

Sophie Orange

Université de Poitiers, Groupe de recherche et d'études sociologiques du centre-ouest (GRESO)

L'invitation au voyage ?

Les Sections de Techniciens Supérieurs face à l'impératif de mobilité

L'harmonisation européenne des diplômes et la mondialisation des savoirs ont institué la « mobilité » des étudiants comme nouvelle « norme d'excellence scolaire »¹. La dimension internationale des formations du supérieur est ainsi progressivement passée de valeur ajoutée à valeur partagée par un nombre croissant de filières. Les programmes d'études ou de stage à l'étranger se sont peu à peu installés dans les écoles comme dans les universités. Les Sections de technicien supérieur (STS), formations professionnalisantes en deux ans après le baccalauréat, situées au sein d'établissements secondaires et à la marge des pôles universitaires commencent elles aussi à ressentir de façon plus pressante l'appel de l'étranger. Certains Brevets de technicien supérieur (BTS) ont ainsi déjà été réformés dans le sens d'une harmonisation européenne. En 2003, le BTS « Responsable de l'hébergement à référentiel commun européen » fait son apparition. En 2006, le BTS « Industries plastique Europlastic à référentiel commun européen » est créé. En 2007, le BTS « Commerce international » se voit lui aussi doté de la fameuse particule. En 2009, c'est au tour du BTS « Assistant de Gestion PME-PMI ». De plus, les STS connaissent depuis quelques années une augmentation significative des départs à l'étranger de leurs étudiants. Si en 2003, 10,4% des étudiants de STS ont effectué un séjour à l'étranger, ce sont 13,3% des effectifs qui sont partis hors de France en 2006² en cours de formation.

¹ Garcia Sandrine, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°166-167, mars 2007, p. 90 ; Schultheis Franz, Roca i Escoda Marta, Cousin Paul-Frantz, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, 2008, p. 10.

² Source : Enquêtes Conditions de Vie – 2003 et 2006 de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE). Ces taux placent

Dans un tel contexte, il paraît intéressant de s'interroger sur les conséquences de ce nouvel impératif de mobilité dans ces filières de proximité accueillant pour une large part un public d'origine populaire plutôt disposé à la sédentarité. Et si ce nouveau discours s'est largement répandu dans les STS tertiaires, les pratiques ne suivent pas toujours. Dans ces formations, une tension se fait jour entre d'une part une injonction marquée à la prise d'indépendance et à la mobilité, notamment dans le cadre des stages professionnels, et d'autre part un recrutement de proximité et un cadre d'études secondarisé, réduisant les mobilités géographiques et freinant le passage à l'âge étudiant, et par là-même à l'âge adulte. En effet, tandis que les enseignants ne cessent de regretter le manque d'« *esprit voyageur* » de leurs étudiants et les encouragent dès qu'ils en ont l'occasion à effectuer leur stage obligatoire à l'étranger, arguant des bénéfiques linguistiques et surtout personnels d'un tel voyage (« *les élèves changent et grandissent* »), la façon dont ils sélectionnent les candidats à l'entrée de ces formations et le cadre scolaire d'enseignement proposé vont davantage dans le sens d'une fixation des étudiants à leur milieu d'origine et d'un maintien dans un statut de pré-étudiant.

L'internationalisation de ces filières fortement ancrées localement semble alors aboutir au paradoxe suivant : l'impératif de mobilité, au lieu de favoriser l'ouverture des étudiants de STS, contribue à renforcer l'intériorisation de leur sens des limites.

Le premier temps de l'article donnera à voir la manière dont l'international tend à prendre une place de plus en plus importante en STS, et d'abord dans les filières tertiaires, en prenant l'exemple d'une classe de STS

les STS loin derrière la filière Langues de l'Université (35,4 % de partants à l'étranger en 2006), derrière les CPGE (17,1 %), mais devant les IUT (9,2 %), en termes de mobilité internationale.

Assistant de manager d'un lycée de Poitiers. Le second temps de la démonstration interrogera les effets présents et à venir de ce nouveau discours, en mettant au jour les spécificités du recrutement en STS auxquelles il se heurte.

La mobilité comme voie d'accession à l'autonomie : le détachement étudiant

Le stage à l'étranger, institué en véritable rite de passage dans certaines formations au BTS, vient pleinement s'inscrire dans le nouveau discours scolaire d'inspiration managériale de la mobilité.

Note méthodologique :

Cet article s'appuie sur une enquête ethnographique portant sur les étudiants de Sections de Techniciens Supérieurs du lycée Mélusine, situé dans le département de la Vienne. Le lycée Mélusine accueille cinq STS : Assistant de Manager, Notariat, Informatique de Gestion, Comptabilité et Gestion des Organisations et Economie Sociale et Familiale. Le matériau recueilli est constitué d'observations s'étalant sur deux années et effectuées plus particulièrement lors de moments importants rythmant la vie étudiante en STS : Portes-Ouvertes de l'établissement, commissions de sélection à l'entrée en STS, journées d'inscription, rentrée des classes. Des observations ont également été réalisées lors de temps plus routiniers : observations effectuées dans le bureau de la CPE, observations d'heures de cours et de TD. Des entretiens formels et informels ont été faits avec des membres de l'équipe de direction et pédagogique, ainsi qu'avec des étudiants. Deux enquêtes statistiques viennent soutenir la démonstration : un suivi d'une cohorte de 900 étudiants représentatifs des étudiants de STS de la région Poitou-Charentes, depuis leur entrée en formation en 2008 (Enquête Parcours STS), ainsi qu'un court questionnaire complété par les 183 nouveaux étudiants du lycée Mélusine à l'occasion des journées d'inscription précédant la rentrée 2008 (Enquête Inscription STS). Enfin, le fichier des vœux d'orientation des élèves de terminale de l'Académie de Poitiers, session 2008 (n = 11 194 élèves), fourni par le SAIO de Poitiers, a fait l'objet d'une exploitation.

L'incitation au voyage

Portes ouvertes au lycée Mélusine. Les futurs bacheliers venus avec leur famille se trouvent confrontés, dès leur arrivée et avant même de saisir qu'ils sont dans l'espace du BTS Assistant de Manager, à de larges panneaux colorés placés sous un chapeau évocateur : « Pôle international ». Les nombreux pays représentés par chacune des affiches dépaysent aussitôt le visiteur. Les 20 ans du programme ERASMUS, célébrés quelques années auparavant, ont donné lieu à l'édition de nombreuses cartes qui jonchent les tables de la salle de classe où les enseignants de la section accueillent les étudiants potentiels et leurs familles. Ces documents, en plus grand nombre, en plus grande variété et aux couleurs plus aguicheuses que les plaquettes d'information de la section, sont ce vers quoi les visiteurs qui passent le seuil se tournent et se saisissent en premier. Dans le couloir, des étudiants de la section évoquent leur propre expérience de stage à l'étranger. La terminologie de la plaquette de présentation du BTS ne dénote pas : « environnement international », « diversité linguistique », « partenaires étrangers », « stages à l'étranger », etc. On y trouve la même coloration internationale. Le ton est donné.

(Carnet de terrain, 31 janvier 2009).

Dans les entretiens effectués avec les enseignants, le triple financement proposé par le lycée Mélusine aux étudiants, pour leur stage à l'étranger (Etablissement, Région et convention Erasmus), est tantôt qualifié de « carte de visite », tantôt de « vitrine » de l'établissement. Sur son site internet, le lycée se présente comme « impliqué dans la ville, la région et l'Europe », tandis que sa revue de presse, composée pour l'essentiel d'articles liés aux divers partenariats européens et aux stages à l'étranger, renforce cette focalisation internationale : « Mélusine s'initie à l'Europe », « Mélusine : carnets de voyage », « Zoom sur l'Allemagne au lycée Mélusine », « Les assistants secrétaires trilingues de retour », « Mélusine renforce son ouverture internationale ».

Lorsque les professeurs présentent la formation aux futurs étudiants, ils insistent à chaque fois sur le stage effectué à l'étranger, qui constitue le point central de leur laïus. Même si les textes officiels conseillent simplement que ce stage ait lieu à l'étranger, la

manière dont les enseignants le présentent laisse à penser qu'il s'agit d'une obligation. D'abord, ils ne parlent le plus souvent pas des « stages », mais des « stages à l'étranger », comme si l'expression était insécable. Ensuite, ils donnent à voir le stage à l'étranger comme une expérience inhérente à la formation et partagée par tous les étudiants ; réduisant ceux ou celles qui souhaiteraient rester en France à une minorité, voire même à une marginalité. Face à une mère de famille un peu inquiète vis-à-vis du coût d'un tel voyage, un professeur lui répond : « Faut pas dire qu'on ne peut pas y aller. Avec les aides, il y a toujours moyen ». Par là, il veut signifier que le départ n'est pas une question de moyen, mais une question de volonté. Lorsque l'enseignant ajoute : « Ils ont tous peur de partir », son discours porte en lui toute la généralité de l'acte. En d'autres termes : « Tous partent ». Face aux parents interrogeant cette obligation à partir, les enseignants font la moue : « c'est un plus », « on conseille de partir », « moi j'incite mes élèves à partir ».

Ces paroles sonnent presque comme des avertissements : celui qui ne veut pas partir s'exclut en quelque sorte. Il est à ce titre intéressant de constater que dans les faits les discours se confirment. Ainsi une étudiante raconte que ceux qui ne souhaitent pas effectuer leur stage à l'étranger sont laissés de côté par des enseignants qui n'apportent leur aide qu'à ceux qui veulent partir. D'ailleurs, ces étudiants migrants sont dans toutes les bouches et présentés comme modèles. On en fait même le compte : « J'en ai 11 dans ma classe », ou encore « j'en ai deux de plus qui veulent partir ». Les autres sont mis à l'écart, car considérés comme ne voulant pas jouer le jeu de l'international. Le stage à l'étranger, institué en rite de passage, crée alors une différence entre les initiés et les novices. Il y a ceux qui ont intériorisé la « norme du départ »¹, et les autres. C'est ainsi que lors de la rentrée en deuxième année, le premier moment est consacré à un tour de table durant lequel les étudiants sont enjoins de préciser le lieu de

leur stage de fin de première année. Au final, ce sont 20,1% des étudiants de STS tertiaires interrogés² qui ont dépassé les frontières.

Derrière ce discours de l'international, se cache une importante somme de travail pour l'équipe pédagogique. D'abord, la convention Erasmus mobilise chaque année les enseignants pour la réitération de la demande. Cela implique la constitution de projets et la participation à de nombreuses réunions. Ensuite, la rédaction mais aussi la traduction de l'ensemble des formulaires de stages incombent aussi aux enseignants de la section : convention de stage, liste des tâches, etc. C'est en cela que l'on peut parler d'un véritable « travail de l'international » constitué pour l'essentiel de tâches administratives souvent répétitives. Comme l'exprime cette enseignante : « Nous, on a beaucoup travaillé. Ça mobilise une énergie folle. Alors notre administration s'en est d'ailleurs rendue compte, et a d'ailleurs nommé un proviseur-adjoint qui a cette casquette Erasmus. Ce qui nous permet d'alléger notre boulot. Parce que c'était des centaines d'heures qu'on a pu passer, ma collègue et moi, à la gestion du dispositif. Et c'est, j'ai envie de dire, pas payé, pratiquement. Pratiquement pas payé. Donc c'est bien de reconnaître que ce travail il a une importance pour les étudiants, et que c'est vraiment une activité à part entière. » Tout ce temps et ce travail consacrés à la mise en forme de l'international dans l'établissement montrent bien combien cette dimension est valorisée et valorisante.

Et ce travail paie dans le sens où les étudiants qui se retrouvent dans cette section ont été attirés en grande partie par le stage à l'étranger (« C'est pour le stage à l'étranger que je fais cette formation » ou encore « je viens pour le voyage de fin d'année »). La dimension internationale, sur-exposée lors des Portes-Ouvertes ou lors des salons, a été le point d'accroche de la plupart des étudiants. Interrogés six mois après la rentrée, ils en reviennent un peu. Si la présentation de la section était « illuminée », comme le dit une étudiante, dans les faits, les choses sont quelque peu différentes. L'aspect linguistique,

¹ Cartier Marie, Coutant Isabelle, Masclet Olivier, Siblot Yasmine, *La France des « petits-moyens »*. *Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte (coll. Textes à l'appui), 2008.

² Source : Enquête Parcours STS, Questionnaire n°2, Septembre-octobre 2009. Sous-population des étudiants de STS tertiaires : n = 552.

tellement mis en avant, se révèle au final assez décevant. « Les ateliers-métiers en Anglais, c'est bidon. On travaille avec deux profs, mais l'une ne parle que cinq mots d'Anglais » se plaint une étudiante. La dimension internationale apparaît alors avoir été quelque peu grossie. Face à la déception des étudiants, une enseignante reconnaît que le discours proposé lors des Portes-Ouvertes est pour une part « un mensonge. Ce n'est pas un BTS de langues, mais un BTS d'assistant. Je ne suis pas d'accord pour mentir aux futurs étudiants ». La fusion du BTS Assistant de direction et du BTS Assistant secrétaire trilingue sous le nouvel intitulé Assistant de manager a ainsi vu le nombre d'heures de langue diminuer vis-à-vis de l'ancienne filière trilingue et le stage obligatoire à l'étranger est dans le même temps devenu facultatif.

Ainsi, la dimension internationale du BTS, fortement mise en avant et entretenue par le lycée et en particulier par l'équipe pédagogique, existe bien souvent davantage dans les discours que dans les pratiques. Cependant, ces propos n'en demeurent pas moins une réalité de ces STS à laquelle sont confrontés en permanence les étudiants, et qu'ils ne peuvent pas ne pas intégrer. Cette valorisation de l'international, permanente durant les deux années, est d'abord justifiée selon les enseignants par l'expérience personnelle qu'il permet, le temps de maturation qu'il confère. En ce sens, le stage à l'étranger a d'abord des airs de voyage initiatique avant d'être l'occasion d'un apprentissage professionnel. Ensuite, derrière cette expérience, c'est toute la nouvelle norme de mobilité qui est diffusée.

Le détachement étudiant

Le stage à l'étranger effectué en fin de première année constitue le tournant de la formation. En effet, institué en rite de passage, il est loué par les enseignants non pas tant pour les progrès qu'il procure en termes d'apprentissage du métier, de pratique de la langue, que pour la maturité acquise par les étudiants pendant ces six semaines. C'est en cela que lorsqu'ils l'évoquent, les enseignants insistent autant sinon davantage sur l'expérience personnelle que sur l'expérience professionnelle

d'une telle entreprise. Dans les faits, lorsque les étudiants effectuent leur stage à l'étranger, ils effectuent des tâches moins formalisées que lorsque le stage est fait en France : l'apprentissage du métier est relégué second plan. Ainsi, 87% des étudiants ayant réalisé leur stage en France déclarent y avoir appris des savoirs théoriques, contre 72% des étudiants partis à l'étranger. De la même manière, 92,4% des premiers affirment avoir appris des savoir-faire pratiques, contre 78,5% des seconds. Les étudiants partis à l'étranger se montrent aussi plus critiques que leurs homologues restés en France vis-à-vis du contenu-même de leur stage et des activités qu'ils y ont effectuées : 60,2% des premiers s'en disent satisfaits contre 84,2% des seconds. En revanche, les partants sont légèrement plus nombreux à déclarer avoir pris confiance en eux durant le stage (83,9%) que les non partants (77,3%). Le stage à l'étranger se fait alors davantage voyage initiatique que voyage technique¹.

Les enseignants usent ainsi abondamment lorsqu'ils en parlent du champ lexical de l'ouverture, de l'évolution, de la croissance. Le stage permet de « faire grandir les étudiants », comme le dit une enseignante. Les étudiants ne disent pas autre chose. A l'instar de Glwadys, racontant son stage en Espagne : « Pendant le stage on se sent responsable, on se sent grandir ». Le stage à l'étranger se fait ainsi « voyage de formation », participant ainsi à l'éducation de la jeunesse, à la manière des migrations estudiantines, traditionnelles dans les hautes classes². Les enseignants font d'ailleurs le constat d'un véritable changement entre la première et la seconde année. Alors qu'ils avaient encore affaire à des lycéens en première année, en deuxième année, ils disent avoir face à eux des étudiants, voire de véritables professionnels. Les rapports qu'ils entretiennent avec eux s'en trouvent transformés. Glwadys fait le constat de cette évolution au niveau de l'ambiance de la classe d'une part : « On a tous grandi d'un coup »,

¹ Source : Enquête Parcours STS, Questionnaire n°2, Septembre-octobre 2009. Sous-population des étudiants de STS tertiaires : n = 552.

² Wagner Anne-Catherine, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°170, 2007, pp. 58-65.

puis au niveau des relations avec les professeurs : « En deuxième année, ce n'est plus la relation prof-élève, c'est plus formateurs à... élève, étudiant. On reçoit les informations, il y a plus d'échanges. C'est vrai qu'on se sent plus responsables vis-à-vis des profs en deuxième année qu'en première année. » La césure entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur semble presque venir se positionner non pas au début de la formation au BTS, mais au moment du passage de la première année à la deuxième année. Glwadys poursuit : « Quand je suis arrivée en première année, je n'ai pas trouvé beaucoup de différences [avec le lycée]. Le BTS c'était un travail un peu plus régulier. J'ai ressenti plus de différence entre la première année de BTS et la deuxième, que le passage de la Terminale à la première année de BTS. ». Le fait d'avoir de s'être retrouvé seul dans un pays étranger et d'avoir dû se débrouiller par soi-même ne semble pas sans effet sur les comportements des étudiants. Le stage sanctionne leur passage à l'âge adulte.

Mais cette sacralisation de l'international dans le cadre de ces Sections de technicien supérieur est à replacer dans la mouvance néolibérale dans laquelle la mobilité est érigée en « nouvelle norme d'excellence scolaire »¹ (renforcée depuis le processus de Bologne, 1999). Ainsi, cette invitation au voyage, que l'on voit grandir dans ces formations au BTS, rejoint les injonctions déjà bien implantées à l'université que sont les « encouragements à la mobilité ». Lorsque les enseignants de BTS parlent de « quête d'autonomie », de « se bouger », d'« avoir l'esprit voyageur » à leurs étudiants, c'est cette aptitude à être mobile qu'ils veulent voir se développer chez eux. Lorsqu'ils les incitent à partir dans le cadre des stages, en quittant leurs parents et leurs proches, qu'ils veulent leur faire rompre leurs attaches, c'est en vue de favoriser un certain « détachement étudiant ». Cette rupture est encouragée car elle favorise la souplesse, la flexibilité et la polyvalence, autant de qualités valorisées par le nouveau discours scolaire d'inspiration managériale, dans lequel c'est le sens du déplacement, plus que le sens du

placement, qui fait distinction². Les étudiants intériorisent ainsi, par les injonctions répétées de leurs enseignants, le principe de hiérarchisation qui sépare les « grands » et les « petits », pour reprendre la distinction de Luc Boltanski et Eve Chiapello, le « grand » ayant « pour qualité première sa mobilité, sa capacité à se déplacer sans se laisser arrêter par les frontières »³.

L'invitation au voyage opérée par les enseignants de STS a donc pour objectif premier, en poussant leurs étudiants vers l'étranger, à favoriser un certain « détachement étudiant » propice au déplacement et à l'adaptabilité. Le stage à l'étranger se veut signer tout à la fois la rupture avec l'âge lycéen et scolaire et l'entrée dans l'âge adulte et professionnel, mais aussi la rupture avec l'espace local et le milieu d'origine. Il invite à une double émancipation : biographique et géographique. Le second effet de cette parole professorale est l'intériorisation par les étudiants de la mobilité comme norme distinctive. Or, dans le cadre des STS, ces discours vont venir se heurter aux pratiques étudiantes mais aussi à des pratiques enseignantes paradoxales. D'une part, cette valorisation du nomadisme s'adresse à un public d'origine populaire fortement disposé à la sédentarité. D'autre part, le mode de recrutement des étudiants en STS vient au final renforcer ces pré-dispositions au localisme.

La construction spatiale des possibles scolaires

Le discours de la mobilité de ces STS déjà converties à l'international se trouve confronté à des pratiques étudiantes et enseignantes contradictoires. Si la nouvelle norme en vigueur est intériorisée, les STS n'offrent pas un cadre d'études véritablement propice à sa mise en œuvre.

² « La place de la mobilité dans le nouvel esprit du capitalisme est au principe d'un nouveau rapport d'exploitation entre "mobiles" et "immobiles" », in Wagner Anne-Catherine, *Les classes sociales dans la mondialisation*, La Découverte (coll. Repères), Paris, 2007, p. 75.

³ Boltanski Luc, Chiapello Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard (coll. essais), 1999, p. 123.

¹ Schultheis Franz, Roca i Escoda Marta, Cousin Paul-Frantz, *Le cauchemar de Humboldt...*, op. cit., p. 10.

Un espace de projection localisé : un public peu mobile

Les Sections de Techniciens Supérieurs constituent les formations au recrutement le plus populaire au sein de l'enseignement supérieur. Près de la moitié de leurs effectifs sont ainsi constitués de fils et filles d'employés et d'ouvriers (49,1%), les plaçant devant la filière AES de l'université (46,1%) et les IUT (36,5%). Les CPGE ferment quant à elles la marche avec seulement 15,1% d'étudiants d'origine populaire en leur sein¹. Or ces publics se présentent comme les moins disposés au déplacement géographique en matière de poursuite d'études. L'étude de l'espace géographique de projection des lycéens, par l'intermédiaire des vœux d'orientation effectués en classe de terminale, laisse en effet apparaître une différenciation sociale de l'horizon spatial.

La localisation de l'ensemble des vœux formulés par les élèves varie en fonction de leur milieu d'origine (cf. *tableau 1*). Les deux tiers des vœux d'orientation des fils et filles d'employés et d'ouvriers sont ainsi limités à leur région. Les demandes effectuées dans le lycée-même du bac font apparaître une sur-représentation des enfants d'origine populaire : respectivement 5,9% et 6,5% de leurs vœux, contre seulement 3,2% des vœux des enfants de cadres supérieurs. Ces derniers repoussent quant à eux pour moitié les limites administratives de l'Académie, en répartissant 50,3% de leurs vœux hors du Poitou-Charentes. Si l'espace de projection des publics les plus modestes semblent se présenter sous la forme d'une zone circonscrite autour de leur point de départ, l'espace de projection des publics les plus aisés apparaît plus discontinu. En effet, les vœux situés dans la commune du bac et hors de l'Académie font l'objet d'une sur-représentation des enfants de cadres supérieurs. Plus connaisseurs de l'espace de l'enseignement supérieur, ces publics semblent viser au plus juste : le bon établissement de la ville ou le bon établissement d'une grande métropole : notamment Bordeaux, Nantes ou Paris.

Si l'on considère uniquement le premier vœu formulé (cf. *tableau 2*), c'est-à-dire celui qui a la préférence de l'élève, les demandes des fils et filles d'employés et d'ouvriers sont là encore sur-représentées dans le lycée-même du bac : respectivement 9,9% et 10,1% contre seulement 5,8% des demandes des fils et filles de cadres supérieurs. Leur sur-représentation se constate également pour les premiers vœux constitués dans la commune du bac et le département du bac. Les premiers vœux des élèves d'origine populaire sont en revanche sous-représentés dans le reste de la région ainsi que hors de l'Académie : respectivement 26,5% des vœux des fils et filles d'employés et 25,3% des fils et filles d'ouvriers, contre 36,4% des enfants de cadres supérieurs. La cartographie des premiers vœux confirme la préférence des lycéens d'origine populaire pour les formations de proximité ainsi que le rapport plus stratégique et moins contraint à l'espace des classes supérieures.

L'étude de l'espace de projection des élèves de terminale permet ainsi de distinguer l'attachement à l'espace local des classes populaires du détachement au territoire des classes supérieures. Si le volume de capital économique détenu, pouvant supporter ou non le coût du départ, peut expliquer une partie de ce rapport différencié à l'espace, il n'explique pas tout. En effet, l'intériorisation de dispositions au déplacement, ou au contraire à la sédentarité, durant la socialisation semble prendre une large part à ces écarts de pratiques. Les mobilités géographiques sont plus limitées dans les milieux populaires que chez les autres groupes sociaux, car la sphère privée y constitue le noyau dur de la vie sociale². L'inscription au territoire se cristallise aussi dans l'intégration à des réseaux de sociabilité et de solidarité locaux³. Le groupe de pairs, formé dès la prime enfance, se maintient souvent jusqu'à l'âge adulte.

² Schwartz Olivier, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 1990.

³ Voir à ce propos : Renahy Nicolas, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte (coll. Enquêtes de terrain), 2005 ; Hoggart Richard, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit (coll. Le sens commun), 1970.

¹ Source : Enquête Conditions de Vie – 2006 de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE).

Tableau 1. Projection spatiale des bacheliers pour l'ensemble de leurs vœux post-bac en fonction de leur origine sociale. (Ensemble des vœux, n = 47132) (Pourcentages en ligne)

PCS du père	Lycée du bac	Commune du Bac	Département du Bac	Académie du Bac	Hors Académie	Total
	4,6 %	4,9 %	13,8 %	35,3 %	41,4 %	100 %
Artisans, com., chefs	4,8 %	11,6 %	12,7 %	29,4 %	41,5 %	100 %
Cadres et prof. int. Sup.	3,2 %	12,7 %	7,7 %	26,1 %	50,3 %	100 %
Professions	4,4 %	13,8 %	11,6 %	31,2 %	39 %	100 %
Employés	5,9 %	13,8 %	14 %	30,8 %	35,5 %	100 %
Ouvriers	6,5 %	12,1 %	16,6 %	32,5 %	32,3 %	100 %
Total	4,8 %	12,6 %	12,1 %	29,9 %	40,6 %	100 %

Note de lecture : 50,3% des vœux des élèves de terminale dont le père est cadre supérieur sont localisés hors de l'Académie du bac.

Source : Fichier des vœux d'orientation des élèves de terminale de l'Académie de Poitiers en 2008, SAIO de Poitiers. (n = 47132 vœux)

Tableau 2. Projection spatiale des bacheliers pour leur premier vœu post-bac en fonction de leur origine sociale. (Vœu n°1 uniquement, n = 11194) (Pourcentages en ligne)

PCS du père	Lycée du bac	Commune du Bac	Département du Bac	Académie du Bac	Hors Académie	Total
	7,4 %	6,4 %	16,4 %	36,1 %	33,7 %	100 %
Artisans, com., chefs	8,3 %	16,9 %	16,3 %	27,7 %	30,8 %	100 %
Cadres et prof. int. Sup.	5,8 %	19,4 %	10,3 %	28,1 %	36,4 %	100 %
Professions	7,4 %	19 %	15,4 %	31 %	27,2 %	100 %
Employés	9,9 %	18,4 %	17,3 %	27,9 %	26,5 %	100 %
Ouvriers	10,1 %	18,3 %	17,8 %	28,5 %	25,3 %	100 %
Total	8,3 %	17,8 %	15,6 %	28,8 %	29,5 %	100 %

Note de lecture : 6,4% des élèves de terminale dont le père est agriculteur ont fait un premier vœu dans la commune de leur bac (hors lycée du bac).

Source : Fichier des vœux d'orientation des élèves de terminale de l'Académie de Poitiers en 2008, SAIO de Poitiers. (n = 11194 élèves)

Tableau 3. Origine géographique des étudiants de 1^{ère} année de STS tertiaires de l'Académie de Poitiers (n = 552) (Pourcentages en ligne)

PCS du père	Lycée du bac	Commune du Bac	Département du Bac	Académie du Bac	Hors Académie	Total
	18,5 %	18,5 %	25,9 %	25,9 %	11,2 %	100 %
Artisans, com., chefs d'ent.	22,2 %	8,9 %	22,2 %	28,9 %	17,8 %	100 %
Cadres et prof. int. Sup.	9 %	32,8 %	28,4 %	13,4 %	16,4 %	100 %
Professions intermédiaires	13,6 %	24,3 %	17,5 %	27,2 %	17,4 %	100 %
Employés	32,4 %	17,6 %	23,5 %	14,7 %	11,8 %	100 %
Ouvriers	25,9 %	16 %	23,5 %	24,1 %	10,5 %	100 %
Total	21 %	19,9 %	22,9 %	22,5 %	13,7 %	100 %

Note de lecture : 34,9% des étudiants de STS dont le père est employé étaient lycéens dans l'établissement de leur STS.

Source : Enquête Parcours STS, Questionnaire n°1, novembre-décembre 2008.

Note de lecture générale des tableaux : « Commune du Bac » est à comprendre « Commune du Bac à l'exception du Lycée du Bac ». « Département du Bac » est à comprendre « Département du Bac à l'exception de la Commune du Bac ». « Académie du Bac » est à comprendre « Académie du Bac à l'exception du Département du Bac ».

La manière dont les lycéens d'origine modeste se construisent une « image sociale des études », qui est aussi une image spatiale, permet de comprendre ce qui fait que la bande de copains ne périclité pas à l'entrée dans le supérieur et se trouve parfois même renforcée. Les aspirations scolaires apparaissent alors comme le produit d'une construction très largement collective, opérée avec les pairs et la fratrie. Et au lieu d'être le vecteur de sa dispersion, le choix des études supérieures se trouve être très souvent l'occasion du renforcement du groupe. Au contraire, au sein des classes supérieures et moyennes, la mobilisation des parents à l'égard de l'orientation scolaire de leur progéniture se présente souvent sur un mode individualisé et adapté à chaque enfant. Les choix scolaires s'ajustent suivant les profils¹. Dans les classes populaires, la faible connaissance des rouages du système d'enseignement supérieur ne permet pas d'en faire de même. A défaut de pouvoir construire une orientation sur mesure, les lycéens des classes populaires et leurs familles procèdent à une orientation largement encadrée par la mémoire collective du groupe d'interconnaissance. Cette mémoire collective est largement tributaire de l'offre effective locale² : l'espace des possibles est alors d'abord constitué par ce qui est à portée géographiquement. Nombre d'élèves excluent ainsi certaines formations de leurs demandes parce qu'elles ne sont pas proposées dans les établissements des villes voisines.

Les acquis issus des pratiques d'orientation des aînés balisent alors les poursuites d'études des plus jeunes. Les bacheliers viennent poser leurs pas dans ceux des plus grands. Jérémy, à l'issue du baccalauréat, suit ainsi la voie ouverte par sa grande sœur,

titulaire d'un BTS Assistante de direction, en choisissant lui aussi une STS : « Elle me montrait ses cours. La quantité de travail à fournir. J'avais déjà un peu un aperçu du BTS, positif d'ailleurs, comparé à l'aspect d'un IUT. Un ami m'avait dit : "ouais c'est super dur [l'IUT]". C'est ça je pense qui m'a fait peur et qui m'a fait dire : "bon bah prends un BTS" ».

L'impératif de la camaraderie : une poursuite d'études groupée

Dans les pratiques prospectives, l'« impératif de la camaraderie »³ se fait la réponse à un embarras collectivement ressenti par les bacheliers d'origine populaire face à l'enseignement supérieur. Pouvant moins s'appuyer sur leurs parents que leurs homologues d'origine plus aisée dans l'abord des poursuites d'études, ils déchiffrent les filières et les établissements ensemble. Les résultats issus d'un questionnaire distribué aux étudiants de première année du lycée Mélusine (étudiants de STS, de Diplôme de comptabilité et gestion et de Classe préparatoire économique), le jour de leur inscription, laisse ainsi apparaître des pratiques prospectives différenciées suivant le milieu d'origine⁴. Les fils et filles de cadres supérieurs déclarent un accompagnement de leurs parents dans les manifestations d'information bien supérieur à leurs homologues des classes populaires. D'abord, si 54,1% des premiers se sont rendus au Salon de l'Étudiant, ce n'est le cas que 40,8% des seconds. Ensuite, parmi ceux qui s'y sont rendus, les élèves des classes supérieures étaient plus souvent accompagnés de leur père et de leur mère (respectivement 25% et 50%) que les lycéens d'origine modeste (respectivement 12,9% et 29%). Mais ces derniers sont plus nombreux à déclarer y être allés avec des amis (41,9%) que les premiers (30%). Le même constat apparaît pour les visites de Portes-Ouvertes : les recherches se font sur un mode plus personnel et interne à la famille chez les classes aisées, tandis que chez les classes populaires, le mode est plus collectif et tourné vers les pairs.

¹ Van Zanten Agnès, « Les classes moyennes et la mixité scolaire. Collèges et parents dans deux communes des Hauts-de-Seine », *Les annales de la recherche urbaine*, n°93, 2003, pp. 135-136.

² Voir à ce sujet : Convert Bernard, « Des hiérarchies maintenues, Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, sept. 2003, pp. 61-73 ; Masson Philippe, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF (coll. Education et formation), 1999.

³ Hoggart Richard, *La culture du pauvre*, op. cit., p. 125.

⁴ Enquête Inscription STS, n = 183, juillet 2008.

Les recherches menées en commun aboutissent souvent à des orientations marquées là encore par le sceau du groupe. Les bacheliers les moins dotés en ressources économiques et sociales trouvent dans ces formations de proximité que constituent les STS les moyens d'une poursuite d'études en bande¹. Jérémy est ainsi accompagné dans son nouvel établissement, situé à trente kilomètres du précédent, par quatre collègues de terminale. « Cette année, j'étais avec quatre amis qui étaient dans ma classe en bac. Donc on s'est retrouvés. » Pour les bacheliers d'origine populaire, l'entrée dans le supérieur sonne alors comme une aventure vécue à plusieurs. Dans certains récits, le pronom « on » peut parfois venir remplacer le « je ». Lorsqu'Estelle raconte son orientation après le baccalauréat, elle s'exprime ainsi : « On y est allées ». Le « on » désigne ici les trois copines qui ont décidé d'entrer en STS Economie Sociale et Familiale dans l'autre lycée de la ville. La poursuite d'études est affaire de groupe. Jérémy et ses amis de lycée importent dans leur nouveau lieu d'études leurs pratiques lycéennes : « Avec les gars, on va boire un verre en ville », « Le Mac Do entre collègues ». Ces pièces rapportées du lycée font office de « forces de rappel »² au milieu d'origine qui maintiennent et pérennisent les liens. Et comme il n'y a pas dé-territorialisation, il ne peut y avoir re-territorialisation, c'est-à-dire qu'il ne peut y avoir acculturation véritable à un nouvel espace qui n'est au final que parcouru, que traversé.

L'emploi du temps de ces publics se met ainsi difficilement à l'heure étudiante. Ces étudiants du coin ont préféré les migrations pendulaires quotidiennes qui les ramènent chaque soir chez eux contre la migration définitive signée par la décohabitation du domicile familial. A titre indicatif, 37% des étudiants de première année de STS en Poitou-Charentes vivent chez leurs parents, contre

seulement 20,8% des étudiants de première année en sciences humaines et arts à l'Université de Poitiers³. Bénéficiant moins souvent d'un logement personnel que leurs homologues d'université, ils sont en revanche davantage à posséder une voiture ou une moto : respectivement 60,6% contre 37,2%. Le véhicule personnel constitue à la fois le moyen de l'émancipation du milieu d'origine en ce qu'il permet d'élargir l'horizon des lieux de sociabilité, et dans le même temps l'instrument de la liaison et du retour à l'espace de départ. Le véhicule personnel porte ainsi en lui la double logique de l'extraversion et l'introversion, pour reprendre les termes d'Olivier Schwartz⁴, qui tiraille les étudiants des milieux populaires. Leur vie étudiante est alors largement contenue au sein de leur emploi du temps scolaire. Une fois la journée terminée, les étudiants vivant encore chez leurs parents regagnent leur domicile. S'ils sont moins nombreux que leurs homologues possédant un logement personnel à sortir le soir pendant la semaine (respectivement 69,3% contre 79,7%), ceux qui le font retrouvent plus souvent leurs amis d'enfance (26,7% pour les premiers contre 11,2% pour les seconds), leurs copains du lycée (32,5% contre 19,6%), leurs frères et leurs sœurs (8,9% contre 3,8%) que les étudiants de leur classe (50,3% contre 71,8%). Comme l'explique Jérémy : « Le soir, tout le monde rentrait chez soi. J'avais quand même 40km à faire, j'avais pas forcément envie de traîner ».

Dans ces cas, l'expérience étudiante en STS ne permet pas le détachement à l'espace d'origine, mais contribue au contraire au maintien des liens, et ce d'autant plus que l'inscription familiale est forte. Ainsi, chez les décohabitants dont le père est cadre supérieur, le taux d'étudiants qui rentrent au domicile parental tous les week-ends décroît fortement entre la première et la deuxième année et passe de 66,7% à 37,5%. Au contraire, chez les décohabitants d'origine populaire, ce taux reste

¹ On pense ici au départ groupé en Deug d'AES à l'antenne délocalisées de l'université des cinq bacheliers originaire de cité suivis par Stéphane Beaud. Cf. Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte (coll. Poche / Sciences humaines et sociales), 2003, p. 150 et suivantes.

² Renahy Nicolas, *Les gars du coin*, op. cit., p. 72.

³ Source : Enquête UFR SHA Poitiers 2008-2009, Département de sociologie (n = 444).

⁴ Schwartz Olivier, « La notion de "classes populaires" », habilitation à diriger des recherches, (coord. Jean-Pierre Terrail), Paris, Université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, 1998, p. 139.

constant : respectivement 67,6% en première année contre 66% en deuxième année. Ainsi, si ces formations permettent, par leur maillage étroit du territoire, un accès facilité à l'enseignement supérieur pour les publics les plus sédentaires, elles ne participent pas à l'élargissement de leur horizon spatial, mais concourent plutôt au « rétrécissement de la mobilité géographique » et « au défaut de socialisation universitaire »¹. Pierre, interrogé au début de sa deuxième année de BTS Comptabilité et gestion des organisations, qu'il suit dans un établissement de zone rurale dans lequel il était auparavant lycéen, résume en ces termes les avantages et les inconvénients au fait d'« être étudiant dans un lycée »² et l'enfermement que cela implique. Pour les points positifs, il note : « On n'est pas dépaycé. On garde les bonnes habitudes. Proche du domicile ». Pour les points négatifs, il indique : « On reste dans un milieu sécurisé, on ne change pas de milieu. On ne découvre pas les universités et de nouveaux modes de vie. »

Au moment du choix du stage, les rapports différenciés au déplacement se retrouvent. 18,8% des enfants d'ouvriers sont partis à l'étranger, contre 26% des enfants de cadres supérieurs, tandis que 23,7% des premiers sont retournés chez leurs parents pour effectuer leur stage, contre 16% des seconds³. Dans les milieux populaires, le stage constitue ainsi plus souvent un temps de repli familial qu'une occasion d'affranchissement parental.

Les contradictions d'un recrutement

Le recrutement des candidats à l'entrée en STS vient sanctionner cette orientation de proximité. Ainsi, un quart des étudiants de STS de l'Académie de Poitiers étaient lycéens dans leur établissement actuel (cf. *tableau 3*). Les STS, formations du « sur place » géographique mais aussi biographique, n'offrent pas les

conditions de possibilité d'une émancipation étudiante. Au contraire, l'effacement du seuil d'entrée dans l'enseignement supérieur, de par la position des STS comme excroissance du lycée, tend à reporter à l'issue de la formation tout à la fois la scansion scolaire marquant le début de l'âge étudiant, mais aussi l'étape biographique du commencement de l'âge adulte⁴. Les cadres de l'expérience étudiante en STS conduisent ainsi davantage les étudiants à l'inertie qu'à la mobilité.

Si les candidats aux STS ne sont que faiblement disposés au déplacement, le pré-supposé d'immobilisme qui pèse sur eux dans leur sélection, va venir inhiber nombre de tentatives migratoires. Dans les commissions de sélection, tandis que les dossiers locaux sont favorisés, les demandes éloignées font presque systématiquement l'objet d'une suspicion. Les dossiers du coin sont ainsi mieux classés du fait même de leur caractère voisin : tantôt ils sont évalués à part des autres, tantôt ils profitent de points supplémentaires dans leur notation. Ou encore ils bénéficient de l'attention personnalisée et bienveillante d'enseignants qui connaissent déjà les candidats, pour les avoir eus en cours au lycée : « Clotilde, elle sera encadrée en BTS. Elle a perdu son papa il y a deux ans. Sa lettre de motivation, elle l'a recopiée, mais c'est parce qu'elle manque de confiance. Elle n'a personne chez elle pour l'aider ».

Au contraire, les transfuges, candidats en provenance d'une autre Académie, sont automatiquement écartés. Alors qu'un professeur commente : « Un candidat des Vosges. Dis donc, il va loin, il vient faire ses demandes jusque-là ! », son collègue lui rétorque aussitôt : « Faut voir s'il dit pourquoi il veut venir à Poitiers, sinon il va se faire allumer ». Le premier ne trouvant pas de justifications dans la lettre de motivation, le second reprend : « Il ne dit pas : donc il n'a rien à faire chez nous. ». Les enseignants s'appuient très fortement sur le postulat de sédentarité des aspirants à l'entrée dans ces formations pour établir leur jugement et se méfient des candidats migrants « car ils

¹ Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ?*, op. cit., p. 314.

² Réponse à la question suivante (extraite du questionnaire n°2 – Enquête Parcours STS) : « Selon vous, quels sont les points positifs et les points négatifs dans le fait d'être étudiant dans un lycée ? ».

³ Source : Enquête Parcours STS, Questionnaire n°2, Septembre-octobre 2009. Sous-population des étudiants de STS tertiaires : n = 552.

⁴ Chamboredon Jean-Claude, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Enquête*, n°6, 1991.

risquent de ne pas venir ». Ils les pénalisent alors dans leur classement. L'immobilisme des étudiants de STS semble être un principe parfaitement admis et partagé par les équipes pédagogiques. « Blois, ça fait loin d'ici ? » s'interroge un enseignant. Un autre lui répond : « Il y a au moins trois BTS plus près ». A l'encontre du discours prônant la mobilité et le détachement, les sélections à l'entrée en STS, par l'étiquetage géographique dont font l'objet les candidatures qui ne sont pas du cru, culpabilisent la migration. En valorisant d'un côté l'ancrage local et en l'érigant en véritable qualité, au même titre que les résultats scolaires ou le comportement, et en pénalisant de l'autre la prise de distance, ces sélections contribuent à renforcer la fixation des sédentaires et à décourager les nomades. Au discours professoral de la mobilité vient alors s'opposer la sanction paradoxale d'un recrutement condamnant l'expatriation et risquant de freiner encore davantage les faibles tentations au voyage de ces publics.

Conclusion

La contradiction dans laquelle se trouvent les Sections de Techniciens Supérieurs, à l'heure de l'internationalisation des filières, est qu'elles cherchent à couper d'un côté les liens qu'elles renforcent par ailleurs. En effet, l'entretien des attaches scolaires, familiales et de sociabilité, dans le cadre de ces formations de proximité rend plus difficile un certain « détachement étudiant » favorisant et disposant au déplacement, à la prise de distance voire à la rupture au territoire. Ainsi, en interdisant d'un côté ce qu'ils encouragent de l'autre, les STS maintiennent leurs étudiants dans un entre-deux scolaire : plus tout à fait élève, pas encore étudiant ; plus tout à fait enfant, mais pas encore adulte ; théoriquement mobile mais sédentaire en pratique. Les étudiants sont de fait forcés de reconnaître les limites de leurs capacités et de leurs possibilités. S'ils ne peuvent se déplacer, c'est bien parce qu'ils en sont incapables. Pour reprendre la distinction opérée par Claude Grignon, à un « discours fort » de la mobilité et de l'autonomie, les enseignants de STS opposent un « discours faible » qui favorise

l'immobilité et l'encadrement¹. La valorisation en parole de ce qui leur est refusé en actes semble devoir conduire les étudiants de STS à intérioriser dans le même temps la hiérarchie des valeurs et des positions, et la place subalterne qu'ils sont amenés à y occuper.

Mais le « commérage réprobateur »² que font peser les enseignants sur les candidats extérieurs et l'injonction contradictoire à laquelle ils soumettent ses étudiants – qui empêchent les déplacements tout en reprochant qu'ils n'aient pas lieu –, trahissent bien la place dominée qu'occupent les STS dans la hiérarchie des formations supérieures. En effet, leur principe de recrutement est celui d'une formation sélective qui n'a le choix que parmi les non choisis, qui ne sélectionnent qu'au sein des non élus. A défaut de pouvoir trier les candidats les mieux dotés en capital économique et culturel, captés par les formations dominantes (CPGE, Ecoles de commerce, Ecoles d'ingénieur, IUT, etc.), les STS n'ont d'autre solution, pour jouer le jeu des filières sélectives, que d'appuyer leur classement sur le capital d'autochtonie, ressource des dominés, et, pour conserver leur place dans un système LMD où le Bac +2 n'a désormais plus de valeur, de satisfaire aux nouvelles normes distinctives des formations supérieures, et notamment l'internationalisation.

¹ Grignon Claude, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit (coll. Le sens commun), 1971.

² Elias Norbert, « Remarques sur le commérage », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°65, 1985, p. 26.