



HAL
open science

Se dire normalien.ne

Pierre Bataille

► **To cite this version:**

| Pierre Bataille. Se dire normalien.ne. SociologieS, 2018. hal-01929217

HAL Id: hal-01929217

<https://hal.science/hal-01929217>

Submitted on 21 Nov 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.

Se dire normalien.ne

Les « identités au travail » des ancien.ne.s élèves des ENS

Asserting to be a "normalien". Professional identities of graduates of French "ENS"

Pierre Bataille



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/8762>

ISSN : 1992-2655

Éditeur

Association internationale des sociologues de langue française (AISLF)

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Pierre Bataille, « Se dire normalien.ne », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Identité au travail, identités professionnelles, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 21 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/8762>

Ce document a été généré automatiquement le 21 novembre 2018.



Les contenus de la revue *SociologieS* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Se dire normalien.ne

Les « identités au travail » des ancien.ne.s élèves des ENS ¹

Asserting to be a "normalien". Professional identities of graduates of French "ENS"

Pierre Bataille

- 1 Dans le contexte français, le passage par une « grande école »² – surtout les plus prestigieuses comme l'École nationale d'administration (ENA), l'École polytechnique, Sciences-Po, l'École des hautes études commerciales (HEC) ou l'École normale supérieure (ENS) – est réputé engendrer un « processus d'identification organisationnel » particulièrement fort (Draelants & Darchy-Koechlin, 2009, p. 6). En témoigne la « substantification » par les appellations telles que « énarque », « normalien.ne », « polytechnicien.ne » ou « ancien.ne élève de... » couramment employées pour désigner les diplômé.e.s, même de longues années après la fin de leurs études (*Ibid.*).
- 2 Le caractère inaltérable de l'empreinte identitaire laissée par la socialisation au sein d'une grande école n'a néanmoins que très rarement été mis à l'épreuve empiriquement. En effet, les recherches menées au sujet de l'impact du passage par une grande école sur la construction identitaire se sont principalement focalisées sur la production institutionnelle de ce référent commun. De nombreuses recherches ont mis notamment en exergue la manière dont l'organisation du travail scolaire et les différents rites de passage auxquels se soumettent les élèves participent à l'inculcation de façons de faire ou de penser communes (Bourdieu, 1989 ; Cuche, 1988 ; Darmon, 2013 ; Eymeri, 2001). Empruntant un vocabulaire aux connotations « industrielles » (« production des élites », « fabrication des élites », « formatage des élites »...), ces travaux ont ainsi montré comment le passage par les écoles d'élite françaises pouvait concourir à la création de référents identitaires durables, support d'un potentiel « esprit de corps ». Certains travaux plus centrés sur l'expérience des élèves ont néanmoins montré que – suivant leur trajectoire scolaire, leur origine sociale ou encore leur socialisation sexuée – ce processus d'identification ne produit pas nécessairement les mêmes effets (Abraham, 2007 ; Draelants & Darchy-Koechlin, 2011 ; Subramanian & Suquet, 2016). Mais, à quelques rares exceptions près, la majorité des analyses disponibles sur ce sujet ne se sont intéressées

qu'à la période de scolarisation des élèves, laissant dans l'ombre les possibles reconfigurations de cette référence identitaire au-delà du cadre scolaire.

- 3 Dans le cadre de notre texte, il s'agira en particulier d'analyser comment les ancien.ne.s élèves d'un sous-groupe de grandes écoles (les ENS de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon, principalement dédiées à la formation des futurs cadres de l'enseignement et de la recherche) mobilisent la référence à leur passage par une grande école une vingtaine d'années après leur sortie, dans le cadre d'entretiens biographiques où nous les invitons à revenir sur leurs parcours scolaires et professionnel (cf. encadré méthodologique). Nous verrons que le milieu professionnel dans lequel ils et elles évoluent au moment de l'enquête influe fortement sur la manière dont nos enquêté.e.s « se disent » normalien.ne.s et se réclament « anciens » ou « anciennes » de l'ENS. Se faisant, notre article voudrait ainsi contribuer à fournir quelques arguments en faveur d'une approche radicalement processuelle de l'identité néanmoins attentive à l'ancrage social des parcours individuels et à leurs conditions matérielles et symboliques de possibilité.
- 4 Après une présentation du cadre théorique et des données, nous verrons comment la mobilisation des différents types de figures sociales du/de la normalien.ne.s que nous avons pu identifier dans les discours de nos enquêté.e.s s'articulent aux logiques structurant le milieu professionnel dans lequel ils et elles évoluent au moment de l'entretien – soit, respectivement, le champ académique, l'enseignement en CPGE et dans des formations de préparation aux concours de l'enseignement, l'enseignement secondaire ou les hautes sphères de l'administration publique et des entreprises.

Analyser l'identité d'une élite scolaire « au travail »

- 5 La question de la représentation subjective que développent les membres des élites scolaires de leur propre statut une fois passés par le « moule » des processus de sélection/formation des différentes élites nationales (les grandes écoles en France, mais également la filière « Oxbridge » en Grande-Bretagne ou les universités de la *Ivy League* aux États-Unis par exemple) a fait l'objet d'un certain nombre de travaux récents (Draelants & Darchy-Koechlin, 2011 ; Mangset, 2015 et 2016 ; Naudet, 2012 ; Power *et al.*, 2013). Grâce aux outils de la comparaison internationale, ces recherches ont montré comment les configurations socio-historiques nationales façonnent puissamment les manières de se dire et de se penser comme membres à part entière d'une élite – participant ainsi à la promotion d'une analyse circonstanciée et dynamique des « identités élitaires », pour reprendre l'expression de Marthe Mangset (2016). Notons que, comme dans ces différents travaux, il s'agira ici pour nous de se focaliser en priorité sur la dimension subjective et « revendiquée » individuellement de l'identité – l'identité « pour soi » (Dubar, 2010, p. 3) – et moins sur les formes identitaires promues par des groupes institués (association d'anciens élèves notamment) auxquelles les ancien.ne.s élèves sont renvoyé.e.s dans leurs interactions quotidiennes – qui s'apparenteraient plus à « l'identité pour autrui » dans la typologie de Claude Dubar.
- 6 Dans son analyse comparée des expériences de forte ascension sociale dans trois pays (États-Unis, France et Inde), Jules Naudet montre ainsi comment le passage par une institution scolaire d'élite est mis en scène différemment dans le discours des individus en mobilité selon le contexte national (Naudet, 2012). Pour les interviewé.e.s américain.ne.s, l'intégration d'une prestigieuse institution d'enseignement supérieur est rétrospectivement présentée comme la récompense quasi naturelle d'un mérite

individuel particulier. Dans le cas des interviewé.e.s indien.ne.s, ce type d'événement et les efforts concédés pour accéder aux formations d'élite sont davantage relatés comme une dette envers la communauté d'origine, que les diplômé.e.s n'ont de cesse, par la suite, de vouloir combler. Enfin, pour le cas des interviewé.e.s français.e.s, le passage par une institution scolaire d'élite apparaît comme le point d'orgue d'un processus de fracture irréductible entre le milieu d'origine et le milieu d'arrivée. Ces trois modes d'évocation d'un passé scolaire prestigieux renvoient aux différentes « idéologies instituées » (*Ibid.*, pp. 263-265) orientant des manières de concevoir la structuration sociale propres à chacun de ces contextes nationaux.

- 7 En mettant en lumière l'articulation entre contextes nationaux et modalités d'évocation de l'intégration d'une institution scolaire d'élite, le travail de Jules Naudet pointe combien ce type d'expérience – aussi marquante et fondamentale soit-elle pour la suite du parcours – est néanmoins sujette à ré-interprétation en fonction du contexte d'énonciation. Il montre également que les legs de l'expérience socialisatrice structurante que représente le passage par une filière d'élite entrent en écho avec ceux d'autres expériences socialisatrices (antérieures à l'intégration mais aussi postérieures) qui vont également peser sur la place et la coloration particulière que va prendre l'évocation d'un cursus scolaire prestigieux dans les processus de construction identitaire individuels.
- 8 Néanmoins, par certains de leurs parti pris épistémologiques (et en particulier, celui de la comparaison internationale), les conclusions des analyses formulées dans l'ensemble des travaux précités tendent à négliger certaines nuances intra-nationales. En particulier, elles laissent dans l'ombre l'influence du contexte professionnel (dans lequel évoluent ces élites scolairement sélectionnées) sur une possible reconfiguration de leur identité d'élite. Dans notre texte, nous posons donc comme hypothèse principale que les normes régissant les différents groupes professionnels investis par les ancien.ne.s élèves des ENS que nous avons étudiées les conduisent à réévaluer et à réinterpréter l'incidence de l'intégration d'une grande école sur leur parcours. Il s'agira ainsi de nous intéresser à la manière dont la valeur attribuée par les ancien.ne.s élèves à leur titre scolaire dans les entretiens biographiques menés une vingtaine d'années après leur réussite au concours est travaillée par les normes et pratiques régissant leur milieu professionnel d'arrivée.
- 9 Les travaux de Renaud Sainsaulieu et de Claude Dubar ont bien montré comment la participation active à des collectifs de travail, organisés autour d'une division particulière des tâches et structurés par des relations hiérarchiques, informe les processus de construction identitaire individuels (Sainsaulieu, 1988 ; Dubar, 2010). Parmi les nombreuses problématisations disponibles quant à la construction identitaire *via* l'activité professionnelle, celle d'Everett Hughes (Hughes, 1996, pp. 75-85) insiste notamment sur le fait que l'activité professionnelle influence fortement la manière dont les individus se présentent et jaugent de leurs qualités et mérites respectifs. Ainsi, pour Everett Hughes, le travail et l'influence du groupe professionnel sur la personnalité ne sont pas réductibles à un ensemble de normes, à un *ethos* qu'il faudrait intégrer. « Le métier » – et plus précisément l'activité professionnelle – apparaît ainsi davantage comme « un des éléments pris en compte pour porter un jugement sur quelqu'un » qui, en retour, « influenc[e] [...] la manière dont on se juge soi-même » (*Ibid.*). C'est le processus de construction et de maintien d'une image de soi – si possible positive – par l'intermédiaire de l'activité professionnelle qui est ici davantage l'objet de l'analyse que les ressorts de l'identité du groupe professionnel. En d'autres termes, il s'agit donc, dans

cette approche particulière, de pointer le caractère fondamental de l'activité laborieuse et des interactions qu'elles impliquent dans la construction de « l'identité pour soi ».

- 10 En filiation directe avec les préceptes de la philosophie pragmatique de Georges Herbert Mead, l'inscription durable dans un cadre professionnel particulier apparaît dans l'approche hughesienne comme une étape fondamentale, mais nécessairement située dans le temps, d'un processus identitaire se déployant tout au long de la vie. Elle est un prisme à partir duquel se reconfigure la mobilisation et l'appréhension des pratiques et représentations issues des étapes précédentes de la trajectoire individuelle. À travers les récits sur l'expérience professionnelle se révèle la réalité concrète de l'activité laborieuse (son contenu, les normes et pratiques qui l'encadrent, les relations avec les collègues et la hiérarchie qui en découlent...) mais se joue également une réactualisation, voire une réévaluation, des produits des expériences socialisatrices passées.
- 11 Notons qu'une telle approche, inspirée de l'épistémologie interactionniste et centrée sur les récits d'expérience des individus et les processus qu'ils traduisent, n'est pas incompatible avec une approche sensible à l'inégale répartition des ressources symboliques et économiques. On relèvera d'ailleurs que cette dichotomie nette entre réflexion sur les processus et réflexion en termes de classes sociales était absente des textes originaux de la tradition de Chicago (et notamment ceux de Howard Becker, Raymond L. Gold, Erving Goffman ou Everett Hughes), leurs réflexions offrant par ailleurs « des ressources et des références variées dans lesquelles l'attention prêtée aux interactions ne se traduit pas systématiquement par une indifférence aux différences de classe » (Cartier, 2005, p.49)³. L'exemple de l'analyse de la « carrière anorexique », dont les conditions initiales d'engagement sont largement congruentes avec les produits des socialisations primaires des femmes des fractions intellectuelles des classes moyennes (Darmon, 2008), constitue un exemple particulièrement convaincant de l'heuristique du croisement d'une approche processuelle et d'une approche plus dispositionnaliste.
- 12 Aussi, sans nécessairement chercher à mettre systématiquement en lien des parcours avec des « coordonnées d'origine » particulières (Coninck & Godard, 1990), on peut penser que les produits des socialisations primaires de classe, de genre, de race, etc., peuvent continuer à colorer le sens donné aux interactions tout au long du parcours de vie : tel est donc le chemin de crête que dessine à notre sens l'analyse des identités au travail définies par Everett Hughes, en posant le travail et l'expérience de l'activité laborieuse à la fois comme révélateur des rapports sociaux dans lesquels sont pris les individus au moment de l'enquête et comme prisme des expériences passées accumulées.
- 13 C'est précisément parce qu'elle met au centre de l'analyse cette tension entre expérience passée et action en train de se faire que cette perspective d'analyse de « l'identité au travail » hughesienne nous a paru intéressante à mobiliser. Alors que de nombreux travaux menés sur les grandes écoles laissent à penser (à travers l'utilisation de la métaphore industrielle de la « production des élites » notamment) que les référents identitaires liés au passage par le processus de sélection/formation sont très stables voire inaltérables dans le temps, l'approche interactionniste du processus de construction identitaire prônée par Everett Hughes permet au contraire de mettre l'accent sur les possibles réinterprétations et altérations des catégories identificatoires au gré des expériences traversées par les individus – et en particulier l'expérience professionnelle. Et c'est donc ce fil que nous allons ici tirer, en posant le milieu professionnel d'arrivée et de stabilisation comme variable explicative des différentes manières de se dire et de se penser comme ancien.ne.s élèves des ENS.

Encadré méthodologique

Les données mobilisées ici sont issues de notre travail de thèse, consacrée à l'analyse des parcours de vies des anciens et anciennes élèves des ENS de Fontenay, St-Cloud et Lyon (Bataille, 2014). Dans le cadre de notre thèse, nous avons premièrement mené une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif (n=418) de la population des anciens et anciennes élèves des ENS concernées, issu.e.s des promotions de 1981 à 1987 (N=1 453).

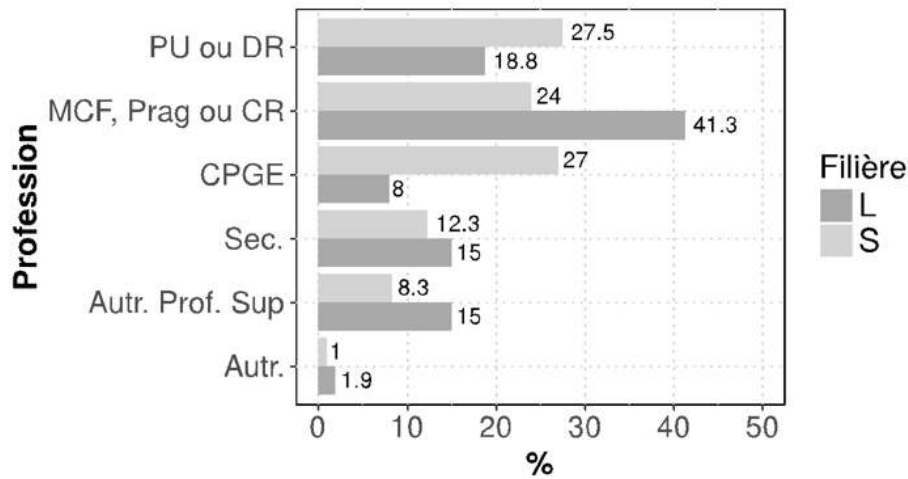
Nous avons ensuite effectué une campagne d'entretiens (n=50) auprès des membres de ces promotions, sélectionné.e.s selon cinq critères : le sexe, la discipline, l'origine sociale, la profession occupée au moment de l'entretien et la localisation géographique principale dans laquelle s'inscrivait leur activité professionnelle. Ces entretiens, d'une durée moyenne d'une heure trente, ont été menés essentiellement dans une perspective biographique. Ils ont également servi à récolter des indications sur leurs représentations en matière d'élitisme et de rapport sociaux de sexe, dans l'objectif de comprendre comment, d'un point de vue objectif mais surtout subjectif, le passage par une ENS continuait à informer leurs catégories de perception. Pour chaque citation d'entretien, trois informations sur la situation des personnes citées seront données systématiquement : premièrement, la filière de l'école dont elles sont issues : L (littéraire) ou S (scientifique) ; deuxièmement, le type de profession que les personnes interrogées occupent : PU/DR si elles sont Professeures des universités ou Directrices de recherche ; MCF/CR si elles sont Maîtresses de conférence ou Chargées de recherche ; CPGE si elles sont enseignantes en classes préparatoires aux grandes écoles ; « Sec » si elles sont enseignantes dans le secondaire ; « Autre+ » si elles occupent une profession intellectuelle supérieure non liée à l'enseignement et la recherche ; « Autre- » si elles n'occupent pas une profession supérieure ; troisièmement, le lieu où elles effectuent principalement leur activité professionnelle : Paris ou Province (Prov).

Nous avons également mené un travail de dépouillement systématique des archives des bulletins édités par les différentes associations d'anciens et anciennes élèves sur la période 1980-2000.

Voie royale, routes secondaires et déviations : les trois principaux types de parcours professionnels des normalien.ne.s de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon

- 14 Parmi les différents types de données récoltées durant notre thèse (cf. encadré méthodologique), ce sont les analyses tirées des entretiens que nous mobiliserons en priorité dans ce texte. Néanmoins, les données quantitatives recueillies nous permettent d'effectuer un premier cadrage important concernant les devenirs professionnels de nos enquêté.e.s (Figure 1).

Figure 1. Les devenirs professionnels des ancien.ne.s élèves de Fontenay, St-Cloud et Lyon (1981-1987) en fonction de la filière d'entrée



Lecture : Parmi nos enquêt.e.s issu.e.s des filières littéraires, 18,8 % sont Professeur.e.s des universités (PU) ou Direct.eur.ice.s de recherche (DR) dans un organisme de recherche public (CNRS, INSERM, CEA, etc.).

- 15 Il apparaît ici que les écoles analysées remplissent la mission de formation qui incombe aujourd'hui encore aux trois principales Écoles normales supérieures (Ulm/Sèvres, Cachan et Lyon [anciennement Fontenay/Saint-Cloud/Lyon]) : les ancien.ne.s élèves, préparé.e.s aux concours de l'enseignement supérieur durant leurs quatre années de scolarité normalienne, ont principalement investi les professions de l'éducation et de la recherche académique. Une fois établie cette constatation très générale, on peut voir plus précisément que trois grands types de devenirs professionnels se dégagent ici :
- 16 La voie royale de l'enseignement post-bac et de la recherche académique : comme cela apparaît très nettement, l'enseignement post-bac et la recherche constituent le principal débouché professionnel des ENS – conformément aux missions de formation des écoles depuis 1985. Plus de deux tiers de nos enquêt.e.s ont suivi cette voie principale, toutes filières confondues ⁴. On peut cependant relever d'importantes variations entre littéraires et scientifiques au sein de ce premier type. Plus représenté.e.s dans la catégorie « PU ou DR », les scientifiques semblent avoir connu des carrières plus rapides à l'université et sont également plus fréquemment devenu.e.s enseignant.e.s de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ⁵.
- 17 Les « routes secondaires » du lycée et du collège : le deuxième type de destination professionnelle le plus courant est l'enseignement en lycée ou en collège, qui concerne autour de 15 % des ancien.ne.s élèves, sans différences marquées entre littéraires et scientifiques.
- 18 Les « déviations » vers des professions intellectuelles hors enseignement supérieur et recherche : ce troisième et dernier grand type de devenir professionnel concerne un peu plus de 10 % des ancien.ne.s élèves et un peu plus souvent les littéraires que les scientifiques.

- 19 Suite à ces premières remarques, on peut également relever que l'accès à ces différentes carrières professionnelles est fortement structuré par le genre et l'origine sociale (Tableau 1) ⁶.

Tableau 1 : Les devenirs professionnels des normalien.ne.s des promotions 1981-1987 en fonction du sexe et de l'origine sociale

| Type de profession occupée | Répartition (en % col.) | | | Composition des types (en % ligne) | | |
|-----------------------------------------------|----------------------------|------|------|---------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| | Total | L | S | Femme | Aucun asc. Masc. CSP + | (dont % de femmes) |
| PU ou DR | 23 | 18.8 | 27.5 | 20.8 | 23 | (30) |
| MCF ou CR | 32.9 | 41.3 | 24.0 | 53.3 | 30.4 | (61) |
| Enseignant.e.s en CPGE | 17.3 | 8.0 | 27.0 | 44.4 | 40.9 | (33) |
| Enseignant.e.s dans le secondaire | 13.7 | 15.0 | 12.3 | 64.9 | 44.2 | (74) |
| Autres prof. intellectuelle supérieure | 11.8 | 15.0 | 8.3 | 36.7 | 13 | (17) |
| Autres professions /sans | 1.4 | 1.9 | 1.0 | - | - | - |
| Total (%) | 100 | 100 | 100 | 44.3 | 30.3 | (50) |
| N=417 | | | | | | |

Lecture : 13,7% des enquêté.e.s étaient enseignant.e.s dans le secondaire au moment de l'enquête. Parmi ces personnes devenues enseignantes du secondaire, 64,9% sont des femmes et 44,2% ne comptent aucun ascendant masculin ayant exercé une profession intellectuelle supérieure. 74 % de ces personnes devenues enseignantes du secondaire et sans aucun ascendant masculin sont des femmes.

- 20 On retrouve notamment une sous-représentation des femmes normaliennes chez les ancien.ne.s élèves ayant accédé au rang de « Professeur.e des universités » ou de « Direct.eur.ice de recherche » – preuve que le titre de normalienne ne permet pas de contrecarrer totalement les mécanismes qui grèvent l'accès des femmes aux sommets de la hiérarchie académique (Delavault *et al.*, 2002 ; Marry & Jonas, 2010 ; Chenu & Martin, 2016). Parallèlement à cette tendance, on retrouve également une surreprésentation de femmes normaliennes sur les routes secondaires.
- 21 À l'instar des femmes, les ancien.ne.s élèves issu.e.s de lignées ne comprenant aucun ascendant masculin ayant exercé une profession intellectuelle supérieure se répartissent inégalement dans les trois grands types de carrière. Ces normalien.ne.s faiblement doté.e.s en capitaux scolaires et symboliques familiaux ont plus souvent que les autres emprunté une route secondaire.
- 22 Si ces inégalités informent les représentations de nos enquêté.e.s au moment de l'entretien, comme nous allons à présent le voir, les différents registres d'identité au

travail adoptés sont également largement indexés sur cette typologie professionnelle. Selon qu'il.le.s évoluent dans l'une de ces voies professionnelles, les manières de se dire normalien ou normalienne diffèrent – et laissent apparaître des tensions propres au fonctionnement des milieux professionnels dans lesquels ils et elles évoluent.

Les quatre identités « au travail » des normalien.ne.s

Dans le milieu académique : des « anormalien.ne.s » entre deux échelles de légitimité

- 23 Dans nos entretiens avec ceux et celles qui ont fait une carrière académique, donner une trop grande importance à son titre nous a souvent été présenté comme une attitude suspecte – ou en tout cas source de désapprobation de la part des autres ancien.ne.s élèves. C'est ce qui ressort par exemple des propos de Bruno, professeur en civilisation britannique dans une université de l'est de la France, qui fustige au cours de l'entretien certain.ne.s de ses collègues normalien.ne.s qui présentent l'ENS comme « l'acmé absolu de leur carrière » (Bruno, L, PU, Prov).
- 24 Ce type de discours peut *a priori* paraître surprenant, tant le « normalien qui sait tout » (Musselin & Pigeyre, 2008), qui use et abuse de son titre scolaire pour chercher à s'attirer certaines faveurs et activer de potentiels réseaux d'ancien.ne.s élèves alimente nombre de rumeurs. Et nos enquêté.e.s de bien souvent se présenter à nous comme différent.e.s de certains de leurs collègues qui correspondraient plus à ce stéréotype, à l'instar de Benoît, Directeur de recherche au CNRS en sciences de la vie.
- « Mes petits camarades d'ici, les non-normaliens [...], qui ont un sentiment de concurrence et d'énervement vis-à-vis du normalien, m'ont dit que j'étais un normalien atypique. [...] Alors, je ne sais pas ce que ça recouvre un normalien atypique. [...] C'est du *dixit*, c'est pas moi qui le dis. Il semblerait que j'exploite moins [...] la carte de visite normalien, l'ambiance normalienne, les étudiants normaliens [...] et que j'en tire moins les intérêts que ce que je pourrais en tirer en étant normalien moi-même » (Benoît, S, DR, Paris).
- 25 Ce type de mise à distance de la figure « du » normalien très accroché à l'esprit de corps et au népotisme qui en découlerait est relativement courant dans les interactions que nous avons eues avec nos enquêté.e.s évoluant dans l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche. Une analyse plus approfondie des entretiens révèle que ce dénigrement procède bien souvent d'un décalage entre les critères ayant prévalu à leur sélection à l'entrée de l'école – soit l'événement au principe de leur entrée dans le groupe institué des « normalien.ne.s » – et les critères de classement à l'œuvre dans leur espace professionnel d'arrivée. L'accès à l'ENS et la réussite à l'agrégation nécessitent en effet d'avoir dû se plier à une rude discipline de travail pour ingérer et maîtriser les connaissances au programme en vue de la réussite aux concours et d'avoir ainsi développé un rapport au savoir que l'on pourrait qualifier de *scolaire*. L'entrée et l'évolution dans la carrière académique a, par contre, nécessité de développer un tout autre rapport au savoir, davantage *scientifique* et s'inscrivant sous les auspices de l'originalité, de la gratuité et du désintéressement. C'est la tension entre ces deux types de rapports au savoir, produits du cheminement des normalien.ne.s, qui explique l'affichage de cette distance au titre de normalien.ne et de ce qu'il cristallise dans le discours de nos enquêté.e.s ayant fait carrière à l'université. C'est peut-être Alain, directeur de recherche au CNRS en histoire, qui exprime le mieux cette idée.

« Dans beaucoup de cas, la valeur attribuée au titre et la réalité des activités des gens sont quand même très, très éloignées. [...] [La distinction entre normalien et non-normalien,] c'est une forme de jugement sur les autres qui, même si j'essaie de m'en défaire, parfois, revient quand je suis un peu fatigué et que je suis aigri ou énervé contre un collègue. C'est quelque chose qui peut revenir sous une forme un peu de mauvaise conscience » (Alain, L, DR, Paris).

- 26 D'ailleurs, chez nos enquêté.e.s évoluant en CPGE, où les activités de recherche et de création de connaissances sont moins un critère d'évaluation de la valeur professionnelle individuelle, nous avons pu remarquer que les ancien.ne.s élèves s'affichent plus volontiers en défenseur.se.s de la qualité de leur formation initiale et du prestige de leur titre scolaire, du moins en situation d'entretien.

Dans les formations de préparation aux concours : des normalien.ne.s « normaux.ales » en leur « pré-carré »

- 27 De par leur expérience intime des concours et leur connaissance poussée des rouages internes de la filière sélective, nos enquêté.e.s ont généralement fait des candidat.e.s idéaux pour des postes de MCF dont une partie du service d'enseignement comprenait des heures de préparation aux concours de l'enseignement secondaire⁷ ou, plus encore, pour des postes d'enseignement en CPGE.

- 28 Nombreux sont ceux et celles qui relèvent ainsi que le fait d'être passés par la préparation – et la réussite – du concours d'entrée de l'ENS et des concours de l'enseignement secondaire a généralement fourni un argument de poids pour être recruté.e.s sur de tels postes. De l'avis de plusieurs de nos enquêté.e.s, les postes d'enseignant.e.s chercheur.e.s au sein des « prépas CAPES » ou des « prépas agrég' » des universités sont ainsi généralement particulièrement bien ajustés au profil des normalien.ne.s. Comme le relève Arnaud sur le ton de l'humour, ce type de poste constitue de fait une sorte de « pré carré » des agrégé.e.s normalien.ne.s.

« Ici, j'enseigne en prépa CAPES/agreg'... [...]. Là, le fait d'être normalien a joué. On a une prépa agrég', avec pas beaucoup d'étudiants, mais on est quasiment tous agrégés et normaliens. [...] Mais bon, pas à 100 % parce que sinon, il n'y en aurait pas assez. C'est quand même un peu un domaine réservé. » (Arnaud, S, MC, Prov, PD).

- 29 Mais c'est peut-être chez les enseignant.e.s de CPGE que ce type de discours est le plus fréquent. Les ancien.ne.s normalien.ne.s, qui allient souvent au statut d'agrégé une connaissance fine du système classe préparatoire-grandes écoles, ancien.ne.s brillant.e.s élèves de khâgnes ou de taupe⁸ et détent.eur.rice.s d'un titre de grande école, ont un profil particulièrement adapté à ce type de poste. Parce qu'il.elle.s sont également passé.e.s par ces épreuves avec succès et conservent quelques liens privilégiés avec le système de sélection drastique qui y opère, il.elle.s entretiennent une bonne connaissance de « ce qui marche » ou ne marche pas aux concours (Hélène, L, CPGE, Paris), élément essentiel de l'enseignement préparatoire (Darmon, 2013, pp.189-193). Par ailleurs, Bertrand (L, CPGE, Prov) enseignant en CPGE depuis une dizaine d'années après avoir connu différents postes non statutaires dans l'enseignement supérieur, souligne combien la nécessité de maîtriser un spectre disciplinaire relativement large fait des postes en CPGE les postes d'enseignement qui « correspondent le mieux à ce qu'il est » en tant qu'agrégé-normalien. Aussi, pour ces raisons en partie techniques, le titre de normalien.ne constitue bien souvent un prérequis quasi nécessaire pour être nommé en

CPGE – et participe donc au fait que les enquêté.e.s en poste en CPGE se déclarent lors de l'entretien particulièrement bien « à leur place » en tant que normalien.ne.s dans cet environnement professionnel.

- 30 Le mode de nomination des enseignant.e.s en CPGE favorise également ce sentiment. Pour décrocher un poste en CPGE, il faut au préalable en avoir fait expressément la demande à la division disciplinaire de l'Inspection générale correspondant à sa spécialité, qui statue en retour sur la base d'un CV et d'une lettre de motivation transmise par les candidat.e.s. Dans les faits, plusieurs de nos enquêté.e.s racontent qu'il leur a fallu solliciter directement l'attention d'un inspecteur ou d'une inspectrice – en mobilisant certains de leurs attributs normaliens (capital social, capital symbolique). Pour Raphaël par exemple, enseignant dans une CPGE scientifique d'une grande ville de province, c'est clairement l'activation de son identité normalienne qui lui a valu d'être nommé en CPGE après une courte carrière dans l'enseignement secondaire :

« J'avais l'ambition d'avoir un poste en prépa. Alors, par rapport à ça, c'est vrai que d'être normalien, ça aidait quand même. Et notamment, à l'École normale, je m'entendais bien avec un prof de géologie. Donc, je lui avais parlé de ce projet de prépa. Et je pense que c'est vrai qu'il y a des fois, quand quelqu'un d'une ENS dit "j'ai un ancien élève qui est tout à fait valable", ça aide à ce que l'Inspection considère le cas plus vite que, peut-être, quelqu'un qui serait du même niveau. » (Raphaël, S, CPGE, Prov).

- 31 Néanmoins une telle utilisation instrumentale du réseau normalien ne va pas de soi. Nombreux et nombreuses sont ceux qui disent avoir dû vaincre une partie de leur réticence à mettre en avant cette part de leur identité pour « copiner » avec l'Inspection dans l'espoir d'obtenir un poste en CPGE. Ainsi Louis, après avoir passé la première moitié de sa carrière dans des établissements d'enseignement technique ou secondaire, exerce désormais une partie de son service dans une CPGE de la région parisienne.

« La seule hiérarchie qui valorise un peu le fait qu'on soit normalien, c'est l'Inspection générale. Mais on ne les voit jamais. [...] Bon, il se trouve quand même qu'à un moment donné les circonstances ont fait qu'il y a un inspecteur général qui a découvert que j'étais normalien-agrégé et qui m'a dit "pourquoi vous ne demandez pas une classe prépa ?" C'est comme ça que les choses se sont débloquentes » (Louis, L, CPGE, Paris).

- 32 Enfin, ce sentiment de concordance entre leur parcours scolaire et leur position professionnelle peut également être renforcé par le fait que les conditions de travail relativement privilégiées des enseignant.e.s de CPGE (tant en termes de rémunération que de qualité des étudiant.e.s) sont interprétées comme un seuil acceptable – si ce n'est minimal – de retour sur l'investissement qu'ils et elles ont concédé en se pliant au jeu de la préparation et de sélection du concours d'entrée des ENS. « On pensait au moins avoir une CPGE » est ainsi une phrase régulièrement prononcée par nos enquêté.e.s dès lors que nous abordions la question des horizons d'attente à la sortie des années d'école.
- 33 L'adéquation entre certains legs techniques et symboliques de leur passage par l'ENS, les prérequis pour accéder aux postes en CPGE ou en « prépa-concours » et les conditions d'exercice particuliers sur ce type de poste sont telles que c'est le sentiment d'être un.e normalien.ne « normal.e » qui semble prédominer dans la plupart des entretiens, pour reprendre l'expression de plusieurs de nos enquêté.e.s. Aussi, dans ce cas, « être normalien.ne » apparaît clairement comme une composante toujours vivace et positive de l'identité de ces ancien.ne.s élèves une vingtaine d'années après leur réussite au concours.

Dans le secondaire : entre « raté.e.s » et refus de parvenir

- 34 C'est clairement moins le cas chez ceux et celles qui évoluent en lycée ou en collège, où, dans le cadre professionnel comme dans le cadre privé, c'est une certaine discrétion à propos de leur parcours scolaire prestigieux qui semble de mise, comme cela apparaît dans les propos d'Alexia (enseignante de lettres à la retraite) ou de Xavier (enseignant de mathématiques en lycée).

« [À propos de son passage par l'ENS] La plupart des gens ne le savaient pas. Il y avait quelques collègues au lycée qui le savaient, notamment ceux qui étaient aussi des anciens normaliens. Mais on n'en parlait jamais. [...] Je faisais tout pour le faire oublier et que ça ne se ressente pas » (Alexia, L, Autre -, Prov).

« Dans le cadre privé, aux alentours, on a des copains instit', ils ne savent pas ce que c'est. Il y a très peu de gens qui savent ce que c'est que l'École normale supérieure, Fontenay-aux-Roses... Ça n'impressionne personne » (Xavier, S, Lyc, Prov).

- 35 De fait, « être normalien.ne » devient avec le temps un référent identitaire peu significatif pour nombre d'entre eux et elles. Différents éléments peuvent être évoqués ici pour éclairer cette mise en suspens des références identitaires à leur passage par l'ENS.

- 36 Tout d'abord, c'est pour éviter que les collègues – qui sont très rarement normalien.ne.s – ne se « prennent [le titre] dans les dents plus qu'autre chose » (Sandrine, L, Lyc, Par) que nombre de nos enquêté.e.s en poste dans le secondaire disent éviter d'afficher leur titre.

- 37 Chez une large partie d'entre eux et elles, cette discrétion vient également du fait que, constatant le décalage entre leur (prestigieux) parcours scolaire et la position socio-économique relativement modeste qu'il.elle.s occupent au moment de l'entretien, certain.e.s de nos enquêté.e.s se vivent comme des « normalien.ne.s raté.e.s », comme le relève Émilie sur le ton de la « blague » (Émilie, L, Lyc, Prov)⁹. À plusieurs reprises il apparaît ainsi que les interactions avec les collègues ou la hiérarchie académique (proviseurs, inspecteurs pédagogiques régionaux...) ont pu induire une évaluation négative de leur parcours. C'est par exemple ce dont témoigne Martine, enseignante de biologie dans un lycée de la région parisienne, lorsqu'elle décrit sa relation houleuse avec son inspecteur pédagogique.

« Donc ça, ça m'a nui [d'être normalienne-agrégée dans le secondaire]. [...] J'ai l'impression que les inspecteurs font un complexe. Ça a été mon impression. [L]a deuxième inspection, c'était du mépris en fait. Si je suis normalienne et que je suis dans ce lycée... Alors que je suis en face de personnes qui eux ont de l'ambition, qui envisagent d'être inspecteur général. [...] On est là, on se bat pour essayer de faire marcher nos élèves, on cherche des tas d'idées et on se fait casser sur des trucs... Ça s'était très bien passé en classe. Les élèves étaient ravis. J'étais contente d'eux. Et l'inspecteur m'a dit "non, c'est nul ce que vous avez fait". J'aurais dû faire ceci, j'aurais dû faire ça. Et je lui dis "ça, c'est même pas au programme de l'année prochaine, c'est dans deux ans". "C'est pas grave, vous auriez dû le faire". Bon... Donc oui, j'ai l'impression que pour eux... Les autres, mes collègues, ils m'ont dit que ça devait leur faire penser que je n'étais pas assez ambitieuse. Que j'étais médiocre quoi » (Martine, S, Sec, Par).

- 38 Néanmoins, si ils et elles peuvent apparaître aux yeux de leurs collègues et supérieurs (soit au niveau de leur « identité pour autrui ») comme n'ayant pas eu des carrières professionnelles à la hauteur du prestige de leur titre, la propension à se vivre comme « raté.e » et à se présenter comme tel.le durant l'entretien n'est pas systématique chez nos enquêté.e.s évoluant en lycée ou en collège. Certain.e.s soulignent d'ailleurs

volontiers leur attachement à l'enseignement secondaire, rappelant le « refus de parvenir » et de trahir la cause de l'enseignement démocratique, très développé chez leurs aïeux cloutiers et fontenaysiens ¹⁰ (Barbé & Luc, 1982 ; Oulhiou, 1981).

- 39 L'identification durable à la figure du ou de la « normalien.ne raté.e » apparaît souvent en lien avec la trajectoire sociale des intéressé.e.s. Elle semble notamment plus courante chez les ancien.ne.s élèves issu.e.s de familles appartenant aux classes supérieures sur plusieurs générations. Cette tendance s'explique en partie par le fait que, lors de l'intégration de l'ENS, la réussite à un concours de grande école était bien souvent envisagée par les familles les plus au fait du fonctionnement du système scolaire comme un marchepied pour accéder aux strates supérieures de la hiérarchie socio-professionnelle. Et, dans ce cadre, embrasser durablement une carrière d'enseignant en collège ou en lycée – soit des groupes professionnels en nette perte de prestige depuis les années 1970 (Chapoulie, 1985) – a pu constituer une forme de déclassement.
- 40 C'est clairement ce que révèle la teneur des réactions des membres de l'entourage proche (et, en premier lieu, des parents) de ces ancien.ne.s élèves fortement doté.e.s en capitaux familiaux. Lorsque des membres de la famille (frères et sœurs, cousin.e.s...) ont également suivi un cursus CPGE/grandes écoles, la comparaison de leur propre carrière avec celles d'autres proches jugées plus « réussies » peut entretenir le sentiment d'une carrière potentiellement « ratée », comme le montre le cas de Xavier, fils et petit-fils de professeurs agrégés.

« Mon frère aîné a raté Sciences-Po. Il avait fait L et il avait fait sa terminale au lycée français de Londres. Il a raté le concours d'entrée de Sciences-Po. Il a fait trois ans de droit [...] Il a eu le concours de Sciences-Po en troisième année. [...] Et il a réussi le concours d'entrée de l'École d'administration de l'assemblée nationale [au bout de deux tentatives] [...]. Donc il travaille à l'administration de l'assemblée nationale et il est fonctionnaire. Et en impôts, il paye mon salaire. Voilà (rires). [...] Donc c'est la grande réussite de la famille. Même si il a raté les deux concours, c'est toujours... Je sais que mes parents ont toujours fait un petit peu cette comparaison entre les enfants ou les petits enfants, de savoir lequel avait réussi le mieux. Ça peut avoir un côté un peu désagréable... Mais bon. » (Xavier, S, Lyc, Prov).

- 41 Ainsi, pour les anciens et anciennes élèves qui évoluent dans le secondaire, l'environnement professionnel – et surtout familial dans le cas des enquêté.e.s issu.e.s de milieux relativement plus favorisés – la référence au passé scolaire et à la réussite au concours d'entrée d'une ENS peut se muer en un « stigmaté » (Goffman, 1975) d'un manque d'ambition ou d'une incapacité à avoir su convertir un capital scolaire de premier ordre en position socio-professionnelle prestigieuse.

Dans les déviations : anorm.aux.ales et « fi.er.ère.s de l'être »

- 42 Finalement, c'est peut-être parmi nos enquêté.e.s qui ont emprunté une déviation vers les milieux professionnels « exotiques » (François, L, Autre +, Paris) de la haute administration ou de l'entreprise que l'on trouve l'expression d'un rapport plus positif à leur étiquette de « normalien.ne » durant les entretiens – et le plus de cas d'enquêté.e.s proches de la figure du ou de la normalien.ne.s et « fier de l'être » (Olivier, S, DR, Paris) décriée par ceux et celles devenu.e.s enseignant.e.s à l'université ou chercheur.se.s.
- 43 Tout d'abord, il faut rappeler que les normalien.ne.s sont assez peu nombreux.ses à évoluer dans ces espaces professionnels et ont bien souvent eu à affronter une rude concurrence de la part de diplômé.e.s d'autres grandes écoles – Polytechnique, Sciences-

Po ou l'ENA en tête. Ainsi, s'afficher d'emblée comme normalien.ne a pu constituer une stratégie pour s'attirer la sympathie des autres (rares) normalien.ne.s déjà en poste dans ces espaces professionnels. Ce fut le cas de Vincent, haut dirigeant d'une entreprise française dans le secteur de la chimie, qui a contacté en priorité des ancien.ne.s élèves de l'école lors de ses premières démarches pour trouver un emploi dans le privé, espérant qu'ils et elles seraient plus compréhensifs et compréhensives à sa démarche.

« Là où j'ai eu de la chance, entre guillemets, de me faire embaucher par un normalien qui lui-même était directeur général mais en étant passé par des fonctions plus commerciales dans l'entreprise, c'est qu'il n'y avait absolument pas – au contraire – d'*a priori* et d'obstacles. [La personne qui l'a embauché] pensait même que les littéraires avaient [...] des atouts à faire valoir, notamment dans les fonctions de commercial et de marketing. Donc ça, ça m'a été utile » (Vincent, L, Autre +, Paris).

- 44 Mais, au-delà des considérations stratégiques, au niveau de l'identité normalienne « pour soi », chez Vincent comme chez nos autres enquêté.e.s ayant intégré des postes à haute responsabilité en dehors du monde académique, le titre scolaire normalien apparaît bien souvent comme une différence à valoriser auprès des institutions employeuses.

« Quand je suis entré chez [nom de l'entreprise], j'étais dans un groupe qui a grossi depuis, mais qui devait faire bien 50 000 personnes. On devait être en tout et pour tout trois normaliens de lettres. [...] [C]'était un groupe à très, très forte culture scientifique, avec tout l'encadrement quasiment qui est X-Mines ¹¹. Donc, effectivement, [j'avais] un peu l'envie aussi de prouver qu'on peut s'adapter et qu'après tout, on a des capacités, des compétences à faire valoir qui peuvent être utiles pour l'entreprise » (Vincent, L, Autre +, Paris).

- 45 On peut ainsi relever dans nombre de nos entretiens avec ces normalien.ne.s réorienté.e.s les traces d'une relative fierté à avoir conquis des espaces professionnels qui étaient loin de leur être acquis *a priori*. C'est d'ailleurs ces enquêté.e.s qui témoignent le plus librement de leur volonté d'attirer vers eux ou elles de jeunes diplômé.e.s de l'école (à travers des stages notamment) pour « partager leur expérience » de normalien.ne.s anormaux comme le souligne Claire (L, Autre +, Paris), cadre dirigeante dans un grand groupe pharmaceutique international.

- 46 Au cours des interviews, les anciens et anciennes élèves évoluant dans la haute administration et les grandes entreprises mettent d'ailleurs volontiers en avant comment leur passage par l'ENS continue de les distinguer (au double sens de différencier et de hiérarchiser) de la plupart de leurs collègues passé.e.s par d'autres types de formations. Ils et elles soulignent régulièrement leur attachement à la fonction publique (qui se traduit dans les faits par la très petite proportion d'entre eux et elles qui évoluent dans des entreprises totalement privées) ou encore l'impact de leur formation généraliste et imprégnée d'humanités classiques (pour les littéraires) sur la manière particulière de gérer certains problèmes, notamment au niveau managérial. Pour François, haut fonctionnaire, c'est en « deuxième partie de carrière », avec l'accès aux fonctions de direction du personnel, que se révèle cette différence d'approche.

« Parce que vous savez, [...] les compétences techniques sont extrêmement importantes au début. Mais par la suite, ce qui devient dominant, ce sont les compétences de management, de la gestion des hommes et des personnes. Et là, les études littéraires, [...] elles vous forment plus que des études très positivistes comme les mathématiques ou la physique. Ça vous donne une rigueur etc., mais ça ne vous dit pas grand-chose de l'humain et du rapport de l'humain avec l'humain, par exemple. Et puis la littérature... Vous lisez *Lucien Lewen*, ça vous apprend énormément de choses. Ou *Les Fables de La Fontaine*, ce que vous voulez... Moi, j'ai *Les*

Fables de La Fontaine ici (sourire). Comme manuel de gestion des ressources humaines, c'est génial. Mais c'est vrai qu'on s'aperçoit que c'est une formation et une sensibilité qui est importante, je dirais, en deuxième moitié de carrière » (François, L, Autre+, Paris).

- 47 Il faut ici également souligner que les déviations professionnelles hors des espaces traditionnellement investis par les normalien.ne.s sont bien souvent le fait d'élèves héritier.ère.s sur au moins deux générations (Bataille, 2013). Le choix d'une telle orientation professionnelle – et, à l'origine, le choix de présenter l'ENS de Saint Cloud/Fontenay plutôt que celle d'Ulm/Sèvre, jugée trop inaccessible – s'inscrit dans une « stratégie de reconversion » de capitaux familiaux conséquents en position sociale dominante (Bourdieu *et al.*, 1973). Aussi, au-delà de l'incidence de leur milieu professionnel particulier, on peut également penser que la rhétorique utilitariste qui teinte l'évocation de leur identité normalienne au cours de l'entretien trouve également son origine dans l'état d'esprit avec lequel ces ancien.ne.s ont initialement abordé leur cursus.

Conclusion

- 48 Dans le présent texte, nous avons montré que les manières de « se dire » normalien ou normalienne varient profondément en fonction du milieu professionnel au sein duquel les ancien.ne.s élèves évoluent au moment de l'entretien. Ceux et celles qui ont suivi la voie royale de la carrière académique entretiennent un rapport souvent ambigu avec leur passé scolaire – qui les rappellent à leur statut de bon élève, dans un milieu où l'heuristique scientifique est valorisée. L'adéquation entre leur expérience intime du système sélectif, les attendus techniques et symboliques requis pour intégrer un poste en CPGE et la reconnaissance matérielle et symbolique dont sont gratifié.e.s les enseignant.e.s de classes préparatoires contribuent à faire des ancien.ne.s élèves qui occupent de telles positions professionnelles des normalien.ne.s « normaux » et « normales ». Pour les ancien.ne.s élèves évoluant en lycée – et plus encore en collège – le titre de normalien.ne peut se transformer en stigmate d'une réussite professionnelle contrariée, en particulier pour ceux et celles issu.e.s de familles relativement bien dotées en capitaux culturels et scolaires. Enfin, pour les anciens et anciennes élèves occupant des positions professionnelles supérieures hors milieu académique, l'évocation du titre de normalien.ne s'associe à une relative fierté – celle d'avoir su faire fructifier leur capital scolaire dans des espaces professionnels valorisés socialement où ils et elles n'étaient pas attendu.e.s *a priori*.
- 49 Les résultats de nos analyses permettent en premier lieu – à la suite des travaux d'Everett Hughes – de souligner l'impact fondamental de l'activité laborieuse sur les processus identitaires individuels dans le cadre des sociétés industrielles contemporaines. Ils pointent également en creux le « biais fonctionnaliste » qui plane dans de nombreuses recherches menées sur les formations d'élite en France mais également au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis – pour citer deux autres pays ayant également une tradition d'établissement élitaires relativement forte – qui peuvent parfois laisser à penser que « l'identité élitaire » est acquise une fois pour toutes dès lors que les élèves sont passés par « le moule » de la formation ¹².
- 50 Enfin, il nous semble également important d'insister sur le fait que les analyses menées dans le cadre du présent texte articulent deux perspectives sociologiques que l'on peut

aujourd'hui encore avoir tendance à opposer dans les débats sociologiques français (et plus largement francophones) : d'une part une attention fine portée au déploiement dans le temps des processus sociaux, héritée des travaux de la tradition interactionniste et traduisant la nécessité de ne pas réduire les courbes que dessinent les parcours individuels à un ensemble limité de coordonnées d'origine et de « causes premières » ; d'autre part, une volonté d'inscrire néanmoins ces parcours dans des espaces sociaux structurés par une inégale répartition des ressources matérielles et symboliques, dans la continuité des travaux de Pierre Bourdieu notamment. Le type d'articulation proposé ici, rendu possible par la mobilisation des réflexions d'Everett Hughes quant aux processus de construction des identités individuelles, nous semble ainsi porteur de propositions analytiques propres à renouveler la compréhension de la dynamique et de la structuration internes des groupes professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM Y.-M. (2007), « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 1, pp. 37-66.
- BARBÉ A. & J.-N. LUC (1982), *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris, Presses de SciencesPo.
- BATAILLE P. (2013), « Mythe et réalités sociales du "dévoisement" des normaliens. L'exemple des Écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Lyon (1981-1987) », *Formation emploi*, n° 121, pp. 107-126.
- BATAILLE P. (2014), *Des Cheminements sur la voie royale. Une analyse sociologique des parcours de vie des normaliens.ne.s de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon (1981-1987)*, Thèse de doctorat en sociologie, Lausanne, UNIL.
- BATAILLE P. (2015), « Intégrer une École normale supérieure... et après? », *Formation emploi*, n° 129, pp. 65-86.
- BATAILLE P. (2017), « Des carrières ratées? Sociogénèses et appropriations d'une bifurcation : le cas des anciens élèves des ENS enseignants dans le secondaire », *Biens Symboliques/Symbolic Goods*, n°1 [En ligne] <http://revue.biens-symboliques.net/112>.
- BAUDELLOT C., RAUX H., RITZ O. & J. VINH (2005), « Que deviennent les normaliens à la sortie de l'école? », *Bulletin de l'Association des anciennes élèves de l'ENS, Supplément Historique*.
- BOURDIEU P. (1989), *La Noblesse d'État*, Paris, Éditions de Minuit.
- BÈS M.-P. (2011), « Les chaînes relationnelles entre anciens étudiants : l'usage des carnets d'adresses électroniques », *Réseaux*, n° 168-169, pp. 187-214.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. & M. DE SAINT-MARTIN (1973), « Les stratégies de reconversion », *Social Science Information*, vol. 12, n° 6, pp. 61-113.
- CARTIER M. (2005), « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold », *Le mouvement social*, n° 211, pp. 37-49.

- CHAPOULIE J.-M. (1987), *Les Professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH.
- CHENU A. & O. MARTIN (2016), « Le plafond de verre chez les enseignants-chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, pp. 133-156.
- CONINCK DE F. & F. GODARD (1990), « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, pp. 23-53.
- CUCHE D. (1988), « La fabrication du "Gadz'arts". Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers », *Ethnologie française*, vol. 18, n° 1, pp. 42-54.
- DARMON M. (2007), *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.
- DARMON M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, Éditions La Découverte.
- DELAVAUULT H., BOUKHOBZA, N. HERMANN C. & C. KONRAD (2002), *Les Enseignantes chercheuses à l'Université : demain la parité*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- DENORD F., LAGNEAU-YMONET P. & S. THINE (2011), « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, pp. 24-57.
- DRAELANTS H. & B. DARCHY-KOECHLIN (2009), « Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises », *Notes et Documents. Sciences Po. OSC/CNRS*, vol. 5, pp. 1-32.
- DRAELANTS H. & B. DARCHY-KOECHLIN (2011), « Flaunting One's Academic Pedigree? Self-Presentation of Students from Elite French Schools », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, n° 1, pp. 17-34.
- DUBAR C. (1998), « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, n° 29, pp. 73-85.
- DUBAR C. (2010), *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Éditions Armand Colin.
- DUDOUET F.-X. & H. JOLY (2010), « Les dirigeants français du CAC 40 : entre élitisme scolaire et passage par l'État », *Sociologies pratiques*, n° 21, pp. 35-47.
- EYMERI J.-M. (1999), *Les Gardiens de l'État. Une sociologie des énarques de ministère*, Thèse de doctorat en sciences politiques, Paris, Université Paris 1.
- EYMERI J.-M. (2001), *La Fabrique des énarques*, Paris, Éditions Economica.
- FAGUER J.-P. (1991), « Les effets d'une éducation totale. Un collège jésuite, 1960 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86, pp. 25-43.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit.
- HUGHES E. C. (1996), *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- MANGSET M. (2015), « Comparing Norwegian, French and British Top Bureaucrats' Understandings of the Elite Concept when Applied to Themselves », *Comparative Sociology*, vol. 14, n° 2, pp. 274-299.
- MANGSET M. (2016), « La variation des identités élitaires des hauts fonctionnaires. Étude du rôle de l'enseignement supérieur en France, en Grande-Bretagne et en Norvège », *L'Année sociologique*, vol. 66, n° 1, pp. 225-250.

- MARRY C. & I. JONAS (2010), « Une féminisation irrégulière et inaboutie du monde académique. Le cas de la recherche en biologie », dans DEMAZIÈRE D. & C. GADEA (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 402-412.
- MUSSELIN C. & F. PIGEYRE (2008), « Les effets des mécanismes du recrutement collégial sur la discrimination : le cas des recrutements universitaires », *Sociologie du travail*, vol. 50, n° 1, pp. 48-70.
- NAUDET J. (2012), *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*, Paris, Presses universitaires de France.
- OULHIOU Y. (1981), « L'École normale supérieure de Fontenay-aux-roses à travers le temps, 1880-1980 », hors série *Les Cahiers de Fontenay*, Fontenay-aux-roses, ENS Édition.
- PAVIS F. (2013), « Les anciens élèves des sections économiques de l'ENSET/ENS Cachan : quel devenir professionnel ? (promotions 1975-1995) », dans LE BOT F., ALBE V., BODE G., BRUCY G. & E. C HATEL (dir.), *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 197-216.
- POWER S., BROWN P., ALLOUCH A. & G. THOLEN (2013), « Self, Career and Nationhood: The Contrasting Aspirations of British and French Elite Graduates », *The British journal of sociology*, vol. 64, n° 4, pp. 578-596.
- SAINSAULIEU R. (1988), *L'Identité au travail : les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de SciencesPo.
- SUBRAMANIAN D. & J.-B. SUQUET (2016), « Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce », *Sociologie*, vol. 7, n° 1, pp. 5-22.
- VERSCHUEREN P. (2015), « La science comme vocation ? Les élèves scientifiques de l'École normale supérieure et l'espace de leurs carrières (1944-1962) », *Histoire de l'éducation*, vol. 144, n° 2, pp. 79-103.
- ZARCA B. (2006), « Mathématicien, une profession élitaire et masculine », *Sociétés contemporaines*, n° 64, pp. 41-65.

NOTES

1. Nous souhaitons remercier les deux éditeurs de ce numéro spécial ainsi que les évaluateurs et évaluatrices anonymes qui, grâce à leurs remarques sur les premières versions de ce texte, nous ont permis d'en améliorer significativement la qualité.
2. Le système français d'enseignement supérieur est clivé en deux sous-espaces : l'un – concernant une écrasante majorité des étudiant.e.s – est composé majoritairement de filières non sélectives et souvent peu prestigieuses (dont la majeure partie se trouve dans le giron des universités) ; l'autre, scolarisant moins de 5 % d'une classe d'âge, est composé de filières sélectives et prestigieuses (les classes préparatoires aux grandes écoles – CPGE – et les grandes écoles). Ces cursus sélectifs sont la plupart du temps organisés comme suit : les CPGE sélectionnent les élèves à la sortie du baccalauréat ; les élèves de ces classes sont ensuite préparé.e.s aux concours d'entrée des grandes écoles, qu'ils et elles intègrent souvent après au moins deux années de préparation ; la scolarité au sein des grandes écoles dure, pour la plupart d'entre elles, quatre années, et leurs élèves en sortent avec des diplômes équivalents à un niveau master. Ce sous-ensemble de filières est généralement intégré par les élèves ayant fait preuve d'une excellence scolaire hors normes et, bien souvent, issu.e.s des fractions dominantes de

l'espace social. C'est dans le petit vivier des élèves des grandes écoles les plus prestigieuses que sont généralement sélectionnées les personnes occupant des positions dominantes dans le champ politique (Denord, Lagneau-Ymonet & Thine, 2011), économique (Dudouet & Joly, 2010) ou académique (Zarca, 2006) français.

3. Marie Cartier analyse cette opposition comme un effet de diffraction reflétant les oppositions structurant le champ sociologique français au moment de l'introduction de cette tradition de pensée en France.

4. Nos enquêté.e.s ne diffèrent ainsi pas des ancien.ne.s élèves des ENS d'Ulm/Sèvres (Baudelot *et al.*, 2005 ; Verschueren 2015) ou de Cachan (Pavis, 2013).

5. Si nous avons choisi d'intégrer les enseignant.e.s en CPGE dans cette « voie royale » (alors qu'il.le.s dépendent statutairement de l'enseignement secondaire et pas du supérieur), c'est parce qu'à la lecture des entretiens, dans la hiérarchie informelle des destinations professionnelles possibles pour les anciens et anciennes normalien.ne.s, l'enseignement en CPGE apparaît comme l'ultime frontière entre une carrière professionnelle « normale » et un possible déclassement.

6. Pour une analyse statistique plus approfondie des inégalités de carrières des anciens et anciennes élèves en fonction de l'origine sociale et du genre, nous renvoyons à nos autres publications consacrées plus directement à ces questions (Bataille, 2013 et 2015).

7. Le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) ou l'Agrégation.

8. Ces deux expressions désignent respectivement, dans l'argot propre aux élèves de CPGE, les classes préparatoires littéraires et scientifique.

9. Nous développons l'analyse plus précise des conditions d'identification de l'inscription durable dans une carrière d'enseignant dans le secondaire comme un « ratage » dans un autre article (Bataille, 2017).

10. Passés par les ENS Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses.

11. Qui est passé successivement par l'École polytechnique et l'École des Mines.

12. Bien que nous ayons beaucoup insisté sur l'individuation des rapports au titre scolaire dans cet article, nous n'oublions pas que certaines « marques de fabrique » découlant du passage par le filtre des ENS subsistent néanmoins sur le long terme. Il en va ainsi de l'attachement au service public ou de la familiarité avec un relativement large spectre de disciplines. On peut penser que ces « marques de fabrique » communes peuvent servir de base à la reconstitution de solidarités et de collectifs plus ou moins informels sur le lieu de travail (pour une analyse de l'encastrement des réseaux scolaires et professionnels des diplômé.e.s de grandes écoles, nous renvoyons aux travaux de Marie-Pierre Bès, 2011). Aussi, il ne s'agit pas de nier tout impact de la socialisation scolaire au long terme, mais d'en nuancer le caractère « total » (Faguer, 1991).

RÉSUMÉS

Le passage par une grande école française est réputé engendrer un « processus d'identification organisationnel » tel que l'on continue à appeler les élèves du nom de leur écoles (énarque, polytechnicien.ne...) de longues années après la fin de leur scolarité. Néanmoins, le caractère inaltérable de cette catégorie identitaire sur le long terme a rarement été mis à l'épreuve empiriquement. En analysant comment cette catégorie « d'ancien.ne » se décline au sein d'un groupe de diplômé.e.s d'un ensemble spécifique de grandes écoles (les Écoles normales supérieures [ENS] de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon), cet article vise à montrer l'impact de

l'inscription dans un groupe professionnel particulier sur le sens donné à sa trajectoire et sur les significations différentes que revêt le passage par une institution scolaire d'élite.

Being trained within a French *grande école* is supposed to produce a source of identification such durable that, several years after the end of their training years, graduated are still labeled by their school name (« *énarque* », « *polytechnicien* »...). Nevertheless, the unalterability of this identification among graduates has rarely been tested empirically. By analyzing how this category of graduate of a prestigious elite school is mobilized within a group of graduates of a specific set of institutions (ENS of Fontenay, Saint-Cloud and Lyon), this article aims to show the impact of the socialization within a particular occupational group on the meaning given to some life course events.

Denominarse « normalista ». Las "identidades en el trabajo" de los antiguo.a.s alumno.a.s de las Escuelas Normales Superiores

Se supone que formarse dentro de las grandes écoles francesas es una fuente de identificación tan duradera que, varios años después del final de sus años de formación, los graduados aún están etiquetados por el nombre de su escuela ("énarque", "politécnico" ...) Sin embargo, la inalterabilidad de esta identificación entre los graduados rara vez se ha probado empíricamente. Al analizar cómo esta categoría de graduados de una escuela de élite prestigiosa se moviliza dentro de un grupo de graduados de un conjunto específico de instituciones (ENS de Fontenay, Saint-Cloud y Lyon), este artículo pretende mostrar el impacto de la socialización dentro de un Grupo ocupacional particular sobre el significado dado a algunos eventos del curso de la vida.

INDEX

Mots-clés : identité professionnelle, identité, travail, élite, France

Palabras claves : identidad profesional, identidad, trabajo, élite, Francia

Keywords : professional identity, identity, work, elite, France

AUTEUR

PIERRE BATAILLE

Post-doctorant FNS, Université Libre de Bruxelles, METICES (Belgique) - Pierre.Bataille@ulb.ac.be