

Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires

Rapport à Madame la ministre
de l'Enseignement supérieur
et de la recherche



Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires

Rapporteurs : **François LOUVEAUX**
Paul RAUCY

Juillet 2010
N° 2010-099

Membres de la mission d'inspection : Philippe Graillet (groupe EPS), Patrick Laudet (groupe des enseignements artistiques), Caroline Pascal (groupe des langues vivantes), Mark Sherringham (doyen du groupe de philosophie), Patrice Soler (groupe des lettres), Laurent Wirth (doyen du groupe histoire-géographie).

Rapport de mission

Introduction

La mission d'évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires, inscrite cette année au programme de travail de l'Inspection générale, a été conduite par un groupe de huit inspecteurs représentant les diverses disciplines enseignées dans ces classes. Ce groupe a mené, dans des configurations variables et selon les disponibilités de chacun, les visites d'établissements et les entretiens avec les équipes de direction, les enseignants et les élèves, mais aussi avec les représentants des associations de professeurs. Tous les membres du groupe ont pris part à la définition des axes et du protocole de travail, au choix des établissements, à la rédaction de notes de visites et à l'élaboration de la réflexion commune.

La réforme des CPGE littéraires a été lancée en 2007 par Bernard Saint-Girons, alors Directeur de l'Enseignement Supérieur et auteur de la circulaire qui en définit les orientations et les objectifs. La mission qui nous a été confiée correspond à l'engagement qui avait été pris auprès des acteurs de la filière par Claude Boichot, responsable du dossier à l'Inspection générale, puis au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, de suivre attentivement l'application de la réforme sur les deux années du cursus et d'en faire une évaluation à court terme. Cette mission a en effet été menée alors même que la mise en place de la Banque d'Épreuves Littéraires entre les ENS ne s'est achevée qu'à la session 2010 des concours, avec l'épreuve commune de Lettres, laquelle vient s'ajouter aux épreuves communes d'histoire, de philosophie et de langue vivante A. Les modifications introduites par la réforme en classe de Lettres première année ont donc deux ans d'existence, celles qui, en Lettres deuxième année sont liées à la mise en œuvre de la BEL sont encore plus récentes : il était intéressant de prendre rapidement la mesure des changements intervenus, de la manière dont ils étaient perçus dans les établissements, des difficultés et des éventuels réajustements souhaitables. Les équilibres dans la charge de travail des élèves, les spécificités de chacune des deux voies de préparation, Ulm et Lyon, le débordement des enjeux d'identité des deux ENS sur les classes préparant aux deux concours et sur les professeurs qui y enseignent, les changements importants demandés à ces professeurs très investis dans leur tâche et qui ont de leur métier une idée à la fois exigeante et haute : tout cela rendait nécessaire une attention que la rédaction d'un rapport d'évaluation a permis de rendre manifeste. Nous avons eu souvent

l'impression que nous étions attendus par des professeurs très désireux de s'exprimer et qui, dans la première partie de l'année en tout cas, témoignaient souvent d'une certaine inquiétude quant aux enjeux de la réforme, à ses effets, à son utilité même.

Le fait est que cette réforme est d'une grande ampleur, par les changements importants qu'elle introduit dans les habitudes de travail, voire dans les représentations disciplinaires des professeurs, qui ont pu se sentir bousculés dans leurs manières de faire, voire dans leurs convictions, mais aussi par les enjeux qu'elle engage, en termes de débouchés identifiés pour les élèves de ces classes et, au-delà même, en relation avec la revitalisation des études littéraires qui s'affirme dans la réforme du lycée. Ajoutons que la réforme de ce segment important des études littéraires que représentent, symboliquement et quantitativement, les hypokhâgnes et les khâgnes est liée à la recomposition du paysage universitaire et aux regroupements, alliances et partenariats que favorise l'autonomie des universités.

Les lycées que nous avons visités ont été choisis pour constituer un échantillon représentatif de la diversité des classes préparatoires – de leur destination (préparation des concours des ENS Ulm ou Lyon), de leur implantation, de leur taille, des publics qu'elles accueillent, des résultats que les élèves y obtiennent. Aux informations et analyses recueillies dans ces rencontres s'ajoutent les éléments d'appréciation que nous ont fait parvenir nos collègues de divers groupes disciplinaires de l'Inspection générale à l'occasion de certains de leurs déplacements et les notes adressées par des professeurs d'établissements dans lesquels nous n'avons pas pu nous rendre. Le corpus d'ensemble concerne ainsi 27 lycées et compose un ensemble de données dont nous espérons qu'elles sont susceptibles de fonder les analyses et recommandations qui figurent dans le rapport.

Cette enquête avait pour but de voir ce qu'il en était de l'application de la réforme et de mesurer éventuellement quelle était la marge de manœuvre que les chefs d'établissement et les équipes se donnaient pour en ajuster la mise en œuvre dans le respect de ses finalités. Elle se donnait également pour objet de recueillir sur cette réforme des informations qui nous permettent d'en évaluer l'efficacité et de nous faire une idée juste des difficultés, des éléments de satisfaction, des tensions et des attentes. Elle nous a également permis de dialoguer avec les proviseurs et les professeurs, de les informer parfois ou d'expliquer certaines évolutions et d'en dessiner avec eux les lignes de force. La mission relève donc du contrôle, mais aussi et peut-être surtout de l'évaluation et de l'accompagnement. Il nous est apparu très vite que ces différents aspects du travail étaient indissociables, en raison même de l'attente qui existait sur ce dossier dans les classes préparatoires. Nous pouvons dire en effet :

- que la réforme est partout appliquée, acceptée, même si des réticences, des tensions ou des difficultés persistent ;
- qu'elle nécessite encore des ajustements et que le chantier n'est pas achevé ;
- que cet achèvement, vivement souhaité par les acteurs de la filière et qui leur paraît donner sens aux changements importants qui leur ont été demandés, suppose un véritable élargissement des débouchés directs à la sortie des classes préparatoires.

C'est la raison pour laquelle nous avons été amenés, dans la continuité de l'enquête, et au-delà de nos visites dans les lycées, à rencontrer plusieurs directeurs de grandes écoles et d'établissements d'enseignement supérieur – des ENS et de l'Ecole des Chartes, mais aussi des grandes écoles de commerce et de management, de certains IEP, d'établissements de formation à la traduction et à l'interprétariat, du CELSA – en vue de faire progresser le rapprochement entre différentes institutions recrutant de fait des anciens élèves des classes préparatoires. Notre enquête nous a persuadés que l'enjeu essentiel, pour les professeurs comme pour les élèves, était celui de l'ouverture des débouchés, cette finalité subsumant en quelque sorte les trois autres objectifs qu'assigne à cette réforme la circulaire de Bernard Saint-Girons : améliorer la lisibilité du dispositif, harmoniser les modes de recrutement des ENS et favoriser l'ouverture sociale. Le souci de préserver l'unité et la qualité d'un système de formation original, marqué par la pluridisciplinarité, l'exigence et l'apprentissage d'une discipline de travail ; l'intérêt de ce type d'études en lettres et sciences humaines comme socle de formations ultérieures dans des domaines aussi divers que l'enseignement et la recherche, les ressources humaines, la communication, le journalisme, le management ; au-delà même de l'intérêt, le sentiment d'une sorte de responsabilité et le vœu de participer à la revitalisation des études littéraires par la mise en évidence de la diversité des débouchés réellement offerts aux étudiants et de ce qu'on pourrait appeler « l'utilité sociale des lettres » : voilà des éléments d'analyse et de réflexion qui sont clairement partagés par les différents responsables que nous avons rencontrés.

Notre mission a donc pu se poursuivre, dans la deuxième partie de l'année, sur un mode relevant de l'accompagnement, voire de l'animation : nous avons voulu tenter de prendre part au processus qu'impliquait de toute évidence le sens même de la réforme que nous avons la tâche d'évaluer, en jouant un rôle d'intermédiaires et en rappelant quels étaient les éléments essentiels à l'équilibre des classes et des enseignements et l'attente des élèves et des professeurs. Les ENS, dont les concours constituent le principal aboutissement des classes préparatoires littéraires et définissent le degré d'exigence de la formation, la mise en tension

du système pour ainsi dire, ont pu se rapprocher des grandes écoles de management réunies dans la BCE et Ecricome et trouver avec elles un accord de principe autour de la BEL ; un rapprochement, selon d'autres modalités, est également en cours avec certains des IEP rassemblés dans l'hexa-concours ; un accord devrait pouvoir être rapidement trouvé avec le CELSA ainsi qu'avec l'ISIT et l'ESIT ; un autre pourrait se dessiner avec le réseau des Instituts d'Administration des Entreprises. Ces ouvertures viennent compléter l'accord passé entre l'ENS Lyon et l'ISMaPP et pourraient donner à la BEL – entendue dans un sens élargi comme l'ensemble des épreuves des concours des ENS – un rôle central dans la constitution d'un pôle de recrutement et de diversification des débouchés à l'issue des classes préparatoires littéraires. Les notes d'écrit de la session 2010 des concours d'Ulm, de Lyon et de Cachan sont marquées par un relèvement sensible des moyennes, une augmentation de l'écart type et l'accroissement très net du nombre de candidats obtenant des notes élevées, du même niveau que celles des admissibles dans les écoles de management du haut du tableau : le changement remarquable dans les pratiques de notation des ENS, dès cette année, est donc susceptible d'accélérer le processus de rapprochement autour de la BEL d'un certain nombre d'écoles et d'établissements partenaires. Une date est arrêtée en septembre pour la signature au MESR d'un texte d'accord de principe entre les différentes parties prenantes.

Ce rapport de mission est donc avant tout un rapport d'étape : la mise en œuvre de la réforme des classes préparatoires littéraires atteint nous semble-t-il le moment où elle prend sens en trouvant dans l'élargissement des débouchés la raison même de l'harmonisation des modes de recrutement, non plus seulement entre les ENS mais entre elles et d'autres établissements d'enseignement supérieur ; où la création de ce pôle de recrutement et de redistribution permet d'identifier une voie de formation supérieure initiale, un *socle* littéraire clairement défini, et d'éviter la dispersion en réservant à l'étape ultérieure la spécialisation, voire la professionnalisation nécessaire ; où la lisibilité du dispositif se trouve donc *de facto* améliorée, puisque dès le lycée, la possibilité pour les élèves d'envisager des études littéraires sera d'autant plus intéressante que les classes préparatoires ouvriront de façon claire à des débouchés divers et accessibles par la mutualisation au moins partielle des recrutements autour des concours des ENS.

Le processus n'est pas achevé, loin s'en faut, mais il semble bien engagé : autour de la BEL – c'est-à-dire, dans les accords qui se dessinent, autour d'un ensemble composé de la totalité des six épreuves d'écrit des ENS, Ulm ou Lyon, épreuves communes et épreuves spécifiques – semble pouvoir se créer un élargissement très net des débouchés directs pour les

élèves des classes préparatoires littéraires. Cet accroissement signifie pour eux et pour leurs professeurs un véritable changement de perspective : on peut même dire qu'il fait passer d'une formation gouvernée par une logique apparente d'échec, puisque le pourcentage des admis dans les ENS est en moyenne de 4,5 à 5 %, à une formation dans laquelle des réussites diverses deviennent possibles pour une part beaucoup plus importante des élèves, ce qui rapprocherait les classes préparatoires littéraires des autres CPGE, scientifiques et économiques et commerciales, dans lesquelles les concours de fin de cursus ont une fonction de classement et non de sélection, puisque la quasi-totalité des élèves sont reçus dans une école. En permettant de réussir partout, on légitime davantage le maintien d'une trame serrée de classes sur tout le territoire et on peut espérer lutter ainsi contre une concentration des réussites dans de trop rares établissements, laquelle contribue à une certaine uniformisation du profil des lauréats. En créant avec la réussite un surplus de confiance, on donne à l'ensemble un dynamisme nouveau et on consolide la formation : ce n'est pas rien.

Il faudra toutefois œuvrer à l'achèvement de ce processus, veiller à la lisibilité de l'ensemble, qui constitue un enjeu majeur en matière d'ouverture sociale, veiller aussi au maintien de l'équilibre, de la cohérence et donc de la qualité de cette formation ; il faudra sans doute également, nous semble-t-il, chercher du côté des universités d'autres ouvertures. Il reste encore à faire.

I. L'application de la réforme

I.1 - Classes préparatoires de Lettres première année

I.1.1 - Rappels

La réforme des CPGE littéraires a permis de rendre la première année *non déterminante*, afin que les étudiants puissent poursuivre leurs études en deuxième année dans les classes préparant au concours de l'ENS Ulm ou dans les classes préparant au concours de l'ENS Lyon. Le concours d'Ulm ayant une épreuve de langue ancienne il a fallu, pour que la première année soit réellement non déterminante, inscrire dans le tronc commun des enseignements obligatoires trois heures de Langues et Cultures de l'Antiquité, à savoir une heure de culture antique, sur programme défini annuellement, et deux heures de langue ancienne, latin ou grec, souvent déclinées entre débutants et confirmés. Cet enseignement

permet à tous les élèves de s'initier au moins à une langue ancienne et d'accéder à des connaissances et à une réflexion sur les fondements de notre culture.

En outre, la réforme rend obligatoire pour tous les élèves de suivre un enseignement de langue vivante B, deux heures par semaine. L'étude d'une deuxième langue vivante est un élément essentiel d'ouverture sur le monde et conditionne la possibilité de nombreux parcours d'étude à l'issue des années de CPGE. Toutefois la possibilité est laissée aux étudiants qui suivent par ailleurs une option dite lourde, supposant un enseignement de quatre heures ou plus (lettres classiques, options artistiques), d'abandonner à la fin du premier trimestre, voire à tout moment de l'année dans un certain nombre d'établissements, l'étude de cette langue B.

La création de ces deux enseignements obligatoires, qui représentent cinq heures de plus dans le tronc commun, s'accompagne du maintien d'un large choix d'options orientées vers les domaines culturels (cinéma, théâtre, histoire des arts).

Enfin ont été publiés au Bulletin officiel (BO n° 34 du 27 septembre 2007) des contenus de formation pour toutes les disciplines enseignées en classe préparatoire de Lettres première année, définis par l'Inspection générale. Ces textes de cadrage des enseignements soulignent la nécessité d'une initiation à la recherche et à ses méthodes ; ils fixent comme objectifs le développement des capacités de travail autonome, de documentation et d'expression orale et incitent au travail en groupes. Les compétences développées sont bien du même ordre que celles qui sont exercées à l'université et on peut dire en outre que la classe préparatoire permet souvent de combler les lacunes de formation dont souffrent parfois les étudiants issus de milieux modestes. Pour plus de clarté, nous donnons ci-dessous le tableau des horaires de la classe de première année.

HORAIRE HEBDOMADAIRE DE LA CLASSE PRÉPARATOIRE DE LETTRES (PREMIÈRE ANNÉE)

DISCIPLINES	HORAIRES
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	
Philosophie	4
Français	5
Histoire	5
Langue vivante étrangère A	4
Géographie	2

Éducation physique et sportive	2
Langues et culture de l'antiquité	3 (a)
Langue vivante étrangère B	2 (b)
ENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES (au choix de l'étudiant)	
Module de spécialité latin	2 (c)
Module de spécialité grec	2 (d)
Géographie	2
Langue vivante étrangère B	2
Musique	6
Arts plastiques	6
Cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts	4

(a) - 1 heure en classe entière, latin et grec, spécialistes et non spécialistes + 2 heures soit latin, soit grec, soit niveau débutant, soit niveau confirmé.

(b) - A la fin du premier trimestre, tout étudiant qui a choisi de suivre des enseignements complémentaires de durée égale ou supérieure à 4 heures (langues anciennes, options artistiques...) peut, à sa demande, être dispensé des deux heures de langue vivante B.

(c) - Soit deux heures niveau débutant, soit deux heures niveau confirmé.

(d) - Soit deux heures niveau débutant, soit deux heures niveau confirmé.

I.1.2 - Une réforme généralement appliquée, mais avec une certaine diversité

Dans les établissements que nous avons pu visiter, la mise en place de la réforme est faite et elle ne pose pas de problème majeur. Les nouveaux enseignements obligatoires sont assurés et l'augmentation des horaires qui en résulte, même si elle fait l'objet de remarques – le plus souvent de la part des professeurs, plus rarement de la part des élèves – ne constitue pas un alourdissement insupportable. Il faut toutefois préciser que cette application est plus ou moins complète et varie selon la taille des groupes liés au choix des enseignements complémentaires, c'est-à-dire aussi selon la taille ou l'importance des établissements. Nous avons commencé nos visites par un grand lycée du centre de Paris, où l'on prépare aux concours des deux ENS : la possibilité y est bien entendu offerte aux étudiants de suivre les enseignements complémentaires de latin et de grec, au niveau débutant ou au niveau confirmé

et les groupes sont suffisamment nombreux pour que l'offre de formation y soit très largement déployée et réponde aux besoins d'élèves dont certains, disent les professeurs, sont, dès le début de la première année, très assurés de leur choix ; par exemple, celui de passer le concours de l'ENS Ulm dans l'option Lettres classiques : ceux-là peuvent faire du latin et du grec, au niveau qui leur convient et suivre les enseignements complémentaires dans ces deux langues anciennes. Le cas est bien différent dans un lycée de l'extrême Ouest du pays, où les élèves de première année qui souhaitaient s'en dispenser pouvaient ne pas suivre les deux heures de langue ancienne du tronc commun, pour mieux suivre les 6 heures d'un « soutien méthodologique » qui est en réalité une préparation au concours des IEP de l'hexa-concours, lesquels continuent à admettre en fin de première année des élèves sortant de classe préparatoire pour les faire entrer au niveau bac + 0. On est là dans un cas de non application de la réforme : cet établissement est le seul parmi ceux où nous sommes passés où l'écart par rapport à la norme soit aussi net et cette dispense d'une partie du tronc commun a cessé. Mais ces deux exemples dessinent les bornes d'une réelle diversité qui est liée à la taille et à la situation des établissements, aux visées des élèves, à la nature des réussites qu'ils peuvent espérer, mais aussi aux équilibres acquis dans les équipes enseignantes et aux traditions des établissements.

Les changements qu'introduit la réforme sont entrés dans les mœurs, mais toutes les possibilités théoriques ne sont pas toujours offertes, et on peut le comprendre : il est parfois très difficile, pour un ou deux élèves, de libérer deux heures pour un enseignement complémentaire en LVB. Nous avons pu voir dans plusieurs lycées des cas où l'italien, par exemple, était proposé pour deux heures, mais où les deux heures complémentaires ne pouvaient être assurées. De même, la différenciation entre groupes de latinistes débutants et continuants n'est pas toujours possible et dans certains établissements des regroupements se font entre élèves de première et de deuxième année pour les continuants. Les dotations horaires dont disposent les proviseurs constituent une contrainte de fait et obligent de toute manière à limiter les choix : globalisées, elles ne permettent pas toujours de répondre à toutes les demandes. Une première nuance doit donc être apportée au caractère non déterminant de la première année, nuance qui tient aux différences objectives entre les établissements en termes de public et de moyens : les élèves de tel établissement d'une ville moyenne du sud-est n'ont pas exactement les mêmes perspectives, ni la même offre de formation que ceux de tel lycée de centre ville dans une capitale régionale majeure. Selon que le lycée offre un seul type de classe en deuxième année ou la préparation aux deux concours, selon le nombre des options ouvertes en deuxième année, selon l'implantation des classes dans une académie et le

pouvoir d'attraction plus ou moins important d'un établissement par rapport aux autres, le caractère non déterminant de la première année est plus ou moins marqué. La diversité peut tourner à la disparité.

Il y a là des déterminations qui tiennent à la réalité des choses, à la diversité réelle des classes préparatoires littéraires et qui ne nous semblent pas pouvoir être réduites entièrement par un texte de cadrage national, même si ce cadrage national est essentiel pour la préservation de la cohérence et de l'unité du réseau et de l'identité de ces classes. Nous pourrions dire que l'application uniforme et à la lettre étant impossible, l'esprit général de la réforme est entré dans les mœurs et que, sauf cas exceptionnel, sa mise en œuvre est assurée, aux adaptations près qui sont nécessaires en fonction de la diversité du terrain : cette mise en œuvre relève pour ainsi dire de l'asymptote.

Recommandations :

- **Nommer au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche un responsable du dossier faisant autorité, pour que les adaptations que rend nécessaire la diversité réelle des situations respectent cohérence et égalité.**
- **Favoriser dans les établissements un fonctionnement collégial, avec des professeurs coordonnateurs, interlocuteurs de l'équipe de direction : un conseil pédagogique des CPGE pourrait ainsi être institué.**

I.1.3 - Parcours de formation ou contraintes de pré-détermination ?

Le fait que la deuxième année proposée dans l'établissement soit une préparation à l'ENS Ulm ou à l'ENS Lyon n'est pas sans effet sur la carte des enseignements complémentaires : dans la mesure où les élèves envisagent pour la plupart d'entre eux de rester en deuxième année dans le lycée où ils sont entrés en CPGE, la possibilité d'exploiter le caractère non déterminant de la première année reste assez souvent théorique. Les premières années, dans les établissements où on n'a pas les deux types de khâgnes, ou dans ceux qui sont un peu éloignés des grands lycées où ces deux préparations existent, ont donc souvent une sorte de coloration Ulm ou Lyon – le plus souvent Lyon, puisque les khâgnes modernes sont à peu près deux fois plus nombreuses que les khâgnes classiques. Il faudrait ajouter que se créent souvent dans ces classes de première année ce qu'on pourrait appeler des *parcours*,

dans le but d'éviter une trop grande dispersion des élèves dans le choix des enseignements complémentaires et pour leur permettre de choisir, en fonction de leur orientation prévisible en deuxième année, ceux qui leur permettent de se préparer à cette option ou à cette spécialité. Un élève qui envisage de passer en khâgne Ulm se verra conseiller de renforcer le latin, voire le latin et le grec, un futur historien-géographe peut avoir intérêt à choisir un enseignement complémentaire de géographie. De même, la spécialité en langues vivantes supposant que l'élève conserve deux langues vivantes étrangères, le choix de renforcer l'étude de la LVB peut paraître raisonnable. Cette logique d'anticipation se trouve en quelque sorte renforcée par le fait que les options artistiques se construisent en effet sur les deux années de CPGE, à raison de 6 heures hebdomadaires en arts plastiques et en musique (mais ces options sont rares) et de 4 heures pour le cinéma, le théâtre et l'histoire des arts – et les classes qui proposent ces options sont assez nombreuses.

Dans certains cas, en particulier dans les grands lycées où l'enjeu de la réussite aux concours des ENS est vécu comme déterminant et où le nombre des réussites donne en effet à cet objectif une sorte de réalité prochaine, on va jusqu'à renforcer cette pré-préparation d'une manière qui est parfois contraire à l'esprit et à la lettre de la réforme. Dans tel lycée parisien déjà évoqué, les deux heures complémentaires de géographie sont imposées à tous les élèves des classes de première année qui ne se destinent pas à présenter le concours de la rue d'Ulm. L'ancienne distinction entre hypokhâgnes classiques et hypokhâgnes modernes a certes formellement disparu, mais dans les faits elle continue dans ce lycée, et dans d'autres, de structurer la préparation dès la première année, et la constitution des classes tient compte de cette distinction : en effet, dans l'exemple considéré, deux classes de première année offrent toutes les possibilités pour suivre les enseignements de langues anciennes renforcées, quand les deux autres proposent dans ces disciplines une offre moins complète. Le proviseur fait remarquer qu'il y a près de cinquante combinaisons possibles, que la mise en œuvre de la totalité de ces choix est impossible et que dans une équipe pédagogique certes fort complète, l'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes mobilise tout de même respectivement sept et treize professeurs : tant vaut alors, dit-il, dans un souci d'efficacité de la préparation qui vient à l'appui des contraintes de gestion, maintenir une sorte de caractère déterminant à l'hypokhâgne, même si les conseils de classes font preuve de souplesse en fin d'année et n'interdisent pas aux élèves les changements de cap, ne conditionnant donc pas absolument le choix du type de classe et de l'option ou de la spécialité en deuxième année à celui des enseignements complémentaires fait par les élèves en première année.

Cette tendance à flécher des parcours existe aussi, dans certains lycées, dans la perspective de la spécialité Lettres modernes : les professeurs de Lettres considérant souvent, y compris dans les khâgnes modernes, que les élèves qui choisiront de passer l'agrégation de lettres modernes auront une épreuve de langue ancienne, recommandent vivement, voire imposent les deux heures complémentaires de latin, alors même que le choix existe à l'oral du concours de l'ENS Lyon entre une épreuve de langue ancienne et une épreuve de langue vivante. On pourrait faire la même remarque pour toutes les disciplines de tronc commun qui constituent tout ou partie d'une option ou d'une spécialité en deuxième année et pour lesquelles est également proposé en première année un enseignement complémentaire : langues vivantes, langues anciennes et géographie.

La notion de parcours, avec un renforcement plus ou moins *déterminant* dans les disciplines de la future spécialité, est à la fois un moyen pour chacune de deux voies de formation (Ulm et Lyon) et pour les disciplines d'assurer leur position les unes par rapport aux autres et pour les chefs d'établissement une manière de rationaliser l'offre de formation et de veiller à l'équilibre de l'ensemble. L'information en début d'année sur les choix les plus rationnels en fonction des projets d'orientation, quand ils existent, est même un moyen d'éviter un entassement des heures d'enseignement complémentaire de la part d'élèves qui, pour garder le jeu le plus ouvert possible, ne choisissent pas et parfois travaillent mal parce qu'ils travaillent trop, et de manière dispersée. Cette notion de parcours est donc en soi tout à fait justifiée, nous semble-t-il. Mais elle vient, au-delà d'une certaine mesure, contredire la logique de non détermination qui a prévalu dans la réforme de la première année des CPGE littéraires, et qui a pour but de préserver jusqu'au bout de la première année la plus grande liberté de choix possible à la fois pour ce qui est du type de préparation et pour ce qui est de l'option ou de la spécialité, et de permettre ainsi aux élèves une véritable découverte des disciplines. Il y a dérive lorsque les logiques disciplinaires vont au-delà de ce que les textes prévoient et que sont imposés des parcours contraints : exiger des élèves dont on suppose qu'ils se destinent à une khâgne Lyon quatre heures de géographie, ou quatre heures de langue ancienne à ceux qui pensent à une spécialisation en Lettres modernes, ou encore présenter comme condition *sine qua non* du choix d'une orientation en khâgne Ulm le renforcement en langues anciennes, c'est aller au-delà de ce que prévoit la réforme. L'équilibre est à maintenir entre le souci de l'efficacité de la préparation et la possibilité pour les élèves de découvrir telle ou telle discipline et de se déterminer non pas *a priori* mais *a posteriori* et en meilleure connaissance de cause. Là encore, c'est l'esprit de la réforme qui doit prévaloir, et le souci d'un équilibre entre les disciplines, entre les types de classes quand

le choix existe dans l'établissement, mais aussi entre l'ouverture intellectuelle offerte aux élèves par la diversité des choix possibles et l'efficacité d'une préparation qui se joue sur deux années, et qui rend nécessaire une information sur la cohérence des parcours privilégiés. On ne saurait interdire telle orientation en fonction des choix d'enseignements complémentaires, ni prescrire tel choix comme condition d'orientation. Mais informer les élèves sur la cohérence d'un parcours de formation nous paraît indispensable. La relative complexité du système plaide nous semble-t-il pour l'information et la souplesse. Nous avons pu, dans un grand lycée de l'Est, constater qu'un travail d'équipe bien conçu, avec une coordination assurée par deux professeurs pour chaque niveau et un suivi individualisé des élèves, permet de mettre en œuvre la réforme de manière claire et sans raideur, d'informer les élèves, de les conseiller sans interdire les changements tardifs d'enseignement complémentaire en cours d'année quand ils sont nécessaires à la préparation efficace d'une orientation en deuxième année. Dans plusieurs établissements, un premier bilan est fait à la Toussaint, qui permet de proposer aux élèves des conseils et d'éventuels ajustements, voire, quand cela existe, de proposer un tutorat ou un accompagnement renforcé.

Le caractère indéterminant de la première année se justifie doublement, parce qu'il permet de garder ouvertes les possibilités d'orientation en deuxième année, pour ce qui est du type de classe et pour ce qui est de l'option ou de la spécialité, et parce qu'en termes de formation de l'esprit et de la culture générale il permet d'enrichir les contenus et favorise les découvertes. Mais cette indétermination ne dispense pas de certains choix : les élèves ne peuvent pas suivre tous les enseignements complémentaires proposés. Ils ont donc besoin de conseils. Par ailleurs, elle trouve sa limite dans la nature même de ces classes, qui préparent à l'un ou l'autre concours, dans des spécialités ou options diverses, et se heurte dans une certaine mesure à des logiques d'appartenance disciplinaire sur lesquelles nous reviendrons plus loin. La qualité des relations au sein de l'équipe pédagogique, celle du pilotage par le chef d'établissement, l'équilibre que les uns et les autres peuvent trouver dans le fonctionnement d'un ensemble devenu assez complexe : ces aspects sont essentiels. Le facteur humain est en somme beaucoup plus déterminant que la structure et c'est sur des attitudes que portent les quelques recommandations qui suivent.

Recommandations :

- **Inform**er les élèves dès le début de l'année sur les choix des enseignements complémentaires et sur la cohérence des parcours de formation possibles.
- **Laisser un mois** aux élèves pour découvrir les différentes possibilités et ne stabiliser les groupes qu'à l'issue de cette période
- **Ne rien imposer** qui excède le cadre défini par le texte réglementaire, ni pour le choix d'un type de classe, ni pour le choix d'une option ou d'une spécialité en deuxième année.
- **Rappeler l'esprit de la réforme** : aucune option ne peut être exigée comme préalable à une admission dans une classe ou une option de seconde année.

I.1.4 - Eléments de tension

I.1.4.a - Revue des disciplines

Il convient, pour compléter cette analyse de l'application de la réforme en première année, de procéder à une rapide revue des disciplines. C'est en effet dans l'équilibre parfois délicat entre ces disciplines et dans la manière dont les professeurs perçoivent la place qui est faite à chacune d'entre elles que résident beaucoup des tensions qui ont pu se manifester dans la mise en œuvre des changements introduits en 2007, même si, il faut le préciser d'emblée, ces tensions sont moindres en première qu'en deuxième année.

- Pour la **philosophie**, l'application de la réforme en première année n'a pas rencontré de difficultés. La définition, dans les contenus de formation publiés au Bulletin officiel n°34 du 27 septembre 2007, d'un programme très vaste en première année correspond à ce qu'étaient jusqu'alors dans la plupart des classes les pratiques des professeurs et constitue une sorte de mise en ordre très bien admise par les professeurs, dont la liberté reste grande. Les contenus d'enseignement sont répartis selon deux axes, celui de la connaissance et celui de l'action, comprenant respectivement la métaphysique et la science pour le premier et, pour le second : la morale ; la politique, le droit ; l'art, la technique. Les professeurs organisent comme ils l'entendent leur travail sur des contenus ainsi très largement définis. En deuxième année, les candidats aux concours travaillent sur deux de ces domaines, renouvelés chaque année. Le programme de première année prescrit également l'étude de deux œuvres dans leur continuité,

l'une de philosophie ancienne ou médiévale, l'autre de philosophie moderne ou contemporaine. Dans tous les lycées que nous avons visités, les professeurs de philosophie et les élèves se déclarent satisfaits de ce programme.

- En **français**, les professeurs qui enseignent en première année n'ont guère connu de changement pour ce qui est de leur discipline. La description que proposent les contenus de formation définis par l'Inspection générale des orientations de la discipline, de ses objectifs, de la nature du travail et des exercices n'implique pas de modification sensible des pratiques d'enseignement telles qu'elles se sont stabilisées en première année et n'introduit pas de contrainte particulière. Aussi bien n'y avait-il aucune nécessité de changer quoi que ce soit à des manières de faire qui, tenant généralement compte des dimensions d'histoire littéraire, de poétique des genres et de stylistique et alternant l'étude d'œuvres et de groupements de textes, préparaient déjà, de manière indéterminée, à une poursuite d'étude dans l'un ou l'autre type de classe en deuxième année.

- En ce qui concerne **l'histoire**, les professeurs enseignant en première année ne font pas état de la moindre difficulté. Les horaires n'ont pas changé et les contenus de formation permettent un cadrage assez souple, prévoyant la nécessité d'initier les élèves à différents champs de l'histoire (économique, social, politique, religieux et culturel) par l'étude de grandes questions formatrices et obligeant à aborder au moins trois des quatre périodes historiques (ancienne, médiévale, moderne et contemporaine). L'ouverture de ce programme a pour but de rendre effectif le caractère non déterminant de la première année. Nous reviendrons plus tard sur les remarques fréquemment faites par les professeurs d'histoire enseignant en première année à propos de la question de la préparation aux concours des IEP.

- Les deux heures de **géographie** de tronc commun doivent permettre aux élèves d'acquérir, par l'étude de grandes questions formatrices, une culture générale géographique. Une part significative du travail est réservée à l'étude des territoires français, ce qui contribue à assurer le caractère non déterminant de la première année, puisque la France est une part du programme de la khâgne Ulm. Les deux heures d'enseignement complémentaire visent à l'approfondissement des concepts et des démarches de la discipline et permettent d'entraîner au commentaire de dossiers documentaires et de cartes.

- En **éducation physique et sportive**, on peut dire que la réforme n'est pas appliquée, en tout cas pas de façon complète. Nous n'avons pas vu de lycée dans lequel les deux heures hebdomadaires obligatoires soient imposées aux élèves et nous avons même vu dans certains établissements que les créneaux horaires qui permettraient d'assurer ces deux heures n'étaient pas libérés. On réserve parfois une heure à l'emploi du temps, rarement davantage et les élèves ne viennent pas tous, ni régulièrement. Il n'y a en général pas de programme d'activités spécifiquement prévu pour les étudiants des CPGE, pas toujours un collègue d'EPS qui soit chargé du suivi. L'attribution des ECTS suppose parfois une évaluation dont les formes et les modalités restent toutefois très souples.

- Les **enseignements artistiques** n'ont pas été modifiés par la réforme, ni pour ce qui est des contenus, ni pour ce qui concerne les horaires et les pratiques pédagogiques.

- Pour ce qui est des **langues vivantes**, les objectifs de formation publiés au BO mettent l'accent sur la nécessité de faire acquérir aux élèves un niveau élevé de compréhension et d'expression dans les deux langues vivantes étrangères étudiées, à l'écrit et à l'oral, et sur l'acquisition d'une connaissance assurée des réalités culturelles étrangères correspondantes. Dans ce but, une étude synchronique et diachronique doit permettre de lire et de commenter des textes littéraires et d'approfondir certains faits de civilisation. L'obligation pour tous les élèves de suivre deux heures de langue vivante B est bien entendu une importante nouveauté. Les professeurs de langues vivantes s'en réjouissent et, la plupart du temps, les élèves suivent volontiers ces heures obligatoires ; certains regrettent même de ne pouvoir continuer ou engager l'étude d'une troisième langue étrangère ; d'autres, en fonction de leur projet pour l'année suivante, suivent également les deux heures complémentaires de LVB. En revanche les élèves qui se destinent aux lettres classiques, ou qui du moins ont quatre heures de langue ancienne, pouvant abandonner les deux heures de langue B, assistent parfois d'assez mauvaise grâce à ces cours qu'ils savent vouloir quitter au bout de trois mois. Les professeurs de langue vivante étrangère, A ou B, protestent souvent contre cette disposition, qui rend l'enseignement plus difficile dans des groupes instables où la motivation est variable et qui leur paraît témoigner d'un manque de considération pour l'importance de leur discipline. Ils soulignent la contradiction qui leur semble exister entre une réforme du lycée qui fait de la série L la voie de l'excellence internationale et le caractère facultatif de la langue vivante B pour certains élèves des classes préparatoires littéraires. Par ailleurs, les professeurs de langue déplorent souvent l'alourdissement des groupes en anglais et en espagnol et leur hétérogénéité, surtout

pour les deux heures d'enseignement complémentaire, le niveau, la motivation et les objectifs des élèves étant parfois très différents : préparation d'un choix d'option linguistique en seconde année, volonté de travailler la LVB pour pouvoir passer les concours des écoles de commerce et de management, choix par défaut aussi, dans certains cas.

- Les trois heures de **langues et cultures de l'antiquité** ont été partout mises en place. Elles sont obligatoires pour tous les élèves, tout au long de l'année et cette différence de statut est soulignée par les professeurs de langues vivantes. L'heure de culture antique, qui obéit à un programme renouvelé tous les ans, est généralement bien reçue par tous les élèves et par les professeurs de toutes les disciplines : l'ouverture culturelle qu'elle apporte, la manière dont elle entre souvent en interaction avec les enseignements d'histoire, de français, de philosophie, entre autres, le fait même que les programmes aient une dimension à la fois littéraire et anthropologique font que cet enseignement, assuré dans la grande majorité des cas par des professeurs de Lettres classiques, rencontre un assentiment général. L'objectif des deux heures d'enseignement de langue – rendre chacun, qu'il soit un jour juriste, historien de l'art, philosophe ou linguiste, capable de lire une ou des traductions en se référant au texte ancien, mais aussi capable de réfléchir, par la langue même, à des notions et concepts fondateurs de la vie sociale et civique – n'est pas perçu par tous. C'est donc la part linguistique de cet enseignement de langues et cultures de l'Antiquité qui pose le plus souvent des problèmes de réception.

Certains professeurs des autres disciplines regrettent en effet que l'ensemble ne se compose pas de deux heures de culture antique, avec ou sans enseignement de langue ancienne. Si les professeurs de français soulignent souvent l'intérêt pour la grammaire et la maîtrise de la langue française de l'étude d'une langue ancienne, parmi les élèves qui n'envisagent pas de poursuivre une formation dans laquelle une langue ancienne ait un caractère obligatoire – les futurs historiens ou géographes, les futurs linguistes, les élèves qui s'intéressent plutôt aux domaines de la politique, de la communication, du management, de l'administration par exemple – on en trouve qui ont parfois du mal à comprendre le bien fondé de l'étude d'une langue ancienne à un niveau d'initiation et pour ainsi dire sans suite. Ils font partie de groupes de débutants nombreux et inégalement motivés, ce qui ne va pas sans irriter certains professeurs de Lettres classiques qui n'ont pas là une tâche facile. Par ailleurs, la possibilité de faire deux ou quatre heures d'une, voire de deux langues anciennes ; le fait que les groupes, quand il y a plusieurs classes, ne sont pas composés d'élèves d'une seule et même classe ; le fait que les élèves peuvent avoir, en raison des contraintes liées à la constitution des

services, un professeur différent en culture antique et en langue ancienne – ce qui rend difficile de lier, comme le recommande l'Inspection générale, l'étude de la langue et celle des textes qui servent de supports au cours de culture antique : tout cela est générateur de complexité et donc de contraintes dans l'emploi du temps. Le nombre de combinaisons possibles, si l'on ajoute les heures de langues vivantes étrangères et les heures de soutien méthodologique et culturel qui résultent dans certains cas de la reconversion des heures de préparation aux concours des IEP, rend en effet le dispositif fort complexe.

L'introduction envisagée par l'ENS Lyon d'une épreuve de langue au choix (LVA, LVB ou langue ancienne) à l'oral pour les candidats qui n'en ont pas jusqu'à présent, c'est-à-dire ceux qui présentent le concours dans la section sciences humaines, reposerait nous semble-t-il la question de l'équilibre des disciplines à la fois en première et en seconde année : si le choix est laissé aux candidats de passer à l'oral une langue ancienne ou une langue vivante, il faut alors, dans les emplois du temps des élèves et dans les services des professeurs, rendre possible un enseignement plus diversifié en khâgne, et on rend nécessairement plus complexe une organisation qui, en deuxième année, n'est déjà pas simple. Les épreuves de LVB sont obligatoires dans les concours d'entrée dans les écoles de management – il s'agit pour les écoles de la BCE d'une épreuve d'interclassement, qui est donc passée par tous les candidats, de quelque voie qu'ils viennent ; les langues anciennes peuvent être utiles dans d'autres disciplines que les lettres classiques et le militantisme de certains enseignants n'est pas sans raisons. Les arguments des professeurs de langues anciennes et de langues vivantes s'équivalent, si l'on peut dire : dans les deux cas, la justification existe d'un enseignement qui aurait un caractère obligatoire pour tous les élèves en deuxième année, non seulement du côté Ulm, mais aussi du côté Lyon. Cette mesure ne représenterait pas, a priori, de coût supplémentaire important puisque les enseignements existent déjà le plus souvent – en langue ancienne pour les spécialistes de lettres classiques et pour les optionnaires lettres modernes qui ont choisi une langue ancienne pour l'un de leurs oraux de spécialité ; en langue vivante A et en langue vivante B pour les linguistes. Encore faut-il que ces options existent, et qu'ainsi on puisse faire entrer dans tel ou tel groupe de LVA, de LVB ou de langue ancienne les optionnaires de philosophie ou d'histoire-géographie et leur proposer le choix entre l'une des langues vivantes et une langue ancienne : là où l'option langues vivante n'existe pas, il n'y a pas d'enseignement de LVB en deuxième année et il faudrait donc, en toute rigueur, créer l'enseignement si des élèves sont demandeurs ; de même pour les langues anciennes si la classe n'a pas d'option lettres classiques et pas d'optionnaire lettres modernes ayant choisi de présenter le latin ou le grec à l'oral de spécialité. Il conviendrait en tout cas de définir pour

cette épreuve un programme qui n'implique pas la constitution de groupes séparés et qui soit donc identique à ceux des groupes existants. Ne nous masquons pas toutefois le surcroît de charge que cette modification ferait peser sur des élèves qui ont déjà des emplois du temps très lourds, ainsi que la contrainte supplémentaire d'organisation que cela représenterait. Il nous paraît en tout cas qu'il ne faut toucher à ces équilibres que « d'une main tremblante » et que l'éventuelle modification des épreuves de concours doit tenir compte des effets induits sur ces équilibres dans la formation, dès la première année, puisque aussi bien, on le voit, les deux années sont solidaires et que pour les deux disciplines dont il est ici question, l'enjeu est bien celui d'une présence dans le tronc commun en khâgne. Désormais, en termes de formation, la différence la plus nette entre les trois ENS tient à la part accordée aux « options » ou « spécialités » en seconde année. C'est ce qui justifie les différences horaires entre les deux khâgnes, nous y reviendrons. S'il faut ajouter des heures de préparation à coûts constants et somme de travail équivalente pour les étudiants, la solution la plus évidente est de réduire les horaires des options de Lyon, ce qui posera très vite la question de savoir ce qui fonde la différence de formation entre les trois ENS. Encore une fois, il convient donc d'être prudent dans les modifications d'équilibre : elles peuvent certes répondre à des demandes compréhensibles de la part de tel ou tel groupe disciplinaire et les enseignements de première année se trouveront certes confortés par ce qui engage à les poursuivre en deuxième année. Mais le caractère non différenciant de la première année ne doit pas déborder si l'on peut dire sur la deuxième : en augmentant le poids de ce qui est obligatoire pour tous en khâgne Lyon, on réduit la part de ce qui relève des enseignements de spécialité, alors que cette part est une spécificité de ces classes.

On le voit, l'introduction des trois heures de culture antique et des deux heures de LVB ne va pas sans créer des tensions, en particulier en raison de la dissymétrie dans l'obligation que nous avons signalée plus haut. Les professeurs de langues vivantes soulignent que l'ouverture des études et des débouchés à l'issue des CPGE littéraire suppose que soit systématisée et poursuivie l'étude d'une deuxième langue vivante, jusques et y compris en khâgne ; les professeurs de langues anciennes se plaignent des difficultés que crée l'existence de groupes à deux et à quatre heures et regrettent, pour certains d'entre eux, que les élèves de première année qui veulent s'orienter vers les Lettres classiques ne puissent être dispensés des deux heures de LVB sans attendre la fin du premier trimestre. Cette crispation se complique si l'on peut dire de la tension qui est liée à la réforme de la deuxième année : beaucoup de professeurs des classes préparant au concours de l'ENS Lyon considèrent que la réforme s'est

faite en faveur de l'ENS Ulm, que les programmes ont été pour ainsi dire *ulmisés* et que l'obligation d'une langue ancienne en première année relève de la même logique. Enfin, la perspective de préparation du concours fait que chaque discipline mesure en quelque sorte son importance à l'aune de ce qui se fera en deuxième année. Les professeurs ont souvent du mal à admettre qu'un enseignement de deux heures en première année puisse être un enseignement de découverte, que cette découverte est en soi positive et profitable, même si le choix n'est pas fait de poursuivre l'étude d'une deuxième langue vivante ou d'une langue ancienne en optant pour les deux heures complémentaires, ou en poursuivant en deuxième année. Malgré ces difficultés, l'application de la réforme n'est pas remise en cause et les équilibres en tension n'en sont pas moins des équilibres. Le fait de modifier les obligations pour l'une ou l'autre des disciplines en question créerait d'autres problèmes. On peut là encore « laisser faire la nature » et compter sur le bon sens des équipes, et des élèves. La possibilité existe pour les professeurs de lettres classiques comme pour les professeurs de langue vivante B de susciter la curiosité et l'intérêt de leurs élèves, jusqu'à les rendre désireux de renforcer l'étude de l'une ou l'autre de ces disciplines : certains élèves poursuivent d'ailleurs l'étude d'une langue ancienne, ou d'une LVB en deuxième année quand ils le peuvent, pour leur plaisir ; beaucoup sont en effet sensibles à l'intérêt intellectuel et culturel de la formation, au-delà de la perspective des exigences des concours. Le fait est que dans la plupart des lycées que nous avons vus le nombre d'abandons de la LVB en fin de premier trimestre est très peu important : la possibilité offerte est en somme assez rarement saisie.

Recommandation :

- **Ne pas modifier l'équilibre général des disciplines et la répartition des horaires entre le tronc commun et les enseignements complémentaires mais veiller, dans le respect des règles et sans surenchère, à ce que l'organisation des emplois du temps permette aux élèves de concilier logique de découverte et de formation et logique de préparation de la seconde année.**

I.1.4.b - Complexité, surcharge de travail ?

L'ajout des cinq heures obligatoires que représentent la LVB et les langues et cultures de l'Antiquité, la diversité des enseignements complémentaires et des groupes, le fait que les anciennes heures dites « IEP » soient souvent converties en modules destinés à un

renforcement culturel et méthodologique ou à un accompagnement pour les élèves issus de milieux défavorisés que les équipes – qui ont la plupart du temps joué le jeu de l’ouverture sociale des CPGE et accueillent en première année un pourcentage d’élèves boursiers généralement conforme ou légèrement inférieur à l’objectif de 30 % fixé par le Ministère – ont à cœur de faire réussir : l’ensemble de ces éléments contribue à une réelle complexité des emplois du temps et il en résulte dans plusieurs des lycées que nous avons vus l’impression d’une certaine surcharge. Il faut néanmoins préciser que ce sont surtout les professeurs qui insistent sur la saturation que cette réforme occasionnerait chez les élèves de première année, en soulignant que le temps leur manque pour assimiler les connaissances et pour les approfondir, pour lire les ouvrages recommandés dans les différentes disciplines et pour étendre et approfondir leur propre culture par des lectures d’œuvres littéraires et de grands textes d’idées. Dans nos visites, nous n’avons pas entendu chez les élèves les mêmes propos : ils disent généralement qu’il y a certes beaucoup de travail, mais qu’ils le savaient en arrivant et qu’ils ont fait le choix d’entrer en classe préparatoire de Lettres en connaissance de cause ; ils marquent souvent leur intérêt pour des disciplines dont ils découvrent véritablement les enjeux et les exigences à l’occasion de cette première année de classe préparatoire, ils éprouvent de manière très positive l’intensité intellectuelle que leur donnent ces études et cherchent le plus souvent à garder ouvertes les possibilités qu’offre la seconde année. On peut certes considérer que certains ont du mal à faire des choix, mais aussi remarquer que leur principal souci n’est pas celui de la surcharge. Aux propos des professeurs sur le temps qui serait nécessaire pour faire des lectures personnelles et qui manquerait aux élèves en raison de l’alourdissement dû aux cinq heures nouvelles introduites par la réforme, d’autres professeurs répondent d’ailleurs que les lectures recommandées suffisent à occuper le temps qui n’est pas réservé aux cours, aux exercices et aux travaux obligatoires, et qu’il en était ainsi déjà à l’époque où ils étaient eux-mêmes élèves de ces classes : en somme il a toujours fallu faire un choix parmi les ouvrages recommandés et on n’a jamais eu beaucoup de temps pour lire autre chose en hypokhâgne. Même si, incontestablement, la charge s’est accrue, la nature des obligations et leur équilibre général ne se sont pas sensiblement modifiés : tout au plus peut-on dire que le travail doit être plus encadré par les professeurs, les recommandations de lecture et l’indication de celles qui sont indispensables plus précises, même si les propositions doivent rester nombreuses. Il est sans doute nécessaire, pour faire face à cet accroissement horaire, que le travail demandé aux élèves soit défini par l’équipe pédagogique dans le cadre d’une plus grande concertation et avec un souci, pour chaque discipline, de tenir compte de l’ensemble des autres. Aussi bien l’évolution du public de ces classes, composé d’élèves très

curieux et intelligents mais dont la culture est parfois peu étendue et superficielle – ce qu’accentue sans doute l’accueil d’élèves plus nombreux venant de milieux modestes – rend-elle tout à fait nécessaires cet encadrement et cette concertation. L’effet de surcharge nous a paru exister surtout dans les établissements où la tension entre les disciplines était sensible et où la coordination et la nécessaire souplesse de l’organisation apparaissaient insuffisantes, dans ceux où on dépassait les obligations fixées par les textes réglementaires et où la pression des réussites attendues en deuxième année était pour ainsi dire anticipée dès la première année. Partout où des dispositifs de coordination efficaces, où des formes de suivi individualisé ou de tutorat sont mis en place, où les élèves sont encouragés à travailler ensemble, par binômes ou par groupes, à mettre en commun les préparations et les notes de lecture, nous avons surtout vu des élèves de première année heureux d’être là où ils étaient et souvent enthousiastes.

I.1.4.c – Le deuil des *heures IEP*

Il faut également mentionner ici un autre sujet de tension, et dire que le deuil de la préparation en classe de Lettres première année des concours d’entrée dans les IEP n’est pas réellement fait. Si l’IEP de Paris ne recrute plus à bac + 1 pour admettre les élèves au niveau bac + 0, ce n’est pas le cas des IEP de régions, qui continuent d’organiser des concours en fin de première année. Les élèves sont pour beaucoup d’entre eux désireux de passer ces concours et la possibilité d’une admission en IEP reste très pour eux très intéressante, dans la mesure où elle paraît ouvrir des possibilités de carrières diverses, aussi bien du côté des études politiques que du journalisme ou de l’administration, ou dans le domaine des ressources humaines. On pourrait dire que les IEP représentent aux yeux de beaucoup d’élèves, en tout cas à la sortie de la Terminale, une sorte d’équilibre entre la nature littéraire des études envisagées et la possibilité d’agir sur la réalité du monde, au lieu de s’en tenir à une pensée plus abstraite et académique. Ceux qui s’intéressent aux sciences humaines, à l’histoire et à la géographie en particulier, mais aussi les linguistes, sont souvent très désireux d’opérer ce type de *conversion*. La demande existe, incontestablement. Certains des IEP de régions sont engagés dans le programme PEI, qui a fait récemment l’objet d’une convention signée entre ces établissements et le Ministère de l’Education Nationale et qui relève des *Cordées de la réussite*. Ce programme permet à des lycéens de milieux modestes de bénéficier en Première et en Terminale d’une préparation au concours d’entrée en IEP juste après le baccalauréat : ceux d’entre eux qui échouent à ce niveau sont encouragés à tenter une

classe préparatoire et ils sont un certain nombre en effet à faire ce choix, avec le désir souvent de passer à nouveau le concours des IEP à la fin de la première année, ou en deuxième année, ou au niveau licence. Il y a ainsi une sorte de compensation à la *perte* que représentent à l'entrée en hypokhâgne les réussites aux concours d'entrée dans ces IEP, puisque le désir de faire des études en IEP pousse un certain nombre de ces élèves, soutenus dans leur effort dès le lycée et même poussés à entreprendre des études exigeantes auxquelles ils n'auraient peut-être pas songé, à faire une classe préparatoire. Il reste que dans les hypokhâgnes, la tentation persiste d'assurer en fait une préparation qui n'est plus officielle. La circulaire de Bernard Saint-Girons précise que les heures que dégagent la simplification et l'harmonisation permises par la réforme devront être utilisées à des fins d'accompagnement renforcé permettant un traitement différencié des élèves de première année. Dans les cas où elles n'ont pas été absorbées dans la DHG et utilisées dans les établissements à destination du secondaire, ou encore non redonnées par les services rectoraux, comme on nous l'a dit ici ou là, les heures qui servaient à préparer aux IEP dans certains établissements ont été affectées à cette fin d'accompagnement renforcé. Mais nous avons mentionné plus haut l'exemple d'une classe dans laquelle ces heures avaient jusqu'au début de cette année conservé leur destination première et constituaient ce qui s'intitulait d'ailleurs dans l'établissement une *option IEP*, laquelle pouvait en l'occurrence dispenser des deux heures de langue ancienne pourtant obligatoire. Sans aller jusqu'à cette extrémité, d'autres établissements ont conservé, sous des appellations diverses, des modules d'heures qui à la fois permettent sans doute de compenser des manques d'ordre culturel ou méthodologique, de proposer du soutien dans certaines disciplines, selon des modalités diverses, s'adressant à certains élèves ou à tous, de manière obligatoire ou sur le principe du volontariat, mais qui permettent aussi, dans des disciplines comme l'histoire, de renforcer des connaissances en histoire contemporaine, ce qui facilite incontestablement la préparation du concours d'entrée dans les IEP en fin d'hypokhâgne. Un grand lycée de la capitale propose ainsi des heures de module dans la plupart des disciplines et certains de ces modules permettent de préparer de manière plus efficace l'hexaconcours des IEP de régions ; en deuxième année existe également une forme de préparation pour ceux des élèves qui cubent et qui veulent tenter le concours d'entrée à l'IEP de Paris au niveau master. De même dans tel lycée savoyard, pour les élèves de première année, même si le système des modules est moins complet. Dans la mesure où il y a là réponse à une demande réelle, on peut comprendre que cette offre existe. Il n'en reste pas moins que cette préparation un peu masquée n'a pas lieu partout, et que le risque existe d'une sorte de dispersion des efforts, et ce dès la première année. Si les IEP de régions se rapprochent de la BEL et que la possibilité

existe pour les khâgneux admissibles et sous-admissibles dans les ENS d'être dispensés de l'écrit du concours d'entrée dans les IEP au niveau master, de passer un entretien et de geler leur admission pendant une année qui leur permette de valider leur année de licence, la tentation d'une préparation spécifique en première année perdra sans doute de sa force et l'ensemble du système y gagnera en netteté et en cohérence. Considérons toutefois que la persistance chez beaucoup d'élèves, du moins à l'entrée en première année, du désir de tenter l'IEP, même en perdant une année dans le cursus, est le signe d'un réel besoin d'ouverture des études littéraires sur le monde, ce à quoi la réforme des CPGE devrait pouvoir répondre en conciliant, par le décalage de cette ouverture vers la fin de la deuxième année, sur la base du concours des ENS et par conséquent sans dispersion des efforts de préparation ni rupture d'équité entre les lycées, l'unité de la formation et la diversification des débouchés. Même si les IEP de régions continuent d'organiser un recrutement en fin de première année, l'existence d'une possibilité d'entrée en fonction des résultats au concours d'entrée en fin de khâgne devrait contribuer à faire diminuer la demande d'une formation spécifique en hypokhâgne.

La réforme est appliquée dans les classes de première année. Elle ne l'est pas partout avec les mêmes moyens et la diversité des classes persiste, même si les possibilités sont partout offertes de suivre les heures obligatoires et de choisir des enseignements complémentaires. La multiplicité des choix possibles se heurte souvent à la simple réalité et si l'offre de formation n'est pas identique sur tout le territoire, il faut bien dire qu'elle ne l'a jamais été.

Les tensions qui existent tiennent pour l'essentiel aux questions d'équilibre entre les deux disciplines dont l'enseignement obligatoire a été introduit par la réforme en première année – les langues et cultures de l'antiquité et les langues vivantes B –, à des inquiétudes diffuses pour les enseignements optionnels complémentaires et à la complexité du système. Il y a là, selon les professeurs une surcharge de travail pour les élèves, lesquels ne semblent pas l'éprouver avec autant de netteté. Elles tiennent aussi, plus profondément, à l'anticipation sur la première année d'une logique de préparation étroitement ajustée aux concours visés, qui empêche parfois certaines équipes d'accorder toute son importance à la dimension de découverte des disciplines et de leurs interactions, à une formation qui n'est pas uniquement définie par cette perspective du concours à venir. Plus de souplesse d'organisation, dans un cadre qui ne nous semble pas devoir être modifié, une coordination permettant un travail d'équipe équilibré, une meilleure prise en compte de la spécificité, d'une certaine autonomie de la première année par rapport à la deuxième nous ont paru, dans beaucoup de nos visites,

contribuer efficacement à l'apaisement de ces tensions. De même, la persistance plus ou moins officieuse d'une préparation aux concours des IEP de région en fin de première année, si elle répond à une demande et marque parfois la crainte de voir baisser le nombre des candidats à l'entrée en classe préparatoire, est-elle parfois source de tensions.

Il faut de manière générale que professeurs et les proviseurs prennent garde à ne pas multiplier les adaptations et ajustements locaux, veillent à maintenir l'équilibre de la formation et son unité et à éviter la surenchère dans le choix des enseignements complémentaires : le cadre qu'institue la réforme en première année est nécessaire, ni trop lâche ni trop resserré. Mais beaucoup dépend des solutions qui sont trouvées dans chaque établissement, du dynamisme et de la bonne entente des professeurs, de la capacité qu'ont ou non les proviseurs à assurer un pilotage clair. Il nous paraît également essentiel que l'Inspection générale puisse veiller à cette juste mesure, sans raideur mais avec le souci des équilibres d'ensemble.

I.2 - Classes préparatoires de Lettres deuxième année

I.2.1 - Rappels

Pour ce qui est des modifications introduites par la réforme en deuxième année, elles sont essentiellement liées à la création des épreuves communes aux deux ENS, réunies dans la Banque d'Épreuves Littéraires. Cette BEL rassemblait à la session 2009 des concours les épreuves d'histoire, de philosophie et de langue vivante. Les lettres ont rejoint ce groupe d'épreuves à la session 2010. Pour ces quatre disciplines, les programmes des deux ENS sont désormais communs, le choix des sujets et la correction des copies sont assurés par un jury commun composé de correcteurs des deux concours. Les changements ont donc concerné les deux types de classes : ils portent sur les programmes, sur les horaires – en lettres, l'horaire hebdomadaire est porté de 4 à 5 heures en classe préparatoire Ulm, et ainsi aligné sur celui des classes préparatoires Lyon –, et sur la durée des épreuves : toutes les épreuves communes sont de 6 heures, alors que la durée des épreuves était de 5 heures dans le concours d'entrée à l'ENS Lyon. Nous rappelons ci-dessous les horaires des deux classes.

**HORAIRE HEBDOMADAIRE DE LA CLASSE
PREPARATOIRE DE LETTRES (seconde
ANNEE) ENS UIm**

DISCIPLINES	HORAIRES
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	
Philosophie	6 dont : 4(a) +2(b)
Français	5 (a)
Latin ou Grec	4
Histoire	4 dont : 2(a) + 2(b)*
Langue vivante étrangère A	5 dont : 3(a) + 2(b)
EPS	2
ENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES (au choix de l'étudiant et selon les options)	
<i>Préparation à l'épreuve d'admissibilité</i>	
Langue vivante étrangère B	3
<i>Préparation à l'épreuve d'admissibilité et à l'épreuve d'admission</i>	
Grec	4
Latin	5
Philosophie	3
Français	3
Arts plastiques	4
Musique	4
Géographie	4
Options artistiques (cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts)	2 h cours + 2 h TP
<i>Préparation à l'épreuve d'admission</i>	
Langue vivante étrangère A ou B (littérature sur programme)	2

Histoire ancienne	2
Histoire (commentaire de texte)	3
ENSEIGNEMENTS FACULTATIFS (c)	
Histoire médiévale et moderne	6

- a) Tronc commun Banques d'épreuves littéraires
- b) Préparation spécifique
- b*) Préparation spécifique épreuve orale obligatoire d'admission
- c) Préparation spécifique à l'école nationale des chartes

**HORAIRE HEBDOMADAIRE DE LA CLASSE
PREPARATOIRE DE LETTRES (seconde
ANNEE) ENS Lyon LSH**

DISCIPLINES	Horaires de Cours	Horaires de TP
ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES		
Philosophie	4(a)	
Français	5 (a)	
Géographie	2	
Histoire	2(a)	
Langue vivante étrangère A	3(a)	
EPS	2	
ENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES (au choix de l'étudiant et selon les options)		
Option philosophie Philosophie	6	
Option lettres classiques Latin Grec	4 4	
Option lettres modernes Français Latin ou langue vivante étrangère A	6 (4 + 2) (b) 2	

Option histoire et géographie		
Histoire	2	2
Géographie	2	2
Option langue vivante étrangère		
Langue vivante étrangère A	7	
Langue vivante étrangère B	2	
Options cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts	2	2
Option musique	4	

- a) Tronc commun Banque d'épreuves littéraires
- b) 4 heures pour la préparation à l'épreuve écrite ; 2 heures pour la préparation à l'épreuve orale

Quelques explications sont peut-être nécessaires à propos de ces grilles. On remarque que si les horaires de lettres sont identiques dans les deux voies, ceux de philosophie, d'histoire et de langue vivante restent différents : 6 heures en philosophie pour les khâgnes Ulm et 4 heures en khâgne Lyon, ; 4 heures pour l'histoire en classe Ulm et 2 heures en classe Lyon ; 3 heures de langue vivante A en classe Lyon et 5 heures en classe Ulm. Les notes b et b*, qui figurent au bas de la grille horaire des khâgnes Ulm expliquent que les deux heures d'écart sont destinées à préparer les épreuves orales du concours de la rue d'Ulm où les candidats passent une épreuve dans toutes les disciplines du cursus, alors que les épreuves orales communes de l'ENS Lyon sont la culture générale, pour laquelle il n'existe pas de cours spécifique, et l'explication de texte sur l'une des œuvres du programme en lettres. Si la BEL permet en effet d'avoir quatre épreuves d'écrit sur six communes aux deux ENS, les oraux restent tout à fait différents. Par ailleurs, la structure même de la préparation est différente, puisque le poids des options est beaucoup plus important dans le concours de l'ENS Lyon : en option lettres modernes, par exemple, les élèves ont 9 heures de cours consacrés à l'option, 4 destinées à la préparation de l'épreuve écrite, et 2 à celle de l'épreuve orale, ce qui fait donc 6 heures en tout. Les épreuves d'option ou de spécialité sont par ailleurs affectées d'un coefficient plus important. Pour garder le même exemple, dans la voie Ulm, on ne consacre que trois heures à la spécialité lettres modernes. La BEL a donc permis un rapprochement qui n'est pas renoncement à l'identité de chacune des deux écoles.

Donnons pour plus de clarté le double tableau qui suit, lequel permet de voir rapidement quels sont, en matière d'horaires en particulier, les changements introduits par la

réforme dans les cursus de deuxième année, aussi bien pour les préparations à l'ENS Ulm que pour les préparations à l'ENS Lyon.

Les horaires dans les deux classes de Lettres 2^{ème} année, état des lieux et premières incidences de la BEL.

	ENS Ulm	ENS Lyon	Incidences BEL
Enseignements obligatoires			
Philosophie	6 h (BEL=4/ Oral ENS 2)	4h (BEL)	Distinction horaire préparation écrit/oral
Français	5h	5h	Horaire ENS Ulm porté à 5h pour la BEL
Histoire	4h (BEL=2/ oral ENS=2)	2h (BEL)	Distinction horaire préparation écrit/oral
Langue vivante A	5h (BEL=3/Oral=2)	3h	Horaire Lyon porté de 2h à 3h pour la BEL
Langue ancienne	4h	////	////
Géographie	////	2h	Sans
EPS	2h	2h	
Enseignements complémentaires (d'option –ENS Ulm, ou de spécialité – ENS Lyon)			
			Remarques
Philosophie	3h	6h	
Français	3h	6h + 2h latin ou LVA	Les 6h de LSH = 4h (écrit) et 2h = oral
Langue ancienne	4 h (grec) ou 5h (latin) + 2h histoire ancienne	4h +4h	
Géographie	4h +/-3h histoire pour oral d'option si choisi	4h géographie 4h histoire	A l'ENS Ulm on peut choisir option géographie sans histoire option

Langue vivante A ou B	2h (littérature sur programme) LVA ou LVB	7h LVA et 2h LVB	
Cinéma- audiovisuel, théâtre, histoire des arts	2 heures de cours et 2h de TP		Epreuves déjà en banque inter ENS
Musique	6h	6h	
Arts plastiques	6h	/////	
Histoire médiévale et moderne	6h	/////	Enseignement facultatif, préparation spécifique Ecole Nationale des Chartes

I.2.2 - Changements de programmes

Même si aucune des deux écoles n'a renoncé à sa différence, la question de l'identité respective des deux ENS et des conceptions qu'elle engage en matière de type de formation de l'esprit, celle des formes d'intelligence, voire des profils sociaux qu'elle privilégie, les représentations des diverses disciplines qui contribuent à cette formation – tout cela affleure dans toutes les discussions que nous avons pu avoir avec les professeurs à l'occasion de nos visites dans les établissements, discussions dans lesquelles s'expriment à la fois un engagement très fort dans l'exercice de leur magistère, des craintes quant à l'avenir d'une formation à laquelle tous sont profondément attachés et souvent le sentiment d'une remise en cause très sensible de la conception qu'ils avaient de leur discipline. Il est vrai que les changements qu'a produits la création de la BEL dans les quatre disciplines concernées ne sont pas minces. Les tensions sont plus vives et le changement des pratiques plus important sans doute dans les khâgnes Lyon que dans les khâgnes Ulm. Nous y reviendrons pour chacune des disciplines, mais l'impression d'ensemble qu'ont les professeurs est que la réforme – dès la première année avec l'introduction d'un enseignement obligatoire de langue ancienne, et en seconde année avec l'élargissement des programmes de Lyon et l'alignement de la durée des épreuves sur les 6 heures qui étaient pratiquées à Ulm – s'est faite en penchant du côté de l'ENS Ulm. Si l'on ajoute que les khâgnes Lyon sont deux fois plus nombreuses que les khâgnes Ulm, avec des effectifs souvent plus importants, que le nombre de candidats à

Lyon est d'environ 2500 pour 1500 à Ulm, on comprendra mieux que le sentiment d'une *ulmisation* – qu'il soit ou non justifié, et la question n'a en réalité guère d'importance puisque des deux côtés on aura dû changer ses manières de travailler – ait pu prendre parfois des allures de ressentiment, renforcé par la crainte de voir les candidats des khâgnes Ulm réussir en masse le concours de l'ENS Lyon, le parcours inverse étant plus difficile dans la mesure où l'oral d'Ulm impose de passer à nouveau toutes les matières d'écrit, avec des programmes à la fois très vastes et spécifiques, alors que la structure de l'oral du concours de Lyon rend les choses moins ardues a priori pour des candidats venant des khâgnes classiques. La possibilité de passer une épreuve de langue ancienne dans les oraux de toutes les sections de Lyon viendra encore renforcer ces suspicions.

Le spectre de la concurrence déloyale hante donc les discussions avec les professeurs et complique encore les questions identitaires que nous évoquions plus haut. D'autant que la différence des volumes horaires pour la préparation des épreuves communes est très nette : 5 heures dans les khâgnes Ulm pour les langues vivantes et 3 dans les khâgnes Lyon ; 6 heures en philosophie d'un côté, 4 heures de l'autre ; 4 heures en histoire pour la voie Ulm, 2 heures dans la voie Lyon ; en français, la différence d'une heure a été réduite... mais c'est dans les khâgnes Ulm qu'on a ajouté une heure. Les professeurs et les élèves sont prompts à pointer une forme d'inéquité : tant que les candidats des deux types de classes ne sont pas en réelle concurrence, la différence n'a pas une importance majeure et elle est justifiée par la préparation d'oraux spécifiques à l'ENS Ulm qui impose en effet un travail supplémentaire. Mais si l'on considère que la BEL devrait permettre les doubles candidatures et les parcours croisés, on voit que le problème se posera d'autant plus vivement que les réussites seront plus nombreuses, surtout si elles se font dans un sens plutôt que dans l'autre. De même, il faut garder ce problème présent à l'esprit dans le travail d'élargissement des débouchés pour les classes préparatoires littéraires. Certains professeurs demandent l'égalisation des horaires ou du moins la réduction de la différence, disant que l'utilisation des heures supplémentaires que compte la préparation du concours de la rue d'Ulm dans trois des quatre disciplines de la BEL n'est pas toujours conforme à la répartition théorique entre préparation de l'écrit et préparation de l'oral. Il faut bien prendre garde toutefois que cet éventuel ajustement se ferait à moyens constants et que les volumes horaires moyens dans les deux voies sont à peu près les mêmes. Il faudrait donc, pour égaliser les horaires de préparation des épreuves communes, prendre les heures sur les heures de spécialité des khâgnes Lyon, lesquelles sont plus nombreuses que les heures correspondantes des options dans les khâgnes Ulm. Il faudrait donc non seulement modifier considérablement l'architecture des deux types de classes

préparatoires, mais encore et surtout réduire leur spécificité. Si les deux khâgnes ont les mêmes caractéristiques, on revient à la question qui était posée plus haut : pourquoi faut-il qu'il en existe de deux sortes ?

Il ne nous apparaît donc pas souhaitable de réduire les différences de volume horaire dans les disciplines de la BEL. Ce qui importe, c'est qu'il n'y ait pas entre les deux voies de concurrence massive. Pour ce qui est des parcours croisés (élèves venant d'une voie de préparation et réussissant le concours de l'autre ENS), l'existence des deux épreuves spécifiques (langue ancienne d'un côté, géographie de l'autre) et la différence des oraux nous semblent empêcher que cette concurrence soit véritablement gênante et crée des déséquilibres massifs. Pour ce qui est des débouchés autres, une attention particulière doit être portée à cette question.

S'ajoute enfin à ces éléments de complexité la question particulièrement difficile de l'ouverture sociale. Beaucoup de professeurs de la voie Lyon, en particulier les professeurs d'histoire, disent que des programmes larges favorisent les acquis antérieurs à la classe préparatoire, et donc les héritages, alors que des programmes plus réduits permettraient à des étudiants d'origine plus modeste de mieux maîtriser et de mobiliser les connaissances, donc de réussir. La forme nouvelle des sujets, beaucoup plus larges, moins *cadrés*, favoriserait une sorte d'agilité intellectuelle, des dispositions d'esprit qui seraient socialement inégales elles aussi. Il est impossible de mesurer aujourd'hui la pertinence de ces analyses, alors même qu'il ne manque pas de professeurs prompts à soutenir des thèses inverses. Cet arrière-plan *social* n'est pas à négliger, et la question mériterait d'être étudiée. Cela rappelle, une fois de plus que l'engagement des professeurs, la très haute idée qu'ils se font de leur travail – de ce qu'ils considèrent comme une mission parfois – est à la fois la très grande richesse du système et une source de tensions, de complexité et parfois de risques de blocages.

Recommandations :

- **Ne pas chercher à réduire les différences de volume horaire entre les deux types de classes pour les disciplines de la BEL, afin de ne pas mettre en péril la spécificité de chacune des deux voies.**
- **Tenir compte des risques de concurrence entre les deux voies dans les modalités de rapprochement avec d'autres établissements d'enseignement supérieur en vue d'un élargissement des débouchés à partir de la BEL.**

I.2.2.a - Revue des disciplines

Il faut pour être plus précis revenir sur chacune des disciplines qui entrent dans la Banque d'Épreuves Littéraires.

- Commençons par le plus simple, c'est-à-dire la **philosophie**. Le programme qui correspond à l'épreuve commune de philosophie – épreuve de la BEL – est composé chaque année de deux des cinq domaines qui constituent le programme de la première année, à savoir : la métaphysique ; la science ; la morale, la politique ; le droit ; l'art, la technique. Deux de ces domaines, comme on le voit, sont doubles. Ainsi le programme de l'année 2009 comportait deux domaines : la science et la politique, le droit. Celui de cette année : la science et d'autre part : l'art, la technique. Les professeurs apprécient généralement la cohérence qui existe entre la première et la deuxième année, le programme de la khâgne étant une partie de celui qui a été vu, plus rapidement, en hypokhâgne : la deuxième année permet ainsi un approfondissement de contenus avec lesquels les élèves ont déjà été familiarisés. Le programme de philosophie de l'ENS Lyon était, avant la réforme et la création de la BEL, composé de questions plus resserrées. La réforme a donc marqué dans les khâgnes Lyon un élargissement du programme, chacun des domaines étant très vaste et autorisant des parcours très divers, de sorte que la préparation n'est jamais susceptible d'épuiser les questions possibles. Celle-ci change de nature, il n'est pas possible de l'ajuster aux sujets probables comme on pouvait le faire quand un programme plus restreint permettait de faire le tour de la question et d'en couvrir le champ de manière plus serrée. Pour les professeurs des khâgnes Ulm, le changement s'est fait dans l'autre sens : ils n'avaient pas de programme, ils ont désormais un cadre plus défini, avec deux domaines à traiter ; la mutation est moins importante pour eux et sans qu'ils aient forcément une tâche plus aisée dans la mesure où il leur faut maintenant approfondir davantage leur étude et où le programme changeant pour moitié tous les ans, ils sont astreints à plus de renouvellement qu'ils ne l'étaient auparavant, ils n'ont pas dû modifier radicalement leur manière de faire, puisque les domaines restent très larges. La liberté dont ils jouissaient est certes moins grande, et certains le regrettent, mais la préparation qu'ils ont à assurer n'a pas changé de nature.

Pour la plupart des professeurs, la définition même du programme en domaines ne constitue pas un sujet de mécontentement et apparaît comme légitime et conforme à une tradition philosophique partagée. Les professeurs des khâgnes Lyon pensent qu'il est plus difficile pour

les élèves de travailler sur des champs aussi largement définis et que ce type de programme requiert une aisance, une culture et une habileté à dissenter dont ils pensent qu'elle est socialement déterminée. Mais l'identité même de la discipline n'est pas en jeu dans le changement de programme lié à la réforme. La demande que formulent généralement les professeurs est donc celle d'un ajustement. Considérant pour les uns que les domaines sont très vastes et pour les autres que le programme impose une préparation plus approfondie, les professeurs suggèrent fréquemment que ce programme soit ramené à un domaine, ce qui, disent-ils, est bien suffisant, d'autant que certains de ces domaines sont doubles. Cette réduction à un domaine serait généralement préférée à la reconduction pour une année d'un des deux domaines, qui risque d'amener à une sorte de bachotage par la préparation dès la première année d'une partie du programme de la deuxième.

Le sujet proposé à la session 2009 – « Pourquoi punir ? » - s'inscrivait dans le domaine « la politique, le droit », mais constituait, selon beaucoup des professeurs de l'une et l'autre voies que nous avons pu rencontrer, une question pour ainsi dire latérale, renvoyant davantage à la question de la justice qu'à celle du droit. Ce sujet a surpris les candidats et les professeurs ont l'impression que la difficulté d'adaptation à un nouveau programme se redoublait ici du caractère presque biaisé du problème posé par la dissertation du concours. Il est intéressant de reprendre ici les réflexions d'un professeur de philosophie d'une khâgne d'un grand lycée de l'Est de la France, qui souligne qu'un sujet classique permet d'évaluer de manière plus juste les candidats et qu'on ne peut de manière efficace, dans une année de préparation, couvrir à la fois le domaine classique et le domaine des surprises. Il ajoute, et la remarque donne à réfléchir, que l'ouverture sociale des classes préparatoires, et des concours, suppose une « contractualisation des attentes ». C'est ainsi moins l'ampleur relative du programme qui pose problème que le caractère inattendu des sujets, dans la mesure où on risque alors de tester davantage une sorte d'habileté un peu rhétorique à jouer des paradoxes que la capacité à construire et à approfondir une réflexion pertinente en mettant en œuvre les connaissances acquises, même si elles sont récentes et parfois limitées.

- En **langues vivantes**, la réforme a fait de l'épreuve commune aux ENS une épreuve en 6 heures, dans laquelle les candidats doivent proposer à la fois une version et un commentaire du texte. On avait avant la réforme une version en 4 heures. De manière générale, les professeurs que nous avons rencontrés ont manifesté leur satisfaction de voir l'importance de la discipline reconnue par cette épreuve d'une longueur identique aux autres épreuves de la BEL et qui permet de mesurer à la fois les qualités de traduction et les qualités

d'analyse et d'expression des candidats dans la langue choisie. Ces deux compétences sont, disent-ils, complémentaires et l'épreuve est donc plus complète, la seule version étant considérée souvent comme un exercice de français presque autant que comme un exercice de langue étrangère. Nous avons bien entendu ici ou là quelques plaintes, concernant la durée de l'épreuve en particulier et la difficulté de l'exercice, qui oblige les élèves à changer complètement de perspective à mi-parcours, l'attitude intellectuelle que requiert le commentaire étant tout à fait différente de celle que suppose la pratique de la version. Tous les professeurs soulignent la difficulté que représente pour des élèves non spécialistes d'une langue vivante l'apprentissage du commentaire de texte, qui implique des compétences élevées en expression. Pour éviter d'ajouter à la difficulté linguistique une difficulté d'ordre méthodologique, le jury a clairement répété que toute forme de commentaire serait acceptée. Certains néanmoins, selon les professeurs interrogés, se découragent et préparent la version, sans toujours prendre le temps de faire ou de soigner le commentaire. La difficulté de tout faire, même en 6 heures, a parfois pour effet de démobiliser certains élèves. Mais ces remarques n'empêchent pas la très grande majorité des professeurs de marquer leur approbation à l'égard de la réforme dans leur discipline.

Les professeurs demandent toutefois la plupart du temps que soit restreint le champ des sujets possibles, par la définition, en anglais et en espagnol, d'une aire géographique (Angleterre/Amérique ou Espagne/Amérique latine, avec une alternance aléatoire) et d'un bornage chronologique clair. Par ailleurs, la crainte s'exprime parfois que les textes proposés à cette épreuve ne soient pas des textes littéraires, et le caractère littéraire de cette épreuve est un point auquel les professeurs sont majoritairement très attachés. Pour ce qui concerne les anglicistes, le concours de l'ENS Cachan est très différent de celui des deux autres et les professeurs expriment le souhait que des rapprochements soient ménagés entre les programmes, afin de faciliter le travail de préparation.

- En **histoire**, la réforme a permis de créer une épreuve commune de dissertation en 6 heures dont le programme est défini de manière très large, alors que le concours d'entrée à l'ENS Lyon proposait avant la création de la BEL une épreuve en 5 heures, sur un programme plus restreint. Le programme de tronc commun en histoire à l'ENS Lyon était ainsi défini en 2007 : « Economie, société et culture aux Etats-Unis de 1917 à 1988 » ; en 2008 : « Les Iles britanniques sous Elizabeth Ière ». Depuis la création de l'épreuve commune aux deux ENS, on a, en 2009 : « Politique et société en France de 1848 à 1948 » et en 2010 : « La Méditerranée de 1798 à 1956 ». Pour 2011, le programme est le suivant : « Les mondes du

travail en France (1789-1946) ». Le choix de l'élargissement est très net et en histoire, comme en philosophie ou en lettres, on le verra, la réforme a donc été marquée pour les professeurs des classes préparatoires à l'ENS Lyon par un grand changement dans la conception même des programmes. Pour ce qui est des classes préparatoires Ulm, le fait d'avoir un programme constitue certes une nouveauté, mais le caractère très ample du dit programme implique pour les professeurs une certaine continuité dans la manière d'envisager les questions et de traiter les sujets de dissertation. Dans le premier cas on a un élargissement du champ et dans l'autre une restriction de ce champ de l'étude ; là on avait l'habitude travailler de manière assez précise et approfondie une question dont on pouvait espérer, sinon épuiser les possibles, du moins baliser les principales perspectives, on se trouve face à une mutation importante puisque l'ampleur de domaines comme ceux que définissent les deux programmes de 2009 et 2010 est telle qu'on ne peut plus préparer d'aussi près les élèves à des aspects qui sont désormais potentiellement très divers. Dans l'autre sens, passer de l'histoire de France de 1789 à nos jours et de l'histoire du monde de 1945 à nos jours à un programme, fût-il vaste, ne semble pas représenter pour les professeurs une révolution aussi complète. Le fait est que les inquiétudes se manifestent surtout du côté des khâgnes Lyon. Dans les khâgnes Ulm on est en somme habitué à l'ampleur et la préparation sans doute ne change pas de nature, comme c'est le cas dans les classes préparatoires à l'ENS Lyon.

Il y a une certaine dissymétrie dans le changement et ce changement quantitatif – une période plus ou moins vaste – est en réalité, au-delà d'un certain degré, un changement qualitatif, qui touche à la notion même de préparation, notion qui après tout définit la nature de ces classes, ce qui explique que la question soit sensible. Dans le cas de programmes restreints, la préparation, on l'a dit, est susceptible d'une certaine assurance, non pas que les résultats soient nécessairement meilleurs, mais parce que le quadrillage et donc l'impression de maîtrise de ce qui est à connaître est tel qu'il donne le sentiment d'une certaine sécurité et d'un rendement plus assuré du travail. Dans la mesure où les domaines sont trop vastes pour que ce quadrillage puisse être tout à fait assuré, l'ampleur produit une certaine insécurité et la part de la maîtrise rhétorique de l'exercice et de ses codes, de la réflexion parfois un peu acrobatique, de ce qui apparaît comme relevant de *l'esprit* (sens du paradoxe, art des rapprochements, brio dans la rédaction) semble l'emporter sur ce qui relève des connaissances acquises au prix du travail mené au cours de l'année de préparation. Bref quand le programme est plus vaste, on prépare de moins près et cet éloignement est vécu par certains professeurs des khâgnes Lyon comme un dessaisissement de leur contribution à la réussite possibles des élèves. Si l'on ajoute à cela le sentiment que les élèves des khâgnes Lyon sont d'origine plus

modeste, qu'ils n'ont pas les mêmes acquis culturels ni la même aisance, on comprendra comment l'ampleur des programmes est très rapidement mise en cause comme socialement discriminante. Nous pouvons rappeler ici l'analyse très construite d'un professeur enseignant dans un établissement de la banlieue parisienne, qui distingue pour les élèves trois sortes de difficulté : celle qui tient à la mobilisation des connaissances face au sujet ; celle qui touche à la problématisation et à la compréhension des enjeux de la question ; celle enfin qui tient à la capacité à relativiser, à prendre de la distance avec les problèmes, à s'échapper pour ainsi dire des impasses qu'il peuvent constituer, ce qui demande une certaine aisance, une assurance qui dépend à son avis d'autres facteurs que le travail fourni pendant l'année sur le programme. Selon lui, les élèves de sa classe, qui viennent souvent de milieux modestes, ont du mal à se sortir de cette difficulté du troisième type.

L'analyse est intéressante, mais si l'ampleur du programme requiert des élèves, préparés de moins près par la maîtrise des connaissances, une certaine autonomie et la capacité à prendre appui sur des ressources plus personnelles, il n'est pas certain que ces ressources soient essentiellement culturelles au sens étroit ni socialement déterminées. La qualité de la réflexion, la distance nécessaire pour exercer cette réflexion sans se laisser arrêter par le caractère incomplet – et en tout état de cause incomplet – des connaissances acquises, l'art de lier sa pensée, de chercher éventuellement dans les autres disciplines non pas les éléments premiers mais les compléments de connaissances utiles, tout cela ne nous paraît pas relever spécifiquement des héritages socio-culturels. Disons en outre que les attentes des jurys sur un domaine large ne sauraient être aussi précises que sur une question plus étroitement définie et que la difficulté n'est pas nécessairement plus grande, même si elle est partiellement autre : il est possible que l'esprit de synthèse et une sorte d'agilité dans la construction de l'argumentation soit davantage sollicités dans le cas de sujets plus ouverts, mais ces formes d'intelligence ne sont pas essentiellement rhétoriques. Enfin, dans une perspective de formation, on peut penser que les connaissances plus spécialisées doivent intervenir en leur temps, c'est-à-dire plutôt après qu'on a construit des repères et des cadres plus larges, ce que souligne d'ailleurs un autre professeur, dans un lycée des Alpes, en disant que c'est aux ENS de spécialiser les étudiants, que l'hypokhâgne et la khâgne ne doivent pas être des *pré-préparations* à l'agrégation, mais permettre de construire le socle d'une formation ultérieure. Peut-être convient-il ici de rappeler ce qui avait été dit à propos de la philosophie, à savoir que la nature même des sujets est un élément important : beaucoup de professeurs dans les lycées que nous avons visités se plaignent du caractère très « conceptuel » du sujet d'histoire de la session 2009 – « L'autorité en France de 1848 à 1958 » –, assez difficile à construire et

qui faisait la part belle à la problématisation au détriment des connaissances, accentuant encore la difficulté qui tient à l'ampleur du programme.

Une fois encore, on mesure l'ampleur des changements pour les professeurs – en termes d'image, de mode de préparation aussi : il est impossible de préparer une question large comme on prépare une question plus réduite, sauf à vouloir engager une course poursuite aussi vaine que néfaste pour les étudiants dans une classe qui est et reste pluridisciplinaire. Les inquiétudes des professeurs sont le revers de leur engagement auprès des étudiants, de leur volonté de les faire réussir, de l'importance qu'ils donnent à leur mission, bref de ce qui fait aussi l'efficacité de ces classes. La solution n'est pas dans des débats théoriques aussi intéressants qu'incertains encore, mais dans les pratiques du jury : choix de questions centrales, notation positive, dialogue en amont avec les professeurs préparateurs..., bref dans la conduite même du concours.

Si des inquiétudes, on le voit, s'expriment, surtout à propos de l'ampleur des programmes et dans les khâgnes Lyon, nous n'avons pas recensé, concernant ces programmes, de demande commune et récurrente. Les professeurs toutefois craignent que l'alternance régulière, dans le programme de deuxième année, de la France et du monde, ne favorise une sorte de bachotage dès la première année et qu'on ne travaille à l'excès la France pour assurer aux élèves une préparation plus complète si l'on est assuré du caractère systématique de l'alternance. Certains suggèrent donc qu'elle soit aléatoire.

Subsistent enfin deux éléments de tension, récurrents, non liés à la mise en place de la BEL . Le premier, largement commun aux deux voies, porte sur la lourdeur des programmes d'option ou spécialité histoire : des questions très vastes, une bibliographie souvent peu accessible, une charge de travail très lourde pour les étudiants comme pour les professeurs, un effet qui peut être dissuasif en voie Ulm – où les candidats attirés par l'histoire-géographie peuvent ne pas passer cette épreuve d'histoire-option, nous y reviendrons. Dans ce domaine, les professeurs souhaitent surtout un dialogue avec les jurys des deux ENS, à la fois pour cadrer les questions, lesquelles ne peuvent être choisies que sous la seule responsabilité du jury – et pour imaginer un système de « rotation » des thématiques qui puisse alléger la charge de travail des enseignants. Dans les khâgnes Ulm, la revendication des professeurs d'histoire porte sur l'écrit. Si tous les candidats passent une dissertation d'écrit – celle de la BEL –, l'épreuve d'option pour les étudiants attirés par l'histoire-géographie est obligatoirement une dissertation de géographie sur programme spécifique. Le cours d'histoire-option ne sert donc que pour l'oral – encore que là aussi le candidat puisse choisir à nouveau une épreuve de géographie, en l'occurrence un commentaire de documents. L'association des professeurs

d'histoire préparant à l'ENS Ulm demande donc qu'à l'écrit, le choix soit laissé aux candidats entre une dissertation de géographie et une épreuve de commentaire de documents en histoire – choix qui serait ensuite obligatoirement inversé pour l'oral ; ou bien que soit imposée une épreuve double – commentaire de documents historiques et commentaire de documents en géographie, à l'image de ce qui se pratique à l'ENS de Lyon. On remarquera que dans cette deuxième proposition, la dissertation de géographie disparaît, ce qui peut conduire à revoir la nature et l'horaire de la préparation. L'expérience des concours ultérieurs – CAPES et Agrégation – montre aussi à quel point les épreuves de géographie (dissertation et commentaire de documents) sont importantes pour la réussite des historiens. On conçoit que la question est délicate : elle réclame sans doute un dialogue entre les ENS et les associations de professeurs, d'histoire et de géographie, qui permette, en conservant le souci d'un équilibre d'ensemble de la formation offerte en khâgne Ulm, de trouver les moyens d'une formation efficace dans les deux composantes de cette discipline bicéphale. Ce qui suppose des cours d'histoire et de géographie – et des solutions astucieuses dans les propositions d'épreuves pour le concours. depuis plusieurs années.

- Les trois disciplines dont il vient d'être question – philosophie, langues vivantes A et histoire – sont entrées dans la BEL en 2008-2009. Les **lettres** ont rejoint ce groupe en 2010 et le nouveau programme correspondant à l'épreuve a été mis en application pour la première fois cette année. Il est composé de trois domaines larges, choisis parmi deux ensembles : le premier rassemble les genres et les mouvements littéraires et le deuxième recense sept questions : l'œuvre littéraire, ses propriétés, sa valeur ; l'œuvre littéraire et l'auteur ; l'œuvre littéraire et le lecteur ; la représentation littéraire ; littérature et morale ; littérature et politique ; littérature et savoirs. Cette année figuraient au programme : le roman, pour le premier ensemble ; pour le deuxième : l'œuvre littéraire et l'auteur, d'une part, et littérature et politique, d'autre part. A ces trois domaines sont associées cinq œuvres, du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle, choisies en rapport avec ces domaines. En 2009-2010, les élèves ont ainsi étudié : *La Princesse de Clèves*, *L'Education sentimentale*, *Les Regrets*, le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* et *Les Mains sales*. Le programme est donc formé de deux composantes – domaines et œuvres associées – et l'épreuve consiste en une dissertation en 6 heures, portant sur l'un des domaines et requérant la connaissance de ces deux composantes, ce qui suppose un traitement ample et ouvert et, de fait, des lectures qui ne se limitent pas aux œuvres mentionnées.

Les deux ENS, après une année de discussions parfois complexes, ont voulu en arrêtant le principe de ce programme qui associe des domaines et des œuvres, corriger ce qui apparaissait à chacun des jurys comme le défaut des deux formules antérieures. L'absence de programme à Ulm pouvait avoir pour effet dans certaines copies, trop nombreuses, une certaine tendance à la généralité sans appuis solides dans une culture littéraire de première main ; le programme composé de quatre œuvres, à Lyon, pouvait aboutir trop souvent à des travaux dans lesquels les candidats ne prenaient pas assez de champ par rapport aux sujets proposés et aux connaissances acquises, et proposaient parfois des problèmes posés un traitement myope et sans véritable dynamisme.

La logique même du programme, qui comporte à la fois des domaines généraux et des œuvres, ainsi que la nature de l'épreuve – une dissertation de littérature générale prenant appui sur les œuvres au programme, mais aussi sur d'autres lectures –, constituent une nouveauté par rapport aux traditions de la discipline, qui sont d'autant mieux entrées dans les mœurs que les deux concours de recrutement des professeurs de lettres en fixent l'usage. Avant la réforme, le programme de l'ENS Lyon obéissait à un principe identique à celui qui prévaut à l'agrégation : on étudie de manière approfondie des œuvres et la dissertation porte sur l'une d'entre elles ; l'ENS Ulm n'avait pas de programme et la dissertation portait sur un sujet de littérature générale, ce qui est conforme à la pratique d'un concours comme le CAPES. La dissertation littéraire sur programme est donc, aux yeux de certains professeurs, une sorte d'« étrange monstre », et relève d'une logique qui apparaît comme hybride, là où on avait jusqu'ici des choix plus simples et nettement différenciés, reconnus l'un et l'autre comme légitimes : à Ulm on favorisait une réflexion générale sur la littérature et la formation en classe préparatoire avait pour effet d'ouvrir la culture des candidats ; à Lyon, on encourageait les étudiants à entrer dans des analyses et des connaissances plus spécialisées et l'accès à une réflexion plus générale passait par le travail précis sur des œuvres lues de plus près. La réaction d'un certain nombre de professeurs des classes préparatoires, en particulier dans certains des établissements les plus renommés, a donc été de soutenir que les lettres étaient entrées dans la BEL au prix d'un compromis boiteux passé entre deux écoles qui n'avaient pas voulu renoncer, ni l'une ni l'autre, à ce qui leur apparaissait comme leur logique propre. C'est, disons-le, une vision des choses qui manque de hauteur et qui s'explique sans doute par des crispations que le caractère tardif de l'entrée du français dans la BEL n'a pas permis de dénouer par un travail d'explication suffisant de la part du jury commun aux deux ENS.

La nervosité d'une bonne partie des professeurs de lettres tient au fait que la discipline, par sa position cruciale dans les classes préparatoires littéraires, concentre pour ainsi dire les tensions d'ordres divers qui ont accompagné la mise en place de la réforme : changement des manières de faire, inquiétudes quant au rang à tenir, c'est-à-dire quant aux résultats, interrogations sur l'identité des disciplines et leur équilibre dans un système pluridisciplinaire, attachement à l'esprit de l'une ou l'autre préparation et regret que cette différence s'amenuise, crainte parfois que la réforme ne prélude à une fusion des deux voies de préparation et des deux ENS. Ajoutons qu'en lettres l'entrée dans la BEL et la définition d'un nouveau programme commun aux deux voies de préparation sont marquées par une véritable hybridation des deux traditions antérieures, une association inédite des questions générales et des œuvres. En cela, on est allé au-delà de ce qui s'est produit dans les deux autres disciplines dissertantes de la BEL, pour lesquelles le changement s'est marqué par un *simple* élargissement des objets d'étude. Le choix fait pour les lettres s'est fondé sur l'idée que l'étude et l'exercice, dans une tradition comme dans l'autre, supposaient un double mouvement du général au particulier et du particulier au général et qu'ainsi, le fait d'évaluer les candidats sur un sujet général supposant au moins la connaissance précise d'un programme d'œuvres qui constitue en quelque sorte une bibliographie minimale, n'était pas une rupture avec des traditions dont chacune implique les deux démarches, le mouvement d'aller-retour des analyses aux synthèses et des synthèses aux analyses. Dans les deux ENS, les meilleures copies étaient d'ailleurs celles qui savaient allier ces deux démarches complémentaires, prendre du champ et faire preuve de précision. Les professeurs restant libres d'aborder les domaines par les œuvres ou les œuvres par les domaines, d'aller du général au particulier ou du particulier au général, les ENS se sont entendues sur une épreuve qui permette de valoriser diverses manières d'exceller, sans privilégier l'une ou l'autre forme d'esprit, analytique ou synthétique – à la condition que la connaissance du programme, dans l'une et l'autre de ses composantes, soit réelle et approfondie. Il a paru en outre qu'en matière de formation, un programme comportant des domaines assez vastes encourageait à faire de nombreuses lectures et que la seule étude d'un programme de quatre œuvres constituait peut-être une spécialisation trop précoce. La continuité du travail de l'hypokhâgne à la khâgne est ainsi mieux assurée pour des élèves dont la culture reste largement à construire à l'entrée en classe préparatoire.

Aux remarques sur le caractère socialement discriminant de l'ampleur des programmes et de la nature des sujets (cf. supra, à propos de l'histoire) s'ajoutent donc pour les lettres la difficile question de l'identité disciplinaire, qui recoupe celle de la spécificité des ENS. Par

ailleurs, il est vrai que la nature mixte du programme et de l'épreuve elle-même qui, on l'a dit, a fait l'objet de la part des ENS d'une réflexion commune et d'un accord sur le fond – et non d'un compromis de pure forme – bouscule les habitudes de travail de certains professeurs, en inquiète certains, et sans doute les inquiète d'autant plus qu'en tant que préparateurs ils se sentent soumis à une obligation de résultat. Les professeurs des khâgnes Ulm, en français comme dans les autres disciplines de la BEL, sont moins dépaysés que leurs collègues des khâgnes Lyon et beaucoup choisissent de privilégier les entrées générales, mais certains regrettent une liberté complète qu'ils appréciaient. Les professeurs des classes préparatoires Lyon s'interrogent sur l'organisation de leur cours, sur la part que doit prendre le travail sur les œuvres – qui ne saurait pour eux être négligé puisqu'à l'oral l'épreuve d'explication de texte, qui concerne tous les candidats, quelle que soit leur spécialité, porte sur l'une des cinq œuvres du programme –, sur la part dans les devoirs des références aux œuvres du programme et sur celle des références autres. Les difficultés, pour tous les professeurs sont ainsi d'ordre didactique, touchant donc à l'organisation du cours, à sa progression, à l'équilibre entre les deux composantes du programme ; mais elles touchent aussi à la préparation de l'exercice, qui dans une certaine mesure est nouveau et aux incertitudes qu'ils éprouvent quant à son évaluation. On voit bien que certaines de ces inquiétudes ou de ces difficultés seront vraisemblablement levées par l'expérience, chacun ayant mieux trouvé ses marques au bout d'une année ou deux ; on voit aussi que, la première épreuve passée, à la session 2010, les professeurs y verront plus clair, en particulier si le rapport concernant l'épreuve permet de lever quelques ambiguïtés, de pointer les défauts les plus courants et de préciser les critères d'évaluation.

La mise en place de ce nouveau programme et de l'épreuve désormais partie prenante de la BEL a donc provoqué dans les classes des tensions et des inquiétudes. Disons toutefois que la volonté que les lettres soient intégrées dans la BEL est commune à tous les professeurs et apparaît comme un élément déterminant pour la place de la discipline dans le cursus de formation et dans les ouvertures de nouveaux débouchés que la réforme devrait favoriser. Par ailleurs, nous avons également rencontré des professeurs dont les inquiétudes restaient mesurées, et d'autres qui se réjouissaient d'une évolution dont ils considèrent qu'elle ménage un juste équilibre entre analyse et synthèse, constitue une amélioration de la formation et offre des perspectives intellectuelles intéressantes. Tous les professeurs de lettres que nous avons rencontrés insistent en revanche sur la charge de travail que représente ce programme pour les élèves et sur la difficulté qu'il y a pour eux à travailler de manière satisfaisante sur trois domaines différents et cinq œuvres : le temps qui peut être consacré à chacune des séquences,

quelle qu'en soit l'organisation, est alors trop réduit pour permettre un approfondissement suffisant de la réflexion et une véritable imprégnation. Le maintien d'une année sur l'autre de l'un des trois domaines n'apparaît pas comme une solution satisfaisante : il risque de favoriser une anticipation de la préparation dès l'hypokhâgne et il est par ailleurs peu intéressant pour les élèves qui recommencent leur khâgne. La solution la plus souvent évoquée est celle de la réduction à deux des domaines au programme, un pour chacun des deux ensembles, ou *axes*, pour reprendre le terme officiel.

En deuxième année, les épreuves communes de la BEL et les changements de programmes qu'elles impliquent ne vont pas sans provoquer de réelles réticences, sauf pour qui est de l'épreuve de langue vivante, qui rencontre un assentiment marqué. En histoire, l'ampleur du programme et la difficulté du sujet proposé en 2009 ne laissent pas d'inquiéter les élèves et les professeurs ; en philosophie, la conception du programme est bien reçue, même si l'obligation d'étudier deux domaines paraît hors de mesure ; le sujet proposé par le jury commun est jugé mal centré par rapport au programme. En lettres, professeurs et élèves ont du mal à saisir les attentes du jury et se plaignent souvent de l'ampleur et de la difficulté de la tâche. Pour chacune des trois épreuves à dissertation, l'ampleur des programmes, associée à ce qui est perçu comme une exigence maintenue par les jurys de précision et d'approfondissement des connaissances, constitue une difficulté pour beaucoup d'élèves, qui doutent souvent de l'efficacité possible de leur travail de préparation et qui nous sont apparus parfois fatigués et même découragés : la charge globale est en effet assez lourde et c'est l'absence d'une vue d'ensemble des effets de la réforme en deuxième année qui est pointée par les professeurs. Il serait souhaitable de prévoir des ajustements dans la définition des programmes, afin que l'exigence reste réaliste, que la mission de formation de ces classes ne soit pas sacrifiée aux nécessités de la sélection drastique qu'opèrent les ENS et que les effets de la réforme ne soient pas contraires aux buts qui lui étaient fixés en matière d'ouverture sociale et d'élargissement des débouchés. Il ne faudrait pas, comme nous l'avons entendu dire par un professeur avec un certain sens de la formule, que « l'excès tue l'accès ».

Recommandations :

- **Revoir l'amplitude des programmes correspondant aux épreuves de la Banque d'Épreuves Littéraires en prenant en considération l'équilibre de l'ensemble et la charge de travail globale :**
 - **En philosophie, ramener de deux à un le nombre de domaines au programme.**
 - **En langues vivantes, proposer chaque année, pour l'anglais et l'espagnol, une aire géographique et pour l'ensemble des langues vivantes un bornage chronologique ; pour la spécialité anglais, rapprocher autant que possible les programmes de l'ENS Lyon et de l'ENS Cachan.**
 - **En histoire, éviter l'alternance régulière des programmes concernant la France et de ceux concernant le monde, afin de ne pas favoriser une anticipation de la préparation dès la première année.**
 - **En lettres, ramener de trois à deux le nombre de domaines au programme.**

1.2.2.b - Les autres épreuves

Les concours littéraires des ENS sont donc composés désormais à l'écrit de quatre épreuves communes – lettres, philosophie, histoire, langue vivante étrangère A – et de deux épreuves spécifiques à chaque ENS. Pour l'ENS Ulm, une épreuve de langue ancienne et une épreuve « d'option ». Pour l'ENS de Lyon – et partiellement pour celle de Cachan – une épreuve de géographie et une épreuve, parfois double, de « spécialité ». Les oraux des ENS n'ont aucune épreuve commune, et ils sont très différents dans leur organisation : toutes les disciplines d'écrit figurent à l'oral l'ENS Ulm, à Lyon seules la culture littéraire générale et l'explication de texte sur programme sont communes, les autres épreuves étant spécifiques à chaque spécialité. Afin de rendre manifeste dans les discussions relatives à l'élargissement des débouchés la cohérence d'une voie littéraire organisée à partir des concours des ENS, on a pris l'habitude de désigner par l'acronyme « BEL », non seulement les 4 épreuves communes, mais la totalité des 6 épreuves qui constituent l'écrit du concours de chacune des ENS. Les épreuves d'écrit spécifiques à chaque ENS ont également connu des évolutions et la question

se pose là aussi de savoir s'il faut aller, ou jusqu'où il faut aller dans le sens d'un rapprochement entre les ENS.

L'introduction d'une nouvelle épreuve de langue ancienne, que les candidats à Ulm peuvent choisir à la place de la version – laquelle reste le choix majoritaire – a été une décision symboliquement très importante et très discutée. La direction de l'ENS s'est entourée d'avis pris au plus haut – Académie, Collège de France – et une commission de travail multipartite a tenu des réunions nombreuses et nourries. Il est désormais possible de passer une épreuve double : traduction d'une partie d'un texte – latin ou grec – dont le reste est proposé en français et commentaire de l'ensemble dans la perspective du thème annuel de culture antique. On mesure la nouveauté de cette épreuve et les liens étroits avec la réforme de la classe de Lettres 1^{ère} année : un étudiant qui découvre une langue ancienne à son arrivée en hypokhâgne doit pouvoir malgré tout choisir de poursuivre sa formation dans une khâgne Ulm, avec la possibilité, via cette épreuve nouvelle, d'avoir en langue ancienne une note qui lui permette d'être admissible. Voilà une évolution qui prend acte de la situation des langues anciennes dans le secondaire et qui tend à renouveler le vivier de l'ENS Ulm, en l'ouvrant à des étudiants de grande qualité qui auraient commencé l'étude d'une langue ancienne en première année de classe préparatoire. En jeu, un certain rééquilibrage entre les deux types de khâgnes – il y a aujourd'hui environ 1650 khâgneux Ulm pour 2600 khâgneux Lyon. Cette réforme ambitieuse est très loin d'être accomplie aujourd'hui : les résultats à la nouvelle épreuve ne sont pas du tout encourageants – à peine meilleurs en 2010 qu'en 2009 –, le rapport de 2009 a d'ailleurs été, en raison de sa sévérité, assez mal reçu dans les classes préparatoires et il n'encourage guère les candidats à tenter cette épreuve. Par ailleurs, la question de l'oral est souvent posée par les professeurs : l'épreuve obligatoire de langue ancienne orale reste une traduction, sans dictionnaire, ce qui ne laisse guère de vraie chance, a priori, à ceux qui auraient découvert une langue ancienne à leur entrée en Lettres 1^{ère} année.

Ce cas illustre bien la dissymétrie que dénoncent beaucoup de préparateurs : s'il est techniquement possible à un khâgneux de la voie Ulm de tenter sa chance au concours de Lyon, la réciproque est beaucoup moins vraie, ce qui entretient beaucoup de méfiance chez certains enseignants des khâgnes Lyon. C'est ce même souci qui doit conduire à être très prudent pour de nouveaux rapprochements.

En géographie, on pourrait imaginer que le thème annuel de la question obligatoire de l'ENS de Lyon et celui des optants d'histoire géographie à l'ENS Ulm soit le même. Cela permettrait aux historiens-géographes de l'ENS de passer avec plus de chances de réussite le concours de Lyon ; au-delà, cela rendrait accessibles à presque tous les khâgneux préparant l'ENS Ulm,

quelle que soit leur option, des cours de géographie sur la question de l'ENS Lyon, ce qui leur permettrait de se préparer dans de bonnes conditions à l'épreuve obligatoire de géographie de cette école. On sait d'ailleurs que dans certaines préparations Ulm, les proviseurs essaient de créer, de façon plus ou moins discrète, deux heures de cours de géographie sur la question de l'ENS Lyon, afin d'offrir une chance supplémentaire de réussite à leurs khâgneux. Il faut mesurer le risque de telles dérives. La difficulté des épreuves de langue ancienne et la structure de l'oral rendent déjà plus réaliste pour un khâgneux Ulm d'espérer réussir à l'ENS de Lyon. On imagine aisément les discours sous-jacents : si l'on échoue à l'ENS Ulm, on peut réussir à l'ENS de Lyon – ce qui est absurde bien sûr, sauf pour d'excellents candidats. Si l'on ajoute enfin que les horaires de préparation aux épreuves communes d'histoire, de philosophie et de langue vivante sont plus importants en khâgne Ulm qu'en khâgne Lyon (cf. plus haut, page 21), on se persuade très vite qu'il est sans doute urgent d'attendre pour aller plus loin dans les rapprochements d'épreuves ou de programmes. Il est encore plus essentiel de sortir de ces représentations dépassées, qui nourrissent des idées fausses et des ressentiments inutiles. Il faut pour cela, de manière urgente, travailler à la multiplication des réussites et donc des débouchés.

Pour ce qui est des « options » à l'ENS Ulm et des « spécialités » à l'ENS Lyon, si des rapprochements de programmes et d'épreuves sont possibles – ce qui a été fait à Lyon où les spécialistes de lettres classiques auront eux aussi et latin et grec à l'écrit – il nous semble également souhaitable d'attendre que le système de la BEL soit installé et surtout ouvre à des débouchés plus nombreux et diversifiés. En revanche, le schéma des épreuves de spécialité à l'ENS Ulm – ce qu'on appelle les *épreuves 6* – gagnerait sans doute à être clarifié, simplifié : la richesse de la gamme actuelle, si elle est intellectuellement très satisfaisante, coûte cher en moyens et aussi en lisibilité. Mais cette refonte relève de la seule ENS Ulm.

Recommandations :

- **Stabiliser la BEL avant toute modification, tout rapprochement nouveau entre les ENS et faire porter les efforts sur l'élargissement et la diversification des débouchés directement rattachés à la BEL.**
- **Parvenir à une simplification de certaines propositions d'épreuves écrites d'option à l'ENS Ulm.**

I.2.3 – Le rendez-vous manqué de la session 2009, les espoirs de la session 2010

La perception de la réforme par les professeurs et les élèves est bien entendu fortement liée aux résultats de la première session des concours intégrant la BEL. Or ils n’ont pas laissé d’inquiéter davantage encore des professeurs qui ont une grande conscience professionnelle, qui travaillent beaucoup et à qui on a demandé de travailler autrement, et pour qui les résultats de la préparation qui est la raison d’être de ces classes ont bien entendu une importance considérable. Faisons rapidement le bilan de cette session 2009 des concours pour les épreuves de la BEL, en rappelant les notes moyennes des deux années précédentes pour chacune des épreuves qui sont entrées dans la BEL en 2009.

	LVA allemand	LVA anglais	LVA espagnol	Histoire	Philosophie
Ulm 2007	9,91	9,44	8,33	6,16	6,49
Lyon 2007	8,83 (8,12 – 9,38 – 9,01) (a)	7,99 (7,79 – 8,22 – 7,97)	9,62 (9,49 – 10,11 – 9,26)	8,12 (8,02 – 8,26 – 8,09)	7,21 (7,60 – 7,42 – 6,62)
Ulm 2008	10,21	8,99	8,26	6,07	6,15
Lyon 2008	9,31 (9,72 – 9,42 – 8,8)	7,77 (7,43 – 8,04 – 7,84)	9,16 (9,07 – 10,25 – 8,25)	8,47 (8,48 – 8,36 – 8,58)	8,28 (8,45 – 8,8 – 7,59)
Ulm 2009 BEL	11,60	7,98	9,46	7,30	7,92
Lyon 2009 BEL	8,69 (7,34 – 12,38 – 6,35)	6,86 (6,57 – 8,2 – 5,83)	8,57 (8,17 – 10,17 – 7,39)	6,33 (6,16 – 5,66 – 7,18)	6,01 (6,36 – 5,45 – 6,24)

(a) : entre parenthèses les notes moyennes pour les séries Lettres et arts, Langues vivantes et Sciences humaines, dans cet ordre.

Si la session 2009, qui a vu la première mise en œuvre de la BEL a permis une légère remontée des moyennes dans les khâgnes Ulm, du moins en histoire, en philosophie, en allemand et en espagnol, elle a été marquée par une baisse très sensible des résultats dans les khâgnes Lyon, en particulier dans les deux disciplines à dissertation, alors même que c’est dans ces classes que le travail d’adaptation a été le plus important et que la charge de travail a été vécue comme très nettement accrue. Cette baisse des moyennes a découragé un certain nombre d’élèves qui pouvaient envisager de recommencer leur khâgne. Elle a également été

très mal vécue par les professeurs qui ont vu dans cette baisse des résultats la confirmation de leurs doutes sur le caractère inadapté à leurs élèves d'une logique de travail ulmienne et ont considéré que l'exigence qui se marquait par cette baisse résultait du caractère mixte des jurys. Ce phénomène de tassement des moyennes dans les khâgnes Lyon en particulier a été interprété comme une confirmation des préventions que pouvaient avoir beaucoup de professeurs contre une réforme dans laquelle ils estimaient que la voie de préparation à l'ENS Lyon avait perdu du terrain et, pour dire les choses un peu brutalement, perdu son âme, perdu entre autres sa vocation à favoriser l'ascension sociale, à promouvoir des étudiants méritants d'origine modeste. La demande des professeurs à l'égard des ENS était depuis plusieurs années d'un changement dans l'évaluation et ils avaient le sentiment que l'ENS Lyon commençait à les entendre et faisait un effort pour ouvrir la notation. Il est vrai que pour sélectionner 200 candidats (114 postes à Lyon et 75 à Ulm), les jurys n'ont pas besoin de classer véritablement tous ceux qui concourent et une notation assez binaire, en noir et blanc, permet de retenir les meilleurs et d'éliminer sans grandes nuances les autres. Mais l'effet produit par des notes parfois très basses sur des candidats qui ont réellement travaillé et progressé pendant leurs années de classes préparatoires est souvent assez désastreux, démobilisateur et humainement très dur, au point que les professeurs ont parfois du mal à persuader certains élèves de poursuivre des études dont ils se sentiraient indignes. Ajoutons que le changement des pratiques de notation dans les concours des ENS ne peut qu'avoir une influence positive sur la notation pratiquée dans les classes préparatoires elles-mêmes, laquelle est souvent assez dure dans la mesure où elle s'établit par rapport au niveau de référence qui est celui du concours. Or cette notation en cours d'année ne perdrait rien de son efficacité à se décaler vers le haut, pas plus que le recrutement par les ENS des meilleurs candidats ne serait affecté par l'ouverture de l'échelle des notes, son recentrage autour de la moyenne arithmétique de 10/20 et une distribution des notes compatible avec un objectif de classement de l'ensemble des candidats. Dans les classes, l'enjeu d'un tel recentrage est en particulier de permettre une communication plus claire avec les universités au moment de l'attribution des ECTS. Rien ne justifie qu'un élève moyen soit à 7 et un très bon élève à 12, et le recours à un double système de notation est une aberration. De même, il faut ici mettre en garde contre un usage contraire à l'esprit même de la réforme, constaté ici ou là, qui consiste à fragmenter l'attribution des ECTS en fin d'année en fonction des nuances d'appréciation dans telle ou telle discipline. Rappelons qu'un élève qui a travaillé normalement pendant l'année et qui a, comme on dit, joué le jeu, doit se voir reconnaître un niveau d'ensemble par l'attribution des 60 ECTS qui lui permettent d'obtenir la validation de

son année par l'université. Il ne serait pas inutile peut-être de rappeler ce principe, afin d'éviter que l'attribution des ECTS ne donne lieu à des dérives : c'est avant la fin de l'année qu'il faut reprendre des élèves qui manqueraient à leurs devoirs et les rappeler à l'ordre.

Si ces raisons de faire évoluer les pratiques de notation dans les concours des ENS ne suffisaient pas, soulignons, comme le font d'ailleurs remarquer les professeurs, que l'ouverture de débouchés nouveaux à partir de la BEL, qui est l'un des objectifs majeurs de la réforme, n'est possible que dans la mesure où la faiblesse des notes des ENS ne fait pas obstacle au recrutement à partir de leurs concours. Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur ce point.

La session 2009 a donc eu un effet négatif sur la perception de la réforme dans les classes. La session 2010 a été marquée par une évolution remarquable des notes. Nous ne disposons pour l'heure que de données partielles, qui concernent l'ensemble des candidats présentant les épreuves de la BEL, pour les concours des ENS Ulm et Lyon et pour l'Ecole des Chartres.

Epreuves	2009	2010
Français	Epreuve hors BEL	9,57
Philosophie	6,4	8,86
Histoire	6,81	8,54
Anglais	7,07	9,79
Allemand	9,17	9,96
Espagnol	8,76	9,6

Des éléments plus détaillés seront donc disponibles avec les rapports des concours, mais on peut d'ores et déjà souligner la progression très nette des résultats. Il faut ajouter que le nombre des sous-admissibles a nettement augmenté, passant de 296 à 440 dans la série Lettres et Arts, de 185 à 251 dans la série Langues Vivantes et de 283 à 397 dans la série Sciences Humaines ; la barre de la sous-admissibilité étant passée de 9 à 10, ce qui indique que le nombre de candidats ayant obtenu une moyenne tout à fait honorable s'est lui aussi nettement accru. Ces évolutions sont très importantes dans les négociations avec les grandes écoles de management, dont nous reparlerons plus loin. Elles constituent également un signe fort

adressé aux professeurs et aux élèves des classes préparatoires quant à la volonté des deux écoles de mettre en œuvre les changements qu'implique la réforme.

Le fait est que les deux écoles ont rapidement appris à travailler ensemble et que la création d'une structure commune pour gérer la BEL est à l'ordre du jour. Nous avons été frappés au cours de cette mission par le volontarisme des deux directions, par la qualité de leur écoute et l'attention portée aux demandes des professeurs, qui seront reçus dès la rentrée pour discuter avec les jurys, discipline par discipline, des aménagements envisageables, par la ferme volonté de mettre en œuvre la réforme et de contribuer à l'atteinte de ses objectifs. Les recommandations que nous rappelons ci-dessous pour mémoire sont donc prévenues par les deux ENS, et nous nous en réjouissons. Cette attitude positive est de nature à apaiser les tensions dont nous avons parlé et celles qui ont pu résulter des erreurs malheureuses dans le sujet commun de lettres ou dans la version latine à Lyon.

La session 2010, qui a vu l'achèvement de la BEL avec l'entrée des lettres parmi les épreuves communes, nous semble marquer aussi une véritable accélération du processus d'élargissement des débouchés, qui donne son plein sens à la réforme des CPGE littéraires. Dans la mesure où elle suscite de réelles inquiétudes chez les professeurs et les élèves, où elle s'est marquée par un alourdissement d'ensemble de la charge de travail, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, dans des structures où l'on travaille déjà beaucoup, avec passion mais aussi avec l'exigence et le sentiment aristocratique qui accompagne souvent cet engagement sans réserve, dans la mesure où les uns et les autres n'ont guère vu jusqu'ici d'effet bien tangible d'une réforme qui les a surtout bousculés, la remontée sensible des notes est un élément très positif. Mais seul l'accroissement des débouchés directs à l'issue des classes préparatoires donnera son plein sens à cette réforme des classes préparatoires littéraires et en marquera la réussite : les professeurs attendent beaucoup de cette ouverture.

Recommandations :

- **Créer une structure commune aux deux ENS afin de rendre plus efficaces le travail des commissions mixtes Ulm-Lyon pour la définition des programmes, la diffusion rapide aux professeurs de notes de cadrage et d'éléments de bibliographie, et la réponse à d'éventuelles demandes d'éclaircissements. Le choix des sujets, la gestion des corrections des épreuves communes, la rédaction**

de rapports communs à propos de ces épreuves pourraient relever des compétences de cette structure spécifique.

- **Recevoir les associations de professeurs pour entendre leurs demandes et en étudier l'opportunité.**
- **Poursuivre le mouvement d'évolution des pratiques de notation afin de classer de manière fiable l'ensemble des candidats, de reconnaître leurs efforts, de valoriser au mieux les réussites relatives et de créer ainsi une dynamique positive, mais aussi pour permettre des rapprochements avec d'autres établissements d'enseignement supérieur sur la base des notes obtenues dans les concours des ENS.**

II. Le sens de la réforme

II.1 - Paradoxes des CPGE littéraires

II.1.1 - Concentration des résultats / vitalité du réseau

Les classes préparatoires littéraires constituent un réseau marqué par trois paradoxes au moins, dont le moins marquant n'est pas cette conjonction entre la relative concentration des résultats dans quelques classes – concentration dont rend compte le tableau ci-dessous – et la réelle vitalité du réseau dans son ensemble. Cette remarque vaut la peine d'être un peu développée, car elle justifie, si l'on peut dire, la réforme engagée et permet de mieux comprendre pourquoi l'élargissement des débouchés à partir des concours d'entrée dans les ENS constitue à la fois le principal objectif de la réforme et celui qui correspond aux attentes de l'ensemble des classes, comme ont pu nous en persuader les visites que nous avons faites dans les établissements.

Les lycées et l'admission dans les ENS : forte concentration et large diffusion des résultats
(Concours ENS et ENSLSH 2007/2008/2009, voie AL seule, BL exclue).

ENS Ulm	ENS Lyon
Deux lycées = 68% des admis (151)	Deux lycées = 30,7% des admis (120)
151 admis sur 220, soit 68,6% 297 admissibles sur les 512, soit 58,1%	120 admis sur 326 = 36,8% 206 admissibles sur les 671 soit 30,7% 505 candidats sur les 7855 – soit 6,4%
Cinq lycées = 17, 7% des admis (39)	Trois lycées = 17,5% des admis (57)
39 admis (17,7%) 105 admissibles (20,5%)	57 admis (17,5%) 130 admissibles (19,3%) 555 candidats (7,1%)
Au total 7 lycées représentent 190 admis (86,4 %) et 402 admissibles (78,6%)	Au total 5 lycées représentent 177 admis (54,3%), 336 admissibles (50%) et 1060 candidats (13,5%)
8 lycées ont des résultats réguliers = 23 admis.	10 lycées ont des succès réguliers = 100 admis
23 admis (10,4%) 78 admissibles (15,2%)	100 admis (30,6%) 181 admissibles (27%) 1596 candidats (20,3%)
Au total 15 lycées représentent 213 admis (96,8%) et 480 admissibles (93,8%)	Au total 15 lycées représentent 277 admis (84,9%), 517 admissibles (77%) et 2656 candidats (33,8%)
7 autres lycées ont eu un admis, soit un total de 22 lycées ayant des admis.	23 autres lycées ont eu un/ des lauréats, soit un total de 38 lycées ayant des admis.
7 admis (3,2%) 22 admissibles (4,3%)	49 admis (15,1%) 132 admissibles (19,7%) 2681 candidats (34,1%)

8 lycées ont eu des admissibles mais pas d'admis.	16 lycées ont eu des admissibles, mais pas d'admis
10 admissibles (1,9%)	22 admissibles (3,3%) 1603 candidats (20,4%)
30 lycées ont eu des résultats au concours AL/ENS ces trois dernières années.	54 lycées ont eu des résultats au concours ENSLSH ces trois dernières années.
5 Lycées n'ont eu ni admissibles, ni admis ces trois dernières années	12 lycées n'ont eu ni admissibles, ni admis ces trois dernières années
	Ils ont présentés 915 candidats (11,7%)

- ENS : on n'a pris en compte que les candidats directement venus des CPGE ; les autres – étudiants inscrits à l'université, sans doute « bicarrés » – n'ont pas été pris en compte. Au total ces étudiants de CPGE représentent 31 lycées, 220 des 226 admis et 511 des 522 admissibles.
- Il y a (BO 27 du 02/07/2009) 35 lycées (33 publics et deux privés) offrant des classes de Lettres 2^{ème} année Ulm et 66 lycées (62 publics et 4 privés) offrant des classe de Lettres 2^{ème} année LSH.
- En 2009/2010, il y a, tous ministères confondus , établissements privés inclus, 6764 étudiants en classes de Lettres 1^{ère} année et 5015 en classes de Lettres 2^{ème} année. Si l'on s'intéresse à la seule population concernée par la BEL (en excluant BL, et préparation à l'ESM de Saint-Cyr), elle représente 4350 étudiants dont 60% sont dans la voie ENS Lyon (chiffres MESR).

Ce tableau a été établi à partir des statiques des services des concours des deux ENS pour les sessions 2007/2008 et 2009 (première session BEL, partielle).

Les résultats obtenus aux concours permettent d'établir une typologie des lycées. On constate d'abord une très forte concentration des résultats : deux lycées occupent une place majeure, et au total 5 lycées (Lyon) ou 7 (Ulm) assurent l'essentiel des résultats.

Il y a donc une tête de réseau très forte où les succès sont massifs et réguliers. Pour l'ENS Lyon on dispose aussi du nombre de candidats, ce qui permet d'autres calculs. Dans les deux lycées dominants il y a 40% d'admissibles et 23,7% d'admis, chiffres divisés par deux quand on passe à la seconde catégorie de lycées (23,4% et 10,2%), puis encore par deux pour la troisième (11 ,3% d'admissibles, 6,26% d'admis)

Pourtant une autre donnée apparaît aussi, en apparence contradiction. La très grande majorité des lycées a fourni au moins un ou des admissibles aux ENS, ce qui est gage d'une préparation solide (30 sur 35 pour l'ENS Ulm, 54 sur 66 pour l'ENS Lyon). 60 pour cent des lycées ont fourni au moins un normalien.

Ces données doivent être modulées selon les concours. La concentration est nettement plus forte pour l'ENS Ulm : 85% des admissions fournies par ... 7 lycées, il en faut 14 pour obtenir le même pourcentage à Lyon et surtout les deux lycées de tête représentent les 2/3 des admis à l'ENS Ulm contre 1/3 à l'ENS Lyon. Le concours de Lyon repose sur une base nettement plus large – un rapport de 1 à 2 par rapport à l'ENS Ulm : les dix lycées qui ont des résultats réguliers fournissent 1/3 des promotions pour 1/4 des admissibles et 20% des candidats : ils sont donc particulièrement efficaces. Ensuite les 23 lycées qui ont eu un ou des admis représentent encore 15% des promotions – leurs « homologues » de l'ENS Ulm ne représentent que 3% des promotions. La différence entre les deux pyramides est nette, au-delà des points communs, et mériterait que l'on essaie de l'analyser plus finement : il y a sans doute à voir avec la nature même du concours, de son organisation, des épreuves, de leurs exigences.

Une étude comparable avait été menée à la fin des années 1990, début 2000. La situation semble très largement comparable pour l'ENS Ulm – en 2000 deux lycées fournissent 65% des admis – plus ouverte aujourd'hui à LSH, en 2001 les trois lycées dominants (à l'époque il y avait un trio) fournissaient 61,8% des admis. En revanche, on retrouvait le même taux de 2/3 des lycées ayant des admis à LSH, et des 4/5 des lycées ayant effectivement participé à la formation des normaliens¹.

Ces éléments illustrent clairement les enjeux. Dans une stricte logique « comptable », en ne raisonnant que sur les intégrations effectives dans les ENS, on voit que le dispositif des CPGE pourrait « techniquement » être considérablement réduit. Si l'on raisonne en termes de formation initiale pluri-disciplinaire ambitieuse organisée à partir des concours des ENS mais ne s'y réduisant pas, on constate l'efficacité conservée du tissu des khâgnes, dans toute leur diversité territoriale et donc sociale. On continue partout à préparer vraiment à des concours des ENS qui sont, de plus en plus, en porte-à-faux par rapport à ce que savent et savent faire de très bons ou bons élèves de Terminale. Ce miracle se fait au prix d'un travail considérable des étudiants et des enseignants. On ne peut que souhaiter que cet effort soit reconnu et

¹ En avril 2000, l'ENS Lyon a fait remplir aux normaliens présents (731) un questionnaire sur leur parcours en CPGE (en particulier dans quel lycée ils avaient fait leur hypokhâgne, voire une première khâgne) : 42 lycées avaient fournis des normaliens et 56 CPGE avaient participé à la formation des normaliens : on retrouve des ordres de grandeur tout à fait comparables à ceux du tableau 2007/2009.

valorisé, en offrant des débouchés directs, clairement rattachés aux concours des ENS, plus nombreux et diversifiés. Cela ne peut que bénéficier aux ENS : il y a de très nombreux candidats dans l'ensemble du réseau, où qu'ils soient, très proches les uns des autres en termes de potentiel d'excellence et la diversification des profils est en soi un gage de vitalité. Le système actuel, trop fermé, limite une diversité territoriale, sociale et intellectuelle qui est un objectif essentiel et l'ouverture que permettrait une plus large répartition des réussites résultant de l'élargissement des débouchés directs ne peut que bénéficier aux étudiants. Elle ne peut que bénéficier en amont à une filière littéraire en lycée que l'on veut revaloriser. S'il est bon, dans cet objectif, de réfléchir à de nouveaux enseignements, à une nouvelle organisation, il serait absurde de ne pas jouer du levier fondamental des débouchés. Une filière littéraire au lycée ouvrant accès à des CPGE littéraires aux débouchés directs nombreux et variés, offrant des perspectives de carrière attractives et diversifiées, est un argument majeur pour convaincre les élèves de se diriger vers des études littéraires que le mythe de la voie sans issue dessert considérablement.

Il est intéressant, pour compléter le tableau des réussites aux concours des ENS, de voir rapidement ce qu'il en est des réussites dans les grandes écoles de commerce et de management, où de nombreux élèves se présentent à l'issue de la khâgne. Les candidats à ces concours issus de la voie littéraire sont en 2009 au nombre de 1004, c'est-à-dire un peu moins d'un quart des élèves des classes préparatoires littéraires de deuxième année. Ils sont en 2009, 461 à avoir été affectés dans les écoles de la BCE et d'Ecricome. Et, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, les réussites sont très largement réparties sur le territoire. On constate dans le détail que les lycées qui fournissent beaucoup de lauréats aux écoles de commerce et de management sont aussi ceux qui en fournissent beaucoup aux ENS. Mais il y a des différences, des lycées qui semblent jouer davantage la carte des écoles de commerce ; apparaissent aussi des lycées qui n'ont pas fourni de normaliens dans les trois dernières années ; cela confirme, s'il en était besoin, la vitalité de ces classes et la bonne santé du réseau : c'est en préparant les concours des ENS que les élèves se préparent et réussissent aux concours des écoles de commerce et de management, puisque celles-ci recrutent depuis plusieurs années les candidats littéraires dans la voie de préparation où ils se trouvent, sur la base des programmes de ces classes littéraires et par des épreuves qui, pour n'avoir pas la même durée, sont bien de même nature que celles qu'ils passent dans les concours des ENS. Un rapprochement entre les concours des écoles de commerce et de management et ceux des ENS, selon des formes et à des conditions sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir,

aurait entre autres avantages celui de mettre en évidence ces réussites en les rattachant directement au système des classes préparatoires et de rendre plus lisible le débouché important que constitue pour les littéraires cet accès aux grandes écoles de commerce sur la base de leur formation propre : ces écoles entreraient si l'on peut dire clairement dans le paysage, un signe serait ainsi donné en direction des élèves du secondaire et de leurs familles de l'ouverture des études littéraires et de la diversité des carrières auxquelles elles sont susceptibles de mener ceux qui les entreprennent.

Lycées et réussites dans les écoles de commerce et de management, concours 2009

Candidats affectés dans les écoles par le SIGEM qui gère les admissions de la Banque Centrale d'Épreuves et d'Éricome, soit 35 écoles. Les candidats de la voie BL sont inclus dans ce total.

Nombre d'affectations par lycée	Nombre de lycées concernés
Plus de 15 affectations	4 lycées
De 13 à 10 affectations	11 lycées
De 9 à 5 affectations	23 lycées
De 4 à 3 affectations	18 lycées
1 ou 2 affectations	25 lycées
Soit un total de 81 lycées ayant des affectés sur un total de 95 établissements ayant des CPGE Lettres 2^{ème} année (incluant les établissements privés et les établissements ayant des classes BL).	

II.1.2 - Un type de formation adapté aux besoins des élèves

A ce premier paradoxe d'une concentration des résultats qui s'accompagne toutefois de l'existence de réussites dans une confortable majorité des établissements du réseau, s'ajoute une deuxième caractéristique de ces classes : contrairement à une image d'élitisme radical qui ne va d'ailleurs pas sans alimenter un certain folklore – on entend régulièrement parler de « l'enfer des prépas » et il faudrait de surcroît pour y accéder présenter un dossier d'un niveau absolument remarquable et un profil d'athlète scolaire – les classes préparatoires littéraires offrent une formation qui correspond sans doute aux besoins de nombreux élèves d'aujourd'hui. Revenons rapidement sur ses caractéristiques.

- Cette formation est **pluri-disciplinaire** et permet donc aux élèves de compléter dans l'ensemble des disciplines du champ littéraire une culture que l'enseignement secondaire n'a pas toujours suffi à leur faire acquérir. Davantage – et ce trait a été renforcé par la réforme, qui ajoute aux enseignements du tronc commun de la première année deux heures de langue vivante B et trois heures de langues et cultures de l'Antiquité – elle permet de faire prendre conscience aux élèves de l'unité de la vie intellectuelle dans ce champ des lettres et des humanités et favorise la circulation des connaissances, leur mise en relation, leur invention : ce qu'on découvre et ce qu'on apprend dans une discipline permet souvent d'entrer plus avant et de progresser dans une autre. Si cette formation peut à bon droit être considérée comme un socle pour des spécialisations ultérieures efficaces, c'est en bonne partie en raison de l'interdisciplinarité que permet aux élèves le travail approfondi dans toutes les disciplines. Se crée ainsi ou du moins se renforce une culture générale, qui n'est pas la simple addition des connaissances mais bien une idée d'ensemble de leur interaction, laquelle est indispensable pour prendre la mesure des disciplines elles-mêmes, de leurs spécificités, de l'angle d'approche des faits humains qui est propre à chacune d'entre elles. Dans la mesure où l'étude de toutes ces disciplines à la fois compose un ensemble de connaissances cohérent et plus ouvert que ne le permettrait une spécialisation précoce, la formation reçue dans les classes préparatoires constitue bien un choix raisonnable pour des élèves qui n'ont pas seulement besoin de savoir plus, mais de pouvoir donner sens à ce qu'ils apprennent, de vivifier les disciplines les unes par les autres. Les étudiants sont pleinement conscients de cet apport et le plébiscitent : ils disent souvent « redécouvrir » les disciplines : en fait ils découvrent les liens qui font sens.

- Par ailleurs, ces classes offrent aux élèves un cadre de travail qui reste celui des lycées et un **encadrement relationnel et pédagogique** à la fois rassurant et efficace. Le groupe est assez restreint pour que se créent des relations fortes entre les élèves. Nous n'avons jamais entendu parler que de relations d'entraide. Dans certains établissements, les professeurs incitent au travail par petits groupes, pour la mise en fiches des lectures, la préparation des interrogations orales, la préparation d'exposés ; des parrainages entre élèves de seconde et de première année sont parfois encouragés : il faut faire un sort aux fables qui circulent encore sur les pages déchirées par les uns pour que les autres ne puissent pas lire les livres conseillés ou sur la concurrence sauvage qui règnerait dans les classes préparatoires. Les TIC favorisent cette mutualisation, les sites créés par les étudiants, avec souvent l'appui de professeurs, sont remarquables et efficaces, entre autres pour la seconde année. Par ailleurs, les élèves bénéficient d'un véritable encadrement par les enseignants : nos visites nous ont permis de constater que partout les professeurs sont attentifs aux élèves, compréhensifs vis-à-vis des moments de faiblesse, soucieux d'équilibrer autant que faire se peut la charge de travail, à l'écoute de leurs questions. Un accueil personnalisé par deux ou trois professeurs est parfois organisé pour les élèves entrant en hypokhâgne, des réunions régulières permettent de suivre de près leur évolution et de mettre en place un soutien ou un accompagnement du travail. Au-delà même de l'encadrement, on peut souvent parler en effet d'un accompagnement de l'effort et les élèves que nous avons entendus dans le cadre de cette mission nous ont fait part de la qualité des relations qu'ils ont avec leurs professeurs.

- Cette qualité de l'encadrement permet sans doute aux élèves d'**apprendre à travailler**. Dans toutes les disciplines, la part de l'effort méthodologique est importante. Les élèves découvrent souvent en première année le sens et le degré d'exigence d'exercices qu'ils n'ont jusqu'alors pratiqués que sous des formes très scolaires et simplifiées. Ils ont également très souvent l'impression de découvrir véritablement les disciplines qui leur sont enseignées, et d'entrer dans un univers intellectuel assez largement nouveau pour eux. L'organisation du temps de travail personnel, les lectures qui sont demandées, l'insistance mise dans la plupart des disciplines sur la problématisation des questions qui sont à traiter, c'est-à-dire sur leur articulation intellectuelle, la fréquence des exercices écrits et oraux, tout cela est nouveau et rend nécessaire l'appropriation d'une discipline de travail et de méthodes que les corrigés, les conseils, les reprises des professeurs, mais aussi le travail commun entre élèves permettent d'acquérir assez rapidement. De fait, les responsables d'établissements d'enseignement

supérieur que nous avons rencontrés reconnaissent tous aux anciens élèves des classes préparatoires, entre autres qualités, celle de savoir travailler efficacement.

- Cette discipline de travail – qu’il ne faut pas compromettre par une surcharge de travail, et l’équilibre des enseignements dans les emplois du temps est à ce titre un élément fondamental – suppose une **mise en tension de la formation**. Il y a dans l’effort qui est demandé aux élèves quelque chose qui est souvent ressenti comme une sorte d’aventure intellectuelle, un peu déraisonnable, en tout cas vécue la plupart du temps comme une rupture avec l’enseignement secondaire qui n’est pas faite pour leur déplaire. L’intensité intellectuelle liée à la redécouverte des disciplines et de leurs relations, l’engagement existentiel qui prévaut parfois dans le fait d’opter pour des études littéraires donnent à cette rupture un caractère un peu *initiatique* et le saut que représente l’hypokhâgne contribue à cette mise en tension positive à la sortie des études secondaires. La perspective du concours en deuxième année la redessine pour ainsi dire et lui redonne une forme d’urgence. Les études dans les classes préparatoires littéraires ne sont donc pas *un long fleuve tranquille* et la formation trouve son régime propre dans une sorte de *sur-régime* relatif qui explique une part de l’intérêt qu’elle suscite incontestablement chez les élèves mais exige aussi qu’on soit particulièrement attentif à ne pas en forcer le rythme. Nous pourrions ajouter que beaucoup de professeurs de ces classes vivent leur métier sur le même mode : on comprend mieux la passion qu’ils mettent dans le débat sur les questions liées à la réforme. Le fait est que cette tension est utile, qu’elle ajoute au travail quelque chose qui est de l’ordre du plaisir et qu’elle permet aux élèves, par la préparation du concours et les exigences qu’elle pose, de ne pas disperser leurs efforts.

- Ces différentes caractéristiques – caractère pluridisciplinaire, encadrement, apprentissage des méthodes de travail, mise en tension de la formation – font des classes préparatoires littéraires un lieu de formation qui répond aux besoins d’élèves qui ne sont pas tous de futurs normaliens, mais qui, pour autant n’y perdent pas leur temps, bien au contraire. A des élèves que leur scolarité au lycée n’a pas toujours suffi à conduire à l’autonomie, elles offrent de franchir, en les accompagnant, un palier indispensable vers des études supérieures plus spécialisées ; elles leur permettent de compléter et d’approfondir leur culture générale ; elles favorisent les apprentissages en les intensifiant. Loin de se limiter à la formation d’héritiers qu’il suffirait de pousser un peu pour les faire entrer dans les ENS, elles assument un rôle de formation à destination d’un public beaucoup plus large et plus divers. Les classes préparatoires littéraires ont joué le jeu de l’ouverture sociale et dans la très grande majorité

des lycées où nous sommes allés, le taux d'élèves boursiers admis en première année est conforme à ce que prescrivait le Ministère, ou à tout le moins très proche du seuil fixé. A notre connaissance – mais cet aspect du dossier n'était pas tout à fait dans le champ de notre rapport et les données recueillies par l'autre mission d'Inspection générale, portant spécifiquement sur ces questions, permettront de préciser cette vue des choses – le nombre d'élèves boursiers est plus important dans les classes littéraires que dans d'autres CPGE, hormis les classes préparatoires technologiques. Nous l'avons dit par ailleurs, les heures anciennement dévolues à la préparation des concours des IEP ont été la plupart du temps reconverties en heures de soutien méthodologique et culturel à destination de ces nouveaux publics. En dehors même de ces heures de soutien, l'encadrement pédagogique et le suivi des élèves sont en tout état de cause des éléments qui favorisent la poursuite d'études d'élèves qui parfois manquent de confiance en eux. On peut aller jusqu'à dire que dans certains cas, en particulier dans ce qu'on appelle parfois les *classes préparatoires de proximité*, le fait de passer les deux premières années du cycle de la licence en CPGE a permis à des élèves de les réussir et de poursuivre des études supérieures, alors qu'ils auraient sans doute abandonné dans une structure où ils auraient été moins accompagnés et encouragés : ils avaient besoin du suivi rapproché que les CPGE pouvaient leur apporter. La réalité est donc assez loin de l'image caricaturale d'un système qui *casse* les élèves et laisse les moins brillants sur le bord du chemin. Nous avons constaté au contraire que le souci des élèves était une préoccupation de toutes les équipes pédagogiques, de manière souvent pensée et organisée, dans les établissements où on pouvait s'attendre à cette attention, mais aussi dans ceux où on pourrait penser que la préoccupation principale est « simplement » la réussite aux concours d'entrée dans les ENS. Les étudiants que nous avons systématiquement rencontrés dans les établissements nous ont tous dit que la CPGE leur semblait cohérente. Souvent très mal préparés à ce qui les attendait, ils mesurent l'intérêt de la première année, ont le sentiment de beaucoup progresser, sont sensibles à la qualité et à l'engagement des professeurs. Les étudiants de seconde année disent souvent qu'il y a de nouveau un seuil à franchir, avec la pression du concours, mais qu'ils sont armés pour le franchir, à l'attention des professeurs s'ajoutant le fait qu'eux-mêmes ont appris à travailler efficacement. L'élargissement des débouchés leur apparaît comme une nécessité, moins comme une reconnaissance de l'effort accompli que parce qu'ils ont des projets de plus en plus divers. Dans une khâgne située dans une commune de la banlieue parisienne, où les débouchés sont pour le moment hors ENS, d'anciens étudiants ont tenu à nous dire, avec force, que c'est bien parce qu'ils avaient préparé

l'ENS qu'ils avaient réussi ailleurs, que c'est cette formation-là, et l'appui des professeurs qui leur avait ouvert des horizons inespérés.

Il y a là un réseau et un système de formation qui est de grande qualité et dont les caractéristiques sont bien adaptées aux besoins des élèves actuels, pour qui une spécialisation précoce et l'adaptation aux conditions de travail dans l'enseignement supérieur rendent souvent difficiles les parcours à l'université ; un système adapté à l'encadrement et à l'accompagnement des élèves issus de milieux ou de territoires défavorisés ; un réseau divers, mais où la mise en tension et l'unité de la formation des élèves sont partout liées à la préparation des concours d'entrée dans les ENS.

II.1.3 – Le caractère primordial de l'élargissement des débouchés

Ces classes sont des lieux de réussite – on devrait écrire plutôt des lieux de réussites. Celles-ci sont diverses en effet : si le pourcentage des reçus aux concours des ENS est en moyenne de 4,5 %, le système produit bien d'autres réussites, dont il n'est pourtant pas crédité et qui restent relativement masquées, voire invisibles parce que différées.

Nous avons mentionné ci-dessus les succès des khâgneux aux concours des écoles de commerce : le nombre de reçus dans ces établissements est en effet plus de deux fois supérieur au nombre de lauréats des concours d'entrée dans les trois ENS, Ulm et Lyon et Cachan. Mais tant que les concours ne sont pas liés de manière visible et les grandes écoles de commerce et de management identifiées dès l'hypokhâgne, voire dès le lycée, comme l'un des grands débouchés possibles des classes préparatoires littéraires, cette ouverture des études littéraires vers des formations menant aux métiers du commerce, du management, de la gestion des ressources humaines, voire de l'analyse financière, bref à des carrières qui se construisent sur le socle des compétences d'analyse, de synthèse, d'argumentation, de compréhension fine des enjeux, de rédaction, compétences qui sont développées dans les CPGE littéraires, ces débouchés continueront d'apparaître comme latéraux et pour ainsi dire indirects. Le fait est que les réussites des élèves des CPGE littéraires aux concours d'entrée dans les grandes écoles de commerce et de management n'apparaissent que depuis très peu de temps dans les classements que telle ou telle revue propose chaque année des diverses classes préparatoires, ce qui est bien le signe d'une visibilité encore imparfaite du lien qui existe entre ces classes et ces écoles. L'enjeu d'un rattachement des écoles de management à la BEL,

entendue comme l'ensemble des 6 épreuves de l'un ou l'autre concours d'entrée dans les ENS, selon des modalités sur lesquelles nous reviendrons plus loin, est ainsi de rendre visibles des succès qui existent et de rendre lisible le système de formation qui y conduit.

D'autres succès sont encore moins repérables dans la mesure où ils sont différés. Les élèves et anciens élèves des classes préparatoires entrent nombreux dans les Instituts d'Etudes Politiques, à Paris au niveau master et dans les IEP de régions en fin de première année (pour une intégration au niveau bac + 0), en fin de deuxième année, voire en fin d'année de cube (après une deuxième khâgne). Certains de ces élèves n'entrent donc pas dans les classes préparatoires, ou bien ils en sortent en fin de première année, ou bien réussissent après en être sortis : la formation reçue dans ces classes pour ceux qui y sont passés n'est bien sûr pas étrangère à leur succès, mais ce lien n'a pas de traduction concrète dans la mesure où le recrutement des IEP n'est pas rattaché aux concours de fin de khâgne que sont aussi les concours d'entrée dans les ENS. C'est aussi vrai des succès des anciens élèves aux concours du CAPES et de l'agrégation, auxquels les ont préparés les connaissances dont ils ont acquis les fondements dans ces classes, mais aussi les méthodes de travail et la pratique des exercices que leur a permis leur formation en CPGE. Les anciens élèves des CPGE littéraires réussissent aussi dans les écoles de journalisme et de communication, dans les écoles de traduction, les écoles d'art, les masters spécialisés. Et pour le dire comme le disent de nombreux universitaires eux-mêmes, ils fournissent les licences et les masters de fort bons éléments. Ces réussites ne sont pas portées, si l'on peut dire, au crédit du système, et pourtant elles lui doivent beaucoup. N'étant pas rattachées à ces débouchés intermédiaires ou professionnels, elles sont pour ainsi dire invisibles, et c'est fort regrettable, ne serait-ce que parce que la lisibilité des études littéraires se dissipe en quelque sorte dans cette atomisation et que n'est pas reconnu le rôle des classes préparatoires comme socle de formation à partir duquel peuvent se construire des parcours de réussite très diversifiés. Or sans que cette voie soit la seule possible, elle constitue du moins un système construit et cohérent, dynamique et efficace, ouvert à des élèves venant des différentes voies du lycée et de milieux sociaux variés et, comme les autres CPGE, reconnu pour ses qualités. Il est dommage que ses réussites, qui existent, n'apparaissent pas plus nettement, faisant du même coup apparaître aussi la diversité possible des carrières qui s'ouvrent à des élèves suivant des études en lettres et sciences humaines.

Les objectifs de la réforme que sont, selon la circulaire de Bernard Saint-Girons, l'amélioration de la lisibilité du dispositif, l'harmonisation des modes de recrutement des

ENS, l'accentuation de l'ouverture sociale dépendent tous, selon nous, du quatrième d'entre eux, à savoir l'élargissement des débouchés offerts à la sortie des débouchés littéraires. C'est sur ce point qu'une action résolue peut emporter le succès de cette réforme et lui donner son plein sens.

La faiblesse des débouchés directs, qui se limitent aux succès de 200 élèves sur 4000 qui entrent chaque année dans une ENS, fragilise on le voit bien un système dont l'efficacité réelle reste largement masquée, ou du moins indirecte et différée. Les concours des ENS sont jusqu'ici des concours de sélection, et ce sont des machines très efficaces mais générant une forte entropie. Les élèves des classes préparatoires scientifiques et ceux des classes économiques et commerciales sont assurés d'entrer dans une école ; les élèves des CPGE littéraires sont à peu près assurés que 95 % d'entre eux échoueront à entrer dans une ENS. Les succès indirects sont nécessairement moins lisibles, ou du moins ils ne sont pas lisiblement rattachés aux classes préparatoires et, pour des non initiés, il est assez difficile de comprendre quel est l'intérêt d'une formation à l'issue de laquelle on est pratiquement certain d'*échouer*, de façon parfois assez sévère et après avoir beaucoup travaillé, de comprendre en d'autres termes quel est l'intérêt d'une préparation qui prépare en réalité à des succès aussi lointains. L'élargissement des débouchés nettement rattachés à la formation est ici, on le voit bien, la condition première de l'amélioration de la lisibilité du dispositif.

Cet élargissement suppose, pour que l'unité et par conséquent l'efficacité de la formation dispensée dans ces classes soient sauvegardées, que la préparation des concours d'entrée dans les ENS – qui définit la tension du système en posant un niveau d'exigence, en justifiant les efforts, en maintenant par le jeu des épreuves l'équilibre des diverses disciplines – reste la destination première de ces classes. L'asservissement de cette formation à tel ou tel objectif propre à telle ou telle école ferait perdre à l'ensemble son unité et courir le risque majeur d'une dispersion en fonction de stratégies locales : on perdrait vite, au nom d'un réalisme à très courte vue, ce qui fait l'efficacité de la formation. Cet élargissement suppose donc que soit liée aux concours des ENS, à la BEL définie comme l'ensemble des 6 épreuves d'écrit de la voie Ulm ou de la voie Lyon et Cachan, l'admissibilité dans un certain nombre d'écoles et d'établissements d'enseignement supérieur dont la plupart recrutent déjà, de fait, des élèves issus des classes préparatoires littéraires. Comme cela a pu être le cas entre les ENS, ce rapprochement n'implique pas, de la part de ces établissements, de renoncement à leur identité ou à leur spécificité : si les écrits se rapprochent – sans nécessairement se confondre, on le verra – les oraux resteraient en tout état de cause différents, permettant à chacun des établissements partenaires de donner à son recrutement une coloration particulière ou pour le

dire autrement, de dessiner plus précisément un profil attendu. L'idée d'une formation supérieure initiale dans le champ des études littéraires au sens large, pluridisciplinaire, constituant, à un haut niveau d'exigence, un socle de connaissances et de compétences à partir duquel des poursuites d'études diverses sont possibles, la spécialisation relevant des établissements dans lesquels entreraient ces étudiants après ces deux années, nous paraît correspondre tout à fait au sens même du mot *préparatoire*. Les concours des ENS pourraient ainsi constituer la pièce principale d'un **pôle de recrutement et de redistribution** des élèves de ces classes, à un niveau d'admissibilité, assurant de manière lisible la diversification des débouchés directs à l'issue de cette formation initiale. L'existence de ce pôle permettrait sans doute, à plus ou moins brève échéance, une rationalisation de l'organisation des concours, mais aurait également pour effet de rendre plus lisible l'ensemble de la voie littéraire, depuis le lycée jusqu'au segment L du LMD.

Qui ne voit que cette lisibilité et en soi un enjeu d'ouverture sociale ? Parce qu'elle assure les élèves et leurs parents de l'existence de débouchés qui puissent motiver leurs efforts ; parce qu'elle permet de dessiner une voie menant à ce pôle et ouvrant à une réelle diversité de carrières qui correspondent à la diversité des compétences que construisent de fait les études littéraires ; parce qu'elle est susceptible de contribuer à une redynamisation des études littéraires en les ouvrant davantage sur le monde et sur l'action, en faisant apparaître ce qu'on pourrait appeler l'utilité sociale des lettres, l'ouverture des débouchés et leur liaison directe avec les concours des ENS apparaît comme l'objectif principal de cette réforme. L'importance de cette ouverture des études littéraires et de la diversification des débouchés envisageables est déjà mise en évidence dans le rapport d'Inspection générale sur la série L², qui constate en 2006 que celle-ci a pratiquement perdu son statut de série générale, au profit de la série S. Que les classes préparatoires permettent de rouvrir le jeu des possibles est alors, pour l'avenir de cette série, d'une réelle importance, dans la mesure où l'aval, on le sait, détermine en grande partie les choix faits par les élèves et leurs familles au lycée. Il nous semble que la réforme des classes préparatoires littéraires, telle qu'elle a été engagée en 2007, est en parfaite cohérence avec l'actuelle réforme du lycée, et en particulier avec son objectif de rééquilibrage des séries et de revalorisation de la série littéraire.

L'importance de cette diversification des débouchés est d'ailleurs fort bien comprise par les élèves et les professeurs des classes préparatoires, non seulement parce qu'ils ont le désir bien

² Evaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée : rapport présenté par Catherine Bizot, IGEN du groupe des Lettres et Philippe Fortsmann, IGAENR, remis en juillet 2006 au Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et au Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche.

compréhensible de voir augmenter le nombre des succès, et reconnaître ainsi la qualité de la formation et les efforts très importants des étudiants, parce que la logique de succès est garante d'efficacité pédagogique accrue, mais aussi parce que cet élargissement est bien ce qui, selon eux, donne sens aux transformations de ces classes. Si quelques craintes s'expriment ici ou là sur les effets d'une ouverture que certains professeurs, considèrent comme une menace potentielle sur la qualité de la formation et du public de ces classes, ces inquiétudes sont très minoritaires. Elèves et professeurs ont souvent déploré devant nous, à l'occasion des visites que nous avons faites dans les lycées, que cette ouverture n'ait guère progressé depuis 2007. L'accélération du processus en 2010, en donnant un sens plus large au rapprochement des concours des deux ENS, ne peut que satisfaire la très grande majorité d'entre eux, surtout si elle se fait sur la base de ces concours et sans dénaturation de la formation.

L'harmonisation des modes de recrutement des ENS n'est en effet pas en soi-même un but, mais un moyen. Le nombre de postes offerts restant stable, cette harmonisation n'offre pas de débouchés supplémentaires. Les parcours croisés sont, nous l'avons dit, peu nombreux et dans la mesure où il n'y a pas de réelle symétrie dans leur succès possible, il ne faut peut-être pas souhaiter qu'ils se multiplient. A dire vrai, cette harmonisation ne trouve son sens véritable que dans le fait qu'elle ouvre la voie à la création de ce pôle de recrutement ou plus exactement dans la mesure où elle en constitue l'amorce. Les deux ENS donnent l'exemple, elles travaillent ensemble à la mise en place de programmes et d'épreuves qui, au-delà même de l'harmonisation, créent une mutualisation au moins partielle des procédures d'admissibilité. Le processus de rapprochement concrétisé par la BEL doit se poursuivre au-delà des seules ENS et s'élargir à d'autres partenaires, et c'est en atteignant une masse suffisante que ce pôle de recrutement et de diversification des débouchés aura un pouvoir d'attraction qui lui permettra de rendre lisible le système qu'il couronne et par là-même de contribuer à une réelle ouverture sociale des études dans ces classes.

L'essentiel est donc bien dans l'élargissement des débouchés directs au terme des deux années de classes préparatoires, les concours des ENS devant devenir des concours de classement de fin de khâgne pour les 4000 candidats, et pas seulement des concours de sélection des 200 premiers. L'excellence va bien sûr largement au-delà de ces 200 lauréats et il est essentiel que la qualité de la formation dispensée dans ces classes puisse se marquer par l'élargissement visible et lisible des réussites qu'elles rendent possible par l'efficacité de la préparation qu'elles assurent.

Recommandations :

- **Rattacher clairement à la BEL – au sens de la totalité des 6 épreuves d’écrit de l’une et l’autre ENS – d’autres concours, pour créer un pôle de recrutement et de diversification des débouchés.**
- **Créer dans ces classes, par l’élargissement des débouchés, une logique de succès qui recrée de la confiance chez les élèves et renforce la vitalité du réseau des CPGE littéraires.**
- **Rendre visible et lisible par tous une voie de formation pluridisciplinaire littéraire en continuité avec la série L du lycée et en liaison avec l’université, et contribuer ainsi à mettre en évidence l’intérêt et la diversité des formations littéraires et des compétences qu’elles développent.**

II.2 - Affaires en cours

II .2.1 - Etat actuel du dossier

Après la remise en décembre d’une note d’étape aux cabinets des deux Ministres de l’Education Nationale et de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, nous avons pu achever le programme des visites prévues dans les établissements et, avec l’appui du Doyen de l’Inspection générale, de Claude Boichot, alors conseiller au cabinet de la Ministre de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, et des services de la DGESIP, consacrer l’essentiel de cette deuxième partie de l’année à des rencontres avec les directeurs de différents établissements d’enseignement supérieur et à des réunions qui avaient pour but d’explorer les pistes de cet élargissement des débouchés et du rapprochement entre les concours des ENS et ceux qu’organisent à destination des élèves de la voie littéraires ou du moins en vue de leur recrutement un certain nombre de ces établissements. Sans rendre compte ici du détail de ces rencontres et de ces réunions – le *journal* de cette mission figurant en annexe – disons que nous avons pu entrer en contact, entre la mi-décembre et la fin juin avec les responsables de plusieurs des grandes écoles de commerce et de management (ESSEC, HEC, ESCP Europe, Audencia Nantes, EM Lyon), avec le président du Chapitre des Ecoles de Management de la Conférence des Grandes Ecoles et avec le président d’Ecricome. Nous avons également eu des entretiens avec le directeur de l’IEP Paris et avec celui de l’IEP

de Lille, et avec les directrices de l'ESIT, de l'ISIT et du CELSA. Nous avons enfin pu travailler tout au long de l'année avec Thierry Debay, directeur du bureau des admissions et concours de la CCIP et de ce fait responsable de l'organisation des concours de la BCE. Au cours d'une réunion organisée en février par Claude Boichot, M. Debay a d'ailleurs accepté de conduire les travaux d'une commission technique réunissant les ENS et certaines des grandes écoles de commerce et de management, travaux auxquels nous avons participé : la signature, fin juin d'un texte d'accord de principe par les écoles réunies dans la BCE marque une étape importante de ce rapprochement.

Ces rencontres nous ont permis de mesurer le vif intérêt de pratiquement tous nos interlocuteurs pour ce rapprochement qu'ils s'accordent à considérer comme essentiel. Les élèves littéraires intéressent les grandes écoles de commerce et de management, qui ont d'ailleurs été pionnières dans l'ouverture des débouchés pour les élèves de ces classes, puisque aussi bien elles recrutent depuis plusieurs années sur la base des programmes des khâgnes, en organisant elles-mêmes des épreuves littéraires. Elles verraient volontiers doubler le nombre de leurs candidats issus des CPGE littéraires et fixent comme but à ce rapprochement de leurs concours avec la BEL de pouvoir passer assez rapidement de 1000 à 2000 candidats dans la voie littéraire.

Mais cette volonté de rapprochement est également portée par une réflexion d'ordre plus stratégique. Les analyses du directeur de l'ESCP Europe, par exemple, sont à cet égard tout à fait intéressantes : considérant que l'économie se développe aujourd'hui selon deux grands courants – tout ce qui est « vert » et tout ce qui relève de l'immatériel, des industries créatives – il pense que pour réussir dans ces orientations nouvelles, la culture et l'imagination sont des atouts essentiels et que la formation que reçoivent les littéraires et les formes d'intelligence qu'elle développe sont parfaitement adaptées à ces défis. Dans la compétition entre les entreprises, dit-il, l'aptitude à discerner les enjeux et donc à prendre du champ avec une question, l'aptitude à formuler ses idées, à l'écrit comme à l'oral, sont des éléments déterminants : là encore, les compétences développées par la formation reçue dans les classes préparatoires littéraires sont potentiellement très utiles. Conscient que la culture française oppose volontiers l'intellectualité et le monde économique, et récuse l'économie de marché, que ces représentations rejaillissent sur l'image qu'ont les littéraires des écoles de management, il se dit également persuadé que ces manières de voir changent, comme ont aussi changé les écoles de commerce et de management elles-mêmes. Au-delà des modalités techniques d'un élargissement des débouchés à partir des concours des ENS, il considère ainsi que l'enjeu de cette ouverture est de favoriser l'articulation des référents intellectuels de ce

pays et des réalités économiques. Nous pourrions ajouter à ces remarques que l'intérêt de beaucoup d'élèves de ces classes préparatoires pour des carrières où l'intelligence des êtres et des choses se met au service d'une action sur le monde, au-delà des activités purement spéculatives – et les études politiques, le journalisme, le travail pour des organisations humanitaires, la communication font rêver bon nombre d'élèves entrant en hypokhâgne –, semble confirmer la justesse de ces vues.

Il nous paraît important de remarquer en effet que les rapprochements entre ENS et grandes écoles de commerce et de management, mais aussi des écoles dans les secteurs de la communication, de la traduction et de l'interprétariat, des études politiques, voire d'autres comme l'aménagement, l'urbanisme ou les métiers artistiques pour lesquelles les contacts restent à prendre, correspondent en effet à une évolution des études littéraires au sens large. Elle se manifeste, par exemple dans l'enseignement d'exploration « littérature et société », qui est désormais proposé aux élèves de Seconde pour leur donner une idée de la variété des études littéraires et des champs professionnels qui s'y rattachent. Elle explique aussi la future mise en place en Terminale littéraire d'un enseignement de « Droit et grands enjeux du monde contemporain ». Considérer qu'un travail approfondi tel qu'il est mené en CPGE dans les diverses disciplines littéraires permet de préparer efficacement des jeunes gens à des carrières dans le management des ressources humaines ou l'édition numérique, c'est d'abord admettre que cette préparation est indirecte et que l'acquisition des connaissances dans ces disciplines développe des compétences qui peuvent être *dépaysées*. Le fait de réfléchir sur des textes et des documents, de s'interroger sur un concept ou un problème, de traduire un texte latin ou anglais, d'organiser sa réflexion de manière rigoureuse et d'argumenter sur un sujet de littérature, d'exercer son intelligence dans différents domaines disciplinaires et de manières diverses développe en effet des compétences. Mais il faut en effet que la rigueur du travail sur des contenus solides, l'acquisition des connaissances et leur appropriation, la réflexion sur des questions complexes, l'exigence de cohérence et de précision, l'entraînement à la rédaction soient portés par les disciplines. Les compétences que développent les littéraires se forment dans les disciplines, qui comportent à la fois des savoirs propres et des méthodes, les uns n'allant pas sans les autres. Brader cette formation par les disciplines du champ littéraire au nom d'une adaptation mieux ajustée aux exigences des futurs métiers, ce serait, pour reprendre une fable bien connue, « tuer la poule aux œufs d'or ». C'est en tant que littéraires que ces élèves développent les compétences qui peuvent être mises au service de métiers divers, et c'est dans l'intérêt même de l'ouverture souhaitable des débouchés qu'il faut veiller à préserver l'unité, la cohérence et la nature même de la formation.

Les responsables des différents établissements d'enseignement supérieur que nous avons rencontrés manifestent donc tous l'intention de participer à ce processus d'élargissement à partir de la formation reçue par les élèves dans les classes préparatoires littéraires et sur la base des écrits des concours ENS. Ils partagent les analyses qui précèdent sur l'intérêt et l'opportunité de ce rapprochement. Ils se disent prêts à signer à la rentrée un texte d'intention ou un accord cadre. Les modalités de rattachement à cet ensemble – constitué autour d'une BEL élargie à l'ensemble des épreuves de chacune des deux voies de préparation, Ulm d'un côté, Lyon et Cachan de l'autre – restent à définir pour ces écoles en fonction des besoins qui sont les leurs et des caractéristiques de leur propre formation. L'ESIT, l'ISIT, le CELSA et les écoles de la banque Ecricome pourraient peut-être ainsi rejoindre l'Ecole des Chartes et l'ISmAPP dès la session 2011 des concours ; les écoles rassemblées dans la BCE sont déterminées elles aussi à prendre part à cet élargissement, mais il est possible que la mise au point des modalités de rattachement demande un peu plus de temps et que l'accord ne soit opérationnel que pour la session 2012, avec une annonce claire dès 2010 pour informer les étudiants entrant en classe de Lettres 1^{ère} année. Pour ce qui est des IEP de régions rassemblés dans le cadre de l'hexa-concours, la négociation est ouverte avec les ENS et elle pourrait se concrétiser pour certains d'entre eux assez rapidement. Nous ne savons pas encore, à l'heure qu'il est, si les négociations seront suffisamment avancées pour que certains de ces IEP souhaitent participer à la signature officielle d'un accord de principe à l'automne.

On le voit, l'élargissement des débouchés, qui correspond à une véritable attente de la part des professeurs et des élèves et qui constitue, parmi les objectifs que fixe à la réforme la circulaire de Bernard Saint-Girons, celui qui rend pour ainsi dire possible la réussite des autres, a connu en une année de considérables progrès : les postes ouverts dans les grandes écoles de commerce et de management, ceux que représentent les recrutements au CELSA, à l'ISIT et à l'ESIT – qui sont des écoles liées aux universités –, viendraient s'ajouter de manière claire et lisible aux postes mis au concours des ENS. Les écoles de commerce et de management ainsi que, dans une moindre mesure, les IEP de régions représentent à court ou moyen terme un nombre important de réussites possibles, et il n'est pas indifférent qu'il faille alors, pour entrer dans une école de commerce ou dans un IEP lorsqu'on est en khâgne, préparer sérieusement, sans dispersion ni faux-fuyant, les concours des ENS, au lieu que la multiplication des concours latéraux fait courir le risque d'une sorte de renoncement des plus incertains ou des moins intéressés par telle ou telle discipline à une préparation effective du concours qui définit le programme de la classe et l'équilibre des diverses disciplines.

L'ouverture des débouchés à partir de la BEL consolide l'unité de la formation et en préserve la qualité. On peut en outre raisonnablement penser que si les ENS réunissent autour de la BEL un nombre important d'écoles partenaires, le processus a de fortes chances d'en attirer d'autres. La réussite de la mise en place du premier noyau est donc déterminante. La création d'un pôle de recrutement dont la qualité et niveau d'exigence sont en quelque sorte garantis et légitimés par le savoir-faire des ENS en matière d'évaluation et par le niveau d'exigence de leur concours qui, on l'a dit, définit la mise en tension de la préparation ; d'un pôle de recrutement qui, limité à l'écrit des concours et autorisant des modalités de rattachement diverses, ne présenterait pas de risque de perte de contrôle pour les écoles partenaires : voilà qui pourrait assez vite – et pour tout dire devrait – constituer une référence par rapport à laquelle tout établissement recrutant des littéraires au niveau bac L2 ou L3 pourrait se déterminer.

Les ENS ont joué dans l'accélération de ce processus un rôle décisif, avec un dynamisme, un courage et une ouverture d'esprit auxquels il faut ici rendre hommage. Conscientes de la responsabilité qui est la leur dans le pilotage d'un système de formation dont leurs concours définissent les contenus et la tension propre, elles ont fort bien compris que l'élargissement des débouchés à partir de leurs écrits était capital dans la revitalisation des études littéraires et, loin de se replier sur une position identitaire étroite, elles ont travaillé ensemble avec beaucoup de détermination et dans une grande harmonie, sans frilosité aucune, à cette ouverture nécessaire, laquelle leur permettra aussi de diversifier leur propre recrutement, en créant des réussites et donc une dynamique positive dans toutes les khâgnes. Elles entendent fort bien qu'il y a là une responsabilité nouvelle et nous sommes heureux de saluer ici une audace qui témoigne de leur excellence et de leur souci du bien commun.

II.2.2 – Modalités de rapprochement : cas de figure et propositions

Afin que les différents établissements d'enseignement supérieur, dans leur diversité, puissent se rattacher à la Banque d'Épreuves Littéraires tout en conservant la maîtrise de leur recrutement et leur autonomie stratégique, il est nécessaire que les modalités de ce rattachement soient suffisamment souples pour s'adapter à leurs besoins. Il ne s'agit ni de faire de la BEL le guichet unique par où devraient passer les candidats à toutes les écoles recrutant des étudiants de formation littéraire, ni de définir a priori une forme unique de liaison entre des partenaires différents et qui entendent conserver cette différence, mais bien de dessiner un ensemble suffisamment défini pour constituer un pôle lisible et attractif,

rassemblant assez d'établissements divers pour que la redistribution constitue une véritable ouverture sur des poursuites d'études variées et pour que l'ensemble atteigne une masse critique utile à la fois pour les étudiants et pour les écoles qui seraient parties prenantes de ce pôle. L'un des effets produits par cette mutualisation serait de réduire le nombre des épreuves écrites et d'alléger ainsi des fins d'année qui, pour les candidats, peuvent être épuisantes.

En tout état de cause, rappelons-le, l'oral reste propre à chacune des écoles et leur permet donc d'évaluer l'adaptation des candidats aux études envisagées, leur motivation, ou de tester des connaissances et des compétences qui sont plus particulièrement déterminantes pour le parcours de formation qu'elles proposent. Par ailleurs rien n'empêche telle ou telle école d'ajouter dès l'écrit à l'ensemble des épreuves de l'un ou l'autre concours d'entrée dans les ENS, selon la voie suivie par le candidat, des épreuves conçues par ses soins, soit pour tester les candidats dans des disciplines auxquelles elle accorde une importance particulière, soit pour offrir aux khâgneux l'opportunité de ne pas jouer toutes leurs chances sur un seul jeu d'épreuves. Si le principe général de cet élargissement des recrutements est ainsi de déterminer tout ou partie de l'admissibilité des candidats issus des CPGE littéraires dans différentes écoles à partir de la BEL – c'est-à-dire, insistons-y, de la totalité des épreuves des concours d'entrée dans les ENS –, ce principe autorise des modalités d'application diverses. Les établissements partenaires se partagent jusqu'ici entre deux modalités principales.

- Certains envisagent de déclarer admissibles à l'oral de leurs concours les candidats admissibles et sous-admissibles aux concours des ENS ; le principe a le mérite d'être simple et de réserver à l'oral l'examen des dispositions et motivations particulières des candidats pour les études envisagées. Il pourrait être élargi si telle ou telle école décidait par exemple de considérer comme admissibles tous les candidats qui, au-delà du seuil de la sous-admissibilité aux ENS, auraient obtenu un total de points supérieur à une barre fixée par l'école en question, ou de recevoir comme admissibles tous les candidats jusqu'à un rang donné. On considère dans ce cas de figure que les concours des ENS attestent un certain niveau de connaissances, qui dispense d'écrit les candidats se situant au-delà d'une certaine limite de note ou de rang – les sous-admissibles en effet sont des candidats dont la moyenne d'écrit se situe au-dessus d'une barre déterminée, qui se situe cette année à 10 / 20.

Certains des **IEP de régions** réunis par l'hexa-concours pourraient retenir ce principe, en allant jusqu'à la sous-admissibilité aux ENS. Les candidats qui se seraient inscrits au préalable dans l'un des IEP signataires de l'accord – redisons ici que les discussions sont en cours – passeraient un entretien destiné à évaluer leur motivation et se verraient proposer une

entrée à l'IEP différée d'une année, charge à eux de valider leur année de L 3. On peut espérer que les cubes seraient concernés par cette ouverture, c'est-à-dire qu'ils pourraient concourir en troisième année et passer eux aussi l'entretien s'ils sont admissibles ou sous-admissibles à l'ENS.

Le **CELSA**, école intégrée à l'Université Paris IV, considère déjà que l'admissibilité à l'une des ENS dispense d'écrit les candidats issus des khâgnes pour une entrée au niveau L 3. Cet établissement est donc tout à fait prêt à signer un accord avec les ENS. La directrice, que nous avons rencontrée, envisagerait même, dans le cadre d'un accord avec les ENS sur la BEL, de reconnaître l'admissibilité comme valant dispense d'écrit en différant l'application de cette dispense jusqu'à l'entrée au niveau du master 2.

L'**ESIT** est, comme le CELSA, rattachée à l'université – Paris III en l'occurrence. Elle est intéressée par le principe d'une liaison avec les ENS pour le recrutement d'élèves admissibles pour une entrée en master de traduction ou d'interprétation. Les élèves qui seraient admissibles au terme d'une deuxième khâgne pourraient se voir reconnaître par l'université de Paris III l'équivalence de 180 ECTS (ces hypothèses restent à confirmer) et, après un entretien ou un test écrit de compétences spécifiques, être admis à s'inscrire dans l'un des masters. Les candidats admissibles à la fin d'une première khâgne passeraient un entretien destiné à évaluer leurs compétences et surtout leur motivation ; ils pourraient se voir proposer une admission différée au terme d'une année passée dans une université étrangère. L'ESIT étant membre de la Conférence Internationale permanente des Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes, elle pourrait conseiller ces candidats pour leur séjour dans l'une des universités avec lesquelles elle entretient des relations suivies.

Nous avons également rencontré les responsables de l'**ISIT**, institut rattaché à l'Université catholique. Là encore, le rattachement à la BEL pour une partie des admissibilités au niveau d'entrée L 3 se ferait sur la base de l'admissibilité et de la sous-admissibilité à l'un ou l'autre des concours des ENS. Cet institut pourrait recevoir les admissibles et sous-admissibles qui seraient candidats à l'entrée à l'ISIT en 3ème année, sous réserve qu'ils aient une note d'un bon niveau en langue – à définir – et que ceux qui n'ont pas subi une épreuve de langue B au concours des ENS passent une épreuve qui atteste que leur niveau dans cette langue est conforme aux attentes de cette formation. L'ISIT conserverait par ailleurs, comme aujourd'hui, la possibilité pour certains élèves des khâgnes avec lesquelles il a signé une convention d'entrer sur dossier, avec une attestation de niveau remplie par les professeurs de langues.

- Une autre solution envisagée serait, pour certaines écoles disposées à se rapprocher de la BEL, d'importer dans leurs propres concours les totaux de points des épreuves d'écrit des ENS et de les considérer comme une composante de l'admissibilité. Cet ensemble de points est susceptible de traitements différents selon le volume qu'on veut lui accorder dans l'admissibilité des concours en question. Le total d'admissibilité pourrait ainsi être composé de plusieurs *blocs* auxquels les jurys accorderaient une importance relative qu'il leur appartiendrait de déterminer. C'est cette manière de procéder que semblent vouloir retenir les grandes écoles de commerce et de management de la **BCE** : l'admissibilité dans ces écoles pour les candidats de la voie littéraire serait calculée à partir des notes des concours des ENS, auxquelles s'ajouteraient les notes aux épreuves communes d'interclassement – épreuves que passent tous les candidats à l'entrée dans ces écoles, qu'ils viennent des classes préparatoires ECE, ECS, ECT ou littéraires, et qui sont des épreuves de langue vivante A et B et une épreuve de résumé ou de synthèse de texte ; un troisième bloc de points pourrait résulter des notes obtenues aux épreuves littéraires de dissertation que les écoles organisent depuis plusieurs années et auxquelles certaines d'entre elles ne paraissent pas vouloir renoncer, du moins pour le moment. Dans cette manière de procéder, les épreuves des ENS constituent donc une partie des totaux de points pris en compte pour l'admissibilité.

La BCE réunit les concours de nombreuses écoles, très différentes les unes des autres et qui sont dans une certaine mesure en position de concurrence ou ont en tout cas la volonté de se différencier. Ces écoles souhaitent pouvoir se distinguer les unes des autres par une définition propre du poids des composantes de leur admissibilité. Elles tiennent en outre à ne pas voir baisser le nombre des candidats littéraires reçus à leurs concours et souhaitent ainsi mesurer de manière précise quel serait l'effet d'une prise en compte des épreuves des ENS dans leur admissibilité. Enfin, la volonté de conserver dans ces concours le principe de l'interclassement des candidats issus des différentes voies – ECE, ECS, ECT et littéraire –, sans privilège accordé à aucune de ces voies, les rend majoritairement hostiles à l'idée d'un éventuel quota de littéraires, solution qui aurait le mérite d'être plus simple mais dont elles craignent qu'elle ne les engage au-delà de ce qu'elles souhaitent. L'intérêt et le principe même d'un rapprochement étant admis et formulé dans le texte d'un protocole signé par l'ensemble des écoles parties prenantes de la BCE (voir Annexes), les modalités restent à régler précisément et une nouvelle réunion de travail doit avoir lieu dès le début du mois de septembre entre les représentants des ENS et ceux de la BCE pour examiner les solutions susceptibles d'être admises par l'ensemble des écoles et permettant éventuellement des aménagements selon les vœux de telle ou de telle de ces écoles. Si ces solutions ne

rencontrent pas l'accord de l'ensemble des écoles de la BCE, certaines d'entre elles pourraient, du moins cela nous paraît-il souhaitable, avancer à un rythme plus rapide et mettre en œuvre plus tôt – dès la session 2011 – le rapprochement avec les ENS.

Il nous semble, pour avoir participé à toutes les réunions du comité technique qui a préparé l'accord de principe matérialisé par le texte du protocole mentionné ci-dessus, que la solution la plus simple et la plus ouverte consisterait à ce que les grandes écoles de commerce et de management déterminent l'admissibilité des candidats issus des CPGE littéraires en accordant aux ensembles de points des concours des ENS, selon la voie choisie par les élèves (Ulm ou Lyon), un poids, c'est-à-dire un pourcentage qui pourrait varier selon leur choix ; cet ensemble serait complété par les points obtenus aux épreuves d'interclassement et par ceux obtenus aux épreuves spécifiques organisées par ces écoles. Chaque école choisissant celles qui lui conviennent parmi les épreuves spécifiques – ou choisissant d'ailleurs d'y renoncer – et pouvant déterminer pour l'ensemble de points des concours ENS (qui serait en quelque sorte l'équivalent d'une épreuve, à laquelle on accorde tel ou tel poids dans l'ensemble) un pourcentage spécifique, il nous semble que les éléments de variation permettent de respecter la diversité des écoles de la BCE et d'éviter une uniformisation des recrutements qu'elles semblent redouter.

L'obstacle à un accord rapide que représentait la différence importante entre les pratiques de notation dans les concours des ENS et celles des concours de la BCE est en voie d'être levé. Là où il aurait fallu imaginer des procédures de péréquation des notes de la BEL pour éviter de pénaliser les candidats littéraires par rapport aux candidats des autres voies, l'évolution très nette des moyennes, des écarts types et de la distribution des notes pour cette session des concours des ENS laisse à penser que cette délicate question des péréquations ne se pose plus. On pouvait penser que les changements des pratiques de notation dans les jurys des ENS prendraient deux ou trois ans : ils ont été beaucoup plus rapides et le volontarisme des deux directions, à Ulm et à Lyon, a été déterminant. Les grandes écoles de commerce et de management de la BCE ont d'ailleurs reconnu l'importance de cette évolution et souhaitent obtenir des ENS les fichiers des notes d'écrit afin de pouvoir faire des simulations concernant le nombre de candidats qui auraient été admissibles dans leurs propres concours si le rapprochement avait été effectif dès cette année.

Les écoles réunies dans la banque de concours **Ecricome** se déclarent quant à elles tout à fait disposées à se rapprocher dès 2011 de la BEL, mais les modalités de ce rapprochement restent elles aussi à examiner de plus près à partir de la rentrée prochaine.

Il y donc, dans le cadre des deux types de solutions a priori envisageables, une réelle diversité d'application. On voit bien que le processus de rapprochement entre des écoles différentes en vue de l'élargissement et de la diversification des débouchés pour les élèves sortant des CPGE a beaucoup avancé cette année et que les accords qui se dessinent ne menacent en rien ni la spécificité de tel ou tel partenaire, ni l'esprit ou l'organisation des enseignements dans les CPGE littéraires. Il nous paraît d'ailleurs important de souligner que les solutions envisagées par le CELSA, l'ESIT ou l'ISIT, par exemple, ont aussi pour but de préserver la diversité des recrutements : rattachées à des universités, ces écoles ont le souci parfaitement légitime de ne pas uniformiser les profils des étudiants qu'elles accueillent et de faire en sorte que des étudiants issus de formations universitaires, mais aussi des étudiants venant de certains BTS ou ayant une expérience professionnelle reconnue par la VAE puissent accéder aux études qu'elles proposent. Simplifier le recrutement des élèves de CPGE, le rendre plus lisible et se rapprocher d'un pôle constitué de plusieurs grands établissements qui peuvent sans doute, en outre, envisager des partenariats académiques et des parcours conjoints pour certains de leurs étudiants, ce n'est pas faire de ce type de recrutement une solution unique ni privilégier un public au détriment des autres. La diversité des modalités de rattachement à la BEL ne doit pas poser de problème, le but n'étant pas, si l'on peut dire, de faire de la BEL le concours littéraire universel. Ce qui est essentiel c'est que des parcours diversifiés soient clairement fléchés, que dès avant la classe de Lettres 1^{ère} année, les élèves sachent quelles écoles et formations leur sont ouvertes à partir des CPGE littéraires et selon quelles modalités, à bac plus deux ou bac plus trois, avec ou sans cursus complémentaires dans des universités françaises ou étrangères.

II.2.3 - Le souci des équilibres

Un principe essentiel nous paraît toutefois devoir constituer une limite à cette diversité : c'est celui de la prise en compte de la totalité des épreuves écrites des concours d'entrée dans les ENS. Nous avons à plusieurs reprises été amenés à préciser au cours de ce rapport que l'expression « Banque d'Epreuves Littéraires » était à entendre, dans le cadre des discussions ouvertes avec des établissements partenaires, comme désignant l'ensemble des 6 épreuves de l'un ou l'autre des concours des ENS et non, au sens restreint, le groupe des 4 épreuves communes d'histoire, de philosophie, de langue vivante A et de français. Cette distinction n'est pas un abus de langage : les grandes écoles de commerce et de management de la BCE (Banque Commune d'Epreuves) considèrent que les candidats passent un concours

permettant l'interclassement parce que trois des épreuves sont communes (résumé ou synthèse, langue vivante A et langue vivante B), les autres étant spécifiques à chacune des voies ; on peut donc bien parler d'une Banque d'Épreuves Littéraires pour désigner un ensemble de 8 épreuves dont 4 sont communes et 2 spécifiques à chacune des 2 ENS. La prise en compte de la totalité des 6 épreuves de chacun des concours dans le cadre d'accords d'élargissement des débouchés est essentielle pour au moins trois raisons :

- Pour ne pas déséquilibrer la formation dispensée dans les khâgnes. Si, comme on peut d'ailleurs l'espérer, des élèves choisissent à l'avenir de faire leurs études en CPGE littéraire pour pouvoir entrer dans un IEP ou dans une école de commerce et de management, il est important qu'ils suivent avec attention et détermination la totalité des cours dispensés, sans pouvoir considérer comme secondaires ceux qui prépareraient à des épreuves qui compteraient uniquement pour l'entrée dans une ENS. Dans une classe préparatoire, la logique de préparation, c'est-à-dire d'ajustement des enseignements à leur destination prochaine – qui est le ou les concours de fin de khâgne – est, on l'a vu à propos des tensions qui peuvent exister entre les disciplines dès la première année, une logique dominante, parfois même exagérée. On voit bien qu'une discipline d'option ou de spécialité, ou une discipline spécifique à l'une des ENS (géographie pour Lyon, langue ancienne pour Ulm), qui ne compterait pas pour les autres concours accessibles à partir de la Banque d'Épreuves Littéraires, risque d'être marginalisée, au moins pour ceux des élèves de CPGE qui considèreraient que les ENS sont inaccessibles. Nous avons d'ailleurs dit plus haut que l'élargissement des débouchés permettrait de solidifier la formation reçue en khâgne dans la mesure où il obligerait les élèves à préparer au mieux le concours de l'ENS pour pouvoir entrer dans un école de traduction, de commerce et de management ou un institut d'études politiques : cette remarque n'est juste que dans la mesure où on ne défait pas l'unité de cette formation et son équilibre en instituant une différence entre des disciplines importantes et des disciplines moins importantes.

- Par ailleurs, la prise en compte globale des épreuves de l'une ou l'autre ENS permet de ne pas mettre en concurrence les élèves des deux voies. Si les écoles partenaires décident, pour l'une de prendre en considération deux ou trois épreuves, pour l'autre de considérer les quatre, pour une autre encore d'accorder un coefficient majoré à deux épreuves en minorant les autres, ou même de ne retenir sans en changer la valeur que les quatre épreuves communes, elles vont mettre en concurrence des élèves de la voie Ulm et des élèves de la voie Lyon, alors qu'en prenant en compte la totalité des 6 épreuves de chaque concours, elles évaluent les candidats dans leur voie propre, de même d'ailleurs qu'en déterminant

l'admissibilité à tel ou tel de leurs concours sur la base du rang dans l'un ou l'autre concours des ENS. Il est d'autant plus important de ne pas établir de concurrence entre les ENS que les volumes horaires sont différents, on l'a vu, et qu'il est difficile d'assurer les élèves et les professeurs de la voie Lyon que les heures supplémentaires dont disposent les préparatoires du concours de l'ENS Ulm et qui doivent être consacrées à la préparation de l'oral ne sont pas utilisées, avant les épreuves d'admissibilité, à la préparation de l'écrit. Ce serait en tout cas prendre le risque de tensions entre les deux préparations : tant que la concurrence ne joue que dans le cas de parcours croisés – c'est-à-dire pour des élèves ayant suivi une préparation et réussissant l'autre concours –, elle n'est pas massive ; si sont en jeu des débouchés élargis, cette concurrence prendrait des proportions beaucoup plus importantes, ce qui créerait inévitablement des difficultés. On le voit, le fait de ne pas retenir l'ensemble des 6 épreuves de chaque concours provoquerait à la fois des tensions et des déséquilibres internes à chaque préparation, entre les disciplines, et des déséquilibres entre les deux voies de préparation.

- Il y a enfin une raison plus fondamentale à cette prise en compte globale de la totalité des épreuves : toutes les disciplines évaluées par les concours des ENS contribuent à la formation d'excellence qui fait pour les écoles partenaires l'intérêt d'un recrutement à partir de la BEL. Dans une khâgne Ulm, l'importance de l'épreuve commune de langue ancienne n'a rien de secondaire, mais constitue un élément d'identité de la formation, au point d'ailleurs que la réforme a fait des langues et cultures de l'Antiquité un enseignement obligatoire pour tous les élèves de première année. Dans une khâgne Lyon, la géographie porte une bonne part de la spécificité de la formation, qui accorde aux sciences humaines une importance particulière. Dans les deux types de khâgnes, l'option (à Ulm) ou la spécialité (à Lyon) constituent des éléments forts du parcours de formation des élèves de ces classes et définissent en bonne part leur profil, leur spécificité intellectuelle. Si la BEL présente pour les écoles qui s'y associent l'intérêt de permettre le recrutement de littéraires bien formés et de fonder sur cette formation littéraire pluri-disciplinaire, et sur les compétences qu'elle construit, la possibilité d'une orientation spécifique, on comprendrait mal que certains des aspects les plus importants de cette identité littéraire soient laissés de côté. Le fait de maintenir la cohérence et l'unité de cette formation, sa dimension spécifiquement littéraire et la tension qui est liée à la préparation des concours des ENS tels qu'ils sont, avec leur équilibre propre qui est aussi celui des formations qui y préparent, garantit un niveau d'exigence et, osons le dire, un niveau d'excellence de l'ensemble. Et cela constitue un enjeu pour toutes les parties prenantes du dispositif qui se met en place. Si les ENS endossent une responsabilité nouvelle en faisant de

leurs concours la pièce maîtresse d'un élargissement qui les amène à classer de manière fiable tous les candidats et à organiser de véritables concours de fin de khâgne, les écoles partenaires de la BEL ont également une responsabilité commune dans l'équilibre et la pérennité d'une formation à la qualité de laquelle elles sont directement intéressées.

D'autres équilibres requièrent également une certaine attention dans cet élargissement qui se dessine autour de la BEL.

- La mise en place d'une Banque d'Épreuves Littéraires qui, au-delà des ENS, impliquerait également divers établissements d'enseignement supérieur suppose sans aucun doute que soit créée une structure qui puisse réunir les partenaires, assurer la gestion des questions communes, régler les questions relatives aux transferts de points, à la communication des listes d'admissibles et de sous-admissibles ou des notes, répondre aux demandes des candidats concernés par plusieurs concours, voire gérer les problèmes relatifs à l'organisation des calendriers d'épreuves, à l'écrit comme à l'oral. Cette structure ne saurait se confondre avec celle dont il a été question plus haut et qui serait créée entre les ENS pour assurer les opérations relatives au choix des sujets, à l'organisation des épreuves communes et à leur correction, à la publication de rapports de jurys partiellement communs ou à la communication avec les professeurs des CPGE. Cette structure inter-ENS serait chargée de ce qui touche aux quatre épreuves communes de la BEL entendue au sens restreint. Une structure commune aux différents partenaires de l'élargissement ne nous paraît pas moins indispensable : elle matérialiserait l'accord et pourrait se charger des questions concernant la BEL au sens large, comme base de l'élargissement dont il est question dans la deuxième partie de ce rapport. Il nous semble qu'une structure à trois niveaux permettrait d'assurer les différentes tâches liées à la constitution de ce pôle élargi de recrutement. Un groupe de suivi, ou un conseil de la BEL pourrait réunir, une ou deux fois par an, l'ensemble des partenaires, à un haut niveau de représentation, pour des échanges globaux sur la banque d'épreuves : il pourrait faire le bilan des concours et réfléchir aux évolutions de la structure ; sa création affirmerait l'ambition de faire de la BEL l'outil et le symbole d'une voie de formation littéraire ouverte et diversifiée. Un groupe de travail plus restreint, une sorte de comité technique de la BEL, pourrait se réunir plusieurs fois par an pour réfléchir, par exemple, à l'organisation et au calendrier des concours, aux modalités pratiques des recrutements, aux modalités d'association des partenaires. Il pourrait être chargé de préparer les réunions de l'instance supérieure. Enfin un bureau pourrait assurer la représentation permanente de la BEL. Nous pensons que la présence de représentants de la DGSIP et de l'Inspection générale

ne serait pas inutile au sein de cette structure, au niveau opérationnel de la structure intermédiaire par exemple.

La création de cette structure pose la question de la gouvernance. Un principe nous paraît là aussi devoir être respecté : celui de l'autorité des ENS dans la définition des programmes et des épreuves, le choix des sujets, la correction des copies, le classement des candidats. L'expertise des ENS dans ce domaine est le point essentiel d'un accord portant sur un élargissement à partir de la BEL et qui doit permettre la valorisation au-delà des seules ENS de compétences qui sont construites dans le cadre de la préparation des concours qu'elles organisent. Le concours est lui-même le point d'aboutissement et dans un certain sens la clef de voûte d'une formation dont les écoles partenaires « connaissent et reconnaissent la qualité », comme le souligne le texte du protocole signé par l'ensemble des grandes écoles de commerce et de management de la BCE.

- Le processus d'élargissement qui s'est accéléré cette année et semble en bonne voie s'est surtout fait en direction des grandes écoles de commerce et de management et des IEP de l'hexaconcours : les grandes écoles de commerce et de management recrutent d'ores et déjà beaucoup de candidats issus de la voie littéraire et les IEP représentent l'un des débouchés auxquels les élèves de ces classes accordent le plus d'intérêt. La conclusion d'un accord avec ces partenaires aurait un fort retentissement dans les classes, en marquant une inscription plus nette de ces formations dans l'ordre des débouchés directement accessibles au terme de la khâgne. Les contacts pris avec Ecricome, le CELSA, l'ESIT et l'ISIT ont été plus tardifs, pour des raisons de calendrier de la mission et parce que les progrès dans le rapprochement avec les écoles de la BCE nous ont paru rendre possible l'extension des contacts. Ils ont été très fructueux, une première approche des modalités de rattachement à la BEL a permis de prévoir des solutions assez simples a priori, mais c'est aussi que la perspective d'un élargissement important avait commencé à se dessiner nettement avec la BCE et, de manière moins avancée pour l'heure, avec les IEP. L'élargissement appelle ou du moins facilite l'élargissement et le processus se nourrit de son propre élan. Il nous semble donc à l'issue de cette mission que ce processus doit d'une part pouvoir aller à son terme avec les écoles contactées, d'autre part se poursuivre en direction d'autres partenaires.

L'engagement de la DGESIP dans le dossier est à cet égard déterminant, parce qu'il témoigne de la volonté politique d'avancer dans le sens d'un rapprochement entre ces grandes écoles et les confirme dans l'idée qu'elles ont de l'importance stratégique de ce processus. Si des difficultés restent à surmonter, elles sont, si l'on dit, d'ordre simplement technique. Il nous paraît possible de poursuivre sur cette lancée en direction d'autres établissements

d'enseignement supérieur : écoles de journalisme, écoles d'art, d'architecture par exemple, mais aussi écoles ou formations de bibliothécaires et de sciences de l'information, facultés de droit et de sciences politiques et masters spécialisés ou interdisciplinaires préparés dans les universités : en géographie, en urbanisme, mais aussi dans d'autres domaines. Souvent, là encore, il s'agira de rendre visible, lisible pour tous ce qui se pratique de facto. Les modalités de liaison sont, on l'a vu, suffisamment souples – prise en compte des points ou du rang d'écrit, pour tout ou partie d'une admissibilité immédiate ou différée – pour permettre des rattachements à géométrie variable. Nous sommes en tout cas persuadés qu'il est important de prendre contact avec des formations existant au sein des universités. La création d'un pôle de recrutement littéraire consolidé à l'issue de la formation en CPGE ne doit pas être considérée comme une clôture sur lui-même du système prépas-grandes écoles et il nous paraît essentiel d'affirmer la solidarité entre la formation initiale des CPGE et les études universitaires – solidarité qui a dans la voie littéraire une importance majeure et qui, de fait, est plus marquée dans cette voie que les autres types de classes préparatoires. Nous souhaitons pour notre part que cette mission ait un avenir et il passe selon nous par des alliances et des partenariats qui pourront contribuer à la valorisation des études littéraires, à leur ouverture sur une véritable diversité de débouchés et à la lisibilité des parcours possibles dès l'entrée en Seconde. C'est aussi de cette manière que l'ensemble que constituent de fait les six années du lycée et du segment L pourra prendre un sens concret pour les élèves et leurs familles.

Recommandations :

- **Poursuivre l'élargissement l'an prochain, en particulier en direction des formations de journalisme, d'art, d'architecture, de documentation et de sciences de l'information et en direction des masters universitaires spécialisés – aménagement, urbanisme...**
- **Veiller à ce que l'unité de la formation dispensée dans les CPGE littéraires et la mise en tension de la préparation soient garanties par la prise en compte de la BEL au sens élargi, c'est-à-dire des six épreuves des concours de l'une et l'autre ENS.**
- **Renforcer dès le lycée – auprès des élèves, des familles, des responsables de l'orientation – l'information sur les études en CPGE et sur la diversité des**

débouchés accessibles pour permettre de mieux identifier cette voie de formation et clarifier les parcours.

- **Créer une structure qui rassemble les écoles partenaires de la BEL.**
- **Clarifier et affirmer la place de l'IGEN dans le pilotage par la DGESIP des CPGE et de leurs évolutions.**

Conclusion

La mission qui nous a été confiée cette année a connu deux temps assez différents, qui correspondent aux deux aspects du travail de nous avons fait : un premier temps d'évaluation de l'application de la réforme, qui nous a permis, à l'occasion de nos visites dans les établissements, de prendre la mesure de la manière dont cette réforme était mise en œuvre et perçue par les proviseurs, les professeurs et les élèves ; un deuxième temps d'accompagnement du processus d'élargissement et de diversification des débouchés à partir de la BEL, qui était porté par la réforme et constituait l'un de ses objectifs déclarés. La conviction que cet élargissement était nécessaire s'était forgée au cours de nos visites. Nous avons eu rapidement, à l'occasion des entretiens avec les acteurs de ce processus, le sentiment qu'elle était possible.

Pour ce qui est de l'application de la réforme, il nous paraît qu'elle ne pose pas de problème majeur, et nous recommandons une certaine prudence dans le traitement des demandes qui peuvent être faites par telle ou telle discipline et la prise en compte des équilibres d'ensemble, en termes de charge de travail pour les élèves et de cohérence de la formation. Il serait, nous semble-t-il, hasardeux d'ajouter des contraintes dans un système qui est marqué par une réelle complexité et où les élèves travaillent beaucoup. Pour cette raison, il nous paraît que des ajustements à la baisse sont nécessaires dans les programmes de deuxième année.

Pour ce qui est de l'élargissement, tel qu'il se dessine, il prend la forme d'un pôle de recrutement et de diversification des débouchés directs à l'issue des deux années de classes préparatoires. Il suppose que l'unité, la cohérence et la mise en tension spécifique de la préparation aux concours d'entrée dans les ENS soient consolidées et que les établissements d'enseignement supérieur partenaires de la BEL – c'est-à-dire, dans ce cadre, de l'ensemble

des épreuves des concours de l'une et de l'autre voie de préparation – reconnaissent la qualité de la formation dispensée dans ces classes, en termes de connaissances mais aussi de compétences et fondent sur le socle de cette formation supérieure initiale la spécialisation qu'elles assurent dans leurs cursus propres. Les modalités de rattachement à ce pôle doivent rester suffisamment souples pour s'adapter à la diversité des partenaires possibles ; elles ne concernent en tout état de cause que l'admissibilité, chacune des écoles restant maîtresse des épreuves d'admission qui lui permettent de définir plus précisément le profil des candidats qu'elle souhaite retenir.

En augmentant le nombre des débouchés directs, et donc des réussites, on répond à la principale demande des professeurs et des élèves des classes préparatoires et on valorise mieux un système de formation riche et dense. Les quelque deux cents postes offerts aux concours des ENS représentent une porte bien étroite et la forte concentration des succès en quelques lieux n'est ni idéale, ni souhaitable. La diversification des possibilités de poursuites d'études correspond aussi à l'évolution des attentes et des représentations que se font les étudiants des formations littéraires. On sait que les classes préparatoires sont une pépinière de futurs enseignants et c'est très bien ainsi ; cette perspective ne doit pourtant pas être la seule pour des élèves que la qualité de la formation reçue dans ces classes peut fort bien disposer à des carrières plus diverses, pour lesquelles ils ont un vif intérêt et dans lesquelles ils réussissent souvent fort bien. Cet élargissement est ainsi susceptible de donner un sens plus net à des changements qui ont causé dans les classes, entre les disciplines, entre les voies de préparation, certaines tensions ou crispations d'autant plus vives que les uns et les autres ne voyaient pas quel était pour ainsi dire le débouché de la réforme. Le fait de lier plus directement les succès possibles à la formation elle-même change dans une certaine mesure la logique de travail à l'œuvre dans ces classes et la perception qu'en ont les enseignants et les étudiants, en substituant une dynamique de réussite à ce qui est vécu par nombre d'élèves comme une perspective d'échec et qui résulte nécessairement du nombre restreint de postes dans les ENS.

L'élargissement des perspectives contribue en effet à donner sens à la réforme et lui permet d'atteindre les objectifs que lui a fixés la puissance publique en matière de lisibilité du dispositif de formation en classes préparatoires, d'ouverture sociale et d'harmonisation des modes de recrutement des ENS. En créant un pôle de recrutement, on rend plus lisible, dès le lycée, la voie qui y mène et on la rend plus attractive pour des élèves que la nature et la réalité des débouchés accessibles ne laissent pas indifférents ; cette lisibilité accrue constitue en soi un élément important d'ouverture sociale parce qu'elle permet d'informer clairement toutes

les familles, tous les élèves sur des parcours clairement dessinés. L'harmonisation des recrutements, en s'ouvrant au-delà des ENS, prend également un sens plus fort, dans la mesure où elle donne accès de manière directe à des débouchés jusque là peu connus, voire à de nouveaux débouchés.

Enfin, cette possibilité d'un regroupement d'établissements d'enseignement supérieur autour des concours des ENS, devenus de ce fait des concours de classement à la sortie d'un cycle de formation et non plus seulement des concours de sélection, inscrit la réforme des CPGE dans un horizon plus vaste, en amont et en aval : en amont des classes préparatoires parce qu'elle se place en continuité avec la réforme du lycée, et en particulier avec la volonté qu'elle manifeste de rééquilibrer les séries, de reconnaître et de promouvoir la diversité des formes d'excellence ; en aval parce qu'elle permet d'établir des liaisons de continuité entre ces formations en deux ans et des poursuites d'études dans des établissements de plusieurs types - grandes écoles, instituts d'études politiques, formations universitaires ou liées aux universités. La réforme des CPGE littéraires, en favorisant des regroupements stratégiques et des alliances sans tentation hégémonique, s'inscrit ainsi dans le mouvement de recomposition générale du paysage universitaire lié à l'action du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Nous avons été frappés, au cours de cette mission, par la rapidité des progrès accomplis dans un univers souvent taxé d'immobilisme. Si continue de prévaloir une certaine prudence de la part de certains acteurs, les relations entre les ENS ont connu, en l'espace d'un an, un changement qualitatif impressionnant ; de même, entre les ENS et les établissements engagés dans le processus d'élargissement de la BEL, une logique de partenariat a-t-elle permis l'accélération sensible d'un processus marqué jusqu'ici par la circonspection : on a l'impression qu'au-delà des établissements, ce sont deux mondes différents qui établissent des relations d'intérêt réciproque et de cordialité. La qualité des personnes et leurs convictions y sont sans doute pour beaucoup, mais aussi le sens des intérêts communs et de l'importance stratégique de ces rapprochements. Peut-être enfin le sens de l'occasion.

Que cette réforme des classes préparatoires littéraires, engagée en 2007 par la création de l'hypokhâgne non différenciante et par la mise en place de la Banque d'Epreuves Littéraires puisse trouver avec l'élargissement des débouchés sa juste mesure et l'occasion d'un plein accomplissement, c'est ce dont nous ont du moins persuadés nos travaux de cette année. Le processus n'est pas achevé, mais il nous semble bien engagé et mérite d'être fermement encouragé, organisé et soutenu.

Rappel des recommandations

- 1. Nommer au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche un responsable du dossier faisant autorité, pour que les adaptations que rend nécessaire la diversité réelle des situations respectent cohérence et égalité.**
- 2. Favoriser dans les établissements un fonctionnement collégial, avec des professeurs coordonnateurs, interlocuteurs de l'équipe de direction : un conseil pédagogique des CPGE pourrait ainsi être institué.**
- 3. Informer les élèves dès le début de l'année sur les choix des enseignements complémentaires et sur la cohérence des parcours de formation possibles.**
- 4. Laisser un mois aux élèves pour découvrir les différentes possibilités et ne stabiliser les groupes qu'à l'issue de cette période.**
- 5. Ne rien imposer qui excède le cadre défini par le texte réglementaire, ni pour le choix d'un type de classe, ni pour le choix d'une option ou d'une spécialité en deuxième année.**
- 6. Rappeler l'esprit de la réforme : aucune option ne peut être exigée comme préalable à une admission dans une classe ou une option de seconde année.**
- 7. Ne pas modifier l'équilibre général des disciplines et la répartition des horaires entre le tronc commun et les enseignements complémentaires mais veiller, dans le respect des règles et sans surenchère, à ce que l'organisation des emplois du temps permette aux élèves de concilier logique de découverte et de formation et logique de préparation de la seconde année.**
- 8. Ne pas chercher à réduire les différences de volume horaire entre les deux types de classes pour les disciplines de la BEL, afin de ne pas mettre en péril la spécificité de chacune des deux voies.**
- 9. Tenir compte des risques de concurrence entre les deux voies dans les modalités de rapprochement avec d'autres établissements d'enseignement supérieur en vue d'un élargissement des débouchés à partir de la BEL.**
- 10. Revoir l'amplitude des programmes correspondant aux épreuves de la Banque d'Épreuves Littéraires en prenant en considération l'équilibre de l'ensemble et la charge de travail globale :**

- En philosophie, ramener de deux à un le nombre de domaines au programme.
- En langues vivantes, proposer chaque année, pour l'anglais et l'espagnol, une aire géographique et pour l'ensemble des langues vivantes un bornage chronologique ; pour la spécialité anglais, rapprocher autant que possible les programmes de l'ENS Lyon et de l'ENS Cachan.
- En histoire, éviter l'alternance régulière des programmes concernant la France et de ceux concernant le monde, afin de ne pas favoriser une anticipation de la préparation dès la première année.
- En lettres, ramener de trois à deux le nombre de domaines au programme.

11. Stabiliser la BEL avant toute modification, tout rapprochement nouveau entre les ENS et faire porter les efforts sur l'élargissement et la diversification des débouchés directement rattachés à la BEL.
12. Parvenir à une simplification de certaines propositions d'épreuves écrites d'option à l'ENS Ulm.
13. Créer une structure commune aux deux ENS afin de rendre plus efficaces le travail des commissions mixtes Ulm-Lyon pour la définition des programmes, la diffusion rapide aux professeurs de notes de cadrage et d'éléments de bibliographie, et la réponse à d'éventuelles demandes d'éclaircissements. Le choix des sujets, la gestion des corrections des épreuves communes, la rédaction de rapports communs à propos de ces épreuves pourraient relever des compétences de cette structure spécifique.
14. Recevoir les associations de professeurs pour entendre leurs demandes et en étudier l'opportunité.
15. Poursuivre le mouvement d'évolution des pratiques de notation afin de classer de manière fiable l'ensemble des candidats, de reconnaître leurs efforts, de valoriser au mieux les réussites relatives et de créer ainsi une dynamique positive, mais aussi pour permettre des rapprochements avec d'autres établissements d'enseignement supérieur sur la base des notes obtenues dans les concours des ENS.

- 16. Rattacher clairement à la BEL – au sens de la totalité des 6 épreuves d’écrit de l’une et l’autre ENS – d’autres concours, pour créer un pôle de recrutement et de diversification des débouchés.**
- 17. Créer dans ces classes, par l’élargissement des débouchés, une logique de succès qui recrée de la confiance chez les élèves et renforce la vitalité du réseau des CPGE littéraires.**
- 18. Rendre visible et lisible par tous une voie de formation pluridisciplinaire littéraire en continuité avec la série L du lycée et en liaison avec l’université, et contribuer ainsi à mettre en évidence l’intérêt et la diversité des formations littéraires et des compétences qu’elles développent.**
- 19. Poursuivre l’élargissement l’an prochain, en particulier en direction des formations de journalisme, d’art, d’architecture, de documentation et de sciences de l’information et en direction des masters universitaires spécialisés – aménagement, urbanisme…**
- 20. Veiller à ce que l’unité de la formation dispensée dans les CPGE littéraires et la mise en tension de la préparation soient garanties par la prise en compte de la BEL au sens élargi, c’est-à-dire des six épreuves des concours de l’une et l’autre ENS.**
- 21. Renforcer dès le lycée – auprès des élèves, des familles, des responsables de l’orientation – l’information sur les études en CPGE et sur la diversité des débouchés accessibles pour permettre de mieux identifier cette voie de formation et clarifier les parcours.**
- 22. Créer une structure qui rassemble les écoles partenaires de la BEL.**
- 23. Clarifier et affirmer la place de l’IGEN dans le pilotage par la DGESIP des CPGE et de leurs évolutions.**

ANNEXES

Annexe 1 :

Mission d'évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires. Septembre 2009/juillet 2010, travaux de la mission.

Dates 2009	Nature	Dates 2010	Nature
11/09/2009	Désignation des rapporteurs et des membres de la mission	07/01/2010 08h-09h30	Entrevue avec B. THOMAS et E. ROSER, Cabinet de Luc CHATEL
17 /09/2009 14h/17h	Définition de la mission, des objectifs et méthodes	07/01/2010 10h-18h	Rencontres avec les associations de professeurs de CPGE
30/09/2009 09h/12h	Première réunion du groupe de travail	19/01/2010 17h-19H	<i>Entrevue avec le Directeur d'HEC, B. RANAMANTSOA</i>
13/10/2009 17h30/19h30h	Entrevue avec Cl. BOICHOT, Cabinet de Valérie PECRESSE	03/02/2010 09h-12h	Réunion de travail MESR
19/10/2009 09h-17h30	Visite au lycée HENRI IV, Paris	08/02/2010 09h-18h	Visite au Lycée du PARC et rencontre avec des professeurs du lycée HERRIOT à Lyon
20/10/2009 09h30-12h30	Entretien au MESR	09/02/2010 09h-16h	Visite au lycée privé SAINTE-MARIE à Lyon
20/10/2009 14h-17h	<i>Entretiens à l'Ecole Nationale des Chartes</i>	10/02/2010 09h-18h	Visite au lycée Paul VALERY à Paris
21/10/2009 09h30-12h30	<i>Entretien avec M. Th. DEBAY, Directeur des concours de la CCIP</i>	15/02/2010 10h30-12h30	<i>Entrevue avec le directeur de l'ESCP-Europe, P. MORAND</i>
21/10/2009 14h-17h	Entretien avec P. SEMICHON, Président de l'APLCPGE	26/02/2010 17h-18h30	<i>Entrevue avec R. DESCOINGS, directeur de l'IEP Paris</i>
30/10/2009 09h-12h	Entretien ENS	05/03/2010 10h30-12H	<i>Entrevue avec le Directeur du Chapitre des Grandes Ecoles de management, A. ATENZA</i>

09/11/2009 09h-17h	Visite au lycée MICHELET – Vanves	05/03/2010 15h-18h30, ENS	<i>Groupe de travail ENS/EM, première réunion (T.Debay ; HEC ;ESSEC ;ESCP-Europe ; Audencia ; EM Lyon)</i>
10/11/2009 09h-18h	Visite au lycée Auguste BLANQUI à Saint-Ouen	10/03/2010 08h30- 17h30	Visite au lycée BERTHOLLET à Annecy
12/11/2009	Visite au lycée Victor DURUY à Paris	20/03/2010 12h-14h	Entrevue avec O.FARON, Directeur Général ENS de Lyon
17/11/2009 08h30-18h	Visite au lycée FUSTEL de COULANGES à Strasbourg	20/03/2010 14h-18h30 ENS Lyon	<i>Groupe de travail ENS/EM, deuxième réunion</i>
20/11 /2009 09h-11h	Entretien à l'ENSLSH – O.FARON, Directeur et M.MESTRE, Directrice adjointe	23/03/2010 08h-16h	Lycée J. F MILLET à Cherbourg-Octeville
		26/03/2010 10 h-13 h	<i>Réunion des écoles de commerce et de management du Chapitre, à Deauville</i>
20/11/2009 11h30-13h	Rencontre plénière jury/ professeurs-préparateurs ENSLSH	06/04/2010 14h-18h ENS	<i>Groupe de travail ENS/EM, troisième réunion</i>
23/11/2009 08h30-17h	Visite au Lycée CHATEAUBRIAND à Rennes	07/04/2010 17-18h30	<i>Entrevue avec le directeur de l'IEP de Lille, P. MATHIOT</i>
26/11/2009 08h30-17h	Visite au lycée CAMILLE JULLIAN à Bordeaux	09/04/2010 09h30- 11h30	<i>Entrevue avec A. LANGLOIS- MEURINE, ECRICOME</i>
27/11/2009 09h00-11h30	Réunion du groupe de travail	25/04/2010 14h-16h	<i>Entrevue avec la directrice de l' ISIT, Mme MERIAUD- BRISCHOUX</i>
		30/04/2010 10 h-13h ENS	<i>Groupe de travail ENS/EM, quatrième réunion</i>

27/11/2009 14h-17h	Réunion de premier bilan DESUP	08/06/2010 10h-12h	<i>Entrevue avec la directrice du CELSA, Mme RICHARD</i>
		09/06/2010 9h-11h	Entrevue DGESIP
30/11/2009 08h30-17h30	Visite au lycée FAIDHERBE à Lille et rencontre avec le directeur de l'IEP de Lille, P. MATHIOT	21/06/2010 10h-12h	<i>Entrevue avec la directrice de l'ESIT, Mme C. TEULE MARTIN</i>
04/12/2009 14h/17h	Réunion jury-préparateurs, ENS	30/06/2010 15h-17H	Entrevue DEGESIP/Cabinet de V.PECRESSE
09/12/2009	<i>Entretien avec P.TAPIE, président de la CGE et du groupe ESSEC</i>	09/07/2010 15h30- 17h30	<i>Réunion DEGESIP, P.HETZEL</i>
		22/07/2009 15H30	Remise du rapport au Doyen F.PERRET

En italiques, tout ce qui relève de l'élargissement des débouchés.

Annexe 2 :**Mission d'évaluation de la réforme des CPGE littéraires****Liste des personnes rencontrées**

Olivier AÏM	Maître de conférences, CELSA
Andres ATENZA	Président du Chapitre des Grandes Ecoles de Management
Jérôme BELMON	Directeur des études, Ecole Nationale des Chartes
Jacques BERLIOZ	Directeur de l'Ecole Nationale des Chartes
Claudine BERTIN	Directrice adjointe ESCP-EAP
Emmanuelle BLANC	Présidente APFLA
Claude BOICHOT	Conseiller de la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Delphine CALONI	Déléguée générale du concours ECRICOME
Françoise CARMINIANI	Présidente APPLS
Jean CHARROIN	Directeur AUDENCIA
Hugues CONTANT	Adjoint au directeur DAC/services concours CCIP
Sébastien COTTE	Vice Président APPLS
Richard DESCOINGS	Directeur Sciences-Po Paris
Thierry DEBAY	Directeur de la DAC /service concours CCIP
Clare DONOVAN	Directrice ESIT
Bénédicte DURAND	Directrice adjointe cabinet de la Ministre MESR
Olivier FARON	Directeur Général ENS de Lyon
Sophie FERMIGIER	Directrice des études littéraires ENS
Amaury FLEGES	Chargé de mission, cabinet de la Ministre MESR
Stéphane GIBERT	Président de l'APPLY
Nathalie GORMEZANO	Directrice des Eudes et de la Recherche ISIT
Patrick HETZEL	Directeur Général de l'Enseignement

	Supérieur et de l'Insertion Professionnelle
Patrice HOUDAYER	Directeur EM Lyon
Claude JOLLY	DEGESIP
Gudrun KIEFER	EM Lyon
Marie Noëlle KOEBEL	Directrice adjointe ESSEC
Maria KOUTSOVOULOU	Professeur associé, ESCP Europe
Arnaud LANGLOIS-MEURINNE	Directeur ECRICOME et Rouen Business School
Bernard LEGENDRE	Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI) – Président du concours BCE
Catherine LEFRANCOIS-TOURET	Présidente de l'APHUS
Michel Le MANDAT	DEGESIP, chef du Bureau Architecture et qualité des formations niveau licence
Nathalie MARCEROU	DEGESIP, Bureau Architecture et qualité des formations niveau licence
Pierre MATHIOT	Directeur IEP de Lille
Françoise MELONIO	Responsable premier cycle Sciences Po Paris
Marie MERIAUD-BRISCHOUX	Directrice Générale ISIT
Jean-Yves MERINDOL	Directeur ENS Cachan
Marina MESTRE-SARAGOZA	Directrice adjointe ENS de Lyon
Pascal MORAND	Directeur de l'ESCP-Europe
Estelle OUDOT	Directrice Adjointe ENS Ulm
Pascale PATRIARCA	Responsable bureau concours ENS de Lyon
Eloïc PEYRACHE	Directeur HEC
François PERRET	Doyen IGEN
Bernard RAMANANTSOA	Directeur Général du groupe HEC
Erik ROSER	Cabinet du Ministre de l'Education Nationale
Véronique RICHARD	Directrice du CELSA
Eric SAVATERRO	Directeur de la formation ENS Cachan
Philippe SEMICHON	Président de l'APL CPGE
Emmanuel SOUCHIER	Professeur au CELSA
Alain STRICKER	Président APL CLE

Pierre TAPIE	Président de la Conférence des Grandes Ecoles, Président du groupe ESSEC
Catherine TEULE -MARTIN	Directeur de l'ESIT
Bernard THOMAS	Conseiller du Ministre de l'Education Nationale
Jean TRINQUIER	Vice Président du concours Lettres ENS
David VERGNEAU	Responsable du bureau du concours ENS Ulm
Pierre-Paul ZALIO	Professeur, directeur du département des sciences sociales, ENS Cachan

Annexe 3 :

Liste des établissements visités et liste des établissements pour lesquels nous avons recueilli des données ou des contributions

Etablissements visités

- Lycée Blanqui, Saint-Ouen
- Lycée Berthollet, Annecy
- Lycée Chateaubriand, Rennes
- Lycée V. Duruy, Paris
- Lycée Faidherbe, Lille
- Lycée Fustel de Coulanges, Strasbourg
- Lycée Henri IV, Paris
- Lycée E. Herriot, Lyon
- Lycée C. Jullian, Bordeaux
- Lycée Masséna, Nice
- Lycée Michelet, Vanves
- Lycée J. F. Millet, Cherbourg
- Lycée Mistral, Avignon
- Lycée du Parc, Lyon
- Lycée Sainte-Marie, Lyon
- Lycée P. Valéry, Paris

Etablissements pour lesquels nous avons recueilli des données ou des contributions

- Lycée Cézanne, Aix-en-Provence
- Lycée Georges de la Tour, Metz
- Lycée V. Hugo, Paris
- Lycée J. Jaurès, Reims
- Lycée Jeanne d'Arc, Rouen
- Lycée Montaigne, Bordeaux
- Lycée Pasteur, Besançon
- Lycée Poincaré, Nancy
- Lycée Rive Gauche, Toulouse
- Lycée Saint-Sernin, Toulouse,
- Lycée Senghor, Evreux

Annexe 4 :

Lettre de cadrage

La nature et le cadre de la mission

Dans le cadre du programme de travail des inspections générales pour l'année 2009-2010 figure, pour ce qui concerne l'enseignement supérieur et la recherche, « l'évaluation de la réforme des classes préparatoires aux grandes écoles littéraires engagée en 2007 ». Cette réforme, considérée dans son ensemble, n'est pas encore tout à fait effective : les changements intervenus en classe de lettres première année sont désormais en place depuis deux ans ; pour ce qui est de la deuxième année, les épreuves communes de philosophie, d'histoire et de langues vivantes de la Banque d'Epreuves Littéraires ont été passées pour la première fois dans le cadre des concours des écoles normales supérieures, Ulm et LSH ; l'épreuve commune de français a fait l'objet d'un accord entre les deux écoles en juin 2009 et ne sera donc proposée aux candidats que pour les concours de 2010. Le travail d'évaluation dont nous sommes chargés porte ainsi sur une réforme qui est en cours de réalisation. Mais cette évaluation doit permettre de prendre un recul réflexif suffisant pour examiner si les changements engagés par la réforme, tels qu'appliqués dans les classes et les disciplines, ont des effets qui contribuent à l'accomplissement du dessein de politique éducative qui a présidé à sa conception. Cette mission d'évaluation comporte donc aussi une part de contrôle et nous amènera à vérifier que les dispositions prévues sont mises en œuvre, en conformité avec l'esprit de la réforme. Elle relève également, dans une certaine mesure, du conseil et de l'accompagnement, tant pour ce qui est des structures que pour ce qui est des contenus de formation, et marque l'engagement de l'inspection générale dans le suivi de cette réforme des classes préparatoires littéraires.

Pour prendre la mesure du cadre de la mission, il convient de rappeler les buts poursuivis par cette réforme, tels que les définit la circulaire que Bernard Saint-Girons, alors Directeur de l'Enseignement Supérieur, adresse le 2 mai 2007 aux rectrices et recteurs d'académie et aux chefs d'établissement (2007/102 MENS0701132C, publiée au BOEN 19 du 10 mai 2007). Cette circulaire fixe le cadre de la « rénovation de la filière littéraire des CPGE », et sera suivie d'arrêtés qui définissent les transformations des classes de lettres

première et seconde année, pour ce qui est des objectifs de formation, des horaires et des épreuves. Elle définit clairement les objectifs généraux de la réforme, qui a « pour but d'améliorer la lisibilité du dispositif, d'harmoniser les modes de recrutement des ENS et d'élargir les débouchés offerts à la sortie des CPGE littéraires, tout en favorisant l'ouverture sociale ». Elle prévoit, à ce titre, « la mise en place, dès la rentrée 2007 d'une hypokhâgne non déterminante et la constitution, pour la session 2009, d'une banque d'épreuves littéraires commune à plusieurs concours ». Le texte se conclut sur un autre élément essentiel : « Les hypokhâgnes et les khâgnes, comme les autres classes préparatoires, doivent s'ouvrir davantage que par le passé aux publics moins favorisés. Aussi la réforme des classes préparatoires littéraires devra-t-elle entraîner un accompagnement renforcé permettant un traitement différencié des élèves de première année. ». Le Directeur de l'Enseignement Supérieur demande ainsi aux recteurs et aux chefs d'établissement de « réinvestir les moyens qui seront dégagés grâce à la simplification et à l'harmonisation de ce dispositif au service de cet objectif. » De mars à mai 2007, quatre réunions régionales – Toulouse, Amiens, Lyon, Paris – permettent à l'IGEN et au chargé de mission sur les CPGE de présenter la réforme aux acteurs de terrain, professeurs et chefs d'établissement ; l'engagement est alors pris de faire une première évaluation de la réforme au bout de deux ans.

Cette réforme modifie en profondeur les classes préparatoires littéraires puisqu'elle touche les structures, les horaires, les épreuves des concours, mais aussi les disciplines elles-mêmes et les objectifs de formation, induisant ainsi des modifications dans les approches et les pratiques pédagogiques. Elle inscrit par ailleurs ces changements dans deux perspectives communes à toutes les classes préparatoires : l'ouverture sociale et la mise en place des ECTS, qui clarifie la place des CPGE dans le cursus, rénové par le processus de Bologne, des études supérieures. Elle porte sur les deux années, retardant le moment du choix entre les deux types de classes et se proposant, par la création d'une Banque d'Epreuves Littéraires un élargissement des débouchés au-delà des deux seules écoles normales supérieures. Ce qui est en jeu dans cette rénovation, c'est bien l'attractivité, la lisibilité, l'équité, mais aussi l'identité, la solidité et l'efficacité d'un premier segment des études supérieures littéraires, marqué par l'ouverture pluridisciplinaire et susceptible de constituer le fondement de spécialisations ultérieures diversifiées.

Les objectifs et les objets de la mission

En conformité avec la circulaire du 2 mai 2007, contrôle et évaluation porteront donc sur les quatre objectifs mis en évidence par la circulaire du 2 mai 2007, et qui sont conjoints :

- améliorer la lisibilité du dispositif
- harmoniser les modes de recrutement des ENS
- élargir les débouchés offerts à la sortie des CPGE littéraires
- favoriser l'ouverture sociale

Le groupe pourra également prendre en compte la mise en place des ECTS, laquelle est à la fois un élément d'ouverture des CPGE et un mécanisme nouveau.

La mission porte sur la première année non déterminante et sur les deux types de classe de seconde année, Ulm d'une part, LSH et Cachan d'autre part. Elle prêtera attention à la mise en œuvre des contenus de formation dans les diverses disciplines qui sont concernées par la rénovation des CPGE littéraires, aux équilibres entre ces disciplines, ainsi qu'au temps de travail et à son organisation. Elle prendra en compte l'évolution des flux (entrées, sorties, passages, parcours croisés d'un concours à l'autre) et l'ouverture des recrutements aussi bien que celle des débouchés. Elle s'intéressera à la Banque d'Epreuves Littéraires et sera donc amenée à prendre des contacts avec les ENS. Elle examinera la question, cruciale pour la rénovation des CPGE littéraires, des conditions d'une véritable extension des débouchés de la BEL, en liaison avec d'autres acteurs, au premier rang desquels les IEP et les écoles de commerce. Les dispositifs d'ouverture sociale font l'objet d'une autre mission de l'IGEN : « contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité des publics accueillis dans les classes préparatoires aux grandes écoles ». En revanche les dispositifs pédagogiques spécifiquement mis en place dans les CPGE littéraires pour ces nouveaux publics sont dans le champ de cette étude. La mission s'intéresse donc à la fois aux structures et aux horaires, aux enseignements et aux programmes, aux concours, à la prise en compte comme à l'accueil des profonds changements mis en œuvre et encore inachevés. Elle s'attachera à repérer les difficultés ou les manquements et à les signaler, à établir le bilan des points positifs, des incertitudes ou inquiétudes, et à proposer également d'éventuelles améliorations – sans qu'il s'agisse de remettre en cause les principes acquis et actés du dispositif. L'inspection générale porte un intérêt majeur à une filière de formation dont la rénovation est susceptible de grands retentissements, en amont, sur la voie littéraire des lycées, voire plus généralement sur

l'enseignement des disciplines littéraires, et en aval sur l'image des formations en lettres et sciences humaines, et donc sur le devenir des étudiants.

Dans cette perspective d'évaluation, de contrôle et d'accompagnement, la mission entendra tous les acteurs directs – professeurs, chefs d'établissement, étudiants – mais aussi les ENS et les autres écoles ou formations susceptibles d'être intéressées par la banque d'épreuves. Elle procédera à des visites d'établissements – avec le souci d'une couverture géographique significative, ajustée à celle des autres travaux de l'IGEN. Elle réalisera des entretiens et préparera des notes et un rapport final

L'organisation de la mission.

Elle est constituée par les inspecteurs généraux délégués par les doyens des différents groupes concernés par la réforme. Deux animateurs sont chargés de l'organisation du travail commun ; ils représentent le groupe et assurent la liaison avec les cabinets des ministres.

Après une première réunion de cadrage en septembre, une première série de visites et d'entretiens aura lieu en octobre-novembre, qui aboutira à la rédaction d'un rapport d'étape en décembre. Une seconde série de visites et d'entretiens de janvier à mars permettra de rédiger le rapport final, remis à la mi-avril 2010.

Annexe 5 :

Protocole d'enquête.

La mission est à la fois de **contrôle** et d'**évaluation** et porte sur l'ensemble du dispositif concerné par la réforme, dans ses divers aspects et en regard des buts et des enjeux mis en évidence par la circulaire du 2 mai 2007 :

- améliorer la lisibilité du dispositif
- harmoniser les modes de recrutement des ENS
- élargir les débouchés offerts à la sortie des CPGE littéraires
- favoriser l'ouverture sociale

Elle prend en compte ce qui relève de l'organisation – effectifs, flux, structures, horaires ; ce qui touche aux contenus disciplinaires, aux équilibres entre les disciplines et aux questions pédagogiques ; ce qui concerne la destination du dispositif – accueil de nouveaux publics, efficacité de la BEL, diversification des débouchés.

Contrôle

Première année :

- Mise en place des nouveaux enseignements obligatoires (langues et culture de l'antiquité, langue vivante B) ; respect des horaires, pertinence et transparence de l'organisation retenue.
- Utilisation des moyens éventuellement dégagés pour l'aide aux nouveaux publics ; mise en place de mesures d'incitation et d'aide à destination des lycéens talentueux issus de milieux modestes et de territoires difficiles (dispositifs du type « cordées de la réussite »).
- Respect des contenus de formation et des recommandations pédagogiques dans les diverses disciplines (pratiques et programmes nouveaux, progressivité des enseignements et cohérence avec la seconde année).

Seconde année

- Mise en place des nouveaux horaires, en français et en langues vivantes.
- Respect de la répartition, dans les enseignements liés à la BEL, entre les horaires dévolus à la préparation de l'épreuve commune et de ceux qui sont destinés à la

préparation des épreuves orales des concours des ENS (histoire, philosophie, langues vivantes).

- Procédures de validation des ECTS, attestations descriptives des parcours.

Evaluation

Première année :

- Les nouveaux enseignements obligatoires : quel accueil et quels comportements de la part des étudiants ? Quelles difficultés – d’organisation, de préparation, de mise en œuvre – perçues par les professeurs, mais aussi, selon eux, quel intérêt et quels éléments de réussite ? Quelles conditions de mise en place selon les proviseurs ? Quels effectifs concernés par les divers groupes de niveau ou de besoins ?
- Les effets indirects de ces nouveaux enseignements : part des abandons au second semestre (langue vivante B) ? Effets sur les enseignements optionnels, en particulier en termes de motivation et d’effectifs ? Effets plus globaux sur la charge de travail des étudiants et donc sur le temps disponible pour le travail personnel, les lectures ?
- L’information et la sensibilisation des lycéens et l’organisation du recrutement ; l’évolution éventuelle des répartitions entre établissements.
- Les dispositifs d’accompagnement et de soutien à destination des nouveaux publics accueillis dans les classes préparatoires. La mise en place éventuelle d’autres enseignements, spécifiquement dédiés à d’autres formations. Selon quelles modalités de complémentarité et d’organisation ? Taux de boursiers ?
- Les taux de passage de première en seconde année et le devenir de ceux qui partent (autres CPGE ? Autres voies de formation ?). Le cas échéant, la mise en place de suivis de cohortes.
- Les modifications des pratiques pédagogiques, à la fois en fonction de la BEL (progressivité des acquis, respect de ce qui relève de la première année et de ce qui doit être fait en seconde année) et des objectifs généraux (aide à l’autonomie, familiarisation avec les démarches de recherche, incitation à des travaux personnels, au travail en groupe... à moduler selon les disciplines).

Seconde année et BEL

- La BEL : les nouvelles épreuves marquent-elles une rupture, sont-elles l’occasion de changements majeurs dans les manières de faire ? La définition de ces épreuves et les attendus du jury sont-ils clairement compris ? Comment les professeurs et les élèves

en perçoivent-ils l'intérêt ? La durée de ces épreuves pose-t-elle problème (devoirs surveillés, différence avec la durée des épreuves dans d'autres concours) ? Que nous enseigne l'étude des notes obtenues : moyennes et répartition des notes (quelle part de basses et très basses notes ? Des notes hautes et très hautes ? Quelles notes maximales ?).

- Questions didactiques et pédagogiques concernant la préparation aux nouvelles épreuves. Qu'en est-il dans les classes de l'adaptation à un nouvel esprit des épreuves, différent à la fois de ce qu'était celui de l'ENS Ulm et celui de l'ENS-LSH ? Poids des programmes ? Quid de l'information et du cadrage de la part des ENS ? Ces épreuves sont-elles adaptées aux caractéristiques et au niveau des étudiants actuels ? Quelle est, en sus de leur efficacité en matière de recrutement des lauréats des concours des ENS, leur efficacité formative générale ? Favorisent-elles les liaisons interdisciplinaires ?
- Modification des stratégies des étudiants (passage des deux concours ? parcours croisés ? passage d'autres concours ?). Evolution du nombre des candidatures aux concours ou à l'entrée dans les divers établissements accessibles depuis les CPGE littéraires. Attentes des étudiants.
- L'existence de la BEL modifie-t-elle les équilibres entre les différentes disciplines, affecte-t-elle d'une manière ou d'une autre les disciplines qui ne sont pas dans la BEL, en particulier les options et spécialités ?
- Le souci d'ouvrir de nouveaux débouchés se marque-t-il par la mise en place d'enseignements spécifiques (par exemple pour la préparation des épreuves des écoles de commerce : résumé, langues vivantes, entretien...) ? Quelles seraient les conditions de généralisation de cette mise en place ? Comment concilier ouverture de nouveaux débouchés et équité nationale de l'offre de formation ?
- Comment se passent l'attribution des ECTS et la rédaction des attestations descriptives ?
- Quel est l'état des relations avec les universités ? Les élèves sortant des classes préparatoires se dirigent-ils vers les universités proches ou s'éparpillent-ils davantage qu'auparavant ? Les conventions avec les universités perdurent-elles, ont-elles été renégociées ?

Annexe 6 :

Répartition des étudiants de classes préparatoires littéraires en 2009-2010

Voies de CPGE	Établissements publics			Établissements privés		Total général	Dont femmes		Évolution effectif CPGE 2008-2009/2009-2010	
	Ministère de l'Éducation	Autres ministères	Total	Ministère de l'Éducation	Autres ministères		Total	Effectif		%
FILIERE LITTÉRAIRE										
Première année										
Lettres	5 219		5 219	404		404	5 623	4 352	77	-0,8
Lettres et sciences sociales	642		642	295		295	937	623	66	8,3
École nationale des chartes	111		111				111	76	68	13,3
Saint-Cyr option lettres et sciences humaines		93	93				93	34	37	29,2
Total première année	5 972	93	6 065	699		699	6 764	5 085	75	0,9
Seconde année										
Lettres	1 505		1 505	152		152	1 657	1 207	73	-3,3
Lettres ENS Fontenay - Saint-Cloud	2 509		2 509	90		90	2 599	1 985	76	9,6
Lettres et sciences sociales	422		422	168		168	590	375	64	3,3
École nationale des chartes	96		96				96	62	65	-1,0
Saint-Cyr option lettres et sciences humaines		73	73				73	15	21	7,4
Total seconde année	4 532	73	4 605	410		410	5 015	3 644	73	4,0
Total de la filière littéraire	10 504	166	10 670	1 109		1 109	11 779	8 729	74	2,2

Champ : France métropolitaine + DOM (sans les établissements sous tutelle du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche)

Source : MEN - DEPP Scolarité - MESR-DGESIP-DGRI-SIES

Annexe 7 : Protocole des grandes écoles de commerce et de management de la BCE

Protocole en faveur de l'élargissement des débouchés à partir de la Banque d'épreuves littéraires de ENS

La revalorisation de la filière littéraire, dans les études secondaires et les classes préparatoires passe notamment par l'élargissement et la diversification des débouchés auxquels elle conduit.

Les Grandes écoles de commerce et de management signataires connaissent et reconnaissent la qualité de la formation dispensée dans les classes préparatoires littéraires et les épreuves des concours d'entrée aux ENS.

C'est pourquoi les Écoles normales supérieures (ENS) et les grandes écoles de commerce et de management (GECM) signataires s'engagent sur les points suivants :

- les Écoles normales supérieures classeront dans leurs épreuves écrites l'ensemble des candidats selon une notation suffisamment valorisante pour leur permettre d'accéder à d'autres débouchés.
- Les GECM prendront en compte les épreuves écrites de la BEL des ENS comme l'une des composantes des voies d'admissibilité dans leurs écoles, selon des modalités qu'elles définiront, école par école.

Les signataires prolongeront les actions du comité de travail BCE BEL par la création d'un groupe de suivi qui favorisera les échanges et la concertation pour assurer le bon fonctionnement de chaque concours et statuer sur d'éventuels élargissements.

Les signataires s'engagent à mettre en œuvre cet accord dans les meilleurs délais, en faveur des jeunes entrant en classes préparatoires à la rentrée 2010.