

Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC »

Yves-Marie Abraham

DANS **REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE** 2007/1 (VOL. 48), PAGES 37 À 66
ÉDITIONS **ÉDITIONS OPHRYS**

ISSN 0035-2969

ISBN 9782708011731

DOI 10.3917/rfs.481.0037

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2007-1-page-37.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éditions Ophrys.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Yves-Marie ABRAHAM

Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC »*

RÉSUMÉ

Pierre Bourdieu a montré comment s'opère en France, via les « grandes écoles », la production d'une « noblesse d'État », « héritière structurale » de la noblesse d'Ancien Régime. En réalité, ses descriptions, au plan ethnographique, portent essentiellement sur la première partie de ce processus de production, à savoir le passage par les classes préparatoires aux concours d'entrée. *La noblesse d'État* ne nous dit pas grand-chose en revanche de ce qui se passe ensuite, au sein de ces grandes écoles elles-mêmes. Nous nous proposons ici de combler cette lacune, au moins en ce qui concerne l'une de ces institutions : l'École des HEC. À partir de l'enquête que nous avons réalisée au sein de cet établissement, nous montrons que l'action pédagogique propre à HEC consiste à « déscolariser » les très bons élèves qui s'y trouvent pour mieux les faire « jouer au manager ». C'est ainsi que l'École obtient de ses futurs diplômés une conversion du « souci scolaire » au « sérieux managérial », suivant un rythme et des modalités qui varient toutefois en fonction de l'origine et de la trajectoire sociales des intéressés.

Comment se peut-il que des jeunes gens et des jeunes filles ayant fait preuve du plus grand sérieux scolaire pendant au moins deux années semblent abandonner cette attitude précisément au moment où les choses sérieuses commencent, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit pour eux de se former à leurs futures fonctions dans le monde ? Telle est l'une des premières questions que risque de se poser l'observateur extérieur en découvrant « le monde des HEC ». Il suffit de vivre quelque temps sur le campus de Jouy-en-Josas (Yvelines) et de suivre une série de cours en compagnie des intéressés pour constater que la majorité d'entre eux, une fois à HEC, ne travaillent plus avec la même intensité, ni de la même manière que lors de leurs années de lycée et de classes préparatoires au concours d'entrée. Surtout, on découvre rapidement que bien peu nombreux sont ceux qui revendiquent une attitude sérieuse à l'égard des activités scolaires du cursus HEC.

* Nous remercions les professeurs François Derrien, Richard Déry, Anne Mesny, Cyrille Sardais, Andreu Solé et Georges Trépo pour leurs remarques et leurs suggestions concernant les versions préliminaires de ce texte. Notre

travail a également beaucoup bénéficié des commentaires que nous ont adressés les membres du comité de rédaction de la *Revue française de sociologie*. Nous leur en sommes très reconnaissant.

Ce phénomène de désinvestissement scolaire semble *a priori* problématique. Pourtant, après avoir mené une enquête à ce sujet et passé plusieurs années au sein du Groupe HEC, nous en sommes arrivé à considérer que cette insouciance scolaire n'est peut-être pas tant un problème pour l'École, qu'une solution à ceux que pose la formation qu'elle est censée assurer à ses recrues. Cette « solution » a certes des opposants au sein d'HEC, et ses limites font l'objet de négociations permanentes de la part des différents acteurs impliqués dans le fonctionnement de cette organisation. Il n'en reste pas moins que, d'un certain point de vue, elle semble s'imposer comme l'une des conditions nécessaires au succès de l'École et de ceux qui viennent y préparer leur entrée dans « le monde de l'entreprise ». Telle est du moins la thèse que nous soutenons dans les pages qui suivent (1).

Comment être une grande école de commerce ?

À la suite de Pierre Bourdieu (1989, pp. 279-281, pp. 308-324) et Henri Le More (1976, 1982) (2), on peut rappeler que les écoles de gestion en France se sont développées, d'une part à la faveur d'une évolution profonde du

(1) Les analyses suivantes ont été élaborées sur la base d'observations *in situ* et d'entretiens avec les différents acteurs de l'École (élèves, professeurs, responsables administratifs), entre 1996 et 2002, alors que nous étions étudiant en doctorat à HEC Paris et, accessoirement, chargé de cours au sein du Groupe HEC. Outre une collecte informelle de données tout au long de notre séjour sur le campus, nous avons réalisé 40 entretiens semi-directifs auprès d'élèves de première et de seconde année (diplôme de premier cycle). Ces entretiens, qui n'ont fait ici l'objet que d'une exploitation partielle, étaient d'une durée moyenne de deux heures. Ils ont tous été enregistrés et portaient sur la trajectoire sociale des interviewés, leurs appréciations de leur scolarité à HEC et leurs projets d'avenir. Les élèves de première année (23 entretiens) ont été sélectionnés de manière aléatoire au sein d'un groupe d'étude avec lequel nous suivions un cours. En ce qui concerne les élèves de deuxième année, nous nous sommes efforcé de diversifier au maximum l'échantillon, en prenant en compte les choix de spécialisation pour la troisième année, le type de cursus suivi à HEC (stage long en entreprise, programme d'échange, admission directe, etc.) et l'activité associative des intéressés. Nous avons suivi le parcours de ces deux groupes d'élèves jusqu'à leur sortie de l'École, et même au-delà pour certains d'entre eux. Depuis que nous avons

quitté le Groupe HEC, nous sommes par ailleurs resté en contact étroit avec un certain nombre de professeurs. Si cette institution d'enseignement supérieur nous est devenue aujourd'hui assez familière, il importe de souligner qu'elle constituait pour nous un monde parfaitement étranger lorsque nous y avons commencé notre doctorat. Diplômé de l'Université en lettres classiques et en sociologie (des religions !), nous n'avons pas eu de difficulté à prendre du recul vis-à-vis de notre « objet » de recherche, tel que l'exige la démarche sociologique. À la limite, notre problème initial a bien plutôt consisté à réduire la distance qui nous séparait de notre « objet » et à éprouver à l'égard de nos « informateurs » cette empathie sans laquelle le travail ethnographique n'aboutit à rien. Sur ce plan, le fait d'être inscrit au doctorat HEC et de vivre sur le campus de Jouy-en-Josas nous a facilité les choses.

(2) Sur l'histoire générale des écoles de commerce et de l'enseignement de la gestion en France, on pourra consulter aussi les travaux de Chessel et Pavis (2001), Grelon (1997), Maffre (1983), Saint Martin et Gheorghiu (1997). Sur l'histoire des HEC, en particulier, on dispose également des monographies de Meuleau (1981, 1992) et Nouschi (1988). Des comparaisons sont même possibles entre HEC et certaines de ses concurrentes françaises, grâce

système économique, qui s'est traduite par la nécessité croissante de produire des commerciaux et des gestionnaires à destination du secteur privé, et d'autre part en réponse à la demande concomitante de consécration scolaire exprimée avec une urgence grandissante au cours du XX^e siècle par les familles de la bourgeoisie d'affaire, qui découvraient peu à peu que le maintien de leur position sociale ne pourrait être assuré désormais qu'au prix d'un passage prolongé par l'école. L'enjeu pour ces nouvelles institutions de formation était alors de réussir à imposer leur légitimité à la fois auprès des milieux d'affaires et au sein du système d'enseignement supérieur français. Toute l'histoire d'HEC peut se lire ainsi comme le résultat d'un travail constant, et finalement fructueux, de la part de ses dirigeants comme de ses élèves pour se faire reconnaître par ces deux « mondes », pour jouer simultanément sur ces deux tableaux et satisfaire à cette double exigence.

Ce qu'il faut remarquer ici, c'est que ces deux exigences sont foncièrement contradictoires. Ces deux « mondes » auprès desquels l'École des HEC doit perpétuellement apporter la preuve de son excellence ne conçoivent précisément pas l'« excellence » de la même manière. À un univers académique qui tend toujours à valoriser en premier lieu la culture « gratuite », le savoir pour le savoir et la spéculation intellectuelle « désintéressée », s'oppose sans cesse l'univers de l'entreprise qui exige en dernier ressort, de ceux qui s'y investissent, des savoirs pratiques, directement opérationnels et rentables, au service du profit économique. C'est ainsi que les intérêts théoriques de l'*homo academicus* risquent toujours d'apparaître « futiles » et « inutiles » à l'*homo æconomicus*, tandis que le souci de la pratique et l'utilitarisme revendiqués par ce dernier n'auront, à l'extrême, d'autre intérêt pour l'universitaire accompli que celui de pouvoir être pensés et réfléchis. Bref, le « sérieux » de l'un a toujours de fortes chances d'être le « frivole » de l'autre.

À l'évidence, cette tension qui peut s'exprimer sous la forme de la vieille opposition entre la théorie et la pratique, la contemplation et l'action, traverse tout système d'enseignement. Toutefois, elle semble particulièrement vive dans le cas des écoles de gestion, surtout lorsque celles-ci prétendent au statut de « grande école ». On peut concevoir le projet de leur création comme une tentative pour résoudre cette contradiction ou, plus exactement, pour concilier ces deux univers antagonistes. Ce projet, tant qu'il est maintenu, est toujours destiné à essuyer une double critique : celle de l'Université d'une part, qui reprochera éternellement à ces écoles leur compromission avec le « monde », celle de l'entreprise d'autre part, qui ne cessera de s'inquiéter du caractère trop « théorique » de l'enseignement qu'elles prodiguent (3).

(suite note 2)

aux recherches de Languille (1997) sur l'histoire de l'ESSEC, et de Haas (1993) sur l'histoire de l'ESC-Lyon, devenue depuis l'École de management de Lyon (EM-Lyon). Par ailleurs, sur le rôle des « grandes écoles » dans la production des élites sociales en France, outre l'incontournable travail de Bourdieu (1989), on

peut également consulter Bauer et Bertin-Mouro (1992) sur le mode de production des dirigeants de grandes entreprises.

(3) Sur cette contradiction qui se trouve au fondement de l'enseignement de la gestion, voir aussi le texte de Romain Laufer, professeur à HEC (1994, pp. 281-308).

Les mots très sévères écrits par Thorstein Veblen (1918, p. 205, p. 211) à l'encontre du développement des « *business schools* » américaines au début du XX^e siècle illustrent sous une forme quasi paradigmatique ce que peut être le premier type de critique. « Les écoles de commerce, dit-il, tiennent quelque peu du séminaire et du sacerdoce. Elles sont les gardiens appointés de l'âme élevée du commerce. Une école de ce type, avec son corps professoral, ses installations, a une place comparable aux facultés de théologie dans notre système universitaire. Toutes deux sont étrangères à l'entreprise intellectuelle qui est la raison d'être apparente de nos universités. » (4).

À l'opposé de cette attaque, on pourrait citer Henry Mintzberg (5) qui, dans un style presque aussi incisif, a suggéré plus récemment une remise en cause tout aussi radicale de ces mêmes écoles, mais cette fois au nom des principes qui prévalent dans l'univers de l'entreprise. À cet égard, l'article intitulé « Formons des managers, non des MBA ! » (1988, pp. 84-92) est un modèle du genre, où s'affirme toute l'inquiétude soupçonneuse du monde des affaires face à la prétention de ces écoles à exister aussi en tant qu'écoles, c'est-à-dire comme des lieux dont le fonctionnement suppose toujours une certaine « mise hors-circuit des intérêts mondains », comme disait Max Weber (1971, p. 545). Forcées, pour perdurer en tant que telles, de jouer un jeu qui ne peut être complètement celui du monde économique, les écoles de gestion, surtout quand elles poussent leur propre jeu un peu loin, s'exposent au pénible désaveu de ceux qu'elles sont censées servir ; désaveu qui s'exprimera toujours sous une forme voisine de la phrase de conclusion du texte de Mintzberg : « *Nos organisations sont trop importantes pour se prêter à ce jeu.* » (1988, p. 92) (6).

On doit pouvoir considérer que la réussite particulière d'HEC, au sein de cet espace des écoles de gestion, tient en partie au fait que l'institution n'a jamais complètement cédé à l'une ou l'autre de ces deux critiques. L'espèce de contradiction qui se trouve être au principe de sa création ne s'est pas résolue, jusqu'à présent, au profit de l'un des deux « mondes » qu'il s'agissait de concilier. Et, pour une part, cette capacité à « jouer sur les deux tableaux » est imputable au fait que ceux à qui était destinée cette école, et ceux qui l'ont dirigée – tous issus majoritairement de la bourgeoisie d'affaire – portaient en eux-mêmes cette contradiction.

Comme le rappelle Pierre Bourdieu, les détenteurs de capital économique, dominants au sein du champ du pouvoir, et dont les enfants constituent encore

(4) La traduction de ce passage est de Henri Le More.

(5) Professeur de management à l'université McGill, à Montréal, Mintzberg est une référence obligée de la recherche en gestion.

(6) Mintzberg vient de reprendre et développer sa critique de la formation à la gestion dans un gros ouvrage intitulé : *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard*

critique sur le management et son enseignement (2005). Depuis les premières attaques de Mintzberg contre ce que l'on pourrait appeler l'hyper-scolarisation de l'enseignement de la gestion, d'autres professeurs de *business schools* américaines ont formulé des critiques similaires. Voir par exemple Warren G. Bennis et James O'Toole (2005, pp. 96-104).

l'essentiel des recrues d'HEC (7), sont « conduits à se ranger du côté de l'intelligence, de la pensée, du désintéressement, du raffinement, de la culture, etc., lorsqu'ils se pensent (pratiquement, dans les choix ordinaires de leur style de vie ou explicitement, dans leurs discours de justification) par rapport au "peuple", mais se situent – ou sont renvoyés – du côté de la force, de l'action, de la virilité, du pragmatisme, de l'efficacité, lorsqu'ils se pensent par rapport aux intellectuels ou aux artistes, et surtout par rapport à la définition proprement intellectuelle de l'intelligence comme esprit critique, distance aux pouvoirs ou, simplement, comme érudition, *scholarship*, recherche » (1989, p. 120). De là, la nécessité pour cette fraction de la bourgeoisie d'avoir accès, pour ses enfants, à des écoles qui « *introduisent aux choses intellectuelles sans faire des intellectuels* », qui scolarisent leurs élèves à un haut niveau tout en les préparant à un monde où les valeurs scolaires n'ont pas cours, qui décernent des brevets de « culture savante », sans détourner de cet essentiel qu'est la « culture des affaires ».

L'Université n'étant pas en mesure d'assurer ce service et se refusant de le faire (au moins jusqu'à une période récente), il fallait alors inventer une autre forme d'institution d'enseignement. C'est de cette contrainte qu'a pu naître et perdurer l'École des hautes études commerciales. Comment, au plan pratique, cette institution a-t-elle pu gérer cette contradiction interne, au point d'être finalement reconnue aussi bien par l'Université que par le monde des affaires ? C'est ce qu'il faut évoquer à présent. Et l'on verra que c'est dans le cadre des stratégies mises en œuvre pour concilier ces deux exigences contraires que le phénomène du désinvestissement scolaire qui nous intéresse peut commencer à être compris.

(7) Au cours de l'année universitaire 1997-1998 (selon des données officielles internes), on note par exemple que sur les 1 146 étudiants inscrits à l'École, seulement 7 (0,6 %) ont un père ouvrier et 20 (1,7 %), un père employé. En revanche, 102 (8,9 %) ont un père chef d'entreprise (≥ 10 salariés), 167 (14,5 %) ont un père exerçant une profession libérale et 421 (36,7 %) ont un père cadre d'entreprise privée. Au recensement de 1999, on comptait en France, au sein de la population active, 24,8 % d'ouvriers et 28,7 % d'employés. Les cadres (privé et public) et professions intellectuelles supérieures représentaient 14 % de la population active. Les résultats d'un sondage interne récent (8 février 2005), réalisé par une association d'étudiants (« HEC Sondages »), montrent que les origines sociales des recrues de l'École n'évoluent guère. À la question : « Quelle est la profession de votre père ? », les étudiants interrogés (416) répondent : cadres du privé (commercial et financier) : 32 % ; cadre du privé (ingénieur) : 19 % ; profession libérale : 16 % ; cadre du public : 9 % ; enseignant : 5 % ; agriculteur,

employé et ouvrier : 1 % (dans chacune de ces catégories). À noter que la catégorie « chef d'entreprise » n'était apparemment pas proposée dans le choix de réponses. Les résultats de ce sondage, élaboré « selon la méthode des quotas », sont consultables sur le site Internet du Groupe HEC, dans la section réservée aux associations étudiantes (http://hecsondages.free.fr/sondages/anc_sond.php). Michel Euriet et Claude Thélot (1995) ont montré en outre que, sur la longue période, les chances d'entrer à HEC pour des enfants d'origine « populaire » (père paysan, ouvrier, employé, artisan, commerçant) n'augmentent pas, contrairement d'ailleurs à ce que l'on observe dans les trois autres grandes écoles que sont Polytechnique, l'ENA et l'ENS. En 1950, un enfant issu de la classe « moyenne ou supérieure » avait 16 fois plus de chances d'intégrer HEC qu'un enfant issu d'un milieu « populaire ». En 1990, quarante ans plus tard, le même calcul donnait exactement le même résultat (Euriet et Thélot, 1995, p. 420).

Diviser le travail de légitimation

Comme l'a montré Henri Le More (1976, chap. 3 et 4), le premier souci des responsables de l'École, fondée en 1881, a été de faire reconnaître HEC comme une institution d'enseignement supérieur et de la faire admettre parmi les « grandes écoles » existant à l'époque. Le modèle de référence des fondateurs était l'École centrale de Paris, et le concurrent à « abattre », l'École de formation des officiers de Saint-Cyr.

Pendant toute la première partie du XX^e siècle, le dispositif pédagogique mis en place est ainsi très marqué par ce souci d'acquérir des titres de noblesse académique. L'enseignement dispensé aux recrues des premiers temps s'inspire directement, sur le fond comme sur la forme, de ce qui se fait alors au sein des lycées d'enseignement secondaire. Les cours axés sur les métiers du commerce et de la gestion représentent, dans le cursus proposé aux élèves, la portion congrue. À mesure que l'École obtient de la part du système d'enseignement supérieur français les brevets de légitimité auxquels elle prétend, c'est l'Université qui est progressivement imitée. Le droit devient la discipline centrale du cursus, et les cours sont confiés à des professeurs des facultés parisiennes, choisis parmi les plus prestigieux. Durant cette période, HEC assure en quelque sorte les fonctions d'une « école refuge », d'une « école de rattrapage », pour une jeunesse bourgeoise tenue à l'écart de l'enseignement supérieur (par choix ou par obligation), qui découvre pourtant la nécessité d'un passage prolongé par l'école, comme condition au maintien de sa position sociale. Entrer dans cette école nouvelle qui affiche de hautes prétentions sur le plan scolaire, sans pour autant réclamer à ses recrues un droit d'entrée élevé dans ce domaine, constitue alors une manière honorable de masquer un échec réel ou anticipé au baccalauréat, ou un peu plus tard au concours de Saint-Cyr (8).

Des changements importants se produisent à partir de la fin des années 1950, alors que les diverses stratégies visant à positionner l'École parmi les institutions d'enseignement supérieur les plus cotées ont commencé à porter leurs fruits et que la demande de cadres d'entreprise formés aux techniques de gestion nord-américaines est par ailleurs en pleine croissance (Boltanski, 1982, pp. 155-236). Dans ce contexte, HEC n'a plus de difficulté à attirer des candidats, comme ce fut le cas de façon récurrente au moins jusqu'aux années 1930, et accueille désormais des jeunes gens tous bacheliers, au terme d'une année de classe préparatoire sanctionnée par un concours de « culture générale » réputé difficile (9). Tant dans sa forme que dans son contenu, le cursus

(8) À partir de la loi militaire sur le recrutement de 1889, entrer à HEC représentait également pour les fils de bonne famille la possibilité de n'accomplir qu'une année de service militaire, au lieu des trois obligatoires à l'époque. Cette disposition dont a réussi à bénéficier l'institution semble lui avoir été très

salutaire, à un moment où certains de ses responsables s'inquiétaient sérieusement pour son avenir (Nouschi, 1988, p. 26).

(9) Indice de la légitimité académique grandissante du diplôme HEC : la baisse du nombre de doubles diplômés. Jusqu'aux années 1950, une grande partie des étudiants de l'École

scolaire qui se met alors en place se démarque nettement du modèle précédent. Le cours magistral en amphithéâtre disparaît peu à peu au profit de travaux en petits groupes inspirés de la fameuse méthode des cas développée à Harvard. Les matières les plus académiques perdent de l'importance (droit) ou disparaissent du programme (histoire économique), tandis que se créent des cours directement centrés sur les nouvelles techniques de gestion, elles aussi importées, pour la plupart, des États-Unis. À cela s'ajoute également la systématisation, au cours de la scolarité, de stages en entreprises, et des interventions effectuées par des « hommes d'entreprise ». Bref, l'École prend résolument ses distances avec le monde universitaire classique.

Pour autant, le souci de conférer au diplôme HEC une forte légitimité sur le plan académique n'est pas abandonné. Face à la floraison des candidatures et à l'importance de la demande de « cadres » qui s'exprime au sein des entreprises, les responsables auraient pu alors ouvrir les portes de l'institution à un nombre croissant d'élèves. Ils ont préféré s'en tenir au principe d'un *numerus clausus* à la fois stable et réduit (entre 300 et 400 élèves par promotion). En outre, il eut été compréhensible que le contenu des épreuves du concours d'entrée soit modifié, dans un sens plus conforme aux nouvelles orientations pédagogiques de l'École. Il n'en n'a rien été, et la sélection des candidats a continué à s'opérer sur la base de critères purement scolaires. C'est même à partir de ce moment que le français et les mathématiques, deux matières on ne peut plus « nobles » sur le plan académique, acquièrent par le jeu des coefficients une importance décisive dans le cadre de cette sélection. La philosophie sera introduite dans le programme du concours quelque temps plus tard. C'est ainsi que le niveau scolaire moyen des HEC et le capital de réputation académique de l'institution vont continuer d'augmenter.

Au total, le dispositif qui se met alors en place offre la possibilité à l'École de revendiquer avec de réelles chances de succès une double légitimité, de se positionner favorablement à la fois par rapport au monde scolaire et à celui de l'entreprise. Mais les demandes contradictoires qui s'expriment au sein de ces deux univers sont satisfaites par HEC en deux temps, de façon séquentielle, au moyen d'une espèce de division du travail de légitimation. Aux classes préparatoires échoit la responsabilité de produire une élite dont l'excellence sera révélée et consacrée par un concours qui reste très académique ; concours que l'on prépare maintenant (depuis 1995) en deux années au minimum, au lieu d'une seule auparavant. À l'École HEC revient de plus en plus la charge exclusive de garantir la qualification managériale de ses recrues.

Au cours des années 1990, le bien-fondé de ce dispositif de légitimation a toutefois été en partie questionné. Incontestablement efficace sur le plan national, puisqu'il a permis à HEC d'être considérée comme l'une des quatre grandes écoles les plus prestigieuses de France, avec Polytechnique (X),

(suite note 9)

s'inscrivent en parallèle à l'Université (en droit notamment). Dès la fin de ces années, cette stratégie ne concerne plus qu'une petite minorité

d'élèves. Henri Le More note ainsi que 47 % des élèves de la promotion 1929 sont titulaires d'un diplôme universitaire. En 1959, ils ne sont plus que 9 % (1976, pp. 86-87).

l'École normale supérieure (ENS) et l'École nationale d'administration (ENA), ce mode de production de l'élite des affaires n'est guère reconnu, ni même connu, en dehors de l'Hexagone. Sur le plan international, le modèle institutionnel dominant en matière d'enseignement supérieur des « sciences de gestion » reste le fameux « MBA » (*Master of business administration*), d'origine nord-américaine. Classiquement, ce diplôme est délivré par des *business schools* qui accueillent des étudiants titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire et riches d'une expérience professionnelle de plusieurs années. Obtenu au terme d'une période de 12 à 18 mois d'un engagement académique souvent très intense, il donne accès généralement à des postes de direction ou de cadre supérieur, au sein d'entreprises importantes.

À la frontière entre l'*undergraduate* et la *graduate school* (10), l'École HEC (comme ses principales concurrentes françaises) produit des diplômés nettement plus jeunes et surtout sans réelle expérience professionnelle, qui ne peuvent prétendre occuper des postes de direction, du moins pas avant quelques années de vie professionnelle et, éventuellement, l'obtention... d'un MBA américain (11). Dans le but avoué de rivaliser avec les grandes *business schools* anglo-saxonnes, les dirigeants du Groupe HEC ont envisagé pendant un temps de transformer le diplôme « grande école » en un MBA, moyennant un allongement de la durée des études et des périodes de stages obligatoires en entreprise. C'est le choix qu'ont fait les dirigeants de l'ESSEC, principale concurrente française de HEC. En 2002, a ainsi été lancé l'« ESSEC MBA », diplôme unique, délivré d'une part à des étudiants issus des classes préparatoires, au terme d'un cursus de 4 ans (18 mois en entreprise) et, d'autre part, à des diplômés de l'enseignement supérieur, avec ou sans expérience professionnelle, au terme d'un cursus de 2 ans. Les stratèges du Groupe HEC ont quant à eux renoncé à un tel projet et décidé de préserver la filière « grande école » (12). Le cursus a simplement fait l'objet d'un changement de façade, de sorte que le diplôme corresponde désormais à un *Master of science* conforme aux nouveaux standards européens en matière de formation universitaire (LMD).

(10) *Undergraduate* : premier cycle universitaire ; *Graduate* : deuxième et troisième cycles universitaires.

(11) La responsable du très influent palmarès des meilleures *business schools* internationales, que propose chaque année le *Financial Times*, disait ainsi en 2003 : « Ce que font les grandes écoles de commerce [françaises] est très bien, mais ce n'est pas ce que nous notons... » (Basso, Dornier et Mounier, 2004, p. 57). En fait, dès les années 1970, les principales écoles de commerce françaises ont commencé à offrir des programmes de MBA (l'« ISA » ou « Institut supérieur des affaires », HEC), parallèlement à la filière « grande école ». Cependant, à la fin des années 1990, la notoriété de ces diplômes inspirés du

modèle américain ne dépassait guère les frontières de l'Hexagone.

(12) L'autre décision importante prise simultanément a été de poursuivre le développement en parallèle du programme « ISA », le MBA « maison ». La direction du Groupe HEC s'est efforcée de l'« internationaliser », notamment en imposant l'anglais comme langue unique d'enseignement, en recrutant un nombre croissant de professeurs et d'étudiants d'origine étrangère et en adoptant le nom « MBA HEC ». Le modèle de référence ici est plus que jamais celui du grand MBA « à l'américaine ». Cette stratégie semble porter ses fruits puisque le « MBA HEC » est désormais classé parmi les vingt meilleurs MBA au monde dans la plupart des palmarès annuels.

C'est ainsi que les bases du dispositif de double légitimation dont nous avons décrit à grands traits la construction au cours du XX^e siècle restent finalement bien en place. Et la « clientèle » de cet instrument de production et de reproduction de l'élite des affaires semble satisfaite, puisque le diplôme de la « grande école HEC » figure à la première place d'un tout nouveau classement européen des *Masters of science* en gestion, établi par le *Financial Times*... Sur le plan national, les lauréats des concours d'entrée en écoles de commerce continuent, lorsqu'ils ont le choix, à préférer HEC à tous ses concurrents, y compris l'ESSEC.

Déscolariser de façon scolaire

Dans le cadre du dispositif de légitimation évoqué précédemment, HEC proprement dit n'a plus guère besoin, pour justifier de ses prétentions à être une « grande école », d'exiger de ses recrues qu'elles fassent la preuve de leur excellence scolaire. La chose a été définitivement et publiquement avérée par le concours, véritable ordalie des temps modernes.

En réalité, et c'est là le point essentiel, il devient même toujours plus nécessaire que les élèves ne soient pas encouragés à s'investir davantage dans le jeu scolaire auquel ils ont pris part pendant une quinzaine d'années. Ce jeu là en effet, on l'a rappelé précédemment, repose sur des principes et des enjeux qui restent fondamentalement étrangers au monde de l'entreprise dans lequel les futurs diplômés vont devoir prendre place. Leur intégration à cet univers ne pourra alors réussir qu'à la condition qu'ils soient parvenus à prendre leurs distances avec les intérêts et les valeurs auxquels il leur a fallu forcément adhérer pour être reçus à HEC. Ils ne deviendront en somme de bons managers que dans la mesure où ils auront cessé d'être de bons étudiants, c'est-à-dire des gens soucieux de choses dont le manager ne peut se soucier, sinon aux marges de son action.

On pourrait objecter que l'*ethos* scolaire inculqué par les classes préparatoires n'est pas forcément en contradiction avec celui que valorise l'univers managérial. Comme le fait remarquer justement Pierre Bourdieu, « tout concourt à faire de ces “écoles d'élite” (13) de véritables écoles de cadres ; la subordination de l'apprentissage à la pression de l'urgence et l'encadrement strict et continu du travail sont bien faits pour inculquer ce rapport à la culture à la fois docile et assuré qui prédispose plutôt à l'exercice du pouvoir qu'à la pratique de la recherche et que l'on évoque en fait lorsqu'on parle de “culture générale” » (Bourdieu, 1989, p. 118). Il n'en reste pas moins que les intérêts du manager ne sont pas ceux de l'écopier, même lorsque celui-ci est amené à se conduire comme un manager avec le savoir et la culture intellectuelle. On ne passe pas les vingt premières années de son existence à concourir avec succès pour des « biens » proprement intellectuels, sans que se produise un

(13) Bourdieu évoque en réalité ici les classes préparatoires à ces grandes écoles.

certain attachement à ceux-ci et au jeu spécifique par lequel l'école commande de les acquérir. On ne pratique pas impunément la philosophie, les lettres et les mathématiques, surtout au niveau exigé aujourd'hui par les classes préparatoires, sans qu'il reste quelque chose de ce rapport intellectuel au monde, de cette « *attitude théorique* » bien décrite par Alfred Schütz (14), que la pratique de ces disciplines présuppose. Pour réussir à ces « grands concours » évoqués par Bourdieu et qui font l'objet d'une compétition scolaire toujours plus acharnée, il a bien fallu que se constituent les bases d'un « *habitus scolaire* », d'une « *identité d'écologiste* », par lesquels les intéressés vont être conduits à placer « *l'accent de réalité* » (Schütz, 1987, p. 129) sur des choses que « *l'homme d'action* » ne pourra au mieux considérer que dans les interstices de son engagement dans le monde.

Dans la mesure où HEC prétend précisément former de futurs « *hommes d'action* », elle ne pourra atteindre cet objectif qu'à la condition que se soit opéré, chez ses recrues, un déplacement de cet « *accent de réalité* » vers le monde de l'entreprise et ses exigences propres. L'École va se trouver ainsi confrontée, diraient Berger et Luckmann, à un « *problème de démantèlement et de désintégration de la structure nomique antérieure de la réalité subjective* » (1986, p. 214). Dit plus simplement, il va lui falloir resocialiser les élèves, les amener à passer d'un monde à un autre et obtenir de leur part, au terme du processus, une adhésion pleine et entière à la « *réalité managériale* ». Ce qui est donc en jeu ici c'est une modification des *habitus*, une transformation au moins partielle des identités qui se sont constituées au cours d'un engagement prolongé, et particulièrement intensif sur la fin, au sein du système scolaire.

Ces transformations vont devoir être d'autant plus radicales que, d'une part, les élèves ont été plus longuement et plus intensément exposés aux seules réalités du monde scolaire et que, d'autre part, ils sont appelés, à la sortie d'HEC, à jouer les premiers rôles au sein des entreprises, donc à reconnaître plus que d'autres à cet univers un caractère d'« *inévitabilité* » (Berger et Luckmann, *ibid.*, p. 197) et à croire en sa pleine consistance. Dans ces conditions, ce qui va être exigé des lauréats du concours, à l'occasion de leurs trois années de formation à HEC, pourra s'apparenter à une véritable conversion, ou à ce que Berger et Luckmann appellent une « *alternation* » de la personnalité (*ibid.*, p. 214 *sq.*).

On verra que cette opération, qui est au principe de bien des crises d'identité éprouvées par les élèves, est réalisée plus ou moins vite et plus ou moins bien selon les cas. Ce qu'il importe de remarquer pour l'instant c'est que ce travail de conversion est aujourd'hui au cœur de l'action pédagogique d'HEC, et qu'il nécessite que l'École œuvre en quelque sorte contre elle-même, qu'elle scolarise ses recrues en les déscolarisant. Reste à montrer comment ce travail paradoxal est assuré par l'institution.

(14) Une attitude, explique Schütz, qui, sous sa forme pure, suppose que l'action ne soit « au service d'aucun but pratique ». Pour celui

qui l'adopte, le « but n'est pas de dominer le monde, mais de l'observer et, si possible, de le comprendre » (Schütz, 1987, p. 147).

Un jeu scolaire sans enjeu

Cette conversion du souci scolaire au sérieux managérial est d'abord obtenue par l'institution via une véritable neutralisation du jeu scolaire, jeu auquel elle prétend néanmoins faire participer ses recrues.

Le diplôme est aujourd'hui décerné à la quasi-totalité des lauréats du concours d'entrée et les redoublements en cours de cycle restent exceptionnels. On peut remarquer également qu'il n'existe plus à HEC de véritable système de gratification pour récompenser les meilleurs élèves. L'institution du classement de sortie, qui perdure pourtant au sein d'autres grandes écoles prestigieuses, a disparu à la fin des années 1960. Et il ne semble pas que la très discrète « liste du président », introduite il y a quelques années, soit en mesure de ressusciter une « saine » émulation sur le campus.

L'on est d'ailleurs en droit de se demander dans quelle mesure les responsables de l'École ont véritablement le souci de restaurer une certaine hiérarchie scolaire parmi les diplômés, lorsque l'on découvre dans le journal interne officiel du campus un article intitulé « Interview du *Major d'HEC* » (15), par lequel l'institution rend les honneurs non pas au premier inscrit sur cette « liste du président », mais au lauréat du concours d'entrée. Un tel lapsus semble bien fait pour conforter les élèves dans l'idée que, sur un plan scolaire, les « jeux sont faits » avant même l'entrée à l'École. Tel est également le constat que dresse cette élève en fin de deuxième année :

« J'ai un ami qui est major en Finances (3^e année), il a "A+" de moyenne, et ben il est pas distingué, c'est fou quand même. Alors, on arrive à un système où c'est par le bas... Du moment qu'on a fait à peu près son truc, voilà c'est très bien... Les bons, les moyens, les "ric-rac", c'est sur le même plan. J'veux dire c'est pas l'école du mérite quoi. Autant en prépa c'était le mérite, c'était à celui qui pourrait entrer... À la limite, c'est pour ça que s'est développé ici le terme de "polar" (16). Parce que finalement, c'est vrai, pourquoi est-ce qu'on voudrait avoir un "A" ? Pour rien..., ça sert à rien ! Donc, il faut vraiment être "polar" pour avoir envie d'avoir son "A"... »

Il peut y avoir néanmoins quelque intérêt à se prendre au jeu et à viser de bons résultats scolaires, lorsqu'il s'agit en particulier d'accéder aux « Majeures » (spécialisations en 3^e année) les plus cotées ou d'obtenir la possibilité d'effectuer un séjour au sein d'une université étrangère prestigieuse (PIM, CEMS) (17). Mais ce ne sont là que des à-côtés du diplôme, qui restent pour l'heure de peu de poids par rapport aux seuls profits garantis par le parchemin offert à tous en fin de parcours. Surtout, l'attribution de ces gratifications ne dépend pas seulement des résultats aux tests, mais aussi de la « motivation »

(15) C'est nous qui soulignons.

(16) Dénomination hautement péjorative, très usitée sur le campus pour désigner ceux et celles qui semblent prendre trop à cœur les activités scolaires. Nous reviendrons en détail sur cette dénomination.

(17) PIM, pour « Programme international de management » ; CEMS, pour « Community

of European Management Schools ». À ces deux programmes s'est ajoutée plus récemment la possibilité pour les élèves d'obtenir un « double diplôme européen » ou de partir en échange dans des universités étrangères prestigieuses, dès la 2^e année (les programmes CEMS et PIM sont réservés à la 3^e année).

du candidat, de ses expériences annexes, de la cohérence de sa démarche par rapport à un projet professionnel. Par ce biais, l'institution commence à faire valoir, au cœur du jeu scolaire, des qualités et des vertus qui n'ont plus rien de scolaires.

Officiellement, les élèves n'ont à se conformer qu'à deux impératifs sur le plan de la scolarité : la présence aux cours et le respect de la « règle des 3 D » ; règle selon laquelle un élève ayant obtenu trois fois la note « D » (sur une échelle allant de A à E) (18) au cours d'une même année doit comparaître devant une commission de discipline, avec menace de redoublement. Outre le fait qu'en l'absence d'autres incitations, ces exigences minimalistes encouragent bien souvent les futurs diplômés à opter pour ce que certains appellent la « stratégie du C », on constate que ces règles sont appliquées avec beaucoup de « souplesse ».

L'obligation de présence en cours, présentée aux parents d'élèves comme l'un des nombreux « avantages comparatifs » de l'École par rapport à l'université, n'est en fait que très peu respectée. Rares sont en effet les enseignants qui contrôlent les présences à chaque séance de cours. Par ailleurs, nous avons pu nous rendre compte, à l'occasion de réunions de coordination entre enseignants et responsables administratifs, que l'application de cette règle était le plus souvent laissée à l'appréciation de chacun. Certains enseignants adoptent sur ce point de règlement des compromis dont les effets peuvent s'avérer plus désastreux encore que le simple laisser faire, comme le souligne cette élève de fin de 1^{re} année :

« Quand t'arrives et qu'un prof commence son cours, présente son cours et te dit : "Vous avez droit à tant d'absences injustifiées", après tu trouves des gens qui te disent "Ben oui, j'avais le droit à deux absences injustifiées, pour l'instant j'en ai qu'une, il faut vite que je me fasse ma deuxième absence !"... Comment prendre les profs au sérieux, comment prendre les cours au sérieux ? »

De même, l'application de la « règle des 3 D » s'avère en fait très peu contraignante pour les élèves. Tout d'abord, les contenus des cours et des examens sont nettement moins denses et moins exigeants intellectuellement qu'en « prépa », à tel point que tous les élèves interviewés en fin de première année nous ont spontanément assuré qu'ils avaient le sentiment d'avoir « régressé » ou « beaucoup perdu » sur le plan de leurs capacités intellectuelles, depuis leur arrivée à HEC. À tout le moins, pour ces spécialistes du « bachotage », la préparation aux tests de fin de semestre semble être le plus souvent une simple formalité.

« Quand je me suis aperçu qu'avec 3 "D" ça devenait un peu chaud, parce que tu passes en commission de discipline, etc., j'ai essayé de faire gaffe. C'est-à-dire que j'ai été au minimum de cours pour ne pas que ça gueule. Les veilles de test, je me mettais au boulot vers 11 heures du soir, quand tout est à peu près calme. Et de 11 heures du soir à 4 heures du mat', "boum", je rattrapais tout le cours avec des photocopies que j'avais faites avant et puis voilà. [...] et malgré tout il se trouve que tu t'en sors en faisant deux-trois pirouettes sur ta copie, et tu te tapes un "C" ou un "C-" et puis voilà, puis t'en parles plus et tu t'en fous... »

(18) À partir de l'année 2000, cette échelle de note a été modifiée par un souci d'harmonisation avec les normes européennes en la

matière. Cela dit, la nouvelle échelle (A à F) n'a fondamentalement rien changé aux pratiques que nous évoquons ici.

Si le « D » fatidique n'a pas pu être évité, tout n'est pas encore perdu. Reste en effet la possibilité de « s'arranger » avec l'auteur de la sanction, voire avec les responsables des études. L'un des élèves que nous avons interrogé tirait ainsi l'enseignement suivant de sa première année de scolarité à HEC :

« Ce qu'il faut aussi, c'est tout négocier avec les profs. Finalement, le plus mauvais élève c'est celui qui ne va pas en cours, mais qui en plus se fait pas remarquer par les profs, qui ne va pas voir le prof et qui lui dit : "Écoutez je suis désolé,... j'ai séché parce que je suis un fainéant, mais je vais me rattraper, je vais vous faire un essai, etc." C'est simple, le prof il te met pas "D" à partir du moment où il se sent un peu indispensable, tu vois, où il se dit "Tiens, celui-là il se fout pas complètement de ma gueule". Là, il te donne un p'tit truc à faire qui te prend une demi-heure et il ne te met pas "D", parce qu'il se dit "Lui au moins, il a pensé à moi". »

La majorité des élèves que nous avons rencontrés ne revendiquent pas une telle attitude et semblent opter généralement pour des stratégies moins incertaines. Il reste que ce cas n'est pas isolé. Il a ici le mérite de mettre clairement en évidence le fait que l'École n'attend peut-être pas tellement plus de ses recrues qu'une soumission formelle au jeu scolaire, et qu'elle peut ainsi se satisfaire, en dernier recours, de ces hommages indirects que le « mauvais élève » rend à la « vertu scolaire », lorsqu'il vient faire amende honorable et négocier humblement l'allègement des sanctions qui lui sont infligées.

La neutralisation du jeu scolaire passe également par les soutiens de tous ordres, officiels et officieux, que l'institution accorde à des activités qui pourtant empiètent en permanence sur le terrain du travail scolaire. Les fêtes du jeudi soir, les « campagnes » pour l'élection du bureau de la Junior entreprise (JE) et du Bureau des élèves (BDE), le BOOM HEC, la Nuit de la pub ou encore les Mercuriales (rassemblement sportif d'une semaine, sur le campus), qui ne pourraient avoir lieu sans l'aide financière et logistique que leur assurent les autorités de l'École, mobilisent pleinement leurs organisateurs des semaines durant et offrent à de nombreux élèves l'occasion de se détourner totalement de leurs activités scolaires. Forcée de tolérer ces débordements qu'elle contribue à induire en soutenant les manifestations en question, l'institution renforce là encore chez ses recrues le sentiment que le « sérieux scolaire » n'est plus de mise.

Au final, ces règles formelles et informelles, ainsi que ces pratiques, tendent à laisser se mettre en place un jeu scolaire sans enjeu, impropre donc à susciter un quelconque investissement de la part de ceux qui sont appelés à y participer. Même les plus sérieux des élèves finissent ainsi par lâcher prise, comme cette jeune fille nous l'a avoué :

« Y a des gens qui vont pas en cours et puis, à la fin, valident leurs cours... [...] Moi-même, à partir de la campagne BDE, je me suis mise à sécher les cours qui me plaisaient pas trop... et vraiment, tu m'aurais dit ça en début d'année, je l'aurais pas cru... Pourtant, Dieu sait que mon éducation me dit... J'avais jamais séché un cours de ma vie, ni rien du tout. Au début de l'année tu m'aurais dit ça, mais je t'aurais répondu "Comment ! Sécher un cours ! C'est deux jambes dans le plâtre et 40 de fièvre !" Ici, ça devient complètement naturel. » (19).

(19) « À quoi servent donc les cours à HEC ? », demande un élève actuel de l'École, dans un article publié le 15 mars 2005, sur le site Internet de l'association étudiante « Contre

courant – HEC » (<http://www.contrecourant.org>). Les années passent mais rien ne change vraiment...

On pourrait objecter que cette manière d'entretenir un jeu scolaire sans enjeu n'est pas le propre de HEC. Certes, ce phénomène semble caractériser le fonctionnement de nombreuses grandes écoles françaises, à commencer par les écoles d'ingénieurs. Il faut certainement y voir un effet de cette division du travail de légitimation dont nous avons parlé précédemment et qui caractérise le fonctionnement de toutes ces écoles d'élite : aux classes préparatoires et au concours d'entrée, le travail de consécration scolaire (donc sociale) ; à l'École elle-même, le travail de préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. Toutefois, on notera que les trois autres grandes institutions auxquelles HEC aime à être comparée – Polytechnique, ENA, ENS – n'ont pas poussé la neutralisation du jeu scolaire aussi loin. Rappelons en effet que les résultats scolaires des élèves de Polytechnique et de l'ENA ont une incidence directe sur leur rang de sortie, qui lui-même va déterminer l'importance des postes auxquels les intéressés pourront prétendre dans l'administration publique. En ce qui concerne l'ENS, les élèves qui intègrent cette école, en particulier dans les sections littéraires, sont quant à eux censés se présenter quelques années plus tard au difficile concours de l'agrégation. Ils sont donc loin d'en avoir fini avec le jeu scolaire. On ne retrouve rien de tout cela à HEC, ni dans aucune des grandes écoles de gestion françaises aujourd'hui, comme si la neutralisation du jeu scolaire était la seule manière de réduire la tension très particulière qui fonde ces institutions d'enseignement supérieur, perpétuellement en porte-à-faux entre le monde des affaires et le monde de l'Université.

Jouer au manager

Malgré tout, des cours sont donnés aux étudiants, pendant les trois à quatre années que dure la scolarité à HEC. Le fond et la forme de ces enseignements et, plus généralement, le cursus mis en place, contribuent également à cette conversion du souci scolaire au sérieux managérial que l'École doit obtenir de ses recrues.

Le contenu des enseignements tout d'abord est en rupture complète avec le programme des classes préparatoires, fondé sur un entraînement soutenu aux disciplines académiques « nobles » que sont le français, la philosophie, les mathématiques, l'histoire et la géographie, etc. Au menu de la première année de scolarité à HEC, appelée « Formation fondamentale », on trouve actuellement neuf cours obligatoires, qui pour l'essentiel portent sur l'entreprise privée, ses principes de fonctionnement, ainsi que ses techniques et ses principaux outils de gestion : « Comptabilité », « Droit », « Économie de l'entreprise », « Finance », « Management de la *supply chain* », « Marketing », « Méthodes quantitatives », « Statistiques », « Théorie des organisations ». En deuxième année – « Première année du cycle de Master » – le programme est davantage encore centré sur l'apprentissage des techniques et des outils propres à la fonction administrative et aux différentes fonctions spécialisées dans l'entreprise, avec principalement sept cours obligatoires : « Finance d'entreprise », « Gestion des ressources humaines », « Management des

systèmes d'information », « Marketing stratégique », « Mesurer et piloter la performance », « Stratégie et politique d'entreprise », « Structures juridiques et fiscales ». Quant à la dernière année, dont la scolarité ne dure d'ailleurs qu'un semestre, elle est l'occasion pour chaque élève de se spécialiser dans l'un des dix domaines suivants : « Économie » (filière Recherche ou Entreprise), « Entrepreneurs », « Europe » (droit communautaire européen), « Finance », « Information financière, Audit, Conseil », « Management Alter », « Management des Arts et de la Culture », « Marketing », « *Strategic Management* », « Stratégie fiscale et juridique internationale ».

Pour les étudiants de première année, la découverte de l'écart entre les contenus de la classe préparatoire et ceux du cursus à HEC constitue dans bien des cas un véritable choc existentiel. Et c'est là une autre des particularités de cette institution (et des écoles de commerce en général) dans le champ des grandes écoles françaises. Par comparaison, les étudiants qui intègrent Polytechnique, l'ENA ou encore l'ENS, vont recevoir des enseignements qui, au moins au départ, relèvent pour l'essentiel des matières étudiées en classes préparatoires. Mieux encore : les « X », par exemple, vont être invités non seulement à continuer à pratiquer les mathématiques, mais aussi à les pratiquer à un niveau plus élevé qu'en « taupe ». Les mêmes observations valent pour « Normale sup' » par rapport à la khâgne ou même pour l'ENA, par rapport à « Science po ». Pour les recrues de chacune de ces trois grandes écoles, il s'agit en somme de poursuivre et de mener plus avant, sans doute avec moins de « pression », un apprentissage commencé en classes préparatoires. En première année à HEC, non seulement la « pression » n'est plus là, mais ce dont il est question dans les salles de classe n'a plus rien à voir avec le programme de la « prépa », ni sur le plan des contenus, ni sur le plan des compétences intellectuelles requises. Par exemple, les mathématiques utilisées dans les cours d'économie de l'entreprise ou même de finance sont nettement moins compliquées que celles qui sont pratiquées en prévision du concours d'entrée.

La très grande majorité des étudiants que nous avons rencontrés vivent mal et même parfois très mal cette rupture. Dans la plupart des cas, ce malaise se traduit par une attitude de dédain à l'égard des cours proposés et le refus de s'y investir pleinement. Telle est sans doute, avec la neutralisation du jeu scolaire évoquée précédemment, la principale cause de la remarquable insouciance scolaire qui caractérise le comportement des élèves de première et deuxième année à HEC.

Toutefois, la scolarité offerte par l'École n'a pas qu'un effet déstabilisant, voire déstructurant, sur les heureux élus du concours d'entrée. Malgré tout, un apprentissage s'opère, presque à l'insu des intéressés, par imprégnation progressive : à la fin de la première année, qu'ils le veuillent ou non, ils maîtrisent le langage propre au monde de l'entreprise, connaissent les noms de quantité de multinationales et de PDG, et ont commencé à réfléchir à une spécialisation professionnelle. Le processus de resocialisation ou d'*alternation*, pour reprendre le terme choisi par Berger et Luckmann, est en marche, même chez les plus récalcitrants.

Sur ce plan, la forme des enseignements dispensés par l'École joue certainement un rôle important. Par rapport à leur scolarité antérieure, les lauréats du concours se trouvent confrontés à une sorte d'inversion de la relation pédagogique. Les maîtres tout-puissants de la « prépa » et leurs cours magistraux ont pour l'essentiel disparu au profit d'enseignants « animateurs », d'abord soucieux de faire participer un public par lequel ils seront jugés et évalués (20). En outre, il s'agit moins désormais pour ces élèves de démontrer leurs capacités à assimiler des connaissances que de réussir à endosser le rôle de décideur et d'homme d'action. C'est bien là l'un des principaux objectifs de la méthode des cas, véritable technique de conversion des *habitus*, favorisant l'émergence d'un rapport pratique plutôt que théorique aux choses du management (21).

La scène suivante, saisie dans une salle de cours lors de la discussion d'un « cas » portant sur un conflit du travail particulièrement dur au sein d'un grand quotidien américain, montre à tout le moins comment cette méthode contribue en fait à imposer, parfois de manière assez violente, un point de vue qui correspond toujours peu ou prou à celui du dirigeant ou du cadre.

- Le professeur : « *Bon alors, que pensez-vous de ce cas ?* »
- Une étudiante, au premier rang : « *Je trouve ça dégueulasse !* »
- Le professeur : « *Que voulez-vous dire ? Qu'est-ce qui est dégueulasse selon vous ?* »
- L'étudiante : « *Comment sont traités les grévistes... c'est inacceptable de faire ça ! Ils ne respectent même pas le droit de grève !* »

Après quelques secondes de silence, un étudiant réplique derrière elle : « *Eh ! T'es plus à Science po ici... T'es à HEC maintenant, ma belle ! Si ça te choque, retourne à Science po !* »

Rires de toute la classe. La jeune fille, dont on comprend qu'elle a intégré HEC en deuxième année, venant de l'IEP de Paris, rougit et se tait.

- Le professeur : « *La question qui se pose, c'est d'abord de savoir si c'est efficace pour l'entreprise de gérer un conflit de cette manière...* »

À la méthode des cas, dont il faut rappeler que l'adoption par l'École a déterminé l'architecture intérieure de l'actuel bâtiment des études (petites salles favorisant la discussion et la préparation des cas), s'ajoutent aujourd'hui d'autres dispositifs permettant aux étudiants de s'entraîner au « métier de manager », sans en avoir à assumer toutes les contraintes, ni tous les risques. Outre les cas classiques, présentés sur papier, et dont la fonction pédagogique est finalement comparable à celle des cadavres dans les écoles de médecine, les élèves sont de plus en plus souvent invités à prendre part à des simulations et à divers jeux d'entreprise. Par ailleurs, la direction de l'École les encourage à créer et animer des associations sur le campus (plus

(20) Chaque enseignant est évalué par ses élèves, en fin de session, à l'aide de questionnaires distribués et traités par l'administration de l'École. Les résultats de ces évaluations sont pris en considération au moment de renouveler un contrat de chargé de cours et dans l'appréciation du travail des professeurs n'ayant pas

encore obtenu un poste permanent.

(21) Sur la méthode des cas comme technique de conversion des *habitus*, voir notamment les analyses de Henri Le More (1976, pp. 99-111). Le More préfère parler quant à lui d'une technique d'« acculturation ».

d'une centaine actuellement), ce qui leur offre de multiples occasions, surtout en deuxième année, de commencer à s'exercer au métier de manager, ainsi qu'à la pratique du marketing, de la finance, de la comptabilité ou encore de la logistique (22).

Toutefois, l'outil pédagogique privilégié par HEC (et ses concurrents français), pour convertir ses étudiants au « sérieux managérial », est sans conteste les programmes d'alternance et de stages en entreprise. Nul ne peut aujourd'hui sortir de l'École avec son diplôme s'il n'a passé au moins quarante semaines en entreprise (dont vingt à l'étranger). À défaut de pouvoir l'imposer, l'institution recommande en fait fortement à ses recrues une césure de six à douze mois en entreprise, avant l'entrée en troisième année. Près de 90 % des étudiants suivent actuellement cette recommandation. Peut-on trouver pratique plus « déscolarisante » ou, si l'on préfère, plus susceptible d'inciter ces brillants élèves à déplacer « l'accent de réalité » du monde scolaire au monde de l'entreprise ?

Quoi qu'il en soit, la grande majorité des élèves ne sont souvent « plus les mêmes » en troisième année, au cours du dernier semestre qu'ils passent à l'école, après un an d'expérience en entreprise. L'*alternation* paraît accomplie. Et la métamorphose est telle parfois qu'il peut être difficile de reconnaître physiquement certains élèves que l'on a côtoyés à leur arrivée à HEC. En classe, tous les professeurs l'affirment, ils participent davantage, soucieux à présent de tirer parti d'enseignements qu'ils perçoivent comme utiles à leur intégration très prochaine dans le monde professionnel. En dehors des cours, ils ne s'impliquent plus guère sur le campus, et il n'est pas rare de les croiser, partant pour un entretien de recrutement ou un quelconque rendez-vous d'affaire, l'air sérieux et motivé, dans l'incontournable costume (ou tailleur) gris qui constitue l'uniforme du jeune cadre prometteur.

Les modes d'adaptation à l'institution

Cela étant dit, les jeunes lauréats du concours d'entrée à l'École sont inégalement prédisposés à se soumettre au processus d'alternation ou d'acculturation que nous venons de décrire. Le problème de la « conversion » des identités, des habitus, ne se pose pas dans les mêmes termes selon les élèves. Il nous a semblé pouvoir identifier au moins quatre modes d'adaptation

(22) Sur les vertus pédagogiques des activités associatives et extrascolaires dans les grandes écoles, voir les travaux de Gilles Lazuech (1997, 1999, pp. 174-224). Lazuech relève une différence importante entre « petites » et « grandes » écoles sur ce plan. Les plus modestes d'entre elles ont tendance à intégrer les activités associatives de leurs élèves au cursus, en affectant un certain nombre de « crédits » à ce type d'activités. Les plus

prestigieuses, telle HEC, se refusent en revanche à toute « récupération » académique de ces activités. Lazuech y voit de la part de ces grandes écoles une manière de se distinguer et de faire valoir, contre leurs concurrentes, leur plus haut niveau d'exigence sur le plan académique. Sur ces questions, voir également l'article de Michel Villette (1997) sur l'ESCP, où ce sociologue a eu l'occasion d'enseigner au début des années 1990.

distincts à l'institution, qui dépendent assez étroitement, en dernière analyse, des origines sociales et de la trajectoire scolaire antérieure des intéressés (23).

Le repli sur soi : les égarés

Il y a tout d'abord un certain nombre d'élèves qui s'acharnent à accorder de l'importance aux activités scolaires, et ce, au-delà des premières semaines de présence sur le campus. Non pas que ces activités les passionnent. Bien au contraire, ils se montrent particulièrement déçus par leur début de scolarité à HEC et ne ménagent pas leurs critiques à l'égard de l'institution. Mais à la différence de la majeure partie de leurs camarades de promotion, ils semblent incapables de se départir de ce « sérieux scolaire » dont ils ont fait preuve au cours des années précédentes. Au lieu d'opter à leur tour pour l'insouciance, et de chercher à s'investir dans « la vie de campus », ils continuent à se préoccuper en priorité de leurs activités scolaires, comme mus par une espèce de nécessité intérieure. Ne participant guère aux fêtes ni aux grands événements de la première année de scolarité à HEC (les campagnes, le BOOM, la Nuit de la pub, etc.), ils n'ont généralement pas d'activités associatives ou alors se sont inscrits dans les associations les moins « visibles » du campus et les plus « sérieuses » (club bridge, club allemand, etc.).

Ce genre d'attitude est caractéristique d'individus issus de petites « prépas » provinciales, seuls de leur promotion à avoir réussi le concours d'entrée à HEC, et dont le premier malheur est ainsi d'avoir à faire leurs débuts au sein d'un univers très parisien (24) où ils ne connaissent personne

(23) Cette typologie des modes d'adaptation à l'institution a été élaborée initialement sur la base des 40 entretiens semi-directifs que nous avons réalisés auprès d'élèves de fin de première – 23 – et deuxième – 17 – année. Cet échantillon représente plus de 5 % de la population totale de ces deux promotions, ce qui garantit en principe à nos analyses une assise relativement solide. Découvrant d'importantes disparités parmi les élèves, tant sur le plan de leur comportement au sein de l'École que sur le plan de leurs opinions vis-à-vis de celle-ci, c'est le modèle théorique de « l'espace des styles de vie » proposé par Pierre Bourdieu dans *La distinction* (1979) qui nous est apparu comme le plus utile et le plus éclairant pour rendre compte de ces différences. En croisant les deux principales dimensions de ce modèle – volume du capital (+/-), structure du capital (culturel/économique) – on obtient une matrice de quatre « cases » dans lesquelles nous avons pu aisément classer les personnes que nous avons interviewées, puis les étudiants rencontrés informellement par la suite, au cours

de notre séjour au sein du Groupe HEC. Comme on le verra ci-après, la terminologie « indigène » comprend en outre des catégories qui recoupent dans une très large mesure notre typologie. Mais là où ces catégories utilisées sur le campus de Jouy-en-Josas ne sont censées désigner que des « traits de personnalité », notre travail vise à mettre en évidence les fondements sociaux de ces différences individuelles entre étudiants de l'École. Pour tester et étayer cet essai de typologie sociologique, il serait souhaitable de pouvoir s'appuyer sur des données quantitatives, recueillies par questionnaire auprès des étudiants de première et deuxième année, et traitées à l'aide d'outils statistiques simples du type de l'analyse factorielle. Nous n'avons malheureusement pas eu, à ce jour, la possibilité de réaliser un tel projet.

(24) Les statistiques du concours d'entrée de 1995, triées selon l'origine géographique des candidats, révèlent que plus de 51 % des lauréats sont originaires de Paris et de la région parisienne. À cela s'ajoute le fait qu'une part considérable des élèves d'origine provinciale

et dans lequel ils n'avaient pas imaginé pouvoir pénétrer un jour. Leur univers de référence à eux, c'est l'école (publique de préférence), la fonction publique à laquelle appartiennent fréquemment leurs parents, la petite bourgeoisie provinciale. Prototypes du « bon élève » studieux et laborieux, ces jeunes gens, qui sont en réalité le plus souvent des jeunes filles, doivent leur succès à un surinvestissement dans les études, encouragé dans bien des cas par un environnement familial où le monde scolaire occupe une place centrale (l'un ou les deux parents sont enseignants, dans le primaire ou le secondaire). La prépa HEC les a séduits parce qu'ils pouvaient continuer d'y pratiquer avec sérieux (garantie essentielle que n'offrait pas à leurs yeux l'Université) toutes les disciplines intellectuelles qu'ils avaient appris à aimer au lycée. Autant dire donc qu'ils n'ont pas la « vocation » pour le « business international » et ne se sentent pas l'âme d'un futur « *euro-top-manager* » en arrivant à Jouy-en-Josas. Ayant tout sacrifié ou presque à l'école, ils n'ont développé que des intérêts essentiellement scolaires et ne peuvent faire valoir que les savoirs et les savoir-faire acquis dans ce cadre dont ils ne sont encore jamais vraiment sortis. Désireux forcément de se consacrer avec rigueur et reconnaissance à cette institution prestigieuse qui vient de les consacrer, ils investissent alors HEC sur le seul mode qui leur soit familier, celui du « sérieux scolaire ».

Tôt ou tard cependant, ces élèves finissent par comprendre qu'ils se sont en quelque sorte trompés de jeu, qu'ils n'ont pas joué les bonnes cartes ou que celles-ci leur font défaut. Rejetés par leurs pairs dans la catégorie infamante des « polars », leur intégration au sein de la promotion est mauvaise. Et leurs efforts sur le plan scolaire ne leur donnent pas forcément l'avantage sur des élèves qui, en s'investissant pleinement dans la vie associative, ont pu enrichir leur CV et créer ou activer des réseaux de relations, aussi bien internes qu'externes, dont ils pourront tirer parti au moment d'entrer sur le marché du travail. La conscience plus ou moins claire d'être engagés dans une impasse peut alors conduire certains de ces « polars » à opter pour d'autres stratégies d'adaptation, soit en s'efforçant de trouver ou de préserver des assises à l'extérieur de l'institution (études parallèles à l'Université, retours réguliers au foyer familial, loisirs hors HEC), soit au contraire en s'investissant sur le campus avec parfois une forme d'exagération maladroite au travers de laquelle semble s'exprimer leur souci de rattraper le temps perdu et de donner enfin à leurs congénères des gages de bonne conduite scolaire. Pour les jeunes filles, une rencontre amoureuse avec un garçon de deuxième ou troisième année peut parfois aussi constituer un mode de socialisation efficace à l'institution.

(suite note 24)

ont en fait préparé le concours dans des institutions parisiennes. Au final, seuls un peu plus de 20 % des heureux élus sont ce que l'on pourrait appeler de « purs » provinciaux. Le sondage interne déjà évoqué (« Qui sont les HEC ? »,

8 février 2005) révèle une remarquable permanence sur ce plan, puisque 51 % des répondants déclarent que leurs parents habitent Paris ou la région parisienne (http://hecsondages.free.fr/sondages/anc_sond.php).

Mais, ces « voies de salut » ne sont pas toujours aisément praticables. Lorsqu'ils ne parviennent décidément pas à faire preuve d'insouciance scolaire, ces « égarés » ont tendance à opter pour une forme de repli sur soi, qui leur vaudra auprès de leurs camarades de promotion le statut peu enviable d'« autiste » ou de « *nobod'* » (pour *nobody*). Malgré cela, ils n'envisagent alors que rarement de quitter HEC, considérant que cette École et le diplôme qu'elle délivre restent la chance de leur vie. Personne, disent-ils, ne comprendrait une telle décision de leur part. Ils persistent donc, en s'efforçant de dissimuler leur désarroi à leurs proches, et en entretenant le secret espoir de reprendre un jour des études « intéressantes » (lettres, philosophie, sciences humaines, etc.) ou, à tout le moins, de trouver un travail loin de l'audit et de la finance, dans le « social » ou le culturel de préférence.

L'installation : les héritiers

Loin des doutes et des déceptions de ces malheureux « polars », certaines recrues font d'emblée preuve d'un tout autre sens du jeu et du placement dans ce jeu, qui va leur assurer un séjour heureux et profitable dans la verdure du campus de Jouy-en-Josas. Tout semble en fait les distinguer de ceux dont il vient d'être question.

Dès le départ, ces élèves affichent un profond dédain pour les enseignements dispensés par l'École – « *la première année à HEC, c'est du pipeau, tout le monde le sait* », disent-ils. Ce rejet est prononcé généralement au nom de ce qu'ils viennent d'accomplir en réussissant le concours – « *on n'a plus rien à prouver* » ou, plus modestement, « *on a besoin de se reposer* », et en se référant à une définition « existentielle » du management (Laufer, 1994, p. 284) – « *Le management, ça ne s'apprend pas dans une école, ni dans des livres. Ça se vit.* » Pour autant, et à la différence d'autres camarades dont il sera question plus loin, avec lesquels ils partagent des vues similaires, ils ne commettent que rarement l'erreur consistant à délaisser totalement leurs activités scolaires et optent le plus souvent pour ce que nous avons appelé « la stratégie du C ».

Cela étant, l'essentiel de leur temps et de leurs efforts va être consacré à des activités extrascolaires, mais toujours de préférence dans le cadre du campus. Très vite, ils investissent les associations les plus prestigieuses et les plus influentes de l'École, où ils parviendront souvent à occuper les postes de responsabilité. Le fameux « RCH » (club rugby), équipe sportive phare de HEC, plus connue d'ailleurs pour ses fêtes et ses « marigotages » (25) que pour la qualité de ses résultats, est généralement leur chasse gardée. Mais

(25) Les « marigotages » constituent une espèce de rituel, vaguement initiatique, au cours duquel des néophytes sont jetés par des initiés dans une petite mare située au milieu des résidences d'élèves. On notera toutefois qu'il n'existe pas de « bizutage » à HEC. Le « week-

end d'intégration » auquel sont conviés chaque automne les nouvelles recrues a des allures de fête et ne ressemble en rien à certaines initiations, telles que l'« usinage » dans les Écoles d'arts et métiers étudiées par Denys Cuhe (1985, 1988).

leurs véritables terres de prédilection ce sont avant tout les associations dont la fonction première est d'animer la vie « campusarde » (Bureau des élèves, BOOM HEC, Nuit de la pub, etc.). Le Bureau des élèves leur est pratiquement réservé chaque année. De là, ils se trouvent en mesure de « donner le ton » sur le campus et de faire valoir nombre de leurs vues à l'administration de l'École. Par ailleurs toujours présents dans les principaux lieux de sociabilité de la résidence (café²⁶, « Zinc » [26], restaurant universitaire), ils connaissent la plupart de leurs camarades de promotion et sont connus de tous (27). Dans la classification indigène, ce sont les « stars » du campus.

L'irrésistible ascension de ces élèves, qui sont à HEC comme des poissons dans l'eau, ne doit rien à la chance ou au hasard. Contrairement aux « égarés » évoqués plus haut, et pour lesquels l'entrée à HEC constitue un véritable choc culturel, ces « stars » vivent le plus souvent leur présence dans cette école sur le mode de l'évidence. Il n'est pas rare tout d'abord que les intéressés soient issus d'une « dynastie » d'élèves HEC. Au minimum, leur père, un frère ou une sœur ont été formés dans une école de commerce. En outre, ils ont généralement préparé le concours d'entrée au sein de l'une ou l'autre des grandes « prépas » parisiennes, où l'on vient pour intégrer l'une des « *Trois Pa'* » (HEC, ESSEC, ESCP). Cela leur vaut, entre autres avantages, d'arriver groupés sur le campus et d'y retrouver les anciens de leur « prépa », ayant intégré un ou deux ans auparavant, qui achèveront de les mettre « au parfum » et faciliteront leur intégration, en les accueillant par exemple au sein des associations dont ils ont la charge, avant de leur passer le témoin quelques mois plus tard.

Originaires pour la plupart des milieux de la bourgeoisie d'affaire parisienne, ils vont pouvoir se permettre de n'accorder qu'une attention superficielle à des enseignements censés les introduire à un monde qui leur est déjà très largement familier. Surtout, cette familiarité leur offre la possibilité d'investir en force les associations les plus importantes du campus, que l'on ne peut conquérir et faire vivre aujourd'hui sans maîtriser l'art de la recherche de sponsors. On sait en particulier qu'un succès à l'élection du Bureau des élèves dépend étroitement du budget que l'on a pu investir dans les épreuves obligées de la « campagne » (fêtes, animations en tout genre, cadeaux). Dans ce genre de compétitions, nos futures « stars », qui baignent depuis toujours dans l'univers du « grand business », ont toutes les chances de savoir d'emblée à quelles portes frapper et de quelle manière s'y prendre pour obtenir l'aide nécessaire.

L'intérêt des positions de force que ces « compétences » vont leur permettre d'occuper au sein de l'École est alors de leur fournir des occasions toujours plus nombreuses d'augmenter encore ce capital social hérité et de le faire fructifier. Ce travail d'accumulation se révélera particulièrement profitable

(26) Le « Zinc » est un bar à bières tenu par une association étudiante. Des concerts de musique y sont également organisés.

(27) Le corollaire de cette véritable passion

pour la vie associative et la sociabilité du campus est leur opposition farouche à la césure d'un an en entreprise en fin de première année.

bien sûr lorsqu'il s'agira par la suite de décrocher les meilleurs stages en entreprise, puis d'entrer pour de bon et en bonne position sur le marché du travail. C'est ainsi qu'en ayant l'air de s'amuser et de se moquer de tout, ces « héritiers » se préparent en fait très efficacement et très sérieusement à leurs futures fonctions dans le monde. Et alors qu'ils paraissent être parmi ceux qui pourraient le plus aisément se passer des services de l'École, ce sont eux qui en tirent le meilleur parti. On les retrouve d'ailleurs bien souvent, en troisième année, dans les Majeures les plus prestigieuses de l'École, en Finance ou en Entrepreneurs, notamment.

La marginalité-intégrée (28) : les reconvertis

Le troisième mode d'adaptation à l'institution que nous avons pu identifier s'apparente à une espèce de marginalité-intégrée vis-à-vis de l'École. Typiquement, les tenants de cette attitude jouent le jeu qui s'impose à HEC avec davantage d'aisance que nos « égarés », mais semblent s'y impliquer avec moins d'ardeur que les « héritiers ».

S'acquittant plutôt sérieusement de leurs obligations scolaires, ils affichent toutefois une décontraction et un détachement qui leur permettent de ne pas être considérés comme des « polars ». Ils font preuve aussi d'un « bon esprit » en s'investissant dans la vie associative, en participant aux fêtes et aux grands événements de la vie du campus. Dans ce domaine pourtant, ils sont loin de la ferveur des « stars ». À la différence de ces derniers en effet, leur existence n'est pas exclusivement polarisée sur le « monde des HEC » et la vie du campus. Plusieurs de leurs activités extrascolaires privilégiées constituent en réalité de véritables échappées, aussi bien physiques que mentales, hors de cet univers.

Leurs choix en matière d'associations semblent ainsi révéler un souci d'ouverture sur l'extérieur et des intérêts marginaux par rapport à ceux que l'École est supposée leur inculquer. Ils investissent en effet de préférence des associations à but humanitaire (« Fleur de bitume », visiteurs de prison, expéditions en Europe de l'Est, etc.) ou culturel (club musique, club théâtre). Ce sont eux également qui tentent d'animer des associations comme « HEC Débats » (organisation de conférences de personnalités de la vie publique) ou « Contre-courant » (association politique de « gauche ») (29). Enfin, on les trouve surreprésentés au sein de la Communauté chrétienne du campus.

Une partie de ces activités leur offre de multiples occasions de sortir du campus et de rencontrer des personnes n'appartenant pas au cercle des étudiants de grandes écoles de commerce, cercle dans lequel tendent toujours

(28) L'expression est de Henri Le More et désignait dans son travail une catégorie d'élèves très semblable à celle que nous tentons de décrire ici.

(29) On retrouve très logiquement au sein

de ces associations, mais en général à des postes subalternes, une partie des « égarés » évoqués plus haut, ceux du moins qui parviennent à ne pas sombrer dans le repli sur soi.

à se confiner les « héritiers ». On peut noter de même que l'un des sports favoris de ces élèves, l'aviron, ne peut se pratiquer dans l'enceinte d'HEC. En outre, ils sont parmi ceux qui quittent le plus fréquemment l'École pour passer la soirée ou l'après-midi à Paris, et pas seulement entre eux. En seconde année, il n'est pas rare enfin de les voir s'inscrire dans une université parisienne, souvent en Droit, mais aussi en Philosophie, en Lettres ou en Sciences humaines. Aucun n'envisage véritablement une reconversion dans l'un ou l'autre de ces domaines, à la différence des quelques « égarés » qui réussissent parfois à opter pour cette solution. Il s'agit, disent-ils, de satisfaire à un simple besoin de continuer à « s'enrichir intellectuellement ».

Ce comportement particulier, décrit ici de façon stylisée, est assez caractéristique d'élèves issus, comme les « héritiers », de la bourgeoisie parisienne. Ces recrues se distinguent pourtant des « stars » du campus par le fait qu'elles ne sont pas familières du milieu des affaires, ni du monde des entreprises privées. Leurs familles d'origine évoluent plutôt, d'après ce que nous avons pu en savoir, dans des univers tels que celui de la haute fonction publique, de la médecine, des professions juridiques, de l'enseignement supérieur, ou des ingénieurs de grandes écoles (Polytechnique, en particulier). La structure de leur capital de départ, selon Bourdieu, est à dominante « culturelle », du moins lorsqu'on la rapporte à celle des « héritiers ».

On peut supposer que dans un état antérieur du champ des institutions d'enseignement supérieur, à un moment où les rapports de concurrence entre ces diverses institutions étaient moins favorables à HEC, ces jeunes gens et jeunes filles auraient opté pour des écoles ou des universités leur permettant de faire fructifier et d'augmenter plus directement ce capital hérité (Sciences po, Math sup, Droit, Médecine, Hypokhâgne, etc.). Certains avouent d'ailleurs avoir pensé à l'une ou l'autre de ces formations avant de choisir finalement la « prépa » HEC. D'autres n'ont intégré l'École qu'après avoir entrepris des études dans un tout autre domaine que celui de la gestion. C'est le cas de la majeure partie des « admis directs » (« AD ») en seconde année. Pour tous, leur orientation vers la filière des écoles de management s'apparente à une tentative de reconversion.

Cette trajectoire typique prédispose ces élèves à envisager des carrières qui ne se situeront pas au cœur du monde des affaires. On les retrouvera, par exemple, dans le « management culturel » plutôt que dans la finance ou l'audit, dans le conseil (stratégie, ressources humaines) plutôt qu'à des postes de gestionnaires, dans des entreprises publiques et des ministères (par le biais du concours de l'ENA que certains présentent à leur sortie d'HEC) plutôt que dans des entreprises privées. Une autre manière de rentabiliser leur passage par HEC pourra consister aussi à s'orienter vers l'enseignement de la gestion. À cet égard, le doctorat créé par HEC offre à cette catégorie d'élèves un moyen de tirer parti de leur formation initiale sans pour autant s'investir pleinement dans l'univers du « business », au sein duquel leurs chances de réussite seront toujours moindres que celles des « héritiers ».

Le surinvestissement dans le jeu : les dévots

Il est enfin une autre stratégie d'adaptation à l'institution, qui consiste non plus à jouer le jeu à demi, comme la plupart des « reclassés » dont il vient d'être question, et encore moins à se placer hors jeu, à la manière des « égarés », mais au contraire à se prendre totalement au jeu, à s'y investir avec une forme de radicalité qui rappelle l'attitude de « nouveaux convertis ».

Ce mode d'intégration est caractéristique d'élèves qui ne sont pas dotés au départ de ces atouts et de ce sens du jeu dont bénéficient, comme par atavisme, ceux que nous avons appelé les « héritiers ». Tout se passe comme si les intéressés s'efforçaient de compenser ce déficit initial en surinvestissant le jeu, en payant par une sorte de surenchère constante l'accès à des ressources et à des positions au sein de l'École que monopolisent à moindre frais les « stars » du campus. On peut voir ainsi certains « reclassés » ou quelques « égarés » rompre avec les attitudes décrites dans les paragraphes précédents et tenter d'opérer une telle conversion. Mais cette stratégie constitue surtout une tentation fréquente pour une autre catégorie d'élèves qui, eux aussi, ne disposent pas initialement de ces atouts que peuvent mobiliser avec profit leurs camarades issus de la bourgeoisie d'affaire parisienne.

Il s'agit typiquement de provinciaux, dont les familles d'origine appartiennent à ce qu'il est convenu d'appeler la bourgeoisie moyenne. À la différence des « égarés », ils bénéficient d'une réelle familiarité avec le monde du commerce et de la gestion des entreprises privées. Leurs parents peuvent être gros commerçants, cadres commerciaux ou administratifs moyens, patrons de PME de province, etc. À les entendre, ils ont choisi la prépa HEC par vocation, parce qu'ils voulaient faire du « business » avant tout. Leur réussite au concours d'entrée, ils la doivent dans bien des cas à un détour par l'une ou l'autre de ces « boîtes à concours » parisiennes (Ipésup, Intégrale, etc.), qui leur ont permis de combler les handicaps d'un parcours scolaire antérieur plutôt moyen. En arrivant sur le campus, ces « oblats » du management sont donc déjà partiellement socialisés au monde auquel l'École destine ses recrues.

Cette trajectoire sociale les prédispose à envisager leur scolarité à HEC sur un mode voisin de celui des « héritiers », mais ne leur garantit pas l'aisance et le naturel avec lesquels ces derniers parviennent à « s'installer » sur le campus. Si ces deux catégories d'élèves ont bien en commun le fait d'être issues de milieux dont « la structure de capital » est à dominante économique, il reste qu'elles n'évoluent pas, dans l'espace social, sous les mêmes latitudes. Tandis que les « héritiers » appartiennent d'emblée aux élites économiques du pays, et peuvent se contenter de faire fructifier à HEC des ressources et des compétences sociales déjà largement acquises, ces fils et filles de la petite ou moyenne bourgeoisie provinciale n'ont souvent à faire valoir que leur « foi » dans le « business » et sont contraints, pour justifier de leurs prétentions à appartenir à ces élites, de s'efforcer de conquérir par eux-mêmes, en payant de leur personne et par une espèce d'exagération constante, ces ressources et ces compétences qui leur font défaut.

Ce travail d'accumulation initial, les intéressés ne vont que rarement le tenter par le biais d'un surengagement dans les activités scolaires. Au contraire, c'est au sein de cette sous-population que l'on trouve les éléments les plus désinvestis sur ce plan et que se recrute principalement le petit contingent d'élèves qui doivent en fin d'année répondre de leur insouciance devant la commission de discipline. Ces ennuis, que les « héritiers » savent généralement éviter, sont souvent la conséquence d'un investissement par trop exclusif dans la vie du campus et/ou dans des activités en prise directe avec le monde économique (Junior entreprise, HEC création conseil, Club bourse, etc.), offrant la possibilité d'acquérir de réelles compétences professionnelles.

Sur le campus, leur zèle ne suffit que rarement à leur permettre d'accéder aux positions privilégiées par les « héritiers ». Au mieux, ils finissent par occuper des postes subalternes au sein des associations importantes de l'École. Au pire, ils se retrouvent dans la ou les listes perdantes des campagnes JE ou BDE, avec pour seule satisfaction celle d'avoir servi de faire valoir à un groupe de « stars ». Et leur manière d'en faire toujours un peu trop devant leurs pairs (trop boire, trop danser, trop « draguer », trop « sécher », etc.), leur vaudra pour principale récompense le sobriquet mi-affectueux, mi-ironique de « kéké » ou de « branleur ».

En outre, leur désinvolture excessive sur le plan scolaire pourra leur coûter cher finalement, au moment de choisir une Majeure, d'obtenir un bon stage ou un échange avec une école étrangère réputée. Pour la plupart d'entre eux, ils devront, au terme de leur scolarité, se résoudre à intégrer les gros bataillons des « auditeurs » et autres forçats de l'économie de marché.

Des modes d'adaptation évolutifs

Un certain nombre d'élèves des promotions en cours à HEC auraient certainement des difficultés à se reconnaître pleinement dans l'un ou l'autre type que nous venons de décrire. D'abord parce qu'il s'agit ici, comme toujours dans ce genre d'exercice, d'un travail de stylisation, de caricature raisonnée, mettant en lumière certains comportements pour en laisser d'autres dans l'ombre. Ensuite, parce que rares sont ceux qui s'en tiennent tout au long de leur parcours à HEC à l'une des possibilités stratégiques que nous venons de décrire. On peut considérer en fait que le mode d'adaptation à l'École le plus fréquent est constitué d'une succession plus ou moins rapide des genres et des styles inventoriés dans les pages qui précèdent, allant de l'égarement des débuts à l'installation progressive, en passant par la tentation de la marginalité et celle du surinvestissement dans le jeu. Dans la très grande majorité des cas, le travail de conversion du « souci scolaire » au « sérieux managérial », qui constitue selon nous le cœur de l'action pédagogique de l'École HEC, finit par s'accomplir.

Vivre et laisser vivre

Plusieurs questions demeurent au terme de cette enquête. En premier lieu, on ne peut que s'étonner du fait que des professeurs de l'enseignement supérieur prennent part au travail de neutralisation du jeu scolaire que nous avons décrit. Pourquoi et comment ces enseignants tolèrent-ils de jouer à ce jeu ? Ont-ils tous la même attitude, les mêmes stratégies, face aux règles formelles et informelles qui caractérisent le fonctionnement de l'École ? Bien que nous n'ayons pas mené une enquête systématique auprès des intéressés, les années d'observation participante que nous avons effectuées nous permettent de proposer quelques éléments de réponse à ces questions.

On peut constater tout d'abord que les membres les plus anciens du corps professoral permanent (créé en 1970) interviennent de préférence en troisième année à HEC ou, mieux encore, au sein des autres programmes offerts par le Groupe (MBA, mastères, doctorat). Là, ils ont affaire à des publics bien plus investis sur le plan scolaire, avec lesquels la relation pédagogique sera généralement beaucoup plus gratifiante qu'en première et deuxième année à HEC. Ces « anciens » sont par ailleurs souvent très impliqués à l'extérieur de l'École, dans des activités de conseil et d'expertise, qui leur garantissent non seulement un complément de revenu parfois conséquent, mais aussi une reconnaissance sociale qu'ils ont renoncé à attendre de la part des élèves à HEC.

L'essentiel des enseignements dispensés en première et en deuxième année à l'École HEC sont en fait assurés par des chargés de cours « pigistes » et par des professeurs en début de carrière. À leur arrivée dans l'établissement, ces enseignants, surtout lorsqu'ils ont été formés à l'Université, vivent généralement assez mal « l'insouciance scolaire » dont font preuve les étudiants qui leur sont confiés. Pourtant, les uns et les autres ne tardent pas à découvrir qu'ils ont finalement tout intérêt à tolérer cette situation.

En ce qui concerne les chargés de cours, qui sont habituellement des experts travaillant en entreprise ou des étudiants en doctorat (à HEC ou ailleurs), la possibilité d'enseigner au sein de cette prestigieuse école représente souvent une occasion rêvée d'enrichir leur *curriculum vitae*. Par ailleurs, la reconduction de leur contrat dépend de la manière dont ils seront évalués par leurs élèves et de leur capacité à se faire apprécier par les responsables de cours. Le « bon chargé de cours » étant celui dont on n'entend pas parler, sinon en bien, il n'est donc pas question pour la plupart d'entre eux de contester ouvertement le mode de fonctionnement de l'École, ni même de durcir la discipline scolaire dans leurs classes. En outre, ces cours n'occupant qu'une place marginale dans leurs activités, ils n'ont aucun intérêt véritable à s'engager dans de telles hostilités.

Du côté des jeunes professeurs de carrière, au moins deux caractéristiques propres à leur situation au sein du Groupe HEC les incitent à tolérer l'insouciance scolaire de leurs élèves. D'une part, l'obtention par ces enseignants du

statut de « professeur associé », synonyme de permanence au sein du corps professoral, dépend en grande partie des appréciations de leurs collègues plus anciens (30). Or, actuellement encore, une majorité de ces « anciens » ont effectué toute leur carrière au sein du Groupe HEC. En outre, ils sont eux-mêmes bien souvent diplômés de l'École ou, dans une moindre mesure, de l'un des autres programmes offerts par le Groupe HEC (*MBA* et doctorat) (31). « Enfants de la maison », ils tendent généralement à en préserver « l'esprit » et se montrent plutôt compréhensifs à l'égard de l'attitude insouciance des élèves de première et de deuxième année. Ce n'est donc pas de leur côté que les jeunes professeurs doivent attendre un quelconque encouragement à tenter de réintroduire un minimum de sérieux scolaire à HEC. Au contraire, toute tentative de ce genre de la part de « professeurs assistants », surtout s'ils ont été formés en dehors du Groupe HEC, risquerait d'être fort mal perçue par cette « vieille garde ».

D'autre part, ces professeurs débutants sont désormais surtout évalués sur le plan de leurs activités de recherche. Leurs productions dans ce domaine déterminent non seulement, à moyen terme, l'obtention ou non d'un poste permanent, mais aussi, à court terme, leur niveau de rémunération. Dès lors, même si certains d'entre eux souffrent du manque d'implication scolaire de leurs élèves, ils n'ont aucun intérêt à entrer en guerre contre cette attitude. Ils n'en récolteraient que des ennuis et perdraient un temps précieux qu'il s'agit désormais de consacrer en priorité à la production d'articles scientifiques. En fait, pour certains de ces jeunes docteurs, qui ne rêvent que de publications prestigieuses, la neutralisation du jeu scolaire à HEC constitue une véritable bénédiction, puisqu'elle les autorise à se consacrer pleinement à leurs recherches.

Au total, la meilleure stratégie pour les professeurs assistants, comme d'ailleurs pour les chargés de cours, consiste donc à jouer le jeu, en n'exigeant qu'un minimum d'investissement de la part des élèves. En particulier, pour ne pas avoir à affronter de coûteuses et pénibles séances de négociation de notes, puis d'éventuels travaux de re-corrrections, ils comprennent rapidement qu'ils ont tout intérêt à ne pas se montrer trop exigeants dans l'évaluation du travail de leurs étudiants. Se met ainsi en place une relation enseignants-enseignés qui n'est pas sans rappeler, dans son principe, le système « vivre et laisser vivre » des tranchées de la Première Guerre mondiale, analysé par Robert Axelrod (1992, pp. 79-92). Ce mode de

(30) Il y a trois grades de professeur à HEC, selon un modèle directement inspiré des universités nord-américaines. On débute sa carrière en tant que « professeur assistant », puis on devient « professeur associé » au bout de quelques années et enfin « professeur ».

(31) 40 % des membres du corps professoral sont diplômés de l'un des programmes offerts par le Groupe HEC (École HEC, *MBA*,

doctorat), les diplômés de l'École HEC étant majoritaires. Cela dit, le corps professoral est appelé à se renouveler très largement dans les années à venir, ce qui devrait se traduire par une baisse sensible du nombre de diplômés du Groupe HEC. En effet, le recrutement actuel vise en priorité des professeurs d'origine étrangère.

coopération implicite entre tranchées ennemies consistait à faire semblant de se battre, dans l'intérêt immédiat de chacun. Ici, il s'agit de faire semblant d'être dans une école d'enseignement supérieur, en s'efforçant tout au plus de sauver les apparences. Et c'est ainsi, pour l'essentiel, que se perpétue le travail de neutralisation du jeu scolaire que nous avons mis en évidence.

*
* *

Il n'est pas rare que les diplômés de l'École HEC fassent montre du plus grand scepticisme quant aux « acquis » de leur séjour sur le campus de Jouy-en-Josas. À les entendre, ce sont aux « classes préparatoires » puis à leurs premières expériences professionnelles qu'ils doivent l'essentiel de leurs apprentissages. À part trois ou quatre années d'heureuse insouciance, l'École elle-même ne leur aurait pas apporté grand-chose. Et il arrive que certains de leurs professeurs soient tentés de leur donner raison, tel celui-ci qui nous confiait un jour que l'action pédagogique de l'École HEC lui semblait finalement comparable à l'effet d'une chambre de mûrissement sur des régimes de bananes encore trop verts...

Au terme de notre enquête, nous soutenons que l'action exercée par cette institution sur ses recrues va bien au-delà d'une simple opération de « mûrissement », et qu'elle est peut-être d'autant plus efficace qu'elle n'est pas reconnue en tant que telle par ceux sur qui elle s'exerce.

Selon nous, l'insouciance scolaire qui finit par caractériser le comportement de la grande majorité des élèves n'est pas simplement un effet pervers du concours d'entrée à l'École. On peut envisager cette attitude comme le produit et le signe de la réussite d'une action pédagogique qui consiste, dans un premier temps, à « déscolariser de manière scolaire » les lauréats du concours, puis à les faire « jouer au manager » d'une façon de plus en plus intense à mesure qu'ils se rapprochent du moment de la remise de leur diplôme. C'est ainsi que l'École HEC obtient généralement de ses étudiants une conversion du « souci scolaire » au « sérieux managérial », opération essentielle dans le travail de production et reproduction des élites économiques qu'elle est censée assurer.

Mais, contre l'illusion de l'homogénéité du « corps » des HEC, l'enquête révèle aussi que tous ceux qui intègrent cette école ne sont pas également prédisposés à accomplir avec la même aisance cette conversion. Loin de conforter l'opinion commune selon laquelle tout se joue avec le concours d'entrée (opinion qu'a contribué à renforcer le travail de Pierre Bourdieu), l'essai de typologie que nous avons présenté laisse entrevoir qu'une seconde sélection s'opère parmi les heureux élus, au cours des années passées sur le campus, à la faveur d'une compétition non dite, qui n'a plus rien à voir avec celle des classes préparatoires et favorise cette fois de façon très nette ceux que nous avons appelé les « héritiers ».

De ce double travail de conversion et de sursélection, qui s'effectue derrière les murs du campus de Jouy-en-Josas, dans le cadre de la scolarité à

HEC, *La noblesse d'État* de Pierre Bourdieu ne nous disait à peu près rien. Nous avons tenté ici de combler cette lacune.

Yves-Marie ABRAHAM

HEC Montréal
Service de l'enseignement du management
3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine
Montréal (Québec) – CANADA H3T 2A7

yves-marie.abraham@hec.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Axelrod R., 1992. – *Donnant, donnant. Théorie du comportement coopératif*, Paris, Odile Jacob.
- Basso O., Dornier P.-P., Mounier J.-P., 2004. – *Tu seras patron mon fils ! Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris, Village Mondial.
- Bauer M., Bertin-Mouroit B., 1992. – *Les 200 en France et en Allemagne. Deux modèles de détection, sélection, formation des dirigeants de grandes entreprises*, Paris, CNRS/Heidrick and Struggles.
- Bennis W. G., O'Toole J., 2005. – « How business schools lost their way », *Harvard business review*, May, pp. 96-104.
- Berger P., Luckmann T., 1986. – *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Boltanski L., 1982. – *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., 1979. – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- 1989. – *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
- Chessel M.-E., Pavis F., 2001. – *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de la gestion*, Paris, Belin.
- Cuche D., 1985. – « Traditions populaires ou traditions élitistes ? Rites d'initiation et rites de distinction dans les Écoles d'Arts et Métiers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 60, pp. 57-67.
- 1988. – « La fabrication des "Gadz'arts". Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers », *Ethnologie française*, 18, 1, pp. 42-54.
- Euriat M., Thélot C., 1995. – « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36, 3, pp. 403-438.
- Grelon A., 1997. – « Le développement des écoles de commerce en France (1800-1914) et les relations avec les formations d'ingénieurs » dans M. de Saint Martin, M. Gheorghiu (dirs.), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, Éditions de la MSH, pp. 15-33.
- Haas P.-H., 1993. – *Histoire de l'École supérieure de commerce de Lyon, 1872-1972*, Paris, Université Paris IV, mémoire de DEA.
- Languille V., 1997. – « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et histoire*, 14-15, pp. 47-65.
- Laufer R., 1994. – « Mutation de la société et enseignement de la gestion : entre science, technique et pratique » dans D. Barraud de Lagerie, F. Chevalier, B. Garrette, B. Ramanantsoa (dirs.), *L'école des managers de demain*, Paris, Économica, pp. 279-308.

- Lazuech G.**, 1997. – « La question de la formation des “managers” dans les écoles de commerce et d’ingénieurs en France depuis le début des années 80 » dans **M. de Saint Martin, M. Gheorghiu** (dirs.), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, Éditions de la MSH, pp. 203-222.
- 1999. – *L’exception française. Le modèle des grandes écoles à l’épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Le More H.**, 1976. – *Classes dirigeantes, classes possédantes. Essai sociologique sur l’École des hautes études commerciales*, Paris, EHESS, thèse de doctorat.
- 1982. – « L’invention du cadre commercial : 1881-1914 », *Sociologie du travail*, 24, 4, pp. 443-450.
- Maffre P.**, 1983. – *Les origines de l’enseignement commercial supérieur en France au XIX^e siècle*, Paris, Université Paris I, thèse de doctorat.
- Meuleau M.**, 1981. – *HEC 100 : 1881-1981. Histoire d’une grande école*, Jouy-en-Josas, Groupe HEC.
- 1992. – *Les HEC et l’introduction du management en France*, Nanterre, Université Paris X-Nanterre, thèse d’État.
- Mintzberg H.**, 1988. – « Formons des managers, non des MBA ! », *Harvard-L’Expansion*, 88-89, pp. 84-92.
- 2005. – *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement*, Paris, Éditions d’Organisation.
- Nouschi M.**, 1988. – *HEC. Histoire et pouvoir d’une grande école*, Paris, Robert Laffont.
- Saint Martin M. de, Gheorghiu M.** (dirs.), 1997. – *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, Éditions de la MSH.
- Schütz A.**, 1987. – *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Veblen T.**, 1918. – *The higher learning in America. A memorandum on the conduct of universities by business men*, New York, B. W. Huebsch.
- Villette M.**, 1997. – « École de l’élite et savoirs ordinaires. L’École supérieure de commerce de Paris en 1990-1992 » dans **M. de Saint Martin, M. Gheorghiu** (dirs.), *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris, Éditions de la MSH, pp. 140-158.
- Weber M.**, 1971. – *Économie et société*, Paris, Plon.