



HAL
open science

La communication des Grandes Écoles françaises sur la question de la diversité

Gaëlle Redon, Leïla Loussaief

► **To cite this version:**

Gaëlle Redon, Leïla Loussaief. La communication des Grandes Écoles françaises sur la question de la diversité. *Management & sciences sociales*, 2017, La diversité : regards croisés. Aujourd'hui et demain, 23, pp.16-31. hal-01856603

HAL Id: hal-01856603

<https://hal.science/hal-01856603>

Submitted on 13 Aug 2018

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

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

Copyright

La communication des Grandes Écoles françaises sur la question de la diversité

Gaëlle Redon

Professeur Chercheur en Sociologie/Management des entreprises, ISC Paris Research Lab
gredon@iscparis.com

Leïla Loussaief

Professeur Chercheur en Études de marché/Marketing éthique, ISC Paris Research Lab
lloussaief@iscparis.com

Créé il y a plus de 200 ans pour former une élite républicaine, le système des Grandes Écoles françaises, a engendré des inégalités sociales par sa grande sélectivité. Depuis le début des années 2000, gouvernement, écoles, lycées et mécènes se sont alliés pour mettre en place un cadre favorisant un recrutement plus équilibré et assurant plus de diversité sociale.

Autour de 205 établissements se sont inscrits dans cette démarche. Parmi eux, certaines écoles ont fait le choix de communiquer sur leurs efforts en la matière. Les auteurs placent cet article dans le cadre plus large de la démarche sur les actions responsables des entreprises et explorent la façon dont la communication sur la question de la diversité s'est construite auprès des candidats potentiels. Quelle place les écoles donnent-elles au sujet et quel discours développent-elles ?

Le terrain se décline en trois volets : une analyse de sites web et de plaquettes d'écoles, une observation participante et des entretiens avec cinq professionnels au sein d'écoles inscrites dans la démarche.

Les résultats soulignent que la communication s'opère essentiellement à travers les sites web et ne semble pas refléter des enjeux forts pour les écoles. Très peu d'écoles communiquent actuellement sur le sujet de façon abondante. La diversité ne semble pas être un moyen pour attirer les candidats potentiels et reste anecdotique dans un grand nombre de cas. Quelques écoles qui ont en revanche mis la diversité au centre de leur stratégie et de leur communication, en font un axe de différenciation et une composante de leur identité.

Mots clés : Diversité, RSE, Communication, Grandes Écoles, Méthodologie qualitative.

Created more than 200 years ago to form a republican elite, the system of French Grandes Écoles has generated social inequalities by its important selectivity. Since the early 2000s, government, schools, high schools and patrons have joined forces to establish a framework for a more balanced recruitment and more social diversity.

Around 205 establishments have registered in this process. Among them, some schools have chosen to communicate about their efforts in this area. The authors place this article within the broader framework of corporate social responsibility and explore how communication about diversity has been built around potential candidates. What place do schools give to the issue and what discourse do they develop?

The field is divided into three sections: an analysis of websites and school brochures, participant observation and interviews with five professionals in schools enrolled in the process.

Results highlight that communication is done primarily through websites and does not seem to reflect strong issues for schools. Very few schools currently communicate on the issue in abundant terms. Diversity does not seem to be a way to attract potential candidates and remains anecdotal in a large number of cases. Some schools, however, have made diversity central in their strategy and communication, making it an axis of differentiation and a component of their identity.

Keywords : Diversity, CSR, Communication, Grandes Écoles, Qualitative methodology.

Introduction

« La démocratie, c'est l'égalité des droits, mais la République, c'est l'égalité des chances » (Jacques Chirac, 1994)

Historiquement, l'expression « Grande École » désigne les établissements publics assurant une formation de haut niveau pour les futurs serveurs de l'État, qu'ils soient ingénieurs ou administrateurs. Mais il n'existe en fait aucune définition ni liste officielle des Grandes Écoles. Le terme « Grande École » n'est pas employé dans le Code de l'éducation (à l'exception d'une citation du Code de la sécurité sociale), qui utilise généralement l'expression d'écoles supérieures pour désigner les établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas des universités. Néanmoins, il existe un consensus sur les critères de définition d'une Grande École et les textes législatifs et réglementaires font principalement référence aux Grandes Écoles au travers des « classes préparatoires aux Grandes Écoles » et de la Conférence des Grandes Écoles (CGE). Elles délivrent un diplôme reconnu par l'État et procurant le grade de Master, soit bac+5.

La CGE regroupe 205 Grandes Écoles : 145 écoles d'ingénieurs dont 104 sont de statut public; 40 écoles de management, majoritairement de statut consulaire, dont le diplôme est visé par l'État et qui délivrent le grade de master ; 20 écoles d'autres spécialités (écoles vétérinaires, écoles normales supérieures, écoles d'arts appliqués, etc.), également sous la tutelle de différents ministères.

Créé il y a plus de 200 ans dans le but de faire émerger une nouvelle élite républicaine, ce système est régulièrement accusé de produire des élites socialement prédestinées et de légitimer, par sa propre sélectivité, une large reproduction sociale, en accentuant encore davantage les inégalités sociales de réussite scolaire (Albouy et Wanecq, 2003). Les classes préparatoires aux Grandes Écoles ont été historiquement « prévues » pour une clientèle choisie, scolairement mais aussi le plus souvent socialement (Beau et Convert, 2010). Avec le temps, les voies d'accès se sont diversifiées. Si la classe préparatoire est toujours considérée comme la voie royale, elle

n'est plus la voie unique pour accéder aux Grandes Écoles. Il existe aujourd'hui la voie des admissions parallèles, dites sur titre, qui permettent à des diplômés d'université (DUT, BTS, etc.) d'accéder à ces écoles.

Pour autant, et comme l'a souligné Louis Schweitzer, président de la HALDE¹ (2005), l'accès aux classes préparatoires et aux Grandes Écoles est marqué par une « discrimination de fait » (et non de droit, puisque leur recrutement, démocratique, se fonde sur le critère de l'excellence scolaire). La première difficulté déjà relevée par Bourdieu et Passeron il y a cinq décennies (Bourdieu et Passeron, 1964) relève de l'ordre du « déterminisme social et familial entretenu », avec notamment un manque d'information et d'orientation et surtout un phénomène d'autocensure important (Rapport Sénat, 2007). Aux obstacles culturels et sociaux viennent s'ajouter les obstacles financiers : frais d'inscription aux concours d'entrée aux Grandes Écoles, frais de logement, coût élevé des Grandes Écoles, etc. Ainsi, les classes préparatoires et de fait, les Grandes Écoles, sont des *études socialement improbables* pour tout le monde (Lahire, 2003).

Dans ce contexte et depuis les années 2000, des actions gouvernementales successives ont développé un système d'aides sociales pour initier et renforcer - bien qu'imparfaitement - la démocratisation de l'enseignement supérieur, du collège au lycée jusqu'au premier cycle de l'enseignement supérieur. Et concernant les classes préparatoires, l'État a annoncé en 2008 qu'il était indispensable d'assurer une plus large ouverture sociale dans l'ensemble des filières post-baccalauréat, en particulier dans celles qui mènent aux études longues. C'est cet impératif qui a fondé par exemple l'objectif de porter à 30 % le taux de boursiers en classes préparatoires, c'est-à-dire au niveau moyen observé dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Face aux vœux du gouvernement concernant l'égalité des chances, les Grandes Écoles, parfois accompagnées de lycées et d'entreprises mécènes, vont alors adopter une attitude

1. HALDE : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité.

« proactive ». Leurs actions sont de deux catégories : celles qui prévoient une procédure dérogatoire de recrutement et celles qui consistent à donner à tous les moyens de réussir les mêmes épreuves pour l'entrée à l'école.

Parmi ces différentes actions, nous trouvons de nombreux établissements engagés dans le programme « *Passerelle, ascension sociale* » (tels que l'EM Normandie et l'EM Strasbourg, EDC, ESC Dijon, ESC La Rochelle, Pau et Troyes, Grenoble EM, Montpellier BS, Novancia Paris, ESC Rennes et Telecom EM). Il s'agit de la plus importante banque d'épreuves communes en France. Depuis 25 ans, l'association réunit des étudiants de tous les profils et titulaires d'un Bac + 2 minimum, désireux d'intégrer l'une de ces 12 Grandes Écoles de management. En partenariat avec ces écoles membres et avec des établissements incubateurs (Prépa, BTS, IUT...), Passerelle assure la formation des jeunes étudiants « *socialement moins entourés que d'autres* », entre leur bac et leur intégration dans l'École.

Il est également utile de se pencher sur la convention de l'ESSEC, « *Une prépa, une Grande École pourquoi pas moi ?* », la plus grande initiative mise en place par une Grande École, et dont l'essaimage est aussi le plus significatif.

Après le pavé dans la mare jeté par Sciences Po Paris en 2001 et ses *Conventions d'Éducation Prioritaire*, l'ESSEC lui emboîte le pas en 2002, en lançant son propre programme appelé plus communément PQPM. Cette action vise à élargir le recrutement des Grandes Écoles en excluant toute politique de quotas. Avec les années, ce programme est devenu très cadré et codifié et les partenaires extérieurs du programme sont nombreux : les lycées, les familles, les intervenants extérieurs, mais aussi l'État. Celui-ci, représenté par la ville, apporte une part du financement nécessaire à la mise en œuvre chaque année du programme. L'Inspection d'académie, quant à elle, participe au choix des collèges et lycées et veille à la bonne articulation entre le cursus et les principes de fonctionnement de l'Éducation Nationale.

Aujourd'hui ce sont plus de 250 établissements supérieurs qui sont engagés dans un projet d'ouverture sociale. On peut par exemple citer l'ESCP Europe, HEC Paris ou l'EM Strasbourg, etc. On peut aussi évoquer l'EM Lyon, qui depuis 2006, a mis en place une politique volontariste de soutien à l'égalité des chances en matière d'éducation en créant un programme d'ouverture sociale qui regroupe à ce jour 450 lycéens (et 230 étudiants d'EM Lyon et de Centrale Lyon qui assurent leur tutorat) dans 12 lycées de la région. Il s'agit là du plus grand programme de tutorat, du point de vue du nombre de lycéens. Et pour compléter ce dispositif, le Préfet de la Région Rhône-Alpes a lancé en 2008 le suivi de parcours post-bac qui concerne les étudiants en CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles).

De nombreuses parties prenantes se sont progressivement impliquées dans ces différents programmes d'ouverture sociale. Parallèlement, différentes initiatives publiques en faveur de la diversité sociale ont inspiré la rédaction et la création de nombreux rapports, de programmes et de chartes (Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, rapport du Sénat sur la diversité sociale en 2007, etc.). Un autre impact perceptible de ces actions menées en faveur de l'égalité des chances et la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et notamment dans des filières d'excellence, est la création du programme « Cordées de la Réussite ». Lancées en novembre 2008, elles permettent d'accorder le label « *têtes de cordées* » à des établissements supérieurs (Grandes Écoles, universités) ou des lycées porteurs de projets et partenaires d'établissements secondaires situés prioritairement dans des quartiers inscrits dans la politique de la ville (Saa, 2012). C'est l'Acse (Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) qui finance ces cordées et qui assure également une démarche de suivi et d'évaluation de ces interventions. En moyenne, une cordée de la réussite bénéficie d'un financement de l'Acse de 20 000 euros. Il en existe aujourd'hui 254 sur le territoire avec un nombre total d'élèves bénéficiaires qui s'élève à un peu plus de 200 000.

Et toutes ces actions créent un cercle vertueux reposant sur plusieurs piliers : une filière plus longue pour les élèves directement concernés, une émulation dans les lycées partenaires, un enrichissement pour les étudiants-tuteurs, des talents venant de nouveaux horizons à recruter par les entreprises, etc. Dès lors, nous voyons qu'une dynamique forte se manifeste depuis quelques années et s'intègre dans le contexte actuel de promotion de l'égalité des chances, autour de laquelle se mobilisent tous les acteurs de la société : les formateurs, les entreprises, mais aussi l'État, les régions, les départements et les villes.

Face à cette mobilisation des différentes parties prenantes, l'enjeu de cette recherche est de découvrir comment les Grandes Écoles intègrent les actions d'ouverture sociale dans leur discours. La problématique qui en découle est donc la suivante : **Comment les Grandes Écoles porteuses de programmes sur la diversité communiquent-elles sur la question auprès des candidats potentiels ? Plus spécifiquement, il s'agit de voir si les écoles mettent en valeur leurs actions dans leur discours, si elles en font un levier de différenciation et si la diversité est constitutive de leur identité.**

Dans une première partie, notre revue de littérature présente une définition du concept de diversité puis les courants de recherche relatifs à la communication sur les actions responsables des entreprises. La deuxième partie expose la méthodologie qualitative utilisée dans le cadre de cette recherche. Nous abordons dans une troisième partie les principaux résultats de cette recherche avant de conclure ce travail.

Cadre théorique de la recherche

Notre cadre théorique s'appuie d'une part sur la question de l'ouverture sociale cernée à travers le concept de diversité et d'autre part sur la communication des entreprises sur leurs actions responsables.

La question de la diversité : vers une définition du concept

La notion de diversité est très large. Dans l'absolu, elle renvoie à l'ensemble des caractéristiques personnelles, sociales et organisationnelles qui participent à la construction de l'identité et de la personnalité des individus (Cornet et Warland, 2008).

Ce concept est apparu aux États-Unis au début des années 1990 et n'a pas de définition universelle. Malgré l'hétérogénéité des conclusions des études empiriques, on le mobilise très souvent, aussi bien dans les sphères professionnelle, politique et associative que scientifique. Les caractéristiques qui le qualifient (âge, ethnie, nationalité, genre, handicap, etc.) et les politiques mises en œuvre pour le promouvoir dépendent fortement du secteur d'activité de l'organisation, de son environnement, de sa taille, de sa stratégie, de sa culture, etc. (Bruna et Chauvet, 2013).

Bien qu'embrassant une multiplicité de champs d'action et face à la complexité du sujet (Peretti, 2012), la diversité peut tout de même renvoyer à la différence telle qu'elle est perçue et traitée au sein d'un collectif. Elle se définit le plus souvent comme synonyme de variété (Harrison et Klein, 2007) et renvoie à des phénomènes macro-sociaux majeurs (Cornet et Warland, 2008) : d'une part, la diversité croissante des caractéristiques, des besoins et des attentes chez les usagers et clients ; d'autre part, la diversité croissante dans la main d'œuvre en lien avec les évolutions du marché du travail (présence croissante des femmes dans l'emploi, plus grande mixité des métiers, internationalisation et diversité culturelle plus grande de la main d'œuvre, revendications d'accès à l'emploi des personnes handicapées, allongement de la durée des études et de la carrière professionnelle, défis liés à la gestion des âges et des générations).

Absente des débats sur l'égalité en France jusqu'au milieu des années 1990, la notion de diversité s'est depuis imposée comme une notion clé dans le champ de la lutte contre les discriminations et cette thématique semble s'installer durablement au-delà des effets de mode (Barth et Falcoz, 2010), non sans controverse néanmoins.

Le pouvoir de séduction de la notion de diversité tient à son extrême plasticité qui lui permet de s'adapter à toutes sortes de contextes institutionnels et culturels et de correspondre à de multiples perspectives théoriques et de conceptions du changement social (Laufer, 2009). Le pouvoir de séduction de la notion de diversité et de la gestion de la diversité tient aussi à sa vertu d'articuler une logique institutionnelle et juridique de lutte contre les discriminations à une logique économique (Bender (2004), Barth et Falcoz (2007), Cornet et Warland (2008)) et sociale (Dameron (2004), Bruna et Chauvet (2013)) de performance. En effet, les implications économiques et sociales potentielles d'une diversification du profil des collaborateurs font l'objet d'une attention croissante tant dans le champ académique que professionnel. Mais si la mise en œuvre d'une *diversity policy* constitue un levier crédible de renouveau de l'entreprise, doublement perçue comme acteur social et économique, sa conduite repose sur une dynamique sociale complexe, souvent conflictuelle, de parties prenantes aux intérêts et positionnements différenciés (Bruna, 2014).

Ces recherches menées sur la diversité se concentrent globalement sur les entreprises. Le vocable diversité s'est imposé particulièrement dans le domaine de la gestion des ressources humaines (Peretti et Roch, 2012). Ce sont près de 3500 entreprises françaises² qui ont déjà signé la Charte de la diversité, lancée en 2004 (Bébéar, 2005). Le label Diversité délivré par l'Afnor Certification regroupe aujourd'hui 250 entreprises. Un Haut-Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances a été nommé en 2009 et près d'une vingtaine de types de discriminations sont reconnus en France... Certaines recherches se polarisent néanmoins sur les Grandes Écoles. À l'image de la société dans laquelle elles sont insérées et sous l'impulsion ou avec le soutien de l'État, elles font montre d'un grand dynamisme en termes d'engagements et d'actions sur la diversité. Mais jusqu'à présent, la plupart de ces études se sont focalisées sur les parties prenantes, le « public » récepteur de ces actions et traitent essentiellement de la question de la méritocratie, de la formation des élites, de la démocratisation des classes préparatoires

2. Site Charte de la diversité : <http://www.charte-diversite.com/charte-diversite-la-charta.php>.

ou de l'accès (inégal) aux Grandes Écoles (Bébéar, 2004 ; Albouy et Wanecq, 2003 ; Sabeg, 2009 ; Beaud et Convert, 2010 ; Van Zanten, 2010, etc.).

Tout en s'inscrivant dans le cadre général de la gestion de la diversité, notre angle d'approche est un peu différent. L'objectif principal de notre travail est de découvrir si les Grandes Écoles utilisent la communication autour des actions de diversité comme un levier pour se différencier les unes des autres.

La communication sur la diversité et plus largement sur les actions responsables

Nos recherches bibliographiques ne font pas apparaître de littérature concernant la communication sur la diversité dans les écoles ni, plus généralement, dans les entreprises. Nous nous appuyons donc sur les recherches qui ont porté sur la communication faite par les entreprises classiques sur leurs actions responsables.

La mise en place d'une politique de diversité dans une entreprise peut s'intégrer dans le concept plus général de RSE. Née au milieu du XXème siècle avec les travaux fondateurs de Bowen (1953), la RSE n'a connu un véritable essor en France qu'à partir des années 90. En 2001, le Livre Vert de la Commission Européenne a défini la RSE comme étant « un concept selon lequel les entreprises décident volontairement de contribuer à une société meilleure et un environnement plus propre ».

Conceptuellement, la RSE est composée de quatre dimensions interconnectées : l'économique, la juridique, l'éthique et la philanthropique. Ces facettes permettent à une entreprise de « faire du profit, respecter la loi, être éthique et être une bonne citoyenne » (Carroll, 1991). De façon plus concrète, ce sont les dimensions environnementale et sociale qui sont généralement retenues dans le contexte français (François-Lecompte, 2006 ; Parguel et Benoît-Moreau, 2007 ; Pontier et Sirieix, 2003), la diversité faisant partie de la facette sociale de la RSE.

La prise en compte de la RSE à un niveau stratégique devient aujourd'hui incontournable (Ramamamy et Yeung, 2009). Négliger la RSE

peut avoir des répercussions négatives auprès des consommateurs qui montrent une sensibilité de plus en plus forte aux actions responsables des entreprises (Castaldo *et al.*, 2009 ; Gupta et Pirsch, 2008). Cette sensibilité croissante peut entraîner une sanction négative en cas de non-respect de la RSE, dégrader fortement la perception de l'entreprise (Benoît-Moreau *et al.*, 2010) et avoir un impact irréversible sur l'image de marque (Louppe, 2006). Avoir une stratégie clairement ancrée dans une approche RSE constitue ainsi un enjeu fort pour les entreprises. Dans le prolongement de cet enjeu émerge nécessairement le choix de traduire cette stratégie ou pas dans sa communication.

La communication inspirée par la RSE ou communication responsable peut revêtir deux sens : Communiquer de façon responsable ou communiquer à propos des actions responsables. C'est ce second volet que nous traitons, en prenant la diversité comme objet de la communication. Les travaux de recherche sur la communication responsable sont encore peu nombreux et relativement récents. En dehors d'une légère apparition de la thématique dans le *Journal of Advertising* (1995), la question n'a pas intéressé les chercheurs pendant une dizaine d'années. Le milieu des années 2000 a vu réapparaître des articles traitant de la communication responsable (Benoît-Moreau *et al.*, 2009) lui procurant le statut d'enjeu fondamental pour les entreprises, notamment avec les campagnes érigées contre le *greenwashing* par la société civile (Benoît-Moreau *et al.*, 2010).

La littérature fait apparaître trois niveaux d'engagement dans la communication responsable : faible, moyen et élevé (Parguel et Benoît-Moreau, 2007). Dans le premier cas, il s'agira d'une communication « passive » où le consommateur est traité comme toute autre partie prenante à laquelle des informations synthétiques et non techniques sont données. En montant d'un niveau, la communication devient plus active, passe par le site de la marque et emprunte les outils de communication relationnelle (newsletters) ou des campagnes grand public. Enfin, dans le cas d'un engagement fort, la communication responsable se place au cœur du positionnement de la marque. Transposés à l'échelle des écoles s'adressant à leurs candidats, ces trois

niveaux d'engagement iraient de quelques informations sur la diversité dispersées dans un site jusqu'à l'école dont le positionnement est construit autour de la diversité. Le niveau ultime d'une communication sur les actions responsables de l'entreprise serait que la communication elle-même soit une action responsable qui se mettrait au service d'une cause ou sensibiliserait à un comportement plus responsable. L'entreprise joue dans ce cas un rôle éducatif (Auger *et al.*, 2003), encore plus important lorsque les consommateurs sont peu familiers avec les problématiques traitées.

La communication autour des actions responsables de l'entreprise s'opère dans un contexte de sensibilité encore faible du consommateur aux actions mises en valeur. Pour Pomeroy et Dolnicar (2009), les entreprises n'ont pas encore réussi à communiquer leurs actions responsables de façon efficiente, ce qui explique en partie la faible sensibilité des consommateurs à ces actions de communication. Le défi auquel les entreprises sont confrontées est alors de créer des liens conscients dans l'esprit du consommateur entre les actions responsables et l'image de l'entreprise (Prabo *et al.*, 2005).

La nature sensible de la communication autour de la RSE représente ainsi un réel défi pour les entreprises. Par exemple, quels supports faut-il privilégier ? Schultz et Morsing (2003) montrent qu'en matière de communication sur la RSE, les consommateurs ont une préférence pour les rapports annuels et les sites web plutôt que pour les canaux plus traditionnels tels que la publicité. De façon générale, le site web est supposé plus efficace et a l'avantage de permettre une information plus riche et de coûter moins cher qu'un autre média.

Au-delà du support, le risque est que les consommateurs peuvent soupçonner un opportunisme de la part des entreprises et émettre des doutes quant à la sincérité de leur engagement. Cela pourrait renforcer leur scepticisme et risquerait d'accentuer les effets négatifs en cas de crise (Schlegelmilch et Pollach, 2005). D'après une étude de l'IFOP (*Le Monde de l'Économie*, 2008), dans un contexte de dénonciation du *greenwashing*, 87 % des Français réclament plus de contrôle des messages publicitaires à caractère environnemental. Comme le souligne Lapeyre (2013), la légiti-

mité de l'annonceur et la crédibilité de son discours constituent des variables primordiales pour créer un impact positif sur la création ou le renforcement d'une relation de confiance avec sa clientèle. Il est donc primordial pour les entreprises de sélectionner les bons supports de communication et de réfléchir à la façon la plus pertinente de communiquer autour de leurs actions responsables.

Méthodologie de la recherche

La méthodologie adoptée repose d'abord sur de l'observation participante sur une longue période (de 2009 à 2017 au sein des réunions du Groupe Ouverture Sociale -GOS-, en tant que responsable de la diversité dans une Grande École, pour l'un des co-auteurs). Vient s'y ajouter une analyse, pour les écoles faisant partie de notre panel, des supports de communication généralement utilisés : le site institutionnel et les plaquettes distribuées ou envoyées aux candidats. Cinq entretiens semi-directifs auprès de responsables au sein d'écoles investies dans une démarche de diversité sont par ailleurs menés. Enfin, une autre forme d'observation a été mise en place lors de salons d'étudiants pour analyser les informations données par les écoles aux candidats et leurs familles.

Le panel d'écoles étudiées a été sélectionné sur la base de l'existence d'un ou de plusieurs programmes sur la diversité. Il est très difficile aujourd'hui de trouver une liste officielle des Grandes Écoles qui participent à l'ouverture sociale, avec par exemple, un programme de type PQPM. La dernière date de 2011. La responsable du GOS explique ainsi qu' « *avec les années, beaucoup d'éléments ont bougé autour du tutorat et de l'égalité des chances : le tutorat (en tant que modalités, contenu et même objectifs), les tuteurs (étudiants, mais aussi aujourd'hui jeunes cadres d'entreprises ou anciens bénéficiaires devenus étudiants) et les tutorés (lycéens, collégiens dits « à bon potentiel », mais aussi lycéens technologiques et même professionnels ainsi que d'autres cibles comme les jeunes en situation de handicap) ». Dans ce contexte, il n'est pas aisé de voir les programmes qui se sont inspirés de PQPM, d'autant que cette dernière est librement diffusée et libre d'accès depuis 2005.*

Néanmoins, notre panel est issu d'une liste

officielle fournie par l'Acse, complétée par la liste des participants réguliers aux réunions du GOS sur le premier semestre 2015. Dans cette liste, seules les Grandes Écoles de commerce et de sciences politiques ont été retenues dans le périmètre de la recherche. Elles visent généralement le même profil de candidats. Au total, treize écoles sont retenues dans le panel étudié. Un descriptif de ces écoles se trouve en annexe.

L'analyse des sites web et plaquettes : Les sites et plaquettes des écoles du panel ont été analysés à l'aide d'une grille construite par les auteurs puis enrichie par les premières analyses. Un premier niveau de lecture se concentre sur l'existence ou pas d'une communication sur la question de la diversité. Lorsque celle-ci est présente, sont étudiés son contenu (termes utilisés, exemples donnés ou pas, etc.), son statut par rapport au reste de la communication, sa place par rapport à la communication institutionnelle en termes de RSE (lorsque le terme est utilisé) ainsi que la nature des informations mentionnées (concrètes ou pas, mise en valeur d'entreprises partenaires, etc.). L'analyse couvre la période allant de mars à mai 2015.

L'observation participante : Pour cette recherche, une « participation complète par opportunité » a été mise en place. Un des co-auteurs a en effet mis à profit l'opportunité qui lui était donnée par son rôle permanent en tant que responsable de la diversité dans son école, et donc par son statut déjà acquis dans la situation (Adler et Adler, 1987). Avant d'être chercheur dans la situation, il y était d'abord un membre actif (un « participant pur » - Soulé, 2007) et se définit donc ici comme un « observateur participant interne ».

L'observation sur des salons d'étudiants : Les chercheurs ont effectué une observation à l'occasion de deux salons d'étudiant visités respectivement les 21 mars et 21 mai 2015. Ils ont demandé des informations sur l'ouverture sociale dans ces écoles, leur taux de boursiers, la diversité, etc. Sur ces stands, ils ont également pu recevoir et analyser les plaquettes de présentation des écoles mises à la disposition des visiteurs. Lorsque les écoles n'étaient pas présentes sur les salons ou qu'elles n'avaient pas ce document à disposition des visiteurs, les chercheurs ont demandé un envoi par courrier.

Des entretiens avec des professionnels : Pour

compléter l'analyse des sites web et plaquettes et l'observation participante, les chercheurs ont adopté le protocole consistant à comprendre la gestion de la diversité dans les Grandes Écoles à partir de la parole des acteurs concernés, sans négliger la place de la subjectivité que ces données empiriques provoquent. Ce travail de recherche se base donc également sur une enquête qualitative réalisée sur le terrain à travers des entretiens semi-directifs. D'une durée d'une heure environ chacun, ces entretiens ont été conduits dans le cadre d'un autre travail concomitant effectué par l'un des co-auteurs. C'est la partie concernant la communication qui a été exploitée pour les besoins de cette recherche. Elle représente environ un cinquième du guide d'entretien et contient

des questions permettant d'explorer la démarche de communication sur la diversité : qui communique, à quelle fréquence, auprès de quelle(s) cible(s), dans quel(s) objectif(s) et pour dire quoi. L'échantillon de population se compose de 5 interviewés, tous acteurs dans la mise en place des différents programmes présents au sein de ces établissements supérieurs. Il concerne des coordinateurs de programmes et des représentants des autorités académiques, nationales et régionales, qui les financent ou les encadrent. Trois des écoles couvertes font partie du panel étudié.

Le tableau 1 récapitule les différentes méthodologies mises en place dans le cadre de cette recherche.

Tableau 1
Méthodologie de la recherche

Méthodologie	Effectifs couverts	Support utilisé	Informations recueillies	Période de référence
Analyse de sites web et de plaquettes	13 Grandes Écoles	Grille d'observation	Localisation et statut des informations relatives à la diversité Contenu des informations relatives à la diversité	Mars – Mai 2015
Observation participante dans le cadre du groupe GOS (Groupe Ouverture Sociale)	Écoles participant au GOS	Notes prises lors des réunions	Choix effectués par les écoles Nature des projets mis en place Etat d'avancement des projets	De façon régulière de 2009 à 2017
Observation lors de salons d'étudiants	2 salons d'étudiants	Notes prises pendant les deux salons	Informations concernant la diversité et l'ouverture sociale de l'école	21 mars 2015 21 mai 2015
Entretiens semi-directifs	5 interviews d'acteurs de la mise en place de programmes de diversité dans les écoles	Guide d'entretien	Démarche de communication au sein de l'école	Fin 2014

Pour les analyses de sites web et de plaquettes, ainsi que pour les entretiens semi-directifs, une analyse de contenu manuelle a été assurée (Mucchielli, 2009). Selon les cas, thèmes et/ou occurrences ont été recensés.

Résultats de la recherche et discussion

Conformément à la procédure usuelle d'analyse en communication, nos résultats portent à la fois sur la nature des supports privilégiés et le contenu de la communication.

Au vu de l'observation effectuée sur les deux salons d'étudiants visités, il apparaît que les écoles ne se servent absolument pas des programmes d'ouverture sociale pour attirer les nouveaux « clients » étudiants. Bien au contraire, les personnes présentes sur les stands ne maîtrisaient rien du contenu de ces programmes, alors même que les écoles les avaient mis en œuvre. Rien ne figure non plus à ce sujet, sur les plaquettes d'informations mises à la disposition des visiteurs sur les stands.

Au final, lorsqu'une communication sur le sujet de la diversité existe dans les écoles, c'est essentiellement sur les sites web qu'elle s'opère et non pas dans les plaquettes de présentation ou dans le cadre des salons d'étudiants. Le site web de l'école est donc le réel support de communication sur cette question. Dans la lignée de ce qui a été souligné dans notre cadre théorique, il semblerait ainsi que les écoles privilégient le support de communication préféré des consommateurs, ici les candidats, en matière de communication sur la diversité (Schultz et Morsing, 2003).

Par conséquent, notre analyse porte sur les sites web. Elle s'articule autour de deux principaux points : D'une part le niveau d'arborescence du site web où la communication apparaît et d'autre part le contenu du discours.

À quel niveau d'arborescence du site la question de la diversité est-elle abordée ?

Le premier constat est que la question de la diversité est généralement absente de la page d'accueil des sites web des écoles. Les onglets

qui apparaissent dans cette page couvrent l'insertion professionnelle, l'international, la faculté et la recherche, la formation et les programmes ainsi que la formation continue. La seule exception est E2. Pour cette école, deux entrées sont possibles sur la page d'accueil, par Formation initiale & Executive education ou par le nom de l'école. Et c'est là que l'on retrouve l'onglet « Diversité et RSE » au même titre que le message du directeur, les valeurs et mission, les chiffres clés et classements, le corps professoral, la recherche et les études au sein de E2. En dehors de ce cas particulier, et alors que les sites ont été analysés pendant une période qui précède les concours de sélection, il semblerait que la diversité ne soit pas un outil de communication destiné à attirer les candidats pendant la période de recrutement.

Une fois passée la page d'accueil, la thématique n'est pas abordée dans l'ensemble des écoles. En effet, cinq écoles ayant pourtant des programmes sur la diversité n'abordent pas du tout la question sur leur site : E9, E10, E11, E12 et E13. Si les autres en parlent, il apparaît néanmoins que la diversité n'est pas un élément de communication important. Sur la base de notre analyse, la diversité ne semble pas être un moyen d'attirer les candidats.

En cherchant sur le site - parfois longuement - on constate que la question est abordée selon les cas à travers les notions de diversité ou d'ouverture sociale. Les indications sur le sujet sont présentées de façon indépendante dans une rubrique à part ou au sein de thématiques aussi variées que la présentation générale de l'école, l'expérience dans l'école, la fondation de l'école, etc.

Quel que soit le temps de navigation pour accéder aux informations relatives à la diversité, une fois cette dernière abordée, elle va tour à tour être intégrée à l'intérieur du concept plus large de RSE (sous le vocable de responsabilité sociale ou environnementale et sociale) ou dans les valeurs/mission de l'école :

- avec la responsabilité sociale de l'école. C'est le cas pour les écoles E5 et E8.

- dans les valeurs/mission de l'école. C'est le cas pour l'E1, l'E3, l'E6 et E7. Pour l'E3 par exemple, trois valeurs de l'école sont mises en

avant : Ethique, Développement Durable et Diversité. Pour l'E7, c'est la mission de l'école qui intègre la question de la diversité, le site précisant que « ... nous proposons une éducation basée sur un apprentissage partagé où les valeurs humaines, la diversité des cultures, le travail de groupe, le «fair play», l'engagement social et l'éthique permettent de construire des valeurs managériales telles que la responsabilité sociale et managériale... ».

Quelle est la teneur du discours sur la diversité ?

L'analyse du contenu des sites web, dans les écoles qui ont développé la question, fait apparaître deux intensités de discours sur la diversité :

- un discours long et abouti. C'est le cas pour les écoles E2 et E3.

- un discours bien développé mais plus succinct que dans le premier cas (E4 et E5) voire très léger (E7 et E8).

Quelle que soit l'intensité du discours, les écoles mettent en relief, soit des exemples, soit l'intégralité des actions menées dans le cadre de leur politique de diversité. Ainsi par exemple, E2 met en valeur ses atouts en la matière : organisation/structure autour de la diversité, label Diversité dont le périmètre inclut les recrutements d'étudiants et leur gestion, investissements financiers importants (plusieurs millions d'euros). L'école se veut également dans la pédagogie (en expliquant ce qui se passe avec les cordées de la réussite par exemple), l'événementiel (en organisant l'Odyssée de la diversité chaque année en avril) et la culture de la preuve (exemples donnés pour chaque type d'actions présentées) et valorise son « positionnement » en la matière (handicap et accompagnement spécifique). E3 revendique quant à elle un parcours unique baptisé 3V et construit autour des 3 valeurs prônées par l'école : l'éthique, le développement durable et la diversité. Différentes actions matérialisant cette dernière valeur sont présentées sur le site : les journées thématiques annuelles et les 3 magazines traitant du sujet, une chaire de Management de la

diversité qui a été mise en place en mars 2009 ainsi que le fait que la diversité constitue l'un des axes de recherche au sein de l'école avec la première équipe en France travaillant sur le thème du management de la diversité autour de 8 projets doctoraux en cours.

Pour les écoles dont le discours est moins développé, deux axes de communication sont privilégiés : la présentation d'actions précises autour de la diversité et les chiffres relatant l'investissement de l'école en la matière, avec par exemple 30% de boursiers pour E4, 20% de boursiers en première année du programme Grande École de E5 ou plus de 200 étudiants tuteurs pour E8. Les actions présentées sont très variées : mise en place du programme « E4 accessible » (autour de l'accessibilité des lieux d'enseignement et de travail et des ressources pédagogiques), parrainage d'étudiants prometteurs issus de milieux défavorisés par l'association des diplômés E5 Alumni, mise en place d'un programme de coaching par l'E8 (accompagnement, à travers des partenariats, des lycéens qui en ont besoin), bourses d'études accordées par la fondation de E7.

Au-delà de l'intensité du discours, la diversité peut être utilisée comme un levier de différenciation ou un pilier de positionnement pour se distinguer des autres écoles dans la communication ciblant les candidats. Tel est le cas pour E4 qui met ainsi l'accent sur son rôle précurseur en la matière en précisant que c'est « l'un des premiers établissements d'enseignement supérieur français à avoir assumé sa responsabilité sociale et à avoir recherché la diversité intellectuelle, géographique et sociale de ses élèves ».

Y-a-t-il un lien entre le discours de l'école et son identité ?

L'analyse du discours des écoles qui ont fait le choix de parler de leurs programmes de diversité permet d'identifier deux profils d'écoles : les écoles où la diversité fait partie de l'identité de l'école/marque et celles où la diversité reste anecdotique/non-stratégique/périphérique.

- Pour le premier groupe d'écoles, la diversité est inscrite dans la mission ou les valeurs

de l'institution et donc dans l'ADN de l'école. Qu'elles communiquent longuement ou pas autour du sujet, ces écoles ont fait de la diversité une composante de leur identité et sont caractérisées par un niveau d'engagement élevé dans leur communication responsable (Parguel et Benoît-Moreau, 2007). Pour ces écoles, un programme de type PQPM fait souvent partie d'un ensemble d'autres actions portant sur l'ouverture sociale, notamment sur le handicap, le suivi des études post-bac, les sportifs de haut niveau, les classes préparatoires aux études supérieures... Comme nous l'explique le directeur d'une école parisienne : « Dans la stratégie de l'école, il y a « développer la diversité des publics »... La diversité c'est l'ouverture, c'est dans nos valeurs. On doit s'engager, être curieux, on essaie de mixer des populations, d'ouvrir l'école pour qu'elle attire des gens différents, des profils divers ».

- Pour le second groupe, notre étude révèle que les programmes de type PQPM restent isolés et anecdotiques. Pour certains, PQPM est le seul programme œuvrant pour la diversité. Pour d'autres, des actions diverses existent mais sont essentiellement destinées aux étudiants déjà en place. Et ces opérations sont très rarement mises en interaction avec le programme d'égalité des chances en amont des études supérieures. Comme le note d'ailleurs la directrice prospective et développement de projets d'une école basée sur Paris et la région Centre, « dans notre école, cela commence à être de petites anecdotes considérées comme bouffeur de ressources, des petites verrues dans le paysage. On se demande à quoi ça sert, ce que ça rapporte et surtout ce que ça va prendre comme ressource. Ce n'est pas dans la mission de l'école. On le fait parce qu'il faut le faire... Même si dans sa stratégie, on va parler de diversité de manière générale, de le mettre en œuvre en action concrète, il y a vraiment un monde. On a mis en place des choses pour les étudiants en place. L'école fait en sorte que l'argent, une fois entré, ne soit pas un problème... la diversité est gérée naturellement. Mais on ne va pas aller les chercher. Du coup, ce programme PQPM restera toujours une verrue dans le paysage ». Au vu de cela, et malgré les nombreux bénéfices que cela apporte à toutes les parties prenantes, on peut s'interroger sur la manière dont ces projets type PQPM impactent l'environnement in-

terne et externe de ces établissements. Dans la plupart des écoles étudiées, nous voyons bien que le manque de communication externe sur la diversité est aussi lié au fait que ce thème ne soit pas non plus évoqué en interne. Sur les salons, les représentants des écoles ne sont pas du tout formés pour répondre à nos demandes, puisqu'ils ne connaissent pas l'existence de ces programmes œuvrant en faveur de la diversité. Difficile, dans ces conditions d'isolement, d'affirmer que ces actions rejaillissent sur l'ensemble de leurs structures. Difficile aussi d'attester que la diversité et l'ouverture sociale font partie de leur style de vie et de leurs valeurs morales prégnantes, si PQPM en est le seul ambassadeur. Pour cette catégorie d'écoles, la question de la diversité sera davantage appréhendée par le prisme de l'image. Tel que le montre l'étude du CSES (2003), pour 69 % des entreprises, une politique active en matière de diversité permettrait de promouvoir la réputation de l'entreprise (Robert-Demontrond et Joyeau, 2009). De fait, certaines de ces écoles peuvent chercher à exploiter leurs actions éparpillées pour se donner une image positive. Elles adoptent une posture de « jeu » et développent une politique ciblée à des fins d'image sans pour autant modifier des éléments organisationnels et managériaux (Barel et Frémeaux, 2012). C'est ainsi que le directeur d'une école parisienne explique que « ... certaines écoles en font un outil de communication. La plus diverse, la plus ouverte, etc. ... À travers un discours dit de la diversité, on peut modifier notre image et la rendre plus attractive... ». Comme le suggère la directrice prospective et développement de projets d'une autre école, le choix-même de se lancer dans des projets comme PQPM émane du besoin de « redorer leur image... et aussi de montrer une identité de l'école dynamique, ouverte, qui va chercher des gens différents... Il faut montrer une image de gens propres, honnêtes, généreux, etc. pour vendre mieux ».

La responsable des affaires générales et culturelles d'une école de commerce explique pour sa part l'importance d'utiliser la diversité comme « outil de communication pour gagner un nouveau public, surtout pour les écoles les plus petites ».

Au final, l'équation identité-image peut pencher dans deux directions différentes :

- en faveur d'une diversité constitutive de l'identité de l'école avec parfois peu de communication sur le sujet ;

- ou au contraire une diversité plus anecdotique et non liée à l'identité-même de l'école accompagnée d'une communication susceptible de concourir à la construction d'une image positive de l'école.

Quels sont les relais pour la communication sur la diversité ?

Si les écoles étudiées ne semblent pas se servir de ces programmes d'ouverture sociale pour attirer une nouvelle clientèle en direct des salons ou via leur site internet, elles le font néanmoins de deux autres manières :

- par l'intermédiaire des établissements publics du secondaire avec qui elles sont partenaires de ces programmes. Le monde des Grandes Écoles et les débouchés auxquels elles préparent sont en effet souvent méconnus du grand public et des élèves mais aussi des personnes constituant des relais essentiels de l'Éducation Nationale (personnels des centres d'orientation, professeurs, etc.). Ainsi, contribuer à l'accès à l'information de tous sur l'existence des Grandes Écoles et de leurs débouchés est indispensable. Être présentes dans les établissements publics secondaires s'avère être aujourd'hui une vitrine nécessaire pour plusieurs raisons. *« Il y a un effet d'image sur les étudiants. Tous les étudiants que j'ai encadrés dans ce projet trouvent ça génial. Après, ils en parlent autour d'eux. Comme les lycéens qui y participent aussi. Il y a un effet d'image aussi bien au niveau des familles, sur la fratrie, que sur les copains de classe, qui sont les prospects, les futurs étudiants (...) Il y a aussi un effet d'image au niveau des lycées. Pour eux, que ce soit aux rectorats ou aux parents d'élèves, pouvoir dire qu'ils ont un partenariat avec une Grande École, c'est plutôt bien. Et ça permet aussi de faire des ponts avec les Grandes Écoles »*, nous expliquera le manager développement réseau d'une Grande École.

- par le biais des programmes de diversité en eux-mêmes qu'elles mettent en place et qui permettent à l'école d'entrer dans une communauté des Grandes Écoles œuvrant en faveur de l'ouverture sociale. Comme le pense

le Manager développement réseau d'une école de commerce parisienne *« c'est une façon de montrer à ses pairs qu'elle fait partie du sérail des Grandes Écoles qui œuvrent dans ce domaine »*. Et de poursuivre sur l'impact sur les candidats potentiels : *« Il y a aussi un effet d'image sur les étudiants. Tous les étudiants que j'ai encadrés dans ce projet trouvent ça génial. Après, ils en parlent autour d'eux. Comme les lycéens qui y participent aussi. Il y a un effet d'image aussi bien au niveau des familles, sur la fratrie, que sur les copains de classe, qui sont les prospects (futurs étudiants) »*. À terme, l'engagement dans des politiques de diversité peut ainsi entraîner des retombées politiques et médiatiques positives, qui, sans en être l'objectif premier, humanisent les Grandes Écoles et modifient leur image globale. Ainsi, à force de mettre en place des programmes de diversité, d'avoir 20 ou 30% de boursiers, d'aller dans les lycées des zones défavorisées et d'accompagner les lycéens issus de milieux non-privilegiés, les écoles dans leur ensemble peuvent avoir une image plus accessible, moins élitiste.

Le peu d'informations présentes sur la question de la diversité dans les sites web, les plaquettes et lors des salons d'étudiants, peut aussi faire penser que ces programmes d'ouverture sociale mis en place dans les écoles sont en perte de vitesse. Les établissements seraient-ils moins investis ces dernières années ? Cela pourrait s'expliquer par le fait que les subventions des cordées de la réussite aient été divisées par deux en 3 ans, dans la totalité des écoles qui en bénéficient.

La responsable du pôle Égalité des Chances de E9 nuance fortement cette idée : *« Non, je ne crois pas que les écoles sont moins impliquées. Elles le sont différemment. Pour preuve, dans les jours à venir va être publié le baromètre ouverture sociale 2015 de la Conférence des Grandes Écoles, qui montre que les Grandes Écoles sont beaucoup plus actives qu'elles l'étaient en 2010. Elles portent aujourd'hui en moyenne 2,6 programmes d'égalité des chances ou d'ouverture sociale. Mais un dispositif sur 2 n'est pas labellisé cordée de la réussite parce que les hésitations des pouvoirs publics en 2013 et 2014 ont jeté un doute sur la pérennité des cordées (division des subventions par trois en 4 ans). De plus, la demande*

de labellisation est illisible, prend du temps... et n'est pas gage de financement. Du coup, les écoles ont parfois changé leur fusil d'épaule. Leurs actions entrent aujourd'hui potentiellement dans d'autres cadres. Certaines actions, par exemple, sont liées à Passeport Avenir ou à d'autres partenaires associatifs, qui ne relèvent pas des cordées. D'autres sont portées par les collectivités territoriales (comme le projet PRREL de la région Nord Pas-de-Calais). D'autres encore sont portées à 100 % par l'établissement, notamment quand elles sont intégrées dans les maquettes pédagogiques des étudiants et valident des ECTS ou autre valorisation académique ».

Pourtant, la vision pessimiste d'une autre école vient conforter les doutes émis ci-dessus, parce que le programme PQPM de cet établissement correspond à celui de la plupart des écoles étudiées : « Des projets PQPM comme le nôtre, à ce petit niveau, porté par une seule personne, ça ne sert à rien, c'est un moyen de dire qu'on le fait aussi, comme les autres... Si on était vraiment dedans, on ne se limiterait pas à un ou deux projets, on ferait toute une panoplie d'activités sur ce champ-là, on développerait tout un axe. Aujourd'hui, on ne l'a pas. Certaines le font, comme E9, où là, c'est vraiment inscrit dans sa stratégie ».

Conclusion, limites et voies de recherche

L'objectif de cette recherche était d'étudier comment les Grandes Écoles françaises se sont approprié la thématique de la diversité et comment elles orientent leur discours sur la question. Une triple perspective, basée sur un examen de sites web et de plaquettes, de l'observation participante et des entretiens semi-directifs, a permis d'analyser le contenu de la communication et son lien avec l'identité et le positionnement de l'école. Au terme de l'analyse qualitative, il s'avère que la question est peu présente dans le discours des écoles qui ont pourtant mis en place, parfois depuis plus de dix ans, un dispositif relatif à la question. Les rares informations communiquées sur le sujet sont souvent distillées avec discrétion dans les sites Internet et ne représentent généralement pas un levier de différenciation. Cependant, ce n'est pas parce que la diversité

est peu présente dans le discours qu'elle l'est également dans les faits. Les partenariats avec les établissements du secondaire ou les expériences positives déjà menées avec des étudiants peuvent se faire le relais d'une communication institutionnelle faible sur le sujet et permettre aux écoles d'intégrer véritablement ce type de programmes au cœur de leur fonctionnement. Certes, la majorité des écoles ne peuvent se permettre, financièrement, logiquement et matériellement, de mettre beaucoup de moyens pour travailler en faveur de la diversité dans leur établissement. Mais les écoles les plus actives en matière de diversité sont bien celles évoquées par la responsable du pôle Égalité des Chances de E9, celles qui portent le projet à 100 %, qui proposent des actions de formation aux étudiants, qui combinent ces programmes aux associations étudiantes, qui les incorporent à l'enseignement, qui les croisent à la recherche. Car, de même que pour une entreprise classique, la diversité doit se présenter comme une préoccupation transparaissant à tous les niveaux, dans toutes les pratiques de gestion de carrière, de rémunération ou de formation (Robert-Demontrond et Joyeau, 2009). Mettre en place une politique de diversité invite à adopter un mode de gestion transversal, durable et intégré. Or, manager la diversité s'avère une activité complexe qui renvoie aux multiples dimensions inhérentes au fait organisationnel. À la confluence de logiques inspiratrices de matrice économique et sociale (Cornet et Warland, 2008), la mise en œuvre d'une *diversity policy* se place à la jonction de préoccupations éthiques, de contraintes juridiques, d'enjeux « réputationnels » et de calculs économiques (Bruna et al., 2016). Au final, même si les écoles ne communiquent pas de façon intensive sur leur politique de diversité, le souhait de l'État annoncé depuis 2008 d'assurer une plus large ouverture sociale dans l'ensemble des filières post-baccalauréat a, semble-t-il, subtilement, pris la bonne voie.

Ce travail présente trois limites. Premièrement, le choix a été fait de n'étudier que les écoles de commerce et de sciences politiques. Un futur travail incluant les écoles d'ingénieurs permettrait de voir si ces dernières communiquent de la même façon ou si au contraire elles mettent davantage en relief leurs actions en matière de diversité. Deuxièmement, Le

terrain n'a porté que sur les écoles françaises. Or, il serait intéressant d'avoir une approche interculturelle, en explorant par exemple ce qui se passe aux Etats-Unis, pays qui s'affiche comme défenseur et pratiquant assidu de la diversité. Enfin, malgré le croisement des perspectives à travers les entretiens, l'observation participante et l'analyse d'informations communiquées par les écoles, le terrain de type qualitatif présente les limites habituelles liées au caractère exploratoire de cette méthodologie. Conduire une étude quantitative, en intégrant l'ensemble des 205 Grandes Écoles françaises que regroupe la CGE permettrait de généraliser des résultats de cette recherche. On pourrait ainsi connaître avec précision la proportion d'écoles qui communiquent sur la question ainsi que celles où la diversité est inscrite dans les gènes de l'établissement.

Références bibliographiques

Adler, P.A. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*, Sage Publications, U.S.A.

Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités d'accès aux Grandes Écoles, *Économie et Statistique*, n° 361, mai.

Auger, P., Burke, P., Devinney, T.M., Louviere, J.J. (2003). What Will Consumers Pay for Social Product Features ? *Journal of Business Ethics*, 42 (3), 281-304.

Barel, Y. & Fremaux, S. (2012). Les attitudes face à la contrainte légale. L'exemple de l'intégration professionnelles des personnes handicapées, *ARIMHE/RIMHE : Revue : Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 2 (2), 33-49.

Barth, I. & Falcoz, C. (2010). *Nouvelles perspectives en management de la diversité. Égalité, discrimination et diversité dans l'emploi* (coordonné par), Paris : EMS, coll. Gestion en liberté.

Barth, I. & Falcoz, C. (dir.). (2007). *Le management de la diversité. Enjeux, fondements et pratiques*, Paris : L'Harmattan.

Bébéar, C. (2004). *Des entreprises aux couleurs de la France : minorités visibles, relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise*, rapport au Premier ministre, Paris : La Documentation française.

Beaud, S. & Convert, B. (2010). Les classes populaires dans l'enseignement supérieur, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 183 (3).

Bender, A-F. (2004). Égalité professionnelle ou gestion de la diversité. Quels enjeux pour l'égalité des chances ? *Revue Française de gestion*, 30, 151, 205-218.

Benoît-Moreau, F., Larceneux, F., Parguel, B. (2009). Le consommateur face à l'éco-communication : une synthèse des recherches, *7ème journée AFM / AACC Marketing services*, Paris, 28 avril.

Benoît-Moreau, F., Larceneux, F., Parguel, B. (2010). La communication sociétale - Entre opportunités et risques d'opportunisme, *Décisions Marketing*, 59, 75-78.

Bourdieu, P. & Passeron, C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit.

Bowen, H.R. (1953). *Social responsibilities of the business man*, New York : Harper & Row.

Bruna, M.G. (2014). L'heptagone de la diversité : Dynamiques stratégiques et jeux d'acteurs dans la conduite d'une politique de diversité, *Management & Sciences Sociales*, 17 (Juillet-Décembre), 69-86.

Bruna, G.M., Peretti, J.M., Yanat, Z. (2016). Les nouveaux défis de la diversité : Totems à dépasser et paris à relever, *ARIMHE/RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 1, (2), 68-88.

Bruna, M. G. & Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance : plaidoyer pour un management innovateur et créatif, *Management International*, hors-série, 17, 70-84.

Carroll, A.B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders, *Business Horizons*, 34, 39-48.

Carroll, A.B. (2000). Ethical Challenges for Business in the New Millennium: Corporate Social Responsibility and Models of Management Morality, *Business Ethics Quarterly*, 10 (1), 33-42.

Castaldo, S., Perrini, F., Misani, N., Tencati A. (2009). The Missing Link Between Corporate Social Responsibility and Consumer Trust: The Case of Fair Trade Products, *Journal of Business Ethics*, 84, 1-15.

Chirac, J. (1994). *Une Nouvelle France, Réflexions 1*, Editions Nil.

Cornet, A. & Warland, P. (2008). *GRH et gestion de la diversité*, Collection Topos, Paris : Dunod.

Dameron, S. (2004). Opportunisme ou besoin

d'appartenance ? La dualité coopérative dans le cas d'équipes projet, *M@n@gement*, 7 (3), 137-160.

François-Lecompte, A. (2006). Consommation socialement responsable : Proposition d'un modèle intégrant, *Actes du XXIIème Congrès Annuel de l'AFM*, Nantes, 11-12 mai.

Gupta, S. & Pirsch, J. (2008). The Influence of a Retailer's Corporate Social Responsibility Program on Re-Conceptualizing Store Image, *Journal of Retailing and Consumer Services*, 15, 516-526.

Journal of Advertising (1995). Special Issue on Green Advertising, 25 (2).

Harrison, D.A. & Klein, K. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety or disparity in organizations, *Academy of Management Review*, 32 (4), 1199-1228.

Lahire, B. (2003). Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires, *Colloque Démocratie, classes préparatoires et Grandes Écoles*.

Lapeyre, A. (2013). Le discours sociétal d'une enseigne de la grande distribution : effets de la légitimité de l'annonceur et de la crédibilité du discours sur les consommateurs, *Revue Française du Marketing*, 242, 27-44 (juin).

Laufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? *Travail, genre et sociétés*, 21.

Le Monde de l'économie (2008). Sondage IFOP, mardi 3 juin, <http://www.oecd.org/dataoecd/50/47/40879976.pdf>

Loupe, A. (2006). Contribution du marketing au développement durable, *Revue Française du Marketing*, 208, 7-31.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, 3^{ème} ed., Paris : Armand Colin.

Parguel, B. & Benoît-Moreau, F. (2007). Communication sociétale et capital-marque, *Actes du XXIIIème Congrès Annuel de l'AFM*, Aix-les-Bains, 29 mai-1er juin.

Peretti, J.-M. (2012). Avant-propos, in *L'Encyclopédie des diversités* (sous la direction de J.M. Peretti), Collection Questions de société, Paris : EMS.

Peretti, J.-M. & Roch, B. (2012). Regards croisés sur les diversités, in *L'Encyclopédie des diversités* (sous la direction de J.M. Peretti), Collection Questions de société, Paris : EMS.

Pomeroy, A. & Dolnicar, S. (2009). Assessing the Prerequisite of successful CSR Implementation : Are Consumers Aware of CSR Initiatives ? *Journal of Business Ethics*, 85, 285-301.

Pontier, S. & Sirieix, L. (2003). Les préoccupations éthiques des consommateurs et leur expression dans la consommation de produits biologiques, *Actes du XIXème Congrès Annuel de l'AFM*, Tunis, 9-10 mai.

Prabo, D., Kline, S., Dai, Y. (2005). Corporate Social Responsibility Practices, Corporate Identity and Purchase Intention : a Dual-process Model, *Journal of Public Relations Research*, 17 (3), 291-313.

Ramasamy, B. & Yeung, M. (2009). Chinese Consumers' Perception of Corporate Social Responsibility (CSR), *Journal of Business Ethics*, 88, 119-132.

Robert-Demontrond, P. & Joyeau, A. (2009). Les politiques de diversité ethnoculturelle dans l'entreprise. Avantages, limites et conditions de succès, *Gestion HEC Montréal*, 3 (34), 57-65.

Schultz, M. & Morsing, M. (2003). The Catch 22 of Integrating CSR and Marketing: Findings from a Reputation Study of Danish Companies, *MSI Conference Proceedings*, Boston University, 17-19 septembre.

Schlegelmilch, B.B. & Pollach, I. (2005). The Perils and Opportunities of Communicating Corporate Ethic, *Journal of Marketing Management*, 3-4 (21), 267-290.

Schweitzer, L. (2005). La HALDE, Contre les discriminations et pour l'Égalité, Dossier d'information.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches Qualitatives*, 27 (1), 127-140.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?, *Sociétés Contemporaines*, 3 (79).

Textes officiels

CSES (Centre for Strategy and Evaluation Services) (2003). Coûts et avantages de la diversité, rapport pour le compte de la Direction générale de l'emploi, des relations industrielles et des affaires sociales de la Commission européenne, <http://www.stop-discrimination.info>.

Rapport Sénat (2007). Diversité sociale dans les classes préparatoires aux Grandes Écoles : mettre

fin à une forme de *délit d'initié*, Sénat.

Saa S. (2012). Rapport à Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Une chance de réussite pour tous, l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur. Remis pas S. Saa, Présidente de l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances (Acse).

Sabeg Y. (2009). Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances.

Gaëlle REDON

Elle a obtenu un Doctorat de sociologie à l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle et occupe aujourd'hui un poste de Professeur-Chercheur en Management à l'ISC Paris. Parallèlement, elle est responsable de la Diversité dans cet établissement. Elle enseigne le management, le comportement organisationnel, la prise de parole en public. Ses travaux de recherche portent actuellement sur le management de la diversité dans les Grandes Écoles, la formation à la diversité par le théâtre d'entreprise, la consommation collaborative.

Leïla LOUSSAIEF

Elle a eu un Doctorat en Sciences de Gestion à l'Université Paris Dauphine puis occupé un poste de Chargée d'Études Senior dans deux instituts d'études (Socioscan et Synovate). Elle est aujourd'hui Professeur-Chercheur en Marketing à l'ISC Paris et co-responsable du Master Management des Etudes Marketing et d'Opinions en double-diplôme avec l'Université de Cergy-Pontoise. Elle enseigne les études de marché, le comportement du consommateur et le marketing éthique. Ses travaux de recherche portent actuellement sur la responsabilité des marques et la consommation collaborative.

Annexe **Descriptif des écoles du panel étudié**

École	Descriptif
E1	École de commerce – En province
E2	École de commerce – En province
E3	École de commerce – En province
E4	École de sciences politiques – En région parisienne
E5	École de commerce – En région parisienne
E6	École de commerce – En province
E7	École de commerce – En région parisienne
E8	École de commerce – En province
E9	École de commerce – En région parisienne
E10	École de commerce – En province
E11	École de commerce – En région parisienne
E12	École de sciences politiques – En province
E13	École de commerce – En région parisienne