

## Former les élites autrement grâce à la pédagogie lassalienne

### Enquête auprès d'une école d'ingénieurs

*Catherine Nafti Malherbe*\*

**Résumé** : En France, il paraît impossible de former les élites autrement. Cette reproduction des élites est incitée par toutes les catégories sociales et professionnelles qui entretiennent une relation d'ambivalence envers elles. On les décrie, elles sont de formidables boucs-émissaires dans la société hypermoderne, et pourtant on refuse leur démocratisation. Pour le moment la mixité sociale dans la formation des élites n'a rien transformé dans la mesure où l'objectif des moins favorisés qui accèdent à la formation des élites n'est pas de se distinguer mais de se conformer pour réduire l'écart entre le « eux » et le « nous ».

Face à cette paralysie du politique, quelques chefs d'entreprise visionnaires ont décidé de former des acteurs à l'excellence, à la proximité sociale et entrepreneuriale, au vivre ensemble dans la différence et l'acceptation de cette différence. Pour ce faire, avec l'appui d'enseignants, ils ont ouvert une école d'ingénieurs lassalienne tentant à prouver que c'est dans la différence et l'hétérogénéité sociale et culturelle que l'on pouvait former autrement des élites. Nous avons décidé en tant que sociologue de suivre pendant trois ans une cohorte d'étudiants ingénieurs.

**Mots clés** : Elites, capital, Habitus, association, ensemble, Savoir.

**Summary** : In France, it seems impossible to train the elites in a different way. This reproduction of the elites is encouraged by all social and professional categories who have an ambivalent relationship towards them. They are denigrated, they are incredible scapegoats in the hypermodern society, and yet they are denied democratization. For the moment social mixing in the formation of elites has not changed anything insofar as the objective of the underprivileged who accede to the formation of elites is not to stand out but rather to comply in order to reduce the gap between "them" and "us." Faced with this political paralysis, a few visionary entrepreneurs decided to train actors to excellence, to social and entrepreneurial proximity, to live together with their difference and acceptance of this difference. To do this, with the support of teachers, they opened a lassalienne school of engineers, trying to prove that it is in the difference and the social and cultural heterogeneity that the elites could be trained. We decided as a sociologist to follow for three years a cohort of students engineers.

**Keywords** : Elites, capital, habitus, Knowledge.

### Introduction

Lorsque l'on parle d'élites scolaires, sociologiquement on décrit des individus dotés de capitaux culturels, économiques et symboliques, qui ont un rapport quasi ontologique avec leur espace scolaire et leur espace privé. Les deux champs sociaux coïncident. Tout étudiant qui ne jouit pas de ce lien peut avoir des difficultés pour intégrer cet espace privilégié. Bien entendu, tous ces mécanismes sociaux sont invisibles, il faut décortiquer les espaces à la

---

\* Enseignante-chercheuse à l'Université Catholique d'Angers (UCO); responsable du Groupe de Recherche ARSI. [catherine.nafti-malherbe@uco.fr](mailto:catherine.nafti-malherbe@uco.fr)

manière du sociologue pour pouvoir les mettre au jour. Ce que l'on pourrait prendre pour un déterminisme social n'en est pas un puisque ce sont les individus qui légitiment certains processus ou mécanismes sociaux comme normaux, inéluctables, prétendument déterminés, alors qu'ils ne sont que légitimés par eux.

L'entrée dans l'hyper-modernité bouscule un certain ordre social. Les repères traditionnels se dénaturant, les individus doivent faire preuve de créativité. Cette nouvelle société peut apporter le meilleur comme le pire. Cela dépend de ce qu'en feront les individus. Lypovetpki (2004) et Bauman (2006) posent un regard négatif sur cette société hyper-moderne qui, selon eux, précipite les individus dans des rapports éphémères et dans des violences institutionnelles. Pourtant derrière les aspects nébuleux de l'hyper-modernité jaillissent également de nouveaux comportements, de nouvelles manières de penser pour vivre en communauté, de nouvelles manières d'être et de concevoir le travail et la relation à l'autre dans le travail. Ces aspects moins visibles dans notre société, tout en étant omniprésents, modifient les relations de pouvoirs et surtout transfigurent les champs sociaux en y inscrivant de nouvelles règles, de nouvelles valeurs sociales. Ces espaces sociaux non fermés laissent à penser que plusieurs sociétés s'inscriraient dans la société française. Les espaces scolaires n'échappent pas à ces empreintes du social. Des logiques contradictoires s'y affrontent, telles que la démocratisation, la méritocratie, l'élitisme, la reproduction, l'innovation, l'économie capitaliste et l'économie participative ou collaborative. Chacun essaie de choisir ce qui est le moins mauvais pour lui. Cependant, certains plus visionnaires que d'autres, y trouvent de nouvelles opportunités en formant les individus différemment, en prenant le contre-pied d'un certain système scolaire établi comme un ordre immuable.

En s'attaquant à des espaces sociaux privilégiés tels que celui de la formation des élites, en apposant un regard plus démocratique que méritocratique, des entrepreneurs chrétiens qui avaient une autre conception de la formation des élites ont décidé de créer une école d'ingénieurs atypique dans laquelle il n'y aurait pas d'endorecrutement. L'objectif n'est pas de recruter les meilleurs des meilleurs élèves mais de prouver qu'avec des parcours scolaires peut-être moins prestigieux que d'autres, des étudiants pouvaient accéder à l'excellence grâce à des méthodes pédagogiques autres que celles utilisées habituellement dans le système d'enseignement supérieur français, fondé davantage sur le travail, la confiance et l'entraide que sur des affinités électives résultant d'une homologie entre capitaux culturels et capitaux scolaires.

### **Fonder une école atypique sur les principes lassaliens**

À la fin des années 70, un groupe d'entrepreneurs chrétiens s'associe pour monter une école d'ingénieurs plus démocratique où le recrutement des étudiants se ferait sur des critères différents de ceux qui président aux grandes écoles d'ingénieurs. Les fondateurs de cette école d'ingénieurs provinciale ne cherchaient pas à se mesurer aux écoles prestigieuses, mais plutôt à prouver qu'avec des parcours plus atypiques, des jeunes pouvaient intégrer des postes d'ingénieurs avec autant de compétences et de savoirs que ceux qui se destinaient à entrer dans les écoles d'ingénieurs prestigieuses mais qui pour y accéder devaient prouver qu'ils étaient les meilleurs des meilleurs.

C'est donc de manière feutrée, dans une ville de province de l'ouest que cette école d'ingénieurs fut mise en place par une communauté éducative très motivée, secondée par des chefs d'entreprises prêts à travailler avec ses futurs ingénieurs de proximité, aguerris aux réalités du monde industriel et entrepreneurial, local et international.

Les fondateurs de cette école supérieure ont estimé qu'il était temps d'instaurer un enseignement supérieur différent, axé sur le respect et le développement du projet individuel de chaque jeune dans le cadre d'une pédagogie active, stimulant l'entraide et privilégiant le partenariat école/entreprise. Cette différence réside dans le projet éducatif Lassalien. Projet qui, selon eux, évitait la reproduction sociale traditionnelle des élites et promouvait l'égalité des chances et l'ascension sociale.

Dans le projet éducatif Lassalien, la modification des habitus ne passe pas par l'imposition d'un savoir dominant violent mais plutôt par la prise en compte holistique de l'élève dans le respect de sa singularité et de son rapport au savoir.

Le terme d'élites ne semble pas le mieux approprié lorsque l'on parle de pédagogie Lassalienne puisque son fondateur Jean-Baptiste de Lasalle, voulait donner l'instruction à ceux qui n'en ont pas reçu, à ceux qui en étaient démunis. Instruire les plus pauvres pour leur « apprendre à dire Dieu », ne pas les laisser dans l'ignorance, leur apprendre à penser. Si la philosophie de la pensée pédagogique de Jean-Baptiste de Lasalle demeure, la communauté des Frères l'a adaptée à l'évolution sociétale sur les cinq continents.

## **L'enquête sociologique**

Pour démarrer cette recherche nous avons rencontré les étudiants en première, deuxième et troisième année pour leur expliquer les objectifs de ce travail. Nous avons été surpris par l'attitude des étudiants de dernière année qui, comme par connivence, acquiesçaient à tout ce qu'on présentait. Rien ne fut remis en cause, ni les définitions, ni la démarche, ni les méthodes. Les élèves de deuxième année furent légèrement plus critiques : pourquoi avons-nous choisi leur école ? Connaissions-nous déjà les résultats ? Que voulions-nous réellement montrer ? Les étudiants de première année, quant à eux, nous demandèrent des précisions quant aux termes employés : qu'est-ce qu'une élite, qu'est-ce qu'un acteur, qu'est-ce qu'une recherche participative ? Allaient-ils être réellement acteurs de cette recherche ou seraient-ils simplement des agents passifs comme dans toutes les recherches ? Cette implication et cette responsabilité de leur part dans notre recherche furent bienvenues dans la mesure où, avec cette promotion, nous allions nous voir pendant trois ans.

Nous avons mené des entretiens collectifs avec les membres du groupe Acteurs, Rapports au Savoir et Insertion (ARSI). Entretiens qui seront renouvelés chaque année avec un certain nombre d'items.

Les entretiens que nous avons effectués ont été filmés. Nous avons privilégié l'entretien collectif pour créer une dynamique de groupe. L'analyse de contenu a été thématique et horizontale.

## **Le choix de l'école**

La plupart des étudiants interrogés ont choisi cette Ecole d'ingénieurs pour plusieurs raisons : « c'est une des rares écoles d'ingénieurs qui acceptent des élèves issus des filières BTS et des IUT ». Entrer dans cette école est une forme de consécration pour les élèves qui ne détiennent pas les capitaux culturels, langagiers, et symboliques requis dans les prestigieuses grandes écoles. Ils mesurent la chance qu'ils ont eue d'y avoir été recrutés. Ils pensent ne pas avoir été choisis en raison de leurs résultats scolaires mais plutôt sur leur potentiel humain. Ils ont eu l'impression d'avoir été reconnus dans leur singularité, dans leur dimension socio-anthropologique. D'avoir été choisis pour ce qu'ils sont « en tant que personne » et non pas sur des critères plus objectifs comme « des dossiers scolaires ». Quelques-uns ont encore du

mal à comprendre la raison de leur recrutement. Unanimes, ils précisent que cette reconnaissance de la personne les revalorise, les motive, les stimule dans leurs apprentissages.

La seconde raison qui a été déterminante pour eux est liée aux deux stages de longue durée effectués à l'étranger au cours de la première et de la deuxième année. Conscients qu'ils sont de la nécessité d'être dans un système ouvert et non pas dans un système fermé, comme l'ont été pendant longtemps certaines élites. Stratégiquement, consciemment ou non, ils cherchaient une école leur permettant de compenser leurs manques de capitaux. Ils arguent également du fait que dans certaines grandes écoles on privilégierait l'endogamie. Ils présupposent que ce repli sur soi serait néfaste à l'heure de la mondialisation. C'est pourquoi ces séjours dans des entreprises à l'étranger leur donneraient de nouveaux atouts professionnels. Ils sont dans de nouvelles formes de « distinction ».

## **La pédagogie lassalienne**

### **« Faire communauté »**

Aller dans une école d'ingénieurs représentait pour la plupart des postulants une forme d'inaccessibilité. *A contrario* des autres établissements, très vite, dans cette école, on leur a fait comprendre qu'ils pouvaient y arriver. Pour cela, ils devaient mettre de côté « l'objectivation de certains de leur échecs » et se faire confiance les uns les autres. On distingue à travers leurs propos que de ne pas se retrouver en échec, d'être accompagnés avec bienveillance dans leurs difficultés ou guidés dans leur progression par les enseignants ou bien d'aider ou d'être aidés par leurs pairs, *a fortiori* d'être considérés comme des dépositaires d'un savoir, valorise l'estime de soi.

Doucement, par des approches pédagogiques inductives, les enseignants les conduisent vers d'autres formes de savoirs, vers un autre rapport au monde. Les élèves ingénieurs, habitués aux classes préparatoires, sont surpris par ces approches pédagogiques en décalage avec ce qu'ils ont vécu dans d'autres établissements. Loin de les refuser ou de les dénigrer, ils les encouragent. Contrairement au système scolaire français traditionnel, dans cette école le savoir n'est pas au centre, toutes les attentions sont concentrées sur les besoins des élèves ingénieurs pour les faire entrer dans des nouveaux processus de rapports au savoir. L'élève est respecté dans toutes ses dimensions, et ce grâce au tutorat mis en place et l'entraide entre pairs ; le plus fort doit aider le moins fort. Pour arriver à cela les enseignants jouent sur l'hétérogénéité des élèves et leurs différents capitaux scolaires. Pour preuve, ceux qui sont allés en CPGE donnent des conseils méthodologiques aux autres et leur proposent un soutien en mathématiques. Il n'y a entre eux aucune relation de domination, aucune supériorité, puisque chacun peut à un moment donné avoir besoin de l'autre. Ces formes d'entraides, ont agréablement surpris les élèves à leur arrivée dans l'école.

Les travaux par projets les séduisent, les autonomisent, les responsabilisent. Ils se sentent acteurs de leur apprentissage. Ils s'expriment d'ailleurs volontiers, leur parole n'est jamais réprimée. Elle est construite, constructive et acceptée.

Les échanges entre pairs sont indispensables dans cette approche lassalienne. L'enseignant est facilitateur, son rôle est de renvoyer l'élève à ce qu'il est, de lui faire découvrir ce qu'il est, ses potentialités.

Par conséquent, les rapports pédagogiques s'en trouvent transformés, le statut de l'étudiant est autre, il est dans un rapport horizontal au savoir et non dans un rapport vertical.

Apparemment, ce rapport au savoir gommerait la compétition au profit de l'émulation. Les étudiants ingénieurs ressentent un sentiment de justice.

Les élèves apprennent à travailler en groupe, à se respecter, à écouter l'autre, à faire de l'empathie. Le travail en groupes les oblige à surmonter des conflits sociocognitifs. Les groupes se modifient en fonction des projets pour éviter que ce ne soit pas toujours les mêmes qui travaillent ensemble. Ils sont donc obligés de prendre en compte les différences de chacun. Ils apprécient ces méthodes de travail qui, selon eux, se rapprochent des méthodes entrepreneuriales. Pour le moment, Ils se projettent aisément dans leur future fonction professionnelle. Cela est sans doute dû au fait qu'ils viennent pour la plupart de filières courtes de l'enseignement supérieur. Nous verrons par la suite que ces projections professionnelles relèvent plus de l'imaginaire que de la réalité. Néanmoins, respecter chaque singularité dans le travail de groupe est un bon moyen selon eux d'apprendre à travailler en entreprise avec des personnes de formations, de statuts et de psychologie différents.

Les formes de tutorat telles qu'elles sont pratiquées à l'École les introduisent dans un véritable rapport au savoir- appropriation ; ils se réapproprient le savoir dispensé pour pouvoir l'expliquer et le transmettre aux tutorés. Ils « apprennent en expliquant ». Cette réappropriation individuelle les invite à apprendre à apprendre et, mieux encore, à « comprendre » pour pouvoir expliquer. Pour toutes ces raisons, on peut penser que les cours sont vécus comme des échanges démocratiques et égalitaires, non autoritaires. Les savoirs ne sont pas empilés mais singularisés. Par cette posture les élèves ingénieurs grandissent, attestent de leur émancipation face au savoir. (Hatchuel, 2005).

L'entraide est le maître mot de cette école. Les élèves s'y plient volontiers. Ainsi, ils « apprennent en expliquant ». Ces méthodes donnent du sens à leur apprentissage. Les petits effectifs de l'école sont un atout. Ici le groupe, au sens psychosociologique, a une importance considérable. Il permet le partage, l'entraide, le tutorat, la mutualisation des compétences. C'est grâce et par le groupe que l'hétérogénéité des connaissances se régule, se modifie. Ils apprécient cette forme de non-concurrence. Ils optent plus volontiers pour le terme de « concurrence » que pour celui de « compétition », le premier étant, selon eux, plus « positif », il oblige au « dépassement de soi ».

La confiance et l'entraide demeurent primordiales, chaque étudiant apporte à l'autre ce dont il a besoin, sans le juger, en le respectant, en l'aidant plutôt qu'en le dénigrant. Ils insistent sur le fait que ces méthodes « contribuent à la réussite de chacun quel que soit le niveau ». Cette méthode de travail, affirment-ils, les invite plus volontiers à comprendre l'importance du savoir.

Comme on le voit, la compétition n'est pas l'apanage de cette école. Au contraire, il est demandé aux étudiants d'être des individus à part entière, avec une éthique forte. Quelques-uns précisent que l'on peut être performant tout en restant soi-même. D'ailleurs, à chaque rentrée, le directeur affirme que pour devenir de bons ingénieurs « il faut se préparer à la vie, que le savoir n'est pas seulement dans l'école ». En bref, une tête « bien pleine » ne suffit pas si elle n'est pas constellée de relations sociales. À travers ces propos on reconnaît une des caractéristiques de la philosophie de la pédagogie lassalienne : s'arc-bouter dans une société au quotidien.

En référence à cela, l'étudiant est valorisé par rapport à son essence même et par rapport à sa perfectibilité. Il n'est pas seulement un acteur faisant son métier d'élève ingénieur, mais un individu, pour ne pas dire un citoyen, pris dans sa dimension holistique (l'aspect spirituel étant inclus).

Les cours dispensés en première année sont très généralistes, les élèves aiment cette diversité des matières qui préfigure, selon eux, les formes de polyvalences reconnues dans leur profession.

### « Par association »

Dans la pédagogie lassalienne, il est impérieux de créer des réseaux nationaux et internationaux (association), d'être dans l'échange, le mouvement. Dans cette optique les étudiants font de nombreux stages à l'étranger avec des objectifs précis : œuvrer les uns avec les autres tout en respectant les différences humaines et intellectuelles. Chacun à une place qui lui revient. Ils ont tous besoin des uns et des autres pour travailler. D'ailleurs, ils partent à l'étranger en petit groupe pour pouvoir s'entraider en cas de difficultés.

Aussi vivent-ils leur séjour à l'étranger comme très bénéfique. Ils apprécient de devoir se confronter à l'inter-culturalité, à d'autres conceptions de la profession d'ingénieur et à d'autres formes de travail. Ils comparent les méthodes d'enseignement et de travail différentes. Très vite, ils s'aperçoivent que le statut d'ingénieur ou de cadre n'a pas forcément d'équivalence à l'étranger. Que la conception que l'on en a en France reste spécifique. En revanche, le statut de l'ingénieur français reste prisé.

L'obligation de devoir se débrouiller dans une autre langue les intéresse. Ils avouent ne jamais avoir été des élèves doués en langues vivantes. Toutefois l'enseignement des langues semble très différent dans leur École. Les enseignants insistent davantage sur l'aspect communicationnel. L'échange est de mise mais pas l'excellence. Il faut être capable de comprendre l'autre dans sa culture. Ils avouent être sont doute moins bons que d'autres dans les langues étrangères. Pourtant l'enseignement non traditionnel dont ils ont bénéficié leur a permis de se débrouiller et de pouvoir travailler dans un autre pays. Ils doivent être trilingues à la fin de leurs études d'ingénieurs. Habitué à des méthodes plus pragmatiques et à un rapport au savoir-action dans les filières BTS ou DUT, ils retrouvent à l'étranger certaines de ces conceptions. La rupture entre formation et entreprise serait moins flagrante à l'étranger qu'en France.

A la fin de la première année, les étudiants sont très enthousiastes par rapport à cette formation d'ingénieur peu commune. Formation dans laquelle l'individu est l'atout majeur. Tout contribue à sa réussite. Il faut qu'il n'y ait « ni vainqueurs ni vaincus ». Ils affirment ne pas être des élites mais des étudiants « performants ».

Pourtant cette euphorie de la première année commence à se dissiper en deuxième année et ce pour plusieurs raisons.

Quand le social reprend ses droits sur les valeurs pédagogiques.

Le charme de la première année passé, les élèves ingénieurs commencent à avoir une vision plus contrastée de leur école. Contents d'avoir intégré une école d'ingénieurs, en deuxième année ils portent un regard plus critique sur leur école. Il y existe désormais un effet hystérésis entre la représentation qu'ils avaient d'une école d'ingénieur et la réalité qu'ils vivent. Paradoxalement, ils désignent leur école comme un véritable lieu de d'égalité scolaire mais en même temps ils souhaitent une pédagogie de la normalisation pour entrer en conformité avec les autres étudiants ingénieurs, pour être semblables à eux. La première année serait alors une propédeutique où les talents personnels s'effaceraient au profit d'une norme académique normalisée et normalisante. Des divergences d'opinions apparaissent entre les étudiants ingénieurs, au cours de cette seconde année. Elles résultent des parcours personnels, scolaires voire professionnels, différenciés. Les étudiants s'emprisonnent dans des

représentations sociales traditionnelles de la profession d'ingénieur. Ainsi certains, plus minoritaires, regrettent le fait que l'École ne soit pas classée, tandis que d'autres déplorent l'aspect généraliste et théorique des études. Ceux issus des BTS et des DUT pensaient qu'on leur dispenserait un savoir plus concret. Ils ne perçoivent pas toujours ce que l'on attend d'eux. Le manque d'application immédiate des savoirs les perturbe par rapport aux études qu'ils avaient effectuées antérieurement. Car, à l'inverse de la première année, les cours sont de plus en plus denses, plus magistraux. *A contrario*, ceux qui sortent des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles posent un regard différent sur l'école et l'environnement social, en expliquant qu'il ne faut pas tout attendre de l'école et des enseignants, que c'est également à eux de se cultiver. Les étudiants doivent se saisir des savoirs institués et se les approprier individuellement. L'hétérogénéité des trajectoires et des savoirs qui, au début de la première année était jugée comme un atout majeur pour arriver à une norme commune, deviendrait dès lors un désavantage pour ne pas dire un obstacle. Car tous ne progressent pas au même rythme. Il y a des résistances à aller vers un savoir beaucoup plus théorique, beaucoup plus abstrait. Savoir qui correspondrait davantage à ce qui est attendu dans une école d'ingénieurs. D'aucuns se plaignent de piétiner par rapport à certaines matières qu'ils jugent essentielles et les autres de s'attarder sur des matières qui ne seraient pas indispensables à la formation. Le rythme de la seconde année les épuise. Ils voudraient une formation professionnalisante et opérationnalisante. Ils ont l'impression de n'avoir ni l'une ni l'autre.

Les élèves ingénieurs sortis des CPGE, quant à eux, se retrouvent bien dans cette nouvelle conception du savoir. Les autres ont du mal à faire le deuil de la concrétude de naguère, à se décentrer de leur ancien cursus scolaire, à rompre ou à s'accommoder. Ce qui normalement aurait dû se faire en douceur avec des méthodes pédagogiques adaptées s'impose désormais avec une violence symbolique pour ne pas dire institutionnelle du savoir institué. Nous voyons ici que leur conception plus ou moins imaginaire de la profession d'ingénieur ne correspondrait pas à celle des enseignants de l'école mais surtout à ce que réclament les membres de la Commission des Titres d'Ingénieurs. Ils évoquent la CTI comme une instance suprême, incontournable. Selon eux, il y aurait incompatibilité entre les valeurs dispensées par l'école et les injonctions de la CTI. En écho à cela, certains se réfugient derrière la pratique, bien que leurs camarades leur objectent que le rôle d'ingénieur a changé, que le technicien de jadis s'est transformé en manager.

Cette deuxième année apparaît à travers les entretiens comme une période transitionnelle, où quelques-uns doivent se distancier de la conception qu'ils avaient d'une formation dispensée dans une école d'ingénieur, même atypique. Ils sont dans des ruptures identitaires. En effet, pour ceux qui venaient de BTS et de DUT, la première année consistait à éviter une rupture entre ce qu'ils avaient appris dans ces filières antérieures et l'enseignement dispensé dans cette école. Ils prennent conscience que pour devenir ingénieur il faut acquérir des connaissances abstraites ancrées dans un rapport au savoir plus traditionnel. L'imposition de ce nouveau savoir les rebute : il n'est plus en concordance avec les formations antérieures effectuées en DUT ou BTS. En effet, ce qui les rassurait l'année précédente, c'était de reprendre ce qu'ils avaient déjà appris auparavant. Refaire ce qu'ils ont déjà accompli était pour eux une réassurance de l'estime de soi. Cette première année exonérait leurs angoisses et leur faisaient prendre conscience de leurs capacités à suivre cette formation d'élite en place. En revanche, les élèves sortis de l'Université et de CPGE apprécient cette nouvelle donne. Ils expliquent à leurs collègues qu'un pas doit être franchi pour être plus « autonomes », que la connaissance ne se limite pas aux situations, que le savoir va au-delà des directions données par l'enseignant, qu'il faut se l'approprier pour le restituer.

Les étudiants sont en pleine mutation, ils doivent pour quelques-uns passer d'une identité de technicien à une identité d'ingénieur. A travers leurs propos se profilent une certaine douleur, une certaine dissonance. Ils accusent l'école de ne pas respecter ses engagements pédagogiques, de s'inféoder à la Commission Des Titres d' Ingénieurs (CTI). Ce malaise les incite à une forme de révolte passagère due à un phénomène de frustration. Désormais, pour devenir ingénieur, il faut respecter certaines règles académiques. Ils croyaient que l'École s'était affranchie des ces règles tyranniques et tyrannisantes. Or depuis 2002 l'École est entrée dans un schéma pédagogique plus traditionnel. En effet, non seulement elle est habilitée par la CTI, mais elle fait également partie de la Conférence des Grandes Ecoles. Selon les étudiants, L'École prend un virage plus traditionnel, pour se conformer aux normes exigées. Ils craignent que celle-ci, en conquérant sa notoriété, perde de son enseignement égalitaire qui symbolise son atypicité et la réussite pour tous.

Ils pensent être à l'aube d'une nouvelle ère. Ils vivent deux ruptures : une rupture par rapport à une identité personnelle et professionnelle et une rupture par rapport à leur identité étudiante lassalienne. Ils entrent dans des modifications de l'habitus, tant au niveau étudiant qu'au niveau professionnel, puisque dans les deux cas les champs se modifient. Les habitus sont déchirés, c'est à dire qu'une majorité d'étudiants a du mal à trouver une harmonie entre ses représentations, ses valeurs, sa conception de la profession d'ingénieur, l'enseignement prodigué et son adaptation dans les entreprises. Quelques uns persistent dans la doxa, d'autres cheminent vers l'épistémie.

Le quotidien de l'école leur semble pesant. Paradoxalement, tout ce qui était pointé en première année comme extraordinaire par rapport aux écoles plus traditionnelles s'avère pénible. La proximité avec les enseignants, qu'ils appréciaient tant en cours d'année, prend une autre connotation. Ils la ressentent comme une forme d'immobilisme, de repli sur soi. Les intervenants ne seraient pas assez variés. Ils ont l'impression de vivre dans un système clos. L'enchantement passé, le social reprend ses droits en renvoyant les étudiants à un ordre établi objectivé et objectivant toute personne qui veut appartenir à la « catégorie ingénieur ». A la sortie de l'école ils auront donc des choix à faire, humainement et professionnellement.

Pour palier leurs difficultés et éviter les dysfonctionnements, les élèves ingénieurs se protègent derrière les connaissances acquises antérieurement dans des filières courtes, plus rassurantes parce qu'au demeurant plus pragmatiques. Ils rechignent à aller vers une nouvelle identité qui les laisse perplexes parce qu'elle leur semble mal définie. En définitive, ils voulaient devenir ingénieurs sans connaître les caractéristiques véritables de cette profession. Ils critiquent le caractère abstrait des cours. Ils considèrent que le niveau requis serait inférieur à celui de leurs écoles antérieures.

Face à cela, les autres membres de la promotion arguent du fait que la profession d'ingénieur revêt un caractère généraliste et polyvalent, que c'est à l'étudiant de parfaire son savoir. Le cours doit être appréhendé comme un levier qui incite l'élève ingénieur à aller vers le désir d'apprendre et non comme une transmission mécanique du savoir entre un élève et son professeur. Si cette vision est malgré tout approuvée, ils objectent le peu de temps dont ils disposent pour travailler de manière personnelle et entrer dans un réel rapport au savoir.

Au cours des entretiens réalisés en seconde année on perçoit une rupture entre ceux qui ont fait une CPGE et ceux qui sont issus d'autres filières. Leurs représentations de la profession d'ingénieur diffèrent. Le fait d'être passé d'un rapport au savoir-action à un rapport au savoir-objet crée des résistances. Cela contrecarre leurs conceptions. Ils se raccrochent à leur formation initiale. Leur habitus se trouve modifié. En outre, aller vers de nouvelles formes de savoir transforme leur structure de pensée et leur rapport au monde. Ils arrivent difficilement à



« gérer le stress », les travaux en groupes et les cours. Les points positifs de l'an passé deviennent négatifs à leurs yeux.

Pourtant, ce qui reste à la fin de cette deuxième année ce sont bien les valeurs fondamentales lassaliennes, même s'ils ne savent pas l'exprimer de cette manière. En effet, malgré la diminution de leur intérêt pour le travail de groupe, ils mettent en évidence l'entraide, le respect de l'autre, la qualité de l'enseignement et la non-concurrence. Mais dans le même temps ils reconnaissent que la concurrence est plutôt positive dans la mesure où elle crée de l'émulation et permet aux différents groupes de s'élever.

Ils s'inquiètent de la nouvelle politique de recrutement de l'école qui conduit à rendre moins solidaires les élèves ingénieurs. A ne plus faire « communauté » du fait de l'augmentation du nombre des élèves en première année. Face à ces changements, les élèves de deuxième année ont décidé de réagir. Ils veulent créer une véritable « promotion », avec une conscience collective et un sentiment d'appartenance au groupe. A cet effet, ils ont décidé de travailler en aval et en amont en tentant d'établir des relations avec les élèves de première et de troisième année en créant un réseau des anciens qui consoliderait cette appartenance.

Ils craignent une « élitisation fallacieuse de l'école » au détriment de la justice scolaire et du respect de l'autre dans sa différence. Depuis deux ans, ils ont à chaque fois refusé que nous employions le terme d'« élites » pour les caractériser. Ils rejetaient sa négativité. Ils ont fini par nous avouer en méconnaître la définition. Mais qu'est-ce qu'une élite ? Sciemment, nous avons décidé de définir la notion d'élite en dernier. Le terme utilisé très fréquemment perd de sa substance. Tout le monde pense en connaître la définition et pourtant peu nous la livre. Etymologiquement, la notion d'élite vient du latin « éliger » qui veut dire « choisir » « élire ». Dans notre société, les élites sont des personnes choisies parmi d'autres comme ayant soit un capital culturel, social et symbolique forts, soit un « don ». L'objectif serait donc, grâce à des politiques éducatives innovantes, de rompre avec ce schéma, d'aller au-delà des ces approches arbitraires pour promouvoir l'excellence individuelle, préfigurant de cette manière une conception plurielle et hétérogène des élites.

## **Conclusion**

Difficile en France de former les élites autrement en raison des rapports ambivalents et de la connivence que la société française entretient avec ses élites. Elle les critique, les décrie, tout en voulant les conserver. Quelle famille ne rêverait pas de voir ses enfants accéder au statut d'élites. Fabriquer des élites revêt un caractère très conservateur. Les représentations sociales sont vivaces, toute tentative de démocratisation des élites est confondue avec une baisse du niveau des exigences intellectuelles. Conscients de la nécessité impérieuse de modifier la formation des élites, les acteurs des différents gouvernements français ont essayé sous diverses formes de démocratiser l'accès aux grandes écoles par la méritocratie, par la discrimination positive, tout en privilégiant en arrière plan une normalisation, une reproduction de l'existant. Face à ces échecs, on s'aperçoit que la formation des élites ne se limite pas à une simple démocratisation d'accès aux grandes écoles. Que la conception des élites dans la société française est structurée dans les pensées individuelles et collectives depuis des décennies, qu'elle conditionne et neutralise les différentes actions. La formation des élites est imbriquée dans les systèmes de pouvoirs et de symboliques. Il faut trancher ce nœud gordien. Il est intéressant de voir comment dans cette école lassalienne, la démocratisation des élites a été pensée autrement en permettant aux plus démunis (par le capital culturel) d'accéder à une École d'ingénieurs en respectant les principes fondateurs de la Pédagogie lassalienne, ensemble (on ne peut rien faire les uns sans les autres) et par

association (on ne peut pas bouger les structures sociales et les modes de pensées sans s'ouvrir sur le monde.) dans la justice et le respect de l'autre, en maintenant une grande qualité d'enseignement. Toutefois il faut raison garder car en scrutant avec attention l'origine sociale et les trajectoires des étudiants qui fréquentent cette école, nous nous apercevons qu'un noyau important d'étudiants, pratiquement la moitié, appartient à la classe moyenne supérieure, que leurs parents possèdent un capital culturel relativement important. D'après ces étudiants, les grandes écoles traditionnelles - celles des héritiers - ne correspondaient pas à leurs aspirations. Mais ils ont aussi clairement expliqué que leurs performances scolaires ne leur auraient pas permis d'intégrer les grandes écoles d'ingénieurs. Si cette École d'ingénieurs prend les allures d'une école démocratique pour une moitié d'étudiants issus de classes plus modestes, elle semble jouer le rôle d'une école de la deuxième chance pour certaines catégories sociales favorisées dont les parents détiennent un capital culturel assez important. Comme nous l'avons constaté, les étudiants qui ont étudié à l'université, ou bien qui étaient dans les CPGE, s'habituent mieux aux méthodes de travail de l'école, qui allie à la fois le collectif et l'individuel. Dans cette approche, l'individu se trouve au centre et le savoir à la périphérie. Cependant, dès la deuxième année, cette posture s'inverse. Cette inversion dérouté ceux qui ont eu une trajectoire scolaire plus technologique. Quant aux autres, ils apprécient ce retour à une connaissance plus traditionnelle, à une nouvelle forme de normalisation car ils possèdent les codes. Dominés par le passé dans d'autres filières élitaires, ils sont dominants dans cette filière élitiste. Une scission s'opère sensiblement entre ces deux groupes sociaux d'étudiants. En revanche, on peut penser, en les écoutant, que la pédagogie lassalienne leur a appris à la fois à être solidaires (conscience collective) et autonomes.

Il est difficile d'échapper à la conformité du système éducatif français dont les membres distribuent les bons et les mauvais points. La reconnaissance passe par l'intégration, la conformité et la normalisation qui sont les archétypes de la consacralisation d'un système éducatif, les reconnaissances par les membres de la communauté. L'école d'ingénieurs dans laquelle nous avons enquêté est victime de son excellence. Toutefois, les membres de la communauté éducative ont pu prouver qu'en travaillant différemment avec des étudiants et en ayant un recrutement plus hétérogène, on pouvait obtenir d'aussi bons résultats que dans les autres écoles d'ingénieurs. Cette école aurait dû devenir un exemple par son atypicité et permettre ainsi l'éclosion de nouvelles écoles dans lesquelles on oserait travailler autrement. Le choix des responsables de l'École a été tout autre. Ils ont trouvé un compromis en se ralliant au champ éducatif traditionnel avec ses codes et ses contraintes, tout en conservant et en adaptant l'approche pédagogique lassalienne. Jusqu'où et jusqu'à quand cet équilibre pourra-t-il se maintenir ?

Former les élites autrement en France fait pour le moment partie d'une impossible réforme malgré les différentes tentatives exercées par les différents gouvernements. C'est bien parce que l'on ne change pas la société par décret, comme l'avait souligné le sociologue Crozier, que des jeunes, grâce à leurs talents diversifiés, à leur créativité, leur réactivité et leur adaptation, ont su par le numérique imposer dans les différents champs sociaux (économiques, artistiques, politiques) des postures plus collaboratives qui pour un temps déconfigurent les champs sociaux traditionnels en paralysant certains modes de pouvoirs traditionnels pour en substituer de nouveaux.

## Bibliographie

- Bautier, E., Rayou, P.(2013) *Les inégalités d'apprentissages*. Programmes, pratiques malentendus scolaires. Paris : PUF
- Bauman, Z. (2011) *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity. ISBN 978-0-7456-5355
- Bourdieu, P. (1993) *Réponses*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (dir) (2001) *Les jeunes et le savoir ; perspectives internationales*, Paris, collection Anthropos : édition Économica.
- Charlot, B. (dir) (1992) *Le rapport au savoir en milieu populaire ; Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris. Collection Anthropos : édition Economica.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir ; Eléments pour une théorie*. Paris : Collection Anthropos: édition Économica
- Erlich, V. (2002) « Écrire à l'université. Etude préliminaire de notes de cours magistral d'étudiants de Sociologie de première année » —dans : Boyer R., Coridian C., Erlich V.,
- Fijalkow Y., Primon J.-L. et Soulié C. (2002) *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*. Paris : INRP.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte, poche.
- Lipovetski, G. (2004) *Les temps hypermodernes*. PARIS : Grasset
- Nafti-Malherbe, C. (2013) Rapport au savoir, habitus et reproduction sociale. in Nafti Malherbe, C., Samson, G. (dir). Rapport au savoir. Regards croisés. Esprit critique. Vol 17-201.<http://www.espritcritique.fr>
- Sneider, J-L et al. ( 2007). *Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : Salvator.
- Romainville ,M. (2000) *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex, JY., Crinon, J. (dir) (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes. Presses universitaires : collection "Paieda".

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Catherine Nafti-Malherbe, « Former les élites autrement grâce à la pédagogie lassalienne : enquête auprès d'une école d'ingénieurs », *Educatio* [En ligne], 5 | 2016. URL : <http://revue-educatio.eu>

**Droits d'auteurs** : Tous droits réservés