



## Afficher ses titres de noblesse scolaire ?

Hugues Draelants, Brigitte Darchy-Koechlin

► **To cite this version:**

Hugues Draelants, Brigitte Darchy-Koechlin. Afficher ses titres de noblesse scolaire ? : Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises. Draelants, Hugues et Brigitte Darchy-Koechlin (2009). "Afficher ses titres de noblesse scolaire .. 2009. <halshs-00461205>

**HAL Id: halshs-00461205**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00461205>**

Submitted on 3 Mar 2010

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

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



**Afficher ses titres de `oblesse scolaire ?**  
Stratégies de prése` tatio` de soi des élèves `atio` aux et  
i` ter` atio` aux da` s les gra` des écoles fra` çaises

Hugues Draela` ts et Brigitte Darchy-Koechli`

**Résumé :**

Cet article porte sur les stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux de quatre grandes écoles prestigieuses (Polytechnique, ENS Ulm, HEC, Sciences Po). La fonction de consécration remplie par les concours d'entrée dans ces grandes écoles françaises a été décrite par Bourdieu comme conférant un « titre de noblesse scolaire » qui accompagnera à vie les élèves. Mais comment ce changement statutaire se traduit-il subjectivement ? Est-il identique pour les élèves nationaux et internationaux ? L'observation comparée des stratégies de présentation de soi de ces deux populations étudiantes montre que les implications de ce changement obéissent à des logiques radicalement différentes. Les données de l'enquête suggèrent que l'évolution identitaire, à la différence de l'évolution statutaire, est le fruit d'un processus, qui passe d'abord par une transformation du regard d'autrui mais reste également dépendante de la charge symbolique inégale qui s'attache aux grandes écoles sur la scène nationale et sur la scène internationale. Ainsi les membres de ces écoles d'élite apprennent à gérer stratégiquement leur présentation de soi, selon les contextes et les publics rencontrés, alternant entre rapport communicationnel et rapport instrumental à l'identité. La discussion des résultats relie ces questions à la problématique de la méritocratie et suggère que croiser une sociologie des élites scolaires et une sociologie de l'identité est une piste féconde à explorer pour prendre toute la mesure des transformations de la formation des élites, dans un contexte d'internationalisation croissante.

Pour citer ce document :

Draelants, Hugues et Brigitte Darchy-Koechlin (2009). « Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises », Notes & Documents, 2009-05, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.

Pour une version électronique de ce document de travail et des autres numéros des Notes & Documents de l'OSC, voir le site web de l'OSC : [http://osc.sciences-po.fr/publication/pub\\_n&d.htm](http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_n&d.htm)

**Abstract:**

This article examines the relationship that exists between students from four elite French schools (Polytechnique, ENS Ulm, HEC, Sciences Po) known collectively as the *grandes écoles* (GE) and the identities as students from these elite establishments. The sanctioning function exercised by the highly competitive entrance exams into these elite schools is well known: a title of academic nobility will follow the admitted students throughout their entire lives (Bourdieu, 1989). Being admitted thus signifies an automatic change in social status for the student. But how is this statutory change experienced? Our data (140 semi-directive interviews conducted with students of the four GE) show that the identity change entails confrontation with the perception of self by the other. The dramaturgical analysis of organizational identities adopted by national and international students lead us to distinguish between two ideal-type relations to identity. When an instrumental relationship to identity is activated, all students display their organizational affiliation; however, when a communicational relationship is activated in a mixed context, national students conceal their organizational affiliation whereas international students display their academic identity. These various strategies of self presentation take full meaning when one considers on the one hand the organizational conditions of integration and access that characterize these two population in the French *grandes écoles*, and on the other the contrasted visibility and symbolic weight of these schools on the national and the international scenes.

Readers wishing to cite this document are asked to use the following form of words:

Draelants, Hugues and Brigitte Darchy-Koechlin (2009). "Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises", Notes & Documents, 2009-05, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.

For an on-line version of this working paper and others in the series, please visit the OSC website at: [http://osc.sciences-po.fr/publication/pub\\_n&d.htm](http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_n&d.htm)

La fonction de consécration remplie par les concours d'entrée dans les grandes écoles françaises est connue: ces rites d'institution, à travers leurs verdicts de classement, produisent une élite scolaire « distincte, séparée, mais aussi reconnue et se reconnaissant comme digne de l'être » (Bourdieu 1989, p. 140). La transformation qu'entraîne la réussite de l'épreuve du concours pour les candidats admis est double : d'abord statutaire, puis identitaire. Le changement de statut social est objectif et immédiat : l'appartenance à l'école devient, *de facto*, un élément de l'identité sociale des nouveaux membres, un titre de noblesse scolaire qui les accompagnera à vie. Mais comment ce changement statutaire est-il vécu selon que l'on est élève national ou international ? Représente-t-il le même processus pour ces deux catégories d'élèves dont l'admission dans ces écoles n'obéit pas nécessairement aux mêmes modalités de concours ? C'est précisément ces questions que le présent article se propose d'analyser à travers l'étude de la relation qu'entretiennent les élèves de quatre grandes écoles prestigieuses (Polytechnique, ENS Ulm, HEC, Sciences Po) avec leur identité d'élève ou d'étudiant<sup>1</sup> de ces établissements d'élite.

La sociologie de la formation des élites s'est certes penchée sur les mécanismes de socialisation mis en place dans les établissements d'élite, volontiers décrits comme des institutions totales développant chez leurs élèves des solidarités fortes (Cuhe 1988 ; Karen 1990 ; Faguer 1991), mais, sauf exception récente (Abraham 2007), elle ne s'est guère intéressée au point de vue et à l'expérience scolaire des élèves. C'est donc d'une part vers la littérature existante en psychologie sociale des organisations et d'autre part vers la sociologie de l'identité que nous nous sommes tournés pour répondre à ces questions.

La première littérature met en évidence le phénomène selon lequel plus l'image d'une organisation est perçue comme prestigieuse, plus celle-ci est attractive et ses membres enclins à revendiquer leur appartenance organisationnelle (Fuller et al. 2006 ; Mael et Ashforth 1992). À cet égard, les institutions choisies font partie des plus prestigieuses grandes écoles françaises. Interrogés sur l'attrait qu'exerçait sur eux l'école intégrée, les élèves admettent volontiers être sensibles au prestige qui auréole leurs établissements. L'on pouvait s'attendre dès lors à les voir afficher sans réticence aucune leur appartenance d'école. Il n'en fut rien. Dans le cadre d'interactions quotidiennes donnant lieu à des présentations de soi, ces élèves ne mentionnent pas et vont parfois jusqu'à masquer leur identité d'école. L'observation de ce qui apparaît comme un cas de *serendipity* (Merton 1997), à savoir un résultat *a priori* inattendu et aberrant au regard de l'hypothèse initiale, offrait une opportunité de développements théoriques intéressants, pour peu qu'on y prête attention.

De la théorie de l'identité inscrite dans la veine de l'interactionnisme symbolique nous retiendrons que les acteurs sociaux ont autant d'identités que de réseaux de relations distincts dans lesquels ils occupent des positions et jouent des rôles. Chaque identité est donc associée à un rôle et à des attentes inscrites dans une position ou un rôle social (Stryker et Burke 2000). Autrement dit, les identités

---

1 Signalons que nous reprenons ici les catégories indigènes en usage dans chaque école. Ce qui explique l'usage simultané du terme « élève » aussi bien que celui d'« étudiant ». Rappelons toutefois que formellement ces individus ont le statut d'étudiants de l'enseignement supérieur au regard de la nomenclature internationale des systèmes éducatifs.

déterminent des attentes de rôles cristallisées dans des stéréotypes qui en représentent une vision simplifiée et caricaturale. En ce sens, comme la littérature sur l'identité sociale relative à la menace du stéréotype (Désert et al. 2002) le souligne, faire partie d'un groupe qui est la cible d'une réputation négative ou au contraire excessivement positive, expose au risque de stigmatisation sociale et peut générer un sentiment de menace. Révéler son identité d'élève de grande école, reviendrait alors d'une part à s'exposer à la menace du stéréotype et d'autre part à se contraindre à agir conformément aux rôles qui sous-tendent cette identité.

Se pose dès lors la question de la présentation de soi et par conséquent de la maîtrise des impressions qu'on cherche à produire sur autrui. En choisissant de se centrer sur les interactions et dynamiques identitaires de soi à autrui et d'autrui à soi, la présente recherche rejoint le point de vue goffmanien sur le moi comme l'étude d'un effet de surface plutôt qu'une tentative d'un accès très improbable à des profondeurs secrètes (Goffman 1973). On s'intéresse ainsi à la manière dont les individus utilisent, acceptent ou refusent les catégories institutionnelles ou officielles qui leur sont proposées (Avanza et Laferté 2005).

## **1. Le dispositif d'enquête**

### **1.1. Nature des données recueillies**

Les résultats présentés s'appuient sur l'analyse d'environ cent quarante entretiens semi-directifs réalisés avec des élèves et anciens élèves de l'École polytechnique, de l'École normale supérieure (ENS Ulm), de l'École de hautes études commerciales (HEC) et de Sciences Po (35 entretiens par institution), rencontrés entre février 2007 et avril 2008. Cette recherche (« Educ-Elites ») a été conduite dans le cadre d'un projet CNRS / ANR pendant une période de trois ans (janvier 2006-janvier 2009) et portant sur « Le système français de formation des élites du secondaire au supérieur : enjeux de l'ouverture sociale et internationale ».

Les entretiens conduits, d'une durée moyenne de deux heures ont été enregistrés et intégralement retranscrits. L'utilisation du même guide d'entretien pour interviewer élèves nationaux et élèves internationaux a permis de recueillir des éléments assez contrastés quant à l'expérience de présentation de soi. Plusieurs questions ont été posées aux élèves qui les ont conduits à s'exprimer sur leur rapport identitaire à leur école et leur éventuel sentiment d'appartenance à une élite scolaire et/ou sociale. Les questions qui s'inscrivaient dans une section spécifique du guide d'entretien consacré au rapport de l'élève à son contexte d'étude étaient les suivantes : « Lorsque vous rencontrez des personnes extérieures à l'institution, est-ce que vous mettez volontiers en avant votre appartenance à l'école ? » Cette question était assortie de plusieurs relances : « Face à quel type de personnes ? À quelles occasions ? Quelles sont les réactions provoquées ? Au contraire quand et avec qui aurez-vous tendance à taire cette appartenance ? » En outre, il était demandé à l'enquêté d'illustrer si possible sa réponse par le récit de faits précis vécus.

Si le recours à l'entretien reste premier dans le dispositif d'enquête, la méthode de l'observation ponctuelle (journées d'accueil ; conférences et discours de rentrée ; cérémonies officielles ; fêtes

étudiantes ; manifestations sportives ou culturelles ; réunions d'associations et clubs étudiants ; remise des diplômes...) s'est également avérée précieuse pour se familiariser avec le contexte et le milieu dans lequel évoluent les enquêtés et pour comprendre les logiques de présentation de soi des élèves dans des situations d'interaction variées. Une série d'entretiens avec des responsables institutionnels est venue compléter le dispositif.

## **1.2. Une perspective croisée : statut des élèves, statut des chercheurs**

Le choix des élèves nationaux et internationaux (un tiers des enquêtés) comme groupes de comparaison s'est imposé assez rapidement, cette variable s'étant avérée à l'analyse comme la seule véritablement significative et clivante par rapport au phénomène étudié et ce bien davantage que l'origine sociale ou que la grande école fréquentée. En ce sens le cas des internationaux fonctionne comme un cas négatif de celui des élèves nationaux et leur développement conjoint permet d'approcher l'exhaustivité théorique, conformément à la démarche de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss 1967). Outre l'observation de deux populations étudiantes – nationales et internationales – au sein de chacune des institutions, c'est également le statut des observateurs – un chercheur étranger observant les élèves nationaux et un chercheur français observant les élèves internationaux – qui a joué un rôle moteur dans la construction de l'objet. Ce dispositif croisé permettait d'allier distance et proximité au terrain (Beaud et Weber 1997). L'intérêt initial pour la question de l'affichage des titres scolaires est né d'un étonnement face à la réponse récurrente des élèves nationaux quant au masquage de leur appartenance d'école dans les interactions de la vie quotidienne. N'était l'absence de familiarité de l'un des chercheurs avec le système français des grandes écoles, cette réponse serait sans doute passée inaperçue. Réciproquement, c'est parce que le chercheur français connaissait tout le poids symbolique des titres de noblesse scolaire dans l'espace national et n'avait pas encore pris la pleine mesure de leur visibilité toute relative sur la scène internationale qu'il n'a pu qu'être frappé par le fait qu'au sein de ces grandes écoles beaucoup de ces élèves étrangers restaient ...relativement étrangers à cette aristocratie scolaire française !

## **2. Un modèle différentiel de gestion identitaire**

L'analyse comparée des modes de présentation de soi des étudiants permet de mettre en évidence un modèle différentiel de gestion identitaire entre élèves nationaux et internationaux. Nous le synthétisons ci-dessous afin de faire apparaître explicitement le plan de l'exposé qui va suivre.

On montre d'abord, à la suite des travaux de Bourdieu, que le « rite d'institution » qui vient entériner la réussite du concours de grande école vaut adoubement pour les élèves nationaux mais ne saurait revêtir le même sens pour les étudiants internationaux. On s'intéresse ensuite à la manière dont cette consécration scolaire transforme le regard d'autrui sur les élèves compte tenu des stéréotypes qui circulent à propos des grandes écoles et de leurs élèves. Encore faut-il les connaître car la forte visibilité des grandes écoles sur la scène nationale française contraste avec leur faible visibilité sur la scène internationale. En outre les modes de présentation de soi et de mise en scène des identités d'école adoptés par les élèves nationaux et internationaux des quatre grandes écoles étudiées conduisent à distinguer

rapport communicationnel et rapport instrumental à l'identité, deux rapports idéal-typiques qui se donnent à voir au travers de stratégies de présentation de soi différentes selon les contextes nationaux mais encore selon le statut des étudiants. On abordera successivement, dans l'exposé qui suit, le cas des étudiants nationaux puis celui des étudiants internationaux.

## 2.1. Le concours comme consécration

Lorsqu'un élève de classe préparatoire décroche le difficile concours qui ouvre les portes d'une grande école prestigieuse, l'appartenance à l'institution devient objectivement une dimension de son identité sociale. Bourdieu l'avait bien mis en évidence. La réussite du concours implique un changement de statut objectif chez les élèves intégrés : « les actes de nomination officielle par lesquels le système scolaire octroie des titres exclusifs délimitent des groupes qui, étant fondés sur la logique dualiste de l'appartenance et de l'exclusion, rassemblent leurs membres dans la participation à cette sorte d'essence socialement instituée, l'identité sociale à la fois produite et désignée par le nom imposé (« normalien », « polytechnicien », etc.) » (Bourdieu et de Saint Martin 1987, p. 18). La substantification que traduit des appellations ou catégories socialement disponibles telles que « normalien » ou « polytechnicien » témoigne d'ailleurs de l'existence et de la disponibilité immédiate d'un processus d'identification organisationnelle (l'appartenance à ce type de communauté scolaire devient une partie intégrante de l'identité sociale du membre à l'instar d'autres dimensions de l'identité (identité professionnelle, nationale, régionale, religieuse, etc.).

L'analyse des entretiens réalisés dans les quatre institutions confirme largement le constat bourdieusien selon lequel le rite d'institution instaure une frontière magique entre le dernier admis et le premier collé. Les rites d'accueil et d'intégration mis en place par les institutions sont une manière de confirmer et d'asseoir la consécration consécutive à la réussite du concours grâce à une parole performative qui institue véritablement les candidats dans leur rôle d'élite.

S'il y a un message que nous pouvions vous transmettre, aujourd'hui, au début de votre scolarité dans cette école, c'est d'avoir une confiance inébranlable dans la formation intellectuelle et scientifique que vous recevrez dans notre école. Ayez confiance dans ce que vous allez apprendre, soyez sûrs que la formation dont vous disposez est sans doute une des meilleures de France, sinon une des meilleures du monde. (...) Tous les chemins seront ouverts devant vous. Et pour cela, il importe que vous soyez convaincus de la valeur intellectuelle que vous avez. L'avenir est suffisamment riche pour vous. [Discours de rentrée de la Direction de l'École aux nouveaux élèves de l'ENS]]

La ritualisation de l'accueil des nouveaux impétrants passe ainsi presque systématiquement par cette fonction performative du langage qui a une importance capitale pour « faire devenir élites » les lauréats en les déclarant et en les désignant comme tels à leurs propres yeux, mais encore aux yeux de l'institution, de leur famille, et surtout de la nation tout entière. L'observation de la cérémonie militaire de présentation au drapeau de la nouvelle promotion de l'École polytechnique le confirme : organisée la deuxième année seulement, c'est pourtant bien elle qui entend véritablement instituer les élèves dans leur fonction d'élites de la Nation. Lors de la cérémonie, les élèves revêtus du « grand U » ou « GU », c'est à

dire du grand uniforme des élèves polytechniciens, sont disposés en formation militaire dans la cour d'honneur de l'École pour être « présentés au drapeau » en présence du Général commandant l'École, du Président du Conseil d'administration, de représentants officiels de l'État, de représentants diplomatiques de pays étrangers et des familles des élèves. Dans le cas de ce rituel d'institution polytechnicien, il est intéressant de constater qu'avant même cette parole performative que représentent les discours, c'est d'abord le rassemblement de tous les élèves devant le drapeau de l'École qui prétend les instituer comme « élites de la nation ». Le « Zurlin » comme le désigne le jargon polytechnicien et sa devise « Pour la Patrie, pour les Sciences et pour la Gloire » remplit alors une fonction d'allégorie de la Nation devant laquelle se présente toute une promotion. C'est cet objet symbolique fort qui officialise pleinement l'existence de la nouvelle promotion.

Les discours viennent alors conforter le groupe et chacun de ses individus dans son statut d'élite ayant scolairement bien mérité de la patrie, substituant aux traditionnels faits d'armes une reconnaissance pour hauts faits scolaires et officialisant d'une manière très spécifique à l'ensemble des grandes écoles militaires la distinction méritocratique opérée par les concours.

Citons cet extrait emblématique du discours du ministre de la Défense Alain Richard lors de la cérémonie de présentation au drapeau de la promotion X 2000, à Paris le 17 novembre 2001.

La présentation de votre promotion au drapeau de l'École est un jour important pour vous. Il l'est aussi pour vos parents et vos familles, présents autour de vous aujourd'hui, car ils ont toute leur part dans votre réussite dont ils sont légitimement fiers.

Ce jour solennel est aussi pour moi l'occasion de vous rappeler vos engagements. Éduqués comme une élite de la connaissance et du savoir, vous avez des devoirs. Grâce à votre travail, grâce aussi à l'investissement de la collectivité, vous avez maintenant, chacune et chacun d'entre vous, votre rôle à jouer dans la construction de notre avenir commun. Gardez à l'esprit les qualités de vos illustres prédécesseurs : curiosité d'esprit, rigueur, méthode, créativité et goût de l'initiative, sens de l'intérêt général.

Je vous souhaite bonne chance pour vos engagements et vos projets futurs, et je vous appelle à prendre part à votre mission de maintenir ici un pôle d'excellence qui est à la base de beaucoup des succès de notre pays.

## **2.2. Une consécration spécifiquement nationale ?**

Comme annoncé, le dispositif d'enquête et l'observation comparée des populations étudiantes nationales et internationales dans les écoles concernées a rempli une fonction heuristique dans la construction d'un modèle d'analyse. À cet égard, la question du mode d'accès aux écoles s'avère déterminante. En effet, l'originalité et la particularité du modèle méritocratique de recrutement sur concours représente une contrainte spécifique pour l'ouverture internationale de ces écoles. Afin de recruter des élèves étrangers, des voies d'accès spécifiques ont été créées : adaptation du programme du concours national, recrutement sur dossier et entretien, tests standards internationaux (type TAJMAJ ou GMAT) Les élèves internationaux sélectionnés n'ont donc pas nécessairement la même perception du concours comme consécration, cette



consécration étant spécifiquement nationale, dimension implicitement assumée par Bourdieu dans un contexte de grandes écoles encore faiblement internationalisées.

La notion même de consécration semble questionnable dans le cas des élèves internationaux. Ainsi, à l'École polytechnique, le titre exclusif de polytechnicien est-il parfois dénié aux élèves internationaux par certains élèves nationaux qui considèrent qu'ils doivent se présenter non comme « Polytechnicien » tout court, mais comme « élève étranger EV2 de l'École polytechnique » (voie internationale pour le concours). Il en va de même à l'ENS qui n'accorde toujours pas le titre d'« ancien élève de l'École normale supérieure » aux étudiants recrutés dans le cadre de la sélection internationale. Par ailleurs, les débouchés traditionnels de ces écoles constituent également un obstacle à l'ouverture internationale. En effet, à l'exception d'HEC, ces écoles ont historiquement vocation à former, pour l'ENS surtout, une majorité de fonctionnaires de catégorie A, appelés, pour un certain nombre d'entre eux, à devenir hauts fonctionnaires de l'État. Les carrières auxquelles donnent accès les grands corps, les concours administratifs, l'agrégation sont donc spécifiquement français et apparaissent difficilement accessibles voire peu attractifs pour les élèves internationaux. L'identité et l'image de ces écoles demeurent marquées par cette mission première qui détermine encore des différences de traitement entre élèves (ex. une durée de scolarité réduite d'un an – trois ans et non quatre – pour les étudiants internationaux de l'ENS étant donné que l'on assume implicitement le fait qu'ils ne préparent pas l'agrégation). Certains étudiants internationaux perçoivent ces différences de façon négative :

J'ai pas la même obligation que les autres normaliens. J'ai pas l'obligation de rester, de faire un service à l'état pendant dix ans. Ça change. Ce qui m'a choqué, c'est que la France ne veut pas qu'on reste. Ce qui est vraiment choquant, stupide, c'est de former et de renvoyer. *Et l'agrégation, tu penses la passer, la présenter ?* Mes professeurs d'histoire ne connaissent pas un seul étranger qui l'ait passée. Pourquoi avoir l'agrégation ? Le système de l'agrégation est vraiment franco-français ; c'est pas reconnu à l'étranger. Ça n'a pas de sens pour moi. (Markus, ENS Ulm)

Les Français sont appelés des X ; et nous, c'est EV1, alors qu'on a passé le même concours. Et donc finalement, on n'est pas des X. Au début, j'ai eu du mal d'accepter tout ça. Ça crée une distance avec les Français. On passe deux ans en prépa ensemble, ils partent en stage, et au retour, on se retrouve avec des étiquettes différentes. (Mayssa, Polytechnique)

Aussi apparaît-il impossible d'analyser le parcours des élèves internationaux et leur intégration dans les mêmes termes que ceux des élèves nationaux. Les deux phases et les deux modèles observés du processus d'intégration invitent d'ailleurs à distinguer deux sens pour le terme « intégration », selon qu'il s'agit d'élèves nationaux ou internationaux. Le mot « intégrer » dans une première acception possible désigne le fait d'entrer dans l'école par la réussite au concours. Un second sens du mot, plus classique, réfère au fait d'appartenir au corps des élèves de l'école concernée. Ainsi parle-t-on de l'intégration d'un corps, ce processus désignant le rapport qui s'établit entre une entité sociale et ses composantes, le tout formant un ensemble cohérent et unifié. En ce sens, le contraire de l'intégration consiste en l'exclusion, la fragmentation (Ben Rafaël 2005). Pour les nationaux, le premier sens du terme intégration vaut le second sens du terme : l'inclusion dans le groupe est implicitement considérée comme non problématique, évidente. Pour les internationaux, le mot est peu usité dans sa signification première, les acteurs

institutionnels emploient plus volontiers le terme « admission » pour désigner leur accueil dans l'école, ce qui connote d'emblée leur statut différent dans l'établissement. Le second sens est envisagé ici de manière problématique, comme un processus non naturel et comme un enjeu pour l'institution.

Ils ont du mal à s'intégrer au sein d'une promotion... c'est culturel... plus on est proche de la culture européenne, plus c'est facile. Tous les ans, on remarque la même situation. (...) La différence entre les élèves français et les élèves étrangers, c'est aussi que les élèves français débutent par un stage militaire. On ne peut les envoyer ensemble au stage militaire, les élèves étrangers n'ont pas le statut militaire. On fait le maximum pour favoriser l'intégration. Mais il n'empêche qu'ils ont quand même le sentiment que la référence c'est le modèle de formation en prépa. Ils se comparent toujours sur le plan mathématique, sans mettre en avant leur propre valeur... Ils oblitèrent leurs qualités et ne voient que ce niveau en mathématiques, sont obnubilés par ça. (...) Ils ne se perçoivent pas comme enfants de la méritocratie républicaine. (...) Quelques élèves français ont du mal à les accepter, parce qu'ils n'ont pas fait les CPGE, n'en ont pas bavé, « ils volent nos diplômes », je l'ai entendu !... Ils ressentent bien cette différence de formation initiale lorsqu'ils arrivent. (Responsable École polytechnique)

Cela étant, il apparaît de toute manière difficile pour l'institution de contrôler de façon étroite les processus d'intégration et de construction identitaire dans la mesure où ils procèdent également d'une dynamique exogène liée à la perception par autrui des grandes écoles dans la société française et à l'international.

### **2.3. La transformation du regard d'autrui**

En effet, le changement de statut se reflète aussi dans le regard d'autrui, notamment des proches (famille, parentèle, pairs...). Dès lors que le nom de ces écoles est prononcé, s'engage un processus de catégorisation et d'étiquetage sur la base de leur réputation et de celle de leurs élèves. Le miroir tendu par autrui contribue donc à la construction de l'identité des élèves de grandes écoles.

Or l'intégration est perçue par autrui comme le passage dans un autre monde, distinct du commun, inaccessible, charriant son lot d'images voire de stéréotypes positifs ou négatifs.

Quand on dit qu'on a intégré, on est dans une autre sphère, on est ailleurs, on ne fait plus partie de la quotidienneté de l'univers. *Tu en as fait l'expérience ?* Oui, j'ai toujours eu l'impression que le regard changeait. On est la même, mais comme vous avez passé ce rite de passage, cette barrière qui semble infranchissable à tous, vous êtes ailleurs. Vous êtes considéré comme l'élite, un peu distante, un peu lointaine. [Sandrine, ENS Ulm]

Quand je dis que je suis à Sciences Po, je vois toujours les yeux ronds des gens qui disent « Ohhh, Sciences Po... tu vas devenir ministre ». (...) Dire que je suis à Sciences Po, ça a beaucoup de connotations, et j'ai pas envie qu'on ait cette image tout de suite, au premier abord. Ça va changer l'image qu'on a de moi, et ça me dérange un peu. [Céline, Sciences Po]

Si on m'avait dit en prépa que j'irais à HEC, je ne l'aurais pas cru, parce qu'HEC, c'est ... je ne sais pas. J'ai des amis qui sont en deuxième année dans ma prépa et qui

m'appellent, et quand je leur dis que je suis à HEC, ils me regardent comme si j'étais une extraterrestre. [Delphine, HEC]

Il y a les gens qui savent que c'est quelque chose de bien ; c'est plutôt l'admiration sans question « ouahhh » et on s'arrête là. Après, il y les gens (et c'est peut-être avec eux que c'est le plus gênant de dire qu'on est à l'X) qui ont fait une école, ou font une école, qui savent ce que ça représente dans toute sa dimension, et qui peuvent mettre une distance « Oh là, on n'est pas du même monde ». [Pierre, Polytechnique]

On le voit dans ces extraits, la conséquence directe liée au fait d'afficher son appartenance à une de ces grandes écoles se traduit, pour peu que l'interlocuteur connaisse l'école en question, par une modification du regard d'autrui. Comme Heinich l'exprime, la reconnaissance de l'élite comme telle n'appartient pas qu'à ses membres, mais aussi à ceux qui en sont exclus. « Ce que l'on appelle le "prestige" est peut-être, précisément, l'effet que produit l'appartenance à l'élite non seulement à l'intérieur mais au-delà de ses rangs » (Heinich 2004, p. 323). Ce franchissement de la frontière magique est donc au départ d'un processus de transformation du regard qu'autrui porte sur les élus du concours et, éventuellement, de la perception que ces élus ont d'eux-mêmes. Prendre cela en considération suppose d'introduire une distinction entre deux processus identitaires hétérogènes : les « actes d'attribution » et les « actes d'appartenance » (Dubar 2002), une nuance absente dans *La Noblesse d'État*. Comme le souligne Dubar, reprenant une clarification proposée par Goffman (1975), la construction des identités se joue dans l'articulation entre les systèmes d'action qui proposent des « identités sociales virtuelles » et les « trajectoires vécues » au sein desquelles se forment les « identités sociales réelles » auxquelles adhèrent les individus.

#### **2.4. Un regard différent sur les grandes écoles selon les contextes nationaux**

La transformation du regard d'autrui vis-à-vis d'eux est, constatent les élèves interrogés, liée à des stéréotypes qui circulent sur les grandes écoles étudiées et sur leurs élèves. Il n'y a là rien de surprenant : les stéréotypes influencent fortement la manière dont les acteurs sociaux entrent en contact, se perçoivent et se jugent réciproquement, le fait est connu et abondamment documenté (Yzerbyt et Schadron 1997). Se présenter comme élève d'une de ces grandes écoles prestigieuses transforme donc le regard d'autrui et déclenche chez lui un processus de catégorisation de son interlocuteur sur la base notamment des stéréotypes – tantôt positifs, tantôt négatifs – qui circulent à propos de ces écoles et de leurs élèves<sup>2</sup>.

La perception que les individus ont de l'identité organisationnelle, le poids symbolique qu'ils lui accordent s'avère donc essentiel pour analyser et comprendre le processus de construction identitaire. L'analyse comparée des représentations de l'identité d'école et du sentiment d'appartenance chez les deux

---

2 La mobilisation de ces stéréotypes est liée à la position et à la perception des observateurs qui affectent positivement ou négativement certaines caractéristiques propres à définir ces élèves.

populations d'élèves, nationale et internationale, s'est avérée très éclairante, car elle a fourni des résultats contrastés.

En France, l'histoire et la tradition confèrent à ces grandes écoles un poids symbolique qui reste très fort. Créées pour doter le pays d'élites scientifiques, économiques, administratives ou politiques tout en mettant fin à un ordre d'ancien régime, où la naissance l'emportait sur le mérite, elles ont peu à peu gagné légitimité et prestige par un modèle de concours très sélectif, au programme très vaste et ambitieux, organisé autour d'épreuves écrites anonymes puis d'oraux dont le contenu et la passation étaient fortement réglementés. Le caractère très rigoureux et intensif de la préparation à ces concours durant deux années de classe préparatoire aux grandes écoles, les effets de la réussite en termes d'accès aux positions de pouvoir et de reconnaissance sociale ont contribué à renforcer le prestige et la désirabilité de ces grandes écoles au plan national.

Ajoutons que la rémunération offerte par deux des écoles étudiées (École normale supérieure et École polytechnique), l'ensemble de leurs attributs symboliques (localisation géographique, patrimoine architectural, illustres anciens, traditions, legs intellectuels, etc.) ont contribué à en faire de véritables « mythes nationaux », désirables pour ceux que l'institution scolaire distingue depuis leur plus jeune âge et souhaite récompenser par l'accès aux formations qu'elles jugent les meilleures car les plus sélectives et ambitieuses dans leur contenu de formation. Leur visibilité a toujours été forte dans l'espace national à travers un vivier de candidats CPGE qui couvre l'ensemble du territoire, certains rituels ou cérémonies (comme le défilé du 14 juillet qui contribue à entretenir la notoriété d'une école comme Polytechnique), ou bien encore la désignation des anciens élèves par un titre d'appartenance qui les suit leur vie durant et rend l'école plus visible encore dans l'espace national, dans l'espace médiatique notamment (cf. le cas de Sciences Po).

Rien de comparable sur la scène internationale où ces écoles et le régime très spécifique qui est le leur n'est pas perçu avec la même acuité, où l'enjeu de produire des élites au service de la République Française (à l'exception d'HEC) ne saurait avoir le même sens qu'en France.

Quand je suis à l'étranger, j'évite d'en parler. C'est bête parce qu'ils savent pas ce que ça représente chez nous et je pourrais leur dire ça leur dirait rien. Le pire c'est que ça leur donnerait même une idée fausse. Par exemple en Suisse où Polytechnique pour eux c'est l'École polytechnique de Lausanne et Zurich qui sont en fait les deux seules écoles d'ingénieurs qu'ils ont, donc ça veut absolument rien dire quoi ! Donc j'évite de le dire. [Alexis, École polytechnique]

*Quelle résonance Polytechnique peut avoir chez un élève étranger ?* Chez des gens qui viennent de très loin, rien du tout. C'est juste pour le niveau scientifique que l'école est connue chez eux ou dans leur université. Et je crois qu'en général, presque tous les étrangers, l'uniforme, c'est beau voilà. Science, patrie et gloire, pff... Ça ne veut pas dire grand-chose [Khalid, X]

Si la charge symbolique de ces écoles reste donc plutôt faible à l'international à l'exception de quelques milieux initiés, c'est qu'elles sont intimement liées à une histoire qui est avant tout nationale en dépit des Senghor, Césaire ou Boutros Ghali qu'elles ont pu compter. Leur taille les rend peu visibles à

l'échelle du monde face aux grands complexes universitaires américains, par exemple. Par ailleurs le caractère très spécifique, homogène et malthusien, de leur recrutement, le développement tardif de concours ou d'admissions internationales n'ont pas contribué à les faire connaître.

Au point que beaucoup d'élèves internationaux ont découvert tardivement ces écoles dont ils n'ont jamais entendu parler autrement que par un professeur partenaire de ces institutions ou par des contacts antérieurs avec la France.

Malheureusement, la Sorbonne est plus prestigieuse en Argentine qu'HEC. HEC n'est pas du tout connue. Moi je l'ai connue parce que je suis venue en France et que j'avais beaucoup d'amis qui sont venus faire leurs études à HEC et qui m'en ont parlé à l'université. En Argentine, il y a une tendance à aller aux États-Unis pour suivre les études, pas en Europe. [Silvia, HEC]

Il est alors intéressant de constater que beaucoup de ces élèves connaissent les grandes écoles concernées sur la base de leur réputation scientifique plutôt que de leur réputation dans le monde du travail ou l'opinion française. Ainsi, tel élève asiatique souligne-t-il le désir qu'il a eu de se présenter à l'X à cause des travaux du mathématicien Cauchy et de leur impact international. Il est en revanche plus rarement question dans l'entretien de la réputation de l'école sur le marché du travail français ou international.

Pierre Veltz soulignait bien en 2007 (*Faut-il sauver les Grands écoles ?*) l'inadaptation et le risque d'obsolescence du modèle « grande école » à la française, trop spécifique et difficilement compatible avec les nouvelles normes internationales pour l'enseignement supérieur, à savoir l'existence de fonds de financement privés, de laboratoires de recherche nombreux et performants, l'internationalité du corps enseignant... Même s'il semble que les grandes écoles dans leur ensemble mettent progressivement de telles réformes en place.

### **3. Rapport communicationnel et rapport instrumental à l'identité**

L'analyse des modes de présentation de soi et de mise en scène des identités d'établissements adoptés par les élèves nationaux et internationaux des quatre grandes écoles étudiées conduit à distinguer deux rapports idéal-typiques à l'identité. Si l'on caractérise les deux rapports selon le type d'interlocuteurs, selon la manière dont se structurent leurs rapports de pouvoirs au sein de l'interaction et selon les finalités visées par celle-ci, on peut opposer : d'un côté les interactions qui ont lieu au sein de la société des pairs, c'est-à-dire celles marquées par des relations entre des interlocuteurs aux rôles et statuts semblables et dont l'enjeu est orienté par une recherche de symétrie afin d'instaurer une situation égale de parole et d'un autre côté, les interactions hiérarchiques qui se déroulent en dehors de la société des pairs (et qui impliquent une relation de pouvoir et sont motivées par le souci d'impressionner son interlocuteur ou d'apparaître en position haute.) On parlera de « rapport communicationnel à l'identité » pour désigner le premier type d'interactions et de « rapport instrumental à l'identité » pour qualifier le second.

La distinction entre ces deux rapports à l'identité est inspirée par Habermas (1981) pour qui deux systèmes d'activités apparaissent particulièrement structurants de l'identité : l'activité instrumentale ou

stratégique et l'activité communicationnelle. Pour notre part, nous n'utilisons pas rapport instrumental et rapport stratégique comme des synonymes car nous estimons que le rapport communicationnel implique également une gestion identitaire stratégique. Ces deux types de rapports à l'identité constituent donc deux stratégies identitaires.

Sur la base de cette distinction, nous montrons dans les pages qui suivent que ces deux rapports à l'identité se traduisent par des stratégies de présentation de soi différentes. Le rapport instrumental à l'identité conduit, *a priori*, élèves nationaux comme élèves internationaux à mettre en avant leur identité d'élève de grande école. L'interaction typique qui active ce rapport à l'identité est celle de l'entretien d'embauche, dans laquelle il s'agit de se vendre et d'en imposer à autrui. Pour ce faire, rien de mieux que d'exposer ses titres de noblesse scolaire qui garantissent qu'on sera écouté et pris au sérieux par son interlocuteur. Le rapport communicationnel à l'identité et la façon dont il s'organise sera analysé d'abord et de manière plus détaillée que le rapport instrumental à l'identité car il nous paraît plus inattendu et plus important pour saisir les rapports actuels entre la société française et ses élites étudiantes nationales et internationales. À cet égard, on mettra en évidence, deux stratégies identitaires inverses repérées au sein de l'échantillon : le rapport communicationnel à l'identité conduit les élèves nationaux à masquer leur identité d'élèves en grande école, tandis qu'il incite les élèves internationaux à l'afficher. Il s'agit bien sûr d'un modèle idéal-typique, qui connaît des exceptions, mais s'avère néanmoins robuste compte tenu de la quasi-absence de variation dans les réponses des élèves nationaux et internationaux rencontrés, ce qui traduit le caractère hautement normatif des modes de présentation de soi.

### **3.1. Le rapport communicationnel à l'identité d'élève de grande école chez les élèves nationaux**

Dans le cas des élèves nationaux, l'enquête révèle que dans un rapport communicationnel, la stratégie constatée de mise en veille de l'identité peut se comprendre par le souhait d'éviter cinq principales menaces associées au fait de dire son identité d'élève de GE : (1) la menace de confirmer la réputation négative véhiculée par les stéréotypes négatifs associés aux grandes écoles et à leurs élèves ; (2) la menace, inverse de la précédente, consistant à ne pas confirmer les stéréotypes positifs et à décevoir donc les attentes d'autrui. Toutefois, la menace identitaire n'est pas juste liée au fait que les élèves se sentent obligés d'infirmer ou de confirmer les stéréotypes présents dans la société française à leur égard. (3) La réduction identitaire ou la dé-individuation peut aussi être considérée comme une menace potentielle : c'est alors le risque d'être réduit à une seule dimension, un seul trait – dévalorisant ou valorisant – de son identité. (4) Taire son identité permet également d'agir plus librement dans la vie quotidienne, de préserver son intimité et d'échapper à la menace du contrôle social ou autrement dit de ne pas perdre le contrôle sur l'image que l'on souhaite donner de soi et sur le rôle que l'on souhaite endosser. (5) Enfin, la mise en veille de l'identité d'établissement manifeste aussi un véritable souci de la part des élèves des grandes écoles étudiées de ne pas menacer l'identité sociale d'autrui, de ne pas exercer de violence symbolique vis-à-vis de leurs interlocuteurs en position inférieure.

Ces différentes raisons de taire son identité sont présentées plus en détail ci-dessous. Pour les besoins de la présentation nous les avons distinguées, insistons cependant sur leurs complémentarités :

leur passage en revue doit être lu comme un approfondissement progressif de l'analyse plutôt que comme la présentation de types mutuellement exclusifs. Soulignons encore ce qui les réunit, à savoir le fait qu'elles tendent toutes vers cette recherche de qualité relationnelle et communicationnelle, ce qu'entend traduire et subsumer la notion proposée de rapport communicationnel à l'identité.

### 3.1.1. La menace de confirmer la réputation négative

Parmi les motivations recensées pour éviter de mettre en avant, voire pour taire, son appartenance à une des quatre grandes écoles étudiées lors d'interactions quotidiennes avec des personnes extérieures à ces établissements, celle qui revenait le plus fréquemment et le plus spontanément à l'esprit des élèves lors des entretiens est incontestablement le rejet de la pédanterie. Le stéréotype négatif le plus couramment véhiculé à propos des élèves des grandes écoles et contre lequel les élèves nationaux cherchent particulièrement à se préserver est en effet l'arrogance. L'appartenance organisationnelle est généralement remplacée par des identificateurs génériques et neutres : par exemple, les élèves se présentent plus volontiers comme « élèves en école d'ingénieur » qu'« élèves de l'École polytechnique ». Les extraits d'entretiens qui mentionnent cette menace sont très nombreux. Citons en quelques uns.

*Quand vous rencontrez des personnes que vous ne connaissez pas, est-ce que vous dites facilement ou pas trop, que vous êtes à Polytechnique ?* Non, je trouve que c'est pas quelque chose qu'on fait facilement. Moi je dis que je suis en école d'ingénieurs. C'est un peu gênant de dire que je suis à Polytechnique ; ça fait un peu le mec qui se la pète [Pierre, Polytechnique].

*Quand tu rencontres des personnes extérieures à l'école, est-ce que tu mets volontiers en avant le fait que tu viens de l'ENS ? Est-ce que c'est quelque chose que tu dis ?* Spontanément non. En général, je dis que je suis en licence d'allemand. C'est plus facile de dire que je fais une licence d'allemand que de dire que je suis à l'ENS. J'ai pas envie de paraître prétentieux. [Étienne, ENS Ulm]

*Est-ce que tu mets volontiers en avant ton appartenance à Sciences Po quand tu rencontres des personnes extérieures à Sciences Po ?* Je dois avouer que je ne me présente pas, même jamais comme quelqu'un qui est à Sciences Po. D'une manière générale, quand on me demande ce que je fais dans la vie, je vais d'abord dire « je suis en master Finance ». Et si on me demande, je ne vais pas cacher que je suis à Sciences Po. C'est pas parce j'ai honte d'être à Sciences Po, mais j'ai l'impression que le fait de le dire tout de suite, ça passe pour de la prétention. [Céline, Sciences Po]

Ça m'embêtait quand on me demande « tu fais quoi dans la vie ? » de répondre « je suis à HEC », déjà ça crée un truc. Je disais « je suis en école de commerce ». « Laquelle ? » : HEC... Tu ne le présentais pas forcément en premier. Voilà. Parce que ça fait un peu... tu le considères en soi déjà comme un truc. Pour moi, HEC, c'est une école de commerce parmi d'autres. « Je fais une école de commerce », je trouve ça plus modeste. Non pas que ce soit de la fausse modestie, mais j'ai pas envie de me la raconter non plus. [Jérôme, HEC]

Nous ne rentrerons pas dans le débat de savoir s'il agit simplement d'une posture ou d'une authentique modestie. Il est extrêmement difficile de démêler ce qui relève du calcul ou du jeu convenu dans l'adoption de ce type d'attitude (que certains n'hésitent pas à qualifier de fausse modestie). La grande similitude qui caractérise ces extraits laisse en revanche clairement transparaître un mode de présentation

de soi normé. Ce qui semble à cet égard marquant pour comprendre cette humilité affichée, c'est l'idée qu'il s'agit d'une norme de conduite qu'il convient d'acquérir en tant qu'élite. Autrement dit, l'attitude d'humilité serait une figure obligée du savoir-vivre des élites. Ainsi, Trivelin, dans une recherche sur les élites locales en Wallonie, observe-t-il de la même manière une certaine réticence/répugnance parmi ses enquêtés à se penser ou à tout le moins à se reconnaître en tant qu'élite. Leur humilité l'interpelle, elle semble faire partie, écrit-il, d'une sorte de « manuel personnel de bonne conduite en tant qu'élite ». En somme, poursuit-il, « si l'élite peut être fière de ce qu'elle a accompli, (...) l'usage ne permet que l'on s'en vante » (Trivelin 2003, p. 34). Bourdieu associait pour sa part la modestie comme « louable modération dans l'appréciation de son propre mérite » aux manières positivement sanctionnées ou distinguées, c'est-à-dire celles des membres de catégories sociales dominantes (Bourdieu 1974).

Au-delà du stéréotype de l'arrogance associé de manière très prégnante aux élèves des grandes écoles étudiées, d'autres stéréotypes négatifs sont parfois évoqués lors des entretiens pour justifier le fait de taire sa provenance organisationnelle. Citons notamment cet autre stéréotype courant qui, invoquant l'esprit de corps qui caractériserait ces grandes écoles, véhicule l'idée d'un réseau d'anciens élèves qui favorise ou privilégie ses membres par exemple, dans le cas des normaliens, au niveau du recrutement à l'université ou au CNRS.

Des fois, ça peut se retourner contre nous [le fait d'être normalien] et ça peut susciter de l'agressivité chez les gens. *C'est-à-dire ?* Encore un normalien au CNRS. Voilà. Ce que je peux comprendre. Et puis l'idée qu'on est un peu tous faits pareils. [Nathalie, ENS Ulm]

L'idée que les normaliens sont formatés, formés selon un même moule que l'on retrouve dans l'extrait est parfois mentionné. Ce trait relève toutefois d'un stéréotype employé pour caractériser plus largement la formation dans les grandes écoles. D'autres stéréotypes négatifs sont encore évoqués, comme celui de l'intellectuel asocial dans les extraits repris ci-dessous. Ils n'exposent pas nécessairement l'élève au risque direct de confirmer le stéréotype mais ils risquent de fausser la représentation d'autrui et, dans certains cas, donner une première impression négative selon un processus de catégorisation déjà évoqué.

Quand on dit « je suis normalien », les gens, tout de suite pensent « il doit être comme ça : c'est un intello... ». (...) Ils disaient que les gens de l'ENS étaient des gens asociaux, des autistes, des binoclards. C'était le stéréotype même. [Lionel, ENS Ulm]

*Le fait que tu sois élève à Polytechnique c'est quelque chose que tu mets en avant ou pas trop ?* Non pas trop parce qu'au contraire ça peut faire peur aux gens. *Qu'est-ce qui fait peur aux gens ?* Le côté intellectuel (rire) normalement on est censé être des intellos boutonneux à lunettes mais on sort de classe préparatoire donc si on commence à dire qu'on est à Polytechnique, cliché intellectuel matheux derrière son ordinateur à travailler toute la journée. J'ai envie de porter aucun de ces clichés. [Élodie, Polytechnique]

Ce jeu des étiquettes – qu'elles soient négatives ou positives – est perçu comme réducteur. Le refus général de la réduction de l'identité individuelle à l'identité sociale est d'ailleurs une des raisons spécifiques avancées par certains pour taire leur appartenance organisationnelle. Nous y reviendrons.



### 3.1.2. La menace de ne pas confirmer la réputation positive

Au-delà de la menace identitaire associée aux stéréotypes négatifs qui circulent sur les élèves des grandes écoles, il est particulièrement intéressant de constater qu'il est également possible d'être menacé par un stéréotype positif : « le risque deviendra de ne pas confirmer la réputation de son groupe, d'en être un mauvais représentant » (Désert et al. 2002, p. 564). En ce sens afficher son identité organisationnelle supposerait de se montrer à la hauteur de la réputation des membres du groupe sous peine de se voir dénier l'identité implicitement revendiquée dès qu'annoncée. Or la puissante charge symbolique associée à l'image des grandes écoles d'élite place la barre très haut. Parmi les stéréotypes positifs, citons typiquement celui du normalien ou du polytechnicien comme quelqu'un de génial, d'hyper brillant, doté d'une intelligence supérieure.

Ça impressionne les gens, et tout de suite ils te regardent différemment. Comme une tête. Je ne dis pas que je ne suis pas une tête, mais tu n'as pas forcément envie, dès que tu rencontres quelqu'un, de te présenter comme ça. Je ne veux pas, parce que ça m'identifie. Si je rencontre quelqu'un, je vais apprendre à le connaître, et c'est évident que ça va arriver, parce que c'est quelque chose d'important. Mais quand tu rencontres quelqu'un, tu n'as pas forcément envie d'être identifié à l'École normale supérieure. Et moi, j'ai pas l'impression que ce soit une identification qui me correspond. C'est pas quelque chose que je vais mettre en avant. Quand tu vas rencontrer des gens, tu ne vas pas leur dire tout de suite « je suis juif, je suis lesbienne, je suis... » [Chloé, ENS Ulm]

Comme le relatent les enquêtés, ces caractéristiques exceptionnelles portées au crédit de l'élève de GE, engagent des attentes démesurées chez autrui. En effet, les normes et valeurs d'un groupe impliquent le respect de certains comportements de la part de ses membres. Ainsi le normalien qui affiche son appartenance à l'école se doit d'apparaître comme brillant. Autrement dit, il lui faut alors « porter le masque », se comporter en conformité avec le stéréotype qui existe à l'encontre de son groupe d'appartenance (Aebischer et Oberlé 1990). Cela se traduit par une forte pression sociale sur l'acteur qui est censé ensuite dans sa représentation se soumettre aux exigences de la situation et se montrer à la hauteur des attentes du public. C'est le fameux « noblesse oblige » dont parle Bourdieu. Le degré de son autonomie personnelle s'en trouve réduit. Cette pression ressentie par les élèves des grandes écoles, à mettre le masque de l'acteur, à jouer un rôle montre implicitement la valeur accordée à leur établissement d'appartenance : chaque individu se sent en quelque sorte le devoir de représenter l'institution.

La puissante charge symbolique associée à l'image des grandes écoles d'élite a pour conséquence, lorsque les élèves l'acceptent, qu'elle les force à s'identifier pleinement à leur rôle, y compris dans toutes les situations externes à la vie sociale de l'école. C'est d'ailleurs ce que les institutions attendent de leurs élèves, les rappelant régulièrement – pour certaines plus encore que d'autres – au devoir de représenter dignement l'École. Ce qui est évidemment très contraignant, particulièrement pour des jeunes gens d'une vingtaine d'années. Gérer la transition entre le sérieux associé à l'image du brillant élève et la décontraction de la vie estudiantine quotidienne peut par exemple s'avérer problématique.

C'est une école d'ingénieur, nous on a envie de s'amuser, on a envie de profiter, on sort de prépa. Alors que vu de l'extérieur ça doit être vu comme une école d'élite. C'est là que le décalage d'ailleurs pose problème des fois. À quel niveau ? Par exemple, le

bal de l'X où on est en uniforme, au début tout le monde se comporte bien et tout. Ça passe à la télé, « grande école d'élite française patate patate ». Puis à la fin, tout le monde est bourré avec des gens qui se roulent des pelles alors qu'ils sont en uniforme, etc. Donc ça, à la télé, ça passe très mal. Et ils le passent forcément pour se foutre de nous, pour dire « Vous voyez l'élite française, comment ça finit ». Forcément on est étudiant, tous les étudiants font des choses comme ça. Donc c'est vrai qu'il y a le décalage entre la vue intérieure et la vue extérieure. Faut absolument qu'on donne en permanence une vue très belle de l'école. Par exemple, ce soir, c'est pareil on a la remise des bicornes, on va en boîte en grand uniforme et le [responsable] de promo nous a dit « Faites attention, vous portez l'uniforme, rentrez pas complètement bourrés dans le RER ! » et c'est sûr qu'il y en a qui vont le faire. Donc c'est ce genre de chose qui pose problème. [Élodie, Polytechnique]

Pour éviter de se trouver confronté à des conflits de rôle (Ashforth et al. 2000), une façon de gérer cette transition délicate entre rôles, consiste à ne pas afficher son identité d'école, comme l'exprime cette élève.

[Afficher son identité d'élève de l'ENS] peut très facilement fausser les relations. Tu sens tout de suite quelqu'un voir une différence. Il y a aussi des jours où, j'ai envie de dire, on est fatigués d'être brillants intellectuellement. Quand tu dis à quelqu'un que tu es Normalien, tout de suite il va s'attendre à ce que chaque parole que tu prononces soit tellement profonde quoi ! Et il y a des jours, moi j'ai juste envie d'être une jeune fille de vingt deux ans qui raconte des conneries de son âge, si je puis dire, et à ce moment là je le dis pas forcément, j'ai juste envie d'être tranquille. [Camille, ENS Ulm]

La stratégie de mise en veille de l'identité est en ce sens une façon pour ces élèves de prendre distance par rapport au caractère prescrit de leur rôle, ce qui leur permet d'agir plus librement dans leur vie quotidienne en échappant au contrôle social qui pèse sur leurs comportements, tel du moins qu'ils se l'imaginent car le contrôle est d'abord autocontrôle compte tenu de l'intériorisation du prestige de leur identité d'école.

Bref, au moins autant que des stéréotypes négatifs, les élèves cherchent aussi à se protéger des stéréotypes positifs dans la mesure où ils contribuent à une stigmatisation inversée qui leur confère un supplément de dignité et transforme le regard d'autrui, faisant peser sur eux des attentes sociales très élevées. En ce sens, on peut dire que les établissements d'élite confèrent dans certaines situations une identité trop distinctive (Elsbach et Bhattacharya 2001). Le titre de « normalien » ou « polytechnicien » s'avère alors encombrant et peut devenir un signe distinctif que l'élève cherche à cacher.

### **3.1.3. La menace de la réduction identitaire**

Parler d'identité collective d'école revient au fond à considérer que les individus d'un même groupe sont plus semblables que d'autres qui ne posséderaient pas cette caractéristique. Une telle proposition ne recueille pas nécessairement l'assentiment des intéressés. En effet, une troisième raison avancée par certains pour taire leur appartenance à une des quatre grandes écoles étudiées relève d'un refus général de la réduction de son identité individuelle à son identité sociale.

On n'a pas envie que les gens ne nous voient que comme ça [comme polytechnicien]. J'ai pas envie de me présenter comme ça. Il y en a qui en jouent. Mais il y a une part

de presque non assumé. Je préfère être Maxime J. [dit son nom] avant d'être polytechnicien. [Maxime, Polytechnique]

Ce que l'on observe ici n'est pas sans rappeler ce que Heinich (1995) a décrit à travers ses travaux sur les écrivains et plus particulièrement sur les écrivains renommés et lauréats de prix littéraires en analysant les « effets de modestie » liés à l'auto-catégorisation. La renommée consécutive à l'attribution de prix, constate-t-elle, est vécue par certains écrivains comme une épreuve en raison des écarts de grandeur ressentis entre soi et autrui. Un des enjeux dans ce contexte consiste à rester fidèle à soi-même, à ses origines et à l'identité qu'on s'est construits antérieurement. L'épreuve de la grandeur se pose de façon particulièrement aiguë aux élèves et aux personnes qui font l'expérience d'une forte mobilité ascendante (Naudet 2007).

Certaines fois, je souffre un peu de ça, je sens que je suis perçue comme ça, comme parisienne normalienne et tout ; j'aime pas. J'aime pas parce que j'ai le sentiment de ne pas être vraiment qui je suis ; je me sens aussi autre. Je reconnais que je suis devenue ça, aussi ; mais je me sens aussi autre. J'ai l'impression que je suis faite d'autre chose aussi. Donc j'aime pas trop quand on me renvoie ça. [Nathalie, ENS Ulm]

*Vous n'avez pas le sentiment d'appartenance sociale ?* Non, je ne veux pas en avoir. J'aime bien baguenauder entre... Je suis très content quand, un jour, je suis à une soirée entre gens de Sciences Po, dans une soirée qui peut être assez huppée et le lendemain faire un buffet campagnard chez des paysans dans le Berry. Je suis très content de faire les deux. Je ne veux pas m'enfermer dans une catégorie. Peut-être que je le suis malgré moi, mais bon, j'aime bien être à cheval. [Frédéric, Sciences Po]

On retrouve là au fond une attitude typiquement intellectuelle qui consiste en la survalorisation de la singularité biographique. Les établissements d'élite font partie des contextes ou des groupes qui facilitent particulièrement cette prise de conscience et valorisent un certain détachement vis-à-vis de son propre monde (Bourdieu 1989). De plus, dans la mesure où ce type de groupe valorise l'individualité de ses membres, il apparaît que si ces membres ne veulent pas être en contradiction avec les valeurs de leur groupe, ils éviteront d'endosser les caractéristiques dépersonnalisantes du collectif et tendront à se percevoir comme peu ressemblants entre eux (Lorenzi-Cioldi et Dafflon 1999). Étudiant les énarques, Bellier observait des réactions similaires. « Aucun énarque ne se reconnaît dans un autre, chacun se désigne comme "atypique" » notait-elle (Bellier 1997, p. 53).

Le fait que ces individus ne se laissent pas aisément réduire à une facette unique de leur identité sociale est, selon nous, une des caractéristiques qui fait la force des individus issus des groupes dominants. Disposer d'une myriade d'identités virtuelles et avoir la possibilité de décider lors des interactions lesquelles on souhaite activer participe probablement de ce que signifie être une élite aujourd'hui. Faire partie d'une élite impliquerait d'être conscient et soucieux de l'image que l'on véhicule et de devenir expert dans la maîtrise des impressions que l'on produit sur autrui.

### 3.1.4. La menace du contrôle social

Les différentes raisons évoquées précédemment pour taire son identité d'élève de grande école trahissent en effet un souci de conserver la maîtrise sur la présentation de soi, un besoin de contrôle sur le regard des autres et sur la définition de son identité. Compartimenter les identités permet de s'affranchir des rôles prescrits, de leur arbitraire et de leur aspect conventionnel potentiellement menaçants. Afficher son identité d'élève de GE, c'est s'exposer au risque d'être perçu comme une (future) élite. Or se dire « élite » revient à se placer dans une position inconfortable car « c'est reconnaître que l'on détient une capacité d'action hors du commun, c'est reconnaître que l'on est reconnu dans cette position. C'est aussi se reconnaître un devoir spécifique et un rôle à jouer sur le plan local. C'est reconnaître enfin que l'on doit répondre aux attentes » (Trivelin 2003, p. 34).

En adoptant des modes de présentation de soi variés selon les contextes et les situations, les élèves parviennent à la fois à retirer avantage de l'image valorisée associée à l'identité grande école et à afficher le reste du temps une distance par rapport au rôle dicté par cette image d'élite. En soi, cette façon de gérer son identité est une sorte de pouvoir qui n'est pas accessible à tout le monde. La communication maîtrisée est une caractéristique connue du discours des élites (Chamboredon et al. 1994). Ces compétences sont plus que jamais nécessaires aux leaders et élites d'aujourd'hui, dans une société où l'image et le capital réputationnel ont acquis une importance primordiale (Alvesson 1990). Vu sous cet angle, une première conséquence des transformations du regard et des attentes d'autrui, c'est que les élèves apprennent à gérer stratégiquement leur présentation de soi. Cette compétence est d'ailleurs envisagée par les écoles comme un élément constitutif de la formation des élites.

La discrétion à propos de son identité est, on vient de l'évoquer, associée à la notion de pouvoir mais également à la notion de confiance (Simmel 1991). Le secret à propos de soi n'est pas toujours de mise. Si l'on considère la sociabilité horizontale des élèves des grandes écoles, c'est-à-dire les interactions parmi la société des pairs, on peut opérer, d'après les entretiens, une sous-division entre trois catégories de pairs : les étudiants de l'enseignement supérieur complètement étrangers au système classes préparatoires/grandes écoles (ex. cursus purement universitaire), les étudiants ou élèves qui sont passés par une classe préparatoire (peu importe leur situation subséquente dans l'enseignement supérieur) et les élèves scolarisés dans d'autres grandes écoles d'élite (X ; HEC ; Sciences Po ; Mines ; Ponts...). Alors que l'identité d'école est fréquemment masquée lors des rencontres avec des étudiants en faculté par crainte des réactions qu'elle pourrait susciter, celle-ci s'avère plus aisée et naturelle à afficher face à des élèves issus des classes préparatoires ou des grandes écoles.

*Est-ce qu'il y a certaines personnes avec qui tu aurais tendance à mettre en avant cette appartenance ?* Je ne vais pas la mettre en avant, mais c'est beaucoup plus facile à dire, d'être beaucoup plus naturel quand tu es face à quelqu'un qui a aussi fait une grande école. Parce que tu sais qu'il sait ce que tu fais. Donc tu n'as pas à te prendre la tête à expliquer ce que c'est l'ENS parce que c'est pas évident quand les gens ne connaissent pas. Si je rencontre quelqu'un qui a aussi fait une prépa, et qui sait ce que je fais, là, je vais le dire facilement. [Chloé, ENS Ulm]

Lorsque les élèves des GE sont face à des élèves qui ont un cursus semblable au leur (et qui ont partagé des expériences fondatrices communes, comme le rite de passage de la prépa) l'interaction s'en

trouve simplifiée, ils se sentent en confiance. Ils peuvent donc afficher sans crainte leur appartenance à l'une des quatre grandes écoles en question. En ce sens, lorsqu'ils sont entre eux ils ne sont plus exposés à la menace du contrôle social à propos de leur identité d'école et peuvent révéler leur véritable « soi scolaire », parce qu'ils sont face à des interlocuteurs semblables à eux qui comprennent ce qu'être élève d'une grande école prestigieuse signifie.

L'harmonie de cet entre-soi peut néanmoins être troublée lorsque les interactions se produisent avec des anciens camarades de classe préparatoire qui n'ont pas réussi à intégrer la grande école visée. Face à ces élèves qui ont échoué au concours, une norme tacite veut que l'élus n'affiche pas son appartenance organisationnelle. Il en résulte des pratiques d'évitement mutuel, en particulier dans les grandes classes préparatoires.

Une fois qu'on intègre, y'a plusieurs réciproques entre ceux qui sont admis et ceux qui sont refusés, qui disent, « je ne vais pas aller narguer le refusé ; et je ne vais pas aller me coller aux basques de l'admis de part et d'autre ». Donc y'a une espèce de pudeur réciproque, qui fait que les gens commencent un peu à s'éviter. A Janson, comme il y en avait qu'un ou deux qui étaient admis, c'était dans l'ordre des choses qu'il y aurait beaucoup d'exclus et peu d'élus. Alors qu'à Henri IV, y'a beaucoup d'élus et peu d'exclus. Et c'est un vrai déchirement pour ceux qui sont exclus. [David, ENS Ulm]

Ces jeux de masques et ces comportements d'évitement témoignent aussi de la sensibilité des élites à préserver la sacralité de la face d'autrui. En ce sens, masquer son identité n'apparaît pas immoral en soi. L'évaluation morale d'un tel comportement suppose de considérer le contexte dans lequel s'inscrit la présentation de soi (Nizet et Rigaux 2005).

### **3.1.5. Menacer l'identité d'autrui**

Le souci éthique qui consiste à vouloir préserver la face d'autrui ou à ne pas menacer l'identité sociale d'autrui vis-à-vis de leurs interlocuteurs en position inférieure est précisément l'objet d'une cinquième raison avancée par les élèves des grandes écoles pour justifier le fait de masquer leur appartenance organisationnelle. Ce comportement est présenté comme une condition nécessaire à l'établissement d'un rapport communicationnel attentif et respectueux de l'égalité des interlocuteurs ou en d'autres termes exempts de violence symbolique.

Au fond, lorsque leur appartenance organisationnelle est révélée, les élèves sont confrontés à un stigmate d'élitisme ou à un effet de stigmatisation sociale inversée. Le stigmate, tel que l'a défini Goffman, est fondamentalement une question de rapport à la norme et de différence ressentie entre identité pour soi et identité pour autrui. Si la stigmatisation se définit comme un processus social conduisant à la dépréciation d'un individu, donc à une perte relative de dignité de ce dernier, suite à la révélation d'un signe qui détruit une identité sociale respectable, alors il existe nécessairement un processus social en sens exactement inverse. Goffman n'a pas nommé ce processus mais l'a défini comme étant celui qui conduit à « déplacer vers le haut le jugement que nous avons porté chez quelqu'un ». Comme dans le cas de la stigmatisation, le dévoilement d'un signe issu de l'identité personnelle d'un individu crée un décalage entre les identités sociales virtuelle et réelle de ce dernier, mais cette fois dans le sens où la personne « normale » dans la relation accorde à son interlocuteur un supplément de dignité (Vienne 2004).

La conséquence de cette stigmatisation inversée consiste donc en une rupture de la relation d'égal à égal.

Quand je vais dans des soirées autres qu'ici et que je dis que je fais des études d'histoire, et quand on explique aux français ce qu'on fait, ils sont très vite complexés, et c'est pas la peine. [Martha, ENS Ulm]

La relation est biaisée en partie à cause d'autrui dont le regard change et qui aura tendance à idéaliser les compétences intellectuelles du normalien par rapport aux siennes et à se placer lui-même en position d'infériorité. Toutefois, même si peu d'interviewés le reconnaissent, cette représentation est parfois implicitement partagée par l'élève de grande école convaincu de sa supériorité intellectuelle.

*Et comment ça se passe à la fac les relations avec les étudiants « classiques » ?* C'est un peu compliqué. En plus, je suis timide, et je ne me lie pas facilement non plus. Je me suis retrouvé rapidement en retrait ; il y en avait un certain nombre qui se connaissaient ; moi je ne connaissais personne, forcément. Et qu'on l'assume ou pas, on arrive avec notre profonde certitude de supériorité intellectuelle sur eux. Et à partir de là, on écoute leurs exposés, et on se dit « mon dieu, c'est nul » et on prend une espèce de distance vis-à-vis de ça qui fait qu'effectivement, on se sent à part, parce qu'on a l'impression qu'on est les seuls à savoir faire des commentaires de documents ; qu'on est les seuls à avoir une vraie culture générale ; qu'on est au-dessus du lot. C'est pas entièrement faux. C'est pas entièrement vrai non plus. Mais on se sent à part, et c'est pas facile de se lier aux gens comme ça. Entre son propre mépris qu'on n'assume pas, et le fait qu'eux mêmes nous regardent comme des gens un peu bizarres. Qu'on fasse l'effort ou pas, on n'arrive pas vraiment à nouer sur un pied d'égalité. Même avec les efforts que j'ai cru faire, j'ai pas dû améliorer l'image des normaliens parmi les étudiants. [Grégoire, ENS Ulm]

Pour ne pas produire de distorsion au niveau de la relation et permettre d'engager une véritable communication, les élèves des GE préfèrent donc souvent ne pas afficher leur appartenance organisationnelle. On le sait, la qualité des relations avec autrui est un critère et un enjeu important de la dynamique des identités (Dubar 2002). Cette motivation peut ainsi être interprétée par un souci éthique et selon la logique de l'agir communicationnel. En effet, face à des inconnus, la présentation de soi en tant que normalien remettrait en cause la situation idéale de parole définie par Habermas dans la mesure où l'accès à la discussion est rendu inégal et la règle de symétrie des échanges mise à mal dès que cette identité est révélée.

Les relations avec les pairs, marquées par un rapport à l'identité de type communicationnel, passent en principe par une mise en veille des titres de noblesse scolaire afin de respecter la symétrie dans l'interaction. Cependant, elles peuvent occasionnellement basculer dans un rapport hiérarchique, par exemple lorsque le pacte communicationnel implicite de non agression est brisé par un interlocuteur qui chercherait à en imposer à autrui. Dans ce cas, les élèves s'estiment fondés à révéler leur appartenance à une institution d'élite afin de remettre leur interlocuteur à sa place.

*Avec qui tu aurais tendance à le mettre en avant ?* Plutôt pour me défendre quand quelqu'un a tendance à se mettre trop en avant, parce qu'il est dans une filière qu'il considère comme élitiste et qu'il va me regarder de haut, je vais lui dire que moi je fais un truc plus élitiste que lui. [Alexandra, ENS Ulm]

Des fois, on se laisse un peu aller. Quand quelqu'un nous dit « je suis en 5<sup>e</sup> année à Sciences Po », on répond « je suis à l'ENS ». [Étienne, ENS Ulm]

S'il y a donc souvent une lutte contre les stéréotypes de la part des élèves interrogés qui apprennent, par le contrôle de la présentation de soi, à dissimuler leur appartenance d'école, ils savent aussi faire usage de celles-ci lorsque la situation le requiert. Le capital réputationnel de la grande école est alors investi dans la présentation de soi.

### **3.2. Le rapport communicationnel à l'identité d'élève de grande école chez les élèves nationaux**

Les entretiens conduits auprès des élèves internationaux ont révélé un rapport à l'identité symétriquement inverse et des stratégies de présentation de soi assez différentes de celles des élèves français. Lorsque ces élèves internationaux sont soumis à la même question que leurs camarades français, il est frappant de constater que l'écrasante majorité d'entre eux déclarent afficher très volontiers leur appartenance à la grande école et ce quels que soient les contextes.

Quand un polytechnicien se présente à quelqu'un à l'extérieur, il y a souvent une honte à dire qu'on vient de l'École polytechnique. Je ne sais pas pourquoi. Moi je le dis ; c'est les français qui ne le disent pas. *Vous êtes beaucoup plus à l'aise, les internationaux ?* On n'a pas vraiment conscience de tout ce que cela implique. [John, Polytechnique]

Au-delà de la question de la conscience du poids symbolique des grandes écoles en France, ce constat conduit à interroger le statut même de ces élèves. Beaucoup d'élèves internationaux des grandes écoles font état du sentiment qu'ils ont d'être présentés comme des élites scolaires par l'institution qui les a sélectionnés, mais qu'une pleine légitimité leur est souvent refusée par bon nombre de leurs pairs nationaux. Leur statut d'élite est soumis de manière assez fréquente au doute, au soupçon, au motif qu'ils n'ont pas été consacrés par le même concours que leurs camarades issus des CPGE et à la suite des mêmes épreuves d'endurance scolaire. Les voies de cette contestation peuvent être plus ou moins explicites, comme on a pu le constater au travers des entretiens et des observations faites auprès des deux populations nationales et internationales.

L'analyse des stéréotypes répandus chez les nationaux à propos des internationaux, montre que c'est leur statut d'*outsider* qui prévaut, d'individus n'ayant qu'une connaissance très confuse et limitée de la société française et du système français de sélection des élites, puisqu'ils n'ont pas été formés de la même façon au sein des classes préparatoires, n'ont pas été consacrés par le concours méritocratique républicain et pensent du même coup n'avoir aucune légitimité à se prétendre élites de la société française. D'aucuns parmi les élèves nationaux vont même jusqu'à leur interdire toute participation aux débats institutionnels, à contester le bien-fondé de leur sélection et à dénoncer leur admission comme usurpation de places « nationales ». Les images véhiculées sur les élèves internationaux telles que l'on a pu les appréhender au cours d'un entretien collectif avec ces mêmes acteurs sur les clichés circulant chez les élèves français des grandes écoles empruntent au registre touristique et folklorique plus souvent qu'à celui de l'excellence académique. Souvent les élèves français opèrent une réduction identitaire au travers de toutes sortes de clichés nationaux comme la bière pour cette étudiante irlandaise de Sciences Po, les gens du voyage pour

cette élève polytechnicienne roumaine, ou des mœurs sexuelles particulièrement débridées pour cet étudiant sud-américain d'HEC. Dans l'une des grandes écoles étudiées, un étudiant nous a expliqué comment les étudiants étrangers étaient très vite associés à leur PIB et du même coup indexés par certains élèves français sur une échelle de valeur économique mondiale des pays (riches/pauvres).

On a pu constater que la recension collective de ces stigmates ne va pas sans réticences de la part de certains élèves internationaux qui semblent craindre de légitimer le stigmatisme par le simple fait de son énonciation. D'autres sont comme honteux de dénoncer face à l'institution une pratique qu'ils jugent vexatoire mais qu'ils n'osent pas contester au nom d'une sorte de « droit de souveraineté nationale » qu'ils accordent à leurs camarades sur leur propre territoire. Seule échappatoire pour contrer cette réduction identitaire : certains de ces étudiants étrangers, non sans quelques réticences d'ailleurs, relèvent alors tous les stéréotypes colportés au sein de leur groupe d'appartenance sur leurs camarades français. Le stigmatisme se trouve alors retourné contre ceux qui l'infligent et les stigmatisés s'autorisent alors à devenir eux-même stigmatisés.

Le déni de pleine légitimité qui leur est fait en tant qu'élèves de grande école – au travers de ces stéréotypes notamment – les conduit à une revendication identitaire, assez caractéristique des minorités menacées, laquelle se traduit aussi par un mécanisme d'affichage ou de masquage, selon la nature mixte ou non mixte du contexte d'interaction. Ce mécanisme s'est révélé à travers l'enquête comme *presque symétriquement inverse* de celui observé chez les élèves nationaux. Seul le rapport instrumental à l'identité en contexte mixte ou non mixte restait semblable à celui des élèves nationaux, même si les motivations de cette stratégie différaient.

Notons comme préalable que la question de l'affichage ou du masquage de leur identité d'élèves en grande école ne se pose pas nécessairement d'emblée pour les élèves internationaux comme pour les élèves nationaux. La découverte de la place symbolique des grandes écoles sur la scène nationale et la prise de conscience des effets avantageux de l'appartenance organisationnelle ou au contraire de ses effets pervers possibles est plus progressive. Certains étudiants affichent dans les premiers temps de leur séjour en France ce que l'on désignera comme leur « identité scolaire/universitaire première », celle de leur *alma mater*. Et c'est par la suite seulement, qu'ayant découvert, par hasard, les bénéfices possibles de la mention de « leur appartenance organisationnelle seconde » à une grande école, qu'ils vont l'afficher systématiquement face à certains de leurs interlocuteurs, tiers extérieurs à l'école, tout particulièrement, en contexte mixte d'interaction donc.

En contexte d'interaction non mixte, auprès de leurs camarades français, des enseignants et des cadres administratifs de l'école, en revanche, ils tairont plus volontiers leur identité d'élève de grande école ou la soumettront au débat puisqu'ils ne se sentent pas reconnus comme pleinement légitimes. Cette situation les conduit, de fait, à endosser plus facilement, dans ce contexte non-mixte, leur identité d'étranger et ce au risque d'une stigmatisation ethnique. La stratégie d'affichage de leur identité d'« étranger » leur permet alors de s'épargner une stigmatisation plus scolaire : celle d'élève de grande école « moins légitime, parce que n'ayant pas été sélectionné sur la base du concours méritocratique républicain » moins « méritant » et donc moins « performant ».



En revanche, en milieu mixte et qu'ils soient dans un rapport communicationnel ou instrumental à l'identité, ils choisiront d'afficher leur statut d'élève de grande école auprès de toute personne extérieure à l'institution pour revendiquer une égalité de statut étudiant dans la société française et annuler la menace d'un stigmatisme plus probable et menaçant encore : celui de l'étranger précisément, de l'*outsider*, dans la société française. Mobiliser leur appartenance à la grande école dans un contexte non-mixte où ils pressentent que la symétrie de relations pourrait précisément être menacée par leur statut d'« étranger » leur procure une forme de légitimité nationale à travers leur identité d'« élève étranger... mais de grande école française ». Rappelons que cette propension à *ne pas masquer* leur appartenance à ces grandes écoles s'explique aussi très largement par la différence de poids symbolique de ces établissements sur la scène nationale et sur la scène internationale ainsi que nous l'avons exposé plus haut et par la méconnaissance que les étudiants internationaux ont du débat national français sur l'utilité et la légitimité des élites. La conscience qu'ils ont du soupçon voire du discrédit jetés sur celles-ci est toute relative. C'est donc la menace du stigmatisme « étranger » beaucoup plus que celle « d'élève de grande école » qui pèse lourdement sur eux et les conduit à avoir une stratégie rigoureusement différente selon qu'ils se trouvent en situation non mixte (euphémisation, non-revendication du statut et de l'identité d'élève de grande école face à leurs camarades et leur encadrement français) ou mixte (affichage du statut et de l'identité d'élève de grande école).

*Est-ce que pour vous justement la question de l'identité c'est quelque chose d'important en tant qu'étudiante internationale ?* Oui bien sûr. *Comment est-ce que vous négociez ça dans votre vie de tous les jours à HEC ?* Maintenant que je suis là j'affirme encore plus que je viens d'Algérie. J'ai l'impression que plus on est loin de chez soi plus on a envie de dire qu'on vient d'ailleurs. Parce qu'on sera jamais comme eux, ils feront toujours cette différence même si on vit 20 ans en France, ça sera toujours un algérien, un arabe donc ça sert à rien de toute façon. Autant garder son identité, dire qu'on est différent et voilà. Quand on nous taquine, quand on fait des blagues sur les origines, je rigole mais je réplique aussi voilà c'est tout. *Vous avez l'impression que finalement dans vos relations avec les autres étudiants, le fait que vous soyez algérienne c'est quelque chose qui arrive très vite ?* Oui. *Parce que on peut imaginer, pour moi vous êtes étudiante HEC avant tout. Vous avez l'impression que ce qu'on voit d'abord chez vous c'est Nacira, l'algérienne ?* C'est clair. Mais je les comprends, ils connaissent pas forcément le contexte. Ils me disent « ah tu viens d'Algérie, tu parles français, tu mets pas le voile ? ». Au début je me disais bon ça va ils connaissent pas l'Algérie, ils pensent que tout le monde est comme ça. Donc au début ça me gênait un peu mais bon après j'ai compris que voilà ils ne connaissaient pas. (...) *Est-ce que vous vous considérez comme une étudiante d'HEC ?* Oui comme une étudiante d'HEC. *Par ex. quand vous parlez de vous, vous allez dire que vous êtes clairement HEC 2007 ?* Oui, quand je me présente, oui. [Nacira, HEC]

Revendiquer le statut d'élite scolaire, à savoir d'élève en grande école permet donc aux étudiants étrangers d'annuler le stigmatisme négatif potentiel associé au statut d'étranger. En ce sens, le statut d'élite, pour stigmatisant qu'il apparaisse pour les élèves français, n'est pas perçu comme tel par les étrangers. Il leur permet bien au contraire de tenir à distance le risque de double stigmatisme : l'acceptation d'un possible second stigmatisme (statut d'élite) permettant d'annuler un stigmatisme premier (statut d'étranger).

### 3.3. Le rapport instrumental à l'identité d'élève de grande école

Dans les situations de la vie quotidienne caractérisées par un rapport communicationnel à l'identité, la norme veut, à l'exception notable des étudiants internationaux, que l'identité organisationnelle demeure la majeure partie du temps relativement discrète voire secrète, pour diverses raisons déjà passées en revue. Cependant, dans d'autres situations, les étudiants nationaux comme internationaux sont capables d'afficher leur identité afin de tirer profit de l'image prestigieuse de leur institution de provenance. Ce rapport instrumental à l'identité apparaît lorsque les étudiants sont amenés à se vendre, à faire forte impression, ou encore à rassurer autrui. Il est typiquement activé dans le monde professionnel ou dans le cadre d'interactions avec un employeur potentiel.

On a pas envie de commencer en disant « Bonjour, je viens de Polytechnique ! ». Voilà. Cet aspect là, c'est plus dans la vie quand on rencontre des gens, des amis, des gens de notre âge ou même enfin quand on rencontre quelqu'un dans un monde non professionnel. Après, quand on est dans le monde professionnel, bah si c'est pour un stage, un entretien d'embauche, c'est marqué en gras sur le CV. C'est la première chose généralement qui saute aux yeux quand ils lisent un CV. Donc ça c'est écrit d'entrée. [Clément, Polytechnique]

*C'est une identité que tu mets en avant sur le marché du travail ?* Oui. Si on ne le met pas en avant sur le marché du travail, où est-ce qu'on peut le mettre en avant ? [Baptiste, HEC]

L'identité d'élève de grande école est alors mise en avant à la manière d'une carte de visite, d'un curriculum vitae condensé : la réputation de l'école parle pour les élèves, mentionner son nom suffit pour garantir un potentiel voire une compétence et attirer l'attention de l'interlocuteur. On retrouve là la dimension magique des titres scolaires dont parle Bourdieu.

Il y a toujours quelque chose qui fait que... il y a une mention sur la carte de visite, et quoiqu'il arrive, ça revient. On finit par le faire consciemment, surtout quand on fait une thèse, on pense à la manière dont on va se caser après. Quand on se présente, ou quand on est présenté à des gens, il y a toujours le mot « normalien » qui finit par arriver, parce que ça reste un marqueur de bon élève, étudiant intéressant. [Grégoire, ENS Ulm]

Rien que mettre le logo de Sciences Po sur les feuillets d'exposés, montrer sa carte d'étudiant Sciences Po, pouvoir mettre sur son CV Sciences Po, pour les législatives, là c'était très intéressant quand même. Les députés d'ailleurs, j'ai regardé leur cursus, y en a beaucoup qui sortent de Sciences Po donc c'est intéressant pour leur montrer leur école, ils savent de quoi il s'agit. C'est une image qui est très intéressante. [Romane, Sciences Po]

Le nom de l'institution de provenance offre donc aux élèves de nombreux droits et privilèges et constitue un véritable sésame professionnel. Les élèves en sont bien conscients et cet effet « carte de visite » est d'ailleurs ce que certains d'entre eux déclarent explicitement venir chercher. On le constate dans les quatre grandes écoles étudiées mais cela s'avère particulièrement net à HEC.

*Pourquoi avoir choisi HEC plutôt qu'une autre école ? C'est la meilleure. Si on veut marquer un truc sur son CV, autant marquer le meilleur. [Quentin, HEC]*

Ceci est possible notamment parce qu'il existe des postes ou des fonctions réservés de droit aux élèves de ces grandes écoles et des marchés du travail fermés sachant que certaines entreprises ne recrutent que des élèves issus de certaines grandes écoles. Il faut aussi mentionner le fait que ces recrutements s'opèrent par le biais de réseaux organisés d'anciens élèves dont certains membres influents occupent des positions de pouvoir dans les mondes professionnels. Mais cette discussion dépasse largement le cadre de cet article.

#### **4. Esquisse d'une modélisation théorique de la gestion identitaire**

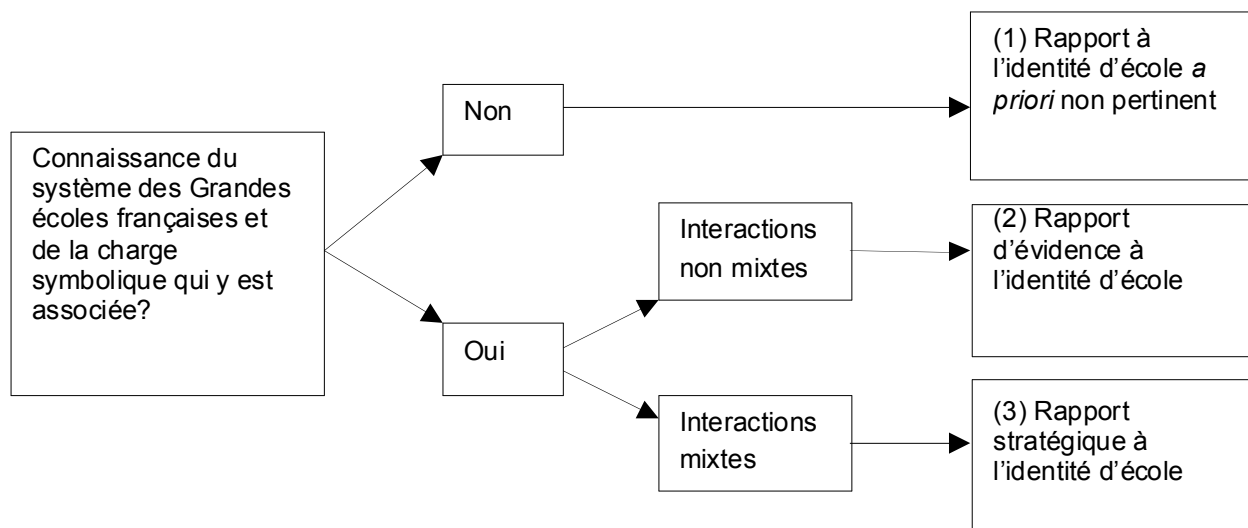
Une première dimension pertinente est apparue dans l'analyse des stratégies identitaires observées tant chez les nationaux que chez les internationaux : elle renvoie à un élément fondamental des interactions : la dimension contextuelle des interactions, notamment le type d'interlocuteur rencontré. Comme Goffman l'indique, le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue, socialement produits lors des contacts mixtes (Goffman 1975). Nous avons montré ensuite que le caractère stratégique du rapport à l'identité d'école est d'abord lié à la transformation du regard d'autrui compte tenu des stéréotypes qui circulent à propos des grandes écoles et de leurs élèves. Encore faut-il les connaître. Lorsque les élèves sont confrontés à un public totalement étranger à ce système, la gestion identitaire s'avère non pertinente<sup>3</sup>. En revanche, la présomption de connaissance active la présentation stratégique de soi (cette question avait déjà été analysée par Baumeister et Jones 1978). Autrement dit, le rapport à l'identité scolaire devient stratégique lorsque l'élève a de bonnes raisons de penser qu'autrui possède un stock minimal de représentations à propos de son école ou plus généralement du système français des grandes écoles. Il faut en outre souligner que la connaissance et la perception des grandes écoles et la conscience du poids symbolique qui y est attaché dans la société française varie non seulement selon l'appartenance nationale des acteurs concernés mais encore selon les contextes nationaux dans lesquels ils se trouvent.

Les interlocuteurs se distinguent aussi selon qu'ils appartiennent eux-mêmes ou non à la grande école considérée ou à une autre grande école de ce système français de formation des élites. On différencie ainsi les interactions mixtes des interactions non mixtes, celles qui ont lieu entre des élèves ou anciens élèves de très grandes écoles. Il va de soi que la catégorie « connaissance du système » précédemment évoquée dépend fortement de la position d'intériorité ou d'extériorité par rapport à ce système. Les interactions entre acteurs à la fois élus et initiés se caractérisent donc par un rapport

---

3 Certains élèves trouveront là l'occasion d'informer leur interlocuteur et s'engageront alors dans une présentation de l'institution afin de réparer cette méconnaissance.

d'évidence à l'identité organisationnelle. Croiser les catégories fait apparaître plus clairement les conditions contextuelles d'un rapport stratégique à l'identité organisationnelle (voir figure 1).

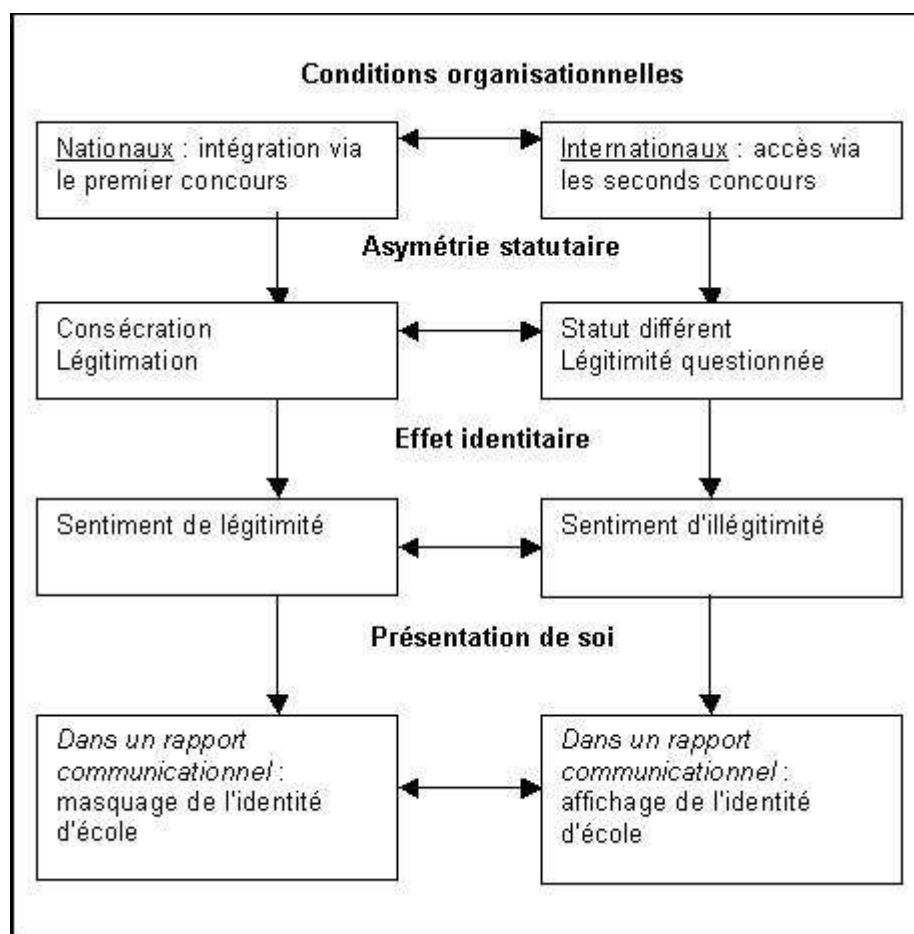


**Figure 1 – Le rapport à l'identité organisationnelle : trois cas de figure**

Pour analyser plus finement le cas de figure correspondant au rapport stratégique à l'identité organisationnelle, il est nécessaire d'introduire dans le modèle une seconde dimension qui renvoie à ce que l'on peut appeler une condition organisationnelle de la gestion identitaire, à savoir l'existence d'une diversité de modes d'accès aux grandes écoles. Cette catégorie influe sur la légitimité, perçue et ressentie, des impétrants, des élèves internationaux en l'espèce à prétendre de plein droit ou non au statut d'élève de la grande école considérée. Se pose alors la question des rapports de pouvoir entre membres.

Une troisième dimension, cruciale à considérer, porte sur l'enjeu de l'interaction ou plus précisément sur la manière dont les individus perçoivent l'enjeu de l'interaction et sur les motivations qui les animent : volonté de se distinguer, de se placer en situation dominante vis-à-vis d'autrui ou au contraire refus de la distinction.

Ces trois conditions de l'interaction se combinent alors pour activer deux types de rapports contrastés à l'identité organisationnelle : un rapport communicationnel et un rapport instrumental qui se traduisent soit par l'affichage ou la mise en avant de l'établissement d'origine, soit par la mise en veille ou l'euphémisation de l'appartenance à la grande école (voir figure 2).



**Figure 2 – Étudiants nationaux et étudiants internationaux : un rapport différent à l'identité d'élève de grande école**

Une distinction est à faire ici à nouveau entre élèves nationaux et élèves internationaux. La visibilité et la charge symbolique extrêmement fortes des grandes écoles sur la scène nationale contrastent avec la visibilité restreinte et le poids symbolique plus faible de ces écoles sur la scène internationale. En conséquence, pour les étudiants nationaux, l'identité organisationnelle réfléchi par autrui charrie nombre de stéréotypes et d'attentes de rôles jugés trop distinctifs ce qui conduit ces étudiants à taire leur appartenance à ces écoles dans la plupart des situations de la vie quotidienne. Les étudiants internationaux en revanche ne sont pas dans l'effacement de cette appartenance collective, au contraire, d'autant qu'ils en découvrent peu à peu les bénéfices. La relation que les étudiants internationaux entretiennent à cette identité est donc inversée par rapport à celle entretenue par les étudiants nationaux. Cela tient au fait qu'ils n'ont pas nécessairement conscience de ce qui fait le caractère distinctif de l'identité organisationnelle mais aussi et plus fondamentalement au fait que cette revendication identitaire prévient une forme de stigmatisation plus forte encore associée à leur statut d'étudiants étrangers. En ce sens, l'économie identitaire étrangère fonctionne comme un révélateur de l'économie identitaire nationale.

Les raisons qui permettent de comprendre et d'expliquer que la gestion identitaire se traduise soit par l'affichage ou le masquage différent selon le type de population considérée : dans le cas des étudiants nationaux, taire son identité d'élève de grande école permet, dans une interaction de type

communicationnel, d'éviter l'association avec des stéréotypes (négatifs ou positifs), d'empêcher la réduction de son identité à une unique facette, de garder le contrôle sur l'image de soi et de sauvegarder les conditions d'une situation idéale de parole. Dans le cas des étudiants internationaux, on constate un rapport symétriquement inverse à l'identité, les interactions à visée communicationnelle sont l'occasion d'afficher l'identité (un stigmate pour en contrer un autre). Dans le cadre des interactions à visée instrumentale, les étudiants nationaux de même que les étudiants internationaux optent pour une stratégie d'affichage de l'identité d'élève de grande école afin de tirer profit du capital réputationnel de l'établissement de provenance et se placer en position dominante.

## 5. Discussion des résultats

L'objet de recherche au cœur de cet article était la question de l'affichage ou non par les élèves des grandes écoles françaises de leurs titres de noblesse scolaire. Ce faisant, nous avons observé comment les élites scolaires gèrent leur identité d'école et revendiquent ou évitent, au gré des situations, l'association avec leur établissement prestigieux. C'est, on l'a vu, selon que les connotations associées au caractère marqué de ce trait identitaire sont jugées utiles ou au contraire encombrantes.

Notre démarche a consisté à croiser une sociologie des élites et une psychosociologie des identités. L'articulation théorique entre ces deux littératures nous semble heuristique dans la mesure où les apports de la première éclairent un angle mort de la seconde et réciproquement. En effet, d'un côté la sociologie des élites, largement marquée par des approches macrosociologiques, quantitatives et objectivistes, a peu pris en compte l'expérience subjective, le travail identitaire des élèves scolarisés dans les classes préparatoires et les grandes écoles et la manière dont ils négocient leur identité en fonction des situations ; d'un autre côté, les travaux en sociologie et en psychologie sociale sur l'identité et l'identification ont peu étudié cette question du point de vue des élites ou des groupes dominants. Les stratégies individuelles de présentation de soi sont en effet typiquement associées, théoriquement et empiriquement, à des identités menacées que l'on retrouve habituellement dans les groupes de faible statut (Ellemers et Van Rijswijk 1997).

L'étude de ce qui pourrait apparaître comme un minuscule objet sociologique réfracte en réalité un ensemble de questions essentielles qui concernent les rapports entre la société française et ses élites formées dans les grandes écoles ainsi que les transformations qui affectent ce système dans un contexte d'internationalisation croissante. Les quelques lignes qui suivent voudraient revenir sur les implications de la présente recherche.

### 5.1. La capacité d'interaction sociale des élites

Notre analyse invite à questionner la capacité d'interaction sociale des élèves formés dans les très grandes écoles françaises, plus particulièrement à l'heure de la globalisation qui relativise le poids symbolique de ces écoles et qui valorise les compétences communicationnelles des individus dans des environnements interculturels. On l'a vu, lorsque les interactions sont de type non mixte c'est-à-dire lorsqu'elles ont lieu

entre des élèves qui appartiennent à ce monde des grandes écoles d'élite, l'identité d'école est vécue sous le mode de l'allant de soi et peut se dire aisément, en toute confiance, pour les élèves nationaux à tout le moins, tandis que cette affirmation semble plus problématique pour les élèves internationaux dont la légitimité est souvent questionnée au motif qu'ils n'ont pas passé le concours national. En ce sens, il nous semble que l'on peut légitimement parler d'une identité d'élus au-delà de l'identité de Normalien, de Polytechnicien, d'HEC ou de Sciences Po quand bien même il existe des stratégies de distinction internes entre les élèves nationaux et les élèves internationaux on l'a montré clairement, mais également entre ces grandes écoles, stratégies d'autant plus affirmées que leur proximité symbolique est forte. L'entre-soi souvent constaté chez ces élèves trouve d'ailleurs sans doute à s'expliquer, au moins en partie, par le fait bien connu que les individus choisissent de s'associer à ceux qui confortent leur image de soi (Lieberman 1956). Les enquêtes annuelles d'opinion font état d'un divorce qui croît régulièrement depuis une vingtaine d'années entre la société française et ses élites et classes dirigeantes perçues comme coupées du peuple (Leridon 2006). Peut-être une des sources de cette distance est-elle à rechercher dans ce système de formation qui en dotant ces élèves d'un titre de noblesse scolaire établit entre eux-mêmes et le reste de leurs contemporains une différence d'essence telle qu'elle complique singulièrement leur relation à autrui.

## 5.2. La méritocratie dans l'ère du soupçon

Taire son titre de noblesse scolaire revient, on l'a vu, pour les élèves nationaux - à la différence des élèves internationaux - à se conformer à ce qui apparaît comme une norme informelle qui n'est pas sans rappeler le modèle de l'honnête homme qui remonte au XVII<sup>e</sup> siècle et au classicisme. L'élégance qu'il y aurait à ne pas étaler son orgueil n'est pas neuve. Comme l'indiquait déjà Jean de La Bruyère dans *Les Caractères*, recueil de portraits inspiré par ses contemporains : « La modestie est au mérite ce que les ombres sont aux figures dans un tableau : elle lui donne la force et du relief », autrement dit et toujours sous la plume du moraliste français « La modestie sied bien aux grands hommes ». C'est, en substance, une maxime qui semble donc encore d'actualité. Cependant, on peut faire l'hypothèse que dans les sociétés actuelles démocratiques et internationalisées faire preuve d'humilité n'a plus le même sens que dans la société française d'ancien régime, d'essence aristocratique. Le déni de l'élitisme pourrait trouver dans le cadre français un sol davantage fertile qu'ailleurs compte tenu de l'histoire de la France et de la prégnance dans ce pays de l'utopie révolutionnaire. En tant qu'imaginaire sociétal fondateur, l'idéal méritocratique entraînerait un rapport de mauvaise conscience chez ces élites compte tenu du fond aristocratique associé au statut de cette « noblesse d'État », selon l'expression de Bourdieu. À l'heure de la globalisation, la méritocratie qui caractérise la société française, méritocratie de titres, de rangs et de prestige, se trouve confrontée à des systèmes nationaux obéissant à d'autres logiques d'élection scolaire. Si le modèle proposé fournit une grille de lecture éclairante pour comprendre le rapport des élites scolaires à leur identité institutionnelle, il importe de le mettre à l'épreuve au travers de recherches complémentaires dans d'autres pays comme les États-Unis, par exemple, où la méritocratie obéit davantage à des critères purement professionnels.

### **5.3. Ouverture internationale : élites françaises à l'étranger, capacité pour le système de formation français à intégrer des élites étrangères**

Comme l'on s'est attaché à le montrer, la gestion de l'identité et de la présentation de soi, diffère entre les nationaux et les internationaux, notamment parce que le statut des élèves étrangers n'est pas perçu comme équivalent à celui des élèves nationaux. Les étudiants internationaux de ces grandes écoles sont pourtant sélectionnés le plus souvent sur concours, ces concours étant censés garantir leur légitimité dans ces institutions. Ce résultat peut sembler contre-intuitif par rapport à l'imaginaire méritocratique républicain, mais ce serait sous-estimer l'importance du concours dans sa conception même (concours à filières mais unique) et dans ses conditions de mise en œuvre (épreuves écrites et orales hautement codifiées et venant sanctionner un cursus préparatoire bien défini). Le présent travail apporte ainsi la démonstration indirecte que le concours unique reste la pierre angulaire de l'idéal méritocratique républicain français et de cette passion égalitaire qui l'anime, quand bien même cet idéal fonctionne avant tout comme un mythe fondateur des hiérarchies scolaires ou comme une « fiction nécessaire » (pour reprendre les termes de François Dubet). Dès lors se pose la question de l'évolution des concours nationaux et celle d'une éventuelle procédure de recrutement harmonisée au plan national et international. Faut-il conserver la spécificité des concours nationaux et tirer la sélection internationale vers la sélection nationale ou au contraire ouvrir la sélection nationale à des formes de sélection plus internationales et qui sont susceptibles de garantir davantage d'équité mais encore de diversité dans les profils des candidats retenus ?

Les politiques récentes d'ouverture internationale de l'enseignement supérieur en France rendent cette réflexion sur le concours et le modèle méritocratique républicain d'autant plus urgente, que le système français de sélection et de formation des élites voit son efficacité remise en cause par des évaluations internationales comme PISA. Il se trouve ainsi concurrencé par d'autres modèles nationaux jugés plus performants, plus équitables dans la sélection et la formation d'une élite qui reste moins malthusienne et plus diversifiée.

La présente recherche entend également, au travers de la question identitaire et de l'étude croisée de deux populations étudiantes, interroger la capacité d'interaction et d'intégration des élèves internationaux dans les grandes écoles françaises mais encore celle des élèves nationaux issus de ces grandes écoles à l'étranger. La place quasi exclusive du rang et des titres scolaires dans les représentations du mérite, les logiques identitaires que ces représentations engendrent, restent caractéristiques du système éducatif français.<sup>4</sup> Ainsi la propension qu'ont les élites scolaires françaises à être perçues ou à se penser elles-mêmes comme d'essence très distincte, en référence étroite à un modèle national spécifique et autocentré n'est-elle pas un obstacle à leur intégration dans des systèmes où les titres scolaires ont un poids plus relatif ? En effet, les compétences purement académiques au travers desquelles ces élèves se sont forgé une « identité d'excellence » ont-elles les mêmes effets dans des pays

---

4 Sur ces questions, voir Darchy-Koechlin : Les élites étudiantes étrangères face au modèle d'excellence des Grandes écoles françaises (Thèse de doctorat à paraître en 2010).



où la définition du capital humain est plus compréhensive. Cette question mériterait d'être explorée plus avant.

Quand aux étudiants internationaux en grande école, qu'il suffise de souligner ici les risques attachés à une représentation trop restrictive du mérite et qui menacerait leur intégration dans les grandes écoles françaises. L'enjeu est de taille puisqu'à défaut de faire l'expérience d'une véritable intégration au sein de l'élite scolaire française, il y va de leur sentiment d'appartenance à une élite internationale dont les grandes écoles françaises se veulent, plus que jamais, le creuset. Les résultats présentés ici posent donc avec une acuité renouvelée la question de la circulation et du renouvellement des élites mais encore celle de l'attractivité internationale et de la pérennité du modèle grande école à la française.

## 6. Conclusion

L'objet de cet article était d'explorer la problématique des effets identitaires qu'entraîne pour un élève l'intégration dans une grande école d'élite en France. S'il est incontestable que l'entrée dans une de ces écoles se traduit pour l'élève par un changement quasi automatique de statut social, on ne saurait négliger que le changement identitaire, par définition processuel, nécessite un apprentissage qui passe notamment par la confrontation avec le regard d'autrui. L'identification renvoie en effet d'une part à des pratiques de scènes et d'autre part à des pratiques de coulisse. À ce sujet, nous avons choisi d'étudier essentiellement les premières, laissant du même coup en suspens la question de la profondeur et de l'authenticité des identités affichées. Plus que l'auto-perception ou le fait de se penser en tant qu'élite, c'est donc le fait de se présenter en tant qu'élite qui a focalisé notre attention. L'analyse empirique a permis de dégager un modèle théorique inductif qui décrit la gestion de l'identité d'élève de grande école. Celui-ci suggère que le rapport des élèves à leur établissement est tributaire de conditions cognitives, organisationnelles et individuelles qui permettent de comprendre les modes de présentation de soi adoptés en interaction. De manière idéal-typique, l'activation d'un rapport instrumental à l'identité conduit l'ensemble des élèves à afficher l'appartenance organisationnelle, en revanche l'activation d'un rapport communicationnel en contexte mixte, se manifeste dans le cas des étudiants nationaux par l'occultation de leur appartenance organisationnelle tandis qu'il se traduit, dans le cas des étudiants internationaux, par l'affichage de l'identité d'école. Ces stratégies différentes de présentation de soi prennent sens lorsque l'on considère les conditions organisationnelles d'intégration et d'accès qui caractérisent ces deux populations dans les grandes écoles françaises ; elles ne laissent pas d'interroger les modalités d'intégration internationale du système français de formation des élites. Enfin, la reconnaissance symbolique que confère l'intégration en grande école et que Bourdieu présentait comme un véritable « rite d'adoubement » apparaît comme désormais questionnable face à la globalisation de l'enseignement supérieur. En ce sens, une approche historicisée et post-bourdiesienne de la notion de « noblesse d'État » nous semblerait à même de compléter les résultats de la présente recherche pour prendre toute la mesure des transformations du système français de production des élites.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, Yves-Marie. 2007. « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" ». *Revue française de sociologie* 48:37-66.
- Aebischer, Verena et Dominique Oberlé. 1990. *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Alvesson, Mats. 1990. « Organization: From substance to image? ». *Organization Studies* 11:373-394.
- Ashforth, Blake E., Glen E. Kreiner et Mel Fugate. 2000. « All in a day's work: Boundaries and micro role transitions ». *Academy of Management Review* 25:472-491.
- Avanza, Martina et Gilles Laferté. 2005. « Dépasser la "construction des identités" ? Identification, image sociale, appartenance ». *Genèses* 61:134-152.
- Baumeister, Roy F. et Edward E. Jones. 1978. « When self-presentation is constrained by the target's knowledge: consistency and compensation ». *Journal of Personality and Social Psychology* 36:608-618.
- Beaud, Stéphane et Florence Weber. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Bellier, Irène. 1997. « Les élèves entre eux : une tribu, un corps, un esprit ? ». *Pouvoirs* 80:43-54.
- Ben Rafaël, Eliezer. 2005. « Intégration », p. 363-367 in Massimo Borlandi, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui et Bernard Valade (dir.). *Dictionnaire de la pensée sociologique*. Paris: PUF.
- Bourdieu, Pierre. 1974. « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie* 15:3-42.
- Bourdieu, Pierre et Monique Saint-Martin. 1987. « Agrégation et ségrégation ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 69:2-50.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *La Noblesse d'État*. Paris: Minuit.
- Chamboredon, Hélène, Fabienne Pavis, Muriel Surdez et Laurent Willemez. 1994. « S'imposer aux imposants ». *Genèses* 16:114-132.
- Cuche, Denis. 1988. « La fabrication des "Gadzarts". Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers ». *Ethnologie française* 1:42-54.
- Désert, Michel, Jean-Claude Croizet et Jacques-Philippe Leyens. 2002. « La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité ». *L'Année Psychologique* 102:555-576.
- Dubar, Claude. 2002. *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Ellemers, Naomi et Wendy Van Rijswijk. 1997. « Identity needs versus social opportunities: The use of group-level and individual-level identity management strategies ». *Social Psychology Quarterly* 60:52-65.
- Elsbach, Kimberly D. et C. B. Bhattacharya. 2001. « Defining who you are by what you're not: Organizational disidentification and the National Rifle Association ». *Organization Science* 12:393-413.
- Faguer, Jean-Pierre. 1991. « Les effets d'une "éducation totale" ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 86:25-43.
- Fuller, Jerry B., Kim Hester, Tim Barnett, Len Frey, Clint Relyea et Danielle Beu. 2006. « Perceived external prestige and internal respect: New insights into the organizational identification process ». *Human Relations* 59:815-846.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Goffman, Erving. 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne, vol. 1 : La Présentation de soi*. Paris: Minuit.
- . 1975. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Heinich, Nathalie. 1995. « Façons d'«être» écrivain: L'identité professionnelle en régime de singularité ». *Revue française de sociologie* 36:499-524.
- . 2004. « Retour sur la notion d'élite ». *Cahiers internationaux de sociologie* 117:313-326.
- Karen, David. 1990. « Toward a political-organizational model of gatekeeping: the case of elite colleges ». *Sociology of Education* 63:227-240.
- Leridon, Matthias. 2006. « France 2006: où sont passées les élites ? » in Olivier Duhamel et Brice Teinturier (dir.). *TNS SOFRES L'état de l'opinion 2006*. Paris: Seuil.
- Lieberman, Seymour. 1956. « The effects of changes in roles on the attitudes of role occupants ». *Human Relation* 9:385-402.
- Lorenzi-Cioldi, Fabio et Anne-Claude Dafflon. 1999. « Rapports entre groupes et identité sociale », p. 131-145 in Jean-Léon Beauvois, Nicole Dubois et Willem Doise (dir.). *La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mael, Fred et Blake E. Ashforth. 1992. « Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification ». *Journal of Organizational Behavior* 133:103-123.
- Merton, Robert K. 1997. *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Armand Colin.
- Naudet, Jules. 2007. « L'expérience de la mobilité sociale ascendante: les deux visages de la réussite sociale ». *Notes & Documents* 3:1-24.
- Nizet, Jean et Nathalie Rigaux. 2005. *La sociologie de Erving Goffman*. Paris: La Découverte.
- Scheepers, Daan et Naomi Ellemers. 2005. « When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups ». *Journal of Experimental Social Psychology* 41:192-200.
- Simmel, Georg. 1991. *Secret et sociétés secrètes*. Strasbourg: Circé.
- Stryker, Sheldon et Peter J. Burke. 2000. « The past, present and future of an identity theory ». *Social Psychology Quarterly* 63:284-297.
- Trivelin, Bruno. 2003. « Se penser comme élites : entre mythe et bilan ». *Recherches sociologiques* 34:29-41.
- Veltz, Pierre. 2007. *Faut-il sauver les grandes écoles ? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Vienne, Philippe. 2004. « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires ». *Éducation et Sociétés* 13:177-192.
- Zerby, Vincent et Georges Schadron. 1997. *Connaître et juger autrui : une introduction à la cognition sociale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.