

*Université de Lyon*  
INSTITUT D'ÉTUDES POLITIQUES DE LYON



Le politique chez les heureux du  
monde

Dispositions et socialisation politique des  
élèves des *grandes écoles*

**Mattéo LANOË**

MASTER 1 AFFAIRES PUBLIQUES  
*Spécialité Enjeux de la Globalisation (EDG)*  
Séminaire "Pratiques sociologiques"

sous la direction de **Anthéa CHENINI** et de **Sébastien  
MICHON**

**Jury :**

**Anthéa CHENINI**, ATER à l'université d'AIX-MARSEILLE (Dir.)

**Sébastien MICHON**, directeur de recherche CNRS (SAGE, UniStra) (Dir.)

**Année universitaire 2022-2023**





PECK, R. (Réalisateur). (2009).  
*L'École du pouvoir* [Mini-série]. Canal+.

# Le politique chez les heureux du monde

Dispositions et socialisation politique des élèves  
des *grandes écoles*

## Déclaration anti-plagiat

1. Je déclare que ce travail ne peut être suspecté de plagiat. Il constitue l'aboutissement d'un travail personnel.
2. A ce titre, les citations sont identifiables (utilisation des guillemets lorsque la pensée d'un auteur autre que moi est reprise de manière littérale).
3. L'ensemble des sources (écrits, images) qui ont alimenté ma réflexion sont clairement référencées selon les règles bibliographiques préconisées.

**NOM** : LANOË

**PRÉNOM** : Mattéo

**DATE** : 24 AOÛT 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lanoë', written in a cursive style with a horizontal line underneath.

## Remerciements

D'abord, et avant tout, j'aimerais remercier mes parents, **Sandrine** et **Bruno**, qui me permettent de faire des études. Ce travail de recherche, et le temps que j'y ai consacré, n'auraient pas été possible sans eux.

J'aimerais également remercier **Max Sanier** et **Anthéa Chenini** pour m'avoir admis dans leur séminaire à l'IEP de Lyon, et pour avoir encadré mes recherches. La grande liberté, ainsi que les conseils dont nous disposions cette année m'ont permis de mener mon enquête à bien.

Je tiens à grandement remercier **Sébastien Michon**, qui a accepté en début d'année de co-diriger mes recherches de mémoire. Sujet qu'il connaît bien, il a pu m'orienter et me conseiller à plusieurs reprises ; conseils qui m'ont permis d'avancer.

Je tiens à personnellement remercier **Océane**, **Maxime**, et **Adam**. C'est grâce à leurs précieuses relectures tard la nuit, et à leurs réponses à des questions (auxquelles sûrement eux non plus n'avaient pas la réponse), que ce travail a été rendu possible.

Enfin, *last but not least*, je remercie mes camarades de promotion de l'IEP, mes amis de Mayenne, de CPGE, sans qui ce travail n'aurait sûrement jamais été mené à son terme. Loin d'être reclus dans sa bibliothèque, enfermé dans son enquête, le chercheur reste en contact avec les autres, et ce sont eux qui le font avancer.

Merci à l'équipe du Musée, sans qui cet été à travailler sur ce mémoire aurait été bien plus morose.

## Résumé

Dans ce mémoire, nous examinons l'impact du système des grandes écoles sur la socialisation politique des élèves tout au long de leur parcours familial et scolaire. Notre enquête se divise en deux parties : la première se penche sur la socialisation primaire, mettant en lumière l'influence de l'enfance caractérisée par une "*concerted cultivation*". Cette phase prépare les élèves à débattre, à développer des arguments rigoureux, et à suivre l'actualité, façonnant ainsi leur capacité à s'engager politiquement. La deuxième partie explore l'entrée des enquêtés dans le système des grandes écoles, révélant un processus d'enveloppement éducatif totalisant. Initialement axée sur la réussite académique, cette immersion évolue vers une socialisation politique protégée des perturbations extérieures. Les grandes écoles créent un espace identitaire, favorisent les échanges politiques, et encouragent l'engagement civique grâce à des salaires étudiants. Enfin, la scolarisation laisse des empreintes durables sur les perspectives politiques des élèves, privilégiant une approche consensuelle et technoscientifique. Le système des grandes écoles en France façonne alors profondément la vision du monde et de la politique de ses élèves, les préparant à des rôles influents, et aux positions dominantes de l'espace social.

**Mots clés :** *grandes écoles, politisation, étudiants, élites, ingénieurs, éducation, État, pouvoir, administration.*

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>8</b>
Les grandes écoles comme champ d'étude et de lutte . . . . .	12
Socialisation politique : termes, débats et controverses épistémiques	26
Problématisation . . . . .	33
Hypothèses de travail . . . . .	35
Méthodes, méthodologie et terrain . . . . .	36
Annonce de plan . . . . .	43
<b>Chapitre 1 : Incorporation des dispositions et socialisation : premiers contacts et évitement du politique</b>	<b>44</b>
La politique à la maison : des espaces de socialisation politique controlés . . . . .	45
Des élèves en STIM ayant eu un accès privilégié à la culture légitime et légitimante . . . . .	59
L'École comme espace de joute oratoire et de familiarisation avec l'espace politique institutionnel . . . . .	73
Conclusion générale . . . . .	85
<b>Chapitre 2 : Enveloppement (préparatoire) et socialisation politique : comment le système des grandes écoles tente "l'éducation totale"</b>	<b>86</b>
L'enveloppement préparatoire comprend-t-il le politique? Espaces et formes du politique en classes préparatoires aux grandes écoles . . . . .	90
Prolongement de l'enveloppement au-delà de l'espace préparatoire : parvenir à une "éducation totale" des élèves admis . . . . .	111
Devenir adulte et manifester sa socialisation politique : votes, politisation, et formes de mobilisation . . . . .	130
Conclusion générale . . . . .	152
<b>Conclusion : le système des grandes écoles participe-t-il à la socialisation politique des élèves ?</b>	<b>154</b>

# INTRODUCTION

« *Devant des gens qui prennent une position, gauchiste ou conservatrice, en matière d'éducation, il faut se demander quels intérêts ils ont dans le système scolaire, à quel degré leur capital est lié au passage par l'institution scolaire, etc. Je pense que, dans le monde intellectuel au sens large, le rapport au système scolaire est un des grands principes explicatifs des pratiques et des opinions.* »

**Bourdieu, P. (2002). Éducation et domination : texte inédit de Pierre Bourdieu présenté par Franck Poupeau et Thierry Discepolo. *Inter*, (82), 46–47.**

Ce texte, court et dense, resté inédit jusqu'en 2002, nous donne un Pierre Bourdieu qui revient sur les événements de mai 1968 et sur l'influence et l'impact de ses travaux de sociologie de l'éducation en dehors du champ académique et universitaire. En prenant *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron 1964), ou *La reproduction* (Bourdieu et Passeron 1970), il tente de revenir sur les réactions des intellectuels, professeurs, militants voire universitaires critiques de ses travaux en sociologie de l'éducation. Ces deux oeuvres qui, aujourd'hui, avec l'auteur lui-même, sont parmi les plus cités et les plus connus au monde en ce qui concerne la sociologie contemporaine et internationale (Golsorkhi et Huault 2006), sont des travaux extrêmement critiques sur le système d'enseignement français et sur la conception qu'on pouvait s'en faire à l'époque. Ils remettent en cause l'idéal libéral, libérateur, et révolutionnaire de "l'École de la République" : ne se positionnant dès lors plus comme une école ouverte, donnant les mêmes chances à chacun, ces travaux remettent en cause les fondements de la méritocratie et les sociodicies<sup>1</sup> que pouvaient se faire les "élus" de la "magie sociale" qui avait opérée sur eux.

---

1. On entendra par sociodicée toutes les formes de justification sociale que les individus se donnent pour expliquer leurs parcours scolaires ou professionnelles. Il s'agit donc du récit adopté et adoptable dans un contexte social particulier pour que les individus s'expliquent leur trajectoire et leur position actuelle. Par extension, la "sociodicée" désigne aussi les justifications du fonctionnement actuel du monde social, donc de la société dans son ensemble. Ce concept est par ailleurs une réutilisation (et transformation) par Bourdieu du concept de "théodicée" de Leibniz (Bourdieu 1971).

Les "élus" sont dans le système conceptuel bourdieusien, les individus, les élèves qui se sont sentis appelés ou ont été appelés par les institutions scolaires de prestige, c'est-à-dire dans le système d'enseignement français, les grandes écoles. Sur eux, opère ce que Bourdieu (et Monique de Saint-Martin, sociologue dont on oublie trop souvent qu'elle a participé aux principales enquêtes de Pierre Bourdieu sur les grandes écoles) qualifie de "magie sociale" (Bourdieu et Saint Martin 1981). La "magie" est un processus complexe de qualification sociale des individus en raison de ce qu'ils sont et aspirent à être, voire *vont devenir*. Il s'agit d'un processus de transformation des individus par lequel ces derniers sont appelés à devenir ce qu'ils sont, et qui le deviennent effectivement<sup>2</sup>. Ces "élus" sur qui a opérée la "magie sociale" sont ceux que Pierre Bourdieu désigne dans son texte : en effet, ces derniers sont ceux dont la position sociale acquise, se veut justifiée pour tout ou partie par la réussite scolaire, dont le récit qu'ils se font est qu'elle serait liée au mérite dont ils ont fait preuve lorsqu'ils ont "fait leurs classes".

Le mérite est un principe fondateur de l'allocation des positions sociales dans les sociétés occidentales modernes (et républicaines)<sup>3</sup>. En France, comme aux États-Unis, et par rupture avec l'Ancien Régime, l'allocation des places ne se fait plus sur la base de l'origine sociale (et la transmission des privilèges par le sang), mais sur la base des efforts individuels dont les individus font preuve et qui se traduisent *ipso facto* dans la réussite de concours ou d'examens. Quand Pierre Bourdieu nous dit alors que "le rapport au système scolaire est un des grands principes explicatifs des pratiques et des opinions", ce n'est pas anodin et il est nécessaire de creuser cet aspect du texte. Si le mérite est au fondement du fonctionnement des sociétés méritocratiques actuelles, et que le système scolaire est l'appareil au sein duquel *on fait preuve de mérite*, alors l'opinion (normatif) que l'on a sur le système scolaire dans

---

2. "Et la magie proprement sociale qui parvient à transformer réellement les agents en faisant connaître et reconnaître de tous, et par là les intéressés eux-mêmes, une prévision de leur identité investie de toute l'autorité prophétique du groupe et ainsi convertie en destin, joue de la possibilité que détiennent et exploitent tous ces groupes, en particulier dans les rites de passage, d'agir sur les corps par l'efficacité magique des signes de consécration ou de stigmatisation, bénédiction ou malédictions également fatales" (Bourdieu et Saint Martin 1981)

3. "Principe de justice fondé sur la reconnaissance de l'effort des individus et, en particulier dans le champ éducatif, sur les résultats scolaires des étudiants. Ce principe de justice, qui se base sur la reconnaissance du talent de l'individu et non de son origine sociale, est par nature inégalitaire" (Allouch et al. 2016)

son ensemble est en réalité une opinion sur le fonctionnement du monde social dans son ensemble. Adopter une approche compréhensive sur ceux qui détiennent le plus de capitaux scolaires (et dont la position sociale *actuelle* y est fortement reliée), c'est donc essayer de comprendre comment le passage par une institution scolaire structure, oriente ou détermine une idéologie. Il s'agit ainsi de comprendre pourquoi *et* comment le passage dans (et l'avis sur) l'institution scolaire affecte l'ensemble des positionnements des individus sur le monde social.

Adopter ce programme de recherche, c'est alors s'intéresser aux socio-dicées qui justifient (ou ne justifient pas) la marche du monde social dans l'esprit des individus qui ont et auront (à termes) de l'influence sur celui-ci. C'est *in fine* s'intéresser au processus de reproduction au niveau individuel et collectif (c'est à ce qui retient les individus de faire un nouveau choix de société plutôt qu'un autre, et donc *de bifurquer*). Notre programme de recherche nous amène alors tout naturellement, puisque nous nous situons en France, au système des grandes écoles<sup>4</sup> et à ses étudiants ou élèves<sup>5</sup>. Or, étudier les opinions des élèves une fois qu'ils sont rentrés dans le système des grandes écoles est insuffisant et a déjà été l'objet de plusieurs enquêtes au cours des dernières années (Muxel et al. 2004) (Foucault et Muxel 2022) (Desrumaux et Mainsant 2021). Il faut étudier leurs positions politiques (parce que c'est de ça dont il s'agit) et comment elles se sont formées au cours de leurs vies, notamment dans le temps scolaire alloué au temps universitaire dans les grandes écoles. Plus que prendre les opinions politiques comme un état de fait, on doit ici s'intéresser au processus de formation de celles-ci pour

---

4. Nous appellerons **système des grandes écoles**, un système scolaire basé sur l'articulation de deux institutions distinctes, socialement et scolairement sélectives : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), s'intégrant à l'issue d'une scolarité secondaire couronnée de bons résultats scolaires et l'obtention du Baccalauréat ; et les "grandes écoles", ensemble hétérogène d'écoles de l'enseignement supérieur, s'intégrant sur concours (le plus souvent après une CPGE, parfois en post-bac). Ce "système" assure son auto-reproduction *via* les avantages qu'il assure à ses "élus", et le discours méritocratique qu'il fait valoir à ceux qui l'intègrent.

5. Une distinction existe entre les deux termes, autant d'un point de vue sociologique, administratif qu'indigène. La littérature sociologie a en effet consacré une différence de statut entre ces deux termes ; l'administration (étatique ou des écoles elles-mêmes) reprennent cette distinction à leur compte pour différencier *étudiants* des universités ou *élèves* (parfois rémunérés) des grandes écoles ; et l'argot indigène des élèves reprend également cette distinction à son compte.

comprendre "comment ça se fait que" étudiants ou élèves des grandes écoles pensent comme ils pensent.

Les opinions politiques des élèves et étudiants des grandes écoles ont par ailleurs fait l'actualité ces derniers mois, ou ces dernières années, à propos de discours ou d'associations<sup>6</sup> réalisés en faveur de l'environnement et de la biodiversité, qui visaient à faire "bifurquer" (*sic*) les étudiants ou élèves d'une promotion de parcours ou trajectoires nocives pour l'environnement (Franchon 2023). Ces discours ou associations visaient à ce que les diplômés ne suivent pas un parcours qu'ils jugent néfaste pour les enjeux sociaux et environnementaux. À prendre avec précaution, ces "bifurcations" (*sic*) témoignent toutefois d'une implantation plus ou moins forte des enjeux écologiques dans les grandes écoles, et *ipso facto* d'une forme de politisation<sup>7</sup> des formations d'ingénieurs et du métier d'ingénieur (Sainsaulieu et al. 2019). Longtemps peu étudiées, à l'exception de quelques travaux précis (Bourdieu 1989) (Michon 2006) (Michon 2008) ces formes de socialisation politique des étudiants en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) se différencient de celles d'autres champs de l'enseignement supérieur, notamment celui des sciences sociales ou des humanités qui a ses propres effets sur ses sujets (Druez 2021). Combiné aux effets de consécration sociale des grandes écoles (Bourdieu et Saint Martin 1981), il apparaît de fait intéressant de se pencher un peu plus en avant sur ces élèves et étudiants appelés à occuper les positions dominantes de l'espace social (Denord et al. 2011) (Delespierre et al. 2022) (Bataille 2015).

---

6. On retrouvera ces discours aux liens suivants : **AgroParisTech** : Appel à désertter—Remise des diplômes AgroParisTech 2022—YouTube. (s.d.). Consulté 29 juin 2023, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=SUOVOC2Kd50>

**HEC** : HEC Transition (Réalisateur). (2022, juin 11). HEC Graduation - Quel rouage serez-vous? / Which cog will you be? <https://www.youtube.com/watch?v=BY7zclxtOLU>

**École polytechnique** : Polytechnique : Voies/voix d'X face à l'urgence écologique et sociale—Promotion 2016—YouTube. (s.d.). Consulté 29 juin 2023, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=0DkVf39KxSM>

7. Le terme de politisation est ici utilisé au sens premier de "rendre politique quelque chose". Nous reviendrons plus tard sur l'usage de ce terme en science politique et en sociologie, et des précautions dont il faut user (Deloye et Haegel 2019).

## 1. Les "grandes écoles" : champ d'étude et de lutte

Les recherches sur le système éducatif français existent et sont menées depuis le début du XXe siècle. Les premiers travaux de sociologie de l'éducation en France sont ceux d'Émile Durkheim, dans les cours qu'il a donnés en Sorbonne pour la préparation de l'agrégation de philosophie. Ses cours donnent lieu à trois ouvrages publiés aujourd'hui (Durkheim 1996) (Durkheim 1938) (Durkheim 1925) qui ont l'ambition de faire une "socio-histoire", du moins d'adopter une approche sociologique et historique du phénomène éducatif en France. L'objectif est de traiter le système éducatif et l'éducation comme tout autre "fait social", i.e. comme "une chose" (Durkheim 1895), et remarque que "l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération". Si cette remarque peut nous paraître aujourd'hui évidente, c'est parce que nombre de travaux, s'inspirant d'ailleurs en partie de l'oeuvre de Durkheim, ont eu lieu en France dans la seconde moitié du XXe siècle.

D'autres recherches, plus tardive, adoptent une autre posture vis-à-vis de l'éducation en France, et notamment du système éducatif, en se concentrant sur le système des grandes écoles. Cette posture est certes compréhensive, mais se veut critique. Pierre Bourdieu résume bien l'objectif de cette recherche, dans le texte que nous avons déjà pu citer :

« La sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir - sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité : elle conduit en effet au principe des "mécanismes" responsables de la reproduction des structures sociales et de la reproduction des structures mentales qui, parce qu'elles leur sont génétiquement et structurellement liées, favorisent la méconnaissance de la vérité de ces structures objectives et, par là, la reconnaissance de leur légitimité. Du fait que [...] la structure de l'espace social tel qu'il s'observe dans les sociétés différenciées est le produit de deux principes de différenciation

fondamentaux, le capital économique et le capital culturel, l'institution scolaire qui joue un rôle déterminant dans la reproduction de la distribution du capital culturel, et, par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social, est devenue un enjeu central des luttes pour le monopole des positions dominantes. »

L'objectif de *cette* sociologie de l'éducation (Bourdieu 2002), distincte d'une science de la "pédagogie" c'est donc de former une anthropologie du pouvoir et de sa répartition dans le monde social. Le programme de cette sociologie de l'éducation est donc d'étudier comment le fonctionnement du système éducatif vient structurer la société et allouer les positions sociales aux individus, en dépassant la simple sociodidécée libérale de l'école républicaine, émancipatrice, uniquement basée sur le mérite font les individus font preuve (Duru-Bellat 2009).

## 1.1 Sociologie, éducation, pouvoir et Pierre Bourdieu

Comme nous venons de le voir, la seconde moitié du XXe siècle est donc une période de regain d'intérêt de la sociologie française concernant les problématiques spécifiques d'éducation. Abordant d'une perspective différente ces sujets, Pierre Bourdieu et l'équipe qui l'entourait au Centre de sociologie européenne (CSE) (Duval et al. 2022)<sup>8</sup> produisent des travaux qui sont fondateurs en tant qu'ils entraînent avec eux un renouvellement de l'approche sociologique du système scolaire français, et aussi des grandes écoles. Revenons alors brièvement sur quelques enquêtes marquantes, ou "charnières", de la sociologie de l'éducation en France à cette époque<sup>9</sup>.

---

8. Le Centre de sociologie européenne est un centre de recherches en sciences sociales fondé par Raymond Aron en 1960 dans la VIe section de l'École pratique des hautes études (EPHE) (l'ancêtre de l'École des hautes études en sciences sociales). Jusqu'à sa rupture avec R. Aron, Pierre Bourdieu en est le secrétaire-assistant. Il fonde en 1969 le Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, qui reprend le nom du CSE à la mort de R. Aron.

9. On notera que d'autres travaux existaient déjà à l'époque de P. Bourdieu et de son équipe sur l'école et les inégalités sociales. L'ouvrage - tombé dans l'oubli - de Georges Liénard et Émile Servais intitulé : "Capital culturel et inégalités sociales. *Morales de classe et destinés sociales*" (Liénard et Servais 2022), constitue ainsi un travail qui complète ceux de la sociologie française sur un même thème : les inégalités sociales et de destin à l'école sur une base foncièrement inégalitaire (le capital culturel) en banlieue bruxelloise. C'est une des premières enquêtes d'envergure qui observe *in vivo* les inégalités de transmission

Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean Claude Passeron naissent dans un contexte économique et social particulier : celui des Trente Glorieuses<sup>10</sup>. Contexte unique dans l'histoire de l'humanité, c'est une période de croissance économique constante sur fond de profonds bouleversements sociaux et culturels qui induisent notamment un profond changement et renouvellement du rôle de l'école dans la société. Ce contexte amène alors les sociologues à s'interroger sur les changements en cours mais aussi sur les rôles que les institutions jouent *dans* ces changements.

Un collectif de sociologues et de statisticiens étudie et remet en cause des évolutions de cette époque. Souhaitant dépasser une certaine forme d'état "béat" devant les transformations économiques et sociales qu'entraîne la période, les membres de ce collectif souhaitent questionner le changement notamment *via* la question du "partage des bénéfices" et de la transmission des capitaux. Ce collectif s'appelle "Darras" et il est à l'origine de plusieurs publications, dont un ouvrage "Le partage des bénéfices" (Darras 1966) qui remet en cause l'optimisme technologique et économique de croissance non-stopée de la société. Pierre Bourdieu y fait une contribution intitulée "La transmission du capital culturel" dans laquelle il prolonge les réflexions abordées dans *les Héritiers* avec Jean Claude Passeron (Bourdieu et Passeron 1964). Il s'agissait d'interroger le rôle de l'école dans une société où les requis scolaires pour l'accès aux positions professionnelles augmentent - en raison de l'élévation du niveau de qualification nécessaire à l'exercice des postes -, et où plus d'individus accèdent aux cursus scolaires auparavant réservés à une élite (première période de massification scolaire, autour des années 1950). Or, Bourdieu (et d'autres avec et après lui) remarque(nt) que cette massification allant de pair avec les nouvelles possibilités qu'offre l'école, sont inégalement distribuées dans le monde social aux individus<sup>11</sup>. L'école assure trois fonctions concomitantes : *formation, sélection, et assignation*. Ces trois fonctions assurent un système de reproduction de l'ordre social existant par la justifi-

---

du capital culturel et ses effets directs

10. L'expression pour qualifier cette période nous vient de Jean Fourastié. Le sous-titre "révolution silencieuse" traduit l'aspect sourd et direct du passage de l'Europe à la société de consommation (Fourastié 1979).

11. "Suffit-il de constater et de déplorer l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur pour être quitte, une fois pour toutes, des inégalités devant l'École?" (Bourdieu et Passeron 1964)

cation et la naturalisation des compétences et qualités dont font preuve les élèves lors de leur cursus scolaire - compétences et qualités que l'institution exige, mais qu'elle n'apprend pas ou de manière socialement différenciée à ses élèves. L'école revêt alors un rôle de conservatisme social dont l'objectif est avant tout la perpétuation de l'ordre par la légitimation des inégalités sociales. L'idée de "qualités" intrinsèques, de talents viennent masquer la distribution sociale de la réussite scolaire.

Le capital culturel, ayant une existence incorporée (par l'habitus<sup>12</sup>), objectivée (par les objets de culture disponibles dans le foyer) et institutionnalisée (titres que l'État accorde et qui reconnaissent une formation), détermine les destins sociaux et scolaires des individus. Ceux qui en disposeront le plus lors de leur cursus scolaire seront avantagés. Le capital culturel est alors au centre de l'analyse : si c'est un capital, alors il se transmet (de génération en génération), et permet à ceux qui le possèdent (sous toutes ses formes) d'assurer la reproduction de leurs positions<sup>13</sup>. L'école est alors un rouage essentiel du système de reproduction sociale ; c'est la thèse défendue dans l'ouvrage *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (Bourdieu et Passeron 1970).

Dans l'ouvrage, les auteurs continuent les réflexions entamées auparavant dans *Les Héritiers*, mais tentent de réinsérer le système scolaire dans un système de classes, et plus spécifiquement de l'insérer dans un contexte de reproduction sociale. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, l'École et le système d'enseignement produisent deux effets : il différencie les destins sociaux que les individus occupent (i.e. leurs potentielles et futures positions professionnelles, sociales), et légitime la différence qui existe entre les destins sociaux (notamment *via* le capital culturel institutionnalisé qu'elle accorde). L'École favorisant la reproduction des individus et élèves qu'elle accueille, alors les positions professionnelles les plus prisées seront attribuées à ceux

---

12. "Forme incorporée de la condition de classe et des conditionnements qu'elle impose" (Bourdieu 1979)

13. Même si on a pu observer des formes de déclassement malgré une mobilité scolaire inter-générationnelle ascendante suite à une mobilité sociale intragénérationnelle ascendante des parents. Souvent diplômés des sections de techniciens supérieurs (STS) et d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) ou de brevet de technicien supérieur (BTS), ces individus n'ont pas réussi à reproduire la position sociale de leurs parents (Peugny 2009).

maîtrisant le mieux les codes de cette même *École*, c'est-à-dire les enfants des classes dominantes qui maîtrisent le mieux les formes dominantes de la culture, nécessaires pour l'accès à ces mêmes positions. Mais alors, qu'est-ce qui, *et qui*, permet au système scolaire de reproduire la structure sociale ?

C'est, d'abord et avant tout, la *force symbolique* du système scolaire qui autorise et permet cette reproduction. Cette force ou violence repose sur un "type de pouvoir qui permet d'imposer des significations tout en escamotant les rapports de force sur la base desquels elles reposent" (Llored 2022). La force symbolique agit alors comme telle : elle fait apparaître le pouvoir que, du même coup, elle concrétise en action, en réalité matérielle. La force de la violence symbolique tient en ce qu'elle fait reconnaître "la nécessité d'un monde extérieur en nécessité intérieure" : les individus intègrent les schèmes et structures de domination "tels que les dominants les définissent" (Llored 2022). La violence symbolique s'exerce alors avec tout ceux (les agents sociaux) qui la subissent, la supportent ou l'exercent. Il ne s'agit pas d'une forme de servitude volontaire boétienne, mais d'un pouvoir qui résulte directement de l'adoption de schèmes de perception, de vision et de compréhension directement présents dans les habitus au sein desquels les individus se sont socialisés. L'École participe alors à la définition, et à l'adoption, chez les individus des schèmes et structures qui permettent la reproduction - avec le concours d'autres institutions (famille, État, travail, etc.). Cette transmission doit toutefois se faire *via* une sociodicée particulière : une mise en récit doit être faite pour que les individus se représentent les mérites de l'École républicaine et méritocratique comme bénéfice à l'ensemble de la société (i.e. qui assure les mêmes chances, et assure l'égalité de chacun devant elle).

Deux formes idéologiques apparaissent alors, et "escamotent" le processus de reproduction *en train de se faire* : l'idéologie du don, et celle de l'école libératrice (que nous avons déjà évoquée plus haut). La première est bien étudiée par Bourdieu, dans plusieurs de ses ouvrages (Bourdieu et Passeron 1964) (Bourdieu et Passeron 1970) (Bourdieu 1989), et se base sur l'observation de différents jugements professoraux en contexte, souvent en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Les professeurs en classes préparatoires avaient en effet tendance à utiliser l'adjectif "talentueux" de manière socialement différenciée, et avec une distribution qui n'était pas anodine : Pierre Bourdieu observe que sur les bulletins des élèves des classes, les professeurs avaient tendance à accorder des qualificatifs plus élogieux aux

les élèves issus de milieux privilégiés comme "précis", "scrupuleux", "clair", alors que les élèves issus des classes populaires étaient plutôt qualifiés de "laborieux", "scolaire", voire "vulgaire", "enfantine", "maladroit"<sup>14</sup> (Bourdieu 1989). Ces formes de différenciations sociales du jugement professoral et scolaire séparent artificiellement d'un côté des élèves talentueux, "précis" et "clairs", d'autres élèves "vulgaires" et "laborieux", pour une note similaire. Ces formes de jugement naturalisent et individualisent le jugement professoral, excluant *de facto* les élèves issus de classes populaires des "bons élèves", et donc de ceux en capacité de réussir. Ils passent ainsi sous silence toutes les dimensions sociales de la "taxinomie scolaire" du jugement professoral ("forme neutralisée de la taxinomie dominante") (Bourdieu 1989). Cette idéologie s'accompagne de l'idéal de l'école libératrice, émancipatrice et méritocratique qui permettrait à tout un chacun de dépasser ses origines et *déterminer* sa propre condition sociale, en fonction de ses mérites (souvent scolaires). Avec le temps, on peut observer des formes de mobilités sociales ascendantes qui ne remettent toutefois pas en cause l'existence de l'école conservatrice mais la renforcent : les "transfuges" adoptent en effet la sociodécée de l'école conservatrice, et donnent de fait, de la "crédibilité" à ses discours<sup>15</sup>.

À ces rôles assignés à l'École conservatrice, s'ajoute également l'existence d'écoles dont l'objectif est la formation des futures élites pour l'accès aux positions dominantes dans le champ politique, bureaucratique, académique, scolaire, économique, etc. *que s'appeleroient* grandes écoles. Avec l'aide de Monique de Saint Martin, Pierre Bourdieu publie l'analyse de plusieurs enquêtes menées des années auparavant, sur les classes préparatoires et sur les grandes écoles (donc spécifiquement sur le système d'enseignement français)<sup>16</sup>. Le

---

14. Ces qualificatifs sont comparables en ce qu'ils sont utilisés par les professeurs pour juger une copie qui a eu une note entre 10 et 12. Le jugement professoral qui en découle a ensuite été différencié par Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin selon l'origine sociale des élèves.

15. "Loin d'être incompatible avec la reproduction de la structure des rapports de classe, la mobilité des individus peut concourir à la conservation de ces rapports, en garantissant la stabilité sociale par la sélection contrôlée d'un nombre limité d'individus, d'ailleurs modifiés par et pour l'ascension individuelle, et en donnant par là sa crédibilité à l'idéologie de la mobilité sociale qui trouve sa forme accomplie dans l'idéologie scolaire de l'École libératrice" (Bourdieu et Passeron 1970)

16. Détail qu'il ne faut pas négliger, Pierre Bourdieu publie son livre en 1989, lors du bicentenaire de la Révolution française.

livre publié<sup>17</sup> s'intitule *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* (Bourdieu 1989). Le titre - évocateur de ce qu'on peut trouver dans l'ouvrage - est une référence au phénomène de reproduction sociale qui prend place dans le système des grandes écoles, par la transmission légitime et légitimée des capitaux culturels et scolaires qui assurent l'obtention d'une position sociale et professionnelle dominante dans les champs visés<sup>18</sup>.

Cet ouvrage se divise en deux "grandes" parties, et réutilise une partie des enquêtes précédemment réalisées par Pierre Bourdieu et les équipes du Centre de sociologie européenne, ou des réflexions que nous avons évoquées précédemment. La première partie s'intéresse à l'homologie entre classements scolaires et classements sociaux. Par un "système de relations statistiques", Pierre Bourdieu essaie de mettre en évidence que les classements et jugements professoraux - en apparence *purement et simplement* scolaires - sont des classements sociaux sous une forme "neutralisée". Les qualificatifs ainsi utilisés par les professeurs dans les bulletins et comme commentaires sur les copies des élèves de classe préparatoire constituent une ressource pour le sociologue. Elles sont également un « produit de l'incorporation des structures sociales », puisque rappelons-le, le jugement professoral et scolaire est le résultat de la formation d'un *habitus* propre (acquis et progressivement adopté lors de la socialisation secondaire des enseignants, pendant leur passage dans les grandes écoles)<sup>19</sup>, supposant lui-même l'adoption des schèmes

---

17. *La noblesse d'État* est, pour tout sociologue s'intéressant aux questions de sociologie de l'enseignement supérieur (d'élite), une référence incontournable. Aujourd'hui critiquée, cette oeuvre n'en reste pas moins une référence classique tant elle résulte de plusieurs dizaines d'années d'enquêtes et de réflexions en sciences sociales sur le système scolaire français et son fonctionnement.

18. Si le terme noblesse est utilisé, c'est parce que cette transmission se fait de génération en génération, rappelant *de facto* un système de privilèges à la naissance de l'Ancien Régime, auquel les grandes écoles (par le discours méritocratique qu'elles défendent), sont censées s'opposer.

19. Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin (Bourdieu et Saint Martin 1981) remarquent en effet que les professeurs de classes préparatoire ont, la plupart du temps, un parcours balisé et normé : ils sont majoritairement passés par une classe préparatoire, titulaires d'une agrégation (avant 24 ans), et passés par une École normale supérieure (à l'époque, Ulm ou Sèvres, Saint-Cloud ou Fontenay-aux-Roses.) que leurs collègues agrégés ou certifiés de l'Éducation nationale. D'autres enquêtes plus récentes, se concentrant uniquement sur les professeurs, tendent toutefois à montrer que les professeurs de classe préparatoire ne sont pas un groupe homogène, et que pour les comprendre, il faut s'intéresser à la manière dont ils se représentent leur statut (Rauscher 2019).

de classification des dominants. Ces formes de jugements tendent à favoriser la reproduction des comportements et des structures existantes : il existe ainsi, au sein de ces écoles, des groupes élitaires au plus haut de la hiérarchie scolaire, séparés des "étudiants", ayant les mêmes propriétés scolaires et sociales, et dont la scolarité à l'École tend à leur faire adopter une *socialisation similaire*. À la "frontière" du "commun", des possibles, ces "élus" sont dépositaires du "monopole légitime d'une vertu sociale ou d'une compétence, au sens juridique du terme, c'est-à-dire d'une capacité légalement reconnue d'exercer un pouvoir efficient parce que légitime" (Bourdieu 1989).

La deuxième partie du livre s'intéresse aux formes d'homologies structurales qui construisent le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) en France. Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin observent que, à la hiérarchie scolaire entre Écoles, correspond la hiérarchie sociale entre groupes dominants. C'est ainsi qu'une homologie peut s'effectuer : à la division entre grandes et "petites" écoles, correspond la division entre grande et petite bourgeoisie ; à la division entre écoles intellectuelles et écoles du pouvoir, correspond la division entre pôle intellectuel et pôle économique ou politique du champ du pouvoir. La reproduction de la position dominante des parents peut alors se dérouler comme décrit ici : les "dispositions qui sont au principe des placements scolaires" tendent à "orienter une forte proportion des occupants des différentes positions initiales dans le champ du pouvoir vers les institutions occupant des positions homologues dans le champ des grandes écoles et, de là, vers des positions dans le champ du pouvoir homologues de leur position d'origine" (Bourdieu 1989).

En tant qu'instance de reproduction sociale privilégiée, les grandes écoles sont alors un champ de lutte pour imposer la conception légitime de la transmission de la position dominante et le XXe siècle est la scène d'un changement radical sur ce point précis. Pierre Bourdieu explique en effet qu'au début du XXe siècle, le mode de transmission privilégié (et perçu comme "légitime") était par la transmission familiale de la position héritée. Après la Seconde Guerre Mondiale, et pendant la seconde moitié du XXe siècle, la légitimité de ce mode de reproduction tend à décliner pour donner plus d'importance à la place de l'École dans l'allocation des places dominantes, et donc à dé-légitimer les formes de transmission liées à la naissance. La sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu, tend ainsi à expliquer, sous un objectif d'anthropologie générale du pouvoir, comment ce dernier se distribue, se re-

produit, et exclut *de facto* certains groupes d'une participation. Les grandes écoles, sous couvert d'un discours d'excellence méritocratique en contexte démocratique, tendent alors à confisquer et à reproduire les structures qui confisquent le pouvoir.

## 1.2 Travaux contemporains sur le système des grandes écoles

Les travaux de sociologie de l'éducation adoptant une approche dite "par le haut", ou *top down*, i.e. s'intéressant aux élites, ont connu, après les années 1990, une forte accalmie, voire un désintérêt de la part des sociologues ([van Zanten 2009](#)). Après les travaux foisonnants de Pierre Bourdieu, Monique de Saint Martin, et des équipes du Centre de sociologie européenne, d'autres approches ont été privilégiées, qui s'intéressaient notamment aux élèves issus de milieux populaires (et de la démocratisation scolaire) ainsi qu'à leurs destins scolaires ([Beaud 2003](#)). Dès lors, depuis les années 2010, notamment sous l'effet des travaux états-uniens beaucoup plus nombreux, étant réalisés dans un contexte politique et universitaire différent<sup>20</sup>, on observe un regain d'intérêt pour la questions de la formation des élites, notamment dans le monde francophone ([Darmon 2015](#)), ([van Zanten 2010](#)), ([Allouch 2013](#)), ([Pasquali 2014](#)). Des premiers travaux de sociologie historique sur les grandes écoles ont même été entrepris, concernant spécifiquement les écoles de commerce ([Blanchard 2012](#)), et concernant la fraction dite dominante des grandes écoles<sup>21</sup> (ex-École nationale d'administration, Sciences Po, ENS Ulm, HEC, ESSEC, etc) ([Pasquali 2021](#)). Dans cette partie nous nous intéresserons plus spécifiquement aux travaux de sociologie des élites scolaires en contexte, mais aussi au travail de sociologie historique de Paul Pasquali, qui informe le sociologue sur les évolutions institutionnelles des grandes écoles.

Muriel Darmon (2015) étudie un des éléments structurants du système

---

20. Quelques travaux longitudinaux menés par des sociologues de l'enseignement supérieurs aux États-Unis s'intéressent en effet de longue date aux questions de "changements et continuités" dans les procédures d'admission, ainsi qu'aux cursus institutionnels les plus usités pour accéder aux formations. L'intérêt se porte également sur les manières de diversifier ethniquement le recrutement de ces universités ([van Zanten 2009](#))

21. On pourrait également parler de "Très grandes écoles" ([Bataille et Falcon 2023](#)), ou "d'écoles de la grande porte" ([Bourdieu 1989](#)) qui sont à distinguer des autres grandes écoles qui n'assurent pas les mêmes positions dans le champ du pouvoir une fois diplômé.

des grandes écoles, les classes préparatoires. En réactualisant les travaux de Pierre Bourdieu et de Monique de Saint Martin, la sociologue cherche à étudier concrètement les effets d'institutions en train de se faire (une méthode *in vivo*, que les sciences naturelles peuvent parfois mobiliser) sur des élèves en formation. Pour se faire, Muriel Darmon enquête pendant deux ans auprès de préparateurs, de professeurs, mais aussi de membres de l'administration, dans un lycée choisi parce qu'il occupe une place intermédiaire entre "grandes prépas parisiennes" et "petites prépas de province" (Darmon 2015) (p.17). Pour décrire l'institution préparatoire, Muriel Darmon forge le concept "d'institution enveloppante" - mélange à la fois du concept d'institution totale (Goffman), disciplinaire (Foucault), et du "système d'enveloppement continu" (Durkheim).

L'autrice définit les classes préparatoires comme un lieu où "une activité particulière se poursuit", c'est un dispositif transformant les individus, qui est réglé, et réglant ceux qui s'y soumettent (Lagroye et Offerlé 2010). C'est, d'après Muriel Darmon, une instance de mise au travail des populations. Les classes préparatoires ont énormément des points communs avec les institutions disciplinaires décrites par Michel Foucault (1975) et avec les "institutions totales", enquêtées par Erving Goffman (1979). Elles ont toutes les trois en commun d'avoir un pouvoir de "faire faire", c'est-à-dire de parvenir à ce qu'un individu qui lorsqu'il n'était pas encore enrôlé dans l'institution, réalise ce que l'institution souhaite qu'il fasse. Les institutions poussent alors à la production "d'un type particulier d'individus". Tout comme les institutions totales, les classes préparatoires ont un mode de sélection bien spécifique, qui peut en réalité fonctionner comme une forme de double sélection informelle. Les institutions totales :

"N'ont affaire qu'à des recrues qui se sont senties "appelées" [et] n'admettent finalement parmi ces volontaires que ceux qui ont le plus de dispositions et semblent nourrir les intentions les plus sérieuses" (Goffman 1979)

Les classes préparatoires ajoutent ainsi, parmi ces "volontaires", se "sentant appel[é]s", un autre mode de sélection informel :

"En fonction de leurs dispositions à l'égard de l'école, c'est-à-dire de leur docilité, au moins autant qu'en fonction de leurs aptitudes scolaires" (Bourdieu 1989)

L'institution préparatoire fonctionne alors comme tel : ceux qui s'y présentent sont ceux, dont les parents et les professeurs au cours de leur scolarité les ont le plus habitué aux exigences de la *skholè* ; parents et professeurs ont transmis à leurs enfants et élèves des techniques formelles et informelles de réussite aux exercices scolairement ritualisés, mais leur ont également orienté leur orientation scolaire et professionnelle pour permettre une intégration dans les filières d'élite du système scolaire français (van Zanten 2016). Ces éléments constituent les "dispositions à l'égard de l'école"<sup>22</sup>. Ce qui vient s'ajouter à cette forme de pré-sélection informelle, ce sont les notes et les efforts fournis pour les obtenir : il faut, d'après les observations effectués en commission de sélection, montrer que l'on travaille, *mais* sans trop travailler. Les bonnes notes doivent en effet, dans l'idéal préparatoire, et dans le système secondaire, être obtenues sans un travail acharné : si le travail est acharné pour obtenir ces bonnes notes, alors la marge de progression pour les concours des grandes écoles est faible. Toutefois, si les efforts sont modérés, déjà au lycée, pour l'obtention des bonnes notes, alors la marge de progression pour les concours est élevée, ce qui permet d'une part de s'assurer de la qualité actuelle du candidat, mais aussi de sa potentielle future qualité de *bon* élève préparatoire, qui *tiendra* les deux ans, dans un contexte où les élèves de CPGE coûtent chers, et où les moyens alloués à l'enseignement supérieur sont rares. Les enseignants cherchent donc les élèves qui *pourront* être mis au travail et qui en auront les capacités.

Tout comme les institutions totales, les classes préparatoires forment une unité de vie. Tout ou presque s'y passe et s'y déroule, et plusieurs points sont similaires : le groupe est soumis aux mêmes règles, traitements et obligations ; un programme quotidien, hebdomadaire, mensuel et annuel strict est décidé "d'en haut" (par l'administration). Dans cette optique, les cérémonies d'admission remplissent ce rôle de programmation et de mise en condition des individus, qui seront par la suite "dépouillés" par l'institution<sup>23</sup>.

Comme évoqué plus haut, l'action préparatoire n'est donc pas sans laisser

---

22. Bernard Lahire donne par ailleurs une définition du "dispositif" qui peut nous être particulièrement utile : c'est un "ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction" (Lahire 2007)

23. Goffman parle de "régression de l'individu par rapport au rang qu'il occupait en dehors" (Goffman 1979).

penser aux institutions disciplinaires (Foucault 1975). Le tryptique foucauldien propose trois "actions" typiques de ces institutions : la surveillance, la sanction et l'examen<sup>24</sup>. Muriel Darmon observe en réalité que les objectifs de l'institution coïncident avec les objectifs des néo-préparationnaires :

"De ce point de vue, l'institution préparatoire apparaît bien, pour paraphraser Goffman, comme l'une de ces institutions totales dans lesquelles les reclus peuvent poursuivre les mêmes buts de mortification que l'institution et participer à l'entreprise institutionnelle en approuvant la rationalisation au nom de laquelle elle fonctionne" (Darmon 2015)

On a ainsi deux paradigmes du gouvernement de soi qui cohabitent dans l'institution préparatoire : la sur-individualisation (Foucault 1975), et l'homogénéisation (Goffman 1979). Toutefois, il manque quelques éléments pour bien comprendre comment fonctionne les CPGE. D'abord l'idée "d'empressement" ("travail d'empressement") qu'observe Darmon auprès des élèves : l'institution les "pressure" pour les mettre au travail (avec un rapport spécial au temps). Les notes ont alors un rôle double : elle peut soit servir de moyen de pression (avec des résultats moyens qui poussent à la mise au travail), mais aussi à la motivation (on remonte certains résultats pour motiver les élèves à continuer à travailler). On est donc sur une "violence retenue" qui, selon Muriel Darmon, n'est pas présente dans une idée de dimension totalitaire de l'institution. Les CPGE ont ainsi une dimension totale, mais pas totalitaire : Muriel Darmon les qualifie ainsi "d'institutions enveloppantes". Cette notion a une forte portée heuristique, elle permet de cumuler l'aspect total de l'institution, sa "violence retenue", mais aussi les modalités spécifiques du gouvernement de soi mis en place dans les CPGE<sup>25</sup>.

Le second travail de terrain, novateur, qui doit nous intéresser, est celui de Paul Pasquali, sur une tentative de sociologie historique des grandes écoles. Dans *Héritocratie* (Pasquali 2021), Paul Pasquali étudie les différentes politiques d'ouverture sociale des grandes écoles, depuis leur création jusqu'à nos jours. Il prolonge ainsi un travail déjà entamé dans son précédent ouvrage

---

24. Muriel Darmon développe ces trois aspects dans son enquête, notamment dans le chapitre 1 et 2 où elle tente d'observer empiriquement les principes des institutions disciplinaires *in vivo* dans les classes préparatoires.

25. Dans une perspective foucauldienne, Darmon note que la "discipline fabrique des corps dociles avant tout dans le souci de leur utilité".

(Pasquali 2014). Il revient alors sur les justifications du mérite que les grandes écoles (se) (s)ont donné(es) depuis la IIIe République, mais également sur la manière de qualifier le système de transmission des privilèges. Plutôt que de parler de "noblesse", comme pouvait le faire Bourdieu au sujet des élèves ou diplômés des grandes écoles, Pasquali préfère parler d'*héritocratie*. En effet, il y a une forme de "savoir durer" (p. 20) qui assure aux (futurs) "élus" des grandes écoles, une place élitaires dans le champ vers lequel ils se dirigent au moment de leur diplomation, mais aussi une place élitaires à *vie* - également pour leurs enfants. Cette transmission n'est possible que par un travail actif et discret de publicité sur les conceptions du mérite par les principaux concernés : "par le biais de leurs dirigeants ou de divers groupes de pressions, [les grandes écoles] se sont employées à tenir leur rang, à promouvoir leur modèle, à défendre leurs intérêts, à préserver leur autonomie et, surtout, à justifier sans cesse leur place au cœur et au sommet de la méritocratie française" (Pasquali 2021). Plutôt que de parler de "noblesse" dont les privilèges se transmettent par le sang, il faudrait alors mieux parler d'héritocratie où les mérites se transmettraient par *l'héritage*. Le caractère endogène et fermé de la noblesse (voire biologisant, puisque le groupe social se forme autour des privilèges transmis par "le sang") est une limite qui ne permet pas de bien qualifier les grandes écoles et leur système de transmission. Les mérites vantés par ceux qui rentrent et qui en sortent se transmettent de génération en génération, comme peuvent le montrer certaines études statistiques et économétriques sur le sujet (Benveniste 2021). La probabilité d'intégrer l'Institut national du service public (INSP) (ex-École nationale d'administration) est alors de 330 fois plus importante si le père en est diplômé, que si il ne l'est pas.

Au cours des sept chapitres, Pasquali montre comment le discours sur l'ouverture sociale, allant avec un discours républicain d'égalité des chances, utilisé à la fois par les élites politiques conservatrices mais aussi par les grandes écoles (qui les ont souvent formées, Paul Pasquali montre d'ailleurs que les positions prises par les députés à l'Assemblée nationale sur le sujet sont souvent liées aux diplômes qu'ils possèdent, et aux écoles dont ils sont diplômés) est historiquement et sociologiquement inexact. L'auteur note que la IIIe République offre certes une école laïque, gratuite et obligatoire à partir d'un certain âge, mais est une école pleine d'inégalités avec moins de 3% d'une génération qui est scolarisée dans le secondaire (qui est payant jusqu'en 1930). Quelques bourses peuvent exister pour permettre aux élèves d'origine modestes de

"passer les frontières sociales"<sup>26</sup>, mais elles ne remettent pas fondamentalement en cause l'ordre de la mobilité/reproduction sociale. Des tentatives de réformes des grandes écoles ont existé : pendant l'entre-deux guerre, mais aussi dans la période d'après-guerre. Pendant l'entre-deux guerres, la gauche au pouvoir tente de limiter l'influence de l'École libre des sciences politiques (ELSP) (ce qu'elle ne parvient pas à réaliser, la guerre arrivant) ; et dans l'après-guerre, le plan Langevin-Wallon, qui proposait un regroupement des grandes écoles et des universités, n'est jamais adopté, la loi Faure qui prévoit une refonte complète des universités épargne les grandes écoles, et la tentative de la gauche de mettre en place une troisième voie de recrutement à l'ENA après sa victoire en 1981 est un échec : cette voie est fermée 3 ans plus tard après la victoire de la droite aux législatives. Depuis les années 2000, on constate la multiplication des procédures d'ouverture sociale dans les grands établissements et grandes écoles (van Zanten 2010). Toutefois, cela signifie-t-il un changement dans la structure du recrutement ? Pas vraiment : en réalité, d'après l'auteur et d'après d'autres enquêtes, comme celles menées par Agnès van Zanten sur Sciences Po ou certaines écoles de commerce, pas vraiment (van Zanten 2010) (Allouch et van Zanten 2008). Les grandes écoles se servent plutôt des procédures d'ouverture sociale, qu'elles médiatisent énormément, comme "d'arme symbolique" : ces procédures d'ouverture sociale servent à la fois comme outils de justification d'existence (volonté de diversification du recrutement, attestant de la mission républicaine d'assurer à tous les mêmes chances), mais aussi comme moyen d'imposer des solutions<sup>27</sup> (en privilégiant les plus modérées, qui octroient souvent une aide scolaire et personnalisée *a priori*, dans l'objectif de mettre des élèves défavorisés au même "niveau" que les élèves favorisés lors des examens d'entrée), et donc de "désarmer la critique". Les grandes écoles ont une approche lacunaire des inégalités scolaires et sociales dans les dispositifs qu'elles mettent en place : on cherche à combler

---

26. Pasquali note que : "des cloisons étanches [séparent les héritiers] du menu peuple tandis que les succès d'une poignée de vaillants boursiers [suffisent] à prouver que chacun [mérite] sa place" (Pasquali 2021).

27. L'ouverture sociale des grandes écoles s'est construite en opposition à deux éléments : d'abord aux principes des *affirmative action* mis en place aux États-Unis (discrimination positive), puis à une procédure de recrutement spécifique par Convention Éducation Prioritaire à Sciences Po mise en place par Richard Descoing. Ces modes de recrutement vont en effet à l'encontre de l'universalisme républicain ; les hommes (i.e. hommes et femmes) étant "égaux en droits", ils devraient également l'être en termes de niveau quand ils présentent un concours, un examen. Ainsi, mettre en place une condition *sociale* de recrutement spécifique met à mal cet universalisme.

des manques, plus qu'à changer les structures qui reproduisent les inégalités.

## 2. Socialisation politique : termes, débats et controverses épistémiques

Le deuxième volet des travaux qui doivent nous intéresser sont ceux sur la socialisation politique et scolaire. Ces questions recouvrent énormément d'enquêtes en sciences sociales et en science politique depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, nous nous limiterons aux approches les plus récentes que nous utiliserons<sup>28</sup> ici. Tout d'abord, il faut s'entendre sur ce qui est entendu par *socialisation* :

"C'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement" (Darmon 2006)

Avec cette définition, nous sommes ainsi en capacité de poser les bases de ce que nous entendons par socialisation. Cette dernière est toutefois incomplète : on distingue, de manière canonique, deux étapes de la socialisation, une socialisation dite primaire et une socialisation dite secondaire. En se basant sur un célèbre ouvrage (Berger et Luckmann 2018), on peut différencier ces deux types de socialisation par ce qui suit : la socialisation primaire est marquée par un "autrui significatif", un enfant perçoit alors à travers ses points de vue et ses actions (il intériorise en fait un monde social, *via* cet autre). La socialisation secondaire est de son côté, marquée par un passage à un "autrui généralisé", elle "consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société" (Darmon 2006)<sup>29</sup>. La socialisation politique s'inscrit

---

28. La littérature abondante sur le sujet de la socialisation politique et scolaire ne permet pas, dans le cadre de ce travail, d'être exhaustif. Nous allons donc circonscrire autant que possible ce qui est entendu par "socialisation politique" tout au long de cette partie.

29. Muriel Darmon note également que : "En paraphrasant une célèbre typologie de Max Weber, on pourrait avancer que la socialisation primaire, dans cette perspective, inscrit son efficacité propre sur les bases d'une légitimité traditionnelle et quasi charismatique, là où la socialisation secondaire tire son pouvoir d'une légitimité rationnelle-legale" (Darmon 2006).

ainsi dans ces deux étapes de la socialisation des individus : d'abord pendant l'enfance, où elle se veut plus forte, puis ensuite, par les individus côtoyés par "socialisation anticipatrice", puis par le groupe de référence.

De récents travaux mettent en évidence que la question de la socialisation politique fait l'objet de nouvelles interrogations (Boughaba Dafflon et Masolet 2018) et de nouvelles enquêtes. Ces nouveaux travaux se distinguent de ceux menés dans les années post-1970, pour plusieurs raisons : d'abord parce qu'ils ne perçoivent pas la socialisation politique uniquement comme la transmission de préférences partisans. Ces nouveaux travaux cherchent avant tout à comprendre comment les individus font pour gérer une pluralité de sources socialisatrices<sup>30</sup>. Des travaux plutôt novateurs ont justement postulé d'autres approches de la socialisation politique, et notamment une approche par "repérage" : en construisant *a priori* ou *a posteriori* de l'enquête un code de repérage du politique, on peut *repérer* dans les documents de terrain, la manière dont les enquêtés perçoivent, entendent, et conçoivent le (conflit) politique. D'après ces travaux, il faut comprendre la socialisation politique comme processus d'acculturation d'un rapport au monde social :

"Ce rapport englobe tout un ensemble de représentations qui débordent largement du champ politique au sens strict : représentations des divisions sociales, des rapports de classe, des mécanismes de privation et de distribution, hiérarchisation des conflits, mais aussi manières d'être et de faire qui situent l'individu (manières de parler, de s'habiller, de se nourrir)" (Maurer 2000).

On peut donc penser la socialisation politique comme apprentissage d'un rapport au monde social, *via* le travail de formation de plusieurs institutions, et l'articulation des différentes phases socialisatrices<sup>31</sup>. Ce qui est entendu par "socialisation politique" se veut en réalité être une partie d'un processus plus global de "politisation" des sociétés occidentales depuis le début du XIXe siècle (Déloye et Haegel 2017) (Déloye et Haegel 2019). Les premiers

---

30. "Traditionnellement définie comme l'ensemble des mécanismes et processus de transmission et d'incorporation des opinions et représentations politiques des individus" (Boughaba Dafflon et Masolet 2018).

31. Cette approche ne fait pas l'unanimité en science politique, et a notamment été critiquée du côté des politistes. Jean Baudoin n'a pas hésité à dénoncer, au sujet de la politisation : il récuse "l'épistémologie constructiviste qui tend à dissoudre le politique dans la politisation", mais aussi le "postulat sociologisant de l'antécédence du social sur le politique" (Baudoin 2009).

travaux sur la "politisation" s'intéressaient effectivement en premier lieu à la politisation des campagnes françaises au XIXe siècle : c'est donc d'abord une notion d'histoire sociale et politique. Grâce à ces travaux et à d'autres plus récents, on peut déceler plusieurs échelles et niveaux de politisation sur lesquels on doit se baser : un niveau macro-social à micro-social, ainsi que des temporalités longues à courtes.

	Niveau macro-social	Niveau méso-social	Niveau micro-social
<b>Temporalité longue</b>	Différenciation	Autonomisation	Acculturation
<b>Temporalité moyenne</b>	Structuration des clivages	<i>Mobilisation</i>	<i>Socialisation</i>
<b>Temporalité courte ou événementielle</b>	Rupture de configuration institutionnelle	Bifurcation collective	<i>Activation/ Bifurcation individuelle</i>

TABLE 1 – Les temporalités chronologiques et les échelles d'analyse de la politisation, *in* Déloye, Y., & Haegel, F. (2017). Chapitre 12 - Politisation : Temporalités et échelles.

Deux niveaux doivent nous intéresser ici : le niveau méso-social et le niveau micro-social. En termes de temporalités, ce sont les temporalités moyennes et courtes et/ou événementielle qui doivent attirer notre attention. D'abord, la mobilisation : elle constitue le "passage au politique" d'un sujet, et donc *in fine*, ce qu'on qualifie habituellement de publicisation des problèmes publics avec la mobilisation d'acteurs spécifiques du champ politique. L'enjeu est donc de *rendre politique* ce qui ne l'était pas auparavant<sup>32</sup>. Concernant la socialisation, elle se situe au niveau micro à une temporalité moyenne (à l'échelle de la vie d'un individu par exemple). C'est une des "parties" du processus de politisation des sociétés qui s'observe le mieux en tant que c'est un processus qui concerne directement les individus, sur le-

32. On retrouve ici la séparation entre les deux sens usuels en science politique du sens de politisation mise en avant par Philippe Braud : un niveau individuel, s'intéressant aux formes d'expressions politiques micro (opinions individuelles), meso (engagements militants, associatifs), et macro (manifestations de grande ampleur, événements politiques importants) des citoyens, puis la politisation des enjeux qui mobilisent les citoyens.

quel ils peuvent témoigner. C'est un processus qui se déroule tout au long de la vie durant les différentes phases de la socialisation<sup>33</sup>. Contrairement aux travaux des années 1970-1980 qui pouvaient postuler que tout se jouait pendant la socialisation primaire, il ne faut pas négliger l'importance et la force des rencontres, du monde professionnel, des institutions scolaire, dans la socialisation politique lors de la socialisation secondaire. Enfin, "activation et/ou bifurcation individuelle" renvoie aux événements individuels et biographiques qui provoquent des changements au sein du logiciel idéologique des individus : ces événements, sur une échelle court-termiste, affectent le comportement de ceux qui en sont affectés, et cela peut (ou pas) activer des *dispositions* "jusqu'alors latentes", qui peuvent provoquer des phénomènes de bifurcation. Les échelles qui nous intéresserons alors dans le cadre de ce travail seront alors celles-ci : le niveau micro-social et le niveau meso-social à temporalité courte ou moyenne.

Les travaux de la sociologie dispositionnaliste peuvent également nous aider à comprendre la manière dont s'articule les différents moments de la socialisation politique. Elle part en effet du principe que le monde social fonctionne par des interactions entre les différents agents qui le composent ; les interactions que les agents entretiennent entre eux les marquent au fur et à mesure qu'ils se socialisent. Si un agent est heurté par une situation, alors il se comportera potentiellement de telle manière par anticipation de ce que ça peut produire (apaisement d'une situation, provoquer l'énervement, etc.), et aussi en fonction des impératifs qu'on lui donne et qu'il se donne.

"Ce que l'acteur perçoit, voit, sent, se représente, etc., de la situation en question ne se saisit qu'au croisement des propriétés (objectivables) de la situation en question et de ses propriétés incorporées (dispositions mentales et comportementales, schèmes ou catégories de perception et d'appréciations plus ou moins cohérents ou contradictoires formés au cours des expériences socialisatrices passées) [...] Une disposition mentale ou comportementale étant le produit incorporé d'une socialisation (explicite ou

---

33. "Ensemble des mécanismes d'intériorisation subjective des réalités politiques objectives" qui sont à la fois "à la fois cognitives et normatives, matérielles et affectives, autrement dit, elles s'apparentent à des connaissances, des valeurs, des codes et des identifications qui marquent la place de l'individu dans un monde pluriel, stratifié et inégalitaire" (Déloye et Haegel 2017).

implicite) passée, elle ne se constitue que dans la durée, c'est-à-dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. On ne contracte pas des dispositions cognitives, perceptives, appréciatives, etc., par conversion brutale et miraculeuse et l'on peut donc dire que leur force et leur durabilité dépendent de la précocité, de la durée, de la systématité et de l'intensité de leur incorporation" (Lahire 2011)

Une des composantes principales de la socialisation serait donc ces éléments, les "dispositions", qui plus tôt elles marquent l'individu, plus elles sont longues, et plus elles se répètent, plus elles ont de chance de s'activer. Toutefois, ces dispositions ne sont pas transculturelles ou a-historiques : la cohérence, cherchée par le sociologue, n'y est par ailleurs pas obligatoire. La reconstruction de "séries cohérentes" (i.e. de contextes socialisateurs ayant joué un rôle important dans la socialisation des individus) est importante ; toutefois elle ne doit pas obstruer la ré-actualisation des dispositions en fonction du contexte, voire leurs évolutions, activation, désactivation. Les individus disposent d'un "patrimoine individuel des dispositions" (Lahire 2011), dont certaines dispositions faisant partie du portefeuille peuvent entrer en contradiction. Le sociologue ne doit ainsi pas tenter de les unifier, de les mettre en cohérence, mais bien de voir quand elles s'activent, se désactivent, voire empêchent l'action tant le conflit est important.

Sur le sujet de la socialisation politique des étudiants (des grandes écoles), quelques enquêtes existent, et ont été récemment menées. D'abord, les travaux de thèse novateurs de Sébastien Michon (2006) ont été parmi les premiers à faire état, par utilisation de méthodes mixtes (enquête par questionnaire, mais aussi entretiens qualitatifs), de la socialisation politique des étudiants. Se centrant sur la sphère politique spécialisée, l'enquête est une des premières à mettre en avant le lien entre contexte d'étude et politisation des étudiants<sup>34</sup> au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Un article (Michon 2008) s'est d'ailleurs intéressé plus en avant à la question de l'influence du contexte d'étude sur la politisation. Les étudiants sont une population très intéressante à étudier dans le cadre de la socialisation politique, ils se situent en effet dans un entre-deux, dans une forme "d'apesanteur sociale" avec la position sociale héritée et la position future. Dans ce travail, Sébastien Michon traite les écarts de politisation, au prisme des positions sociales héritées mais aussi au travers

---

34. Entendue ici au sens d'expression sur la (ou les conflits) politique(s).

de la matrice disciplinaire. L'auteur en vient ainsi à nuancer l'idée d'une homologie entre monde social et monde scolaire : la transmission du niveau de politisation parentale semble être statistiquement plus significative que par le niveau de diplôme (donc avec le capital culturel). Une forte politisation des parents peut donc compenser une origine sociale peu élevée. La distribution de la politisation des étudiants, entre ceux en lettres et sciences humaines et sociales (LSHS) et ceux en STIM, suit une division à propos de la lecture (Lahire 2002) : les étudiants en STIM ont des réactions de dégoût face à la politique perçue comme "officielle", "légitime", qui peut justement s'interpréter comme une mise à distance de la *culture légitime*. Les étudiants en LSHS ont plus intérêt à suivre cette actualité d'abord pour l'obtention de leur diplôme, mais aussi parce qu'ils développent un intérêt beaucoup plus fort pour la politique que les étudiants en STIM<sup>35</sup>. Les filières de LSHS sont, pour Sébastien Michon, des lieux d'acquisition et d'activation des dispositions politiques, alors que les filières STIM ont tendance à les mettre en veille.

Des enquêtes plus récentes confirment et nuancent ces résultats. Des recherches sur les étudiants de Sciences Po (Muxel et al. 2004) (Foucault et Muxel 2022) montrent effectivement que les étudiants en sciences sociales (et ici plus précisément, des étudiants intégrés dans des filières d'élite en sciences sociales) ont tendance à être plus politisés que la moyenne, mais aussi à être plus à gauche que la moyenne nationale (autant par rapport au corps électoral dans son intégralité, que par rapport à la tranche d'âge correspondante). Des comparaisons transnationales entre universités françaises et universités britanniques (Druez 2021), par un usage de méthodes mixtes, montrent un lien statistique entre la politisation à gauche et un cursus universitaire en sciences sociales (quelle que soit la discipline étudiée). Ce lien s'explique notamment par une conscientisation plus importante des problématiques liées au racisme (et ses implications publiques et politiques) dans les filières de sciences sociales. On retrouve d'autres enquêtes, notamment une enquête collective issue du groupe Sociologie politique des élections (SPEL) (Desrumaux et Mainsant 2021), qui portait sur une enquête générale de la politisation sur les étudiants dans les Instituts d'études politiques de province (IEP de Lille et de Toulouse, qui ont été étudiés), mais aussi sur les étudiants des licences de

---

35. Certains sujets peuvent toutefois mobiliser beaucoup plus que d'autres les étudiants (ce que Joignant qualifie de "cognition chaude") (Joignant Rondon 1997) (le nucléaire, les énergies renouvelables, etc. pour les étudiants en formation d'ingénieurs par exemple).

science politique et de droit (Cergy-Pontoise, Lille 2, Paris Nanterre, Picardie et Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines), qui cherchait à mieux comprendre la politisation des étudiants. En prenant en compte les variables classiques de la science politique (Mayer 1986) (Braconnier Coulmont et Dormagen 2017), les auteurs explorent avec une enquête par questionnaire les réponses des étudiants : différenciation par professions et catégories socio-professionnelles (PCS), par religion, secteurs d'activité, genre, engagement associatif<sup>36</sup>. Une des limites de cette enquête reste toutefois que la filière d'étude est trop peu prise en compte dans le positionnement, mais également les *raisons de l'orientation*, d'autant plus en science politique où, la politisation antérieure peut avoir une incidence dans le choix de cette formation. À l'international, des enquêtes quantitatives existent depuis longtemps sur le lien entre niveau de diplôme et orientation du vote ; une étude qualitative sortie récemment (Binder et Wood 2014) étudie les formes de politisation minoritaire (et de minorisation politique) sur les campus universitaire américains (une université privée d'élite, et une université publique moins élitiste). Ce travail met en évidence les formes de stratégies mises en place par les étudiants conservateurs minorisés sur les campus face aux étudiants libéraux, plus nombreux sur le campus, pour exister et faire exister leur cause<sup>37</sup>. Peu d'études font toutefois état de la politisation des étudiants dans les filières STIM, et d'autant plus dans les filières STIM au sein des grandes écoles, et encore moins de leur socialisation politique.

---

36. L'originalité de ces contributions tient en effet en ce qu'elles cherchent à aller plus loin que l'étude par croisements : différenciation des réponses "NSP", "Ne veut pas répondre", "Centre", "Ni droite, ni gauche" pour comprendre les logiques de positionnement qui les sous-tendent, au sein d'un espace de distinction (dont la pertinence est également questionnée dans le livre) aussi fort que l'université ; le *gender gap* concernant la capacité à assumer de parler politique en privé, ou en public ; ou encore l'intérêt pour l'engagement associatif et la politisation dans le monde étudiants, secteur de recherche aujourd'hui peu approfondi.

37. Pour le lecteur français, un passage peut effectivement paraître surprenant : un événement organisé par les organismes politiques de droite/conservateur à l'université, s'appelant "Bake Sale". Cet événement consiste dans la vente de pain, plus chère aux élèves blancs, qu'aux élèves asiatiques ou afro-américains. Il est censé tourner en ridicule (et mobiliser en choquant) le modèle des *affirmative actions* (ou discrimination positive), pour que les élèves blancs (potentiellement libéraux, ou ne se positionnant pas) se sentent lésés par ce système, et le rejettent.

### 3. Problématisation

L'intérêt doit alors se porter sur une population, qui a plusieurs avantages empiriques à être étudiée : les étudiants et élèves en grandes écoles d'ingénieurs, donc en filières STIM. Au sommet de la hiérarchie scolaire, cette population est intéressante à plusieurs égards : d'abord les élèves sont majoritairement issus de catégories sociales favorisées et aisées (Albouy et Wanecq 2003) (Bonneau et al., 2022) disposant de beaucoup de capitaux (autant sociaux, culturels, qu'économiques : on est souvent face à des personnes diplômées de l'enseignement supérieur, ayant pu développer un réseau professionnel grâce à ces mêmes études ou à un réseau familial pré-existant, et ayant pu accéder à des postes à responsabilité, des personnes disposant de ressources économiques suffisantes pour financer des études longues à leurs enfants) ; ensuite, comme remarqué dans les travaux précédents (Michon 2008), les populations étudiants en STIM semblent rejeter le politique et les éléments appartenant au champ politique<sup>38</sup>, puisque perçus comme faisant partie intégrante de la culture légitime, que l'École et le système scolaire encouragent à maîtriser.

Or, on se situe là dans une fraction bien précise des étudiants en STIM : étudiants des grandes écoles, sur-sélectionnés sur le plan social et scolaire (van Zanten 2016) par les notes au lycée, l'orientation très précoce, les dissymétries d'informations en faveur de leurs parents, l'obtention d'un lycée de CPGE avec de bons résultats aux concours des grandes écoles, la survie aux deux, trois, voire quatre ans de CPGE, mais aussi le passage (avec succès) de certains des concours les plus sélectifs de l'enseignement supérieur français. Malgré des goûts culturels et des catégories lectorales (Lahire 2002) similaires aux étudiants de filières courtes et plus diversifiées socialement (notamment celles de sections de techniciens supérieurs (STS), avec les brevets de techniciens supérieurs [BTS]), on ne peut pas émettre l'hypothèse d'un élargissement de ces positionnements culturels dans l'espace social et politique sans vérification empirique. Si homologie structurale entre espace social, espace scolaire, espace culturel, et espace politique, il y a, on doit le vérifier par l'enquête. De plus l'incorporation corporelle et mentale des structures et formes de l'élitisme (Bourdieu et Saint Martin 1981)<sup>39</sup> (presque darwi-

---

38. Typiquement les journaux papiers et leur lecture, ou le suivi de l'actualité politique à l'Assemblée nationale par exemple.

39. "Toute organisation impose une contrainte mais, ce qui nous intéresse ici, c'est qu'à

niste, en tant qu'il ne garde que les "meilleurs" [entendre les plus adaptés] et élimine les autres) du système des grandes écoles, et des hiérarchies qui en découlent, ferait plutôt pencher vers l'hypothèse d'une socialisation politique poussant à légitimer l'ordre social tel qu'il fonctionne actuellement, puisque la position que l'on détient (et détiendra) sera fortement liée aux capitaux scolaires et culturels transmis. Un changement de cet ordre amenant - logiquement - à la remise en cause de la valeur de ces capitaux, notamment dans l'obtention des positions sociales ou professionnelles prisées, on peut penser que, d'un point de vue conservateur, ces élèves seraient plutôt portés sur la conservation de l'ordre établi, donc penchant plus à droite.

Pourtant, des enquêtes plus récentes que nous déjà évoquées remettent en cause ces perspectives : pour des étudiants, d'une filière certes différente, mais appartenant à une ("très" (Bataille et Falcon 2023)) grande école de la "grande porte" (Bourdieu 1989), i.e. Sciences Po, les élèves ont tendance à être très critiques envers l'ordre social et son fonctionnement, et votent en bonne partie pour la gauche radicale<sup>40</sup> dont le programme vise - au moins - à déstabiliser l'ordre social favorisant la reproduction de ceux possédant le plus de capitaux. Alors, comment se fait-il que, malgré l'incorporation de dispositions, de hiérarchies, de structures mentales particulièrement élitistes au sein des grandes écoles, les élèves en soient à contester l'ordre qui les a amené là où ils sont, c'est-à-dire les institutions scolaires où la transmission en capitaux est la plus importante ? La question qui doit alors nous animer est celle-ci : **le système des grandes écoles est-il, au cours des trajectoires familiales et scolaires, une instance déterminante de socialisation au politique des élèves ?** Répondre à cette question nécessite une enquête, que nous avons pu mener tout au long de l'année.

---

un certain stade elle implique aussi une contrainte de l'être lui-même, c'est-à-dire l'obligation d'avoir tel trait de caractère et de participer à tel univers" (Goffman 1979).

40. Muxel et Foucault (2022) mettent ainsi en avant de plus de 48% du panel étudié des étudiants de Sciences Po se sentent à gauche de l'échiquier politique, et que 28% d'entre eux se sentent proches de la Franche Insoumise (LFI), et 20% d'Europe Écologie Les Verts (EELV).

## 4. Hypothèses de travail

Au regard de la question que nous venons de poser, on doit émettre quelques hypothèses que nous confronterons dans ce travail à l'empirie.

D'abord, les grandes écoles socialisent leurs élèves au et à la politique par un ensemble de dispositifs naturalisés qui n'appartiennent pas à l'univers de la politique spécialisée, et qui prolongent l'enveloppement préparatoire. Quand les élèves sortent de CPGE, ils sortent de plusieurs années éprouvantes au cours desquelles ils se sont concentrés sur la matière scolaire en évacuant ou en évitant tout ce qui pouvait concerner l'univers politique spécialisé et faisant partie de la culture dite *légitime*. Cette mise à distance peut entraîner une mise de côté la participation politique (comme la participation à des manifestations ou à d'autres événements politiques) pour les années de classe prépa ; toutefois en sortant des CPGE, "l'enveloppement" des classes préparatoires ne se termine pas subitement mais se transforme. En effet, il serait vain de penser que le système des grandes écoles lâche le contrôle qu'il peut avoir à la fin des classes préparatoires. L'environnement dans lequel évoluent ensuite les élèves poursuit l'enveloppement déjà débuté en CPGE, mais sous d'autres formes moins scolaires, et s'apparentant à l'insertion dans une promotion et dans la vie du campus. Cet enveloppement concerne toute la vie des élèves, dont la partie de socialisation (au) politique.

Ensuite, une bonne partie des idées, opinions, ou comportements acquis lors de la socialisation primaire, secondaire et notamment familiale et scolaire se transforment en dispositions qui sont réactivées au cours du cursus académique, notamment dans les grandes écoles. C'est ce avec quoi les élèves réfléchissent lorsqu'ils abordent des problèmes politiques (en tant que problèmes publics, publicisés et politisés), et lorsqu'on les interroge sur ces questions. Ces dispositions peuvent être soit réactivées, désactivées ou mise de côté en raison d'un conflit intérieur ; mais elles ont été incorporées, et une fois assimilées ces dispositions servent de cadres dans lesquels la réflexion peut se produire et se mener. Il s'agit ici de comprendre les fondements, les bases, sur lesquels les réflexions se baseront pour être conduites, et les problèmes politiques abordés.

D'autres enquêtes menées que nous avons déjà détaillées ([Foucault et](#)

Muxel 2022) (Desrumaux et Mainsant 2021) (Druetz 2021) (Michon 2008) ont déjà montré l'influence des sciences sociales sur la socialisation politique des individus, et sur l'orientation politique des idées qui pouvaient ensuite être adoptées. Ces filières ont tendance à pousser à voter plus à gauche, et à voter selon cette orientation. Toutefois qu'en est-il des ingénieurs, et des élèves(-ingénieurs) en STIM dans les grandes écoles? En fonction des écoles étudiées et de leurs cursus, ces élèves peuvent autant recevoir une formation généraliste portée sur l'industrie, l'ingénierie, l'aménagement urbain, que des formations extrêmement spécialisées et pointues sur un sujet. Ainsi, on peut émettre cette hypothèse concernant les élèves en STIM dans les grandes écoles : plus ils seront proches d'un département de sciences humaines et sociales (SHS), côtoyant ainsi ceux qui y étudient, plus ils voteront à gauche. Au contraire, et à moins d'une politisation familiale à gauche très ancrée, moins les enseignements de SHS seront nombreux, plus les élèves auront tendance à voter et à adopter des opinions qui les classent à droite de l'échiquier politique.

## 5. Méthodes, méthodologie et terrain

Pour conduire une étude sur la socialisation politique des élèves des grandes écoles, et l'impact du système des grandes écoles sur cette même socialisation, il faut d'abord borner et délimiter à qui on s'intéresse, pourquoi on s'y intéresse, et quel but on cherche à atteindre en étudiant cette population précise.

Pour mieux comprendre l'impact du système des grandes écoles sur la socialisation politique, il a été choisi de prendre les élèves tels qu'ils sont, c'est-à-dire en plein processus d'apprentissage et de formation, en pleine phase de "socialisation méthodique" (Durkheim 1895). Ce qui est donc étudié c'est une socialisation *en train de se faire*, i.e. *in vivo*, pour les élèves. Les enquêteurs en sciences sociales ont mis en place des outils particulièrement efficaces pour comprendre ces processus *en train de se faire* : l'observation directe non-participante, et l'entretien biographique semi-directif<sup>41</sup> avec les enquêtés, préalablement choisis en un panel (dont la répartition respecte certaines

---

41. Pour replacer dans son contexte un certain nombre de choix, d'actions que les agents réalisent, l'utilisation d'archives, de littérature grise, peut parfois être mobilisée et particulièrement utile.

règles, visant à approcher autant que possible une forme de représentativité) qui est par la suite interrogé.

Pour étudier la socialisation politique (et rapport au politique) des élèves des grandes écoles en STIM, plusieurs terrains ont été choisis et mobilisés. D'abord, une première contrainte a été de choisir un terrain lyonnais : pour des questions logistiques et financières, il a été décidé de s'intéresser et de prendre comme terrain uniquement des grandes écoles lyonnaises. Pôle universitaire national, Lyon regroupe plusieurs grandes écoles dont certaines se situent au plus haut niveau de la hiérarchie scolaire et sociale. Ce sont ces écoles qui ont été sélectionnées pour l'enquête. Nous avons ainsi procédé au choix suivant : d'abord, des élèves (et quelques étudiants) de l'École normale supérieure de Lyon (ENS de Lyon ou ENSL) ont été interrogés. Cette population est d'autant plus intéressante que l'École forme les futurs professeurs, chercheurs, et hauts-fonctionnaires de l'État français (notamment ceux ayant la possibilité d'intégrer le Corps des Mines), qu'elle rémunère ses élèves (mais pas les étudiants) (qui doivent de fait un engagement décennal à l'État)<sup>42</sup>, et que ses élèves sont parmi les plus favorisés de l'enseignement supérieur français. Ces conditions font que leur socialisation politique est particulièrement intéressante : élèves qui ont reçu énormément de capitaux culturels dans leur enfance et adolescence, ainsi qu'un capital scolaire élevé, qui ont été "enveloppés" (Darmon 2015) pendant deux ans ou plus en CPGE, qui ont récemment eu le droit de voter (majorité) et la possibilité d'exercer ce droit (élections présidentielles et législatives françaises de 2022) et qui sont rentrés une des grandes écoles les plus sélectives, pour lesquelles l'incorporation et l'activation des dispositions scolaires et sociales sont les plus essentielles. Ainsi, la "socialisation anticipatrice" aux métiers visés par les élèves fait partie intégrante de la socialisation (au) politique des élèves ; l'intégration d'un secteur avec un fort taux d'encadrement syndical (Éducation nationale par exemple) n'impliquant pas les mêmes conséquences en termes de socialisation qu'une carrière dans la haute fonction publique d'État, ou dans le privé.

---

42. L'engagement décennal correspond à la contrepartie de la rémunération des fonctionnaires-stagiaires rémunérés pendant leurs études par l'État. Ce dernier finance leurs années d'études (4 ans d'études, notamment en vue de l'obtention du diplôme) et les élèves doivent travailler 10 ans pour l'État ou rembourser. Les années d'études, et le doctorat sont soustraits de l'engagement, ce qui fait qu'en pratique, les élèves ne doivent travailler que 3 ou 4 ans dans la fonction publique. Les **normaliens-élèves** sont rémunérés, pas les **normaliens-étudiants**.

La seconde école sélectionnée est l'École nationale des travaux publics d'État (ENTPE) de Lyon<sup>43</sup>. Cette école compte plusieurs types d'étudiants : les étudiants fonctionnaires-stagiaires recrutés sur concours après deux ans ou plus de classes préparatoires aux grandes écoles, les élèves-ingénieurs civils recrutés en CPGE ou à l'université mais n'étant pas rémunérés, les masterants, et les doctorants. Les élèves-ingénieurs fonctionnaires-stagiaires doivent, comme les normaliens, un engagement décennal à l'État. Cette école est tout aussi intéressante que la dernière : d'un côté elle recrute ses élèves en CPGE, or, contrairement à l'ENS de Lyon, elle se situe à une place moins importante dans la hiérarchie scolaire. Ses étudiants - restant pour la plupart héritiers, c'est-à-dire issus de classes sociales favorisées dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur - disposent de moins de capitaux scolaires, culturels et sociaux que les normaliens. Leurs goûts culturels, leurs relations sociales, et leurs perspectives d'avenir sont ainsi affectées ; il est donc intéressant d'adopter une approche comparative entre deux types d'élèves, ayant le même statut et même type d'avantages, et voir quelles peuvent être les différences en termes de socialisation politique d'autant plus que l'École possède un département enseignant les sciences humaines et sociales ainsi qu'un parcours qui y est dédié.

La dernière école sélectionnée est l'École Centrale de Lyon (ECL). Cette école recrute également ses élèves en CPGE, à l'issue d'un des concours les plus sélectifs. Elle est souvent classée seconde dans la hiérarchie des Écoles Centrales, à la suite de CentraleSupélec, se situant sur le plateau de Saclay. Elle forme des ingénieurs généralistes intégrant la plupart du temps le monde de l'industrie, de la finance, de l'énergie, voire des positions dans la fonction publique (de management, ou des postes plus tournés vers l'économie). Cette école recrute comme les ENS, parmi les élèves disposant le plus de capitaux scolaires, culturels et économiques<sup>44</sup>. Adoptant une "socialisation anticipatrice" différente et ayant un cursus académique différent de celui de l'ENS de Lyon ou de l'ENTPE (avec une formation centrée sur les sciences de

---

43. L'École devrait bientôt prendre le nom de "l'École de l'aménagement durable des territoires" ; c'est l'intitulé qui est mis en avant sur les réseaux sociaux. Toutefois, son nom n'ayant pas encore changé, nous avons décidé de conserver son ancien titre pour le moment.

44. Les élèves doivent en effet déboursier 2500€/an en frais de scolarité pour valider leur diplôme.

l'ingénieur et de la nature et très peu de sciences humaines et sociales), leur socialisation politique se différencie ainsi des autres anciens préparateurs à l'entrée à l'École.

## 5.1 Biographie et sciences sociales

Pour comprendre l'articulation et l'influence des grandes écoles sur la socialisation politique, il faut déjà mesurer l'effet d'autres variables et d'autres instances socialisatrices. Loin d'être des coquilles vides en sortant de "l'institution préparatoire", les élèves ont déjà été socialisés dans différents espaces, milieux qui ont *déjà* incorporé en eux des dispositions. Ainsi, pour repérer au mieux ces dispositions, et en faire une *archéologie*, il est nécessaire de revenir sur la vie des enquêtés, avec eux, sous l'angle du politique. L'exhaustivité n'étant pas de mise, il faut s'intéresser aux différentes phases de la socialisation des élèves tout en essayant de comprendre (avec eux) les étapes qui ont été déterminantes. Les techniques biographiques, et plus particulièrement l'entretien biographique<sup>45</sup>, sont un moyen particulièrement efficace de parvenir à cette fin. Pour se faire, nous avons, au long de l'année fait passer une quinzaine d'entretiens biographiques aux élèves des grandes écoles sélectionnées ( $N=4$  ECL ;  $N=6$  ENS de Lyon ;  $N=5$  ENTPE). Les périodes d'entretiens ont été réparties sur toute l'année<sup>46</sup>. La grille d'entretien a été construite de telle sorte à ce qu'il soit possible de relier itinéraire biographique, parcours scolaire, et étapes de la socialisation politique<sup>47</sup>. Toutefois, il faut s'entendre : adopter des techniques d'analyse biographique et sociologique, ce n'est pas faire un simple "récit" de vie des enquêtés.

---

45. Nous avons construit notre grille d'entretien en quatre grandes parties : d'abord sur l'enfance et l'école primaire des enquêtés, ensuite sur l'entrée au collège, au lycée et en CPGE, puis une partie sur l'entrée dans les grandes écoles, et enfin sur leur politisation plus générale, leurs votes aux élections présidentielles et législatives, leurs perceptions de l'avenir, etc.

46. Un des inconvénients de cette temporalité est la mise en comparaison difficile de certaines opinions qu'adoptaient les enquêtés en raison du contexte politique et social. Entre octobre et décembre 2022, la réforme des retraites n'était pas encore annoncée et c'est la période où ont été interrogés les élèves de l'ECL. Les élèves de l'ENSL et de l'ENTPE ont eux été interrogés plus tard entre février et avril en plein dans la mobilisation contre la réforme des retraites qui s'est étendue de janvier à mai 2023.

47. Le tableau récapitulatif des enquêtés et entretiens effectués est disponible en annexe, avec la retranscription de certains d'entre eux.

Les techniques biographiques existent depuis longtemps en sciences sociales, toutefois elles ont fait l'objet de critiques à la fin du XXe siècle (Bourdieu 1986). Pierre Bourdieu nous parle ainsi "d'illusion biographique" dont le sociologue devrait se méfier quand il construit et reconstruit les données récoltées auprès de ses enquêtés : les techniques biographiques, c'est-à-dire d'analyse des parcours de vie dans leur intégralité (autant que possible), seraient des reconstructions, des mises en cohérence *a posteriori* faites par le sociologue sur son objet qui n'auraient pas de sens, tant les parcours de vie sont hachés, discontinus, parfois incohérents<sup>48</sup>. Il ne faut alors pas tomber dans une forme "d'illusion téléologique" (Schwartz) (ou "d'essentialisme" selon les mots de Bourdieu) qui permettrait l'explication d'un itinéraire *a posteriori* grâce à un événement donné<sup>49</sup>. Ainsi, le sociologue qui n'éviterait pas ces écueils sortirait des sciences sociales pour faire de la littérature.

Bernard Lahire propose, de son côté, des éléments pour enrichir les techniques d'analyse des itinéraires biographiques en sciences sociales.

"La faible probabilité statistique des profils consonants s'explique en grande partie par les conditions de socialisation et d'action dans des sociétés hautement différenciées, caractérisées par une forte concurrence entre les différentes instances socialisatrices, par de multiples petites mobilités sociales et culturelles intergénérationnelles ou intragénérationnelles et par de multiples contacts et frottement des membres de ces sociétés avec des cadres, des normes et des principes socialisateurs culturellement hétérogènes" (Lahire 2004)

Pour Lahire il faut donc se concentrer, grâce à une approche microsociologique du monde social, sur les différentes institutions socialisatrices qui participent à l'incorporation des dispositions, et donc à la *production des individus*. Étudier les itinéraires biographiques c'est alors prendre en compte les multiples champs, multiples institutions (qui ne sont pas nécessairement des *champs*) qui participent à cette production. Expliquer sociologiquement des individus et leurs itinéraires, c'est ainsi s'intéresser aux moments d'incor-

---

48. Pierre Bourdieu affirme que la vie n'est pas un "ensemble de séquences ordonnées selon des relations intelligibles" (Bourdieu 1986). Tenter de récolter ces données résulterait alors de l'illusion et d'une "création artificielle de sens".

49. Jean-Claude Passeron donne ainsi l'exemple de l'analyse de la vie de Jules César : "Le bébé Jules César ne contenait pas le franchissement du Rubicon" (Passeron 1989)

poration de leurs dispositions, aux moments d’activation ou de désactivation de celles-ci, voire de leur abandon ou mise en conflit interne. Étudier la socialisation (au) politique c’est alors adopter cette double posture d’étude des dispositions, de leur *moment* d’incorporation, puis de la pression à laquelle elles sont soumises au cours du temps.

## 5.2 Outils numériques de l’enquête

Pour mener l’enquête à bien, plusieurs outils numériques ont été utilisés pour faciliter et fluidifier le travail. D’abord, le logiciel de traitement de texte  $\text{\LaTeX}$  a permis un gain substantiel de temps sur plusieurs plans.

### Écrire un mémoire en $\text{\LaTeX}$

L’utilisation du langage  $\text{\LaTeX}$  pour la recherche en sciences sociales permet plusieurs avantages pour le lecteur, et pour le rédacteur.  $\text{\LaTeX}$  est un langage de code qui permet une mise en page automatique des documents, puis un téléchargement en PDF (document non-modifiable). Il constitue ainsi un gain de temps pour le rédacteur qui n’a plus à se soucier de la mise en page, qui se veut automatique.  $\text{\LaTeX}$  est ici utilisé sur [Overleaf](#). De plus, d’autres avantages pour le lecteur sont à dénombrer :

- La table des matières est générée automatiquement. Les éléments qui la composent sont des liens hypertextes qui renvoient directement à la section souhaitée en cliquant dessus.
- Le mode de référencement bibliographique permet au lecteur de cliquer sur une référence qui l’emmènera à la référence exacte en bibliographie complète à la fin du document. Par ailleurs les références seront citées en style Harvard (exemple : [Dupont 2023]), puis sous le style American Psychological Association (APA) en bibliographie finale.
- Une table des matières est également générée automatiquement en ce qui concerne les tableaux, images, voire encadrés qui sont insérés dans le corps du texte. Cette table sera intégrée à la fin du mémoire de recherche et comportera des liens hypertextes également.

Ce langage de traitement est non seulement utile pour la rédaction, mais aussi pour le travail de retranscription. Certains entretiens ont par ailleurs été retranscrits dans le cadre de ce travail grâce au nouvel outil [Whisper](#)<sup>50</sup>. Une fois retranscrits par Whisper, les entretiens ont dû être mis en forme et corrigés, c'est ici que  $\LaTeX$  intervient. Le langage permet ainsi une mise en page automatique des entretiens, mais aussi d'indiquer automatiquement qui est l'interlocuteur qui s'exprime par un simple saut à la ligne. Cela permet un gain de temps important puisque les interlocuteurs sont indiqués automatiquement au fur et à mesure qu'est tapée la retranscription, dans une mise en page claire et harmonisée. Le code suivant permet de parvenir à ce résultat :

---

```
1 \newif\ifenqueteur
2 \enqueteurtrue
3
4 \newcommand{\interview}{%
5   \ifenqueteur
6     \textbf{Enqueteur :}
7     \global\enqueteurfalse
8   \else
9     \textbf{Enquêté :}
10    \global\enqueteurtrue
11  \fi
12 }
```

---

Ce code définit une commande (`interview`) dont la valeur (`ifenqueteur`) peut successivement être vraie (`=true`) ou fausse (`=false`). En fonction de la valeur attribuée à la commande, sera affiché sur la page [Enquêteur :] ou [Enquêté :].

---

50. Whisper est une application de reconnaissance et de transcription vocale à large échelle développée par la start-up OpenAI. Elle permet des retranscriptions dans plusieurs langues, de plusieurs locuteurs, en même temps, et gratuitement. Il est basé sur le travail des grands modèles de langage (large model language [LLM]), et notamment sur l'efficacité de GPT 3.5. Sur ce sujet : un article des ingénieurs de recherche d'OpenAI ([Radford et al. 2022](#)) et, sur les usages que l'on peut en faire en sciences sociales ([Chitour 2023](#)).

## 5. Annonce de plan

Le plan de notre développement s'organisera en deux parties distinctes, qui suivront la carrière biographique des enquêtés, schématiquement divisée en deux : avec la période de socialisation *primaire*, et la période de socialisation *secondaire*. Puis nous adoptons ici ce qu'on peut qualifier de technique d'étude "biographique" dans le cadre spécifique de l'étude de la socialisation politique des enquêtés, il paraît judicieux de longuement se pencher sur les deux périodes qui, d'après la littérature, structurent la vie des individus socialisés en société.

Dans une première partie, on s'attellera à faire une archéologie des dispositions. Plus précisément, on tentera, à partir des entretiens de voir quelles dispositions ont été incorporées lors de la socialisation primaire des enquêtés qui favorisent leur socialisation politique, et des compétences politiques plus importantes que dans d'autres catégories sociales. Pour ce faire on s'intéressera d'abord à la maison et au foyer comme espace de socialisation politique contrôlée. Ensuite, nous verrons que contrairement à d'autres étudiants inscrits dans les mêmes disciplines, les élèves en CPGE de STIM sont particulièrement préparés à une incorporation rapide et intense de la culture dite "légitime". Puis nous constaterons que pour beaucoup d'élèves, l'École (primaire) représente un lieu de socialisation politique non-négligeable, et notamment de formation à la prise en charge du "conflit".

Ensuite, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la période de socialisation secondaire, et plus précisément à la période de l'entrée dans le système des grandes écoles. En réalité, on se demandera si l'enveloppement préparatoire s'arrête brutalement à la sortie des CPGE ou s'il se poursuit dans les grandes écoles, et le cas échéant, sous quelle forme. On se demandera également si cet enveloppement prend également en charge le politique au sein de la formation. Cela nous amènera à étudier les dispositifs scolaires d'enveloppement propres aux grandes écoles. Puis, pour terminer, nous essaierons d'analyser en termes de vote les conséquences de cet enveloppement sur les élèves, en s'intéressant à ce qui influence leurs votes, mais également à ce qui les amène à définir une chose comme étant (non-)politique.

# CHAPITRE 1

## Incorporation des dispositions et socialisation : premiers contacts et évitement du politique

Quand les élèves arrivent dans une CPGE ou dans une grande école d'ingénieurs, ils ne sont pas des feuilles blanches, comment tendent à le montrer les travaux de sociologie de la socialisation (Berger et Luckmann 2018). Bien au contraire, il s'agit d'élèves ayant incorporé un certain nombre de dispositions essentielles à la poursuite d'un parcours que les membres de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent attendent qu'ils entament<sup>51</sup>. Comme pléthore de travaux ont pu le constater en science politique, et en sociologie politique (notamment grâce aux travaux d'Annick Percheron (Percheron 1985), dès les années 1980 sur le sujet), la famille est un des lieux où les efforts pour transmettre l'héritage politique sont les plus poussés (malgré le fait que la transmission n'est pas parfaite). Ces effets se conjuguent à des dispositions acquises hors de tout contexte politique, qui l'ont été soit par le modèle familial d'éducation, mais aussi par l'action de l'École qui joue un rôle important dans le fait de *faire connaître* les institutions dans lesquelles les enfants vont évoluer au fur et à mesure qu'ils grandissent. Fait notable, et contrairement

---

51. Des débats existent sur l'intentionnalité de la transmission de certaines connaissances, compétences voire dispositions au sein des familles en sociologie de l'éducation. Annette Lareau (Lareau 2003) propose ainsi deux idéaux-types permettant d'appréhender les différentiels d'éducation entre enfants de catégories aisées et de catégories populaires : un *natural growth*, où l'enfant est élevé par ses parents dans l'optique de soutenir son accomplissement personnel, mais hors de sphères académiques et institutionnelles, et une *concerted cultivation* (inculcation concertée) où l'inculcation de certaines compétences (scolaires) et/ou de *hard skills* (i.e. langues étrangères) est préméditée et souhaitée par les parents. Ces modes de transmission du savoir sont bien-sûr distribués socialement de manière différente.

aux populations étudiées par d'autres enquêtes (Michon 2008), les élèves de STIM en grandes écoles (notamment d'ingénieurs) ont été baignés dans une culture perçue et vue comme légitime toute leur enfance. Ainsi, si rejet du politique il y a aujourd'hui, cela ne peut s'expliquer par un "rejet" de la culture légitime (*via* un rejet du champ politique spécialisée). C'est ce qui fait tout l'intérêt d'étudier ces élèves : ils sont issus des catégories les plus favorisées de la population, ont atteint les plus hauts niveaux de la légitimité scolaire, dans des disciplines au sein desquelles les étudiants dans d'autres contextes, émettent un fort rejet du champ politique spécialisée. Cette partie se base sur les entretiens menés avec les élèves, tous âgés d'une vingtaine d'année : il s'agit ainsi pour eux d'un retour *a posteriori* sur la place de la politique dans leur enfance, et il n'est pas question d'une observation *in vivo*. Cela doit être pris en compte dans l'analyse des réponses des enquêtés.

Cette partie sera alors consacrée, on l'aura compris, à la période *pré*-grandes écoles. En appliquant la méthode biographique et en tentant de faire une *archéologie* des dispositions, on s'intéressera d'abord au politique à la maison et dans les moments familiaux. N'étant pas des moments d'observation directe, nous devons nous fier aux enquêtés sur la fiabilité de leurs déclarations<sup>52</sup>. On s'intéressera également à l'accès de ces étudiants à la culture légitime, qui, dans leur cas précis, est facilité voire très favorisé par la famille. Puis on s'intéressera aux effets spécifiques de socialisation scolaire sur la socialisation politique à plus long terme (école primaire, collège, puis lycée).

## 1 *La politique à la maison* : des espaces de socialisation politique contrôlés

Un des premiers espaces de socialisation au et à la politique est donc l'espace domestique. Non pas que les autres n'ont aucune sorte d'influence ;

---

52. Ils n'ont toutefois pas intérêt à mentir sur quelconque plan : nous avons, pendant la mise en place de la relation entre les deux parties, fait attention à ce qu'il existe une confiance enquêteur-enquêté, qu'aucun jugement de valeur ne soit jamais réalisé en entretien, mais aussi de rassurer les enquêtés sur l'anonymisation de leur témoignage. De même pour éviter une sur-valorisation de soi, ou au contraire une forme du "complexe de l'héritier", il a également été précisé que nous étions aussi inscrit dans une grande école, ce qui a pu faciliter les discussions lors des entretiens.

simplement, l'espace domestique est un espace protégé, un "cocon" au sein duquel peut se déployer les outils de socialisation de la famille. C'est cet "autrui significatif" (Berger et Luckmann 2018) à travers qui, l'enfant perçoit et comprend le monde pour la première fois. Cet autre marque durablement l'enfant qui perçoit le monde *d'abord* à travers son point de vue et ses actions, mais aussi par l'intériorisation du monde social supposé par l'ensemble des réflexions et remarques faites par cet autre pour expliquer le monde social à l'enfant qui ne le comprend pas encore. Cet autre est d'autant plus important qu'il est "affectif", c'est-à-dire que contrairement à d'autres auxquels il sera confronté dans sa vie future, l'enfant accordera de l'importance à ce que fera et dira cet autre en ce qu'il est important pour lui et représente une forme de modèle. C'est ainsi dans cette période qu'une bonne partie des dispositions vont être incorporées par l'enfant et qu'il va être socialisé à l'idée même de politique (i.e. de gestion des biens communs), mais aussi confronté aux idées des parents sur tel ou tel sujet. Cela peut passer par différents biais : les discussions en famille, les médias, les représentations iconographiques ou graphiques dans la maison. Tout cela forme un tout analytique : la famille est en réalité l'endroit où tout ce à quoi l'enfant a été exposé *en dehors* de la famille va être *traité*, décortiqué, puis discuté. Il s'agit d'un lieu de ré-appropriation et de mise en cohérence du monde social.

## 1.1 Débattre et discuter politique en famille

Rappelons-le, les événements familiaux que nous nous apprêtons à décrire sont rapportés par les enquêtés en entretien. Ils ne sont pas *observés* en contexte, *in vivo*. Ainsi, il s'agit d'événements - potentiellement récurrents - sur lesquels ils se servent d'une mémoire qui peut, parfois, trahir la vérité. Nous prendrons toutefois les témoignages qui nous sont parvenus comme véridiques, en tant qu'ils ne paraissent pas complètement sur-réaliste. Rappelons également que les enquêtés font partie des fractions les plus favorisées des classes moyennes et parfois des classes supérieures. Les témoignages ainsi transmis en entretien doivent être compris dans le cadre d'une forme de *concerted cultivation* (Lareau 2003) (incorporation concertée) lors de laquelle les parents insistent volontairement sur certains traits de caractères, manières d'être, que les enfants incorporent et assimilent dans l'objectif de vivre avec les codes de leur classe. C'est là tout le processus de transmission d'un habitus.

Le questionnaire passé aux enquêtés contenait toute une partie qui s'intéressait en premier lieu à l'enfance du politique, et à l'enfance (politique) chez les élèves. Cette partie de l'entretien a été, en fonction des enquêtés, plus ou moins une réussite. Elle suppose en effet un (très) bonne mémoire de ce qui a pu se passer dans la famille depuis qu'ils sont nés, et une capacité à en témoigner, mettre en mots, en contexte pour l'enquêteur qui n'est pas au fait de tout ce qui a pu se passer dans le cercle familial. C'est ainsi que nous avons pu recueillir plusieurs formes de témoignage de débats, de discussions politiques entre parents, enfants et membres d'une fratrie, lors de l'enfance des enquêtés. Certains enquêtés ont fait part de leur incapacité à se souvenir d'avoir parlé politique avec leurs parents, ou du moins d'y avoir manifesté un intérêt avant leur entrée dans l'adolescence, autour de l'entrée au collège. La plupart du temps, ces débats ou discussions ont lieu sans que les enquêtés y participent ; ils s'y trouvent pris, entraînés, sur des sujets qu'ils ne connaissent pas sur le moment et qu'ils ne maîtrisent pas. Nés en dernier dans leur fratrie, ces enquêtés doivent alors compter sur leurs parents et espérer qu'ils leur expliquent les sujets desquels les parents et aînés discutent, sans qu'ils puissent prendre part à la discussion. On retrouve toujours dans cette situation le rôle "d'autrui significatif" : c'est un moment de l'incorporation de la perception du monde social des parents pour l'enfant. Loin d'être anodines, ces scènes traduisent le jet d'un enfant dans le commun ; mais ce jet se fait dans un espace d'interprétation contrôlé par ces mêmes figures significatives.

Plusieurs témoignages vont dans le sens en effet d'une forme de discrétion du politique à la maison, surtout lorsqu'on est petit. C'est un élément qui n'est pas discuté à la légère entre les membres de la famille, mais c'est également un élément qui est discuté lorsque tous les membres sont réunis autour de la table. Il semble ainsi y avoir pour les familles de ces élèves, une forme de condition de possibilité du politique.

**Enquêteur :** Ok. Du coup, fin... Tu parlais beaucoup de politique avec ton père ou ta mère ou... Fin d'ailleurs plus avec ta mère ou ton père ?

**Anne-Louise :** Généralement quand on parle politique, il y a tout le monde. C'est pas un truc qu'on fait un truc ou quoi. On est tous les 5, ou alors on est à 4, ou avec tout le monde... euh... Et même avec les grands-parents, souvent quand on parlait

**Anne-Louise <sup>a</sup>**  
**Centrale Lyon (1A)**

Anne-Louise est une jeune centralienne, femme cis-genre <sup>b</sup>, de première année. Lorsque je l'interroge, elle sort tout juste de classes préparatoires scientifiques, et plus précisément du lycée Henri IV à Paris. Elle a fait toute sa scolarité secondaire à Lyon, avant de quitter la ville pour sa CPGE. Ses parents sont diplômés de l'enseignement supérieur, au niveau master. Son père est ingénieur chez Électricité de France (EDF) et sa mère institutrice (elle a auparavant travaillé dans le secteur bancaire avant de se rendre compte que ça ne lui plaisait pas).

Lors de l'entretien, qui a duré environ 1h40, Anne-Louise s'est prêté au jeu de l'entretien et a répondu à toutes les questions que j'ai pu lui poser. Elle a pris l'entretien avec une certaine curiosité qui s'est manifestée à plusieurs reprises pendant la discussion, mais également en "off", quand l'entretien était terminé. Elle a en effet demandé de détailler le contenu du programme de recherche et l'a comparé aux méthodes de recherche utilisées en sciences de la nature ou en ingénierie. Les réponses qu'elle nous a donné lors de l'entretien sont particulièrement intéressantes en tant qu'elles portent un fort potentiel sociologique et analytique que nous détaillerons.

---

*a.* L'ensemble des noms des enquêtés ont été anonymisés grâce à l'outil mis en place par Baptiste Coulmont. Il permet de retrouver des prénoms similaires à ceux des enquêtés tout en préservant "l'imaginaire social" et les caractéristiques sociales (au moins scolaires) qui y sont associées. On peut retrouver cet outil ci-contre : <https://coulmont.com/bac/>

*b.* Une femme cis-genre est une femme dont le genre assigné à la naissance (i.e. féminin) convient au genre que l'individu en question a souhaité conserver en grandissant. Une personne qui n'est pas cis-genre est une personne transgenre : cela nécessite d'être précisé en tant que le genre a une influence considérable sur les trajectoires biographiques et les choix individuels.

FIGURE 1 – Encadré 1 : Anne-Louise (École Centrale de Lyon)

politique c'était avec mes grands-parents. Quand on allait les voir avant des élections, c'était le sujet, ce genre de choses... Euh... Et la question, pardon, c'était dans ces moments-là qui est-ce qui...

Tout se passe comme si le politique, et parler de la sphère politique spécialisée devait avoir lieu dans un cadre où tout le monde est présent, et où tout le monde peut contrôler ce qui est dit. C'est une forme de socialisation politique contrôlée, le politique semble ne jamais être quelque chose qui est abordé en face à face, c'est quelque chose qui se veut toujours collectif tant l'enjeu est important : avoir la main sur ce que l'enfant considérera être bon pour le commun, et donc sur la capacité à considérer comme efficace et "juste" un système politique donné. Mais une fois les membres réunis, les discussions peuvent avoir lieu et on peut discuter d'éléments conflictuels dans un cadre qui permet de supporter et de gérer le conflit entre tous les membres. Anne-Louise relate ainsi que les dîners étaient parfois pour elle et pour ses frères des exercices de rhétoriques, et presque des formes d'exposés, au sein desquels ceux qui voulaient prendre la parole ou ceux qui voulaient qu'on les considère devaient être en mesure de fournir des connaissances tangibles et des preuves empiriques de ce qu'ils avancent. Cette méthode de démonstration n'est bien-sûr pas sans rappeler le mode classique de démonstration scientifique, que le père transmet (in-)directement à ses enfants en leur demandant de lui fournir des preuves ou exemples lorsqu'ils avancent des idées à table.

**Enquêteur** : Comme quoi par exemple ?

**Anne-Louise** : Je sais plus, la dernière fois sur quoi... sur quoi Clément l'a fait réfléchir... Clément c'est mon frère aîné. Il est pas mal dans le débat aussi parce que quand on était petits à chaque fois, enfin ça c'est un peu un truc dans la famille, c'est mon père a l'impression qu'il sait tout sur tout, alors que parfois ses vérités datent d'il y a 30 ans et du coup il y a un peu un décalage, et du coup quand on était petits à chaque fois qu'on avançait quelque chose qu'on avait appris en cours, il fallait prouver nos sources, et donc l'aîné qui est passé en premier par cette étape-là est devenu imbattable du coup il est assez bon... Bon orateur etc. Et du coup, c'est lui qui amène souvent les débats, ce genre de choses et euh... Bonne question. Sur quoi, je sais plus exactement, ça devait être sur un truc financier. Parce qu'il a fait des études de droit, et il a fini... En fait il a fait une licence de droit, et il a fini son cursus

par deux ans en alternance en Master fiscalité à l'INSEEC, euh... Et du coup forcément y'a certains trucs que lui il connaît et que nous on connaissait pas, et donc ça amenait un peu à réfléchir à ça, et j'avoue que je sais plus exactement ce que c'était. Mais je me souviens que ma mère s'était dit "Ah oui c'est vrai, c'était peut-être pas ça comme ça...". Et à l'inverse je me souviens qu'à l'époque, mon père il avait des idées plus tranchées, mais qu'avec le temps ça s'assouplit parfois, pas forcément il réfléchit plus mais il nuance plus sa vision parfois.

On voit bien alors ici comment se déroulent les discussions et comment est géré le conflit au sein de la famille lorsque le politique est abordé : c'est d'abord la figure du père qui est régulatrice, celle de la mère semble en retrait <sup>53</sup>. C'est elle à qui on soumet une idée, on la discute, on la débat, puis on finit par la faire potentiellement admettre au père qui semble, au fur et à mesure des discussions avec ses enfants se nuancer. La figure du père exige également, comme nous l'avons déjà dit, des conditions pour qu'une idée soit admissible au sein de la discussion et qu'elle puisse être discutée : lorsque Anne-Louise dit "quand on était petits à chaque fois qu'on avançait quelque chose qu'on avait appris en cours, il fallait prouver nos sources, et donc l'aîné qui est passé en premier par cette étape-là est devenu imbattable du coup il est assez bon", ce n'est pas anodin, bien au contraire. Ce type de situation nous informe sur l'incorporation d'une des dispositions scolaires les plus importantes : celle d'être capable de démontrer ce qu'on avance (en joignant argument et exemple, c'est-à-dire en faisant usage de la forme classique de la démonstration), mais également de convaincre les autres. Ces discussions à table entre les enfants des catégories supérieures font alors partie intégrante d'une forme (in-)consciente de *concerted cultivation* : toutefois qu'elle soit consciente ou inconsciente, c'est une chose qui *a posteriori* ne peut pas se savoir. Mais, nous sommes en plein dans le mécanisme de reproduction des inégalités : le père en effet applique les modes de démonstration qu'on a pu lui apprendre en classe préparatoire ou en école d'ingénieur à la vie quotidienne et demande à ses enfants de les suivre. Ces derniers seront alors largement favorisés lorsqu'il s'agira pour eux de reproduire la procédure à suivre à l'école.

---

53. On notera d'ailleurs que la figure de la mère est presque systématiquement indiqué par les enquêtés comme ayant une moindre importance dans le processus de socialisation politique, en tant qu'elles sont souvent dépeintes comme n'ayant pas d'avis ou ayant un avis lié à leur quotidien. Anne-Louise n'échappe pas à cette forme de presque régularité.

Discuter et débattre politique, c'est donc user des formes classiques de démonstration, que l'on utilise à l'école, mais de fait ici dans la vie hors scolaire. Monde politique et monde scolaire ont alors tendance à se confondre dans la sphère familiale : en tant qu'espace de socialisation contrôlée entre les agents qui la composent, la famille exerce ainsi un pouvoir de régulation sur la capacité à aborder un sujet, à en discuter, mais aussi à convaincre. Et c'est seulement une fois qu'on est devenu pratiquement "expert" d'un sujet (i.e. "il a fini son cursus par deux ans de fiscalité à l'INSEEC... Et du coup y'a certains trucs que lui il connaît et que nous on connaissait pas...") qu'on est en capacité de s'imposer dans la discussion et de *convaincre*, et donc de faire siennes les opinions des autres.

Concernant plus spécifiquement la politisation partisane au sein des familles, un cas de figure semble dominer au sein des élèves et des familles, *de facto* étudiées. Celui de la reproduction systématique - du moins pendant l'enfance et jusqu'à l'adolescence - de la position politique des parents. On retrouve encore une fois le rôle de "l'autrui systématique" à travers lequel l'enfant incorpore le monde social perçu par ses parents. Ces derniers agissent comme un filtre au travers duquel le monde extérieur est filtré, ce qui permet à l'enfant de donner du sens à ce qu'il voit et de mettre en cohérence un monde qu'il lui est difficile à comprendre. Plusieurs témoignages lors des entretiens vont dans ce sens.

Quand est évoqué avec Armand l'orientation politique de ses parents, il évoque sans hésiter une orientation qu'il semble avoir entendue pendant toute son enfance.

**Enquêteur :** Lesquelles par exemples ?

**Armand :** Maintenant que je suis plus grand et que j'ai pu en parler avec eux... Euh... bah très à gauche globalement... Mais non pas très, plutôt à gauche, et... Voilà je sais pas quoi préciser mais tu vois la question du rapport à l'argent quoi. C'est un peu ça l'idée... Ouais voilà, fin après c'est vrai qu'à cette époque-là j'en parlais pas.

**Enquêteur :** Et vu que tu me dis qu'ils sont très à gauche, est-ce qu'ils ont déjà manifesté ou participé à une mobilisation, même pas forcément conventionnelle comme les Gilets jaunes ou quelque chose comme ça ?

**Armand**  
**Centrale Lyon (3A)**

Armand est un centralien de troisième année, homme cis-genre. C'est le premier élève de l'École Centrale que j'ai pu interroger. L'entretien s'est fait dans des conditions particulières, puisqu'il était totalement en ligne et que j'étais le seul à avoir la caméra allumée. En plus de cet élément, Armand se déplaçait en ville ce qui a brisé le cadre intimiste de l'entretien qui est la plupart du temps de mise lors de ce type d'exercice. L'entretien s'est fait en plusieurs parties et sur deux jours ; l'enquêteur avait du mettre fin au premier entretien au bout d'une heure pour des raisons d'emploi du temps. C'était le premier entretien que j'ai eu à mener pour l'enquête : il a duré au total 1h40 environ, et quelques questions ont parfois pu être maladroitement en raison du calibrage de la grille d'entretien.

Armand était en césure, avant d'entrer dans sa quatrième et dernière année à Centrale. Son père est enseignant-chercheur (titulaire) en écologie et sa mère est professeure certifiée en sciences de la vie et de la terre (SVT). Faire ce retour a été pour lui, un moyen de mieux comprendre comment il s'est politisé, comment il s'est socialisé au politique, mais également de faire un retour plus global sur son parcours scolaire. Il a donné l'impression d'avoir apprécié l'entretien et l'exercice, et comme presque tous les enquêtés, a souhaité en savoir plus sur l'enquête que je menais, les méthodes mobilisées, et le sujet précis que j'abordais. La question de la politisation des élèves de STIM dans les grandes écoles semble ainsi être un sujet qui les anime et les interroge. Armand a voté Jean-Luc Mélenchon et NUPES (Nouvelle Union Populaire Écologique et Sociale) aux dernières élections. Il se définit comme plutôt à gauche.

FIGURE 2 – Encadré 2 : Armand (École Centrale de Lyon)

**Armand :** Très peu... Et j'ai dit très à gauche, mais ce serait vraiment plutôt... Alors maintenant je sais pas, mais ils seraient plutôt Parti socialiste, donc vraiment quelque chose de plutôt classique à mon avis. Pas quelque chose de plus radical.

Dans cet extrait d'entretien ci-dessus, Armand reconnaît l'orientation idéologique de ses parents. Même s'il ne fait pas le lien direct avec sa propre orientation politique, la filiation est directe et il s'est approprié l'héritage politique de ses parents. On retrouve une situation similaire chez Yassine, avec une description et une configuration des choses légèrement différente.

**Enquêteur :** Tes parents ils en parlaient un peu à la maison ?

**Yassine :** Ah totalement ! En fait, même moi j'étais déjà impliqué à l'époque parce que je connaissais tous les candidats, je savais c'était quoi leur parti et tout, je savais qu'est-ce qui voulaient faire et je me souviens j'avais une manie pour Bayrou, je sais pas trop pourquoi, j'avais une manie avec lui, et je disais "Bayrou ! Bayrou !" en mode sans sens, mais je connaissais son programme, et du coup ouais bah on discutait... Enfin eux ils discutaient moi j'étais totalement largué mais on discutait, y'avait des invités, et ils discutaient et tout tu vois.

**Enquêteur :** Et tu sais pour qui ils ont voté tes parents à l'époque ?

**Yassine :** En tout cas à ce moment-là, j'en avais aucune idée.

**Enquêteur :** Et du coup après t'as su ?

**Yassine :** Après je sais même pas si je sais vraiment, mais je me suis fait une idée quoi. Je me suis fait une idée mais je suis pas sûr en vrai, je suis sûr seulement pour ma mère.

**Enquêteur :** Tu penses qu'elle a voté quoi du coup ?

**Yassine :** Je pense qu'elle a voté Sarkozy. Quoique maintenant je te dis ça mais je suis même pas sûr parce qu'en fait il y a eu un changement de bord, donc en vrai... Mais je pense que si quand même.

Ces deux extraits témoignent d'une chose : l'enfance du politique est une enfance politique. Lorsque les enfants entendent pour la première fois leurs parents ou membres de la famille exprimer leurs opinions politiques sur un sujet, non seulement ils les suivent mais ils les absorbent. Ils absorbent et incorporent ce monde social transmis par des réflexions, des indices, ou par simple volonté de mimétisme. La perspective d'un enfant militant au point de

crier "Bayrou! Bayrou!" est en effet peu probable : plus que de comprendre effectivement les débats ou opinions qu'ils défendent, les enfants incorporent le *monde* social et politique que leurs parents tentent de transmettre - que cette transmission soit consciente ou inconsciente, elle a lieu d'une manière plus ou moins efficace. Ce qu'il est donc important de retenir ici c'est que la socialisation politique et familiale passe par un "autrui significatif" qui détermine d'abord : sur quoi on s'exprime, comment on l'exprime, dans quelles conditions on l'exprime, et ensuite : transmet (in-)volontairement sa perception du monde social et politique à l'enfant qui l'incorpore plus qu'il ne le comprend effectivement (les enquêtés le disent d'ailleurs à plusieurs reprises). La famille participe donc à cet espace de socialisation contrôlée au sein duquel l'incorporation du monde social chez l'enfant est conditionnée à un certain nombre de pré-requis, qui préparent *ipso facto* l'enfant pour le monde scolaire et politique dans lesquels il devra se mouvoir.

## 1.2 Écouter le journal télévisé, la radio : moment de *politisation* rituelle et ordinaire des enfants

La politique à la maison ne se limite pas aux discussions avec la famille. Elle inclue également l'intrusion du monde extérieur dans le cocon familial, lieu d'une socialisation (politique) contrôlée particulièrement forte. Cette intrusion du monde extérieur se réalise d'abord et avant tout par les médias (télévisuels et radiophoniques), instrumentés par les membres de la famille pour s'informer mais également comme moyen performatif pour informer et signifier de ses opinions. La réception des informations délivrées par les émissions télévisuelles ou radiophoniques n'est pas passive, bien au contraire. Dans le cadre d'une socialisation familiale contrôlée et supervisée, cette intrusion du monde extérieur dans le cocon familial n'a en réalité plus rien d'une intrusion, mais d'un instrument et d'un vecteur conscient et volontaire de socialisation politique familiale<sup>54</sup>. Ainsi regarder la journal télévisé par

---

54. Les médias sont instrumentés par les membres de la famille pour appuyer et insister sur la perception du monde social qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants. Cette pratique varie, notamment en raison de l'usage socialement différencié des médias télévisuels et radiophoniques dans les familles. Selon une enquête relativement récente ([Le Monde 2005](#)), environ 25% des membres des catégories socio-professionnelles supérieures (il n'a pas été mentionné les catégories exactes) n'ont pas la télévision par choix volontaire des parents. Dans ce cadre, on se situe alors en plein idéal du *concerted cultivation* de Lareau. Avoir et ne pas avoir de télévision, voire de radio, est un choix de distinction sociale pour

exemple n'est pas une activité anodine au sein de la sphère familiale : c'est une activité routinière de politisation ordinaire des discussions familiales, par démonstration et argumentations performatives de ceux qui sont enclins à le faire au sein de la sphère familiale. Comme évoqué plus haut, deux figures comptent au sein de cette sphère : celle du père, toujours évoquée en premier par les enquêtés (et parfois par l'enquêteur), qui se veut régulatrice de ce qui (peut) être dit, mais également celle de la mère<sup>55</sup>.

Que ce soit la télévision ou la radio, les médias occupent ainsi une place importante pour la socialisation politique des enfants, et notamment dans leur acculturation et incorporation au monde social de leurs parents. Autant Yassine que Armand ont, en ce sens, des éléments à communiquer. On observera deux expériences différentes, notamment sur la question des supports, ce qui n'est pas sans lien avec la distribution sociale de ces mêmes supports : la télévision pour Yassine, et la radio (en voiture) pour Armand. Comme évoqué précédemment, la distribution sociale de ces mêmes dispositifs médiatiques est un processus de distinction : Armand dont les parents sont professeurs et chercheurs (fraction dominante des classes et catégories intellectuelles) n'est que très peu exposé à la télévision, en cause ces derniers privilégient la discussion à table ; toutefois ils accordent de l'importance au suivi de l'actualité, notamment matinale grâce aux émissions d'actualité radiophoniques du matin sur les chaînes de radio publiques (France Inter, ou France Culture). Yassine, dont les parents disposent de moins de capitaux culturels ou, se situant dans la fraction dominée des classes dominantes (père docteur en informatique, travaillant en start-up, et mère immigré enseignante pour adulte), est exposé à la télévision, et moins à la radio. Ces choix d'exposition médiatique ne sont socialement pas neutres, et ils expriment donc des choix de classe, conscients ou non.

---

les catégories aisées de la population : pour celles qui en disposaient, c'est alors un choix qu'il faut essayer de comprendre.

55. Les enquêtés ont une relation ambivalente à celle-ci : elle est souvent jugée comme peu intéressée par la et le politique, et effectue ses jugements en fonction de jugements personnels. Si on devait réutiliser la typologie classique de la science politique américaine sur la classification et la typologie des citoyens (Converse 1964), la figure de la mère décrite par les enquêtés rentrerait dans la figure des "*nature of the time*", i.e. individus qui ont un jugement négatif du champ politique à travers le prisme d'une actualité personnelle ou médiatique. Les recherches récentes tentent toutefois à nuancer ce genre de typologie (Blondiaux 2007).

**Yassine**  
**Centrale Lyon (2A)**

Yassine est un centralien de deuxième année, homme cis-genre. Son père est docteur en informatique et travaille dans une start-up et sa mère enseigne le chinois dans des formations pour adultes - elle a immigré en France il y a plusieurs années maintenant. Il a été contacté par Marianne Alex, sa tutrice, qui travaille à Centrale Lyon et qui encadrerait un de nos projets tutorés de cette année.

L'entretien avec Yassine a été très enrichissant, notamment parce qu'il avait mal compris l'objectif de l'entretien au début de nos échanges. Il pensait débattre de politique avec moi pendant quelques heures sur un sujet. Il a ainsi développé plusieurs fois ses opinions pensant que je répondrai et débattrai avec lui. Il a pris l'entretien d'une manière très scolaire : son expérience en CPGE a été très formatrice pour lui. Ainsi, ce cadre scolaire est une sorte de matrice qu'il applique partout, notamment à la sphère politique spécialisée et au politique. Il a une conception très darwiniste du monde (être le meilleur dans tous les domaines, et c'est de cette manière qu'un individu prouve sa valeur), et souhaite que la sphère politique spécialisée soit beaucoup plus investie par des spécialistes, i.e. des technocrates, qui "connaissent leur sujet".

FIGURE 3 – **Encadré 3 : Yassine (École Centrale de Lyon)**

Yassine nous donne ainsi son témoignage sur la place des médias, et notamment de la télévision, dans sa socialisation politique.

**Enquêteur :** Et pourquoi ça t'intéressait pas avant la sixième ?

**Yassine :** Parce que j'étais pas confronté à ça, je savais pas ce que c'était... Eux ils ont l'habitude de regarder le JT, donc certes je regardais le JT, mais moi c'était un peu tu sais... Tu regardes la télé quand t'es petit t'es en mode "Woaw!", tu comprends rien. Et je pense que y'a un moment où j'ai commencé à comprendre tu vois. Et c'est juste ça.

**Enquêteur :** Et ta mère ou ton père ils faisaient des commentaires par exemple quand t'étais dans la voiture avec lui et que t'écoutais la radio ou pendant le JT ou pas du tout ?

**Yassine :** Euh... Je dirais que mon père en tant que parent plus... Plus réservé, ou ma mère plus expressive du coup... Je pense que ouais ça arrive souvent que... Après mes souvenirs ils viennent de plus loin, je sais pas si à ce moment-là c'était vrai ou pas, mais je sais même pas si je faisais attention à ce moment-là, mais c'est vrai que ma mère est un peu plus expressive, typiquement quand y'a un man il vient parler il dit un truc radicalement opposé à ce qu'on pense, on se dit "Bullshit", elle est en mode "Ah ça m'énerve", donc elle va changer de trucs pour arrêter de l'écouter. Et mon père un peu moins, mais en tout cas quand il est d'accord je sens qu'il est d'accord.

Cet extrait est intéressant sur plusieurs plans. D'abord en ce qu'il révèle, qu'effectivement, l'enfant est sans repère sans la mise en cohérence de ses parents devant l'actualité politique, et le monde social extérieur. Le fait d'appréhender et de *comprendre* le monde social et politique nécessite des repères, des points d'ancrage, avec des intérêts à défendre, des conflits intériorisés, un ancrage idéologique (plus ou moins) affirmé. L'enfant ne dispose de rien de tout ça, il est en pleine formation. Ce sont, notamment, les parents qui participent à cette mise en ordre et cette *formation* de l'esprit, et dans le cas de Yassinne, nous sommes en plein dans cette configuration. Ainsi plusieurs choses interpellent dans cet extrait : d'abord le "on" utilisé par Yassine, "quand y'a un man [homme] il vient parler il dit un truc radicalement opposé à ce *qu'on* pense". Cet "on" souligne l'importance du cadrage idéologique parental et l'importance de la socialisation politique contrôlée en train de s'effectuer : il dit les proximités idéologiques qui rapprochent parents

et enfants, et qui pensent le monde social et politique d'une manière similaire. Cet élément est accentué par la suite : "mais c'est vrai que ma mère est un peu plus expressive, typiquement quand y'a un man il vient parler il dit un truc radicalement opposé à ce qu'on pense, on se dit "Bullshit", elle est en mode "Ah ça m'énerve", donc elle va changer de trucs pour arrêter de l'écouter". Ainsi, dans ce contexte, la performativité joue un rôle important : c'est la mère qui joue ici le rôle de détermination du champ de l'acceptable et de l'admissible dans le champ politique et dans le monde social. Cela participe alors au processus d'incorporation du monde social et politique chez les enfants : ceux qui ne disent pas des choses avec lesquelles on s'accorde, *énervent*, et ils ne doivent pas pouvoir s'exprimer au sein de la sphère familiale puisqu'ils remettent en cause la transmission de la perception du monde qu'on souhaite transmettre. Ainsi, cette performativité a une utilité double : d'abord celle de signifier le champ de l'acceptable dans la sphère familiale, mais aussi exclure ce qui n'y est de fait pas dicible.

Armand de son côté a son expérience différente des médias au sein de la sphère familiale, et notamment de l'actualité politique.

**Enquêteur** : Et du coup, par exemple est-ce que vous regardiez le JT ou une émission culturelle ou de divertissement quand vous mangiez, ou après le dîner, et je sais pas par exemple est-ce que ton père ou ta mère faisait des commentaires devant ces émissions-là ?

**Armand** : Alors déjà, on avait pas la télé, donc on regardait pas les JT, et ensuite assez souvent quand on était en voiture, mon père mettait les infos alors je saurais pas dire si c'était France Info ou France Inter... Mais il en parlait pas... Il écoutait, mais derrière il faisait pas des remarques...

**Enquêteur** : Alors ouais une écoute passive, sans remarques... Ouais je vois le truc...

Contrairement à Yassine, les parents d'Armand n'ont pas le même usage du médium radiophonique. Il est utilisé d'une manière passive et le père ne fait apparaître aucune forme d'opinion *performé* à son enfant. Ainsi, quelle place peut alors prendre le fait d'écouter avec son père, la radio et notamment les informations matinales sur France Inter, en voiture ? En effet, contrairement à Yassine, Armand n'évoque pas sa compréhension des informations qui sont citées à la radio, ni d'ailleurs une écoute active du père. Est-ce que

la radio joue simplement un rôle de fond lors de la conduite en voiture, ou bien plutôt un pur moment d'information sur l'actualité en cours ? C'est possiblement les deux. En tout cas, cela a un impact : être informé malgré soi de l'actualité de la sphère politique spécialisée<sup>56</sup>, et sur le monde social. Cela permet ainsi de donner (in-)directement à l'enfant une habitude, et donc de lui faire incorporer une disposition : celle de s'informer sur le monde social, la sphère politique spécialisée, lorsque l'on a rien d'autre à faire. Que l'enfant comprenne ou non, ce qui importe est qu'il incorpore cette idée qu'il y a une bonne manière de s'informer, et de bonnes émissions, notamment à la radio, qui permettent de le faire.

Les médias jouent un rôle important dans la sphère familiale et la sphère de socialisation politique familiale : ils permettent de signifier à l'enfant les opinions qui sont acceptables et qui peuvent être défendues au sein du foyer, mais aussi d'inculquer des dispositions plus durables censées structurer l'orientation et le comportement de l'enfant.

## 2 Des élèves en STIM ayant eu un accès privilégié à la culture légitime et légitimante

"Les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes"

**Karl Marx, *L'idéologie allemande***

L'autre vecteur de politisation dans la famille est sa capacité à transmettre aux enfants les éléments faisant partie d'une culture perçue comme légitime, *ispo facto* légitimée, et devenant légitimante. Cet élément s'inscrit en plein dans le système conceptuel lahirien ou bourdieusien d'exercice de la domination sociale par l'apprentissage de l'exercice de la violence symbolique, puis par le fonctionnement du système scolaire.

Mais, de quoi parle-t-on quand nous parlons de "culture légitime" ? C'est un terme passé dans le sens commun sociologique, critiqué et remis en cause

---

56. Les invités de la matinale de France Inter par exemple sont souvent des politiques venant commenter l'actualité en cours. D'autres invités peuvent parfois être des chercheurs, des lanceurs d'alerte, etc. Ils s'expriment toutefois sur des sujets d'actualité qui font parfois polémique.

par certains travaux (Lahire 2004), dont le sens est rapidement galvaudé. Revenons alors rapidement sur le sens de cette expression et sur ce qu'elle recoupe. "Culture légitime" renvoie à un corpus, de textes, d'idées, de travaux, d'une littérature instrumentée par une classe sociale (i.e. la "classe dominante dans l'orthodoxie marxiste par exemple) qui est enseignée dans l'espace scolaire et qui vaut au sein de cet espace en tout et pour tout. Cette culture est la seule qui vaille en tant qu'elle se distingue d'autres cultures non-légitimes (non-dominantes) qui ne sont pas (et ne peuvent pas, dans ce cadre) être enseignées à l'École. La distribution de cette culture, donc son enseignement, a directement à voir avec la forme de l'organisation de l'État, et donc du système d'organisation politique dans lequel il s'insère.

"Les programmes sont une affaire d'État ; changer un programme, c'est changer la structure de distribution du capital, c'est faire dépérir certaines formes de capital. [L]a culture légitime est la culture d'État." (Bourdieu 2012)

La "culture légitime" est ainsi au coeur du système de reproduction des places, et de reproduction des inégalités sociales : changer la distribution du capital culturel (composé d'éléments appartenant à la "culture légitime") c'est changer (l'accès à, et) la structure du pouvoir, et donc la capacité à agir sur le monde social. La "culture légitime" est donc un concept qui repose sur plusieurs éléments : une production de biens culturels différenciée, en quantité et en qualité (subjectivement et socialement accordée), une répartition inégale de ces biens culturels par un enseignement (scolaire) ne permettant pas à *tous* de se les approprier de la même manière, entraînant l'accumulation de ces biens en un *capital*, valorisable sur le marché scolaire et professionnel. Si cette culture a autant de valeur aux yeux des individus, c'est justement parce qu'elle permet l'accès à des positions convoitées de l'espace social, des positions dominantes (notamment au sein de l'appareil d'État). Cette "culture légitime" est une culture lettrée, qui se distingue d'une culture manuelle, ou plus "populaire" dont l'usage est impossible dans l'espace scolaire. C'est ainsi que, comme le rappelle la citation de Karl Marx dans *L'idéologie allemande* ci-dessus, les pensées des classes dominantes *deviennent* dominantes. Cela n'a rien de naturel ou d'évident, et tout projet sociologique se doit de le rappeler.

Les élèves en STIM que nous étudions ont été interrogés sur ce rapport à la "culture légitime", mais aussi et surtout sur leurs rapports à la culture lettrée, aux livres et à la lecture en général (en rapport avec des travaux déjà

effectués sur la question (Lahire 2002)). Une bonne partie de l'entretien a systématiquement porté sur cette question, et nous avons essayé autant que se peut de creuser cet aspect avec eux. Une partie d'entre eux n'en avait pas de souvenirs, d'autres au contraire se souvenaient des livres qui étaient présents chez eux à ce moment de leur vie, aux abonnements mensuels ou hebdomadaires dont ils étaient bénéficiaires, voire de s'ils voyaient leurs parents régulièrement lire. Ces éléments font partie de l'habitus permettant l'incorporation de dispositions qui favorisent l'assimilation de la culture légitime. Ce qui est frappant c'est d'ailleurs la relative régularité de certains éléments dont les enquêtés témoignent.

## 2.1 Une bibliothèque à soi ? Conditions lectorales enfantines d'élèves en STIM

Une des premières choses à repérer chez les enquêtés est donc la disponibilité et l'encouragement à la lecture dans l'environnement familial, notamment lorsque l'on est enfant - puisque c'est le moment de l'incorporation de la lecture comme *disposition*. Ce qui importe ici c'est non pas le contenu, le fond des livres qui sont à disposition, mais bien l'acte en lui-même. Plus que ce que lire peut nous apprendre, l'acte en lui-même est une condition de l'appropriation de la "culture légitime" : pour s'approprier le fond (ouvrages et corpus classiques des humanités), il faut d'abord s'approprier la forme (l'habitude de lire). C'est ce dont les enquêtés témoignent tous d'une manière plus ou moins poussée à chaque fois, et ce d'autant plus lorsqu'ils sont scolarisés dans une école qui se situe au plus haut niveau de la hiérarchie scolaire. Les normaliens en sont donc des exemples paradigmatiques, et ce malgré que l'origine sociale de ceux étudiés est moins élevée que la grande majorité que les autres élèves qui y sont scolarisés (Albouy et Wanecq 2003).

Ainsi, le témoignage d'Adrien, normalien de dernière année, est allé dans ce sens. Très tôt, il a appris le goût de la lecture grâce aux pratiques de ses parents, ne faisant toutefois pas partie des cadres et professions intellectuelles supérieures, ou des professions intermédiaires.

**Enquêteur :** Ok, ok. Et du coup, vu que tes parents sont pas diplômés de l'enseignement supérieur, est-ce que tu avais des livres chez toi ou pas quand t'étais petit ?

**Adrien :** Ouais, en fait, j'ai eu pas mal de livres, alors j'ai eu

### Adrien ENS de Lyon (4A)

Adrien est un normalien en informatique, homme cis-genre, en dernière année de diplôme à l'ENS de Lyon. Il était à l'époque en stage final de recherche. Son père travaille dans une usine de traitement chimique, et sa mère est fonctionnaire territoriale au Centre Communal d'Action Social (CCAS) de la Ville de Villeurbanne. Son père est syndicaliste à la CFDT, au sein de l'entreprise dans laquelle il travaillait. Il a déjà eu recours aux grèves, et vote plutôt à gauche. Sa soeur est également normalienne, mais à l'ENS Paris-Saclay, agrégée de Design, et y prépare une thèse dans la même discipline. Adrien et sa soeur semblent tous les deux avoir des origines modestes, mais ont intégré les plus hautes sphères de la hiérarchie académique et scolaire.

Adrien a été contacté grâce un contact au sein du Conseil d'Administration de l'ENS <sup>a</sup>, au sein duquel Adrien siège en tant que Vice-Président Étudiant. Nous nous sommes retrouvés au bâtiment Monod de l'ENS de Lyon pour faire l'entretien, plus précisément dans leur bibliothèque universitaire au sein de laquelle il avait réservé une salle pour nous. L'entretien était long, un peu plus de 2h en tout. Ce n'était pas la première fois qu'Adrien était confronté à cet exercice, il avait déjà été sollicité pour un entretien par une étudiante en sociologie de l'ENS de Lyon. Adrien avait une forme de réflexivité étonnante et une bonne capacité à revenir sur son parcours et à déduire les portes que certains événements lui avaient ouvert. Il était également très au fait des actualités récentes, et avait un mode de raisonnement très influencé par la discipline qu'il étudie (informatique théorique, qui induit des raisonnements logiques très formalisés). Cela a des conséquences sur toutes les opinions qu'il peut développer sur tous les sujets. Il est également très marqué par l'engagement syndical de ses parents, et les expériences professionnelles de sa mère qui ont pu lui donner une perception plutôt négative du marché du travail.

---

<sup>a</sup>. Adrien a été contacté grâce au contact de Till Person que nous remercions chaleureusement pour son aide.

FIGURE 4 – Encadré 4 : Adrien (ENS de Lyon)

pas mal de BD. Voilà, on était abonnés aussi à des magazines, ou même peut-être le petit quotidien, les trucs comme ça quand j'étais petit avec ma sœur qui a 5 plus que moi. Et puis, j'avais des... Plutôt des BD, des choses comme ça que des romans, parce que mes parents n'avaient pas spécialement... n'avaient pas spécialement intéressant, de nous, entre guillemets, de nous forcer à lire, des classiques, ou... Alors que l'école s'en chargeait déjà, à priori.

**Enquêteur :** Et du coup, tu avais... C'était quel type de magazine auquel tu étais abonné ?

**Adrien :** Il y avait...

**Enquêteur :** Est-ce qu'il y avait Sciences et vie ou des trucs comme ça ?

**Adrien :** Je sais plus. Peut-être Sciences et vie junior à un moment. Et puis... Des trucs que... Je sais plus les noms, mais des trucs un peu... Généralistes, il faut des magazines jeunesse avec des tranches d'âge. Voilà, où il y a différents types d'articles plus ou moins...

**Enquêteur :** Et vous preniez des abonnements par l'école, un truc comme ça ?

**Adrien :** Je crois qu'on a pris des abonnements par l'école. Après, avec l'école, il y avait... Je sais plus comment ça s'appelle, où on avait plusieurs fois par an des livres. Je sais plus comment ça s'appelle. Et puis, à l'école aussi, on empruntait toutes les semaines des livres au CDI. Dans le cadre de la classe, quand on devait un peu de livres. Donc, voilà, tourner des livres comme ça.

On le voit bien alors avec cet extrait : ce qui compte, ce n'est pas tant ce qui est lu plutôt que l'habitude de lire qui est incorporée au fil du temps par l'enfant. C'est cet élément qui produit un accès facilité à la "culture légitime". Il n'est pas question de dire que c'est le fait de *pouvoir* lire qui permet l'accès à la "culture légitime" (sinon, elle serait également distribuée dans la population), mais plutôt l'habitude de lire, et l'apprentissage du *goût* de lire. Cet acte et sa répétition, au-delà d'être un acte ordinaire réalisé de manière commune dans les sociétés modernes<sup>57</sup>, est socialement situé et inégalement

---

57. On compte en effet, en France, moins de 2% d'individus illettrés. La définition de l'illettrisme porte sur la non-maîtrise de la lecture et de l'écriture alors que les individus concernés sont passés par l'école (contrairement aux analphabètes).

distribué dans la population. C'est ainsi que disposer d'abonnements, de livres achetés à la maison (et parfois d'une bibliothèque complète), ainsi que d'habitudes d'emprunter des livres à la bibliothèque de l'école (que ce soit sous l'impulsion du professeur, de l'établissement, ou du parent, cela n'a pas le même impact<sup>58</sup>. Ainsi, la familiarité avec la "culture légitime" passe *d'abord* et avant tout par une familiarité avec le monde de la lecture, des livres, qui permet par la suite un contact moins lourd et moins difficile à supporter avec un capital culturel objectivé (d'autant plus difficile à assimiler que le corpus de la "culture légitime" fait partie de traditions littéraires et philosophiques qui se veut difficile à appréhender dès lors que l'on est novice avec son contexte). C'est ainsi que plusieurs enquêtés avouent avoir eu une bibliothèque plutôt fournie à leur domicile familial.

**Enquêteur :** Et est-ce que vous aviez une bibliothèque, du coup chez toi ou pas du tout ?

**Adrien :** Ouais, on a une bibliothèque. Il y a, ouais, des BD, des Polars, parce que ma mère aime bien les Polars, ou des, voilà, Bernard Werber, des trucs comme ça.

**Enquêteur :** Et c'était dans les parties communes ou dans les chambres ?

**Adrien :** C'est dans le salon qui avait le quasi... Oui je crois qu'il y avait tout dans le salon, j'ai pas eu bibliothèque dans ma chambre

Anne-Louise est dans la même situation, et détaille qu'elle constituait sa propre bibliothèque avec les livres des parties communes.

**Enquêteur :** Ouais je comprends... Et du coup j'imagine que si ton père il est ingénieur et que ta mère est institutrice, t'avais quand même beaucoup de livres chez toi ? Est-ce que t'avais par exemple une bibliothèque dans ta chambre ou je sais pas dans les parties communes ?

**Anne-Louise :** Ouais... On avait une bibliothèque oui dans les parties communes et moi j'en ai créé une petite avec mes livres dans ma chambre... Donc ouais on a pas mal lu quand on était petits. [...]

---

58. On peut à raison estimer que l'investissement parental dans la lecture des ouvrages empruntés hebdomadairement à la bibliothèque pousse à la lecture effective de ces ouvrages. Ce qui, si l'emprunt est seulement impulsé par le professeur ou l'établissement, a moins de probabilités d'arriver.

**Enquêteur :** Et, ils t'avaient abonné je sais pas à un ... ?

**Anne-Louise :** Ouais ! Ouais, quand j'étais petite, alors les noms ça date un peu... Mais on avait des J'aime lire, basique à la maison, ensuite je me souviens je m'étais abonné à des trucs euh... La petite sorcière, les trucs pour les filles à mon âge, mes frères ils avaient l'équivalent... Alors ça c'était à un autre niveau, mais on avait même eu Sciences et vie junior, des trucs comme ça et ça c'est un truc qu'on avait fait, euh... Mais ouais on avait des abonnements comme ça, mais sinon il y a une période où on allait à la bibliothèque mais sinon... On avait des parents qui nous achetaient quand même pas mal de bouquins parce que j'ai un frère qui aime vraiment beaucoup lire.

Yassine lui, nous dit que sa bibliothèque était surtout composée d'ouvrages de "culture générale" et d'ouvrages sur le pays natal de sa mère (i.e. la Chine).

**Enquêteur :** Et du coup vu que ton père était un peu diplômé, ou carrément très diplômé de l'enseignement supérieur est-ce que t'avais un peu de livres chez toi, t'avais une bibliothèque dans ta chambre ou quelque chose comme ça ?

**Yassine :** Non. Chez moi j'ai une bibliothèque qui est plus par rapport à la culture générale de mes parents et surtout de ma mère qui est... En fait avant d'arriver en France elle était plus dans la littérature, et donc elle a un rapport particulier avec ça et elle a beaucoup de livres et du coup y'a une bibliothèque où y'a plein de livres, mais sinon pas particulièrement.

**Enquêteur :** Parce qu'elle venait d'où ta mère avant d'habiter en France ?

**Yassine :** Elle est chinoise.

**Enquêteur :** Et du coup elle est arrivée à quel âge en France ?

**Yassine :** Elle est arrivée... Elle était en gros je pense vingt-trente ans. Quelque chose comme ça.

**Enquêteur :** Et du coup c'était quoi les bouquins qu'il y avait dans ta bibliothèque ?

**Yassine :** Bah du coup c'était pas la mienne, y'a plein de choses déjà, déjà y'a plein de bouquins sur la Chine donc qui parlent de l'histoire de la Chine par des auteurs chinois, qui parlent généralement de la société chinoise, et des bouquins assez... Enfin

des romans assez connus sur la société chinoise, pendant l'empire, donc y'a longtemps. Y'a quoi d'autre... Y'a pas mal de trucs d'histoire, axés sur la Seconde Guerre Mondiale etc, XXe siècle. Y'a pas mal d'auteurs contemporains genre des prix goncourt, des trucs comme ça que j'ai pas lu, y'a des livres en chinois, que je maîtrise pas... Enfin si je vois à peu près, mais j'ai pas le niveau pour...

Le capital culture objectif est donc omniprésent dans la vie de ces élèves dès leur plus jeune âge. Le contenu des ouvrages peut varier fortement, mais ce qui importe encore une fois, c'est la *présence*, la familiarité, ainsi que la proximité avec le monde de la culture, et donc le capital culturel disponible physiquement dans la maison. C'est ce qui a tendance à distinguer ces élèves d'autres étudiants de l'enseignement supérieur français, dans les mêmes disciplines. Ils étudient certes (relativement) les mêmes disciplines, mais les effets de composition des classes font que ce sont des populations radicalement différentes. Loin d'opposer et de nier les effets de reproduction existant à l'université, il faut toutefois rappeler que les étudiants y étant inscrit ne sont pas (et plus) (totalement) des héritiers. Olivier Galland ([Galland 1993](#)) a d'ailleurs une formule pertinente qui détaille bien la situation : "les étudiants ne sont plus des héritiers mais plutôt des jeunes des classes moyennes (soit par origine soit par aspiration) qui partagent les valeurs de ce milieu"<sup>59</sup>. Ainsi, contrairement à des étudiants de l'université, les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles ont incorporé dès leur plus jeune âge des dispositions favorisant l'assimilation de la "culture légitime" mais aussi des pratiques qui lui sont associées. Ce constat n'est d'ailleurs pas nouveau ([Lahire 2002](#)) : les étudiants des classes préparatoires scientifiques (malgré le fait qu'ils soient derrière les étudiants en LSHS), sont ceux qui disposaient le plus d'ouvrages à la maison, et étaient des "grands propriétaires" de livres<sup>60</sup>.

---

59. On notera que le pourcentage d'enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures oscille entre 30 et 45% pour les formations en STEM ([Renisio 2015](#)). C'est le cas de 51% des élèves de classes préparatoires et de plus de 60% à 70% dans les grandes écoles. Les compositions des promotions des deux types d'établissement, et ce malgré des disciplines similaires sont alors radicalement différentes. La composition des promotions à l'université se veut alors beaucoup plus ouverte aux catégories plus populaires (d'employés et d'ouvriers notamment).

60. Bernard Lahire note ainsi que 55% des étudiants en CPGE LSHS, ou Lettres et sciences sociales (LSS) possédaient plus de 100 livres chez eux, alors que c'était le cas d'uniquement 27% d'étudiants en CPGE scientifique, et 12,5% en STS production. L'effet

## 2.2 Lire et faire lire : *mise en condition* lectorale enfantine des élèves de STIM

Ainsi, avoir des livres à la maison est une des premières étapes de l'incorporation de l'acte de lire, en tant qu'habitude, nécessaire à l'incorporation de la culture légitime. Bien que les élèves de STIM dans les grandes écoles (ou en classes préparatoires) ne soient pas les plus réguliers en termes d'exercices "d'activités légitimes" (Lahire 2002), ils sont donc parmi ceux qui sont le plus enclin, *disposés*, à l'acquérir et à l'assimiler. La question de la disponibilité physique du capital culturel objectivé se pose, mais également de la prise d'habitude de lire par les modèles, et donc par les parents. En effet, qui fait lire aux enfants ? Lisent-ils par eux-mêmes ou bien imitent-ils leurs parents en train de le faire ? Dans quels contextes lit-on ? Pourquoi dans tel contexte et pas un autre ? Toutes ces questions doivent nous animer, pour essayer de comprendre, notamment, qu'est-ce qui peut amener et motiver les enfants qu'ont été les élèves en STIM, à lire et à s'appropriier plus que les autres la "culture légitime". Ces questions sont d'autant plus intéressantes sociologiquement que ces élèves, alors qu'ils étudient les mêmes disciplines que leurs homologues à l'université, ont certaines des pratiques lectorales les plus légitimes de l'espace scolaire.

Une partie de l'entretien a été consacrée justement aux pratiques de lecture des enquêtés, notamment pour essayer de mieux comprendre leurs liens avec la "culture légitime", et aussi la manière dont ils pouvaient se l'approprier. Cela passe par l'apprentissage de la lecture comme une habitude. Nous les avons ainsi interrogés sur les occasions où ils pouvaient voir leurs parents lire, et si, *a posteriori*, ils pensaient que ces scènes les avaient poussé à également lire, pour par exemple, imiter leurs parents. Plusieurs témoignages récoltés pendant les phases d'entretien peuvent ainsi nous informer sur ces éléments. Ces témoignages sont intéressants, notamment parce que les enquêtés prennent le travail d'entretien comme une discussion, au sein de laquelle ils donnent volontiers leurs avis, ou émettent des théories sur pourquoi ils ont été amenés à lire.

**Enquêteur :** Ok, ok, ça marche. Est-ce que tu voyais beaucoup tes parents lire ou pas du tout ?

---

de discipline conjugué à la composition sociale de ces formation joue grandement dans la distribution sociale du fait de détenir du capital culturel objectivé.

**Adrien** : Bah oui, alors j'avoue que je... Je pense que c'était surtout en vacances, où on était en camping-car en vacances, il y a des moments où on était tous... On lisait, on avait pas mal de bouquins qu'on amenait en vacances. On lisait, je pense qu'en dehors des vacances, pas forcément parce que je ne sais pas si... Ils avaient beaucoup de temps de lire, mais... Après, on avait aussi des livres, on lisait, moi et ma sœur. [...]

**Enquêteur** : Ok et du coup est ce que par exemple voir tes parents lire en vacances et tout ça te donnait toi envie de lire en même temps qu'eux, ou des trucs comme eux ?

**Adrien** : Oui je pense que j'ai dû alors au bout d'un certain moment quand les livres que eux lisais devenaient un peu plus accessibles quoi pour moi mais oui je pense que enfin j'ai lu... On n'a pas forcément acheté des livres spécifiquement pour moi non plus. Je lisais ce qu'avait lu ma sœur ou ce qu'avait lu mes parents typiquement.

**Enquêteur** : Ok, et t'aimes bien ça du coup ?

**Adrien** : Ouais, je pense que j'aime bien le même style que ma mère du coup.

**Enquêteur** : Quoi comme style ?

**Adrien** : Voilà, c'est des polars ou des... Alors je lis moins maintenant, mais on a lu quasiment tous les Werber. Et puis... Je ne sais plus comment ça s'appelle... Mais ouais, c'est du comme ça.

Dans le cas d'Adrien ici, voir lire ses parents dans un contexte particulier (les vacances) l'amène à également lire aussi. L'activité de la lecture est d'ailleurs restreinte à une activité familiale à un moment donné dans l'année : les parents lisent uniquement lorsqu'ils sont en vacances l'été ("On lisait, je pense qu'en dehors des vacances, pas forcément parce que je ne sais pas si... Ils avaient beaucoup de temps de lire"), et cette activité s'est étendue à toute la famille, puisque Adrien lit également avec sa soeur, notamment les ouvrages qu'elle a pu lire avant lui.

**Enquêteur** : Et du coup, est-ce que tes parents ils lisaient beaucoup parce que du coup toi ça te donnait envie de lire ou ... Ou sinon tu te disais "non je lis par moi-même" ou autre ?

**Anne-Louise** : Mes parents lisent pas mal de manière générale, mais ils nous ont pas mal incité à lire, c'était un truc quand on était, donc on pouvait pas lire ils lisaient les trucs pour nous, et

après ils nous ont beaucoup aidé et incité à lire d'une manière générale et du coup c'est vrai que mes frères et moi... Parce que oui j'ai deux grands frères, mes frères et moi, on a très vite bien aimé ça, assez rapidement... Donc ouais, quand on était petits on lisait pas mal...

Là encore, dans le cas d'Anne-Louise, c'est la famille qui a joué un rôle dans l'apprentissage du goût de la lecture, notamment pour les aînés. Contrairement à Adrien, Anne-Louise est une enfant de cadres supérieurs, diplômés de l'enseignement supérieur (au niveau BAC+5), elle fait donc l'objet d'une éducation idéal-typique différente plus proche de la *concerted cultivation*. Comme elle le dit, et le répète, ce sont ses parents qui l'ont incité à lire et elle et ses frères ont "très vite bien aimé". L'appropriation de la lecture, et son appréciation est donc ici l'effet direct des parents qui ont poussé à son assimilation lors de la construction de l'habitus des enfants. L'autorité parentale a ainsi été directement utilisée dans cas précis pour pousser et motiver les enfants à assimiler la forme la plus répandue de la "culture légitime", la lecture. Armand semble être dans un cas de figure similaire.

**Enquêteur** : Est-ce que tes parents lisaient beaucoup de leur côté... Enfin j'imagine qu'ils lisaient beaucoup, mais est-ce que toi ça te donnait envie de lire ou est-ce que tu te disais non au contraire moi je lis par moi-même ou autre chose ?

**Armand** : Euh... Je pense que ça vient pas trop de mes parents, mais plus de mes grandes sœurs qui lisaient plus et que du coup souvent elles lisaient un livre et disaient « Ah ça c'est bien et tout ! », et donc après quand j'avais l'âge de les lire ces livres là j'avais plutôt envie de les lire... Je me souviens pas spécialement avoir vu mes parents avoir lu des livres quand j'étais petit mais ils nous lisaient beaucoup d'histoire quand on était vraiment petits donc y'a peut-être de ça aussi.

Dans l'extrait ci-dessous, ce n'est pas tant la pression parentale qui a joué, mais l'entraînement de la fratrie, et le mimétisme produit par le fait de voir ses sœurs lire. La fratrie avait également une influence dans le cas d'Anne-Louise, toutefois c'étaient toujours les parents qui impulsaient le mouvement. Ici, il semble que ce soient avant tout les sœurs qui jouent un rôle de moteur dans l'acquisition du geste lectoral comme goût, notamment *via* la lecture d'ouvrages qu'elles pouvaient apprécier et qu'elles recommandaient à leur frère. Yassine et Lucas, eux, sont dans une toute autre configuration : pour

**Lucas**  
**École Centrale de Lyon (1A)**

Lucas est un centralien de première année, homme cis-genre. C'est le dernier centralien que j'ai pu interroger. Il est aîné d'une fratrie de trois enfants. Son père est ingénieur (diplômé de Centrale Lille) et sa mère est cadre chez Ubisoft dans la publicité et le marketing. Ils sont tous les deux diplômés de l'enseignement supérieur. Son père est conseiller municipal dans l'opposition, dans son village originaire. Son frère en deuxième position de la fratrie rentre en classes préparatoires.

Nous nous sommes retrouvés à Centrale Lyon, et nous avons fait l'entretien dans une salle de cours. Lucas a été contacté par Marianne Alex, puis j'ai convenu d'un entretien avec lui. L'entretien s'est bien passé et Lucas montrait de la bonne volonté ; toutefois il a pris l'exercice d'une manière très scolaire, peut-être à cause du fait qu'il sortait tout juste de CPGE scientifique. Il était au fait de l'actualité politique et avait une opinion sur les sujets polémiques du moment. Il discute souvent politique avec son père, mais pas avec sa mère qu'il juge peu intéressée, ni avec ses frères qu'il juge trop jeunes. Cet entretien était intéressant surtout en ce qui concernait la partie sur la vie étudiante à Centrale Lyon, et sur la manière dont elle continuait et prolongeait l'enveloppement préparatoire.

FIGURE 5 – **Encadré 5 : Lucas (École Centrale de Lyon)**

eux, la lecture est avant un acte personnel, parce qu'on cherche à s'intéresser à un sujet et donc on va lire.

**Enquêteur :** Et toi du coup quand t'étais petit, voir tes parents lire comme ça, fin notamment ta mère du coup, fin ça te donnait l'impression "Bah moi je peux lire parce que mes parents le font" ?

**Lucas :** Je pense pas que je posais la question dans ce sens-là... J'étais content de voir que mes parents lisaient en me disant que bah du coup c'était un truc que je pouvais avoir en commun avec eux, mais c'est pas le fait que mes parents lisaient qui moi m'a donné envie de lire, ou je me suis pas dit que parce que eux lisaient

moi je pouvais m'autoriser.

Yassine est de son côté un peu plus radical.

**Enquêteur** : OK, d'accord, et est-ce que tes parents tu voyais beaucoup tes parents lire et tout, est-ce que ça te donnait un peu envie de lire ou pas du tout ?

**Yassine** : Non je pense pas... Moi je les voyais pas lire, je vois quasiment jamais mes parents lire et non je pense pas que c'est en les regardant que le désir il vient.

**Enquêteur** : Tu penses que c'était pas toi même ?

**Yassine** : Je pense que c'est pas par moi même, je pense que c'est par un intérêt, fin on doit créer... Je pense que moi le fait, fin par moi par exemple je me suis remis à lire y'a pas longtemps, je relis des bouquins, je pense que c'est plus par un intérêt général, ou une curiosité, pour l'attiser je pense que c'est... Moi c'est plus l'extérieur qui m'attise, je vais pas me dire... Certes je suis curieux, de tempérament curieux, mais si elle me parle de... Si elle me vend un livre, "Ah tiens là-dedans ça parle d'une thématique ça t'intéresse énormément", et je me dis ah bah tiens je vais le lire et ensuite je vais faire une dynamique comme ça. Et je pense pas que c'est en voyant des gens lire qu'on a envie de lire, c'est plus on comprenant ce que eux ils ont compris et en même temps curieux de comprendre.

Les deux entretiens ci-dessus se distinguent pour plusieurs éléments. D'abord, par la perception individualiste de l'apprentissage du goût de la lecture : pour ces enquêtés, si on se met à lire, c'est avant tout parce qu'on le veut. Les parents, ou les incitations intra-familiales n'ont que peu d'influence pour eux : ils expliquent, pour Yassine du moins, que c'est la volonté propre, et l'intérêt que l'on porte à un sujet qui nous pousse à lire. Au-delà de prendre ces allégations et ces théories comme ayant une valeur épistémique intrinsèque, il faut les sociologiser et les inscrire dans leur contexte de production. En effet, peu importe que Yassine ou Lucas pensent qu'ils lisent par leur seule volonté. Leur opinion sur le sujet n'est pas tant intéressante sur le plan scientifique, il l'est sur le plan sociologique. C'est une perception individualiste des motivations qui poussent à lire qui n'est pas sans lien avec le système de valeurs qu'ils ont pu développer jusqu'à maintenant.

Si on s'intéresse aux opinions sur le sujet développées par les enquêtés, ils se recourent directement avec le système de valeurs qu'ils ont pu développer pendant tout l'entretien, mais également avec le candidat pour qui ils ont pu voter à la présidentielle. Il ne s'agit pas ici de dire que l'opinion sur l'apprentissage de la lecture soit une variable lourde de sociologie électorale, simplement que cet opinion s'inscrit dans un système de valeurs plus global portant sur le monde social qui est cohérent. Armand, Adrien, et Anne-Louise pour qui l'apprentissage de la lecture est avant tout un effet de l'incitation familiale (qu'elle soit parentale ou des frères et soeurs), sont plutôt portés sur des questions de solidarités, et sont plus animés par des questions de justice sociale et climatique que nous avons pu évoquer lors des entretiens. Lucas et Yassine, beaucoup moins, qui ont une perception beaucoup plus élitiste et individualiste de la politique ainsi que du monde social.

Ainsi, cette question de l'apprentissage du *goût* de la lecture est intéressante sur ces deux plans. D'abord, parce que, pour certains enquêtés lire est avant tout une activité familiale : c'est ainsi en famille qu'on incorpore cette activité comme une disposition dans le système dispositionnel des enfants. Lire devient une habitude qu'on partage, et qu'on réalise dans des lieux et des moments agréables (les vacances par exemple) ; on peut même se faire des recommandations de lecture, et se partager les livres entre frères et soeurs qui ont le même goût. Ensuite, parce que ces opinions sur comment on apprend le goût de la lecture commencent à dégager un système de valeurs cohérent sur le monde social qu'on pourra retrouver plus tard dans le développement. On retrouve ainsi une perception "collectiviste" (la lecture est une activité que l'on apprend et réalise en collectif) et "individualiste"<sup>61</sup> (la lecture est une activité que l'on apprend seul, pour se renseigner et s'informer sur un sujet qui nous intéresse). La lecture vient ainsi s'ajouter aux autres éléments que nous avons déjà évoqués dans le système dispositionnel des enfants.

Être en capacité de débattre, avec ses arguments fondés, en suivant une démonstration rigoureuse avec des éléments appris à l'École, et des exemples qui permettent d'étayer les idées, réussir à s'informer "correctement" en ayant conscience de ce qui est *bien* ou *mal* dans le monde social en fonction du

---

61. On notera tout de même que Yassine considère comme une activité individuelle, mais avec des recommandations de lecture qui peuvent venir de sa mère qui connaît ses centres d'intérêt intellectuels.

système de valeurs transmis par les parents, rejoint alors les outils permettant l'appropriation de la "culture légitime" dans l'espace et le cursus scolaires (disponibilité du capital culturel objectivé et l'apprentissage du goût de la lecture au sein de la famille).

### **3 L'École : espace de joute oratoire et de familiarisation avec l'espace politique institutionnel**

Un autre espace doit enfin nous intéresser, en dehors du contrôle de la socialisation familiale, c'est l'École et l'espace scolaire. C'est un espace non-contrôlé de socialisation (politique) pour les élèves, et d'incorporation d'un certain nombre de dispositions que nous allons détailler ci-dessous. Alors, revenons sur pourquoi l'École, en tant qu'espace social de socialisation pour les enfants sur plusieurs plans, a un intérêt dans le cadre spécifique de notre enquête, et de notre étude.

À première vue, on pourrait en effet penser que l'École primaire n'est pas un espace de politisation très important au sein la socialisation politique des élèves, et pourtant il l'est mais indirectement. L'École participe à la socialisation politique des élèves non pas en termes de fond, de formation des idées, de formation idéologique, mais de formation de compétences, de dispositions qui pourront être activées dans le futur et dans un contexte approprié. Ce n'est pas tant donc le fond que la forme qui compte ici. L'École est en effet un lieu où l'on apprend à discuter et à convaincre, non pas dans le cercle familial, mais avec ses amis. C'est également un lieu où les opinions auxquelles on est directement exposés ne sont pas contrôlées par le filtre familial. C'est aussi le premier lieu au sein duquel on se familiarise avec le fonctionnement institutionnel du système politique. Cet élément a peut-être l'air anodin, il ne l'est toutefois pas : c'est la première fois où les enfants sont confrontés au cadre et au système politique au sein duquel ils vont évoluer.

L'École est en effet un lieu où les enfants apprennent à débattre entre eux, et où ils apprennent de manière informelle la joute oratoire. C'est un élément essentiel de la socialisation politique : être capable de montrer son désaccord, d'expliquer pourquoi on est en désaccord, et d'expliquer ce avec quoi on est plutôt d'accord. Il ne s'agit ici même pas nécessairement de sujets

politiques ; cela peut être des sujets triviaux comme plus sérieux, peu importe. L'important est d'apprendre la procédure et le processus pour convaincre *l'autre*, et donc de disposer des formes. De même, comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'École est censé être l'endroit où les enfants vont commencer à appréhender le système politique au sein duquel ils vont évoluer. Or, le fait que ce soit enseigné n'est pas anodin non plus. Cela rejoint des théories de sociologie électorale assez anciennes du citoyen rationnel-actif ([Almond et Verba 1963](#))<sup>62</sup>, selon lesquelles les citoyens en démocratie sont et doivent être informés pour prendre une décision électorale ou militer.

### 3.1 Débattre, construire une joute verbale : s'imposer aux pairs

Pour commencer, la première chose qui doit nous intéresser est ici le temps non-scolaire du temps scolaire, et plus précisément, le moment où les enfants se retrouvent entre eux et mettent en oeuvre les compétences et capacités qu'ils ont pu acquérir dans le foyer. Dans le cas de notre étude, c'est le cas de la capacité à débattre, à ne pas être d'accord avec les autres, à mettre en forme ce désaccord, à le formuler, puis énoncer publiquement ce désaccord vis-à-vis de ceux auxquels on s'oppose, *de facto* assumer la conflictualité<sup>63</sup>. Les débats, ou joutes verbales, qui ont lieu à l'École sont ainsi le premier moment où les enfants vont apprendre à gérer le conflit, et à incorporer comme

---

62. Elle est plutôt mise en avant en science politique dans la 2e moitié du XXe siècle, notamment par Gabriel Almond et Sidney Verba ([Almond et Verba 1963](#)). Par une enquête quantitative sur cinq pays occidentaux différents, les auteurs en arrivent à la conclusion que ce qui permet le maintien de la démocratie, c'est avant tout une norme qui se met en place, et cette norme serait celle du citoyen rationnel-actif. Ce type de citoyen est celui qui s'expose aux informations de façon régulière et attentive, s'intéresse aux affaires publiques qui le concernent de près ou de loin ainsi qu'à la vie politique (locale ou nationale). Cette norme est ce qui selon les auteurs, permet à la démocratie de se maintenir et de ne pas s'effondrer.

63. Assumer la conflictualité en face des autres, et assumer son opinion est une marque de forte politisation. Des études empiriques ayant pour objet la politisation des discussions ordinaires ([Duchesne et Haegel 2004](#)), utilisant comme méthodes des *focus group* par observation directe, les autrices s'intéressent aux modes de conflictualisation dans l'espace politique. La conflictualité se définit comme un différend, un désaccord, assumé et public avec des "forces opposées", également dévoilées. Le conflit politique, encadré, est dans les sociétés pluralistes, inégalitaires, et démocratiques est une manière de prendre en charge le dissensus.

disposition une capacité à s'imposer, à prendre en charge et à construire des camps opposés. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'ici, les enfants construisent des idéologies politiques entières pendant la récréation, parce que ce n'est pas le cas. Simplement, nous remarquons que les moments où les enfants s'opposent pendant les moments de cour de récréation, c'est-à-dire pendant les temps non-scolaires du temps scolaire, ils s'affrontent, se disputent, débattent, ne sont pas d'accord, et apprennent à prendre en charge le conflit qu'il peut y avoir entre eux. C'est d'ailleurs un des seuls moments de leur vie où justement, ils ne vont pas mettre de côté ce conflit volontairement. Duchesne et Haegel (2004) mettent en avant cette idée d'évitement du politique :

"Cette résistance au conflit est, au fond, à l'origine de la fameuse "spirale du silence" décrite par Elisabeth Noelle-Neuman : les citoyens, plutôt que d'exprimer une opinion dissidente, tendent à taire leurs désaccords avec ce qu'ils croient être l'opinion dominante, renforçant ainsi cette dernière." (Duchesne et Haegel 2004)

Classiquement en science politique, la discussion et le débat politique se veulent comme des pratiques faibles de l'engagement politique, pourtant (et selon les autrices de l'article) il n'est rien de tel. Discuter et s'opposer publiquement suppose un haut niveau "d'implication", et ce au niveau individuel. Cette dernière "désigne la faculté d'une personne à assumer les conséquences de ce qu'elle pense, y compris des désaccords éventuels que ses propos peuvent susciter". Dans le monde adulte, la conflictualisation a donc lieu pour des sujets qui en valent la peine, et pas n'importe lesquels. L'apprentissage de la prise en charge du conflit entre les enfants tient alors de cet acabit : il ne s'agit pas de sujets aussi nobles, ni de sujets aussi construits que des sujets politiques. De ce fait, plutôt que de s'intéresser au fond et aux opinions que les individus développent et qui les situent dans le monde social, il faut s'intéresser à la forme que ces débats prennent. Construire une joute verbale fait partie intégrante du processus de politisation des individus, d'autant plus pour les individus qui font partie des classes privilégiées et qui font aujourd'hui partie, des individus s'intéressant le plus à la politique et y étant les plus compétents<sup>64</sup>. Plus que transférer de simples connaissances,

---

64. Les sociologues et politistes montrent en effet depuis les années 1970 une transformation de l'idéal libéral du suffrage universel. D'après certains auteurs (Gaxie 1978), ce dernier a tendance à se transformer en suffrage censitaire tant les instruments et les techniques pour le maîtriser se transforment en un capital culturel *distinctif* et *exclusif* aux catégories aisées de la population, que les catégories populaires maîtrisent de facto mal -

et des manières de se situer dans le champ politique pour les enfants (qui sont plutôt transmises par les parents), nous faisons l'hypothèse que l'École transmet (in-)directement des techniques d'exercices de la politisation dans le monde social. Les travaux de Daniel Gaxie vont en effet dans ce sens :

"C'est donc parce que la compétence politique suppose une capacité à transférer les techniques d'apprentissage et les savoirs acquis à l'école pour appréhender la signification des événements politiques, qu'elle a de très fortes chances d'être associée à une scolarisation prolongée" (Gaxie 1978)

Au-delà des éléments classiques transmis à l'École pour se repérer (elle donne selon Gaxie plus des outils conceptuels pour penser le et la politique), le temps non-scolaire du temps scolaire (i.e. le temps de récréation entre les cours par exemple) permet aux élèves d'acquérir des techniques de d'affirmation, d'expression et de gestion du conflit en utilisant des sujets plus triviaux, dont les enfants discutent habituellement (comme les jeux, par exemple). Cela se remarque chez plusieurs enquêtés qui avouent avoir pris comme jeu le fait de s'opposer aux autres dans les temps de récréation.

**Enquêteur** : Alors ouais une écoute passive, sans remarques... Ouais je vois le truc... Et du coup, plus à l'école est-ce que à l'école t'avais l'habitude d'un peu débattre à l'époque ?

**Armand** : Alors oui pas mal, mais pas de sujets politiques.

**Enquêteur** : Ok, de quoi ?

**Armand** : J'ai toujours aimé discuter et défendre mon avis, même je me souviens que desfois quand j'étais peut-être au collège, début lycée, c'était presque ridicule parce que j'avais des copains avec lesquels on débattait alors qu'on était d'accord mais on faisait exprès de le dire de manière différente pour pouvoir débattre.

**Enquêteur** : Par exemple, vous débattiez sur quoi, sur quel sujet ? Même si c'était pas sur ce sujet.

**Armand** : N'importe quoi je pense !

**Enquêteur** : Vas-y dis-moi !

**Armand** : Non non, j'ai pas d'exemple mais je pense que c'était sur des situations de la vie de tous les jours, fin... De n'importe quoi...

---

impliquant leur auto-exclusion du jeu politique.

**Enquêteur :** Je sais pas, est-ce que vous aviez des débats sur les filles, sur les amours ou quelque chose comme ça par exemple ?

**Armand :** Pas trop je pense... Je pense que c'était vraiment sur des sujets sans aucun intérêt... Du genre... Presque "c'est qui qui a commencé quoi", mais c'est juste pour pouvoir ne pas être d'accord et essayer à l'autre qu'il avait tort. [rires]

**Enquêteur :** Donc tu aimais bien la joute verbale tout ça ?

**Armand :** Ouais c'est ça, j'ai pas le souvenir qu'il y avait vraiment de sujets de fond

Adrien, de son, côté, nous fait également un témoignage qui va dans ce sens, mais ayant une autre tonalité. Plutôt que de provoquer le débat ou la discussion avec les autres, il est provoqué en qualité de "premier de la classe". Ces événements ont lieu, pour Adrien, plus au moment du collège.

**Enquêteur :** Ok, non mais t'inquiète c'est pas grave. Pour revenir, plus spécifiquement à l'école, est-ce que tu avais l'habitude de débattre avec, avec tes amis du coup un peu de... Même juste de débattre en fait.

**Adrien :** De débattre oui je pense un peu de tout parce que... Bon alors il y a d'une part un peu le... enfin ce côté il y a presque un jeu où en fait en étant un peu premier de la classe etc il y avait souvent des gens qui soit posaient sincèrement des questions, sur des trucs qu'ils savaient pas et qu'ils pensaient que je savais, ce qui des fois entraîne juste une discussion, un débat sur quelle peut être la vérité, mais des fois juste un scientifique. Mais aussi, des fois, en essayant de me poser des colles, j'ai toujours aimé, quand je voyais qu'une question était un peu malhonnête, démonter un peu la question. Je pense que ça s'est de plus en plus développé plus tard et j'ai pas forcément de souvenirs on va dire par exemple en primaire ou... débat comme ça. Maintenant au collège, je pense qu'on a débattu, alors après je pense sur des sujets trop triviaux pour que je me rappelle précisément mais ça je pense que ça n'a jamais été autour de moi, école, collège, lycée sur des sujets de politique nationales ou vraiment sur les sujets de société société. Je n'ai pas l'impression.

**Enquêteur :** Mais ça pouvait ne pas forcément porter vraiment sur la politique ?

**Adrien :** Oui, ça pouvait porter sur... Je ne sais pas, au collège,

ça pouvait être des opinions ou des théories sur des jeux vidéo ou sur des trucs plus culturels, je pense qu'encore plus au lycée, après en prépa, il y a beaucoup de débats qui portaient sur des choses scientifiques quoi, sur des questions scientifiques qu'on se posait et on se demandait... Voilà, mais ça c'est une réflexion... de... Une réflexion purement scientifique quoi...

Et quand le conflit ne peut plus être géré par la discussion ou le débat politique, la violence survient, comme en témoigne Lucas.

**Enquêteur :** Et quand t'étais petit est-ce que t'avais l'habitude de débattre à l'école?

**Lucas :** Oula, ça je sais plus trop...

**Enquêteur :** Même pas forcément politique, en général...

**Lucas :** Ouais quand même assez.

**Enquêteur :** De quoi par exemple?

**Lucas :** Je sais pas ça pouvait être un petit peu des... décisions, fin ça pouvait juste être sur ce qu'on allait faire, à la récré, etc. Je me rappelle d'un truc un peu plus marquant, c'est qu'il y avait un élève qui était d'origine marocaine, et ça posait des problèmes à d'autres élèves qui l'avaient un petit peu discriminé par rapport à tout ça, du coup je me rappelle m'être battu un peu par rapport à ça, j'en avais beaucoup parlé en disant que c'était pas normal d'agir comme ça par rapport à lui, je pense que c'est le seul exemple que j'ai...

**Enquêteur :** Battu physiquement ou ... ?

**Lucas :** Les deux. Au début, on a commencé à discuter puis on en venus aux mains parce que je trouvais pas ça correct.

**Enquêteur :** Et est-ce que ta prof elle avait pris par à ça du coup ?

**Lucas :** Non elle était pas au courant.

**Enquêteur :** Elle était pas au courant ?

**Lucas :** Non.

**Enquêteur :** C'était vraiment juste entre les élèves et ... ?

**Lucas :** Ouais.

Ces extraits montrent plusieurs configurations de la prise en charge de la conflictualité entre les enfants-adolescents. Ces formes de conflictualités impliquent une incorporation de dispositions plus ou moins similaires, notamment dans la capacité à gérer le conflit. D'abord pour les deux premiers

extraits (Armand et Adrien), on peut voir que s'opposer aux autres est vu sous l'angle de l'amusement : on débat, on discute, et on se trouve en désaccord, parce que c'est de l'ordre du jeu, de l'amusement. Ils avouent tout deux d'ailleurs aimer ça - Armand parce que c'est un jeu avec ses amis, Adrien parce que ça lui permet de mettre en oeuvre une forme de formalisme logique et de déconstruire certains arguments fallacieux. Que ce soit ainsi pour l'amusement, ou pour le plaisir intellectuel que cela procure, l'effet est le même : on cherche le meilleur moyen de convaincre, d'avoir raison, et de l'emporter sur l'autre dans la joute verbale (où l'on ne défend par ailleurs pas forcément les positions auxquelles on croit, simplement celles qui parfois, permettent de s'opposer). C'est ce type de discussions, de débats du temps non-scolaire dans le temps scolaire qui vient enseigner et apprendre aux enfants à gérer le conflit par eux-mêmes, entre pairs. C'est ainsi une compétence qui leur sera très utile lorsqu'ils seront adultes, et qu'ils auront incorporé (notamment) à l'École. Avec ce qu'ils peuvent apprendre dans l'espace domestique, c'est à ce moment-ci que se construit la capacité à imaginer et à exposer une démonstration aux autres.

La discussion et le débat peuvent parfois être insuffisants, comme le note Lucas. En effet, le conflit se veut polymorphe, et comme le rappelle les autrices (Duchesne et Haegel 2004), le politique n'est "dans des sociétés complexes, pluralistes et inégalitaires, [...] [qu']un mode d'expression et de prise en charge des conflits". Ainsi, lorsque la discussion pacifique, mais conflictuelle, entre les individus, ne suffit plus, il y a rupture du politique, et passage au supra-politique, c'est-à-dire à ce qui le dépasse et en sort. Ici, la violence qui s'exprime, est comme le dit très bien Lucas d'ailleurs, le résultat d'une impossible discussion. On peut alors observer plusieurs phases dans l'apprentissage : il y a des phases d'apprentissage de mise en conflictualité, en tant qu'elles ne sont pas sérieuses et qu'elles se font entre amis (Armand et Adrien), et il y a des phases de mise en exercice de cet apprentissage avec des sujets moins triviaux où justement, l'implication individuelle est tellement forte qu'il est impossible de se dégager totalement des sujets abordés<sup>65</sup>.

---

65. On voit dans cette situation, encore une fois, l'influence que peuvent avoir les discriminations raciales sur le processus de politisation. Bien que Lucas soit blanc, il a fait expérience par procuration de ces types de discriminations (qui l'ont touché), et a tenté de la réprimer pour empêcher qu'elle se perpétue.

### 3.2 La *polis* dans la *skholè* : apprend-t-on la politique à l'École ?

Le deuxième volet qui doit nous intéresser dans cette partie est l'apprentissage de la politique institutionnelle, c'est-à-dire des règles démocratiques, et des bases philosophiques des régimes politiques. Bien-sûr, ce n'est pas formulé de cette manière quand c'est enseigné aux enfants, ni aux adolescents (au collège et au lycée), mais on apprend aux enfants comment fonctionnent les rouages du système démocratique et les différents régimes politiques qui ont pu exister au cours de l'histoire<sup>66</sup>.

Cette transmission de connaissances sur le monde politique ne va pourtant pas de soi : en effet, cela s'oppose à un idéal scolaire qui a longtemps prévalu, qu'on appelle la *skholè*. Cet idéal - qui n'en est pas un à la base - désigne bien la situation de l'espace scolaire par rapport au reste du monde. C'est d'abord un terme grec, dont la signification est "loisir" ou "temps libre", et qui a donné le mot "schola" en latin, qui a ensuite fait naître "école" en français<sup>67</sup>. Pierre Bourdieu dans un ouvrage où il s'intéressait à la philosophie de Blaise Pascal, mais aussi aux conditions de production du travail intellectuel (Bourdieu 1997). L'auteur remarque ainsi que la *skholè* est un "temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde". C'est alors le propre d'une formation intellectuelle dispensée à l'École : être coupé du monde et de ses turbulences, pour mieux saisir d'où et pourquoi des turbulences surviennent. Il s'agit d'apprendre à comprendre le monde avec recul, en apprenant ce qui l'a rendu tel qu'il est. Ainsi, enseigner des notions politiques à l'École est tout sauf évident : c'est

---

66. Plusieurs autres notions sont d'ailleurs au programme de l'Éducation nationale pour les cycles 2, 3 et 4 (CP à CM2) : l'égalité, la diversité et les discriminations, la liberté d'expression, la représentation, la responsabilité, l'engagement, la justice et le droit, et la laïcité. Ces éléments sont enseignés aux élèves d'écoles primaires, et font partie d'une culture civique transmise à l'École afin de former de "bons citoyens" (qui conviennent à la norme du citoyen rationnel-actif). Des ressources sont d'ailleurs mises en ligne pour aider les professeurs à préparer leurs cours ; ressources qui peuvent intéresser le sociologue du politique ou le politiste qui s'intéresse à la socialisation politique infantile : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). Enseignement moral et civique : cycles 2, 3 et 4. Éduscol - Le portail national des professionnels de l'éducation. <https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4>

67. Le travail intellectuel est ici perçu en opposition au travail manuel : le premier se veut être un temps de repos, de temps libre, de réflexion par rapport au second.

le lieu par excellence de cette *skholè*, et pourtant la politique y est en partie enseignée. Mais qu'en retiennent les élèves ?

Plusieurs enquêtes se sont déjà intéressées à la question. C'est déjà le cas d'une étude (Gaxie 1978) que nous avons déjà citée, et qui comporte un chapitre spécifiquement dédié au rôle du système d'enseignement dans la politisation des enfants. Daniel Gaxie remarque, en se basant sur beaucoup d'enquêtes qualitatives alors publiées aux États-Unis à l'époque, les compétences politiques chez les enfants s'accroissent selon la catégorie sociale des parents : plus elle est élevée, plus le niveau de compétence sera important. Gaxie cite ainsi un test réalisé par Robert Hess et Judith Torney auprès d'adolescents dans les années 1960 : ces deux derniers demandent aux adolescents s'ils sont capables de donner la différence entre les Républicains et les Démocrates. Ils remarquent que plus les enfants sont loin dans la scolarisation, plus les inégalités se creusent entre eux : en 6e (équivalent), 23% des élèves ayant une origine sociale favorisée connaissent la différence alors que c'est le cas de seulement 19% des élèves ayant une origine sociale défavorisée ; à l'entrée en 4e (équivalent), c'est le cas de 51% des premiers, pour seulement 34% des seconds. D'autres enquêtes (également citées) (Langton et Jennings 1968) mettent toutefois en avant que le cursus d'éducation civique a peu d'influence sur la socialisation politique des enfants (aux États-Unis à l'époque)<sup>68</sup>. Dans le cadre de notre propre étude, une petite partie de l'entretien était consacrée à cette question de l'enseignement moral et civique, soit à l'École primaire, soit au collège/lycée. La plupart du temps, les enquêtés n'en avaient que très peu de souvenirs, ou alors des souvenirs très vagues qui se limitaient aux brefs éléments évoqués à propos de la politique institutionnelle. Toutefois, un passage, d'une enquêtée, a retenu notre attention, en tant que cet apprentissage de la politique institutionnelle dépasse le cadre scolaire et conventionnel, en évoquant des événements conflictuels, d'actualité, du champ politique au sein du champ scolaire, rompant l'idéal de *skholè* au sein de l'École, mais aussi le contrôle de la socialisation familiale.

**Ethel** : Ouais, probablement, mais je saurais pas les replacer dans un bord politique.

---

68. Des sociologues ont d'ailleurs tenté d'ethnographier cet enseignement moral et civique enseigné à l'École (notamment au niveau lycée) : il sont toutefois remarqué qu'il avait plutôt tendance à éloigner les élèves des pratiques citoyennes - objectif contraire aux buts recherchés lors de la mise en oeuvre de ces programmes d'enseignement (Douniès 2019).

**Ethel**  
**ENTPE et ENSG (4A)**

Ethel est une étudiante de dernière année à l'ENTPE, en double-diplôme avec l'École nationale des sciences géographiques (ENSG), femme cis-genre. C'est l'avant dernière étudiante de l'ENTPE que j'ai interrogée. Elle est la soeur cadette d'une fratrie de plusieurs enfants. Son père est ingénieur (est passé par une classe préparatoire et est diplômé de l'École spéciale des travaux publics) et sa mère est diplômée d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) en formation initiale, et d'un Master of Business Administration (MBA) de l'université Paris-Dauphine en formation continue.

Ethel a été contactée par LinkedIn <sup>a</sup>. Elle a été contactée *via* la fonction recherche de l'application : nous avons ainsi échangé avec elle en nous présentant par la messagerie instantannée. Ethel était intéressée par l'entretien : à l'ENTPE elle a elle-même choisi une spécialité en SHS (aménagement urbain), elle connaissait donc l'exercice et faisait tout pour le faciliter. C'était pour elle un moment de retour réflexif sur son parcours, et de discussion sur les opportunités que lui ont permises son parcours. Avant de commencer l'entretien (au moment de la contestation sociale assez forte contre les retraites), une étudiante-journaliste nous a d'ailleurs interrogés sur notre avis sur les blocages en cours à l'université Lyon 2 <sup>b</sup>.

---

*a.* Plusieurs tentatives pour contacter les étudiants de l'ENTPE par des voies institutionnelles sont restées vaines, malgré la réactivité de l'administration. Il a semblé alors plus judicieux de contacter directement les étudiants sur les réseaux sociaux. Certains étudiants contactés ont à plusieurs reprises fait part de leur peur de participer à l'entretien par manque de compétence.

*b.* Elle n'a pas répondu aux questions puisque elle n'y était pas étudiante, mais nous avons pu en discuter ensuite en entretien.

FIGURE 6 – **Encadré 6 : Ethel (ENTPE x ENSG)**

**Enquêteur :** Non mais c'est pas... Je ne te demande pas de les replacer, mais est-ce que tu te souviens d'un truc... ou de commentaires qu'il ont pu faire...

**Ethel :** Pas spécialement. Je crois que mes parents ils me protégeaient un peu de ça.

**Enquêteur :** Pourquoi ? Tu penses ?

**Ethel :** Pour que je me fasse ma propre opinion plus tard. Je sais qu'en primaire, il y avait eu un truc... Alors, je ne serais pas redire, mais je ne sais pas dire ce que c'était, mais il y avait eu une réforme à laquelle les enseignants étaient opposés. Et j'avais eu un petit mot dans mon carnet de liaison de l'époque qui disait que pour contrer cette réforme, ma prof, je ne sais pas, j'étais en CE2, ou en CM1, je pense, qu'elle proposait des cours de théâtre le soir, et moi j'étais rentrée en disant, c'est super grave ce qui se passe, et du coup, il faut que j'aille au théâtre le soir, il faut que je passe ça, et tout, et je me rappelle que ma mère, elle avait dit, attends comment ça, ma fille de 8 ans, elle rentre de l'école, en disant "c'est super grave la réforme" et tout. Et du coup, elle avait genre pris rendez-vous avec ma prof, elle avait dit "non, non, mais moi, ma fille, je veux pas qu'elle parle politique quand elle rentre le soir de l'école à 8 ans". Et du coup, c'est un truc... Et j'ai appris, je pense, dix ans après, que ma mère, elle était contre cette réforme au même titre que les enseignants, et juste que pour elle, c'était pas acceptable que moi, je rentre de l'école en disant ça. Donc je pense qu'il y avait quand même un truc de... Oui mais par contre vous ne voulez pas qu'avant un certain âge, j'ai des opinions politiques parce que j'étais super influençable quoi. Et du coup je pense qu'ils ne voulaient pas m'influencer au même titre qu'ils ne voulaient pas que je sois trop influencée par des adultes. Du coup ils étaient un peu en mode vis ta vie d'enfant. La politique ce sera plus tard quoi.

**Enquêteur :** Est-ce que tu penses que la vie d'enfant est... Enfin si tes parents pensaient ça, tu penses que la vie d'enfant est pas compatible avec une politisation un peu précoce ?

**Ethel :** Ben moi je pense que si mais en tout cas moi j'ai pas été élevée comme ça.

Cet extrait est révélateur de nombreux éléments que nous avons déjà évoqués plus haut. D'abord c'est celui du contrôle presque<sup>69</sup> totale de la socialisation familiale, du moins pendant l'enfance. D'abord, c'est la restriction du politique à la sphère familiale, au moins pendant l'enfance. Les parents ont conscience de l'influence de l'École sur leurs enfants - d'autant plus qu'ils font eux-même partie des catégories supérieures, et ont conscience de l'influence de leur cursus sur leur conception du politique. Ils veulent la limiter, voire la réprimer, et ce pour plusieurs raisons. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, notamment parce que la sphère politique spécialisée peut avoir une influence mais seulement sous la supervision de membres de la famille. Ensuite, parce que l'enfance est perçue comme un moment "non-politique" de l'existence<sup>70</sup>. Ce moment de l'existence est ainsi une période protégée du monde extérieur, que l'enfant doit apprendre à appréhender plus tard, dans sa vie future, quand il sera en mesure de le comprendre. On se situe ici à la conjonction des deux idéaux-types d'éducation, entre la *concerted cultivation*, et le *natural growth*. D'un côté, on prévoit des *phases* à la vie de l'enfant, durant lesquelles il peut ou non être approché par des éléments de la sphère politique spécialisée - dimension planificatrice qui fait ainsi penser à la *concerted cultivation*. D'un autre côté, on retrouve cette idée de laisser s'épanouir l'enfant en le protégeant de ce qui pourrait gêner son développement (un modèle d'éducation plus libéral) - laissant penser un peu plus au *natural growth*.

Le politique et la politique (entendue ici au sens de sphère politique spécialisée) ont ainsi une place ambiguë à l'École. C'est d'un côté le lieu où l'on apprend (en bonne partie) à la pratiquer : construction des débats, apprentissage de la gestion de la conflictualité, apprentissage du cadre politique global

---

69. Nous insistons sur ce "presque" puisque, preuve en est, le contrôle n'est pas (et ne peut pas) être total. Des intrusions existent, notamment *via* l'École qui entre directement en concurrence avec la socialisation familiale, principe d'ailleurs de "sociétés hautement différenciées, caractérisées par une forte concurrence entre les différentes instances socialisatrices" (Lahire 2004).

70. On entend ici, un moment de non-préoccupation des "urgences du monde", et des urgences qui touchent les *autres*, ainsi que des solutions (conflictuelles) qui existent pour répondre à ces mêmes urgences. L'enfance est conçue comme un moment refuge de l'existence pour l'enfant qui doit se construire hors de toute préoccupation, hors du monde, au sein du cocon familial "protecteur". Le rapport à l'argent dans les familles des enquêtés étudiés traduit également cet élément : l'argent n'est jamais perçu comme un problème, et n'a d'ailleurs été pratiquement pas un sujet abordé par les parents avec leurs enfants.

au sein duquel les élèves évoluent, etc. Ces éléments attribuent ainsi un rôle crucial - mais indirect - dans le processus de politisation des enfants, notamment des catégories supérieures, et dans l'incorporation de dispositions qui expliquent, pourquoi en grandissant, ils sont ceux qui manient le mieux, et sont les plus "compétents" politiquement parlant ([Langton et Jennings 1968](#)). Toutefois, l'intrusion de la sphère politique spécialisée est rejetée : l'influence de la politique sur les enfants est ainsi tolérée quand elle est contrôlée et contrôlable parce que sous les yeux des parents, qui peuvent sur le moment participer à définir le champ de l'acceptable, et de l'inacceptable. Apprendre la politique en étant enfant dans les catégories supérieures, suppose ainsi de l'éviter, ou tout au plus de la circonscrire à des moments bien spécifiques.

## 4 Conclusion générale

En conclusion de ce premier chapitre, nous avons exploré en profondeur l'incorporation des dispositions scolaires et sociales des enquêtés, qui ont joué un rôle essentiel dans leur socialisation politique à long terme, au-delà de leur enfance. Notre analyse a révélé que les enquêtés ont grandi dans un environnement marqué par ce que l'on pourrait qualifier de "cultivation concertée" ([Lareau 2003](#)), où leurs parents ont délibérément ou involontairement mis en place des dispositifs visant à garantir leur réussite scolaire et à les préparer à s'exprimer de manière réfléchie et complexe. Cette éducation s'est manifestée par des débats politiques au sein de la famille, incitant les élèves à développer des argumentations rigoureuses suivant un modèle proche de la démarche scolaire classique (introduction, exemple, explication). De plus, les parents les ont habitués à suivre l'actualité, en instaurant parfois des limites pour définir ce qui était acceptable dans les discours médiatiques. Ces élèves, ayant bénéficié d'un accès privilégié à la culture dite "légitime", se distinguent nettement de leurs pairs issus de milieux populaires, notamment dans des filières similaires en STIM ([Renisio 2015](#)), qui possèdent des dispositions différentes ([Michon 2008](#)). Nous avons également montré que l'école joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la gestion de la conflictualité, offrant aux élèves leur première expérience de l'espace politique institutionnel, au-delà de l'influence parentale.

## CHAPITRE 2

### Enveloppement (préparatoire) et socialisation politique :

*comment le système des grandes écoles tente "l'éducation totale" ?*

*"Oui, l'Europe est un jardin. Nous avons construit un jardin. Tout fonctionne. C'est la meilleure combinaison de liberté politique, de prospérité économique et de cohésion sociale que l'humanité ait pu construire — les trois choses ensemble. Et ici, Bruges est peut-être une bonne représentation de la combinaison des belles choses, de la vie intellectuelle, du bien-être. Le reste du monde [...] n'est pas exactement un jardin. La plus grande partie du reste du monde est une jungle, et la jungle pourrait envahir le jardin. Les jardiniers doivent s'en occuper, mais ils ne protégeront pas le jardin en construisant des murs. Un joli petit jardin entouré de hauts murs pour empêcher la jungle d'entrer n'est pas une solution. Car la jungle a une forte capacité de croissance, et le mur ne sera jamais assez haut pour protéger le jardin."*

**Josep Borell, Vice-Président de la Commission européenne**

Que vient faire une citation d'un haut-fonctionnaire de la Commission européenne dans une enquête sur les grandes écoles ? Elle vient illustrer. Plus qu'une simple métaphore (diplomatique) illustratrice qui a fait polémique, cette métaphore traduit une conception particulière du monde social propre aux catégories supérieures. L'idée d'une construction sociale et politique qui protégerait les siens contre la barbarie irrigue toute la société. Il s'agit ainsi de se protéger, de se préserver (au moins un temps) des "urgences du monde". Pour que les jardiniers puissent aller protéger le jardin, il faut d'abord qu'ils puissent *devenir* jardiniers. Ainsi, il faut des espaces de "temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces

urgences, et au monde" (Bourdieu 1997). Protéger ceux qui seront formés à entretenir le jardin, et à "débroussailler" le reste du monde devient alors un enjeu anthropologique et civilisationnel : si les jardiniers ne sont plus formés parce que les "urgences" du monde les assènent, alors la jungle les envahit. Cette métaphore illustre d'autant mieux que, transposée au monde préparatoire et aux grandes écoles, elle fonctionne toujours<sup>71</sup>.

C'est la deuxième partie de la vie des enquêtés qui va, maintenant, nous intéresser avec l'entrée au lycée, dans les classes préparatoires, puis dans les grandes écoles. C'est donc le moment de l'enrôlement dans le système des grandes écoles. Le passage en CPGE et dans les grandes écoles constitue un changement radical dans le parcours biographique des enquêtés : c'est le moment où pour la plupart d'entre eux, ils quittent la sphère directe d'influence familiale<sup>72</sup>, et où ils se retrouvent seuls, dans des grandes villes métropolitaines, sans vraiment de repères. C'est le moment de la socialisation secondaire.

"[La socialisation secondaire] consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société" (Darmon 2006)

Le passage à des autrui généralisés affaiblit considérablement l'influence de la sphère familiale, et autonomise l'individu de cette dernière. C'est la pé-

---

71. "Oui, les classes préparatoires et les grandes écoles sont un jardin. Nous avons construit un jardin. Tout fonctionne. C'est la meilleure combinaison d'excellence académique, de développement professionnel et de cohésion sociale que la société ait pu construire — les trois choses ensemble. Et ici, une grande école est peut-être une bonne représentation de la combinaison des belles choses, de la vie intellectuelle, du succès. Le reste du monde [...] n'est pas exactement un jardin. La plus grande partie du reste du monde est une jungle, et la jungle pourrait envahir le jardin. Les professeurs doivent s'en occuper, mais ils ne protégeront pas le jardin en construisant des murs. Un joli petit jardin entouré de hautes barrières pour empêcher la jungle d'entrer n'est pas une solution. Car la jungle a une forte capacité de croissance, et la barrière ne sera jamais assez haute pour protéger le jardin." [*Cette citation a été tronquée dans un objectif d'illustration*].

72. Non pas que cette influence soit nulle à l'entrée en CPGE. Mais elle se transforme et devient de moins en moins directe, et s'exerce à distance. Les élèves sont confrontés à des opinions très différentes des leurs, ainsi qu'à des autrui généralisés (Berger et Luckmann 2018). Plus précisément, ces derniers sont définis comme : "'intérieurisé[s] par le sujet en tant que pôle de référence constante de son action et de son rapport à soi" (Mead, G.H. 1969). C'est l'entrée dans la socialisation secondaire des élèves.

riode biographique où l'individu construit son propre parcours biographique et son orientation professionnelle. Muriel Darmon a, pour mieux comprendre cette période, émis une analogie fonctionnant plutôt bien :

"En paraphrasant une célèbre typologie de Max Weber, on pourrait avancer que la socialisation primaire, dans cette perspective, inscrit son efficace propre sur les bases d'une légitimité traditionnelle et quasi charismatique, là où la socialisation secondaire tire son pouvoir d'une légitimité rationnelle-légale" (Darmon 2006)

Ce passage traduit notamment la soumission à l'autorité des individus, à l'autorité des institutions auxquelles ils se soumettent, que ce soit volontaire ou non. Ils entrent dans les institutions qui vont les socialiser à leurs vies futures. C'est le cas des classes préparatoires et des grandes écoles, qui fonctionnent comme des institutions de socialisation à marche forcée des individus. Une littérature assez importante existe pour les premières (avec des enquêtes de grande ampleur, amenant un renouvellement théorique assez important, notamment en termes de sociologie des organisations et des institutions, voir (Darmon 2015)), alors qu'une autre est un peu plus restreinte et ancienne (Bourdieu 1989), sur les grandes écoles (même si un renouvellement est en train de s'opérer avec quelques travaux sur le sujet<sup>73</sup>).

Ce qui doit ainsi attirer notre attention, c'est la manière dont les institutions du système des grandes écoles affecte *in vivo*, et durablement, les individus qu'elle socialise. Et ce, par un dispositif "d'enveloppement" déjà décrit par Muriel Darmon (2015). Ce dispositif d'enveloppement est toutefois décrit comme spécifique aux CPGE et à leur environnement (dans un établissement d'enseignement secondaire, avec de petits groupes classes [comparé aux tailles de promotions de premiers cycle à l'université], avec 35h de cours et plusieurs dizaines d'heures de travail personnel).

"L'importance *sine qua non* de telles conditions sociales de possibilité dans les processus de conversion apparaît par exemple très nettement quand on prend en compte la manière dont une institution aussi puissante que la classe préparatoire est loin de ne compter que sur l'enveloppement institutionnel qu'elle exerce et

---

73. Plusieurs thèses en cours dans des établissements d'enseignement supérieur et de recherche s'intéressent en effet aux Écoles supérieures de commerce (ESC) ou encore aux Écoles d'ingénieurs.

qui s'apparente à celui décrit par Durkheim en ce qui concerne le collège jésuite. Elle appuie en effet l'efficacité de son action sur une opération de sélection minutieuse et ciblée sur des dispositions situées très précisément dans l'espace social. Les élèves sont soigneusement choisis, à partir de leur dossier scolaire, en fonction de leurs compétences scolaires ainsi que de leur rapport à l'école. Ils doivent manifester l'excellence scolaire d'un élève de lycée, une forme de docilité scolaire, mais leurs dossiers doivent surtout porter la marque de potentialités scolaires et scolastiques non encore exploitées, un gisement d'énergie scolaire à la disposition de l'institution préparatoire. Si cette opération de sélection est si cruciale pour l'institution, c'est que le pouvoir institutionnel de conversion ne pourrait pas se déployer si certaines propriétés des élèves ne fonctionnaient pas comme des conditions sociales de possibilité de son efficacité." (Darmon 2011)

Ainsi, pense-t-on que cet enveloppement institutionnel de la classe préparatoire se stoppe à l'intégration d'une école? Non elle se transforme, et n'a plus les mêmes objets. Nous faisons l'hypothèse ici que l'enveloppement scolaire ne concerne plus tant l'incorporation de dispositions scolaires (du moins pour les grandes écoles *autres* que les Écoles normales supérieures), mais bien l'incorporation d'un certain nombre d'éléments essentiels à l'habitus des positions dominantes, qui permet la reproduction du système des grandes écoles. Comme le dit bien cette phrase de Pierre Bourdieu dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, "lorsque l'héritage s'est approprié l'héritier, l'héritier peut s'approprier l'héritage" (Bourdieu 1980). Cet enveloppement se transforme ainsi d'autant plus qu'il englobe d'autres parties de la vie des enquêtés qui étaient, en classes préparatoires, épargnées de cet enveloppement (qui n'est pas totalitaire, on peut le rappeler).

Dans cette partie, nous nous intéresserons alors au concept d'enveloppement et à son application au domaine du politique, mais aussi aux grandes écoles. À travers les entretiens menés avec les enquêtés, nous tenterons de savoir si ce concept est efficient pour rendre compte de la (non-)politisation qui prend place pendant les classes préparatoires pour les élèves, ainsi que celle des grandes écoles, avec un prolongement du système d'enveloppement, qui se veut transformé mais toujours actif.

# 1 L'enveloppement préparatoire comprend-t-il le politique ? Espaces et formes du politique en classes préparatoires aux grandes écoles

"Les classes préparatoires sont-elles un lieu de formation propice à la politique?" : voici la question qui a été posée au cours de nos entretiens avec les enquêtés. Nous n'attendions bien-sûr pas qu'ils donnent la bonne réponse à cet élément, mais de voir quels éléments sont pour eux, ceux qui permettent une bonne formation à la maîtrise du politique, et à l'orientation au sein de la sphère politique institutionnelle. Plusieurs éléments sont ressortis des entretiens, et s'entremêlent. Comme pour l'enfance, il semble que les CPGE soient un lieu indirect de formation au politique, tant l'exigence du concours est importante<sup>74</sup>, et tant les connaissances du monde politique, ou du monde social, y sont peu valorisées. Ainsi, si la politique y est peu abordée *directement*, elle l'est indirectement, toujours sous forme d'exercices scolaires formatés, de *topoi* scolaires dans les seules disciplines de lettres et sciences humaines que les étudiants sont contraints de suivre dans leur cursus.

Pour rappel, le concept d'enveloppement désigne l'action d'une institution totale, mais non totalisante. Elle impose une unité de vie particulièrement planifiée et intensive à ses recrues. Elle surveille ces dernières, les sanctionne quand elles ne respectent pas les règles (in-)formelles de la communauté, et les soumet à l'examen. Sa violence est retenue contre les recrues parce qu'elle a besoin d'elles, et parce que l'institution les a soigneusement choisies pour qu'elles restent sous sa supervision dans l'objectif de continuer à fonctionner.

## 1.1 Le français, la littérature et les langues : porte d'entrée du politique en CPGE ?

D'abord, concernant les élèves en CPGE, on fait le constat de leur enveloppement effectif dans l'institution : ils y sont tous les jours, planifient

---

74. Cette relative importance des disciplines au sein de cursus peut expliquer une politisation différenciée des étudiants. C'est ainsi que Sébastien Michon note que : "les filières de sciences humaines et sociales repré[s]entent des lieux d'acquisition et d'activation de dispositions politiques – avec des nuances entre elles –, celles de sciences et techniques plutôt des lieux de mise en veille" (Michon 2008).

leurs journées de manière rigoureuse, côtoient tous les jours les mêmes personnes, avec des professeurs qui jouent de leur autorité pour les faire rester. Ces éléments ont déjà été démontrés par Muriel Darmon (2015), avec son enquête sur les classes préparatoires, et il serait peu pertinent d'à nouveau tenter de faire la démonstration de la présence de ces éléments chez nos enquêtés. Toutefois, ce sur quoi on peut s'interroger, c'est sur l'extension de l'enveloppement au politique : en effet l'autorité et l'influence de l'institution s'exerce sur presque tous les plans de la vie des enquêtés, alors pourquoi pas celle qui attrait à leur opinion sur ce qui concerne la (meilleure) gestion de ce qui est commun ? Cet aspect peut être discuté justement dans le cadre de disciplines non-STIM, précisément dans les cours de lettres et sciences humaines.

Ces cours sont ceux où les élèves en classe préparatoire scientifique sont amenés à réfléchir sur des thèmes de littérature, de philosophie, de sociologie, voire un peu de science politique. Ces discussions ont lieu dans le cadre des cours de français et des cours d'anglais<sup>75</sup>. Il est possible - opportunité rare dans ce type de cursus - d'y parler politique, ou du moins d'en retirer une espèce de formation politique sur quelques sujets. C'est ce qui a lieu notamment pour certains élèves de CPGE scientifiques que nous avons pu interroger. Ces derniers avaient en effet eu comme thème de français lors de leur passage des concours "La démocratie". Plusieurs ouvrages étaient à lire au programme : une partie de *De la démocratie en Amérique*<sup>76</sup> d'Alexis de Tocqueville, *Le complot contre l'Amérique*<sup>77</sup> de Phillip Roth, puis *Les Cavaliers et l'Assemblée des femmes*<sup>78</sup> d'Aristophane. De leur côté, les cours

---

75. Les premiers ont la particularité d'être sur programme : les concours des Écoles normales supérieures et de l'École Polytechnique impose des sujets et des thèmes en français, qui peuvent être plus ou moins orientés vers le politique ou l'étude de la sphère politique spécialisée. Les seconds correspondent à la préparation aux questions d'actualité sur le monde anglo-saxon, à la discussion de cette actualité (en langue anglaise) et à la préparation de différents exercices préparant aux concours (synthèse de documents, thèmes, QCM, etc).

76. Cet ouvrage est un essai et classique de science politique et de philosophie. Tocqueville y étudie les effets de la démocratie sur les citoyens états-uniens, et y compare d'ailleurs les systèmes politiques français (monarchique, au moment de l'écriture), et américain.

77. C'est un roman uchronique relatant la vie du narrateur (sûrement Phillip Roth lui-même), au sein d'une famille juive du New Jersey, alors même que Charles Lindberg, sympathisant du parti national-socialiste allemand, est élu Président face à Franklin D. Roosevelt.

78. Une pièce de théâtre qui met en scène de manière innovante (pour la Grèce antique) la démocratie incarnée par un personnage (Demos) trompé par un autre (un esclave

de langue traitent de l'actualité (de l'aire culturelle et linguistique couverte par le cours - le monde anglo-saxon ici en l'occurrence, le plus choisi par les élèves). Les élèves de classe préparatoire scientifique doivent en effet être au courant de l'actualité la plus récente de ces aires culturelles, et être capables de développer une opinion dans la langue concernée devant un examinateur.

Ces cours ont été évoqués avec les enquêtés. Ils étaient pour eux le moment d'évoquer des problèmes philosophiques liés à la gestion des ressources communes, et à la meilleure distribution et répartition de ces mêmes ressources. C'était également pour eux le moment de réfléchir sur l'actualité, et d'utiliser les concepts appris pendant ces mêmes cours pour la comprendre. Les enquêtés (Armand, Yassine et Adrien) ayant eu le thème de la démocratie au concours sont ceux qui ressortent les plus marqués de ces cours, notamment des concepts développés par ces auteurs.

**Yassine :** Ce qui m'a passionné c'était Tocqueville, j'arrive je devais le lire... J'arrive je le lis quasiment pas, et j'avais un prof de français qui était exceptionnel, et du coup dès la première séance je me dis "Wouah", et en fait il le lit... Le livre est absolument fou, il parle de la démocratie et tout ce qu'il dit ça s'applique absolument aujourd'hui. Il part de l'égalité, de tous les problèmes qu'il y a avec la démocratie, et... Surtout le truc qui m'a le plus marqué c'est la dualité égalité et quoi déjà... Égalité et... En gros l'égalité c'est le problème, et... La liberté voilà! Liberté, égalité voilà. Le fait qu'en cherchant la liberté tu trouves pas l'égalité, et en cherchant l'égalité tu trouves pas la liberté et le fait que l'égalité c'est parfois opposé à la démocratie et en fait toutes les idées qu'il dit elles sont totalement applicables aujourd'hui, et elles sont illustrées toutes aujourd'hui quasiment...

Adrien, lui, fait part de son exaspération de la faiblesse démonstrative des dissertations de français. Selon lui, et malgré l'intérêt qu'il peut porter aux ouvrages (notamment celui de Tocqueville qui est d'après lui le mieux organisé), le problème est dans le traitement des ouvrages, même s'il en retirait à l'époque presque l'envie de tout lire.

**Adrien :** Après, en français, on a parlé...

**Enquêteur :** C'était quoi vos sujets, d'ailleurs?

---

paphlagonien). C'est une critique de la démocratie athénienne.

**Adrien :** Le thème de français ?

**Enquêteur :** Oui, les thèmes, du coup, les bouquins, vous aviez eus.

**Adrien :** Il y a eu l'amour, en première année, ou là, bon, je ne sais pas. Et le thème de ma deuxième année, c'était la démocratie, là effectivement on a parlé beaucoup plus de politique sachant qu'on parle on va dire à moitié de fond et à moitié de forme quoi parce que c'est du français philo. Donc on parle aussi, c'était ça d'ailleurs, je m'étais un peu frité avec le prof de français philo en deuxième année où il y a un moment où j'ai réussi à en discuter avec lui, à comprendre comment on argumentait, on résonnait dans la dissertation qu'il attendait en français philo et même en gros en littérature, c'est que la base de la preuve c'est la citation du bouquin et que des citations du bouquin il fallait que je tire un raisonnement d'ordre général qui ne se base, enfin, en gros appuyer un argumentaire sur les citations du bouquin et j'avais l'impression que bah c'était pas du tout pertinent, ça me semblait pas du tout pertinent que ce bouquin me serve de base... L'analyser lui, et de manière interne son raisonnement, on avait La démocratie en Amérique de Tocqueville qui lui du coup était...

**Enquêteur :** Tu l'avais lu ou...

**Adrien :** Ouais, je l'avais lu. Je crois que c'est le seul que j'ai lu de l'année, qui était lui, du coup, un peu plus formel et organisé comme un essai. Et donc il y a un peu plus une manière d'argumenter formellement, de présenter les choses de manière claire, plutôt que...

Armand lui analyse sa condition d'élève en classes préparatoires et son rapport au politique *via* les concepts que Tocqueville a pu faire émerger de son étude des États-Unis, notamment l'idée que le désintérêt pour la politique laisse à l'État le champ libre pour maximiser son pouvoir. Le long extrait qui suit en témoigne et est intéressant pour comprendre l'influence du capital culturel et scolaire dans le processus de socialisation politique :

**Enquêteur :** Et du coup tu en retires quoi... Parce que c'est un thème quand même très politique, même si c'était que des idées de fond ou des idées d'auteurs qui t'ont été inculquées pendant la classe prépa, qu'est-ce que t'en retires par exemple de tout ça et comment est-ce que tu l'as mobilisé autour de toi pour com-

prendre le monde politique autour de toi, tout ça ?

**Armand** : Alors déjà, franchement que ce soit Roth ou Aristophane, j'ai pas forcément retenu grand chose, j'ai pas eu l'impression que ce soit très utile. Parce que, non tu vois c'est bien mais... C'est cool voilà, mais il y a pas beaucoup, il y a très peu de raisonnements, on peut faire ressortir des raisonnements qu'on peut appliquer à ça, mais euh... Mais il y a pas directement de raisonnements, alors que pour le coup Toqueville, moi ça m'intéressait beaucoup plus et du coup, moi il y a un truc qui me fascinait c'était l'impression que alors qu'il écrit il y a longtemps, tout ce qu'il dit... Je suppose que t'as dû l'étudier vu que t'es à Sciences Po, ça me semble un petit peu... Bah peut-être que c'est un truc biaisé parce que... Parce que moi je l'ai étudié beaucoup, mais j'ai l'impression que c'est un petit peu important. Mais tu sais, il parle de... Des dangers qui pèsent sur une démocratie, et en fait tu te rends compte que tous tu peux les observer autour de toi, et ensuite du coup bah il propose des solutions, bah du coup il y a ça qui existe, ça qui n'existe pas qui pourrait exister. Donc... Pardon ?

**Enquêteur** : Non non vasy, je te laisse terminer...

**Armand** : Bah je sais plus, je crois que j'avais à peu près fini, je crois que je disais que... Que je trouvais ça intéressant, pour le coup ça je l'avais plus appliqué ces raisonnements-là pour essayer de voir comment je pouvais les calquer sur ce que je voyais autour de moi.

**Enquêteur** : Et du coup, c'est quoi les dangers qui t'ont le plus marqué... Dans... Par rapport à la démocratie tout ça, et que tu retiens de Toqueville ?

**Armand** : Bah... À mon avis, beaucoup plus le côté où tout le monde se désintéresse de ce qu'il se passe... De politique, tout le monde se désintéresse de ce qui est commun, public... Et en fait, chacun essaie de maximiser son bien-être personnel en essayant de plus trop s'intéresser à grand chose, le refermement sur soi qui permet à l'État de prendre globalement tout le contrôle, j'ai l'impression que ça s'applique pas trop trop mal. Mais c'est un avis personnel bien-sûr.

Ces extraits montrent plusieurs choses. D'abord, l'ouverture des élèves

aux domaines de réflexion couverts par les lettres et sciences humaines, parce qu'ils leur permettent de comprendre leur position et leur condition effective. Ensuite, l'influence directe du capital scolaire et culturel sur le processus de socialisation politique : les élèves se servent des concepts qu'ils ont acquis et les appliquent à leur environnement direct ("Que je trouvais ça intéressant, pour le coup ça je l'avais plus appliqué ces raisonnements-là pour essayer de voir comment je pouvais les calquer sur ce que je voyais autour de moi"). L'apprentissage scolaire des enquêtés, notamment dans les cours de français, de littérature (ou français-philo), a ainsi une influence directe sur la manière dont les enquêtés vont produire une analyse du monde social qui les entoure et en tirer des conclusions normatives relatives à l'intérêt général. Il y a ainsi l'action des professeurs qui se placent dans ce contexte (d'après les enquêtés<sup>79</sup>) comme simples instructeurs, c'est-à-dire comme pourvoyeurs de connaissances et de concepts (explication compréhensive) qui peuvent servir aux élèves dans un cadre scolaire (utilisation compréhensive) comme dans un cadre politique ou militant (interprétation normative). On retrouve encore une fois ici le rôle de l'École dans le rôle de politisation des individus, et d'autant plus dans la politisation des élèves issus des catégories supérieures :

"Les savoirs et les méthodes inculquées à travers l'étude des matières scolaires sont, chez les classes cultivées, constamment mobilisés et transposés dans des domaines - comme l'art ou la politique -, qui ne sont pas directement enseignés au lycée ou à l'université"  
(Gaxie 1978)

Le "français-philo" joue alors (quand le thème s'y prête), dans le cursus des élèves en CPGE scientifique, une forme de porte d'entrée dans la réflexion sur la politique et son importance dans le monde social - comme en témoignent l'importance de la réflexion de Tocqueville pour plusieurs enquêtés<sup>80</sup>. Les connaissances apprises dans le cadre des disciplines de lettres

---

79. On peut en effet faire l'hypothèse qu'une observation directe aurait nuancé les observations des enquêtés. Les professeurs de classe préparatoire, en raison de leur position assez élevée dans la hiérarchie des postes de l'Éducation nationale (ils constituent souvent l'élite des professeurs de l'enseignement secondaire, agrégés et normaliens (Bourdieu et Saint Martin 1981)), peuvent se permettre des remarques sur l'actualité par référence directe ou implicite lors du cours.

80. Il ne s'agit bien-sûr pas de la première approche du politique des enquêtés. Comme nous l'avons déjà montré plus haut, ces élèves ont été exposés à la rigueur démonstrative de leurs parents, aux délimitations normatives sur ce qui est "bien" ou "mal" en politique en fonction des opinions défendues. C'est par contre une des premières fois qu'ils mobilisent

et sciences humaines sont directement réinvesties dans l'interprétation du monde social, et sur ce qui "doit être" (opinions normatives).

Les langues vivantes jouent un rôle différent. Elles contraignent les élèves à s'intéresser à l'actualité dans le but de performer en colle avec les examinateurs (passage sur des sujets d'actualité d'une aire culturelle), puis le jour du concours. Les élèves se prennent alors au jeu de s'informer régulièrement sur l'actualité internationale et de l'aire culturelle concernée : si l'action est réalisée, les motivations sous-jacentes ne relèvent pas forcément du pur intérêt intellectuel. S'intéresser à l'actualité relève ainsi d'un geste commun en classe préparatoire, mais souvent intéressé.

**Enquêteur :** Et je sais pas par exemple si tu t'intéressais à l'actualité ou autre chose ?

**Adrien :** Je m'intéressais un peu à l'actualité, en partie de manière cynique. Je pense que je me suis plus intéressé pendant ma prépa à l'actualité du monde anglo-saxon que du monde de la France, voilà pour les colles. Même si sur le fond ça m'intéressait aussi, même si un peu rébarbatif, de tout le temps parler de Brexit ou de trucs comma ça. Voilà. J'ai continué je pense à suivre un petit peu les questions de... Des... Plus du point de vue institutionnel, les questions comme ça.

Les sujets d'actualité abordés en cours représentent ainsi la plupart du temps des formes de *topoi* des disciplines, c'est-à-dire des sujets fréquemment abordés constituant des formes de sujets classiques. Comme en témoigne Adrien, ces sujets sont "rébarbatifs" (que les élèves peuvent préparer à l'avance, avec une liste pré-définie, et des réflexions édulcorées<sup>81</sup>), et les élèves les connaissent très bien. Toutefois, les colles sont des moments de

---

un concept à leur propre compte et l'appliquent à ce qu'ils peuvent percevoir autour d'eux. Il y a une forme de simultanéité entre ce qui est appris, l'analyse de son propre environnement, et les conclusions qui sont tirées.

81. Le témoignage de Yassine va dans ce sens : "typiquement, t'as tous les arguments que tu connais déjà à l'avance, et puis bah je sais pas, je sais plus c'était quoi... On a pas eu tant Brexit que ça, c'était plus technologie, Big Data, Covid, nanani nanana. Du coup les arguments ils viennent assez vite pour/contre, tu trouves assez vite des arguments, et puis après le truc un peu compliqué c'était d'essayer parfois d'aller bien à l'encontre du texte, généralement tu vas trouver un truc où il a une thèse vraiment lignée, et après à la fin t'essaies de casser sa thèse. Ça, ça peut être un peu plus compliqué mais... En général, ouais...".

réflexion et de discussion sur des sujets vastes (et polémiques) de l'actualité politique. C'est un espace d'ouverture de la *skholè* sur les "urgences du monde", avec un "temps libre et libéré". Les exercices de langue vivante en classes préparatoires remplissent alors cette fonction de l'idéal scolaire de la *skholè* (condition de production du travail intellectuel).

**Enquêteur** : Vous parliez de quoi en anglais du coup ?

**Anne-Louise** : Alors en anglais, on a eu un petit peu de tout, globalement ça tournait sur le Brexit, alors on a eu droit au Covid forcément, mais les grands thèmes d'actualité, on les a tous fait... Mais sinon aussi on a eu des trucs plus intéressants, du genre... J'en sais rien moi, "est-ce qu'Amazon ils se souciaient des gens", paf un petit texte dessus, ou alors "Que pensez-vous du rôle des cinémas dans l'intégration sociale?" ou ce genre de choses, enfin c'était un texte sur l'évolution du cinéma par exemple ou les trucs un peu comme ça. Enfin là j'en cite des totalement perchés mais... On avait des trucs d'actualité qui posaient des vraies questions d'actualité et c'était assez intéressant, même sur du privé, ce genre de choses. Et ce qui était sympa c'est que, on était censé représenter le texte donc ça nous forçait à un minimum de réflexion dessus, et ensuite il y avait une partie échange qui était souvent trop courte mais qui permettait... Ce qui était assez marquant c'est de voir que bah les colleurs ils étaient dans une vie qui était beaucoup plus en lien avec l'actualité et du coup parfois ils nous posaient des questions et ils nous amenaient à réfléchir, enfin ça c'était vraiment bien. C'étaient souvent des anciens élèves qui étaient à HEC ou quoi. Et c'était pas mal.

Les colles<sup>82</sup> de langue vivante ont ainsi un statut particulier dans l'espace préparatoire, et dans s'inscrivent pleinement dans les formes que peut prendre le politique en classes préparatoires. Elles sont, comme nous l'avons indiqué, un lieu de discussion de l'actualité (ce qui est rare en CPGE, même avec les autres élèves : c'est un sujet *évité*<sup>83</sup>), une raison pour laquelle on s'informe (c'est-à-dire avoir de la matière pour être en capacité de discuter avec

---

82. Les colles sont un exercice de présentation orale des préparionnaires. Elles peuvent être sèches (c'est-à-dire une présentation préparée quelques dizaines de minutes, ou quelques heures avant le passage) ou bien être données plusieurs jours en avance. En CPGE, les colles sont la plupart du temps sèches, et la préparation se fait sous la supervision du "colleur".

83. Plusieurs raisons peuvent être invoquées à cet évitement : l'évitement de la conflic-

le colleur, donc une motivation purement scolaire), et un moment d'ouverture sur le monde extérieur alors même qu'on est enveloppé dans l'institution et le système des grandes écoles. La préparation et le suivi de l'actualité (que ce soit une activité appréciée ou non<sup>84</sup>) devient une activité nécessaire et scolaire qui participe en même temps à l'enveloppement et au désenveloppement : au premier parce que c'est l'institution scolaire qui pousse, ceux qui n'étaient pas enclins à le faire, à s'intéresser à l'actualité internationale, et au second parce que les élèves sont sortis du monde préparatoire par les sujets abordés, et les colleurs (qui peuvent être extérieurs) évoquent des sujets qui ne seront pas abordés ailleurs par les préparateurs.

Les disciplines de lettres, de langues et de sciences humaines jouent alors un rôle important dans la socialisation politique des élèves. Leur importance est plus ou moins relative en fonction des concours visés par les élèves, puis des thèmes abordés. Toutefois, le "français-philo" avec un thème comme "La démocratie" a eu un impact particulièrement important sur la manière des élèves d'appréhender le monde social : il leur a permis la maîtrise de concepts qu'ils n'auraient peut-être pas connus plus tard dans leurs études d'ingénieurs pour analyser le monde social et produire des interprétations normatives sur celui-ci. La force socialisatrice de ce cours dans la socialisation politique des élèves est toutefois soumise à la condition d'un thème portant un sujet traitant de la gestion du commun - donc de politique. Lorsque le thème l'est, il donne des connaissances et des concepts mobilisables, toutefois, on peut douter qu'il fasse incorporer des dispositions aux élèves. Par contre, les cours de langue, eux, puisqu'ils imposent un travail régulier et constant sur les deux ans, et qu'ils prolongent et réactivent une disposition déjà acquise par ces élèves dans leur enfance (suivi de l'actualité, avec des médias privilégiés), ont une influence un peu plus importante sur la socialisation politique des élèves, notamment sur l'approfondissement de la connaissance des conflic-

---

tualité en est bien-sûr un, mais également le repos. Les élèves de STIM en CPGE travaillent plusieurs dizaines d'heures par semaines leurs cours ; les sujets politiques sont vécus comme lourds et responsabilisants à aborder, ils ne sont ainsi pas évoqués car s'éloignant de la notion de "repos" intellectuel recherché par les élèves lorsqu'ils sont entre eux et qu'ils ne travaillent pas.

84. Nous faisons l'hypothèse ici que le suivi de l'actualité est régulier chez les élèves : il y a ceux qui le font par intérêt pour la sphère politique spécialisée ou pour l'actualité internationale, puis ceux qui le font pour la note attribuée par les colleurs et pour la préparation au concours. Dans tous les cas le suivi de l'actualité est régulier même si les motivations sont différentes.

tualités qui peuvent exister dans le champ politique international, puis les champs nationaux concernés. Les élèves sont amenés à régulièrement suivre l'actualité *via* des médias souvent étrangers, puis à être capable de la discuter en profondeur (sur des sujets certes rébarbatifs, qui peuvent toutefois amener à des sujets plus originaux comme le note Anne-Louise) dans une langue étrangère. Jusqu'ici, on peut alors affirmer que l'enveloppement préparatoire comprend également le suivi et le *traitement* des "urgences du monde", ainsi que, lorsque le thème s'y prête, leur interprétation par des concepts de sciences humaines plus poussés.

## 1.2 Quand la politique "s'impose aux imposants"

Ainsi, le politique est certes peu évoqué dans le cadre des classes préparatoires, mais la sphère politique spécialisée l'est encore moins. Toutefois, il semble que les conflits structurants de cette même sphère fassent irruption dans la vie des élèves de CPGE en STIM, irruption qui s'impose, et qui vient troubler la vie paisible de la *skholè*. Alors, c'est de cette manière que les élèves des classes préparatoires sont (parmi les premières fois de leurs vies) confrontés à devoir assumer la conflictualité politique en face d'eux, et à devoir la *gérer*. Comme nous l'avions noté, cette conflictualité était jusqu'alors évitée, en tant qu'elle suppose des coûts et des investissements qui sont perçus comme trop lourds à porter dans le temps libre des préparatoires. Or, si les préparatoires ont tendance à éviter le sujet, ce dernier a tendance à s'imposer à eux, à travers l'actualité politique qui leur rappelle que "les urgences du monde" existent. Plusieurs enquêtés notent en effet que les discussions politiques sont évitées.

**Enquêteur** : Ok, parce que tu parlais de quoi le plus souvent avec tes potes en prépa ?

**Anne-Louise** : C'est bête mais souvent on parle des colles, souvent on parlait de la météo réellement, de ce qui se passait... Non si y'avait un truc dans le Panthéon ou quoi on se posait la question... Quand ils posaient le drapeau, on se demandait pourquoi, aussi on allait prendre une crêpe après, fin des trucs un peu bête, mais des trucs qui nous permettaient de respirer un peu, même si dans des exos quand on avait vu des innovations ou quoi desfois on en rediscutait parce qu'il y avait des trucs vraiment funs. Et oui globalement ça tournait autour de ça, après y'en a qui fai-

saient des trucs de leurs week-end etc, mais c'était moins mon cas, du coup desfois on parlait de ça, mais discussion plus détonnante que des trucs où on doit vraiment réfléchir.

**Enquêteur** : Oui donc des trucs vraiment tu fais une pause quoi.

**Anne-Louise** : C'est ça.

La réflexion est dans les moments de repos, ou dans les moments de répit laissés par l'institution scolaire, perçue comme une chose à éviter, en tant qu'elle est épuisante et que les efforts doivent être fournis autre part. La politique est un sujet conflictuel qu'il faut éviter, en tant que les coûts et investissements sont trop importants pour ce qui est en jeu<sup>85</sup>. Les préparateurs ont par ailleurs conscience de la trop forte potentielle conflictualité du sujet, qui pourrait à termes leur rajouter une charge mentale en créant des conflits intra-groupes qu'il faudrait *in fine* gérer, et cela en plus des cours. L'ascétisme scolaire est privilégié<sup>86</sup> aux potentiels désaccords de fond ou de valeurs qui pourraient exister entre les camarades d'une même classe.

**Enquêteur** : Et du coup, avec tes potes, est-ce que vous parliez un peu politique en prépa ?

**Lucas** : Ouais ! Ouais ouais. Je sais que c'était un peu tabou pour certaines personnes, fallait éviter le sujet parce que si on était pas d'accord ça risquait un petit peu de mettre des tensions dans le groupe, mais je sais qu'on a un petit peu parlé, ça tournait pas forcément autour des sujets comme l'immigration ou des trucs comme ça, c'était beaucoup plus... Vu que c'était ingénieur, c'était plus le renouvelable, les énergies, la pollution, etc. On a un petit peu parlé du Covid, mais pareil on évitait. C'est-à-dire

---

85. On a presque ici une illustration parfaite de l'individu qui planifie et organise son temps de manière à maximiser son énergie sur le temps long, pour la ré-investir dans le travail. Ce rapport au temps des préparateurs a justement été étudié par Muriel Darmon (2015). Elle montre en effet que ce rapport au temps qui doit être constamment rentabilisé est un héritage des familles des catégories supérieures qui apprennent à leurs enfants à *bien* gérer et planifier leurs temps. C'est une disposition essentielle pour la réussite et l'insertion dans le système scolaire.

86. C'est d'ailleurs un élément qu'on peut retrouver même au sein des grandes écoles. Grâce à une observation directe que nous avons pu mener lors d'une Assemblée générale à l'ENSL qui souhaitait s'organiser pour obtenir des moyens de lutte efficaces contre la réforme des retraites à l'époque en cours de passage au Parlement, plusieurs élèves avaient fait part de leur volonté de s'intégrer dans la lutte politique en s'engageant dans les actions en cours, tout en préservant leurs études, et éviter un décrochage scolaire en raison du militantisme.

que le sujet du vaccin, faut-il se vacciner ou pas, t'es vacciné ou pas, vraiment on évitait, parce qu'on s'était dit si jamais on était pas d'accord ce serait dommage de se fâcher par rapport à ça.

**Enquêteur :** Ok. Et toi t'étais d'accord avec ça du coup, qu'il fallait mettre les débats politiques sous le tapis ?

**Lucas :** Sur certains sujets ouais... Après y'avait d'autres trucs, bah du coup le Covid, je voyais bien au sein de ma famille que ça provoquait pas mal de dispute quand on était vraiment pas d'accord là-dessus, c'était assez catastrophique. Autant le renouvelable, les énergies tout ça, on en parlait pas mal parce que bah comme on était ingénieurs et que c'était un sujet où y'a pas mal de sciences, on pouvait vraiment apporter des trucs, du crédit, des explications scientifiques, donc on en parlait plus... Mais les autres sujets d'actualité, on les passait sous le tapis.

Les thèmes issus de conflits au sein de la sphère politique spécialisée sont ainsi non seulement perçus comme des éléments conflictuels trop dangereux à évoquer pour la cohésion du groupe, et sa survie jusqu'aux concours, mais quand ils sont (et peuvent parfois être) évoqués, ils le sont avec des thèmes perçus comme consensuels, allant de soi dans le groupe (comme la question du mix énergétique, au sein de laquelle beaucoup d'élèves-ingénieurs ou d'ingénieurs diplômés sont grandement investis). On est ainsi en plein dans le phénomène d'évitement du politique (Eliasoph 2010), où "la plupart [des préparateurs] trouvai[en]t dangereux et bizarre de parler politique" (la citation a été tronquée). D'ailleurs Nina Eliasoph, note à propos d'associations de danse de country que :

"Ce qui semble n'être qu'une ignorance apathique est en réalité beaucoup plus complexe que cela. Ils maîtrisaient nombre d'informations techniques, mais ils ne savaient tout simplement pas comment s'y prendre pour les appréhender tout à la fois et les analyser" (Eliasoph 2010)

. Alors, quand un sujet conflictuel survient, il n'est pas mis sur la table volontairement, malgré l'idéal libéral de discussion "maïeutique" que peuvent entretenir certains enquêtés avec le politique (i.e. faire accoucher la *vérité politique*, donc la bonne solution d'après eux, par une confrontation rationnelle entre deux citoyens s'exprimant d'égal à égal sur un sujet qu'ils considèrent important). Ainsi, c'est de cette manière que la politique vient déranger la vie de la *skholè* qui est mise de côté pendant la vie des CPGE scientifiques.

Plusieurs types de rappels brutaux existent et s'imposent aux élèves au cours du temps. D'abord, ce sont les rappels électoraux : une échéance intangible, mais attendue, qui impose aux élèves de s'intéresser pendant un temps aux candidats, aux thèmes, à ce qu'ils peuvent déclarer dans les médias, à leurs programmes, etc<sup>87</sup>. Plusieurs élections ont eu lieu pendant la période préparatoire de nos enquêtés : les élections municipales pour Adrien qui a fini ses classes en 2020, puis les élections présidentielles et législatives pour les enquêtés ayant terminé leurs classes en 2022 (Émile, Léo, Anne-Louise et Lucas). D'abord, notons l'intérêt très fort que Adrien porte aux élections municipales et départementales de 2020, et l'investissement qu'il peut y faire.

**Adrien :** Du coup. Voilà. Je pense que c'est à ce moment-là que je me suis un peu plus réintéressé, on va dire, sachant qu'en plus je m'étais jamais vraiment intéressé à la politique locale de ma ville, etc. Donc, je me souviens que j'avais regardé... Il y a... France 3 avait organisé un débat entre les candidats de Villeurbanne que j'avais regardé avec un peu de déception. Parce que le seul candidat qui me semblait... qui me semblait... on va dire... c'est bizarre, je sais pas... mesuré ou qui ne me semblait pas avoir une sorte de lubie, c'était le candidat socialiste qui, par ailleurs, avait pas des propositions extrêmement intéressantes, qui était dans la continuité du socialiste précédent, qui n'était plutôt pas à l'aile gauche du PS. Mais par contre, ce qui m'a le plus intéressé dans ces élections, c'est que je suis allé, c'était les premières élections où je suis allé, il me semble. Et du coup, j'ai dépouillé.

**Enquêteur :** T'as fait le dépouillage ?

**Adrien :** Oui.

**Enquêteur :** Enfin le dépouillement...

**Adrien :** Dépouillement, ouais. C'est ça que je pense que j'ai trouvé le plus intéressant.

**Enquêteur :** Et pourquoi ?

**Adrien :** Parce que déjà je voulais voir comment ça marchait. Il y avait, je sais pas, le côté un peu solennelle du truc que j'ai bien aimé personnellement. Et puis aussi le sentiment de me dire

---

87. Ce suivi est d'autant plus sérieux connaissant la valeur accordée au vote par ces élèves. Il s'agit, comme nous le verrons plus tard, d'un acte réfléchi, longuement délibéré, qui se veut irréversible. Les élèves y accordent ainsi, sûrement en raison de ce qu'ils ont pu entendre pendant leur enfance.

en théorie, l'élection est supposée, on peut faire confiance à son résultat, parce que c'est nous qui dépouillons, c'est nous qui vérifions, etc. Du coup, je me suis dit, autant participer à cet effort-là de construire un résultat dans lequel les gens ont confiance.

**Enquêteur** : Ok. Et, qu'est-ce que j'allais dire ? Tu me dis si c'est indiscret, mais est-ce que tu avais voté pour le candidat socialiste, ou pas du tout ?

**Adrien** : Je crois que j'avais voté blanc.

**Enquêteur** : Tu avais voté blanc ?

**Adrien** : Ouais. Parce qu'il n'y avait aucun candidat qui me satisfaisait vraiment et puis j'avais aussi le sentiment que de toute façon vu que ce candidat là était soutenu par le Maire sortant qui se serait représenté aurait sans doute été réélu, s'il n'avait pas eu des problèmes de santé, je me suis dit que de toute façon il serait élu quand même avec donc...

Plusieurs choses sont importantes, et à retenir ici du témoignage d'Adrien. D'abord, et comme nous l'avons déjà noté plus haut, la valeur suprême qui est accordée à l'acte du vote. Cet acte est perçu comme s'engageant soi, mais aussi toute la communauté pour laquelle on s'exprime (le corps électoral) : c'est ainsi qu'Adrien s'est investi dans cette élection en lisant les programmes, en regardant un débat de plusieurs heures sur la chaîne de télévision locale pour mieux comprendre les propositions, mais qu'il s'est aussi engagé en tant que "petite main de la démocratie" (i.e. en tant que dépouilleur). Il y a ainsi cet idée de participation éclairée, rationnelle, et engagée dans la démocratie : plus que de rechercher une meilleure connaissance des formes de conflictualités existant au sein de la sphère politique spécialisée, il s'agit de mieux comprendre, mieux connaître et mieux participer aux rouages de la démocratie qui aux yeux d'Adrien, permettent la libre expression de tous. C'est donc ici encore une fois plutôt la forme que le fond qui l'intéresse. D'autres enquêtés ont fait part de témoignages d'élections pendant leur classe préparatoire. C'est le cas par exemple d'Anne-Louise pendant les élections présidentielles.

**Anne-Louise** : [...] concentrés dans notre but et on était tous d'accord, au moment des élections... Oui parce qu'il y a eu les premières élections au moment de la prépa de mémoire, j'ai voté...

**Enquêteur** : C'était en juin ou en avril c'est ça ? Pour les présidentielles ?

**Anne-Louise :** Ouais.

**Enquêteur :** Et vous en avez pas du tout parlé de ça ?

**Anne-Louise :** Ça si. C'est le moment où tout le monde était en mode "allons voter". Y'avait vite fait quelques débats politiques.

**Enquêteur :** Et est-ce que les gens étaient tous d'accord sur qui il fallait voter ou pas du tout ?

**Anne-Louise :** Non, non. Globalement, ça dépendait des personnes et y'a pas tout le monde qui s'exprimait parce qu'on était en prépa, déjà un peu fatigués et sous pression, donc tout le monde avait pas forcément envie de donner son avis. Et dans ceux qui débattaient en tout cas, ils étaient pas toujours d'accord et ça se comprenait parce que au premier tour il y a plein de candidats, et en plus de ça je pense qu'aucun d'entre nous, sauf quelques rares spécimens sont convaincus par la politique aujourd'hui. Enfin, sont convaincus par les idées qui sont avancées en tout cas.

Ainsi, comme le note Anne-Louise, la politique vient interrompre la préparation d'un but commun à tous les préparateurs qui est : le concours<sup>88</sup>. Cette préparation se voit ainsi troublée sur plusieurs plans par l'irruption du politique dans la vie des préparateurs. D'abord, elle perturbe un emploi du temps rigoureusement établi, à l'heure près. Les élèves doivent en effet s'intéresser aux programmes, aux candidats, aux passages dans les médias, etc. En fait, être capables de justifier rationnellement leurs votes. Les élèves doivent ainsi prendre du temps dans un moment crucial - pour la deuxième année du moins - de la préparation du concours : la période de révisions pré-concours. Ensuite, l'irruption de la sphère politique spécialisée fait également émerger des débats au sein des classes préparatoires, ce qui n'avait pas lieu avant. En effet, les élèves en bons citoyens, se demandent pour qui aller voter (parce qu'ils se donnent l'injonction d'aller voter : "Allons voter !"). Cependant, tous les élèves ne sont pas d'accord pour le candidat pour

---

88. Les enquêtés notent parfois *a posteriori* d'ailleurs qu'ils travaillent énormément sans savoir quelle école, ni quels concours ils souhaitent passer. Ce témoigne de Yassine en est révélateur :

**Enquêteur :** Donc tu travaillais vraiment du coup... Pour être bon, et pour intégrer une bonne école mais sans savoir laquelle ?

**Yassine :** Ouais c'est ça.

qui il faut voter et, comme le note Anne-Louise, des débats émergent entre les élèves pour défendre leurs opinions sur quel candidat est le meilleur. De plus, les sujets politiques étant toujours perçus comme conflictuels et nécessitant trop d'investissements, les élèves qui semblent (selon le témoignage d'Anne-Louise) être les moins politisés, c'est-à-dire les moins intéressés par la sphère politique spécialisée, sont également ceux qui s'y investissent le moins, notamment parce que les coûts y sont trop élevés dans le cadre de la classe préparatoire ("fatigués", "sous pression"). Par conséquent, ces élèves ne s'engagent pas au sein des discussions, mais ils y sont toutefois exposés de manière régulière sans y prendre part. De même, la sphère politique spécialisée est ici rejetée en ce que les élèves ont du mal à lui trouver du sens et à comprendre le sens global des idées avancées.<sup>89</sup> Anne-Louise développe ensuite sa position sur le sujet du manque de sens attribué au politique.

**Enquêteur :** Toi tu l'es ?

**Anne-Louise :** Non. Non, non. La politique reste des choix par défaut jusqu'à présent. Ce qui est un peu désespérant mais euh... Je n'ai pas la force de devenir politicienne, donc je peux pas trop critiquer.

**Enquêteur :** Pourquoi ? Tu penses que c'est par rapport à ce que tu m'as dit tout à l'heure, parce que c'est parce qu'il faut trop de technique pour ça ?

**Anne-Louise :** Ouais ! Et puis c'est un métier, et puis très sincèrement le truc que je leur admire à ces gens-là c'est que ils arrivent quand même à se prendre des baffes tous les jours par les journalistes, les trucs et tout et ils restent droit quoi. Ah non ça je pourrais pas.

**Enquêteur :** Est-ce que tu penses que c'est un métier qui peut s'acquérir au cours de la vie ou est-ce que c'est déterminé par les études que tu fais à un moment donné ?

**Anne-Louise :** Non je pense que ça peut s'acquérir au cours de la vie et je pense que ce qui est dommage justement c'est qu'on ait pas des profils un peu différents, genre de gens qui ont pas fait des écoles, fin l'ENA ou même des écoles de commerce ou de

---

89. On voit peut-être ici un manque de formation idéologique et militante des élèves. Ils maîtrisent certes la forme de l'expression politique la plus classique, grâce à une incorporation dispositionnelle enfantine particulièrement efficace, mais également aux exercices scolaires formatés auxquels ils se soumettent. Ils maîtrisent alors très bien la *forme* de l'expression, du discours, mais pas le *fond*.

trucs qui sont plus axés desfois politique tu vois. Je pense que c'est dommage justement des profils un peu différents, enfin il y en a de temps en temps [bruits de bouche], mais il y a pas trop de profils vraiment différents. Je pense sincèrement que ça dépend de la vie de chacun et de comment il se sent par rapport à la politique, s'il a vraiment des trucs à proposer, etc.

**Enquêteur** : Ok. Donc, d'après les classes préparatoires c'est pas vraiment un endroit propice pour la formation au politique ?

**Anne-Louise** : Non, je dirais qu'on est pas là- dedans, pendant les deux ans vers les concours, en tout cas en classes préparatoires scientifiques... On regarde l'actualité et on continue à réfléchir quand même parce qu'en plus on est sur sur-entraîné pour réfléchir à ce moment- là, donc on continue à réfléchir, mais c'est pas un lieu où on débat parce qu'on est quand même très fatigués et très sous pression, et donc...

La politique est non seulement rejetée pour des raisons de sens, mais également pour une question de technique qui ne serait pas maîtrisée. Ce témoignage fait ainsi encore une fois écho aux travaux de Nina Eliasoph sur l'espace public américain (Eliasoph 2010), notamment sur son enquête des clubs de danse de country. La sphère politique spécialisée est ainsi perçue comme un élément qui manque de sens pour le "commun des mortels" (i.e. le citoyen lambda), trop technique, réservée aux personnes "capables de se prendre des baffes" et de "rester droit". Il y a ainsi dans le fait d'être un ou une politicien(ne) l'idée d'une forme de résistance presque virile<sup>90</sup> de laquelle on doit faire preuve si on ne veut pas se faire écraser. C'est une image darwinienne du champ politique qui structure la perception politique d'Anne-Louise. Tous ces éléments font ainsi que, malgré que la politique s'impose dans le quotidien des préparotionnaires en tant que sujet connu et su de su de tous, il est tout de même *évit*é en ce qu'il est perçu comme socialement trop coûteux pour être abordé, trop technique, absurde (i.e. sans sens apparent), et dur psychologiquement parlant. Cette perception parait toutefois très genrée, puisque c'est un sujet certes évité, mais quand il est

---

90. Ici cela permettrait en partie d'expliquer l'auto-exclusion d'Anne-Louise par la variable du genre : elle s'auto-exclut du jeu politique et de la sphère politique spécialisée en raison de sa non-convenance à une pseudo-résistance aux coups dont il faudrait faire preuve dans la sphère politique spécialisée. Une résistance aux coups qui n'est pas sans laisser penser à l'image d'un match de sport, presque d'un combat de boxe, au sein duquel on doit avoir le dernier mot pour gagner.

abordé, il l'est la plupart de temps par des hommes. Yassine témoigne ainsi de sa qualité de leader d'opinion rejeté par les autres dans l'espace préparatoire :

**Enquêteur :** Et avec tes potes, est-ce que vous parliez un peu politique, ou y'avait personne qui était politisé et ça les intéressait pas ?

**Yassine :** En prépa ?

**Enquêteur :** Ouais.

**Yassine :** En prépa, y'avait des gens qui étaient politisés, une nouvelle fois, ils ont pas le profil... En fait tous les gens avec qui je débattais au lycée, beh y'avait personne qui était allé en prépa, enfin y'avait personne qui avait mon profil sur cet aspect là... Donc bah généralement non. Voilà.

**Enquêteur :** Et vous en débattiez jamais ?

**Yassine :** Alors moi je parlais... Alors si avec mes potes proches, moi j'ai... Toujours y'a des sujets où je suis pas d'accord, où ça me fait chier du coup je leur en parle, mais eux ils sont en mode "Ouais mais moi je m'en fous en fait".

Il existe ainsi des leader d'opinion en classe préparatoire, dont le profil est plutôt masculin (d'autres enquêtés font également preuve du même type d'initiative)<sup>91</sup>. Place de leader d'opinion qui lui est toutefois refutée et réprimée, puisque ses camarades n'étaient que peu intéressés par le lancement de discussions politiques sur tel ou tel sujet. En réalité, lancer une discussion ou un débat sur un sujet conflictuel de la sphère politique spécialisée est trop complexe. Il doit s'imposer avec des questions calendaires comme nous l'avons déjà démontré pour les élections, ou doit avoir lieu *in vivo* et *in situ*, c'est-à-dire devant les élèves pour qu'ils puissent ensuite en discuter ou donner leur ressenti. C'est le cas des blocages de lycées qui ont notamment pu avoir lieu pendant que les préparateurs préparaient leurs concours, ou même pendant l'irruption de la crise sanitaire.

**Enquêteur :** Et vous en pensez quoi en général des blocus, ça vous saoulait ou ?

**Adrien :** Je pense que sur le... Dans l'état d'esprit où on était en

---

91. L'expression de "relais d'opinion" peut également être utilisée. Cette expression est née de travaux en science politique du milieu du XXe siècle, qui décrivent la diffusion des informations politiques au sein de la population. Un relais d'opinion peut ainsi se définir comme une personne qui relaie des informations (politiques) auprès de son entourage, et qui a une influence sur leur comportement (Lazarsfeld et al. 1968).

voyant que c'est bloqué, alors qu'il y a un point du cours qu'on n'a pas du tout compris et qu'on n'a pas assez de la nuit, on a toujours rien compris et qu'on veut aller demander au prof, etc. Et qu'il y a le blocage et l'empêcher de se sortir de ce truc-là ou de progresser ou de continuer à apprendre ou on se dit qu'on va prendre du retard au que sais-je. Du coup, ça fait une réaction... Ouais, automatique sans réfléchir aux causes du blocage, sans avoir aucune idée, aucune envie de lire les tracts ou quoi que ce soit, de juste se dire "non mais je suis venu là aujourd'hui pour apprendre ça, je veux y aller apprendre ça et c'est tout". Voilà. Et je pense qu'il n'y avait pas de volonté de réfléchir plus... Quel que le soit le sujet pour lequel le parc aurait été bloqué, je pense que ça n'aurait pas changé grand chose. Parce qu'il y a juste...

Le blocus apparaît ainsi être une des seules situations qui confronte les préparateurs aux "urgences du monde", et aux affres de la vie en dehors de la *skholè*. Il fait partie de ces événements politiques auxquels les préparateurs sont contraints (malgré eux) de participer<sup>92</sup>, et auxquels ils sont exposés malgré eux et malgré l'enveloppement de la bulle préparatoire. Ainsi, c'est une des situations *politisantes* auxquelles les préparateurs font face, et qu'ils trouvent particulièrement exaspérantes, comme plusieurs enquêtés ont pu nous en faire part. Il y a en effet cette idée chez plusieurs des enquêtés que le politique, et la sphère politique spécialisée ne doivent pas avoir d'impact sur le domaine scolaire : on peut ainsi s'engager en politique, mais sans que ça ait quelconque impact sur le domaine scolaire. Le temps consacré à la réflexion politique ou à la prise d'information sur la sphère politique spécialisée est donc confinée aux moments de la vie préparatoire qui sont "libres" (d'abord pour suivre les actualités internationales, mais aussi nationales, et s'informer sur la sphère politique spécialisée), et donc non-concernés par la planification préparatoire. Le blocus vient remettre cette organisation et conception de la place du politique dans la vie préparatoire : il surgit sans prévenir, et vient remettre en cause une journée de travail et de cours qui sera amputée par rapport aux autres préparateurs d'autres lycées qui eux, ne seront peut-être pas bloqués (la compétition est en effet un élément important de la vie des préparateurs). Les blocus viennent alors si radicalement déchirer l'enveloppement rigoureusement construit par

---

92. Même si la plupart du temps, les lycéens mettent en place un blocage filtrant, qui laisse passer les préparateurs pour aller en cours.

le "dispositif" (Lahire 2007) préparatoire que les enquêtés en viennent parfois à refuser le qualificatif de "politique" à ces blocages, pour qualifier les lycéens qui les organisent de sortes de troubles-fêtes dont le seul objectif est de s'amuser et de perturber la vie du lycée pour éviter de se rendre en cours.

**Enquêteur :** Et... Est-ce qu'il y avait des assos un peu militantes dans ton lycée, est-ce qu'il y avait par exemple des fois des blocus ?

**Yassine :** Quand j'étais en prépa ouais, y'avait un moment où les lycéens ouais ils... Je sais plus ils faisaient quoi à l'époque, contre la réforme du bac je crois... Ouais c'était ça, bah du coup faisaient des trucs.

**Enquêteur :** Et du coup toi t'étais d'accord avec ça ou pas du tout ... ?

**Yassine :** Non. Moi j'étais en prépa déjà de 1, donc ça me faisait extrêmement chier parce qu'ils bloquaient tout, donc moi je trouve ça... Après bon ça c'était plus, moi je trouve c'est super bien d'avoir un... Une implication politique etc, mais pas les lycéens... Après c'est un peu je les méprise, donc c'est pas vraiment très cool mais genre bah déjà de un... Fin les gens, ça me faisait chier. Déjà on parle d'un cas hyper particulier, pas en général. Là les gars dans le lycée, ils bloquaient tout, mais en même temps ceux qui faisaient des actions chiantes ils en avaient rien à foutre du débat politique... Juste ils foutaient le bordel et ça les amusait, ce qui en vrai est drôle, du coup ça a pas d'intérêt vraiment... Et puis, donc voilà ça c'était un peu chiant quoi. Et puis en général moi je trouve ça très bien que les gens ils savent ce qu'ils font, après j'ai un peu peur du fait que ils se font un peu... Ils ont pas assez de recul, fin ils prennent pas assez de recul et leurs opinions ils sont pas très développés genre... Tu vois, genre typiquement je crois j'étais amené à discuter avec eux tu vois et je trouvais que ils me donnaient des arguments bateaux et je sais même pas si eux se sentaient vraiment impliqués là-dedans, donc ça, ça me faisait un peu chier.

**Enquêteur :** Donc tu penses qu'ils faisaient vraiment ça que pour bloquer ?

**Yassine :** Alors non vraiment pas. Forcément y'a des gens qui étaient plus... Juste j'ai pas eu la chance de tomber sur ces gens-

là. Mais je trouve ça dommage que ça crée ... Moi je pense qu'il faudrait pas qu'une initiative politique prenne un aspect social.

Ainsi, dans cet extrait le caractère politique des blocages des nié par Yassine pour plusieurs raisons. D'abord parce que la discussion politique est certes possible avec les bloqueurs, mais elle est toutefois peu concluante : il juge, après les avoir écoutés, que leurs arguments étaient faibles et "bateaux". On retrouve ici encore une fois la propension des préparatoires à la démonstration rigoureuse, avec l'appui d'exemples ou des choses précises apprises en cours par exemple qui doivent structurer le processus démonstratif. C'est une des disposition acquises pendant l'enfance, comme nous l'avons vu dans le Chapitre 1. Cela vient circonscrire encore plus le champ au sein duquel le politique s'inscrit, qui doit être celui d'un échange raisonné, rationnel, et informé d'arguments prenant une forme particulière (la démonstration typiquement scolaire, illustrée avec des exemples précis, sur lesquels on s'appuie).

L'enveloppement préparatoire entretient une relation ambiguë au politique et à la sphère politique spécialisée. Il contraint les élèves, par le biais des professeurs et des concours, à s'informer sur l'actualité notamment internationale, pour être en mesure de la discuter en colle d'anglais avec un colleur, mais également le jour de l'oral du concours (qui peut porter sur n'importe quel sujet d'actualité récent). Les élèves sont alors tenus de s'informer régulièrement sur les sujets qui font débat et qui sont conflictuels au sein de la sphère politique spécialisée pour être en mesure de répondre à cet exercice. De même, quand le thème en français-philo s'y prête, et/ou que des ouvrages à caractère politique tombent dans la liste des ouvrages qui devront être maîtrisés pour le concours, alors les élèves apprennent et maîtrisent des concepts d'analyse qui leur permettent de comprendre et de décortiquer le monde social, grâce à des éléments qu'il ont appris en cours. De ce côté-ci, l'enveloppement scolaire et préparatoire semble donner des outils pour que la politisation des élèves puisse se poursuivre et s'approfondir. Toutefois, l'ambiance préparatoire ne se prête pas à l'approfondissement *clandestin* de la politisation : les élèves trouvent que les discussions politiques sont un investissement trop important pour être fait dans le cadre de la classe préparatoire, c'est également un sujet trop technique, trop absurde, et quand il est abordé, il peut être vite balayé (alors même que des leaders d'opinion tentent de ramener le sujet au sein des discussions). Si des

sujets conflictuels de la sphère politique spécialisée sont abordés au sein de la classe préparatoire c'est en réalité parce qu'ils s'imposent : pour des raisons d'agenda (élections), ou parce qu'ils sont physiquement insurmontables (bloques qui rendent impossible l'entrée au lycée, et la bonne gestion du temps). L'enveloppement préparatoire comprend alors l'enseignement de l'actualité politique et de concepts mobilisables pour l'analyser, mais exclut les discussions politiques clandestines, que les élèves n'abordent de toutes façons pas puisqu'ils suivent les mêmes règles et objectifs que l'institution se donne et leur donne. Si les enquêtés et les élèves ne souhaitent pas aborder de sujets politiques, c'est parce qu'ils ont "les mêmes buts de mortification que l'institution et [peuvent] participer à l'entreprise institutionnelle en approuvant la rationalisation au nom de laquelle elle fonctionne" (Darmon 2015), i.e. la préparation des concours qui doit exclure ces discussions clandestines.

## 2 Prolongement de l'enveloppement au-delà de l'espace préparatoire : parvenir à une "éducation totale" des élèves admis

"[Cette vision du monde social] tend à réduire le public au privé, le social au personnel, le politique à l'éthique, l'économique au psychologique, bref à opérer une dépolitisation renvoyant à l'ordre du 'vécu' le plus irréductiblement singulier toutes les expériences que l'action de politisation vise au contraire à détacher de la 'personne' dans son unicité pour les faire apparaître comme communes à une classe"<sup>93</sup> (Bourdieu 1989)

Ainsi, ce dispositif réglé que la classe préparatoire met en place s'arrête-t-il à l'intégration d'une école ? L'enveloppement se dissipe-t-il une fois sorti de la classe préparatoire ? D'ailleurs, comment sort-on des classes préparatoires ? Ces questions doivent nous amener à nous intéresser à ce que deviennent les "enveloppés" quand ils sortent du dispositif préparatoire, une fois qu'ils entrent dans les grandes écoles. En effet, les grandes écoles sont,

---

93. Pierre Bourdieu parle ici de la vision du monde social qui est effectivement transmise au sein du cursus suivi dans les grandes écoles. Cette action socialisatrice des grandes écoles, de dépolitisation des vécus, ou de sur-individualisation des parcours, recoupe le constat de préservation du monde extérieur par la scolarisation des élèves dans un monde "enveloppé".

pour les CPGE de STIM du moins<sup>94</sup>, l'issue "naturelle" du parcours, ce pour quoi les élèves ont travaillé pendant deux ans. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'intégration d'une grande école ne rompt pas le dispositif préparatoire, bien au contraire. Le dispositif est transmis aux grandes écoles qui transforment la pression scolaire (qui était maintenue dans l'objectif du concours) en pression sociale (maintenant un entre-soi relativement important au sein de l'école, par un ensemble de dispositifs plus ou moins formels qu'il nous faudra détailler). L'intégration dans les grandes écoles, plutôt que de stopper brutalement le dispositif de régulation préparatoire, le récupère, l'adapte (en fonction des besoins spécifiques de l'école et de ses spécialités), et l'applique aux élèves intégrés. Les grandes écoles s'impliquent ainsi de manière *systémique* dans la formation des élèves. C'est ainsi qu'on peut qualifier cet ensemble scolaire qui applique une pression, certes différente en fonction de l'avancement du parcours, pour modeler les élèves aux besoins spécifiques d'une position dominante de l'espace social de *système des grandes écoles*<sup>95</sup>. C'est alors que le système des grandes écoles participe à une "éducation totale" des élèves.

Une "éducation totale" n'est pas une éducation qui remplace l'éducation par la sphère familiale, bien au contraire. Cette expression nous vient d'enquêtes sur les collèges et lycées jésuites parisiens ayant des modes d'enseignement bien spécifiques (Faguer 1991). L'observation des mécanismes d'encadrement du milieu scolaire dans les établissements jésuites, en raison de la place qui y est accordée pour la transmission des humanités, est pertinente pour étudier les classes préparatoires (Darmon 2015), mais aussi les grandes écoles qui prolongent les dispositifs d'enveloppement. L'étude du lycée Saint-Louis-de-Gonzague<sup>96</sup> dans les années 1990, dans le cadre d'un renouvellement

---

94. Les CPGE de lettres et sciences humaines et sociales prennent une place particulière au sein de l'espace préparatoire en raison des débouchés qu'elles offrent. En rapport avec l'offre diversifiée d'écoles que proposent les CPGE de STIM, l'offre des CPGE de LSHS est assez pauvre. On compte effectivement les Écoles normales supérieures (ENS), l'École nationale des Chartes (ENC), les Instituts d'études politiques (IEP), le CELSA, des concours de certaines des écoles de commerce, l'École du Louvre, l'École supérieure militaire de Saint-Cyr, et quelques instituts universitaires. Cette offre, restreinte et limitée représente peu d'écoles en rapport avec les plusieurs banques d'écoles des CPGE de STIM.

95. Cet aspect systémique est important à noter, notamment dans l'articulation presque parfaite entre la formation reçue en CPGE, et celle des grandes écoles, puis des différents domaines de la vie sur lesquels vont s'exercer les pressions des institutions.

96. Ce lycée est un des meilleurs établissements privés allant de la maternelle jusqu'aux

des études sur le système des grandes écoles avec la publication de *La noblesse d'État*, est d'autant plus pertinente qu'elle n'est pas sans rappeler la vie des élèves dans les grandes écoles.

"Par rapport à tous ces exemples d'enseignement privé, Saint-Louis-de-Gonzague occupait une position moyenne : il conciliait les effets d'un travail d'éducation contrôlé très étroitement par la famille avec des effets d'inculcation scolaire d'un système d'encadrement permettant autant qu'il est possible en milieu urbain d'éloigner les enfants des "dangers" du monde" (Faguer 1991)

On retrouve plusieurs éléments typiques de l'enseignement dans les collèges jésuites d'élite (type Saint-Louis-de-Gonzague, d'autres comme l'École alsacienne ont un fonctionnement et des traditions différentes, notamment concernant la discipline) au sein de l'environnement social et scolaire des grandes écoles. D'abord, ce "travail d'éducation contrôlé" par la famille : étant donné l'âge avancé des élèves, la famille n'a plus le même rôle dans l'éducation, toutefois elle *consent* à déléguer ce rôle à d'autres institutions<sup>97</sup> (CPGE, et grandes écoles) pour le prestige social qui leur est accordé, puis en ce qu'elles permettent un "retour sur investissement" (*sic*). L'encadrement, enveloppant de ces institutions (fermé tout en laissant assez d'entrée vers l'extérieur), est similaire aux établissements jésuites : vie sur place, cercle social fermé, homogénéité sociale très forte, activités communes de cohésion, etc. L'ensemble de ces éléments traduisent alors une volonté de préservation jusqu'aboutiste des élèves des "urgences du monde" (Bourdieu 1997), ou des "dangers du monde" (Faguer 1991). La volonté de protéger les élèves du monde extérieur, de les en couper, oriente l'action des dispositifs scolaires de ces institutions, comme si leur action ne pouvait pas être efficace si ces "urgences" ou "dangers" venaient à avoir quelconque effet sur les élèves, *ipso*

---

classes préparatoires de Paris, voire de France. Il obtient souvent les meilleurs résultats toute académie confondue au Baccalauréat.

97. "Il faut tenir compte, avant tout, de l'action d'homogénéisation exercée par un système pédagogique qui lie étroitement éducation scolaire et éducation religieuse, mobilisant autour d'une conception commune de la morale familiale un ensemble de familles plus large que ce que peuvent représenter les relations de quartier, les relations professionnelles ou les relations de loisirs, et plus uni dans la mesure où ces familles sont socialement plus "équivalentes" et donc a priori plus disposées à se lier et à s'entraider que les parents d'élèves d'un lycée de même taille" (Faguer 1991). Ainsi, l'homogénéité sociale au sein des grandes écoles participe également à la confiance accordée à ces institutions pour gérer l'éducation de leurs enfants.

*facto* devenus moins réceptifs aux dispositifs. La conjonction de tous ces dispositifs scolaires et sociaux tentent alors une prise en charge *totale* des élèves, ainsi que leur "éducation totale".

## 2.1 L'environnement de "l'homme nouveau" : action scolaire, socialisation et redéfinition des élèves

Le premier élément qui attire notre attention correspond alors aux conditions de scolarisation des élèves dans les grandes écoles. En effet, et du moins pour leurs premières années de scolarisation, l'effet du dispositif scolaire sur leur vie ne change pas *radicalement* de nature. Il enveloppe les élèves dans un monde spécifique, avec un espace vécu limité<sup>98</sup>. En socialisant l'élève, qui sort tout juste de classe préparatoire, dans un monde totalement nouveau, cet enveloppement le transforme, l'intègre à la vie de l'école (une communauté de valeurs, de références, et de vie), mais aussi à son *futur* (en tant que sa future position sociale sera en bonne part reliée au diplôme qu'il détiendra, capital scolaire qu'il se doit ainsi de défendre pour conserver sa position). Les grandes écoles mettent alors en place un ensemble de dispositifs pour créer cette communauté de vie et de destin. Ces éléments sont particulièrement remarquables au sein de deux écoles : l'École Centrale de Lyon, et l'ENS de Lyon. Ces deux écoles disposent de moyens conséquents, et mettent en place dès l'intégration des élèves, des dispositifs d'enveloppement assez importants.

D'abord, ce qui interpelle notre attention est le mode de logement des enquêtés au sein de leurs campus. Il s'agit d'un mode de sélection et d'attribution des logements bien spécifiques qui favorise l'homogénéité sociale, culturelle, voire religieuse. Les élèves-ingénieurs de Centrale sont en effet affectés à des logements en fonction de leurs goûts, et partageront ainsi un étage avec leurs congénères pendant, au moins, la première année, de manière obligatoire. Plusieurs enquêtés nous en font part. D'abord, comme le rappelle Yassine d'une manière assez crue, l'encadrement scolaire n'est plus

---

98. Cette notion est un concept de géographie développé dans les années 1970 pour qualifier un espace qui comprend l'espace de vie (i.e. l'espace des pratiques quotidiennes), et l'espace social (i.e. l'espace des interrelations sociales) (Frémont 2009). C'est un concept particulièrement utile pour comprendre la construction d'un monde, et de ses références qui lui sont propres.

le même rentré en grandes écoles.

**Enquêteur :** Ok. Et est-ce que quand t'es rentré ici ça correspondait à tes attentes ou au contraire t'étais déçu ?

**Yassine :** Bah ça a rien à voir... Passer de la prépa à Centrale, c'est le jour et la nuit. On passe du try hard au vide, quasiment. Je pense que je m'attendais pas... En tout cas le choc est très brutal entre on est très bien encadrés, on a plein de choses à faire et on arrive à Centrale, t'as plus de deadline, tu peux plus rien faire, enfin tu peux ne rien faire, maintenant, j'ai pas été déçu, je m'attendais à quelque chose... Je m'attendais pas à quelque chose en fait... Je m'attendais à quelque chose que je connais pas donc... Et puis Centrale, j'ai dit ok donc c'est comme ça et puis voilà quoi.

Yassine témoigne ici d'un rapport à l'institution qui est bien connu des sociologues, "l'expérience du désenchantement" (Draelants 2010). Il met en avant sa déception lors de l'intégration d'une grande école (ici Centrale Lyon), d'autant plus que lui, n'était pas vraiment informé du fonctionnement des grandes écoles avant de les intégrer. Comme dans l'extrait que nous avons pu mentionner plus haut, Yassine indiquait travailler pour intégrer une grande école sans savoir vraiment laquelle intégrer. L'image et la "marque" (avec les notions d'excellence et de prestige qui lui sont accordées dans le monde social) permettent ainsi une mobilisation des élèves : "en classe préparatoire, l'image mythique dont jouissent ces écoles remplit donc une fonction mobilisatrice. Cela étant, une fois l'école intégrée, l'enchantement n'a plus lieu d'être, le charme est rompu. La déception est alors à la mesure de l'idéalisation initiale" (Draelants 2010). Ainsi, si l'encadrement scolaire se dissout, un autre encadrement se met en place : un encadrement institutionnel plus souple, ici délégué aux élèves qui l'exercent (indirectement) au nom de l'institution. Cet encadrement porte d'abord sur les conditions d'études comme nous l'avons dit, déjà en termes de logement.

**Enquêteur :** Est-ce que t'as un groupe d'amis stable depuis que t'es rentrée ici, est-ce que t'as rencontré des gens avec qui tu restes tout le temps, et comment tu les as rencontré ?

**Anne-Louise :** En fait le système à Centrale c'est... Il y a des résidences, deux types de résidence : Adoma, et Pompara. Et... Moi je suis à Pompara, et à Pompara, le système c'est qu'au tout début de l'année avant d'arriver, on remplit un google forms et

ils nous classent selon des thèmes, et donc moi je suis dans un étage qui est un double étage, deux étages avec le même thème qui est la montagne, le V45 parce que le bâtiment V étage 4 et 5 c'est pour ça... Donc chaque étage a son thème, et donc en fait très vite les premières personnes que j'ai rencontrées c'étaient des gens de l'étage parce que bah c'étaient des gens avec qui on vit, et l'isolation c'est pas encore ça parce qu'on est dans des vieux bâtiments, c'est pour ça qu'il y a des rénovations... Mais donc du coup on est, en plus on partage la cuisine donc en fait on est quand même globalement tout le temps ensemble. Après les autres personnes que j'ai pu rencontrer, c'était pendant la quinzaine d'intégration on avait pas mal d'activité, du sport, aller dans Lyon, etc. Là ça donnait l'occasion de rencontrer d'autres gens, et puis notre groupe de TD avec qui on passe quand même beaucoup d'heures puisqu'on a pas mal de TDs quand même ça permet de rencontrer d'autres personnes. Donc oui je dirais que c'est assez stable dans le sens où on vit avec eux... Tout le monde est un peu sur le campus, on peut faire des soirées ensemble et du coup oui ça...

L'entrée à Centrale s'organise alors comme ce qui suit : les élèves remplissent un formulaire sur internet sur lesquels ils indiquent leurs goûts, leurs exigences en termes de logement, puis sont affectés ensuite à un étage thématique de la résidence en fonction des goûts de chacun où ils disposeront d'une chambre, et de cuisines collectives. Cela a pour conséquence plusieurs éléments qui nous deviennent évidents : ce système d'affectation contraint favorise une forte homogénéité sociale<sup>99</sup> et culturelle des individus (qui vient renforcer l'entre-soi entre termes de goûts, de discussions, de comportements, etc.), mais qui les inscrit également dans un collectif, un collectif qui contrôlera leurs goûts, leurs opinions, leurs comportements, et qui les jugera en conséquence, si ces derniers ne sont pas en accord. L'idée est selon Anne-Louise d'éviter au mieux la conflictualité au sujet des manières de vivre, sur le logement.

**Enquêteur :** Ok. Et t'en penses quoi d'être choisie comme ça sur

---

99. Anne-Louise : "C'est un peu biaisé parce que l'étage montagne on est aussi des tous ceux qui aiment faire le ski, mais sauf que le ski c'est cher, donc c'est pas tout le monde qui y a accès, donc y'a pas une très grande majorité de boursiers à notre étage, et donc voilà, c'est pas forcément ce qu'il y a de plus équilibré non plus."

ses goûts pour être placée quelque part pour un appartement ?

**Anne-Louise :** En fait c'est pas mal... Parce que déjà ça permet pour ceux qui veulent pas de bruit de les mettre dans un endroit où il y a moins de bruit pour ceux qui acceptent d'avoir du bruit, d'aller dans un endroit où il y a plus de bruit. Plus on monte, plus il y a du bruit, moi ça va, au 4 ça va. Donc y'a un choix qui est fait pour qu'on soit au mieux, c'est un peu ça l'idée quand même, et c'est vrai qu'on a des personnalités tous plus ou moins différentes après je pense, enfin c'est pas quelque chose qui est définitif, en fait je pense que l'idée du truc c'est pas se déranger entre gens qui vivent au même étage parce qu'en effet si tu mets des gens qui font énormément de bruit, dans la cuisine à parler avec des gens qui ont vraiment envie de très peu de bruit, ça clache très vite, et même là on se rend compte que quand on fait des soirées au dessus, ceux d'en dessous ça les saoules des fois, c'est là qu'on se rend compte en fait c'est plutôt bien fait au final. Et après c'est vrai que ça rapproche assez vite parce que du coup bah on fait des soirées ensemble et du coup on rencontre très vite très facilement des gens, donc euh... Moi je trouvais que c'était une idée plutôt pas mal, et c'est assez marrant après le thème s'efface plus ou moins mais selon les personnes... Mais nous en tout cas entre nous on s'amuse bien.

Par ce système d'organisation, l'École permet aux élèves l'accès à un logement à un prix relativement modeste comparé à ce qu'ils pourraient trouver ailleurs à Lyon en appartement individuel, mais encouragent ainsi une socialisation collective très forte puisque les élèves iront en cours ensemble, vivront au même étage, seront voisins, feront la cuisine ensemble, et parfois mangeront même ensemble. Le dispositif de Centrale Lyon vient alors créer une communauté de vie étudiante qui permet l'inscription des élèves dès leur intégration, et dès la première année, dans la vie étudiante, puis dans la vie de la promotion. Ce type d'environnement social, notamment à Centrale Lyon, amène ainsi - puisque homogénéité sociale, et propriétés sociales des individus très proches - à des discussions politiques se combinant à l'humour noir.

**Enquêteur** : Ok, d'accord. Et du coup, est-ce que t'as un groupe d'amis stable depuis que t'es arrivé ici ?

**Lucas** : Oui, en gros on est généralement très proche de son étage. Du coup on est un étage de 32, je dirais que sur les 32 il y a... Je connais les 32, je m'entends super bien avec elles, et y'a 5-6 personnes avec qui je m'entends très bien.

**Enquêteur** : Du coup c'est ton groupe de potes...

**Lucas** : C'est ça.

**Enquêteur** : Et vous parlez politique desfois ensemble ou pas du tout ?

**Lucas** : Oui. Ça arrive un petit peu, l'idée c'est que... Je pense que c'est un petit peu spécifique aux personnes qu'il y a là-bas, une personne en particulier...

**Enquêteur** : Pourquoi ?

**Lucas** : En gros c'est que bah... On a, comment dire... Y'a un peu... On se prend pas beaucoup au sérieux par rapport aux sujets politiques...

**Enquêteur** : Tu peux dire des gros mots t'inquiète pas c'est pas très grave.

**Lucas** : Je veux pas que ça mal interprété en fait, donc ça nous arrive... Je vais le dire clairement : ça nous arrive de faire des blagues un peu racistes, honnêtement c'est pas du tout... Ça revient un peu à ce que j'ai dit, c'est quelque chose contre lequel je me bats complètement, pour autant y'a suffisamment d'humour dans ce qu'on fait pour que ça soit pas du tout mal interprété par aucune personne, il y a plein d'étudiants internationaux à notre étage que ça fait beaucoup rire aussi... Je pense que c'est pas là-dessus. Et du coup le fait qu'il y a beaucoup de blagues sur des sujets qui peuvent être politisés bah en fait ça annihile un peu les vraies discussion qu'il pourrait y avoir. C'est-à-dire que dès qu'il pourrait y avoir une raison de parler sérieusement de politique, immédiatement ça part à la blague, donc c'est plus trop le cas à l'étage.

**Enquêteur** : C'est quoi comme genre de blagues ... ?

**Lucas** : Ça peut être des accents, des choses comme ça... Honnêtement, j'ai toujours entendu, et j'en suis persuadé, qu'on peut pas rire de tout avec tout le monde et le fait de faire des blagues sur un sujet aussi sérieux, parce que oui c'est un sujet vraiment sérieux et important, je me suis dit que j'avais peur que ça soit mal interprété. Mais le fait que ça soit tellement tourné en dérision, et de voir on peut dire les actes derrière de la personne quand il y a vraiment eu des personnes pas d'ici, qui avaient pu avoir des comportements vraiment racistes, où j'ai vu ces personnes... Les personnes qui faisaient des blagues, s'opposer aux personnes qui étaient sérieuses, je me suis dit qu'en fait, je me permettais d'avoir ce genre de blagues un peu raciste, etc, dans le sens où à côté on se battait sérieusement contre.

Plusieurs choses sont à retenir de cet extrait d'entretien de Lucas. D'abord, que l'entre-soi est maximal : Lucas évoque au début de l'extrait qu'il partage l'étage avec 32 personnes et qu'il connaît aujourd'hui, ces 32 personnes. À l'époque en novembre 2022, sachant que l'année scolaire venait de commencer et que Lucas était un 1A, cela signifie des activités socialisatrices très fortes entre les personnes qui partagent le même étage : chacun se connaît, s'apprécie, et discute, notamment pendant les fêtes étudiantes, ce qui permet de connaître (très bien) beaucoup d'élèves appartenant à sa propre promotion en un temps très réduit. Cela amène ainsi à une cohésion de promotion assez forte, mais aussi à des effets de hiérarchisation, de contrôle social assez forts. L'extrait de Lucas que nous venons de citer vient ainsi illustrer ce point. Le politique ou les sujets conflictuels de la sphère politique spécialisée sont évoqués sous la forme de l'humour, avec les "5-6 personnes" avec qui "[il] s'entend très bien". Ce sujet est ainsi circonscrit à un domaine : celui de la dérision et de l'humour. Il n'est pas évoqué de manière "sérieuse", alors même que les sujets sur lesquels les plaisanteries sont faites sont pris pour des sujets (politiques) "sérieux". Ainsi un paradoxe apparaît : des plaisanteries sont faites parce que la politique n'est pas *prise* au sérieux, mais les sujets politiques (c'est-à-dire ce sur quoi sont faites ces plaisanteries) le sont. C'est ainsi le propre de l'humour noir<sup>100</sup> dont nous parlions juste avant et qui permet de rationaliser le comportement : cela permet une homologie entre les dispositions incorporées, position objective et schèmes de perception. Ainsi, si les "blagues un peu racistes" ne le sont pas aux yeux de Lucas et de ses amis, c'est parce qu'elles semblent tourner en dérision des théories et des comportements qu'ils rejettent parce qu'ils se trouvent du côté de l'inacceptable dans le champ politique, et également (*justement*) en raison de la cohésion sociale qui existe entre les élèves, permise par le rapprochement au sein de ceux qui habitent le même étage ("Honnêtement, j'ai toujours entendu, et j'en suis persuadé, qu'on peut pas rire de tout avec tout le monde"). L'homogénéité sociale et culturelle renforce ainsi les discussions politiques, mais aussi ce qui est *dicible* dans le champ de *l'acceptable*, puisque les personnes avec qui on discute de sujets qui sont conflictuels sont également ceux de qui on est le

---

100. L'humour noir est une forme particulière d'humour tournant en dérision, sous la forme d'ironie ou de sarcasme, des éléments sensibles ou particulièrement conflictuels du monde social, en les réutilisant de manière humoristique. Une frontière fine existe donc entre *faire rire* (i.e. que la plaisanterie fonctionne) et des éléments réprimés et jugés (légalement) répréhensibles dans le monde social. L'extrait ci-dessus est particulièrement évocateur de ce qui est recouvert par "l'humour noir".

plus proche au sein de notre espace vécu. Ces éléments se conjuguent alors et participent fortement au prolongement de l'enveloppement et à la socialisation politique des élèves.

Le (nouveau) foyer des centraliens devient alors un lieu intimiste où chacun se fait confiance, et où les sujets les plus conflictuels peuvent être évoqués (contrairement à la classe préparatoire) puisque les coûts supposés pour en parler seront minimes, l'investissement (et le risque) en vaut alors la chandelle. C'est ce que note Anne-Louise.

**Anne-Louise :** Fin c'est pas vraiment politique mais les trucs politiques qui ressortent le plus, c'est la précarité étudiante, le CROUS, ce genre de choses, c'est plus de ça dont on parle quand on est amenés à parler politique. Parce que bah c'est clair qu'on a pas tous les mêmes ressources donc c'est un peu chaud pour certains, et pour d'autres non... Et donc c'est plus sur ce terme là qu'on parle de politique en tout cas entre nous après je pense que élections, veut dire dire politique, donc dès qu'il y a des élections etc on sera plus amenés à parler politique aussi entre nous c'est aussi des événements qui marquent la vie politique et qui fait que du coup on en parle plus.

**Enquêteur :** Et tout le monde est d'accord du coup quand vous parlez de précarité étudiante ou de certains autres sujets ?

**Anne-Louise :** Non... Pas forcément, bah typiquement sur le prix des repas au CROUS tout le monde n'est pas d'accord ! Y'en a qui veulent le baisser, y'en qui veulent l'augmenter, d'autres qui disent que c'est bien maintenant, donc non non ça dépend totalement des gens, et en plus c'est un peu biaisé parce que l'étage montagne on est aussi des tous ceux qui aiment faire le ski, mais sauf que le ski c'est cher, donc c'est pas tout le monde qui y a accès, donc y'a pas une très grande majorité de boursiers à notre étage, et donc voilà, c'est pas forcément ce qu'il y a de plus équilibré non plus.

**Enquêteur :** Et les gens de ton étage ils défendent quoi comme position ?

**Anne-Louise :** Et bah moi ça dépend, parce qu'il y en a quand même un certain nombre qui aimeraient bien baisser le prix du CROUS surtout vu ce qui est servi, fin non je vais au CROUS,

la plupart du temps je me fais à manger, et y'en a pas mal qui aimeraient baisser le prix parce qu'ils trouvent que c'est quand même un peu cher ou stagner mais pas forcément monter, il y en a très peu qui sont pour monter, mais... Après j'ai eu l'occasion avec d'autres personnes de Centrale qui sont dans cette situation, de discuter un peu etc, et oui ça dépend des gens, y'a différentes situations et différentes opinions ce dont ils ont besoin. Et voilà, je pense que c'est des sujets qui nous touchent directement, dont on parle plus quand on parle politique je pense.

Le politique a ainsi toujours une place assez singulière : sujet que l'on peut tourner en dérision, c'est un sujet évoqué (certes marginalement, la vie en école étant rythmée par les associations - qui ne représentent pas nécessairement des environnements de politisation des individus -, par les soirées étudiantes, et quelques cours) mais ici, il *peut* l'être. Le tabou informel que pouvait représenter le politique en CPGE est levé (l'intégration étant réalisée, les "reclus" peuvent réajuster leurs objectifs et ainsi de nouveau "participer à l'entreprise institutionnelle en approuvant la rationalisation au nom de laquelle elle fonctionne" (Darmon 2015))<sup>101</sup>. Les premiers débats et discussions politiques au sein des résidences sont alors des moments, des périodes où les élèves (intéressés ou non) jaugent avec qui, et quand, ce sujet (et quels sujets politiques en particulier) peut être abordé. Le sujet sera ainsi le plus abordé avec ceux avec qui on s'entend le plus, et ceux qu'on apprécie le plus. Yassine le dit très bien dans son entretien.

**Enquêteur :** Et est-ce que... De quoi vous parlez quand vous êtes avec tes potes, est-ce que vous parlez un peu de politique ? Fin, est-ce que la politique c'est un sujet qui revient ou pas du tout ?

**Yassine :** Alors là typiquement, c'est différent de la prépa ! Parce que, avec mes potes, bon je vois bien mes potes, typiquement on est en colloqs. Quand on était pas en colloc, c'était un peu plus dur parce que tu sais, généralement, les choses politiques on les fait apparaître au détour d'une discussion ou quand ça fait longtemps qu'on est ensemble. Voilà. Du coup forcément l'année

---

101. On aperçoit aussi, et déjà, une forme de délimitation indigène du politique : "c'est pas vraiment politique mais [...]" à propos d'un sujet conflictuel très politisé au sein de la sphère étudiante à ce moment-ci. Sa politisation est ainsi rejetée en ce que cela semble directement concerner les élèves-ingénieurs s'exprimant sur la question.

dernière quand on était tous dans notre chambre individuelle, ce qui est pas le cas de tous les Centraliens, c'était pas trop ça, mais là cette année comme on est en colloc, on vit ensemble, bah du coup si. Et je vois bien entre mes potes c'est un... On a chacun notre degré de sensibilisation, et d'intérêt, et du coup moi je suis encore une fois comme d'habitude celui qui connaît plus, celui qui aime le plus débattre, donc moi généralement j'apporte le débat. Sauf que depuis que j'ai quitté le lycée, je suis très bien conscient que ça y'est mon ego et mon monopole est perdu. Je pourrais pas me mesurer qui ont fait des études et tout, donc depuis je suis un peu différent tu vois, j'aime bien me renseigner, taper des... savoir tout sur un truc. Du coup depuis, en fait on a des débats souvent, et souvent j'aime bien débattre, donc même... On ramène souvent des débats, là en ce moment surtout sur l'emploi fin en gros à quel point tes convictions elles peuvent impacter ton choix d'emploi, donc on parle pas mal de ça, du coup forcément d'écologie, etc.

Cette position défendue par Yassine fait donc apparaître le degré de proximité affective nécessaire pour évoquer, voire discuter de sujets perçus comme conflictuels au sein de la sphère politique spécialisée ("Quand on était pas en colloc, c'était un peu plus dur parce que tu sais, généralement, les choses politiques on les fait apparaître au détour d'une discussion ou quand ça fait longtemps qu'on est ensemble"). Ainsi, le dispositif de rassemblement d'élèves ayant les mêmes goûts, les mêmes caractéristiques sociales, les mêmes moyens, au même endroit permet de créer du capital social aux élèves, et des relations affectives (d'amitié ou amoureuses), qui permettent un approfondissement important de la socialisation politique. En plus d'être "déclandestinisé", le politique dans les grandes écoles devient un sujet de plus en plus évoqué *une fois* que les élèves se font des relations amicales et affectives assez stables (donc, une fois que le jeu en vaut la chandelle) pour pouvoir l'évoquer. Le sujet peut ainsi être évoqué et *discuté*, une fois les personnes avec qui les élèves seront les plus proches rencontrées et que la confiance est accordée. Le fait qu'une telle confiance doive être accordée pour aborder un sujet à propos de la gestion du commun et des ressources communes montre à quel point le politique, et les sujets conflictuels de la sphère politique spécialisée sont *pre-nants*, et nécessitent un investissement symbolique, personnel et relationnel conséquent de la part des élèves<sup>102</sup>. C'est seulement dans ces conditions que le

---

102. Cette relation au politique est d'autant plus surprenante en connaissant le rapport

débat devient possible et envisageable. Les sujets évoqués par Yassine comme ceux faisant débat au sein de sa collocation correspondent de plus à ceux qui intéressent les élèves-ingénieurs au premier lieu : travailler ou non dans une entreprise qui n'est pas écologiquement soutenable, quelles mesures doivent être prises pour limiter l'empreinte carbone des humains sur Terre, quel doit être le mix énergétique, etc. L'ensemble de ces questions qui sont, au sein du champ des élèves et diplômés ingénieurs, très conflictuelles (en témoigne les discours qui peuvent être faits aux remises de diplômes, invectivant ceux ayant fait le choix de faire carrière chez Total), est alors pris en charge et discutée par les futurs ingénieurs que peuvent être Yassine et ses colocataires.

Cet enveloppement spatial, social, et scolaire s'ajoute à un enveloppement identitaire. À leur arrivée à Centrale Lyon, les élèves se renomment, et ils sont renommés par leurs parrains ou marraines de promotion. Tous les enquêtés nous disent ainsi avoir été renommés à leur entrée à Centrale<sup>103</sup>.

**Enquêteur** : Et est-ce que on vous a donné un surnom aussi ?

**Anne-Louise** : Oui ! Bien-sûr !

**Enquêteur** : C'est quoi ?

**Anne-Louise** : Halley. En fait il y a plus ou moins une lignée, ma marraine s'appelle Solia fin son surnom c'est Solia, ma grandemarraine c'était Vega donc elle voulait faire une lignée un peu en lien avec l'astronomie, donc il y a une comète je crois... En français on dit juste "Halley", et du coup elle a trouvé ça et elle m'a surnomé comme ça entre guillemets, et c'était assez marrant.

**Enquêteur** : Et est-ce qu'on t'a donné un surnom déjà ?

**Lucas** : Ouais, je m'appelle Window.

**Enquêteur** : Pourquoi ?

**Lucas** : En gros mon parrain... Je suis la lignée de la fermeture, en gros y'a un thème dans les parrains et mon parrain c'est velux.

---

distancé de la franche particulièrement dominée des catégories populaires. Dans une ethnographie sur le rapport à l'avenir et au politique chez les jeunes issus des catégories populaires, Lorenzo Barrault-Stella avait ainsi recueilli ces propos, d'un jeune franco-marocain issu des catégories populaires (dont les parents sont tous les deux au revenu minimum d'insertion [RMI]), et régulièrement victime de racisme : "Je sais pas de quoi demain sera fait [...] j'ai juste la carte française mais ça s'arrête là, donc la politique c'est pas pour moi, c'est pas mon problème [...] je laisse ça à ceux qui sont chez eux" (Barrault 2010).

103. Armand ne nous a pas donné son surnom, il n'est donc pas indiqué dans cette liste.

**Enquêteur** : Pardon ?

**Lucas** : Velux. Comme la fenêtre.

**Enquêteur** : Ok. Et c'était quoi ton surnom aussi ?

**Yassine** : Prado.

**Enquêteur** : Pourquoi ?

**Yassine** : Parce que mon parrain est Marseillais et que la première fois qu'on s'est vus, on a eu un débat là-dessus, bon après on était un peu saoul... Et on a eu un débat là-dessus qui n'avait aucun sens et du coup il s'est dit "Prado", parce que je sais pas pourquoi je trashtalkais Marseille, mais du coup ... Voilà por ça il m'a donné ce surnom.

Relocalisation, réunification par thématiques culturelles, et renomination à l'entrée à l'école fonctionnent alors comme autant de dispositifs qui *redéfinissent* les élèves, et *redéfinissent* le système d'enveloppement préparatoire. Ce dernier qui était centré sur l'action scolaire, dans l'objectif de préparer (mais aussi de ménager) les élèves à exceller aux concours des grandes écoles, déplace son action. L'enveloppement des grandes écoles déplace la focale sur l'espace de vie, l'espace social, et l'espace identitaire des élèves qui s'inscrivent alors tous pleinement au sein d'une communauté éducative très homogène socialement et culturellement. L'inscription dans une *lignée* de Centraliens fait ainsi prendre conscience aux élèves le poids de l'héritage, et c'est à ce moment que "l'héritape s'approprie l'héritier" (Bourdieu 1980).

## 2.2 Temps, argent et politique

Au-delà de l'espace vécu et de l'espace identitaire qui sont redéfinis, c'est la prise en charge financière des élèves par les grandes écoles<sup>104</sup> qui les distingue du système universitaire. Cette prise en charge financière (et en réalité presque totale, puisque les élèves sont également souvent logés sur le campus, nourris grâce aux restaurants universitaires à des prix très abordables midis et soirs, et forment leurs groupes d'amis sur place, voire y trouvent leurs

---

104. Ce n'est pas le cas de toutes les grandes écoles. Les grandes écoles qui proposent ce système, comme cela a pu déjà être évoqué plus haut, exigent un engagement décennal, c'est-à-dire de travailler pendant au moins dix ans au sein d'un service public. Les élèves admis *via* ce système sont fonctionnaires-stagiaires. Les ENS, l'École polytechnique, l'ENTPE, et bien d'autres écoles proposent ce statut.

conjointes ou conjoints) permet ainsi une préservation *totale* des élèves des "dangers" (Faguer 1991) du monde, ou des "urgences du monde" (Bourdieu 1997). Cette rémunération pendant les études de certains élèves de l'enseignement supérieur a été très peu étudiée; c'est d'autant plus étonnant que l'on connaît l'impact d'un travail salarié sur les taux de réussite dans les cursus universitaires (Beffy et al. 2009).

Être rémunéré pendant ses études permet plusieurs choses. Deux types d'étudiants bien spécifiques nous intéressent ici. Les normaliens-élèves, qui sont rémunérés autour de 1400€ à 1500€ brut par mois pendant 4 ans. Puis, les élèves-ingénieurs de l'ENTPE qui ont une rémunération qui va de 1700€ en première année à 1814€. Cette rémunération permet d'abord une vie, pendant la période d'études, hors du besoin. L'École assure en effet à l'élève de vivre en dehors du besoin matériel (logement, nourriture, et loisirs) pendant au moins 3 à 4 ans. Ensuite, cela permet une diminution de la préoccupation de la question de l'argent mais aussi la possibilité d'avoir du temps libre pour les loisirs ainsi que pour offrir des opportunités de s'adonner à la réflexion politique. Plusieurs enquêtés de l'ENS de Lyon et de l'ENTPE nous font part de ces réflexions.

**Enquêteur :** Ok, d'accord. Et tu m'avais aussi dit tout à l'heure que tu avais le salaire de normalien-élève. Du coup, qu'est-ce que ça permet de faire, en termes de temps, notamment libéré, en termes de temps que ça libère pour ta réflexion, du coup ?

**Adrien :** Donc, je pense que je ne me pose jamais la question de... Enfin, je ne sais pas quand je vais faire mes courses, je ne me pose pas la question du prix, ou machin. C'est avoir le salaire, ça m'a totalement supprimé... Déjà, je ne l'avais pas avant parce que j'étais tout le temps chez mes parents, mais du coup je n'ai pas jamais la question de l'argent en tête. Parce que je ne suis pas très dépensier en plus, donc j'ai largement ce qu'il me faut pour vivre. Donc c'est sûr que c'est jamais un problème, c'est jamais vraiment une question que j'ai. Et du coup, ce que ça m'a libéré, c'est d'abord du temps pour m'investir dans le monde associatif de l'école. J'ai été président de l'asso d'info de la fin de la L3 au début de mon M1. Enfin, deuxième semestre, et premier semestre, voilà où on gère un peu des services informatiques pour les autres assos et où il y a une dimension autour du libre. Voilà

où on essaie de proposer des services qui seront des alternatives à des solutions commerciales ou à des solutions de Google, voilà. Et puis ensuite dans une association qui s'appelle la Fédération des associations de l'ENS. [...] Voilà, c'est surtout pour ça que ça m'a libéré du temps. Et ça m'a permis aussi de m'intéresser plus au fonctionnement de l'école et au service de l'école, à la gouvernance de l'école, etc. Ce qui fait que maintenant je suis élu étudiant. [...] Parce que, moi, la manière dont je réfléchis et dont j'ai agi sur l'école, c'est plutôt par des éléments que je récolte autour de moi et sans avoir une ligne autre, on va dire, politique ou idéologique que je cherche à maintenir. Mais, enfin, si tu veux ma ligne, idéologique, c'est de permettre aux étudiants, et aux étudiantes de l'école d'être écoutés, d'être représentés. Principalement pour moi de lutter contre la manière dont on est traités parfois par l'administration, par les profs. Il y a assez peu de considération pour les étudiants, mais sans mettre derrière...

Les rémunérations permettent ainsi aux élèves de ne plus se préoccuper des choses qui sont perçues comme triviales (mais importantes). Le "salaire" permet paradoxalement de ne plus se préoccuper d'argent. C'est parce que les élèves disposent d'une rémunération relativement élevée et stable qu'ils peuvent se permettre de ne *plus* se préoccuper de quelconque question financière. Cela amène donc à la question du temps<sup>105</sup>. Disposant ainsi d'un capital économique mensualisé et régulier important pour des étudiants, ces derniers disposent d'un *pouvoir* sur lui, ils sont capables de l'organiser comme ils le souhaitent. Cela suppose tout un rapport au temps constaté par Foucault et par d'autres :

"Le pouvoir s'articule directement sur le temps; il en assure le contrôle et en garantit l'usage" (Foucault 1975)

L'institution scolaire (ici les grandes écoles qui forment les cadres de l'État, en l'occurrence) agissent ainsi directement sur les habitus temporels

---

105. La question du temps est récurrente en sociologie et en sciences sociales, c'est un objet de recherche bien connu. La meilleure manière de le définir et de le circonscrire est justement de ne pas le faire : "c'est un lieu commun philosophique, après Augustin, et sociologique, après Elias, de dire que l'on ne sait parfaitement ce qu'est le temps qu'à la condition de n'être pas mis en demeure de le définir" (Darmon, Dulong et Favier 2019). La question de l'espace social du temps a d'ailleurs fait l'objet d'un numéro des *Actes de la recherche en sciences sociales* en 2019.

des individus. Le pouvoir sur le temps que l'institution permet, organise et soumet cette donnée aux individus : ils sont ainsi en capacité de *gérer* leur temps, de le planifier à leur guise. Cette socialisation secondaire au temps est d'ailleurs contraire à celle observée en CPGE, puisque dans l'institution le temps y était justement réglé et planifié de manière rigoureuse dans l'objectif d'une rationalisation ; dans les grandes écoles, et d'autant plus dans celles qui rémunèrent leurs élèves, le rapport au temps y est différent. Ainsi, l'institution scolaire (les grandes écoles) en rémunérant leur assurent un contrôle et un usage du temps qui leur est propre ; dans le cadre des Écoles normales supérieures, cette socialisation au temps, et ce temps libre est d'autant plus important qu'une bonne partie des diplômés s'orienteront vers les domaines de l'enseignement supérieur, de la recherche, voire de la préparation de l'agrégation qui demandent plusieurs années de préparation pour acquérir un capital scolaire et social suffisant. Ici, l'institution laisse du temps libre aux élèves qui peuvent en faire ce qu'ils veulent, notamment s'impliquer dans la vie associative, étudiante et politique de l'École. Cette gestion *libre*<sup>106</sup> permet une implication *libre* dans ce qui attire au commun, à la gestion de l'École, à la vie étudiante, etc. D'autres enquêtés nous ont fait part du même sentiment.

**Enquêteur** : Ok. Et toi, ça te fait sentir comment d'avoir un salaire comme ça tous les mois pour étudier ?

**Léo** : Ça me fait sentir privilégié, ça me fait sentir... Il n'y a pas un sentiment de culpabilité, mais méritocrate, tu vois, C'est ça qui est intéressant dans les cursus d'ingénieurs. On se dit "Ouais, j'ai intégré cette école puisque je l'ai méritée, j'ai bien bossé" mais je suis plutôt de la vie que c'est aussi issu d'un parcours de vie où on est accompagné depuis l'enfance, avec la lecture et tout. Donc il ne faut pas être pompeux et présomptueux quand on parle de ça. Mais je me sens plutôt privilégié d'avoir un salaire. Mais après, il faut 8 ans après, je dois 8 ans après à l'État et c'est pas forcément des métiers, qui peuvent m'intéresser directement.

**Enquêteur** : Ok, est-ce que toi, ça te libère aussi d'une charge mentale de penser à certaines choses, notamment le travail du coup l'été et l'autre ?

---

106. On entend par libre, une période de semaine où les élèves n'ont pas de travail salarié qui imposerait horaires fixes à respecter, et donc une plage horaire à laquelle ils doivent se soumettre. Les quelques cours donnés dans la semaine (en fonction des formations) laissent en effet beaucoup de temps *libre* aux élèves.

**Léo**  
**ENTPE (1A)**  
**(Fonctionnaire-stagiaire)**

Léo est un ingénieur-élève de première année, fonctionnaire-stagiaire, à l'ENTPE, homme cis-genre. Il est fils unique d'une mère professeure certifiée de SVT, et d'un père ingénieur. Ses parents sont séparés, et il a fait sa CPGE BCPST à Dijon. Avant de rentrer en CPGE et à l'ENTPE, il avait déjà fait plusieurs "jobs étudiants". L'entrée en tant que fonctionnaire-stagiaire à l'ENTPE était une nécessité pour qu'il continue ses études. Son père est parti en Inde après un échec entrepreneurial en France lié à la Covid-19, et, s'étant marié plusieurs fois, il ne peut plus financièrement aider son fils, ni son ex-compagne. À l'ENTPE, il souhaite poursuivre au sein de la filière de sciences humaines et sociales d'aménagement du territoire.

Léo était très intéressé pour discuter politique avec nous. Il a été contacté par LinkedIn, et a pratiquement instantanément accepté la proposition d'entretien. Nous nous sommes ainsi retrouvés dans une salle à l'ENTPE. Il était très à l'aise et curieux de la manière de mener un entretien, et répondait volontiers aux questions. Il était également très intéressé par la politique et impliqué dans les mouvements écologistes lyonnais et nationaux (notamment Les Soulèvements de la Terre<sup>a</sup>), mais également dans le mouvement politique en cours contre la réforme des retraites portée par le Gouvernement. C'est ainsi qu'il a mené avec des camarades le premier blocage de l'École.

---

<sup>a</sup>. Il était également impliqué dans d'autres organisations comme la Ligue de protection des oiseaux, ou Ingénieurs sans frontières (antenne lyonnaise).

FIGURE 7 – **Encadré 7 : Léo (ENTPE)**

**Léo :** Le travail en l'été, je pense que je me suis...

**Enquêteur :** Même pendant l'année, j'ai dit l'été...

**Léo :** Pendant l'année, oui, pendant l'année, de réfléchir à la fin de mois et tout, ça m'a détaché.

**Enquêteur :** Du coup, ça te permet un peu de te consacrer uniquement aux études, à la pensée et autre ?

**Léo :** Ouais, ou dans les associations parce que du coup je t'avais pas dit mais enfin j'ai pas mal d'engagement associatif mais pas dans l'école justement tu vois j'ai avec le secours populaire avec la LPO (Ligue de protection des oiseaux), la protections pour les oiseaux, des espèces par millions je sais pas si ça va te parler c'est une association naturaliste pour la biodiversité en ville et justement avec ISF (Ingénieur sans frontières) si tu veux je pourrais te passer la charte ça pourrait vraiment t'aiguiller aussi parce que ce que je dis un peu c'est aussi tu vois la société qui est un peu sous les dominations etc le statut de l'ingénieur, qui est une construction sociale et tout.

On retrouve ainsi encore une fois ce lien entre temps libéré, implication politique, et réflexion, permise justement par la libération de temps que permet le salaire versé par l'École. Le temps devient ainsi un outil, et une manière pour les (futurs) agents qui occuperont les positions dominantes de l'espace social d'être les plus impliqués dans la vie civique et la vie politique. C'est d'autant plus visible ici que les deux enquêtés dont nous venons de donner le témoignage se sont engagés dans des causes (très) conflictuelles : la liberté informatique et les logiciels dits "libres" (qui luttent contre les monopoles privés, ou publics, dans le monde numérique), puis sur des questions de protection de biodiversité et aussi de remise en question de la place des ingénieurs dans le système de domination capitaliste (Ingénieurs sans frontières). Ainsi, on ne parle pas de militantisme au sein d'un parti politique, mais bien de soutien actif de causes spécifiques, qui concernent directement les enquêtés (un militantisme politique traditionnel peut exister au sein des grandes écoles mais il est différencié en fonction des établissements, et peu présent dans les grandes écoles de STIM). L'enveloppement dans les grandes écoles comprend ainsi, l'argent. Et c'est ce dernier qui produit une gestion et un rapport au temps spécifique qui permet l'implication dans la vie civique, associative et politique de l'École. L'argent fait alors pleinement partie du processus d'enveloppement dans les grandes écoles. Il produit une socialisa-

tion au temps, au politique propre aux catégories supérieures qui occuperont à termes les places dominantes de l'espace social.

L'enveloppement dans les grandes écoles est alors un peu plus subtil que dans les classes préparatoires. D'abord parce que, pour les CPGE, il s'agit d'une institution unifiée, reproduisant la plupart du temps un schéma similaire dans tous les lycées. Ce n'est pas le cas des grandes écoles qui ont chacune leurs spécificités, leurs histoires, leurs spécialisations disciplinaires, etc. Par contre, on peut y repérer des structures et des schémas qui se répètent : un espace vécu délimité et bien souvent limité aux élèves de l'École, voire de la même promotion, une redéfinition identitaire à l'entrée de l'École (c'est le changement de cercles d'amis et de nom pour Centrale Lyon, mais c'est aussi le réapprentissage d'un nouveau vocabulaire pour l'ENS (argot normalien par exemple), définition d'un esprit de corps, etc.), et l'entretien financier par l'École des élèves leur permettant ainsi de ne plus se préoccuper de questions d'ordre matérielles (nourriture, logement), mais purement intellectuelles et favorise ainsi leur implication dans la vie associative, civique et politique. C'est une des données qui peut expliquer pourquoi, avec le temps, les inégalités de "compétences politiques" s'accroissent ([Gaxie 1978](#)).

### **3. Devenir adulte et manifester sa socialisation politique : votes, politisation, et formes de mobilisation**

Une fois le processus de socialisation politique bien entamé (à des échelles certes différentes, selon les enquêtés), nous avons pu les questionner sur la manière dont ils manifestaient leurs opinions politiques et la manière dont ils votaient. Il ne s'agit non pas ici de dire que l'aboutissement absolu de la socialisation politique correspond au *vote*, et à l'acte du vote, mais simplement de reconnaître que c'est une des expressions les plus manifestes du politique dans le monde social. De même, il faut s'intéresser aux formes de mobilisation des élèves, et à ce qui les fait se mobiliser. Cela doit aller avec une meilleure compréhension de ce qui délimite le "politique" chez les enquêtés, et donc de mieux comprendre les conceptions contemporaines et indigènes de *définition* du politique. Ces formes de définitions sont d'autant plus intéressante que ce sont elles qui orientent, motivent et délimitent une action politique. Si le

politique est évité, c'est en effet parfois parce qu'il n'est pas perçu comme tel.

### 3.1 Pour qui vote-t-on et de qui se moque-t-on ?

On doit alors s'intéresser aux votes des enquêtés et de comment ils les justifient : en regardant pour qui les enquêtés votent, et qui les repoussent ensuite en termes de vote, cela donne des informations précieuses de leur *place* dans le monde social. Cet élément est d'autant plus intéressant que les élèves occupent une place intermédiaire dans l'espace social : ils sont en train d'acquérir une indépendance, sans la détenir totalement pour autant, et sont donc toujours sous l'influence de leurs parents. Ils sont donc dans une position intermédiaire où se mélangent place de la socialisation primaire et secondaire ; voir quelles conséquences cela peut avoir sur le vote peut donc attirer notre attention. Sébastien Michon (2008) résume ainsi très bien la situation :

"L'étude de la politisation des étudiants, qui se situent dans un entre-deux, entre la position sociale héritée de leurs parents et leur position future, semble particulièrement adaptée pour étendre la connaissance des processus de socialisation politique, de la permanence des socialisations primaires et des liens entre socialisations primaires et secondaires, notamment l'effet du contexte d'études. Les étudiants ne sont déjà plus ce qu'ils étaient, mais ne sont pas encore ce qu'ils seront" (Michon 2008)

Cette position singulière dans l'espace social peut alors créer des positions politiques intéressantes en termes de vote. Peu d'enquêtes se sont intéressées spécifiquement à la socialisation politique des ingénieurs, notamment des grandes écoles. Pour le peu qui s'y sont penchées (Sainsaulieu et al. 2019), elles se sont principalement intéressées à l'influence du travail sur le rapport au politique. L'enquête de Ivan Sainsaulieu et al. met ainsi en évidence d'abord que le rapport au politique des ingénieurs est tributaire d'une socialisation commune au travail, que ce rapport évolue en fonction des perspectives de carrières et des perspectives professionnelles, puis que les ingénieurs se distinguent dans leurs rapports au politique en ce que s'articulent carrière professionnelle et carrière matrimoniale. Plusieurs éléments de cette enquête nous intéressent au premier chef ; les ingénieurs ont un intérêt pour la politique qui se différencie d'autres diplômés du supérieur à niveau égal : ils sont

moins intéressés<sup>107</sup>, et quand ils le sont, ils mettent à distance la politique "officielle" et "institutionnelle", ainsi que leur héritage familial (souvent ancré à droite). Un élément structurant se retrouve également dans leur rapport au politique : ce que les auteurs appellent le schème "techno-scientifique" qui traduit bien la conception du politique des ingénieurs.

"Les sujets politiques doivent être débattus non seulement de façon 'scientifique' et informée mais d'une façon collégiale, qualifiée d'ouverte et de consensuelle, en prolongement du fonctionnement souhaité du collectif de travail" (Sainsaulieu et al. 2019)

Ce rapport influe alors sur les thématiques abordées et préférées des enquêtés, c'est-à-dire les thématiques qui les engagent et les politisent. Nos enquêtés ne sont ainsi pas si différents des ingénieurs au travail, à l'exception du fait qu'ils ne rejettent pas la sphère politique spécialisée (ou la politique "officielle", souvent comme rejet plus ou moins affirmé de la "culture" dite "légitime" (Michon 2008)<sup>108</sup>), mais s'y intéressent pour une bonne partie d'entre eux (par intérêt politique, *ou* par calcul scolaire), et pour ceux ne s'y intéressant pas, ils n'expriment pas de rejet envers elle, et prévoient même de s'y intéresser dans le futur. Ainsi, tout comme les ingénieurs au travail, les enquêtés perçoivent également la politique comme un sujet *sérieux*, sur quoi on doit lire et s'informer<sup>109</sup> pour s'exprimer parce que cela engage un commun et une communauté d'individus avec soi (mais qu'on peut tourner

---

107. Même quand ils s'engagent dans une association, cet engagement est perçu comme "apolitique". Ce constat n'est pas sans lancer penser à nos propres enquêtés puisque ceux-ci, sans qu'on en discute avec eux, considèrent les associations dans leurs écoles respectives comme apolitiques.

108. Nos enquêtés se retrouvent moins dans cette position parce qu'ils ont incorporé au cours de leur enfance un ensemble d'éléments appartenant à la culture légitime, des habitudes favorisant son incorporation, mais également une habitude de suivi de l'actualité qui les distinguent d'autres étudiants, d'autres secteurs de l'enseignement supérieur, travaillant sur les mêmes disciplines de STIM.

109. **Anne-Louise** : "Et, c'est vachement intéressant parce que ça sort des sciences, et parce que ça parle de trucs qui existent vraiment et qu'on comprend pas toujours entre scientifiques parce que y'a le jeu économique qui nous dépasse parfois, mais du coup c'est des trucs qui sont certes tabous, enfin je veux dire il y a des gens qui en font leur métier, mais en même temps je trouve que c'est difficile de prendre des décisions politiques sans avoir d'éléments là-dessus parce qu'on parle de choses qu'on comprend pas, juste on a pas les données quoi. Et, se positionner sans données, bah on peut se baser sur les idéaux, mais les idéaux fonctionnent pas, enfin pas tous en tout cas, mais ouais pour pouvoir interpréter des données, faire quelque chose avec la réalité qu'on a, on aurait besoin de plus être formé."

en dérision, *justement* parce que sérieux), l'évitement du conflit quand l'investissement relationnel est trop important (pour ne pas perturber le cercle de relations amicales qui va souvent avec le "collectif de travail"). La première fois que les élèves sont confrontés au vote, et à ses conséquences, ils tentent ainsi de reproduire ce schème, en tentant de rationaliser au possible les propositions faites par les candidats :

**Enquêteur :** Et est-ce que l'offre politique ça te convenait pour les élections ou contraire, tu t'es dit, je vote pour lui, mais parce que il n'y a pas mieux quoi.

**Adrien :** Je ne sais pas si je raisonne vraiment comme ça, parce que je suis conscient, et ça c'est un avis que je partage assez explicitement avec mon père, que ça ne peut pas exister d'avoir un programme d'un parti politique avec ces 150 points. Je suis d'accord avec tous. Et j'ai pas spécialement envie de jouer à me dire à partir de combien de points avec lesquels je suis pas d'accord, je me dis que le candidat, je vais le jeter à la poubelle et je n'en veux pas du tout. Et je ne veux pas non plus jouer le truc de me dire, bon bah en fait lequel candidat c'est où j'ai le plus de points en commun parce que c'est... J'aimerais beaucoup pouvoir rationaliser ça de cette manière-là, mais en fait je suis conscient que c'est pas possible de compter les points, on va dire, parce qu'il y a des choses qui sont plus importantes que d'autres, mais de manière pas vraiment quantifiable quoi. Alors que ça m'arrangerait beaucoup, je pense, pour moi-même que ça puisse être quantifiable, mais bon c'est pas le cas. Et donc je réfléchis pas forcément comme ça, j'essaie de voter, je pense, pour, ou de, je ne suis pas encarté, je n'ai pas de soutien, etc. Donc c'est plutôt au moment des votes que j'essaie de m'aligner sur l'offre qu'il y a, et pas en dehors. Et au moment où je vote, quand j'essaie de m'aligner, je me dis juste quelle est la personne qui va gouverner en respectant le plus, en essayant le plus de m'écouter et de respecter ma volonté par la suite.

Dans cet extrait, Adrien nous explique sa manière d'exclure, ou de décider de voter pour certains candidats. Il explique avoir une position réaliste sur le sujet : l'offre politique ne lui convient pas totalement, mais cela importe peu. Il admet, après en avoir discuté avec son père, puis avec s'être confronté à l'acte du vote une première fois, et donc à l'offre de candidats dé-

clarés disponibles, que pour lui il est plus aisé de s'aligner sur ce qui est déjà existant plutôt que d'exiger. Il admet aussi qu'il aimerait "beaucoup pouvoir rationaliser ça de cette manière-là, mais en fait je suis conscient que c'est pas possible de compter les points, on va dire, parce qu'il y a des choses qui sont plus importantes que d'autres, mais de manière pas vraiment quantifiable quoi. Alors que ça m'arrangerait beaucoup, je pense, pour moi-même que ça puisse être quantifiable, mais bon c'est pas le cas". On retrouve encore une fois le schème "techno-scientifique" évoqué dans l'enquête de Ivan Sainsaulieu et al. : Adrien aimerait un indicateur qui lui permette de quantifier un certain seuil admettant un nombre de propositions en dessous duquel il ne pourrait pas voter pour un candidat. Le vote étant ainsi approché scientifiquement, *parce que* quantifiable. Cette approche purement "scientifique" et rationalisée des choix politiques, et du monde social, a ainsi des conséquences sur le traitement des sujets de prédilection des élèves, notamment sur la question du "mix énergétique". Cette dernière est une question qui mobilise beaucoup les élèves, notamment ingénieurs de Centrale Lyon, ou les élèves qui font de la physique.

**Enquêteur** : L'environnement peut-être ?

**Anne-Louise** : Oui bien-sûr, voilà, après voilà ça je trouve que l'environnement il y a pas de grosses différences entre les partis qui proposent grosso modo. Ou si il y a EELV, fin avant ils s'appelaient comme ça... Non mais il y a les écolos, mais ce qu'ils proposent pour l'instant... Ça m'a pas convaincue...

**Enquêteur** : Pourquoi ?

**Anne-Louise** : Bah... Disons qu'on se rend bien compte que... Déjà y'a toute une partie qui refuse tout ce qui est nucléaire, or le problème c'est qu'on se rend bien compte actuellement c'est que si on veut arrêter tout du moins les énergies fossiles, il va falloir passer par le nucléaire, parce que les énergies renouvelables ne sont clairement pas suffisantes en termes de rendement... Et donc du coup c'est pas une option de voter pour des gens qui veulent arrêter le nucléaire quitte à reprendre le charbon par exemple. Donc non. Et même, en termes de projet [bruit de bouche], je trouvais que c'était pas faisable ce qu'ils voulaient faire, mettre beaucoup plus d'éoliennes etc, y'avait des choses sur lesquelles on se dit si vous voulez, mais je vois pas où est la solution... En fait, entre guillemets, il me manque un truc quoi, il me manque

de dire "Pourquoi est-ce que ça fonctionnerait en fait ?", il y avait pas assez d'argumentation, même sur d'autres sujets ils étaient pas... Et du coup en lisant la liste je me suis pas dit...Ok ça me correspond, je me suis pas dit ça je me suis dit "Bon beh non quoi", non ça fonctionnera pas. On lit le truc et on se dit ça, ça peut pas fonctionner. Alors je dis pas qu'en lisant le truc de Macron ou Marine... Fin en lisant les fiches de Macron et les fiches de Marine Le Pen, je me suis dit super ça va fonctionner, aucun des deux cas. J'ai lu les deux et les deux j'en suis ressortie en disant "Bah merde pour qui on vote", pfff.

Lucas, autre centralien, fait un constat similaire à celui de Anne-Louise.

**Lucas :** EELV, j'ai trouvé que même si les poussés... Du coup c'est un parti censé écologique, mais y'a certaines décisions notamment par rapport au nucléaire que je trouvais un peu aberrante, et j'aurais pas aimé que ça m'impacte sur ça parce que je défends le nucléaire... J'aurais pas élu quelqu'un qui voulait le supprimer...

Plusieurs autres enquêtés, normaliens-étudiants en physique, nous ont fait part de l'importance de la question du nucléaire dans le sujet écologique pour eux.

**Enquêteur :** Ils disaient quoi pendant que sur les nucléaires ou sur la PMA ? Et toi tu défendais quoi d'ailleurs ?

**Antoine :** Moi à l'époque, j'ai changé. À l'époque, j'étais assez anti-nucléaire, ça a changé depuis, mais en fait c'est tout que j'étais très fervent, défenseur des énergies renouvelables, donc on discutait beaucoup des handicaps que ça avait, le côté technologique, parce que la formation de scientifique nécessairement s'intéressait beaucoup au côté technologique, au progrès qui était nécessaire pour faire tourner ces centrales pour pouvoir permettre le juste acheminement de la production énergétique, ce genre de choses. Donc on avait des dissensions sur est-ce qu'il fallait fermer les centrales, combien est-ce qu'il fallait construire de'éoliennes et de centrales hydrauliques, ce genre de choses.

Émile nous fait part de son côté de l'importance du nucléaire dans la question de la réduction des émissions de CO2.

**Enquêteur** : Ok. Et vu que l'écologie, ça compte beaucoup pour toi et que tu es physicien, tu penses quoi du nucléaire ?

**Émile** : Le nucléaire en fait, certes les déchets sont durs à traiter, néanmoins on sait comment les stocker. Il y a bien sûr des contraintes de stockage très lourdes et donc ça pose un problème d'infrastructure et aussi d'espace. Mais aujourd'hui, les énergies renouvelables, c'est 5% du rendement du nucléaire. Le nucléaire, c'est un rendement de 70% ce qui est plus que les énergies fossiles, donc charbon, pétrole, etc. Et aujourd'hui, c'est ce qui marche le mieux. Et ce qui pollue le moins en termes d'énergie véritablement rentables. Donc aujourd'hui la solution pour moi ce serait de transiter au nucléaire majoritairement, tout en gardant des énergies renouvelables à côté pour combler les besoins qu'on ne pourrait pas combler avec le nucléaire. Et tabler sur la recherche pour essayer de trouver d'autres moyens de produire de l'énergie, que ce soit fusion nucléaire. Aujourd'hui, ça avance trop lentement la fusion nucléaire. Quand on pourrait dire qu'à terme, les déchets nucléaires de la fission nucléaire, du coup, on a aujourd'hui, pourraient être réutilisés en fusion nucléaire pour produire de l'énergie. Bah du coup, on a un cycle vert sans déchet. De même, le recyclage des matières carbonées, si on arrive à recycler le CO<sub>2</sub>, bah on n'a plus besoin de se limiter dans sa production. Si on arrive à le recycler véritablement et efficacement et à en faire une source d'énergie, bah au final, on peut se permettre de relâcher du CO<sub>2</sub> dans l'air, puisqu'au final on le recapte et on en fait une source d'énergie.

Ainsi, comme on le remarque dans ces extraits d'entretien, le nucléaire est une question centrale de la politisation des élèves, et notamment de leur choix de candidat. D'abord parce que l'écologie occupe une place importante dans leur perception du bien commun et de l'intérêt général (donc la question de préserver la planète). Cette importance du nucléaire à leur yeux et la manière dont ils justifient cette importance à l'enquêteur traduit bien ce schéma techno-scientifique qui est en train d'être acquis, presque comme un habitus de classe, propre aux ingénieurs. Une question de départ se pose pour eux : comment fournir en énergie une société moderne comme la France, sans pour autant augmenter les émissions de gaz à effet de serre comme le CO<sub>2</sub>, dont on sait qu'ils sont néfastes pour la planète ? À partir de là, plusieurs choix

rationnels s'offrent aux élèves, et ils choisissent celui qui, à leur yeux, et parce qu'il donne les rendements les plus importants, paraît le plus logique. Ainsi, *exit* toutes les considérations politiques qui peuvent exister autour nucléaire : peur d'une catastrophe, opposition à l'installation d'une Centrale à côté de chez soi, pour ne citer que quelques exemples. Ce qui est retenu, ce sont les défis d'ordre techniques (questions des déchets) qui se règlent en dehors du monde politique. Le nucléaire est perçu comme la manière la plus simple et rapide de surmonter le défi et l'apparente contradiction qui s'impose dans la question que nous avons rappelée plus haut. Ainsi, c'est pour les étudiants en physique du moins, la solution qui est la plus *rationnellement* privilégiée.

Cette question a ainsi des conséquences très concrètes sur leurs votes, puisque les élèves vont exclure tous les candidats voulant fermer des centrales nucléaires. Ensuite, la réflexion sur les autres candidats vient. Au-delà de la question des thèmes de prédilection qui sont influencés par le schéma techno-scientifique des futurs ingénieurs, on observe une nette différenciation des votes en fonction des écoles, même si, effet de génération oblige, on observe une nette sur-représentation du vote pour Jean-Luc Mélenchon au sein de ces écoles<sup>110</sup>. Une nette différence existe ainsi entre les écoles préparant au monde de l'industrie, et donc au secteur privé, et les écoles préparant majoritairement au secteur public ou affiliation.

Dans le cadre de l'étude de l'effet du contexte de scolarisation sur la politisation et notamment sur le vote, dans le sillon de travaux que nous avons

---

110. Ce constat rejoint celui fait par Anne Muxel et Martial Foucault pour les étudiants de Sciences Po. Cela va ainsi contre une prédiction qui aurait pu être faite à partir des travaux de sociologie de l'éducation sur ces élèves : qu'ils votent plus à droite en raison des dispositions particulièrement élitistes qu'ils ont incorporées au fil du temps.

**Antoine**  
**ENS de Lyon**  
**(Normalien-étudiant en physique)**

Antoine est un normalien-étudiant de 3A au sein du département de physique de l'ENS de Lyon, homme cis-genre. Ses parents ont suivi des études supérieures courtes : son père est électricien et sa mère est secrétaire hospitalière (niveau BTS). Il a un frère qui a fait des études de médecine. Antoine était agrégatif en physique à l'ENS de Lyon, il a depuis obtenu un bon classement au concours, et voulait devenir professeur de physique chimie en lycée.

Antoine était très intéressé par la politique insitutionnelle (il était engagé au sein des jeunes socialistes), mais également par le débat politique au sens large, et par la discussion de sujets conflictuels. Il nous a avoué en avoir peu souvent l'occasion, et a pris du plaisir à en discuter avec l'enquêteur dans le cadre de l'entretien. Il était également engagé dans le cadre du mouvement s'opposant à la réforme des retraites.

**FIGURE 8 – Encadré 8 : Antoine (ENS de Lyon)**

déjà cités (Michon 2006) (Michon 2008), nous avons construit un indicateur de proximité avec les sciences sociales. Il est à regarder par rapport au vote du premier tour, le vote du second tour étant principalement un vote barrage face à l'extrême-droite. Cet indicateur est censé quantifier la proximité des élèves ingénieurs ou élèves en STIM des sciences sociales, sachant que ces dernières ont tendance à politiser plus à gauche que d'autres contextes d'études (Druetz 2021). Ainsi, en fonction de la présence de ces critères chez les enquêtés, nous avons attribué des points, sur 5 :

- Cours de sciences sociales obligatoire(s) dans le cursus principal (+1)
- Cours électifs de sciences sociales choisi(s) par les élèves (+1)
- Avoir un département de sciences humaines et sociales (+1)
- Avoir des étudiants de sciences sociales dans son établissement (+1)
- Avoir un cursus entier de sciences sociales dans l'établissement (+1)

**Émile**  
**ENS de Lyon**  
**(Normalien-étudiant en physique)**

Émile est un normalien-étudiant de 1A au sein du département de physique de l'ENS de Lyon, homme cis-genre. Ses parents ont suivi des études supérieures courtes et longues : son père est dirigeant d'une petite-moyenne entreprise (PME) (niveau DUT), et sa mère fait partie du personnel administratif dans cette même entreprise (a un Master universitaire d'Histoire). Il est l'aîné d'une fratrie de 3, et est le premier de sa famille à intégrer une grande école, voire à passer par une classe préparatoire.

Émile était également très intéressé par les sujets politiques. Il se déclarait lui-même de centre-droit ; il avait un sentiment d'être minorisé et marginalisé pendant ses études en raison de ses opinions politiques. Sentiment que plusieurs évènements confirment à ses yeux <sup>a</sup>. Il a peu d'amis à l'ENS et pas vraiment de groupe stable, mais est engagé dans plusieurs associations à l'ENS.

---

*a.* Il rentre dans le cas d'étudiants ayant le sentiment d'être mis en minorité parce que conservateurs sur les campus américains observés par A. J. Binder et K. Wood (Binder et Wood 2014).

FIGURE 9 – Encadré 9 : Émile (ENS de Lyon)

<b>Nom de l'enquêté(e)</b>	<b>École et année</b>	<b>Vote 1er tour</b>	<b>Vote 2nd tour</b>	<b>Proximité avec les sciences sociales</b>
Armand	ECL (3A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	2
Anne-Louise	ECL (1A)	E. Macron (Ren.)	E. Macron (Ren.)	2
Yassine	ECL (2A)	E. Macron (Ren.)	E. Macron (Ren.)	2
Lucas	ECL (1A)	E. Macron (Ren.)	E. Macron (Ren.)	2
Adrien	ENSL (4A Info)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	4
Alexandre	ENSL (1A Bio)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	3
Émile	ENSL (1A Phy)	E. Macron (Ren.)	E. Macron (Ren.)	3
Adeline	ENSL (3A Bio)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	3
Alix	ENSL (3A Bio)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	3
Antoine	ENSL (3A Phy)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	3
Léo	ENTPE (1A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	5
Baptiste	ENTPE (4A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	5
Ethel	ENTPE x ENSG (4A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	5
Lisa	ENTPE (3A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	5
Ewenn	ENTPE (4A)	J-L. Mélenchon (LFI)	E. Macron (Ren.)	5

TABLE 2 – Récapitulatif des votes des enquêtés, avec leur score de proximité aux sciences sociales

Cet indicateur<sup>111</sup> permet de mettre en évidence un lien entre la politisation à gauche des enquêtés et leur proximité avec les sciences sociales<sup>112</sup>. On remarque plusieurs choses. D'abord, que les élèves en école d'ingénieur préparant avant tout au privé<sup>113</sup>, ont une présence des sciences sociales beaucoup moins forte. Sur l'échelle et le score que nous avons construit, l'École dispose d'un département de LSHS, et de cours de sciences sociales obligatoires dans le tronc commun (un cours d'ouverture en économie donné en première année). Il est possible de prendre des cours électifs de sciences sociales, qu'aucun des élèves n'a souhaité choisir. Pour les autres écoles, qui sont d'abord des écoles de service public qui forment leurs élèves aux métiers de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la haute fonction publique, ou de l'ingénierie des travaux publics d'État, c'est différent. L'ENS de Lyon étant une école qui a pour vocation de former les élèves qui l'intègrent aux sciences (reconnues comme telles), alors elle dispose d'un département pour chaque STIM, mais aussi de départements de langues, de sciences sociales, de sciences humaines, etc. L'ENTPE de son côté dispose de trois départements : un département génie civil et bâtiment, un département transports, puis un département ville et environnement (porté sur l'urbanisme). On remarque ainsi que, plus on va cumuler les critères, plus les élèves vont voter en faveur de la gauche radicale<sup>114</sup>. Les cours de sciences sociales (même d'introduction d'économie, ou d'histoire sur un sujet précis comme "L'Histoire de la conquête de l'Ouest", suivi par Adrien) semblent alors avoir un impact concret sur la conception et l'explication du monde social par les enquêtés. Eux-mêmes le reconnaissent en entretien.

**Anne-Louise** : [...] Donc ça c'est sûr, et pareil en économie, on avait pas mal d'actualité, et même c'est assez intéressant parce

---

111. À noter, les élèves qui étaient en 1A lors de l'entretien étaient en classes préparatoires pendant l'élection présidentielle.

112. L'échantillon réduit rend le résultat purement indicatif. Il ne peut pas être généralisé, tant les critères habituels pour établir une corrélation statistique (avec un test khi-2 par exemple) ne sont pas remplis.

113. Les Centraliens (de Lyon) s'insèrent en effet principalement dans les grandes entreprises ou au sein des petites et moyennes entreprises, d'après l'enquête insertion de 2021 de l'école. Voir : Enquête insertion École Centrale de Lyon 2021, [https://www.ec-lyon.fr/sites/default/files/ec\\_lyon\\_enquete\\_insertion\\_inge\\_generaliste\\_2021\\_1.pdf](https://www.ec-lyon.fr/sites/default/files/ec_lyon_enquete_insertion_inge_generaliste_2021_1.pdf)

114. On peut même aller plus loin. Certains enquêtés remarquaient ainsi pendant l'entretien que l'approche systémique de certaines disciplines qu'ils ont acquise au cours de leur cursus scolaire avait un impact sur leur manière de concevoir le monde social et de l'expliquer (notamment en Biologie).

que ça nous aide à comprendre des trucs qu'on voit pas en dehors. J'avais fait S avant donc euh... Pas d'économie. Donc ouais on était plutôt contents, fin moi en tout cas je suis plutôt contente, d'avoir de l'économie à Centrale.

**Enquêteur :** Vous apprenez quoi en économie en ce moment ?

**Anne-Louise :** Alors nous notre premier bloc c'était sur l'instabilité de la croissance, les cycles et tout, là c'était sur croissance et inégalités, c'est assez intéressant, après dès qu'on parle d'inégalités c'est un peu désespérant... C'est des choses on se dit "Waaa!", mais bon c'est comme ça qu'est fait notre monde en partie, après est-ce qu'il y a de l'indignation [bruit de bouche], l'indignation c'est un truc assez instantané on voit un truc et on s'indigne alors que là c'est plus on analyse le truc et on se dit "En effet ça va pas, il faudrait changer, il faudrait trouver des moyens de changer" et c'est plus ça l'enjeu de la réflexion, après j'ai pas encore trouvé le moyen de changer de monde hein... Donc jusqu'à là, ma réflexion n'a pas encore abouti, y'a des choses où on se dit "Là quand même, ça faudrait que ça change".

**Enquêteur :** Ok, par exemple ?

**Anne-Louise :** Par exemple, mais c'est le truc qu'on voit en ce moment, donc j'ai pas trop d'infos dessus mais... Fin en tout cas il doit y avoir de multiples graphiques de notre prof d'économie nous a montré qu'il y avait un écart quand les inégalités grandissent et... Entre les revenus les revenus des gens très qualifiés et les revenus des gens très peu qualifiés, et donc la classe qu'il y avait au milieu de la classe qualifiée qui était au milieu en termes de revenus disparaît de plus en plus... Et ça on se dit, c'est une aberration.

Lucas nous donne aussi son témoignage où il reconnaît contraster une position qu'il tenait, en raison des cours d'économie qu'il a pu suivre.

**Enquêteur :** Ok, d'accord. Et est-ce que parfois, ce que tu apprends dans tes cours ça t'indigne un peu ? Par exemple, je crois que t'as eu un cours d'économie au premier semestre, est-ce que par exemple ce que t'as appris dans ton cours d'économie ça t'indigne un peu ?

**Lucas :** Bah forcément ça met des mots sur des réalités sur lesquelles je me doutais un petit peu... Ça va être sur le côté fi-

nance, la gestion d'entreprise où je me dis que parfois l'avis des employés est pas forcément trop pris en compte. Et qu'en cas de crise, c'est surtout les plus riches qui sont protégés, pareil on voit les statistiques qui montrent clairement... On a beaucoup travaillé sur les statistiques des inégalités, ça montre que les plus riches deviennent plus riches, que les plus pauvres deviennent plus pauvres... Et que bah c'est assez marqué forcément, ça indigne un petit peu mais c'est pas quelque chose de nouveau qu'on apprend. Donc c'est pas forcément dans ces cours que je suis révolté.

**Enquêteur :** Et t'en penses quoi de tout ça du coup, ça te fait quelque chose politiquement que du coup ... ?

**Lucas :** J'ai envie de dire que sauf cas exceptionnel, généralement quand on est riche c'est qu'il y a quand même une forme de travail, y'a quelque chose qui est fait derrière. Les héritiers, les personnes qui ont une fortune dans des choses moins légales : honnêtement bah je prends les personnes les plus riches sur terre, généralement c'est des patrons d'entreprise qui se sont complètement défoncés pour ça. Mais d'un côté j'ai pas envie de minimiser en disant qu'ils méritent pas ce qu'ils ont, de l'autre je me dis que parfois, est-ce que y'a besoin d'autant de 0 derrière un compte en banque ou si ça pourrait pas être mieux utilisé. Mais je me permets pas de juger ces personnes dans le sens où ce qu'elles ont maintenant elles le méritent quand même.

Ces extraits nous permettent de remarquer plusieurs éléments. D'abord, que effectivement, les sciences sociales et notamment l'économie<sup>115</sup>, permettent aux enquêtés de prendre conscience des inégalités, de manière quantifiée et globale (donc si on suit le schème techno-scientifique, de discuter *scientifiquement* des sujets *politiques*, i.e. les inégalités sociales et leur traitement). Suivre ces types de cours permet même de nuancer certaines positions comme peut l'avouer Lucas : lui qui affirmait que l'héritage est le résultat du travail, de la labueur au moins des parents voire des enfants, il reconnaît que en raison de la hausse globale des inégalités, le montant de certains héritages

---

115. L'approche choisie par le professeur joue sûrement un peu. Après avoir consulté la page de l'enseignante en charge de ce cours d'introduction à l'économie, on peut constater qu'elle est agrégée de sciences économiques et sociales, et a réalisé des enquêtes qualitatives de sociologie, notamment sur le rire. L'approche de ce cours devait donc être axée sur de la sociologie économique plus que sur de l'économie quantitative, de la macro ou micro-économie.

pourrait être mieux taxé. En fait, plus que les sciences sociales elles-mêmes qui politisent à gauche, il se peut que ce soit une forme d'approche systémique du monde social qui porte les élèves à adopter des positions plus à gauche de l'échiquier politique.

**Enquêteur :** Ok, je connaissais pas. Ok, ok. Et est-ce que ce que tu as appris en cours, depuis la fin de ton lycée, ça te permet de te positionner politiquement sur un échiquier...

**Léo :** L'enseignement qui me permet de me positionner ? Je crois pas qu'avec un enseignement comme ça, ça nous donne les capacités de se positionner.

**Enquêteur :** Ok. Pourquoi ?

**Léo :** Peut-être avec les cours justement de sciences sociales que je viens d'avoir, mais parce qu'on a des cours de sciences civiques, d'instruction civique, mais très détachés, on n'a pas d'exemple, on donne les institutions comme ça, mais sans rattacher aux partis, etc. Et donc on dépolitise un peu la formation d'enseignements publics.

**Enquêteur :** Et pourquoi tu penses que les sciences sociales elles sont... Elles te permettent plus de te positionner que les autres ?

**Léo :** Du coup, je reviens un peu dans le fait que c'est un peu dimension, un peu ensemblière ou systémique. Cette approche comme un peu la biologie des écosystèmes, où tu arrives à comprendre un peu les jeux d'acteurs, les dynamiques qu'il y a autour, et du coup d'appréhender, et du coup, à ce moment-là, de positionner, en fait.

Ainsi, l'approche portée par les sciences sociales, qui se veut systémique en tentant de comprendre le monde social contemporain divisé en différents champs, au sein même desquels il existe des agents qui luttent pour l'occupation des places de pouvoir (une conception typiquement économiciste et bourdieusienne du monde social), quand elle est transmise aux élèves, leur inculque une manière de comprendre le monde social non pas *via* les dogmes de liberté, sur l'inexistence de la "société" (en effet, seuls les individus existent dans la conception néolibérale du monde social), mais bien sur les mécanismes de solidarité inhérents aux sociétés contemporaines, et aux manières dont celles-ci distribuent de manière socialement différenciée les richesses. Le vote des élèves que nous avons étudié est alors grandement influencé par le schème techno-scientifique qu'ils sont en train d'acquérir. D'abord sur le

traitement des thématiques qui les touchent, mais aussi sur la manière dont, grâce aux cours qu'ils suivent (notamment de sciences sociales), et à l'environnement de l'école qu'ils ont intégré. L'influence des sciences sociales sur la perception du monde social est ainsi d'autant plus forte qu'elle change la perception familiale de la sphère politique spécialisée, acquise pendant l'enfance. C'est ainsi beaucoup plus visible chez les enquêtés qui approchent les sciences sociales pour la première fois, et plus portés à droite en raison de leurs parents, et de leurs conditions de vie socio-économiques.

### 3.2 "La politique du chaud ça me fait chier" : formes indigènes de délimitation du politique

Enfin, la question restant en suspend depuis le début de notre développement est celle de ce qu'on peut qualifier de politique ou non. Ce débat fait l'objet d'une longue discussion entre les chercheurs en sciences sociales (du politique). Savoir ce qui est politique ou non, c'est délimiter, ce qui appartient au commun et ce qui mérite d'être géré en son nom. Tenter de définir le politique, c'est donc prendre le risque d'adopter une approche normative du monde social, notamment en excluant *de facto* des éléments perçus comme politique par les agents, qui ne seront pas étudiés, et en incluant des éléments non-perçus comme tels mais analysés. Certains sociologues et politistes ont ainsi tenté de faire une enquête sur la question, par entretiens, sur les "jugements politiques ordinaires" (Gaxie 2001). Toutefois, comme préconisé par ceux qui se sont intéressés à la question, on doit s'intéresser aux "concepts vulgaires", c'est-à-dire ceux employés de manière pratique par les enquêtés pour appréhender le monde politique qui les entoure et s'y mouvoir. Durkheim a ainsi ces mots, qui peuvent nous guider :

"Par lui [le concept "vulgaire"], nous sommes informés qu'il existe quelque part un ensemble de phénomènes qui sont réunis sous une même appellation et qui, par conséquent, doivent vraisemblablement avoir des caractères communs" (Durkheim 1895)

Ainsi, en observant et en essayant de comprendre avec les enquêtés quelles sont les catégories qu'ils utilisent, ou les critères qu'ils jugent pertinents pour définir ce qui est politique ou non, alors on pourra peut-être espérer pouvoir approcher des idéaux-types généraux qui pourront guider notre compréhension du monde social. Alors, plutôt que de vouloir définir en premier chef, peut-être faudrait-il repérer en adoptant une méthode par induction. Non

pas qu'il faille se limiter aux observations et aux "ethnodéfinitions" (Gaxie 2001) faites sur le politique dans le monde social, mais bien déjà les relever pour ensuite espérer pouvoir monter en généralité (au moins au niveau de notre propre échantillon). Le notre est d'ailleurs particulièrement intéressant dans le cadre de cette question. Population très éduquée, ayant étudié et suivi l'actualité de la sphère politique spécialisée au moins internationale (pour des motivations scolaires d'abord, et aussi personnelles, par intérêt), et nationale, mais s'intéressant aussi à des questions de fond plus profondes (grâce aux enseignements qu'ils ont pu recevoir en "français-philo" ou aux discussions que les élèves peuvent avoir entre-eux, une fois sortis de CPGE, voire même du temps libéré dont ils disposent grâce au salaire qu'ils reçoivent), ils peuvent alors adopter des définitions particulièrement sophistiquées *du* politique, et de *la* politique <sup>116</sup>.

Plusieurs éléments sont à remarquer dans nos entretiens. Rappelons toujours ici que la conception et les délimitations du politique par les enquêtés restent ici très fortement influencées par ce qu'on appelle le schème "techno-scientifique", et plus précisément de la volonté de discuter de manière collégiale et informée d'un sujet conflictuel, qui doit être abordé de manière "consensuelle" (Sainsaulieu et al. 2019). Cet élément influe sur les ethnodéfinitions que les élèves donnent au politique. Ce qu'on peut alors remarquer en premier lieu, c'est la nécessaire connaissance du cadre, ou du sujet sur lequel on s'exprime. Bien que soit reconnu par tous la nécessité que tous les citoyens s'impliquent dans la sphère politique spécialisée et soient au courant de ses conflits internes (polémiques, sujets clivants, etc.) <sup>117</sup>, il est également nécessaire d'après eux que ces citoyens soient largement *impliqués* et se tiennent informés des éléments qui structurent le champ politique. C'est la condition selon eux de la bonne tenue d'un débat, voire *in fine* de la survie d'une démocratie. Ces "ethno-délimitations" du politique se manifestent à travers leurs sujets de prédilection, ou une réflexion sur leur place dans la société.

**Enquêteur :** Ok. Et du coup tu considères que l'expression politique elle doit se limiter à ceux qui connaissent les sujets sur lesquels ils s'expriment ?

---

116. Cette dichotomie entre les deux expressions est une différence de sens que Gaxie et al. ont pu remarquer dans leur enquête. Nous tenterons de voir ici si, avec des élèves au plus haut de la hiérarchie sociale et scolaire, elle se reproduit.

117. Cette idée va de pair avec la conception d'un citoyen rationnel-actif, qui est et reste informé et porteur de clivages au sein du champ politique (Almond et Verba 1963).

**Adrien :** Dans une certaine mesure, oui, maintenant disons que si on met formellement cette restriction-là, on s'expose aussi à la possibilité que dans un domaine précis, toute la communauté qui est experte dans ce domaine a un peu le même point de vue et pourrait bénéficier d'un questionnement même honnête de quelqu'un qui n'y connaît rien et de se dire "mais pourquoi vous faites les choses comme ça ? Est-ce qu'on pourrait pas faire autrement ?" soit effectivement ils ont déjà réfléchi et on arrive à montrer qu'on ne peut pas faire autrement, soit en fait ils ne avaient pas pensé et ça peut changer le domaine etc. On peut avoir un avis extérieur mais en tout cas, comme je me destine moi à être expert dans un truc pointu, j'ai tendance à me dire qu'il va bien falloir que je fasse aussi confiance aux gens experts dans les autres domaines que je connais pas.

Lucas donne également son opinion sur la délimitation : pour lui le politique s'arrête au technique ; et sur des questions techniques, c'est le technique qui doit orienter le politique.

**Enquêteur :** Et du coup tu préférerais toi que ça reste un sujet technique ?

**Lucas :** Sans que ça reste un sujet technique, parce que je considère que bah toute personne a le droit de s'y intéresser, c'est important quand même que les gens savent comment est produit leur énergie, mais je pense que ça devrait pas alimenter autant de débats, la science peut prouver quelle est la meilleure solution sans que les gens émettent un avis personnel contrairement à d'autres sujets... Je vois pas d'éthique dans le sujet de production d'énergie. Je vois pas d'éthique ou de... Ou à quel moment l'avis personnel peut rentrer en compte puisque c'est des données scientifiques, factuelles, je pense que même si... Tout le monde doit être au courant de comment ça marche, je pense que ça doit pas être un sujet géré par les politiques, c'est pas aux politiques de dire "on poursuit le nucléaire" ou "on poursuit pas le nucléaire", ça doit pas être... Sur des avis politiques qui parfois n'ont pas trop de sens, c'est-à-dire que... J'ai remarqué ça, ça arrive souvent qu'il y ait un bord politique, quand ça change tous les 5 ans, y'a un bord politique pro- nucléaire, on recommence à faire des recherches sur le projet et le coup d'après bah on y est plus

parce que bah... Je prends un exemple bah soit Ségolène Royal qui voulait un peu satisfaire les écolos qui a mis fin à des trucs nucléaires, du coup on stoppe les recherches, et après on les reprend avec Emmanuel Macron. Donc bah le problème dans le fait que la politique intervienne là-dedans, ça bloque le scientifique là-dedans.

Yassine renchérit de son côté également avec un style plutôt fleuri.

**Enquêteur :** Et tu penses que la politique elle doit se diffuser ou se démocratiser comment ? Pour que plus de gens y prennent part quoi ? Sans que ça devienne une "mode" quoi genre...

**Yassine :** Bah en fait le problème c'est ça... Généralement, y'a un autre truc qui me fait chier, c'est que parfois, genre, en fait la politique du chaud ça me fait chier. Genre en mode, où on voit, où les gens ils s'intéressent partiellement à la politique, juste parce que tu vois... Genre un gars lambda, il se fait un avis, genre, je sais pas, un avis simple, tel Président serait un chien parce que... Genre Sarkozy c'est un chien parce qu'il a fait... Parce qu'il a des affaires sur le cul, et qu'ensuite lui, il développe... Que pour lui la politique pour lui c'est ça tu vois et je pense que, fin je sais pas c'est quoi la proportion de Français qui sont dans un faux... Dans une fausse connaissance du truc, ou ils connaissent juste certains aspects, et juste les aspects qui sont émotionnels, passion et tout, et pas le concret... Et même moi je comprends rien au concret, et je trouve ça hyper dommage qu'on ait pas plus de visibilité par rapport à ça, mais est-ce que ça intéresse vraiment quelqu'un tu vois, est-ce que... Genre moi tu vois sur la crise énergétique tu vois, j'aimerais savoir ce que... Il le dit d'ailleurs Macron, mais personne écoute, personne écoute ses discours de 1h tu vois... Et on retient de ses discours de 1h que les petits aspects qui font débat alors qu'en soi il va dire plein de réformes pour pallier un problème, et tout le monde s'en fout. Moi ça m'intéresse, mais est-ce que ça intéresse les gens... Je sais pas et je pense pas. Donc je sais pas comment il faudrait démocratiser le truc, parfois je me dis qu'en vrai si y'a même pas lieu à démocratiser la chose...

Ce qui ressort donc de ces extraits est l'importance de la place du technique dans les choix politiques. Les "ethno-délimitations" du politique chez

les élèves incluent alors, à sa frontière, le technique : certains sujets techniques, et les élèves le reconnaissent, sont politiques ; toutefois pour s'exprimer *sur* ces sujets, il faut d'abord s'être renseigné, et prendre comme base de discussion les constats scientifiques. Une fois le moment de la prise de décision venue, si les constats scientifiques montrent qu'un choix est plus rationnel qu'un autre, alors il faut soumettre le politique aux conclusions techniques des scientifiques. Cette conception du politique est différente d'une forme de technocratie, en ce que dans une technocratie ce sont les ingénieurs, scientifiques, ou spécialistes qui sont au pouvoirs (i.e. les technocrates), alors que dans ces conceptions il existe toujours un personnel politique professionnalisé qui, simplement, pour prendre des décisions sur un sujet technique *politisé* doit se soumettre aux constats et conclusions des scientifiques. Yassine pointe par ailleurs un autre problème, ceux qui s'intéresse certes au politique et à la sphère politique spécialisée, mais en surface et aux thèmes médiatisés, notamment d'affaires ou de corruption qu'il appelle "la politique du chaud". Déjà constaté dans d'autres enquêtes (Gaxie 2001), cet effet des médias sur le politique et leur capacité à le réduire à de simples affaires de corruption ou de lutte de pouvoir a effectivement une influence sur les délimitations que peuvent effectuer les citoyens. Daniel Gaxie et son équipe remarquent ainsi que les classes populaires se focalisent sur cette "première dimension" du politique, au détriment d'une autre conception correspondant plus au fond. Le fait que Yassine méprise cette manière de considérer le politique (qui se concentre d'après lui sur la surface, sans se pencher sur les discours de "1h de Macron [que] personne n'écoute"), peut apparaître comme un effet de distinction : montrer que connaître la sphère politique spécialisée et ses affres est nécessaire pour le citoyen, mais que se limiter à une connaissance superficielle est plus néfaste qu'une non-connaissance du sujet. Il en vient alors à se demander "s'il y a lieu à démocratiser la chose". La démocratisation étant alors perçue par Yassine comme un obstacle à la formation de citoyens éclairés et rationnels, puisque ceux-ci n'ont, et n'auront pas tous les capacités de discuter de manière collégiale, scientifique et consensuelle (Sainsaulieu et al. 2019) de politique.

Plusieurs autres enquêtés en viennent à étudier, lors de l'entretien, la question de leurs propres définitions du politique. Cette question est informée, chez eux, et notamment pour ceux qui ont évoqué le sujet,

**Enquêteur :** Ok je vois le truc. Et toi, pour toi qu'est-ce qui

rentre dans le politique, qu'est-ce qui rentre là-dedans concrètement ?

**Armand :** Euh bah... Énormément de choses du coup, parce qu'en fait euh... À peu près n'importe quelle idée elle est facilement politisable parce que... À partir du moment que j'ai l'impression qu'on se pose la question "Est-ce qu'on fait ça collectivement ?", il y a un aspect qui est politique. Et... N'importe quel aspect de la vie il est... Politisable, parce qu'on peut toujours se poser la question de est-ce qu'il va falloir légiférer là-dessus, est-ce qu'il falloir le contrôler, le laisser vivre, etc. Donc beaucoup de choses...

Lucas nous donne également sa définition, similaire à celle de Armand.

**Enquêteur :** Ok. D'accord. Pour toi , c'est quoi la limite ou la frontière entre ce qui est politique et ce qui l'est pas ?

**Lucas :** Je considère que est politique quelque chose qui va impliquer beaucoup de gens. C'est-à-dire que du coup on prend Rainbow ou le Mouvement, qui est du coup l'asso LGBT et l'asso pour le droit des femmes, pour l'égalité hommes-femmes, bah forcément ça implique beaucoup de gens, ça peut être un sujet qui devient politique, pour autant y'a des trucs qui sont trop petits, trop vagues, ou trop scientifiques en fait pour que ça devienne politique. Parfois ça le devient, mais ça devrait pas. Donc ouais...

**Enquêteur :** Pourquoi ça devrait pas ?

**Lucas :** Bah du coup quand je pense aux trucs scientifiques qui devraient pas trop se politiser voilà.

Yassine redonne son opinion, en étant amené à aborder le sujet des associations.

**Enquêteur :** Et je sais pas par exemple, je crois qu'il y a... Enfin, j'en ai parlé mardi je crois, y'a une association humanitaire je crois, lutte contre le cancer, et tu penses qu'elles sont politiques ces assos-là ?

**Yassine :** Moi je trouve pas que ce soit politique.

**Enquêteur :** Qu'est-ce qui fait la limite entre ce qui est politique et ce qui l'est pas d'après toi ?

**Yassine :** Bah en fait j'aurais dit une asso politique c'est une asso qui porte un avis politique, j'ai pas l'impression que ces assos-là

soient particulièrement politiques, fin pour moi ce qu'elles portent c'est surtout des trucs qui sont humains tu vois. Après aussi j'aurais pu faire politique qui parle de débats politiques, qui ramène le débat, du coup c'est pour ça que je parlais de celles qui parlent de débat, et a priori eux ils ramènent pas trop de débats tu vois vu que y'a pas de débats sur ce qu'ils font. C'est humain.

Ce qui est étonnant ici c'est la conception relativement unifiée de la conception et des "ethno-délimitations" du politique. Tous les trois dans une situation sociale relativement similaire (parents ingénieurs, aisés, disposant d'un capital culturel important, et scolarisés au sein de la même école), ils ont des conceptions du politique qui se rapprochent : un élément est politique quand il est discutable et discuté (donc polémique et conflictuel), parce qu'il engage une communauté toute entière. Au contraire, un sujet n'est pas politique s'il est consensuel<sup>118</sup> justement parce qu'il n'y a pas lieu de les discuter (rentre ainsi dans le "consensuel" tous les sujets portant sur "l'humain", i.e. l'humanitaire, l'aide alimentaire, l'aide aux sans domicile fixe (SDF), etc.). Le politique devient alors un sujet engageant une communauté derrière soi (responsabilisant), qui est politique justement parce qu'il crée du débat et qu'il est conflictuel.

Chez les élèves des grandes écoles, on retrouve ainsi des éléments du schème techno-scientifique observé chez les ingénieurs au travail. Ce schème en plus d'orienter leur idées politiques, détermine en partie leurs "ethno-délimitations" et "ethno-définitions" du politique. D'abord rappelons que pour eux, le politique est un sujet qui doit être abordé de manière éclairée et informée, d'autant plus quand le sujet politique est également un sujet technique. Pour prendre une décision sur ce sujet, il faudrait également *suivre* les constats et conclusions des scientifiques qui ont travaillé sur le sujet. Typiquement, quand politique et technique se mélangent, ce sont les constats techniques et scientifiques qui doivent primer (sur le nucléaire par exemple, puisque les rendements sont plus importants et qu'ils permettent de parvenir aux objectifs d'alimenter une société moderne en énergie en diminuant le rejet de CO2 dans l'atmosphère, alors ce moyen doit être privilégié). La politique est ainsi d'après eux un sujet qui engage une communauté toute entière, et

---

118. On notera ici que discuter un sujet de manière consensuelle n'est pas rendre le sujet en question consensuel : on doit avoir ici l'image d'une discussion éclairée, apaisée, et informée par des faits issus de travaux scientifiques sur des sujets conflictuels et polémiques.

qui est conflictuel en ce qu'il "ramène des débats", et ne l'est pas quand il s'agit d'opinions et d'actions perçues comme consensuelles (aider les plus démunis, par exemple).

## 4 Conclusion générale

Pour répondre à notre interrogation de départ, le système des grandes écoles parvient ainsi à une forme d'éducation totalisante des élèves. Leur enrôlement dans les classes préparatoires aux grandes écoles déjà, les enveloppe dans un système institutionnel particulièrement intensif, où l'objectif est avant tout et pour tout l'intégration de la meilleure grande école qui soit (quel que soit cette grande école). L'enveloppement est tel que, lorsque les sujets politiques sont évoqués entre camarades, ils peuvent l'être de manière clandestine, mais sont le plus souvent rejetés parce que les "reclus" poursuivent les mêmes objectifs "mortifères" que l'institution, i.e. intégrer la meilleure école possible, cela passant par un enveloppement et une forme de coupure des "urgences du monde". Les sujets politiques et polémiques (même de fond) peuvent toutefois être discutés dans le cadre "licite", notamment pendant les colles d'anglais qui nécessitent de s'intéresser à l'actualité, mais aussi pendant les cours de "français-philo" qui lorsque le thème s'y prête, peut amener les élèves à réfléchir sur des thèmes de philosophie politique, qui ont un impact direct sur leur conception normative du politique et du monde social.

Cet enveloppement préparatoire ne s'arrête ainsi pas, comme nous l'avons vu, aux portes des grandes écoles. Justement, ces dernières reprennent en charge cet enveloppement et le poursuivent en le transformant. Les objectifs purement "scolaires" étant laissés de côté (le concours étant passé), les élèves et l'institution qu'ils intègrent peuvent poursuivre un autre objectif, celui de la construction d'un entre-soi favorisant l'intégration des élèves pour la fabrication d'un esprit de promotion et d'école. Cet enveloppement passe alors d'un contrôle scolaire (pris en charge par les professeurs et l'administration) à un contrôle social (pris en charge par les élèves eux-mêmes et l'administration). Les élèves sont amenés, par exemple à l'ECL et à l'ENSL, à tous habiter au même endroit dans des résidences universitaires, voire même selon une tradition en cours à l'ECL, à se renommer. Ils partagent ainsi un même espace vécu, un même (nouvel) espace identitaire, et vivent en commun (jusqu'à

avoir la même cuisine, les mêmes pièces de vie, les mêmes intérêts communs, etc.) ; dans cet espace peut alors prendre place les discussions politiques entre élèves, des débats, ce qui participe directement à la socialisation politique des élèves. D'autres dispositifs scolaires, mis en place par les grandes écoles favorisent cette socialisation politique "protégée" des "urgences du monde" : le salaire. En effet, les grandes écoles de l'État, comme l'ENS et l'ENTPE, proposent à leurs élèves un salaire quand ils les intègrent. Ce salaire leur permet ainsi de dégager du temps pour s'engager dans la vie associative, citoyenne et politique qui les entoure. Ce "temps libre" est directement permis par le salaire qu'ils reçoivent, qui n'est pas lié à une contrepartie de travail, et qui leur laisse le temps de s'impliquer plus que les autres.

Enfin, la scolarisation n'est pas sans laisser de traces sur le vote. On observe ainsi que la scolarisation des élèves a un fort impact sur le traitement de leurs thèmes de prédilection : en raison de ce que certains auteurs qualifient de schème "techno-scientifique", les élèves auront tendance à traiter le politique de manière collégiale, scientifique, et consensuelle. Ce schème est d'autant plus visible qu'il se remarque avec l'influence des sciences sociales sur la perception du monde social que élèves adoptent : après avoir suivi un cours d'introduction à l'économie, des Centraliens sont alors grandement choqués par l'importance des discriminations, et cela a un impact sur leur conception du politique, mais aussi de sur qui ils ne souhaiteront pas porter leurs votes. De même, après avoir étudié "le" et "la" politique pendant tout notre développement, nous sommes revenus sur ce qu'on peut appeler des "ethno-définitions", ou "ethno-délimitations" du politique chez les élèves. Nous avons montré que ces délimitations comportaient la question de la technique qui, si elle était présente, devait guider le politique. Puis, d'après eux, le politique est avant tout un élément qui engage une communauté de personne autour de soi (qui se veut donc responsabilisant pour soi, et pour les autres : raison qui contraint à s'exprimer sur ces sujets de manière éclairée et informée), et qui est conflictuel (en ce que les membres de cette communauté ne sont pas en accord, et qu'ils le discutent, toujours *idéalement*, selon les enquêtés, de façon collégiale, scientifique, informée, et consensuelle).

# CONCLUSION

## *Le système des grandes écoles participe-t-il à la socialisation politique des élèves ?*

### **Synthèse : le système des grandes école, un système rodé et totalisant**

Dans ce mémoire, nous nous sommes posé la question suivante : le système des grandes écoles est-il, au cours des trajectoires familiales et scolaires, une instance déterminante de socialisation au politique des élèves ? Cette question a orienté notre enquête, et notre réflexion sur le sujet. Pour savoir si ces institutions avaient un impact déterminant, nous nous sommes donc intéressés à deux parties de la vie des enquêtés : leur socialisation primaire, qui est la période où les élèves incorporent des dispositions qui orientent sur le long terme leur comportement ; et leur socialisation secondaire, pendant laquelle ils incorporent d'autres dispositions, mais en activent ou approfondissent également beaucoup d'autres.

Par l'utilisation des techniques biographiques, nous avons pu étudier en profondeur les vies des enquêtés. Nous avons pu comprendre et retracer - parfois en même temps qu'eux - les points importants de leur socialisation politique. En cela, nous avons tenté de faire une archéologie des dispositions déjà acquises, puis nous avons tenté de voir leur actualisation, activation, désactivation, avec eux, pendant l'entretien. Les techniques, et l'entretien biographique ont cet avantage de pouvoir revenir en long et en large sur la vie des enquêtés, ce qui nous permet ensuite d'avoir une vue d'ensemble quand nous traitons et analysons toutes les données. Ces techniques ont par contre l'inconvénient, face à des observations directes, de n'être que des retours *a posteriori* sur les enquêtés et leurs vies. On peut alors retomber dans

des reconstructions *a posteriori* de sens, alors même qu'au moment T les enquêtés étaient pleins de contradictions, de doutes (particulièrement intéressants pour les (aspirants-)sociologues).

La première partie nous a lors porté sur l'incorporation des dispositions (scolaires et sociales) des enquêtés qui favorisaient leur socialisation au politique sur le long terme, après leur enfance. Cette question nous a alors amené à plusieurs constats. D'abord, que les enquêtés que nous avons étudiés ont eu une enfance sous le signe d'une *concerted cultivation* (Lareau 2003), où les parents mettaient de manière (in-)volontaire des dispositifs en place pour que leurs enfants réussissent à l'école, mais aussi pour qu'ils sachent s'exprimer et réfléchir de manière complexe. C'est comme cela que nous avons pu constater que les élèves débattaient souvent en famille et que ces débats politiques amenaient à formuler des démonstrations rigoureuses qui devaient suivre la démonstration scolaire canonique (connaissance, exemple, explication), sinon elle n'était pas retenue. De même, les parents habitaient aussi leurs enfants au suivi de l'actualité (par la télévision ou la radio) en faisant parfois des commentaires pour délimiter le champ de l'acceptable au sein des personnes s'exprimant dans les médias. Élèves ayant eu un accès particulièrement privilégié à la culture dite "légitime", ils se distinguent également d'autres élèves dans des filières similaires en STIM, ayant une origine plus populaire et donc des dispositions différentes. Nous avons également pu voir que l'École constituait un espace d'apprentissage de la prise en charge de la conflictualité, et que c'était pour les élèves la première fois qu'ils pouvaient être confrontés à l'espace politique institutionnel, ou la sphère politique spécialisée (ce qui vient rompre pour la première fois la seule influence des parents sur leurs enfants).

La deuxième partie a porté sur l'entrée dans le système des grandes écoles. Notre analyse révèle que le système des grandes écoles exerce un pouvoir d'enveloppement éducatif profondément totalisant sur les élèves, dès leur admission dans les classes préparatoires jusqu'à leur intégration dans ces prestigieuses institutions. Ce processus d'enveloppement, tout d'abord axé sur la recherche effrénée de la réussite académique (i.e. avoir le meilleur concours), évolue pour se transformer en une socialisation politique protégée des tumultes du monde extérieur. Les grandes écoles créent un espace identitaire et un entre-soi, favorisant ainsi les échanges politiques et la formation d'un esprit de promotion. De plus, l'octroi de salaires aux étudiants contribue à libérer du temps pour leur engagement civique et politique. Enfin, la scola-

risation laisse des empreintes indélébiles sur les perspectives politiques des élèves, favorisant une approche consensuelle et technoscientifique du politique. En somme, le système des grandes écoles en France façonne profondément la vision du monde et de la politique de ses élèves, les préparant ainsi à occuper des positions influentes dans le monde social.

## Limites : quelles grandes écoles, et quels dispositifs ?

Notre enquête se base essentiellement, comme nous avons pu le rappeler, sur des entretiens. Or, et comme Muriel Darmon (2015) a pu elle-même le faire dans son enquête sur les classes préparatoires, il faudrait combiner cette approche par entretien biographique par une approche adoptant des observations directes *in situ* et *in vivo*. Ce n'est que de cette manière que l'on pourrait espérer confirmer empiriquement des analyses à propos de l'influence des dispositifs des grandes écoles sur la socialisation politique des élèves.

De même, le faible échantillon de notre enquête (une quinzaine d'enquêtés, et environ 5 enquêtés par école étudiée) rend difficile une généralisation, ou une montée en généralité. Nous savons que, les dispositifs étudiés ont ces effets sur les élèves que nous avons interrogés. Nous pouvons supposer que c'est le cas pour d'autres élèves des mêmes écoles. Toutefois pour vérifier empiriquement ces données, il faudrait interroger d'autres élèves, et arriver à un seuil d'environ 40 par écoles pour espérer parvenir à un effet de saturation. De même, étant donné que les grandes écoles ne mettent pas toutes en place les mêmes dispositifs d'enveloppement, il serait intéressant de prendre en compte cette pluralité de dispositifs pour comprendre comment chacun à leurs manières il est possible qu'ils affectent la socialisation politique des élèves.

## Quelles socialisations politiques pour quelles élites dirigeantes ?

Les élèves des grandes écoles étant appelés à occuper les positions dominantes de l'espace social, et passant en France (en bonne partie) tous par les mêmes types d'institutions, il est alors pertinent d'étudier les effets de ces institutions scolaires sur eux. D'autant plus quand ces institutions ont un impact sur leur perception du monde social ou politique et que les élèves seront en place pour concevoir, mettre et oeuvre, et appliquer des politiques publiques qui auront une influence directe sur le monde social. La question du "policy making", et donc de la vision du monde social qui a un impact direct sur les outils qui affectent à leur tour le monde social, devrait être approfondie. Comme le dit si bien Bourdieu, en transmettent une certaine vision du monde social à leurs élèves par des dispositifs normés et ritualisés, "ceux [les diplômés] que l'école a libéré mettent leur foi dans l'école libératrice au service de l'école conservatrice" ([Bourdieu 2002](#)).

# Table des figures

1	Encadré 1 : Anne-Louise (École Centrale de Lyon) . . .	48
2	Encadré 2 : Armand (École Centrale de Lyon) . . . . .	52
3	Encadré 3 : Yassine (École Centrale de Lyon) . . . . .	56
4	Encadré 4 : Adrien (ENS de Lyon) . . . . .	62
5	Encadré 5 : Lucas (École Centrale de Lyon) . . . . .	70
6	Encadré 6 : Ethel (ENTPE x ENSG) . . . . .	82
7	Encadré 7 : Léo (ENTPE) . . . . .	128
8	Encadré 8 : Antoine (ENS de Lyon) . . . . .	138
9	Encadré 9 : Émile (ENS de Lyon) . . . . .	139

# Bibliographie

- Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet. *Economie et statistique*, 361, 27-52.
- Almond, G., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Sage Publications, Inc.
- 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*, 66(1), 193-224. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0193>
- Allouch, A., & van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" : Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *Éducation et sociétés*, 21, 49-65. <https://doi.org/10.3917/es.021.0049>
- Allouch, A. (2013). *L'ouverture sociale comme configuration : pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite : une comparaison France-Angleterre*. Thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris.
- Barrault, L. (2010). Anticipations de l'avenir et rapports au politique de jeunes des milieux populaires : une enquête ethnographique en banlieue. *Politique et Sociétés*, 29(3), 97-114. <https://doi.org/10.7202/1003559ar>
- Baudoin, J. (2009). "L'objet de la science politique". *Cahiers français*, 350, "La science politique", mai-juin, 3-8.
- Bataille, P. (2015). Intégrer une Ecole normale supérieure... et après ? *Formation emploi*, 129, 65-86. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4366>.
- Bataille, P., & Falcon, J. (2023). La "voie royale" ? Note de recherche sur les dynamiques d'accès aux fractions supérieures de l'espace social français.

- Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 245(5), 36-61. <https://doi.org/10.3917/arss.245.0036>.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire* (Poche). Paris : La Découverte.
- Beffy, M., Fougère, D., & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Economie et Statistique*, 422. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2124930>
- Benveniste, S. (2021). *Les Grandes Écoles au 20ème siècle, le champ des élites françaises : reproduction sociale, dynasties, réseaux*. Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, École d'Économie d'Aix-Marseille.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Binder, A. J., & Wood, K. (2014). *Becoming Right : How Campuses Shape Young Conservatives*. Princeton : Princeton University Press.
- Blanchard, M. (2012). Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle - 2010). Thèse de doctorat. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Blondiaux, L. (2007). Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique : Retour critique sur un concept classique de la science politique. *Revue française de science politique*, 57, 759-774. <https://doi.org/10.3917/rfsp.576.0759>
- Braconnier, C., Coulmont, B., & Dormagen, J. (2017). Toujours pas de chrysanthèmes pour les variables lourdes de la participation électorale : Chute de la participation et augmentation des inégalités électorales au printemps 2017. *Revue française de science politique*, 67, 1023-1040. <https://doi.org/10.3917/rfsp.676.1023>.
- Bonneau, C., Charousset, P., Grenet, J., Thebault, G. (2022). Grandes écoles : des politiques d'«ouverture sociale» en échec. *Revue Éducation & formations*, 103.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *Revue française de sociologie*, 12(3), 295-334. <https://doi.org/10.2307/3320234>
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, coll. "Liber".
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). Le mort saisit le vif. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, 7.
- Bourdieu, P. et Saint Martin, M. (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale [Les classes préparatoires aux Grandes écoles] : Les classes préparatoires aux Grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39(1), 3-70. <https://doi.org/10.3406/arss.1981.2124>
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État : Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2002). Éducation et domination : texte inédit de Pierre Bourdieu présenté par Franck Poupeau et Thierry Discepolo. *Inter*, (82), 46-47.
- Bourdieu, P. (2012). Cours du 15 février 1990. In *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)* (édition établie par Patrick Champagne, Rémi Lenoir, Franck Poupeau et Marie-Christine Rivière). Paris : Raisons d'agir/Le Seuil, pp. 162-163.
- Boughaba, Y., Dafflon, A., & Masclat, C. (2018). Introduction. Socialisation (et) politique : Intériorisation de l'ordre social et rapport politique au monde. *Sociétés contemporaines*, 112, 5-21.
- Chitour, Y. (2023). Whisper pour retranscrire des entretiens. Conseils de prise en main, et quelques réflexions. CSS @ IPP : Institut Polytechnique de Paris. <https://www.css.cnrs.fr/whisper-pour-retranscrire-des-entretiens/>

- Converse, P. (1964). The Nature of Mass Beliefs in Mass Publics. In D. E. Apter (Ed.), *Ideology and Discontent* (pp. 206-261). New York : The Free Press.
- Darmon, M. (2006). *La Socialisation*. Paris : A. Colin, coll. 128.
- Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles. In C. Burton-Jeangros, C. Maeder (Eds.), *Identité et transformation des modes de vie* (pp. 64-84). Zurich : Seismo.
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Darmon, M., Dulong, D., & Favier, E. (2019). Temps et pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227, 6-15. <https://doi.org/10.3917/arss.226.0006>
- Darras (1966). *Le partage des bénéfiques. Expansion et inégalités en France*. Paris : Éditions de Minuit.
- Delespierre, A., Dudouet, F.-X., & Joly, H. (2022). Les polytechniciens et l'État : un éloignement réciproque. *Gouvernement & action publique*, 11(2), 127-152. <https://doi.org/10.3917/gap.222.0127>.
- Déloye, Y., & Haegel, F. (2017). Chapitre 12 - Politisation : Temporalités et échelles. In : Olivier Fillieule (Ed.), *Sociologie plurielle des comportements politiques : Je vote, tu contestes, elle cherche...* (pp. 321-346). Paris : Presses de Sciences Po.
- Déloye, Y., & Haegel, F. (2019). La politisation : du mot à l'écheveau conceptuel. *Politix*, 127, 59-83. <https://doi.org/10.3917/pox.127.0059>
- Denord, F., Lagneau-Ymonet, P., & Thine, S. (2011). Le champ du pouvoir en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 24-57. <https://doi.org/10.3917/arss.190.0024>.
- Desrumaux, C., Mainsant, G. (dir.) (2021). *Apprendre la politique. Enquête sur les étudiant-e-s en droit et science politique en France*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. *Paradoxa*.

- Douniès, T. (2019). Parler politique en classe : Ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire. *Sociétés contemporaines*, 114, 151-179. <https://doi.org/10.3917/soco.114.0151>
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation. *Revue française de science politique*, 54, 877-909. <https://doi.org/10.3917/rfsp.546.0877>
- Durkheim, É. (1996). *Éducation et sociologie*. Collection Quadrige. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2014). *L'Évolution pédagogique en France*. Collection Quadrige. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*. Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris : Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1925). *L'Éducation morale, cours dispensé à la faculté des lettres de l'université de Paris*.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duval, J., Heilbron, J., & Issenhuth, P. (dir.) (2022). *Pierre Bourdieu et l'art de l'invention scientifique. Enquêter au Centre de sociologie européenne (1959-1969)*. Paris : Classiques Garnier.
- Draelants, H. (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, 1, 337-356. <https://doi.org/10.3917/socio.003.0337>
- Druez, E. (2021). Politisation, discriminations racistes et études supérieures : Complexifier le « quanti » par le « quali ». *Revue française de science politique*, 71, 437-459. <https://doi.org/10.3917/rfsp.713.0437>.
- Eliasoph, N. (2010). *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. *Économica*, coll. « Etudes Sociologiques », 352 p.

- Faguer, J.-P. (1991). Les effets d'une "éducation totale". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 86-87, 25-43. <https://doi.org/10.3406/arss.1991.2967>
- Franchon, E. (2023). *Des élites scolaires face à l'enjeu écologique*. *La Vie des idées*. URL : <https://laviedesidees.fr/Des-elites-scolaires-face-a-l-enjeu-ecologique>.
- Frémont, A. (2009). *La Région, espace vécu*. Paris : Champs (n° 805) - Champs histoire.
- Foucault, M., Muxel, A. (2022). *Une jeunesse engagée*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fourastié, J. (1979). *Les Trente Glorieuses : Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris : Fayard.
- Galland, O. (1993). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.
- Gaxie, D. (1978). Le Cens caché : Inégalités culturelles et ségrégation politique. Paris : Le Seuil. <https://doi.org/10.3917/lsrel.gaxie.1978.01>
- Gaxie, D. (2001). Vu du sens commun. In : *Espaces Temps*, 76-77, Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain, sous la direction de Sophie Duchesne et Florence Haegel, pp. 82-94.
- Golsorkhi, D., & Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme attitude analytique. *Revue française de gestion*, (165), 15-34. <https://doi.org/10.3166/rfg.165.15-34>
- Goffman, E. (trad. Lainé, L. & Lainé, C.) (1979). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Joignant Rondon, A. (1997). La socialisation politique. Stratégies d'analyse, enjeux théoriques et nouveaux agendas de recherche. *Revue française de science politique*, 47e année, n°5, 535-559.

- Lahire, B. (2002). Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*, 48, 87-107. doi :[10.3917/soco.048.0087](https://doi.org/10.3917/soco.048.0087)
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2007). Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires. *L'Esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2011). Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage. In Clément, F., & Kaufmann, L. (Eds.), *La sociologie cognitive*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi :[10.4000/books.editionsmssh.14412](https://doi.org/10.4000/books.editionsmssh.14412)
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Langton, K. P., & Jennings, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62(3), 852–867. <https://doi.org/10.2307/1953435>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life*. Berkeley, Los Angeles : University of California Press.
- Lazarsfeld, P. F., Berelson, B., & Gaudet, H. (1968 [Original 1944]). *The People's Choice. How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign*. New York : Columbia University Press.
- Liénard, G., Servais, É. (2022). *Capital culturel et inégalités sociales : Morales de classes et destinées sociales*. Bibliothèque idéale des sciences sociales. Paris : ENS Éditions.
- Le Monde. (2005, 30 juillet). Ne pas avoir de télévision est un marqueur social. *Le Monde*. URL : [https://www.lemonde.fr/import/article/2005/07/30/ne-pas-avoir-de-television-est-un-marqueur-social\\_676458\\_3544.html](https://www.lemonde.fr/import/article/2005/07/30/ne-pas-avoir-de-television-est-un-marqueur-social_676458_3544.html)
- Maurer, S. (2000). École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissages de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique. Dossier d'Étude no 16, Allocations familiales.

- Mayer, N. (1986). Pas de chrysanthèmes pour les variables sociologiques. In : E. Dupoirier G. Grunberg (Eds.), *Mars 1986 : la drôle de défaite de la gauche*. Presses Universitaires de France, pp. 149-165.
- Mead, G. H. (1969). *L'esprit, le soi, la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Michon, S. (2006). Études et politique : les effets de la carrière étudiante sur la socialisation politique. Thèse de doctorat, Université Marc Bloch Strasbourg 2, École Doctorale des Humanités.
- Michon, S. (2008). Les effets des contextes d'études sur la politisation. *Revue française de pédagogie*, 163, 63-75. <https://doi.org/10.4000/rfp.987>
- Muxel, A., Catzaras, N., Chiche, J., Maurer, S., Tiberj, V. (2004). Les étudiants de Sciences Po : Leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques. Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.muxel.2004.01>
- Lagroye, J.A., Offerlé, M. (2010). Pour une sociologie des institutions. In J. Lagroye M. Offerlé (dir.), *Sociologie de l'institution* (pp. 15). Paris : Belin.
- Llored, R. (2022). "Education, culture et domination dans la sociologie de Pierre Bourdieu." *SES-ENS*. Consulté le 29/06/2023. Disponible sur : <https://urlz.fr/mCkQ>
- Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210, 10-27. <https://doi.org/10.3917/arss.210.0010>
- Sainsaulieu, I., Surdez, M., & Zufferey, É. (2019). Parcours de socialisation politique d'ingénieurs au travail : Schème technoscientifique, carrière professionnelle et conjugalité. *Revue française de science politique*, 69, 439-459. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfsp.693.0439>.
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, trajectoires. *Enquête* [En ligne], 5. Mis en ligne le 27 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/enquete/77> ; DOI : [10.4000/enquete.77](https://doi.org/10.4000/enquete.77)

- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales : Comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.
- Pasquali, P. (2021). *Héritocratie : Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.
- Percheron, A. (1985). Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants. *Revue française de science politique*, 35(5), 840-891.
- Peugny, C. (2009). *Le Déclassement*. Paris : Seuil.
- Radford, A., Kim, J. W., Xu, T., Brockman, G., McLeavey, C., & Sutskever, I. (2022). Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision. OpenAI.
- Rauscher, J.-B. (2019). *Des enseignants d'élite*. Paris : Éditions du Cerf.
- van Zanten, A. (2009). 'The sociology of elite education'. In M. Apple, S. Ball, & L.A. Gandin (Eds.), *International Handbook of the Sociology of Education*. London : Routledge.
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 79, 69-95. <https://doi.org/10.3917/soco.079.0069>
- van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0081>.



# ANNEXE

**Grille d'entretien** — entretien approfondi avec des élèves de l'École centrale de Lyon, l'ENTPE, et de l'ENS de Lyon.

*Question introductive : Je te laisse te présenter, me dire d'où tu viens, ce que tu fais actuellement, pourquoi tu as accepté cet entretien, etc...*

**La socialisation primaire : les formes élémentaires de la politisation**

**1. Enfance et école primaire**

- Où est-ce que tu es né, et quel est ou était le métier de tes parents ?
- Sont-ils diplômés (de l'enseignement supérieur) ? Si oui, de quelle école/formation ? Si non, ont-ils le bac ou une formation secondaire ?
- Avais-tu beaucoup de livres chez toi ? Une bibliothèque dans ta chambre, dans les parties communes, ou autre ?
- Est-ce que tes parents lisaient beaucoup ? Si oui, est-ce que ça te donnait envie de lire ? Si non, est-ce que tu lisais par toi-même ?
- Est-ce que tu adressais régulièrement la parole aux adultes quand tu étais petit, ou tu étais plutôt timide ?
- C'était quoi votre rapport à l'argent dans ta famille ? Plutôt détendu, strict ?
- Avais-tu des domestiques chez toi ? Si oui, comment tes parents te disaient de leur parler et de leur adresser la parole ? Quel sentiment ça te procurait de pouvoir parler à des adultes comme ça, de leur donner des ordres ?

**2. La politique à la maison**

- Est-ce que tes parents sont intéressés par la politique ou pas du tout ? Ont-ils des opinions bien tranchées ?
- Est-ce qu'ils ont déjà manifesté, ou participé à une mobilisation pas forcément conventionnelle, comme les Gilets jaunes ?
- Est-ce que vous parliez beaucoup politique avec ton père ou ta mère (sans forcément qu'ils soient beaucoup intéressés d'ailleurs), est-ce que c'était un sujet qui revenait ? Tu en parlais avec d'autres membres de ta famille ?
- Est-ce que vous regardiez la télévision pour le repas du midi ou le dîner ? Si oui, qu'est-ce que mettiez ? JT, émission culturelle, de divertissement ?
- Est-ce que tes parents faisaient des commentaires pendant que vous regardiez la télé ? Qu'est-ce qu'ils avaient l'habitude de dire si tu t'en souviens ?

**3. École et politique**

- Est-ce que vous aviez l'habitude de débattre à l'école ?
- Tu te souviens de tes cours d'instruction civique, ou d'enseignement moral et civique ? Qu'est-ce que tu penses en avoir retiré ?
- Est-ce que ton ou ta professeure vous parlait un peu de comment fonctionnait la politique ?
- Dans la cour de récréation, tu étais plutôt timide ou au contraire tu avais tendance à guider les autres ?

**Socialisation secondaire adolescente et rentrée dans l'enseignement supérieur : une coupure ?**

**1. Lycée et collège**

- Où as-tu été au collège et au lycée ? C'étaient de bons établissements ?
- Est-ce qu'il y avait beaucoup de mobilisations là-bas ? [Je crois qu'on a été en même temps au lycée, donc est-ce que vous vous étiez mobilisés contre la loi travail par exemple en 2016 ?]
- Est-ce que tu avais dans ton groupe d'amis, une ou plusieurs personnes qui étaient intéressées par la politique ? Si oui, tu saurais les situer à droite ou à gauche ?
- Tes parents te donnaient de l'argent de poche à l'époque ? Ou tu as dû travailler un peu pour pouvoir te payer tes sorties, etc ?
- Est-ce que tu avais souvent des discussions sur la politique avec tes amis ou vous étiez relativement indifférent à tout ça à l'époque ?
- Tu étais engagé au Conseil de Vie Lycéenne (CVL) ? Est-ce que vous aviez fait campagne, si oui sur quels sujets vous vous étiez axés ?

**2. Enseignement supérieur et sélection**

- Qu'est-ce que tu as fait après le lycée ? Pourquoi tu as choisit cette formation ?
- Comment as-tu vécu la sélection sur Parcoursup ? Tu étais plutôt confiant, angoissé ou quelque chose d'autre ?
- Comment tu as vécu ton entrée dans l'enseignement supérieur ? Est-ce que ça a été difficile, financièrement, psychologiquement ... ?
- Comment s'est passée la classe préparatoire ? Qu'est-ce que tu en retires ?
- Est-ce que tu réussissais à faire des choses en dehors de la classe préparatoire ou pas du tout ?
- Est-ce que tu t'intéressais à l'actualité quand tu étais en prépa ou tu te considérais vraiment comme coupé du monde ?
- Est-ce que tu faisais beaucoup de liens entre ce que tu apprenais, et des événements, mobilisations, ou phénomènes plus ou moins politiques dont tu entendais parler ? (*Exemple : ce que tu apprenais en science et les phénomènes de réchauffement climatique, et quels impacts politiques ça pouvait avoir*).
- Est-ce que vos professeurs évoquaient parfois des problèmes politiques en face de vous ou pas du tout ? Même sous forme de blagues ou de provocations ?
- Est-ce que vous parliez un peu de politique avec tes camarades de classe ? Des personnes de ta classe qui étaient politisées, mais avec qui tu ne parlais pas ?
- Est-ce qu'il y avait beaucoup d'affiches politiques, d'associations ou militantes dans ton lycée ? Ça t'intéressait, ou tu voulais pas en entendre parler ? Souvent des blocus ? Comment l'administration percevait, encourageait ou empêchait tout ça ?
- Est-ce que tu considères que les classes préparatoires sont un endroit propice à la formation au politique ?

### **Entrée à l'école, entrée dans le commun ?**

#### **1. Entrée à l'école**

- Pourquoi as-tu choisis d'intégrer cette école ? Est-ce que c'était ton premier choix, sinon quels étaient tes autres vœux ?
- Est-ce que quand tu es rentré ça correspondait à tes attentes ? Est-ce que tu étais déçu en arrivant ici ?
- Est-ce que tu peux m'expliquer un peu comment fonctionne ton école, quel parcours tu suis, et ce que tu veux faire plus tard ?
- Tu as un groupe d'admis stable depuis que tu es rentré dans l'école ? Comment tu les as rencontrés, et est-ce que tu les vois souvent ?
- De quoi vous parlez quand vous êtes ensemble ? Est-ce que la politique est un sujet qui revient beaucoup, ou pas du tout ?
- Est-ce que tu t'es syndiqué à l'entrée à l'école ? Si oui, dans lequel est-ce que tu as décidé de t'engager et pourquoi ?

#### **2. Vie étudiante, cours et professeurs**

- Est-ce que tu es engagé dans des associations ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi tu as décidé de ne pas t'engager ?
- Est-ce que parfois ce que tu peux apprendre dans tes cours t'indigne ? Par exemple dans des cours d'économie, ou par exemple des cours d'écologie qui font le lien entre mode de vie actuel et réchauffement climatique.
- C'est quoi les cours qui t'ont marqué depuis que tu es arrivé, et comment tu les mobilises ?
- Est-ce qu'on vous pousse à prendre des cours de management dans ton école ? C'est quoi les arguments mis en avant par l'administration pour vous pousser à en prendre ?
- Tu sens qu'il y a une forte dimension entrepreneuriale dans ton école ou pas ? Est-ce que c'est en accord avec les valeurs que toi tu défends ?
- Est-ce que tu vis sur le campus ou tu as pris un appartement autre part ? Si oui, ça t'a aidé à te faire des amis un peu ?
- Si tu devais placer ton école sur un axe droite-gauche, tu la placerais où ? Et pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a un professeur avec lequel tu t'entends bien, qui t'as influencé ou même que tu pourrais qualifier de « mentor » ?
- Les professeurs est-ce qu'ils vous font parfois des remarques sur l'actualité, ou des provocations pendant les cours ?
- Est-ce qu'il y a souvent des événements organisés par des associations politiques sur le campus ? Comme des blocages, du tractage, des assemblées générales ?

### **Élections récentes et sentiments, opinions par rapport à celles-ci**

#### **1. Vote et rapport à la politique**

- Est-ce que tu as voté aux élections présidentielles et législatives ? Si non, pourquoi tu as décidé de ne pas le faire ?
- Si c'est pas trop indiscret, est-ce que tu accepterais de me dire pour qui tu as voté ? Ce que tu dis ici est strictement confidentiel, ça ne sortira jamais du cadre de l'enquête.
- Qu'est-ce qui t'as fait voter pour cette personne ? Est-ce qu'il y a eu une mesure en particulier qui t'as fait te dire « oui c'est lui/elle que je veux comme président-e » ?
- Est-ce que l'offre politique te convenait ou pas du tout ?
- Est-ce que tu te sens intéressé par la politique dans la vie quotidienne ou tu t'y intéresses uniquement en période d'élections ?
- [Si réponse négative] Pourquoi tu t'y intéresses pas ? Tu trouves ça un peu compliqué ou c'est pour autre chose ?
- Est-ce que tu te sens légitime de parler de politique avec tes amis, tes parents, ou des personnes que tu viendrais de rencontrer ? Même, est-ce que tu te considères compétent pour en parler ?

#### **2. Manière de s'informer sur la vie politique**

- Tu te considères sur la même ligne politique que tes parents ou pas ? Tu penses que c'est toi qui les a influencé, ou l'inverse ?
- Quand tu vois ta famille, est-ce que tu as l'habitude de débattre avec eux, notamment avec tes parents ou c'est un sujet que vous évitez ?
- Tes parents vont voter aux élections ou ils sont plutôt abstentionnistes ? Tu saurais me dire pourquoi ils votent/votent pas ?
- Est-ce que tu lis la presse pour t'informer sur le monde politique ? Des journaux en particulier, quotidiens, hebdomadaires, mensuels ? Pourquoi cette presse là ?
- Est-ce que tu trouves que ce qui tu as appris en cours ça t'aide à te positionner politiquement ? Si par exemple je te demande si tu te situes plutôt à droite, ou à gauche, tu te mettras où ?

#### **3. Opinions politiques**

- Est-ce que tu penses qu'on fait assez d'efforts pour combattre le changement climatique ? Si non, qu'est-ce qu'on devrait faire ?
- C'est quoi les valeurs les plus importantes pour toi ?
- Qu'est-ce que tu trouves le plus injuste dans notre société actuelle ?
- Crois-tu au mérite ?

#### **4. Rapport à l'avenir, et comment changer les choses**

- Comment tu te vois dans 10/20/30 ans ? Est-ce que tu es confiant dans ton avenir ?
- Tu penses que la politique ça peut vraiment changer les choses ou tu trouves que ça te concerne pas du tout ?
- Qu'est-ce qu'il faudrait selon toi pour réellement changer les choses ?
- Tu penses que l'État a un rôle à jouer dans tout ça, ou c'est seulement les entreprises et les citoyens qui peuvent lutter contre les différentes crises ?
- En votant, tu te sens appartenir à une communauté plus grande que toi ou pas ?
- Est-ce que tu penses que ton école te permet d'avoir une relation plutôt positive à ton avenir ?

**Données personnelles des enquêtés**  
*À faire remplir aux enquêtés*

**Rappel : les informations divulguées ici sont strictement confidentielles et ne sortiront pas du cadre de l'enquête réalisée au sein de l'IEP de Lyon.**

Prénom et nom : [REDACTED] [REDACTED]

Sexe : F

Orientation sexuelle : F

Nationalité(s) : Française

Origine géographique : Lyon

Etablissement secondaire, et lycée de classe préparatoire : [REDACTED]

Ecole fréquentée, année dans le diplôme, et spécialité(s) : Ecole Centrale de Lyon (2<sup>ème</sup>)

Auto-positionnement politique :

Extrême-gauche			X			Extrême-droite
----------------	--	--	---	--	--	----------------

Projet professionnel envisagé, et projet de passer les concours de la fonction publique (Oui/Non) :

devenir ingénieur

Situation familiale personnelle (en couple, célibataire) : célibataire

Situation familiale des parents (en couple, divorcés, séparés) : mariés

Père	Mère
Commune de résidence : [REDACTED]	Commune de résidence : [REDACTED]
Dernière profession du père : ingénieur	Dernière profession de la mère : institutrice
Statut (indépendant, fonctionnaire, salarié du public, salarié du privé, etc.) : salarié	Statut (indépendant, fonctionnaire, salarié du public, salarié du privé, etc.) : fonctionnaire
Rémunération et salaire :	Rémunération et salaire :
Statut d'activité (plein temps, temps partiel, chômage, etc.) : plein temps	Statut d'activité (plein temps, temps partiel, chômage, etc.) : plein temps
Positionnement politique du père (syndiqué, encarté dans un pays, etc.) :	Positionnement politique de la mère (syndiquée, encartée dans un parti, etc.) :
Fréquence du vote aux élections (1/2, 1/3, seulement aux présidentielles, etc.) : 100%	Fréquence du vote aux élections (1/2, 1/3, seulement aux présidentielles, etc.) : 100%
Niveau d'études : Bac + 5	Niveau d'études : Bac + 5
Nationalité : français	Nationalité : française

Nombres de frères et soeurs : 2

**Données personnelles des enquêtés**  
*À faire remplir aux enquêtés*

**Rappel : les informations divulguées ici sont strictement confidentielles et ne sortiront pas du cadre de l'enquête réalisée au sein de l'IEP de Lyon.**

Prénom et nom :

Sexe : **M**

Orientation sexuelle : **Hétéro**

Nationalité(s) : **Française**

Origine géographique : [REDACTED]

Établissement secondaire, et lycée de classe préparatoire : [REDACTED]

École fréquentée, année dans le diplôme, et spécialité(s) : **Ecole Centrale Lyon, 1<sup>année</sup>, généraliste**

Auto-positionnement politique :

Extrême-gauche				<b>X</b>		Extrême-droite
----------------	--	--	--	----------	--	----------------

Projet professionnel envisagé, et projet de passer les concours de la fonction publique (Oui/Non) :

**Ingénieur dans l'Energie / Non**

Situation familiale personnelle (en couple, célibataire) : **Célibataire**

Situation familiale des parents (en couple, divorcés, séparés) : **En couple mariés**

Père	Mère
Commune de résidence : [REDACTED]	Commune de résidence : [REDACTED]
Dernière profession du père : <b>Cadre dirigeant</b>	Dernière profession de la mère : <b>Manager</b>
Statut (indépendant, fonctionnaire, salarié du public, salarié du privé, etc.) : <b>salarié du privé</b>	Statut (indépendant, fonctionnaire, salarié du public, salarié du privé, etc.) : <b>Salarié du privé</b>
Rémunération et salaire : <b>Je sais pas</b>	Rémunération et salaire : <b>Je ne sais pas</b>
Statut d'activité (plein temps, temps partiel, chômage, etc.) : <b>Plein temps</b>	Statut d'activité (plein temps, temps partiel, chômage, etc.) : <b>^Plein temps</b>
Positionnement politique du père (syndiqué, encarté dans un pays, etc.) : <b>élu municipal</b>	Positionnement politique de la mère (syndiquée, encartée dans un parti, etc.) :
Fréquence du vote aux élections (1/2, 1/3, seulement aux présidentielles, etc.) : <b>toutes</b>	Fréquence du vote aux élections (1/2, 1/3, seulement aux présidentielles, etc.) : <b>1/2</b>
Niveau d'études : [REDACTED]	Niveau d'études : [REDACTED]
Nationalité : <b>Française</b>	Nationalité : <b>Française</b>

Nombres de frères et soeurs : **3 frères**



## Analyse des entretiens mémoire

### Nœuds

Nom	Description
Eléments analytiques de la vie des enquêtés	
Changement univers social et scolaire	
Contrôle social, politique du paraître	
Définition du politique	
Entrée en politique via un medium (actualité, environnement)	
Influence des disciplines sur orientation	
Investissement dans les études	
Opinion sur l'actualité, sujets politiques	
Politisation ou dépolitisation des ingénieurs	
Sentiment de compétence politique	

Nom	Description
Éléments descriptifs et biographiques des enquêtés	
Collège et lycée	
Événements politiques, temps scolaire, élections	
Orientation politique des camarades	
Enfance et politique	
Débat	
Livres et lecture à la maison	
Premier souvenir	
Enseignement supérieur	
Apprentissage scolaire et politique	
Classes préparatoires, orientation	
Avis sur les blocages	

Nom	Description
Colles d'anglais et actualité	
Enveloppement (politique)	
Thème français et politique	
Vécu en classes prépa, facilités	
Vie (politique) hors classes prépa	
Compétences	
Grandes écoles, orientation	
Entrepreneuriat	
Enveloppement	
Perspectives professionnelles	
Opinion sur le fonctionnement de l'ESR	
Vécu sur Parcoursup	

Nom	Description
Parents	
(non-)Mobilisation politique des parents	
Aisance avec les adultes	
Etudes supérieures des parents, fraterie	
Orientation et discussions politiques avec parents	
Origine et mouvements géographiques	
Présence d'une aide à domicile (ménage, garderie, etc.)	
Professions des parents	
Raisons de l'acceptation de l'entretien	
Rapport à l'argent	
Religion	
Vote et politisation actuelle	

Nom	Description
Identification pol, thèmes de prédilection	
Temps libre et socialisation politique	
Vote présidentielle 2022	

<b>Nom</b>	<b>École fréquentée</b>	<b>Année du diplôme</b>	<b>Lieu de l'entretien</b>	<b>Durée de l'entretien</b>	<b>Statut étudiant</b>
Armand	ECL	3A	Zoom	1h40	Élève-ingénieur
Anne-Louise	ECL	1A	ECL	1h39	Élève-ingénieure
Yassine	ECL	2A	ECL	1h49	Élève-ingénieur
Lucas	ECL	1A	ECL	1h30	Élève-ingénieur
Adrien	ENSL (Info)	4A	ENSL	2h06	Normalien-élève
Alexandre	ENSL (Bio)	1A	IEP Lyon	1h22	Normalien-élève
Émile	ENSL (Phy)	1A	Zoom	1h55	Normalien-étudiant
Adeline	ENSL (Bio)	3A	Zoom	1h50	Normalienne-élève
Alix	ENSL (Bio)	3A	Zoom	1h29	Normalienne-élève
Antoine	ENSL (Phy)	3A	IEP Lyon	1h45	Normalien-étudiant
Léo	ENTPE	1A	ENTPE	1h29	Fonctionnaire-stagiaire
Baptiste	ENTPE	4A	ENTPE	1h28	Fonctionnaire-stagiaire
Ethel	ENTPE	4A	Lyon 2	2h05	Élève-ingénieure
Lisa	ENTPE	3A	Zoom	1h25	Élève-ingénieure
Ewenn	ENTPE	4A	Lyon 2	1h47	Fonctionnaire-stagiaire

TABLE 3 – Récapitulatif des entretiens, avec Écoles, lieux et durées des entretiens