, là je n'en peux plus" et ils ont dit "très bien", ok. Ce n'est pas des fous furieux ou des méchants. »

En se posant comme une étudiante capable de mettre fin à la situation, elle se compare à cette autre camarade qui, d'après elle, serait en tort car elle n'aurait simplement pas « *su dire non* ». Par ailleurs, la vision binaire véhiculée des « *anciens* » – si on parle de pression, on est du côté du « *méchant* » voire de la folie *versus* ne pas faire de mal – est colportée par Sarah.

2.2.2 S'assembler en une tribu solidaire : « faire association »

Derrière cette représentation d'une attitude « *bisounours* », c'est un mécanisme social qu'il faut comprendre. Les étudiantes et étudiants intégrés s'organisent en une « *communauté* » voire en une « *tribu* », termes récurrents qui désignent le groupe social et la vie sociale partagée avec ses pairs qui se bâtit dans l'expérience de l'école de commerce, à l'intérieur de ses murs. En son sein, ils et elles ne peuvent pas imaginer « *se faire du mal* » et « *faire du mal* », à la fois parce que l'insularité et la proximité sociale des élèves tend à créer des liens affectifs forts, comme le relate Julie, et parce que les rapports qui s'établissent à l'intérieur de ce groupe ont une visée : celle de produire une communauté soudée et puissante utile à chaque individu qui en est actif et en fait partie, comme le précise Félix.

Julie, par son récit, nous dit : « *C'est fusionnel, vachement fort. Au point où ils [les « anciens »] ont réussi à me donner envie d'intégrer une asso qui ne m'intéresse pas, ils ont réussi leur coup. (...) J'aimais tellement en fait (elle ouvre grands ses yeux) que j'oubliais ce qu'il y avait autour, j'aimais tellement faire des soirées, enchaîner le mardi, le mercredi, le jeudi. »*,

Cette étudiante montre comment elle se laisse happée par l'univers associatif, par son rythme effréné et sa forte sociabilité au point d'en oublier les finalités de son activité à l'intérieur de celui-ci.

Félix, lui, rappelle que « *c'est ça qui m'a motivé à venir ici, et je trouve que globalement, au sein de ce campus-là, de cette école, les gens se ressemblent, eh bah quand ils se ressemblent ils s'assemblent, eh bah voilà. Au-delà de la petite expression, ça représente la réalité des choses* ».

Nous avons montré que les élèves dans le processus d'intégration étaient pris dans un entre-soi social (Chapitre 3). L'intense et trépidante vie associative crée un « *effet campus* » – même sans campus : l'aspect insulaire de l'espace associatif qui vient encadrer la

transformation des novices, renforce la possibilité de faire association et de se former intensément sur le temps limité de la scolarité. En ce sens, les étudiantes et étudiants sont dans une « *institution englobante* : la vie scolaire, associative, amicale, et bien souvent amoureuse des élèves se déroule de façon quasi-exclusive dans le cadre de l'École » (Masse, 2002, p.106). Fabien, intégré au BDS de son école ainsi qu'à l'association des sponsors, traduit ce phénomène par l'idée d'un « *vase clos* » dans lequel les élèves se « *rencontrent* » sous des modalités diverses qui mobilisent tous les affects.

« *En fait, les associations, c'est quand même un gros moyen de se rencontrer. Il y a des personnes que je n'aurais jamais rencontrées s'ils n'avaient pas été dans les assos. Donc c'est un gros vecteur de rencontres. Après, j'ai des amis qui ne sont pas en association, mais je les ai rencontrés par le biais de potes à moi qui étaient dans mon association. Donc c'est quand même une sorte de vase clos.* »

Mais plus encore, comme nous l'avons aussi démontré, le recrutement associatif facilite l'accès à celles et ceux qui ont des dispositions communes à la performance, ce qui rappelle leur inscription sociale de classe et de genre. En ce sens, l'homogénéité sociale de la sélection crée une forme d'« *endogamisme* », pour reprendre la formule de Cousin sur les cadres (2004, p.86) qui produit un « *esprit de promotion* » mu par un sentiment de confiance puissant incitant les étudiantes et les étudiants à partager sans limites avec les autres membres de leur groupe.

Rose, ex-CPGE EC, parisienne, fille d'un père assureur et d'une mère traductrice qui l'aident à payer sa scolarité, relate : « *il y a vraiment un esprit de promo, dans la promo, tout le monde s'entend bien, je ne sais pas comment ils arrivent à faire ça d'ailleurs. Mais on s'entend quand même vraiment tous bien.* »

Sarah, ex-CPGE EC, parisienne aussi et fille de parents cadres qui payent sa scolarité, respectivement dans les médias et la mode, déclare : « *Je me suis beaucoup plus libérée qu'au lycée ou en prépa. (...) C'est tellement facile. Tu as un côté très sécurisant aussi. A Paris, rencontrer des gens, tu ne sais pas sur qui tu tombes, ça peut être un fou furieux, t'es hyperméliante. Alors qu'en école tu es un petit cercle, tout le monde se connaît, tu sais sur qui tu tombes, c'est très rassurant, alors tu couches avec les gens beaucoup plus facilement je trouve (...) C'est facile de parler aux gens, on a les mêmes centres d'intérêts, tu sais que tu plais un peu. Il n'y a pas de gens moches en école de commerce par exemple.* »

Dans ce cercle social restreint, qui est celui d'une jeunesse privilégiée et scolarisée, la sécurité prime sur la méfiance. La sexualité est par exemple détachée de toute mise en danger puisque l'attitude du « *fou* » sexuel appartient à une culture masculine lointaine socialement, le sexisme étant par exemple associée dans ces écoles à la culture des classes populaires ou chez les hommes de minorité ethno-raciales comme le rappelle Gabriel (2021, p.82 en se référant à Marry et al., 2017, p.171⁴¹⁶).

⁴¹⁶ Voir : Marry, C., Bereni, L., Jacquemart, A., Pochic, S., Revillard, A., (2017). *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique*. Paris : Armand Colin (Individu et Société).

Le monde dans lequel elles et ils se meuvent est d'autant plus resserré qu'elles et ils ont vécu des épreuves similaires dans le mérite, d'abord en entrant en école, notamment celle, marquante, des deux ou trois années de classe préparatoire pour certains, de la préparation des concours, du passage de ceux-là et des premiers jours d'intégration, pour toutes et tous, ce qui nous avons précisé au point précédent ; en entrant en association ensuite, ce que nous avons décrit dans notre chapitre précédent.

En ce sens, le reste du monde est régulièrement relégué et abandonné, oublié par celles et ceux qui s'engagent dans les associations, puisque l'école devient, pour un temps, une « *nouvelle famille* » composée de « *meilleurs copains* » avec qui l'on partage les épreuves, les codes culturels. L'insularité crée une rupture dans la quotidienneté des autres, de la passion relationnelle, des rapports amicaux, fraternels voire fusionnels. Le partage des normes renforce ce sentiment de familiarisation partagée. Dans cette perspective, les élèves font groupe en étant poussés par une force centripète qui les amènent à agir et à penser ensemble, à se ressembler et à se former en membres d'un même corps, tels des organes faisant fonctionner ce corps mu par une solidarité entre eux, renvoyant à celle organique décrite par Durkheim (1893).

Je relance Arsène (père pompier, mère juriste) et Prune (père chef d'entreprise familiale et mère en administration et comptabilité de l'entreprise), issus tous deux d'une CPGE EC et actuellement dans la même école, lors de notre échange à trois. Je les interroge sur la formule de « *première année incroyable* » qu'il et elle ont utilisée, et leur demande s'il et elle peuvent me donner un exemple concret illustrant cette sensation. Les élèves me répondent :

Arsène : « *Je pense qu'on a le même en tête (il se tourne vers sa camarade et la regarde). C'était le derby sportif, à Reims, c'était fin janvier. Et c'était tout un weekend, et c'est incroyable parce qu'on y va avec notre équipe sportive, on y va aussi en tant que supporter, pour supporter les autres équipes, et c'est là où on se rend compte vraiment que tout le monde est là pour les autres, c'est l'ambiance, le sport, enfin c'était un moment incroyable, et c'est pour ça qu'on a choisi NEOMA aussi, c'est toujours pour retrouver ce genre d'ambiance et de compétition.* »

Prune : « *En fait, quand on voit nos sportifs qui se tuent sur le terrain, et derrière une centaine de supporters qui sont là, qui chantent, qui supportent l'équipe, c'est fou, c'est vraiment indescriptible comme sensation. Je me rappelle que, moi du coup j'étais à côté de mes copines pompom et on dansait sur le terrain, et derrière nous, on se retournait et on voyait tout le monde qui chantait derrière nous, on pouvait très bien échanger un regard, un sourire avec une personne qu'on n'avait jamais vu à NEOMA et pourtant, à ce moment-là, on partageait la même chose et on vivait exactement la même chose. Et c'est vraiment une expérience, des sentiments que je n'avais jamais vécus auparavant, et le fait de vivre, voir ça, c'était grisant et vraiment inoubliable.* »

Le caractère exceptionnel de l'évènement – « *inoubliable* », « *incroyable* » et « *grisant* » – s'explique par l'union intense entre les participants – « *tout le monde est là pour les autres* » – voire l'harmonie parfaite des expériences individuelles – « *à ce moment-là, on partageait la même chose et on vivait exactement la même chose* » – qui frôle la fusion : les sportifs deviennent des héros qui « *se tuent* » pour leur collectif tandis que les supporters sont à

l'unisson en soutien de leurs représentants. Le fait associatif devient alors lieu de foule, voire forme une « âme collective » (Le Bon, 2013[1895]), tel un agrégat affectif composé des âmes et des corps des étudiantes et étudiants. Notons que les élèves insistent aussi sur le lien entre l'exceptionnalité de l'évènement et des sensations associées, et *leur école*, qui les permettrait.

Cette liaison associée au « *rythme* » de vie est tellement puissante pour certains, qu'une forte tension peut se créer avec les repères sociaux – « *famille* », « *ami* » – précédemment structurants, comme le relate Arsène, qui s'était déjà détaché de l'espace parental en étant en CPGE EC en internat et qui a intégré une école en ayant contracté un prêt à son nom que lui seul rembourse :

« C'est un rythme qui est complètement différent de nos familles, de nos amis. Alors quand je rentre, j'ai beaucoup de mal à rester en lien avec mon asso, parce que je suis chez moi, j'ai envie de revivre ma vie d'ado avec ma famille, ou voir mes copains qui ne sont pas du tout en école de commerce et en fait il y a un déséquilibre qui est trop fort, donc finalement, oui, je reste plus à Rouen, pour des raisons sanitaires, mais aussi parce que c'est trop dur de quitter ce milieu en fait. »

Notons que son entretien met en exergue le peu d'implication de sa famille dans son orientation de parcours scolaire, ce dernier étant qualifié de « *très vague* » dans son milieu – « *Chez moi c'est beaucoup plus manuel, j'ai des grands-parents agriculteurs par exemple, un père pompier. C'est donc vraiment un monde complètement différent* ». C'est dans cette perspective que la combinaison de ces deux modes de vie et de leurs cultures est difficile. Pour autant, plutôt que de rompre avec ses racines, Arsène choisit, pour un temps, de se vivre à deux endroits sociaux en même temps :

« Là c'est vrai qu'on a du mal à partager ailleurs, c'est un mode de vie, justement, qui... c'est vraiment, pas deux mentalités différentes, mais vraiment comme si on avait deux vies différentes ».

Cette décision individuelle d'Arsène peut se comprendre d'autant plus que l'engagement associatif « soude » et « sert » à la fois. Pierre, lorsqu'on lui demande comment il a trouvé un stage répond sans hésitation :

« Réseau des anciens, job teaser, le truc spécifique à l'EM Lyon. J'ai donné l'information à des amis. Et un jour je reçois un mail "hello Pierre" – car c'était en anglais – "j'aimerais bien que tu viennes bosser pour nous, j'ai reçu ton CV", etc. "Es-tu dispo pour une interview ?". »

Cet étudiant ajoute : « *je ne sais même pas comment ce mec a eu mon CV quoi (rires).* »

Ce récit est banal et s'entend aussi chez Sarah lorsqu'elle explique :

« On a une page facebook dédiée à NEOMA, et dès que tu as une offre, là j'ai reçu une offre à mon boulot par exemple, je vais la poster sur NEOMA et leur dire si vous voulez postuler, vous me le dites et moi je pistonne votre CV. En vrai c'est du piston, parce que c'est rare d'avoir un boulot sans. Et quand tu connais quelqu'un qui a fait ton école et qui te soutient, ça aide. »

Ces deux cas rendent compte d'une pratique et d'une norme sociale partagée dans les écoles de commerce et plus largement dans les formations sélectives : le fait d'en être diplômé

fabriquerait un « carnet d'adresse » mobilisable dans la vie professionnelle, pour accéder notamment plus facilement à un stage ou un emploi, mais aussi à des conseils, des « coups de main », ou pour contacter des prospects (Chaulet et Bès, 2015). Les réseaux sociaux d'« anciens » élèves (dits *alumni*) sont organisés et animés officiellement par les Ecoles (Ibid.). Le réseau créerait une solidarité en facilitant l'accès à l'emploi grâce à la connaissance a priori des compétences comportementales acquise par l'école.

Mais plus encore, les soirées organisées de manière hebdomadaire par les associations offrent des occasions d'interconnaissance, comme le rappelle Louis, issu d'un IUT en gestion et se projetant futur entrepreneur :

« On a l'occasion de rencontrer beaucoup beaucoup de personnes, et même si on ne se dit que "bonjour, je suis Louis", on se rajoute sur les réseaux, sur Facebook, et juste après on peut se dire "j'ai vu que tu es dans cette classe là et que tu as travaillé sur ce projet là, ça m'intéresse".

D'après lui, c'est surtout en intégrant une association, en s'y engageant que se crée une norme de don/contre-don, celle de se rendre des services mutuellement plus tard qui est un « luxe » :

« On rentre dans une association, on rencontre un groupe de personnes, on se dit "ah bah tiens il y a cette personne", on sait quelle personne fait quoi, et comme ça un jour si on se dit qu'à la fin je veux faire mon stage en finance, en RH, peu importe, ok, telle association, je connais telle personne", c'est un réseau. Et ça peut aussi servir en tant qu'influenceur quand on veut développer des projets dans l'école, par la suite, mais c'est quelque chose de très dynamique. »

Sarah suggère aussi que l'interconnaissance vécue dans l'action associative commune, la confrontation à des épreuves partagées, confère à la solidarité intra-écoles une puissance bien supérieure :

« J'ai passé un entretien pour Amazon, je parle je parle, et je finis par dire que j'étais à NEOMA, le mec m'a dit "ahh moi aussi" et j'ai dit "ah ok", et là il voit mon CV et me dit "mais tu faisais partie du BDE ?" et j'ai dit "ah ouais" et lui a répondu "moi aussi !!! Il y a genre six ans, waouuh", et là tout à coup le courant est tout de suite passé et il m'a direct donné ses, enfin, sa validation. »

Elle précise que l'amitié n'est pas première, c'est avant tout l'action commune qui la fabrique :

« On est devenus soudés parce qu'on avait tous envie de gagner, mais on n'était pas des amis à la base (...) en fait c'est bizarre, tu vis des choses tellement fortes que ça devient tes amis. »

Louis confirme que la construction d'une même famille, dont il fait partie en étant dans le BDA ainsi que dans trois autres associations sur son campus, permet de mettre en place des modes de coopération utiles pour l'après : *« On va retenir la personne sur les soft skills, sur la personnalité. Et avoir une personne qu'on connaît, qui est d'une association que l'on connaît, qui est d'un projet qui nous parle, bizarrement, ça facilite le dialogue, et finalement les gens sont plus enclins à ça. »* Louis ne parle pas de piston et se défend de « faire des cadeaux ». S'il aide des jeunes à faire leur candidature pour l'entreprise dans laquelle il travaille comme apprenti, s'il le « briefe », le « coache », c'est plutôt au nom d'un « réseau », d'une

« communauté », d'une « bande de copains », d'une « paroisse » qui « ouvre des portes ». Y compris pour lui.

Le phénomène de l'activation du réseau par l'investissement associatif comme gage de sa puissance est d'autant plus frappant dans certaines associations, notamment celles qui concernent des secteurs spécifiques et sélectifs, comme les « alcools et spiritueux » ou celui de la finance. Il apparaît durant l'organisation d'évènements par les associations – « *ce qui est incroyable, c'est que les grands domaines viennent gratuitement dans des écoles, souvent les meilleures, parce que ça leur permet d'avoir une certaine visibilité. Nous on les a parce qu'il y a les alumni qui sont dans ces boîtes. Et c'est encore mieux quand ces alumni viennent de ces associations* » (Lancelot) – et dans des espaces plus confinés et intimistes, comme le relate, de nouveau, Louis :

« Les associations shark, ou ceux en finance, ils sont bien placés dans les entreprises grâce au réseau, et les personnes de ces associations-là sont incitées à aller dans ces milieux parce qu'ils ont fait la même association. »,

ou encore Josselin : « *il y a le réseau de l'école aussi, mais surtout le réseau des anciens d'asso par exemple. Et quand dans la JE, ça fait quinze ou 20 ans qu'ils sont à McKinsey, la réunion de l'asso c'est le moment de faire jouer son réseau.* »

Ainsi, la vie en collectif est source d'une socialisation que le simple « annuaire d' « anciens » ne peut produire, la solidarité se produisant parce que les élèves intégrés se vivent comme des « camarades » plus que comme des acteurs stratégiques. Là où le diplôme commun lie les individus en tant que collection, la socialisation associative fabriquerait des liens plus forts potentiellement précieux pour la carrière. Si le réseau « sert », dans les deux sens du terme, l'engagement associatif, lui, « soude », comme nous l'explique très clairement Louis, qui paye sa scolarité de manière autonome (économies personnelles et alternance), sur le ton de l'évidence.

A ce jour, aucune littérature n'offre à voir la force directe de cette « fraternité corporatiste » (Cuche, 1985) propre aux associations, sur le marché du travail. L'étude de Lazuech auprès de recruteurs (Op.cit.) notamment si les fonctions de ce dernier étaient élevées dans l'association. Même si la décision finale, nous dit l'auteur, « se fait plus sur des affinités sociales entre recruté et employeur qui doivent être pensés comme “l'expression d'un rapport social” » (Ibid., p.12) que sur ces critères. C'est en fait parce que cette information est tue pour fonctionner, ce mécanisme social devient alors un secret de polichinelle pour tous ceux et celles qui passent par ces établissements.

En fait, on sait plutôt à quel point l'appartenance à des groupes informels, comme ceux associatifs, permet de créer des liens forts utiles pour l'avenir : d'après l'APEC, cité par Cousin (Op.cit., p.206), en 2002, 47% des cadres interrogés dans une enquête sur la mobilité affirmaient avoir user de leurs « relations personnelles » pour trouver un emploi. Vingt ans plus tard, l'enquête de l'APEC sur l'insertion des jeunes diplômés futurs cadres indique que le « réseau hors internet », c'est-à-dire les liens familiaux, amicaux et personnels, reste un moyen privilégié

pour les jeunes diplômés pour se faire recruter, à hauteur de 12% pour la promotion 2019 et 2020 interrogée deux ans plus tard⁴¹⁷.

Le phénomène de production d'un groupe soudé ne fonctionne donc que parce que les étudiantes et étudiants cherchent à compter les uns sur les autres alors même qu'elles et ils sont en compétition dans le champ associatif, et, plus tard, sur le marché de l'emploi. En ce sens, elles et ils ne font donc pas collectif – au sens fort du terme – mais se composent en un groupe dont les membres, dans leur individualité, font partie par solidarité et stratégie, pour créer et intégrer un réseau social dense et efficace. Par l'activité associative, les élèves apparaissent finalement surtout comme des « membres d'une même coterie ⁴¹⁸» (Becker, Op.cit.) dont la relation étroite est fondée sur des « obligations mutuelles » (Ibid., p.132) et un intérêt commun. Ces interrelations sont vécues comme des dons/contre-dons souhaités et naturalisés, et vécues sur le mode de l'affect, peu sur celui de l'utilitarisme ou le rationalisme dans une visée professionnelle alors que ceux-là passent par la recommandation et le partage d'un carnet d'adresse ou d'un bon plan pour la suite. Louis conclut :

« Pour moi NEOMA c'est une ruche où il y a plein de petites abeilles, plein de petites alvéoles qui sont des petites portes, et chaque fois que l'on arrive quelque part, on tire sur une porte. »

La représentation imagée d'un groupe d'insectes agissant dans un but commun, telle que la « fourmillère » de Clémence (Chapitre 3, II. Introduction), prend, par cette nouvelle image de la ruche proposée par Louis, une autre dimension : ce n'est plus simplement la fonction commune des agents œuvrant à l'intérêt commun qui est mise en avant, mais l'avantage individuel que ce travail collectif et solidaire peut produire. Dans cette perspective, cette assurance de développer un réseau informel en plus du réseau officiel fourni par l'école nourrit la croyance en une solidarité dans le champ associatif que l'idée de violence ne doit pas venir salir.

Transition : La production d'une « grandeur » groupale dans une vision clivante du monde

Nous avons donc exploré les représentations du groupe social véhiculées par les étudiantes et étudiants rencontrés qui s'érigent telles deux fables collectives portant sur les rapports et relations sociales, d'une part, sur la conception de l'individu dans le groupe, d'autre part. Nous pouvons les résumer comme suit.

Premièrement, il n'y aurait pas d'injustice ni d'inégalité à l'intérieur des établissements et dans le processus de recrutement puisque les places seraient méritées : le « mérite » a fait ses preuves par les concours pour tous les élèves, intégrés en association ou exclus, pourquoi celui-ci ne serait-il pas effectif sur le campus ? La chance de prendre sa place dépendrait ainsi de ses actions individuelles et serait contrainte uniquement par la formation scolaire effectuée précédemment

⁴¹⁷ Baromètre 2022 de l'insertion des jeunes diplômés, points clés APEC, consulté le 26/06/2023.

⁴¹⁸ Coterie sur CNTRL signifie : « une société restreinte de personnes entretenant de très étroites relations fondées sur des intérêts communs ». <https://www.cnrtl.fr/definition/coterie>, consulté le 30/08/2023.

qui institue des parcours divers – « *AST* » versus « *ex-préparationnaires* » – sur le campus. L'analyse de l'intégration dans l'espace associatif de ces étudiantes et étudiants, admis d'abord dans ces écoles en lien avec les modalités de socialisations précédentes, explorées au Chapitre 3, n'a pas droit de cité ici. Cette invisibilisation socialement fabriquée qui renvoie à une modélisation idéalisée de la justice sociale sur le campus, dans la lignée de la vision méritocratique des concours, est ici un instrument de la violence symbolique effectif, surtout dans l'espace associatif. Rappelons que d'après Bourdieu et Passeron, le concours « assure parfaitement l'égalité formelle des candidats mais exclut par l'anonymat la prise en considération des inégalités réelles devant la culture » (Bourdieu et Passeron, Op.cit., p.104). Notre enquête montre que le second concours que représente la sélection associative ne repose pas sur l'anonymat en tant que tel comme outil d'occultation des inégalités, mais plus spécifiquement sur une sorte d'indifférence – et d'effacement – de l'origine sociale, illusoire et soutenue institutionnellement. Ainsi, les élèves, même les dominés dans les rapports sociaux à l'intérieur des murs des établissements, soutiennent cette croyance. Celles et ceux qui tentent de comprendre leur situation d'exclusion ou de rejet ne font pas le poids puisque pour penser leur place et les relations avec leurs camarades, elles et ils disposent surtout de cet instrument « méritocratique » qu'elles et ils ont en commun avec les étudiantes et étudiants dominants. Celui-ci est soutenu par ces derniers, élèves recrutés et se rendant visibles en paroles et en actes, qui rappellent la justesse et la vertu du dispositif de sélection utilisé. C'est pourquoi la mobilisation du « parcours scolaire précédent » devient l'unique caractéristique sociale disponible, expliquant les positions de chacun dans la hiérarchie de grandeur intra-école. A la manière de Bourdieu, on peut donc souligner la complicité indirecte de celles et ceux qui subissent la violence symbolique. De fait, « l'usage de violence symbolique permet d'accorder les structures subjectives des dominés aux structures objectives qui reflètent l'ordre social et les rapports de domination qui le traversent » (Landry, 2006, p.87).

Deuxièmement, plus qu'égalitaires, les relations entre camarades sur le campus, notamment dans l'espace associatif, seraient surtout fraternelles et bienveillantes. Se créerait alors un phénomène collectif de « communauté » soudée et solidaire auquel toutes et tous participent activement en acceptant les normes qui la régissent. La représentation des relations proposée par les élèves, évacuant les enjeux socio-culturels et ceux du genre, ne se comprend donc pas uniquement comme une volonté des dominants de participer à la reproduction de leur privilège, comme l'analyse Bourdieu et Passeron (1970), mais est aussi puissamment teintée d'idéalisation. La deuxième fable se construit effectivement sur une croyance manifeste en des relations déchargées de tensions sociales qui effaceraient les rapports agonistiques, ce qui permet finalement aux élèves de « faire association » en formant une « coterie » et un réseau qui soude et sert à la fois, sur le campus, puis projeté à l'extérieur. Lorsque des enjeux de classe se révèlent, c'est par la mise en scène de ceux-là et leur encadrement ritualisé que les tensions sociales et politiques, qui en découlent, sont évacuées.

Ces représentations sont ainsi imprégnées à la fois d'une idéologie méritocratique, dans laquelle tous ces élèves ont baigné précédemment en s'orientant effectivement vers les concours aux

« grandes écoles », et d'une idéologie gestionnaire⁴¹⁹ à laquelle elles et ils sont voués à adhérer par leur futur professionnel, qui soutient la responsabilité individuelle et la valeur de l'effort dans l'activité dirigée vers la performance. Cette combinaison produit une vision horizontale du groupe social, une reconfiguration imaginée de rapports sociaux, sans rapport social, sans hiérarchie sociale, alors même qu'elle permet le renforcement d'une grandeur groupale fondée sur la représentation d'un groupe hors du commun, extraordinaire et exceptionnel. Par cette production mentale et collective clivante, les étudiantes et étudiants ne font pas qu'appartenir à un « corps » mais font effectivement « corps ». Ce groupe se distingue des autres par sa puissance, sa ténacité, et son caractère organiquement solidaire, qui repose sur ses membres. Le terme de « *microcosme* » qui apparaît dans la littérature sur l'éducation des élites, sur le lycée Saint Paul (Khan, 2011, p.67) et dans les témoignages des élèves rencontrés ou rendus publics (Midena, 2021, p.94), ne renvoie pas uniquement à une petite société fermée avec ses propres codes, comme nous l'avons montré dans le Chapitre 3, ni à un univers imperméable au monde mais s'érige surtout en un univers évinçant les conflits, les tensions, la violence. En somme, l'espace du campus se forme en un univers clivant qui outille ses membres à occulter les enjeux complexes, sociaux et politiques dans leurs interactions, d'abord, et leur production *au monde*, ensuite. La participation des acteurs institutionnels à cette analyse du monde social nourrit l'invisibilisation de ces enjeux et renforce l'affiliation entre les élèves et leur école – les étudiantes et étudiants se définissant *par leur* institution scolaire de rattachement. Elle participe aussi à l'installation de la conversion associative en cours.

Mais plus encore, cette idéalisation du groupe social tient parce qu'elle se complète d'une projection du cadre d'activité, invisibilisé, et offrant aux élèves le sentiment de faire des choses librement dans un espace responsabilisant où leur subjectivité peut se déployer.

II. Des représentations des pratiques et de soi en activité : vivre une expérience extraordinaire

Le premier temps de ce chapitre nous a permis d'éclairer les représentations du groupe social, soutenues par l'institution, des élèves sur le campus et des rapports sociaux qui s'établissent en son sein. Nous avons montré que les étudiantes et étudiants se perçoivent en un groupe harmonieux et amical alors même que le fonctionnement pour faire groupe est intégratif et normé, donc exclusif, et régi par une violence symbolique pour celles et ceux qui ne se plient pas aux règles.

Par cette seconde partie, nous souhaitons nous intéresser plus spécifiquement à la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'acteurs dans les associations. Bien que l'espace associatif soit un « cadre » au sens de Bateson (Op.cit.) puisqu'il *encadre* les pratiques étudiantes, les principes d'organisation, et *oriente* les modes d'investissement de soi associés à

⁴¹⁹ Boussard rappelle que l'idéologie peut être simplement définie comme « le processus de dissimulation de la réalité des rapports sociaux de classe » (2008, Op.cit., p.133), définition marxiste qui nous semble pertinente ici, à laquelle nous pourrions ajouter les rapports sociaux de sexe.

celles et ceux-ci, l'activité au sein de ce groupe est éprouvée, d'après les discours, sur un mode libre et responsabilisant. Nous l'avons exploré en creux à travers les codes de recrutement fondés sur une théorie indigène du « savoir-être » qui renvoie à une théorisation de l'individu tel un acteur responsable et désocialisé (Chapitre 3). Nous proposons d'approfondir l'expérience de cette « liberté » et de cette « responsabilité » en comprenant à quoi correspondent ces deux notions sur le terrain, en fin de recrutement et lors de l'intégration, alors même que le cadre associatif insulaire contraint fortement les élèves à orienter leurs paroles et leurs actes en fonction des normes qui découlent de la culture associative.

Nous démontrerons ainsi que les étudiantes et étudiants racontent devenir des « sujets », c'est-à-dire s'autonomiser, s'émanciper par le fait même d'être dans les associations. De fait, ces jeunes y construisent leur subjectivation puisqu'elles et ils ont rompu avec les normes précédentes et agissent individuellement et collectivement dans ce nouvel espace des possibles. En somme, elles et ils relatent y devenir grands, dans la dimension personnelle promise par leurs établissements (Chapitre 1). Pour autant, la subjectivation retracée par les élèves semble en partie illusoire. De fait, notre analyse montrera que l'individu est un produit des techniques du pouvoir institutionnalisé dans l'espace associatif, et que c'est par le mode de gouvernance qui le structure qu'il peut participer à la constitution de sa subjectivité par son investissement associatif. Nous posons alors l'hypothèse que l'espace associatif est une simulation d'un « quasi marché » (Dardot et Laval, 2010b) gouverné par les acteurs (la direction, les salariés de l'administration) de l'institution « grande école de commerce », qui cadre les étudiantes et étudiants sur une modalité aux allures néolibérales. Ce résultat permet de comprendre ce à quoi renvoie effectivement l'effet libre mais contraint du domaine associatif souligné par la littérature (Lazuech, 1999, p.177)⁴²⁰.

La notion de gouvernance de l'institution et de ses acteurs est mobilisée dans le sillage de Foucault et de son travail sur la Biopolitique et le néolibéralisme (Op.cit.), et de Darmon sur l'organisation préparatoire (Op.cit.), comme modalité de formation et de transformation des individus par des normes et disciplines qui s'imprègnent dans les corps et les esprits. Sa conceptualisation nous est apparue particulièrement pertinente au regard de la place de la liberté et de la responsabilité comme construction dans les rapports sociaux, d'une part, et de la modalité d'encadrement et d'orientation de l'institution, d'autre part. Nous allons montrer que la direction et l'administration incitent en effet à investir le champ associatif, soutiennent la mise en activité des élèves et la régulent, en prévenant – des règles du jeu – et en intervenant en cas de débordement. En ce sens, les acteurs de la direction et les membres salariés de l'administration des écoles, dans l'espace associatif, instituent un jeu « avec la liberté de sujets qu'il faut à la fois encourager à agir et contrôler » (Laval, 2018, p.38). Nous qualifions le mode de gouvernance de *néolibéral* puisque l'action normalisante et disciplinaire de l'institution a pour visée ici de structurer et d'invisibiliser les rapports agonistiques des élèves tout en stimulant leur mise en action et mise en concurrence : rappelons que pour Foucault, le processus majeur de la gouvernance néolibérale est la « marchandisation » des sphères par l'encadrement

⁴²⁰ Lazuech précise que l'implication dans les associations « repose sur l'auto-contrainte » ou « la contrainte de liberté » (1999, p.177).

de la mise en œuvre des mécanismes de concurrence pour soutenir la multiplication des formes d'entreprise jusque dans les vies humaines (Op.cit., p.152).

1. Troisième fable : « Donner et prendre la clé des champs », agir librement et sans contrainte dans les associations

1.1 Se vivre « libre », se sentir grandir par l'orientation associative

La liberté est communément la notion que l'on utilise pour rappeler la condition sociale de celui qui n'est « ni détenu », « ni soumis à la puissance contraignante » d'autrui ou d'une institution. Elle renvoie légalement à l'octroi de certains droits reconnus par le statut et le domaine spécifique dans lequel celui-ci agit. Enfin, elle se pense avec la question du « désir », comme moteur acceptable de mouvement de soi dans l'espace social⁴²¹. La notion de « liberté » est par essence controversée en sciences sociales puisqu'elle vient interroger la place de la structure sociale et des déterminismes qu'elle organise dans la construction même des individus en tant que sujets. Ici, nous utilisons ce terme puisqu'il renvoie à une sensation relatée par les élèves dans leurs récits : d'après les étudiantes et étudiants intégrés dans l'espace associatif, elles et ils y seraient libres d'agir. Cette mobilisation indigène révèle ici le sentiment de subjectivité octroyé aux élèves *par* l'entrée dans cet espace après leur recrutement.

Félix, étudiant de 3^e année déjà cité et qui s'est présenté à nous comme « *un poisson dans l'eau* » dans les associations, jeune homme sportif venant de CPG EC, friand de performance physique et cérébrale, raconte, alors qu'il va bientôt quitter son école :

« *Je pense aux petits admissibles qui vont rejoindre la famille, et je me dis "mais ils peuvent tout faire". C'est juste incroyable !* »

La marge d'action que procure l'entrée dans la « *famille* » associative relatée par Félix peut avant tout s'expliquer au regard de l'imaginaire associé plus largement à « l'esprit associatif » dans notre société (Hély et Simonet, 2013, p.12), imputée aux associations loi 1901, qui circulerait jusque dans ces établissements. Cet esprit s'ancre de fait historiquement dans une rhétorique de liberté – le droit d'association « confère la dimension d'une conquête » (en référence à Récipon, 1990, p.37⁴²² cité dans Hély et Simonet, 2013). Bien que les élèves visent en partie l'acquisition d'un « esprit gestionnaire » comme gage de l'engagement durant leur parcours scolaire, celui-ci reste avant tout adossé à un droit *de faire*, et donc d'une certaine autonomie d'action dans l'espace de son établissement.

Mais cette représentation de soi dans l'activité peut aussi se comprendre, dans notre contexte spécifique associatif, en deux temps.

Dans un premier temps, à l'aune du « choix » retracé par les étudiantes et étudiants dans la direction prise pour s'insérer dans les associations. De fait, d'après eux, d'une part, les élèves cherchent à valoriser leurs compétences (sportives, informatiques, musicales ou autre) pour « *matcher* » avec une association et ses membres, d'autre part, l'orientation vers son ou ses

⁴²¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/libert%C3%A9>, consulté le 28/04/2023.

⁴²² Voir : Récipon A., (1990). *Associations : la révolution nécessaire*. Paris : Fayard.

association(s) se fait compte tenu des préférences et convictions ou simplement des affinités relationnelles, comme nous l'avons montré avec Pierre (Chapitre 3, I.3.2.3), ce qui les amène à élire une association plutôt qu'une autre. En ce sens, alors que le choix de *faire une école* est un choix sous contraintes sociales – du champ dans lequel s'inscrivent les écoles de commerce, des parents et autres accompagnants dans l'orientation scolaire –, discursivement posé comme un choix raisonné et présenté comme un calcul économique utilitaire intégré dans la stratégie d'investisseur explorée dans notre Chapitre 1, le choix de *son école* et de *ses associations* se fait dans un rapport d'« *élection* » affective, d'après les élèves.

La règle retenue et relatée par les élèves est donc de « venir comme vous êtes », à la manière du slogan marketing de l'enseigne *fast-food* McDonald's qui oriente le regard du consommateur vers l'expérience par le produit consommé, insiste sur le caractère électif et inclusif de cette orientation. Elle renforce l'invisibilisation du caractère normatif du champ associatif lors de son intégration. Léa, déjà citée comme une étudiante impliquée dans l'univers associatif de son école (EM Lyon), précise :

« L'un de nos atouts c'est d'avoir 35 associations très différentes, ce qui fait qu'on peut aimer faire la fête ou ne pas aimer faire la fête, aimer la littérature, l'histoire automobile ou le droit, et trouver ce qui nous correspond. Et il y a des événements assez différents qui peuvent correspondre à pleins d'intérêts et de désirs différents. »

Cette opportunité élective est ainsi une opportunité personnelle. Elle permet en fait de sortir de « *l'entonnoir bon élève* », phénomène relaté par les élèves, notamment les ex-préparationnaires, et nommé tel quel de manière indigène par Enguerrand, ex-CPGE EC. D'après lui, il existerait « *cette "mentalité de grande école"* » qu'il appelle aussi « *l'entonnoir des étudiants performants* » qui consiste en l'impossibilité à refuser, en fin de parcours scolaire, l'intégration dans les secteurs les plus prestigieux offrant un « *salaires promis qui fait rêver* », comme la finance, après avoir décuplé les efforts les années précédentes pour accéder à une position privilégiée, c'est-à-dire avoir été « *un très bon élève* », et avoir fait « *une très bonne scolarité* » menant jusqu'à la « *grande école* », sans jamais « *faire de choix tranchants entre le lycée, la prépa puis l'ESCP* ». Pour ce fils de fonctionnaires, « *renoncer à ce domaine réservé pour nous* » est, d'après lui, un choix « *tranchant* », donc, impossible. Il serait trop coûteux sur un plan social et psychique. De fait, ce qualificatif renvoie à la fois au caractère « *irrévocable* » d'une décision, et donc à la responsabilité d'un choix individuel, mais aussi à la « *coupure* », au « *contraste* »⁴²³, ici, avec la prévision et la projection sociale et professionnelle construite par l'étudiant, soutenue en majorité par les parents et plus largement par le milieu social fréquenté durant ces années de dur labeur. On sait par ailleurs que par la décision d'un remaniement du projet social prévu et projeté et par la rupture avec celui-ci, le sujet peut, confronté à un déplacement social, vivre des « *conflits et troubles psychiques* » qui s'organisent en une « *névrose de classe* » quand l'appartenance au nouveau monde choisi est invalidé par le groupe social de rattachement (De Gaulejac, 2012, p.430).

Le choix des associations, qu'il se fasse par appétence pour l'objet de la mission associative, par affinités avec ses membres voire par facilité relationnelle, est un micro-choix

⁴²³ <https://www.cnrtl.fr/definition/tranchant>, consulté le 10/08/2023.

particulièrement accommodant : il permet aux élèves de satisfaire le désir d'émancipation et la non rupture, de concilier le plaisir de la liberté dans l'orientation dans l'espace social – ici, celui clos et limité des associations dont les objets et missions sont multiples et variés – et l'absence de conséquences effectivement fermes et engageantes individuellement. Seul l'établissement de liens sociaux avec certains camarades ou le thème de l'association à mettre « *sur le CV* », en fonction du choix en question contraint l'étudiant. Ce choix est vécu d'autant plus librement que l'étudiant peut choisir d'intégrer plusieurs associations.

Par ailleurs, le caractère transgressif des normes de discipline vis-à-vis de celles socialement et antérieurement véhiculées – en classe et au sein du foyer, orientées vers la retenue et la scolarité, pour les ex-préparatoires notamment – explorée dans le Chapitre précédent par l'idée de déviance, renforce la vision libertaire des élèves : rappelons-nous du sentiment de créer une rupture dans la « reproduction » parentale chez les jeunes, caractéristique de la période d'adolescence, par une construction de soi à contre-courant des normes sociales extérieures et antérieurement structurantes, en étant un « *sauvage* » comme nous l'a précisé Fabien ou « *incomprise* » comme l'a relaté Sarah (Chapitre 3, I.2.2.2.).

Dans un second temps, lorsque les étudiantes et étudiants sont recrutés, le sentiment de liberté se décline concrètement en une responsabilisation dans la prise de fonction en association, et donc en une forme d'autonomie dans l'activité. De fait, les élèves, après avoir passé la phase contraignante des recrutements et de la sélection, ne se voient « *constraints* » de rien. Ils et elles s'organisent pour accomplir leurs missions associatives, pour s'occuper de leurs *clubs*, en somme, se responsabiliser de leurs fonctions associatives.

Malo, concernant son activité au sein de son BDS, commente : « *Là, en association, je suis quand même très libre de mon emploi du temps, de ma gestion du temps et de mon organisation, pour que mes missions et tâches soient réalisées au sein de l'asso actuelle, et de mon pôle.* »

Prune, par rapport à son engagement auprès de son « *club associatif* », affirme : « *ce n'est pas une injonction de l'école ou quelque chose noté sur notre fiche de poste, c'est quelque chose de naturel qu'on a, c'est de s'occuper de nos clubs.* »

Les associations apparaissent alors au service des élèves, de leurs actions et de leur épanouissement par le *faire* qu'elles assurent. En effet, l'autonomie est techniquement difficilement mesurable et « relève du regard subjectif porté » sur l'activité surtout (Cousin, 2008, Op.cit., p.53). Pour autant, les étudiantes et étudiants ont une puissance d'action⁴²⁴ étant donné que le cadre associatif existe physiquement parce que les élèves le maintiennent au sein de l'institution. En ce sens, les activités associatives « sont organisées librement par les élèves qui les considèrent comme leur domaine réservé » (Lazuech, 1999, Op.cit., p.177). Sans elles et eux, pas de vie associative, pas d'évènements, pas de groupes, pas « d'expérience étudiante ». La dimension spatiale de l'espace associatif – et le sentiment de pouvoir d'agir – dépasse les

⁴²⁴ C'est la seconde dimension de l'autonomie dans le travail, analysée par Cousin chez les cadres (Op.cit., p.53). dont la définition est empruntée à P.Veltz.

bureaux de travail des élèves, lors d'évènements, parfois même les murs des établissements, mais sa configuration crée pour autant « *une bulle* »⁴²⁵, et ainsi un « entre soi ». Celui-ci permet une « expérience » commune pour les étudiantes et étudiants l'intégrant, celle de rompre avec les codes de leur socialisation précédente tout en rejoignant un nouveau collectif et adopter une nouvelle identité. Ainsi, « l'esprit de corps » (Bourdieu, 1989) se construit précisément dans l'espace associatif itinérant, et l'espace associatif est lui-même investi et produit par les corps – l'énergie, le temps, la présence – des élèves, en action, qui le rejoignent. Le cas du maintien du processus d'intégration en temps de crise, et finalement de l'effet campus, à un moment où les élèves étaient pourtant sans campus en est une illustration particulièrement signifiante (voir Chapitre 3).

Dans cette perspective, la phase précédente était d'après les étudiantes et étudiants indispensable dans le processus d'autonomisation et de responsabilisation de soi. Comme plusieurs de ses camarades, Enguerrand, ex-CPGE EC ayant trouvé place dans une prestigieuse Junior Entreprise et la radio de son école, explique que « *l'intégration associative et ce qu'on te demande d'y faire, ça t'apprend tes propres limites* ». Maintenant qu'elles et ils sont entrés en associations, les élèves peuvent devenir grands dans leur dimension personnelle (Chapitre 1) puisqu'elles et ils trouvent une place, une reconnaissance et une existence dans l'espace social du campus, tout en s'autonomisant par leur activité.

A entendre les étudiantes et les étudiants, l'engagement associatif serait ainsi un outil de subjectivation. Mais plus encore, l'impression de « *pouvoir tout faire* » relatée par Félix doit se comprendre à l'aune du mode de gouvernance institutionnelle des élèves *dans* leurs associations.

1.2 Le cadre associatif : un « quasi-marché » simulé et gouverné de manière néolibérale ?

Globalement, l'encadrement des élèves dans les associations apparaît à travers deux fonctions institutionnelles non autoritaires (et non « *injonctives* », pour reprendre le terme de Prune) mais particulièrement encadrantes qui émergent du croisement des différents récits. La première fonction institutionnelle est, d'abord, l'incitation à investir le champ associatif et à se « responsabiliser » dans celui-ci, et, ensuite, la régulation, qui se déploie elle-même sous deux formes. Cette dernière apparaît soit de manière préventive – avec, d'une part, ceux que nous nommerons les représentants de l'institution, les administrateurs en haut de la hiérarchie salariale et la direction dans les écoles, qui posent notamment les règles de vie groupale dès les premiers jours, et, d'autre part, les « relais de l'institution », responsables associatifs salariés ou étudiantes et étudiants bénévoles avec des fonctions d'encadrement qui sont présents au quotidien si besoin – soit sous forme interventionniste – en cas de « *dérapage* » ou de « *débordement* » au sein de la communauté. Cette régulation est donc prise en mains au quotidien, sous une forme bienveillante et accompagnante, par le biais des acteurs institutionnels, soit représentants de l'institution, soit relais de l'institution dont l'objectif est de limiter les écarts au cadre tout en laissant les élèves se responsabiliser. Dans cette perspective, on distingue une forme de prescription officielle dans l'activité associative qui

⁴²⁵ Rappelons qu'une bulle est, par définition, un objet clos sphérique – et c'est ça qui est intéressant ici - qui se déplace dans l'espace physique grâce à l'air.

s'apparente à l'énonciation de limites à ne pas dépasser et le rappel d'une posture responsable face à ces limites, qui renvoie autant au statut devant la loi de ces élèves en activité qu'à la finalité même de l'apprentissage durant le parcours intégratif dans les associations que nous avons exploré à travers la figure du « *performe(u)r* ».

Ainsi, les acteurs institutionnels laissent une grande marge de manœuvre et de liberté au quotidien aux étudiantes et étudiants, dans un espace normatif et organisé par des procédures précises et des traditions instituées et inébranlables, comme nous l'avons précédemment démontré, mais dans un cadre dont les frontières sont inapparentes sauf en cas de dérapage ou débordement. Notons ainsi que les enseignants, comme acteurs scolaires, n'interviennent pas dans ce processus. Elles et ils restent en retrait, portent parfois un jugement critique sur l'espace associatif, mais n'ont que très peu de marge d'action *sur* la socialisation des élèves. En ce sens, ces « *performe(u)rs* » se retrouvent dans un espace qui s'apparente à une simulation formatrice d'un « quasi-marché », c'est-à-dire « une situation de marché sans marchandise » (Dardot et Laval, Op.cit.). Sous-couverts de liberté et de responsabilité, les étudiantes et étudiants se forment par autodidactie, voire par « autocontrainte », comme le précise Lazuech (1999, Op.cit., p.177), individuelle et groupale, puisque la transmission se fait entre eux et à travers eux.

1.2.1 Une direction d'école(s) qui laisse faire, laisse passer... jusqu'à intervenir face aux débordements

Les récits des élèves sont toujours surprenants concernant l'invisibilité des représentants de l'institution, membres de la direction dans l'encadrement de leurs comportements et dans leur mode d'investissement dans les associations. Ces acteurs institutionnels sont identifiés par le pronom personnel pluriel « *ils* » ou par l'établissement comme entité, à travers le nom de l'école (« *l'ESCP a interdit* ») ou simplement les formules du type : « *l'école a décidé de...* ». Les étudiantes et étudiants donnent pourtant des indices sur l'institutionnalisation de certains de leurs comportements, comme celui de sociabiliser intensément, comme le rappelle Lison en précisant :

« Au début, il y a une facilité à rencontrer des gens et à se faire des amis, car aujourd'hui ce sont mes amis en fait, ce qui est dingue quoi. Tout est mis en œuvre pour ne pas être seul ».

Son camarade Malo confirme l'existence d'un cadre aidant à la fluidité des relations en le qualifiant de « *terrain de jeu idéal* » mis en place institutionnellement aussi pour se mettre en action :

« À NEOMA Reims, le terrain de jeu il est idéal et en fait tout est mis en place pour que l'on rencontre le plus de gens possibles le plus rapidement possible. »

Pour autant, à la mise « *en œuvre pour* » ou la mise « *en place pour* » n'est rattachée à aucun sujet qui en serait l'objet, comme si le cadre imposé n'avait pas de visage, voire que les frontières qu'il délimite étaient invisibles, et qu'un espace de liberté, ici de rencontre puis de mise en action, était socialement produit par l'institution sans que les élèves ne ressentent son caractère coercitif.

De fait, les représentants de l'institution interviennent à deux moments précis que Thibaut résume très explicitement. Ancien préparatoire à Paris, actuellement étudiant à l'EM Lyon, non intégré aux associations et pris entre deux cursus dont un qu'il suit, à distance, en sciences

humaines et sociales en plus de celui PGE de son école, il commente de sa place d'observateur la manière dont la direction et les enseignants réagissent à l'absentéisme ou le désengagement scolaire de certains élèves au profit des associations :

« Ceux qui avaient un gros mandat associatif privilégiaient ça sur le reste, quitte à arriver épuisés en cours, à ne pas participer ni faire grand-chose dans les travaux de groupe, voire à s'absenter (...) mais l'institution ferme les yeux, elle joue aux gendarmes au début, et met de l'ordre dans tout ça quand il y a de gros dérapages, des scandales, des choses qui fuitent dans les médias. »

« *Au début* », c'est plus précisément à l'entrée en école, lors du discours de cérémonie d'ouverture de l'année scolaire, lorsque les directeur ou directrices de l'établissement et du PGE prennent la parole, et plus largement durant les temps officiels des premiers jours d'intégration des étudiantes et étudiants dans l'espace associatif et scolaire. Au-delà de la présentation de l'école, de l'organisation du cursus, et de l'incitation à se tourner vers la vie associative – qui est dépliée en ligne sur les sites internet des écoles (Chapitre 1), et qui commence parfois dès les jurys de préadmission (Guérin et Zannad, 2019, p.35) – ces acteurs avertissent des règles et des sanctions structurant les pratiques étudiantes. Ils font plus spécifiquement de la prévention auprès des jeunes vis-à-vis de leurs comportements tout en leur offrant la possibilité de circuler librement dans l'espace associatif, d'y prendre place et de produire des événements, des rencontres, des fêtes, des services en fonction des objectifs des associations dont elles et ils prennent les rennes. Cette sensibilisation est faite à tous les élèves en amont des différentes phases d'intégration, avant que la direction ne disparaisse du paysage et laissent place aux traditions et rites organisés entre et par les étudiantes et étudiants eux-mêmes, comme le rappelle Eléonor :

« Il y a de la prévention pour l'alcool, le sexisme, tout ça. Ça, ils (les membres de la direction) organisent pas mal de choses. Mais c'est plus sur le moment qu'ils ne vont pas être là. Ils ne se rendent pas compte de ce qu'il se passe en une soirée, ils sont à l'extérieur, ils ne savent pas ce qu'il se passe, ils ne veulent pas trop savoir ce qu'il se passe de toute façon (rires). »

L'ensemble des élèves ont donc accès à une parole normative institutionnelle – la parole de « *gendarme* » pour reprendre le terme de Thibaut, à l'entrée dans leur école – qui rappelle qu'il y a des règles de comportements à adopter sur le campus et quelques principes à respecter pour valider ces ECTS et pouvoir être diplômé. Elles concernent surtout l'espace associatif et ses débordements parfois problématiques, soit dans les interactions et actions excessives des étudiantes et étudiants, comme continue de l'expliquer Eléonor, soit vis-à-vis des règles scolaires. En ce sens, l'encadrement scolaire reste intimement lié à celui associatif, qui fait la loi, comme le relate Thibaut :

« Donc il y avait quelques mails sur la période de campagne, car c'est très tendu, ça part dans tous les sens, le mail type c'était "concernant les cours, faites attention, il y a une liste de présence, et à tant d'absence, vous dévalidez la matière". »

Eléonor précise : *« L'école intervient quand il se passe quelque chose, dans tout ce qui est affaire de sexisme, d'agression sexuelle, tout ça. Il y a des choses mises en place, comme des conseils de discipline. J'ai déjà vu des situations où des personnes étaient*

séparées, ou n'avaient même plus le droit d'être sur le même campus en même temps. Il y a donc une sorte de système interne qui fait un peu la loi dans l'école quand il y a des problèmes. »

Ces élèves montrent qu'il existe une légalité interne à l'école – « *Il y a donc une sorte de système interne qui fait un peu la loi dans l'école quand il y a des problèmes* » –, en-dehors des règles de droit commun applicables au commun des mortels, à l'extérieur de l'établissement. Nous avons vu que le fait de tester les limites participait à la construction d'un « *esprit* » d'école et à celui de son « *tissu associatif* ». Mais ce que nous souhaitons souligner ici plus encore, c'est l'attitude des acteurs de l'institution : leur intervention est « *politique* », c'est-à-dire liée à la prévention de la protection de l'image de l'école – « *pour se protéger* » – mais ces acteurs laissent faire « *ce qui se trame* » à l'intérieur des associations, qui est chassée gardée pour et par les étudiantes et étudiants, comme le prononce explicitement Lancelot :

« Bah la direction, elle n'est pas très au courant [du bizutage], je pense. Elle sait ce qui se trame, elle sait que ça fait partie de la vie en école, et elle sait très bien que ce tissu associatif, cet état d'esprit, c'est ce qui fait que le reste de l'EDHEC est bien. En fait je pense que l'école est un peu indécise : "est-ce qu'on doit arrêter tout ?" Parce qu'après il y a du positif, de la gestion de projet, des contacts pour l'école.

Moi : tu veux dire que la direction serait mitigée entre la protection des élèves et le fait que ce soit une dynamique positive pour son développement ?

Oui, alors par contre, moi en plus j'étais en première année quand il y avait le scandale de MeToo, ils ont envoyé un message à tous pour prévenir d'éventuels débordements, et là c'est vraiment politique, ils préviennent qu'ils ont zéro tolérance, c'est pour se protéger. Et l'école se protège. »

Dans cette perspective de « *zéro tolérance* » sur les « *éventuels débordements* », pour reprendre les mots de Lancelot, la direction apparaît à un second moment dans les récits des élèves, spécifiquement en cas de crise, c'est-à-dire à chaque fois que la sphère associative est mise en danger ou est en situation de danger potentiel, et que l'activité en son sein est perturbée. L'intervention a pour visée de contrôler – et régler – certaines actions problématiques. Dans ces moments spécifiques, d'après les élèves, les acteurs institutionnels limitent la liberté et les droits des étudiantes et étudiants sans pour autant empêcher l'activité en cours. Cette intervention prend chair à travers des rappels à l'ordre et à la règle, durant l'évènement voire impactant le parcours, par l'éjection du microcosme associatif des élèves qui ont dérapé, comme le relate Oriane ayant observé une exclusion de l'espace associatif, ou encore par l'instauration de nouvelles règles pour empêcher la répétition, comme le souligne Lancelot, intégré dans une association d'œnologie et fin observateur des mécanismes à l'œuvre.

Oriane (ESSEC) relate comment l'institution assoit son autorité en destituant de son poste de président d'association un étudiant qui a fauté, gravement et pénalement : « *Il y a eu une sorte de scandale avec le président d'une asso qui était accusé de viol, et du coup il s'est fait destituer de son poste.* »

Lancelot, en se référant au drame d'un camarade qui, après avoir été bizuté et avoir bu excessivement, est tombé du toit d'un immeuble et a eu de multiples blessures et fractures, nous dit : « *Il n'y a plus de liste à l'EDHEC, parce qu'il y a quelques années, il y a eu quelques débordements. Ça a donc été interdit.* ». Notons que la famille de la victime a voulu faire intervenir la justice.

Dans cette perspective, on voit bien que la direction et les acteurs institutionnels qui gravitent autour d'elle ne contrôlent ni les effets ni les résultats de l'apprentissage (Lazuech, 1999, Op.cit., p.177) spécifiquement dans les associations, mais s'engagent à marquer les frontières de l'activité des étudiantes et étudiants en associations pour que celle-ci ne déborde pas de l'institution dangereusement ni ne perturbe l'espace des possibles associatifs qui est offert aux élèves. Notons que d'après notre enquête, ce sont dans les écoles les mieux classées (ESCP, ESSEC, EDHEC et EM Lyon) que ce contrôle institutionnel est plus visible pour les élèves, bien qu'il soit apparu de manière ponctuelle dans les récits et dans les situations extraordinaires.

1.2.2 Un accompagnement quotidien dans la responsabilisation de l'activité associative

Par ailleurs, d'autres acteurs institutionnels ont une présence quotidienne sur le campus et apparaissent comme des accompagnants visibles et actifs de la vie étudiante et de leur prise de liberté. Nous proposons de nommer ces acteurs des « relais de l'institution » car ils sont porteurs des règles institutionnelles et assurent, par leurs fonctions, la continuité du respect de celles-ci, tout en étant des intermédiaires pour les élèves dans leur activité. Leurs caractéristiques sociales – ils se présentent comme des tiers bienveillants – et statutaires créent un flou sur leur fonction, les déchargent de leur autorité et nourrissent finalement la croyance en la liberté d'agir comme bon leur semble aux étudiantes et étudiants.

D'après notre enquête, ils s'organisent en deux groupes sociaux : d'une part, des salariés-administrateurs ; d'autre part, des élèves, qui eux-mêmes se décomposent en quatre catégories. Les administrateurs salariés peuvent être des responsables associatifs employés pour une mission sociale et éducative (comme nous avons pu le constater à NEOMA BS Reims et Rouen), ou des administrateurs en contact direct avec les étudiantes et étudiants (notamment les responsables PGE, vie étudiante). Les relais de l'institution de profils étudiants sont des élèves en dernière année de master, inscrits dans le comité des associations de leur école, étiquetés « *anciens* », en contact avec l'équipe salariale, et qui ont été anciennement en mandat associatif dans leur école. Nous reviendrons spécifiquement sur la fonction active de ces étudiantes et étudiants dans notre interrogation sur l'encadrement d'un « travail associatif » (Chapitre 5). Nous proposons pour le moment ici de nous focaliser sur la mission des responsables associatifs salariés, à travers la reprise d'un récit, celui du responsable des bureaux associatifs de NOEMA BS Reims que nous avons eu l'occasion de rencontrer après avoir essuyé de nombreux refus de ses pairs⁴²⁶. La rencontre a été l'occasion d'éclairer sociologiquement le sentiment de liberté avancé par les élèves.

Tout au long de l'entretien que nous avons pu mener avec lui, ce salarié a développé en quoi consistait son rôle dans « *l'accompagnement des étudiants* » sous forme de deux missions

⁴²⁶ Je n'ai pu en rencontrer qu'un seul, ceux des autres écoles n'ayant pas réagi à ma proposition de rencontre ou réagi sur la négative.

complémentaires : celle de sensibiliser à la posture de responsable transmise aux étudiantes et étudiants, d'une part, celle de soutenir ces mêmes élèves dans la découverte de leur responsabilité, d'autre part. Ainsi, ce relais institutionnel participe à la production de la liberté dans l'espace associatif par l'accompagnement en une responsabilisation des élèves qui prennent fonctions en association, ce qui renforce chez eux le sentiment de devenir sujet à l'intérieur de cet espace.

Plus précisément, d'une part, sensibiliser les nouveaux entrants consiste à « *faire de la pédagogie* » et à « *accompagner les étudiants dans leur prise de fonction* » – « *nous sommes quand même une école* » ajoute-t-il. Cette mission se focalise sur « *la bienveillance matérielle et organisationnelle* », le respect de ses camarades et « *des différences et des différentes convictions* ». La responsabilité est ici associée à la bienveillance et à la tolérance envers les autres qui accompagne une prise de pouvoir dans l'espace social.

D'autre part, l'accompagnement dans la mise en activité des étudiantes et étudiants se concrétise en un soutien face à la découverte, plus ou moins nouvelle, de la posture de responsable. Cette dernière renvoie à la capacité à prendre conscience d'une situation puis fixer des limites individuelles et collectives dans celle-ci. Cette forme d'accompagnement se décline d'abord à travers la responsabilité des autres et envers les autres : cela consisterait à « *ne pas mettre en danger* » et à éviter les « *déviances à travers les rites* » même confronté à l'« *horreur du vide* » qui, d'après lui, habite les élèves. Et ce, de manière différenciée puisqu'il existerait « *différents niveaux chez les étudiants* », et d'ajouter :

« *Certains découvrent la responsabilité comme les CPGE qui n'ont rien vécu à part avoir de bonnes notes au concours tandis que d'autres connaissent déjà un peu plus* ».

Ce salarié soutient donc la parole instituée et véhiculée par les élèves assurant que la différence entre étudiantes et étudiants dans leur niveau d'expérience et de maturité se situerait surtout au regard du parcours scolaire précédent. Elle se décline ensuite dans l'apprentissage à se responsabiliser soi-même : « *accompagner les étudiants à équilibrer leur vie* » dans des journées de « *24h seulement* » avec des « *heures académiques, la vie sociale, la vie associative* » qui se cumulent et peuvent « *rentrer en conflit* ». C'est bien d'être responsable de soi – de l'organisation de ses activités, de sa vie et de savoir fixer ses propres limites – et des autres qu'il est ici question. Sa mission apparaît comme la prévention bienveillante des dérapages et débordements dont la prise en charge, s'ils se concrétisent, est reléguée à l'instance supérieure hiérarchique, comme nous l'avons vu : la direction.

Ainsi, cet acteur relais soutient la mise en activité des élèves dans l'espace social et leur engagement avec eux-mêmes et auprès d'un collectif. D'après le responsable, celui-ci se traduirait par la prise de conscience du danger de ses propres actes sur les autres, le respect des différences et le fait de fixer les limites.

Finalement, le premier volet renvoie à « l'indépendance », c'est-à-dire à l'autonomie que l'on peut qualifier d'« individualiste », avec par exemple ici l'apprentissage de la gestion du temps mais aussi de ses propres limites, tandis que le second fait référence à la responsabilité comme la « situation ou le caractère de celui qui peut être appelé à répondre d'un fait » (Lalande, 2018[1926], p.926). Théoriquement, elle invite donc, d'abord, à considérer « un acte comme étant sien », de manière partielle ou totale, et donc à comprendre cette posture comme une possibilité de choisir, de décider et donc d'acquérir une forme de pouvoir. En ce sens, la

responsabilité telle que soutenue ici par le responsable associatif recoupe la liberté ressentie par les étudiantes et étudiants, à la différence près qu'elle fait intervenir le « sens de la responsabilité » dans l'interaction avec la réalité, soit les conséquences de ce choix, de cette décision sur l'environnement, puisque « tout acte modifie la réalité », c'est ce que Mendel nomme « l'actepouvoir » ou « le pouvoir de l'acte » (Mendel, 2013, p.33). Dans cette perspective, la responsabilité se rattache étroitement à la conviction qu'ont les élèves d'être libres, cette liberté ayant un prix : celui de devoir « se confronter à l'obligation d'en assumer les conséquences » (Jacqmin et Lefebvre, 2021, p.71).

Cette posture affirmée par l'acteur institutionnel sous l'angle de la responsabilité fait écho à la posture de « *performeur* » que nous avons présentée d'un point de vue sociologique et critique, mais s'inscrit, de manière paradoxale, à contre-courant des rouages de sa mise en place, que nous avons explorés à l'aune des violences et rapports de domination à l'œuvre.

En effet, la promesse de l'acquisition d'une posture idéale, celle d'être un acteur social rationnel et responsable, se décline doublement. Elle fait référence à une posture professionnelle, à ce qui serait de l'ordre d'un caractère, inhérent au manager et leader qu'elles et ils seront bientôt, comme nous le souligne le responsable : « *le “manager de demain”* (il reprend le terme utilisé institutionnellement), *ce n'est pas seulement le super comptable, qui sait faire des bilans, c'est aussi être responsable, être un bon citoyen, sensible aux RSE et aux différences* ». Elle renvoie aussi à une posture « morale », c'est à dire une conduite « valable », conforme « à la norme » (Lalande, Op.cit., p.655) établie par le cadre de référence qu'est l'organisation scolaire. Dans ses deux dimensions, elle s'inscrit dans un ensemble de valeurs et d'éthique, entendue dans son sens historique comme « art de diriger » cette « conduite » (Ibid., p.305), et imprègne le discours institutionnel puisqu'elle se traduit spécifiquement par la promesse d'acquérir une « grandeur éthique ». Cette dimension répond aux « *attentes sociales et sociétales qui incombent à l'école* », pour reprendre les termes du salarié, et qui permet de rompre avec la figure du « *fil à papa* » dont « *plus personne ne veut* ». Nous avons montré qu'une nouvelle dimension de la grandeur promise par les établissements s'imposaient dans le discours comme réactions aux enjeux sociaux d'environnement et d'égalité hommes-femmes médiatisés. Ceux-là sont saisis par les organisations contemporaines que les étudiantes et étudiants sont appelés à intégrer et dans lesquelles « plus que jamais, le discours managérial utilise les notions d'autonomie, de responsabilité ou encore d'implication pour mobiliser les « talents » » (De Gaulejac et Vandewattyne, 2020, p.7). Ce gage d'ouverture sur le monde et de sensibilité vis-à-vis de celui-ci est un des nouveaux traits caractéristiques de ces décideurs de demain, ces Hommes « grands » ayant la capacité d'orienter l'action vers des voies éclairées pour tous (Chapitre 1).

Ici, dans le discours du responsable associatif de NEOMA BS, cette posture individuelle renvoie autant au fait d'agir avec assurance – « *Être responsable, c'est oser inventer de nouveaux modèles et avoir le courage de repenser des stratégies* » (Audencia) – que d'anticiper les conséquences de ces mêmes actes – Être responsable, c'est agir avec « *un profond sens de la responsabilité, autrement dit, de la mesure et de l'anticipation des conséquences* ».

Mais le discours institutionnel insiste particulièrement sur le versant individuel de la responsabilité – la prise de pouvoir – et peu sur ses possibles conséquences sur l’environnement (intérieur et extérieur, soi et les autres). C’est comme si une seule partie du processus de responsabilisation importait : la phase plus individualiste qu’est de « considérer un acte comme sien », celle qui permet de considérer la prise de « pouvoir sur l’acte », le sentiment de liberté – la posture responsabilisante –, mais pas ce qu’il engendre comme modifications sur la réalité (Mendel, Op.cit., p.33) – ce qui découle de cette posture.

De fait, notre enquête montre que l’activité associative permet d’assumer le caractère libertaire de la responsabilité en omettant son prix.

D’abord, les élèves produisent effectivement des comportements qui semblent irresponsables concernant l’intégrité des autres et de soi, le respect des limites et de ses propres limites, comme nous l’avons constaté dans notre Chapitre 3. Le responsable BDE interviewé vient d’ailleurs se positionner comme un régulateur, un accompagnateur dans ce manque de considération chez les étudiantes et étudiants. Ainsi, le « sens des responsabilités » serait acquis par l’intégration dans les associations qui pourtant nourrit l’entre soi et l’irresponsabilité.

La mobilisation que font les élèves de la responsabilité, en actes, amène ainsi à questionner le sentiment de responsabilité *versus* le fait d’être responsable. Car en effet, « on peut se dire responsable tout en étant paradoxalement irresponsable »⁴²⁷. Mais « comment être sûr que je suis responsable, d’autant plus si se sentir ou se dire responsable n’en est pas forcément la preuve ? »⁴²⁸. La réponse à cette interrogation repose sur le rapport subjectif à ses actes – pour reprendre les termes de Sartre, la responsabilité est « la conscience d’être l’auteur incontestable d’un évènement ou un objet » (1943, p.639) – et n’est renvoyé à l’auteur que lorsque le dommage est affirmé par celui qui en souffre, devenant ainsi visible au sein de l’organisation scolaire mais aussi à l’extérieur. Ces étudiantes et étudiants apprennent à taire, voire à dénier, les conséquences des actes violents – physiques et sociales, psychiques et symboliques – ici sur leurs camarades, et notamment sur les impactés silencieux qui restent en majorité dans une forme de mutisme durant leur parcours en école, quand ce n’est pas la direction qui intervient et reprend finalement la responsabilité, comme précisé.

Le sentiment de responsabilité est autant une distinction – on est décideurs donc on a le poids d’une responsabilité – qu’une manière de s’intégrer dans le groupe des « jeunes ». En effet, se responsabiliser renvoie à la fois à la tentation active de devenir grands au sens d’adultes autonomes, qu’à l’inscription de soi dans les problématiques actuelles qui traversent la jeune génération dont les élèves font partie – comme les autres, on voit les problèmes de fond de notre société donc on est ouvert au monde. En ce sens, la responsabilité et la liberté dans leurs tensions exposées ici peuvent se comprendre à l’aune de la condition générationnelle du public étudié. De fait, la condition de « jeune » est structurée par des paradoxes dont l’irresponsabilité sociale qui cohabite simultanément avec la responsabilité individuelle, ainsi que les demandes de libertés qui se heurtent aux demandes de soutien (d’après Cicchelli, 2013, p.17).

⁴²⁷ France Culture, Emission « Carnet de philo ». (3 novembre 2020). L’insoutenable légèreté de la responsabilité. Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/carnet-de-philo/l-insoutenable-legerete-de-la-responsabilite-2876587>.

⁴²⁸ Idem.

Finalement, la manière dont la liberté et la responsabilité sont construites socialement par l'institution permettent aux étudiantes et étudiants de se vivre dans un processus de subjectivation, à l'intérieur même de leurs associations encadrantes. Ainsi, la gouvernance néolibérale, qui permet d'« aménager l'espace concret et réel dans lequel peut jouer la structure formelle de la concurrence » (Foucault, 1978-1979, p.137) – les mécanismes de concurrence structurent les rapports sociaux –, et par là, de positionner les individus en acteurs « acceptant librement de jouer ce jeu de la liberté économique qui leur est assurée par ce cadre institutionnel » (Ibid, p.94) , à chaque instant et en chaque point de l'épaisseur sociale », a un « rôle de régulateur » (Ibid, p.151) surtout. L'individu n'est pas libre en soit, au contraire. La liberté est une variable mise en place dans l'espace social et sa production est un outil institué dans les dispositifs pédagogiques associatifs, devenant ainsi « partie prenante d'une technique de pouvoir » (Laval, 2018, p.42). Ici, dans l'espace associatif des écoles étudiées, la liberté est un élément de structure du cadre qui amène les élèves à y agir et s'y mobiliser dans leur propre émancipation en tant que sujets.

Cette illusion de liberté rend d'autant plus attractif l'espace associatif, et d'autant plus invisible son cadre contraignant. De fait, combiné aux relations amicales et fraternelles bienveillantes, le cadre associatif se transforme en rêve de communauté *beatnik*⁴²⁹ revisité, où l'aventure et la rupture avec la famille et le monde extérieur, les paradis artificiels liés aux excès divers et la sexualité débridée rythment la vie « hors norme » du groupe déviant que sont les élèves intégrés, et où la finalité du cadre est totalement déniée – celle, tout simplement, de devenir un participant actif du système économique et social néolibéral.

Par ailleurs, ce « jeu de la liberté individuelle » promis et organisé en interne invisibilise toute précision sur les « conditions et limites qui lui sont à la fois offertes et imposées par un milieu » (Laval, 2018, p.30). En ce sens, les dispositions étudiantes acquises par l'intégration associative, que nous avons analysé en une habilité à *performer* adaptée aux champs managérial et élitair, se densifient : elles sont aussi soumises à une logique néolibérale, dans laquelle la valeur compétition combinée à la liberté contraignante est au cœur des pratiques sociales.

2. Quatrième fable : « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », devenir un acteur éclairé dans un espace pourtant protégé

Nous avons montré dans le chapitre précédent que dans le cadre associatif les étudiantes et étudiants étaient fortement incités à se socialiser au quotidien, au point que certaines et certains fatiguaient des interactions constantes. Nous avons aussi développé que les « *anciens* », par les épreuves d'intégration mises en place, encourageaient les novices à être dans un sur-agir que nous avons déplié en une hyperaction associée à un temps à l'urgence, et à une hyperconsommation de soi, exposée aux autres comme gage de participation à l'affrontement

⁴²⁹ En référence aux mouvements de protestations de la jeunesse américaine aux alentours de mai 1968, rejetant notamment le libéralisme.

dans le processus de recrutement. Nous avons également constaté que cette modalité d'action genrée était plutôt assumée par les élèves. Nous pouvons dire qu'elle participe à la représentation que ces étudiantes et étudiants ont d'elles et d'eux-mêmes. Mais plus encore, nous proposons ici de montrer le versant défensif de ce rapport excessif à l'activité et à la consommation – que nous avons résumé par le fait de tester *ses limites* –, qui l'est d'autant plus parce qu'il est soutenu par la croyance en une expérience extraordinaire. La représentation de ce mode d'action à soi dans le monde participe au sentiment de liberté des élèves, présentée précédemment comme production instituée mais diluée par le mode d'intervention institutionnelle associé. Par ailleurs, elle renforce l'affranchissement d'un devoir réflexif sur les contraintes et enjeux sociaux qui traversent l'espace associatif et dont les étudiantes et étudiants en question sont effectivement acteurs.

Nous pouvons résumer cette quatrième fable en la croyance dans l'action, même excessive et dans un espace pourtant coupé du monde commun, comme voie idéale pour apprendre – professionnellement – et grandir – individuellement. Pour cette dernière fable, les femmes ont une posture plus réflexive en comparaison à leurs camarades masculins. Elles s'interrogent sur ce que produit leur expérience en association, sur elles et sur les autres. Pour autant, tel un dernier chaînon de cette analyse, ce conte collectif participe à la production des représentations idéalisées du groupe et de ses membres au profit de l'installation d'un cadre associatif compétitif, normatif et coercitif dans lequel les élèves jouent, sans vraiment se l'expliquer.

2.1 Activisme ou hyperconsommation, l'acquisition d'un mécanisme de défense

L'hyperaction, que nous avons donc analysée précédemment, a deux effets que nous n'avons pas encore explorés en profondeur : elle limite l'expérience à la vie sur le campus et ses péripéties, d'une part, et réduit la possibilité de penser avec recul sa situation, ses comportements et les actes que l'on commet, d'autre part. Elle est ainsi renforcée par la coupure – la suspension – avec le monde extérieur et ses affaires, sociales et politiques notamment.

L'action associative peut en effet prendre toute la place et empêcher, donc, toutes les autres. L'agitation sur des tâches précises dans un milieu social restreint limite les apprentissages et les expériences de ces jeunes adultes en formation hors de celles-ci et de celui-ci. Les élèves peuvent de ce fait sortir de leur formation, à 23 ou 24 ans, en ayant eu le sentiment de « *faire plein de choses* », comme le relate Félix, précédemment cité et fortement impliqué dans la vie associative, en ayant « *l'impression que 15 ans se sont écoulés, ou que j'ai vécu 15 vies ici* ».

Toutefois, aucune de ces expériences ne leur permet de découvrir d'autres milieux sociaux et d'autres cadres d'activités. Julie, étudiante à Nantes, présidente de son association, qui se présente comme « *arabe* » et ancrée culturellement « *dans un mélange de milieux sociaux* », avec des parents responsables d'établissement sociaux, le remarque et le souligne, plus que d'autres :

« Je me dis “putain, je ne sais pas comment ils vont faire quand ils se retrouveront dans un milieu qui n'est pas le leur” (...) J'ai des potes que j'adore, mais qui manquent d'humanité, et c'est pas grave, il faut de tout pour faire un monde. Mais il y a parfois des moments où je me dis “mais ouvrez les yeux”, et c'est même pas du racisme, c'est pas de la discrimination, c'est un manque de conscience du monde qui va autour (...) Ils ont peur des quartiers mal famés parce qu'ils ne sont pas habitués, mais du coup ils

font des raccourcis. Mais je sais qu'ils ne sont pas racistes, c'est juste qu'ils ne sont pas dans leur zone de confort. Et si ça se trouve ils n'auront jamais de problème dans leur vie car ils ne seront jamais confrontés à ce genre de problème. ».

L'absence de lucidité des camarades – le « manque de conscience », le fait de ne pas « ouvrir les yeux » – sur le « monde » social extérieur à l'école est de fait associé par l'étudiante à la « zone de confort » dans laquelle ils et elles vivent, c'est-à-dire à l'entre soi de la « famille » associative qu'elle a pourtant aussi rejointe. Ce qui la distingue de ses camarades, c'est surtout qu'ils et elles lui apparaissent d'avantage privilégiés socialement – « ils n'auront jamais de problème dans leur vie » – sachant qu'elle fait partie de ces élèves qui ont contracté un prêt pour les études en grande école. Cet emprunt, en plus d'être engageant économiquement, l'est sur le plan social et socio-psychique. En effet, son existence l'incite à agir et penser *au futur*. C'est pour elle une responsabilité individuelle « injuste » étant donné que celles et ceux qui n'ont pas d'emprunt n'auront pas à faire comme elle, d'après elle, et ce d'autant plus dans cette insularité psychique de l'expérience associative :

« Mes parents auraient dû me payer mes études mais finalement j'ai dû faire un prêt. J'ai un peu cette sensation d'injustice et tout, parce que j'ai toujours été première de ma classe dans la vie, mais bon (...) Pour certains de l'EM, je vois bien, je sais qu'eux vont n'avoir aucune difficulté à trouver quelque chose derrière. »

Par ailleurs, cette « agitation impliquée » (Dujarier, 2015a, p. 231) ne laisse que peu de place au travail réflexif. Clémence, étudiante de l'EM Lyon soumise à un conflit intérieur suite à son passage en école de commerce et le positionnement qu'elle a pris dans l'espace associatif en se rattachant au BDE, ancienne élève de CPGE EC, révèle deux caractéristiques dans le rapport à l'activité et au temps – le manque de « temps pour soi » et la peur de « rater des choses » :

« Tu n'as jamais le temps pour toi et si tu le prends tu rates des choses... Donc on a le phénomène du fomo⁴³⁰, c'est terrible. »

De fait, les élèves se voient pris par le temps, les festivités répétées ou activités collectives, sans se dégager aucunement de temps pour soi, comme le précise Clémence, ni pour penser à ce qu'elles et ils font et ni pour réfléchir à la finalité de leur action. Notons, même de manière anecdotique, que plusieurs étudiantes et étudiants, notamment celles venant de CPGE Littéraire (4 étudiantes), disent et se plaignent de ne plus lire. Cette absence d'activité livresque, au-delà d'illustrer le processus de déscolarisation à l'œuvre (Abraham, 2007) rappelle que les élèves n'utilisent pas de matériel pour étayer leur réflexion ou leur imagination, et peu pour s'informer⁴³¹. Souvent les étudiantes et étudiants se qualifient d'« apolitiques » : en réalité, elles et ils sont déconnectés des questions politiques parce qu'elles et ils se saisissent du monde à

⁴³⁰ D'après [Wikipédia, le syndrome FOMO](#) vient de l'anglais : « fear of missing out » que l'on peut traduire par « peur de rater quelque chose ». C'est « une sorte d'anxiété sociale caractérisée par la peur constante de manquer une nouvelle importante ou un autre événement quelconque donnant une occasion d'interagir socialement ». Consulté le 10/08/2023.

⁴³¹ D'après notre enquête, seulement quelques étudiantes et étudiants consultent ponctuellement les journaux et médias.

travers un prisme très précis qui est lui-même institué, celui de leur école qui intègre les critiques et les demandes sociales, mais à leur manière (Birolini, Sainval et Trarieux, 2022).

Plus encore, la tension dans laquelle Clémence est – se sur-mobiliser pour ne rien rater et donc ne plus avoir de temps de répit, en solitaire ou au calme, avec soi et sa pensée, et la tension qui découle de cette combinaison impossible et de ce choix tiraillant – révèle, derrière l’hyperaction, un mécanisme de défense qu’est l’activisme.

Celui-ci est catégorisé par la psychologie clinique dans le groupe des défenses adaptatives puisque c’est un mode d’action réactionnel qui a pour but de réduire une douleur provoquée par un évènement dans le monde extérieur qui apparaît dangereux sur le plan psychique (Ionescu et al., Op.cit.).

Chez les cadres, ce mécanisme est utile pour réaliser les performances attendues dans la profession sans avoir le temps de se questionner sur celles-ci (Dujarier, Op.cit.). Il peut être mobilisé pour se défendre face à la mobilité constante à laquelle sont soumis les salariés et leurs organisations, et supporter les contraintes paradoxales qui en découlent, comme le démontrent De Gaulejac et Hanique (2015). Confronté à une oscillation infinie entre deux pôles, l’individu peut aussi décider, d’après eux, que cette mobilité imposée n’est plus une contrainte mais devient une fin en soi, ce qui l’engage à être dans une suractivité et une sur-adaptation quotidienne. Cette dynamique devient vitale, sur le plan de la santé mentale, car cette stratégie permet de ne pas avoir à faire de choix et ainsi de lutter contre l’anxiété liée au travail « paradoxant » (Ibid., p.227). L’hyperaction permet à la fois d’oublier ses angoisses, étant donné que « tant que le moi est concentré sur une tâche, la dépression ne risque pas de s’installer », et de ne pas être responsabilisé dans l’action puisque « la mobilité permanente comme principe de management (course en avant) conduit à ce que plus personne ne soit responsable des problèmes » (Ibid., p.228). En somme, l’agitation ou l’« auto-accélération » révèle la précipitation dans l’action pour ne pas penser (Le Lay, 2022, p.66).

A la manière des entrepreneurs protestants qui trouvaient dans l’engagement au travail une manière de se rassurer sur leur destin extra mondain (Weber, 2017[1920]), ces élèves gagnent, dans l’hyperaction associative, un moyen d’apaiser leur inquiétude, que Karine, ex-CPGE EC qui vit une ascension sociale (père commercial à la SNCF, mère absente), traduit par la peur du vide liée à son âge et son doute sur l’inscription dans un champ professionnel non vocationnel dont elle n’a que peu de connaissances :

« Le pire c’est l’ennui pour moi, et en école, on est quand même là pour s’amuser, c’est l’amusement. Donc être en asso, ça t’occupe en fait. »

Déresponsabilisation des problèmes et décharge des angoisses se retrouvent ainsi comme effets défensifs du rapport à l’activité au sein de l’espace associatif.

Aussi, les excès d’alcool, que nous avons analysés comme une manière de vivre intensément la transition vers l’école et la rupture avec la vie d’avant, combinés à cette modalité défensive d’agir, peuvent être compris comme une manière de lâcher prise un moment pour ne plus se confronter aux injonctions de responsabilisation de soi, après les concours et dans la construction de son avenir. De fait, les « nombreux psychotropes, à commencer par l’alcool, induisent un flottement, une dilution justement du sentiment d’identité » (Le Breton, 2015, p.85), tandis que le manque de sommeil offre la possibilité d’être toujours sur « mode

automatique » (Ibid.). Dans cette perspective, la « convivialité obligatoire » en association est un pilier de la formation managériale puisque les compétences qui en découlent disqualifient le travail scolaire et permettent d'être « prêts à tout, même ce qui provoque doute et culpabilité » tels que « infliger la souffrance » ou « faire ce que l'on réprovoque » (Dejours, 2019, p.157). Finalement, l'alcool, comme les substances illicites qui circulent dans cet espace mais dont les étudiantes et étudiants ne parlent pas, le manque de sommeil, la sexualité, apparaissent comme des stimulants nécessaires pour arriver à faire les tâches absurdes, leur effet psychopharmacologique⁴³² ayant été étudiés dans les organisations, comme chez les ouvriers du bâtiment chez Christophe Dejours (2015[1993], p.119).

Activisme et alcoolisme s'imbriquent pour mieux permettre de ne pas penser, et ainsi de ne pas penser ce à quoi les élèves participent dans leurs actions et leurs interactions. Dans les associations, il s'inscrit plus spécifiquement dans une virilité défensive où « les hommes se placent en position d'agent actif d'un défi, d'une attitude provocatrice ou d'une dérision vis-à-vis du risque, en d'autres termes, ils opèrent un retournement du rapport subjectif aux contraintes pathogènes » (Molinier, 2000, p.29-30) et Le Lay commente ainsi que « le novice doit incorporer les stratégies défensives avant que celles-ci n'agissent sur la perception des situations inquiétantes ou gênantes » (Op.cit., p.54).

En effet, ce sur-agir tend à empêcher autant à penser l'absurdité ou l'immoralité des tâches subies lors du processus de recrutement puis organisées quand les élèves sont de l'autre côté du miroir, qu'à trouver une place pour le développement de soi dans son individualité, en-dehors du « tunnel » ou de « l'entonnoir » bon élève, pour reprendre la formule étudiante. Plus encore, par son caractère enivrant – le système associatif est un « rouleau compresseur » (Robin) – il apparaît aussi comme une manière de trouver une place dans l'espace social – « s'épanouir », précise Alice, intégrée dans des associations orientées vers les arts à l'ESSEC après une CPGE EC et souhaitant s'orienter vers le marketing qui reste une voie généraliste d'après elle – sans pour autant laisser de place aux questionnements ou aux émotions subjectives.

Alice traduit ce mécanisme par le besoin d'être « occupée » et son agacement à être « freinée » ou « ralentie », de peur de se confronter au vide, parfois utile à la réflexivité :

« En cours, on est freinés (elle insiste) parce que le rythme ralentit énormément d'un coup et les cours semblent un peu... un peu creux (elle le dit avec gêne) dans le contenu (...) et donc là, notre vie n'est pas du tout centrée sur les cours. On passe d'une vie où on fait justement que ça pendant deux, trois ans, on a l'habitude d'être portés par ça, et là on doit trouver notre bonheur ailleurs. Et je pense que là où j'ai trouvé ma place, c'était dans les assos, et du coup moi j'en avais plusieurs. Je ne suis plus techniquement dedans, j'ai fait toutes mes transitions de mandat. Car du coup à l'ESCP c'est en 1^{re} année qu'on entre dans les assos, dès qu'on arrive. Et du coup c'est vraiment là où je me suis épanouie, parce que ça fait faire partie d'un groupe, et en même temps j'aimais avoir des responsabilités, mener des projets. Et en fait c'est ça qui m'occupait tout le temps. Finalement, je travaillais pour mes assos même en cours, c'est ça que je faisais en cours. C'était vraiment mes priorités. »

⁴³² Aidant à affronter des conditions de travail difficiles.

Ainsi, l'activisme laisse de côté les enjeux sociaux et subjectifs qui peuvent être source d'anxiété pour les étudiantes et étudiants, au profit de celles et ceux engagés directement dans l'activité, qui prennent toute la place et dont la teneur reste limitée.

2.2 Le confinement, prendre conscience de l'étroitesse du cadre associatif

C'est en quelque sorte grâce au contexte durant l'enquête – crise, covid et confinement – que l'hyperaction comme modalité défensive a été mise en lumière. En effet, avec le confinement, certaines et certains ont fait un pas de côté et ont pris conscience du caractère socialement construit et contingent de l'activité associative. De fait, des élèves ont utilisé ce moment de creux pour prendre une retraite ponctuelle de l'activité associative. Le confinement a créé une possibilité de (s')échapper et finalement de se retrouver et prendre un temps réflexif, parfois même prendre du recul sur l'expérience et l'école, empêchée par l'action associative en continu, en ordonnant et donnant du sens aux « empreintes que cela a laissé sur soi » (Jauréguiberry, 2018, p.31).

Souvent, les étudiantes et étudiants, et surtout les femmes, admettent que cela les a amenés à se poser d'autres questions. Julie, présidente de BDS précédemment citée, se raconte « *matrixée* », c'est-à-dire sous emprise de son établissement⁴³³ – « *ceux qui sont matrixés c'est ceux qui ne voient que leur école* » – au point, dit-elle, d'avoir intégré une association qui ne l'intéresse que peu. Elle raconte :

« *Le covid a beaucoup aidé, ça permet de faire une pause et de réfléchir de manière plus posée (...) quand je me suis un peu posée, j'ai eu le temps de comprendre comment tout ça fonctionnait* ».

Plus loin, elle réutilisera ce mode d'analyse :

« *Les gens sont tellement matrixés par l'EM Lyon qu'ils ne voient que ça. Et moi vraiment ça m'énerve, c'est le genre de personne qui va next⁴³⁴ tous ses anciens potes* ».

Le récit de Julie éclaire d'autant plus l'ambiguïté de cette posture « responsabilisante » soi-disant apprise par le cadre associatif.

Il en est de même avec Lison, issue d'une licence en agroalimentaire dans le Sud de la France, fille de buralistes, qui a décidé de donner une place centrale à son engagement associatif en choisissant un parcours spécialement dédié à l'activité associative, le PEA (Parcours Entrepreneurial Associatif), mais qui, avec le confinement, vient relativiser l'intérêt de l'association au profit d'un stage qui serait plus formateur, autant pour elle – « *pour savoir ce que je veux faire* » – que pour son apprentissage en soi.

« *Alors c'est vrai, moi j'ai quand même eu une période de doutes, pour ne pas mentir. Je crois que c'était au second confinement. Je me suis dit : "bon on est tous confinés,*

⁴³³ Le verbe transitif « se faire *matrixer* » renvoie au film de science-fiction *Matrix* sorti en 1999 qui dessine un monde dans lequel les hommes sont dans l'illusion de vivre normalement alors même que leur esprit est manipulé par un programme d'intelligence artificielle – la Matrice – qui simule le réel et le produit virtuellement pour occulter ce qu'il se passe effectivement sur Terre : la prise de pouvoir par les machines sur les hommes. Voir par exemple pour une analyse sociologique l'article de Keucheyan, R., (2006). Les communautés de fans de Matrix sur Internet : une étude de sociologie de la connaissance. *L'Année sociologique*, Vol. 56, N°. 1, 41-66.

⁴³⁴ C'est-à-dire oublier, mettre derrière soi. Vient de l'anglais « *next* », qui veut dire « prochain », « suivant ».

le PEA c'est bien, je pense que c'est un parcours, il faut apprendre à en parler correctement au recruteur pour comprendre ce que l'on fait", mais là je me suis dit "bah je vais rien faire puisque tout va être annulé", et du coup je perds un stage. J'ai quand même eu ce moment-là où je me suis dit : "j'aurais pas dû faire ça parce que je perds un stage, je ne sais pas vraiment ce que je veux faire l'année prochaine, donc je n'aurai qu'un stage de six mois l'année prochaine pour savoir ce que je veux faire". »

Plus largement, prendre du recul, se mettre à penser, peut amener à voir l'engagement associatif autrement et à le resituer sur une échelle de grandeur en-dehors de l'insularité associative – « *un petit monde* ». En somme, lui redonner une place annexe – sa « *valeur* » effective – alors qu'il prend toute la place lors de cette période estudiantine et qu'il nourrit la construction de la grandeur – la leur, celle de leur groupe et de leur institution – dans l'imaginaire des élèves.

On peut reprendre le récit d'Eléanor :

« Je pense que ça me manque un peu... (silence). Mais ça me fait relativiser aussi, on se dit que ce ne sont en fait que des associations, et en fait, tu mets un pied en dehors de l'ESCP, même, juste un pied en dehors du campus de Paris en étant à Berlin, et ça n'existe plus. Avant, à Paris, tout tourne autour de ça. Sur le campus, la première question qu'on te pose, c'est : "comment tu t'appelles ?" et "c'est quoi tes assos ?" (rires). C'est vraiment fort, ça fait partie de ton identité. Alors que tu te rends compte qu'en dehors de l'ESCP, et bien ça n'a aucune valeur ! Ça fait relativiser sur ça. »

Cette prise de conscience, également décrite par Sarah – « *Un BDE c'est quand même un petit monde quoi, c'est un peu... quand tu regardes ça de loin, tu te dis que ce n'est pas grand-chose quand même.* » – va parfois même jusqu'à décourager l'investissement associatif.

Transition : La production d'une « grandeur » personnelle dans un cadre associatif aux allures paradoxales

Durant ce second temps d'enquête sur les représentations collectives, nous nous sommes attelée à analyser celles portées *sur* l'activité associative et le cadre dans lequel celle-ci se déploie. Cette fois, elles sont véhiculées en majorité par les étudiantes et étudiants intégrés dans les associations. Nous les avons organisées en deux autres fables portant respectivement sur l'expérience extraordinaire vécue par les élèves dans l'espace associatif, venant soutenir à la fois le groupe social rejoint et la conversion en cours dans la carrière associative.

D'une part, nous avons montré comment ces jeunes se vivaient dans une émancipation et racontaient construire leur subjectivation dans les associations – celle-ci se traduisant dans les récits par le retrait du sentiment de malaise au profit de celui de liberté et de responsabilité. Nous avons exploré en quoi ce processus de subjectivation était normé par une mise en concurrence des sujets. Nous avons souligné qu'il était encadré par une institution qui laisse faire, laisse passer... jusqu'à ce qu'il y ait mise en danger d'un étudiant et, par effet de ricochet, de l'établissement, causée par un débordement *dans* puis *hors* de l'espace associatif. Nous avons ainsi analysé la liberté comme une illusion produite par l'institution. Dans cette perspective, nous avons alors énoncé que le cadre associatif, aux allures d'abord paradoxales, se présentait comme la simulation d'un « quasi-marché », et que celui-ci était gouverné par

l'institution « grande école de commerce », ses représentants et ses acteurs relais et tiers, accompagnant les étudiantes et étudiants dans leur activité, d'une manière néolibérale, au sens de Foucault.

D'autre part, nous avons analysé que la modalité excessive de l'*être* et du *faire* en associations, lorsqu'on la prenait sous son angle défensif, participait à produire une dernière fable, à laquelle les femmes croient moins : le sur-agir dans un cadre suspendu du monde est une voie pour apprendre la vie. L'impact, sur les élèves, des restrictions sociales liées à la pandémie de la Covid-19 qui ont empêché l'activité associative habituelle, a été un révélateur de ce phénomène.

Deux points essentiels résultent de cette étape. D'abord, en plus d'être vécue comme libre et formatrice, l'activité associative dans son effectivité et au regard du cadre dans lequel elle s'inscrit, soutient des mécanismes de défense collectif, et ce, doublement : le renforcement de l'idéalisation du groupe social, et du possible clivage, offrant alors la possibilité de ne pas se concentrer sur les contradictions de la réalité associative ; l'activisme et l'hyperconsommation, deux voies de proximité pour se protéger des tâches absurdes et violentes et de l'angoisse liée à la répétition de celles-ci dans un futur professionnel proche mais encore flou. Ces mécanismes permettent théoriquement d'éviter le conflit interne. Mais notre enquête montre que les femmes surtout, par leur tentative de réflexivité, le subissent intérieurement, ce qu'elles partagent ponctuellement en entretien. Ensuite, l'activité associative, sous l'angle de ces fables, semble participer à la production et la consolidation de la grandeur, dans deux de ses dimensions promises : la dimension personnelle – les étudiantes et étudiants trouvent leur place dans une perspective plutôt existentielle, qui s'accompagne du sentiment de devenir grands – et la dimension groupale – le groupe associatif est un « grand » groupe au sens d'un collectif puissant, sécurisant et rendant ses membres hiérarchiquement supérieurs dans l'espace social. La dimension éthique de cette grandeur, promise aussi par les établissements et soutenue par les acteurs institutionnels tels que le responsable associatif de NEOMA BS que nous avons rencontré, est inexistante, presque illusoire, voire contradictoire à celle produites à cette étape de formation.

Une question se pose alors : le sentiment fort d'appartenance que produisent les rites – qui créent de la cohésion – et les croyances associées – notamment l'occultation des rapports agonistiques et des rapports sociaux potentiellement violents entre camarades dans notre cas spécifique – ont été étudiées dans la sociologie sur des groupes fermés en formation, tels que les internes en médecine (Godeau, Op.cit.) ou les pompiers (Pudal, Op.cit.), comme des outils facilitant l'incorporation du métier futur de ses membres, dont la mission est de prendre en charge des vies – et donc de se confronter à la mort. R.Dejours, sur un terrain similaire au nôtre, pose que l'hyperaction et l'alcoolisation collective que la fête hebdomadaire institutionnalise soutient l'anesthésie de la pensée et de la réflexivité, ce qui permet de repousser les tensions morales liées à l'activité managériale, consolidant ainsi les stratégies défensives qui seront utiles au travail futur (Op.cit.). De fait, les élèves sur lesquels nous enquêtons ici ne sont pas appelés à devenir les garants de la mission vertigineuse du soin comme leurs camarades d'autres cursus, mais plutôt à manipuler des symboles, des abstractions (Dujarier, Op.cit.) et des chiffres.

Pour autant, sous ces données se cachent aussi des vies sociales et professionnelles et, ainsi, de la santé mentale et physique⁴³⁵.

Plus encore, la mécanique à l'œuvre mise en exergue par notre enquête montre qu'elle est soutenue par la conviction qu'expérimenter l'extraordinaire formerait à la réalité du monde social et du monde professionnel, et que pratiquer cette activité insularisée serait constitutif de sa propre subjectivité. Nous souhaitons alors prolonger cette réflexion à l'aune de nos résultats en nous demandant en quoi cette étape de la carrière associative dispose-t-elle ces futurs gestionnaires ? L'ensemble de l'élaboration produite ci-avant a été indispensable pour se saisir de cette énigme sous un nouvel angle : le cadre associatif se dessine en un cadre ludique qui fait jouer les élèves. Jouer devient ainsi la disposition acquise par l'installation active dans la carrière dans les associations. Son incorporation est soutenue par l'institution.

III. Rendre visible l'invisible : un cadre associatif de jeu(x) qui dispose à « jouer »

Mathieu, président de son Bureau associatif, et en deuxième année à TBS, imprégné de culture gestionnaire par ses études précédentes et les carrières de commerciaux de ses parents, nous indique un élément supplémentaire dans notre analyse concernant la carrière associative :

« En fait c'est un jeu assez subtil, il faut une certaine discrétion, c'est la tradition. Il y a une date précise de dévoilement, et avant il faut que rien n'ait filtré. Et en fait il y a le jeu des M1, qu'est celui de trouver les listes des L3, et ça m'amuse, maintenant c'est nous, on les voit faire les L3, ça nous fait rire, c'est notre jeu maintenant de trouver les listes, le nom, les logos. Donc ça reste bon enfant, mais c'est plus une tradition. »

Par ses mots, cet étudiant insiste sur l'absence de « rivalité » entre étudiantes et étudiants dans les associations, ce qui éclaire de nouveau sur la dénégation de ce phénomène à l'aune de son renforcement institutionnel. Mais plus encore, la « tradition » des listes, qui met donc en compétition les élèves cherchant à prendre place en sous-groupes en tant que nouveaux Bureaux, serait « bon enfant », pas uniquement parce que les rapports sont retraduits comme bienveillants, mais parce que cette tradition serait associée à un « jeu » : un « jeu subtil », qui demande une forme de stratégie légitimée par la tradition même, et un jeu qui « fait rire », dont le cadre le rend ainsi léger. L'étudiant nous dit donc que le cadre associatif est un cadre aussi ludique.

Les chapitres 3 et 4, jusqu'ici, nous ont permis de préciser quelle était la structure de l'espace associatif. En reprenant ses traits saillants mis en lumière par notre enquête clinique et en les rapprochant, nous allons montrer qu'il est un espace de jeu, non pas dans son sens métaphorique, comme le stipule de manière récurrente la littérature sur les « grandes écoles » et leurs associations, mais dans son sens premier. La posture du « joueur » qu'adoptent les élèves s'inscrit dans la continuité de celle du « performe(u)r ». Son adoption et son acquisition font partie des objectifs du dispositif éducatif et ne sont possibles que parce qu'elle soutenue

⁴³⁵ Les films de Stéphane Brizé, notamment *Un autre Monde* (2021), soulignent merveilleusement bien cette spécificité de l'activité des cadres manager.

par le système de fables précédentes, auquel s'ajoute une représentation partagée du cadre spécifiquement ludique. Elle concourt à construire une certaine disposition dans l'action face au réel, adaptée aux champs sociaux qui seront intégrés. Là encore, la disposition socio-psychique, cette fois ludique, est à la fois le résultat d'un encadrement institué et celui d'une construction sociale *par* les sujets dans leur activité.

1. Glissement sémantique : de « performer » à « jouer »

Dans notre troisième chapitre, en analysant le contenu de l'espace associatif, nous avons intégré des notions tels que le loisir, le sport, le divertissement, la fête, la représentation de soi, les rites, rituels ou cérémonies, et nous avons effectué un rapprochement deux fois entre la télé-réalité (les émissions françaises « Fort Boyard » et « Secret Story ») et l'univers associatif. Un ensemble de thèmes en proximité du jeu, voire que le jeu englobe. Dans son approche métaphorique de la réalité par le jeu, Goffman (Op.cit.) étudie différentes situations telles que le faire semblant, les rencontres sportives et les cérémonies comme rituels sociaux qui, nous rappelle-t-il, partagent avec le jeu son caractère « modalisant », c'est-à-dire de transformation de la réalité par le sens qu'on lui donne⁴³⁶. Par ailleurs, Hamayon (2020), dans son travail anthropologique, resitue le rite, le sport, le théâtre et la danse qui ont été étudiées dans sa discipline comme des activités voisines au jeu mais dont le jeu est de fait avant tout « l'aspect global » (Ibid., p.35). Ainsi, les différentes manifestations que nous avons décrites comme se déroulant dans l'espace associatif partagent avec le « jouer » le fait même d'exister comme *modalité d'action* spécifique. Jouer est caractérisé par sa potentialité d'action sur le monde, par le fait même qu'il renvoie à la transformation du cadre d'une activité « primaire » (Goffman) – la réalité, l'effectivité, non transformée, donc – en une activité adossée à un engagement subjectif spécifique, sans pour autant que ne change le contenu de l'activité. Dit autrement, toutes ces activités analogues au jeu partagent avec lui un « cadre », qui peut se penser à travers son « second degré » (Brougères, 2005) puisque le jeu est à la fois ce qu'il est – ce que l'on pourrait nommer « réalité » – et ce qu'il est en tant que jeu, un espace fictionnel, une réalité distincte de la première (Hamayon, Op.cit.).

Par ailleurs, les résultats précédents de ce même chapitre 3 nous permettent de constater que les associations, à l'instar des pédagogies valorisées dans ces écoles, qui utilisent des jeux de simulation tels les « serious games » (Touzet, 2016) et la gamification dans l'apprentissage, étudié dans le travail managérial en organisations (Savignac, 2017), mettent au cœur de leur programme des jeux dont trois types identifiés par Caillois (1992) sont observables. Sur les quatre catégories que cet auteur établit, nous retrouvons en associations centralement, l'*Agôn* – compétitions en tous genre, tels que les challenges et l'hackaton pour une association sérieuse orientée vers l'entreprise à l'EDHEC, ou « Fort Boyard » à l'EM Lyon, au début du processus d'intégration –, mais aussi les jeux de simulation (*Mimicry*), qui s'organisent en jeux de séduction des 1A auprès des 2A et jeux d'imitation des 2A par les 1A, les jeux des campagnes

⁴³⁶ Pour Goffman, la modalisation est une transformation du cadre primaire qui « n'altère que légèrement l'activité en question » mais « modifie en revanche radicalement la définition qu'un participant pourra donner de ce qui se passe » (Op.cit., p.54).

des listes et la mise en scène des membres des listes, enfin les jeux de vertige (*Ilynx*) – notamment avec les « jeux de boissons » (Masse, Op.cit.) et l’usage banalisé de substances psychoactives durant le WEI ou les « OB »⁴³⁷.

En outre, nous avons démontré que l’intégration dans les associations était soutenue par l’obéissance à la logique immersive combinée à l’acceptation à « jouer un rôle » intensément, tout en étant performant dans l’expérimentation *des* et de *ses* limites, de manière maîtrisée et exposée aux yeux des autres, camarades rivaux et alliés simultanément, qu’il faut séduire et impressionner à la fois. En somme, cette posture concrétise le respect du nouveau groupe par une soumission à ses « règles du jeu » plus ou moins explicites, dont les déboires sont autorégulés.

Dans ce quatrième chapitre, nous avons mis en exergue, par le croisement des récits étudiants sur leurs représentations sociales, le format de leurs interactions, réel et vécu : leur structure – hiérarchisée, violente socialement et physiquement, sur soi et avec les autres, s’organisant en un régime de domination – et le sens donné à celles-ci par les étudiantes et étudiants, à l’opposé de leur effectivité. Vécues comme bienveillantes et inoffensives – « *bon enfant* », « *bisounours* » –, les différences sociales (socio-économique, socio-culturelle, sexuée) et les différences de traitement associées amenant à une possible exclusion sont effacées, au profit de positions égales, au départ du processus d’intégration. Cet effacement des caractéristiques sociales est soutenu par l’institution qui pose les associations comme accessibles à toutes et tous et comme lieu d’épanouissement, et qui rappelle uniquement les différences de traitement à travers les parcours pris en école – et directement liée à l’origine scolaire. En d’autres termes, on a montré que le « hors-jeu » laissait indifférent les élèves – il est d’ailleurs composé de « *nobod* » ou de « *ghost* », c’est-à-dire d’individus devenus « rien », « invisible » –, et que les violences existantes étaient évincées au nom de la légèreté, du plaisir et de la joie de jouer, caractéristique de cette modalité d’action.

Enfin, ces mêmes récits nous ont permis de prendre conscience du fort sentiment de liberté vécu chez les étudiantes et étudiants, et de responsabilité à partir du moment où elles et ils s’engageaient dans les associations. Le cadre associatif apparaît pourtant contraignant : structuré par des traditions et des règles qui les encadrent, des normes comportementales renvoyant à une injonction à se conformer socialement tout en distinguant de ses camarades. Nous avons ainsi rapproché l’espace associatif d’un « quasi-marché », puisque son mode d’encadrement nous apparaissait en proximité avec celui déplié par Foucault sur le mode de gouvernance néolibérale. Dans cette perspective, les élèves s’engagent librement et peuvent faire jouer librement ce qui se déroule dans le cadre associatif à travers des décisions dans la limite des débordements qui viendraient mettre en danger leurs camarades et l’image de leur école. Ainsi, leur engagement subjectif dans l’activité est en décalage avec l’activité effective, et, par le cadre dans lequel elles et ils se meuvent, ces jeunes peuvent croire en des relations et des conditions d’activité qui ne sont manifestement pas celles existantes.

⁴³⁷ Les jeux de hasard (*Alea*) n’ont pas de statut central ici.

En somme, par ce concentré résumé de la structure associative et de son organisation par une focale ludique, on retrouve effectivement les cinq critères établis par Brougères (Op.cit.)⁴³⁸ pour qu'il y ait du « jouer » : les deux premiers, essentiels, le caractère de « second degré » de l'activité dans son rapport aux mêmes activités de la vie ordinaire (je sais que « ceci est un jeu ») ainsi que la libre décision d'entrer dans le jeu (« jouer, c'est décider de jouer ») ; les trois suivants, ensuite, que sont « l'existence de règles implicites ou explicites partagées, la non conséquence du jeu dans la vie réelle, l'incertitude quant à l'issue du jeu » (Delory-Momberger, p.480 sur Brougères).

A travers notre revue de littérature, nous avons noté que la sociologie analysait l'engagement dans les associations intra-écoles à travers son intérêt pédagogique et pratique, permettant aux étudiantes et étudiants de simuler des épreuves proches de l'activité managériale, ce qui expliquerait le soutien et l'incitation des directions des « grandes écoles » pour cette activité étudiante sur le campus. Dans cette perspective, les auteurs ne disent pas que les élèves sont "formés en associations comme en entreprise", mais plutôt que l'espace associatif serait un espace propice au développement des compétences liées à la personnalité, aux "savoirs-être", donc, attendus derrière la figure contemporaine employable du cadre manager. C'est dans cette lignée que notre analyse sur la formation à être « *performe(u)r* », dans un cadre où la « personnalité » et la « motivation » en sont les révélateurs, s'inscrit. Celle sur l'appréhension de l'espace associatif comme un « quasi-marché » contribue à enrichir cette discussion. Mais plus encore, Abraham pose que l'entraînement au « métier de manager » dans ces écoles se fait « sans enjeux », c'est-à-dire sans que les élèves aient à en assumer les conséquences ou les risques (Abraham, Op.cit., p.52). Ainsi, l'idée est que les étudiantes et étudiants expérimentant une analogie de la réalité « surdéterminée » et finalement loin de son déroulé effectif (Robin et Raveleau, 2017). En somme, ces auteurs ajoutent explicitement que le type de compétences visées pourraient être apprises puis incorporées dans un cadre du "comme si" (l'association ici).

C'est dans cette appréhension du cadre de formation que nombre de ces recherches s'accordent à utiliser la formule active de « jouer le jeu », mobilisée pour signifier que les sujets développent des stratégies plus ou moins conscientes face à la nouvelle forme d'apprentissage proposée par l'espace associatif.

Pour ne citer que quelques recherches récentes et de manière chronologique : Abraham (Op.cit.), en 2007, analyse comment les élèves, entrant à HEC, quittent le « jeu scolaire » pour intégrer un habitus managérial en établissant des positionnements idéal-typiques dans l'espace social, et conclut sa catégorisation de la manière suivante : « Il est enfin une autre stratégie d'adaptation à l'institution, qui consiste non plus à *jouer le jeu*⁴³⁹ à demi, comme la plupart des « reclassés » dont il vient d'être question, et encore moins à *se placer hors-jeu*, à la manière des « égarés », mais au contraire à *se prendre totalement au jeu*, à s'y investir avec une forme de radicalité qui rappelle l'attitude de « nouveaux convertis » » ; Dejours, en 2014, souligne qu'arrivés en grande école, « les préparateurs, « dans une dynamique infantile de

⁴³⁸ Inspirés des travaux de Huizinga, J., (1938). *Homo Ludens*, et Caillois (Op.cit.) en particulier.

⁴³⁹ C'est nous qui mettons en italique ici. Nous le ferons dans les citations suivantes dans ce même paragraphe, pour souligner les termes autour du « jeu ».

soumission » (Huerre et Azire, 2005, p. 16⁴⁴⁰) , *jouent le jeu* » (2014, p.103) ; deux ans plus tard, Subramanian et Suquet, étudient les « *jeux de distinction* » des élèves lors d'un week-end d'intégration dans une école de commerce et se penchent sur différents jeux sociaux : « *jeu de mise à distance* », « *jeu de pouvoir* », « *jeu de domination* », « *jeu associatif* », pour conclure que « les frontières les plus pertinentes ici ne passent pas entre les participants qui seraient intégrés et les non-participants qui seraient exclus, mais bien plus entre *celles et ceux qui rentrent dans le jeu*, un groupe minoritaire, et ceux qui restent en dehors (la majorité) » (2016, p.21) ; trois ans après, c'est en comparant les étudiantes et étudiants d'écoles de commerce de celles et ceux en école d'ingénieurs que Guérin et Zannad identifient ceux qu'ils nomment les « coéquipiers » et les « investis » et qui « *jouent le jeu* au départ par esprit collectif » (2019, p.38) dans l'espace extrascolaire.

Dans cette perspective, la formule de « jouer le jeu » n'est prise que rarement à sa valeur faciale. Ici, le jeu est surtout mobilisé comme « métaphore de la socialité » (Morissette, 2010), notamment en référence à la théorie des champs de Bourdieu⁴⁴¹. Pour cet auteur, un champ s'apparente à un « jeu social » qui possède ses propres règles que chaque agent doit prendre en considération pour se positionner, et par rapport auxquelles il possède (ou non) des atouts (du capital économique, culturel ou social), plus ou moins adaptés aux enjeux du champ, et ainsi une force dans ce même champ. Ainsi, en fonction, le « joueur » qu'est l'agent développe des stratégies de reproduction ou de conservation, de distinction, de subversion ou d'investissement. Cette analogie avec le jeu est historiquement ancrée dans d'autres théorisations du monde social, chez Goffman (Op.cit.) ou Huizinga (Op.cit.) et leur métaphore théâtrale dans les interactions, ou encore chez Crozier et Friedberg, avec les acteurs-joueurs dans les organisations. Répandue dans les sciences sociales, elle peut parfois être écrasante puisqu'elle rendrait « inévitable » son utilisation, empêchant alors d'autres formes d'interprétation possibles (Savignac, Op.cit., p.100).

Au regard de notre enquête, nous proposons, dans la lignée de Savignac, de prendre acte de cette critique et de sa pertinence (Ibid.) mais de prendre au sérieux les paroles des élèves sur leurs interactions, leurs rapports et leurs pratiques que les entretiens cliniques nous ont données à entendre, en considérant le jeu comme « principe organisateur des interactions et du sens qui est à leur donner » (Savignac, Op.cit., p.100) ainsi que des objectifs même de la formation dans cet espace. On propose donc précisément d'explorer ce creux dans la littérature, en pensant l'espace associatif intra-école comme un espace de « jeu(x) », c'est-à-dire en posant que les étudiantes et étudiants entrants en associations, par leur activité, n'apprennent pas directement à être marchands, manager, entrepreneur, et pas uniquement à être *performe(u)r* mais finalement à devenir des « joueurs ». « Jouer »⁴⁴² devient alors la modalité d'action et

⁴⁴⁰ Voir : Huerre, P., et Azire, F., (2005). *Faut-il plaindre les bons élèves ? Le prix de l'excellence*. Paris : Hachette littératures.

⁴⁴¹ En effet, chez Bourdieu, chaque champ possède ses propres règles du jeu (voir Bonnewitz, P., (2009) sur Pierre Bourdieu. Aller à NBP.294 pour la référence.)

⁴⁴² Il existe une littérature foisonnante en psychologie notamment sur le « jeu », mais nous nous référons ici à l'activité qu'est « jouer », dont la conceptualisation a été faite notamment en sciences de l'éducation et en Anthropologie : voir plus précisément le Chapitre X de Brougères (2005, Op.cit.) pour les sciences de l'éducation, et les Chapitres 1 respectivement chez Hamayon (2020, Op.cit.) et Savignac (2017, Op.cit.).

d'interaction adoptée dans l'espace associatif, et spécifiquement durant la phase d'entrée dans la carrière associative (1^{re} étape) qui se combine avec le processus mental de réenchantement du groupe social et institutionnel rejoint (2^{ème} étape). « Jouer » se déploie comme modalité *d'activité* dès la prise de fonctions des élèves. Nous nous intéressons ici au « jouer » plutôt qu'au « jeu ». Dans la lignée de Brougères (Op.cit.), Hamayon (Op.cit.) puis Le Lay (Op.cit.), nous pensons que « le jouer » est une notion plus pertinente que celle du « jeu » car la première permet de s'intéresser, dans une perspective sociale et socio-psychique, à un processus global (le jouer) qui intègre le sujet, son engagement et le cadre dans lequel il se déploie plutôt qu'à des dispositifs matériels (des jeux) hors du sujet. « Jouer » englobe autant le *game*, le cadre du jeu, que le *play*, l'attitude de joueur, qui sont distingués dans la langue anglaise et parfois dans la littérature. Par ailleurs, la notion de jeu est complexe à mobiliser d'un point de vue théorique car elle renvoie « à la fois à des dispositifs spécifiques et une idée générale censée les subsumer » (Le Lay, Op.cit., p.12).

Ainsi, la transformation promise, soutenue par l'institution et par l'activité même des étudiantes et étudiants pris dans leur carrière associative, est l'acquisition de la structure socio-psychique du joueur à laquelle s'adosse des savoir-être qui « collent » avec le jeu managérial. En ce sens, ces jeunes y acquièrent ce que Bourdieu appelle le « sens du jeu » : cette « rencontre quasi miraculeuse entre l'habitus et un champ, entre l'histoire incorporée et l'histoire objectivée » (2008[1980]).

Les paroles malaisées de Clémence (Chapitre 3, II. Introduction), qui compare l'espace associatif à un « *grand Club Med* », prennent alors un nouveau sens – « *en fait c'est comme si on te mettait dans un grand club Med, et qu'il fallait que tu sois l'équivalent du rugbyman pour s'intégrer* ». Cette métaphore d'un grand jeu où les élèves jouent, que l'on retrouve récemment dans le témoignage analytique du journaliste Midena qui formule qu'« entre un club de vacances et une grande école de commerce en période d'admissibles, il n'y a qu'un pas » (Op.cit., p.77), renvoie spécifiquement à cette appréhension ludique de l'espace et de l'activité en son sein.

2. « Jouer » pour renforcer son installation dans la carrière associative

Le « jouer » se définit par le sens que l'on donne à l'action en contexte (Bateson (Op.cit.) et « ceci est un jeu ») et non par le contenu de cette action. C'est donc deux éléments que Goffman a introduits il y a cinquante ans, que nous retenons dans sa définition la plus simple : sa dimension mimétique – le fait que le jeu reproduise une réalité – et son caractère social – il fonctionne dans l'interaction à travers des règles communes que Brougères nomme la « culture ludique » (Op.cit., p.106). Ainsi, jouer est une modalité de l'action qui se déploie à travers certains critères sociaux – un ensemble de « conventions », dirait Goffman – conséquents à cette approche de la réalité et des autres.

Ici, l'espace associatif est un espace de jeu d'apparence libre – on préférera plutôt l'idée de décision (Ibid.) proposé à la suite de Huizinga sur la liberté du jeu – et égalitaire, naturel et frivole.

Libre et égalitaire, d'abord parce que le jeu commence au même moment pour tous – nous avons souligné le sentiment d'égalité partagé par les élèves face à l'épreuve de l'intégration associative, en rappelant que cette population était caractérisée par une croyance en une méritocratie efficace et efficiente distinguant les étudiantes et étudiants par leur origine scolaire, peu importe l'origine sociale, qui venait soutenir cette adhésion –, et que le rejoindre se décide individuellement. L'étudiant choisit d'entrer dans le jeu ou pas, puis de jouer ou non, à des degrés divers. La notion de décision rappelle que ce choix est aussi fait sous contrainte – ici, nous avons précisé que l'institution incitait à investir le champ associatif, et que les camarades créaient une « pression » collective dont la source voire l'existence était débattue d'un entretien à l'autre. Pour autant, cette apparente liberté empêche de considérer l'existence d'exclusion subie, comme le soutiennent les élèves intégrés, alors même que le jeu est ici sélectif – on a vu que tout le monde n'y avait pas sa place. Dans cette perspective, jouer est performatif dans le sens où il tient tant que les joueurs jouent : le sentiment de responsabilité s'adosse précisément à ce mécanisme.

Le jeu est aussi naturel et frivole, puisqu'il est associé, à ce stade d'intégration pour les étudiantes et étudiants, au besoin naturel de décompresser, au loisir et au divertissement, au plaisir et à la joie, mais n'est pas reposant au sens de Caillois, puisqu'il s'inscrit dans une hyperaction. Les événements sont « fun » – et donc loin de toute méchanceté ou brutalité possible, d'après les élèves –, et l'intérêt du jeu est d'abord celui de devenir « maître de son plaisir » (Ibid., p.99), bien que très vite, à la légèreté se mêle la contrainte sociale, le but étant de trouver une place dans l'espace associatif. Aussi, il est frivole (Ibid.) dans le sens où les conséquences immédiates sont déchargées de responsabilité à l'intérieur du jeu. Cette caractéristique renvoie à la négation interne au cadrage ludique soulignée par Piette. Cette auteure rappelle que : « dans l'acte de jouer à se disputer, c'est-à-dire « ne pas vraiment » se disputer, ce qui importe, plus que le contenu lui-même, c'est bien l'impact de la négation » (Piette, 1997, p.140). Dans cette perspective, le comportement même qu'est de tester les limites peut être repensé à l'aune de ce cadre de jeu : « nous sommes dans une zone de limbe (...) dans laquelle on peut aller jusqu'à l'extrême limite du comportement ludique en question, sans entrer dans la « classe » des comportements agressifs et sans risquer les conséquences inhérentes à celle-ci » (Ibid., p.142).

Finalement, le caractère hyper-prescriptif décrit dans nos deux chapitres doit être compris comme encadrement de la « culture ludique »⁴⁴³, au sens de Brougères (Op.cit., p.106-110). D'une part, les événements insulaires festifs, sportifs et artistiques ainsi que le WEI, s'agrègent tel un repère de l'entrée dans le jeu qui induit une perception du temps altéré (Op.cit., p.100⁴⁴⁴). D'autre part, les règles transmises et partagées par les « anciens », elles-mêmes soutenues par les traditions puis apprises et acquises par les nouveaux, s'organisent comme des éléments de

⁴⁴³ La notion de « culture ludique » est un « isolement conceptuel » chez Brougères (Op.cit., p.111) qu'il définit par commodité pour exposer sa réflexion plus que comme une réalité spécifique. Pour autant, elle permet de penser l'ensemble de ce qui est partagé par les individus dans le jeu pour agir, dans une perspective interactionniste.

⁴⁴⁴ En référence à Csikszentmihalyi, M., (1979). *The concept of flow*.

structure de cette culture ludique. Cette culture du jeu peut être produite, reproduite et prendre son sens dans l'expérience et par les interactions sociales entre élèves pendant les événements. Les partenaires associatifs sont en fait des partenaires privilégiés pour jouer tandis que les « *anciens* » organisent le jeu en rappelant et représentant ses règles, nous y reviendrons. Le jeu tient donc dès lors que les joueurs consentent à l'autorité qu'est l'encadrement par les règles du jeu (Caillois, Huizinga).

Ainsi, le cadre ludique est un artefact dans le sens où il est construit socialement, dirigé par des joueurs spécialistes du jeu que sont les étudiantes et étudiants actifs « en mandat », nous y reviendrons dans le Chapitre suivant, eux-mêmes soutenus par des responsables associatifs au quotidien et sous contrôle institutionnel : l'administration et la direction, en amont, qui incitent à se tourner vers l'espace de jeu et sensibilisent aux règles du jeu, notamment ses limites, et qui interviennent uniquement en cas de « débordement ».

Dans le processus d'intégration et le moment de la mise en activité de soi, jouer permet aux élèves de viser la place du haut, de vouloir être le meilleur et d'agir dans ce but, sans penser, ni au cadre compétitif dans lequel elles et ils sont mis et se plient, ni aux conséquences de la compétition. Jouer offre le privilège de ne pas réfléchir à ce qu'elles et ils provoquent entre eux – une concurrence et une lutte des places entre eux, une violence et des rapports inégalitaires de classe et de sexe – et à ce qu'elles et ils font *au monde* – le fait qu'elles et ils produisent des « dépenses » au sens de Bataille qui n'ont rien d'utiles en soi. En ce sens, les étudiantes et étudiants apprennent à développer un rapport ludique à l'activité, qui établit des règles du jeu, et simultanément un hors-jeu qui évincent les conséquences même du jeu, et qui leur sont indispensables *pour* prendre place en associations. Elles et ils participent à la « construction sociale de l'indifférence », pour reprendre la formule de Dujarier sur les planneurs, ces cadres qui encadrent le travail dans les organisations, qui leur sera de fait utile dans leur futur managérial, « *pour arriver à travailler* » (Dujarier, Op.cit., p.226).

Ce jeu est soutenu par le fait qu'il est possible d'agir en étant encadrés par une « légalité ludique » (Op.cit, p.54⁴⁴⁵) interne non contestée, appartenant au groupe social rejoint et nourrit par ses membres. Elle se traduit dans l'arrangement des problèmes entre soi et la culture de l'excuse, avec un rappel à la responsabilité individuelle pour les victimes pour finalement ne pas remettre en question le cadre du jeu. Il est ainsi possible d'agir en s'engageant dans le jeu, c'est-à-dire en acceptant d'y entrer et de s'investir « à fond » dans l'activité – avec zèle et dans les limites du raisonnable et de l'acceptable – et en se pliant au devoir de la joie, de la bonne humeur et de la jouissance dans celle-ci (discours de la passion). Ainsi, les finalités et les conséquences importent peu, c'est jouer « à fond » qui compte, que nous avons traduit par une « performance » double. Cette modalité d'action prend sens aussi sous une forme défensive lorsqu'elle se combine à l'hyperaction, utile à leur futur managérial (R.Dejours, Op.cit.) pour atténuer la souffrance qu'engendrerait la pensée sur leur situation. Cette défense étant partagée socialement, elle est doublée d'une « idéologie collective », qui l'amplifie (Ch. Dejours, 1998).

⁴⁴⁵ En référence à Duflo, C., (1997). *Jouer et Philosopher*.

Enfin, jouer offre la possibilité d'intégrer un groupe et en même temps de se distinguer socialement, d'abord, de tous celles et ceux qui font partie de leur école mais qui ne font pas partie du jeu, des « *nobod* » hors associations, jusqu'aux autres, extérieurs à l'école – et donc à la diversité sociale et aux autres milieux sociaux. Jouer permet de trouver sa place dans l'espace social de son école, tout en apprenant à faire « comme si ». Le « comme si » renvoie ici à celui de la potentialité, pour reprendre la terminologie proposée par Savignac dans les organisations : « on joue le jeu des possibles », cela permet de « faire qu'on ne peut pas faire au sein d'un espace-temps du jeu dédié à cela, c'est-à-dire agir sur les normes, les règles, les logiques d'actions » (Savignac, Op.cit., p.108).

Jouer en communauté et dans une insularité crée donc une invisibilisation des rapports sociaux, de la violence, de l'extérieur, et engage à une vision totalisante du groupe, tout en permettant d'acquérir une disposition socio-psychique ludique. Les « leçons de silence que l'on inculque aux élites managériales », pour reprendre la formule d'Anteby attribuée à la formation à la Harvard Business School, s'inscrivent dans un ensemble de représentations soutenues par la socialisation en école de commerce : sur notre terrain, elles ne se dessinent pas uniquement, comme cet auteur l'entend sur l'institution qu'il étudie, dans ce qui s'apparenterait à un sens moral neutre, une « idéologie de la non-idéologie » (Op.cit., p.10), mais bien dans des idéaux structurant le groupe, qui sont nourris par le cadre du « jeu » et ses conséquences en tant que modalité d'action spécifique sur les sujets.

2.1 Benoit (25 ans, CPGE EC, Audencia Nantes) : du jeu au « hors-jeu »

Le cas de Benoit est particulièrement intéressant à déplier ici étant donné qu'il a vécu une sortie de jeu alors même qu'il était un joueur actif dans l'espace associatif. C'est notamment son récit d'un vécu du jeu puis du hors-jeu qui nous a amené à creuser le « jouer » avec d'autres élèves. Par ailleurs, sa trajectoire est intéressante au regard de ses caractéristiques sociales – familiale, scolaire et extra-scolaire – et de sa socialisation de genre, puisqu'il est à la fois doté de dispositions sociales avantageuses pour pouvoir performer et jouer, et de « handicaps » sociaux et psychiques qui l'en empêchent. Ainsi, son portrait nous permet de remettre à l'épreuve les caractéristiques sociales que nous avons étudiés comme utiles à l'intégration associative (Chapitre 3) et de donner à voir le poids des dimensions psychique et subjective dans la trajectoire prise en école.

Benoit est un étudiant du sud de la France, il a grandi à Albi. Fils d'un père chef d'entreprise et d'une mère enseignante en SES dans le secondaire, il raconte avoir entendu parler de la classe préparatoire pour la première fois lorsqu'il avait 6 ans. Ainsi, il « *oriente ses années lycées pour intégrer une grande prépa, pas une école* », me précise-t-il. Il développe un rapport utilitaire et stratégique aux savoirs en comprenant rapidement les « règles du jeu » de la classe préparatoire d'abord – « *la philo, j'ai eu de très bonnes notes parce que j'avais en quelque sorte "hacker" le concept de la philo. En fait on avait des thèmes, et donc j'avais rédigé des dissert types que je ressortais à chaque fois. Effort minimum, résultat maximum entre guillemets* » – puis celles des concours aux grandes écoles :

« *Je passais les oraux comme si c'était un jeu (...) J'avais l'impression de faire de l'acteur studio quoi ! j'étais à l'aise avec l'exercice* ».

De fait, en plus d'agir dans une logique utilitaire et qu'il qualifie « *d'élitiste* », son passé de « *haut sportif* » en rugby l'a disposé à « *toujours performer quelque part* » en gardant « *la tête froide* ». Il arrive à Audencia sans projet professionnel – « *je n'avais toujours aucune idée de ce que je voulais faire après* » – et ressent très rapidement l'envie d'intégrer l'espace associatif en étant « *à fond* ». C'est en ce sens qu'il choisit activement de « *lister* » : « *En plus je voyais ça comme quelque chose de politique, sachant qu'avant, j'étais aux MJS⁴⁴⁶ donc ça m'amusait, c'était un jeu pour moi* ». Par ces quelques premiers traits, Benoit semble particulièrement disposé à « *performer* », et ce, sous de multiples angles d'actions : ancien sportif de haut niveau dans un jeu d'équipe, étudiant stimulé par la course à l'excellence dans le cadre scolaire, et militant qui apprécie le « *jeu politique* », il a tout du joueur entrant – et sortant – du jeu associatif. Très vite il devient fondateur d'une liste BDE.

Un évènement vient perturber son entrée dans le jeu :

« Et arrive le WEI, et là il fallait faire une fusion entre listes en fait parce qu'on n'était pas assez par liste. Et les porte-paroles de chaque liste se rencontrent en secret ».

Cette rencontre confronte Benoit à une « *très grande désillusion* » : celle d'interagir avec des participants ayant adopté plus fortement encore une posture socio-psychique de joueur, au point qu'un camarade participant le « *mène en bateau* » en menant « *un double jeu* ». De fait, d'un côté, celui-ci collabore avec Benoit, de l'autre, il agit dans son dos en, « *convainquant* » 10 personnes de la liste de Benoit à le rejoindre ce qui fait que ce dernier ne peut plus prétendre faire campagne. La ruse de ce camarade, qui se pose comme une stratégie et un facteur de différenciation dans l'engagement dans le jeu, est vécue comme une trahison, c'est-à-dire à la fois comme une tromperie (« *ce n'est pas fair !* », dit Benoit, signifiant ainsi que ce n'est pas dans les règles du jeu, pour lui⁴⁴⁷) et une humiliation (« *je me suis senti mal* »). Ce phénomène crée une « *relation asymétrique* » (Hamayon, Op.cit., p.252) entre Benoit et son camarade, et fait alors « *sortir du jeu* » l'étudiant qui en fait le récit⁴⁴⁸ :

« Je me suis fait trahir en fait ! Le gars est venu me dire des trucs droits dans les yeux, pour qu'une semaine plus tard, il ait fait le contraire. En fait, il menait un double jeu. Sans problème le gars. Et en fait à ce moment-là je me suis senti mal, vraiment. C'est très bisounours ce que je vais dire, mais que quelqu'un soit capable de faire ça. En fait, ça ne se déroule que dans les films ça, dans la vraie vie on n'est pas méchants comme ça, les uns envers les autres. Donc là... ça m'a mis... une claque. »

L'utilisation du terme « *bisounours* », que nous avons déjà rencontré chez d'autres élèves et qui qualifie les rapports au sein de l'espace associatif vécus de manière légère quand les étudiantes et étudiants jouent, et la métaphore cinématographique dont l'étudiant use – « *ça ne se déroule que dans les films* » et pas « *dans la vraie vie* » – renvoient au caractère fictionnel du jeu duquel il est éjecté. Le jeu perd alors sa dimension « *amusante* », ressentie à son entrée.

⁴⁴⁶ Le Mouvement des Jeunes Socialistes.

⁴⁴⁷ Rappelons que « le tricheur est à la fois dans et à l'extérieur du jeu dont il contrôle par conséquent les limites (...) le tricheur est celui qui, au-delà du jeu lui-même, contrôle la relation entre le jeu et la réalité dans laquelle le jeu a lieu ». Le tricheur est donc celui qui « fait semblant de faire semblant » (Hamayon, Op.cit., p.246).

⁴⁴⁸ Hamayon rappelle que dans le jeu « alors que la chance est l'enjeu du jouer, la ruse opère au sein du registre du jouer pour permettre d'en sortir » (Ibid., p.241).

Cette trahison violente le met dans une rage difficilement tenable. L'étudiant saisit que le jeu associatif est dépourvu de la « dimension éthique » qu'il croyait maîtriser, ce qu'il nomme le « *fair-play* », puisque, de fait « jouer se fonde sur des activités déontiques – élaboration et discussion de règles – nécessaires pour assurer la consistance du cadre fictionnel » (Le Lay, Op.cit., p.14). En fait, ce jeu associatif, à la différence des formes de jeu auxquelles il a pu prendre part précédemment, bien qu'organisé par des règles, est un jeu social violent, dans lequel il est de fait perdant. Dans cette perspective, l'origine sociale de son adversaire vient prendre toute la place dans son analyse, comme gage d'explication implicite et en même temps, de manière paradoxale, cette variable est catégoriquement rejetée lorsque je lui propose de la penser.

En effet, Benoit se croyait assuré de pouvoir jouer – par son sentiment d'appartenance à une élite, par sa connaissance des règles du jeu et ce d'autant plus en tant qu'ancien joueur dans d'autres sphères, sportive, militante, scolaire – et pourtant il est extirpé du jeu, en étant notamment renvoyé à son ancrage social par la distinction sociale qui s'institue avec son camarade socialement plus élevé. Ce qui s'avère être le récit émotif d'une situation de mépris de classe n'est pas assumé discursivement par Benoit alors que pourtant, il décrit précisément ce camarade à travers son origine sociale, et les dispositions socio-culturelles et économiques associées :

« Alors je vais le décrire par son père. C'était le fils du directeur de Amundi (...) Je crois que la première chose qu'il m'a demandé, c'est ce que faisaient mes parents et combien ils gagnaient. C'était très pécunier quoi. Et entre temps je me suis fait un pote à l'école qui avait été en prépa cube avec lui, et ils avaient copiné et il avait eu l'occasion de rencontrer ses potes du 16^{ème} ».

Il réoriente alors son action dans l'espace associatif dans le but de résister aux règles du jeu qu'il trouve injustes, en proposant une liste plus mixte et diverse socialement – une « *liste de provinciaux* » versus « *une liste d'étudiant parisiens du lycée Chaptal* ».

On comprend que cette situation asymétrique, cette violence sociale est difficilement entendable et avouable par Benoit parce qu'il a incorporé une tension. Ses parents semblent s'être battus pour faire partie d'une élite économique et pour lui permettre de s'assurer une place à l'intérieur de ce groupe social privilégié, mais en même temps ils lui ont transmis un regard critique sur les « héritiers » (Bourdieu) dont ils condamnent les privilèges. De fait, L'élève relate :

« Ma mère m'avait parlé de ces gens-là. Elle avait fait Dauphine dans les années 80, et elle venait d'une banlieue de l'Essonne, avec une mère, ma grand-mère, inapte au travail et handicapée. Et en fait, elle arrive, elle entend ses camarades parlaient de rallye, et elles demandent : de quelles voitures ? ce qui est la réaction logique de son milieu. Et donc elle m'en avait bien parlé. Et puis elle a été sportive de haut niveau pour le tour de France. Et du coup elle m'en a parlé, de ces petites têtes blondes qui jouaient dans l'herbe et quand ils se relevaient, eux, ils étaient tout bien coiffé, tu vois ».

« Ces gens-là », ces « *petites têtes blondes* », celles et ceux qui associent « *le rallye* » à l'évènement festif des enfants des classes supérieures et non pas la course de voiture comme la mère de Benoit le fait, sont des symboles renvoyant à l'étudiant qui a éjecté Benoit du jeu. Ainsi, il retourne le stigmatisme qu'on lui fait subir, plutôt que d'assumer que cette éjection du jeu s'est jouée par méconnaissance de règles effectivement socialement situées :

« Il n’y avait pas de mépris de classe [de la part du camarade] (...) c’est moi, moi qui étais dégouté d’interagir avec ce type de personne, mais je savais qu’il fallait que je le fasse dans ce cadre, donc j’ai essayé d’être amical. Mais alors quand j’ai vu sa réaction, ça n’allait de toute manière pas être un pote... »

Le refoulement se mêle à un second élément du réel qui vient le renforcer : le rejet de sa liste, sur la fin de la campagne, par l’instance supérieure référente des règles du jeu associatif. Elle se compose des élèves en fonctions associatives qui ont un poids dans le vote du bureau finalement élu. Ce groupe supérieur dans l’espace associatif, qui doit trancher sur la situation, ne condamne pas ce qui a été vécu comme tromperie et tricherie par Benoit, mais plus encore, donne la victoire à la ruse dans le cadre du jeu en élisant la « liste parisienne » adverse.⁴⁴⁹

« Bon et donc notre liste n’a finalement pas été retenue, dans un simulacre d’entretien avec des critères... »

M : c’était un entretien avec qui, l’administration ?

Non, le bureau en place. Le BDE. Et nous donc, bureau de notre liste, on avait tenu un discours qu’on avait bien préparé, sur justement la diversité de notre liste, que l’on représentait bien tout le monde. Et c’était pas suffisant semble-t-il (rires). »

On voit comment la ruse, cette stratégie rendant visible le fait que le joueur n’est pas totalement dupe et adhère avec maîtrise aux jeux, est valorisée, tandis que le *fairplay* ou l’argument de la diversité et de la représentativité sont mis au second rang. C’est donc le caractère sans pitié de la compétition et la « gagne » qui compte avant tout.

La « *claque* » relatée par l’étudiant est en fait un retour à la réalité, au hors-jeu. Elle renvoie à la prise de conscience du caractère violent des règles du jeu associatif – « *j’y ai réfléchi, mais le BDE en fait c’est le truc le plus prestigieux, c’est là où pour eux ça vaut le coût de se battre* » – et de sa relativité :

« À ce moment-là, où on m’a dit “le BDE tu ne peux pas le faire”, bah je me suis rendu compte de la grosse blague de ce truc. On en faisait tout un plat et en fait c’était juste ça quoi... »

M : c’est-à-dire que tu t’es rendu compte très vite que les listes... ?

Bah, c’est un peu des conneries ».

Bien que victime des règles du cadre ludique et de son caractère potentiellement excluante, Benoit s’engage quand même dans l’espace associatif sur un mode peu compétitif, en rejoignant le BDS en tant que coach sportif – et en retrouvant ainsi ses repères de jeu, antérieurs –, et en participant à la vie festive sans pour autant être un joueur actif – « *j’allais à toutes les soirées. Et je consommait une quantité d’alcool bien trop grande sur une seule semaine (rires)* ». Pour autant, il participe à la vie de son école :

« J’ai fait admisieur parce que c’était la planque ! mais toujours dans l’idée de souffrir le moins possible, entre guillemets (...) sinon c’était continuer de faire un stage dans une banque, la banque populaire, à Albi. Merci l’expérience désastreuse ».

⁴⁴⁹ Hamayon rappelle que le seuil qui sépare le faire du jeu et le faire de la réalité empirique est parfois difficile à évaluer, et que la ruse qui frôle la tricherie en est une illustration intéressante (Op.cit., p.88).

L'investissement associatif est une manière de rester du côté de l'action plutôt que de la réflexion, pour éviter de se confronter, d'abord, à la douleur et à l'humiliation ressentie dans cet espace agonistique, ensuite, à l'absence de sens dans le projet professionnel, situation d'autant plus angoissante que la première expérience en entreprise est « désastreuse », d'après lui. Par ailleurs, Benoit dit vouloir « vivre » l'expérience en école et, par cette présence dans les associations, tenter de valoriser son diplôme, pour diminuer cette angoisse et s'assurer que l'investissement de départ (financier, scolaire, social) n'a pas été fait « pour rien ».

2.2 Robin (23 ans, classe préparatoire BTS, Toulouse BS) : du non-jeu au jeu

Prenons maintenant la suite du récit de Robin, que nous avons introduit dans notre première fable pour illustrer l'intériorisation du discours méritocratique chez les élèves de « grande école ». Sa trajectoire au sein de l'espace associatif est éclairante puisque Robin a fait le chemin inverse de Benoit : il a d'abord été « hors-jeu » avant d'être intégré dans le jeu associatif. Sur le plan sociologique, et au regard des dispositions sociales utiles pour s'adapter à la culture associative, Robin partage avec Benoit son sexe, son goût pour le sport en équipe – « j'étais dans l'équipe de handball à TBS » – et son origine géographique, puisqu'il vient d'une ville du Sud de la France. Mais il s'en distingue surtout par son origine sociale – d'un milieu plus populaire – et son origine scolaire – il a fait une classe préparatoire spécialisée pour les Bac Professionnels –, qui l'amène à affirmer, au contraire de son camarade, qu'il ne fait *pas* partie des élites. Cela ne l'empêche pas pour autant d'avoir vite intégré le caractère compétitif du parcours institutionnel choisi, puisqu'il me précise que dès « les concours, c'est presque une logique sportive, tout le monde est sur la piste ».

Arrivé en école, Robin tente d'intégrer deux associations hors Bureaux, par entretiens de recrutement, dont une qui lui tient à cœur – « *Cheer Up, celle qui aide les enfants atteints de cancer* » –, mais n'est pris dans aucune des deux. Il précise avec humour :

« *Donc à ce moment-là, j'étais un nobody, ça y est, j'y étais ! (rires)* ».

Pourtant, très rapidement après le weekend- d'intégration, lorsque les listes se constituent, il « *intègre la campagne du Bureau des sports extrêmes* » et prend la main sur un « rallye ». Il efface le caractère humiliant de l'épreuve – se soumettre aux envies et injonctions des « anciens » qui sont plus ou moins absurdes⁴⁵⁰ – au profit d'une mise en dérision de cette même épreuve, par sa pratique. De fait, il propose un « *rallye Questions pour un champion* » – dans lequel il prend le rôle de la personnalité mythique associée historiquement à ce jeu de la télévision française – « *je faisais Julien Leppers* ». Cette proposition humoristique s'avère avoir un franc succès auprès de ses pairs :

« *J'allais chez les gens et j'animais pendant 20 minutes, je posais des questions, les gens jouaient et c'était sympa. Et en fait le rallye avait vraiment bien marché. Et il y a des soirées où les gens appelaient avant l'ouverture du standard, avant 18h, moi j'arrivais donc au QG, c'est là où on se regroupait tous pour faire les campagnes, et j'arrivais au QG à 17h, et on me disait "ton rallye est réservé jusque 6h du matin". Donc en fait de 18h à 6h, je me promenais dans toute la ville, avec souvent un ou deux membres de la liste, on revenait au QG s'approvisionner, car on amenait des boissons,*

⁴⁵⁰ Voir Notre Chapitre 3, I.B) pour des précisions au sujet de cet événement traditionnel.

des cigarettes ou autres, et donc c'était ça toute la nuit. C'était complètement fou, je rentrais chez moi, un mardi matin, à 7h. c'était n'importe quoi. Mais c'était vraiment dingue ».

Cette prise de position individuelle face au rituel traditionnel et la fonction qu'elle lui fait prendre dans l'espace social, par l'humour de l'auto-dérision qui passe par une mise en scène de soi, le valorise et le propulse dans « *l'aventure associative* ». Cette adaptation à la culture associative est aidée par le fait que Robin ne subit pas, comme certains de ses camarades, une souffrance liée à la déscolarisation ni ne voit ces jeux comme vulgaires ou idiots de sa place de jeune issu d'un milieu populaire. Cela lui permet, en plus de rejoindre une liste et de participer à la faire gagner, de se défendre comme son camarade Josselin (I.2.1.). Robin raconte avoir alors « *bien profité* » de la vie associative : en plus du BDSExtrêmes et de l'équipe de handball, il s'active ailleurs dans l'espace extra-scolaire :

« J'avais des activités à côté, théâtre d'impro, des choses comme ça ». « Donc je me suis bien investi dedans, ça rythmait bien, mais c'est vrai que, souvent, quand tu es dans le réacteur, tu te dis que l'école, sans vivre la vie associative, ça doit être tristounet ».

Être dans le « *réacteur* » renvoie au terme technique du moteur qui permet de propulser un objet en transformant l'air en énergie, c'est-à-dire, ici être dans le système associatif pour devenir quelque chose d'autre, de dynamique. Ce qui permet à Robin de dire, par la métaphore utilisée, que l'intégration dans la vie associative pourrait participer à la transformation attendue et promise par les écoles.

Il analyse avec un recul et un esprit critique le cadre actif et ludique associatif :

« La perception que j'ai des écoles de commerce, c'est qu'il y a un aspect club vacances. On met donc en avant les meilleurs aspects, et il suffit de voir les teasers au moment des campagnes, et quelques soient les écoles d'ailleurs ! on met en avant le WEI au soleil, les équipes sportives, les grands évènements. Bien sûr que ça fait partie du jeu, et que c'est extrêmement agréable. Mais là encore, avec du recul, TBS j'ai payé 10 000 € l'année scolaire, soit 30 000 le PGE, on voit bien que cet argent il est en grande partie mis dans les « à-côtés ». Alors ils prennent beaucoup de place (...) C'est le Club Med à Marrakech quoi ! »

Il ajoute : *« aujourd'hui avec du recul, je me rends bien compte que ce que j'ai payé, ce que les étudiants payent de manière générale, contribuent beaucoup aux à-côtés en fait ».*

On retrouve bien les thèmes englobés par le jeu que sont : le divertissement – « *le club vacances* », « *le club Med à Marrakech* » – le sport et les cérémonies – « *les équipes sportives, les grands évènements* » – la représentation (idéalisée) et l'émerveillement – « *le WEI au soleil* », « *mettre des étoiles dans les yeux* ». Mais ce cadre fictif et idéalisant est lui-même mis en tension avec la réalité financière, celle d'avoir payé 30 000 euros pour se former professionnellement et s'assurer de sa place future. Robin pose que l'engagement financier est en fait un investissement dans l'espace associatif – « *ça fait partie du jeu* ».

Il continue :

« Comme je te le disais tout à l'heure sur les associations, bien sûr que c'est factice. Bien sûr... enfin, factice, oui et non, c'est plutôt à l'américaine. De par le système qui

est proposé d'abord, tu payes et tu as la ligne sur le CV, c'est malheureusement comme le système scolaire à l'américaine. Et puis après les codes sont un peu les mêmes, il y a les sweets des équipes de sport, chaque bureau, chaque asso a sa tenue, ses trucs, donc il faut faire partie des gens "cools", et c'est entraînant, cette logique un peu de vague ».

Le doute sur le caractère « factice » du cadre associatif, qui serait donc aussi réel, vrai, renvoie précisément au second degré du jeu. Le jeu est autant cet ensemble d'éléments séduisants (divertissement, sport, plaisir, soleil, sociabilité) que simplement aussi la réalité empirique, c'est-à-dire ce « cadre primaire » : le fait que ces « à-côtés » soient centraux pour « la ligne sur le CV », et que c'est pour cela qu'ils sont soutenus – « payés » – par les étudiantes et étudiants qui dépensent financièrement pour leur existence.

Il retraduit la spécificité de ce cadre à travers la comparaison avec le système éducatif américain – « c'est plutôt à l'américaine » – : d'un côté, et de manière prosaïque, dans la réalité, « tu payes pour la ligne sur le CV », mais de l'autre, pour que cela fonctionne (et pour que l'étudiant y adhère), s'établissent des « codes » sociaux associés à un univers de représentation attractif – les « sweets » qui permettent d'être « cools » – dans lequel les élèves peuvent se projeter et peuvent se mouvoir de manière plaisante. Mais pour que cela tienne, il faut aussi que cet univers soit « entraînant », qu'il prenne sans que les étudiantes et étudiants aient le temps ou l'espace d'y réfléchir : c'est une « vague ».

« C'est vraiment ça, la période d'intégration elle est super bien faite. Au sein de TBS, il y a des unités composées de gens de toutes les promos, donc ça te permet de rencontrer tout de suite des gens en MII, en année de césure, ou en L3 comme toi, donc ça fait tout de suite un brassage qui est vraiment chouette. On était 12 à 15 dans les unités, et en fait les gens de mon unité, c'était mes premiers copains-copines de l'aventure, on s'est suivis tout au long et tout de suite ça fait des relations assez fortes en fait. Et il y a pleins d'évènements. Donc c'est bien organisé pour que très vite cette impression de "bienvenue au club vacances", j'insiste là-dessus mais c'est vraiment ça, pour que très vite cette impression s'estompe et que tu puisses créer de vraies relations avec les gens. Ça c'est agréable. Et puis une fois qu'on a fait ce constat, et qu'on reste lucide sur la mécanique proposée, c'est quand même très agréable, on se fait des amis, dans le Bureau des sports extrêmes, dans ma promo, dans mon master MII que j'ai encore dans ma vie. Il y a quand même un aspect humain qu'il ne faut pas négliger. Ce n'est pas que du théâtre non plus. Et heureusement ».

D'après lui, ce que l'espace associatif offre, c'est avant tout du capital relationnel : grâce à l'aventure, les « évènements » et les « vacances », bref, grâce à l'expérience extraordinaire et éphémère proposée par le cadre associatif, il est possible de passer de « copains-copines » à de « vraies relations » ou des « relations fortes ». Cette « mécanique » n'est comprise par lui que comme celle du réseau. De fait, Robin raconte ne tirer aucun profit en termes d'apprentissage effectif et d'acquisition de compétences : la « ligne sur le CV » dont il parle est déchargée de tout contenu éducatif réel.

« Quand on est au cœur du réacteur, on se dit "olala ils doivent se faire chier", ceux qui ne sont pas intégrés, pour parler crûment, mais avec du recul, on est plutôt en face de gens qui voulaient simplement de la rentabilité sur investissement. Et je pense que depuis que j'en suis sorti, je le vois différemment. Quand on est dans l'œil du cyclone,

c'est la fête, c'est sympa, on a cette image là, mais quand on en sort un peu, on comprend mieux ceux qui se sont pleinement investis en-dehors des associations et qui ont profité à fond des différentes orientations, des différents cursus, doubles ou autres proposées par l'école pour se former vraiment ».

Pour lui, s'engager dans le cadre académique – les « *doubles cursus* » ou les spécialités potentiellement exigeantes et sélectives – serait la voie la plus efficace pour se « *former vraiment en école* ». Intégrer l'espace associatif comme lieu de formation à la fonction de manager serait une croyance indigène. Ainsi, à la différence de certains camarades « en mandat », il ne tire pas pleinement profit de la carrière associative et de la transformation, certes non technique, mais socio-psychique qu'elle permet et procure. En ce sens, il n'adopte pas totalement la posture du joueur, en fait, il ne joue pas vraiment, puisque, comme le rappelle Savignac, ce n'est pas parce qu'un individu est dans le jeu qu'il joue automatiquement (Op.cit.). On pose l'hypothèse que son mode d'investissement rejoint celui de ses camarades investis dans l'espace scolaire et dont l'origine sociale – de famille peu dotée en capital économique, social et scolaire – est en proximité : il n'est que peu réceptif aux modalités pédagogiques de l'espace associatif – faire l'épreuve d'expériences collectives puissantes pour former un groupe qui devient un réseau et apprendre à vivre dans l'insularité extraordinaire pour se distinguer – et se sent plus en proximité avec le format scolaire et le mode d'apprentissage que celui-ci permet. Ainsi, d'après lui comme ses camarades, être « bon élève » reste la manière la plus rentable de réussir à l'école. L'insuffisance des connaissances sur les bénéfices pédagogiques des associations, qui impactent les esprits et les corps, l'amène à ne pas tirer profit, sur ce versant, de son entrée dans le jeu. Il adopte ainsi que partiellement la disposition socio-psychique et sociale à jouer, et l'approche avec une certaine extériorité.

3. Des « joueurs » ni dupes, ni conscients ; ni rêveurs, ni managers

Le récit de Robin nous permet d'aborder un dernier élément fondamental : le fait que, dans un cadre ludique, l'adhésion au système n'est pas totale. De fait, Robin nous dit qu'il faut « *rester lucide sur la mécanique* ». En d'autres termes, il formule qu'une adhésion partielle est utile pour se saisir du jeu stratégiquement.

Hamayon nous rappelle que la métaphore, en tant que possibilité « de penser et de faire l'expérience d'une chose dans les termes de quelque chose d'autre » (Lakoff et Jonhson, 1985, p.15⁴⁵¹) » (Op.cit., p.286) est une condition structurelle du jeu. C'est en fait parce qu'il y a métaphorisation que l'on parle du jeu comme un « cadre fictionnel ». Mais dans ces conditions, souligne l'auteure, « il peut y avoir adhésion globale à un système, sans adhésion nécessaire à chacune des métaphores qui l'expriment, prise en particulier » ce qui explique que le joueur, autant que le croyant, peut être à la fois « conscient et dupe » » (Ibid., p.293). Elle conclut que l'adhésion dans ce cadre est donc « active », au sens où le sujet a une certaine prise sur celle-ci.

⁴⁵¹ En référence au texte de Lakoff, G., et Jonhson, M., (1985). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*.

Sur notre terrain, c'est par cette prise sur sa propre adhésion – et donc cette prise de conscience sur la situation ludique *en train de se faire* – que les « effets éducatifs » et la verbalisation de ceux-là sont rendus effectifs pour les élèves entraînés dans le jeu. C'est en ce sens aussi que le jeu est caractérisé par le « second degré », c'est-à-dire que le joueur est en partie conscient d'une forme de facticité. Robin illustre ce cas, mais dans sa singularité : la prise qu'il a sur sa modalité de jouer se situe dans la dimension relationnelle du jeu, surtout. Il ajoute : « *ce n'est pas que du théâtre* », il y a un « *vrai aspect humain* », c'est-à-dire qu'il y a des conséquences réelles et des avantages même hors-jeu, dans le cadre primaire, dans la construction des liens sociaux établis par l'association. Mais sa posture ne lui permet pas de tirer pleinement profit du jeu – dans sa dimension aussi sociale, socio-psychique – parce qu'il méconnaît le système ludique à l'œuvre. Elle lui permet toutefois d'avoir une certaine réflexivité sur le cadre ludique lui-même.

Par ses propos, il nous guide vers la mise en exergue du caractère trouble de l'adhésion qui permet une socialisation réussie, aboutie : nous l'avons exploré déjà par la performance, qui demandait, pour être maîtrisée, de trouver le bon équilibre entre excès et maîtrise ; nous l'avons mis en lumière à travers les fables partagées, leur mise en récit s'inscrivant dans une rhétorique de l'idéalisation et en même temps de la justification ; nous le retrouvons dans cette posture de joueur.

Ainsi, pour tirer des bénéfices de cet espace, les étudiantes et étudiants doivent se maintenir, mentalement, sur cette ligne de crête, entre la duperie et la conscience, entre la rêverie et la réalité. En ce sens, le titre de l'ouvrage du journaliste Maurice Midena (Op.cit.), *Entrez rêveurs, sortez manager*, qui reprend le slogan d'une publicité pour un établissement, nous semble donner une vision erronée du processus de socialisation à l'œuvre dans ces écoles : la disposition acquise n'est pas celle d'arrêter de rêver pour pouvoir manager, mais précisément de savoir manier le rêve, pour manager efficacement, tout en y croyant suffisamment pour s'activer à cette fin. Il faut se prendre au jeu – se laisser prendre par la « vague », le « rouleau compresseur » ou plonger dans le « grand bain » – tout en maîtrisant un minimum cette emprise et réussir à la rationaliser. Cet équilibre est indispensable pour continuer sa propre conversion par la carrière associative.

Rappelons que d'après la littérature, les « processus cognitifs » liés au savoir-être « nécessitent un type d'investissement en fait très paradoxal : à la fois dedans et au-dessus » (Bellier, 2004, p.118), ce que la disposition à jouer renforce et installe dans les esprits. C'est cette spécificité structurelle qui amène les élèves à incorporer une disposition de joueur, qui deviendra une disposition de travailleur du jeu, à partir même du moment où elles et ils seront en fonctions associatives. Celles et ceux qui ne prennent pas de recul sur cette contrainte structurelle, qui ne procèdent pas à balancer leur propre prise, restent du côté du « jeu », sans arriver à en tirer un avantage pédagogique, d'abord, puis professionnel, ensuite. Cette posture est adaptée à celle attendue du manager qui doit « jouer le jeu du formalisme » du logos gestionnaire et de ses dispositifs de gestion, gages de la maîtrise, de la rationalité et de la performance associées, « sans pour autant être dupes des effets et de leurs pratiques » (Boussard, Op.cit., p.215). Celui-ci doit aussi développer un rapport ludique à l'activité pour oublier ce à quoi les abstractions,

les symboles et les chiffres maniés au quotidien, de sa place de cadre, renvoient concrètement, comme le décrit Dujarier sur les « planneurs » (Op.cit.).

Ainsi, la socialisation au jeu comme processus éducatif peut être défini comme informel – dans le sens où l'intention d'apprendre n'est pas présente au départ (Brougères, Op.cit., p.154) voire, pour certains qui ne vivent l'espace associatif que comme un lieu de socialisation, de n'apprendre « sans se rendre compte de rien » (Ibid., p.162) – puis prend son sens comme éducation formelle, lorsque les étudiantes et étudiants prennent place efficacement dans le jeu. Cet apprentissage devient un dispositif à promouvoir par et pour les étudiantes et étudiants, lors de l'installation individuelle sur un poste associatif et donc dès leur deuxième année. C'est cet apprentissage nouveau, inscrit dans le déroulé chronologique de l'engagement étudiant au prisme de la carrière associative, que nous allons explorer dans le Chapitre suivant, en démontrant que les élèves en fonctions associatives deviennent des « professionnels » du jeu autant que des encadrants de celui-ci, jusqu'à s'affilier comme des « associés » de leur école.

Conclusion du Chapitre 4 : Jouer pour mieux grandir

Pour pouvoir démontrer que le cadre associatif est une structure de « jeu » dans laquelle les élèves adoptent une posture de « joueur » (III), et donc de comprendre que la deuxième phase de la carrière associative est aussi caractérisée par un glissement dans la conversion, par le passage d'une disposition acquise à « performer » à celle de « jouer », nous avons d'abord détaillé les modalités de l'occultation instituée qui soutient effectivement cette mise en jeu des étudiantes et étudiants (I et II). L'analyse de ces modalités a aussi été une manière d'éclairer comment fonctionnait l'engagement dans carrière associative à travers l'étude des représentations sociales partagées par les étudiantes et les étudiants sur le campus. Pour les saisir, nous nous sommes appuyée sur l'analyse clinique de nos entretiens et nous avons ainsi présenté quatre fables qui illustrent les modalités de la production d'une idéalisation du groupe, de ses rapports sociaux et des pratiques en son sein. Nous les avons résumées par les proverbes et dictons suivants, formules populaires qui figent le réel dans une vérité partielle, à la manière des représentations collectives étudiantes, auxquels nous avons rattaché une traduction sociologique éclairant notre terrain : « quand on veut, on peut », ou être également chanceux dans l'arène après avoir mérité sa place en fonction de son parcours scolaire ; « qui aime bien châtie bien », ou créer des liens puissants et désocialisés structurant une communauté soudée ; « donner ou prendre la clé des champs », ou agir librement et sans contraintes dans les associations, et « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », ou se former par l'action dans un espace pourtant protégé du monde extérieur. Ces fables éclairent ainsi la notion de « *matrice* » utilisée par les élèves qui renvoie à la fois à l'insularité et à l'emprise de l'institution sur eux. En ce sens, nous avons posé que la participation à la construction de ces fables par leur mise en récit faisait partie de la carrière associative et caractérisait ainsi la deuxième étape dite de réenchâtement du groupe social et de l'école, plus diffuse temporellement que la première – l'entrée dans la carrière – et la troisième – prendre ses fonctions associatives – mais tout autant indispensable pour que la conversion opère.

Plus précisément, nous avons montré que dans l'espace associatif, les rapports sociaux agonistiques et la violence qui peut en découler – la domination, l'exclusion – étaient invisibilisés par les étudiantes et étudiants précisément parce que les relations sociales intenses et l'expérience commune de la vie hyperactive et insulaire effaçaient les travers des modalités interactionnelles et intégratives. Pourtant, nous avons spécifié que la sélection était effectivement violente socialement et parfois douloureuse, et n'était pas accessible à tous. De fait, les « savoir êtres » valorisés dans l'espace associatif, critères promus comme gage de justice, d'égalité et de vertu, ne sont pas accessibles ou acquis par toutes et tous : les élèves sont prédisposés à saisir plus ou moins les codes associatifs compte tenu de leur origine sociale ; le genre est central dans la culture du groupe qui valorise effectivement une modalité comportementale socialement masculine ; le coût d'entrée dans les associations peut mettre en tension financière certains étudiantes et étudiants et le temps qu'il demande exclut toutes celles et tous ceux engagés en-dehors du campus – alternance, emploi parallèle, obligations familiales – ou souhaitant simplement s'impliquer scolairement. Les modes d'investissement des élèves dans les associations doivent ainsi se penser par les rapports sociaux, de classe et de sexe, notamment, mais les étudiantes et étudiants ne le formulent pas, ne le conçoivent pas, voire le

dénient. Seule la scolarité précédente, décontextualisée de tout ancrage social et socio-culturel précédent, est visible et instrumentalisée institutionnellement comme différence existante entre les élèves. Cette approche du monde social est d'autant plus ancrée qu'elle est nourrie par l'idéologie méritocratique que la majorité, hommes et femmes, exclus et intégrés, soutient, puisqu'elles et ils en sont des produits et des exemples de son efficacité en ayant intégré par concours ces grandes écoles. Elle se double d'une idéologie gestionnaire.

Les instructions directes pour organiser cette vie en vase clos n'émanent pas d'acteurs institutionnels perçus par ces jeunes en cours d'autonomisation comme des figures d'autorité, mais d'accompagnateurs bienveillants, salariés ou étudiants, qui font foi d'autorité en associations, que nous avons nommé « relais de l'institution ». Le cadre proposé semble ouvert à toute initiative ou action nouvelle alors que précisément les « traditions » et les règles associatives inébranlables les encadrent, les orientent, sans que parfois les élèves ne s'en aperçoivent. La liberté vécue par les étudiantes et étudiants qui entrent dans l'activité associative est soutenue par l'institutionnalisation d'une mise en responsabilisation qui produit un sentiment de subjectivation. En ce sens, en nous focalisant sur l'action de la direction et des salariés, en haut de la hiérarchie salariale, qui la représentent, nous avons proposé de dire que l'école exerçait un pouvoir institutionnel par la fabrication d'une « liberté contraignante » dans cet espace concurrentiel qu'est l'univers étudiant. L'école, dans son rôle instituant, ne fait qu'inciter à (investir la vie associative, par exemple) et intervient uniquement en cas de dérapage et de crise au sein de la communauté. Il nous a semblé heuristique de montrer ainsi que la gouvernance institutionnelle dans ces écoles ressemblait à celle décrite par Foucault sur la gouvernance néolibérale de nos sociétés contemporaines, et que le cadre associatif pouvait alors se penser comme la simulation d'un quasi-marché, espace de jeu propice pour ces élèves en formation managériale et commerciale, mais dans lequel la responsabilité en acte est limitée, le mécanisme précédent rendant la vision de ses joueurs particulièrement réductrice et la réflexivité sur les conséquences de leurs actes difficile. La triangulation néolibéralisme – managérialisme – élitisme est ainsi au cœur de la socialisation en associations.

Nous avons alors précisé que d'après notre enquête, l'incorporation des fables se faisait à des degrés divers : les étudiantes et étudiants exclus, par leur position même dans l'espace social, ne participent que partiellement à la production de celles-ci ; les femmes, d'origine sociale diverse, ont une approche réflexive sur ce qu'elles apprennent et font au monde par cet apprentissage, qui les met parfois en tension, plus aisément que leurs camarades masculins. Par ailleurs, nous avons souligné que ce mécanisme collectif d'idéalisation communautaire que les élèves portent et participent à nourrir en partageant ces récits produit une double grandeur, groupale et personnelle, à l'intérieur du campus. Leur discours participe à la construction d'un « grand » groupe que représente les associations, il est un bon espace, caractérisé par sa puissance et son exceptionnalité, qui le distingue des autres groupes sociaux, à l'intérieur ou à l'extérieur du système de l'enseignement supérieur. Ce même discours soutient la production de la grandeur personnelle des membres de ce groupe, sur son versant existentiel, par leur accomplissement et autonomisation dans l'activité associative. En ce sens, il renforce ainsi la hiérarchie de grandeur établie par le processus d'intégration dans cet univers extra-scolaire, qui s'étayait d'abord sur la capacité à mobiliser et à faire reconnaître sa capacité à *performer* (Chapitre 3), en somme, sur l'autre versant de la grandeur personnelle, celle de la position

sociale supérieure dans un champ. La dimension éthique de la grandeur, alors même qu'elle est affichée par les acteurs institutionnels, reste plutôt secondaire dans la grandeur produite par les étudiantes et étudiants en carrière associative.

En dépliant de nouveau les différentes caractéristiques de l'espace associatif, de ses interactions et de l'activité en son sein, puis en les regardant dans son ensemble, nous avons mis à jour que le cadre associatif s'érigait en un cadre ludique. Les élèves sont incités à jouer et jouent effectivement. Cette disposition socio-psychique, au cœur de la formation en associations, est une position mentale d'entre deux, mi dupe, mi conscient, qui relève spécifiquement de cette posture et qui permet de comprendre finement comment ce système marche.

Se faire « *matrixer* », oui, mais un temps et dans une certaine limite : les élèves donnent sens à l'activité associative comme un jeu simplement loisir d'abord, lors du processus d'intégration qui les socialise et les stimule émotionnellement, mais doivent rapidement saisir que le cadre dans lequel elles et ils se meuvent est un espace de jeu, pour réussir à "bien" jouer et acquérir ainsi la disposition associée. Notre enquête montre que ce sont surtout les hommes qui tentent de saisir ce « jeu » dans les échanges. Robin et Benoit ont une posture d'observateurs et d'analystes des contours de ce cadre. Tandis que celle-ci stimule l'entrée dans le jeu de Robin, elle amène Benoit à prendre conscience d'une violence sociale insoutenable. En fait, c'est par la prise de fonctions associatives, qui ne concerne pas Benoit qui est éjecté du jeu, que le jeu devient un « travail du jeu et de son encadrement » : les missions font prendre conscience aux bénévoles associatifs du second degré du jeu, et ainsi des bénéfices qu'ils et elles peuvent en tirer. C'est par ce constat que nous entamons le chapitre qui suit.

CHAPITRE 5 : L'installation dans le travail associatif, ou s'accomplir en « professionnel du jeu » jusqu'à s'associer à son école

Introduction du Chapitre 5 : Travailler dans un cadre ludique, un glissement dans le rapport établi entre élève et établissement

Dans ce chapitre, nous explorons la dernière étape de la carrière associative, après le « passage à travers le miroir »⁴⁵² par les étudiantes et étudiants puis le réenchantement de leur institution. Elle consiste pour ces jeunes à s'installer dans leurs fonctions associatives sous une forme de jeu plus sérieux – celui d'une activité dans et pour les associations qu'elles et ils disent investir en « travaillant ». Se révèle alors une forme de mise au service de soi pour son école, qui fait l'objet non seulement d'un accord tacite entre les bénévoles associatifs et l'institution, mais constitue aussi un bénéfice pour la réussite de l'expérience étudiante en « grande école de commerce ».

Cette notion indigène de « *travail* » apparaît comme la continuité justifiée du jouer dans la pratique associative. En effet, en prenant conscience du second degré du jeu et en faisant le constat des épreuves endurées, les élèves réalisent et soutiennent discursivement la production d'effets sur le réel par leur *faire*, et les avantages qui lui sont associés, dans le cadre de leur formation. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre les commentaires de ces deux étudiants proches de l'obtention de leur diplôme, Lancelot sur « *la première année* » qu'il qualifie de « *parenthèse avant de redevenir sérieux* » ou de Robin qui soutient qu'« *à un moment donné, dans la vie associative, le temps de faire la fête s'arrête et le temps de devenir adulte commence* ». Ils mettent en exergue le passage d'une attitude légère – associée à la jeunesse – à une attitude sérieuse – associée à l'âge adulte.

La justification de l'engagement associatif intra-établissement comme un « travail »⁴⁵³ interroge sur ce à quoi renvoie effectivement cette pratique associative *pour* les élèves, et sur son utilité, dans sa dimension subjective et objective. Ainsi, nous proposons d'explorer sa forme, ses caractéristiques et ses usages sociaux (I) : le « travail » associatif se dessine, d'abord, comme un travail éducatif qui serait utile à la professionnalisation des étudiants, mais aussi comme un travail de production de symboles sur soi et son école. Cela nous amènera à sonder alors cette

⁴⁵² Voir NBP.287 pour son usage ici.

⁴⁵³ Il est intéressant de noter que, sur les pratiques associatives au sens large, en-dehors de ces écoles et dans le champ associatif, Simonet, dans son introduction, part d'un effet discursif chez les bénévoles contraire à celui que nous notons ici, et soutenu par l'institution associative et politique : dans son enquête, il s'agit plutôt d'insister sur le caractère engagé de l'activité, du côté de la citoyenneté ou du loisir, occultant le travail que celle-ci demande (Simonet, 2010, p.7-9).

activité⁴⁵⁴ à l'aune d'une « coproduction » de sa grandeur et de celle de son établissement, à l'intérieur et à l'extérieur de son enceinte.

Ainsi, cette appréhension de la pratique associative interpelle aussi sur ce à quoi elle renvoie *pour* les établissements, et sur les bénéfices qu'ils peuvent en tirer, en somme, sur les modalités par lesquelles ces étudiantes et étudiants sont *mis au travail* à l'intérieur de leurs associations et de leurs écoles.

Dans cette perspective, nous proposons de soumettre ce « travail » à l'épreuve d'une sociologie critique (II), en questionnant ses conditions et contours à travers le prisme de l'investissement, central dans cette thèse, et du cadre institutionnel dans lequel les bénévoles la pratiquent. Nous interrogerons en quoi il est instrumentalisé par l'institution « grande école », et éclairerons ainsi les enjeux et usages organisationnels et politiques⁴⁵⁵ de cette force de travail. Cela nous permettra de redéfinir le rapport effectif établi entre les écoles et leurs élèves en fin de parcours, surtout celles et ceux qui s'inscrivent dans une carrière associative jusqu'au bout et qui adhèrent à la mécanique institutionnelle, pour finalement pointer les dimensions de son coût socio-psychique.

Plus précisément, nous allons démontrer que quand elles et ils sont en fonctions associatives, les étudiantes et étudiants sont invités à devenir des « professionnels du jeu » (I) : d'abord parce qu'elles et ils (A) *jouent à travailler*⁴⁵⁶ en se vivant dans leur mise en activité comme des « petits entrepreneurs » et « petits managers » hyperactifs pour leur association, alors que le cadre associatif dans lequel elles et ils agissent est pourtant bien loin de l'expérience vécue dans celui des entreprises qui seront intégrées à la sortie. Par elle, ces élèves acquièrent surtout la capacité à faire commerce de leur expérience, qui prend chair par ces multiples tâches, ce qui les dispose effectivement au marché de l'emploi gestionnaire. Ensuite, elles et ils encadrent le jeu et le travail du jeu de leurs camarades, nouveaux entrants et élèves sélectionnés. On dira alors qu'elles et ils (B) *travaillent à faire jouer*⁴⁵⁷, et ce doublement : d'une part, en organisant la « matrice » associative et en maintenant le cadre ludique – animer, contrôler, réguler l'activité ludique –, d'autre part, en s'assurant du bon déroulement des étapes d'intégration par le respect des normes dont elles et ils sont porteurs et transmetteurs, tout en organisant dans une ambiance " fun " la perpétuation de cette sélection. Enfin, elles et ils *se perfectionnent* dans l'activité qu'est de « jouer » en tant qu'« anciens » (C) . Elles et ils apprennent à tenir leur rôle, à jouer de leur charisme de manière maîtrisée et à se positionner en

⁴⁵⁴ Nous usons dans ce chapitre de la notion d'activité comme synonyme de « pratique sociale ». Nous ne travaillons pas sur l'activité comme concept, comme on peut le trouver dans les recherches sur le champ du travail (chez Dujarier notamment, que nous mobilisons autrement dans notre thèse).

⁴⁵⁵ Le niveau politique est ici un niveau institutionnel (établissement) et pas gouvernemental. Notre enquête nous a amenée à rester focalisé sur une analyse des acteurs des campus, et non pas sur les acteurs politiques (État, financeurs extérieurs, etc.). Ainsi, nous entendons par usages politiques les usages à visée politique pour les établissements.

⁴⁵⁶ Pour nommer les trois premières missions des bénévoles associatifs qui entremêlent le jouer et le travailler, nous nous sommes inspirée de la catégorisation faite par Dujarier et Le Lay (2018) des quatre formes de rencontres entre jouer et travailler dans la littérature et qui sont les suivantes : *jouer au travail, jouer pour arriver à travailler, l'utilisation des jeux dans l'encadrement du travail, et le travail du jeu.*

⁴⁵⁷ Ces deux dernières formes du jouer et travailler sont reprises des catégories reprises par Dujarier dans sa notice (à paraître en 2023).

figures de réussite sociale pour les nouveaux entrants, créant ainsi chez ces derniers un désir de faire l'expérience de jouer.

Ces trois missions ont déjà été dévoilées en creux par nos chapitres précédents, étant donné notre choix de suivre chronologiquement les jeunes en associations dont le fonctionnement est en cercle fermé. Mais elles seront dans ce Chapitre conclusif étudiées sous un nouvel angle. Cela induira, de fait, la répétition ponctuelle de certains éléments et mécanismes, mais l'analyse sera toutefois prolongée dans une nouvelle perspective. Nous répondons ici à l'invitation de Becker à travailler sur celles et ceux qui transmettent, nourrissent et font appliquer les normes. Il conclut dans son ouvrage de 1985 que nous avons mobilisé précédemment, qu'« il est significatif que la plupart des recherches et des spéculations scientifiques sur la déviance s'intéressent plus aux individus qui transgressent les normes qu'à ceux qui les établissent et les font appliquer. Si nous voulons pleinement comprendre la conduite déviante, nous devons garder l'équilibre entre ces deux directions possibles de nos investigations » (Becker, 1985[1963], p.187). Nous nous attelons ici à cette seconde direction en nous intéressant spécifiquement à ces mêmes élèves qui, après avoir transgresser les mœurs pour se distinguer de l'extérieur, établissent, soutiennent et produisent les normes le permettant, tels des « entrepreneurs de morale » (Ibid.) dans leur école.

En plus de les explorer par le jouer/travailler, nous montrerons que ces trois volets de l'activité permettent aux élèves de renforcer leur grandeur personnelle et groupale qui s'établissait déjà par les étapes précédentes à l'intérieur de leur école, mais aussi de devenir « grands » dans une dimension professionnelle. Ils et elles perpétuent le système associatif tout en participant à la construction de leur image et de celle, positive et idéalisée, de leur école. Dans cette perspective, l'activité des étudiantes et étudiants en association(s) possède un autre bénéfice que celui affiché et éducatif : leur participation à leur propre grandeur, dans l'espace associatif puis pour leur avenir proche, sur le marché de l'emploi, intimement liée à celle de leur établissement. Cela nous amènera alors à regarder leur quatrième mission (D), véritable promotion auprès du public extérieur de leur école et leurs associations, par la production de symboles de prestige, en ligne, dans la rue, ou lors d'évènement telles les journées d'admissibles qui l'illustreront spécifiquement. Ils et elles se parent de vertu et parent de vertu leur établissement, et deviennent alors promoteurs et « militants » de leurs associations et de leur école auprès de leurs camarades et du monde commun.

Notre seconde partie (II), consistera alors à mettre en exergue la relation effectivement établie entre étudiant en fonction associative et école au regard de cette activité. On se demandera si la coproduction est une forme de travail « gratuit ». Nous mobiliserons d'abord les travaux de Dujarier sur le travail du consommateur (2014[2008]) en interrogeant la pratique bénévole des élèves de leur place d'acteurs de marché (de consommateurs, de clients et d'investisseurs). Nous interrogerons ensuite ce « travail » dans son appropriation par l'institution, au sens de Simonet (2010 ; 2018), sachant que l'engagement associatif suit un parcours inspiré du monde du travail et de la gestion de ses salariés.

Nous présenterons les récits d'étudiantes et étudiants qui nous ont guidé vers cette élaboration, et qui *incarnent* la mécanique sociale de co-construction de la grandeur, parfois poussée à l'extrême. A travers deux d'entre eux, on posera que les élèves deviennent alors des « associés » de leur école. Cette piste d'analyse nous amènera finalement à regarder le rapport social de

départ entre l'étudiant et l'école tel un pacte - « *si le bateau coule, on coule avec* » - qui prend une teinte plus enfermante, et ainsi à conclure sur les coûts de cette association.

Ainsi, nous suivons de nouveau les pas de Darmon qui proposait, il y a dix ans, une sociologie d'une jeunesse « au travail » dans les classes préparatoires, et ce triplement : en observant une jeunesse dominante *mise au travail* pour les concours, une jeunesse *travaillée* par la « prépa » et une jeunesse qui, en retour, *travaille* dans l'institution et *la travaille* – ou du moins, « la pratique », précise-t-elle (Darmon, 2015[2013], p.22). L'objet ici est bien celui de finir d'explorer comment l'institution travaille les élèves. Mais plus encore, analyser l'activité des jeunes sur le campus, en la questionnant dans une sociologie du travail critique, permet de comprendre la manière dont l'institution les met au travail *dans* l'école, et la manière dont ils travaillent cette institution. En cela, nous proposons ici surtout une sociologie de la pratique associative dans ces écoles, encore peu explorée par la sociologie du monde associatif. L'objectif est ainsi de répondre aux questions suivantes : Qui s'approprie cette pratique associative ? Qui produit qui, quoi ? Et finalement, le jeu pour les élèves, exploré sur ces cinq Chapitres, en vaut-il le coût⁴⁵⁸ ?

I. Du jouer au travailler dans l'espace associatif : grandir et devenir des « professionnels du jeu »

Les étudiantes et étudiants qui prennent leurs fonctions dans l'espace associatif sont en mandat pour une année civile – en moyenne, de janvier de l'année N à janvier de l'année N+1 dans les écoles étudiées. Cette année d'activité qui suit le temps d'immersion se divise en deux temps : six premiers mois de mise en pratique des promesses faites lors des élections ou des engagements lors du recrutement (elles et ils sont *dans* l'activité associative), six mois, à partir de juin, où les élèves accompagnent les nouveaux arrivants dans le processus d'intégration exploré dans le Chapitre 3 – les admissibles, puis l'accueil des nouveaux, l'accompagnement des recrutements et l'établissement des listes jusqu'aux élections. L'année d'activité associative est alors autant une année de pratique associative que de perpétuation du système associatif et de transmission auprès des camarades arrivants. Ainsi, à ce moment de leur trajectoire, ces étudiants avancés dans leur parcours socialisateur sont dotés d'une double casquette : elles ils sont des « bénévoles associatifs » actifs dans leur association au regard de leurs fonctions et de l'objet de leur association, elles et ils peuvent aussi s'enrôler en tant qu'« *ancien* », statut auquel est rattaché un rôle institutionnel complémentaire. Notre Chapitre 3 a effectivement permis de souligner quel était le rôle de ces élèves dans l'apprentissage des novices et dans leur passage d'*insider* à *outsider*. Nous prolongeons cette réflexion en nous focalisant toutefois ici plus uniquement sur leur fonction symbolique mais surtout sur leur fonction concrète dans l'espace associatif.

Ainsi, nous proposons de comprendre le contenu et le sens de l'activité associative pour ces

⁴⁵⁸ Nous sommes consciente que la formule française s'écrit normalement comme suit : « ça vaut le coup ». Mais nous avons choisi de la détourner et d'employer le terme de « coût » plutôt que celui de « coup » car nous explorons spécifiquement le coût socio-psychique du travail du jeu.

étudiantes et étudiants. Nous allons montrer que le travail dans les associations s'organise simultanément en un « travail éducatif *sur* l'humain » – donc un travail sur les camarades par les pairs que sont les bénévoles en associations – et un « travail éducatif *de* l'humain » – un travail qui favorise le développement humain de celui qui le pratique, ici les bénévoles associatifs, car il a des fonctions éducatives⁴⁵⁹.

Par ailleurs, nous montrerons que les élèves en fonctions associatives se voient attribués une qualification légitime aux différentes couleurs dans l'espace social du campus : elle se traduit par une grandeur professionnelle – celle d'avoir les clés en mains pour s'assurer une insertion professionnelle puis une carrière – et une grandeur personnelle et groupale renforcée dans l'enceinte de l'école, qui donne d'autant plus de sens à l'activité déployée. Par leurs missions, les bénévoles associatifs et « *anciens* » sont visibles, reconnus et célébrés à travers la pratique de leurs fonctions et ses effets : elles et ils ne font pas qu'acquérir et renforcer des dispositions sociales et socio-psychiques, mais coproduisent leur propre grandeur.

A cela s'ajoute une mission transversale de coproduction de la grandeur de l'institution de rattachement que nous allons explorer. De fait, une forme de patriotisme⁴⁶⁰ tournée vers son établissement qui se double d'un « militantisme de coulisses » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007) s'est révélée dans l'après terrain, à travers la réécoute assidue puis l'analyse des récits des étudiantes et étudiants qui la rendaient discrète, l'enveloppant plutôt par les autres missions et les éléments de motivations légitimes à leur investissement associatif – agir stratégiquement pour la « *ligne sur le CV* » ou rationnellement pour « *éviter l'ennui* », s'activer dans une visée altruiste pour « *leurs camarades de promotions* ». Cette dernière activité définit la conversion en cours des élèves – elle s'érige en un dispositif soutenant le dévouement au groupe social, le communautarisme associé, qui se double d'un rapport utilitaire à l'action –, et met en exergue un mécanisme social : construire la grandeur institutionnelle de son établissement sur le marché de l'enseignement supérieur permet de s'assurer, individuellement et collectivement, de sa valeur sur le marché gestionnaire et de se rassurer de l'orientation effectuée.

Nous soulignerons que celles et ceux qui sont les plus actifs sur cette quatrième mission ont des profils sociaux divers, mais que leur point commun est de percevoir leur investissement en école comme un coût conséquent. Par ailleurs, nous révélerons que les hommes assument plus fortement la mécanique de la coproduction, dans la continuité de leur posture à l'entrée en école. Cette activité adossée à ce mécanisme social redéfinit la relation établie entre étudiant et établissement, et réinterroge donc effectivement les termes du rapport social de consommation, de clientélisme, mais aussi capitalistique et de coopération avec son école, explorée à l'entrée en école et au regard des promesses institutionnelles (Chapitre 1).

⁴⁵⁹ Nous reprenons ici la proposition faite par Niewiadomski et Champy-Remoussard qui serait de saisir le travail éducatif comme un travail humain, en relation à autrui, et qui se décline en travail « sur l'humain » dans lequel le « service (...) ne peut être dissocié de sa destination à autrui » et en travail « de l'humain » puisque le travail a des fonctions éducatives psychologiques et sociales qui développe l'individu et/ou le collectif. (2018, p.17).

⁴⁶⁰ Nous employons ce terme qui renvoie normalement à la nation que l'individu sert par amour, car il nous semble que l'école de commerce, dans ce cas de figure, apparaît comme la Terre dont font partie les bénévoles associatifs, qu'ils défendent et qu'ils s'efforcent manifestement de servir.

1. Prendre ses fonctions de manière genrée : Jouer à travailler

Arsène, ex-préparationnaire dans un internat en Bourgogne, inscrit dans le PEA, est responsable dans le BDS de son école et coach sportif – il se dit « *à fond dans le sport* ». Il rapporte un élément de langage propre à son école rouennaise :

« *On dit que quand on arrive à NEOMA on est des chatons, et passé le WEI, ça y est on devient des guerriers rouennais, comme on appelle ça, et donc c'est vraiment l'intégration pour dire "voilà vous faites parties de la famille". Et dans les associations c'est pareil, c'est la même.* »

Bien que cet étudiant mette ce phénomène de transformation sur le compte de l'intégration dans une « *famille* », ce sont les termes de « *chaton* » et « *guerrier* » qui nous intéressent : le chaton renvoie à l'innocence, tandis que le guerrier représente plutôt celui qui manifeste un esprit belliqueux, batailleur, en vue de gagner les campagnes associatives, d'abord, puis les challenges professionnels auxquels il se confrontera, ensuite. Arsène ajoute, reprenant alors le discours institutionnel :

« *En tout cas le coût en école, c'est pas que pour avoir du théorique, c'est aussi de nous permettre de les mettre en application dans les associations (...) ça me fait développer des compétences qui pourront être réutilisables dans n'importe quel domaine finalement* ».

Par celui-ci, il manifeste sa capacité à rendre visible l'utilité de son engagement associatif.

Plus largement, dans le discours des élèves investis dans leur vie associative, on retrouve de manière récurrente la rationalisation pédagogique de leur engagement actif qui serait ainsi utile pour leur avenir : « *Lister c'est hyper formateur* », nous dit Séléna, secrétaire du BDS de son école et membre de l'association de Ski ; « *J'ai appris énormément de choses en asso* », relate Alice, ayant intégré une association sur le cinéma ; « *Être responsable communication de mon asso, ça m'a extrêmement bien formé* », soutient Lison ; « *Il ne faut pas croire mais la vie associative, c'est très enrichissant parce que ça met en application les cours qui sont théoriques en fait* », rappelle Prune, responsable du BDS de son école, intégrée dans une équipe sportive et dans une association d'entrepreneuriat.

A travers cette rhétorique, les sujets proclament la prégnance de l'entreprise et son « esprit gestionnaire », pour reprendre la formule de Hély et Simonet (2013, p.12) sur les modes d'activités intra-associatifs. Mais à quoi renvoie-t-elle spécifiquement dans l'activité réelle ? Lors de la prise de fonction associative, l'hyperaction, centrale dans l'intégration (Chapitre 3) et dans l'adhésion, sur son versant défensif (Chapitre 4), reste une norme comportementale. Pour autant, c'est sur un mode plus sérieux que lors de l'étape précédente qu'elle se déploie d'après les étudiantes et étudiants maintenant intégrés dans l'espace associatif, en bureaux ou dans d'autres associations, et actifs sur le campus. De fait, les élèves « *en mandat* » ne testent plus leurs limites, physiques et mentales, dans des excès de consommation et de sociabilisation, et ne jouent plus avec les règles du droit dans la *praxis* en testant les limites de ce qui est raisonnable. En effet, à ce stade-là de leur parcours, les élèves relatant qu'ils « *font* », toujours "à fond", mais qu'ils « *travaillent* » pour leurs associations : le mode d'action et de représentation de soi dans l'activité connaît un glissement.

Eléonor, à l'ESCP, venant de CPGE Littéraire et ayant intégré de nombreuses associations, une sur les médias et une tournée vers les jeux, ainsi que le BDE, pour rester active, relate son parcours associatif repensé à « *distance* » à cause de la crise de la Covid-19. En retraçant son activité en tant que membre active de son BDE, à travers le WEI qu'elle a participé à organiser :

« On a vraiment beaucoup travaillé pour ce weekend-ci (...) En fait on a des perm', on tourne chaque cycle, et en fait on ne s'arrête jamais, et du coup on n'a quasiment pas dormi pendant 4 jours ».

Puis elle raconte son quotidien en tant que responsable :

« Je travaillais pour mes assos même en cours, c'est ça que je faisais en cours. C'était vraiment mes priorités en fait, plus les assos que les cours et les partiels. »

Ainsi, l'hyperactivité est revendiquée, l'hyperaction est normalisée et valorisée moralement tout au long de la trajectoire en association, mais s'opère ici sous un angle moins ludique comme le soutient Alix, responsable d'un pôle du Petitou et membre du BDE :

« Et le weekend dernier, j'ai appelé une amie, elle me disait "je suis malade depuis le WEI, j'en peux plus, j'arrive pas à m'en remettre, j'ai tellement travaillé pour mon asso !" et je lui ai dit "mais oui, tout pareil pour moi !" ». Donc c'est un mode de vie particulier que je ne ferai pas toute ma vie hein ».

« *Ne pas s'arrêter* », se rendre « *malade* » de l'activité sans dormir et en faisant des « *horaires de travail peu conventionnels* », pas uniquement dans l'optique de « *profiter à fond* » de manière légère et insouciant puis prouver son « *implication* » pour être recruté, comme précédemment, mais bien pour participer sérieusement au travail d'organisation et de régulation des événements et des festivités tout en gérant « *sa petite entreprise associative* ».

Ainsi, on propose ici de revenir sur cette gestion quotidienne, et sur l'apprentissage de la marchandisation de soi à travers celle-ci, permettant de donner de la matière à la « *ligne sur le CV* » tant avancée par les étudiantes et étudiants. Par ailleurs, nous avons vu que les femmes investissaient l'hyperaction des débuts de la carrière associative sur une modalité plus complexe que leurs camarades masculins au vu de la culture virile structurant l'espace associatif, en mettant leur corps à l'épreuve de manière moins visible que leurs camarades – mais pour autant pas toujours moins intense –, ou, au contraire, en reproduisant des stéréotypes de genre par sa mise en scène, en miroir des hommes. Les distinctions de genre se renforcent à cette dernière étape de la carrière, puisque ce sont les femmes qui insistent sur le caractère éprouvant du « *travail* » produit en association – nous venons d'ailleurs de mobiliser la parole d'étudiantes surtout. Ainsi, nous montrerons que la stratégie diverge en fonction du sexe : alors que les femmes mettent en exergue l'effort dans le travail associatif pour justifier son utilité, les hommes, par leurs récits, montrent qu'ils travaillent plutôt à étayer le contenu des lignes sur leur CV sans signifier que le caractère éprouvant de l'activité est un gage de l'investissement à rendre visible.

1.1 Agir associativement pour son entreprise⁴⁶¹

Pour ce premier point, nous proposons de passer en revue quelques exemples significatifs d'étudiantes et étudiants en action dans leurs associations, pour comprendre ce qu'elles et ils font effectivement lorsqu'elles et ils sont en fonctions associatives et disent « travailler ».

1.1.1 Portraits d'étudiantes et étudiants en fonctions associatives

Sarah, Louis, Eléonor, Mathieu, ou encore Prune et Arsène, ces élèves rencontrés ayant intégré un Bureau (BDE, BDA, BDS) relatent « bosser » en ayant pour mission spécifique d'être responsables de l'organisation de la vie sur le campus – elles et ils disent « rythmer », « animer », « chapeauter » un ensemble d'évènements auxquels participent les élèves de l'école : préparer le WEI ou le gala annuel, l'animer, le réguler et contrôler son bon déroulement (BDE), gérer et contrôler les différentes animations artistiques (BDA) ou sportives (BDS) sur le campus. Elles et ils apprennent donc à faire ce que l'on nomme communément de l'événementiel, au sein de leur établissement. Ces jeunes relatent leur activité comme le font Sarah, au BDE, ou Louis, au BDA :

« Le BDE organise les soirées, un minimum par semaine, et donc on va organiser ça dans des boîtes, et du coup il faut bosser avec les boîtes, il faut bosser avec les trucs d'alcool, etc. On organise le week-end d'intégration, ça c'est un gros truc parce que c'est 600 personnes bourrées à gérer trois jours, dans un bus, sur un camping à côté d'une piscine, donc c'est beaucoup, on se serre les coudes. »

« Nous le BDA, l'objectif que l'on a c'est de dire que... c'est très facile de dire ça aux admissibles hein, mais "le BDA, et bien on chapeaute les activités des autres associations", on a des clubs sous notre coupe, la comédie musicale, l'asso de cuisine qui est reliée indirectement au bureau des Arts, on a l'asso de cinéma, on le label de musique. Donc a une certaine influence et on s'assure qu'elles se passent bien et que les gens viennent en profiter. »

L'organisation de ces évènements est d'après les élèves très chargeante – « j'avais des to do listes », « il y avait vraiment beaucoup de choses à faire ». Cette activité leur demande de maintenir une certaine cohésion de groupe – « on se serre les coudes » – dans le but de produire une communication attractive sur ces animations pour maintenir un intérêt et une participation suffisante de leurs camarades et gérer leur bonne mise en œuvre pour qu'ils « viennent en profiter ». Elles et ils doivent aussi entretenir des rapports sociaux commerciaux et ponctuels, que ce soit avec leurs pairs associatifs, comme pour le BDA, ou avec des partenaires extérieurs à leur groupe social, tels les prestataires des lieux, de restauration, d'aménagement ponctuel ou de sécurité – « tour operator », « directeurs de salles » –, comme le relatent les étudiants du BDE ou BDS, qui s'inscrivent dans des rapports contractuels. Eléonor, précédemment citée, relate :

« Le BDE c'est aussi beaucoup de pression car on s'occupe des évènements, et il suffit qu'il y ait un problème assez classique... car on fait ça dans des boîtes de nuit à Paris,

⁴⁶¹ Ce titre joue avec les mots : la notion d' « entreprise » peut être comprise dans son sens économique, faisant écho aux organisations privées intégrées majoritairement par les élèves et rappelant donc leurs paroles et celles de leurs institutions, justifiant l'activité associative pour l'emploi futur dans ce type de structure ; mais cette même notion fait aussi référence à l'action d'entreprendre quelque chose et dont l'exécution demande des efforts, que les étudiantes et étudiants ont effectivement déployés pour intégrer ces écoles puis leurs associations, dans le but d'atteindre certains objectifs individuels, sociaux notamment.

avec des contrats, des relations contractuelles avec les directeurs de salle, pour gérer aussi la sécurité. J'avais vraiment l'impression de travailler ! j'avais des to do lists par assos, il fallait que je fasse ci, que je gère la communication de ça, il y a vraiment beaucoup de choses à faire. »

Et Mathieu d'ajouter, concernant l'organisation du WEI :

« Ça a été une réussite totale quoi, on a eu les félicitations de l'organisateur, le tour operator nous a félicité, l'administration aussi, et même on a eu des supers retours étudiants, on était vraiment contents. »

Karine intègre la « Job service » dite « JET » (EM Lyon) qui est l'association interne à son école nommée de manière indigène « *agence d'intérim pour les étudiants* ». Elle y est présidente. La mission de son association est de mettre en contact les élèves de l'établissement qui recherchaient des emplois ponctuels rémunérateurs avec des « clients », ici implantés sur la ville de Lyon et ses alentours. Sur le site de l'association, il est annoncé que la « JET EM Lyon propose à toutes les entreprises des solutions marketing adaptées à leurs besoins à des tarifs attractifs » et de poursuivre que l'« équipe propose à ses clients un recrutement de qualité pour réaliser des missions d'animation commerciale, de phoning, d'événementiel, de collecte de données, de traduction, d'optimisation de SEO, etc. »⁴⁶².

D'après l'étudiante interrogée, le travail associatif s'oppose à « *l'amusement* » d'abord recherché dans l'intégration dans l'espace associatif :

« En école, on est quand même là pour s'amuser, c'est l'amusement qui compte, par contre, j'étais dans l'association job service qui est en fait une agence d'intérim pour les étudiants. Et j'aimais bien bosser avec les clients et les étudiants. On bossait énormément... et c'était moins contrôlé [que son expérience professionnelle en Audit], car si je travaillais à 2h du matin eh bah c'était mon choix ! (...) j'étais très impliquée, au point que j'ai déjà fait le travail à la place d'étudiants ».

Elle illustre son dévouement associatif par son engagement dans une mission en-dehors des siennes, officielles, la distribution des flyers dans la rue, pour pallier l'absence d'un étudiant employé par un client de son association, qu'il aurait dû effectuer :

« J'y suis allée à sa place, et c'était dur, fatiguant, il faisait froid. Je me souviens avoir acheté la robe dans la vitrine devant laquelle j'avais fait cette mission toute la journée, je la méritais (rires) ».

Elle conclura, fièrement : « *Aussi, on avait un chiffre de 10%, donc on faisait de l'argent en asso, qu'on réinvestissait dans l'école, par exemple on sponsorisait certaines associations* ».

A l'écouter, « *bossier* » consiste pour elle en la mise en relation entre élèves et clients de manière quotidienne au point de « *travailler* » parfois jusqu'à « *2h du matin* », en-dehors des horaires traditionnels de l'activité associative. Ce « *choix impliqué* » dans un cadre horaire flexible révèle chez elle le désir d'affirmer une autonomie dans le travail, qui rappelle le mode d'identification chez les cadres et le mode de revendication de leur rapport à l'action professionnelle (Cousin, 2004) à travers une gestion du temps vécue et affirmée comme flexible

⁴⁶² <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative/jet> Consulté le 29/07/2023.

(Cousin, 2008, p.23). Ce choix l'amène aussi à déborder de ses fonctions, en remplissant par exemple la mission d'autres étudiants qui ne se présentent pas comme convenu auprès de l'employeur concerné dans le but de maintenir le professionnalisme vanté par elles et ses camarades à ce même client. Cette tâche décrite comme difficile et ingrate illustrerait son investissement puissant dans l'association, et participerait à la performance financière recherchée par son association, bien qu'elle reste à un niveau de simulation d'une activité économique organisationnelle. En plus de la gestion des relations commerciales et humaines, elle est donc amenée à faire des choix stratégiques, mais limités, de réinvestissement financier à l'intérieur de l'école – cet argent étant reversé, comme elle le rappelle en référence à la loi 1901 sur les associations, *dans* le cercle associatif et ses événements.

Le Petitou (TBS) est une association qui est un guide des « bons plans » de la ville de l'école et qui existe sous des déclinaisons différentes dans d'autres écoles étudiées (par exemple Le Monocle à NEOMA BS Reims, le Petit Paumé à l'EM Lyon, Par'idylle à l'ESCP Paris). Elle propose un guide de la ville de l'école, qui recense plus précisément des établissements – restaurants, salons de thé, commerces, etc. – qui sont visités et « testés » par les membres de l'association avant que ne soient négociés des « bons plans » commerciaux avec eux. Née en 2003 à Toulouse, le guide a d'abord été uniquement distribué auprès des élèves, avant de s'ouvrir à l'extérieur. Aujourd'hui, l'association étudiée assure un tirage du guide version papier, à 20 000 exemplaires, et propose [un site en ligne](#). Alix, responsable d'un pôle du Petitou (les trois pôles étant la rédaction, la communication et la promotion du guide), affirme que cette association est astreignante, comme nombre de ses camarades qui relatent qu'elle « *demande beaucoup de travail avec le lancement du guide chaque année* » et est « *super impliquante* », ce qui expliquerait son caractère « *exclusif* » au sein de l'école. D'après elle :

« C'est tellement une grosse association qu'on ne peut pas avoir la double association. Donc quand les gens rentrent au Petitou tu ne peux pas avoir une autre asso, et tu ne peux qu'être soutien de liste ».

Sur le campus, il est reconnu que cette association prene beaucoup de temps et de place dans l'emploi du temps des étudiantes et étudiants, au point même que l'institution scolaire institutionnalise la participation à cette association comme valant un « *stage de césure* », remplaçant l'expérience de « terrain » devant être effectuée dans une entreprise extérieure à l'école. Mais alors que fait-elle vraiment ?

« Depuis le déconfinement en janvier, et bah on a eu toutes nos formations commerciales et rédactionnelles, donc voilà. Ce sont des formations très très sérieuses, qui sont faites par les anciens pour les nouveaux [9 anciens, 9 nouveaux]. Nous on va faire nos formations demain pour les nouveaux, on ne rigole pas quoi, on veut que ce soit hyper sérieux pour eux. Et finalement, sur le plan commercial, on devait aller négocier avec une vingtaine d'établissements tous les 15 jours. Une vingtaine de PT tous les 15 jours. Il fallait signer des contrats publicitaires aussi. Franchement, j'ai l'impression d'avoir appris beaucoup de choses (...) Et depuis ma prise de poste en avril, je me confronte à des vrais enjeux commerciaux, donc c'est au top quoi. Ça me prend énormément de temps mais je sais à quel point ça me forme. On a énormément de contrats avec des partenaires extérieurs (...) Les cours de vente et négo l'année dernière, alors que je venais de signer des contrats, bah j'ai eu 19, c'était facile ! (rires) Mais on va dire que

ça se complète : c'est vraiment dommage de faire une école de commerce sans faire partie d'une asso, parce que ça permet de mettre en pratique. Par exemple, les cours de droit ça me sert tout le temps ! Pour payer la cotisation asso entre nous et les anciens M1, par exemple, on doit se pencher sur le contrat d'asso et les cours de droits pour résoudre le problème. »

Son récit est ponctué d'une longue ellipse dans l'activité puis nous amène finalement à la rentrée scolaire en septembre :

« Les deux premières semaines de septembre, vraiment le Petitou on a organisé beaucoup de choses (...), j'ai donc dû gérer les intégrations, j'étais seule à staffer et je voyais les autres en train de s'amuser, d'être en train de trinquer, et moi j'étais seule quoi ».

Elle conclut : *« Parfois j'en ai un peu marre, gérer mes respos, c'est pas toujours facile, il y a de forts caractères. »*

Ainsi, en neuf mois – de janvier à septembre – cette étudiante qui dit prendre « énormément de temps » pour son association est passée par plusieurs activités. De manière chronologique : elle a été, dans un premier temps, formée par ses camarades en « mandat » sur des questions commerciales – négocier des contrats – et rédactionnelles à travers la mise en pratique de la formation par la recherche de partenaires en un temps limité et l'écriture d'un article sur un établissement choisi par affinité. Dans un second temps, lors de sa prise de poste en tant que responsable d'un pôle, elle a géré des relations commerciales avec les partenaires extérieurs, celles avec son équipe – une fonction de management, en somme – et elle a pris en charge légalement le fonctionnement interne de l'association. Pour cette dernière mission, étant donné que les associations sont de type loi 1901, les élèves ont une mission administrative de fond liée à la structure légale rejointe. En tant que responsable, elle a donc participé à établir les statuts qui fixent les modalités de fonctionnement de l'association et à tenir une comptabilité⁴⁶³. Pour tout cela, elle a été accompagnée de neuf camarades qui, avec elle, ont trouvé des partenaires financeurs et promoteurs. Sur le site de l'association, ceux-là semblent être des institutions régionales (La Région Occitanie), voire nationales (la SNCF) ou encore des sociétés privées (Société Générale) ou des enseignes commerciales (Carrefour City). Ils et elles ont aussi trouvé des établissements partenaires commerciaux, qui acceptent donc de faire partie du guide, produisent de l'information – en ligne et sur papier – pour l'école comme pour la ville dans laquelle elle est implantée. Après l'été, son activité s'est plutôt orientée vers « l'intégration » des nouveaux, qu'elle a dû gérer « seule » en organisant « pleins de choses » qui se concrétisent en événements pour rendre attractive l'association auprès des potentiels futurs membres et durant lesquels elle « staffait », c'est-à-dire qu'elle répartissait ses camarades membres sur des missions différentes tout en gérant leurs « caractères ». En somme, elle fait de l'évènementiel, comme ses camarades des bureaux, et du relationnel avec ses pairs.

Je découvre par Enguerrand (ESCP) qu'il existe une variante associative de la Junior Entreprise (Finance) dans son école : la JE Kryptosphère, qui se penche plus spécifiquement sur la technologie blockchain, la finance décentralisée et les crypto-monnaies. A travers ce récit,

⁴⁶³ <https://www.legalplace.fr/guides/association-loi-1901/>, consulté le 09/08/2023.

j'ai pu comprendre ce que les étudiants membres faisaient au quotidien, au-delà de la mission principale affichée par toute « Junior Entreprise », plus marginale que celle des associations voisines comme nous l'avons rappelé dans notre description de l'univers associatif : celle de déployer une activité de vente de prestations pour des entreprises – et dans laquelle les élèves mandatés pour le conseil et la formation, ici spécialisées en blockchain et crypto-monnaies, auprès des entreprises, sont payés. De fait, cet étudiant me relate que dès son intégration dans la JEK – moins sélective, d'après lui, que la JE généraliste de l'ESCP – il a été formé dans un entre soi – « *entre nous* » – c'est-à-dire entre étudiants membres en mandat – « *on se partageait le travail, chacun bossait une semaine sur une présentation sur un thème précis et partageait ses connaissances aux autres* » – mais aussi par des professionnels du métier de chez KPMG⁴⁶⁴, grand cabinet d'audit et de conseil en finance en partenariat avec l'association – « *ils ont pris 4 à 5 heures pour nous donner les codes du conseil et partager les "savoirs" être et opérationnels attendus dans ce cabinet* ». Ce temps précieux de formation par des professionnels du métier est un privilège puisque d'autres étudiantes et étudiants, non intégrés à l'association mais sûrement intéressés à rejoindre ces cabinets prestigieux, n'y ont pas accès. C'est en fait un échange de bons procédés entre le champ professionnel et le champ éducatif : ces professionnels en question donnent de leur temps bénévolement, temps formateur pour les élèves, dans le but, en retour, de proposer des conférences à l'ESCP leur « *permettant de rendre visibles des secteurs de niches pour KPMG et d'attirer ainsi plus de personnes de la promotion* ». L'étudiant me montre sa boîte mail et le nombre de conférences proposés :

« *Il y en a en moyenne une par semaine, c'est vraiment pour nous garder attirés par ce secteur* ».

Cette négociation entre élèves et entreprise est du « *win-win* », d'après Enguerrand, puisqu'elle permet de nourrir des alliances indispensables à son futur et à celui de ses camarades qui se mobilisent pour les événements sur le marché de l'emploi.

Plus concrètement, Enguerrand m'explique qu'une réunion de la JE se déroule chaque semaine le mardi, et que leur activité principale est de trouver des *alumni* de l'ESCP qui travaillent dans ce secteur – via les réseaux sociaux et le réseau *alumni* –, de rencontrer des professionnels dans des événements – cocktails d'entreprises et prise de contact en ligne – pour leur proposer des prestations. Autrement dit, il s'agit de trouver des partenaires, de signer des contrats et de faire grandir un réseau encore trop petit, d'après lui, puisque cette JE spécifique existe depuis deux ans. Enfin, les membres participent à l'écriture d'un journal mensuel nommé « *Kryptopaper* », qui est co-écrit avec les autres membres des autres JE Kryptosphère dans les 18 autres écoles de commerce et d'ingénieurs de France.⁴⁶⁵

1.1.2 Un « *comme si* » lointain du cadre de l'entreprise privée

Dans ces diverses associations, l'activité simule de fait quelques tâches de managers : d'abord, la sélection des candidats par des épreuves, dans un cadre d'une concurrence institutionnalisée, et les « entretiens de recrutement » de bénévoles volontaires, étudiée dans le Chapitre 3 et rappelé par Alix. Ensuite, la gestion humaine au quotidien dans le groupe associatif rejoint et

⁴⁶⁴ Ces propos sont confirmés par le fondateur de cette JE : <http://streamsescp.com/interviews/rencontre-fondateur-president-de-kryptosphere-escp/>, consulté le 09/08/2023.

⁴⁶⁵ <https://kryptosphere.org/>, consulté le 09/08/2023.

les questions légales ponctuelles, ainsi que les obligations administratives telles qu'établir une comptabilité, un rapport moral et un rapport financier annuel chaque année – notamment pour les présidents et les responsables de pôles. Enfin et plus largement l'organisation et la régulation collective au sein du grand groupe qu'est la promotion concernée par les événements organisés et les services proposés, notamment pour le BDE et le BDS.

Surtout, ces différents exemples nous permettent de noter que les étudiantes et les étudiants dans les associations produisent des services – événements de sensibilisation ou de rencontres, livraison de produits etc. – pour leurs camarades sur le campus, dans le but que leur quotidien soit ponctué de sollicitations à se mettre en action entre eux. Ils et elles mettent en valeur, dans un second temps, ces services hors des murs de leur établissement – auprès de partenaires associatifs, d'employeurs, et jusqu'à moi, sociologue durant nos rencontres. De manière illustrative et non exhaustive, on peut citer d'autres variations d'activités associatives, qui induisent là encore le même type de services, et donc de travail chez les élèves : proposer des ventes de « paniers bio » de produits locaux sur leur campus, mettre en place des semaines ou séminaires de sensibilisation au développement durable ou plus largement aux enjeux environnementaux (ESCP), labelliser des événements jugés « éco-responsables » à l'intérieur de leur école (EM Lyon) (Noise⁴⁶⁶, ESCP et EM Lyon) ; rendre visite au public des 15 à 30 ans atteints de cancer dans les services oncologiques hospitaliers de la région (Cheer Up, dans toutes les écoles étudiées⁴⁶⁷), organiser le plus grand tournoi de tennis étudiant d'Europe à la Baule, parrainé par les plus grandes personnalités du tennis mondial, le KPMG Tennis Master Tour qui a lieu tous les ans fin mai au Country Club Barrière de la Baule et qui regroupe plus de 300 élèves venus de toute la France (5ème Set, EDHEC⁴⁶⁸) ou encore organiser des sorties en catamaran ou des apéros-boat (Audencia Voile⁴⁶⁹).

Que ce soit dans un cadre joyeux et divertissant, ou sérieux et plus grave, l'activité associative reprend quelques tâches opérationnelles, qui seraient plus proches de celles associées à l'entrepreneuriat, entendu dans le sens commun comme démarche individuelle ou collective pour développer une activité profitable (Chambard, 2017). Dans certains cas, elles peuvent être adossées à la fonction managériale, mais restent toutefois ancrées dans le contexte insulaire et scolaire de leurs écoles. On peut citer notamment : les missions quotidiennes de l'activité de leur association – c'est-à-dire des activités administratives – et celles de démarchage d'entreprises pour du « sponsoring » (Lazuech, 2000, p.17), de gestion de petits budgets et des relations contractuelles (avec les prestataires notamment), de marketing et de communication pour défendre l'« image » à travers du matériel discursif pour le public visé et d'événements, de gestion de « crise », d'obtention des financements et de la « gestion de projet »⁴⁷⁰ permettant de proposer de nouveaux événements ou services liés à la mission de l'association ou de perpétuer ceux anciennement mis en place par les anciens membres, tout en travaillant collectivement de manière fonctionnelle pour finalement produire un service visible et

⁴⁶⁶ Noise est le sigle du Nouvel Observatoire de l'Innovation Sociale et Environnementale.

⁴⁶⁷ Pour rappel : ESCP, ESSEC, EDEHC, EM Lyon, Audencia, NEOMA, TBS.

⁴⁶⁸ <https://www.edhec.edu/fr/experience-etudiante/associations/5eme-set> Consulté le 09/08/2023.

⁴⁶⁹ <https://grande-ecole.audencia.com/vie-etudiante/associations/lequipage-audencia-voile/> , consulté le 14/09/2023.

⁴⁷⁰ Véritable paradigme dans ces écoles de commerce d'après Guerrin et Zannad (2019).

valorisable aux yeux de leurs camarades et/ou du public extérieur (dont font partie les employeurs). Dans cette même perspective, l'activité associative offrirait la possibilité d'établir un réseau utile avec les entreprises, qui renvoie à l'une des missions du manager qu'est de « garder le contrôle sur un territoire professionnel dont d'autres managers voudraient s'emparer » (Boussard, Op. cit., p.221). La formation technique privilégiée que propose l'intégration d'une JE – par la transmission des savoirs financiers et des codes associés au secteur professionnel –, comme nous l'avons décrit avec la JEKryptosphère de l'ESCP, est marginale.

Ainsi, les étudiantes et étudiants se mobilisent activement pour répondre aux objectifs formels de leur association en se coordonnant humainement et en coordonnant leur activité et leurs événements aux aléas de la micro-réalité qu'elles et ils entreprennent de prendre en charge. Ils et elles manipulent quelques outils gestionnaires, suivent le travail de leurs camarades et les épaulent s'ils sont plus élevés dans la hiérarchie associative, ce qui explique qu'ils disent « travailler » pour leur association, si l'on reprend notamment la définition de Mintzberg qui considère le manager comme celui qui « occupe dans l'entreprise une position centrale de mobilisation et de coordination des salariés subalternes » (Mintzberg, 1990), ou, pour les quelques concernés, celles des cadres de type « encadrants » décrit par (Cousin, 2008⁴⁷¹).

Pourtant l'activité associative est *radicalement* distincte de celle d'un cadre gestionnaire salarié dans une entreprise à but lucratif, qui, rappelons-le, est la fonction salariale majoritairement atteinte par les jeunes diplômés de ces grandes écoles sur le marché de l'emploi (voir l'introduction générale). Les différences sont de plusieurs ordres.

D'abord structurelles : là où les finalités formelles d'une entreprise privée sont de répondre aux exigences de son actionnariat – en général accroître le profit *via* une production et marchandisation optimisées –, celles des associations sont librement choisies par leurs membres, d'une part, et ne *doivent* pas être lucratives, d'autre part. Elles font intervenir des questions financières (on a vu que les associations avaient des budgets à gérer), mais sans que celles-ci prennent le dessus sur la finalité (par exemple, le « CA » de la JT EM Lyon est reversé dans les événements associatifs à l'intérieur de l'école) ni que celles-ci soient trop chargées d'enjeux (les budgets sont votées et versées par les écoles elles-mêmes, les recherches de sponsor complètent ces apports mais ne sont pas indispensables à la vie organisationnelle de l'association). Là où l'organisation des firmes est centrée sur la production de biens et services marchands, les associations d'école de commerce sont, elles, occupées, à l'inverse, à produire en majorité des services bénévoles qui prennent surtout la forme de « dépense » au sens de Bataille (1967).

Ensuite statutaires : Un bénévole associatif est élu, là où un salarié est nommé, il a un statut qui n'institutionnalise pas un rapport social de subordination propre à l'institution salariale.

Aussi, le rapport à l'activité est divergent : en premier abord, à l'inverse d'un emploi, l'engagement associatif est libre (on peut s'en passer sans mourir de faim) est facilement réversible puisque sans conséquence matérielle ou familiales. Notons aussi que les élèves du

⁴⁷¹ Dans son enquête, Cousin catégorise trois types de cadres dont les « encadrants ». Ce sont ceux qui suivent les membres de leurs équipes, font de la gestion quotidienne adossée à un travail bureaucratique, organisent et participent à de longues réunions, et n'ont presque plus de temps pour la part technique de leur travail (2008, p.62-63).

PGE ne sont généralement pas encore parents, et largement déchargés des tâches domestiques que connaissent des salariés parents.

D'un point de vue de la socialisation, l'expérience est également incomparable. Dans l'activité associative, les chefs, les pairs et les clients sont *toutes et tous* des étudiantes et étudiants de l'école : il s'agit donc d'agir avec et pour son groupe social restreint et en coupure avec le reste du monde social, là où les managers doivent savoir naviguer dans des rapports et relations sociales avec des groupes sociaux variés. L'engagement associatif ne peut donc être le lieu de l'expérience de ce qui fait le cœur de la fonction managériale : la médiation entre des acteurs – actionnaires, dirigeants, autres salariés dont des moins qualifiés, professions, syndicats, clients, État, collectivités locales, etc. – qui sont régulièrement en tension voire en conflits d'intérêt. S'il existe des hiérarchies entre associations, promotions, sexe et trajectoires lors de l'expérience estudiantine, comme nous l'avons exploré dans le Chapitre 3, elles restent symboliques et non matérielles contrairement à celles qui s'exercent dans les entreprises.

La temporalité est aussi incomparable : l'engagement associatif ne dure qu'une année ou deux tout au plus. Toutes les problématiques liées au fait de tenir une fonction dans la durée sont alors absentes, qu'il s'agisse de maintenir et créer des liens de coopération et confiance, ou de savoir se maintenir en santé physique et psychique sur plusieurs décennies dans une tâche et à une place.

En outre, le sentiment de « réaliser des choses concrètes » est revendiqué dans l'expérience associative, alors que les managers en entreprises, sont d'abord employés pour manipuler des symboles (Dujarier, 2015a). Enfin, là où le travail dans l'emploi est associé à la contrainte, à la pénibilité et parfois à la souffrance du fait d'avoir à s'affronter au réel, l'entraînement au « métier de manager » se fait « sans enjeux », c'est-à-dire sans que les étudiants aient à en assumer les conséquences ou les risques (Abraham, 2007, p.52). Le vécu de l'engagement associatif est d'abord fait de légèreté et d'insouciance (Chapitre 4) même si la rhétorique de l'effort est présente chez les femmes.

Comme nous l'avons précisé dans la revue de littérature, la pratique associative est une « éco-formation » (en référence à Pineau, 1985), et nous ajoutons ici une strate supplémentaire de sens, en affirmant qu'elle permet de « vivre une expérience » dans un cadre fictionnel et ludique plus que de « faire expérience » (Robin et Raveleau, 2017) de la réalité des emplois et tâches de managers. Et « il ne suffit pas de vivre une expérience pour apprendre de la situation » (Ibid., p.43).

Considérant tout ceci, la construction d'un « savoir professionnel » par et dans l'espace associatif utile pour l'avenir sur le marché du travail des étudiants est plus que questionnant. Dans leur article sur « les experts associatifs, entre savoirs profanes, militants et experts », Lochard et Simonet s'intéressent à l'expertise dans le champ associatif et à la qualification du savoir qu'on peut lui associer. Le militantisme comme action performative est abordé ainsi comme un moyen de développer une expertise qui soit à la fois « assise sur la connaissance (...) mais aussi ancrée dans l'expérience de ceux qui se mobilisent » (2009, p.274). Bien que les enjeux qui caractérisent la construction de cette expertise dans le champ associatif dans la société s'éloignent de ceux du monde association intra-écoles étudié ici – d'après les auteurs, l'expertise se pose comme l'une des ressources pour que les acteurs associatifs se fassent entendre dans le champ public et étatique – nous trouvons cette théorisation probante sur notre

terrain. De fait, le fondement de la production d'un savoir « par l'expérience » constitué et combiné « d'emprunts au monde savant » (Ibid., p.276) est l'emblème même du savoir associatif proclamé par les élèves que nous étudions dans les associations des grandes écoles. Ces emprunts, ce sont les savoirs gestionnaires transmis dans les cours que les élèves disent rapatrier et apprendre à maîtriser par la pratique dans le cadre associatif. La construction de ce savoir est ainsi caractérisée, toujours d'après les étudiantes et étudiants, par un processus de formation par la pratique, avancé aussi par les « experts associatifs » selon l'étude de Lochard et Simonet (Ibid., p.277). L'apprentissage s'étaye surtout, d'après notre enquête, en un processus de socialisation dont les rouages ne sont pas toujours visibles ni pensés par les élèves, le cadre ludique maintenant le niveau de conscience des jeunes dans un état intermédiaire. En ce sens, on peut dire que cette expertise associative, à la manière de Lochard et Simonet, est « sinon profane, à tout le moins 'non professionnelle' » (Ibid., p.281). Pour autant, une contradiction se pose puisque les élèves rappellent que cette expertise par l'activité associative est censée les former *professionnellement* pour leur carrière managériale à venir.

Cette analogie de la réalité « surdéterminée » qui caractérise cette mise en scène de l'action managériale et entrepreneuriale, est finalement loin de son déroulé effectif (Robin et Raveleau, Op.cit.) puisqu'elle s'inscrit dans un cadre limité dans lequel l'activité et les efforts déployés sont loin d'être les mêmes. Contrairement à ce qu'elles et ils peuvent vivre en stage, et bien que ces activités soient « explicitement vécues comme des anticipations de l'entrée dans la vie économique » (Bourdieu, 1989, p.245), le « comme si » domine donc cette pratique : on fait « comme si » on était en train de faire l'expérience de l'entreprise, mais en la dépouillant toutes ses caractéristiques institutionnelles, organisationnelles, relationnelles et subjectives. Ils et elles agissent dans un « cadre secondaire », au sens de Goffman (1991[1974]), c'est-à-dire que le cadre associatif apparaît comme une modalisation du cadre social de référence qu'est celui de l'entreprise. Dans cette perspective, le « comme si » se rapproche de celui de la simulation dont « la finalité du jeu est une finalité annoncée d'entraînement ou de formation » (Savignac, 2017, p.108), distinct du « comme si » de la potentialité à l'entrée dans l'espace associatif (voir le Chapitre 3). Les bénévoles associatifs deviennent ici des joueurs du travail – ils jouent à travailler.

Dans la lignée de Savignac sur la gamification au travail dans les organisations contemporaines, on peut s'interroger sur « la rhétorique de l'immersion » (Op.cit., p.140) utilisée par les institutions, ici les écoles. Celle-ci est mobilisée pour légitimer le caractère formateur de la participation associative, mais en quoi cette « simplification » permet-elle effectivement l'« accès à la connaissance et à l'entraînement » (Ibid.), utile pour ces futurs managers ?

A travers les pages suivantes, nous allons commencer à résoudre cette énigme : nous allons montrer d'abord que jouer associativement, lorsque les élèves sont en « mandat », dispose surtout à savoir « faire commerce de soi », et ensuite, que l'apprentissage s'inscrit aussi dans des relations qui préparent au travail managérial, dans le sens où « la métaphorisation du jeu » donne finalement accès « au système de normes propres au monde du travail » (Savignac, Ibid.), en somme, au jeu managérial. Ce n'est donc ni à l'expérience professionnelle, ni à l'expertise, ni à la technique que les élèves sont formés, mais bien à renforcer cette structure

socio-psychique adapté du joueur et que la prise de fonction associative et la pratique associée instaure plus amplement.

1.2 Du « Jeu » au « Je » : faire commerce de soi

1.2.1 Une culture du résultat pour étayer les « lignes sur le CV »

Nous avons vu que les élèves étaient formés en partie à l'art de savoir se vendre. Elles et ils ont appris à dire ce que les évaluateurs, en lycée, en classe préparatoire puis à l'entrée en école, veulent entendre. « *En prépa, on nous apprenait à dire ce que voudrait un jury* », nous révèle Louis (ex CPGE-EC, fils d'un entrepreneur et d'une commerciale dans le secteur de la santé). Les élèves soulignent l'importance de cet apprentissage communicationnel, quitte à inventer des expériences et des projets pour formuler les bonnes réponses, et même à « mentir » lors des oraux des admissibles :

« Je trouve ça assez marrant parce qu'en fait ça apprend à se vendre, et c'est ce qu'on va vraiment apprendre en école en fait. C'est vrai qu'il y a cet aspect bullshit, un peu ou on cache certains trucs, mais parce qu'on veut rentrer dans l'école donc il faut en montrer le meilleur. (...) Au départ c'est pas facile, mais en fait après quand tu comprends qu'on ne t'évalue pas toi, mais on évalue ta performance, la capacité que tu as toi à te vendre, c'est ok. Et, quand tu commences à trop mentir, ça se sent, ou alors tu apprends à mentir parfaitement. » (Pierre, ex CPGE EC, fils d'un commercial et d'une enseignante).

Savoir « se faire recruter » dans divers contextes compétitifs est valorisé et intériorisé et devient un art dans l'espace associatif. De fait, dans le processus de recrutement associatif, la capacité à se faire recruter par et pour ses performances se manie avec une certaine exigence : savoir séduire, enjoliver l'image de soi autant qu'être autonome et supérieur, d'une part, donner à voir une confiance en soi dans son individualité tout en manifestant un intérêt certain pour l'association recruteuse et une volonté de dévouement pour le groupe, d'autre part. Cet art s'inscrit ainsi dans un mélange subtil d'intérêt et de détachement.

Mais à ce stade de leur expérience, les étudiantes et étudiants, par le faire associatif, nourrissent le contenu même de la « vente de soi » : elles et ils ont enfin des « choses faites à raconter », ce qu'elles et ils valorisent auprès de tous ceux qui représentent un réseau – partenaires organisationnels, employeurs de stages, camarades de promotion. L'intériorisation de l'art de se vendre devient alors une compétence orientée *sur* la carrière, associative puis potentiellement professionnelle, sans trop de scrupules, au point qu'elle m'est aussi donnée à voir de ma place de sociologue, dans le cadre d'un entretien. L'art de communiquer aisément et de s'adapter à son interlocuteur, exigé dans les associations, devient un outil de grandeur au croisement du monde marchand et du monde industriel. Par cette compétence fonctionnelle et distinctive, les élèves préparent à concrétiser l'assurance de la carrière promise, puisque cette compétence sera appliquée de manière maîtrisée sur le marché de l'emploi.

La crise de la Covid-19 et les confinements associés se sont présentés de nouveau comme révélateur d'un mécanisme : celui de l'instrumentalisation de l'engagement associatif comme production d'un récit sur soi positif. Le manque dans l'activité, dû aux restrictions

sanitaires et à ses conséquences sociales, nous a permis d'éclairer l'acception même de ce que les étudiantes et étudiants nomment « travail » dans les associations, et ses enjeux.

Ils et elles, paradoxalement déconfinés de leur école, ont subi une rupture avec la normalité de la pratique associative et la proximité sociale fournie par le cadre associatif. Cet empêchement social les a mis en difficulté pour donner un sens à leur activité associative étant confrontés non plus à un travail réalisé répondant à la prescription – produire des lieux de rencontres insularisés où tout est possible –, mais uniquement à la partie du processus de leur activité sans résultat visible ni pour eux ni pour les autres.

Prune, engagée dans les associations de manière multiple sur son campus, entre le sport et l'entrepreneuriat, insiste sur ce que les autres perçoivent de l'activité, en usant de verbes tels que « voir », « montrer », ou de formules comme « *des choses à dire* » et « *l'image* » de soi. D'après elle, la représentation de l'activité se révèle supérieurement importante dans la valorisation de soi que ce qui est effectivement fait et produit :

« On n'a pas pu faire grand-chose cette année, mais c'est pas pour autant qu'on n'a pas travaillé. On a eu des retours d'images de nous... les gens avaient l'impression qu'on ne faisait rien alors qu'on passait nos journées à bosser au BDS. Mais c'est juste que quand on est obligés de faire six versions, de changer quatre fois de plans, pour que finalement l'évènement soit annulé, c'est sûr que les gens ne vont pas voir ce que l'on fait. Aujourd'hui, je regarde les stages pour juillet, je sais que j'aurai des choses à valoriser sur mon CV, mais c'est difficile de le dire aux IA. Ils ne veulent pas vivre l'année qu'on a vécue, ils préfèrent avoir un stage en entreprise, même s'ils n'ont pas beaucoup de responsabilités pour qu'ils aient une ligne sur leur CV, plutôt que de passer une année en n'ayant pas grand-chose à faire. Et du coup en n'ayant rien à valoriser. Et c'est une peur qui est compréhensible ! C'est pas facile de réussir à leur montrer que ce n'est pas parce qu'on a des obstacles qu'on ne fait rien, ce n'est pas parce qu'on n'a pas pu faire autant de choses qu'on n'aura rien à dire plus tard, au contraire ».

Arsène rejoint sa camarade en rappelant que l'activité sans production visible reste un « *travail dans l'ombre* » peu valorisable :

« Et ce qui est compliqué, c'est que le travail du BDS c'est vraiment du travail dans l'ombre, et on le voit vraiment lors de grands évènements, et c'est vrai que nous cette année, tout était prêt mais on n'a pas pu faire l'évènement. Le travail était fait, mais la promotion ne se rend pas compte de tout ce qui est fait en amont pour qu'eux profitent à fond des évènements ».

Ces paroles révèlent « l'anthropologie contenue », pour reprendre l'approche de Dujarier sur le management et de ses dispositifs (2015a, p.77), derrière ce mode de faire : celle de la culture du résultat. Car en effet, « la mesure de la force de travail » (Ibid.), c'est-à-dire la finalité de l'activité dans l'espace associatif est centrale : la pratique sociale n'a de sens que si elle impacte le réel, sous la forme des résultats concrets, qui se traduisent en évènements ponctuant la vie *estudiantine* ou en engagements en dehors des murs de l'école – elles et ils produisent des services telles que des visites aux hôpitaux, courses, croisières, etc. pour reprendre les exemples précédents –, et de manière individuelle, en l'acquisition de compétences associées. Lorsque le versant visible du travail qui répond à la prescription est confisqué, c'est comme si l'activité

associative n'avait plus aucune reconnaissance ni pour elles et eux, ni pour leurs camarades. Ainsi, cette conception du travail valorise la performance et évacue le temps long et réflexif dans l'activité qui permet d'arriver à l'action, qui serait, d'après Julie, « *la partie négative* » du « travail » associatif. Issue d'une licence de gestion, ayant choisi de suivre le parcours d'entrepreneuriat associatif (PEA) en deuxième année et présidente du BDS d'Audencia, elle révèle que le processus qui mène au résultat doit être caché auprès des camarades à séduire, puis auprès des employeurs, comme s'il renvoyait à une tâche non noble :

« *Normalement, hors Covid, la 2^e année est censée être la meilleure année. Je voulais connaître ce qu'était la responsabilité. Là, avec le contexte, je bosse sur des projets sans aucune contrepartie, comme il n'y a aucun événement, c'est que le travail de réflexion, c'est un peu que la partie négative* », puis « *j'ai eu un moment terrible, un moment de down complet : j'étais en stress, ça me hantait la nuit, je regrettais et je me disais " je ne vais rien faire de l'année" »* ».

Julie, comme ses camarades, partage une vision de l'engagement dans le « travail » associatif qui n'aurait de sens qu'avec résultat concret, satisfaisant le besoin de se préparer à la « *responsabilité* » professionnelle. La situation dans laquelle la crise la contraint – produire « *sans (...) contrepartie* », c'est-à-dire sans « *événement concret* » – crée une profonde angoisse chez l'étudiante qui renvoie à un besoin de remplir, partagée par ses camarades : que mettre sur la ligne sur le CV quand on ne peut pas « *faire* » ?

Dans l'espace associatif s'opère donc un travail éducatif *de l'humain*. Au fond, ce sont moins les techniques ou méthodes managériales acquises par l'activité qui compteraient pour les élèves que ce que la pratique associative apprend dans la mise en œuvre du récit de soi en tant que sujet d'action, rationnel, dynamique, performant. Ainsi, *jouer à travailler* en association permet de renforcer sa capacité à faire commerce de sa grandeur professionnelle : « créer des lignes sur le CV » est une voie pour se démarquer au sein de la cohorte puis se distinguer à la sortie dans le champ social et professionnel gestionnaire par la production d'un « CV unique », malgré l'homogénéité des parcours des camarades (Bès, 2022). Ce cumul d'expériences séduisantes et performantes occulte le temps long et le caractère fastidieux de toute tâche, et concrétise la « personnalité » exceptionnelle vendue par le candidat et adaptée au désir d'insertion en tant que cadre manager. Déjà en 1981, Feldman et March montraient que la figure du manager renvoyait surtout à un rôle à jouer, dans le sens où le manager produit, par ces actions, des comportements avant tout symboliques que les auteurs nomment « hypocrites ». Ce serait donc le fait d'être considéré *comme* manager qui permettrait *de* l'être effectivement. En ce sens, le manager s'inscrit dans un « culte des apparences » en mettant en scène, par exemple, la rationalité comme le décrit Boussard (Op.cit., p.212-213), pour ainsi « coller à la figure institutionnelle correspondante » (Ibid., p.210). Les missions opérationnelles sont une chose à valoriser dans les entretiens de recrutement, mais la capacité à manifester une « forte personnalité », une « aisance relationnelle », augure un dynamisme apprécié chez les DRH (Lazuech, 2000, Op. cit, p.7). Cette manière d'appréhender le faire s'inscrit logiquement dans l'esprit du joueur qui montre qu'il sait *performer*, dans les associations puis sur le marché de l'emploi, et qu'il sait mettre en jeu ses meilleures cartes.

1.2.2 Une logique de coproduction : « oser » « être les meilleurs » pour bonifier son diplôme

Louis, cité précédemment, fils de parents assureur et commerciale dans le secteur de la santé, ayant fait une CPGE EC, en 3^{ème} année à NEOMA BS, explique qu'il est dans cinq associations :

« En fait ça marchait parce que je travaillais par projet et je passais à autre chose. Ce qui faisait que j'avais au moins une ligne à mettre sur mon CV pour valoriser mon expérience, que j'avais contribué à l'activité de l'association, et à partir de là je pouvais continuer en back-up, pour d'autres projets. »

Ces engagements ponctuels lui permettent en effet d'afficher qu'il a participé à la promotion de « start-up » sensibles à l'égalité hommes-femmes, mais aussi « à l'organisation d'une conférence internationale », qu'il a passé de la musique sur la radio de l'école, été membre de la chorale et, enfin, président de liste d'un BDA. Il perçoit l'association comme un moyen de tester sa vocation d'entrepreneur. Tel un acteur stratégique crozérien dont le comportement s'inscrirait dans une dimension offensive – saisir les opportunités « en vue d'améliorer sa situation » (Crozier et Friedberg, 2011[1977], p.54) – et défensive – chercher à « maintenir et élargir sa marge de liberté » (Ibid., p.56) –, son intégration dans la vie associative se dessine telle une voie constructive de sa carrière professionnelle. Il présente à la fois ce que l'activité fait objectivement à sa valeur sur le marché, et ce qu'elle lui procure en ressources (personnes, compétences) – « je sais que ça me servira sur le long terme » – qui sont perçues comme des « bouteilles à jetées à la mer ». Mais il ajoute :

« C'est pas l'école qui fait l'élève, c'est l'élève qui fait l'école (...) Apprenons à oser de HEC » prend tout son sens, pour moi, en école de commerce, c'est par l'avancée des étudiants que finalement l'école sera mieux classée et c'est un cercle vertueux. Ce n'est pas un fait fixe ».

D'après Louis, qui inscrit son action au monde et celle de ses camarades dans une perspective rationnelle et d'investissement qui sonne comme un discours valorisant pour lui et les autres, pour qu'un « cercle vertueux » fonctionne entre école et élèves, il faudrait que les écoles puissent recruter « les meilleurs », qu'il ne traduit pas par les bons élèves scolairement mais par celles et ceux qui « osent », qui « avancent », pour reprendre ces verbes, et qu'il résume plus loin en « ceux qui se bougent et ont envie de faire bouger » :

« Les écoles cherchent à sortir les meilleurs parce qu'il y a un progrès qui se fait pendant le parcours en école, et je pense que ce progrès est déterminant, et je pense que les projets qui sortent c'est vachement lié aux profils qui sont rentrés, parce que ça dépend vraiment de ceux qui se bougent et ont envie de faire bouger pendant leur parcours. C'est là où il y a une concurrence sur les écoles de commerce ! »

Rappelons que les « profils » sélectionnés lors des concours sont des étudiantes et étudiants avant tout excellents scolairement. Les « meilleurs » sont celles et ceux qui soutiennent la grandeur académique des établissements (voir Chapitre 1). Mais ces « meilleurs » ne sont pas seulement les performants, à l'étape des écrits, mais aussi celles et ceux qui, dès les oraux des concours, ont la capacité de se présenter en tant que personnalité. Ce sont celles et ceux aussi, au regard de la hiérarchie en interne sur le campus, qui continuent de manier la représentation

de soi et de leur parcours pour intégrer les associations, jusqu'aux plus populaires. Ce sont celles et ceux qui ont des compétences extra-scolaires, et qui sortent de l'école avec « *des projets* », et une capacité à les raconter, surtout. Ainsi, ce verbatim nous donne à voir la stratégie de recrutement que Louis aurait détectée et à laquelle il a envie de participer efficacement, en tant que membre actif dans plusieurs associations (musicale, de sensibilisation écologique, internationale) : celle d'investir dans celles et ceux qui seront potentiellement capables de maintenir voire de redorer l'image de l'école sur le marché du travail par le fait qu'elles et ils s'activent durant leur parcours et dans leur école. Dit autrement, cette stratégie consiste à investir dans celles et ceux qui coproduiront la grandeur de l'établissement, par leur propre grandeur.

Par le passage des étapes dans la carrière associative jusqu'à sa réussite, les bénévoles associatifs comme Louis deviennent dès lors cet acteur en mode « projet », dynamique, et excellent – promis d'être les « meilleurs » dans cette catégorie. Cette première mission sonne comme un avantage pour l'école et pour ses élèves, et bonifie la valeur du diplôme, de manière circulaire. En ce sens, la grandeur professionnelle produite par cette première activité, entre monde marchand et monde de l'opinion, reste celle d'une façade individuelle⁴⁷², qui peut parfois être construite sur du « *bullshit* », « *du vent* », en somme, à hauteur des reproches formulés par ces mêmes protagonistes sur les enseignants qu'ils et elles, pourtant, critiquent amplement (voir Chapitre 2). Par ailleurs, la production de celle-ci participe à produire « l'identité de marché » (Draelants, Dumay, 2016) de l'établissement : en ce sens, les élèves sont coproducteurs de leur propre grandeur et de celle de leur école, par effet de miroir.

Notons que notre enquête met en lumière une différence d'attitude, sexuée, dans le rapport au travail associatif. De fait, toutes les jeunes femmes que j'ai interrogées et qui sont intégrées dans l'espace associatif (sur 18 femmes, 4 n'ont pas été actives dans les associations, une étudiante a été rencontrée à un moment où elle était tout juste en cours d'intégration dans un bureau) partagent une rhétorique de la peine dans le travail, que les hommes utilisent assez peu lorsqu'ils parlent de leur activité associative. Le désir de cumuler de l'expérience est commun aux deux sexes, mais sa mise en récit est genrée : les femmes relatent le poids de l'engagement. Eléonor, Alix, Karine, Prune et Sarah, citées plus haut comme étudiantes intégrées dans différentes associations, partagent toutes le caractère laborieux de l'activité associative. Ce besoin de justifier discursivement l'existence d'une souffrance dans l'activité peut renvoyer d'abord à une forme de culpabilité associée au divertissement, finalité première de l'activité. Mais plus encore, cette affirmation propre aux femmes nous informe simultanément sur une intuition sociologique explorée dans cette thèse – cette activité n'est pas ce qu'elle semble être au premier abord, elle n'est ni désintéressée ni une simple reproduction de la pratique d'un stage, dans un autre cadre – et sur la représentation de l'activité produite que les femmes rencontrées souhaitent véhiculée. C'est celle de l'étymologie communément admise du mot « travail », renvoyant à la torture du processus d'enfantement puis remobilisé dans l'idéologie chrétienne comme incitation à accepter des tâches pénibles pour s'assurer de son salut⁴⁷³. Cette

⁴⁷² Qui renvoie à la notion de façade chez Goffman (1963 et 1991[1974], Op.cit.) explorée précédemment.

⁴⁷³ Bien que Dujarier, (2021, p.63-68) propose de nuancer cette affirmation.

peine exprimée renvoie aussi au coût psychique de l'investissement dans les associations de leur place de femmes, de nature plus élevée que pour les hommes, étant donné la culture virile en association, qui impose aux femmes de faire l'effort de s'en acculturer – avec les tensions identitaires et psychiques que cela peut engendrer – pour y trouver leur place. Elle éclaire ainsi leur place dans les rapports sociaux de sexe, à l'intérieur de l'école puis au travail.

2. Manipuler et maintenir le cadre associatif : Travailler à faire jouer

Sarah (responsable communication d'un BDE) explique que « *dans le BDE, c'est un peu nous qui rythmons la vie de l'école* ». Elle est soutenue par sa camarade Clothilde (Neoma BS) : « *on sait que les gens ont besoin de s'amuser, on sait que les gens ont envie de faire des soirées, on est là pour satisfaire leurs besoins, entre guillemets, de sortir, et faire la fête* ». Et Fabien d'ajouter : « *Le BDS, on est là pour encadrer le sport, on cherche à revendiquer tout ce dont les gens aiment dans le sport, et se défouler* ».

A entendre les élèves, au-delà de garantir le bon fonctionnement de l'association eu égard à ses objectifs, le « faire » associatif renvoie à l'organisation efficace de la vie estudiantine dans laquelle sont intégrés les étudiantes et étudiants, pour leur permettre de « *vivre l'expérience à fond* », comme les bénévoles le formulent. Ils et elles partagent trois raisons à leur engagement : s'investir pour avoir une « *ligne sur le CV* », nous l'avons souligné dans notre sous-partie précédente (A) et éviter l'ennui, nous l'avons exploré dans le Chapitre 4. Mais ces jeunes avancent une cause plus noble selon eux, agir pour « *leurs camarades de promotions* ».

En effet, l'ensemble des événements qui ont pour visée « *d'améliorer la vie étudiante* » (Sarah) sont ceux qui se déroulent à l'intérieur de l'école – ils sont sportifs, culturels, festifs, parfois à visée professionnelle – et qui répondent aux souhaits des élèves : s'amuser et se détendre comme le précise Clothilde d'une part, se sensibiliser et s'informer sur des objets d'intérêt, ou cultiver des relations avec des potentiels partenaires, en interne et en externe, d'autre part. Ces paroles viennent souligner la volonté des bénévoles associatifs de répandre un état d'esprit sous le signe de la joie et de la jouissance, pour répondre au désir partagé de leurs camarades de leur promotion – ou, dit autrement, pour satisfaire une partie du service pour lequel elles et ils ont payé en intégrant leur nouvelle école, en produisant le diversement et en les occupant. En ce sens, « le jeu est un dispositif inséré dans un processus social » (Savignac, Op.cit., p.140) ici éducatif et marchand, lui-même tenu par ces étudiants-clients en action à l'intérieur de leur école pour maintenir le jeu. Ces étudiantes et étudiants disent travailler, mais travailler pour faire jouer – pour « *défouler* », « *pour satisfaire les besoins de sortir et faire la fête* », « *pour améliorer la vie étudiante* » (Karine, ESSEC).

D'après notre enquête, cette activité est surtout gérée par les « Bureaux », même si les autres associations comme celles citées précédemment y participent, à un degré moindre. La fonction technique instituée des élèves en mandat associatif, exploré à travers le bon déroulement des événements dont elles ils sont garants (Chapitre 3), peut être éclairée plus spécifiquement au prisme du maintien du jeu. A la manière des chamanes de la tribu Bouriate d'Hamayon (2020) qui doivent « jouer en sorte de faire entrer les chasseurs dans le jeu » (Ibid., p.207), les élèves

en mandat jouent à faire jouer les nouveaux, sur une modalité distincte des novices, qu'elles et ils ont pratiqué précédemment. Par-là, ils et elles aident à perpétuer la vie collective et l'effet de groupe. Dans cette perspective, les bénévoles associatifs « manipulent le cadre » du jeu, dans le sens où elles et ils déploient des « efforts délibérés » (Goffman, Op.cit., p.93) pour entretenir le cadre ludique et le mode d'action associé : d'abord, en démontrant et en légitimant le dispositif de recrutement pour faire entrer dans le jeu, puis en rappelant les normes ; ensuite, en organisant la vie associative et en continuant à la fabriquer sous des formes diverses, année après année, les variations de jeux, n'empêchant pas les règles de se maintenir ; enfin, en contrôlant les interruptions, les « débordements ». Ainsi, celles et ceux en fonctions associatives sont à la fois animateurs et relais de la politique associative, c'est-à-dire qu'elles et ils endossent leur statut intermédiaire dans l'organisation scolaire, entre les élèves arrivants et la direction et l'administration. Leur place dans l'organisation associative est alors manifestement similaire à celle de cadres manager dans les entreprises (Cousin, 2004, Op.cit., p.59).

2.1 Démontrer et légitimer le dispositif de recrutement pour faire entrer dans le jeu

Le processus de recrutement associatif se structure en un dispositif gestionnaire basé sur une conception du savoir-être, d'après celles et ceux en fonctions associatives. Il relève de la pédagogie pour les candidats, et d'entrainement, puisqu'il a pour visée de faire endosser un rôle aux nouveaux élèves – celui de candidat novice, performant et joueur –, et de faire accepter à ceux-là mêmes les normes effectives organisant le processus plus large de sélection, nous l'avons vu (Chapitre 3). Mais ce dispositif qui « manipule » les nouveaux entrants est aussi un dispositif « manipulé » (Boussard, Op.cit, p.19)⁴⁷⁴ par les actifs en associations.

Plus spécifiquement, ce sont eux qui organisent ce temps de recrutement et les épreuves associées, qu'elles soient nocturnes et absurdes ou simplement sous forme d'un échange « *informel* », pour reprendre le terme de Prune, entre candidats et membres en mandat, pour juger effectivement de la capacité à s'allier avec eux, et à « *performer* ». Ce sont eux aussi qui ajustent les étapes traditionnelles aux enjeux contemporains que le monde extérieur leur rappelle ponctuellement, incitant les établissements à s'adapter, sur les inégalités de sexe et la discrimination par l'orientation sexuelle par exemple. C'est ce que nous explique Mathieu, diplômé d'un DUT de gestion et fils de cadres commerciaux, attaché à cette mission :

« Nous en tant qu'étudiants on essaie de se positionner pour être dans l'ère du temps. Parce que c'est vrai que les traditions des années 80 ça ne passe plus trop aujourd'hui quoi. Quand on voit ce qu'ils faisaient avant... Par rapport aux filles, mais aux mecs aussi ! »

Ces mêmes élèves, après avoir subi ces étapes de recrutement, tentent de justifier rationnellement son organisation, en affirmant sa neutralité, sa justesse et sa vertu. Le but reste celui de stimuler les nouveaux à rentrer dans le jeu, en toute confiance dans la légitimité du dispositif. Celles et ceux en fonction associative, à travers ce dispositif, soutiennent ainsi un

⁴⁷⁴ Cette approche intermédiaire de l'objet gestionnaire renvoie chez Boussard à une conception foucauldienne diffuse du pouvoir – ni instrument de domination venant du haut, ni production du pouvoir de manière disparate venant uniquement du bas (Ibid., p.147-149).

discours de maîtrise – le dispositif permettrait de contrôler les comportements (Boussard, Op.cit., p.26), ici, des novices pendant le processus d'intégration jusqu'à son aboutissement et les actions individuelles qui en découleraient – , de rationalité – la méthode de recrutement serait rigoureuse (Ibid., p.27) et juste car neutre et permettant d'objectiver les acteurs (Ibid., p.35), ici, élèves – et de performance – les critères par les « savoirs-êtres » seraient efficaces pour répartir harmonieusement (Ibid., p.26) les élèves dans les associations et pour qu'ainsi leur fonctionnement soit optimal, pour reprendre les trois piliers du *logos* gestionnaire chez Boussard (Ibid.).

Leur fonction institutionnelle dans l'implantation de cette modalité de recrutement est un apprentissage utile à leur fonction managériale, si on reprend l'analyse de Boussard sur les managers comme acteurs professionnels de la gestion et de sa mise en œuvre (2008, p.14) : celui d'assurer le fonctionnement de l'organisation, associative ici, par la mise en légitimité et en sens d'un outil gestionnaire dans le but que le corps d'encadrement l'intègre, accepte de s'y plier et, plus tard, le mette en œuvre. Parce que les étudiantes et étudiants ne font pas seulement l'implanter mais bien aussi le défendre et soutenir sa légitimité, ils et elles se posent alors tels des « légitimateurs de la gestion » (Ibid., p.153). Ils et elles participent, par le discours, à la construction symbolique de la gestion, à la production de la croyance de la perspicacité et la validité de ce dispositif de recrutement dans le champ associatif, et empêchent sa remise en cause. De fait, « ce discours, comme dans la perspective dégagée par Berger et Luckmann (2012[1966]), peut être qualifié de processus de légitimation. Il produit un ensemble de significations partagées qui construit un type de réalité, une interprétation possible des situations. Il donne à « la » réalité ainsi construite un caractère évident et une certaine validité » (Boussard, Op.cit., p.112).

Ainsi, les élèves en tant qu'acteurs des associations agissent sur l'organisation associative en produisant un discours sur le dispositif de recrutement accompagné d'une mise en pratique commune de celui-ci, et renforcent par-là la « forme sociale » gestionnaire. D'une part, elles et ils participent activement au processus de l'incorporation d'une modalité gestionnaire par le jeu chez les nouveaux camarades ; cette mission renvoie donc à un travail éducatif *sur* l'humain, ici, les camarades. D'autre part, le récit de l'usage social de cet outil gestionnaire partagé et légitime est aussi une manière de faire une « démonstration sociale » (Ibid., p.210) auprès de moi, interlocuteur extérieure, et des nouveaux entrants, de leur « comportement cérémoniel » (Ibid.), c'est-à-dire d'une correspondance entre l'élève actif en associations qu'elles et ils incarnent actuellement et le futur manager qu'elles et ils sont appelés à devenir. En outre, en soutenant une vision naturalisante des compétences engagées dans l'espace associatif, ces jeunes participent à la production d'un discours essentialisant évoquée par les cadres sur la fonction même de management (Cousin, 2008, Op.cit., p.143). Cette mission donne ainsi à voir le travail éducatif *de* l'humain et favorise leur propre développement dans une visée managériale.

2.2 Rappeler les normes du jeu associatif

Le temps associatif est celui de la perpétuation de l'institué, ce que le langage indigène désigne comme la « *culture d'école* ». Celle culture peut être définie comme un système culturel propre

au groupe social intra-associatif, qui se compose d'une part des produits de l'activité humaine en son sein, les biens et services proposés par les élèves en associations et les normes associées à sa production, et d'autre part du vocabulaire de la communauté, des activités traditionnelles, et des « mythes »⁴⁷⁵. Les bénévoles associatifs participent à son renforcement. Plus précisément, lorsqu'ils sont pris par leurs fonctions associatives tels des professionnels du jeu, ils promeuvent les normes sociales qui renvoient aux règles du jeu qui régissent l'espace associatif pour les nouveaux entrants et que nous avons dépliées jusqu'ici (Chapitres 3 et 4). Pour les résumer, les plus explicites sont : le respect de la tradition et des règles ancestrales ; le rapport à la hiérarchie et ainsi l'obéissance absolue aux plus âgés sur le campus, ce qui signifie aussi qu'il faut accepter, ensuite, d'être du côté des « puissants » qui inventent de jeux et épreuves du même type, l'année suivante ; le rapport à l'activité (faire et faire n'importe quoi, « à fond ») ; l'amour de la compétition et des rapports de rivalité-alliance ; la naturalisation du stress ; l'ivresse comme mode de vie, dans un « entre soi » autorégulé et idéalisé. Elles sont rappelées année après année comme gage de différenciation de ces élèves par rapport à l'univers hors des murs des établissements. En creux et en silence, s'affirment également des règles tout aussi importantes : la disqualification de la culture, de la science et de l'Académie en général, et le partage sensible d'une évidence, rappelée sans discontinuité depuis la classe préparatoire par les institutions – celle de faire partie de l'élite.

Prenons un exemple. Marc, fils d'ingénieurs et issu d'une classe préparatoire économique parisienne, intégré à l'univers associatif par le BDE de son école, relate la transformation du week-end d'intégration en « SMAQ » à l'ESCP, impulsé par les élèves de son collectif il y a quelques années. En plus de permettre à l'école de se différencier par cette expérience traditionnelle pourtant standardisée dans tous les établissements, le nom humoristique et le format de « Séminaire » auquel renvoie le « S » du slogan suggère le caractère plaisant et sérieux de ce temps d'intégration, venant contrer la gravité des débordements précédents qui auraient amené l'école, d'après lui, à supprimer cet évènement :

« À l'ESCP ils ont fait un grand nettoyage sur l'alcool, avant il y avait des associations qui posaient des problèmes, donc le WEI a été enlevé et ils l'ont transformé en SMAQ, ça veut dire qu'il y a moins d'alcool, et puis il y a l'administration qui est là pendant le voyage, et le BDE est hyper responsabilité donc c'est pas pareil ».

Dans ce cas de figure, la norme des excès est modérée, adaptée à la situation mais les finalités du jeu restent les mêmes. Le plaisir dans la compétition, la performance ainsi que l'adhésion au groupe et à la posture de « joueur » sont au rendez-vous :

« On nous poussait à faire [le SMAQ] en nous mentant à moitié, en nous faisant croire que c'était obligatoire. En fait, comme il y a l'administration, et que ça s'appelle un séminaire, il y a eu une journée où on était par équipe, il fallait construire des radeaux pour avoir un prix (...) Et il y avait l'administration qui nous notait ».

Les variations des « performances agonistiques », pour reprendre la notion de Lelay (2022, p.70) ont une fonction socialisatrice, une fonction de « défoulement pour relâcher l'excitation

⁴⁷⁵ Le second pan de la culture est véhiculé lorsqu'ils et elles se positionnent en « anciens », ce que nous allons détailler ci-après dans le C).

sexuelle », si on suit l'analyse de la psychodynamique du travail (Ibid., p.68) ainsi que pour se décharger de l'angoisse propre à la situation de ces étudiantes et étudiants sans projet professionnel précis. Elles s'inscrivent dans une forme d'activisme exploré précédemment (Chapitre 4). Mais, de la place des bénévoles, elles ont aussi une fonction de vérification de la capacité des élèves à traverser, en quelque sorte, le miroir. Le fait même de devoir passer par des étapes qui mettent en rivalité dans la performance les étudiantes et étudiants pour être élu ou nommé, le rôle central des jeux de séduction avec les « *anciens* », les jeux d'alcool, l'hyperaction, la performance dans les « rallyes » sont autant de comportements rappelés par les bénévoles actifs pour s'assurer que les nouveaux sont capables de devenir « *anciens* » et bientôt diplômés de ces grandes écoles de management. On peut voir ce rappel des normes et cet encadrement de l'activité par les « *anciens* » comme une voie, à la manière des égoutiers de Paris (Jeanjean⁴⁷⁶ cité par Le Lay, Ibid.), de s'assurer que « les nouveaux tiennent le choc », au contact ici de l'hyperaction, de la soumission, des violences, tout en gardant le sourire, « l'étiquette » adossée aux dispositions en cours d'acquisition. Les élèves en mandat sont donc garants de la démonstration par les nouveaux de leur capacité à acquérir et à accepter plus profondément cette disposition de « joueur » professionnel, institutionnalisée comme nécessaire pour faire carrière associative avant de devenir manager.

2.3 Organiser le « rêve » associatif pour les élèves-clients et consommateurs actifs

En plus de stimuler l'entrée dans le jeu et de rappeler ses règles aux nouveaux entrants, les bénévoles organisent et animent le « rêve » associatif, pour reprendre les termes indigènes. Avec la crise sanitaire, la peur de Julie de perdre son temps dans son investissement associatif (précédemment, dans le I., 1.2.1) peut se comprendre autrement : pas d'évènement donc pas de « *ligne sur le CV* » à pouvoir mettre en scène lors d'entretiens futurs, mais aussi pas de service réel à proposer aux nouvelles et nouveaux élèves qui sont de fait, dans les associations, les principaux joueurs. Ainsi, pour que les camarades prennent conscience que « *ça vaut le coût* », il faut leur « *vendre du rêve* », en somme, stimuler la construction collective d'une idéalité dans cet espace associatif (Chapitre 4) à travers la mise en place d'un cadre ludique vécu comme idyllique, comme le relate Félix, au moment de la passation de son poste de président d'un BDS, qui en a fait une expérience avortée à cause des conséquences sociales de la crise sanitaire, et qui souhaite pourtant passer ses « rêves » aux nouveaux entrants : « *il fallait trouver des successeurs, qui soit une équipe formée, qui a des projets et qui veut, a envie de récupérer nos projets et de vivre nos rêves à notre place* ».

D'après notre enquête, les étudiantes et étudiants déploient diverses stratégies actives d'encadrement de ce rêve associatif, qui participent ainsi à compléter les fables explorées précédemment (Chapitre 4) et maintenir ces constructions imaginées.

D'abord, en rendant le cadre exceptionnel. Rappelons-nous du récit de Nolwenn (NEOMA BS) sur le WEI vécu comme un « *autre monde* » dans un « *camping cinq étoiles* » avec « *un budget de dingue* » permettant l'accès illimité aux piscines, jeux, fêtes, repas, et, pour couronner le

⁴⁷⁶ Voir : Jeanjean, A., (1998). *Basses œuvres. Ethnologie d'un réseau technique urbain : les égouts de Montpellier*. Thèse de doctorat en ethnologie, Université Paris V, Français.

tout, un concert d'un artiste connu pour la promotion arrivante : « *c'était fou !* », conclut-elle (Chapitre 3). Robin aussi, à l'autre bout de la France (TBS), use du registre sensationnel lorsqu'il décrit cet événement. Il rappelle que des vidéos publicitaires nommées « *teaser* », parce qu'elles retracent en images des « WEI » précédents tout en laissant une part énigmatique qui ne sera dévoilée que si l'étudiant en fait l'expérience, sont créés et proposées par les bénévoles sur les sites de leurs associations :

« Tu arrives au moment de l'écrit, tu révises, tu révises, tu révises, et puis tu arrives au moment du choix de l'école, et là tu vois les teasers du BDE : tout le monde en maillot de bains, qui fait la fête, dans des événements sportifs, des événements culturels incroyables. Bon, on te dit quand même [il prend une voix sérieuse] "il y a le campus hein, il y a des salles de classe" (rires), mais le reste c'est le Club Med à Marrakech quoi ! ça met des étoiles dans les yeux, quelle que soit l'école ».

Ce sont aux bénévoles de mettre ces « *étoiles dans les yeux* » aux élèves entrants, par la communication de leur événement, comme le rappelle Robin et de nombreuses vidéos en ligne publiques sur les sites des écoles⁴⁷⁷, mais aussi par leurs actions quotidiennes dans l'espace associatif.

De fait, l'encadrement passe aussi par la mise en action des étudiantes et étudiants. Comme nous l'avons explicité, l'activité associative est caractérisée par une hyperaction qui prend la forme parfois d'un activisme effréné. Ainsi, la position des élèves comme consommateurs, dans l'espace associatif, n'est pas simplement d'user, d'absorber les éléments constructifs de la « vie étudiante », tel un « *spectateur* » se laissant imprégner, mais bien de vivre l'expérience, c'est-à-dire d'être un individu actif dans ce processus expérientiel ; en somme, de se donner l'illusion d'en avoir le contrôle, tout en se laissant prendre, par le fait même d'être actif plutôt que réflexif, dans le processus de socialisation à l'œuvre. Fabien, ex CPGE EC, fils de vignerons et engagé surtout de manière festive et divertissante dans les associations, souligne bien le besoin de maintien de l'attention des élèves, orientée vers l'action, à travers son récit sur le raté du BDA de son école lors du confinement qui tentait pourtant de maintenir des événements attractifs pour la promotion :

« À distance, les gens n'avaient pas envie de s'investir dans les choses dont ils étaient spectateurs en fait. Quand on reçoit le contenu de l'asso cinéma qui fait un truc sur une review de film, comme le BDA le faisait, c'est un truc que les gens ont à consommer, ils en sont consommateurs, mais ils sont pas dans l'action. Voilà, c'est de la com' spectatrice et non active. Et donc les gens réclamaient en fait de l'action et pas de la contemplation ».

Par ailleurs, la théâtralisation des événements associatifs maintient le cadre fictif. Ce mécanisme a été mis en exergue par la crise de la Covid-19, et spécifiquement à travers le récit de Prune et Arsène, tous deux issus de CPGE EC, l'une de Versailles, l'autre de Bretagne, qui se sont retrouvés autour de leur « *forte implication* » dans le même Bureau associatif. La

⁴⁷⁷ Voir par exemple la vidéo du « WEI » de l'ESSEC pour l'année 2022 <https://www.youtube.com/watch?v=FQXRdKmBUWQ> ou celle de TBS : <https://www.youtube.com/watch?v=8CILW8ZpCWU>. Vidéos consultées le 17/08/2023.

perturbation des normes sociales, et donc des jeux associatifs, a mené les élèves en mandat à se mettre au travail pour rebondir efficacement face à la situation. Le but était de ne pas déranger le jeu, cela se traduisant par une mise en scène emphatique des rituels associatifs – étapes de recrutement, campagnes et événements quotidiennement proposés – pour ainsi continuer à soutenir la puissance d’action produite par le ludique sur les étudiants, même à distance.

Prenons l’exemple des élections finales des campagnes des listes. Elles sont normalement amorcées par un débat entre présidents de listes rivales avant que les élèves ne puissent voter. Les deux responsables de Bureau font tout pour que, même ébranlée, la dramatisation des campagnes soit maintenue : face aux perturbations, elle et il décident d’organiser un *live* des votes durant lequel le « *suspens* » est à son comble, notamment à travers la projection, sur les écrans de tout étudiant connecté, de vidéos « *rétrospectives des deux listes* » qui ont pour visée volontaire de « *créer des émotions et du stress* » tout en rappelant « *la force du collectif* ». Ce dispositif reprend de nouveau un des rouages des émissions de télé-réalité citées précédemment⁴⁷⁸ et par lesquelles des individus se retrouvent isolés et filmés au quotidien dans une même maison : celui de l’élection en fin de semaine, d’un membre exclu de la « maison », face à un autre, lui-même sauvé par le public votant.

Sur notre terrain, ce dispositif n’est pas spécifique à un seul établissement. D’une manière similaire, Alix, dans une autre école, appartenant à une liste non encore élue, relate :

« Nous on était une trentaine dans un appartement derrière un ordinateur devant le live, et c’était chouette on était tous là avec nos tee-shirts de la liste, et avec le cœur qui battait face à cette vidéo. Et la vidéo c’était un jeu de 20 minutes avec un personnage bleu, un personnage rouge et un personnage blanc, c’était les couleurs de nos listes, et ils s’affrontaient. Et parfois il y en avait un qui gagnait, puis en fait non, puis en fait oui, et il y avait un compte à rebours, à l’endroit puis à l’envers, et tout ça juste pour mettre du suspens ».

Notons par cette anecdote que l’on voit bien comment la mise en scène en vidéo des élèves dans laquelle les résultats sont incertains au point que des variations d’aboutissement soient proposées – gagner, perdre –, vient troubler le vrai du faux, et inscrit pleinement le moment dans le jeu associatif.

Dans une autre mesure, Prune et Arsène, organisateurs, transmetteurs du jeu, de ses règles et du dévouement qu’il demande, adaptent leur façade sur le campus, confrontés au processus de recrutement mis en danger.

Prune : « Disons que la responsabilité est plus grande cette année, parce que les déclics que les nouveaux devraient avoir naturellement, on doit leur inculquer. En fait, par rapport à nos 2A avec nous, on est plus proches d’eux parce qu’on a envie de leur montrer à quel point c’est formidable, en leur montrant des rétrospectives, des vidéos, des photos, en leur montrant à quel point c’est bien ici. Et du coup on est plus proches d’eux. En fait comme c’est nous qui organisons les événements, c’est nous qui gérons les 1A, c’est nous qui gérons les débordements, euh, et donc on a une distance à avoir.

⁴⁷⁸ Loft Story, Secret Story ou Star Academy. Voir l’encadré d’observation du Chapitre 3 sur les espaces associatifs p.224-225 et la NBP.334 associée.

Et l'année dernière, il y avait quand même une distance avec les 2A ; et nous cette année je crois qu'on a essayé d'être plus gentils pour leur montrer que ce n'est pas parce qu'on a beaucoup de bâtons dans les roues, ce qu'ils vivent ce n'est pas rien du tout. »

Arsène : *« Ce qui est plus compliqué en fait, c'est comme on n'a pas nos gros évènements du début d'année qui s'organisent autour du sport, par exemple le derby, c'est vrai que c'est compliqué pour la promotion de comprendre ce qu'est le BDS. Donc finalement on a décidé d'être plus proche de la promotion, d'essayer de faire plus de choses peut-être en plus petits comités vu la situation mais finalement d'être plus actifs, plus proches d'eux pour leur faire comprendre que cette année elle est peut-être difficile, mais les valeurs et ce qu'on veut transmettre sont toujours là. »*

Prune entame son explication en précisant comment le processus d'enrôlement des nouveaux entrants qui, en temps normal de vie sur le campus, apparaît naturel grâce aux multiples dispositifs aménageant l'espace associatif que nous avons exploré (insularité, hyperaction, compétition et solidarité), doit être solidifié en temps de crise – *« les déclics que les nouveaux devraient avoir naturellement, on doit leur inculquer »* –, tandis qu'Arsène nous éclaire sur le caractère naturalisé et social de ce mécanisme en précisant que les *« gros évènements »* comme le *« derby »* qui permet normalement aux novices d'explorer les formes de jeu dans le divertissement et l'esprit collectif, n'ont pas pu avoir lieu. Dans cette perspective, étant donné que ces étudiantes et étudiants sont garants du déroulement du recrutement de leurs prochains, elle et il restructurent alors leur rôle – s'y *« distancient »* (Goffman, 2002) en quelque sorte – dans une forme de démasquement de soi pour, paradoxalement, mieux répondre aux besoins de leur fonction qui est de pérenniser la tradition. De fait, Prune raconte être, avec ses camarades, *« plus proche d'eux (...) plus gentil[le] »* et Arsène va dans le même sens pour soutenir l'institué en créant une proximité avec les premières années. Cette restructuration du rôle s'accompagne d'une mise en scène de la vie associative d'autant plus emphatique – *« on a envie de leur montrer à quel point c'est formidable, en leur montrant des rétrospectives, des vidéos, des photos, en leur montrant à quel point c'est bien ici »* – et d'une exagération de l'exceptionnalité autant que de la fécondité de leur propre expérience associative sur le campus. L'objectif de ces efforts de leur part est de réveiller le désir des nouveaux d'en faire de même, en leur montrant que *« ce qu'ils vivent ce n'est pas rien du tout »* et ainsi de leur prouver que les rites à subir valent le coût. Ce *« fait paradoxal »* avec son propre rôle, pour reprendre la terminologie goffmanienne, prend chair ici. Dans sa théorisation du monde social, l'auteur rappelle que *« certaines manœuvres d'intégration dans le système d'activité exigent des individus qui les exécutent qu'ils n'embrassent pas pleinement leur soi situé »* (Ibid., p.83), dans les moments spécifiques où le rôle qui découle du statut – ce qui est prescrit comme rôle – et la confrontation du rôle au réel – l'intégration dans un système d'activité – engage à prendre de la distance au vu des besoins de la réalité.

Enfin, les activités proposées aux camarades en-dehors du processus de sélection sont adaptées au *« distanciel »*. Bien que stoppés dans leur activité de transmission et d'organisation en physique, les élèves ont transformé des évènements habituellement *« en présentiel »* pour conserver la dynamique associative hyperactive chez les nouveaux élèves, même coincés chez

eux, et continuer à « *renforcer la cohésion* » par le maintien d'une vie collective accessible à la promotion. C'est ce que relatent ces deux mêmes élèves, concernant la vie sportive :

« *Nous la solution quand tout s'est stoppé, ça a été de transformer tout ce qu'on avait organisé en virtuel. Donc on a engagé un coach sportif pour les entraînements de cross training par zoom par semaine (...) Ça a bien marché en novembre, bon là ça s'est affaissé, mais ça a bien marché en novembre. Et au niveau des évènements, on a fait plein d'évènements challenge pour donner aux personnes l'envie de se bouger, on faisait des live sur Instagram, on faisait gagner des vélos, on cherchait à donner envie aux étudiants de faire du sport, de se bouger, même s'ils étaient confinés en fait* ».

De manière générale, l'animation de la vie associative passe par la production de nouveautés dans le jeu, de forme plus que de fond : les bénévoles associatifs trouvent de nombreuses versions du jeu qui attisent le désir de s'activer chez les étudiantes et étudiants tout en perpétuant les règles du jeu social et son cadre structurant la socialisation. Ils sont ainsi volontaires pour être du côté des subordonnants qui inventent des variations infinies d'épreuves autour de cette nécessité de « jouer le jeu », même quand le jeu est contraint par des règles institutionnelles ou des rappels à l'ordre du monde extérieur telle que la situation de confinement. Finalement, la promotion entrante, présentée dans les deux Chapitres précédents comme un groupe de dominés et soumis aux « *anciens* » imposant les normes associatives, apparaît alors comme un groupe de clients de ces « *anciens* » et futurs managers, de consommateurs des produits. Ceux-là formulent des potentielles critiques sur les dispositifs que les « *anciens* » manipulent et qui leur sont fournis à travers l'institution scolaire. Les rapports de domination ne sont ainsi pas figés sur le campus, mais circulent des « *anciens* » aux « *nouveaux* », leur apprenant alors autant à être soumis qu'à se soumettre, comme c'est le cas ici. Par cette dimension de leur activité, ils et elles se disposent finalement à être des salariés dominants et dominés (Flocco, 2015).

2.4 Réguler le cadre associatif : contrôler les interruptions, étouffer les débordements, instrumentaliser la joie

Au travail d'animation des évènements conviviaux et festifs et de perpétuation des règles associatives, s'ajoute celui du contrôle des activités et des interactions en son sein et, donc, de la régulation du cadre ludique. Tels les managers anglais en web design décrits par S. Warrens et S. Fineman⁴⁷⁹ mobilisés par Lelay, les bénévoles associatifs, par leur gestion disciplinaire des nouveaux, dessinent « les frontières du *fun* acceptable » (Lelay, Op.cit., p.39).

Nous avons noté que les associations, et officiellement le BDE, participaient à limiter les « *débordements* », notion indigène que nous avons d'abord associée au bizutage, c'est-à-dire toute interaction étudiante « *extrême* » virant en une forme de violence corporelle – blessure physique suite à un abus d'alcool ou de substance illicite, atteinte à l'intégrité physique ou sexuelle par contrainte directe d'autres élèves – ou en une violence sociale – par exemple le

⁴⁷⁹ Voir : Warren, S., Fineman, S. (2007). "Don't get me wrong, it's fun here, but..." Ambivalence and paradox in a "fun" work environment. Dans Westwood, R., Thodes, C., dir. *Humour. Work and organization*. New York: Routledge, p.92-112.

scandale de la classification des étudiantes sur le plan sexuel, remonté de plusieurs écoles en 2017⁴⁸⁰ – et qui pourrait « déborder » du cadre, celui des événements, en interne, et en externe, en sortant de l'enceinte de l'école.

Mais écoutons Clémence anciennement en CPGE EC et tout juste diplômée d'EM Lyon, étudiante en colère et ayant mis en lumière, par son récit, les violences associatives (voir Chapitre 3) :

« L'école de commerce c'est un peu comme l'entreprise, c'est des trucs où on rejette complètement l'expression personnelle et l'expression de ses sentiments, tu vois ? Par exemple, quand tu es trop expressif en soirée, ce que je suis moi, et bah t'es un peu vue comme quelqu'un de bizarre ».

Les « débordements », lorsqu'ils sont analysés dans le cadre du jeu associatif, doivent se comprendre plus largement comme toute expression de soi verbale (prise de parole) ou non verbale (émotion exprimée, le corps qui lâche, la souffrance physique) qui viendrait faire irruption et empêcher de continuer à jouer. Les élèves travaillant en association participent alors à éviter les « interruptions momentanées » qui pourraient distraire et empêcher que les rôles soient maintenus (Goffman, 1991[1974]), Op.cit., p.204-205) : les leurs, en tant que régulateurs respectés, et ceux des nouveaux, en tant qu'acteurs d'une soumission traditionnelle à des rites institués. Dans cette perspective, les comportements proscrits dans l'espace associatif sont autant des violences « dérapantes », non maîtrisées, que des sentiments – colère, tristesse, rejet – exprimés en public, comme le relate Clémence et qui viendraient créer du malaise dans le jeu – du « bizarre ». De fait, ces deux comportements, bien qu'ils n'aient pas le même poids dans l'interaction, viennent perturber l'« effet de réalité », pour emprunter la formule de Hamayon (Op.cit., p.126), propre au jeu, puisqu'ils débordent du cadre dont l'invisibilisation et les frontières doivent être soutenues et maintenues par les bénévoles.

Reprenons l'exclusion de Benoit du cadre associatif après avoir été victime des règles du jeu violentes des listes dont il n'avait pas pris la mesure. Nous avons conclu que cet ancien élève de classe préparatoire EC, fils d'un chef d'entreprise et d'une enseignante, ayant contracté un prêt pour ses études, s'engageait finalement dans l'espace associatif sur un mode moins intense que prévu, en rejoignant le BDS en tant que « coach sportif », en faisant la fête – et en buvant excessivement – tout en participant ponctuellement à la vie du groupe. Nous avons vu que sa modalité d'investissement associatif était une manière de rester dans l'action pour éviter de se confronter à l'angoisse d'une vie professionnelle déjà qualifiée de « désastreuse ».

Cette défense, qui s'inscrit dans le cadre même du jeu associatif puisqu'elle est en accord avec la norme sociale de l'hyperaction comme mode d'hygiène de vie dans les associations, est compatible avec une seconde norme, en creux : celle d'un devoir de joie et jouissance que les bénévoles véhiculent, en instrumentalisant l'énergie et l'excitation de leurs camarades, et en empêchant l'expression des émotions, comme la colère, la honte et le désenchantement ressenties par Benoit.

⁴⁸⁰ https://www.lexpress.fr/actualite/societe/grandes-ecoles-le-harcelement-des-qui-baise-qui_1954930.html
Consulté le 09/08/2023.

La plainte de Benoit, associée à son sentiment d'exclusion humiliante, ou la colère de Clémence face à des comportements absurdes et abrutissants ne trouve de fait aucune « fonction contenante » (Farsaliotis et Stylianidis, 2019) dans l'espace associatif par l'action des élèves « en mandat ». Dans cette perspective, on retrouve chez les bénévoles la logique des organisateurs des jeux en Sibérie, décrits par Hamayon, par lesquels le rire est « instrumentalisé » puisqu'« exhiber sa joie est un devoir aussi impérieux qu'y participer » (Op.cit., p.201). Ici, c'est surtout la joie et le plaisir associé aux jeux qui ne doivent pas être entachés par l'expression d'un ennui, d'un rejet, voire d'une souffrance.

Ainsi, le cadre ludique est loin d'être celui « d'un espace de parole mais aussi en parole » comme l'analyse Savignac dans les jeux de rôle où de simulation en entreprise – le jeu permettrait dans ce cas de figure une verbalisation du « qui est qui, du qui fait quoi, du comment faire, du pourquoi avoir fait, du but du jeu et de ses règles » (Ibid., p.145). C'est plutôt un espace où l'histoire se répète, les mythes se perpétuent, et les règles apparaissent à travers des devoirs et interdits formels ainsi que des droits moins explicites. L'expression verbale comme celle des actions est cadrée autour de ce qui est valide, en somme. Le jeu n'est ainsi pas le lieu d'un « pouvoir dire » (Ibid., p.145), son mode de communication est normé puisque le langage est limité – rappelons que les nouveaux entrants posent toujours les mêmes questions aux « 2A » pour « *giguer* » et se positionner dans les associations, par exemple –, et les émotions ou réactions hors du champ de celles permises sont canalisées par les questionnaires du jeu – Clémence comme Benoit nous montrent que l'expression d'un ressenti révélant un désaccord avec les règles du jeu est prohibée.

Dans cette perspective, comme nous l'avons vu, le cadre du jeu n'élimine pas les violences mais les dissipe, par un effet illusoire. Et cette manipulation de la parole et des actions par les jeunes en mandat participe à nourrir le malaise des autres. Les bénévoles incitent les nouveaux à faire un travail émotionnel qui s'apparente, d'après Soares, à un « jeu superficiel (*surface acting*) » plutôt qu'un « jeu en profondeur (*deep acting*) » étant donné que l'objet même de la mise en scène de soi est de feindre des émotions non ressenties, et de cacher celles qui traversent effectivement (Soares, 2003, p.11).

Par ailleurs, les élèves en fonction associatives contrôlent doublement les excès : elles et ils surveillent qu'ils sont bien pratiqués lorsqu'ils s'inscrivent dans les règles de l'art associatif auxquelles les étudiantes et étudiants sont invités à se plier, et elles et ils limitent leurs frontières – étant donné qu'ils doivent être pratiqués de manière normée et maîtrisée (voir Chapitre 3). En ce sens, plus que surveiller et punir, pour reprendre la catégorisation foucauldienne (1994[1977], Op.cit.), ce serait surveiller pour couronner ou corriger. Cette double fonction apparaît d'ailleurs à travers certains outils propres à cet espace : dans chaque école existe une association dite de « vidéos » qui filme les événements et qui est dans une logique de prédation qui s'exerce sur tous les élèves aux comportements jugés comme excessifs. J'ai pu observer que les étudiantes et étudiants affichaient publiquement sur le campus ces excès, par des photos ou vidéos en ligne partagées sur les groupes privés intra-écoles, et s'en moquaient dans les couloirs tout en admirant les exploits retracés par celles-là et soutenus par les récits des témoins. Pour autant Sarah du BDE, d'une autre école, qui revient sur l'existence d'un site internet intra-associatif, le « *Year Book* », sur lequel les élèves peuvent « *poster des potins anonymes* », en tant que

membre active associative, se sent aussi garante de trier les commentaires pas toujours « *très marrants* » car trop dégradants comme ceux, par exemple, visant une « *filles* » :

« En tant que membre du bureau, tu supprimes les messages qui sont vraiment très dégueulasses, encore faut-il les supprimer à temps... car malheureusement l'école nous l'a supprimé parce qu'il y a une fille qui l'a vraiment mal pris, qui s'est sentie blessée, ce que je peux comprendre, et elle est allée le dire en haut ».

Cette mission, qui peut être comprise comme une manière, pour Sarah, de résister dans l'ombre à l'asymétrie des rapports sociaux entre hommes et femmes dans le cadre associatif, montre surtout qu'un travail de régulation des rapports sociaux est à l'œuvre, pour effacer les traces conflictuelles qui viendraient déranger la vie associative.

Cette mission de contenance est aussi à visée institutionnelle : l'objectif est de pouvoir continuer à parer de vertu son établissement sans qu'il soit entaché d'histoires dramatiques. En ce sens, la gestion des débordements, violence excessive ou expression émotive, n'a pas tant pour but de sécuriser les camarades ou d'encadrer les pratiques associatives, que de protéger son institution et ses rouages. Louis, ex-CPGE EC, intégré dans quatre associations, ayant choisi un parcours en alternance en partie pour ne pas avoir à sa charge une année de sa scolarité, nous donne à entendre le raisonnement de manière plus directe, de sa place d'engagé dans cette mission :

« Et un soir il y a eu un débordement...en fait il y a un vice-président qui s'est littéralement bourré la gueule lors d'un concert, qui s'est mis très mal, et il y a eu, enfin il y a eu des agressions physiques dans un immeuble, il a enfoncé la porte dans un immeuble, ça s'est très mal passé mais je n'irai pas plus loin sur les détails (...) Et moi l'objectif le plus important, c'était...enfin c'était que, un, on fasse sortir le mec proprement du BDA, de deux, s'assurer que lui aille bien et ait le moins de problèmes sur la promotion, sur l'image ... ».

Par cette dernière mission de l'organisation du cadre associatif, les bénévoles nourrissent l'effet de réalité que permet le jeu, pour ne pas salir le « *rêve* » (Félix, CPGE EC, 3^{ème} année, à NEOMA BS), et, en même temps, véhiculent le devoir de joie et jouissance propre à l'espace associatif pour soutenir la construction des règles du jeu et des « *joueurs* ». Cela permet deux choses : de maintenir *l'illusio* en cours et d'empêcher ainsi le malaise de prendre voix. Ainsi, les étudiantes et étudiants, par leur mission de manipulation du cadre, soutiennent la production de représentations idéalisées du groupe associatif et donc de la construction de sa grandeur. Par ailleurs, les violences sociales, physiques, psychiques, genrées, inégalitaires existantes sont d'autant plus étouffées que ces bénévoles participent à canaliser certaines émotions ou réactions négatives qui viendraient assombrir le cadre ludique, la façade groupale et potentiellement celle institutionnelle.

Cette activité se double d'un renforcement de la charge affective incorporée à la vie associative par leurs camarades, et ainsi, de manière dissimulée, au processus de socialisation en cours. Rappelons que d'après Luckmann et Berger, il existe une difficulté dans le processus même de la socialisation secondaire : elle doit « *traiter avec un soi déjà formé* » (2012[1966], p.228). En effet, toute personne est socialisée de manière primaire et arrive ainsi avec un héritage social qui peut être en tension, en désaccord avec le contenu d'un sous-monde de la socialisation

secondaire. D'après eux, il existe des techniques appliquées dans l'apprentissage qui ont pour objectif d'intensifier la charge affective de la socialisation et ainsi de diminuer la « vulnérabilité » de la socialisation secondaire concernée. Ce type de « techniques d'apprentissage » serait théoriquement mise en place « lorsque l'immersion et l'engagement sont institutionnellement définis comme nécessaires » pour renforcer le possible enracinement de cette socialisation. Un élément de circonstance qui peut provoquer ce besoin d'intensification serait la compétition (Ibid., p.234-235). Ici, les élèves en fonction associative, par l'organisation du dispositif de recrutement, par les techniques de maintien de l'ordre (rappel des normes, empêchement d'interruption du jeu) soutiennent le caractère immersif, intense et concurrentiel des jeux associatifs, et ainsi, la socialisation à laquelle les étudiantes et étudiants sont soumis.

3. Devenir un « ancien », se perfectionner dans le « Je(u) »

Les bénévoles « en mandat », en plus de prendre fonction dans leur(s) association(s), peuvent tenir un rôle d'« ancien ». Comme nous l'avons vu (Chapitres 3 & 4), il permet aux actifs en association(s) d'être garants du maintien des traditions, d'une place instituée supérieure, qui justifie leur pouvoir et, par-là, légitime leur autorité dans le rappel des règles et dans l'incitation à jouer. Prendre part de manière active dans cette mission traditionnelle d'ancien n'est ni obligatoire ni officielle pour les bénévoles : elle n'est pas inscrite dans le statut de leur association, son contenu ne fait pas partie de la transmission faite lors de la passation des fonctions d'un mandat au suivant, et elle se construit surtout à travers le regard des camarades plus jeunes. Sa qualification repose ainsi sur le degré d'engagement reconnu dans l'espace associatif et le niveau de responsabilisation pris et affiché dans la mise en œuvre des traditions.

Pour autant, la majorité des étudiantes et étudiants rencontrés et engagés associativement « se prennent au jeu », pour reprendre leur formule. Elles et ils voient dans la soumission à cette dénomination une certaine logique puisqu'elle légitime leur droit à reproduire aussi bien ce qu'elles et ils ont subi que ce dont elles et ils bénéficient. Par ailleurs, elle participe à la solidification de leur grandeur personnelle sur le campus, au croisement du monde de l'opinion et du monde domestique, en cours de construction depuis leur entrée dans les associations, qui soutient celle de leur institution.

3.1 « Tenir son rôle » d'ancien : du « Je » au « Jeu », la maîtrise du charisme

Le statut d'« anciens » permet aux élèves qualifiés de ce titre d'être perçus comme des figures respectables et référentes sur le campus par les nouveaux. Dans cette perspective, les « anciens » ne sont pas invités à être respectés pour ce qu'ils *sont* en tant que sujets – en tant que « Je » – mais pour ce qu'ils *représentent* en tant que symboles de l'école, au regard de leurs fonctions prescrites, leur « rôle » – en fait, de leur « Jeu ».

D'une part, c'est à travers cette nomination que les jeunes sur le campus encadrent et perpétuent les étapes ritualisées et qu'elles et ils se posent en « connaisseurs » des modes d'action interne qu'elles et ils transmettent aux « novices », pour reprendre les catégories de Becker (Op.cit,

p.72-74) et comme nous l'avons exposé au Chapitre 3. D'autre part, l'âge *dans* l'école est l'un des critères soutenant les rapports sociaux entre étudiantes et étudiants, comme souligné dans notre Chapitre 4 : l'ancienneté institutionnelle, à laquelle s'adosse un niveau d'expérience, dote ainsi les « *anciens* » d'une autorité légitime. Avoir vécu l'expérience de la transgression, l'expérience collective de l'extraordinaire, l'expérimentation de la liberté – en somme, avoir passé les étapes de la carrière associative que les novices regardent avant « le passage à travers le miroir » –, les positionnent avantageusement dans le groupe.

Pour maintenir cet écart, au-delà de la force des traditions reconnues par les élèves, les « *anciens* » se doivent de jouer de leur « *aura* », c'est-à-dire de leur charisme. Cette manipulation de soi charismatique dans l'interaction ne se traduit plus par une séduction dans des actes et des paroles qui les représentent au présent, comme peuvent le faire les nouvelles et nouveaux élèves qui se mobilisent pour intégrer les associations, mais plutôt en l'imposition dans l'espace social d'un soi héroïsé. Il se traduit doublement : tester ses limites à la limite de ses fonctions, et se mettre en récit dans une histoire de groupe qui nourrit les mythes.

3.2 Tester les limites dans les jeux associatifs, jusqu'à la limite de ses fonctions

Les bénévoles en mandat continuent à tester les limites, mais dans le cadre de leurs fonctions. Bien qu'ils et elles organisent la vie associative, soient en fin de parcours et donnent à voir d'eux une image assagie, les « *anciens* » continuent à participer aux événements de manière divertissante – s'amuser étant l'une des règles du jeu et l'un des codes du privilège. Ces bénévoles, filles comme garçons, sont donc toujours dans une dynamique de jeu avec les règles. Mais à cette étape, elles et ils ne testent plus les limites explorées dans la première étape de la carrière associative (Chapitre 3), celles du corps – qui, par fatigue et excès, lâche, est accidenté, finit à l'hôpital – et celles de situations spécifiquement limites (Aubert, 2006), mais plutôt *la* limite de *leur* fonction.

Félix, ayant contracté un prêt à son nom qu'il remboursera sans l'aide de ses parents (assureur et vendeuse), issu d'une CPGE EC et actuellement président de son Bureau, précise que durant la « *période Covid* » :

« On a organisé des événements sportifs en plein air, avec les masques et tout. On a essayé de rester dans le cadre de la loi même si je pense qu'on a franchi la limite. Ce n'est pas forcément bien d'organiser des événements comme ça, mais c'était nécessaire tant que... voilà je crois qu'on n'a pas franchi la ligne rouge même si c'était officieux, car néanmoins on est en responsabilités. Et c'est ça qu'on apprend aussi. Parce que s'il y a un problème c'est moi, président, qui prendrait en fait. »

« *Franchir la ligne rouge* » n'est plus tant un jeu qu'un enjeu au vu de la responsabilité de ces étudiantes et étudiants. La peur de perdre la maîtrise n'est ainsi plus reliée à l'angoisse de ne pas plaire aux « *2A* » et celle de ne pas trouver place dans l'espace associatif, comme lors du processus de recrutement, mais doit se comprendre au vu de plusieurs éléments : leur statut devant la loi, ici pour Félix, celui de « *président* » d'une association loi 1901, l'image de soi produite dans l'espace institutionnel, mais aussi l'image produite sur l'institution de rattachement.

De fait, les élèves en fonctions associatives représentent une réussite intra-école. Elles et ils ont

été élus, sont populaires et apparaissent comme des « stars », comme le révèle Robin avec humour :

« Et les associations, mais quelque soit le domaine (...), c'est une visibilité de plus, et puis en plus tu as la petite veste qui va bien sur laquelle il y a écrit sur ton dos derrière le nom (...) on n'est pas loin de "Zach Efron dans High School musical"⁴⁸¹ » (rires) ».

Ces figures produisent du désir chez les nouveaux entrants : celui d'appartenir au groupe et de prendre leur place les années suivantes. Elles sont donc garantes de la perpétuation du système associatif par leur capacité à soutenir une certaine représentation de soi et par ce qu'ils et elles donnent à voir dans l'activité. Plus encore, ces jeunes sont sur la voie de devenir des *alumni*, figures de projection, pour les plus jeunes, qui symbolisent en aval, la réussite sociale et socio-économique, promise en amont. En ce sens, elles et ils se présentent aussi comme des acteurs produisant, auprès des autres, une confiance dans le parcours choisi.

Ainsi, la maîtrise de ses limites est liée directement à la peur d'entacher son image, celle produite auprès de ses pairs, mais aussi celle de son école. Dans ce cadre, les liens de confiance et de collaboration qui se sont établis avec les membres de la direction et administration par l'activité associative sont précieux, puisqu'ils soutiennent la coopération entre élèves et école. Lison, qui a rejoint NEOMA BS en ayant fait un emprunt après une licence professionnelle, actuellement responsable communication de son Bureau, alerte :

« Et on ne peut pas prendre le risque que ça déborde parce qu'on est aux responsabilités du BDS, on représente l'école, et globalement ils nous font confiance. Nous on est le bureau des sports de NEOMA Reims, c'est une marque aussi, et on n'a pas le droit de lui porter atteinte en faisant n'importe quoi parce qu'on n'est pas contents. »

Ainsi, les limites qui encadrent l'activité des étudiants associatifs maintenant « anciens » sont celles institutionnalisées par les normes associatives, mais plus encore, par la relation qui s'établit entre les élèves et leur école. La limite se manifeste dans le maintien de la valeur de son établissement. Si elles et ils salissent leur propre image, les étudiantes et étudiants mettent en péril l'une de leur mission : la perpétuation du système associatif, et le soutien de la grandeur de leur établissement, en étant des individus, en acte, produits de cette grandeur.

3.3 Produire des mythes : du « Jeu » au « Nous », nourrir l'histoire du groupe

Par ailleurs, c'est par une mise en récit de soi et du collectif qui traduit chez les « anciens » simultanément la connaissance de l'histoire du groupe social rejoint et leur part active dans son existence, qu'ils et elles séduisent, impressionnent et solidifient l'opinion des novices sur leur supériorité distinctive et leur réputation, tels de grands personnages, sur le campus.

En plus de manœuvrer de manière maîtrisée ce charisme incorporé, les « anciens » participent à entretenir le second pan de la culture « d'école », qu'ils ne prennent que peu en charge lorsqu'elles et ils agissent en tant qu'étudiantes et étudiants actifs en associations (A) et B)). Elle renvoie non plus aux normes et aux produits de l'activité, mais aux traditions, au vocabulaire associatif et aux mythes (Ardoine, 2013), qui participent à la construction de

⁴⁸¹ Zach Efron est un jeune acteur américain qui joue le personnage du sportif populaire dans un lycée fictif mis en récit dans la comédie musicale « High school musical » sponsorisée Disney.

l'histoire de la vie associative et nourrissent son « instance mythique » au sens d'Enriquez (2003). Eléonor nous raconte :

« Et puis il y a des mythes sur certaines associations, qui vont forcément être déformés au cours des années (...) Aujourd'hui, moi en tant que 2^e année, maintenant je dis aux 1^{res} années "eh bah il y a ça, il y a ça. Et vous savez telle association, il paraît qu'elle a fait ça, il y a quelques années etc.". Et finalement, on transmet, c'est sympa aussi hein, mais on transmet des histoires à raconter. J'en doute parfois un peu parce que je me dis que ça a été tellement colporté partout pendant des années. Parfois c'est pas très fiable (rires). »

La relation discursive qui s'établit entre novices et anciens, entre petits et grands, comme dans le monde domestique, concerne aussi la transmission (Boltanski et Thevenot, 1991, p.216), bien que les élèves ne soient pas totalement dupes et que le trouble soit maintenu dans la véracité des propos, comme le souligne Eléonor, ce qui rappelle de nouveau la posture socio-psychique de « joueur » adoptée dans l'espace associatif. Dans cette perspective, le « récit mythique vise à la fascination, à l'ensorcellement de ceux qui l'écoutent » (Enriquez, Op.cit., p.44) tout en laissant à présager de son caractère flou par le fait même qu'il se transmet oralement. Il est à la fois fantasmatique et cohésif (Ibid.). Et c'est ce que mettent en exergue Clothilde et Louis, élèves dans un même établissement à deux ans de différence, qui partagent le récit sur une association nommée « *Why not* » connue pour avoir pris place dans les festivités de manière illégale après sa défaite durant des élections associatives. La colère de ses membres les aurait poussés, d'après la rumeur qui circule et qui est transmise par les « *anciens* » de leur école, à faire subir des épreuves excessives à d'autres élèves, pour se venger de l'injustice de la victoire de la liste adverse :

« Il y avait une ancienne association qui s'appelait les Why not, qui ont perdu, et ils se considéraient tellement forts et ils trouvaient ça tellement injuste d'avoir perdu, qu'ils ont créé une association en elle-même, à but lucratif, officiellement, et officieusement, c'était une association qui faisait des soirées pour concurrencer le BDE, et pour prouver que c'était eux qui faisaient les meilleures soirées etc...

M : Et ils ont un an de plus que vous ?

C : *En fait il y a des rumeurs, et je ne sais pas qui compose cette asso ni quand ça s'est vraiment passé, mais en fait c'était une sorte d'asso qui faisait des gros gros événements avec pleins de monde. C'était hyper festif. Et eux ils faisaient pas mal de bizutage. Et à un moment ils ont bizuté un groupe d'élèves, ils ont fait un apéro, et après ils sont allés en boîte, et il y avait un mec qui était très bourré qui est reparti seul, et il s'est fait pousser dans la Seine par un SDF, et il en est mort. »*

Ce récit, comme tout mythe, bien que lugubre, est « créateur du lien social, fondé sur l'admiration, la sidération et l'amour » (Ibid.). Il renforce l'appartenance à la communauté en soudant les étudiantes et étudiants autour d'une histoire commune, qui crée de l'excitation et du malaise, tout en donnant une explication « hors du temps » et hors du monde social, ici à la mort d'un camarade durant les bizutages. Le mythe utilise de fait « une variété de signifiants qui ont pour but d'exprimer et de masquer, simultanément, les désirs et les angoisses » (Ibid., p.49) des membres du groupe. Louis nous éclaire sur ses fonctions :

« Alors c'est des mythes dans le sens où l'on a tendance à dramatiser autour de l'information en insistant que c'est l'excès, c'est la débandade, et les personnes qui ont travaillé sur ces projets-là, lorsqu'il y a eu des accidents, ça part de bonnes intentions, ça part de bons projets, et c'est vraiment chouette ! » Et d'ajouter : « Et en même temps ces mythes-là participent à leur visibilité (...) Après justement, c'est là aussi où la Why not, leur force de plus-value, c'est qu'ils étaient hors du contexte de l'administration de NEOMA, ils avaient moins de surveillance sur les élèves et les événements qu'ils organisaient, en fait ils avaient moins de restriction, et ils organisaient le même contrôle. Ce qui fait qu'ils faisaient des événements avec énormément de plus-value et ça marchait très bien. »

M : Et toi tu les as vécues ces soirées ?

L : Non, je les voyais de loin et l'année où j'étais là c'était la dernière année. »

Ici, les deux élèves reprennent un mythe de type héroïque, mettant en scène de fait des héros comme « êtres de l'excès » que représentent effectivement les « anciens » au quotidien, ou, ceux disparus, tels les fondateurs de l'association *Why Not*. Ce choix de faire circuler un mythe de ce type plutôt qu'un mythe de genèse, qui ferait référence à l'apparition d'un groupe et sa mise en légitimité (Ibid., p.52), est une stratégie des « anciens » : NEOMA BS est le résultat d'une fusion d'écoles, qui n'a d'existence que depuis dix ans, loin des écoles telles que l'ESCP ou l'ESSEC⁴⁸², dont l'histoire est hautement ancrée dans le champ de l'enseignement supérieur. Un mythe de genèse y serait donc plutôt inactif. Ici, le mythe héroïque est adapté aux enjeux institutionnels puisqu'il soutient manifestement la grandeur des « anciens » et de leur établissement de rattachement. La transmission d'une histoire d'une année à l'autre, soutient les représentations collectives et aide à la production de l'« esprit de corps » (Bourdieu, Op.cit.). Elle maintient la culture associative et la fermeture de la communauté associative sur elle-même : « vivre dans le mythe, c'est vivre sans révolte, accepter la loi du père qui est celle de la tribu et celle proférée par les ancêtres » (Enriquez, Op.cit., p.46).

Par la pratique du récit ou de la mise en scène de soi et de celle du groupe autant que par leur manière de tester les limites de leurs fonctions, les « anciens » mobilisent leur expérience comme outil d'un savoir et d'un pouvoir. Comme chez les internes en médecine, « les anciens mettent ainsi en acte leur pouvoir sur leurs cadets en les objectivant et les assujétissant non sans également constituer une forme de savoir sur ces derniers » (Godeau, 2007, p.100)⁴⁸³. Mais dans ces écoles, ils agissent doublement sur ce savoir-pouvoir au sens de Foucault, (Op.cit.) : d'un côté, ces jeunes participent à l'ancrage de l'institution dans une histoire et au renforcement de la construction d'une communauté, de l'autre, elles et ils prennent part à la légitimation de leur inscription dans une catégorie supérieure au sein du groupe des

⁴⁸² Pour anecdote, Languille (1997) rappelle que l'ESSEC qui a plus de cent ans aujourd'hui a d'abord eu pour visée d'introduire la morale catholique dans ce grand établissement formant au commerce (1997, p.49), tandis que l'ancrage de l'ESCP lors de sa fondation il y a presque deux cent ans est connu pour être celui d'une pédagogie novatrice établi par Vital Roux.

⁴⁸³ Godeau, sur les internes en médecine, propose une analyse foucauldienne, en acte, du « petit schéma opératoire » appliqué, dans le cas de Foucault, à l'examen, et qui permet « une mise en scène de « la superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir » (1975, p.217) » (Godeau, Op.cit., p.99).

élèves. En ce sens, les « *anciens* » ont tout des « grands » décrits dans le « monde domestique » (Boltanski et Thévenot, Op.cit., p.208-209) : ils sortent du rang, ils manifestent la tradition et sa continuité, ils ont le devoir de faire participer les élèves à la perpétuation de la tradition, des mythes, et ainsi de l'histoire du groupe. Cette grandeur est renforcée par le fait qu'elle est aussi reconnue dans le monde de l'opinion, dans le sens où leur capacité à jouer de leur charisme permet la reconnaissance par les autres de leur différence distinctive et remarquable par le passage au sein de son établissement, et ainsi, la perpétuation des jeux.

En ce sens, agir comme un « *ancien* » produit deux choses : créer le désir chez les novices d'entrer dans le corps privilégié des étudiantes et étudiants intégrés associativement ; et faire comprendre aux heureux élus que la traversée a un prix qui dépasse celui des frais de scolarité reconnus et affichés dans le rapport de départ entre établissement et élèves. De fait, ces élèves soutiennent que pour avoir une existence propre dans l'institution, s'y élever socialement, il faut accepter de se soumettre, sans questionner, à sa masse de traditions et de normes, de codes et de liens sociaux – « *les anciens jouent les durs mais vraiment pour nous pousser* » (Pierre) –, tout en sacralisant l'école, sa « grandeur », et l'expérience qui va avec, et ainsi, accepter qu'il faut soutenir son institution pour et par sa propre ascension sociale. Elles et ils véhiculent la ténacité du lien entre leur propre grandeur et celle de leur école, et son indispensabilité pour réussir son parcours.

4. Jouer à promouvoir la « grandeur » de soi, de son association et de son école

4.1 Parer de vertu son grand établissement : le cas des admissibles

En s'installant pleinement dans leurs rôles associatifs et celui d'« *anciens* », et à travers l'activité quotidienne associative ou sa mise en récit, les élèves agissent régulièrement dans le sens d'une promotion de leur établissement : monter des compétitions sportives entre écoles avec des chants « patriotiques » et des logos de l'école portés sur soi avec force et conviction, parler de son expérience dans les classes préparatoires, aux admissibles, aux entreprises et services publics et ainsi trouver des partenaires d'évènements rattachés à son école, sont pareillement des actions de promotion de la marque de son école.

L'action de perpétuation et de protection de son établissement par les bénévoles se fait en creux des trois missions précédentes, ce que nous venons d'explorer. Mais elle se transforme en réelle promotion lors de deux évènements : les journées portes ouvertes – sujet qui a été assez peu abordé en entretien – et les journées d'admissibilité, après les oraux de recrutement, et qui a marqué plus fortement le récit d'une partie des élèves interviewés. Ce premier dispositif promotionnel permet, d'après la littérature, de rehausser le statut des établissements par l'envoi de certains signaux informatifs au public (Van Zanten et Olivier, 2015). Nous retrouvons ce même résultat durant les « admissibles ».

Sarah, fille de cadres dans les médias et dans la mode qui ont pris en charge ses frais de scolarité, responsable communication du BDE de son école, explique que « *les admissibles, c'est super important* », ce dont elle prend conscience au cours de sa carrière associative :

« Quand tu passes les oraux, tu évalues l'ambiance de l'école, si ça va te plaire ou pas. Donc il y en a pleins qui par exemple restent trois jours sur le campus ! Moi j'ai passé la journée et je me suis cassée, je n'ai pas pris le temps de rester, alors qu'il y en a qui restent... et en gros toute la période admissible, c'est hyper important, car il y a une partie des étudiants en asso qui reste et qui organise tous les trucs. Ça c'est super important car c'est ce qui permet de ramener le plus de gens dans l'école, donc ça permet d'agrandir la notoriété de l'école, de la faire remonter dans les classements »

Durant cet évènement annuel, ce sont les étudiants qui se positionnent en actifs associatifs et « anciens », qui promeuvent leur association et, par-là, leur école, en jouant aux « admissieurs ». Ici, les élèves participent bénévolement à la promotion de l'école auprès de l'extérieur représenté par les potentiels nouveaux élèves, par un discours partagé auprès d'elles et eux ainsi que par la mise en place d'activités spécifiquement élaborées pour ces journées. La visée est de faire de l'expérience vécue et de l'institution qui la soutient et la permet des objets attractifs auprès des élèves admis aux concours écrits qui viennent passer les concours oraux sur les campus des différentes écoles. Les actifs en associations accompagnent ces élèves à « évaluer l'ambiance de l'école » pour leur faire voir rapidement la « culture de l'école », et ce à quoi elles et ils pourront prétendre dans quelques semaines si elles et ils choisissent l'école en question. Pour cela, ils et elles justifient et rationalisent l'ensemble des pratiques associatives, et jouent des atouts de leur école auprès des jeunes en cours de recrutement :

« Ça permet d'agrandir la notoriété de l'école et de la faire remonter dans les classements. »

Simon, diplômé d'un DUT en gestion et ayant contracté un prêt pour faire son école de commerce, en tant que nouvel entrant, nous indique avec un regard critique et peu convaincu, que durant cette période, l'objectif est surtout de présenter l'établissement concerné comme « l'endroit idéal » où continuer sa scolarité, tout en permettant aux futurs étudiantes et étudiants de choisir, tels des consommateurs, leur école en fonction de leurs « goûts ».

Simon : *« Et du coup pour les oraux chaque école a sa culture, essaie de nous vendre beaucoup de rêve et c'est beaucoup de bullshit en vrai.*

M : Et quand tu dis “vendre du rêve”, c'est quoi ?

S : *« Quand tu as les entretiens tu en as deux / trois pendant la journée, et tu peux passer ta journée en faisant des activités avec les associations qui organisent ça, enfin les gens de l'école, qui ont une motivation pour être là, il y en a qui sont là parce qu'ils aiment bien partager, l'école ils adorent ça et ils ont envie de partager leur expérience, il y en a aussi qui ont des crédits de retard sur certains points et du coup il y a des crédits à la clé, il y en a certains pour qui ça peut servir de stage... donc voilà, il y a plusieurs motivations, mais généralement il y a une bonne ambiance et c'est super intense pour eux parce qu'il faut qu'ils soient disponibles à 8h et qu'ils finissent la journée à 3h du matin pour gérer une étudiante... et ça pour deux mois. Du coup c'est des gens motivés, ils sont là pour s'amuser, ils sont là pour donner une bonne image, donc forcément on voit tout le meilleur de l'école. Tu as l'impression que toutes les écoles sont vraiment l'endroit idéal (rires), et il y en a pour tous les goûts, vraiment pour tous les goûts. »*

Cet étudiant insiste par ailleurs sur l'intensité de l'activité de promotion pour les élèves qui

l'organisent, qui rejoint l'hyperaction analysée comme anthropologie contenue dans l'activité associative – « *c'est super intense pour eux parce qu'il faut qu'ils soient disponibles à 8h et qu'ils finissent la journée à 3h du matin pour gérer une étudiante* ». Il souligne la « *motivation* » des élèves qui s'investissent, par plaisir de partage d'expérience et par utilitarisme puisque cette activité permet simultanément de « *donner une bonne image* » ainsi que de valider des ECTS – ce dernier point interrogeant l'institutionnalisation de cette pratique que nous allons explorer dans la sous-partie suivante.

Aussi, la coopération étudiante avec son établissement, par l'affichage d'un rattachement institutionnel valorisé par la pratique, se concrétise aussi dans une représentation de soi sur Internet ou en dehors du campus.

4.2 Se parer de vertu : afficher des signes de prestige⁴⁸⁴ institutionnels sur soi

Dans ma quête aux entretiens notamment sur le réseau social Facebook, j'ai eu accès à l'identité « virtuelle » (Gozlan, 2017 ; Champenois, 2017) des élèves avant que je ne les rencontre. Elle éclaire sur la visibilisation de soi en ligne souhaitée par les étudiants de ces écoles. L'espace numérique, ici la « scène facebookienne », est un espace de représentation où « l'acteur est l'*hypokrite*, l'homme porteur du masque » (Gozlan, Op.cit., p.34). Les élèves y construisent un discours et une image sur eux ainsi que sur leur environnement social de rattachement. Cette image de soi aboutit à une identité virtuelle maîtrisée puisque « les supports numériques (...) permettent de contrôler son image, de montrer à voir ce que l'on veut montrer à l'autre, dans une logique du toujours plus visible » (Champenois, Op.cit., p.66). La majorité des enquêtés en fonction associative avait plus spécifiquement ce que l'on nomme communément une « photo de profil » et/ou une « photo de couverture », c'est-à-dire les deux photos accessibles et immédiatement visibles lorsque l'on arrive sur un profil Facebook, proposant une mise en scène d'elles ou d'eux dans une situation rendant visible l'appartenance au collectif institutionnel rejoint, notamment associatif. Plus spécifiquement, une « stratégie » visuelle, partagée par ces étudiantes et étudiants qui pourtant ne se connaissent pas et sont d'établissements différents, s'est dessinée : celle de se représenter lors d'un événement phare dans leur école – les campagnes des listes des bureaux associatifs, le « WEI » ou encore une course annuelle organisée par leur association sportive –, au sein d'un collectif, parfois avec des membres de l'association rejointe. L'événement est choisi pour ce qu'il dégage par l'image : joie, divertissement et solidarité. Les camarades sur les photographies, en plus de partager l'expérience active mise en scène, portent le même pull d'association, estampillé aux couleurs de leur institution, et, par leur regroupement, donnent à voir la force que l'appartenance au groupe procure. Aussi, ils et elles semblent toujours heureux, et soudés, bras dessus, bras dessous. Dans une forme de mimétisme avec leurs établissements tiraillés entre stratégies de distinction et d'imitation, ces jeunes, à l'unisson « cach[ent] ce que l'on ne veut pas laisser voir et, inversement, valoris[ent] ce que l'on juge bon d'être » (Ibid., p.80) en exposant des attributs communs, tout en se différenciant par la forme de ces mêmes attributs – les couleurs, le sigle, les noms.

⁴⁸⁴ Nous récupérons ici la notion de Goffman (1975[1963]) qu'il oppose aux « signes du stigmaté » dans les interactions qui produisent la différence et la stigmatisation.

Voir Annexe 7.14 : *Capture d'écran d'un compte Facebook d'un étudiant intégré dans un Bureau associatif*. Prise en mars 2021⁴⁸⁵

Certains étudiants, comme Pierre ci-dessous, proposent même un « nom virtuel », c'est-à-dire que leur nom sur Facebook n'est plus seulement leur nom civil mais un pseudonyme, auquel est intégré le nom de leur association ou leur surnom au sein de leur association.

Fils d'un commercial et d'une enseignante, ayant passé les concours après une CPGE EC et qui a contracté un prêt pour payer ses frais de scolarité, il m'explique : « *Pierre Art'Sody TableB'Ice. Genre parce que Art'Sody c'est mon mandat, on est les Rapsody art'soby, et TableB'Ice c'est une blague entre nous, car le nom des mandats, il faut des noms un peu sympas qui les relient à la fois au ski et à la culture. Et nous on trouvait ça rigolo les « tables basses », un truc qui n'a rien à voir quoi, donc c'est resté et on s'appelle les “ Tabl'Ice ”* ».

L'affichage de son rattachement institutionnel à l'extérieur des murs des établissements existe aussi dans le quotidien, à travers le port d'attributs qui renvoie à la « marque de fabrique » (Marty, 2013, p.5) qu'est l'école, par l'adoption de logos, symboles d'une identité à laquelle les élèves peuvent se référer ; par l'élaboration d'un code couleur qui leur est propre, permettant une meilleure visibilité, le visuel facilitant une reconnaissance plus rapide de la « marque » de l'école. Sarah, précédemment citée, raconte :

« *Quand je parle de moi je vais directement dire que je fais partie de cette école de commerce. Vraiment, par exemple hier j'étais au téléphone avec ma sœur, et je vois ce mec passer avec un sac violet. J'ai fait « ohhh violet, NEOMA », connexion (rires). Et je commence quand même à marcher, à le suivre, et il y avait bien le logo néoma, et j'ai même dit à ma sœur « Eh j'ai croisé un mec qui vient de mon école ! ». Ouais c'est un peu absurde. Mais oui c'est super ancré ».*

Par cette double illustration, que ce soit à travers la « réputation numérique » (Ertzscheid, 2009) ou la mise en scène de soi dans la vie quotidienne hors école, on voit que l'identité de l'école, souvent associée à celle de son association, est un étendard à brandir. Les élèves affichent plus spécifiquement les « signes de prestige » associées à leur expérience en école, c'est-à-dire « les signes dont l'effet spécifique est d'attirer l'attention » et de permettre une appréciation positive, pour reprendre la distinction proposée par Goffman, en comparaison aux « signes du stigmaté » (1975[1963], p.59). Ces symboles sociaux renvoient, d'après leurs pratiques, à des attributs positifs que sont la joie, la solidarité et la socialité par le groupe, mais aussi la fermeture – qui peut comprendre le pseudonyme de Pierre en ligne sans explication ? – et ainsi, l'adhésion au collectif. Ils sont donc porteurs d'informations sociales que les étudiantes et étudiants souhaitent partager avec leurs pairs, comme signe de reconnaissance d'une même coterie – le verbatim de Sarah nous permet de saisir le sentiment fort d'appartenance à une communauté, et le rappel à l'ordre de l'attachement au groupe, par la « connexion » survenue à la vue de la couleur de l'école puis de son logo –, et valoriser auprès d'un public extérieur, jusqu'aux entreprises qui les recruteront pour leurs stages puis leurs premiers emplois. L'inscription visuelle de son rattachement associatif et institutionnel met en visibilité la grandeur groupale

⁴⁸⁵ Pour que l'étudiant puisse rester anonyme, je ne peux pas communiquer le lien correspondant.

que la finalisation de la carrière associative permet effectivement. En ce sens, notons ici que le caractère adhésif à son organisation est un attribut valorisable professionnellement, au vu de cette pratique étudiante.

Être promoteur de son école et de l'expérience en son sein lors des admissibles et se mettre en scène par le port de symboles de prestiges rendus visibles auprès des pairs et en-dehors des murs de l'école constitue une forme de patriotisme de son école, tandis que rendre secret les débordements renvoie plutôt à une forme de « militantisme des coulisses » de ce groupe social, et que l'on retrouve très spécifiquement au sein de la bourgeoisie (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007). Ainsi, par cette quatrième mission de promotion de soi et de son école par le biais des associations, ces jeunes viennent d'autant plus directement soutenir la grandeur de l'institution, tels des « entrepreneurs de morale » au sens de Becker (1985[1963], p.161-169). De fait, elles et ils cherchent à normaliser des comportements (les leurs, réécrits par les récits qu'elles et ils en font) en influençant favorablement l'opinion, à hauteur du champ de l'enseignement supérieur d'abord, plus de l'emploi ensuite, sur les pratiques effectives dans le cadre de la formation dans leur « grande école ». Tout cela dans le but de gagner plus largement l'opinion publique, et spécifiquement ici, de maintenir la « grandeur » de ces établissements encore reconnus tels quels. Par cette pratique, le rapport établi avec leur établissement semble être celui d'une coopération capitalisée, renforçant et renouvelant le rapport de départ esquissé puis analysé au début de cette thèse, au regard de leur investissement dans leur cursus et du choix du parcours associatif. Par ailleurs, cette orientation dans la posture les rend en quelque sorte complices du malaise de leurs camarades, du silence imposé institutionnellement et ainsi des faits que celui-ci empêche de révéler. Pour mieux comprendre le rapport qui se dessine à cette dernière étape, nous proposons de saisir la mécanique de coproduction à l'œuvre que les élèves ont partagé lors de nos rencontres cliniques.

Transition : « travailler » pour co-produire les grandeur(s), une activité pour capitaliser sur le diplôme

La prise de fonction associative concrétise la troisième étape identifiée de la carrière associative, par laquelle la disposition sociale et socio-psychique de joueur acquise, se renforce et se stabilise à la fois. Elle consiste en l'ajustement des étudiantes et étudiants, par la pratique, dans leurs rôles de bénévoles associatifs et d'« anciens ». Elle repose sur l'installation de leur posture de joueur sur une modalité qualifiée de « sérieuse » qui leur permet de la manipuler tels des professionnels du jeu. Les différentes missions qui en découlent sont de plusieurs ordres que nous avons proposées de catégoriser en trois premières activités de la manière suivante : jouer à travailler, travailler à faire jouer, se perfectionner dans le je(u). Par celles-ci, ils et elles acquièrent un sens du jeu managérial.

L'institution, grâce à son site internet et ses élèves, ne cesse de rappeler que l'intégration dans les associations est utile pour la carrière professionnelle. Ces jeunes, qui sont arrivés à cette étape de leur carrière associative, ont passé les différentes épreuves et cherchent alors à prouver leur légitimité sur le campus, d'abord, et se projettent sur un marché de l'emploi, ensuite, sur

lequel elles et ils souhaitent se distinguer. A ce stade, leur activité, et les savoirs acquis grâce à celle-ci, présente de nombreuses différences d'avec celui d'un cadre salarié, au point que l'on peine à voir comment la première situation pourrait permettre de faire l'expérience de la seconde. Par ailleurs, ils et elles sont voués à intégrer un groupe professionnel dont les frontières légales et éthiques sont poreuses⁴⁸⁶ et dont les membres doivent justifier leur « prétention à l'autonomie », c'est-à-dire se faire « reconnaître comme les seuls dont les connaissances et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire dans une situation donnée et de juger, en fin de compte, ce qui a été fait et ce qui a été bien fait » (Becker. Dans Demazière et Gadéa, 2009, p.10-11).

Par leurs trois missions autour du « jouer » maîtrisé, ils et elles prouvent alors à leurs camarades en interne encore « profanes » qu'elles et ils sont bien des « professionnels » du jeu : ces jeunes nourrissent leur grandeur en tant qu'êtres visibles, reconnus et célébrés à travers la pratique de leurs fonctions et ses effets. La hiérarchie produite par les épreuves précédentes, entre celles et ceux qui prennent place dans l'espace associatif et celles et ceux qui ne la prennent pas, s'affine et se solidifie à cette dernière étape. Ces jeunes rejoignent des rangs de grandeur personnelle et professionnelle dans un classement interne qui s'établit en fonction des missions associatives, de l'engagement dans le statut d'ancien, et de la popularité des associations rejointes, qui les élèvent plus ou moins socialement et les dotent de privilèges.

Cette activité de production de leur grandeur prend d'autant plus de sens qu'il leur faut justifier la place qu'ils et elles auront à l'extérieur de leur établissement, notamment par les salaires qu'ils et elles recevront, supérieurs à ceux de leurs camarades d'université en gestion : par le maintien du monde « rêvé » associatif, de ses événements, de ses traditions et de ses acteurs, par les « *lignes sur le CV* » produites comme par l'action directe sur le cadre ludique, ces élèves perpétuent l'idée, promotion après promotion, que la reproduction du système de jeux est utile sur le marché de l'emploi, l'un des versants attractifs que les écoles vantent et vendent comme modalité d'expérience et d'apprentissage. Aussi, ils et elles soutiennent la production d'une grandeur personnelle promise à chacun de leurs camarades en participant à l'établissement d'une constellation de positions sociales à l'intérieur du campus dont les plus grandes sont accessibles par les étapes de la carrière. Enfin, ils et elles assurent celle d'une grandeur groupale idéalisée qui justifie le prix à payer – l'investissement économique de départ, mais aussi les violences subies pour prendre place. En ce sens, l'activité dans les associations est aussi un travail de production symbolique d'une grandeur institutionnelle, qui nourrit, soutient et valorise la grandeur construite *par, pour et sur* les élèves eux-mêmes.

Par la quatrième mission, nous avons mis en exergue la participation directe de ces bénévoles à la reproduction de l'existant, bénéfique pour elles et eux comme pour leur établissement, par une activité discursive, moins éducative mais plutôt promotionnelle, à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de leur établissement. En ce sens, elles et ils soutiennent la puissance du groupe et son caractère attractif, tout en maintenant la représentation d'une institution excellente, adaptable et transparente, promue par leur école, et, par extension, la notoriété de celle-ci. Notre enquête montre que les plus actifs sur cette quatrième mission ont des profils divers – eu égard

⁴⁸⁶ Rappelons une nouvelle fois (voir introduction générale) que les « gestionnaires » ne représentent pas un groupe de professionnels partageant un ensemble de savoirs scientifiques adossés à une éthique commune, comme chez les médecins ou les avocats, ou un « art » et une « science pratique » comme l'affirment les ingénieurs, mais un groupe dont les savoirs sont flous et les frontières poreuses.

à la sélection précédente produite par les épreuves associatives. Femmes ou hommes, d'origines scolaires, sociales et géographiques diverses, ils et elles partagent pourtant un trait commun : celui de percevoir le prix de leurs études dans ces écoles de commerce comme un coût. La majorité des élèves dont les récits sont mobilisés ont contracté un prêt bien que certains, comme Sarah ou Louis, aient la spécificité de ne pas être concernés – aide parentale suffisante pour l'une, alternance et économies personnelles pour l'autre. Mais pour cette quatrième mission, ce n'est pas tant l'existence d'un emprunt qui incite ces étudiantes et étudiants à s'engager dans le jeu « à fond », que le rapport au coût d'entrée dans ces écoles. En ce sens, les élèves se plient au jeu du marché dans lequel s'inscrivent leurs établissements. Par ailleurs, cette mécanique de la coproduction a surtout été relatée par les hommes, qui assument plus fortement que les femmes le rapport rationalisant – et instrumentalisé – établi avec leur établissement.

Ainsi, les étudiantes et les étudiants par leur activité, ne participent pas seulement à co-construire la grandeur, la leur et celle de leur école, en tant que telle, mais aussi à transformer des dispositions en compétences, des compétences en capitaux, et ainsi leur diplôme en capital symbolique. Ces jeunes acquièrent ainsi un sens du jeu, cette « rencontre quasi miraculeuse entre l'habitus et un champ, entre l'histoire incorporée et l'histoire objectivée » (Bourdieu, 2008), qui ne se cantonne pas seulement au domaine managérial, mais aussi au champ des élites, et qui est adapté aux enjeux du champ des écoles dans lesquels elles ils sont intégrés.

Bien que ces jeunes s'approprient certains bénéfices par leur activité associative, cette mise au travail interroge sur l'appropriation de sa valeur par l'institution « grande école de commerce ». Nous proposons ainsi de regarder, d'après les récits étudiants, de quelles places ces jeunes sont appelés à se mobiliser pour qu'elles et ils se prennent au jeu, et comment procèdent leurs établissements de rattachement pour que l'engagement tienne.

II. La carrière associative, un parcours instrumentalisé par la « grande école de commerce » ?

Dans cette dernière sous-partie, nous souhaitons regarder de plus près comment la carrière associative s'articule finalement au contexte social dans lequel les élèves ont investi leur établissement, lui-même mu par une logique marchande et concurrentielle. Nous proposons ainsi de nous distancier de l'analyse par le « jouer » en adoptant une focale plus politique permettant de comprendre plus largement le système dans lequel cette carrière est inscrite, au-delà de l'enceinte des écoles. Nous explorerons, dans un premier temps, l'appel à l'engagement des élèves, de leur place de consommateurs, de clients et de leur position d'investisseurs sur un marché éducatif. Cela nous amènera à redéfinir le contenu du rapport capitalistique et de coopération promis au départ, à l'aune des missions associatives étudiées (I.), et ainsi d'interroger ses contours. De fait, nous mettrons en exergue qu'il ne fonctionne que si les élèves se mettent en activité pour leur établissement. Ainsi, dans un second temps, nous saisirons ce rapport comme un rapport de travail instrumentalisé par l'institution : la valeur de l'activité associative est appropriée par l'école mais les étudiantes et étudiants le vivent comme un jeu

où tout le monde gagne puisqu'ils et elles se mettent au travail au nom de leurs valeurs. Ainsi, plus que d'être dans un *rapport de coopération*, sans être dans un *rapport de domination*, les liens établis avec ces écoles se tissent en un *rapport d'association*, par le travail, ancré dans les esprits et les corps des élèves bénévoles. Nous concluons donc sur le coût de ce jeu associatif et institutionnel, dans sa dimension socio-psychique, puisque ce rapport est fait d'ambiguïté.

1. Une mise au travail dans un contexte marchand et concurrentiel

1.1 Josselin (22 ans, CPGE EC, ESCP Paris) : Agir pour être un consommateur satisfait sur le long terme

Écoutons Josselin qui rappelle en quoi la posture de client imposée par le champ des écoles agit sur son comportement et celui de ses camarades de promotion à l'intérieur de celle-ci, lorsque je l'interroge sur son rapport aux études au regard du poids de son emprunt – sur lequel il insistera dans notre échange :

« Quand tu investis, tu ne vas pas jeter le bébé avec l'eau de ton bain. Voire tu ne vas pas jeter ni le bébé ni l'eau du bain, tout court ! Parce que tu as investi dans la baignoire (rires). Donc c'est pour ça que tu ne vas pas dire un mot de travers, la critiquer en public, ton école. Il y a un rapport de consommation vis-à-vis de l'école, et l'école ne s'en cache pas vraiment, à l'intérieur en tout cas, vis-à-vis des étudiants. À l'extérieur elle est complexée car elle doit se donner l'image un « enseignement supérieur » qui a une vocation académique, donc ça le fait un peu mal si c'est posé comme un produit de consommation quoi. Donc elle ne va pas le prononcer comme ça. Mais oui c'est vécu comme telle, par l'administration qui agit dans ce sens mais aussi les étudiants qui en ont très bien conscience aussi. En cours ça devient donc hors de question qu'un prof demande de l'attention. “Attends on paye l'école, tu ne vas pas nous embêter pour qu'on le suive, c'est pas ton problème, on validera, on a payé !”. Personne ne dit ça mais on le pense. »

Ce que Josselin nous dit par cet échange, c'est d'abord que l'école est un « *produit de consommation* ». Cet étudiant, issu d'une famille modeste et bon élève ayant gravi les échelons sociaux jusqu'à intégrer l'ESCP après une CPGE EC, paye ses frais de scolarité pour une année avec un prêt contracté à son nom, et tire profit du système d'alternance, par lequel l'employeur se charge du coût des études, pour la seconde. D'après lui, par le fait même d'avoir investi cher dans son cursus, lui et ses camarades deviennent, en quelque sorte, des clients-rois : la scène imaginée entre enseignants et élèves illustre ce rapport inégalitaire dans lequel les besoins et désirs des jeunes seraient prioritaires. « *Payer l'école* » serait un gage pour s'assurer de pouvoir faire ce qui est souhaité – ne pas suivre les cours ici – tout en recevant ce qui a été payé, c'est-à-dire la validation, le diplôme. Cela lui semble logique au vu des conditions sociales qui déterminent ses camarades et lui-même : nous avons vu que les écoles s'inscrivaient dans une « *logique de marché* » (Blanchard, 2012a) dans un champ compétitif, faisaient ainsi commerce de leurs grandeurs et imposaient aux élèves d'être des clients de leur école. En conséquence, ils et elles adoptent alors une attitude de consommateur rationnels et se positionnent en

investisseurs de leur parcours et de leur avenir qui souhaitent rentabiliser, ce qui les inscrit effectivement dans un rapport marchand de type capitaliste avec leur école à l'entrée en école mais aussi *durant* leur cursus.

En ce sens, le discours de Josselin, comme tant d'autre, met en exergue, à travers une rhétorique de la justification partielle, le désir d'amortissement du coût de l'école, dans la pratique. Étant donné que la participation à l'activité associative est promise comme faisant partie de « l'expérience étudiante », sur les sites des écoles puis à travers les différents acteurs des écoles qui l'incitent et la soutiennent, étant donné que Josselin parle précisément de ce droit de faire autre chose en cours que de suivre l'enseignement imposé, et que nous avons vu que ce temps en classe étant souvent mis à profit par les élèves *pour* les associations (Chapitre 2), l'investissement dans l'activité associative peut être perçu comme une tentative de cet amortissement. Faire carrière associative, c'est investir dans un service, l'école, et un produit, le diplôme, dans le cadre d'une promesse de satisfaction et de valeur sur le marché de l'emploi. Les bénévoles associatifs organisent la vie associative et trouvent des solutions pour que celle-ci continue, en ce sens, elles et ils font un travail *d'organisation de* leur consommation commune ; elles et ils sont aussi actifs sur leur campus *pour* consommer, aussi bien pour se former que pour vivre l'expérience de vie promise après les concours et les années de préparation pour la majorité, au point parfois de se retrouver face à des contradictions, des tensions difficiles à endurer et gérer. Enfin, elles et ils travaillent *pour se préparer* au monde du travail en intégrant des dispositions utiles au champ. En affichant les couleurs ou les logos des établissements, les étudiants-consommateurs, jusqu'en-dehors de leurs murs, rappellent leur participation à une communauté de marque et ainsi leur intégration sociale dans l'organisation. Ils et elles se légitiment ainsi dans une forme de grandeur au croisement de multiples dimensions promises – personnelle, groupale et à visée professionnelle – gage d'une entrée réussie sur le marché de l'emploi, et, par leur travail associatif, participent alors à donner une valeur économique au diplôme qu'ils achètent.

On retrouve, dans ces missions associatives revisitées au prisme de la consommation, les trois formes de *travail du consommateur* établies par Dujarier (2014[2008]), sous une forme adaptée à la place sociale de ces élèves et avec un contenu effectif divergent : le travail d'organisation⁴⁸⁷, le travail pour consommer⁴⁸⁸ et le travail pour travailler⁴⁸⁹, qui participent à « développer l'image de la marque et en accroître la notoriété » (Ibid., p.106-107). Ce que propose de dire Dujarier, c'est que ces trois formes de travail s'inscrivent dans une mise au travail du consommateur, que l'auteure catégorise dans un nouveau modèle économique dit de « production bénévole réalisée par la foule » (Dujarier, 2021, p.318) et qui s'affilie à la participation des individus dans des tâches productives *pour* consommer (Ibid., p.319). De fait, dans son ouvrage de 2008, Dujarier

⁴⁸⁷ Lorsque le consommateur est voué à trouver des « solutions pratiques, socialement et subjectivement acceptables » face à des « contradictions apparaissant dans la coproduction » (Dujarier, 2014[2008], p.136).

⁴⁸⁸ Qui se nomme chez Dujarier l'autoproduction dirigée, dans laquelle l'individu serait contraint d'agir dans la production par le biais d'un automate pour arriver à ses fins de consommateur.

⁴⁸⁹ Que l'auteure nomme aussi la coproduction collaborative, dans laquelle l'individu coproduit pour « vivre l'expérience du travail comme occasion de développement pratique, social et subjectif » (Ibid., p.89), que ce soit en donnant son avis ou en proposant des idées originales de produits ou de publicités.

précise que la coproduction consiste à mettre au travail le consommateur dans le processus de production et « sur diverses étapes de la création de valeur » (2014[2008], Op.cit., p.8), de manière gratuite. Les entreprises utilisent stratégiquement cette activité, d'après l'auteure, d'abord parce qu'elle responsabilise les consommateurs vis-à-vis de la marque, ensuite, puisqu'elle permet de réduire les coûts de main-d'œuvre engagés dans la production de biens ou de services. Ainsi, le consommateur n'est plus uniquement un individu passif qui consomme selon ses choix et les influences marketing qui le stimulent et l'orientent, mais est incité, par les organisations contemporaines, privées ou publiques, à être un « co-créateur du marché, co-développeur de produits et co-fabricant des prestations », c'est-à-dire un « acteur de la production » (Ibid.). En ce sens, Dujarier propose de regarder la contribution que produit la participation du consommateur comme un travail en posant que « lorsque le consommateur coproduit, il s'engage dans des tâches productives prescrites, socialement organisées, dans le but de créer de la valeur économique. Il réalise une “activité coordonnée utile”, un travail » (Ibid., p.16), ce que nos élèves pratiquent effectivement quotidiennement par leur travail associatif.

Considérés selon cette perspective, les étudiantes et étudiants sont tels des acteurs dans la rencontre entre la sphère de consommation, ici des études, dont Bourdieu et Passeron parlaient déjà (1985[1964], p.64-65) sous la forme du « métier étudiant », et celle de la production, et ce, doublement. Elles et ils participent à des tâches productives *pour* consommer, on peut dire qu'elles et ils se situent alors en un point de convergence que Fuchs appelle la « *prosumption* » (*production and consumption*) (Fuchs, 2014), mais elles et ils agissent aussi pour devenir des professionnels privilégiés dans la sphère productive – managers, cadres et dominants. La participation volontaire et gratuite au travail associatif peut ainsi se comprendre comme celle du travailleur digital de Fuchs qui agit sur la toile « poussé par la motivation liée au *leisure* (loisir) », mais aussi à des aspects tels que la visibilité, la reconnaissance, la réputation (en ligne), la vitrine sociale » (Armano et Murgia, 80% dans Bureau et.al, 2019), ici, spécifiquement dans le champ scolaire comme le champ de l'emploi.

En effet cette position active de leur place de client et de consommateur est bien spécifique. Josselin nous partage autre chose à ce sujet : pris dans cette dynamique, il ne faudrait « *pas jeter ni le bébé ni l'eau du bain, tout court !* » et en ce sens, ne « *pas dire un mot de travers* [sur son école], *la critiquer en public* ». Ici, à la différence d'un consommateur traditionnel qui est « motivé par la productivité et la qualité de service » (Dujarier, 2014[2008], Op.cit., p.9) mais qui est « catégoriquement indifférent à l'objectif de profit de l'entreprise » (Ibid., p.10), les élèves des écoles de commerce sont motivés par les répercussions de leur participation sur leur école, qui permet de valoriser la notoriété de leur établissement et ainsi la valeur de leur diplôme. Être acteur du jeu des écoles qui fonctionnent comme des marques et produisent une « façade institutionnelle », dans le but notamment de maintenir leur classement et de trouver les étudiantes et étudiants qui les intégreront, participeront à leur existence, et, par-là, soutiendront leur projet même, devient une fonction indispensable. Dans cette perspective, le rapport d'investissement ne tient que s'il est soumis à une forme de coopération, dans laquelle les élèves sont des agents actifs.

1.2 Un rapport de coopération capitalistique qui tient par le travail étudiant

L'exemple de Josselin éclaire plus largement ce que les élèves racontent lorsqu'ils et elles disent s'inscrire dans une logique exponentielle qui semble avant tout bénéfique à leurs yeux : plus un étudiant réussira à préserver l'image de l'école, voire même la valoriser, que ce soit en vantant ses louanges ou en cachant ses « défauts » et tout ce qui pourrait la dégrader, plus elle sera reconnue par l'extérieur – élèves possiblement intégrés et entreprises – et connaîtra une notoriété, plus il aura de la valeur sur le marché de l'emploi. C'est une activité qui bénéficie à la valeur du diplôme autant qu'à la marque de l'école qu'il porte sur le marché de l'emploi, tout en restant une activité pédagogique valorisable sur un CV.

Ainsi, plus que d'être dans un travail du côté de la contrainte engagée, le consommateur qu'est l'étudiant qui travaille, dans notre enquête, est spécifiquement dans une volonté de *rentabilité réciproque* pour lui, qui veut consommer de manière satisfaisante, d'abord son expérience en école, mais aussi et surtout son diplôme sur le marché de l'emploi, sur le long terme, et pour une école, qui doit continuer à faire commerce de sa grandeur pour que cette rentabilité soit durable.

Les étudiants-consommateurs agissent sur leur expérience ainsi que sur la modalité de leur engagement en vue de faire tenir le rapport social d'investissement dont il se sont saisis au départ. Ils co-produisent la grandeur de leur établissement, puisqu'elle est intriquée à la leur, et deviennent ainsi des coopérants de la marque tout en capitalisant dessus. En ce sens, les élèves participent activement au rapport capitalistique établi avec leur école dès l'entrée en école, pourtant d'abord contraignant, et le nourrissent par un rapport de coopération, mais par leur activité. Ce positionnement vis-à-vis de son établissement semble rationnel :

« Oui, je me sens responsable de mon école. A partir du moment où on est dedans, c'est absurde de ne pas défendre le système en fait. Parce que c'est un peu un cercle vertueux en fait, si on arrive à mettre du bon dans le système... enfin il y a des défauts aussi, je ne suis pas non plus "école de commerce" à fond, mais je trouve que mettre en valeur les écoles de commerce, ça fait partie du rôle d'un étudiant d'école de commerce », ajoute un autre étudiant, Mathieu, fils de cadres commerciaux et ayant fait un emprunt pour intégrer TBS après son IUT de gestion.

Pourtant, le rapport de coopération prend une forme effective lointaine de celle affichée sur les sites : même en tant que consommateurs et clients-investisseurs, les étudiantes et étudiants doivent travailler pour produire de la valeur *pour* leur établissement. Le temps et l'énergie physique et psychique investis dans ces diverses activités s'inscrit pleinement dans la stratégie institutionnelle de *marketisation* des établissements, et dépasse alors le simple cadre de consommation ou de clientélisme. Ces multiples efforts qui s'érigent en travail de fidélité à la marque, créent de la valeur – sociale, économique – *pour* les écoles. Ainsi, ce mécanisme permet aussi aux établissements de rentabiliser, en quelque sorte, les recrutés et sélectionnés. De nouveau, ce sont les hommes qui affichent plus ouvertement cette posture rationalisée (voir Chapitre 1). A les entendre, plus on vend son école, plus on « sait se vendre », plus on donne de valeur au diplôme, et à l'école qui le délivre.

Ainsi, approcher ces missions du « travail associatif » sous l'angle du rapport marchand

et capitalistique met en exergue une nouvelle règle du jeu associatif, fondamentale, qui apparaît alors, tel un second coût, social et socio-psychique, et qui vient s'additionner aux frais de scolarité investis au départ et aux différentes épreuves endurées pour en arriver là : être dans une mise en activité de soi contrainte, sensée pour les élèves, mais qui pourtant leur fait subir le poids de l'institution et de ses enjeux, est nécessaire pour que le rapport de coopération promis tienne. Les étudiantes et étudiants apparaissent à la fois produits et producteurs de leurs associations, de leur école et du jeu qui les cadre. Rappelons que « dans le jeu, un des principaux médiums de l'immersion est le joueur lui-même. *Il n'y a de jeu que par le joueur qui est à la fois sujet et objet du jeu*⁴⁹⁰ et ceci *a fortiori* dans le cadre d'un jeu social où les autres joueurs participent du jeu autant qu'au jeu » (Savignac, 2017, p.117). Par ailleurs, ces élèves, en montrant que la logique dans laquelle elles et ils s'inscrivent ne tient que si les deux parties qui s'engagent *s'efforcent* d'agir dans une visée commune, et en donnant à voir que les écoles, en quelque sorte, les rentabilise, participent à jeter le trouble sur les usages sociaux de la catégorie de pensée travail (Dujarier, 2021, Op.cit.) dont elles et ils usent pour relater cette étape de leur carrière. En somme, ces étudiantes et étudiants nous montrent qu'il y a un intérêt à interroger cette activité plus seulement à l'aune de ses usages sociaux (côté élèves) mais aussi de ses usages institutionnels et politiques (côté établissements).

2. Une appropriation du travail bénévole par l'institution au nom de la grandeur

Les invitations verbales des acteurs institutionnels au regard de la prégnance du marché dans ce sous-champ éducatif sont intrigantes. D'après les paroles étudiantes et notre enquête sur le discours institutionnel, la direction et ses administrés ne présentent leur politique de soutien de la vie associative intra-école que dans une visée d'engagement profitable *aux* élèves – un « *travail* » et une « *expérience* » utiles dans la formation, comme le stipule le site de l'EDHEC –, sans pour autant jamais expliciter l'apport de celle-ci pour eux.

*« A l'EDHEC, plus de 80 associations proposent à nos étudiants de se mobiliser, de travailler ensemble sur un projet jusqu'à son aboutissement. Ces engagements, ces expériences "terrain" témoignent de la capacité à entreprendre de nos étudiants »*⁴⁹¹.

Bien que la majorité des étudiantes et étudiants disent « rentabiliser » leur investissement de départ dans leur école par l'expérience active en son sein, leur école, qui impose, dans un premier temps, ce cadre marchand et capitalistique, rentabilise pourtant aussi l'investissement dans les élèves recrutés, dans un second temps. Faire le récit de son expérience et de son école au sein de sa promotion, lors d'un entretien ou d'une rencontre avec le monde extérieur est une activité rentable pour son établissement, qui produit directement de la grandeur institutionnelle. Animer, réguler, contrôler et perpétuer le système associatif agit de manière indirecte sur cette même production de grandeur. Mais surtout, toutes ces activités sont effectuées par des élèves plutôt que des salariés de l'école, qui peuvent ainsi s'activer autrement pour leur employeur –

⁴⁹⁰ C'est nous qui mettons en italique, pour insister sur cette partie de la citation.

⁴⁹¹ <https://www.edhec.edu/fr/experience-etudiante/associations>, consulté le 15/08/2023.

voire que les écoles n'ont pas à employer de manière supplémentaire. Dès lors, l'on est en droit de s'interroger : est-ce que le « travail » que représentent les missions associatives explorées ci-avant, par sa qualification indigène, pourrait aussi être qualifié de « travail gratuit » ? En ce sens, la mise en activité vantée par les étudiantes et étudiants dans les associations ne serait-elle pas aussi une mise au travail rusée, par l'institution ? Ce que nous amène enfin à nous demander : qui s'approprie *in fine* la valeur créée par la pratique associative ? Interroger sociologiquement la *mise au travail* de ces élèves, dans un rapport d'investissement multiple pour en redéfinir les contours nous semble le plus pertinent pour clore notre réflexion sur la construction sociale de la grandeur dans le processus de socialisation étudié.

La sociologie sur l'enseignement supérieur, nous l'avons vu, s'est déjà fortement saisie du fait associatif en école de commerce. Mais peu de travaux ne nous donnent d'éléments sur la *mise en activité* des étudiantes et étudiants dans leurs associations ni sur *les contours de sa définition* au-delà de ses effets sociaux. Nous proposons de continuer la réflexion sur le travail du consommateur, empruntée à Dujarier (2014[2008], Op.cit.) et que nous avons prolongée en un travail de l'investisseur, en mobilisant la conceptualisation de Simonet sur le travail associatif. Nous l'interrogeons ainsi comme un travail (quasi) gratuit encadré par une « politique de travail bénévole » invisible (2010, p.80). Approcher l'activité des bénévoles dans sa dimension de « travail gratuit » (Simonet, 2010, 2018) ou en tout cas de travail « quasi » gratuit comme propose de le penser cette auteure de manière plus nuancée (Simonet, 2010, p.123) consiste à mettre en perspective l'activité étudiée comme n'allant pas de soi. Dujarier le proposait déjà avec son « travail du consommateur », mais cette théorisation nous invite à interroger *l'appropriation* des valeurs produites dans la pratique bénévole – ici, les grandeurs personnelle, groupale, professionnelle au profit de la grandeur institutionnelle – *au nom des valeurs* des étudiants en tant que membres de leur groupe associatif.

Le matériel que nous avons et qui nous a guidé vers l'hypothèse d'un travail *sur et pour* les associations et leur école utilisée à des fins institutionnelles met en lumière les enjeux de ce don de soi quasi gratuit soutenu par l'institution scolaire. Interroger l'activité associative à l'aune de cette théorisation nous permet de revoir sous un nouvel angle deux points de cette thèse. D'abord, cela nous permet de mettre en lumière les rouages de la socialisation à l'œuvre des élèves et le mode d'engagement attendu – un investissement intense dans le jeu – des élèves dans l'activité, rapport hyperactif, prenant socialement, temporellement et psychiquement, pas uniquement au nom du groupe de pairs ou de la préparation au travail mais bien de la co-construction de la grandeur de leur établissement comme gage sur le marché de l'ESR et comme outil de distinction sur le marché l'emploi.

Ensuite, cette jeunesse dominante, en activité pour soutenir ses valeurs – celle de l'engagement et du mérite (qui vont de pair avec les efforts à endurer), de la distinction et finalement de la réussite –, est aussi une jeunesse dominée. De fait, redéfinir les contours sociologiques du bénévolat associatif éclaire sur le rapport complexe qui s'établit entre les étudiantes et étudiants et leur établissement, affiché comme don-contre don – ou un rapport « *win-win* » comme aiment le dire les élèves. Il est soutenu par une adhésion des étudiantes et étudiants aux jeux et à leur carrière associative, et repose effectivement sur une appropriation de la valeur de cette activité.

2.1 Le travail associatif, un « emploi » non reconnu ? Paroles d'Eléonor (21 ans, CPGE Littéraire, ESCP)

Avec Eléonor, nous échangeons sur la signification du mot « *travail* » par son récit :

« Finalement, je travaillais pour mes asso même en cours, c'est ça que je faisais en cours. C'était vraiment mes priorités en fait, plus les asso que les cours et les partiels (...) Les asso, c'était mes nouveaux hobbies (rires) qui m'occupaient principalement »

M : et d'ailleurs, tout à l'heure tu disais qu'en cours tu avais choisi de plutôt « travailler » pour tes asso, et là tu les qualifie de « hobbies ». Est-ce que tu as l'impression qu'en association tu travailles ? Dans le sens d'être sur une sorte d'emploi non rémunéré ?

(silence, puis, prend la parole, l'air très sérieux) *Oui, totalement. Surtout au BDE, franchement, on pourrait être payés pour ça quoi ! Je me suis déjà dit... j'ai fait des horaires de travail qui sont parfois peu conventionnels (...) (elle liste des éléments que nous avons déjà présenté dans notre I., et conclut). Donc il y a plein de choses comme ça que j'ai pu faire, et parfois j'ai fait des choses que j'adorais hein, mais d'autres que j'aimais moins faire mais que je faisais quand même. Donc c'est vraiment comme un travail en fait, parce qu'il fallait le faire donc on le faisait. »*

Eléonor issue d'une CPGE Littéraire, fille d'un cadre commercial et d'une mère au foyer qui l'aident en partie à rembourser le prêt qu'elle a contracté pour ses études à l'ESCP, soutient, par ce propos, que son activité associative est un « travail » plus qu'un « hobby » pour plusieurs raisons. Elle déploie du temps et de l'énergie pour le faire, en somme, elle y met du sien ; elle y apprend et y fait des choses, elle produit quelque chose qui, en retour, la transforme ; enfin, pour le faire, elle est contrainte de se plier à certaines obligations. Au point qu'elle pose l'hypothèse de la légitimité d'une rémunération – « *on pourrait être payés pour ça* ». On retrouve dans la description de son activité la définition du travail de Dujarier proposée dans son *travail du consommateur*, qui définit le travail contemporain conventionnellement admis dans notre société par trois critères : son sens économique, sociologique et subjectif. Le travail est, dans cette perspective, une activité humaine qui s'inscrit dans un rapport social, qui est socialisée et socialisante, qui demande de l'effort, permet de créer de la valeur et à laquelle on donne un sens subjectivement (Dujarier, 2014[2008], Op.cit.). Eléonor se saisit de ma proposition à penser ce « travail », en trouvant juste que cette activité soit interrogée dans ses contours institutionnels, voire qu'elle soit requalifiée en emploi.

2.2 Interroger le « travail gratuit » sur les campus

La sociologie s'est emparée de la question du bénévolat associatif plus seulement comme mode d'engagement mais aussi dans sa « dimension productive » (Simonet. Dans Alter, 2012, p.195), et comme « travail caché » (formule de Gaudin et Schiray, 1984⁴⁹² citée dans Cottin-Marx, 2019) ou « travail invisibilisé » (Krinsky et Simonet, 2012) réinterrogeant par-là la définition, les frontières sociales et sociologiques du travail. Cette réflexion s'est historiquement déployée

⁴⁹² Voir : Gaudin, J., et Schiray, M., (1984). L'économie cachée en France : état du débat et bilan des travaux. *Revue économique*, Vol. 35, N° 4 : 691-732.

à la suite de la pensée féministe qui a mis en lumière, d'abord, le caractère opprimé et oublié du travail domestique – activité qui est un « travail invisible » « réalisé non pour soi mais pour d'autres », effectué « gratuitement par les femmes » soi-disant « au nom de la nature » (Kergoat, 2000, p.37⁴⁹³ citée par Simonet, 2010, Op.cit., p.10) –, ensuite, celui dévalorisé du *care*, dès les années 1980. En ce sens, les féministes ont proposé une approche du travail et de ses formes invisibilisées, à travers les rapports sociaux de classe de sexe. Elles ont exploré ainsi le caractère systémique de celui-ci dans un cadre où est légitimée la domination des femmes (Krinsky et Simonet, Op.cit.) au profit du capitalisme – travail pour lequel « les producteur(e)s direct(e)s ne reçoivent en échange que leur entretien (ou presque) » (Delphy, Blaise et Courcy, 2015, p.11) – et/ou des hommes (Ibid.)⁴⁹⁴.

Dans la lignée de cette conceptualisation d'un travail gratuit invisibilisé, Simonet, qui nous a déjà inspiré dans la mobilisation de la notion de carrière, a cherché à sortir de l'ombre les dimensions de la pratique associative qui les rapprocheraient d'un travail, en partant des usages sociaux de la mise en activité associative et en remontant, d'une part, aux usages politiques – donc de l'État et de ses acteurs –, d'autre part, aux usages organisationnels – au niveau des associations même. Plus largement, ce travail s'inscrit dans un ensemble de recherches qui interrogent les « métamorphoses du travail associatif »⁴⁹⁵ et ses frontières sociales. Ce champ associatif, à l'intérieur de structures de l'enseignement supérieur, ne semble pas avoir encore saisi l'objet que nous soumettons ici. Notons simplement une différence entre la portée de la théorisation de Simonet et notre proposition à l'échelle de cette thèse : Simonet étudie l'instrumentalisation de l'engagement associatif à deux niveaux (2010, Op.cit.), celui des usages politiques du travail bénévole, en montrant que la politique nationale de soutien de l'engagement associatif est parfois une politique de l'emploi cachée, et celui des usages associatifs du travail bénévole, à travers la relation de travail établie avec l'organisation dans laquelle le travail est réalisé. Notre enquête ne prétend pas éclairer le niveau politique et gouvernemental dans cette mise au travail puisque nous nous sommes cantonnée au domaine du campus des écoles étudiées, et à la parole des étudiantes et étudiants surtout.

Rappelons que les associations dans les écoles de commerce sont légalement des organisations de type « association loi 1901 » visant « à concrétiser un projet commun entre étudiants »⁴⁹⁶, projet qui s'insère dans leur parcours en école de commerce et qui a un intérêt pour la promotion

⁴⁹³ Voir : Kergoat, D., (2000). 'Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe'. Dans *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris : PUF.

⁴⁹⁴ Delphy, Blaise et Courcy, dans leur livre sur une théorie de l'exploitation, rejettent la théorie développée par les féministes du « profit pour le capitalisme » - le travail ménager serait nécessaire au capitalisme car il permettrait de donner plus de temps aux hommes pour participer à la productivité du pays par leur travail. Elles tentent de résoudre cette énigme par le biais de ce qu'elles nomment une théorie du profit « pour la classe des hommes » : en fait, les hommes « en tant que groupe » en viendraient à « extorquer du temps, de l'argent et du travail aux femmes » (2015, p.54). Cette forme d'oppression oubliée serait soutenue par les institutions qui participeraient à son maintien (sur le marché du travail, avec la « division sexuelle du travail » vécue comme une évidence (Ibid., p.37)), au niveau de l'État, avec des politiques sociales et familiales favorisant cette exploitation et un système de sécurité sociale et fiscale non neutre car « favorisant l'extorsion du travail patriarcal en subventionnant les hommes dont la femme n'a pas de revenu propre » (Ibid., p.41).

⁴⁹⁵ Pour reprendre le titre de Hély, M., (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴⁹⁶ Site : <https://www.legalplace.fr/guides/creer-une-association-etudiante/>, consulté le 25/08/2023.

à laquelle elles et ils appartiennent (en termes de distraction *ou* de professionnalisation, d'après les élèves et les représentants des écoles). Les écoles abritent et soutiennent discursivement, matériellement, temporellement ces associations, et les élèves qui prennent fonctions sont donc d'abord des bénévoles associatifs – leur particularité étant d'être adossés à leur école de commerce (voir Chapitre 3 si besoin de plus de détails) et d'agir dans le cadre de leur formation pour devenir, d'après leurs établissements, des managers. En ce sens, cette partie spécifique du champ associatif est intriquée au champ éducatif et à celui de l'emploi. Ici, le bénévolat est donc un engagement citoyen pour lequel la visée de satisfaction d'un intérêt général, à laquelle renvoie la loi pour les associations 1901, apparaît ambiguë : il a une utilité parfois sociale, plus large que celle des étudiantes et étudiants, mais majoritairement communautaire. De fait, il permet de produire des biens et services surtout pour les camarades, dont les bénéficiaires sont pensés individuellement – telles que les « *lignes sur le CV* ». Ainsi, le caractère intéressé de la gestion de l'activité associative vient précisément mettre en branle l'une des spécificités principales du secteur associatif par rapport au secteur à but lucratif : le désintéressement dans l'activité⁴⁹⁷.

Dans notre enquête, les propos tenus par les acteurs de l'institution apparaissent comme des « appels à l'engagement », des incitations, voire des injonctions, orientant les élèves « vers ces pratiques spécifiques » au monde associatif, pour reprendre les formules de Simonet (2010, Op.cit., p.61). Plus que de reprendre simplement le processus d'entrée dans un travail, le processus d'engagement associatif correspond à « un processus organisationnel d'apprentissage et de contrôle du rôle du bénévolat » (Ibid., p.156) : processus de recrutement et de sélection – par lequel les élèves jouent dans un cadre compétitif pour trouver leur place –, accueil et prise de fonction(s) dans l'espace associatif avec spécification de la durée de l'engagement et des missions puis formation par la transmission par les pairs, suivi et encadrement – analysé par le mode de gouvernance de l'institution, à travers l'action de la direction et des salariés de l'école, et entre camarades au quotidien⁴⁹⁸ – et ainsi ralliement de celles et ceux qui *jouent sérieusement*, et qui disent alors « travailler », jusqu'à leur fidélisation.

Le processus d'engagement redéfinit ainsi la « construction organisationnelle » (Ibid.) de l'activité associative, ici en école de commerce, et sa possible instrumentalisation, parce que l'action étudiante serait utile pour l'institution.

Aussi, notre enquête permet de mettre en évidence une « contrepartie » dans ce travail associatif encadré et structuré par les différents éléments explicités ci-avant. Le déni du travail (Simonet, 2018 p 45), qui en permet une appropriation (Ibid., p 152) par l'institution, fonctionne ainsi parce que les élèves y trouvent leur compte : d'une part, l'activité est un moyen de satisfaire les

⁴⁹⁷ Nancy rappelle que le secteur associatif se distingue du secteur lucratif par « deux principales spécificités : une contrainte de non-distribution du profit censée être garante d'une gestion désintéressée et la production de biens et de services sociaux » (2013, p.19).

⁴⁹⁸ Notons qu'à la différence d'un processus de gestion du personnel, l'évaluation est plus invisible dans le processus associatif : Elle apparaît, d'une part, à travers la reconnaissance par les pairs et la production de réputations dans l'enceinte de l'établissement, qui ne portent pas directement sur l'activité réelle, et, d'autre part, à travers l'accompagnement d'acteurs relais qui encadrent plus que n'évaluent officiellement le travail, l'activité étant soutenue plus largement par un encadrement institutionnel que nous avons qualifié de néolibéral (Chapitre 4).

désirs de subjectivation et de socialisation ; d'autre part, elle est un outil de validation d'ECTS voire d'indemnisation – et d'évitement du stage comme lors des admissibles –, une ressource pour acquérir des dispositions – sociales et socio-psychiques – et des capitaux – sociaux et symboliques – utiles à leur carrière. En somme, le travail associatif est investi comme lieu d'épanouissement et comme « l'antichambre de l'emploi » (Simonet, 2018). Ces divers bénéfices viennent soutenir les valeurs acquises par le groupe, tout en incitant ainsi ses membres à se mettre au travail.

Pour donner à voir la mécanique à l'œuvre de la mise au travail gratuit, nous proposons de mobiliser le récit de Léa, étudiante en troisième et dernière année, ancienne bénévole associative d'un BDE et d'une seconde association sur le campus principal de l'EM Lyon, et rencontrée lorsqu'elle était responsable active au sein de la « Corpo », collectif associatif spécifique dont nous donnerons quelques éléments.

2.3 Récit de Léa (23 ans, CPGE EC, EM Lyon) : établir un rapport « mutuel », être employeur et employée de son établissement

Léa, étudiante parisienne, venant d'une licence d'économie et de gestion à Dauphine, fille d'enseignants dans le secondaire, a rejoint l'EM Lyon après avoir tenté le Master à Dauphine en management des organisations pour acquérir des « *notions d'entreprise* » qu'elle n'avait pas, d'après elle. Pour se faire, elle a contracté un prêt qu'elle rembourse de moitié, ses parents l'aidant pour l'autre. Arrivée en école, elle intègre le Forum, association sélective qui organise des rencontres avec des personnalités de notoriété publique, et le BDE en tant que responsable communication. Elle relate avoir vécu des campagnes associatives « *très enrichissantes* ». Plus largement, elle qualifie son engagement associatif de « *structurant* » et d'« *excellent* » dans le cadre de sa formation, au point qu'elle perçoit « *l'espace associatif comme l'antichambre de la carrière professionnelle et de l'emploi* ». Cette formule me fait étrangement penser à celle de Simonet sur le monde associatif comme « antichambre de l'emploi » (Simonet, 2018) et m'amènera à discuter avec l'étudiante de la notion de « *travail* », qu'elle use de manière récurrente. Par exemple, lorsque je l'interroge sur l'exclusion en association qu'elle réfute, elle répond : « *On essaie aussi de travailler sur le fait que les personnes n'ont pas réussi les cooptations...en proposant un second tour !* », puis renchérit : « *Maintenant on ne peut que travailler sur des situations avec des élèves qui nous en parlent ou mettre en place des gardes-fou* ».

Ce « *travail* », elle s'y est donc installée en deux temps : en prenant fonctions dans deux associations en première année jusqu'à la fin de son mandat lors de sa deuxième année, puis en se présentant aux élections pour intégrer la « *Corpo* » dès sa troisième année, association qui demande plus d'efforts, et donc de motivation, d'après elle : « *la Corpo c'est quand même un gros engagement. Donc les personnes qui s'engagent sont quand même assez motivées et ont un pied dans le système associatif qui est indéniable ! Donc ça fait un tri assez drastique* (rires). » En effet, cette « *Corpo* » regroupe une vingtaine d'étudiantes et étudiants sur le campus, en dernière année et anciennement intégrés dans des associations diverses, qui sont élus annuellement par leurs camarades de promotion, à la manière des autres associations. Ce collectif connaît des variantes dans les autres établissements, avec la « *fédération des associations* » à Toulouse Business School, par exemple. Sa visée est officiellement tournée

vers la gestion du campus : il se divise en trois pôles – associations, étudiantes et étudiants, et campagne de renouvellement des associations – dont les membres organisent et régulent, à des étapes différentes, la vie étudiante⁴⁹⁹, accompagnent, soutiennent et représentent leurs camarades qui prennent place sur le campus, aux côtés des bénévoles en fonctions associatives. Ils et elles se positionnent comme « *anciens* » qui acquièrent, en plus de leurs camarades nommés ainsi, une place institutionnelle d’encadrement officiel. D’après Pierre, « *tout ce qui concerne la vie étudiante c’est super encadré, notamment à travers la Corpo* ». Porteurs des règles institutionnelles et assurant, par leurs fonctions, la continuité du respect de celles-ci tout en étant des intermédiaires pour les élèves dans leur activité, ces élèves apparaissent comme des acteurs que nous avons nommés « relais de l’institution » aux côtés de salariés-administrateurs qui sont au quotidien avec les élèves, tel que le responsable associatif interviewé (Chapitre 4). Tout en haut de la hiérarchie associative, cette « *corpo* », contrôle et maintient l’activité des étudiantes et étudiants en poste, comme lors de leur prise de fonctions. Ses membres s’assurent que la mise en activité de leurs camarades s’inscrit dans « *l’identité de l’association* » et plus largement, dans un mouvement de « *pérennité des associations* », comme le relate Léa :

« On a beaucoup de traditions qui restent parce que c’est une identité de l’association, mais il y a aussi vingt, trente, voire trente-cinq, personnes en fonction de l’association, qui arrivent tous les ans, qui constituent un nouveau mandat annuel, et qui ont envie par exemple de faire un nouvel évènement ou de développer un projet, etc. Et donc il faut faire attention, et c’est ce qu’on fait dans notre rôle de conseil et d’accompagnement, qu’une association ne devienne pas simplement une espèce de petit amas, de pâté qui n’est plus de cohérence (rires) mais qu’il y ait une cohérence globale dans le projet d’une association. En fait c’est un enjeu majeur de la pérennité des associations, parce que justement il y a ce risque, que ça se renouvelle tous les ans avec des nouvelles personnes, car quasiment personne d’avant ne reste dans l’association. »

En ce sens, Léa, avec ses camarades, incarnent un management pour leurs camarades sur le campus et incitent leurs camarades actifs en associations à reproduire plus qu’à produire dans l’espace d’action. Elles et ils jouent aussi aux « *gendarmes* », pour reprendre la formule de Thibaut, observateur de la vie associative en étant inscrit dans une autre formation universitaire en plus de son cursus à l’EM Lyon (Chapitre 4), lorsque quelqu’un déroge à la règle sans tomber dans ce qui serait qualifié de « débordement » – « *fait une bêtise dans une soirée, casse quelque chose, ou ne respecte pas les consignes qui ont été données par l’association qui organise la soirée* » – en étant contacté par l’association organisatrice de l’évènement. Leur mission est de prendre en charge la régulation : « *Dans ce cas on va recevoir un témoignage, un signalement, voilà. Et de ça, on va recevoir la personne et on va discuter avec elle de ce qu’il s’est passé* ». Léa m’indique : « *si ça résiste, et que notre intervention n’est pas suffisante, alors c’est à la direction d’intervenir dans les associations* ».

La gestion par ce collectif associatif complète celle pratiquée par les camarades en mandat et les représentants institutionnels et salariés. Il éclaire d’autant plus le mode de gouvernance

⁴⁹⁹ Voir le site du « conseil de corporation » <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative/conseil-de-corporation>, consulté le 29/07/2023.

institutionnelle évaluée dans notre Chapitre 4. Mais surtout, ce récit montre que Léa travaille effectivement aux côtés de salariés sur son campus sans être payée, et ce, au nom de l'effort et de l'engagement, mais aussi de la reconnaissance d'une supériorité, au sein de son école et projetée à l'extérieur de celle-ci, sur le marché de l'emploi.

Durant tout l'entretien, cette étudiante protégera bec et ongle son établissement et l'activité associative qu'il permet, en présentant son école sous son meilleur profil, en ayant toujours à redire des limites, des conflits, des contradictions internes à la socialisation que je propose de relever dans son discours ou celui de ses camarades et de discuter, et en rationalisant cette expérience. En ce sens, l'étudiante, en deux heures d'entretien, s'aligne sur les enjeux de la direction telle une fidèle collaboratrice – *« ils ont une politique qui est de remettre en avant les choses importantes pour eux, et pour nous aussi, tant l'excellence académique que le projet associatif »* – et reprend le discours de légitimation produit par l'institution : l'expérience associative serait formatrice, permettrait d'expérimenter la gestion, et serait utile sur le marché de l'emploi des managers ; les écoles sont ouvertes socialement, s'adaptent aux enjeux contemporains et sont volontaires pour que tout le monde y trouve son compte.

Au-delà de ce discours de justification évident – qui me donne à voir l'inculcation réussie de l'art de faire commerce de soi –, Léa me partage de manière flagrante la mécanique à l'œuvre institutionnalisée, qu'elle a incorporée. Elle la retrace à travers un système gagnant-gagnant qui produit de la valeur pour les deux parties, établissement et école, à la manière de son camarade Josselin. A la différence près qu'elle s'active de manière éprouvante dans ce système. Lorsque je lui demande si elle se vit comme *« une travailleuse de son école »* puisqu'elle use de la notion de « travail » très régulièrement, elle réagit comme suit :

« Mon engagement associatif, je le vois comme une vraie activité professionnelle. Je le vois comme un engagement à part entière. J'estime que ce n'est pas parce que ce n'est pas rémunéré que ce n'est pas un engagement conséquent. Par contre la direction n'est pas mon employeur. Pour plusieurs raisons. En fait c'est plus mutuel que ça, dans le sens où on est dans une école où, bien sûr, ce que je vais faire, je vais le faire en fonction des directives et de la philosophie de la direction, mais je suis étudiante de cette école, et, en quelque sorte, mutuellement employeur aussi de la direction ».

Elle pose donc d'abord qu'elle travaille pour son école – elle y donne du sien dans un cadre contraignant et avec une application orientée par la prescription – mais son école n'est pas son employeur puisqu'une relation *« mutuelle »* est mise en place par le fait même qu'elle soit cliente de celle-ci, ce qui subordonne l'école aussi. Elle ajoute :

« C'est totalement une relation mutuelle qu'on a. Et on est là pour témoigner des besoins et des enjeux des étudiants, de notre (elle insiste) philosophie de vie aussi, notre manière de voir. C'est très mutuel (...) On a de bons rapports aussi parce qu'on travaille en bonne entente et bonne intelligence ».

A l'entendre, la direction comme les élèves auraient des intérêts individuels, mais aussi un intérêt commun : celui d'agir dans le même sens. Cette « mutualité » vécue s'inscrit pleinement dans un rapport de coopération capitalistique entre étudiant et établissement. Pourtant, sociologiquement, ce rapport reste inégal : cette étudiante est mise au travail et agit au service

de son école, durant des études qu'elle paye cher, tandis que la direction de son école fait, elle, effectivement, *simplement*, son travail.

2.4 La contrepartie sociale et symbolique du travail associatif

La contrepartie du travail associatif, rarement pécuniaire, est assurée par l'institution et relève de plusieurs ordres. Sa valeur est simultanément objective et subjective. Ses contours restent assez flous si l'on s'en tient aux données rendues publiques par ces établissements, via leurs brochures et sites internet ; ils nous ont été surtout révélés lors des échanges cliniques où nous tentions de comprendre avec les étudiantes et étudiants ce que représentait leur activité associative, et ce que leur mise en action disait de leur rapport avec leur institution. Elle prend ponctuellement la forme d'une « indemnisation » par l'école de commerce intégrée, lors des admissibles, mais se traduit surtout par des avantages en nature dans le cadre du cursus scolaire des élèves d'une part, et par la rétribution sociale et symbolique, plus importante encore, du qualificatif de « grand » auquel s'adosse l'étudiant, par son rattachement institutionnel, d'autre part. Nous l'avons exploré précédemment (I.) mais ce qui nous importe ici est de souligner qu'en ce sens, le « travail » associatif est soutenu par l'institution – avec des récompenses pour celles et ceux qui effectuent les missions dont la valeur est appropriée par les écoles –, mais il produit, par son organisation même, l'illusion chez les étudiantes et étudiants d'une activité faite *au nom de* leurs valeurs, et donc profitables, d'abord, *pour eux*.

Premièrement, nombreux ont été les élèves à me donner des indices sur des modalités de rétribution en nature dans le cadre de leur parcours scolaire par leur activité associative. Ces avantages peuvent prendre la forme d'ECTS ou de périodes de stages validées par l'activité associative, comme le signifient Simon (I.4.1.), ou Benoit, ci-après, pour le temps des « admissibles ». Léa aussi montre que l'un des avantages de ce travail est la relation privilégiée établie avec les acteurs institutionnels – une relation de proximité qui permet aux étudiantes et étudiants d'être traités de manière plus favorable que leurs camarades non engagés. Ses propos révèlent la reconnaissance institutionnelle de l'utilité de ce « travail » bénévole pour ces élèves mais aussi pour les établissements. Pour autant, cette modalité de rétribution ne convient pas toujours aux élèves, au vu de leur avancement dans leur parcours scolaire, comme le souligne Léa, mais aussi parce que cette forme de reconnaissance est parfois vécue comme insuffisante étant donnée l'énergie déployée dans l'activité, comme le remarque Eléonor, présentée un peu plus haut (2.1), fatiguée de la forme conséquente de son engagement.

Léa : « avec notre engagement asso, à un moment, ils ont pensé à ouvrir des ECTS, mais clairement à ce stade de notre diplôme ce n'est pas ce qui nous manque, parce qu'on les a déjà validées les années précédentes. Il y avait un décalage de reconnaissance, et ça ne correspondait pas à ce dont on avait besoin en cette période de notre parcours. »

Eléonor : « Bon le BDE, on a quand même une certaine reconnaissance de l'administration. Il y a des dîners, des déjeuners avec eux. Et puis on a des avantages à l'école, aussi, comme certains crédits. Mais sinon je pense qu'ils ne se rendent pas totalement compte non plus. Alors ils vont nous le dire, on est amis avec des gens de l'administration qui vont nous dire "c'est super", mais la pression, je ne pensais pas que j'en aurais une comme ça, et ils ne se rendent pas compte de ce que l'on fait à leur

place, de tout ce qu'on prend comme pression et responsabilité à leur place. »

A des événements clés, tels que les « admissibles », réel temps de promotion de ces écoles, les établissements, d'après les élèves, les font officiellement travailler, aussi bien en les rémunérant qu'en qualifiant cette activité de « stage », leur permettant ainsi de se décharger de deux semaines d'insertion dans une entreprise à l'extérieur du campus, comme le retrace Benoit. On peut aussi l'entendre comme une stratégie des directions à faire rester les plus fidèles dans l'espace insulaire du campus pour renforcer le lien qui s'établit entre elles et ces élèves – et le sentiment de responsabilité qui l'accompagne.

M : Donc tu étais “admisseeur” ?

Benoit : *Oui, mais parce que ça me permettait de faire deux semaines de stage en moins, et en plus j'étais payé.*

L'école te payait ?!

Bah ouais, et tu vois pour deux semaines j'ai gagné 700 euros. Donc en fait moi j'étais au pôle animation la première semaine, donc ça veut dire qu'à la fin des oraux, j'étais déguisé, on était une équipe de cinq, on se déguisait, on faisait des sketches avec des gens. Et la seconde semaine, j'étais au pôle soirée, et c'est-à-dire que je commençais à 20h, et je terminais quand les gens terminaient quoi... et je ramenaient les gens chez eux des soirées, donc j'allais à toutes les soirées. Et je consommais une quantité d'alcool bien trop grande sur une seule semaine (rires). J'ai compris que ce rythme-là n'était pas tenable. Mais j'ai fait ça parce que c'était la planque ! »

En plus de nous confirmer, de nouveau, que d'après les choix directionnels et institutionnels, « se déguiser », « faire des sketches », et faire boire les potentiels futurs élèves tout en étant soi-même dans un état d'ivresse, équivaut, en termes de formation managériale, à « deux semaines de stage » dans une entreprise sur un poste gestionnaire, et de nous assurer ainsi que ce n'est pas de technique qu'il est question dans cette formation mais de disposition sociale et socio-psychique, cet échange montre comment ces établissements soutiennent matériellement cette activité associative, qui leur profite de fait lors de cet événement phare.

Certaines écoles ne s'en cachent pas. Lorsque l'on circule sur le site de l'ESCP et que l'on s'intéresse à l'onglet « Frais et Financement » du PGE, on découvre que les étudiantes et étudiants peuvent être « employés » sur le campus pour venir en soutien « administratif » ou lors d'« événements ». Cet emploi est présenté comme l'une des possibilités pour payer ses frais d'inscription, à hauteur de 19 500€ pour l'année de pré-master comme le rappelle le site un peu plus haut sur cette même page⁵⁰⁰.

Annexe 7.15 : *Capture d'écran site de l'ESCP « Financez votre programme »*. Prise en août 2023⁵⁰¹.

Plus largement, la mise au travail des élèves en associations ne peut se comprendre qu'à travers la rétribution sociale et symbolique qu'elle permet, et qui bénéficie aux deux parties. Celle-ci

⁵⁰⁰ <https://escp.eu/fr/programmes/master-in-management/annee-pre-master>, consulté le 24/08/2023.

⁵⁰¹ <https://escp.eu/fr/programmes/master-in-management/annee-pre-master> onglet “Frais et Financements ». Consulté le 16/09/2023.

se réalise, dans la conquête de la grandeur, dans ses trois dimensions personnelle, groupale et professionnelle, qui participent à la production de la grandeur institutionnelle qui les comprend toutes, que nous avons analysées tout au long de cette thèse jusque dans les missions associatives.

En résumé : l'acceptation de la mise en activité de soi en association se comprend objectivement dans une logique de positionnement au sein de l'école reconnue par les pairs et ainsi d'intégration sociale réussie au sein de la promotion.

Elle se comprend aussi subjectivement, par le sentiment d'aventure qu'elle procure, puis celui de liberté de faire et d'épanouissement de soi après intégration dans une ou des associations qui s'étaye sur la participation active à la vie associative.

Aussi, le travail associatif permet de faire groupe dans un sens communautaire, enveloppant, sur un plan subjectif, à travers la production de fables collectives et, sur un plan objectif, à travers la construction d'un capital social, deux éléments qui soudent et servent à la fois.

Enfin, le bénévolat est vécu comme une voie de professionnalisation, c'est-à-dire telle une porte d'entrée dans une activité professionnelle qui renvoie à « l'acquisition de l'expérience » (Simonet, Op.cit., p.45) par son biais. Cette dimension pourrait se rapprocher de la forme de travail bénévole comme « préprofessionnalisation » relatée par une partie des enquêtés de Simonet comme « un sas de préparation » (Ibid.) à la différence près que, d'une part, l'activité exercée bénévolement est étonnement distincte du travail réel adossé aux fonctions futures de managers qu'ils et elles pratiqueront, comme nous l'avons montré et que, d'autre part, peu d'étudiants d'école de commerce se préparent effectivement à rejoindre le secteur associatif. De fait l'activité comme « un test à l'orientation, à la vocation pressentie » (Ibid., p.46) fonctionne dans des cas exceptionnels, comme chez Louis, qui dit vouloir être entrepreneur, ou d'Eléanor, pour qui, au contraire, l'expérience associative a réorienté ses désirs professionnels :

« Le BDE et les évènements, ça m'a donné en fait très vite l'idée de ce que je voulais faire et ne pas faire. Maintenant dans les offres de stage, dès que je vois "community manager" ou "communication sur les évènements", je me dis "Nooon !!" (rires). »

Mais c'est surtout parce que le travail bénévole participe au renforcement de la posture sociale et socio-psychique de « joueur » dans l'activité – ce que nous avons nommé le devenir « professionnel du jeu » – que l'engagement est motivé. Il produit une assurance individuelle, puisqu'il représente « tout ce en quoi [le travail bénévole] permet, dans un registre plus subjectif, de combler les écarts à la carrière idéale en permettant aux individus de retrouver un certain idéal de soi au travail, de "sentir engagé", "utile", "fier" » (Ibid., p.51), en l'occurrence ici, après les années de concours et l'orientation.

Ainsi, l'expérience acquise servirait autant les étudiantes et étudiants à savoir faire, penser et agir comme un manager en étant doté d'outils pour se valoriser professionnellement auprès d'un tiers, qu'à se convaincre qu'elles et ils ont fait le bon choix d'orientation et ont les capacités pour exercer cette fonction floue et parfois rebutante du « manager », au nom de leur propre mérite, et dont le statut de « cadre » rattaché et promis est la source de projection rassurante. Par ailleurs, cette grandeur professionnelle fonctionne de pair avec la grandeur institutionnelle, et celle-ci englobe l'ensemble de ces grandeurs au vu des promesses institutionnelles.

Pour autant, aucune enquête n'a encore démontré que le fait de ne pas coproduire l'image

positive et attractive de l'école privait l'étudiant de ses bénéfices. Ainsi, l'expérience du travail associatif semble être un travail de consolidation d'un espoir, celui d'une reconnaissance sociale individuelle et groupale. Ainsi, cette motivation s'inscrit dans une projection puisque « l'emploi, contractualisé et rémunéré » apparaît comme « horizon différé et projeté de cette activité » (Cardon et Frigu, 2021, p.118).

Ainsi, questionner sociologiquement le statut de l'activité étudiante dans ce « cercle vertueux » nous permet d'affirmer que le travail associatif dans ces écoles est une expérience privilégiée du travail gratuit, satisfaisant un investissement et une consommation, valorisable pour la carrière plus qu'obligatoire face à des besoins, et soutenant les valeurs d'un groupe. Pour autant, il résulte de l'attente « d'un au-delà », pour paraphraser Simonet (Op.cit., p.215), à la sortie des études, et est instrumentalisé par les écoles qui ont besoin de l'action de leurs étudiants pour persister dans le système qu'elles participent à produire, et pour former des futurs salariés et *alumni* qui resteront des collaborateurs pour elles. En ce sens, ce travail produit aussi l'acquisition d'un rapport spécifique établi avec son organisation de rattachement, qui est celui d'une *association*, plus que d'une *coopération* ou d'une *domination*.

Nous proposons ainsi de le sonder, en explorant pour ce dernier temps le rapport d'association établi avec son école, qui est à la fois structurant et contraignant, voire asservissant, en répondant à la question suivante : à quel coût (non économique) devient-on (un) associé de son école ?

3. S'associer à, avec son école : Le jeu en vaut-il le coût ?

Par notre proposition d'analyse du travail associatif comme une mise au service des élèves à leur école, nous avons démontré en quoi « ce système huilé où tout le monde a l'air d'y gagner », pour reprendre la formule de Simonet (2010, Op.cit., p.214) était plus complexe que ce qu'il n'en paraissait. Nous avons aussi exploré dans quelle mesure ce travail, inscrit dans la carrière associative, était organisé autour de la production de la grandeur. Pour comprendre les usages de ce travail, nous avons été amenée à revenir sur le début du parcours des élèves, en rappelant que ces jeunes, contraints par les enjeux du champ des écoles, ne se positionnaient pas seulement dans un *rapport social marchand* mais aussi dans un *rapport capitalistique* avec leur établissement. Cette manière de se ressaisir de la contrainte dans une perspective active et de justifier leur investissement se traduit dans leur modalité d'*être* et de *faire* durant leur parcours associatif. Plus encore, nous avons montré en quoi la promesse d'un rapport de coopération, formulée en creux par les établissements dans leur promotion, était précisément attrapée par les étudiantes et étudiants dans leur posture active de bénévole associatif, ce qui leur permettait de se positionner finalement dans un *rapport de coopération capitalistique*. Ce rapport spécifique avec son organisation *par* son activité associative colle bien avec le sens du jeu managérial. Mais pour que la promesse tienne, nous avons souligné que les élèves s'activaient avec peine : même si la fête et le jeu dominant au départ, le processus prend du temps et exige des efforts physiques, psychologiques (fermeture au reste du monde et refoulement intellectuel, notamment), social (rupture avec les anciens liens), culturel (« plus le temps de lire ») soutenus. Cet investissement de soi au quotidien doublé de l'intensité de

l'expérience associative (hyperaction, relations puissantes entre membres du groupe) par laquelle la dimension affective est en jeu, participent à l'établissement d'un rapport d'association entre les élèves et leurs écoles.

Ainsi, le travail associatif, au-delà de ses avantages, produit une forme de pacte entre les étudiantes et étudiants et leurs écoles. L'inscription de la grandeur de son école dans son corps, par les termes « d'ADN » usés par les sites des écoles qui promettent une grandeur protéiforme à leurs élèves (Chapitre 1), prend sens. Nous proposons ainsi de nommer ces bénévoles qui s'impliquent au point de travailler pour leur école en « associés ». Ce nouveau statut questionne d'autant plus les frontières de ce travail, intégré dans le processus d'adhésion, à l'œuvre par la carrière associative, et son appropriation. Le « *cercle vertueux* », pour reprendre le terme de Mathieu (1.2), n'est-il pas aussi un « *cercle vicieux* » ? Pour lui donner matière, nous proposons de continuer l'analyse du récit de Léa, qui a été en partie mobilisé ci-avant, et de celui de Félix.

3.1 Suite et fin du récit de Léa : s'associer à son école, une alliance asservissante

Léa, bien qu'elle vante le rapport de collaboration avec son école comme bénéfique, relate aussi dans l'entretien que nous avons mené, un sentiment : celui d'être garante de la valeur de son diplôme et de la valeur de son école, mais aussi de celle de ses camarades, au point de contrarier ses faits et gestes dans le but précis de toujours « *représenter* » son établissement.

« C'est clair pour nous tous : c'est qu'à partir du moment où on rentre dans une école, et où on est dans une association, on représente (elle insiste) cette école, cette association. Et donc ce que l'on va faire de bien ou de mal va avoir un impact sur nous, sur notre école, et donc sur la valeur de notre diplôme mais aussi sur celle des autres. ».

L'engagement auprès de son établissement semble régir sa conduite et produire un certain rapport contraint, à soi et aux autres, et s'établir sur un plan moral – le « *bien* » et le « *mal* » étant redéfinis par la liaison qu'elle entretient avec son établissement. L'accord trouvé avec l'institution responsabilise ainsi l'étudiante *de* son école et *de* ses camarades au point de s'ériger en un pacte entre elle et la structure scolaire, comme si sa posture d'investisseur l'enfermait dans un fonctionnement en miroir de celle-ci. Cette posture est acceptée par elle au nom de l'excellence, qu'elle souhaite représenter auprès de ses pairs, de la direction de son école et, dans un futur proche, auprès de ses employeurs sur le marché du travail. Cette adhésion volontaire active rappelle celle à l'œuvre dans la société managériale explorée par Aubert et De Gaulejac et qui repose sur l'intégration des normes et des valeurs de l'entreprise doublée d'une logique de l'excellence (1991).

En effet, ces auteurs dévoilent « l'assujettissement contemporain » dans les entreprises par une théorie du management des esprits (Cousin, 2008, p.25). D'après leur thèse, l'emprise de l'organisation repose sur un système de management et de contrôle de l'énergie psychique qui, sous couvert de liberté, manipule les individus. Dans un premier temps, ce système stimule la production de comportements qui répondent aux exigences de la société, notamment celui d'être gestionnaire de sa vie, dans le but de « capter l'être au service du produire » (Aubert, 1994, p.126). En ce sens, les individus au travail sont motivés à adhérer au système, poussés par la passion et pour répondre à leurs désirs, tout en étant incités à ériger l'excellence et le toujours plus comme principe d'action (De Gaulejac et Aubert, Op.cit). Les auteurs qualifient ce système de managinaire, association du terme de « management » et d' « imaginaire »

entendu dans une acception large, c'est à dire dans sa dimension cognitive – les pensées – et affective – les fantasmes et les mécanismes de défense, notamment – (Aubert, Op.cit., p.124).

Dans notre enquête, ce rapport d'union avec son école, ne se traduit pas seulement sous la forme d'un partenariat assujétissant, comme l'illustre Léa sur le plan moral, mais aussi en une forme de fusion avec son école qui définit l'avenir et l'identité individuelle, comme nous le donne à voir Félix ci-après.

3.2 Récit de Félix (23 ans, CPGE EC, NEOMA BS Reims) : s'investir jusqu'à fusionner avec son association et son école

Félix, étudiant particulièrement impliqué dans la vie associative qui a contracté un prêt à son nom qu'il remboursera de manière autonome, rentre dans un parcours qui mène à l'école de commerce, pour deux raisons, partagées majoritairement avec ses camarades :

« De “un”, l'élitisme de la classe préparatoire, de “deux”, de pas trop savoir vers quoi on va. La prépa ça permet de dire « on verra », l'école ça ouvre pleins de perspectives ».

Venant « de la campagne » de Besançon, il « atterrit » à NEOMA BS et plonge dans ce nouveau bain tel « un poisson dans l'eau », « sans se poser de questions ». Il dit s'être fait « vite avaler », et bien « vite digérer » par son école. Cette métaphore met en exergue l'imaginaire de l'étudiant et le fantasme d'une disparition de son ancienne identité au profit de la construction d'une nouvelle, produite spécifiquement par l'institution associative. En effet, Félix intègre rapidement l'espace associatif en participant activement à la campagne des listes et en devenant président du BDS. Il raconte avoir été repéré pour ses « compétences sociales » et sa capacité à « créer de la cohésion » :

« Le fait qu'on m'y projette déjà, en me considérant comme l'un des leurs déjà, alors que je n'étais qu'un simple mec qui venait passer ses oraux, et bah, ça a marché, il y a eu le coup de foudre (...) direct je me suis senti dans la famille ».

Il se décrit, tel un sportif, comme débordant d'énergie :

« Je déborde un peu trop, de motivation, d'envie, et donc de force (...) Et il faut savoir gérer les temps faibles aussi. En sport il y a des moments où la motivation elle baisse, et c'est vrai qu'il faut savoir l'organiser, cette énergie, l'équilibrer. C'est comme quand on court un marathon. J'ai pu l'expérimenter en liste, puis au BDS. Comme toute campagne on veut gagner, c'est intense, c'est des moments où on donne tout ».

De fait, cet esprit sportif, il le retrouve à travers « l'excellence sportive » portée spécifiquement par son école, ses sportifs et lui-même, si l'on en croit son récit, mais aussi, de manière métaphorique, avec l'hyperaction offerte par l'engagement associatif. Elle lui permet de « tout donner » et de développer sa « fibre associative » renforcée par la socialité intense qui s'y déploie. C'est par cette valorisation de la performance, comme un but en soi, et du collectif, au quotidien, que « l'école de commerce, l'espace associatif donnent le terrain de jeu pour développer des compétences, rencontrer des gens formidables », et finalement, pour devenir un « manager ». L'entrée dans le jeu associatif est soutenue par un sentiment de liberté qu'il qualifie « d'incroyable ». Ce discours de la passion révèle l'adhésion de l'étudiant, et montre que l'association est un objet attractif et d'appel à sa subjectivité (Giust-Desprairies, 2015).

Son Bureau devient d'ailleurs son unique « *terrain de jeu* » puisqu'il choisit de suivre le PEA (Parcours Entrepreneurial Associatif), qui est la spécialisation par laquelle certains élèves en mandat restent sur leur campus « *toute l'année pour s'occuper de l'association, faire vivre l'association* », plutôt que de s'orienter vers une spécialisation gestionnaire, sachant qu'il dit pourtant de pas avoir l'intention de travailler dans le secteur associatif à la sortie de ses études. Son engagement l'amène à se distancier culturellement de ses parents et de ses amis de sa ville natale. Ce phénomène n'est pour autant pas vécu de manière douloureuse pendant le cursus étant donné que l'association devient sa structure de référence, son repère professionnel et existentiel : « *Au-delà de la sécurité de l'emploi, c'est vraiment une sécurité pour soi ici : se sentir bien* ».

C'est dans ce cadre d'une emprise de l'organisation associative, pour faire un usage dérivé du titre de l'ouvrage de Bonetti et. al (1979), que Félix prend à cœur – et à bras le corps – le double « rôle » adossé à sa fonction associative bénévole : celui d'être un promoteur de son école auprès du potentiel public et du monde extérieur en jouant tout en tentant de produire une illusion de réalité de ce jeu – « *c'est une école dans laquelle on se sent bien, et c'est ce qu'on a tenté de traduire lors des admissibles, l'image qu'on essaie de renvoyer. Enfin, l'image, elle est ce qu'elle est en fait, donc on n'a pas besoin de la renvoyer, je pense que ça se sentait qu'on jouait la carte de l'honnêteté, que l'on ne jouait pas un rôle quoi* » – et celui de maintenir le système associatif et sa place centrale dans la socialisation étudiante comme objet attractif. Encore une fois, la crise de la Covid 19 met en exergue la mission de perpétuation associative par ces élèves, avec des restrictions sociales qui sont venues la « *challenger* » plutôt que l'empêcher, d'après Félix :

« *On a quand même réussi à accomplir notre mission qu'est de sauver le BDS, parce qu'il a quand même été en danger (...) la seule mission qui nous restait était de trouver des successeurs, qui soit une équipe formée, qui a des projets et qui veut, a envie de récupérer nos projets et de vivre nos rêves à notre place* ».

Sa fonction est celle, en somme, d'être un organisateur actif du jeu associatif :

« *Je pense qu'on est vraiment des acteurs à part entière, en 1^{re} et 2^e année, et maintenant on est plus le phare pour éclairer le bateau, si je peux dire, les nouveaux entrants* ».

Rappelons que Bonetti et al., par une étude sur une multinationale, ont cherché à caractériser les formes de pouvoir de l'entreprise hypermoderne capitaliste. Ces auteurs, à partir du constat que les enquêtés rencontrés partageaient une « *terreur sacrée* » (1979, p.19) de leur organisation, ont saisi le pouvoir dans une approche au croisement d'une sociologie marxiste et politique ainsi que d'une psychanalyse freudienne. Ils ont ainsi proposé de définir le pouvoir comme un système multidimensionnel (économique, politique, idéologique et psychologique) qui permet à la fois la médiation et l'occultation des contradictions sociales et psychologiques à l'œuvre dans l'organisation que les employés subissent, de l'intérieur. En ce sens, l'emprise de l'organisation sur les individus repose, d'après eux, sur son influence sur l'inconscient des individus, les liens qu'elle établit avec lui et les moyens qu'elle déploie pour le forger. D'après leur enquête, cette emprise psychologique, qui permet de maintenir le pouvoir organisationnel tout en effaçant les contradictions sociales que l'organisation produit, conduit à répondre aux désirs des individus, dont celui de liberté, tout en maintenant leurs mécanismes de défense

développés à cause de « conflits existentiels profonds » (p.226) conséquents de la rencontre entre individus et organisation.

Pour cet étudiant, l'engagement associatif n'est de fait pas simplement temporel et social, mais bien aussi affectif et socio-psychique. L'association devient son « foyer de production identitaire » (Aubert et De Gaulejac, Op.cit., p.158). En fin de parcours, la rupture avec celui-ci est particulièrement difficile. Arrivé en dernière année, Félix décide « *de ne pas partir à l'international* ». Il précise :

« Je me rends compte que j'ai besoin de voir ce qu'il va se passer, et surtout d'être là au cas où s'il y a besoin d'aide, si... enfin, réactiver la vie associative, et être l'épaule sur qui on peut se reposer, être là si besoin ».

Il conclut :

« J'ai pas hésité à laisser mon échange à l'international pour ça. Je suis tellement attaché à ça, j'ai besoin de voir que ça aboutit ici plutôt que de partir, quitter ».

L'investissement de soi en association est tel que Félix délaisse les autres opportunités expérientielles et promues comme formatrices par son école – telle que celle de l'international – au profit de son travail associatif, qui pourtant devra bien prendre fin un jour. En ce sens, Félix devient un « associé » de son école, par son activité associative, au point de délaisser sa famille, ses amis précédents mais aussi les autres espaces d'apprentissage et de socialisation intégrés dans son parcours scolaire et que l'école lui offre dans le « packaging » de départ du « PGE » pour lequel il a pourtant investi des milliers d'euros. Ce rapport avec son institution est fusionnel, proche d'une dépendance, au point qu'il dira « *vivre par son école* » et, nous ajouterons, *pour* son école.

Ces deux récits montrent comment ce système, où les écoles et leurs élèves semblent y gagner, peut aller jusqu'à prendre la forme d'un rapport d'emprise, d'un pacte, dans lequel les individus sortent gagnant du jeu institutionnel mais au prix de leur indépendance sociale et psychique. Le rapport que ces deux élèves, de sexe et d'origine sociale et scolaire différente, établissent avec leur école les engage pleinement, eux et leur responsabilité. Ces liens institutionnels, au sens de Kaës (2012[1996]), se composent d'alliance, de contrainte et de communauté de réalisation de but (Ibid., p.3)⁵⁰² entre élèves et établissements, et sont socialement et psychiquement structurants. Mais ces jeunes verrouillent aussi leur mode d'être et de faire, et ainsi, la possibilité de subjectivité. Ces liens rappellent ceux nouées entre les salariés qu'ils seront et les organisations, qu'ils rejoindront en majorité sur le marché du travail, étudiées par la sociologie clinique dans le champ du travail (Bonetti et. al, Op.cit. ; Aubert et De Gaulejac, Op.cit.). Nous proposons ainsi de conclure notre chapitre par cette réflexion sur le coût socio-psychique de la carrière associative et du rapport objectif et subjectif entre étudiant et « grande école de commerce » qui en découle, en l'ouvrant au-delà de ces deux récits singuliers.

⁵⁰² Par ailleurs, Kaës rappelle qu'un lien institué est déterminé par deux phénomènes : le désir des sujets que ce lien tienne sur le long terme, et le soutien de ce lien par des formes sociales qui le légitiment (Ibid.), ici, de type culturel et économique notamment.

3.3 Jouer et travailler pour son école, un investissement coûteux socio-psychiquement

La force du cadre associatif est celle de l'implantation d'un système payant et sélectif dans lequel les nouvelles et nouveaux élèves s'engagent activement, sans être rémunérés matériellement, pour se former et pour pallier un malaise. Il permet ainsi l'adhésion par d'autres formes de rémunérations (reconnaissance de grandeurs) qui représentent un gain matériel projeté dans un futur proche – sur le marché du travail notamment. L'espace associatif est un lieu des possibles : il est un lieu d'expérience, de formation et de transmission, qui contraint, oriente et structure les étudiantes et étudiants, même si parfois des tensions et contradictions émergent. Il représente un lieu d'étayage identitaire, une structure dans laquelle circule de l'institué sur laquelle s'appuient les élèves dans leur construction socio- psychique (Kaës et.al., 1988). Il soutient l'assurance du choix et des efforts consentis pour intégrer ces « grandes écoles de commerce », et incite à une mise au travail de soi qui permet d'autant plus de se sécuriser, sur son orientation et son avenir.

Nous avons exploré cette affiliation sous différents registres tout au long de cette thèse, par des entrées diverses : celle d'un espace-temps dédié à l'apprentissage à performer dans un entre-soi ; celle d'un cadre ludique soutenu par un ensemble de croyances collectives qui permettent d'effacer les frontières et les enjeux du jeu ; celle d'un « travail » pour l'école de commerce, qui structure l'appropriation par l'institution de la valeur de l'activité associative au nom de la réussite des étudiantes et étudiants dans leur parcours. L'ensemble de ces entrées mettent en exergue le coût socio-psychique pour faire partie d'un système dans lequel la carrière – associative – est valorisée.

Les deux thèses que nous avons mobilisées ci-avant (3.2) précisent la dépense socio-psychique qu'implique l'engagement salarial dans les organisations étudiées que nous proposons de discuter sur notre terrain : Bonetti et al., en dialoguant avec une approche freudienne du sujet, montrent que l'emprise psychologique mise en place par l'organisation crée chez les individus « une dépendance infantile envers elle-même » (Op.cit., p.237). De Gaulejac et Aubert soutiennent que le système managinaire est aussi un système de management paradoxal, puisqu'il impose des modes d'investissement de soi, pour répondre aux exigences organisationnelles, incompatibles entre eux : autonomie contrôlée, passion en entreprise sont autant d'injonctions discursives soutenant une double contrainte (Op.cit., p.135). Ce système peut amener le sujet à tomber « malade » à cause de l'excellence (Ibid., p.179).

Sans partager l'entrée en psychanalyse infantile proposée par les premiers auteurs (Bonetti et al, Op.cit), il apparaît que les associations répondent effectivement aux enjeux sociaux et socio-psychiques des élèves à travers l'espoir de grandeur(s), tout en soutenant leurs mécanismes de défense, que nous avons présentés simultanément comme un privilège (ceux-là protègent les élèves) et un coût (ils les inhibent) (Chapitres 3 et 4). Dans cette perspective, les femmes de notre enquête ont montré qu'elles se posaient moins discursivement en entrepreneurs de soi que leurs camarades masculins (Chapitre 1) mais s'activaient autant *pour* leur école, leur(s) association(s) et finalement *pour* produire de la grandeur. Cette mise en activité de soi répond moins au désir de capitaliser sur la formation qu'au besoin de se décharger des tensions vécues durant le parcours, produites paradoxalement par l'engagement, notamment associatif – qui est

festif et divertissant, communautaire, violent et viril. Ces tensions se traduisent par la honte et colère, comme nous l'avons exploré avec Clémence (Chapitre 3 puis en ce début de Chapitre), la culpabilité, comme le montre Rose ci-après, mais restent parfois à l'état de malaises (comme chez Sarah et Clothilde, et tant d'autres).

« Jouer » peut ainsi créer un sentiment de faute, notamment lorsque ces établissements ont été rejoints *pour* leur prestige. L'écart trop fort entre l'univers d'attentes et la réalité crue de la formation crée des contradictions difficiles à gérer et à assumer. C'est ce que nous relate Rose. Arrivée en école de commerce à NEOMA BS, cette étudiante issue de CPGE EC est plutôt réticente à l'idée de se plier à la culture festive – « *je n'avais pas envie de passer ma vie à faire des soirées.* » nous dit-elle. Pourtant, très vite, elle se sent contrainte lorsqu'elle réalise ce que signifie pour ses pairs son absence lors du « WEI » :

« J'avais l'impression d'avoir raté un truc quoi. De ne pas l'avoir fait, c'est rien, c'est deux jours en soit. Ça je trouvais ça pénible. C'est impossible parce que dans la semaine, je ne sais pas, il devait y en avoir trois soirées, donc c'est impossible, et finalement tu as l'impression que si tu n'en fais pas une... ».

Elle suit donc la majorité de ses camarades dans l'entrée dans la carrière associative, en rejoignant une liste pour le BDE qui s'avère gagnante. Elle trouve son équilibre en prenant des fonctions en tant que trésorière d'un Bureau, tout en gardant ses distances avec la vie associative sur le campus et ses camarades de promotion dont elle n'apprécie pas beaucoup « *la mentalité* ». Ainsi, elle va en cours, reste en contact avec ses parents et ses amis à l'extérieur de l'école. Pourtant, cet équilibre est ébranlé par le jugement que ces mêmes camarades portent sur elle et lui présentent frontalement : « *je me faisais appelée le « fantôme », mais j'en rigolais hein, c'est parce que j'étais très absente aux évènements* ».

Par cette pression, elle se plie au jeu de la déscolarisation, et de l'investissement intense dans la vie associative, ce qui crée en elle un fort sentiment de culpabilité, vis-à-vis d'elle-même et de ses parents qui ont investi financièrement dans ses études, qu'elle traduit comme suit :

« Ça m'arrivait de ne pas me lever un matin. Et ça me soulait de me dire que ce n'était pas la fin du monde, de me dire que je pouvais me réveiller à 10h dans la semaine quoi. Je me comparais même à mes parents (...) Je culpabilisais, je culpabilisais d'être en école, qu'il y ait tous ces frais... je culpabilisais par rapport à mes parents. C'est mes parents qui financent, sauf par exemple, mes cotisations, mes soutiens, c'était avec mes économies. Mais me dire que je loupais des cours alors qu'eux ils travaillaient, et je sais que c'est cliché, mais ils travaillaient pour payer l'école ».

Ses paroles révèlent la tension entre les normes de la culture associative à l'intérieur de son école et les valeurs familiales que ses parents lui ont transmis ; celle entre l'intégration de son nouveau groupe social et la trahison auprès de celui auquel elle est attachée et qui l'a soutenue pour qu'elle intègre une grande école. Le malaise se situe ainsi dans l'écart entre ce qu'elle doit à ses parents, économiquement, mais aussi socialement et psychologiquement, et ce qu'elle fait réellement de ce qu'elles et ils ont investi pour – et en – elle. La tension et le malaise qui la traduit se dissipe en fin de parcours, lorsqu'elle peut sortir du jeu associatif pour mettre un pied dans le monde professionnel qui lui permet de retrouver un équilibre dans ce rapport :

« C'est grâce au stage. Je me suis di enfin que je travaillais, et que je gagnais enfin un

peu ma vie, bon un stage on n'est pas bien payé, mais c'est un pas dans le milieu professionnel et une prise d'indépendance. Je n'avais plus l'impression de vivre sur le dos de mes parents quoi. Et c'est ça qui m'a permis d'en sortir. »

Ainsi, le caractère paradoxal du système mis en exergue par Aubert et De Gaulejac fait écho aux diverses tensions socio-psychiques que génère le cadre ludique et le travail qu'il implique, qui se traduisent discursivement par le malaise que nous avons étudié tout au long de cette thèse.

Ces tensions sont multiples. Nous avons souligné la violence de l'invisibilisation de celles et ceux qui ne jouent pas le jeu, qui sont donc « inexistants » pour les autres. Mais le processus de visibilité accrue à travers l'acceptation du jeu de rôle(s) qui permet de réussir le processus d'intégration et de transformation confronte à la difficulté à être soi. Il existe une tension socio-psychique intrinsèque à la performance double et ses rouages : une *fatigue* dans l'autoproduction de soi dans une « quête permanente de l'approbation d'autrui » (Ehrenberg, 1998, p.152) à travers les statuts et fonctions institués dans le cadre associatif, et en même temps un *tiraillement identitaire* conséquent de cette hybridation de soi.

Théoriquement, l'individu pris littéralement au jeu est « partagé entre deux ou plusieurs sentiments contradictoires » et vit « un écart entre ce qui est ressenti réellement et la démonstration des sentiments » (Soares, Op.cit., p.11). En effet, être dans une hyperaction ludique et stratégique, vivre à travers le collectif et les fonctions résultantes de son statut au sein de l'univers associatif, c'est être dans une construction de soi (se représenter à travers un personnage, des compétences et la ligne sur le CV) plus qu'une quête de soi (être dans un processus de réflexivité et de subjectivation). Quête qui apparaît pourtant comme l'un des moteurs pour « grandir » chez cette jeunesse (Chapitre 1).

C'est ce que nous a confessé Mathieu, étudiant que nous avons pourtant mobilisé tout au long de cette thèse comme un membre très actif des associations et dans le processus de justification et légitimation collectif de sa « grandeur » et de celle de son école. Il nous a partagé sa difficulté à se construire en tant que sujet – qu'il traduit en « *ego* » – étant donné la place que prend sa « fonction » associative dans sa propre construction sur le campus, et nous a avoué qu'il arrivait à supporter cette dualité de soi grâce à un groupe d'amis à l'intérieur de son école et auprès de qui le « Je » peut reprendre sa place.

« En étant respo asso, tu dois mettre ton ego de côté. Parce qu'en fait tu fais du management, tu as ton équipe, et tu as toute l'école qui attend des choses de toi, et toi tu n'es souvent pas à la hauteur parce que tu n'es qu'un étudiant. Et du coup tu t'en prends plein la gueule aussi. Derrière la fonction, on oublie parfois qu'il y a moi, quoi.

M : C'est-à-dire que tu as l'impression que toi en tant qu'individu Mathieu, tu n'as pas beaucoup de place pour vivre en école ?

Oui, oui, mais moi ça ne me dérange pas hein, c'est le truc, moi j'aime bien être comme ça, c'est ma personnalité, être dans l'action, mettre son ego de côté. Faire passer la fonction devant ma personne, ça ne me dérange pas. Après c'est un truc de personnalité.

Je comprends

J'ai quand même un groupe de potes... en fait, j'ai quand même un groupe de potes où on est tous dans la même galère. On est tous dans la même merde, et du coup il y a des

relations qui se font comme ça, et là du coup on peut témoigner entre nous, on peut se partager nos galères, et ce sont nos moments où vraiment la personnalité reprend le devant ».

A l'écouter, l'activité associative n'est pas que joie et rentabilité, mais est aussi « *une galère* », ce bâtiment de guerre dans lequel lui et ses camarades rament pour atteindre leur objectif – celui de se distinguer, de réussir, d'être « grands » – et dans lequel l'individualité est écrasée par le collectif.

Ce discours révèle l'ambivalence même du processus de la carrière associative active. Alors que les élèves cherchent à se construire, elles et ils se mettent aussi en état d'occuper une place qui leur préexiste, qui va à l'encontre d'un processus de subjectivation. L'émancipation est prescrite, l'acquisition d'une disposition à jouer les vides de leur être, et le rapport qu'elles et ils établissent avec leur école les enferme dans leur statut associatif, leur place de dominant puis leur fonction managériale.

Cette mécanique peut être trop violente au point que le malaise glisse vers un mal-être, rendant « malade » les étudiantes et étudiants du système mis en place, pour reprendre l'analyse de De Gaulejac et Aubert. Pour Benoit, « jouer », en être exclu puis tenté de reprendre sa place à une position moins « grande », lui vaudra quelques mois plus tard, ce qu'il comprend aujourd'hui comme une dépression. Il confesse :

« Et je m'éteins, complètement. La seule chose dont je me souviens, c'est que j'ai participé à la croisière de l'école, c'était cool. Mais j'ai eu 21% d'absence en cours. Et face à la situation très désespérée, parce qu'en fait j'ai fait une... une dépression, je n'allais pas en cours parce que je faisais la fête, mais là je ne me levais pas, je ne voulais pas me lever, rien faire ».

A la fin de leur mandat, les bénévoles associatifs prennent un temps de « passation » – ils transmettent leur manière de « travailler » et les outils utiles à l'action effective dans leur association –, puis se distancient physiquement et temporellement de leur(s) association(s) (et de leurs camarades) pour s'engager dans une spécialité, s'éloignent parfois géographiquement pour rejoindre un nouveau campus en France (pour certaines spécialisations, comme celui de Nice à l'EDHEC pour celles et ceux qui choisissent la finance) ou à l'étranger (le campus de Turin à l'ESCP par exemple), pour entamer un échange international dans une Université Partenaire (UP), ou expérimenter l'activité professionnelle réelle par un stage en France ou à l'international. Pour la majorité, l'engagement associatif tel quel ne sera plus pratiqué : elles et ils sont en quelque sorte éjectés du cadre associatif pour s'ouvrir à d'autres sphères formatrices et complémentaires, d'après les sites des écoles. Dans les cas de Léa ou de Félix que nous avons présentés, l'engagement associatif est suffisamment fort pour être maintenu sous une nouvelle forme instituée. Mais l'investissement dans les associations n'est pas toujours de cet ordre-là : nous avons pu démontrer la multiplicité des modes d'engagement des étudiantes et étudiants dans les associations et pour leur école.

Pour autant, l'activité associative laisse des traces sur celles et ceux qui l'ont pratiquée, même sans en arriver à un rapport fusionnel ou passionnel : au-delà des liens sociaux tissés et des

missions effectuées, les étudiantes et étudiants ont acquis des dispositions sociales et socio-psychiques déterminantes. Théoriquement, le jeu s'inscrit dans un « cadre », un espace à part (Caillois, Bateson, Goffman), il est donc limité puisqu'il commence et se termine à un moment précis. Ici, l'objectif est celui de faire jouer les joueurs au point d'incorporer, d'inscrire dans leur corps et leur esprit cette posture de joueur, pour travailler à jouer, dans le monde du travail, et à soumettre et se soumettre à ses multiples règles du jeu. Ce résultat nous révèle déjà les rouages des organisations dans lesquels les étudiantes et étudiants seront simultanément agents et acteurs, qu'elles et ils rejoindront lorsqu'ils auront terminé leurs études, et le rapport qu'elles et ils sont déterminés à établir avec elles, avec le monde, avec les autres et avec eux-mêmes au vu de leur socialisation intense précédente.

Conclusion du Chapitre 5 : Une expérience associative et ludique qui laisse des traces

Les étudiantes et étudiants, en entrant dans l'espace associatif, acceptent de jouer certains rôles – de « *nouveau* » en quête d'intégration sociale, d'abord, de bénévole actif « *ancien* » et respecté ensuite – pour pouvoir jouer le jeu associatif et en tirer avantage. Nous avons proposé une lecture interactionniste mais aussi fonctionnaliste des rôles⁵⁰³, étant donné qu'ils s'adosent à un statut institué tout en se déployant dans l'espace social insulaire et fortement interactif des associations. Mais celle-ci n'est pas suffisante dans une approche processuelle du social. Ainsi, nous avons regardé que s'opérait un glissement dans le jeu, révélant le processus de socialisation à l'œuvre et le devenir subjectif associé : intégrés aux associations, les élèves agissent « comme si » ils vivaient l'expérience du travail réel du manager. Cette mise en activité de soi nommé « *travail* » par ces jeunes vient combler l'absence – et en même temps prendre la place – d'autres expériences du réel, jusqu'à parfois se substituer aux stages obligatoires, comme c'est le cas avec le Petitou (Alix) ou le Parcours Entrepreneurial Associatif (Félix, Arsène et Prune). Elle façonne la représentation du salariat chez les concernés.

La première mission en associations que nous avons traduite en « *jouer à travailler* » (A) renvoie assez peu à la mise en pratique réelle de situations techniquement proches de celles qui seront vécues dans le futur professionnel. La micro gestion managériale quotidienne qu'implique la prise de fonctions en associations demeure une expérience opérationnelle réduite, et dépouillée des caractéristiques institutionnelles, organisationnelles, relationnelles et subjectives propres à l'entreprise comme lieu de travail. Cette première activité consiste surtout à être capable de formaliser le caractère éducatif de l'activité associative, d'abord vécu informellement, et ainsi de mettre en récit un ensemble d'expériences séduisantes et performantes, occultant le temps long et le caractère fastidieux de toute tâche. Ce récit s'adosse à la construction d'une « personnalité » genrée, mais exceptionnelle pour toutes et tous, qui s'étaye sur la production de sa grandeur. Il a pour but de se démarquer au sein de la cohorte étudiante puis se distinguer à la sortie dans le champ social et professionnel gestionnaire.

Aussi, *en faisant jouer leurs camarades* (B), en organisant les temps associatifs et en surveillant les événements et les interactions, dans le but de couronner celles et ceux qui rentrent dans le cadre ou corriger celles et ceux qui en débordent – excès non maîtrisés, émotions négatives –, avant que la direction ou les médias n'en soient au courant, les bénévoles associatifs manipulent le cadre ludique pour le rendre idyllique. Ces élèves rappellent maîtriser les règles du jeu au point de les produire et les reproduire, même avec les tensions qu'elles leur provoquent, étouffant le malaise, débordant de nos entretiens cliniques. Par cette mission, ils et elles se soumettent aussi aux désirs et aux besoins de leurs camarades clients, tout en créant des variations du jeu, promotion après promotion.

L'activité associative apprend aussi à savoir *jouer à tenir son rôle*, institué comme hiérarchiquement supérieur, en se faisant reconnaître comme « *anciens* », à travers une capacité

⁵⁰³ Ces deux approches étant, d'après Savignac, les deux pans historiques de l'analyse des rôles proposés dans les sciences sociales (2017, p.122)

à gérer ses limites, au regard de ses fonctions, et mettre en récit ses exploits et ceux du groupe (C). Maintenir un cadre de « rêve » associatif et produire un imaginaire collectif sur l'histoire du groupe soutient les représentations sociales partagées (Chapitre 4), et participe à l'effacement des effets sur le réel et sur les autres.

Jouer dans le cadre associatif est ainsi une activité qui fait vaciller le sujet entre deux pôles, « la catégorie du faux » et celui de « la création » (Savignac, 2017, p.112).

Au-delà de la hiérarchie entre celles et ceux qui acceptent et sont acceptés à rentrer dans le jeu et celles et ceux qui ne le font et/ou ne le sont pas, s'établit un autre classement. C'est celui entre celles et ceux qui jouent le jeu pleinement – et tirent l'avantage de continuer « *l'aventure* » de la formation et de la transformation – et celles et ceux qui profitent du jouer dans sa dimension subjective, sans bénéficier de sa dimension objective. En effet, le travail associatif doit aussi se comprendre pour ses effets sociaux et symboliques : la construction de la grandeur institutionnelle, groupale, personnelle et professionnelle.

Dans cette perspective, nous avons analysé une quatrième mission, directement orientée vers la valorisation de son école, de son diplôme, à travers la participation active à des événements promotionnels ou encore l'affichage de signe de son rattachement institutionnel pour se distinguer et produire le prestige de son établissement, et ainsi, sa propre reconnaissance dans le champ social et professionnel (D). Celles et ceux pour qui cette mission compte le plus sont les élèves pour qui le prix d'une « grande école de commerce » est vécu comme un coût, pour elles et eux ainsi que leurs familles.

En ce sens, les élèves en fonctions associatives acquièrent plusieurs facettes de la fonction managériale, bien qu'elles soient ici limitées à l'échelle de leur campus et ne soient pas celles que les jeunes justifient et que leurs écoles affichent. Deux dimensions sociologiquement établies : être l'intermédiaire entre la direction et les subalternes que représentent les nouveaux entrants ici, en somme, entre les impatiences du capital et le réel de la production et marchandisation, et ses contradictions (Dujarier, 2015a, Op.cit.) ; et, ainsi, être des dominants, dominés (Flocco, Op.cit.). Une dimension dogmatique, construite socialement dans le champ du travail : acquérir une maîtrise de la communication sous des formes diverses, spécifique au champ gestionnaire (Boussard, Op.cit.), et qui rejoint la croyance véhiculée par les organisations, leurs formations et leurs salariés cadres sur les bonnes manières de manager (Cousin, 2008, p.147). Une dimension relationnelle : établir avec son institution de rattachement un rapport affectif et stratégique à la fois.

Nous avons exploré ce rapport à l'aune de la théorisation du « travail gratuit », dans le but de dépasser une analyse par la rationalisation dans un système marchand, et pour mieux saisir ce à quoi renvoie la coopération effective entre étudiant et établissement. Manifestement, les étudiantes et étudiants les plus impliqués dans leur carrière associative, en participant *aux* associations, *font* association avec leur école. Ces élèves ne sont pas que des produits de leur école sélective et chère, mais aussi producteurs de celle-ci et de leur propre valeur – et donc de ce qu'ils et elles achètent. Par conséquent, en participant à ce cercle qualifié de « *vertueux* », leur tentative existentielle est mise à mal : ils et elles ne deviennent pas sujet de leur histoire,

mais surtout acteur de celle de leur groupe social et de leur école. Par ailleurs, en devenant « associé », ils et elles deviennent complices de ce qui est précisément aux sources du malaise – le leur, celui de leurs camarades mais aussi celui de leurs enseignants – et ainsi, contribuent autant à leur propre déception qu'à leur dé-subjectivation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

I. Résumé : investir dans la « grandeur », devenir produit et producteur de son école

Cette recherche s'est d'abord construite autour d'une énigme : comprendre le sens de l'expérience étudiante dans les grandes écoles de commerce, simultanément glorifiées et dénigrées par les élèves de leur « programme » historique « grande école » (PGE) et par les médias. Pour dénouer cette contradiction, je me suis donc d'abord intéressée à la socialisation de ces étudiantes et étudiants, une entrée somme toute assez classique au regard de la littérature sociologique qui porte sur ce même objet, à la différence près que j'ai décidé de m'y engager par la sociologie clinique et de l'appréhender par les discours – étudiant, enseignant, institutionnel. Les entretiens avec les élèves de divers établissements m'ont révélé la place de la « grandeur » dans la traversée objective et subjective au sein de ces établissements. Ainsi, il m'est apparu indispensable d'intégrer rapidement la question de la participation des élèves à sa construction, eu égard au discours de façade qu'ils et elles tenaient sur leurs écoles et leurs parcours, rationalisant leurs trajectoires et justifiant certaines formes de violence vécues sur leurs campus. Par ailleurs, un malaise multiforme s'est dessiné en creux et en contrepois de ces récits, reflétant la mise sous silence des aspérités effectives dans la socialisation. La compréhension de cet état par un dialogue co-interprétatif avec ces élèves est devenue *ma* « voie royale » pour saisir les mécanismes sociaux et socio-psychiques à l'œuvre sur les campus de ces écoles.

Ainsi, cette thèse a eu pour vocation de comprendre la construction sociale de la grandeur, inscrite dans le processus de socialisation des élèves intégrés dans le PGE de sept écoles de commerce françaises qualifiées de « grandes » dans le champ de l'enseignement supérieur, en passant par le vécu des étudiantes et étudiants. Tout au long de cette enquête de 2018 à 2023, par mon approche clinique, j'ai été sensible à leurs trajectoires sociales multi-déterminées, aux rapports sociaux et au contexte d'interaction de leurs pratiques, dont découlent des tensions auxquelles ils et elles essaient de donner sens. Quelques acteurs institutionnels – des enseignants-chercheurs, un responsable associatif salarié – ont été rencontrés pour compléter la parole des élèves. Aussi, un terrain d'observations direct s'est offert à moi sur la seconde moitié de l'enquête, grâce à un emploi administratif et pédagogique dans une des écoles étudiées. Par ailleurs, les textes, iconographies et vidéos produites par les responsables d'écoles de commerce sur leurs sites internet pour promouvoir leur marque auprès des candidats, financeurs, entreprises et administrations, ont été méthodiquement analysés, et une veille médiatique a été maintenue tout au long de la recherche. Enfin, le confinement lié à la pandémie de Covid 19, a été saisi comme analyseur du processus de socialisation, alors empêché.

A cette étape conclusive, nous⁵⁰⁴ pouvons résumer notre travail par l'intrigue sociologique suivante qui nous inscrit pleinement dans la lignée de nos pairs cliniciens : ces

⁵⁰⁴ Comme explicité en introduction, je passe au « nous » de modestie dans l'écriture pour rester dans la même logique que la thèse (il fait référence à moi, chercheure, qui m'adosse à tous les autres qui m'ont aidée à produire

écoles font commerce de leur(s) grandeur(s) auprès d'étudiantes et étudiants qui, dès lors qu'elles et ils les intègrent, établissent avec elles un rapport d'investissement multiple – économique, social, physique, intellectuel et psychique – dont les bénéficiaires doivent compenser un sacrifice. De fait, la conquête de la grandeur qui donne de la valeur aux élèves sur le marché de l'emploi repose sur un travail d'association, teinté de sujétion, avec leur établissement. En ce sens, ces jeunes sont des sujets à la fois produits et producteurs de leur institution, et « la mécanique de l'excellence », pour reprendre le titre de Bès (2022), est intriquée à une mécanique de l'alliance.

Plus spécifiquement, nous avons démontré que face à la promotion et aux promesses de « grandeur » qui leur sont annoncées dans le champ de l'enseignement supérieur, les élèves des écoles de commerce sont incités à devenir des clients rationnels et stratégiques du bien (le diplôme) et du service (la formation) qu'ils et elles achètent. Cette grandeur aux cinq dimensions – sociale, économique, éthique, groupale, personnelle – se traduit par l'assurance pour l'élève sans vocation d'une valeur sur le marché de l'emploi et par la garantie de faire carrière en devenant un manager « vertueux » tout en appartenant à un groupe social reconnu qui participe à sa réussite et en s'épanouissant. Nous avons alors mis en évidence que pour se saisir des contraintes sociales qu'elles et ils supportent – contraintes scolaires précédentes, familiales et institutionnelles actuelles –, les élèves, surtout les hommes, se posaient en *homo economicus*.

A partir de cette orientation structurée par un investissement multiple, nous nous sommes interrogée sur les modalités d'investissement des élèves *dans* leur établissement. Notre analyse de l'espace scolaire montre que le malaise des étudiantes et étudiants lié au processus de déscolarisation qui, d'après la littérature, caractérise la formation dans ces écoles, est nourri par la gamification déstabilisante des enseignements et le vide auquel renvoie l'identité professionnelle de manager à laquelle ils sont pourtant assignés. Mais plus encore, notre enquête révèle l'impact de l'incitation par la direction des établissements auprès du corps professoral à participer à la production de la grandeur académique par son activité de recherche, sur ce processus. De fait, cette sollicitation institutionnelle, combinée à la difficulté à créer du lien en cours avec les élèves dont la demande existentielle dépasse le cadre de la classe, amène, d'une part, les enseignants à mettre au second plan leur mission d'enseignement, et, d'autre part, les élèves, encouragés par les acteurs administratifs à investir les associations pour se divertir autant que pour se former, à désertir les cours.

Ainsi, l'espace associatif organise, au sens interactionniste, une « carrière associative » qui se structure en trois temps : l'entrée dans la carrière, le réenchâtement institutionnel et l'installation dans les fonctions associatives. Durant la première étape, les élèves sont soumis à de multiples épreuves mettant en scène les rites et coutumes de ces écoles et valorisant la performance, dans la mise en défi de *ses* et *des* limites ainsi que dans la représentation de soi, les rapports de domination et la hiérarchie qui en découle. La deuxième étape consiste plutôt en l'idéalisation du groupe par une mise en récit collectif qui soutient le mérite et la distinction, l'indifférence aux enjeux de classe et de genre et aux violences sociales, la solidarité avec son

cette thèse, tandis que le « je » est utilisé de manière ponctuelle lorsque je fais un constat singulier comme ci-avant).

groupe de pairs et l'agir voire l'activisme comme mode d'être. Enfin, la prise de fonctions associatives se traduit en une collaboration active et volontaire dans le maintien et la manipulation du cadre associatif et ludique, d'une part, dans la production de l'image institutionnelle et du discours de promotion sur son expérience et sa formation, d'autre part.

Ce « passage à travers le miroir »⁵⁰⁵, en plus de permettre d'intégrer les valeurs et les normes du groupe, participe à la construction d'une défense idéologique des pratiques sociales. Il dispose ainsi socio-psychiquement les étudiantes et étudiants : de « performe(u)rs », ils et elles deviennent des « joueurs » puis se comportent finalement en professionnels du jeu associatif. Capables de se plier aux règles du jeu associatif adaptées au champ gestionnaire et à celui, marchand et concurrentiel, que composent leurs établissements, ces jeunes s'activent pour maintenir le système en place et leur distinction au point de travailler *pour* leur école. Ainsi, ils et elles co-construisent la grandeur de leur école et la leur, intimement intriquées.

Ce travail de coopération capitalistique⁵⁰⁶ actif et discursif de ces élèves privilégiés avec leur établissement de rattachement, révèle que la socialisation à la grandeur en associations participe à la production d'un rapport d'alliance, voire d'association entre étudiant et école, rapport parfois enfermant.

II. Discussion

Au terme de notre étude, nous proposons d'ouvrir une discussion par une double entrée. Il importe de rappeler en quoi notre thèse met en lumière la manière dont les étudiantes et étudiants sont *travaillés, faits par* leur école sur des modalités diverses, mais aussi dont ces mêmes élèves *fabriquent, font* leur école, par leurs pratiques sociales autant que par le système de représentations qu'ils et elles coproduisent. Dans cette perspective, nous proposons de discuter sociologiquement notre analyse sur trois niveaux qui recoupent spécifiquement ce résultat dialectique : un niveau individuel – nous reviendrons sur la fabrique social et socio-psychique d'un sujet qui joue – un niveau groupal – nous retracerons en quoi les élèves s'organisent en une communauté de futurs professionnels sur un marché – et un niveau institutionnel – nous reconstituerons l'encadrement ludique et néolibéral de ces jeunes par les acteurs institutionnels, et la participation active des sujets à la production de leur institution. Cette double voie sera l'occasion de revenir sur les formes de la grandeur analysées dans cette recherche, en adoptant un éclairage singulier nous permettant de clore cette thèse et d'ouvrir des pistes futures de recherche sur ces « grandes écoles ».

⁵⁰⁵ Nous l'avons explicité en NBP.287 dans notre thèse : Nous usons de cette formule de Hughes (1958) qui concerne d'abord les professions, mais qui a été récupérée en sociologie de l'éducation chez Darmon (2015[2013]) par exemple, pour traduire ce moment d'immersion significatif chez le sujet, durant lequel celui-ci vit une crise puisqu'il intègre une culture inversée de celle du profane avec laquelle il partait au départ, ce qui provoque en lui la déconstruction de ce qu'il y projetait.

⁵⁰⁶ Entendu comme le fait de capitaliser sur leur diplôme, leur formation et leur école par la coopération.

1. Sociologie d'un processus de socialisation : la fabrique d'un joueur

1.1 Etudier des dispositifs et dispositions chez des élites en formation

Les écoles de commerce se posent comme un « sas » entre la fin des études supérieures et le monde du travail : ce qui y est appris et acquis ne peut se comprendre que dans un *continuum* avec, d'un côté, les modalités de préparation des élèves aux concours (par CPGE ou non), de l'autre, les attendus dans des fonctions d'encadrement au sein d'organisations. Pour saisir ce qui se joue dans cet espace de transition, nous avons regardé le processus de socialisation à l'œuvre. Il représente, d'abord, l'ensemble des opérations sociales par lesquelles les élèves intègrent et incorporent des dispositions pour faire, être et se mouvoir, d'une part, percevoir, penser et imaginer, d'autre part, de manière adaptée aux objectifs éducatifs dont la visée est l'intégration réussie sur le marché de l'emploi. Il se rapporte aussi à ses effets dispositionnels, dont l'hétérogénéité révèle la diversité des socialisations précédentes des jeunes en formation, et les possibles frottements qui en découlent. Pour ce faire, nous avons concrètement étudié la mise en place de dispositifs – au sens foucauldien : des discours, outils, méthodes et techniques – dans les cours et les associations, qui ont pour visée de former les élèves à devenir des professionnels de la gestion. Nous avons sondé comment elles et eux s'en saisissent en tant que sujets de sens.

Ainsi, cette étude des « dispositifs aux dispositions » s'inscrit dans la lignée du travail de Darmon sur les classes préparatoires (2015[2013], p.306) sans pour autant fonctionner par mimétisme. Notre approche clinique nous a amenée à regarder l'entremêlement du sujet et de l'institution, du social et du psychique tout au long du processus. Nous avons tenté de retraduire ce va et vient par notre écriture plutôt que de présenter d'abord, le fonctionnement du dispositif, ensuite, la fabrication des dispositions (Ibid.).

Mais plutôt que de révéler les formes plurielles typiques des investissements par une catégorisation sociologique, nous avons choisi de regarder l'investissement idéal préconisé par l'institution, que nous avons nommé la « carrière associative ». Pour ne pas tomber dans une analyse homogène des parcours des étudiantes et étudiants rencontrés – qui serait artificielle –, nous avons alors proposé d'explorer les différentes modalités d'investissement et les divers modes d'arrangement avec la vie institutionnelle chez les étudiantes et étudiants. Nous avons ainsi présenté des portraits singuliers d'élèves et de leurs carrières réelles sur les campus, tout en regardant quels étaient ceux et celles qui répondaient le mieux à cet appel institutionnel, compte tenu de leurs conditions sociales d'existence.

Plus spécifiquement, nous nous sommes focalisée sur les associations qui se constituent en un espace attractif régi par des codes et des normes spécifiques et par un recrutement qui s'organise comme un second concours à l'intérieur des murs de ces écoles. A cet endroit, l'entrée dans la transformation est ainsi sélective, et se fonde sur un double processus d'acculturation et de déculturation, que l'on retrouve dans la littérature sur les groupes fermés qui établissent un « esprit de corps », à la différence près que cette déculturation se dessine sur notre terrain comme une déviance par rapport aux normes antérieures, familiales et scolaires. Tels les énarques en formation étudiés par Eymeri (2001), ces jeunes élites sont appelées à être prises dans une double dynamique institutionnelle : d'un côté, dans une logique de « conformation »,

pour reprendre le terme de l'auteur, et, de l'autre, dans une logique de différenciation à travers une culture de la hiérarchisation en fonction de leur place sur le campus. Ce dernier apparaît alors comme un champ de bataille où acquérir une position sociale est une épreuve, et sur lequel le pouvoir s'incarne dans les fonctions les plus responsabilisantes *de* son association et *de* son école.

Nous avons alors mis en évidence que c'étaient moins des efforts scolaires que des efforts physiques, sociaux, économiques et culturels qui étaient attendus pour atteindre la grandeur. Sur notre terrain, la nouvelle distinction sociale des élites n'est pas tant celle de se mouvoir avec aisance dans différentes sphères culturelles à travers une ouverture d'esprit envers les minorités (Khan, 2011) que celle de savoir « jouer », disposition socio-psychique ludique acquise par la socialisation à l'intérieur des établissements et qui n'a pas encore été explorée par la littérature sociologique sur ces écoles.

En outre, plus qu'une « transformation » (Languille, 1997 ; Masse, 2002), une « inculcation » (Lazuech, 1999), une « conversion » (Abraham, 2007) ou une « métamorphose » (Midena, 2021), ce sont des variations dans l'acculturation qui émergent de nos résultats. Nous avons proposé de qualifier ce processus chez les ex-préparationnaires de « transposition », d'« enculturation », pour celles et ceux qui étaient prédisposés à jouer dans ce cadre, de « distorsion », quand l'adaptation était accompagnée de souffrance, comme chez certaines étudiantes.

1.2 Renouveler par la clinique les typologies sociologiques de l'engagement

Dans cette perspective, nous avons ainsi renouvelé les typologies existantes dans la littérature sur les modes d'engagement de ces jeunes élites sur leurs campus, en révélant plus fortement les enjeux de genre dans la socialisation, oubliés dans certains travaux comme l'étude de référence d'Abraham (Op.cit.), et en insistant sur la variable économique, dans la lignée de Pierrel (2012 ; 2015), comme motif et motivation à l'engagement. Notre proposition souligne les limites d'une analyse de la reproduction dans ces « grandes écoles » par le seul fait des héritiers, et fait valoir la place du coût, au sens économique avant tout, dans les modalités d'investissement de soi dans ces études payantes et chères.

Plus précisément, nous avons d'abord révélé que celles et ceux qui sont socialisés à la performance (préparationnaire ; gestionnaire, par les parents et leur culture de métier ; extra-scolaire, avec des activités telles que le sport d'équipe, la danse, le piano, voire l'engagement politique) ont plus de facilité à se plier aux règles du jeu associatif. Ces prédispositions indiquent une origine sociale majoritairement plus privilégiée que celle de leurs camarades qui s'efforcent de s'adapter à la culture de la grandeur qu'ils et elles ne connaissent que par l'excellence scolaire et ses concours. Pourtant, c'est l'origine scolaire qui domine dans les récits, comme caractéristique de différenciation sociale instituée, effaçant le sujet plus épineux de l'origine sociale des étudiantes et étudiants.

Ensuite, nous avons souligné que les hommes et femmes sont appelés à se mobiliser dans une performance distinctive imprégnée d'un imaginaire sexué (homme batailleur *versus* femme tournée vers les autres et vers le soin). Performer chez les hommes doit être visible et inscrit sur les corps, tandis que les femmes sont orientées vers l'hyperaction pour le groupe. Ce premier élément rejoint les résultats de Suquet et Subramanian sur un « WEI » en école de commerce

(2016). De fait, ces auteurs démontrent que les femmes sont incitées à la retenue plus que les hommes pour des enjeux de réputation. Pour autant, nous avons également montré que de nombreuses étudiantes participaient au processus d'intégration. Pour tenir, elles développent un rapport à l'activité associative plus sacrificiel que leurs camarades masculins, tout en ayant une approche réflexive sur la culture associative, ses normes et ses valeurs, et en assumant plus fortement ce qu'elles leur fait endurer avec l'expression d'une souffrance. Ce résultat mériterait d'être approfondi plus encore dans une recherche future soutenue par une littérature sur le genre, dans le champ éducatif et le champ du travail, que nous avons utilisé de manière non exhaustive dans cette recherche.

Nous avons également mis en évidence que les élèves qui s'investissaient le plus vigoureusement dans le travail associatif étaient celles et ceux pour qui le prix de l'école était vécu comme un « coût » conséquent pour elles et eux, et leurs familles.

Enfin, nous avons démontré que les élèves qui s'engageaient dans le cursus scolaire durant la première année, aux dépens des associations, même invités par la direction et ses salariés et pressurisés par le groupe que représente leur promotion, partageaient trois caractéristiques : l'attrait pour la forme scolaire, gage de l'apprentissage prestigieux promis dans ces écoles, une méconnaissance des codes d'apprentissage en-dehors du cadre scolaire, et/ou l'objectif d'une spécialisation poussant à s'investir pour avoir de bonnes notes.

Par ailleurs, par notre approche clinique, nous avons mis en exergue que l'espace associatif pouvait être le lieu de « déplacements subjectifs », pour reprendre la formule de Fugier (2013, p.49) durant lesquels les élèves réalisent et se confrontent à ce qui les déterminent socialement, et s'en saisissent. Ainsi, nous nous accordons avec Suquet et Subramian qui explorent comment, au-delà des facteurs de différenciation dans le positionnement des élèves durant le « WEI », les sujets sont capables de compenser voire de retourner le stigmate (Op.cit.). Par exemple, l'humour, sous la forme du mot d'esprit, est apparu sur notre terrain comme un trait socialement distinctif, manié par les hommes de classe sociale supérieure. Pour autant, nous avons montré qu'une autre forme d'humour, celle de l'auto-dérision, était utilisée par certains garçons de classe moyenne ou populaire, et n'ayant pas les codes socio-culturels de ceux qui sont plus privilégiés, pour séduire leurs camarades. Celle-ci leur permet simultanément de se défendre pour prévenir et contourner les possibles moqueries à leur égard, étant donné leur différence sociale, et de se plier aux règles du jeu pour prendre tout de même place dans les associations. Plus encore, nous avons mis à jour que les étudiantes et étudiants, parce qu'elles et ils sont des sujets sociaux autant que psychiques, développaient des formes de résistance actives (distanciation ou critique) ou défensives (activisme et clivage), ce qui nuance l'imputation systématique des caractéristiques sociales à l'intégration dans son école. Ces défenses structurent et protègent, mais restent pour autant soutenues par l'institution. De fait, elles stimulent une représentation affaiblie de l'emprise institutionnelle, pour les premières, une capacité à faire carrière sur le campus, pour les secondes. En effet, rare est la remise en cause du pouvoir institutionnel qui anime au point de conduire à quitter ou désertir son école. Les efforts fournis par les étudiantes et étudiants rencontrés, pour arriver jusqu'à leur consécration, sont intenses, et toutes et tous sont restés jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

1.3 Renseigner sur une nouvelle distinction : devenir un joueur qui se forme et se défend

Dans ces établissements, nous avons montré que jouer était à la fois un moyen et une fin. Analyser cette activité ludique nous a amenée à dialoguer simultanément avec les recherches sur le jeu en tant que *game* et le « jouer » comme activité anthropologique.

En effet, sur le campus des écoles de commerce, le jeu associatif correspond à la mise en place d'un cadre de l'expérience de « second degré ». Il est un « espace à part » (Caillois, 1992 [1957]) caractérisé par une forme de facticité qui permet de mettre en situation une compétition artificielle – ce qui incite le joueur à être « frivole » (Brougères, 2005) dans le sens où les conséquences du jeu auquel il participe sont déchargées de responsabilité –, par la décision de celles et ceux qui y prennent place – ce qui efface la contrainte de la « pression » collective et le caractère sélectif du système associatif – et par le divertissement, d'abord. Il est encadré par des règles nécessaires pour que le cadre fictionnel soit maintenu et pour que les élèves jouent. La culture ludique se déploie en cinq règles comportementales qui combinent « dressage et défoulement », pour reprendre la formule utilisée en 2023 par Duru-Bellat, à propos des classes préparatoires⁵⁰⁷, et qui sont transmises par les élèves bénévoles aux nouveaux entrants : se soumettre et soumettre aux règles sans les questionner, être hyperactif et concentré sur le jeu, tester et dépasser ses et les limites (jouer avec les règles), gagner avant tout en restant indifférent aux conséquences, se reconnaître au sein du jeu et ainsi participer à construire une frontière entre le « nous » et les autres, « eux ». Ces règles produisent des interactions spécifiques qui donnent lieu à des relations ambiguës (Bateson, 1977) entre agressivité et coopération (Touzet, 2016).

Ainsi, la structure du jeu est opératoire pour que les élèves s'engagent dans leur carrière associative et deviennent ce à quoi elles et ils étaient prédisposés, un manager, ce médiateur des contradictions (Pagès et al., 2009[1979]). La grandeur personnelle et sociale, qui se concrétise ici en une grandeur professionnelle, prend une teinte toute différente de celle promise. En ce sens, notre thèse démontre que jouer est simultanément une défense et une compétence utile à la sortie des études, et rentre ainsi en dialogue avec la psychodynamique du travail et la sociologie clinique du travail.

C'est une défense, individuelle, puisque « jouer » génère une indifférence au réel. Cette attitude ludique fonctionne comme un filtre avec le monde et permet d'être en suspension de celui-ci, mi dupe mi conscient des effets de sa propre action *sur* les autres et sur soi. Cette posture socio-psychique permet aussi d'atténuer la souffrance qu'engendre la pensée sur la situation vécue – avoir investi dans des cours si décevants, se former par la soumission et la violence – dès lors qu'elle se déploie sous la forme d'une hyperaction – qui combinée à la pensée d'emprunt, arrête la pensée, comme l'a montré Dejours dans sa thèse (2016) – et se structure sur l'apprentissage à la distinction. Parce qu'elle est partagée socialement et est soutenue par la valorisation du « courage » de détruire (Ch. Dejours, 1998), elle s'érige en une défense collective.

⁵⁰⁷ Article de presse dans la revue Alternatives Economiques, rubrique « Idées + » : « Opinion : Les classes préparatoires, une voie (vraiment) royale ? », publié le 18/08/2023. Disponible sur : <https://www.alternatives-economiques.fr/marie-duru-bellat/classes-preparatoires-une-vraiment-royale/00107788>. Consulté le 02/09/2023.

C'est aussi une compétence utile sur le marché du travail gestionnaire. Plus que de passer de « rêveurs » à « managers », pour reprendre les termes du titre de l'ouvrage du journaliste Midenas sur ces mêmes écoles (Op.cit.), « jouer » permet aux étudiantes et étudiants de devenir surtout des *managers du rêve*, qui perpétuent le système et ses règles de concurrence et de performance, tout en se formant utilement à leur avenir professionnel. Ici, la dimension éthique de la grandeur, promise par l'institution comme gage de vertu, ne peut ainsi se comprendre que dans le cadre spécifique et réduit d'un jeu dont les règles sont violentes.

C'est dans cette perspective que les élèves acquièrent ce que Bourdieu appelle le « sens du jeu » : cette « rencontre quasi miraculeuse entre l'habitus et un champ, entre l'histoire incorporée et l'histoire objectivée » (2008[1980]), adapté au jeu managérial (Dujarier, 2015a) et aligné aux « présupposés néolibéraux » (Le Lay et al., 2021). C'est dans cette perspective aussi que nous avons interrogé l'activité ludique effectuée par les bénévoles associatifs à l'aune d'un « travail gratuit » pour leur école, par lequel l'institution « grande école de commerce » s'approprie la valeur et l'activité est produite au nom des valeurs du groupe étudiant et des bénéficiaires associés, notamment celui d'une grandeur.

Jouer de manière sérieuse demande d'y croire suffisamment, même avec les contradictions et les tensions qui émergent du cadre ludique qui *travaille et met au travail* ces jeunes.

Pour comprendre plus finement cette mécanique, il nous a fallu repartir de notre premier résultat : la « grandeur » de ces établissements est une construction sociale. Nous ne sommes pas la première – ni la dernière – à le dire, de Bourdieu jusqu'à nos contemporains. Ces écoles, qui apparaissent comme une « exception française » (Blanchard, 2009, p.587) dont la définition reste imprécise et non institutionnalisée, engagent du temps, des moyens humains, de l'énergie et de l'argent pour promouvoir du symbole et produire leur distinction, pour justifier leur rang, leur prix et les efforts à déployer pour les intégrer. Elles entreprennent de lourds investissements pour créer des alliances avec des acteurs qui seront financeurs et/ou garants de leur notoriété tant dans l'univers académique que celui économique, et ce d'autant plus dans un cadre de compétition accrue et de marchandisation de l'éducation. Ce que nous montrons explicitement dans cette thèse, c'est comment les élèves, avant même d'être des *alumni* qui cherchent à produire de la valeur par la constitution d'un réseau réputé (Chaulet et Bès, 2015), font partie de ce groupe d'acteurs : elles et ils s'efforcent, durant leur parcours en école, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur établissement, de coproduire la légitimité de celle-ci et ainsi la leur. Par cette posture de « joueur », en étant celles et ceux qui *jouent à travailler, travaillent à faire jouer, se perfectionnent dans le jeu et jouent à se promouvoir et promouvoir leur école*, les étudiants et étudiantes participent à la construction de la grandeur de leurs écoles autant que de celle qu'ils et elles acquièrent à travers le processus de socialisation qui la soutient, tel un cercle vertueux. Leurs écoles les forment et les font grandir, et simultanément, les fabriquent et les assujettissent, en créant un pacte d'alliance. Par cette proposition, notre thèse prend part au débat qui traverse les études en sciences sociales qui décortiquent le même objet de recherche en passant par le discours de leurs élèves, et qui interrogent l'absence d'expression d'une « pensée critique », pour reprendre la formule de Dejours (Op.cit., p.475) : notre résultat donne un autre éclairage sur ce que la sociologie a qualifié d'adhésion totale (Cuche, 1985), de conditionnement (Abraham, Op.cit.), de moralisation des individus (Anteby, 2015) *par et dans*

l'institution, voire de « soumission librement consentie » (Bellier, 2007) exportée en entreprise.

2. Sociologie d'un groupe social de futurs professionnels sur un marché

Ainsi, au-delà de mettre en évidence la construction dans le champ de l'enseignement supérieur d'une jeunesse dominante, qui partage une culture et un réseau dont le tissage puissant renforce les membres du groupe et leur dépendance, cette thèse explore aussi la constitution d'un groupe social sur un marché, qui soutient son organisation de rattachement.

2.1 Approcher un phénomène marchand qui dépasse les frontières françaises

Dans cette perspective, elle n'enquête pas uniquement sur un objet très français, mais sur des établissements dont les frontières nationales débordent lorsqu'on les prend sous l'angle marchand : les écoles de commerce illustrent de fait un phénomène de privatisation de l'éducation, et les rouages du rôle de l'argent dans le rapport éducatif. De nombreux pays connaissent la néolibéralisation de leur éducation, et sont plus avancés que la France sur cette question. Le système universitaire chilien, qui se structure comme un marché de services dans lequel les établissements sont mis en concurrence et s'auto-financent, en est un exemple des plus représentatifs.

Mais ne serait-ce que pour le cas français, nombreuses sont les voies par lesquelles l'argent s'infiltré dans le parcours des élèves pour qu'ils et elles mènent à bien leurs études (Parienty, 2018[2015]). Si l'on ne se focalise que sur le cas de l'enseignement supérieur⁵⁰⁸, on peut citer les dispositifs suivants : écoles de commerce post Bac avec préparation intégrée, moins sélectives scolairement que les « grandes écoles », institutions privées commerciales à but lucratif pour préparer cette entrée, telles que les classes préparatoires privées, ou pour se former pendant les études – comme les classes préparatoires parallèles en droit ou en médecine notamment, vendues en complément des cours à l'université –, écoles privées spécialisées, professionnalisantes et européennes (pour devenir dentiste, kinésithérapeute, pilote, informaticien etc.), qui dotent d'un diplôme qui vaut sur le marché français et dont la sélection sur dossier est moins difficile que dans les autres établissements, et repose surtout sur le portefeuille.

Par ailleurs, l'Etat français s'engage à faire bénéficier les jeunes de moins de 28 ans d'un prêt pour leurs études auprès de banques partenaires avec un remboursement différé sans devoir fournir la caution d'un proche ni la preuve de revenus⁵⁰⁹. La France n'atteint pas encore les 1,600 milliards de dollars de dettes étudiantes enregistrées aux USA⁵¹⁰, mais s'aligne avec le géant américain pour normaliser l'éducation comme un bien payant.

⁵⁰⁸ Les dispositifs payants dans la formation des jeunes en France sont multiples avant d'entrer dans l'ES. On pense aux cours particuliers privés, au coaching scolaire, aux écoles privées à but lucratif pour les collégiens et lycéens (Parienty, 2018[2015]), voir même, si on prend la trajectoire d'un élève à rebours, aux crèches coûteuses (phénomène que l'ouvrage « [Le prix du berceau](#) », sorti en cette rentrée 2023, désigne spécifiquement).

⁵⁰⁹ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F986>. Consulté le 31/08/2023.

⁵¹⁰ <https://www.lesechos.fr/monde/etats-unis/etats-unis-la-cour-supreme-bloque-leffacement-de-la-dette-etudiante-1957918> . Consulté le 31/08/2023.

Ce phénomène est d'autant plus ancré, et alarmant, qu'il est soutenu par l'arrivée d'acteurs financiers dans le secteur⁵¹¹ : des fonds d'investissement, notamment anglo-saxons, tels que Qualium Investissement, société de gestion qui investit dans des sociétés non cotées en Bourse⁵¹² et a récupéré la minorité du capital de l'EM Lyon en 2021, mais aussi, à l'échelle humaine, des citoyens. La Banque HSBC propose sur son site, dans son onglet « finance durable », un investissement qui « a du sens » dans « l'écosystème complet de l'éducation » avec un « horizon d'investissement » de « 5 ans minimum »⁵¹³.

Ainsi, l'éducation devient une opportunité d'investissement, simultanément pour la jeunesse qui s'engage sur le long terme à augmenter son capital scolaire pour un avenir doré, et pour ceux qui ne sont pas directement concernés mais qui souhaitent augmenter leur capital économique, de manière « responsable ».

2.2 Examiner un groupe social actif sur un marché

Face à ce phénomène de marchandisation qui fait système, nous avons montré, à l'échelle de ces « grandes écoles », comment les élèves se regroupaient en un collectif de consommateurs et de clients de leur formation et de leur titre scolaire. Dans *La distinction*, Bourdieu rappelle que « la consommation de biens (...) suppose un *travail d'appropriation* ; ou, plus exactement, que le consommateur *contribue à produire le produit qu'il consomme* au prix d'un travail de repérage et de déchiffrement » (1979, p.110). Ce travail d'appropriation, nous l'avons exploré en montrant que ces mêmes élèves avaient la spécificité d'*investir* leur titre, leur formation, et leur établissement et qu'en ce sens, ils et elles participaient à la production du bien qu'ils et elles consomment mais dont ils et elles seront l'étendard par la suite sur le marché de l'emploi. En cela, ils et elles s'efforcent de bâtir la valeur de leur diplôme, de leur école, et ainsi la leur. On peut alors dire en termes bourdieusiens que les étudiantes et étudiants de notre enquête participent à structurer et restructurer le champ dans lequel ils et elles prennent position, par leurs actions sur la production et reproduction de capitaux, dans le but de lutter pour faire partie d'un groupe social privilégié.

Notre thèse met en exergue la participation active des étudiantes et étudiants de ces grandes écoles de commerce *aux* mécanismes de marché qui meuvent le champ de l'enseignement supérieur et à la marchandisation de leurs études et de la socialisation qui s'y déroule : les élèves jouent le rôle d'entrepreneurs, de soi mais aussi « de morale » au sens de Becker (1985[1963], p.161-169), puisqu'ils et elles justifient les règles du marché, normalisent le contenu de la marchandise et font reconnaître les effets bénéfiques qu'elle aurait sur elles et eux.

Ainsi, plus que d'être des consommateurs actifs qui cherchent à justifier leur mode de consommation, plus que d'être des investisseurs qui s'activent pour rentabiliser leur dépense, plus que d'être des acteurs qui s'engagent dans une activité pour s'assurer d'un avenir satisfaisant et acquérir les capitaux qui le soutiennent, ces élèves deviennent des professionnels

⁵¹¹ <https://www.fondapol.org/dans-les-medias/leducation-veritable-eldorado-des-fonds-dinvestissement/> . Consulté le 31/08/2023.

⁵¹² Voir <https://www.finkey.fr/fonds-dinvestissement-paris/qualium-investissement> ainsi que la page sur le site de Qualium Investment consacrée à EM LYON : <https://qualium-investissement.com/en-gb/portfolio/em-lyon/> , consultés le 31/08/2023.

⁵¹³ <https://www.hsbc.fr/investissement/finance-durable/produits/fonds-education/> . Consulté le 31/08/2023.

du marché, à la manière de ceux décrits par Boussard concernant les dispositifs gestionnaires, qui « travaillent le marché, c'est-à-dire le construisent, l'animent, l'organisent, le gèrent et le maîtrisent » ((Boussard, 2008, p.196). Cette thèse montre ainsi qu'en plus de renforcer leur capacité à être « vendeurs » de soi et de leur formation, ils et elles façonnent la qualité du bien qu'ils et elles ont acheté (le produit qu'est le diplôme qu'ils et elles partagent et le service adossé qu'est la formation) et participent à sa mise en marché. En effet, ces jeunes mettent en scène le produit et son service, ainsi qu'eux-mêmes, produits de ce même bien. Ils et elles réduisent les incertitudes des acheteurs – les futurs élèves, durant « les admissibles », les épreuves orales d'admission, les entreprises autant que les élèves déjà inscrits et parfois mitigés par leur cursus, par leurs associations – en leur apportant des connaissances dont la légitimité repose sur leur expérience, et la carrière effectuée dans leur école. Ces jeunes s'activent pour tenter de les convaincre de la vertu, de la performance voire de l'excellence du diplôme et de sa formation, pour qu'ils se dirigent vers lui – plutôt qu'un autre.

D'un point de vue marchand, c'est alors d'un second « passage à travers le miroir » qu'il est question, par le renversement de leur position : ces jeunes participent donc à faire choisir leur établissement comme ils et elles ont dû le faire, quelques années auparavant. En ce sens, plus que d'être actifs dans le rapport de coopération avec leur établissement, ces élèves deviennent aussi proactifs dans le rapport capitalistique pourtant, au premier abord, contraignant, avec leur établissement, pour que les bénéfices circulent du champ de l'enseignement supérieur vers celui de l'emploi. Cette alliance peut se traduire par une association entre les étudiantes et étudiants et leurs écoles, qui les rend garants, mais aussi complices, de ce qui s'y déroule.

2.3 Instruire sur un futur groupe professionnel de gestionnaires

Ainsi, notre thèse explore la formation d'un futur groupe professionnel (au sens de Demazière et Gadéa (2009)). Nous avons éclairé la professionnalisation de ce groupe par l'analyse du processus de socialisation de ces jeunes gestionnaires mettant en lumière les mutations du travail des managers et ses conditions de réalisation. L'appartenance à un monde social commun, l'intégration de valeurs et de représentations, l'acquisition d'une disposition à jouer sont les critères qui différencient ces élèves sur le marché de l'emploi et leur permettent de se poser comme alliés. Mais notre thèse montre aussi que celles et ceux qui passent par les associations participent à leur légitimation sur le marché du travail avant même d'y être pleinement, en y étant partiellement et sous des formes transitoires (les associations qui, d'après les élèves, permettent de mettre un pied dans l'entreprise, mais aussi les stages pour la majorité, l'alternance pour certains). En ce sens, le titre scolaire comme instrument de régulation de l'accès aux positions professionnelles promises n'est pas suffisant dans un cadre de marchandisation de l'éducation et de concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur puis celui néolibéral de travail. Boussard rappelle que la spécificité du groupe professionnel des gestionnaires est de « garder le contrôle sur un territoire professionnel » (Boussard, Op.cit., p.221). Les étudiantes et étudiants de grande école de commerce s'y préparent par leur activité associative, précisément en apprenant à garder le contrôle, d'abord, sur un territoire éducatif. En ce sens, l'étude de la socialisation à la construction de la grandeur nous donne à voir comment ces élèves apprennent à devenir « gardiens » de leur institution, non pas « de l'Etat », comme chez les énarques d'Eymeri (Op.cit.), mais d'abord de l'école

qu'ils et elles ont intégrée, avant que ce ne soit leur employeur. Les étudiantes et étudiants *façonnent* cette institution qui les forme. Elle est une forteresse qui leur donne une structure sur laquelle ils et elles peuvent se reposer au présent et au futur, mais qui conditionne les moyens par lesquelles ils et elles la protègent – et se protègent.

Cette modalité de rattachement institutionnelle active, faite de possession et de soumission, et la relation complexe qui en découle pourrait être interrogée et comparée à d'autres configurations éducatives : Qu'en est-il des formations payantes concurrentes en gestion, ou non ? De celles équivalentes, dont le coût reste plus bas, telles que les IAE ? Et dans les autres « grandes écoles » ? Ces pistes restent à explorer. Si l'on reste dans une perspective marchande, sur le territoire français, on pense par exemple à l'intriguant phénomène des élèves en 2^{ème} ou 3^{ème} année en médecine, nommés « les référents » (Parienty, Op.cit.). Ces jeunes sont rémunérés par des classes préparatoires privées de médecine, situées à côté des universités publiques françaises dans lesquelles elles et ils sont inscrits, pour inciter leurs camarades à investir économiquement dans ce bien payant présenté comme indispensable pour passer les épreuves de sélection durant le cursus de médecine, ou, en d'autres termes, vanté comme bénéficiant pleinement au bien gratuit auquel ils se rattachent par leurs études à l'université, et dont ces « référents » représentent des produits de réussite. Au niveau international, des recherches qui croisent le phénomène du jeu avec celui du marché font écho à notre analyse et mériteraient d'être mises en comparaison plus amplement avec nos résultats français. Brown et Hesketh distinguent par exemple deux rapports idéal-typiques développés par les jeunes dans les études payantes à l'Université : les « *puristes* » (rapport plus conservateur au marché) et les « *players* » (adhésion aux valeurs associés au marché, précisent les auteurs) (2004).

3. Sociologie d'une institution éducative

Enfin, notre thèse offre un éclairage sur la consolidation d'une institution par ses étudiantes et étudiants, dans sa dimension symbolique⁵¹⁴.

Pour entreprendre la compréhension de cette dynamique institutionnelle, nous avons procédé à l'étude des acteurs de l'institution sur les campus, gravitant autour des élèves et de leur activité. Bien que nos résultats méritent d'être mis à l'épreuve par une enquête plus approfondie avec et à travers ces acteurs, nous avons pour autant pu explorer le mode de gouvernance mis en place à l'intérieur des écoles. Nous avons porté notre regard sur deux mécanismes : d'abord, les actions de la direction et des administrateurs en haut de la hiérarchie salariale que nous avons nommés les « représentants de l'institution », ainsi que celles des « relais de l'institution », responsables associatifs salariés ou étudiantes et étudiants bénévoles avec des fonctions d'encadrement ; ensuite, le rôle social des enseignants dans la vie étudiante.

D'une part, nous avons qualifié la gouvernance institutionnelle de néolibérale. De fait, notre thèse montre que, tandis que la direction organise les interactions entre élèves sur un principe concurrentiel tout en produisant l'illusion d'une liberté et en effaçant le caractère coercitif de

⁵¹⁴ En référence à Enriquez (2011) que nous avons mobilisé pour différencier l'organisation, partie concrète et visible de l'institution, et l'institution, qui renvoie plutôt à la dimension symbolique.

l'encadrement, les salariés, dont les missions sont d'encadrer ces jeunes, suivent au quotidien les bénévoles associatifs dans leur mise en activité, en les orientant dans leur travail tout en cherchant à les responsabiliser. La direction affiche une politique de « laisser faire, laisser passer » sauf en cas de crise, les salariés, eux, un accompagnement non autoritaire et bienveillant. Cette modalité de gouvernance des élèves sur leurs campus soutient pleinement le cadre ludique, et transforme même l'espace de jeu(x) en un « quasi-marché », au sens de Dardot et Laval (2010b). Les étudiantes et étudiants sont libres de se mettre en compétition par l'action associative, vivant ainsi une expérience de subjectivation puissante, mais construite socialement.

Dans cette perspective, les élèves habitent un territoire commun que représente leur campus, acquièrent une identité partagée d'étudiant de « grandes écoles de commerce », et participent à la production et reproduction d'un ensemble de représentations collectives. Les significations de ces dernières fournissent un système symbolique de repères, de valeurs et de normes, qui oriente la perception du réel et structure les comportements et les actions qu'ils et elles élaborent. Elles supportent l'identification à un « Nous » et ainsi la production d'un sentiment : celui de se composer en un « grand » groupe dont la force réside dans le partage d'une distinction sociale effective et imaginée. Nous avons analysé ces représentations sous la forme de quatre fables en les adossant à des dictons ou des proverbes rappelant qu'elles figent le réel dans une factualité sommaire et schématique intériorisée par les étudiantes et les étudiants. « Quand on veut, on peut », ou être également chanceux sur le campus après avoir mérité sa place en fonction de son parcours scolaire ; « qui aime bien châtie bien », ou créer des liens intenses et désocialisés structurant une communauté soudée ; « donner ou prendre la clé des champs », ou agir librement et sans contraintes dans les associations et « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », ou apprendre et se former par l'action, dans un espace pourtant suspendu du monde. Ces quatre fables représentent autant d'éléments qui composent une idéologie soutenant un imaginaire collectif, et révélant la manière dont le groupe étudiant s'approprie les promesses institutionnelles. Ainsi, les étudiantes et étudiants, de manière contradictoire, œuvrent, par leur activité symbolique, à maintenir l'institution et à soutenir la croyance dans son renouvellement salutaire.

D'autre part, notre enquête auprès du corps professoral, réduite à la rencontre avec quelques enseignants combinée à une observation participante sur plus d'un an dans les bureaux d'un département dans une des écoles étudiées, a mis en exergue que le groupe d'enseignants-chercheurs n'avait que très peu d'impact sur l'encadrement des élèves sur leur campus. Pour autant, elle nous a permis de créer une rupture avec le travail d'Anteby sur la socialisation des professeurs à la Harvard Business, qu'il analyse en miroir de celui de leurs élèves (Op.cit., p.162-163) : les enseignants-chercheurs que nous avons interviewés et observés, à défaut de partager une morale commune, donnent à voir surtout un malaise, qui répond à celui exploré chez les élèves. Notre recherche indique en même temps la distance qui se crée entre le groupe qu'ils composent et ces jeunes en cours de « déscolarisation », qui ont eu la « *chance de ne pas choisir* », pour reprendre la formule étonnante de l'un d'entre eux.

Finalement, cette étude nous a amenée à repenser la « division du travail de légitimation » dans les univers académique et économique par ces écoles, proposée dans la littérature de manière

séquentielle. Abraham (Op.cit.) rappelle que les classes préparatoires, que l'on rattache à ces écoles, justifient leur place dans le champ académique ; tandis que les écoles de commerce, comme HEC qu'il étudie, s'activent plutôt à prouver leur valeur dans le champ économique (Ibid., p.43). Par notre enquête, nous pouvons affirmer que ce travail de légitimation se produit simultanément sur le campus : les élèves s'agitent surtout pour le champ économique qu'ils rejoindront à la sortie, mais les enseignants-chercheurs, dans la division du travail de la grandeur, s'activent eux aussi à la bâtir, et ce, dans le champ académique. Les enseignants sont récompensés pour leurs publications – plus que pour leur participation à la progression des élèves –, et les jeunes trouvent avantage à dorénavant leur image pour un futur proche sur le marché de l'emploi – plutôt qu'à briller en cours. En ce sens, la construction sociale de la grandeur, plus que d'être instituée, fait système.

III. Ouverture : Doit-on panser les « grandes écoles de commerce » ?⁵¹⁵

Au cours de ma première année de thèse, alors que je prenais un café avec une ancienne camarade sortie de sa grande école depuis deux ans, j'ai relaté ma réorientation académique et les questions que je me posais sur mon objet en début de ce doctorat. « *Tu vas nous réparer nos écoles de commerce* », m'a-t-elle dit. Cette phrase a résonné dans ma tête les jours suivant notre échange. En effet, elle traduit quelque chose de puissant. D'abord, elle révèle une pensée, celle que le monde est, d'après ma camarade, inconcevable sans ces écoles de commerce : puisqu'elles ne vont pas (ou plus), il faudrait les remettre en état, telles des machines un peu rouillées qui méritent un rafraîchissement – sans pour autant être transformées. Ensuite, elle sous-entend qu'il serait nécessaire qu'il y ait des gens comme moi, *au service de* ces écoles, qui agiraient pour s'assurer de leur maintien – et de leur efficacité. En creux, elle me demande de ne pas endommager, par cette thèse en sociologie qu'elle sait nourrie avant tout par une colère et une indignation, le système dans lequel elle a/s'est tant investi/e, et par lequel elle trouve son compte – elle monte très vite les échelons dans un grand cabinet de recrutement implanté dans plusieurs pays. Enfin, elle distingue deux groupes : celui des élèves de ces écoles dont elle fait partie, le « nous », qui est dans un rapport de possession – « *nos* » – avec les écoles rejointes, qui les ont formées ; et moi – « *tu* » –, individu extérieur à ce système.

Cette analyse fait écho aux quelques éléments conclusifs sur lesquels je viens de revenir. Mais une question qui dépasse la discussion académique dans le champ sociologique, reste en suspens : faudrait-il *panser* les écoles de commerce ? Et que faudrait-il « *réparer* », pour reprendre le terme de cette camarade ?

Par cette thèse a été mis en exergue le phénomène d'un pacte entre les élèves et leur établissement, une alliance faite de soumission volontaire contemporaine à un système qui simultanément *intègre* et *soude* socialement et produit de l'emprise institutionnelle par un conditionnement de leur manière d'*être* et de *faire* au monde. La mise en lumière de ce rapport dévoile le coût socio-psychique de la grandeur, de l'excellence *sur* les sujets, pourrait-on dire

⁵¹⁵ Dans cette sous-partie, je repasse au « je », parlant de ma place de sujet et ouvrant sur des projets de recherche que j'élabore singulièrement.

en s'inscrivant dans la lignée d'Aubert et De Gaulejac (1991). Peu d'enquêtés nous ont donné à voir le rôle émancipateur de l'institution. De ma place de sociologue, je n'affirmerais pas qu'il faut « raser les écoles de commerce », comme l'a proclamé Martin Parker, enseignant-chercheur en management à l'Université de Bristol, le 27 avril 2018 dans le *Guardian*⁵¹⁶, mais je proposerais plutôt d'ouvrir cette interrogation sur deux faits alarmants qui seraient à prolonger par une exploration sociologique.

D'abord, par leur mise en activité, les étudiantes et les étudiants produisent leur propre grandeur. Et en même temps, ils et elles ont déployé des efforts depuis des années, puis persistent sur leur campus, pour atteindre une position sociale visée. Celle-ci les fige dans une qualité qu'ils et elles justifient et se battent pour garder, et dans une relation avec leur institution dont ils et elles sont en quelque sorte dépendants. Ainsi, alors même que ces établissements se posent comme lieu d'entrisme pour ces étudiantes et étudiants, l'acquisition et l'incarnation de la grandeur, au contraire, les dé-subjectivise : ces jeunes deviennent à la fois l'image et l'ombre de leur groupe, de leur école, et d'un système. Cette réification contemporaine, bien qu'apparaissant plus ou moins fortement chez les sujets sociaux et psychiques rencontrés, interroge sur la santé de cette population. L'approche clinique m'a amenée à me saisir d'une souffrance, et à explorer les excès sociaux, physiques et psychiques que ces élèves pouvaient endurer, bien que celles et ceux-là s'y engagent à différents degrés.

Un projet de recherche futur serait alors de sonder ce même objet au prisme d'une sociologie de la santé, en interrogeant les enjeux de la collaboration avec son école, par cette entrée. Cela m'amènerait à mener l'enquête ethnographique que je n'ai pas pu faire lors de cette thèse, mais aussi à explorer d'avantage l'accompagnement de ces jeunes. Sur les campus, il passe officiellement par les centres dits de « bien-être » où des psychologues étudiants sont disponibles⁵¹⁷. Je m'interroge par exemple sur leur fonction au regard de la mécanique sociale et socio-psychique en œuvre que j'ai étudiée.

Par ailleurs, par cette thèse, j'ai finalement montré que la grandeur acquise et coproduite par les élèves réactualisait le questionnement sur la justification de l'accession à des positions sociales par le mérite (Allouch, 2021) : loin de l'érudit ou de la figure de l'intellectuel qui aurait de bons résultats scolaires ou un potentiel idéal distinctif, l'étudiant devient grand par sa capacité à se dévouer au groupe rejoint, par sa compétence à faire violence et se faire violence, par sa disposition à soumettre et se soumettre, aux pairs hiérarchiquement supérieurs et aux règles du jeu et du marché, en étant coupé du monde et des autres. L'exploration de ce « talent » du dominant du XXI^{ème} siècle interroge fortement sur les élites vertueuses, qui sont promises dans les médias, dont ces jeunes sont appelés à faire partie en tant que futurs « responsables »

⁵¹⁶ L'article original a pour titre "*Why we should bulldoze the business school*". Il est disponible en anglais sur le [site de The Guardian](#) et est traduit et disponible [en français](#). Consultés le 01/09/2023.

⁵¹⁷ Au cours de mon enquête, j'ai d'ailleurs contacté un psychologue travaillant dans l'une des écoles étudiées dont j'avais eu le contact par une connaissance. Je n'ai jamais reçu de réponse.

de notre monde en transition, eu égard au petit pourcentage de celles et ceux qui s'orientent vers des carrières alternatives.⁵¹⁸

Dans cette double perspective, un second projet de recherche serait de regarder non pas celles et ceux *qui* restent mais ce *qu'il* reste de l'école, chez les étudiantes et étudiants, qui ont plus ou moins joué le jeu des associations. Cette piste me permettrait de sonder plus finement l'influence de la formation et de l'institution « grande école de commerce » sur le moyen terme, et de (ré)interroger ainsi sous quelles formes la grandeur acquise s'incarne, *après* les études.

⁵¹⁸ Voir : Franchon, E., (2023), « Des élites scolaires face à l'enjeu écologique », dans la revue *La vie des idées* du Collège de France, [En ligne]. Consulté sur : <https://laviedesidees.fr/Des-elites-scolaires-face-a-l-enjeu-ecologique>, le 22/08/2023.

Bibliographie

Abraham Y-M., (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC”. *Revue française de sociologie*, N°1, Vol. 48, 37-66.

Allouch, A., Van Zanten, A., (2008). Formateurs ou “grands frères ” ?, Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *De Boeck Supérieur* | « *Éducation et sociétés* », N°21, 49-65.

Allouch, A., Brown, P., Power, S., Tholen, G., (2016). L'éthique des élites scolaires. Du mérite à la responsabilité chez les étudiants de Sciences Po Paris et de l'Université d'Oxford. *L'Année sociologique*, 2016, Vol, 66, N°1, 193-224.

Allouch, A., (2021). *Mérite*. Paris : Editions Anamosa, coll. Le Mot est faible.

Amado, G., (2013). ‘Implication’. Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Erès, p. 384-391.

Anteby, M., (2015). *L'École des patrons. Silence et morales d'entreprise à la Business School de Harvard*. Paris : Editions Rue d'Ulm, coll. Sciences Sociales.

Anzieu, D., (1999[1975]). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.

Arborio, A., et Fournier, P., (2021). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.

Ardoino, J., (2013). ‘Culture et civilisation’. Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Érés, p.120–129.

Ardoino, J., et Berger, G., (2013). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, Vol.1, N°9, 121-129.

Armano, E., et Murgia, A., trad. Montel, T., (2019). ‘Travail gratuit’. Dans : Bureau, M-C., Corsani, A., Giraud, O., Rey, F., Tasset, C., *Les zones Grises des relations de travail et d'emploi : un dictionnaire sociologique*. Ebook EPUB, 79%-80%.

Aron, R., (1960). Classe sociale, classe politique, classe dirigeante. *Archives européennes de sociologie*, Vol. 1, N°2, 260-282.

Ashcraft, K.L, (2017). Submission’ to the rule of excellence: Ordinary affect and precarious resistance in the labor of organization and management studies. *Organization*, Vol. 24, N°1, 36-58.

- Aubert, N., et De Gaulejac, V., (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Le Seuil
- Aubert, N., (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Erès. Dans Hanique, F. et de Gaulejac, V. (2015), *Le capitalisme paradoxant*. Paris : Seuil.
- Aubert, N., (2006). Hyperperformance et combustion de soi. *Études*, N°405, 339-351.
- Ávalos, B., et Bellei, C. (2019). Recent Education Reforms in Chile: How Much of a Departure from Market and New Public Management Systems? *Politics of education in Latin America*, 43-71.
- Bar, S., Dumay, X., et Draelants, H., (2016). 'Chapitre 5 "Identité, marché et rankings dans l'enseignement fondamental anglais'. Dans : Draelants, H., et Dumay, X., dir. *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Ouvertures sociologiques », p.103-124.
- Barrault-Stella, L., et Spire, A., (2017). Introduction. Quand les classes supérieures s'arrangent avec le droit. *Sociétés contemporaines*, Vol. 108, N°4, 2017, 5-14.
- Barus-Michel, J., (1982). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de Psychologie*, Tome 37, N°377, 801-804.
- Barus-Michel, J., (2013). *L'énergie du paradoxe*. Paris : Desclée De Brouwer, coll. L'époque en débat.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., et Ride, L., (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer, coll. Reconnaissances.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A., dir., (2013). *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. [Nouvelle édition augmentée]. Toulouse : Erès.
- Bataille G., (1967). *La part maudite*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bateson, R., (1977). 'Une théorie du jeu et du fantasme'. Dans : *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Baudelot, C., Benoliel, R., Cukrowicz, H., et Estabelet, R., (1984). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Dans Galland, O., et Oberti, M., (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Beaud, S., et Weber, F., (2010[1997]). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker, G.S., (1964). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.

Becker, H.S., (1985[1963]). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Editions Métailié, « Leçons De Choses ».

Becker, H.S., (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales?*. Paris : La Découverte.

Becker, H.S., (2009). 'Préface'. Dans : Demazière D., et Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte, p.9-12.

Bellei, C., trad. Rabaté, P., (2019). La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : concepts, politiques et conséquences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°82, 47-56.

Bellier, S., (2004 [1997]). *Le savoir-être dans les entreprises*. Paris : Vuibert.

Benasayag, M., Schmit, G., et Kozlowski, L. (2003). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.

Berjot, S., et Delelis, G., (2014). *27 grandes notions de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

Bertaux, D., (2010[1997]). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

Berger, P., Luckmann, T., (2012[1966]). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bès, M-P., (2022). *La mécanique de l'excellence dans une Grande Ecole- Récit de l'intérieur à l'Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace*. Vulaines sur Seine : Edition du Croquant.

Binder, Amy J. and Wood, K., (2014). *Becoming Right: How Campuses Shape Young Conservatives*. Princeton : University Press, Princeton Studies in Cultural Sociology.

Birolini, C., (2021). "Some people work a bit more than me, and so we tease them": the production of an elite student community in an elite French higher education institution. Journal: *Humor*. [online] <https://doi.org/10.1515/humor-2021-0030>.

Birolini, C., Sainval, W., Trarieux, M., (2022). "Réformiste mais pas révolutionnaire" : Une réflexion collective sur les engagements citoyens des étudiant-e-s des grandes écoles. *Journées d'études « Engagements étudiants contemporains/ Contemporary Students involvements »*, Oct. 2022, Nanterre et Gennevilliers, France. Hal-03995361.

Blanchard, M., (2009). From 'Ecoles Supérieures de Commerce' to 'Management Schools': Transformations and Continuity in French Business Schools. *European Journal of Education*, Vol. 44, N°4, Networks in Education: Benefits and Issues in Europe, 586-604.

Blanchard, M., (2012a). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010)*. Thèse de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Français.

Blanchard, M., (2012b). S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ?. *SociologieS*. [Online]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/sociologies/4077>

Blanchard, M., (2018). L'enseignement commercial « prisonnier » de la forme scolaire (1870-1905) ?. *Dossier « Pédagogies (XIIe-XXe siècles) », Les cahiers de Framespa*, N°28. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/framespa/4846>

Blanchard, M., Orange, S., et Pierrel, A., (2017). La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. *Le Seuil*, « Actes de la Recherche en Sciences Sociales », 2017/5, N°220, 68-85.

Blanchard, M., Bourad, A., Crespy, C. & Bès, M., (2020). Les acteurs économiques dans les conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur. Du cadre juridique aux pratiques. *Droit et société*, Vol.105, N°2, 381-405.

Bobbio, L., et Floridaia, A., (2016). Quand la sociologie critique devient une glace déformante. *Participations*, Vol.3, N°16, 249-265.

Boltanski, L., (1982). *Les cadres, la formation d'un groupe social*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Boltanski L., Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, coll. NRF essais.

Boltanski, L., et Chiapello, E., (2011[1999]). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, Édition augmentée, coll. Tel (N°380).

Bonaccorsi, J., (2013). 'Chapitre 6. Approches sémiologiques du web'. Dans : Barats, C., *Manuel d'analyse du web en sciences humaines sociales*. Paris : Armand Colin, coll. U, p. 125-141.

Bonetti, M., et de Gaulejac, V., (1988). L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet. *Espaces temps*, Vol.37, N°1, 55-63.

Bonnewitz, P., (2009). *Pierre Bourdieu : vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses.

Boni-Legoff, I., (2013). *Le sexe de l'expert : régimes de genre et dynamique des inégalités dans l'espace du conseil en management*. Thèse de sociologie, Paris-EHESS, Français.

Boudon, R., et.al., dir., (2012). *Dictionnaire de la sociologie*. [Nouvelle édition, refondue et augmentée]. Paris : Larousse.

Bouilloud, J-P., (2012). *Entre l'enclume et le marteau : les cadres pris au piège*. Paris : Seuil.

Bouilloud, J-P., et Lecuyer, B., dir., (1994). *L'invention de la gestion – Histoire et Pratiques*. Paris : L'Harmattan, coll. « logiques de gestion ».

Bourdieu P., (1979). *La Distinction*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Bourdieu, P., (1982). Les rites d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°43, 58–.

Bourdieu, P., (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 62-63, 69-72.

Bourdieu P., (1989). *La Noblesse d'État - Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Bourdieu P., dir., (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., (2008[1980]), *Le Sens pratique*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Bourdieu P., Passeron J-C., (1970). *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Bourdieu P., Passeron, J.-C., (1985[1964]). *Les héritiers – les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de minuit, coll. Le sens commun.

Boussard V., (2008). *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*. Paris : Belin, coll. « Perspectives sociologiques ».

Boussard V., Dujarier, M., et Ferruccio R., dir., (2020). *Les travailleurs du management - Acteurs, dispositifs et politiques d'encadrement*. Toulouse : Octarès.

Bosvieux-Onyekwelu, C., et Boussard, V., (2022). Moraliser le capitalisme ou capitaliser sur la morale ?. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 241, 4-15.

Brougères, G., (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

Brown, P., et Hesketh, A., (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. New York: Oxford University Press.

Buisson-Fenet, H., et Draelants, H., (2010). Réputation, mimétisme et concurrence : ce que l'« ouverture sociale » fait aux écoles. *Presses de Sciences Po | « Sociologies pratiques »* Vol.2, N°21, 67-81.

Bureau, M-C., Corsani, A., Giraud, O., Rey, F., Tasset, C., (2019). *Les zones Grises des relations de travail et d'emploi : un dictionnaire sociologique*. Ebook EPUB.

Lebaron, F., (2009). 'Ethos capitaliste, ethos de classe. Quelques remarques autour des notions d'éthos, habitus et sens moral'. Dans : Gautier, C., et Laugier, S., dir., *Normativités du sens commun*. Paris : PUF, p. 433-444.

Le Bon, G., (2013[1895]). *Psychologie des foules*. Paris : PUF, coll. Quadrige.

Le Breton, D., (2001). 'Les conduites à risque des jeunes'. Dans : Puyuelo, R., éd., *Penser les pratiques sociales*. Toulouse : Érès, p. 49-56.

Le Breton, D., (2007). Pour une anthropologie du sens. *Érès*, « VST - Vie sociale et traitements », Vol.4, N°96, 45-53.

Le Breton, D., (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Paris : Éditions Métailié.

Caillé, A., (2009). '3. Anti-utilitarisme et sociologie économique'. Dans : Steiner, P., et Vatin, éd., *Traité de sociologie économique*. Paris : PUF, coll. « Quadrige », p. 87-128.

Caillois, R., (1992 [1957]). *Les Jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Paris : Folio Essais.

Capuls, J-Y., et Garnier, O., (2005). *Dictionnaire d'Economie et de Sciences Sociales*. Paris : Hatier.

Cardon, V., et Frigu, N., (2021). Le métier d'étudiant confiné. Un printemps de crise de l'infrastructure universitaire, des temps et des rôles. *Les Mondes du Travail*, N°26, 117-134.

Castoriadis, C., (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.

Cazzadori, C., Ballery, L., (2014). Introduction. *Analyse Freudienne Presse*, Vol.1, N°21, 153-158.

Cederstrom, C., et Hoedemaekers, C., (2012). On dead dogs and unwritten jokes: Life in the university today. *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 28, N°3, 229-233.

Chambard O., (2017). *La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*. Thèse de sciences sociales, École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Français.

Champenois, E., (2017). Virtuel 2.0. *Erès*, « *Revue de l'enfance et de l'adolescence* », N°95, 57-68.

Charlier, J-E., Croché, S., (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *De Boeck Supérieur*, « *Éducation et sociétés* », Vol.1, N°45, 15-35.

Chaulet J., Bès M-P. (2015). Les diplômés et leur(s) valeur(s) - Le rôle des associations d'anciens élèves dans le maintien de la réputation des Écoles d'ingénieur et de commerce. *Terrains & travaux*, Vol.1, N°26, 187-202.

Charlot, B., (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, N°11-12, 119-147.

Chupin, I. (2019). Du paritarisme au marché-Les transformations des élites patronales des médias au travers des recompositions d'une école d'exception, le CFPJ. *Sociétés contemporaines*, Vol.1, N°113, 45-69.

Cicchelli, V. (2013). *L'autonomie des jeunes : questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*. Observatoire National de la Vie Etudiante, La documentation française - Panorama des savoirs.

Clair, I., (2022). Nos objets et nous-mêmes : connaissance biographique et réflexivité méthodologique. *Sociologie*, Vol. 13, N°3. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/sociologie/10578>

Clément, P., Dreux, G., Laval, C., Vergne, F., (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

Codaccioni, V., Maisetti, N., et Pouponneau, F. (2012). Les façades institutionnelles : ce que montrent les apparences des institutions : Introduction. *Sociétés contemporaines*, Vol.88, N°4, 5-15.

Comby, J., (2014). L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située. *Savoir/Agir*, Vol.28, N°2, 45-50.

Comby J., Grossetête M., (2012). 'Se montrer prévoyant' : une norme sociale diversement appréciée. *PUF « Sociologie »*, Vol. 3, 251-266.

Cosnefroy, L., et Lefeuvre, S., (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie*, Vol.202, N°1, 77-88.

Cottin-Marx, S., (2019). *Sociologie du monde associatif*. Paris : La Découverte.

Courtois, A., (2013). Excellence sociale ou excellence scolaire ? : les modes d'admission dans les écoles d'élite irlandaises. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°12, 297-311.

Cousin, O. (2004). *Les cadres : grandeur et incertitude*. Paris Budapest Turin : L'Harmattan.

Cousin, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes : PUR.

Craipeau, S., et Metzger, J-L., (2007). Pour une sociologie critique de la gestion. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, N°38-1, [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rsa/523>

Cuche, D., (1985). Traditions populaires ou traditions élitistes ? Rites d'initiation et rites de distinction dans les Ecoles d'Arts et métiers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.60, N°1, 57-67.

Dardelet, C., et Sibeude, T., (2005). Une grande école accessible pour tous. *C.E.R.A.S, « Revue Projet »*, Vol.4, N°287, 87-90.

Dardot, P., et Laval, C., (2010a). *La nouvelle raison du monde*. Paris : La Découverte.

Dardot, P., et Laval, C., (2010b). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *PUF, « Cités »* N°41-1, 35-50.

Darmon, M., (2008a). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.

Darmon, M., (2008b). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, Vol.2, N°82, 149-167.

Darmon, M., (2010). Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile. *Agora débats/jeunesses*, Vol. 56, N°3, 49-62.

Darmon, M., (2015[2013]). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte, coll. « Laboratoire sciences sociales ».

Darmon, M., (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».

Davis, F., (1966). *The Nursing Profession*. Chicago: John Wiley.

Déchaux, J-H., (2015). Intégrer l'émotion à l'analyse sociologique de l'action. *Terrains, Théories*, Dossier N°2 - Émotion/Émotions, [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/teth/208?lang=en>

Dejours, C., (2015[1993]). *Travail - Usure Mentale*. Paris : Bayard Adulte.

Dejours, C., (2018). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Editions du Seuil.

Dejours, R., (2014). Travail, Corps et Défense dans les classes préparatoires aux grandes écoles et les grandes écoles. *L'Esprit du temps*, « *Champ psy* », Vol.1, N°65, 85-107.

Dejours, R., (2016). *Classes préparatoires, grandes écoles et entrée dans l'âge adulte : entre renoncement pulsionnel et sexualité*. Thèse de psychologie, Sorbonne Paris Université, Français.

Dejours, R., (2017). Alcoolisations massives et débordements collectifs dans les grandes écoles : de la contestation à la soumission. *Topique*, 2017/4, N°141, 117-130.

Dejours, R., (2019). Grandes écoles : ce que nous apprend la formation de la classe dirigeante. *Mouvements*, Vol.100, N°4, 152-161.

Delespierre, A. (2016). *L'internationalisation des grandes écoles d'ingénieurs françaises : une recomposition de la noblesse d'Etat*. Thèse de sociologie, Paris I - Centre Européen de Sociologie et de Science Politique, Français.

Delory-Momberger, C., (2006). "G. Brougère. Jouer/Apprendre". *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol.35, N°3, 479-481.

Delphy C., Blais, M., Courcy, I., (2015). *Pour une théorie générale de l'exploitation : des différentes formes d'extorsion de travail aujourd'hui*. Paris : Editions Syllepse.

Delvaux, B., et Van Zanten, A., (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, N°156, 5-8.

Derouet, J-L., dir., (2000). *L'Ecole dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.

Descolonges, M., et Saincy, B., (2004). *Les entreprises seront-elles un jour responsables?*. Paris : La Dispute.

Devereux, G., (2012[1967]). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Derouet, A., et Thivet, D., (2015). L'enseignement juridique comme socialisation à une élite économique ? Le cas de l'École centrale de Paris. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°14, « Élités et savoirs », 47-67.

Develay, M., (2007). *Donner du sens à l'école*. Issy-les Moulineaux : ESF.

Diamé Ndiaye, L., St-Onge, M., (2015). Entre sensibilité épistémologique et légitimité méthodologique : réflexions autour d'une théorie de la recherche sensible. *Spécificités*, Vol.2, N°8, p. 34-40.

Draelants, H., (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, Vol.3, N°1, 337-356.

Draelants, H., et Darchy-Koechlin, B., (2009). Afficher ses titres de noblesse scolaire ? : Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises. *Sociologie*. Hal-03460054. Disponible sur : <https://sciencespo.hal.science/hal-03460054/document>

Draelants, H., et Dumay, X., dir. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Ouvertures sociologiques ».

Duarte, A., et Gernet, I., (2016). Héroïsme et défenses chez les pisteurs/euses secouristes. *Travail, genre et sociétés*, Vol.36, N°2, 97-113.

Dubet F., (2016). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Édition du Seuil.

Dubet, F., et Martuccelli, D., (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubuisson-Quellier, S., (2009). '19. La consommation comme pratique sociale'. Dans : Steiner, P., et Vatin, éd., *Traité de sociologie économique*. Paris : PUF, coll. « Quadrige », p. 727-776.

Dujarier, M.-A., (2014[2008]). *Le travail du consommateur : de McDo à eBay : comment nous coproduisons ce que nous achetons*. Paris : La Découverte.

Dujarier, M.-A., (2015a). *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris : La Découverte.

Dujarier M.-A., (2015b). « Sociologie de l'activité : une clinique du travail », in Les Cahiers du Laris, N°2. Le travail, analyses et perspectives. *Revue de l'IESTS /Nice*. 25-40.

Dujarier, M.-A., (2021). *Troubles dans le travail : sociologie d'une catégorie de pensée*. Paris : PUF.

Dujarier, M.-A., « Travail ». Dans : Brougère, G., Savignac E., *Dictionnaire des sciences du jeu*. Toulouse : Erès. A paraître en 2023.

Dujarier, M.-A., et Le Lay, S., (2018). Jouer / travailler : état des débats actuels. *Travailler*, Vol. 39, N°1, 7-31.

Durkheim, E., (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de métaphysique et de morale. Dans : *Sociologie et philosophie*. (1967). Paris : PUF.

Durkheim, E., (2013[1893]). *De la division du travail social*. Paris : PUF.

Ehrenberg, A., (1999). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette Littératures, coll. Pluriel.

Endrizzi, L., (2021). Accès aux grandes écoles : le mérite en héritage. *Revue Eduveille*. [En ligne]. Disponible sur : <https://eduveille.hypotheses.org/15991>

Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.

Enriquez, E. (2011). *Désir et résistance : la construction du sujet - Contribution à une nouvelle anthropologie*. Paris : Parangon.

Enriquez, E., (2013). 'Idéalisation, Sublimation'. Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Erès, p. 152-156.

Ertzscheid, O., (2009). L'Homme, un document comme les autres. *Hermès*, Vol. 53, 33-40.

Eymeri, J.-M., (2001). *La fabrique des énarques*. Paris : Économica (Études politiques).

Farsaliotis, S., et Stylianidis, S., (2019). Exclusion sociale et identité précaire : l'histoire de Paul : Une approche psychanalytique de l'errance. *Cahiers de psychologie clinique*, Vol. 52, N°1, 133-147. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-depsychologie-clinique-2019-1-page-133.htm?contenu=resume>

Feldman, M.S., et March, J.G., (1981). Information in organizations as signal and symbol. *Administrative science quarterly*, N°26, 171-186.

Flocco, G., (2015). *Des dominants très dominés. Pourquoi les cadres acceptent leur servitude*. Paris : Raisons d'agir.

Freud, S., (1988[1905]). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Gallimard.

Freud, S., (2010[1930]). *Malaise dans la civilisation*. Traduction par Aline Weill. Paris : Petite Biblio Payot, Classiques.

Friedberg, E., et Crozier, M., (2011[1977]). *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, coll. Points.

Foucault, M., (1978-1979). *La Naissance de la biopolitique - Cours du Collège de France*. Paris : Seuil, Sciences humaines – Philosophie. Hautes Etudes.

Foucault, M., (2015[1976]). 'Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir'. Dans : *Œuvres – Tome II*. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, N°608.

Foucault, M., (1994[1977]). *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M., et Muxel, A., (2022). *Une jeunesse engagée. Enquête sur les étudiants de Sciences Po, 2002-2022*. Paris : Les Presses de Sciences Po, coll. « Essai ».

Friaïsse, N., (2019). Quand le monde de l'enseignement supérieur souhaite transmettre « l'esprit d'entreprendre. *Colloque FISO – 2019*.

Fuchs, C., (2014). Digital prosumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time. *Time & Society*, Vol.23, N°1, 97-123.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Revue ¿ Interrogations ?*, N°11 - Varia. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>

Fugier, P., (2013), 'La position de la clinique dans la sociologie de Pierre Bourdieu'. Dans : De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A., dir. *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès, p.43-56.

Fugier, P., (2019), 'Socioanalyse'. Dans : Fugier, P., et Vandeveld-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V. *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.597-600.

Fugier, P., et Vandeveld-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V., (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès.

Le Feuvre, N., (2008). 'La féminisation des anciens « bastions masculins » : enjeux sociaux et approches sociologiques'. Dans : Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., et Vilbrod., A., dir. *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : PUR, p. 307-324.

Gabriel, D., (2021), *Socialisation au management et construction du genre : monographie d'une grande école de commerce*. Mémoire de fin d'études en anthropologie, sociologie et science politique, UL2 UFR ASSP - Université Lumière - Lyon 2, Français.

Galland, O., (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, Vol. 31, N°4, 529-551.

Galland, O., Oberti, M., (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

Giust-Desprairies, F., (2009). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès.

Giust-Desprairies, F., (2009). Introduction. Dans : Giust-Desprairies, F., *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès, p. 13-21.

Giust-Desprairies, F., (2013). 'La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme'. Dans : De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A., dir. *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès, p.15-29.

Giust-Desprairies, F., (2015). 'De la méthode : saisir l'intrication du subjectif et du social'. Dans : Gilles, A., et Fugier, P. *Sociologie et Psychanalyse : quelle praxis, quelle clinique ?*. Clinique et Changement social, L'Harmattan, N°21.

Giust-Ollivier, A-C., (2019). 'Subjectivation'. Dans : Fugier, P., et Vandeveld-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V. *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.624-626.

Glinne-Demaret, H., Le Gendre, A-C., (2013). 'De la pulsion épistémophilique à l'identité du chercheur'. Dans : De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A., dir. *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès, p.151-161.

Godeau, E., (2007). *L'esprit de corps : sexe et mort dans la formation des internes en médecine*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Goffman, E., (1975[1963]). *Stigmate – les usages sociaux du handicap*. Paris : les Éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

Goffman, E., (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne – 1. La présentation de soi*. Paris : les Éditions de Minuit.

Goffman, E., (1991[1974]). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : les Éditions de Minuit.

Goffman, E., (2002). La "distance au rôle" en salle d'opération. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 143 - Médecines, patients et politiques de santé, 80-87.

Gonthier, F., (2007). L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique. *PUF, L'Année sociologique*, Vol. 57, 151-176.

Gozlan, A., (2017). Envisager la création de masques virtuels... au sein des réseaux sociaux. *Erès*, « *Revue de l'enfance et de l'adolescence* », N°95, 33-46.

Grafmeyer, Y., Authier, J-Y., (2008). *Sociologie urbaine*. Paris : Armand Colin.

Grelon, A., (1997). Écoles de commerce et formations d'ingénieurs jusqu'en 1914. *Entreprises et histoire*, Vol.14-15, 29-45.

Grossetête, M., (2019). Quand la distinction se met au vert : Conversion écologique des modes de vie et démarcations sociales. *Revue Française de Socio-Économie*, Vol. 22, N°1, 85-105.

Guerin, F., Zannad, H., (2019). Que signifie professionnaliser ? École de commerce versus école d'ingénieurs ». *Formation emploi*, N°145, 29-51. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/formationemploi/6865>

De Gaulejac, V., (2009). *Qui est je ?*, *Sociologie clinique du sujet*. Paris : Éditions du Seuil.

De Gaulejac, V., (2012). *L'histoire En Héritage : Roman Familial Et Trajectoire Sociale*. Paris : Payot et Rivages.

De Gaulejac, V. (2013). « Identité ». Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Érès, p.176-182.

De Gaulejac, V. (2018). 'Plus on gagne du temps, moins on en a...Le rapport au temps dans la société paradoxante'. Dans : Aubert, N., et al. *@ la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*. Toulouse : Érès, p.39-52.

De Gaulejac V., Taboada-Leonetti, I., et Blondel, F., (2014). *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer.

De Gaulejac, V., et Hanique, F., (2015). *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*. Paris : Seuil, coll. Sciences Humaines.

De Gaulejac, V. et Vandewattyne, J., (2020). « Introduction », *Nouvelle revue de psychosociologie*, Vol.29, N°1, 7-11.

Hamayon, R., (2020). *Jouer, une autre façon d'agir : étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*. Lormont : Le Bord de l'eau.

Hanique, F., (2007). 'De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique'. Dans : De Gaulejac, V., Hanique, F., et Roche, P., dir. *La sociologie clinique*. Paris : Editions Érès.

Hanique, F., (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. *Informations sociales*, Vol.6, N°156, 32-40.

Hanique, F., (2013). 'Au sujet du « je » : la clinique sociologique et son écriture'. Dans : De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A., dir. *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès, p.205-218.

Hans, D., (2019). 'Institution'. Dans : Fugier, P., et Vandeveldde-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.368-370.

Harari-Kermadec, H., (2019). *Le classement de Shanghai : l'université ubérisée*. Bruxelles : Le Bord de l'eau – L'économie encastrée.

Hatchuel, F., (2015). Les rituels, des espaces de marge pour construire sa place. *Recherche en Education HS8*, Dossier « Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école ». [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ree/9819>

Héas, S., et Poutrain, V., (2003). Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet. *ethnographiques.org*, N°4, [En ligne]. Disponible sur : <https://www.ethnographiques.org/2003/Heas-Poutrain>

Hély, M., Simonet M., (2013). *Le travail associatif : colloque, Nanterre, mars 2008*. Nanterre: Presses Universitaires de Paris Ouest.

Hughes, E. C., (1958). *Men and their work*. Glencoe, Ill, London: Free Press Collier-Macmillan.

Ionescu, S., Jacquet, M-M., Lhote, C., (2020). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*. Paris : Dunod.

Jacques, A., (2006). Hec, la réussite insouciant. *Esprit*, 75-94. [En ligne]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/espri.0610.0075>

Jacqmin, J., et Lefebvre, M., (2021). The effect of international accreditations on students' revealed preferences: Evidence from French Business schools. *Economics of Education Review*, Elsevier, N°85, 102-192.

Jaeger, M., (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation. *Vie sociale*, Vol. 3, 71-81.

Jauréguiberry, F., (2018). Peut-on encore se déconnecter de temps en temps ?. Dans : Aubert, N., éd., @ *la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*. Toulouse : Erès, p. 25-37.

Kaës, R., et.al., (1988). *L'institution et les institutions - Études psychanalytiques*. Paris : Dunod.

Kaës, R., Pinel J.-P. et al., (2012[1996]). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod.

Kaplan, Daniels, A., (1988). *Invisible Carrers. Women Civic Leaders from the Volunteer World*. New York: University Press of Chicago.

Karpik, L., (2009). Eléments de l'économie des singularités. Dans : Steiner, P., et Vatin, F., *Traité de sociologie économique*. Paris : PUF, coll. « Quadrige », p.165-208.

Kaufmann, J.-C., (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Khan, S.-R., (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton and Oxford : Princeton University Press.

Krinsky, J., Simonet, M., (2012). Dénis de travail : l'invisibilisation du travail aujourd'hui. Introduction. *Sociétés contemporaines*, N°87, 5-23. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2012-3-page-5.htm>

Lahire, B., (2007). '12. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires'. Dans : Lahire, B., *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.

Lahire, B., (2013). *Dans les plis singuliers du social Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

Lalande, A., (2018[1926]). "Responsabilité". Dans : Lalande, A., dir. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

Lambelet, D., (2019). 'Expérience'. Dans : Fugier, P., et Vandeveldde-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.274-276.

Lambert, A., (2010). Le comblement inachevé des écarts sociaux - Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC. *Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.3, N°183, 106-124.

Lamy, E., (2015). Le désir de faire science de gestion. *Le Portique, revue de philosophie et de sciences humaines*, N°35. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/leportique/2814>

Landry, J.-M., (2006). La Violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, Vol.13, N°1, [en ligne]. Disponible sur : https://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/uploads/pdf/Volume_13/3_landry2006_0.pdf

Languille, V., (1997). L'ESSEC, De l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion. *Entreprises et histoire*, Vol.1-2, N°14-15, 14-63.

Lapassade G., (1977[1963]). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Editions de Minuit.

Latzo-Toth, G., Proulx, S., (2013). 'Chapitre 2. Enjeux éthiques de la recherche sur le web'. Dans : Barats, C., *Manuel d'analyse du web en sciences humaines sociales*. Paris : Armand Colin, coll. U, p. 32-52.

Laurens, S., (2007). Pourquoi et comment poser les questions qui fâchent ? Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants ». *Belin, « Genèses »*, Vol.4, N°69, 112-127.

Laval, C., (2018). *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*. Paris : La Découverte, coll. « Sciences humaines ».

Lazuech, G., (1998). Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°121-122, 66-76.

Lazuech, G., (1999). *L'exception française, le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes : PUR.

Lazuech, G., (2000). Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*. N°69, 5-19.

Leflaive, G., (2003). El bizutage : ritual y reproducción social en la enseñanza superior francesa. *Disparidades. Revista De Antropología*, N°58(2), 93-139.

Léglise, I., et Garric, N., (2012). *Discours d'experts et d'expertise*. Berne : Peter Lang.

Lejeune, P., (2012). Le discours d'expert de l'analyse conjoncturelle au Monde et à l'INSEE : de Sirius à Knock. Dans Léglise, I., et Garric, N., *Discours d'experts et d'expertise*. Berne : Peter Lang, 1-16.

Lemaitre, D., (2009). Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein. *Revue française de pédagogie*, N°166, 17-26. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfp/1096>

Lemaitre, D., (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. *Recherche et Formation*, N°66, 93-106.

Letiche, H., Lightfoot, G., et Lilley, S., (2017). Classements, capitalisme académique et affects des chercheurs en gestion. *Revue Française de Gestion*, Vol.43, N°267, 97-115.

Linton, R., (1945). 'Chapitre III, II.1. Concept de statut et de rôle'. Dans : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris : Bordas. [En ligne], Disponible sur : <https://www.anthropomada.com/bibliotheque/Ralph-LINTON.pdf>

Lochard, Y., et Simonet, M., (2009). '23. Les experts associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels'. Dans : Demazière D., et Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : Cairn, p.274-284.

Lucas, G., (2006). Relation d'objet et psychanalyse de l'enfant. *Revue française de psychanalyse*, Vol. 70, N°5, 1435-1473.

Luca, N., (2016). *Les sectes*. Paris : PUF.

Le Lay, S., Savignac, E., Lénéel, P., et Frances, J., (2021). 'Introduction – Le capitalisme gamifié'. Dans : Le Lay, S., Savignac, E., Lénéel, P., et Frances, J., *La Gamification de la société - Vers un régime du jeu ?*. Londres : Iste Editions.

Le Lay, S., (2023). *Jouez ! Le travail à l'ère du management distrayant*. Paris : CNRS Editions.

Maingueneau D., (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D., (2015). Argumentation et scénographie. Dans : Pineira-Tresmontant, C., dir., *Discours et effets de sens – Argumenter, Manipuler, Traduire*, p.71-75.

Marty O., (2013). Etudier (dans) une grande école française. A la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent. *Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Juin 2013.

Masse, B., (2002). Rites scolaires et rites festifs : les "manières de boire" dans les grandes écoles. *Sociétés contemporaines*, Vol.3, N° 47, 101-129.

Mauger, G., (2010). Jeunesse : essai de construction d'objet. *Agora débats/jeunesses*, Vol.56, N°3, 9-24.

Mauger, G., (2015). *Âges et générations*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

Mendel, G., (2013). "Acte". Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Erès, 27-37.

Meuleau, M., (1981). *Les diplômés de l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales et l'évolution du management en France : 1881 - années 1980*. Thèse d'histoire, Paris X, Français.

Meziani, M., Canet, G., Bock, C. (2021). *Les espaces formatifs et transformatifs : Approche interdisciplinaire*. Champ social, coll. Questions de société.

Midena, M., (2021). *Entrez rêveurs, sortez managers – formation et formatage en école de commerce*. Paris : La Découverte - Cahiers libres.

Mintzberg, H., et al., (2020). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris : Eyrolles.

Mucchielli, A., (2013). *Que sais ? L'identité*. Paris : PUF.

Morissette, J.-F., (2010). *Le Jeu dans la sociologie. Du phénomène au concept*. Thèse de sociologie, Université du Québec à Montréal, Français.

Molinier, P., (2000). Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, genre et sociétés*, Vol.3, N°1, 25-44.

Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Narcy, M., (2013). 'Le travail associatif : des salariés intrinsèquement motivés'. Dans Hély et Simonet. *Le travail associatif : colloque, Nanterre, mars 2008*. Nanterre : Presses Universitaires de Paris Ouest, p.19-32.

Naudier, D., et Simonet, M., (2011). Introduction. Dans : Naudier, D., éd., Simonet, M., dir., *Des sociologues sans qualités : Pratiques de recherche et engagements*. Paris : La Découverte, p. 5-21.

Newton Garcia de Araùjo, J., Carretero, T. C., (2013). 'Conflit'. Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Erès, p. 96-109.

Niewiadomski, C., (2013). 'Les territoires d'investigation de la recherche biographique'. Dans Delory-Momberger, C., Niewiadomski, C., Autès, M., Daunay, B., Champy-Remoussenard, P., Delory-Momberger, C., *La mise en récit de soi : place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Niewiadomski, C., et Champy-Remoussard, P., (2018). Connaitre, comprendre et appréhender le travail éducatif aujourd'hui. Dans : Niewiadomski C., et Champy-Remoussard P., dir., (2018), *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses Universitaires du Septentrion, coll. Métiers et pratiques de formation, p.15-33.

Olivier De Sardan, J-P., (2008). *La rigueur du qualitatif - les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Orange, S. (2017). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Cairn.

Paltrinieri, L., (2023). « L'Homme est un capital ». Dans Dujarier, M-A., dir., *Idées reçues sur le travail. Emploi, activité et organisation*. Paris : Le Cavalier Bleu, p.191-197.

Pagès M., (1993). *Psychopathologie et complexité*. Paris : Edition Desclée de Brouwer (DDB), Re-connaissances.

Pagès M., Bonetti, M., de Gaulejac, V., et Descendre D., (2009[1979]). *L'emprise de l'organisation*. Bruxelles : Desclée De Brouwer.

Pain, J., (2019). 'Violence'. Dans : Fugier, P., et Vandeveld-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V. *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.683-686.

Palheta, Ugo., (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés". *Revue française de pédagogie*, N°175, 59-72.

Paltrinieri, L., (2023). « L'Homme est un capital. ». Dans : Dujarier, M., *Idées reçues sur le travail : Emploi, activité et organisation*. Paris : Le Cavalier Bleu, p.191-197.

Parienty, A., (2018[2015]). *School Business. Comment l'argent dynamite le système éducatif*. Paris : La Découverte.

Pasquali, P., (2009). Les enfants de l'« ouverture sociale: Reçus et collés aux concours des grandes écoles. *Agora débats-jeunesses*. Vol.3, N°5, 117-134. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2009-3-page-117.htm>

Pasquali P., (2021). *Héritocratie : Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.

Pavis, F., (2003). L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975). *Formation Emploi*. N°83, 51-63.

Pierrel, A., (2012). *Les « petits-moyens » des grandes écoles. Enquête auprès de boursiers d'écoles supérieures de commerce*. Mémoire de Master 1 en sociologie, ENS-EHESS, Français.

Pierrel, A., (2015). Réussite scolaire, barrière économique. Des boursiers et leur famille face aux frais de scolarité des grandes écoles de commerce. *PUF « Sociologie »*, Vol.3, N°6, 225-240.

Piette, A., (1997). Pour une anthropologie comparée des rituels contemporains. Rencontre avec des « batenosiens ». *Terrain Anthropologie & Sciences Sociales*, N°29, 139-150.

Pigeyre, F., (1986). *Socialisation différentielle des sexes : le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*. Thèse de sociologie, Paris 7, Français.

Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., (1991). Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, N°3, *La construction du syndicalisme*, 120-133.

Pinçon, M., et Pinçon-Charlot, M., (2016[2000]). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

Pinçon, M., et Pinçon-Charlot, M., (2007). *Les ghettos du Gotha. Comment la bourgeoisie défend ses espaces*. Paris : Le Seuil, coll. Essais.

Pineau, G., (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco-formation. *Éducation permanente*, Vol.78-79, 25-39.

Pochic, S., (2009). 'Les cadres et la menace du chômage : mobilisation catégorielle contre un risque récurrent'. Dans : Demazière D., et Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte, p.378-390.

Poullaouec, T., (2010). *Le Diplôme, arme des faibles. Les familles populaires et l'école*. Paris : La Dispute.

Pudal, R., (2016). *Retour de flammes : les pompiers, des héros fatigués ?* Paris : La Découverte.

Ragouet, P., (2000). Notoriété professionnelle et organisation scientifique. *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. CIX, 317-341.

Rayou, P., et Van Zanten, A., (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF.

Robin, J-Y., Raveleau, B., (2017). Fabriquer des managers, des patrons ou des dirigeants... *Savoirs*, Vol.2, N°44, 9-47.

Rochford, L., (2016). Contrepoint – Gary Becker et la notion de capital humain. *Informations sociales*, Vol. 192, N°1, 65-65.

Rosa, H., (2010). *Accélération – une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte, coll. Théorie critique.

Sartre, J-P., (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.

Savignac, E., (2017). *La gamification du travail. L'ordre du jeu*. Londres : ISTES éditions, coll. « Innovation, entrepreneuriat et gestion ».

Schleef, D., (2000). "That's a Good Question!" Exploring Motivations for Law and Business School Choice. *American Sociological Association, Sociology of Education*, Vol.73, N°3, 155-174.

Schœnberger, F., (2022). Sacrifier sa vie pour le travail : Les ressorts paradoxaux de l'engagement dans le métier de banquier d'affaires. *Genèses*, Vol.126, N°1, 102-124.

Simonet, M., (2010). *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris : La Dispute, coll. « Travail et salariat ».

Simonet, M., (2012). 'Chapitre 11 - Le monde associatif : entre travail et engagement'. Dans : Norbert Alter éd., *Sociologie du monde du travail*. Paris : PUF, p.195-212.

Simonet, M., (2018). *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?*. Paris : Textuel.

Simonnet, D. (2016). 'Chapitre 1. L'entreprise en question'. Dans : *Les 100 mots de l'entreprise*. Paris : PUF, p.5-12.

Sirota, A., (2013). Normes et déviance. Dans : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. dir., *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse : Erès, p.206-211.

Soares, A., (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, Vol.9, 9-18.

Sommier, B., (2018). Faire re-naître l'ethnologie en école supérieure de commerce ?. *Journal es anthropologues*, Vol.152-153, N°1-2, 229-244.

Steiner, P., et Vatin, F., (2009). *Traité de sociologie économique*. Paris : PUF, coll. « Quadrige ».

Strenna, L., Chahraoui, K., et Réveillère, C., (2009). Santé psychique chez les étudiants de première année d'école supérieure de commerce : liens avec le stress de l'orientation professionnelle, l'estime de soi et le coping. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol.38, N°2, 183-204.

Strenna, L., Chahraoui, K., et Réveillère, C., (2011). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales Médico-Psychologiques*, N°172, 369-375.

Subramanian, D., Suquet, J-B., (2016). Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce. *Sociologie*, Vol.7, N°1, 5-22.

Suleiman Ezra N. et al., (1979). *Les élites en France : grands corps et grandes écoles*. Paris : Éditions du Seuil.

Sutherland, E. H., (1940). White-collar criminality. *American Sociological Review*, Vol. 5,1-12.

Tanguy, L., (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.

Teulon, F. et Alavoine, C., (2016). Tenir le haut de l'affiche : les fusions, nouveau défi pour les *Business Schools* françaises ?. *La Revue des Sciences de Gestion*, Vol.5, N°281-282, 95-105.

Tenret, E., (2011). *L'École et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF.

Touzet, L., (2016). *Jouer à faire des affaires : une sociologie des business games*. Thèse de sociologie, Toulouse II, Français.

Van de Velde, C., (2008a). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

Vandeveld-Rougale, A., (2017). *La novlangue managériale : Emprise et résistance*. Toulouse : Erès, coll. « Sociologie clinique ».

Vandeveld-Rougale, A., (2019). 'Emotion'. Dans : Fugier, P., et Vandeveld-Rougale, A., dir., avec la collaboration de de Gaulejac, V., *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, p.230-233.

Van Zanten, A., (2005). *100 mots de l'éducation*. Paris : PUF.

Van Zanten, A., (2009a). *Choisir son école*. Paris : PUF.

Van Zanten, A., (2009b). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures. Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, N°154, 80-87.

Van Zanten, A., (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?. *Sociétés contemporaines*, Vol.79, N°3, 69-95.

Van Zanten, A., (2016). *La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France*. *L'Année sociologique*, Vol.66, N°1, 81-114.

Van Zanten, A., Olivier, A., (2015). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur : Une étude des "journées portes ouvertes". *LIEPP Working Paper*. Disponible sur : <https://sciencespo.hal.science/hal-01521276/document>

Van Zanten, A., et Olivier, Al., (2016). 'Chapitre 12. Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur : Une étude des « journées portes ouvertes' ». Dans : Draelants, H., éd., *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 233-249.

Vasconcellos, M., (2006). *Le système éducatif*. Paris : La Découverte.

Wagner A., (2011). Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.5, N°190, 4-9.

Weber, M., (2015[1914]). *La Domination*. Paris : La Découverte.

Weber, M., (2016[1920]). *Concepts fondamentaux de Sociologie*. Paris : Gallimard, coll. « Tel ».

Weber, M., (2017[1920]). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Traduction et présentation par Isabelle Kalinowski. Paris : Champs Classiques Flammarion.

Wieviokra, M., (2013). *L'impératif numérique*. Paris : CNRS Editions, coll. Débats.

Ylijoki, O. H., et Ursin, J., (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in higher education*, Vol.38, N°8, 1135-1149.

Zaffran, J., (2013). La chambre des adolescent(e)s : espace intermédiaire et temps transitionnel. Dans : Renonciat, A., dir. *Actes du colloque international sur La chambre d'enfant, un microcosme culturel : espace, consommation, pédagogie*. Musée national de l'Éducation-CNDP/CANOPE, Rouen, 7–10 avril 2013. [En ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/strenae/1261>

Enquêtes et Rapports

Conférence des Grandes Ecoles (CGE)., (2022a). « L'insertion des diplômés des grandes écoles – juin 2022 ». Consulté en janvier 2023. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/publications/enquete-insertion-cge-2022-2/>

Conférence des Grandes Ecoles (CGE)., (2022b). « Rapport d'activité annuel 2021 ». Consulté en novembre 2022. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/publications/2021-cge-rapport-dactivite/>

Conférence des Grandes Ecoles (CGE)., (2021). « L'insertion des diplômés des grandes écoles – juin 2021 ». Consulté en janvier 2022. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/publications/enquete-insertion-cge-2021-2/>

Conférence des Grandes Ecoles (CGE)., (2020). « L'insertion des diplômés des grandes écoles – juin 2020 ». Consulté en janvier 2021. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/publications/enquete-insertion-cge-2020-2/>

Conférence des Présidents d'Université (CPU), Conférence des Grandes Ecoles (CGE) et Comité 21 (2019-10-02). Étude « Mutations Sociétales et Compétences – Quels impacts sur les organisations ? Synthèse ». Consultée en mai 2023. Disponible sur :

<https://www.cge.asso.fr/publications/2019-10-02-etude-mutations-societales-et-competences-synthese/>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et Systèmes d'information et d'études statistiques (SIES) pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022). '6. Les étudiants'. Repères et Références Statistiques. Consulté en août 2023. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

Henrard V., et Ilardi V., coord., (2017). Céreq Enquêtes « Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 201 ». N°1, Octobre 2017. Consultée en septembre 2023. Disponible sur : https://www.cereq.fr/sites/default/files/2019-09/C%C3%A9req%20enqu%C3%AAtes%20n%C2%B01_Quand%20l%27%C3%A9cole%20est%20finie....pdf

Ipsos., (juillet 2019). Rapport d'étude auprès du grand public - « Perceptions et attentes de l'enseignement supérieur et des Grandes écoles ». Consulté en mai 2023. Disponible sur : <https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2017/06/2019-10-03-etude-cge-ipsos-la-perception-des-grandes-coles-et-de-leurs-diplms-rapport-d-tude-quantitative-grand-public.pdf>

Institut des Politiques Publiques, Bonneau, C., Charoussat, P., Grenet J., Thebault, G., (2021). « Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ? ». Consulté en août 2023. Disponible sur : <https://www.ipp.eu/publication/janvier-2021-quelle-democratisation-grandes-ecoles-depuis-le-milieu-des-annees-2000/>

Mignot-Gérard S., Musselin C., Waltzing A. et al., ANR-Institution de Recherche en Gestion Sciences Po. (2021). « Face au Covid-19, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire ». [Rapport de recherche] CNRS ; UPEC ; Sciences Po Paris. Consulté en avril 2022. Disponible sur : <https://www.sciencespo.fr/cso/fr/actualites/lire-face-au-covid-19-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche-face-la.html>

Prouteau, L., et Wolff, F-C., (2004). Donner son temps : les bénévoles dans la vie associative. *Économie et Statistique INSEE*, N°372. Consulté en mars 2022. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376604?sommaire=1376612>

Observatoire de la Vie Etudiante (OVE). (Juin-juillet 2020). « La vie d'étudiant confiné - Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire », volets « (1) Logement », « (2) Difficultés financières », « (3) Pédagogie », « (4) Santé ». Consulté en février 2022. Disponible sur : <https://www.ove-national.education.fr/enquete/la-vie-detudiant-confine/>

Table des matières

Résumé et mots clés

Remerciements

Sommaire

Liste des sigles institutionnels

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
I. Partir d'une interrogation personnelle sur la boîte noire « grande école de commerce » 1	
II. Contexte : une lutte pour faire partie du groupe des « grandes écoles »	6
1. Objet : Des écoles de commerce dans le champ des « grandes écoles »	6
2. Des écoles coûteuses : l'éducation mue par une logique marchande	10
3. De quelques éléments de la grandeur véhiculés publiquement	13
3.1 L'excellence scolaire des élèves sélectionnés	13
3.2 L'assurance d'une insertion professionnelle privilégiée	14
3.3 L'exigence d'une éducation : former des managers	15
III. Revue de littérature : Une sociologie critique de la « grandeur » des écoles	17
1. Une excellence et supériorité scolaire contrariée par une sélectivité sociale critiquée 17	
2. Une formation qui produit surtout un « grand » réseau national, un « capital international »	18
3. Acquérir des dispositions managériales adaptées aux champs gestionnaire et élitaire ?	19
IV. Problématique : Faire sa « grande école de commerce »	21
1. Un enjeu en creux dans les récits et dans la littérature	22
2. Formulation de la problématique	24
V. Précisions sur le regard sociologique porté sur les écoles de commerce et leurs élèves 25	
1. Partir d'une sociologie de l'enseignement supérieur et d'une sociologie économique 25	
2. Passer par la sociologie clinique, interroger un malaise	26
3. Enquêter <i>sur</i> les espaces scolaire et associatif sur les campus	31
VI. Économie de la thèse : de la mécanique au coût de la grandeur.....	32
 PARTIE METHODOLOGIQUE : Du discours aux pratiques. Saisir les promesses et espérances, comprendre le vécu et la réalité sociale	 35

I.	Echantillon de l'enquête	37
1.	L'échantillon : la population étudiante rencontrée	37
1.1	La scolarité : unique variable instituant une différence sociale ?.....	37
1.2	Considérer d'autres caractéristiques sociales masquées sur les campus.....	39
2.	Le panel du personnel salarié	42
II.	Mener des entretiens pour une enquête clinique	42
1.	Déroulé de quatre années d'enquête par entretiens	43
2.	Une clinique impossible ? Le cadre de la rencontre avec les élèves	47
3.	Reconstitution de la construction d'une relation d'enquête	49
3.1	Une difficulté à faire et me faire confiance. L'entretien comme rapport social teinté de méfiance.....	50
3.1.1	Comment faire confiance à une population qui « se vend » ?	50
3.1.2	Comment me faire confiance en étant une chercheure impliquée ?	51
3.2	Glisser d'un rapport social vers une relation constructive dans l'entretien	54
3.2.1	Comprendre les enjeux des élèves dans l'échange	54
3.2.2	Accepter de m'engager dans l'entretien.....	56
3.3	Etablir une relation de confiance : mener à bien son enquête	57
3.3.1	Procéder par itération à travers le sensible.....	58
3.3.2	Tirer profit de ma posture sociale pour produire un savoir compréhensif et clinique	59
4.	Evolution de la structure des entretiens durant l'enquête	62
5.	Trois niveaux d'analyse du discours subjectif.....	66
III.	Approcher et analyser le discours institutionnel.....	69
1.	Composition du corpus documentaire	69
2.	Objectif de l'étude du corpus.....	70
3.	Mode d'analyse du discours en ligne : un détour théorique	71
4.	Dépasser le discours « formaté » et saisir les promesses institutionnelles de « grandeur »	72
5.	Un renforcement du discours institutionnel en temps de crise sanitaire	73
6.	Ecouter ce que disent en vidéos les acteurs des écoles de commerce	74
IV.	Observer en fin de thèse	74
1.	L'observation, un outil de décentrage	74
2.	Entrer en école de commerce par le salariat	75
3.	Présentation des observations dans la thèse	78
	PARTIE RESULTATS	79

PREMIERE PARTIE : ENTRER EN « GRANDE ECOLE DE COMMERCE » - Chapitres 1 & 2..... 79

CHAPITRE 1 : Intégrer une « grande école de commerce », un investissement pluriel 82

Introduction du Chapitre 1 : Le choix des études supérieures, une orientation engageante 83

I. S’orienter en « grande école de commerce » : investir dans son avenir ?..... 85

1. Faire une école de commerce : une affaire familiale..... 86

1.1 Négociation financière et projet parental dans l’orientation vers une école 86

1.2 Absence de vocation et indétermination individuelle du projet professionnel .. 90

1.3 Deux portraits illustratifs de « l’alternative obligée »..... 93

1.3.1 Antoine (24 ans, licence de gestion, EDHEC Paris) : une voie dorée tracée par la fratrie 94

1.3.2 Clothilde (23 ans, CPGE Littéraire, NEOMA BS Rouen) : un choix négatif contraint par le projet parental..... 95

2. Être endetté financièrement pour son avenir : se poser comme clients, consommateurs et investisseurs de son école 97

2.1 Ce que l’élève et sa famille dépensent 97

2.2 Être un client et consommateur exigeant 99

2.3 Se raconter « investisseur », une théorie du capital humain 101

3. Faire un calcul financier : capitaliser sur soi et sa formation 104

3.1 Un calcul financier au croisement de trois marchés..... 104

3.2 Le classement, un gage de « grandeur » pour les élèves..... 106

4. Être endetté moralement pour son avenir 109

Transition : Les élèves. Capitaliser pour donner sens à l’orientation contrainte, s’adapter à un rapport marchand 110

II. Investir dans la « grandeur » : la promesse d’une vie « sécurisée »..... 111

1. Faire commerce d’une « grandeur » justifiée dans plusieurs « mondes »..... 113

2. Un *storytelling* marchand 117

3. Les cinq dimensions de la « grandeur » à l’intersection de quatre « mondes » 121

3.1 La dimension sociale ou l’excellence scolaire, au croisement des mondes marchand et de l’opinion..... 121

3.2 La dimension économique ou l’assurance d’une carrière, au croisement des mondes marchand et industriel..... 123

3.3 Une dimension « éthique » de la grandeur au croisement de trois mondes : former des manager « vertueux » 124

3.4 Une dimension groupale inscrivant la grandeur dans le monde domestique : l’école, une famille puissante 127

3.5	Une dimension personnelle : se « placer », au croisement des mondes domestique, industriel et de l'opinion	129
4.	Le renforcement de la grandeur protéiforme en temps de crise	131
5.	Une stratégie de séduction qui vise un public non socialisé à ces établissements ..	135
	Transition : Les écoles. Garantir une aventure scolaire pour une vie « sécurisée », promettre un rapport de coopération	138
III.	Investir subjectivement son école, donner un sens à l'orientation	140
1.	Se saisir de son héritage en « choisissant »	140
2.	Investir les concours et <i>son</i> école comme des objets attractifs : deux récits singuliers	142
2.1	Reprise du récit d'Antoine : retrouver du sens dans la trajectoire déterminée.	142
2.2	Prune (22 ans, CPGE EC, NEOMA BS Reims) : sortir du parcours scolaire difficile de la classe préparatoire	143
3.	Choisir son école à travers ses pairs et par désir d'indépendance	144
3.1	Mathieu (23 ans, IUT de gestion, Toulouse BS) : être « non formaté » mais orienté par un réseau de confiance	145
3.2	Alix (22 ans, CPGE EC, Toulouse BS) : se détacher des parents mais vivre l'ascension sociale prévue	147
	Conclusion du Chapitre 1 : Choisir de faire une « grande école de commerce », d'un rapport marchand à un rapport d'investissement	150
	CHAPITRE 2 : Découvrir l'espace scolaire des « grandes écoles de commerce »	152
	Introduction du Chapitre 2 : Les cours, révélateurs d'une marchandise bien décevante	152
	Vignette d'observation : Mon entrée en école de commerce	153
I.	Des enseignements « <i>bullshit</i> », ou de la promesse d'excellence à la réalité : Récits des élèves	156
1.	Des critiques des cours, un malaise au double visage	156
1.1	Les « ex-CPGE » déstabilisés par le contenu des cours : un décalage vécu dans le rapport à l'apprentissage.....	159
1.1.1	Se confronter difficilement à une « praxéologie » : un processus de « déscolarisation » en marche.....	159
1.1.2	Vivre un paradoxe : un bouleversement socio-psychique.....	162
1.2	Les « Admis sur Titres » leurrés par les espérances investies dans le « Programme Grande Ecole »	164
2.	De l'effectivité des cours : une pratique de la gestion soutenue par sa théorisation	166
2.1	Précisions sur le parcours de formation	168
2.1.1	L'impression d'une diversité d'enseignements et de voies.....	168
2.1.2	Un bagage commun sur les trois ans de formation	169

2.1.3	Une première année d'intégration et de formation aux « fondamentaux »	169
2.1.4	Deuxième et troisième année : se spécialiser, s'internationaliser, expérimenter l'entreprise	171
2.2	Travailler en groupe : faire collectif, jouer à produire dans l'urgence et apprendre à communiquer avec aisance ?	172
2.3	Un rapport aux cours teinté de scepticisme.....	176
II.	Un malaise généralisé aux acteurs dans la salle de classe : Récits des enseignants-chercheurs	179
1.	Un diagnostic partagé par le corps professoral : enseigner à une population « <i>en désarroi</i> »	180
2.	La figure enseignante imaginée : le professeur dans sa dualité, allié ou ennemi ? .	182
III.	D'une approche du vécu à une analyse institutionnelle : comprendre le rôle des directions des écoles	185
1.	Une stratégie institutionnelle : répondre aux contraintes internationales et satisfaire les investisseurs.....	186
1.1	La recherche « <i>rankée</i> » en ligne de mire : représenter l'excellence académique	186
1.2	Une excellence scolaire reléguée au profit d'une distinction sociale sur le marché	188
1.2.1	Sensibiliser aux enjeux contemporains : le cas pédagogique de l'environnement.....	189
1.2.2	Offrir une continuité pédagogique même à distance	194
1.2.3	Proposer une « expérience » étudiante.....	195
2.	Des enseignements-écran ? une nouvelle piste du malaise	197
2.1	Une politique des établissements ambiguë : autoriser un désengagement scolaire ?.....	197
2.2	Des stratégies étudiantes diverses : de quelques caractéristiques sociales orientant le mode d'investissement scolaire.....	201
2.2.1	Persister dans l'espace scolaire : le cas de Sophia (22 ans, licence de journalisme, Audencia Nantes).....	203
2.2.2	Désinvestir l'espace des cours en y faisant de l'extra-scolaire : les élèves pris par l'associatif.....	205
	Conclusion du Chapitre 2 : Donner du sens à son parcours, désertter les classes et s'orienter vers les associations	209
	SECONDE PARTIE : FAIRE UNE « GRANDE ECOLE DE COMMERCE » - Chapitres 3, 4 & 5.....	211
	CHAPITRE 3 : L'entrée dans la carrière associative, ou apprendre à <i>performer</i>	215

Introduction du Chapitre 3 : Un processus de transformation déviant et sélectif	215
I. Structure de l'intégration et de la sélection dans les associations.....	218
1. Le cadre des associations intra-écoles	219
1.1 Une incitation institutionnelle à s'engager associativement	219
1.2 Encadrement légal et financier des associations	221
2. Topographie et chronologie du parcours initiatique.....	225
2.1 Observation de mondes associatifs, en-dehors du monde commun.....	226
2.1.1 Première observation : La vie souterraine et encluse des associations	226
2.1.2 Seconde observation : Un espace de travail associatif juché dans le campus	227
2.2 En quoi consiste le « <i>système d'intégration</i> » en associations ?	229
2.2.1 Les premiers jours d'intégration	230
2.2.2 Le « <i>WEI</i> », une étape cruciale d'intégration ritualisée	231
2.2.3 Un semestre festif et divertissant organisé par les « <i>anciens</i> ».....	234
2.2.4 Le recrutement associatif : campagnes des « <i>listes</i> » et sélection associative	235
2.2.5 Election, consécration et « <i>passation</i> ».....	237
2.3 L'intrusion de la Covid-19 : un processus d'intégration associatif maintenu ..	239
3. La sélection en associations : quels critères pour être recruté ?	241
3.1 Une difficulté à saisir la sélectivité en associations	241
3.2 Récit des intégrés : recruter par des « savoir-être »	245
3.2.1 La nécessité d'être motivé et d'avoir une « personnalité ».....	245
3.2.2 Un dispositif gestionnaire « d'enrôlement ».....	246
3.2.3 Une conception psychologisée bancaire de la « personnalité » et de la	
« motivation ».....	247
3.3 Des prédispositions de classe et de genre utiles à l'entrée dans la carrière	
associative	248
Transition : Dévier des normes sociales précédentes, adopter une nouvelle identité,	
s'adapter à une culture.....	256
II. Entamer sa carrière associative, un second concours basé sur la double performance	
258	
Introduction à la performance associative : portrait de Clémence (24 ans, CPGE EC, EM	
Lyon)	259
1. Comprendre « La motivation » : acceptation de la domination dans un espace	
compétitif genré. « Performer » (1)	262
1.1 Se soumettre aux « <i>anciens</i> » : des rapports de domination traditionnels et	
rationnels	262

1.2	Se rendre visible pour se construire une réputation : s'affirmer par son charisme	264
1.3	Dompter la domination, maîtriser sa façade : le trait d'une élite	267
2.	Une « personnalité » particulière : faire et se faire violence. « Performer » (2)	270
2.1	Tester ses limites	272
2.1.1	Hyperaction et zèle partagée	272
2.1.2	« Covid Fight Club » : une hyperaction proclamée révélée par la crise sanitaire	275
2.1.3	Une hyperconsommation de soi genrée : alcool, sommeil, sexualité	276
2.2	Tester les limites : transgression et illégalisme	280
2.3	Tester <i>ses</i> et <i>les</i> limites... jusqu'à la limite du convenable	281
3.	Une violence symbolique qui ne dit pas son nom	284
	Transition : Un apprentissage non formel, la distinction associative et la stigmatisation des différences	288
Conclusion du Chapitre 3 : Une première hiérarchie de grandeurs dans les associations. Des « performe(u)r » aux <i>outsiders</i>		290
CHAPITRE 4 : Le réenchâtement institutionnel, ou devenir « joueur »		293
Introduction du Chapitre 4 : Des fables collectives qui circulent, la production de l'association		293
I.	Des représentations du groupe social et de ses rapports sociaux : se créer en une communauté d'égaux	298
1.	Première fable : « Quand on veut, on peut », être à chance égale sur le campus après avoir « mérité » sa place en école	299
1.1	L'orientation scolaire, unique déterminant social pour se positionner dans le groupe étudiant	299
1.1.1	Un « charme méritocratique » maintenu en trouvant sa place sur le campus	299
1.1.2	Récit des exclues : Des différences scolaires qui persistent dans le recrutement associatif	304
1.1.3	Un outil de recrutement vanté juste et vertueux	306
1.2	Être des élèves « chanceux » en temps de crise sanitaire	309
2.	Deuxième fable : « Qui aime bien châtie bien », s'imaginer désocialisés et unis autour d'une communauté	312
2.1	Eviter la conflictualité sociale en la mettant en scène : le cas du « clash des associations » de l'ESCP	312
2.2	Former une même « famille » qui « soude » et « sert » à la fois	314
2.2.1	On ne se fait pas de mal (entre « anciens » et « nouveaux »), c'est « bon enfant »	314

2.2.2	S’assembler en une tribu solidaire : « faire association ».....	317
	Transition : La production d’une « grandeur » groupale dans une vision clivante du monde.....	323
II.	Des représentations des pratiques et de soi en activité : vivre une expérience extraordinaire.....	325
1.	Troisième fable : « Donner et prendre la clé des champs », agir librement et sans contrainte dans les associations	327
1.1	Se vivre « libre », se sentir grandir par l’orientation associative	327
1.2	Le cadre associatif : un « quasi-marché » simulé et gouverné de manière néolibérale ?	330
1.2.1	Une direction d’école(s) qui laisse faire, laisse passer... jusqu’à intervenir face aux débordements	331
1.2.2	Un accompagnement quotidien dans la responsabilisation de l’activité associative.....	334
2.	Quatrième fable : « c’est en forgeant que l’on devient forgeron », devenir un acteur éclairé dans un espace pourtant protégé.....	338
2.1	Activisme ou hyperconsommation, l’acquisition d’un mécanisme de défense	339
2.2	Le confinement, prendre conscience de l’étroitesse du cadre associatif.....	343
	Transition : La production d’une « grandeur » personnelle dans un cadre associatif aux allures paradoxales	344
III.	Rendre visible l’invisible : un cadre associatif de jeu(x) qui dispose à « jouer » ...	346
1.	Glissement sémantique : de « performer » à « jouer »	347
2.	« Jouer » pour renforcer son installation dans la carrière associative	351
2.1	Benoit (25 ans, CPGE EC, Audencia Nantes) : du jeu au « hors-jeu ».....	354
2.2	Robin (23 ans, classe préparatoire BTS, Toulouse BS) : du non-jeu au jeu....	358
3.	Des « joueurs » ni dupes, ni conscients ; mi rêveurs, mi managers	361
	Conclusion du Chapitre 4 : Jouer pour mieux grandir	364
CHAPITRE 5 : L’installation dans le travail associatif, ou s’accomplir en « professionnel du jeu » jusqu’à s’associer à son école.....		
367		
Introduction du Chapitre 5 : Travailler dans un cadre ludique, un glissement dans le rapport établi entre élève et établissement.....		
367		
I.	Du jouer au travailler dans l’espace associatif : grandir et devenir des « professionnels du jeu »	370
1.	Prendre ses fonctions de manière genrée : <i>Jouer à travailler</i>	372
1.1	Agir associativement pour son entreprise	374
1.1.1	Portraits d’étudiantes et étudiants en fonctions associatives	374
1.1.2	Un « comme si » lointain du cadre de l’entreprise privée	378

1.2	Du « Jeu » au « Je » : faire commerce de soi	383
1.2.1	Une culture du résultat pour étayer les « <i>lignes sur le CV</i> ».....	383
1.2.2	Une logique de coproduction : « oser » « être les meilleurs » pour bonifier son diplôme.....	386
2.	Manipuler et maintenir le cadre associatif : <i>Travailler à faire jouer</i>	388
2.1	Démontrer et légitimer le dispositif de recrutement pour faire entrer dans le jeu	389
2.2	Rappeler les normes du jeu associatif	390
2.3	Organiser le « <i>rêve</i> » associatif pour les élèves-clients et consommateurs actifs	392
2.4	Réguler le cadre associatif : contrôler les interruptions, étouffer les débordements, instrumentaliser la joie.....	396
3.	Devenir un « <i>ancien</i> », se perfectionner dans le « Je(u) ».....	400
3.1	« Tenir son rôle » d'ancien : du « Je » au « Jeu », la maîtrise du charisme	400
3.2	Tester les limites dans les jeux associatifs, jusqu'à la limite de ses fonctions .	401
3.3	Produire des mythes : du « Jeu » au « Nous », nourrir l'histoire du groupe	402
4.	Jouer à promouvoir la « grandeur » de soi, de son association et de son école.....	405
4.1	Parer de vertu son grand établissement : le cas des admissibles	405
4.2	Se parer de vertu : afficher des signes de prestige institutionnels sur soi	407
	Transition : « travailler » pour co-produire les grandeur(s), une activité pour capitaliser sur le diplôme	409
II.	La carrière associative, un parcours instrumentalisé par la « grande école de commerce » ?.....	411
1.	Une mise au travail dans un contexte marchand et concurrentiel	412
1.1	Josselin (22 ans, CPGE EC, ESCP Paris) : Agir pour être un consommateur satisfait sur le long terme	412
1.2	Un rapport de coopération capitalistique qui tient par le travail étudiant	415
2.	Une appropriation du travail bénévole par l'institution au nom de la grandeur.....	416
2.1	Le travail associatif, un « emploi » non reconnu ? Paroles d'Eléonor (21 ans, CPGE Littéraire, ESCP).....	418
2.2	Interroger le « travail gratuit » sur les campus.....	418
2.3	Récit de Léa (23 ans, CPGE EC, EM Lyon) : établir un rapport « mutuel », être employeur et employée de son établissement	421
2.4	La contrepartie sociale et symbolique du travail associatif.....	424
3.	S'associer à, avec son école : Le jeu en vaut-il le coût ?.....	427
3.1	Suite et fin du récit de Léa : s'associer à son école, une alliance asservissante	428
3.2	Récit de Félix (23 ans, CPGE EC, NEOMA BS Reims) : s'investir jusqu'à fusionner avec son association et son école	429

3.3	Jouer et travailler pour son école, un investissement coûteux socio-psychiquement.....	432
	Conclusion du Chapitre 5 : Une expérience associative et ludique qui laisse des traces.....	437
	CONCLUSION GÉNÉRALE	440
I.	Résumé : investir dans la « grandeur », devenir produit et producteur de son école ..	440
II.	Discussion.....	442
1.	Sociologie d'un processus de socialisation : la fabrique d'un joueur.....	443
1.1	Etudier des dispositifs et dispositions chez des élites en formation.....	443
1.2	Renouveler par la clinique les typologies sociologiques de l'engagement.....	444
1.3	Renseigner sur une nouvelle distinction : devenir un joueur qui se forme et se défend	446
2.	Sociologie d'un groupe social de futurs professionnels sur un marché	448
2.1	Approcher un phénomène marchand qui dépasse les frontières françaises	448
2.2	Examiner un groupe social actif sur un marché	449
2.3	Instruire sur un futur groupe professionnel de gestionnaires	450
3.	Sociologie d'une institution éducative	451
III.	Ouverture : Doit-on <i>panser</i> les « grandes écoles de commerce » ?.....	453
	Bibliographie.....	456
	Annexes.....	1
	Liste des éléments sous droit.....	123

Annexes

ANNEXE 1 – Evolution du guide d’entretien avec les élèves (pages 2 à 6)

1. Première trame d’entretien (avec commentaires sur le choix des questions)
2. Trame d’entretien durant le premier confinement (mars 2020)
3. Guide d’entretien thématique (utilisé comme référence sur la 2nde partie de l’enquête)

ANNEXE 2 – Guide d’entretien avec les enseignants (page 7)

ANNEXE 3 – Tableau des enquêtés reprenant les caractéristiques sociales principales mobilisées dans le cadre de l’analyse (pages 8 à 13)

ANNEXE 4 – Récapitulatif du « parcours grande école » (PGE) dans les sept écoles étudiées (pages 14 à 17)

ANNEXE 5 – Informations sur les écoles étudiées (classement, statut, prix du PGE et salaire moyen à la sortie) (pages 18 à 23)

1. Classement des sept écoles de commerce étudiées dans le panel des treize premières écoles (2018-2023)
2. Frais de scolarité annuels dans les écoles étudiées
3. Salaire moyen (2020) à la sortie des études en fonction des établissements
4. Statut des écoles étudiées

ANNEXE 6 – Référencement non exhaustif de témoignages et commentaires d’élèves d’écoles de commerce sur la plateforme YouTube (pages 24 à 28)

ANNEXE 7 – Images et photographies (pages 28 à 44)

Partie Méthodologique : Illustration 1.

Première Partie. Chapitre 1 : Illustrations 2 à 6.

Première Partie. Chapitre 2 : Illustrations 7 à 9.

Seconde Partie. Chapitre 3 : Illustrations 10 à 13.

Seconde Partie. Chapitre 5 : Illustrations 14 et 15.

ANNEXE 8 – Sélection de retranscriptions d’entretiens (pages 45 à 122) – « élément sous droit, diffusion non autorisée »

ANNEXE 1 – Evolution du guide d’entretien avec les élèves

1. Première trame d’entretien (avec commentaires sur le choix des questions)

I. Questions d'ouverture : sur le projet d'école, sur les représentations et sur les attentes

1. Peux-tu me parler de ton école de commerce ?

Cette question me permet de saisir comment l'élève perçoit principalement l'école de commerce : est-ce un tremplin pour avoir un diplôme ? Est-ce un lieu d'expérimentation, de rencontres ? Est-ce une étape importante de sa vie ?

Elle permet aussi de comprendre comment le lieu de l'école de commerce est représenté dans l'imaginaire de l'élève : m'en parle-t-il en termes de classement et de positionnement sur le marché des écoles ? M'en parle-t-il de manière plus affective ?

2. Depuis quand as-tu le projet de faire une école de commerce ? Et pourquoi en être venu à choisir cette école de commerce ?

Cette question en deux temps permet à l'étudiante ou l'étudiant de se resituer dans le temps et par conséquent de faire le travail de retour en arrière sur son expérience. Commencer par la décision de formation permet d'orienter l'entretien de manière plutôt chronologique, ce qui est cohérent par rapport à ma recherche théorique organisée de manière chronologique aussi.

La première partie de la question a pour objectif de situer le projet de formation dans l'histoire du jeune : est-ce un projet parental ou familial ? Est-ce un projet plutôt lié au parcours scolaire ? Y-a-t-il eu influence des professeurs précédemment rencontrés ? Est-ce un projet par identification, selon les rencontres de la vie, selon des personnes admirées ?

La seconde question a pour but d'insister une nouvelle fois sur le regard porté sur l'école ainsi que les représentations que l'élève s'en fait au moment où il prend sa décision : quelle image a réussi à véhiculer l'école de commerce pour que l'élève la choisisse ? Quelles valeurs proposées par l'école et communiquées à l'extérieur ont été retenues ? Quelles attentes l'élève avait-il de l'école ? Aussi, elle permet d'aborder de nouveau la possible influence familiale, parentale, professorale ou autre sur le choix de l'école.

II. Sur l'expérience étudiante : différentes phases d'intégration et interprétations

De manière générale, l'ensemble des questions qui suivent me permettent de comprendre :

- Si un modèle, une idéologie, une culture semblent apparaître dans le discours étudiant : valeurs et normes transmises ? Comportements attendus ? État d'esprit développé ?
- À quel point l'expérience étudiante engage affectivement et psychiquement l'élève
- Les interprétations de l'élève face à l'expérience en école, les possibles stratégies développées (déli ? clivage ? cynisme ?) face à ce modèle ?
- S'il y a de l'idéalisation ou pas dans le discours

Ainsi, l'objectif de toutes les questions est de saisir ces multiples interrogations.

1. Peux-tu me raconter comment se sont passés tes premiers jours en école ?

Cette question permet de continuer à orienter l'entretien de manière plutôt chronologique, ce qui permet à l'élève de faire un réel retour d'expérience.

Par cette question je cherche à comprendre comment a été vécu l'intégration de l'élève, en particulier lors de deux événements : le discours d'entrée et le WEI, expérience plus longue. Quelles émotions sont attribuées à ce passage dans l'école (joie ? choc ? exaltation ? déception ?), quels qualificatifs sont utilisés pour parler de ces premiers jours ? Y-a-t-il sentiment d'une rupture entre avant

(classe préparatoire ? université ?) et ce qui est proposé à l'école ?

En ce qui concerne le WEI, je cherche à discuter du rapport à l'alcool, du rapport aux anciens qui organisent le WEI et du rapport à la sexualité, si le sujet n'est pas trop délicat à ce moment de l'entretien. Il est donc possible que cette question sur le WEI entraîne d'autres questions concernant les festivités en école (les soirées régulières) qui, de mon point de vue, ont à peu près la même fonction que le WEI.

2. Quelle est l'expérience la plus marquante pour toi durant ton parcours en école ?

Cette question est pertinente pour comprendre ce qui a principalement marqué l'élève dans son expérience personnelle. Aussi, cela me permet de comprendre ce qu'apporte l'école à l'élève dans la construction de soi (fierté ? reconnaissance ? amis ? Appartenance à une communauté ? expérience participant à sa construction identitaire ?).

Selon ce qui a été abordé au-dessus :

4. si le thème de l'association n'a pas été abordé : as-tu participé à une association ? Pourquoi ?

Cette question me permet de comprendre comment l'élève s'implique dans la vie de l'école, et de saisir ce que lui apporte l'expérience en école.

si les cours n'ont pas été abordés : Peux-tu me parler des cours que tu as suivis ? Qu'en as-tu pensé ?

La question est cruciale puisque le but premier de l'école de commerce est de former les élèves scolairement. En abordant la question des cours, je cherche à comprendre plusieurs choses : Qu'est ce qui est appris ? Quelles méthodes et finalement quelle posture individuelle est demandée et est développée face à l'apprentissage ? Quelles valeurs transmises ? Rupture par rapport à l'apprentissage antécédent (université, classe préparatoire) ?

Si les stages et l'international n'ont pas été abordés et que les élèves l'ont pourtant expérimenté : questionner dessus

3. Trouves-tu que les cours et les méthodes sont adaptés ? à tes attentes, et à ce qui t'est demandé aujourd'hui dans ton travail (si en stage) ?

Cette question me permet d'insister sur l'objectif de l'apprentissage en école, et d'aborder la question des valeurs transmises par les cours, l'idéal individuel véhiculé par les méthodes utilisées en cours et les modalités de validation.

4. Question ajoutée suite aux premiers échanges : D'après mes lectures et les entretiens que j'ai menés, j'ai l'impression que les premiers jours d'intégration représentent une phase capitale en école durant laquelle un modèle, c'est à dire des valeurs, des comportements et un état d'esprit sont véhiculés. Qu'en penses-tu ?

Cette question me permet de partager mon regard sur l'existence d'un modèle et d'une idéologie, mon étonnement face à ce modèle singulier. Cela me permet de mettre en regard mon hypothèse par rapport à leur expérience. Le terme modèle est-il excessif ? Par le biais de cette question, je relèverai des éléments formulés précédemment, s'il y en a dans le discours, qui appuient mes propos et permettent à l'élève de rebondir sur ses propres mots ; éventuellement, je dirai : « Par exemple, tu as parlé de « ... », ce qui fait écho à mon hypothèse, qu'est-ce que ces éléments représentent pour toi ? »

III. Distance et relation avec l'entourage précédent

1. Comment as-tu vécu la distance avec ta famille, tes copains d'avant ?

La question permet de comprendre ce que produit la socialisation sur l'élève, d'autant plus si elle massive, accompagnée du contexte de distance géographique : qu'est-ce que ça produit par rapport au

milieu parental ? Par rapport aux amis précédents ? Y-a-t-il un retrait du jeu par rapport à ces personnes ou plutôt une volonté de proximité affective (téléphone, skype, visites régulières) ? Cela permet de saisir le niveau d'investissement à la communauté étudiante et le niveau d'emprise de l'école sur l'individu.

2. Et aujourd'hui, comment vis-tu la distance avec l'école ? Est-ce que certaines choses te manquent ?

Cette question est une manière de comprendre de nouveau comment est investi l'école de commerce : jusqu'à quel point l'école et ce qui la compose est une référence ? Qu'est ce qui fait référence, et qu'est ce qui manque dès lors qu'il y a distance ? Qu'est ce qui devient indispensable pour la construction identitaire/construction de soi de l'élève dans ce qui est proposé par l'école ?

Investissement citoyen, politique

Est ce qu'on peut parler de ton engagement citoyen, politique si tu en as un ?

Cette question a pour objectif est de comprendre quelles sont les représentations du monde qui entoure. S'il semble qu'il y ait un discours plutôt contradictoire entre ce qui est dit de ce qui est véhiculé dans l'école et ce que le sujet pense, cela me permet de saisir comment l'élève gère avec ces différentes valeurs, comment il négocie avec cette double affiliation.

Au contraire, s'il y a congruence, je peux chercher à approfondir sur le regard porté sur les autres qui ne sont pas en accord : sont-ils perçus comme des traîtres ? Comme des idiots ? Ou sont-ils respectés même si leurs idées diffèrent ?

Questions de conclusions :

1. Qu'est ce qui t'a été appris de fondamental dans le rapport au monde ? As-tu eu le sentiment d'un écart avec les attentes de départ ?

Cette question permet de synthétiser les fonctions de l'école de commerce, et la possible satisfaction ou déception de la formation dans un après coup.

2. Finalement, est-ce que tu conseillerais à ton petit frère/ta petite sœur (cousin, cousine etc. si enfant unique) de faire la même école que toi ? Et pourquoi ?

Cette question pousse à projeter l'élève dans le fait de conseiller un être cher, elle permet de voir s'il y a un décalage, de la cohérence entre le discours porté précédemment sur l'école et sur le regard porté réellement sur ce que l'expérience en école apporterait à quelqu'un de proche.

3. Y-a-t-il un sujet que nous n'avons pas évoqué et dont tu souhaiterais me faire part ? Veux-tu rajouter quelque chose par rapport à ce que nous nous sommes dits ?

2. Trame d'entretien durant le premier confinement (mars 2020)

Rentrer dans le factuel : Commencer par demander de raconter comment s'est passée l'entrée dans le confinement (depuis mars pour la France) et dans la crise (depuis janvier), en fonction du statut de l'élève à ce moment-là (en stage ? à l'étranger ? en cours ?) et interroger sur des éléments techniques : où sont les élèves actuellement ? dans quelles conditions et configurations ?

Puis plus précisément, rentrer dans les détails suivants :

1. Dans le rapport à l'école, les liens à distance

- Comment l'école informe-t-elle (exemple : mails et lettres répétés à l'EDHEC), suit-elle (cellule psychologique) les élèves pendant cette période ?

- Cela est-il rassurant ? insuffisant ?
- Comment se poursuit la vie dans l'école (niveau scolaire et pédagogique mais aussi associatif) ? et sans campus ?

2. Dans l'expérience individuelle du confinement...

- Qu'est-ce que ça fait d'être en « télétravail » ?
- Comment les journées sont organisées ? (Qu'est-ce qu'il se passe au niveau de l'activité : études/carrière prime sur tout le reste ?)
- Quel rapport au temps ? à l'espace ? aux études ? et à soi ?
- Qu'est-ce que ça fait de ne pas être dans du collectif ? (Rupture avec le communautarisme en école surtout pour les « 1A » et « 2A »)
- Aspects positifs du confinement ? permet autre chose ? par exemple, renforcement ou remise en question de certains éléments vécus et explorés précédemment (projets, avenir, amitiés...) ?

3. Dans la projection de la crise

- Quelles angoisses ? quelles peurs ? (Individuelles, familiales, sociétales, économiques)
- Quel avenir pour soi en tant que citoyen, travailleur et sujet ?
- Quels comportements face à la vulnérabilité (de soi et des autres) ?
- Quelles transformations sociales à venir ? dans quel monde allons-nous être, d'après eux ? (Aspects négatifs et positifs de cette crise ?)

3. Guide d'entretien thématique (utilisé comme référence sur la 2^{nde} partie de l'enquête)

1. Comment es-tu arrivé en école de commerce ?

- D'où vient l'élève ? (Origine sociale, scolaire)
- Quel projet parental ? Influence des professeurs précédemment rencontrés ? projet par identification, selon les rencontres de la vie, selon des personnes admirées, des figures ?
- Rapport au coût à l'investissement ? quelle posture de l'élève dans cette prise de décision ?
- Les représentations que l'élève s'en fait au moment où il prend sa décision : quelle image véhiculée par l'école de commerce pour que l'élève la choisisse ? Quelles valeurs proposées par l'école et communiquées à l'extérieur ont été retenues par l'élève ? Quelles attentes l'élève a-t-il de l'école (rôle rassurant ? sécurisant ?) et de ce qu'il serait à la sortie de l'école ?

2. Arrivée en école et premiers jours d'intégration

- Sentiment de rupture partagé avec les camarades ? à creuser.
- Quelles émotions et quels qualificatifs associés ?
- « WEI » et séminaires d'intégration : discuter du rapport à l'alcool, du rapport aux anciens qui organisent le WEI, du rapport à la sexualité et aux enjeux sexuels.

a. Vie associative

- normes/valeurs/culture (compétition, responsabilité, groupe, excès, performance) ?
- rapport aux anciens et à la tradition ? sentiment communautaire ?
- quel parcours à l'intérieur de l'espace associatif ?
- quels liens établis avec le groupe, l'association ?
- quelles représentations du groupe, de soi, des autres, et du monde, de cette place ?

b. Cours

- normes/valeurs/culture
- quelle place dans l'expérience ?

- quelle fonction du savoir ?
- discours sur le monde du travail ?

Quid de la :

- culture entrepreneuriale
- culture individualiste
- culture managériale
- culture de l'utilité/de la rentabilité/culture de l'investissement de soi

3. Relation avec l'entourage pendant l'expérience en école ?

Retour régulier chez les parents ? relation avec les amis hors école ? vie sentimentale ?

4. Quel(s) Malaise(s) ?

Explorer les thèmes, notamment :

1. Vide des cours (malaise ponctuel ou continu)
2. Amitié *versus* relations superficielles
3. Pénibilité du rythme des festivités
4. Violence dans les associations
 - a) Aspect communautaire et sectaire
 - b) Déviances à travers les rites
 - Dans les rapports sociaux : les « *ghost* », les « *nobod* » ... qu'est-ce que ça révèle ? à creuser.
 - Violences physiques, racistes et sexistes ?
 - Désir et des jeux/abus de pouvoir
5. Tensions dans les injonctions à être quelqu'un *versus* ne pas avoir les outils pour « être » tout court (être responsable, être épanoui *versus* ne pas savoir ce que l'on veut faire de notre vie, peur du vide, de l'ennui...)
6. Culpabilité entre investissement financier et ce que l'on fait vraiment

5. Stages, international

6. Quelle projection dans l'avenir ?

ANNEXE 2 – Guide d’entretien avec les enseignants

Thèmes à aborder :

1. **Leur trajectoire sociale et professionnelle** : explorer le parcours les ayant amenés à faire de l’enseignement et de la recherche en école de commerce.
2. **Sur ce qu’ils transmettent**
 - a) Types de cours enseignés (niveau, contenu)
 - b) Sur les moyens utilisés : outils, type de pédagogie et sur les objectifs et les enjeux : les enseignants ont-ils carte blanche ou y-a-t-il une ligne directrice ? et laquelle ?
 - c) Que pensent-ils des « sciences de la gestion » ? comment s’inscrivent-ils disciplinairement ?
 - d) Quid de la figure du « manager », du « responsable », de « l’entrepreneur » promue par les écoles ? que disent-ils de ce que vont devenir les élèves ?
3. **Le rapport établi avec les élèves**
 - a) Leur regard sur l’attention/la motivation étudiante en cours, leur analyse à ce sujet
 - b) Leur point de vue sur la représentation commune véhiculée par les élèves : « On n’apprend rien en école (mais on est toujours occupés) »
 - c) Quel(s) rôle(s) pensent-ils alors avoir auprès d’eux ?
 - d) Quel point de vue portent-ils sur l’espace associatif (Hypothèse : un « contrat implicite » dans lequel ils sont mis au second plan)
4. **Sur l’école**
 - a) Culture de l’école ? humour/second degré ?
 - b) Quid de l’internationalisation ?
 - c) Esprit de promo ? Communautarisme (« rentrer dans le moule ») ?
5. **Pendant le confinement, et sur la crise (Covid-19)**
 - a) **Continuité pédagogique**
 - Quelle mobilisation (prescrite et réelle) ?
 - Quel rapport aux élèves et quels objectifs ?
 - Beaucoup de travaux en groupes *versus* impression d’un « retour en prépa » des élèves : qu’en pensent-ils ?
 - Cours en présence *versus* à distance : points forts/faibles ?
 - b) **Rapport à la crise**
 - Analyse économique et chiffrée de la crise chez les élèves (pas de corps, pas de mort ni de maladie). Et eux ?
 - Difficulté ? changement ? challenge ? opportunité ?

ANNEXE 3 – Tableau des enquêtés reprenant les caractéristiques sociales principales mobilisées dans le cadre de l’analyse

Source : Margaux Trarieux, novembre 2023

Présentation des étudiantes et des étudiants	Origine et déplacement géographique	Scolarité précédente	Ecole intégrée	Année d'étude	Choix de spécialisation en école	Métier Père	Métier Mère	Situation économique en fonction des frais de scolarité	Intégration Associative	Socialisation à la performance	Liens sociaux (familiaux, amicaux, amoureux) école/hors école
Louis	Paris --> Rouen	3 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	audit et conseil financier	chef d'entreprise	commerciale, secteur santé	Autonomie économique partielle depuis le début de la classe préparatoire par une activité musicale rémunérée bien qu'aidé par les parents + choix de l'alternance pour ne pas payer toute la scolarité	président du BDA, responsable dans 2 associations (promotion de start-up sensibles à l'égalité Hommes-Femmes; association de conférences internationales), membre de la radio du campus et de la chorale de son école	performance scolaire + performance artistique (concours de piano) + performance gestionnaire	vit chez ses parents pendant ses études précédentes, garde contact avec les parents, célibataire
Simon	île-de-France --> Reims	2 ans d'IUT de Gestion suivies d'1 année de Licence de Gestion avec classe préparatoire privée en parallèle	NEOMA BS	2ème année (alternance)	audit et conseil financier	technicien au CROUS, à la retraite depuis 3 ans	fonctionnaire à un statut intermédiaire	études financées par un emprunt et des économies personnelles qui ont permis une demande de prêt à la Banque plus intéressante, dit vivre "ric rac" avec aide des parents pour les autres frais	soutien du BDE, membre d'une association de cinéma et de jeux	moyennement adapté à la performance	relation manifestement neutre avec les parents, petite copine en dehors de son école
Lancelot	Paris --> Lille	2 ans de CPGE EC suivies d'1 année en tant que "cube" en classe préparatoire privée "Intégrale"	EDHEC	3ème année	audit et conseil financier	cadre en finance	cadre en finance	études payées par les parents sans prêt avec projet d'investir pour "bien gagner sa vie derrière"	membre d'une association d'œnologie	performance scolaire ("avec les oraux, on voit pourquoi on cravache pendant des années") et performance gestionnaire (socialisation primaire)	Liens forts, reproduction sociale du parcours des parents, du grand frère et de la belle sœur, petite copine dans une autre école de commerce
Oriane	Paris --> île-de-France (Cergy)	2 ans de CPGE EC	ESSEC	2ème année	audit et conseil financier	fonctionnaire territorial	fonctionnaire territorial	emprunt à son nom et celui de ses parents, en partie remboursé par l'étudiante et celui de ses parents si besoin	aucune association	performance extra-scolaire (goût du challenge, de la "stimulation intellectuelle" mais stressée) + goût pour performance gestionnaire (désir d'aller en finance de marché, "j'aime être pressée et chamboulée")	proche de ses parents, proche de ses anciens amis (en écoles d'ingénieurs), célibataire au début puis petit copain à Bordeaux en école d'ingénieurs
Benoit	Albi --> Nantes	2 ans de CPGE EC	AUDENCIA	diplômé, en reprise d'étude en Sciences Economiques et Sociales	audit et conseil financier + choix du Parcours associatif (PEA)	chef d'entreprise	enseignante dans le secondaire	emprunt au nom de l'étudiant, remboursé de moitié par l'étudiant, de l'autre par les parents	membre de l'association de gastronomie, soutien du BDS	performance extra-scolaire : sportive en rugby (se dit "performer" de manière automatique) + performance politique/militante	grande proximité avec ses parents avec forte fidélité à ses origines sociales qui crée des tensions, célibataire
Arsène	campagne bretonne--> Rouen	2 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	choix du Parcours associatif (PEA)	pompier	juriste	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse de manière autonome	trésorier du BDS	performance scolaire + performance sportive ancrée (sport collectif depuis "tout petit")	éloigné de sa famille qui a une culture "manuelle" (cf grands parents "agriculteurs"), désir d'ascension sociale personnelle, célibataire

Félix	homme	Besançon --> Rouen	2 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	choix du Parcours associatif (PEA)	assureur (profession libérale)	vendeuse dans une parfumerie	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse de manière autonome	président du BDS	performance sportive ("je suis passionné de sport depuis tout petit") + performance scolaire (en prépa, "la vie sociale est sacrifiée pour performer académiquement")	distance avec les parents et les amis de sa ville natale, distance culturelle et désir d'ascension sociale personnelle, célibataire
Antoine	homme	Paris --> Lille	2 ans d'Université (Paris II-Assas) en Economie et Gestion	EDHEC	3ème année	commerce	cadre dans la finance	cadre dans la finance	études payées par les parents sans prêt	membre responsable de l'association Cinquième set (MI) et devient responsable du "Speaker department" de l'association TedX (MII)	performance sportive (marathon), performance gestionnaire, performance masculine	distance avec les parents au début de l'école de commerce, puis reconexion avec eux, tensions dans la reproduction sociale pourtant en marche (même parcours que parents et grands frères), petite copine dans son école rencontrée en fin de parcours
Younès	homme	île-de-France --> Rouen	3 ans d'IUT de Gestion	NEOMA BS	2ème année (alternance)	commerce dans le secteur aviation	inactif (pas en âge de travailler)	inactif (handicap empêchant de travailler)	1 année d'études financée à 60% par une bourse et 1 année en alternance payée par l'employeur	aucune association	pas de socialisation à la performance manifeste mais appétence pour "l'excellence"	vit encore chez ses parents en île-de-France, les études se combinent à une vie familiale intense et engageante, ascension sociale comme projet parental et personnel, célibataire
Clémence	femme	Paris --> Lyon	2 ans de CPGE L	EM Lyon	récemment diplômée, dans la communication	communication	profession libérale	enseignant en CPGE	emprunt à son nom que l'étudiante rembourse avec une aide de ses parents si besoin (pression pour "insertion réussie")	membre sans fonction du BDE	performance scolaire du côté de l'excellence mais littéraire donc en décalage avec performance gestionnaire et masculine	distanciation et émancipation des parents pendant les années d'études en école, tensions dans la reproduction sociale, célibataire
Clothilde	femme	Paris --> Reims	3 ans de CPGE L	NEOMA BS	3ème année	digital dans l'écologie	cadre-chef de projet dans une société de service	informaticienne en agence bancaire	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	présidente d'une association de développement durable, membre sans fonction du BDE	performance scolaire (mais littéraire) + performance gestionnaire (ascension sociale des parents)	tension avec les parents autour du projet parental mais proximité durant le cursus, célibataire
Rose	femme	Paris --> Rouen	3 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	comptabilité	entrepreneur dans les mutuelles santé	guide touristique et traductrice	un investissement financier total par les parents qui orientent fortement le choix, l'étudiante paie les autres frais sur place	responsable communication du BDE	performance scolaire mais peu gestionnaire ni sportive (plus stressée que stimulée par l'excellence)	en proximité avec ses parents et se sent engagée auprès d'eux par ses études, en proximité avec ses amis de CPGE et d'enfance en médecine, célibataire
Eléonor	femme	Paris --> Paris	3 ans de CPGE L (Henri IV)	ESCP	2ème année	communication, secteur de l'édition	cadre manager dans usines secteur de l'automobile	commerciale, puis mère au foyer puis chargée de communication	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents (angoisse affirmée : "toutes mes chances de mon côté pour avoir un métier qui me permet d'être à la hauteur de mes attentes de vie et de mon indépendance financière")	secrétaire générale du BDE, présidente d'un média, membre de l'association pour l'intégration des étudiants internationaux et d'une association de jeux	performance scolaire, performance gestionnaire (socialisation primaire)	relation manifestement neutre avec les parents, célibataire

Mathieu	0	Grasse (proximité Cannes) --> Toulouse	2 ans d'IUT de Gestion	TBS	2ème année	stage associatif puis conseil	cadre commercial dans un groupe financier	cadre commercial dans un groupe international alimentaire	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse avec une aide de ses parents si besoin	président du BDS, membre de l'association d'œnologie	performance gestionnaire (socialisation primaire et scolaire forte)	émancipation des parents se fait surtout en DUT, de bons contacts bien que distants avec parents pendant l'école, désir d'ascension sociale, célibataire
Robin	homme	Montpellier --> Strasbourg --> Toulouse	2 ans de BTS puis classe préparatoire spéciale BP	TBS	récemment diplômé, dans les médias	culture	pompiier	administratrice dans la fonction publique	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse de manière autonome	membre du BDS Extrême, membre d'une association de débat "rendez-vous du changement"	performance scolaire, performance (acting/humour)	distanciation avec les parents mais reste en bonne entente avec eux (rapport adulte plus qu'adolescent), en couple avec une ancienne camarade d'études avec qui il vit en collocation durant son cursus
Sarah	femme	Paris --> Reims	2 ans CPGE EC (Henri IV)	NEOMA BS	3ème année	digital dans le secteur de la mode	cadre dans un grand groupe commercial	cadre dans le secteur de la mode	études payées par les parents sans prêt	responsable communication du BDE	performance scolaire + performance extra-scolaire (sportive : marathon) + performance gestionnaire	rupture avec parents et grande soeur au cours de la première année intense en association, mais reprise de contact après, reproduction sociale de position socio-économique, petit copain dans son école
Hortense	femme	Toulouse --> Nantes	1 an de CPGE Maths puis 2 ans de Bachelor	AUDENCIA	diplômé, en reprise d'étude en Sciences Economiques et Sociales	marketing	ingénieur	femme au foyer	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	aucune association	peu socialisée à la performance	rupture avec l'extérieur (parents, amis) et intense socialité sur le campus durant le Bachelor mais proximité durant le PGE, célibataire
Julie	femme	Nantes --> Nantes	2 ans d'Université, IAE en gestion	AUDENCIA	2ème année	stage associatif et management du sport	directeur établissement social	directrice établissement social	emprunt à son nom que l'étudiante rembourse de manière autonome (vit pour autant chez sa mère)	présidente du BDS	performance extra-scolaire (art au conservatoire) et performance scolaire hors cadre préparatoire	en proximité avec ses parents (mère surtout), ascension sociale et glissement de secteur (public/soin vs privé) qui crée débat, célibataire
Enguerrand	homme	Paris --> Paris	2 ans de CPGE EC	ESCP	1ère année	audit et conseil financier	cadre dans la fonction publique territoriale	agente d'une structure publique	emprunt au nom de l'étudiant, remboursé de moitié par l'étudiant, de l'autre par les parents	membre d'une JE cryptomonnaie, membre d'une association journalistique	performance scolaire	relation manifestement neutre avec les parents, en couple avec une ex-camarade de CPGE intégrée dans une autre école de commerce
Karine	femme	Lyon --> Lyon	2 ans de CPGE EC	EM Lyon	récemment diplômée, en doctorat	audit et conseil financier puis recherche	ouvrier puis employé à la SNCF	mère absente	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	présidente de la "Job association"	performance scolaire	grande proximité avec le père et la grande sœur (qui a fait CPGE Maths puis grande école), en couple avec un garçon de son école (vit avec lui)
Léa	femme	Paris --> Lyon	3 ans d'Université (Dauphine) en Economie et Gestion	EM Lyon	4ème année	management des organisations	enseignant dans le supérieur	enseignante dans le secondaire	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	membre d'une association de rencontres avec personnalités de notoriété publique, membre du BDE, actuellement responsable au sein de la "Corpo"	performance scolaire mitigée performance sportive, mais surtout performance sociale (mondaine)	absence des parents et de l'extérieur dans le discours (resserement d'une vie sur le campus, anciennement en couple avec un camarade d'école, actuellement célibataire)

Malo	homme	Paris --> Reims	2 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	comptabilité	ingénieur	agent administratif comptable	emprunt au nom de l'étudiant, remboursé de moitié par l'étudiant, de l'autre par les parents	responsable Partenariat du BDS	performance scolaire et sportive du côté de l'excellence ("important c'est l'excellence sportive dans cette école et ça a direct été imprégné") + performance gestionnaire	relation manifestement neutre avec les parents, entre plusieurs rencontres au sein de son école
Lison	femme	Sud de la France --> Reims	3 ans d'Université - parcours professionnel en agroalimentaire	NEOMA BS	2ème année	marketing	buraliste	buraliste	emprunt à son nom que l'étudiante rembourse de manière autonome (volonté de "rentabiliser" assumée et angoissante)	responsable communication du BDS	moyennement adaptée à la performance	proximité avec ses parents, désir d'ascension sociale soutenue par mère, célibataire
Pénélope	femme	Paris --> Reims	3 ans de CPGE L	NEOMA BS	3ème année	communication culturelle	enseignant en CPGE	enseignant en CPGE	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	a créé sa propre association (arts)	performance scolaire (mais littéraire) + performance sociale (mondanités)	vit chez ses parents pendant la classe préparatoire, garde contact, revient à Paris et fréquente ses anciens amis, en couple avec un garçon en école d'ingénieurs
Nolwenn	femme	Paris --> Nantes	2 ans d'Université (Paris II-Assas) en Economie et Gestion avec une classe préparatoire "Admissions Parallèles"	AUDENCIA	1ère année	marketing (en agro-alimentaire)	cadre dans la finance	cadre dans la finance	études payées par les parents sans prêt	membre de la "fake liste" BDE des AST (versus BDE des CPGE)	performance gestionnaire (socialisation primaire forte)	bonne relation avec la famille (les parents, les grands frères et la petite sœur), avec reproduction du parcours (parental et fraternel) petit copain rencontré à l'Université, dans une autre école de commerce (puis séparation)
Sophia	femme	Paris --> Lyon	3 ans d'Université (école de journalisme) avec un service civique, avec classe préparatoire "Admissions Parallèles"	EM Lyon	1ère année	marketing	chef d'entreprise d'une entreprise de jeux vidéos	secrétaire d'administration dans une start-up	emprunt à son nom que l'étudiante rembourse de manière autonome (frais scolaires précédents payés par sa mère, volonté forte de "rentabiliser" et de sécurité financière)	aucune association	peu socialisée à la performance	se dit "très attachée à sa vie à Paris" et proche de sa mère, volonté d'une ascension sociale pour suivre le parcours du père économiquement parlant, célibataire
Alice	femme	île-de-France --> Meaux (Seine et Marne) --> Strasbourg	2 ans de CPGE EC	ESSEC	2ème année	marketing (secteur cinéma ou maquillage)	commercial	assistante sociale	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse de manière autonome	soutien liste BDA, membre d'une association de communication et cinéma	performance scolaire, performance sportive (gymnastique acrobatique)	proximité familiale même si distance au début du parcours, volonté d'ascension sociale, en couple avec un garçon de son école
Prune	femme	Normandie --> classe préparatoire Versailles --> Rouen	2 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	marketing et choix du Parcours associatif (PEA)	chef d'entreprise familiale	en charge de toute la partie administrative de l'entreprise familiale	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	responsable communication du BDS, dans l'association d'entreprenariats, dans l'équipe des cheerleading	performance scolaire + performance sportive (danse) + performance gestionnaire	distanciation avec les parents, proximité avec le cousin dont elle a suivi le parcours (CPGE, école de commerce), célibataire

Pierre	homme	île-de-France --> Lyon	2 ans de CPGE EC	EM Lyon	2ème année	marketing et vente	commercial	enseignante dans le secondaire	emprunt à son nom que l'étudiant rembourse avec une aide de ses parents si besoin ("c'est une avance de mes parents, et j'ai envie de les payer parce qu'ils m'ont déjà tellement donné")	responsable communication du BDE	performance scolaire (mais avec limites à se plier à celles-ci)	fils unique plutôt distant avec ses parents, proximité avec les amis d'enfance et de CPGE à Paris, célibataire
Séléna	femme	Versailles --> Reims	2 ans de CPGE EC	NEOMA BS	2ème année	choix du Parcours associatif (PEA) et orientation secteur mode	ingénieur	professeure des écoles	emprunt au nom de l'étudiante, remboursé de moitié par l'étudiante, de l'autre par les parents	secrétaire du BDS, rattachée à l'association de ski	performance sportive ("j'avais déjà fait dix ans d'athlétisme et de ski en compétition") + performance scolaire + performance gestionnaire	distanciation avec les parents et les anciens amis, en couple avec un garçon de l'école
Alix	femme	Grenoble (zone rurale) --> Toulouse	2 ans de CPGE EC	TBS	2ème année	stage associatif, pas encore spécialisée	assistante administrative	commerciale chez EDF	pas de prêt, frais de scolarité est une dépense familiale (mort des grands-parents maternels permet de payer les études)	soutien du BDS, responsable d'un pôle au Petit Tou, association d'un guide de la ville	performance scolaire	volonté de s'éloigner des parents dans la continuité de la rupture durant la classe préparatoire, ambition d'ascension sociale mise en tension par eux et leur "incompréhension", en couple avec un garçon de son école (et en collocation avec lui)
Fabien	homme	Région de Champagne Ardenne --> Paris --> Nantes	2 ans de classe préparatoire privée "Intégrale"	AUDENCIA	1ère année	choix du Parcours associatif (PEA)	vigneron (devait être trompettiste professionnelle)	vigneronne	études payées par les parents, pas de prêt	responsable communication du BDS, responsable communication de l'association des sponsors	performance scolaire, performance sportive et masculine (chasse et voudrait faire l'armée)	bonne entente avec les parents qui ont une entreprise familiale prestigieuse mais tension dans la transmission de l'entreprise parents-enfants, distant de ses frères et sœurs, petite copine de la même école qui "le cadre"
Thibaut	homme	Nice --> Paris	2 ans de CPGE EC	EM Lyon	récemment diplômé, en doctorat	recherche	juriste dans le secteur bancaire	chargée de communication	emprunt au nom de l'étudiant, remboursé de moitié par l'étudiant, de l'autre par les parents	aucune association	performance scolaire (avec une appétence forte pour l'excellence, la hiérarchie)	soutien des parents avec distance et autonomie car projet professionnel assuré et clair, célibataire
Marc	homme	Paris --> Paris	2 ans de CPGE EC	ESCP	1ère année	non choisi	ingénieur	ingénieure	un investissement financier total par les parents qui orientent fortement le choix	responsable du BDE	performance scolaire (mais intérêt intellectuel plus que challenge) + appétence éloignée de la gestion mais performance sociale	vit encore chez ses parents car à proximité mais souhaiterait s'installer seul ou en collocation, tiraillé entre reproduction socio-économique et appétences personnelles, célibataire
Josselin	homme	Clermont-Ferrand --> Paris	2 ans de CPGE EC	ESCP	2ème année (alternance)	RSE	cadre commercial puis au chômage	agent administratif en mairie	1 année d'études avec prêt à son nom qu'il rembourse puis 1 année d'alternance qui prend en charge la seconde année	membre d'une association de jeux	performance scolaire, performance extra-scolaire (politique/militante)	distanciation avec la famille "difficile" d'après J. (père avec troubles psychiques, parents divorcés et une sœur) mais garde une fidélité sociale et un soutien, désir d'une ascension sociale, célibataire
18 femmes/17 hommes												

ANNEXE 4 – Récapitulatif du « parcours grande école » (PGE) dans les sept écoles étudiées

Source : Margaux Trarieux, mars 2023

ESSEC Paris	MASTER IN MANAGEMENT (MIM)	<p>Cycle Bachelor Uniquement pour les CPGE (Bac +2) Cours sur le campus de Paris : « <i>passage de l'expérience de la prépa à l'expérience ESSEC</i> » ; « <i>passer du statut "d'élève" à celui d'acteur</i> »</p> <p>+ vie associative : un onglet dédié sur la page PGE, sur lequel il faut fournir des informations personnelles (nom, mail, statut) pour recevoir la brochure https://www.essec.edu/fr/programme/grande-ecole/grande-ecole-concours/campus/ « <i>S'impliquer dans une ou plusieurs associations étudiantes est vecteur d'épanouissement, tant personnel que professionnel</i> » mais rien sur le processus d'intégration</p>	<p>Cycle Master : 2nde et 3^{ème} année et + : S'organise comme le souhaite les élèves</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) CPGE Bac +3 : 9 ECTS à valider en gestion AST Bac +4 minimum : Cours fondamentaux 2) + 6 mois minimum d'expérience internationale 3) + Expérience professionnelle 12 mois : un stage, un contrat de travail, un VIE-VIA, apprentissage de 24 mois, création d'entreprise, <i>expérience associative</i> et/ou humanitaire. 4) Possibilité d'un double diplôme 	
ESCP Paris	MASTER IN MANAGEMENT	<p>Pré-Master Uniquement pour les CPGE (pour les Bac +2) Cours : « <i>combinent des modules de base, des projets interdisciplinaires et un stage</i> » qui permet de « <i>définir [les] aspirations professionnelles</i> ».</p> <p>+ vie associative : un onglet dédié sur page de l'école : qui propose de « <i>s'impliquer</i> » dans cette vie associative notamment en créant des événements sur le campus, mais rien sur processus d'intégration https://escp.eu/fr/student-life</p>	<p>Cycle Master CPGE Bac +3 AST Bac +3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) S1 : management interculturel 2) S2 : langues et première spécialisation 3) S3 et S4 : choix de la spécialisation sur 63 possibilités + stage + international Avec une mise en avant du caractère international du cursus : 6 campus européens avec des « <i>opportunités internationales illimitées</i> » + profil des élèves en classe de « <i>57 nationalités</i> » différentes. 	
EDHEC Paris	PGE – BUSINESS IN MANAGEMENT	<p>Pré-Master pour les CPGE (pour les Bac +2) mais aussi pour certains AST en Bac +2 Cours : « <i>Acquisition des fondamentaux</i> » sur deux semestres sur le campus de Lille</p> <p>+ vie associative : un onglet dédié sur la page PGE : « <i>acquérir une expérience concrète de management proche d'une démarche entrepreneuriale</i> » mais rien sur le processus d'intégration</p>	<p>Master I en 2 ans CPGE ou AST Bac +3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) S1 : Approfondissement des connaissances 2) + 12 mois « <i>d'immersion professionnelle ou d'échange académique</i> » 3) + 6 mois d'expérience professionnelle minimum 	<p>Master II Spécialisation (possible déplacement sur un autre campus ex : campus de Nice pour la finance) + échange académique</p>

		https://ge.edhec.edu/nos-assos#dexp-accordion-item			
Audencia Nantes	PROGRAMME GRANDE ECOLE	<p>Pré-Master Uniquement pour les CPGE (pour les Bac +2) Cours : « <i>Fondamentaux du Management</i> »</p> <p>+ vie associative : dans un onglet sur la page PGE, aucune information fournie sur le processus d'intégration</p> <p>https://grande-ecole.audencia.com/vie-etudiante/associations/</p>	<p>Master I en 2 ans CPGE et AST Bac +3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De 4 mois à 2 semestres de stage (dit « année de césure en entreprise », avec une possibilité d'un mi-temps en mission associative sur 6 mois) 2) + De 4 mois à 1 semestre à l'étranger (SAUF pour les alternants) 3) + au moins 1 semestre de « Management Approfondi » <p>+ vie associative : précision sur la même page : « <i>il est désormais possible pour tous (y compris AST) d'intégrer une association dès le Master 1, notamment via le parcours engagement</i> »</p>	<p>Master II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Spécialisation ou double diplôme 2) + stage de fins d'études 	
EM Lyon	PROGRAMME GRANDE ECOLE	<p>L3 Uniquement pour les CPGE (pour les Bac +2) Pour une « <i>transition sereine vers de nouvelles méthodes de travail</i> » sur le campus de Lyon + mission à l'international + possible travail en équipe sur 4 mois</p> <p>+ vie associative présentée en dehors de la page du PGE : « <i>représente un sas extrêmement formateur entre la vie étudiante et la vie active</i> » + parle « d'<i>engagement</i> » mais aucune information sur le calendrier ou le coût</p> <p>https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative = de septembre à janvier : campagne et cooptation (L3)</p>	<p>Master I CPGE et AST Bac +3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 6 mois = poursuite des « <i>cours fondamentaux</i> » 2) + « <i>1er niveau de spécialisation en intégrant un Specialization Track</i> » 3) + 6 mois à l'étranger <p>... PUIS de janvier à décembre : mandat effectif (entre L3 et MI) avec possibilité d'être coach de campagne et admissieurs</p>	<p>« Année Optionnelle » Etranger Stage</p>	<p>Master II « <i>advanced track</i> » ou Master Spécialisé ou Double Diplôme ou Alternance</p> <p>+ vie associative : possibilité d'intégrer le Conseil de Corporation (accompagner les élèves actifs dans la vie associative)</p>
NEOMA BS		<p>« Pré-Master : découvrir, consolider, expérimenter » CPGE ou AST Bac +2</p> <p>1 an = 2 semestres</p>	<p>MI « construire votre parcours idéal » en 1 ou 2 ans CPGE ou AST Bac +3</p> <p>OU 1 an, 2 S avec possibilité du S2 à l'étranger (Parcours Global 1000 ou S2 en échange avec le Parcours Global 2).</p>	<p>MII « une expertise renforcée via les doubles diplômes »</p> <p>Spécialisation</p>	

		<p>Cours : « <i>Fondamentaux du management</i> » sur le campus de Reims ou de Rouen + possibilité S2 à l'étranger</p>	<p>OU 2 ans, 4 S = enseignements académiques + 2 expériences professionnelles de 6 mois.</p> <p>+ vie associative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur la 1^{ère} année : campagne et mandat accompagnés par des responsables associatifs - Sur la 2nde année : possibilité de choisir le Parcours Entrepreneuriat et associatif (PEA) qui amène les étudiants à utiliser l'association comme activité sur 2 semestres à la place d'1 stage de 6 mois + de l'échange à l'étranger https://major-prepa.com/litteraire/parcours-entrepreneuriat-associatif-neoma/ 		
TBS	PROGRAMME GRANDE ECOLE	<p>L3, les fondamentaux = « 1^{ère} année, parcours exploration » CPGE ou AST Bac +2</p> <p>Cours fondamentaux de management et de gestion + ateliers pratiques</p> <p>+ vie associative : du WEI aux admissibles avec intégration associations en novembre jusque janvier et élection listes décembre https://www.tbs-education.fr/formation/grande-ecole/experience-etudiante/vie-associative/ TBS : 30 associations et 1,5 m€ de budget annuel</p>	<p>MI = « 2nde année, expérience » CPGE ou AST Bac +3</p> <p>6 mois = Renforcement en « sciences de gestion » + « 1^{ère} spécialisation en français ou en anglais » + 6 mois à l'étranger</p> <p>NB : possible contrat d'alternance</p> <p>+ vie associative : recrutement pour les associations en novembre jusque janvier et passation des bureaux janviers + possibilité de refaire les admissibles en juillet</p>	<p>« 3^{ème} année, césure optionnelle » 2 stages de 6 mois en entreprise OU Échange au sein d'une Université Partenaire étrangère OU Semestre d'ouverture sur campus de Toulouse, Barcelone ou Casablanca NB : suite contrat d'alternance</p> <p>+ vie associative : possibilité d'intégrer la Fédération (accompagner les élèves actifs dans la vie associative)</p>	<p>« 4^{ème} année, expertise » « <i>Cours de spécialisation</i> » OU double diplôme + stage de 6 mois</p>

ANNEXE 5 – Informations sur les écoles étudiées (classement, statut, prix du PGE et salaire à la sortie)

Source : Margaux Trarieux, septembre 2023

1. Classement des sept écoles de commerce étudiées dans le panel des treize premières écoles (2018-2023)

Source : Margaux Trarieux, septembre 2023

ECOLES	classement 2023 l'Etudiant	classement 2023 SIGEM.	classement 2023 Challenge.	classement 2022 SIGEM	classement 2022 Challenge	classement 2021 SIGEM	classement 2020 Challenge	classement 2020 SIGEM	classement 2019 l'Etudiant	classement 2019 SIGEM	classement 2018 Challenge	classement 2018 SIGEM
HEC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ESSEC	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2
ESCP	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
EM Lyon	4 (même résultats que EDHEC)	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4
EDHEC	4	4	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5
NEOMA BS	8	8	7	8	6	9	6	9	9	9	7	8
SKEMA BS (Lille)	6	6	6	6	7	6	7	8	10	8	6	9
Grenoble BS	13	9	10	9	9	8	10	7	6	7	10	7
Audencia Nantes	9	7	8	7	8	7	9	6	7	6	9	6
Rennes School of Business	17	12	12	12	16	12	12	12	14	12	13	12
Kedge (Bordeaux)	11	10	9	10	11	10	8	10	11	11	8	11
Montpellier BS	11 (même résultats que Kedge)	13	13	13	13		14	14	13	13	12	13
Toulouse BS	10	11	11	11	10	11	11	11	12	10	11	10

Trois références ont été utilisées, en fonction des classements les plus cités par les élèves rencontrés :

- Le classement proposé par l'Etudiant : <https://www.letudiant.fr/classements/classement-des-grandes-ecoles-de-commerce.html> pour 2023. Consulté le 24/08/2023.
- Le classement fait par le média Challenge, accessible pour 2023 sur <https://www.ecoles-commerce.com/classement-ecoles-commerce-post-prepa-2023-challenges/>. Consulté le 24/08/2023.

- Le classement SIGEM, accessible sur le site de l'Etudiant : <https://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/classement-sigem-2023-pres-de-la-moitie-des-ecoles-de-commerce-post-prepa-ne-font-pas-le-plein.html> pour 2023. Consulté le 24/08/2023.

2. Frais de scolarité annuels dans les écoles étudiées

Source : Margaux Trarieux, septembre 2022

Recoupement des sites	ecoles-commerce.com	https://www.ecoles-commerce.com/prix-tarif-cout-frais-de-scolarite-ecoles-de-commerce/	diplomeo.com	https://diplomeo.com/actualite-prix-ecole-de-commerce	orientation.com (2020, mis à jour 2022)	https://www.orientation.com/articles/ecoles/ecoles-de-commerce/ecole-commerce-prix-moyen-annuel/	groupe-reussite.fr	https://groupe-reussite.fr/blog/prix-ecole-de-commerce/	Prix annuel moyen
Ecoles de commerce	Prix de la formation	Prix annuel	Prix de la formation en 2021	Prix annuel moyen	Prix de la formation	Prix annuel moyen	Prix de la formation	Prix annuel moyen	
HEC	47823	15941	52050	17350	45300	15 100	47550	15850	16060,25
ESCP	48573	16191	53650	17 883	47 400	15 800	48 700	16 233	16526,83
ESSEC	51033	17011	51100	17 033	46 600	15 533	49 000	16 333	16477,58
EDHEC	344973	14991	48180	16 060	45 900	15 300	44 700	14 900	15312,75
EM Lyon	42273	14091	47700	15 900	44 000	14 666	44 000	14 667	14830,92
Audencia	43773	14591	44250	14 750	40 050	13 350	43 500	14 500	14297,75
NEOMA	36273	12091	40 500	13 500	35 500	11 833	37 500	12 500	12481
TBS	36093	12031	39750	13 250	35 000	11 667	36 000	12 000	12237
EM Normandie	28023	9341	34500	11 500	29 400	9 800	30 750	10 250	10222,75
BS Brest	28473	9491	X	X	X	X	26 700	8 900	9195,5
total		100997		108 376		98 149		101 133	
moyenne		14428,14		15482,29		14021,29		14447,62	

3. Salaire moyen (2020) à la sortie des études en fonction des établissements

Source : Margaux Trarieux, septembre 2022

Ecoles de commerce	Salaire débutant en € (site de L'Etudiant)	Salaire expérimenté en € (site de L'Etudiant)
HEC	40 085 €	47 096 €
ESSEC	40 433 €	46 066 €
ESCP	41 331 €	43 380 €
EDHEC	38 043 €	42 376 €
EM Lyon	39 432 €	43 556 €
Audencia	35 937 €	41 545 €
NEOMA	35 738 €	41 565 €
TBS	33 849 €	40 761 €
EM Normandie	33 055 €	37 251 €
BREST BS	X	X

Référence : <https://www.letudiant.fr/etudes/futur-salaire/type-formation-ecoles-de-commerce-a-bac.html> . Consulté le 24/01/2022.

4. Statut des écoles étudiées

Source : Margaux Trarieux, janvier 2023

Il faut noter que ces écoles pouvaient, jusque 2014, être soit « privées », soit « consulaires »⁵¹⁹ mais qu'il existe, avec la « loi Mandon » de décembre 2014, un nouveau statut dit « EESC »

⁵¹⁹ Blanchard Marianne, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*. Sociologie. École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), 2012, p.13

(établissement d'enseignement supérieur consulaire), qui, comme son nom l'indique, concerne les établissements consulaires.⁵²⁰

- Plus précisément, si on se réfère au site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation, les écoles consulaires sont des écoles dépendantes des Chambres de commerce et d'industrie, et « régies par la réglementation relative aux établissements privés, à l'exception de l'autorisation d'ouverture qui est instruite par le ministre de tutelle des chambres de commerce et d'industrie »⁵²¹.

Ainsi, elles sont gérées financièrement (dotation annuelle) et juridiquement par une CCI.

- Le nouveau statut EESC est un statut hybride, il doit pouvoir apporter à ces écoles plus d'autonomie au niveau de leur gestion et fonctionnement, plus de simplicité et de marge de manœuvre dans les décisions concernant leurs sources de financement et d'investissements (elles peuvent avoir accès à de nouvelles sources de financement telles que des actionnaires privés⁵²²) puisqu'il leurs « confère une personnalité morale et les dote d'un cadre juridique proche de celui de la société anonyme »⁵²³ tout en restant des structures à but non lucratif⁵²⁴.

En somme, les écoles se rapprochent du fonctionnement d'entreprise « tout en préservant le caractère d'intérêt général »⁵²⁵ de leur mission. Ce statut est considéré comme une opportunité pour les écoles qui s'engagent à répondre aux pressions actuelles (notamment la « compétition internationale » et la « mobilité des élèves », mais aussi les « enseignements numériques »).⁵²⁶

Dans notre panel d'écoles, trois statuts possibles :

- ✓ Société Anonyme à conseil d'administration : SA est une société de capitaux, à conseil d'administration est la forme la plus répandue aujourd'hui. Elle existe avec des actionnaires qui sont indemnisés ;
- ✓ Société Civile = société non commerciale ;

NB : le qualificatif de « non commercial » se distingue de celui « commercial » sur le plan fiscal : les bénéfices des sociétés civiles sont imposés entre les mains des associés tandis que ceux des sociétés commerciales sont imposés au niveau de la société ; et sur le plan de la responsabilité : associés sont indéfiniment responsables sur l'ensemble de leur patrimoine personnel.

- ✓ SARL (Société à responsabilité limitée) : forme de société commerciale + responsabilité des associés est limitée au montant de leur apport.

⁵²⁰ <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/quels-statuts-juridiques-pour-les-ecoles-4754.html> Consulté le 24/08/2023.

⁵²¹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid70660/les-ecoles-commerce-gestion.html> consulté en février 2020.

⁵²² <https://www.mondedesgrandesecoles.fr/decryptons-les-les-statuts-des-grandes-ecoles-de-commerce/> consulté le 23/01/2022.

⁵²³ <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/quels-statuts-juridiques-pour-les-ecoles-4754.html> Consulté le 24/08/2023.

⁵²⁴ Cela ne signifie pas que l'organisation ne génère pas de profit, mais simplement qu'elle ne génère pas de revenus dans le but de récolter des revenus.

⁵²⁵ <https://business-cool.com/featured/grandes-ecoles-de-commerce-statuts-juridiques-enjeux-strategiques/> consulté le 25/01/2022.

⁵²⁶ <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/quels-statuts-juridiques-pour-les-ecoles-4754.html> Consulté le 24/08/2023.

- Par ailleurs, on peut rappeler que les écoles de commerce et de gestion sous statut privé sont des établissements « indépendants et libres d'adopter les statuts les plus variés, depuis l'association ou la fondation jusqu'à la société anonyme. Pour pouvoir accueillir des élèves dans leur enceinte, ils doivent néanmoins être autorisés par l'Etat à dispenser un enseignement et à délivrer un diplôme ». ⁵²⁷Leurs fonds sont donc privés. Dans notre panel, un seul statut : celui d'association déclarée loi 1901, avec une capacité juridique (Apports et cotisations des membres).
- Enfin, l'EM Lyon a un statut particulier car n'a pas voulu être une EESC (elle est définie dans les médias comme une « holding associative » : "*On est une école rentable qui finance son propre développement et ne dépend pas des subventions*", affirme le directeur général, à la barre de l'EM Lyon depuis 2014.)

Son statut est le SASU, soit une Société par actions simplifiée à associé unique : c'est une SAS (société par actions simplifiée) constituée par un seul associé. La responsabilité des actionnaires est limitée aux apports, la répartition des bénéfices est votée et l'établissement a confié la minorité de son capital à Qualium Investissement en 2021, qui est une société de gestion qui investit dans des sociétés non cotées en Bourse ⁵²⁸.

Tableau récapitulatif des différents statuts des écoles de commerce étudiées dans le panel des 13 premières écoles

Source : Margaux Trarieux, janvier 2023

⁵²⁷ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid70660/les-ecoles-commerce-gestion.html>, consulté en février 2020.

⁵²⁸ Voir <https://www.finkey.fr/fonds-dinvestissement-paris/qualium-investissement> ainsi que la page sur le site de Qualium Investment consacrée à EM LYON : <https://qualium-investissement.com/en-gb/portfolio/em-lyon/>, consulté le 25/01/2022.

ECOLES	BCE	Ecricome	Commentaires	Membre CGE	Création	Statut
HEC		OUI		OUI	1881	EESC (2016) - (SARL) Société à responsabilité limitée
ESSEC		OUI		OUI	1907	Privée hors contrat - ASSOCIATION GROUPE ESSEC, association déclarée
ESCP		OUI		OUI	1819	EESC (2018) - Société Civile
EM Lyon		OUI		OUI	1872	anciennement consulaire - (2019) (SASU) Société par actions simplifiée à associé unique
EDHEC		OUI		OUI	1906	Privée hors contrat - ASSOCIATION EDHEC BUSINESS SCHOOL, association déclarée
NEOMA BS	OUI	NON		OUI	2013 (fusion ESC Rouen 1871 et ESC Reims 1928)	EESC (2018) - Société Anonyme à conseil d'administration (s.a.i.)
SKEMA BS (Lille/nice)		OUI		OUI	2009 (fusion ESC Lille 1892/1947 et Ceram BS)	Privée hors contrat - SKEMA BUSINESS SCHOOL, association déclarée
Grenoble BS		OUI		OUI	1984	EESC - GRENOBLE ECOLE DE MANAGEMENT GRADUATE NETWORK, association déclarée
Audencia Nantes		OUI		OUI	1900	anciennement consulaire - EESC (2018) Société Anonyme à conseil d'administration (s.a.i.)
Rennes School of Business	OUI	NON		OUI	1990	Privée hors contrat - GROUPE RENNES SCHOOL OF BUSINESS, association déclarée
Kedge (Bordeaux)	OUI	NON		OUI	2013 (fusion ESC Marseille 1872 et ESC Bordeaux 1873)	Privée hors contrat - GROUPE KEDGE BUSINESS SCHOOL, association déclarée
Montpellier BS		OUI		OUI	1897	Privée hors contrat - GROUPE SUP DE CO MONTPELLIER, association déclarée
Toulouse BS		OUI		OUI	1903	EESC (2017) - Société Anonyme à conseil d'administration (s.a.i.)

Données « BCE » et « Ecricome » :

- Site concours BCE (<https://www.concours-bce.com/presentation-concours-bce>)
- Site concours Ecricome (<https://www.ecricome.org/inscription-concours-ecole-de-commerce>)

Données « membre CGE » et date de « création » : site de la Conférence des Grandes Ecoles, onglet « membres – écoles » listant les différents membres : <https://www.cge.asso.fr/listings/>

Donnée « statut » : sur les sites des écoles, précisés par recherche internet

Données « PGE » et « diplôme visé par le ministère » : site de la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFGD) : <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees>

ANNEXE 6 – Référencement non exhaustif de témoignages et commentaires d'élèves d'écoles de commerce sur la plateforme YouTube

“Usul“, Faut-il éradiquer les écoles de commerce ?

<https://www.youtube.com/watch?v=vGUho2Dt2kY>, consulté le 24/08/2023.

“Kévin Tran“ sur le “Rire Jaune“, vidéo de témoignage publiée il y a 4 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=EuU3KrvGNpI> Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaîne : 5 500 000 abonnés

« Alcool et école, si ça rime c'est pas pour rien » : « soirées tout le temps »

Cours du vendredi où tu « décuves »

Sur les « cours pipots » : Marketing est « vide », « cours où il y a tellement de vent »

« On t'initie au langage du manager » qui se traduit en « étape 1 : se valoriser », « étape 2 : franglais », « étape 3 : practice (les assos rentrent en jeu ici) »

« Avec un polo tu es quelqu'un »

Les cours : « quand je fais le bilan », « je ne me souviens pas trop », « il suffit d'avoir 10 par matière », « syndrome d'oubli post partiel » qui est le fait qu'« on n'oublie tout en sortant de l'examen »

« Si tu payes aussi cher ces écoles, c'est surtout pour les gens que tu vas rencontrer »

“Nino Arial“, vidéo de témoignage publiée il y a 6 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=k1dJPfgJAPA>, Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaîne : 682 000 abonnés.

Il déplie les « dix commandements en école de commerce »

« La drague, tu maîtriseras » : il faut être direct

« Dans une asso, tu seras » : « sinon tu n'existeras pas »

« En soirée tu iras » : « là-bas, dormir c'est mourir » + les rencontres s'y font

« Les thèmes des soirées tu suivras »

« Les debriefs tu feras »

« WEI, tu iras »

« De bons colloc' tu auras » : « meilleurs amis, famille »

« Le vocabulaire de survie » tu auras

« En cours tu iras »

« À ton école, totalement dévoué tu seras » : tu vas défendre ton école quoi qu'il arrive

“So GirlyC“, vidéo de témoignage publiée il y a 5 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=QrEQ9xP7wDo> Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaîne : 179 000 abonnés.

Etudiante diplômée d'une école de commerce non citée dans la vidéo par choix

- Intégration de l'école en Master I sur concours en admissions parallèles
- Envie d'une formation « plus opérationnelle » (apprentissage/stage) mais sans objectif d'une école à part une école qui propose un parcours digital dans le business
- Orais dans 3 écoles : une école avec un programme « qui me faisait rêver »
- « Tu es dans le bain » dès le début
- « Toutes les écoles de commerce ne se valent pas, ne sont pas similaires » et « je suis ouverte aux personnes qui sont archi contre les écoles de commerce »
- « Conseil de se mettre en colloc' » car « rien de mieux quand tu es étudiant »
- Les 5 1ers mois : « parcours à la carte » avec des crédits à valider : le « début s'est très mal passé » mais à la fin « meilleur choix que j'ai fait »

début mal vécu ? « *bullshit* » car « je pouvais ne pas venir en cours », « impression de ne rien apprendre », « aucune valeur ajoutée de la formation » et je rentrais « toujours à Paris »

mais « en janvier », « j'ai pu rentrer dans le parcours que j'avais en tête » : « et là, les 6 mois les plus intenses de ma vie » avec un « rythme très soutenu » et « passionnant » car « intellectuellement parlant, j'étais stimulée » + des voyages, des rencontres d'entreprise, des travaux en groupe

« sentiment de savoir des choses que les autres ne savent pas sur le marché du travail » et sentiment vraiment agréable « quand tu as payé X euros » pour des études

- Semestre de césure en juillet (stage) : « mise en pratique de tout ce que j'avais appris en ESC » et « *jobteaser* de mon école » pour trouver le stage (« privilège » de l'école)
- Puis « dans mon école, ce qui était exceptionnel », c'était « l'année à l'étranger » (« atout » est qu' « on peut partir où on veut sur le globe »). Expérience de 6 mois à San Diego « les six meilleurs mois de ma vie » (voyage, quasi bilingue anglais) mais « je n'ai rien appris à l'école » (sur le campus étranger)
- Le plus en école de commerce c'est que le parcours est « hyper modulable », on « s'adapte à ce que tu as envie de faire »
- Je le referai même si « ça a très mal commencé » car « j'ai eu mon parcours »

Seconde vidéo publiée il y a 4 ans : <https://www.youtube.com/watch?v=FDC9bod9XVA> .

Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023.

Vidéo sur le tabou autour de l'alcool en soirée : « alcoolisme mondain » depuis le Bac qui s'est « amplifié » en « école de commerce » et a « explosé avec l'échange à l'étranger »

Le problème c'est que l'école de commerce est un « écosystème où je m'amuse » et l'alcool est un « facteur social » car « critère pour entrer dans certains groupes sociaux »

“**Cacilie Bentivoglio**“, vidéo de témoignage publiée il y a 5 ans :

https://www.youtube.com/watch?v=Mv_kDzOyehk Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaîne : 99 300 abonnés

Souligne « l'extrême » vitesse ressenti durant l'expérience (socialisation forte), « vie associative très très importante » car permet les rencontres et de « se responsabiliser » (et n'existe pas au lycée). Elle vante les mérites d'ERASMUS et de l'apprentissage par la pratique

“**Maxence Rigottier**“, vidéo publiée il y a 6 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=KRpcbM2Yfok> Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaîne : 87 100 abonnés.

« Arnaque », « perte de mon temps et de mon argent »

“**Alone Antoine**“, vidéo de témoignage publiée il y a 7 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=Y5oJvOKKjNk>, Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaine : 33 700 abonnés

« Equation de l'école de commerce c'est soirée + alcool = vomi, mais pas oublier le pécho »

WEI : récit d'un bizutage, « la « potion » = mélange dans une bouteille à boire comme gage »

Apprentissage d'un nouveau vocabulaire, d'un nouveau rapport à ton argent

« Tu apprends que tout se vend »

« Tu apprends que dormir c'est pour les faibles (gueule de bois en cours, rattraper le retard avec les soirées) »

« Tu apprends à surveiller tes arrières » (adieu à ta vie privée, réputation)

“**Eveilleur de conscience**“, vidéo de témoignage publiée il y a 4 ans :

<https://www.youtube.com/watch?v=ZrRBqvTTkaM> Consultée en mai 2021, disponible au 24/08/2023. Chaine : 8 100 abonnés

« École payante extrêmement chère »

« Arrivée à Bordeaux », « plein de bonne volonté » avec un désir d'« investissement à long terme » dont « vous ne serez pas déçu » (parole dédiée aux parents).

Déception : « Dans un groupe surfait pour créer une micro-entreprise », et « questions qui se posent » sur « la qualité des cours » « qui ne servent à rien » et « l'honnêteté intellectuelle de l'école »

« comment des gens qui veulent faire du business peuvent se faire arnaquer ? » se pose cet étudiant. D'après lui, dans les écoles de commerce, il y a des profils types « le fils à papa », « le créatif », « les mecs comme moi arrivés pleins de rêves » : « dans une école de commerce, personne n'a envie de faire une école de commerce, on est tous arrivés là par le plus grand des hasards » *versus* les autres écoles (d'art, d'ingénieur)

2^{ème} année : business game

Raconte qu'il est « allé voir la direction » (leur dire ce qui n'allait pas), « combat contre la direction sans vraiment l'être » car « je voulais que mon diplôme vaille quelque chose », convoqué par la direction qui lui a dit « vous êtes un idéaliste » puis viré pendant les cours mais le « directeur national » « voulait donner une lettre de recommandation » car « il avait tout compris »

« Ces écoles sont des machines à fric » pour « entuber des étudiants »

“**Miss Leti**“, vidéo Consultée en mai 2021, indisponible au 24/08/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=EOZ3G5G9kIE>

« On n'apprend rien, on fait acte de présence, *powerpoint*, les étudiants sont sur Facebook sur les Réseaux Sociaux des asso' »

« On sort d'école de commerce plus bête et plus pauvre qu'à l'entrée »

« Apprend une chose : développer son esprit d'équipe » : « tous les travaux se font en collectif » alors « qu'on a payé individuellement et qu'on veut réussir sa scolarité individuellement »

« Seule chose qu'on fait : asso et soirées »

« Tout est payant en école de commerce »

Compte supprimé, vidéo Consultée en mai 2021, indisponible au 24/08/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=TLjyhIvwHj8>

« Comment je me suis fait troller pendant mon diplôme »

Dans une filière prestigieuse, pitch à l'entrée et au début des cours sur l'histoire de l'école, sa reconnaissance internationale, son accréditation : « vous sortez et vous serez les meilleurs », « les entreprises n'attendent que vous »

Relate la désillusion arrivé sur le marché de l'emploi : « Quand vous êtes diplômé, vous vous dites : ça y est, je vais changer le monde » et en fait « pas du tout » car le « boulot chiant » quand même, « il faut que je m'ennuie pendant des années pour peut-être arriver en haut dans 30 ans »

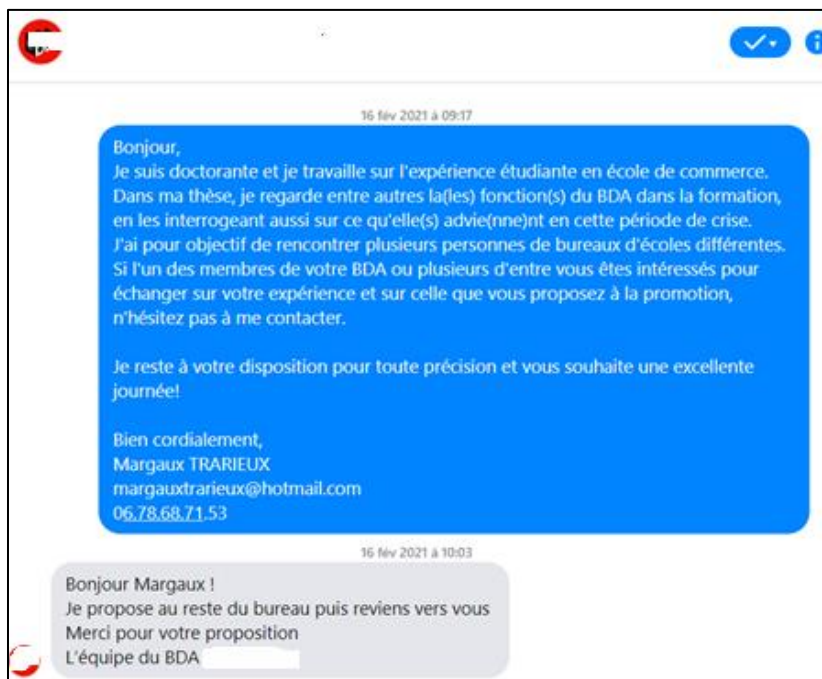
« On m'aurait menti » ? : « les études tu les as payées pour avoir des compliments » , « on te fait plaisir car tu es un client »

« Le bon salaire ne suffit plus »

ANNEXE 7 – Images et Photographies

Partie Méthodologique

1. Captures d'écran de ma messagerie Facebook. Prises par Margaux Trarieux le 04/04/2023.



16 fév 2021 à 10:23

Bonjour, Je vous remercie de ce retour rapide et reste à votre disposition pour toute information complémentaire. A très bientôt alors! Margaux

24 fév 2021 à 18:16

Bonjour, je me permets de vous écrire pour savoir ce qu'il en était de la décision du BDA vis à vis de ma proposition. Je vous remercie par avance de votre retour! Bien cordialement, Margaux

24 fév 2021 à 18:56

Bonjour !
Aucun soucis
Je vous communique la réponse d'ici la fin de semaine, nous avons besoin de quelques éclaircissements avec l'administration.
Bonne soirée !

Certains membres sont bien intéressés par votre proposition cependant !

Bonsoir, je vous remercie de votre réponse et reste à votre disposition pour toute précision si besoin ! Bien cordialement, Margaux

4 mar 2021 à 11:24

Bonjour, Je me permets de vous recontacter pour savoir ce qu'il en était de ma proposition et de vos échanges avec l'administration. Sans vouloir paraître insistante, j'aurais besoin de savoir si cet échange est finalement possible pour l'inscrire dans le cadre de mon calendrier d'entretiens sur ce mois de mars. Ma demande pose peut-être problème à l'administration? N'hésitez pas si je peux éclaircir quoi que ce soit. Je vous remercie par avance de votre retour! M.T

4 mar 2021 à 12:23

Bonjour
Je m'excuse pr l'attente nous avons eu l'aval de l'administration qui préférerait un entretien écrit.
Cela pourrait vous convenir? Pouvons nous échanger par mail? Voici mon adresse: [redacted]
Merci,

4 mar 2021 à 15:02

Bonjour, je vous remercie de ce retour. En fait, l'entretien écrit n'est pas une variante possible car je ne travaille pas sous forme de questionnaire : je propose des rencontres qui consistent en échanges libres, je pars de la chronologie de l'expérience en école mais j'adapte mon dispositif en fonction de ce que les étudiants/l'étudiant m'apporte(nt) dans l'échange. De manière jargonneuse, on dit que c'est un échange "co-construit". Par ailleurs, j'aurai dû vous le préciser, mais bien entendu, les entretiens restent anonymes (l'anonymat sur un plan individuel mais aussi collectif, c'est à dire que j'utiliserai le matériel de l'entretien comme le matériel fourni par "un BDA" d'une grande école.

Je vous laisse me dire si, avec ces informations, l'échange "oral" est possible? Sinon, je vous remercie d'avoir pris le temps de vous intéresser à cette proposition!

4 mar 2021 à 15:46

Je reviens vers vous dès que possible ! Désolé pour l'attente!

4 mar 2021 à 18:39

Aucun problème, je reste à votre disposition pour toute précision! Bien cordialement, M.T

5 mar 2021 à 17:58

Bonjour,
Après de plus amples discussions au sein du bureau mais également avec l'administration, nous ne pouvons pas donner suite à votre requête pour un échange oral. Les règles de communication externe qui régissent les associations de [redacted] sont assez drastiques. En revanche, si vous avez la moindre question à laquelle nous pourrions répondre par écrit, nous sommes à votre entière disposition.
Je vous souhaite une très bonne soirée,

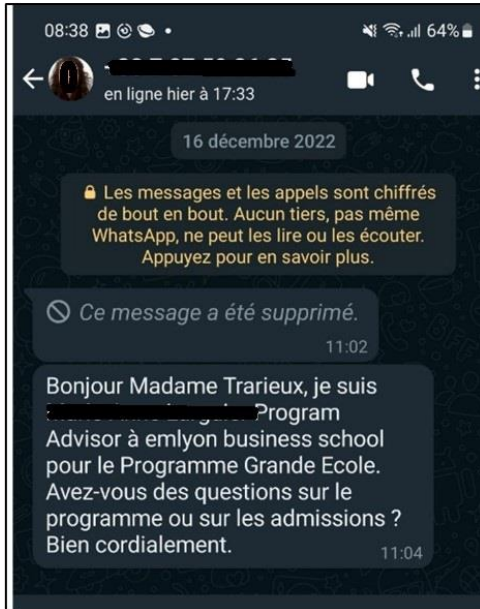
5 mar 2021 à 18:43

Bonjour, je vous remercie pour votre retour et votre réactivité. Je reviens vers vous rapidement et vous souhaite une excellente soirée ! Bien cordialement, M.T

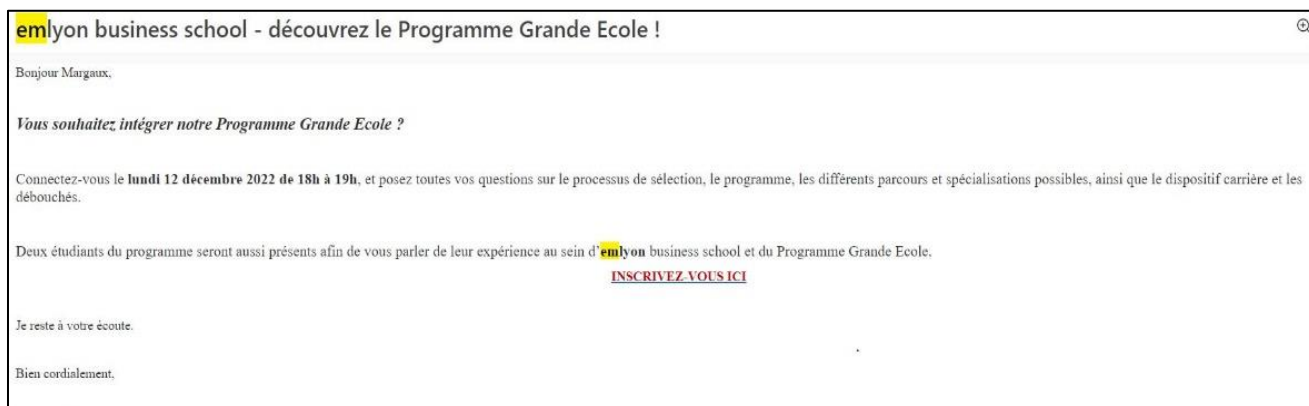
Première Partie. Chapitre 1

2. Captures d'écran de la prise de contact de l'EM Lyon suite au téléchargement de la brochure

a. *Captures d'écran du téléphone.* Prise par Margaux Trarieux le 04/04/2023.

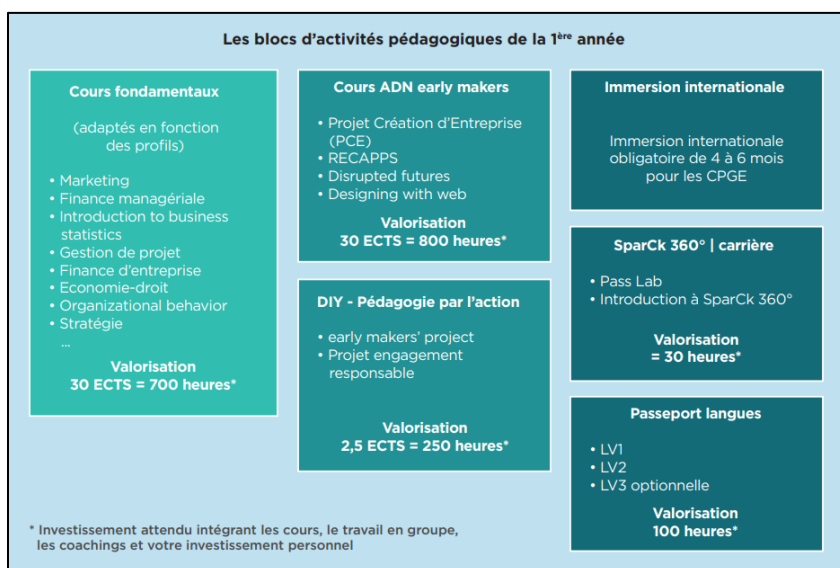


b. Capture d'écran de mails. Prise par Margaux Trarieux le 04/04/2023.



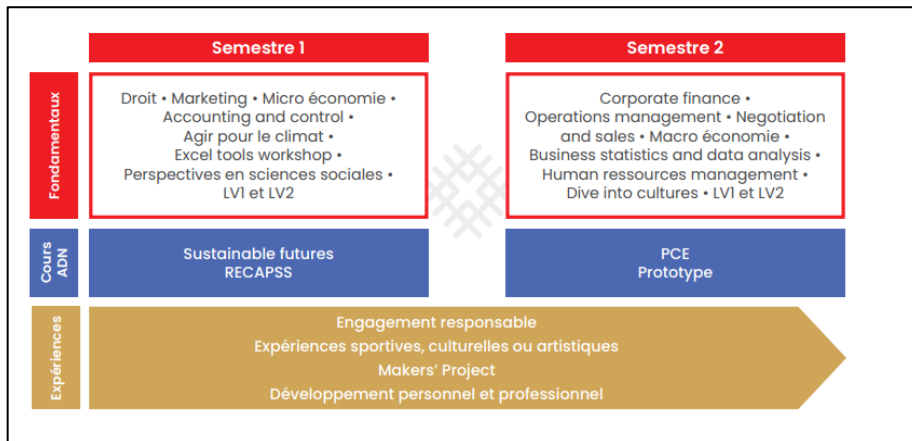
3. Programme du PGE EM Lyon, 2019 et 2022

a. *EM Lyon, programme PGE 2019 « Comment devenir un maker ? »*. Capture d'écran, documentation consultée en août 2020⁵²⁹



⁵²⁹ Brochure anciennement téléchargeable sur le site de l'EM Lyon : <https://masters.em-lyon.com/fr/programme-grande-ecole-esc>

b. *EM LYON, programme PGE 2022 « L'excellence ici et maintenant »*. Capture d'écran, documentation consultée en août 2022⁵³⁰



4. Entrée du bureau des *alumni* de Toulouse BS (extérieur)

« *Ce n'est pas parce qu'on est diplômé que l'école est finie* ». Photo prise par Margaux Trarieux, février 2023.



5. Intrusion de la Covid-19

⁵³⁰ Brochure téléchargeable sur le site de l'EM Lyon : https://masters.em-lyon.com/fr/programme-grande-ecole-esc?gclid=CjwKCAjwpjWoBhA8EiwAHZFzfiel843n63B93Z4PN6nDD0fAJf5IKwUI5QJOyFmieG0UFY7bz9UE9BoCwQ8QAvD_BwE. Consulté le 16/09/2023.

a. « L'ESSEC adapte sa pédagogie à l'enseignement à distance »⁵³¹

L'ESSEC adapte sa pédagogie à l'enseignement distanciel

27-03-2020



Suite à la **pandémie de COVID-19** qui touche la planète, l'ESSEC Business School s'est réorganisée rapidement pour continuer à assurer sa mission première : celle de former les leaders de demain. Pour l'ensemble des étudiants et participants, tous campus confondus, l'enseignement est désormais dispensé à distance. Au-delà des aspects techniques, c'est la pédagogie qui doit être transformée et adaptée.

Depuis le début de la crise sanitaire, les équipes du K-lab (Knowledge Lab) et de l'Innovation, qui accompagnent la communauté ESSEC sur la digitalisation des pratiques pédagogiques, sont sur le pont. Leur défi ?

Permettre aux étudiants, participants, et professeurs de l'école de passer à un enseignement 100% distanciel, via les outils numériques. *"Nous avons compris très rapidement, avant même les mesures de confinement, que nous allions devoir accompagner un nombre grandissant d'utilisateurs, explique Sophie Magnanou, directrice du Knowledge Lab. Nous avons mis en place une équipe dédiée renforcée en moins de 48 heures, opérationnelle très*

b. « Covid 19 – Les professeurs de NEOMA se mobilisent pour décrypter cette situation inédite »⁵³²

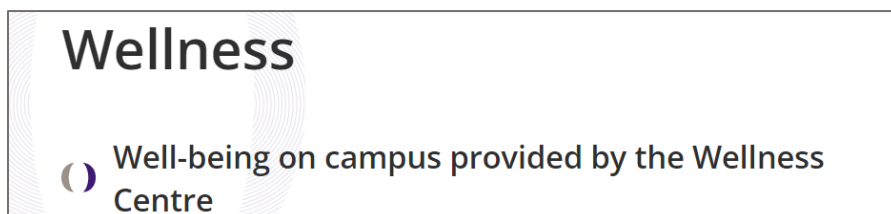
- Nathalie Janson - [Face au coronavirus, gouvernements et banques centrales avancent en ordre dispersé](#) – La Croix, 10 mars 2020
- Gabriel Gimenez Roche - [COVID-19 will cause a global recession](#) - EU Business News, 20 mars 2020
- Gabriel Gimenez Roche - [Coronavirus pushes economy into 'unknown territory' - recession could be 'unavoidable'](#) – Business Leader, 20 mars 2020
- Gabriel A. Gimenez Roche - [Les banques centrales prennent le risque d'une « zombification » de l'économie](#)- The Conversation – 26 mars 2020
- Jung-Hyun Ahn - [« En Corée, l'économie continue de fonctionner »](#) - Le Point, 26 mars 2020
- Gabriel A. Gimenez Roche - [Les Etats déficitaires plus lents à réagir face au Covid 19](#)- La Tribune, 30 mars 2020
- Gabriel Gimenez Roche - [Après le Covid-19, La Tentation Du Jubilé Des Dettes?](#) - Forbes, 02 avril 2020
- Gabriel A. Gimenez Roche - [What economic consequences can we expect to come from COVID-19?](#) - Open Access Government, 09 avril 2020
- Marco Gazel - [Will cryptocurrencies come of age during Covid crisis](#) – The Herald, 15 avril 2020
- Samia Belaouina - [Crise du coronavirus: est-ce la mondialisation le problème?](#) – Les Echos, 17 avril 2020
- Gabriel Gimenez Roche - [Les finances publiques saines, gages de souveraineté et réactivité face aux crises](#) – Atlantico, 18 avril 2020
- Nathalie Janson - [Libérons la société pour sortir de la crise](#) – Institut économique Molinari, 27 avril 2020
- Nicolas Befort - [Seven Ways To Make Business Truly Sustainable Post-COVID](#) – Forbes, 5 mai 2020
- Nathalie Janson - [La déflation n'est pas pour demain](#) – Contrepoints, 5 mai 2020
- Jérôme Verny - [Coronavirus, et après ? L'économie va devoir se réinventer](#) – Paris Normandie, 18 mai 2020
- Nathalie Janson - [La BCE, le sauveur en dernier ressort ?](#) – Contrepoints, 04 juin 2020
- Nathalie Janson - [Plan de relance : l'économie française en a-t-elle besoin ?](#) – Contrepoints, 01 septembre 2020
- Nathalie Janson - [Un plan de relance...pour mieux maintenir le monde d'avant ?](#) – La Tribune, 08 septembre 2020
- Nathalie Janson - [Le plan de relance contrarié par le spectre de la seconde vague](#) – Contrepoints, 09 octobre 2020
- Nathalie Janson - [Interdiction des produits « non essentiels » dans la grande distribution : une mauvaise réponse à un vrai problème](#) – The Conversation, 08 novembre 2020

⁵³¹ Dans les actualités de l'ESSEC, <https://www.essec.edu/fr/actualites/lessec-adapte-sa-pedagogie-lenseignement-distanciel/> consulté le 30/03/2020.

⁵³² <https://neoma-bs.fr/actualites/covid-19-les-professeurs-de-neoma-se-mobilisent-pour-decrypter-cette-situation-inedite/> publié le 30/06/2020, consulté le 01/09/2022.

6. Accompagnement Psychologique – Covid-19

- a. *Page d'accueil du centre de bien-être « Wellness » pour les étudiants de NEOMA BS⁵³³. Capture d'écran prise le 10/06/2023.*



- b. *Page d'accueil du centre de bien-être « Apicil » de l'EM Lyon à destination des étudiants et du personnel⁵³⁴. Capture d'écran prise le 10/06/2023.*



- c. *Page d'accueil du site #ESSECstaysconnected⁵³⁵. Capture d'écran prise le 10/06/2023.*



⁵³³ <https://neoma-bs.com/students/support/students-wellness-at-neoma/>, consulté le 03/08/2023.

⁵³⁴ <https://em-lyon.com/responsabilite-sociale-et-environnementale/politique-sociale/bien-etre>, consulté le 03/08/2023.

⁵³⁵ <https://sites.google.com/essec.edu/essecstaysconnected/accueil>, consulté le 03/08/2023.

Première Partie. Chapitre 2

7. Visite de deux écoles de commerce

- a. *Vitrine des coupes sportives des élèves de l'école A. Prise par Margaux Trarieux, janvier 2023.*



- b. *La cafétéria « Starbucks » de l'école B. Prise par Margaux Trarieux le 12/02/2023.*

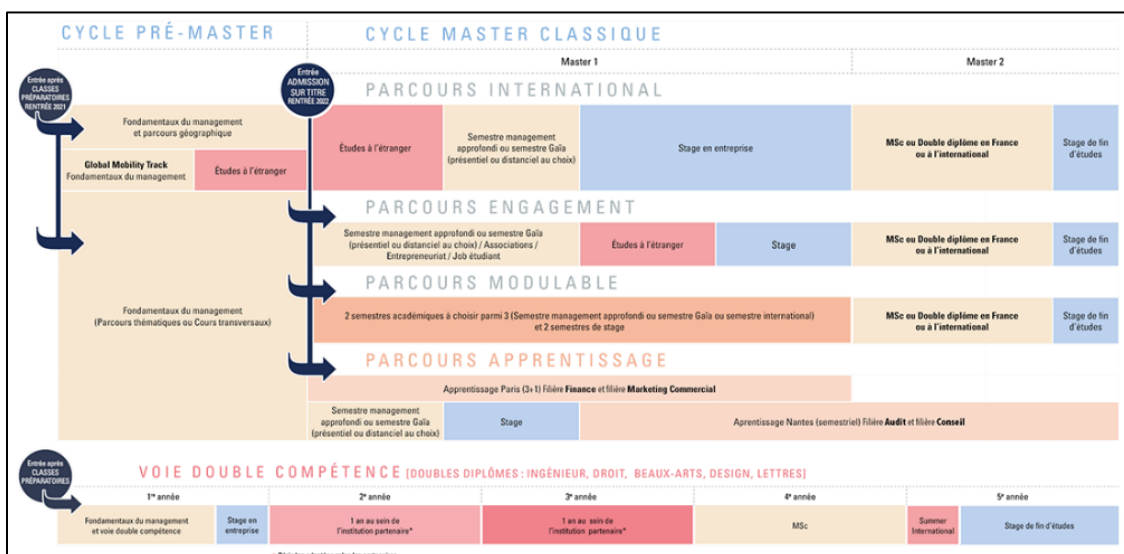


8. Extraits des brochures du PGE

a. Extrait de la brochure de l'EDHEC. Capture d'écran, site consulté en août 2022⁵³⁶



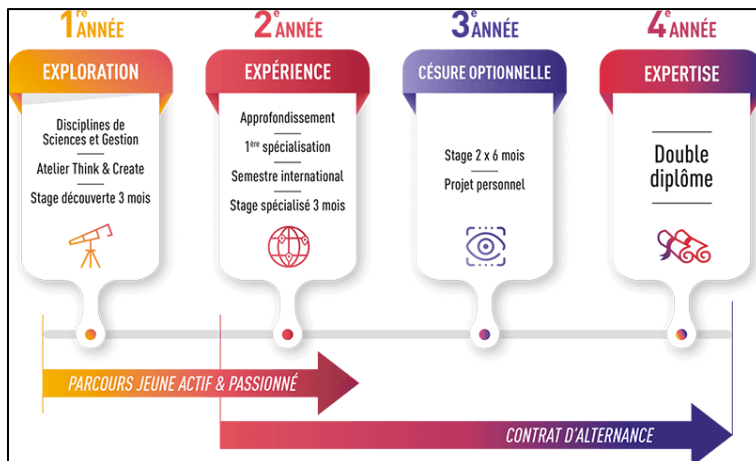
b. Extrait de la brochure Audencia Nantes. Capture d'écran, site consulté en août 2022⁵³⁷



⁵³⁶ Brochure anciennement téléchargeable sur : <https://www.edhec.edu/fr/programmes/grande-ecole/brochure>

⁵³⁷ Site du PGE Audencia : <https://grande-ecole.audencia.com/programme/post-prepa/organisation-du-programme/> Consulté le 16/09/2023.

c. Extrait de la brochure Toulouse BS. Capture d'écran, site consulté en août 2022⁵³⁸



9. Les professeurs et la recherche

a. « Les Professeurs et les chercheurs » dans l'onglet Faculté et Recherche du site de l'ESSEC. Capture d'écran, site consulté en mars 2023⁵³⁹

Les professeurs et les chercheurs
L'excellence académique au cœur du modèle ESSEC

Un corps professoral d'exception | CV des professeurs et chercheurs | Stratégie RH et recrutement

UN CORPS PROFESSORAL D'EXCEPTION

À l'ESSEC, le professeur est au cœur d'un dispositif de production intellectuelle qui repose sur la fertilisation mutuelle entre l'enseignement, la recherche de pointe et les relations avec nos partenaires. Ce schéma concourt à l'émergence d'une recherche de qualité - en termes de rigueur académique et de standards internationaux d'excellence - qui est à la fois innovante, pertinente et impactante avec des implications réelles pour les entreprises, les organisations, les décideurs publics et la société civile.

⁵³⁸ Anciennement disponible sur le site du PGE de TBS : <https://www.tbs-education.fr/formation/grande-ecole/parcours/>

⁵³⁹ Site de l'ESSEC : <https://www.essec.edu/fr/pages/faculte-et-recherche/les-professeurs-et-les-chercheurs/des-professeurs-dexception/>. Consulté le 16/09/2023.

- b. *Onglet Faculté et Recherche du site d'Audencia. Capture d'écran, site consulté en mars 2023*⁵⁴⁰

CRÉER UN IMPACT SUR LE MONDE ACADÉMIQUE, LES ÉTUDIANTS, LES ENTREPRISES ET LA SOCIÉTÉ

Les membres de la faculté d'Audencia se mobilisent pour développer des projets pédagogiques et de recherche qui ont un impact sur le monde académique, les étudiants, les entreprises et la société.

Les résultats de leurs recherches sont diffusés dans les meilleures revues et conférences académiques internationales pour faire avancer les débats théoriques.

Ils sont intégrés dans les enseignements des différents programmes de l'école pour former des créateurs de valeur innovants et responsables, capables de comprendre les mutations du monde, de s'en emparer pour les transformer en opportunités.

Seconde Partie. Chapitre 3

10. Organisation et visée des associations

- a. *Capture d'écran du site de Toulouse BS sur la visée des associations. Prise en août 2022*⁵⁴¹

La vocation des associations de TBS est triple :

- Se forger des amitiés fortes.
- Acquérir une expérience professionnelle solide à l'épreuve des réalités du terrain. Organiser des événements, manager une équipe, tenir un budget, faire face aux imprévus, autant de qualités nécessaires aux managers de demain ! Cette expérience opérationnelle est particulièrement recherchée par les recruteurs.
- Participer à la vie de l'école et plus généralement à la société civile. Dans une société en évolution permanente, les associations de TBS se veulent toujours plus innovantes : Événementiel, Arts, Sports, Finance, Développement durable, Conseil aux entreprises, etc.

- b. *Capture d'écran du site d'Audencia sur l'organisation des associations. Prise en août 2022*⁵⁴²

Les associations de l'école sont regroupées en **5 catégories** :

- l'entreprise,
- le sport,
- l'animation,
- la culture
- et l'humanitaire

⁵⁴⁰ Anciennement disponible sur le site d'Audencia : <https://faculte-recherche.audencia.com/faculte/presentation/>

⁵⁴¹ <https://www.tbs-education.fr/tbs/experience-etudiante/vie-associative/> Consulté le 07/08/2023.

⁵⁴² <https://grande-ecole.audencia.com/vie-etudiante/associations/> Consulté le 07/08/2023.

- c. *Capture d'écran du site de NEOMA BS sur l'organisation des associations.* Prise en août 2022⁵⁴³

Pour répondre aux goûts et motivations de chacun, les « assos » sont organisées en pôles thématiques :

- Vie Etudiante
- Business et Entrepreneuriat
- Art, Culture et Multimédia
- Responsable et Solidaire
- Sport et Aventure

- d. *Capture d'écran de la brochure de l'ESSEC sur l'organisation des associations.* Prise en août 2022⁵⁴⁴

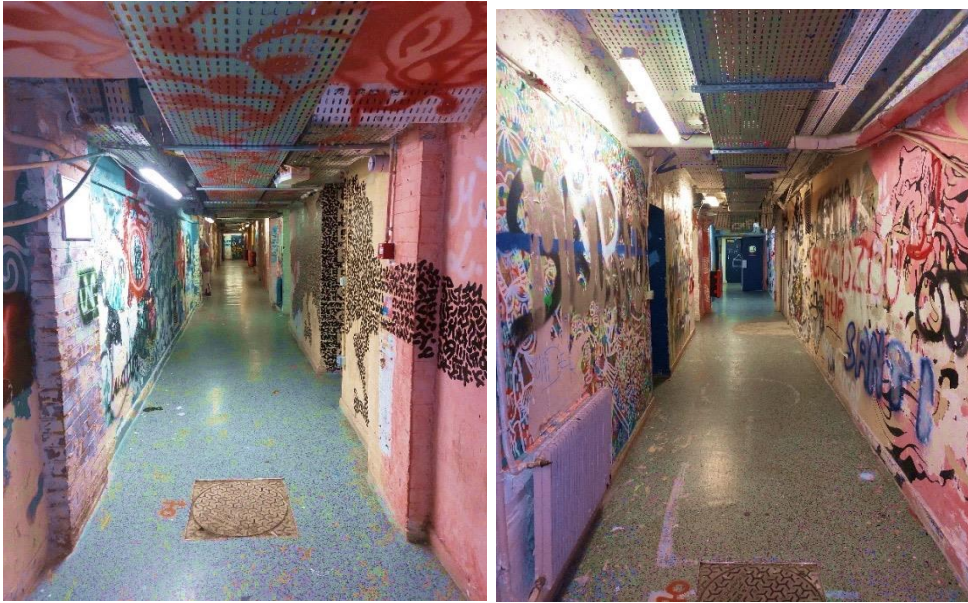
<p>BDE BUREAUX DES ÉLÈVES P6</p> <p>BDE IMHI, BDE GRANDE ECOLE, BDE MASTERS SPECIALISES, BDE ESSEC GLOBAL BBA, BDE CAMPUS ESSEC AFRICA</p>	<p>HUMANITAIRES P20 À 22</p> <p>Cheer Up!, Défi Plaquettes, DELTA, ESSEC Développement International, Initiatives Enfance Solidarité (IES), Les Maroaders, Mission Potosi, SARL, ScoolandCo, SMIB for Smiles, Tuong Lai</p>
<p>CITOYENNES P7 À 8</p> <p>ALMA, Each One ESSEC, Enactus ESSEC, ESSEC CLUB ROTARACT, He for She ESSEC, Noise ESSEC, UNESSEC, UNITE</p>	<p>CONVIVIALES 28 À 24</p> <p>BDJ (Bureau des Jeux), Cartouche & Hameçon, Chez Maurice, ESSEC Merch' and Entrepreneurship, ESSEC RMX, Foy's, Le Pool, Solex'ec</p>
<p>CLUBS P9 À 10</p> <p>ESSEC Dance Crew, Dance Association, ESSEC Cavaliers, ESSEC Cheerleading, ESSEC Golf Club, ESSEC Ultra</p>	<p>INTERNATIONALES P25 À 28</p> <p>ESSEC Africa, ESSEC Chine, Chinese Society, ESSEC Corée, ESSEC España, ESSEC Israël, ESSEC Italia, ESSEC India, ESSEC Japon, El Furqan, ESSEC North America, ESSEC Russia, MELT, Polo Marco</p>
<p>CRÉATIVES P11 À 15</p> <p>Association Vidéo ESSEC (AVE), Comedia dell'ESSEC, Drama Club, ESSEC Live, JAM ESSEC, ESSEC Band, Le Journal Des Etudiants ESSEC (JDE), Writing Club, Karakings, Label Sauce, MOD'ESSEC, The Clique, Noir Sur Blanc, The Lab, OSE (Orchestre & Chœur de l'ESSEC), Rêve FM, BBA ESSEC AND CO'M</p>	<p>PROFESSIONNELLES P29 À 31</p> <p>ESSEC Solutions Entreprises, ESSEC Consulting Club, ESSEC Initiatives, ESSEC Transaction, ESSEC Life Sciences, Junior ESSEC Conseil, Junior IMHI Hospitality Consulting, PAO Bang, ESSEC Marketing Club, Stratngo, ESSEC Junior Développement, IMHI Traiteur, Data Oriented Thinking ESSEC-CentraleSupélec (DOT)</p>
<p>CULTURELLES P16 À 19</p> <p>BDA (Bureau des Arts), Berliner Ground, Cine Qua Non, ECTAR, Elxir, Sigapore Discovery, ESSEC & BAB, ESSEC Moi L'Histoire, Les Mardis de l'ESSEC, Musical, Pèlessec, Plaidesssec, The Political Café, Broadening Thinking Club, Sea ESSEC&Sun, Shamrock, Le Dernier Métro</p>	<p>SPORTIVES P32 À 36</p> <p>BDS (Bureau des Sports), Badminton Team, ESSEC Basketball Club, Boxing Club MNA, Club Aviron, Cycling, Extrém'ESSEC, Flying Club, The ESSEC Asia-Pacific Football Club, Hiking, Plong'ESSEC, Race ESSEC, Raid ESSEC, ESSEC Rugby Team, Running Club, Ski Club, ESSEC Voile, Watersports, Yoga and Meditation</p>

11. Visite des espaces associatifs

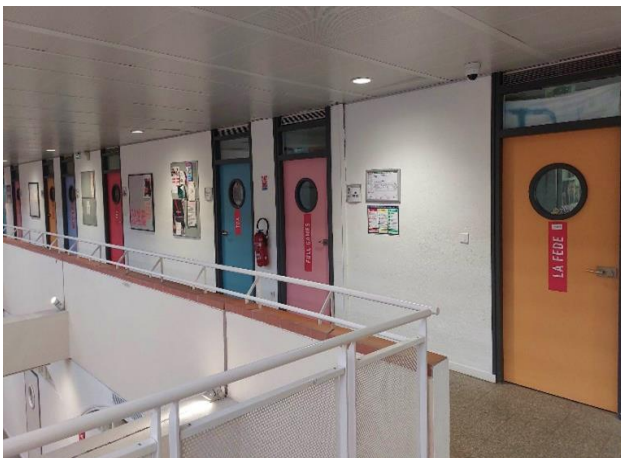
- a. Photos : en haut à gauche comme à droite, *le couloir des associations de l'école A* ; en bas à gauche comme à droite : *l'intérieur d'un bureau associatif installé dans le couloir des associations de l'école A*. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023.

⁵⁴³ <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/> . Consulté le 07/08/2023.

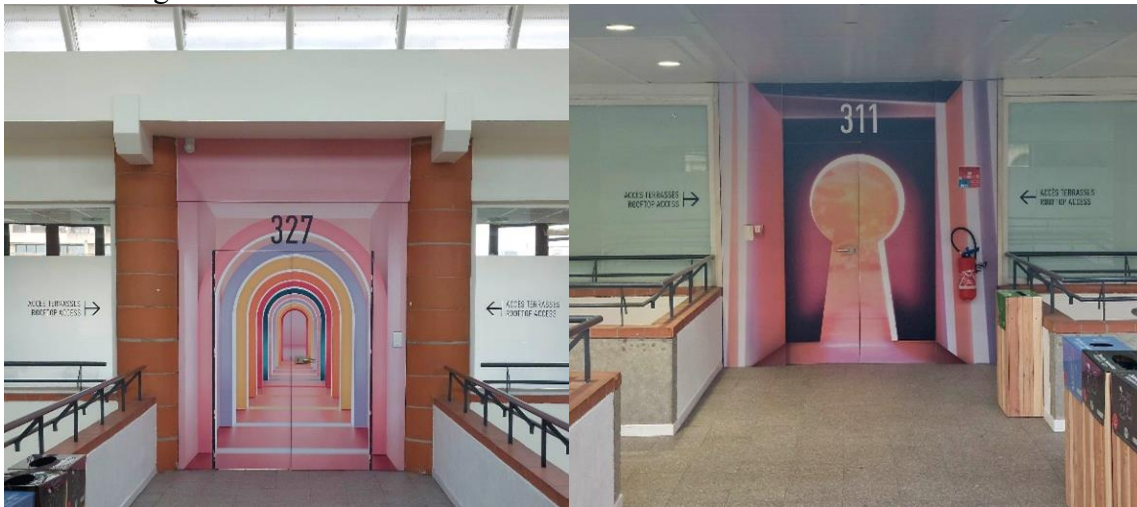
⁵⁴⁴ Brochure anciennement téléchargeable sur [ce lien](#)



b. Photos à gauche comme à droite, les portes des bureaux à l'étage des associations sur le campus du centre-ville de l'école B. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023.



- c. Photos à gauche comme à droite, à l'étage des associations sur le campus du centre-ville de l'école B, les portes donnant sur le « rooftop » du bâtiment. Prises par Margaux Trarieux le 03/02/2023



12. Composition des associations

- a. Capture d'écran du site de NEOMA BS sur la composition des associations. Prise en février 2023⁵⁴⁵.

CHIFFRES CLÉS

- › 97 associations
- › 2 400 étudiants mobilisés
- › 500 événements organisés chaque année
- › 3,5 millions d'euros de budget annuel

⁵⁴⁵ <https://neoma-bs.fr/etudiants/vie-etudiante/vie-associative/> Consulté le 16/09/2023.

b. *Capture d'écran du site de l'EM Lyon sur la composition des associations. Prise en février 2023*⁵⁴⁶



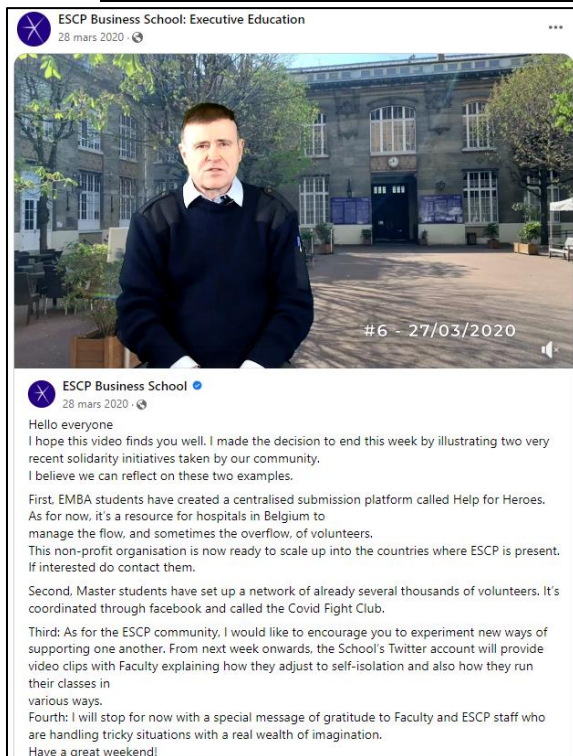
c. *Capture d'écran du site de l'EDHEC sur la composition des associations. Prise en février 2023*⁵⁴⁷



⁵⁴⁶ <https://em-lyon.com/decouvrir-emlyon-business-school/experience-etudiante/vie-associative> Consulté le 16/09/2023.

⁵⁴⁷ <https://www.edhec.edu/fr/experience-etudiante/associations> Consulté le 16/09/2023.

13. Capture d'écran de la Vidéo du directeur de l'ESCP, campus de Paris – annonce en mars 2020 la création de la plateforme « Help for Heroes » et « Covid Fight Club », consulté en septembre 2022⁵⁴⁸



Seconde Partie. Chapitre 5

14. Captures d'écrans d'un compte Facebook d'un étudiant intégré dans un Bureau associatif. Prise en mars 2021⁵⁴⁹



Photo de profil du compte Facebook : « élément sous droit, diffusion non autorisée »

⁵⁴⁸ <https://www.facebook.com/ESCPExecEd/> Lien consulté le 16/09/2023.

⁵⁴⁹ Pour que l'étudiant puisse rester anonyme, je ne peux pas communiquer le lien correspondant.

15. **Capture d'écran site de l'ESCP « Financez votre programme ». Prise en août 2023.**⁵⁵⁰

FINANCEZ VOTRE PROGRAMME

Des programmes tels que le Pré-Master et le Master in Management sont peut-être l'investissement le plus important que vous ferez pour votre vie professionnelle et votre avenir. Vous trouverez ci-dessous quelques suggestions sur comment vous aider à financer vos études à ESCP Business School.

- Bourses d'études >
- Stages rémunérés >
- Apprentissage >
- Emplois sur les campus ▾

Il y a très souvent des emplois disponibles sur le campus (administratifs, événements, etc.). Ils sont payés à l'heure. Pour en savoir plus, entrez en contact avec le campus dans lequel vous allez étudier.

- Prêts bancaires >

⁵⁵⁰ <https://escp.eu/fr/programmes/master-in-management/annee-pre-master> onglet "Frais et Financements ». Consulté le 16/09/2023.

ANNEXE 8 – Sélection de retranscriptions d'entretiens

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

« Élément sous droit, diffusion non autorisée »

Liste des éléments sous droits

Liste de **tous les éléments retirés** de la version complète de la thèse
faute d'en détenir les droits

Titre du document	Page(s) dans la thèse
Photo de profil d'un étudiant sur Facebook dans : Annexes 7 - Seconde Partie. Chapitre 5 - 14. <i>Captures d'écrans d'un compte Facebook d'un étudiant intégré dans un Bureau associatif. Prise en mars 2021</i>	Page 43 des Annexes
Annexe 8 - Sélection de retranscriptions d'entretiens cliniques avec les étudiantes et étudiants	Pages 45 à 122 des Annexes