

L'ouverture sociale des grandes écoles : entre stratégies affichées et pratiques sur le terrain

Par Dr REDON Gaëlle

Enseignant/chercheur du pôle Management et SI - ISC Paris

Dr MONTARGOT Nathalie

Professeure associée, département Ressources Humaines et Management à Excelia Business School, Campus La Rochelle

Cette étude analyse le déploiement des programmes diversité dans les Grandes Écoles (GE). Elle vise à révéler les points de tension existant entre les stratégies d'ouverture sociale, affichées par les GE, et leurs pratiques sur le terrain. Pour ce faire, une méthodologie qualitative, reposant sur une observation participante longitudinale sur douze ans de la fonction de Référent Diversité au sein d'une Grande École investie dans l'ouverture sociale, une analyse documentaire des comptes-rendus du Groupe Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Écoles et une série d'entretiens semi-directifs réalisée auprès de Référents et Directeurs de Grandes Écoles, a été menée. Les résultats montrent les approches diversifiées de leurs programmes diversité devant concilier logiques sociales et économiques. Ils mettent également en lumière leurs points de fragilité, notamment en termes de contenu, de communication et de pérennité des dispositifs. Des recommandations sont préconisées afin d'aboutir à une vision plus systémique, articulée et pérenne de l'ouverture sociale, en amont, en interne et en aval des Grandes Écoles, de manière interne et transversale et externe.

L'enseignement supérieur s'est fortement développé dans la plupart des pays, notamment les plus riches. Au bout d'une longue chaîne d'inégalités successives (Colisson et Chanlat, 2020), les Grandes Écoles constituent un tremplin favorisant l'accès aux positions d'élite, dans des entreprises qui cherchent à renforcer leurs viviers de talents (Peretti, 2007 ; van Zanten, 2010 ; Bruna *et al.*, 2017, 2021). En France, en 2021, la Conférence des Grandes Écoles (CGE) regroupe 234 établissements dont les voies d'accès sont diversifiées. Ils peuvent schématiquement être classés en cinq grandes catégories de taille très inégale : les écoles d'ingénieurs (44 % des effectifs), les écoles de commerce (46 %), les instituts d'études politiques (6 %) et les écoles normales supérieures (2 %) (Bonneau *et al.*, 2021). Qu'elles soient publiques, privées ou consulaires, françaises ou étrangères, les Grandes Écoles délivrent un diplôme visé par l'État et donnent le grade de master, soit un bac+5, reconnu par la Conférence des Grandes Écoles⁽¹⁾.

Ces institutions sont régulièrement accusées de reproduire les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Dubet *et al.*, 2010 ; van Zanten,

2010) et de légitimer, du fait de leur sélectivité fondée sur un modèle de sélection méritocratique, les inégalités de réussite scolaire (Albouy et Wanecq, 2003 ; Bunel et Tovar, 2020). À cet égard, l'Observatoire des Inégalités souligne le fait que les classes préparatoires et les Grandes Écoles restent toujours aussi fermées. Le choix de s'orienter vers une classe préparatoire est liée à l'ambition familiale de se maintenir dans les voies les plus élitistes et s'inscrit globalement dans une logique d'excellence scolaire (Daverne et Dutercq, 2009a, 2009b, 2013 ; Blanchard, 2012 ; van Zanten, 2016). Cette voie relativement cloisonnée perpétue la reproduction des inégalités sociales et de genre (Jaoul-Grammare, 2022). Les familles devancent très tôt les attentes de ces filières, en effectuant des choix d'orientation qui favoriseront la construction d'un parcours vers ces classes préparatoires (van Zanten, 2016). Dès son plus jeune âge, cette catégorie sera ainsi guidée et en terminale, elle se dirigera très souvent vers une classe préparatoire, après avoir intériorisé ses chances de réussite aux concours (Daverne et Dutercq, 2009b ; Bechichi et Bluntz, 2019).

Ces filières d'excellence sont ainsi accusées de ne pas être à la hauteur des enjeux de justice sociale (Bruna *et al.*, 2017) et de favoriser l'endogamie, la ségrégation scolaire (Merle, 2012) et la clôture sociale (Allouch et van Zanten, 2008 ; Jaoul-Grammare, 2022).

⁽¹⁾ Des classes préparatoires et des grandes écoles toujours aussi fermées (inegalites.fr), avril 2021 - non repris en bibliographie, <https://www.inegalites.fr/Des-classes-preparatoires-et-des-grandes-ecoles-toujours-aussi-fermees>

Malgré un renouveau des politiques publiques d'éducation qui prône depuis les années 2000 l'ouverture sociale des Grandes Écoles, à travers un ensemble de dispositifs visant à accroître la diversité sociale, la ségrégation de jeunes issus de classes populaires et leur auto-censure perdurent (Redon et Loussaief, 2018 ; Redon, 2016 ; Van Zanten, 2010 ; Lemaire, 2008 ; Bonneau *et al.*, 2021). De fait, la base de recrutement des Grandes Écoles s'avère en 2022 toujours très étroite, tant du point de vue de l'origine sociale et du genre de leurs étudiants, que de leurs profils scolaires (Jaoul-Grammare, 2022). En effet, les enfants de cadres supérieurs représentent au moins la moitié des élèves des Grandes Écoles, alors qu'ils ne constituent à peine qu'un quart de l'ensemble des jeunes de leur âge (RERS, 2021). De plus, ces établissements sont très inégalement répartis sur le territoire, avec près du tiers situé en Île-de-France (Bonneau *et al.*, 2021). L'Observatoire des Inégalités dénonce donc la démarche élitiste des Grandes Écoles qui résulte d'un processus qui commence dès la petite enfance. Il pointe également l'hypocrisie de la communication de ces Écoles qui vantent leurs dispositifs d'ouverture ou de diversité mais qui, dans les faits, changent le moins possible leur processus de recrutement.

L'ascenseur social s'avère, de ce point de vue, toujours en panne (Dardelet *et al.*, 2011 ; Naschberger et Guerfel-Henda, 2017). Si la classe préparatoire est toujours considérée comme une voie royale, elle ne constitue cependant plus l'unique voie pour accéder aux Grandes Écoles. Il existe également des admissions parallèles, dites sur titre, qui permettent à des diplômés d'université, de BTS ou de DUT d'accéder à ces écoles. Le rapport 2021 de l'Institut des Politiques Publiques, sur la démocratisation des Grandes Écoles depuis le milieu des années 2000, pointe cependant l'impuissance des dispositifs d'ouverture sociale à faciliter l'accès des lycéens issus de groupes défavorisés à ces filières sélectives. En résulte, un foisonnement d'initiatives locales, sans réelle coordination nationale et rarement évaluées, qui visent à concilier la préservation d'intérêts institutionnels et la prise en compte de pressions émanant de l'environnement social, économique et politique (DiMaggio, Powell, 1983 ; van Zanten, 2010). À titre d'exemple, les dispositifs labellisés « Cordées de la réussite », qui visent à introduire une plus grande équité dans l'accès aux formations d'excellence à des candidats méritants issus de milieux modestes, n'ont bénéficié chaque année qu'à moins de 1,5 % des collégiens et lycéens en France. Ils n'ont fait l'objet que d'évaluations très partielles. Pour endiguer un isomorphisme mimétique (DiMaggio, Powell, 1983 ; Benyahia-Taïbi, 2010 ; Redon, 2016), il paraît plus que jamais nécessaire de substituer à cette approche frileuse et fragmentée la mise en œuvre de politiques volontaristes. Ces dernières s'appuyant sur des expérimentations menées à grande échelle devraient pourtant donner lieu à une évaluation rigoureuse de leurs effets, afin de mieux déterminer la pertinence de leur éventuelle généralisation (Bonneau *et al.*, 2021).

La problématique est centrée sur l'ouverture sociale des grandes écoles, par le biais du déploiement de leurs programmes diversité. Il s'agit plus spécifiquement de révéler les points de tension existants entre les stratégies d'ouverture sociale, affichées par les GE et leurs pratiques sur le terrain. Une première partie présente la littérature sur les chemins de la diversité et les actions prises en faveur de l'ouverture sociale. Le design de recherche, reposant sur une observation participante longitudinale, une analyse documentaire et des entretiens semi-directifs, est ensuite précisé. Enfin, les résultats sont exposés puis discutés.

Les Grandes Écoles face au défi de l'ouverture sociale

Le concept de diversité s'avère un terme complexe à définir et pourtant très souvent utilisé (Bruna *et al.*, 2018). S'il renvoie à l'ensemble des caractéristiques personnelles, sociales et organisationnelles participant à la construction de l'identité et de la personnalité des individus (Cornet et Warland, 2008), il ne dispose cependant pas de définition assurée (Garner-Moyer, 2012). De façon générale, ce concept a trait à la différence, telle qu'elle est perçue au sein d'un groupe (Bruna *et al.*, 2017). C'est donc sous son aspect variété qu'il est le plus communément défini (Harrison et Klein, 2007). Il renvoie à des phénomènes sociaux (Cornet et Warland, 2008) : (i) la diversité des besoins et des attentes chez les usagers et clients, (ii) la diversité de la main-d'œuvre en lien avec les besoins du marché de l'emploi. Mais le plus souvent, c'est sous son acception normative qu'il est appréhendé.

Les chemins vers la diversité

Les obligations légales (Loi L.1132-1 du Code du travail) renforcées par les pressions sociales, ont engendré l'apparition de nouvelles normes comme par exemple des chartes, à l'image de la charte LGBT en 2013.

Ces obligations légales, prolongées en 2004, pour certaines par la Charte de la Diversité (loi handicap, lois relatives à l'égalité femmes / hommes), ont également eu pour effet l'apparition d'actions spécifiques et de nouvelles habitudes, notamment au niveau des entreprises. Ces actions ont pu prendre la forme de partenariats avec des associations telles que « Tremplin » pour l'intégration d'étudiants et diplômés en situation de handicap ou encore « Nos Quartiers ont du Talent », pour l'intégration de jeunes diplômés issus de quartiers dits sensibles. D'ailleurs, de jeunes diplômés, avec un bon niveau d'études, sont souvent passés par des Grandes Écoles qu'ils ont pu connaître *via* des dispositifs dédiés et à l'image d'« Une Grande École Pourquoi Pas Moi ? » (Dardelet *et al.*, 2011).

L'ouverture sociale des Grandes Écoles vise à concilier des logiques économique et sociale (Meyer *et al.*, 2020). Concernant l'accès aux classes préparatoires et aux Grandes Écoles, ce sont les écoles elles-mêmes, parfois aussi les lycées, avec l'aide de partenaires publics (les conseils départementaux et régionaux, l'Union Européenne, l'Éducation

Nationale...), d'associations (Partage...) et de quelques entreprises pionnières (Accenture, Deloitte, Natixis...), qui ont été les premières à adopter une attitude « proactive ».

Les actions mises en place visent à lever les obstacles psychologiques, sociaux, économiques et/ou culturels qui peuvent freiner l'accès aux formations de l'enseignement supérieur, notamment dans les filières les plus sélectives (Meyer *et al.*, 2020). Les démarches des Grandes Écoles peuvent se classer généralement en trois catégories (Colisson et Chanlat, 2020) : une procédure dérogatoire de recrutement qui a brisé le tabou du concours méritocratique à la française (initiée en 2001 par Sciences Po. avec les « conventions d'éducation prioritaire ») que l'on peut qualifier d'« approche différentialiste » et dont le but est de chercher à diversifier le profil des étudiants et de lutter contre le phénomène d'homogénéisation des parcours.

L'approche égalitaire permet la réussite aux mêmes épreuves pour l'entrée à l'école par l'attribution de moyens spécifiques à un public défavorisé. Elle repose le plus souvent sur du tutorat étudiant. C'est le cas de la convention ESSEC, « Une prépa, une Grande École pourquoi pas moi ? » créée en 2002, qui aujourd'hui a essaimé son programme dans plus de 250 établissements supérieurs engagés dans un projet d'ouverture sociale.

Parallèlement, la création du « label diversité » créée en 2008, traduit la volonté du gouvernement de prévenir les discriminations dans les organisations et de promouvoir la diversité dans tous les secteurs qu'ils soient publics ou privés. Pour sa part, la CGE rassemble sous une même commission Diversité, plusieurs groupes travaillant sur des thèmes liés : l'égalité hommes/femmes, le handicap, l'ouverture sociale. Cette commission se donne pour projet d'examiner comment, à l'intérieur de l'enseignement supérieur d'excellence, sont vécues, habitées, considérées, toutes les questions relatives à la gestion des différences et des diversités.

Les actions volontaires des Grandes Écoles et des acteurs publics et privés

La gestion de la diversité ne répond pas uniquement à des injonctions légales et réglementaires *hard law* et les organisations s'orientent vers des initiatives (prix, trophées, chartes, normes, labels, certificats) relevant de la *soft law*. Ainsi, les nombreuses actions en faveur de la diversité sociale ont inspiré la rédaction et la création de chartes, de rapports, de labels et de programmes, allant dans le sens d'une dynamique forte en faveur de l'égalité des chances dans le monde éducatif (Dardelet *et al.*, 2011 ; Naschberger et Guerfel-Henda, 2017).

En 2005, tout d'abord, la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence a été signée par le Gouvernement, les universités et les Grandes Écoles. Elle confirme la volonté politique de développer les initiatives visant à permettre à

tous les élèves qui, pour des raisons diverses, s'autocensurent, manquent de référent et d'information et n'osent pas s'engager dans des voies de formations d'excellence, d'accéder à des études supérieures valorisantes et ambitieuses (Resve, 2020 ; Dardelet *et al.*, 2011 ; Bourdieu et Passeron, 1970).

En 2007, le rapport du Sénat sur la diversité sociale se propose d'aller dans le sens de ces actions et développe essentiellement trois leviers : lever l'autocensure ; encourager l'accès et le suivi des élèves dans les classes préparatoires et les Grandes Écoles ; multiplier, mieux coordonner et évaluer les expérimentations. La création et le développement des « Cordées de la réussite » permettent de mesurer l'impact de ces actions en faveur de l'égalité des chances sociales et la réussite des jeunes dans l'enseignement supérieur, et notamment à l'entrée des filières d'excellence. Lancé en novembre 2008 avec comme objectif d'introduire une plus grande équité sociale dans l'accès aux formations d'excellence, il s'agit d'un label attribué dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et celui chargé de la Politique de la Ville. Ce label est attribué aux « têtes de cordées », c'est-à-dire aux établissements supérieurs (Grandes Écoles, Universités, Classes Préparatoires) porteurs de projets et partenaires d'établissements secondaires situés prioritairement dans des quartiers inscrits dans la politique de la ville (dynamique espoir banlieues). Ces programmes prennent le plus souvent la forme d'un tutorat, un levier d'action pro-diversité souvent utilisé dans l'enseignement supérieur (Bruna *et al.*, 2017 ; Bruna et Zanat, 2021 ; Dardelet *et al.*, 2011, Redon, 2016), de type « Une Grande École Pourquoi Pas Moi ? » (appelé désormais PQPM). Il existe aujourd'hui près de 350 cordées sur le territoire avec un nombre total d'élèves bénéficiaires qui s'élève à un peu plus de 200 000. Ce programme, qui attache une importance à la parité, vise de bons élèves au capital social, culturel et économique plutôt faible (Bourdieu et Passeron, 1970), représentatifs d'une « précarité sociale » (correspondant au 21^e critère de discrimination de la loi L.1131-1 du Code du travail).

C'est l'Agence nationale de la cohésion sociale qui finance les cordées de la réussite et assure le suivi et l'évaluation de ces interventions. En moyenne, une Cordée de la réussite bénéficie d'un financement d'environ 10 000 euros, souvent complété ensuite par des financements parallèles (ministère de la Politique de la ville, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation, conseils généraux et régionaux, communautés d'agglomérations urbaines, fondations d'entreprises...) ou par de l'autofinancement. Aujourd'hui, la généralisation des Cordées à toutes les structures de formation, tous les niveaux d'enseignement et tous les territoires, fait qu'elle est désormais inscrite dans le Code de l'éducation⁽²⁾.

⁽²⁾ https://www.legifrance.gouv.fr/search/all?tab_selection=all&searchField=ALL&query=cordes+de+la+reussite+&page=1&init=true

Si la plupart des Grandes Écoles se sont investies dans ces programmes en faveur de la diversité de manière proactive, d'autres se sont engagées sur ces actions par esprit d'imitation (Benyahia-Taibi, 2010 ; Redon, 2016). Les Grandes Écoles n'ont donc pas attendu d'être mises à l'épreuve pour prendre conscience de leur responsabilité citoyenne, en développant des projets ou des modalités pédagogiques favorisant la diversité sociale de leurs étudiants. Une dynamique se manifeste ainsi depuis quelques années mobilisant tous les acteurs de la société (politiques, entreprises, formateurs...). Elle s'inscrit dans un mécanisme qui cherche à mobiliser leurs parties. Pour autant, un décalage entre les discours organisationnels et l'observation des pratiques en entreprise a été mis en évidence. Si de nombreuses écoles annoncent un niveau d'engagement élevé dans leur communication responsable (Parguel et Benoît-Moreau, 2007), l'étude de Bruna et Jahmane (2020) analysant les rapports d'étonnement d'étudiants de master d'une grande école de commerce montre la dissonance ressentie entre les valeurs organisationnelles affichées et les pratiques de diversité et d'inclusion.

Martinet et Reynaud (2004) indiquent que les stratégies peuvent aller d'attentiste à proactive en passant par un mode adaptatif. Par la suite, Biwolé Fouda (2014) relate les diverses attitudes possibles en matière de RSE, mais qui peuvent être tout autant applicables au thème de la diversité en remplaçant le terme « éco » par diversité : stratégie écodéfensive, stratégie écoconformiste et stratégie écosensible. Ainsi, une entreprise attentiste ou écodéfensive aspire à limiter les coûts liés aux investissements sociaux (et écologiques) et cherche une rentabilité économique immédiate. Pour ce faire, elle peut prendre le risque de contourner les contraintes légales. Les entreprises adaptatives ou écoconformistes privilégient aussi le profit, mais respectent au minimum les contraintes légales. À l'opposé, les entreprises proactives ou écosensibles ont une vision à long terme et cherchent un équilibre entre les différentes dimensions économique, écologique, sociétale et peuvent aller au-delà des exigences légales.

Pour les entreprises comme les écoles, lorsqu'il s'agit d'adopter une stratégie adaptative tant en matière de RSE que de gestion de diversité, il est possible qu'elles le fassent par esprit d'imitation, afin de rester « dans la course ». Elles visent alors une meilleure performance organisationnelle dans laquelle l'ouverture à la diversité est fortement associée à la performance des équipes (Ashby, 1956; Knickerbocker, 1973 ; Peretti, 2007 ; Benyahia-Taibi, 2010 ; Redon, 2016), malgré de possibles accrocs en termes de communication (Lauring et Villesèche, 2019). Si la gestion de la diversité comporte fondamentalement une part de stratégie (Cornet et Delhaye, 2007), elle n'échappe cependant pas aux mécanismes d'imitation. Deux raisons principales peuvent ainsi pousser les organisations à l'imitation, par pression concurrentielle ou par incertitude, notamment par le prisme d'un isomorphisme

mimétique (DiMaggio, Powell, 1983 ; Benyahia-Taibi, 2010 ; Redon, 2016). Dans cette course à la performance économique, le respect des normes établies joue un rôle primordial. Le fait d'agir comme les autres entreprises ou comme les autres écoles relève aussi de normes sociales, au sens où elles relèvent d'usages qui peuvent avoir une portée de type stratégie politique (Hillman et Hitt, 1999 ; Rival, 2012).

Design de recherche

Les chercheurs ont mis à profit leur fonction de Référent Diversité dans une Grande École membre du GOS (Adler et Adler, 1987), afin de trianguler des données qualitatives.

Choix méthodologique

Pour répondre à l'objectif de recherche, le choix méthodologique de nature qualitative s'est porté sur l'analyse longitudinale de la fonction de Référent Diversité au sein d'une Grande École. Cette analyse a été complétée par le recueil de sources documentaires relative aux programmes diversité, à la fois internes à cette école et relatives aux travaux du Groupe Ouverture Sociale de la CGE (désormais GOS). Ce groupe regroupe 300 membres dont des Grandes écoles, mais aussi des fondations, associations, entreprises, partenaires universitaires et représentants des pouvoirs publics. Son objet est de mutualiser les bonnes pratiques et de dupliquer le tutorat étudiant dans l'ensemble des Grandes Écoles. Pour trianguler les données et permettre l'émergence de nouvelles idées (Miles *et al.*, 2018), une série d'entretiens semi-directifs a été menée auprès de Référents Diversité et Directeurs de Grandes Écoles investies dans l'ouverture sociale.

Recueil des données

Le recueil des données repose simultanément sur l'observation participante de l'un des auteurs, sur une période de 12 années (de 2009 à 2021), dans le cadre d'une responsabilité des programmes diversité d'une Grande École et d'une participation en tant que membre du Groupe Ouverture Sociale de la CGE. En complément, une analyse documentaire interne à cette Grande École et s'appuyant sur les comptes-rendus du GOS a été menée. Afin de trianguler les données, 13 entretiens semi-directifs, d'une durée moyenne de 1 h 20, ont également été menés auprès d'acteurs responsables de la mise en place et/ou la gestion de programmes diversité au sein de Grandes écoles. Les critères de choix des répondants étaient doubles : être un acteur responsable de la mise en place ou de la gestion d'un programme diversité au sein d'une Grande École et participer aux réunions du GOS. L'échantillonnage s'est constitué par l'activation d'un réseau de participants aux réunions du GOS. Présenté dans le Tableau 1, il respecte le principe de diversité (D'Hainaut, 1975 ; Blanchet, 2007), afin de capturer le plus de concepts et d'établir des contrastes (Voynnet Fourboul et Point, 2006).

Répondant	Fonction	Grande École	Lieu
A	Homme - Directeur Général	Grande École de commerce	Île-de-France
B	Homme - Manager Développement réseau	Grande École de commerce	Île-de-France
C	Femme - Directrice prospective et développement de projets	Grande École de commerce	Île-de-France et Centre
D	Femme - Responsable des affaires générales et culturelles	Grande École d'ingénieurs	Bourgogne- Franche-Comté
E	Femme - Responsable de la diversité	Grande École de commerce	Île-de-France
F	Femme - Responsable du Pôle Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Écoles	Conférence des Grandes Écoles	Île-de-France
G	Homme – Directeur Général	Grande École d'ingénieurs	Île-de-France France
H	Femme- Responsable de la diversité	Grande École de commerce	Île-de-France France
I	Homme- Responsable de la diversité	Grande École de commerce	Île-de-France
J	Homme – Directeur Général	Grande École de commerce	Île-de-France
K	Femme – Responsable du Centre Égalité des Chances	Grande École de commerce	Île-de-France
L	Homme – Coordinateur de programme	Grande École de commerce	Île-de-France
M	Femme – Responsable de la diversité	Grande École de commerce	Nouvelle Aquitaine

Tableau 1 : Composition de l'échantillon.

Traitement des données

Chaque entretien a fait l'objet d'une analyse thématique « verticale », consistant à analyser les thèmes évoqués par chaque sujet séparément. Une cohérence thématique inter-entretien a ensuite été étudiée par le biais d'une analyse thématique « horizontale », qui a permis de relever les différentes formes sous lesquelles apparaissent les thèmes (Blanchet, 2007 ; Saldaña, 2016). Une comparaison constante des données recueillies a permis de faire ressortir les enjeux sous-jacents de l'ouverture sociale des Grandes Écoles.

La politique d'ouverture sociale des Grandes Écoles

Les résultats illustrés par des verbatims mettent en évidence différentes phases de déploiement des programmes favorisant l'ouverture sociale. Le décalage, entre la stratégie d'ouverture sociale affichée par les GE et les pratiques sur le terrain montre les tensions perçues par les responsables diversité.

Des dispositifs d'ouverture sociale s'inscrivant dans trois phrases

Les résultats font apparaître différents dispositifs intervenant à trois moments-clés du parcours scolaire : en amont de l'orientation lors des études secondaires, lors de la préparation au recrutement propre aux GE et enfin, lors du cursus dans les GE. Il convient de remarquer dans le Tableau 2 que les établissements n'utilisent pas les mêmes dispositifs, sauf en phase de préparation à l'orientation. Nous n'avons également trouvé aucun programme qui interviendrait à la sortie des études, pour développer l'employabilité, ou suivre la carrière de ces jeunes.

La première phase consiste à lutter contre la ségrégation scolaire et l'autocensure scolaires en créant un continuum d'orientation. L'ensemble des GE de l'échantillon facilitent la découverte des filières d'études en tissant des liens avec l'enseignement secondaire, à travers des dispositifs subventionnés, labellisés Cordées de la réussite :

« Avec les établissements secondaires, on a renforcé nos relations, nos contacts. C'est devenu un label de qualité. On joue un peu un rôle moteur. Ça a redynamisé les établissements secondaires de la cordée, ils mettent ça en avant, les parents sont contents, ça rassure » (Responsable des affaires générales et culturelles et responsable du programme PQPM d'une école d'ingénieur de Franche-Comté, B).

Cette recherche d'ouverture sociale permet également de correspondre en amont aux attentes des entreprises avec lesquelles elles sont inévitablement en lien :

« On a vu les entreprises qui se sont bougées. Elles touchent à la diversité parce qu'il y a un problème de recrutement des cadres lié à la démographie. Elles ont compris que les talents sont partout et qu'il faut aller les chercher partout. Elles s'adaptent et nous, on est dans la chaîne. C'est l'entreprise qui nous renvoie un certain nombre de choses et nous dit de quels profils elle a besoin... C'est une nouvelle donne dans la mondialisation. Elle nous demande tel type

de diversité car sur tel marché international, il lui faut des cadres biculturels, par exemple. À nous de les former » (Directeur général d'une Grande École de commerce parisienne membre de la CGE, A).

D'ailleurs, les entreprises cherchent cette diversité et multiplient les partenariats avec ces Grandes Écoles, que ce soit au travers de recrutements directs, de stages, de parrainage, d'actions de communication ou indirectement en recourant à des actions *via* des associations. Ainsi, par le biais de l'Article 1⁽³⁾ (anciennement Passeport Avenir), de nombreuses entreprises de tous secteurs, telles que EDF GDF, Accenture, Amazon, BNP Paribas, Air France, mais aussi de toutes tailles, grandes entreprises, PME ou TPE, cherchent à prolonger leur politique diversité.

Pour leur part, les Grandes Écoles ayant mis en place PQPM ont aussi adhéré à la FÉDÉEH (Fédération Étudiante pour une Dynamique Études et Emploi avec un Handicap). Cette association fonctionne sur les mêmes bases que PQPM, soit un engagement étudiant sous la forme d'un tutorat. Elle a pour mission d'optimiser les conditions de formation et d'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap. Il est donc possible de dire que certaines de ces Grandes Écoles se sont aussi engagées dans la voie de la diversité pour satisfaire leurs partenaires que sont les entreprises.

« Les Grandes Écoles doivent sortir des produits finis les plus adaptés aux besoins des entreprises » (Responsable d'un programme diversité dans une Grande École Membre de la CGE, E).

Les Grandes Écoles peuvent donc elles aussi faire montre d'une attitude réactive, non par pression légale, mais davantage d'un point de vue économique et social.

La deuxième phase concernant le recrutement des étudiants est un moment délicat, pourtant les dispositifs sont beaucoup moins présents dans les Grandes

⁽³⁾ <https://article-1.eu/> non repris en bibliographie.

Phases de déploiement des programmes	Descriptif des programmes	GE les mettant en œuvre
En phase d'orientation dans l'enseignement secondaire	Programmes labellisés Cordées de la réussite Programme Pourquoi Pas moi ? (PQPM) : Tutorat étudiant destiné aux collégiens (4 ^e , 3 ^e) et lycéens = renforcement de la culture générale, préparation de l'orientation, travail sur la communication orale, séjours culturels. Programme Tremplin : Renforcement des compétences scientifiques et techniques	Toutes
En amont du recrutement propre aux GE	Préparation aux concours : tutorat ; mentorat	F, G, J
Pendant le cursus	Programme Article 1 : Mentorat, aide aux CV, entretiens, réseaux, savoir-être = Renforcement du capital social Accompagnement individualisé, tutorat étudiant	A, B, C, E, F, J

Tableau 2 : Déploiement des programmes favorisant l'ouverture sociale.

Écoles étudiées (seulement trois dénombrées). Ils correspondent essentiellement à des actions d'information, de tutorat, de mentorat et d'accompagnement financier auprès des candidats. Les réflexions pour diversifier les voies d'accès des Grandes Écoles remontent au début des années 2010 et ont comme objectif un recrutement d'étudiants aux formations et aux profils intellectuels et sociaux différents. On y trouve essentiellement une préparation aux épreuves écrites et orales des concours, encadrée et accompagnée par l'équipe pédagogique des écoles et basée également sur du tutorat étudiant.

La dernière phase consiste à accompagner le cursus des étudiants au sein de leur établissement et l'insertion professionnelle. La moitié des Grandes Écoles étudiées a mis en place le programme Article 1, né de la fusion de deux associations majeures de lutte contre l'inégalité des chances - Frateli & Passeport Avenir. L'objectif est d'œuvrer pour une société où l'orientation, la réussite dans les études et l'insertion professionnelle ne dépendent pas des origines sociales, économiques et culturelles. Ses actions se déroulent sous la forme de mentorat, de l'aide aux CV, de coaching de préparation aux entretiens, de travail sur le savoir-être.

Les Grandes Écoles ont également pour ambition de recruter des étudiants d'origines sociales diverses et les aident à s'insérer sur le marché du travail grâce à des collaborateurs / parrains de l'entreprise. Une démarche d'accompagnement social qui contribue à changer les représentations en interne et une démarche possiblement itérative, le tuteur pouvant devenir par la suite tuteur et modèle pour ces jeunes.

Ces actions de *coaching* ou de mentorat visent à promouvoir la diversité et permettre aux jeunes défavorisés d'intégrer le monde du travail, même si ce n'est pas dans l'entreprise du parrain. Il s'agit bien là d'un investissement productif, promesse de plus-value potentielle et de performance générée par la diversité d'un collectif supérieur à celui de groupes homogènes (Ashby, 1956). Cette possible performance future pour l'entreprise induit cependant le fait que « gérer la diversité, c'est accepter la non-conformité au service du développement de l'entreprise » (Alis et Fesser, in Peretti, 2007). Les partisans de la discrimination positive en font un argument de poids. La pluralité des profils, la variété des expériences, l'hétérogénéité des compétences, contribueraient à créer de la valeur en entreprise (Peretti, 2007).

D'une certaine manière, en se penchant sur certaines actions dédiées, le lien entre Grandes Écoles et entreprises semble bien acquis en matière de diversité. Cela participe d'orientations stratégiques choisies et presque similaires de la part des deux mondes. La diversité s'explique en termes de choix pour satisfaire aux exigences des entreprises elles-mêmes, censées être à la recherche de cette diversité :

« L'enjeu pour les Grandes Écoles, leur finalité est de sortir des produits finis les plus opérationnels possibles pour les entreprises » (Manager développement réseau, B).

À la croisée d'une orientation stratégique identique se retrouvent des avantages directs et indirects visés par les deux parties. Tout d'abord des avantages directs : une plus large clientèle, des talents divers aux compétences variées... Finalement, Grandes Écoles et entreprises ont le même objectif : plus de diversité pour toucher une plus grande clientèle et plus de talents potentiels permettant d'obtenir un avantage économique certain.

« L'intérêt de diversifier est aussi pédagogique car la richesse naît de la diversité. Dans des MBA par exemple, en mettant seulement des ingénieurs ensemble, tu as une culture d'ingénieur et donc pas autant de diversité de points de vue, de richesses que si tu brasses des géographes, des historiens, des juristes, des ingénieurs, etc. » (Manager réseau d'une Grande École de commerce, membre de la CGE, B).

Les points de tension fragilisant l'ouverture sociale des Grandes Écoles

Le Tableau 2 fait apparaître une grande disparité dans les engagements des écoles. Si l'ensemble des écoles interrogées s'investit dans les dispositifs d'ouverture sociale lors de la phase d'orientation dans l'enseignement secondaire, en revanche, l'investissement dans les deux autres phases est beaucoup plus faible.

La stabilité du financement des dispositifs assure une pérennité des actions. Toutes les écoles de notre échantillon s'investissent dans les programmes labellisés Cordées de la réussite qui agissent sur la phase d'orientation scolaire. Pour cela, les établissements reçoivent une subvention annuelle. Or, cette manne peut être remise en cause.

« Les Cordées, c'est accompagné d'argent si on le met en place. Ce sont des dispositifs d'incitation et de valorisation de l'institution et en même temps juridique, car la loi vient corriger un certain nombre de discriminations. Sans cela, naturellement, les écoles auraient mis très longtemps à réagir et à le mettre en place, malgré les vrais problèmes dans les banlieues, les ghettos, etc. » (Responsable de la diversité, E).

Les dispositifs des deux autres phases, en amont du recrutement et lors du cursus en GE, ne disposent donc pas d'un système de subvention. Ils reposent sur la seule stratégie déployée par les GE. Certaines préfèrent ne pas s'engager ou peuvent ne pas renouveler leur engagement au fil du temps, fragilisant ainsi la pérennité des dispositifs.

L'intégration des codes sociaux s'avère cruciale. Les étudiants issus de la diversité n'ont en effet pas tous intégrés les codes sociaux. En effet, ils sont donnés à une minorité d'élèves sélectionnés en amont des Grandes Écoles, mais une fois intégrés, ils sont moins suivis sur ces aspects. Seuls ceux qui ont le réflexe de continuer à les travailler arriveront à correspondre aux attentes des entreprises :

« Au final, les clients de l'école, c'est l'entreprise qui demandera tels types de compétences, de langues, il faut faire en sorte que les jeunes puissent les acquérir. La formation doit le mettre en conformité de l'entreprise. Par exemple, les codes sociaux, l'orthographe, la culture générale, etc. On ne peut s'en exonérer car cela les rattrapera en recrutement dans l'entreprise. On donne des clés, des repères, on

tend la main en disant c'est possible, à la condition de travailler. Au final, l'entreprise sanctionnera. Tout est lié » (Directeur d'une Grande École d'ingénieur, G).

Cette limite réside dans le fait que les Grandes Écoles ont devancé les besoins des entreprises en matière de diversité, mais n'ont pas abouti à un résultat parfait, dans la mesure où certains diplômés manquent encore de codes sociaux essentiels. Elle implique donc de mettre en place des actions correctrices, qui sont souvent le résultat de subventions. Cependant, elles peuvent rester ponctuelles, isolées et sans grand effet sur l'environnement immédiat, tant en interne pour les Grandes Écoles qu'en externe vis-à-vis des entreprises.

L'inégalité d'accès aux programmes et le manque de métrique apparaît. Les Grandes Écoles recrutent des étudiants issus de la diversité, qui n'ont pas bénéficié des programmes qu'elles mettent en place pour les lycéens et collégiens. Par voie de conséquence, une minorité d'étudiants a intégré ces codes sociaux, alors qu'une grande majorité aurait besoin de modules spécialisés permettant l'apprentissage de ces derniers. « Comme pour l'égalité des genres et la lutte contre le sexisme et les violences sexuelles et sexistes, il faudrait que tous nos étudiants puissent bénéficier de ce type de programmes afin d'acquérir les codes sociaux, et ce, quelle que soit leur origine sociale » (Responsable de la diversité et membre du Groupe Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Écoles, D).

Les phénomènes de résistance freinent la dynamique d'ouverture sociale. Ils sont relevés par les responsables et provoquent une discontinuité dans le processus d'ouverture sociale. Leur origine peut venir de la part du corps social étudiant et de leurs familles, mais aussi du corps enseignant, craignant une dépréciation de la qualité de la formation, une chute dans les classements des Grandes Écoles pouvant induire une baisse d'attractivité de l'École et de la valeur des diplômés qu'elle délivre.

« Certains parents et leurs enfants peuvent s'inquiéter d'une trop grande diversité sociale dans les établissements. Est-ce que le niveau sera encore là ? À tort ou à raison, les questions sont légitimes » (Directeur Général, Grande École de commerce, J).

Discussion

Les résultats vont être discutés et des préconisations suggérées afin de lutter contre les inégalités sociales d'accès aux Grandes Écoles (Albouy et Wanecq, 2003). Cette discussion invite à réfléchir à la façon de renforcer le lien existant, en amont des actions des Grandes Écoles avec les collèges, les lycées et les associations, en interne avec les étudiants, le corps professoral, le personnel d'encadrement et de direction, en aval, avec les organisations, et de manière transversale entre établissements d'enseignement supérieur. En mettant en évidence des points de fragilité, elle vise également à (re)penser le contenu d'actions qui, jusqu'à présent sont éparses (DiMaggio et Powell, 1983 ; van Zanten, 2010 ; Redon, 2016, Redon et Loussaief, 2018).

Travailler dans la durée, limiter les fragilités et assurer la pérennité des dispositifs

Tout d'abord, il convient de souligner que la mise en place des politiques diversité vise une égalité des chances et des objectifs de justice sociale (Dardelet *et al.*, 2011). Elle fait cependant l'objet d'une appropriation à géométrie variable de la part des Grandes Écoles (Bruna *et al.*, 2017 ; Naschberger et Guerfel-Henda, 2017) et interroge quant à la pérennité des actions mises en œuvre. Son application dépend en effet de l'engagement des dirigeants et des ressources qu'ils y consacrent, afin que ces actions s'inscrivent durablement dans le temps et soient en congruence avec les valeurs affichées par les Grandes Écoles (Meyer *et al.*, 2020 ; Bruna et Jahmane, 2020). Ces dernières subissent des tensions, entre volonté d'ouverture sociale, niveau d'excellence académique à conserver, réputation à garder et rentabilité économique à préserver.

Des tensions ressortent de l'analyse des résultats et font apparaître des injonctions paradoxales et des intérêts contradictoires de la part des parties prenantes internes et externes. Elles constituent autant de points de fragilités qui mettent au défi l'ouverture sociale des Grandes Écoles. Car si l'égalité de l'accès aux formations les plus prestigieuses est considérée comme une étape décisive pour l'égalité d'accès au marché du travail, il subsiste le mythe sur le caractère égalitariste et méritocratique du système éducatif. Il faut en effet tenir compte du caractère socialement déterminé du processus de sélection qui est organisé en partie afin de permettre aux groupes dominants de contrôler l'accès aux ressources éducatives les plus prestigieuses et rentables, aussi bien socialement que financièrement (Bunel et Tovar, 2020). C'est la garantie pour ces derniers, de se maintenir dans les voies les plus élitistes qui assurent la reproduction des inégalités sociales et de genre (Daverne et Dutercq, 2009a, 2009b ; Blanchard, 2012 ; van Zanten, 2016). Ce contrôle reste un des vecteurs bien connu mais durable de la reproduction sociale (Bunel et Tovar, 2020 ; Jaoul-Grammare, 2022).

Des phénomènes de résistance peuvent apparaître de la part des étudiants et de leurs familles, mais aussi du corps professoral et de la direction des GE craignant une dépréciation de la qualité de la formation, une chute dans les classements des Grandes Écoles pouvant induire une baisse d'attractivité de l'École et de la valeur des diplômes qu'elle délivre (Dubet *et al.*, 2010 ; Bruna et Zanat, 2021). Ces phénomènes de résistance peuvent également exister chez les classes populaires ou modestes (Resve, 2020). Car bien souvent, contrairement aux parents de classe supérieure et moyenne, elles n'ont pas établi de stratégies pour favoriser le parcours scolaire de leurs enfants. Ces derniers ont donc davantage intériorisé les risques encourus d'intégrer une filière élitiste, plutôt que leurs chances objectives (Lemaire, 2008 ; Daverne et Dutercq, 2009a, 2009b). De même qu'ils ne distinguent pas toujours les classes préparatoires prestigieuses, et donc difficiles d'accès, et les classes préparatoires de proximité ou technologiques moins sélectives et plus abordables (Daverne et Dutercq, 2013).

Ces tensions peuvent ralentir le processus d'ouverture sociale (Meyer *et al.*, 2020). Elles nécessitent une vigilance particulière et des actions à long terme, afin d'accroître l'adhésion des parties prenantes internes et externes. Une illustration de ces tensions peut être montrée avec la réforme de l'ENA, symbole de l'endogamie des élites françaises, qui sera transformée en un Institut national du service public (INSP) en janvier 2022. Une mission dirigée par le directeur général de Pôle emploi, Jean Bassères, débute en juin 2021. Elle a pour objectif de traiter des problématiques relatives à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et à la promotion de la diversité des profils au sein de l'encadrement supérieur. Cette réforme remet en cause la hiérarchie sociale interne de l'État remontant au début du XVIII^e siècle et de fait, implique la suppression de l'accès direct aux grands corps d'inspection de la fonction publique. Elle nécessite de « passer outre la résistance des grands corps sans donner le sentiment d'affaiblir le recrutement ni la qualité des futurs hauts fonctionnaires »⁽⁴⁾.

Les résultats ont montré des points de fragilité qu'il convient de discuter. Le caractère socialement déterminé du processus de sélection explique en effet en grande partie l'existence de très fortes inégalités, dans l'accès aux formations les plus prestigieuses (Bunel et Tovar, 2020). La promotion de la diversité doit donc être incarnée par les acteurs les plus influents, à commencer par les dirigeants et les managers (Bruna *et al.*, 2018, p. 84). Or, si pour certaines Grandes Écoles, la diversité fait partie de leur identité, pour beaucoup d'autres, elle semble anecdotique/non-stratégique/périphérique (Redon et Loussaief, 2018).

Les premières ont fait de la diversité une composante de leur identité et sont caractérisées par un niveau d'engagement élevé dans leur communication responsable (Parguel et Benoît-Moreau, 2007). Pour les plus nombreuses en revanche, la question de la diversité est davantage appréhendée par le prisme de l'image (positive) que véhiculent les programmes diversité, que véritablement liée à leur identité (Redon et Loussaief, 2018). Aussi, le rôle d'un responsable diversité au sein de ces établissements reste limité et précaire, en raison d'une possible remise en cause des subventions, fragilisant la pérennité des dispositifs.

Un autre point de fragilité relevé provient d'un manque de métrique, qui rend les résultats de ses actions entreprises difficiles à évaluer (Redon 2016, Bonneau *et al.*, 2021 ; Jaoul-Grammare, 2022). Les outils permettant de juger des choix en matière d'ouverture sociale et de mesure de leur efficacité manquent encore. Ils permettraient pourtant de juger de la réelle ouverture et démocratisation des Grandes Écoles.

Afin d'inscrire dans le temps les dispositifs, le rôle du GOS, organe collégial, pourrait être renforcé afin d'ancrer l'ouverture sociale de façon pérenne et dynamique, au sein d'un collectif de Grandes Écoles.

⁽⁴⁾ La fin de l'ENA, une étape vers le renouveau de l'État (lemonde.fr), avril 2021 – non repris en bibliographie, https://www.lemonde.fr/education/article/2021/04/09/la-fin-de-l-ena-une-etape-vers-le-renouveau-de-l-etat_6076136_1473685.html

Il faut toutefois noter qu'un baromètre de l'ouverture sociale dans les Grandes Écoles en 2015, réédité en 2019 a été publié par la CGE. Il présente un large diagnostic de la situation de l'ouverture sociale dans les Grandes écoles membres de la CGE. Parmi ses objectifs sociétaux, le baromètre préconise de « développer la conscience sociétale de tous les étudiants dans le cadre de leur formation et de leurs expériences étudiantes, pour en faire des futurs managers et dirigeants responsables et conscients des atouts de la diversité »⁽⁵⁾. Un autre objectif sociétal du baromètre de l'ouverture sociale consiste à assurer une meilleure diversité sociale et territoriale des étudiants dans les Grandes Écoles, y compris les plus sélectives. En corolaire, des solutions sociales, financières et pédagogiques pour s'assurer de leur réussite sont à apporter.

Pour autant, l'analyse des résultats montre que des travaux de réflexion peuvent alimenter le débat. Ainsi, les comptes-rendus du GOS peinent à alimenter la réflexion des directions de Grandes Écoles, alors qu'ils pourraient éclairer les bonnes pratiques, mettre en relief les précautions à prendre et les leviers à activer afin d'œuvrer en faveur de l'ouverture sociale. De même, des groupes d'étudiants sont à mêmes de se saisir au sein de leur propre Grande École, mais également de manière collective entre Grandes Écoles, de cet enjeu social et devenir force de proposition. À ce titre, le Bureau National des Étudiants en École de Management (BNEM) a choisi de retenir la promotion de la diversité sociale dans leur réflexion à mener.

Bruna *et al.* (2018, p. 89) dénoncent à juste titre les politiques de diversité qui ressemblent à un « conglomérat d'initiatives superficielles ». De fait, malgré l'existence de programmes parcellaires, du type PQPM, destinés à des élèves d'établissements secondaires en amont des classes préparatoires à l'entrée aux Grandes Écoles, il reste encore de nombreux obstacles à l'ouverture sociale (Redon, 2016 ; Naschberger et Guerfel-Henda, 2017 ; Meyer *et al.*, 2020 ; Bonneau *et al.*, 2021). En effet, face à une situation inégalitaire héritée d'un processus qui s'est amplifié tout au long de la scolarité, ces dispositifs de compensation en amont ne remettent pas en cause les fondements de la sélection (Colisson et Chanlat, 2020).

Les programmes diversité qui visent à lutter contre la reproduction sociale (Dubet *et al.*, 2010 ; van Zanten, 2010) doivent donc pouvoir combattre l'inégalité en matière de capital social et culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) avant l'entrée dans les GE mais également en leur sein. Pour ce faire, il semble donc important qu'en amont de leur entrée dans les GE les programmes diversité puissent repenser l'égalité des chances des jeunes défavorisés socialement en termes de capacité de financement des études, d'accès au

⁽⁵⁾ <https://www.cge.asso.fr/themencode-pdf-viewer/?file=https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2019/12/2019-12-04-CP-L%E2%80%99ouverture-sociale-dans-les-Grandes-%C3%A9coles-un-engagement-fort-et-continu.pdf> – Non repris en bibliographie.

capital social et aux réseaux, d'encouragements et de soutien visant à lutter contre l'autocensure (Dardelet *et al.*, 2011 ; Naschberger et Guerfel-Henda, 2017).

Par ailleurs, une autre fragilité est relevée en matière de manque d'apprentissage et de maîtrise des codes sociaux. Ainsi, les résultats montrent que, si les programmes diversité visent à faire découvrir et intégrer les codes sociaux, améliorer la culture générale, l'expression orale et écrite, au final l'ascenseur social peine toujours à s'élever (Naschberger et Guerfel-Henda, 2017). Des actions en faveur de l'apprentissage des codes sociaux permettant une meilleure socialisation serait donc à envisager (Bruna *et al.*, 2017). Cette sensibilisation pourrait se situer en amont de l'entrée aux Grandes Écoles, les résultats montrent cependant que l'effort doit être poursuivi une fois ces étudiants intégrés. De fait, plusieurs actions ont été mises en place depuis quelques années, visant notamment la communication écrite (Projet Voltaire) et la prise de parole en public. Une telle démarche d'accompagnement social contribue à changer les représentations des acteurs. À cet égard, les actions en faveur d'une plus grande ouverture sociale doivent s'inscrire à différents temps du parcours du jeune. En amont de son entrée dans les Grandes Écoles, les actions sont entreprises en partenariat avec les collèges, les lycées et les associations. L'intégration en amont des Grandes Écoles est donc cruciale et porte sur la nécessaire démythification à opérer auprès de potentiel candidats et de leurs familles, le soutien à l'accès aux classes préparatoires et la construction de filières d'équivalence.

Au sein des Grandes Écoles, des tutorats sont mis en place avec des étudiants dont le capital culturel, social et souvent économique est plus élevé. Certes, ce dispositif vise à renforcer la confiance en soi et à sécuriser le parcours accompagné du tuteur vers une ascension sociale, mais il faut également considérer le risque de domination sociale et le mépris possible du tuteur envers le tuteuré (Allouch et van Zanten, 2008 ; Bruna et Zanat, 2021). Le choix et la formation préalable des tuteurs étudiants (profil, objet du tutorat, distance/proximité avec le tuteuré, modalités de l'échange, suivi et évaluation) s'avèrent donc cruciaux. La bienveillance, la compréhension et la recherche de points communs, par exemple en matière de musique, de sport, de jeux ou d'applications informatiques sont à privilégier, afin de lutter contre l'asymétrie sociale initiale des étudiants.

Renforcer le dialogue et l'interaction entre Grandes Écoles et parties prenantes

Un renforcement du dialogue entre les différentes parties prenantes permettrait d'affiner les actions en faveur de l'ouverture sociale et de lutter contre la ségrégation scolaire (Merle, 2012) et le phénomène d'auto-censure (Van Zanten, 2010 ; Bonneau *et al.*, 2021). Les résultats montrent la nécessité d'une approche verticale intégrée avec les organisations afin de stimuler la créativité et l'innovation par la diversité afin de limiter une endogamie sociale sclérosante.

Dans la même veine, le travail d'accompagnement mis en place sur une base volontaire par des tuteurs externes à l'école, au niveau des associations et des entreprises semble précieux. À cet égard, les associations aident à rapprocher les étudiants issus de la diversité des entreprises, en leur donnant la possibilité de comprendre les codes qui leur font défaut. Ce type de structures peut illustrer la difficulté de ces actions amont à percoler sur le terrain. Elles jouent également le rôle d'intermédiaires entre Grandes Écoles et entreprise. De fait, un accompagnement particulier lors des périodes charnières d'insertion professionnelle, qui engendrent souvent un recours fort au capital social, s'avère déterminante (Bourdieu et Passeron, 1970). À cet égard, les attentes des entreprises varient en matière de codes sociaux et culturels à adopter. Des actions généralistes ne sont donc pas toujours adaptées pour ces étudiants, qui rencontrent des difficultés à transposer les savoirs acquis à des environnements inconnus, et peu ou pas abordés lors des modules et cours dédiés.

Qui plus est, s'ajoute à ces difficultés, des attentes d'entreprises qui ne sont pas toujours explicites et / ou transmises aux Grandes Écoles. Ces dernières ne peuvent donc totalement relever le défi de l'ouverture sociale. C'est comme si certaines Grandes Écoles ne parvenaient pas à sortir des étudiants, comme les verbatims l'illustrent « prêts à l'emploi ». Ainsi, il serait intéressant d'intensifier le dialogue avec les organisations qui constituent autant de potentiels employeurs.

Conjointement aux programmes, renforcer le dialogue entre les Grandes Écoles et les entreprises apparaît comme un élément incontournable d'amélioration des politiques diversités, tant du point de vue des entreprises que du point de vue des Grandes Écoles. Certaines Grandes Écoles, comme les écoles d'ingénieurs, lancent ponctuellement des rencontres avec les entreprises, notamment avec les PME. Ces actions sont surtout centrées sur les métiers proposés et à destination directe des étudiants. C'est aussi le cas avec le forum Rencontre. Or, un dialogue direct entre les entreprises et les personnes en charge de construire les programmes dans les Grandes Écoles où évoluent certains de ces étudiants pourrait s'avérer utile.

En effet, une co-construction pour amener plus d'ouverture sociale nécessite probablement que les parties prenantes en question puissent définir ce qu'elles entendent par diversité, afin de s'appuyer sur un soubassement théorique unifié (Bruna, 2011). Ce concept revêt en effet une multitude de significations et d'acceptions (Garner-Moyer, 2012). S'accorder sur une acception commune entre Grandes Écoles et organisations serait donc une étape essentielle, avant même d'envisager des actions d'ouverture sociale qui puissent être en totale adéquation avec les besoins des organisations. Si les partenariats organisations-Grandes Écoles facilitent l'insertion des étudiants parfois, les modalités d'interaction doivent être repensées à l'aune de la question de l'ouverture sociale. En somme, tant qu'organisations et Grandes Écoles n'auront pas une compréhension commune de la diversité, il sera difficile pour ces dernières d'inscrire pleinement l'ouverture sociale au cœur de leurs dispositifs respectifs.

Conclusion

L'ouverture sociale des Grandes Écoles doit concilier des logiques économiques et sociales (Meyer *et al.*, 2020). Cette diversité est créatrice de valeurs, mais également créatrice de retombées économiques, même si elles sont indirectes. Si au départ les incitations sont fortes en faveur de l'ouverture sociale du côté des Grandes Écoles, il s'agit d'une orientation stratégique source d'avantages directs (une plus large clientèle, des talents divers aux compétences variées...) et indirects (réputation et bonne image). Les écoles s'engagent donc sur la voie de la diversité dans une optique stratégique qui vise notamment à satisfaire les entreprises qui, pour la plupart, y sont poussées par des normes prégnantes.

Les écoles intègrent une dimension d'ouverture sociale de façon volontaire et stratégique, même si elles n'ont pas d'obligations légales, contrairement aux entreprises. De même, elles sont davantage dans l'anticipation plutôt que dans la réaction. Leurs actions s'avèrent parfois insuffisantes, faute de mettre en œuvre des actions systémiques. Ce constat repose également sur l'importance des codes sociaux insuffisamment intégrés par les étudiants issus de la diversité et pourtant indispensables au sein des entreprises.

Un dialogue avec les entreprises permettrait à ces dernières d'exprimer clairement leurs besoins. Ainsi, les Grandes Écoles pourraient donner aux étudiants concernés les moyens de les satisfaire. Un travail de dialogue autour du concept même de diversité et d'inclusion sociale pourrait également être effectué entre les parties prenantes de manière systémique et articulée, en amont et en aval de l'accès aux Grandes Écoles, mais également de façon interne, transversale et externe.

Cette étude ouvre des voies de recherche. L'interaction entre Grandes Écoles et entreprises mériterait d'être étudiée de manière approfondie, en termes d'insertion des étudiants. Une étude quantitative pourrait prolonger l'analyse qualitative présentée. Des voies de recherche ultérieures permettraient l'étude de la trajectoire de carrière des étudiants initialement défavorisés socialement et ayant bénéficié des programmes diversité.

Bibliographie

ADLER P.A. & ADLER P. (1987), *Membership roles in field research*, Newbury Park, CA: Sage.

ALBOUY T. & WANECQ V. (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, n°361, pp. 27-52.

ALLOUCHA A. & VAN ZANTEN A. (2008), « Formateurs ou "grands frères" : Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Éducation et Sociétés*, vol. 21, pp. 49-65.

ASHBY W. R. (1991), «Requisite variety and its implications for the control of complex systems», in *Facets of systems science*, Springer, Boston, MA, pp. 405-417.

ASHBY W. R. (1956), *An introduction to Cybernetics*. William Clowes and Sons Limited, London and Beccles.

BECHICHI N. & BLUNTZ C. (2019), « Les déterminants de la poursuite d'études en classes préparatoires aux grandes écoles : les enseignements de la procédure APB 2016 », Note d'information, n°1904, MESRI.

BENYAHIA-TAIBI G. (2010), « La stratégie d'imitation : une perspective par les compétences », *Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, n°242, pp. 93-98.

BIWOLÉ FOU DA J. (2014), « Le choix d'une stratégie. Quelles variables privilégier selon les contextes ? », *Revue française de gestion*, vol. 7, n°244, pp. 11-32.

BLANCHARD M. (2012), « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *Sociologies*, [En ligne], <http://journals.openedition.org/sociologies/4077>

BLANCHET A. (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Dunod.

BONNEAU C., CHAROUSSET P., GRENET J. & THEBAULT G. (2021), « Grandes écoles : quelle « ouverture » depuis le milieu des années 2000 ? », Rapport Institut des Politiques Publiques, n°30.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.

BRUNA & JAHMANE (2020), « Éveiller à l'éthique pour former des managers inclusifs », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2020/66, Vol. XXVI, pages 57 à 89.

BRUNA M. G., MONTARGOT N. & PERETTI J. M. (2017), « Point de vue : les nouveaux chantiers du management de la diversité », *Gestion 2000*, vol. 34, n°5, pp. 433-462.

BRUNA M. G., YANAT Z. & TCHANKAM J.P. (2018), « Justice organisationnelle et politiques de diversité : une esquisse de réflexion managériale sous le prisme lévinassien », *Question(s) de Management*, 22, pp. 83-99.

BRUNA M. G. & YANAT Z. (2021), « Article introductif—Éthique, Diversité & Inclusion : défis sociétaux et pratiques innovantes dans l'Enseignement Supérieur », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. 26, n°6, pp. 5-21.

BUNEL M. & TOVAR E. (2020), « La discrimination positive est-elle légitime pour compenser une discrimination éducative passée ? Analyse de l'opinion d'un échantillon représentatif de la population américaine à l'aide d'un questionnaire expérimental », *Céreq Échanges* n°16, Sélections, du système éducatif au marché du travail, XXVI^{es} journées du longitudinal.

COLISSON P. & CHANLAT J. F. (2020), « Les grandes institutions publiques françaises d'enseignement face au défi de l'égalité des chances. Le cas de l'Institut pratique du journalisme de l'université Paris-Dauphine | PSL », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. 26, n°66, pp. 23-55.

CORNET & DELHAYE (2007), « Gestion de la diversité : un enjeu stratégique ? », XVI^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal.

CORNET A. & WARLAND P. (2008), *GRH et gestion de la diversité*, Dunod.

D'HAINAUT (1975), *Concepts et méthodes de la statistique*, Bruxelles, Labor.

DARDELET C., HERVIEU-WANE F. & SIBIEUDE T. (2011), *Une grande école : pourquoi pas moi ? : Le droit au mérite*, Armand Colin.

DAVERNE C. & DUTERCQ Y. (2009a), « Une jeune élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ? Les sciences de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle*, 42(4), pp. 17-35.

DAVERNE C. & DUTERCQ Y. (2009b), « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, pp. 17-36.

DAVERNE C. & DUTERCQ Y. (2013), *Les bons élèves : Expériences et cadres de formation*, Presses Universitaires de France.

DIMAGGIO P. & POWELL W. (1983), «The iron-cage revisited : Institutional isomorphism and collective rationality in organizational field», *American Sociological Review*, 48, April, pp. 147-160.

- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VERETOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Média Diffusion.
- GARNER-MOYER H. (2012), *Réflexions autour du concept de diversité, éclairer pour mieux agir*, AFMD.
- HARRISON D. & KLEIN K. (2007), "What's the difference? diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations", *Academy of Management Review*, vol. 32, n°4, pp. 1199-1228.
- HILLMAN A.J. & HITT M.A. (1999), «Corporate political strategy formulation: a model of approach, participation, and strategy decisions», *Academy of Management Review*, vol. 24, n°4, pp. 825-842.
- JAOUL-GRAMMARE M. (2022), « Quoi de neuf dans l'accès aux classes préparatoires ? Une perspective historique centrée sur l'ouverture sociale et l'accès des filles aux formations élitistes françaises », Bureau d'Économie Théorique et Appliquée, UDS, Strasbourg.
- KNICKERBOCKER F.T. (1973), *Oligopolistic reaction and multinational enterprise*, Harvard Business School, Boston.
- LAURING, JAKOB & VILLESECHE F. (2019), «The performance of gender diverse teams: What is the relation between diversity attitudes and degree of Diversity?», *European Management Review*, 16(2), pp. 243-254.
- LEMAIRE S. (2008), « Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires, Note d'information », 08-16, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation Nationale.
- MARTINET A.-C. & REYNAUD E. (2004), *Stratégie d'entreprise et écologie*, Economica, Paris.
- MERLE P. (2012), *La ségrégation scolaire*, La découverte, Repères.
- MEYER M., JOLY C., JAECK M. & MARAIS M. (2020), « Entre mission et marché : la diversité, enjeu stratégique des grandes écoles de management françaises ? », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. XXVI, pp. 91-114.
- MILES M. B., HUBERMAN, A. M. & SALDAÑA J. (2018), *Qualitative data analysis : A methods sourcebook*, Sage publications.
- NASCHBERGER C. & GUERFEL-HENDA S. (2017), « La promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles », *Management & Sciences Sociales*, n°22, pp. 153-171.
- PARGUEL & BENOÎT-MOREAU (2007), Societal communication and brand equity. Thought Leaders International Conference on Brand Management, Birmingham, United Kingdom.
- PERRET V. & SEVILLE M. (2007), « Fondements épistémologiques de la recherche », in R.A. Thietart, *Recherche en management*, Dunod, pp. 13-33.
- PERETTI J.-M. (direction) (2007), *Tous différents. Gérer la diversité dans l'entreprise*, Éditions d'Organisation.
- REDON G. & LOUSSAIEF L. (2018), « La communication des Grandes Écoles françaises sur la question de la diversité », *Management & Sciences sociales*, vol. 23, pp. 16-31.
- REDON G. (2016), « Politique de gestion de la diversité dans les grandes écoles françaises : quelles intentions stratégiques ? », @GRH, Vol. 2, n°19, pp. 37-64.
- RERS (2021), « Repères et références statistiques », Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP.
- RESVE C. (2020), Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate. Sélections, du système éducatif au marché du travail : XXVI^{es} journées du longitudinal, Toulouse, 12-13 novembre, pp. 165-176, 2021, Céreq Échanges.
- RIVAL M. (2012), «Are firms' lobbying strategies universal? A comparison of lobbying by French and UK firms», *Journal of Strategy and Management*, vol. 5, n°2, pp. 211-230.
- SALDAÑA J. (2016), *The coding manual for qualitative researchers*, London, UK: SAGE.
- VAN ZANTEN A. (2016), « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, 66(1), pp. 81-114.
- VAN ZANTEN A. (2010), « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés Contemporaines*, 3, n°79.
- VOYNNET FOURBOUL C. & POINT S. (2006), « Le codage à visée théorique », *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 21, n°4, pp. 61-78.